

LUCYNA MYSZKA-STRYCHALSKA



ORIENTACJE ZAWODOWE

MŁODZIEŻY Z ZESPOŁÓW
SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Wydawnictwo Naukowe UAM

Orientacje zawodowe młodzieży z zespołów szkół zawodowych

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 251

Lucyna Myszka-Strychalska

Orientacje zawodowe młodzieży z zespołów szkół zawodowych



POZNAŃ 2016

Recenzent: prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski

Publikacja dofinansowana przez
Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

© Lucyna Myszka-Strychalska 2016

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

Projekt okładki: Helena Oszmiańska-Napierała

Redaktor: Ewa Kapyszewska

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Marcin Tyma

ISBN 978-83-232-3172-1

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

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

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

Wydanie I. Ark. wyd. 31,00. Ark. druk. 23,00

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

■ SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	7
ROZDZIAŁ 1 Przemiany i tendencje współczesnego rynku pracy	19
1.1. Makrouwarunkowania współczesnego rynku pracy	19
1.2. Edukacja a współczesny rynek pracy	32
1.3. Edukacja zawodowa w Polsce po transformacji ustrojowej	47
ROZDZIAŁ 2 Orientacja zawodowa jako kategoria teoretyczna i badawcza	69
2.1. Orientacja zawodowa – sposoby rozumienia konstruktów	69
2.2. Typologie orientacji zawodowych	90
2.3. Orientacja zawodowa jako kategoria badawcza	107
ROZDZIAŁ 3 Uwarunkowania rozwoju zawodowego młodzieży	119
3.1. Decyzje edukacyjno-zawodowe jako istotny wymiar rozwoju kariery zawodowej	119
3.2. Wybór zawodu i jego uwarunkowania	143
3.3. Planowanie kariery zawodowej przez młodzież jako decyzja życiowo doniosła	160
ROZDZIAŁ 4 Orientacje zawodowe badanej grupy młodzieży z zespołów szkół zawodowych	176
4.1. Metodologiczne podstawy badań własnych oraz społeczno-demograficz- na charakterystyka badanej populacji	176
4.2. Czynniki proaktywności oraz orientacje temporalne warunkujące orien- tacje zachowaniowe w rozwoju kariery zawodowej badanej grupy mło- dzieży	201
4.3. Wymiary orientacji zawodowych i „przewodniki” w karierze badanej grupy młodzieży	230
4.4. Poglądy i opinie badanej grupy młodzieży na temat złożoności i uwarun- kowań współczesnego rynku pracy	305
Nota końcowa – implikacje dla praktyki doradztwa zawodowego	326
Bibliografia	339
Aneks	359
Spis tabel	363
Spis wykresów	364
Spis schematów	365
Occupational choice among the youth of complexes of vocational schools (summary)	367

■ WPROWADZENIE

Współczesna rzeczywistość charakteryzuje się niestałością, permanentną zmianą i dynamizmem przeobrażeń¹. Stwarza nowe możliwości wkomponowywania się w przestrzenie społeczne, co sprzyja samorealizacji oraz podmiotowemu zaistnieniu w zglobalizowanym społeczeństwie. Te przemiany są również wyraźnie obecne w sferze ekonomicznej i przyczyniają się do rozwoju gospodarki wolnorynkowej. Dlatego też w ciągu ostatnich kilkunastu lat można zaobserwować dynamiczny wzrost zainteresowania tematyką związaną z życiem zawodowym człowieka i jego karierą. Wyrazem takiego stanu rzeczy stają się liczne prace naukowo-badawcze, które podejmują ten obszar problemowy, do których należy zaliczyć m.in. rozważania A. Bańki, S.M. Kwiatkowskiego, A. Cybal-Michalskiej, E. Kasprzak, K. Klimkowskiej, A. Miś, Z. Wołka, W. Lanthalera, M. Piorunek, B. Wojtasik, A. Kargulowej, D. Kukli, E. Turskiej. Myśliciele ci zgodnie utrzymują, że nieustanna transformacja gospodarczo-ekonomiczna oraz społeczno-kulturowa przyczynia się do kształtowania się nowego paradygmatu kariery, którego istota oscyluje wokół podmiotowego wymiaru rozwoju zawodowego człowieka. W takim rozumieniu kariera nabiera indywidualnego wycieniowania, co oznacza, że ma niepowtarzalne i wyjątkowe znaczenie dla każdego podmiotu oraz staje się „zgrupowaniem przez jednostkę serii unikalnych stanowisk, prac, pozycji i doświadczeń zawodowych”².

Podejście to charakteryzuje się wiarą w możliwości sprawcze człowieka oraz obliuguje go do opanowania umiejętności „planowania własnej kariery, zarządzania nią i monitorowania jej w perspektywie całościowej”³. Odzwierciedleniem takiego sposobu myślenia o karierze jest to, że płaszczyzna rozwoju zawodowego zaczyna mieć coraz większe znaczenie dla jednostki i pochłania znaczny wycinek jej egzystencji. Sytuacja, w której jest ona zobowiązana do implementacji zasady *life long learning*, inwestowania we własny rozwój oraz elastycznego reagowania na zmianę uwarunkowań wyznaczających ścieżkę jej życia zawodowego, warto podjąć refleksję nad czynnikami

¹ Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007, s. 6.

² A. Bańka, *Motywacja osiągnąć: podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnąć w wymiarze międzynarodowym*, Poznań 2005, s. 23.

³ A. Cybal-Michalska, *Konstruowanie kariery procesem inwestowania w jej portfolio*, „Dialogi o Kulturze i Edukacji”, nr 1(1), 2012, s. 72.

determinującymi decyzje podmiotu w tym obszarze. To, ku czemu ukierunkowuje on swoje aspiracje, ku czemu skłania się w swoich przedsięwzięciach podejmowanych na rzecz kariery, może stanowić wyznacznik poczucia jego zawodowej satysfakcji oraz sukcesu. Konglomerat przemian globalnych nie pozostaje bez znaczenia dla funkcjonowania współczesnego rynku pracy, a co za tym idzie – jakości egzystencji partycypującego w jego przestrzeni człowieka. Problematyka kariery i związanych z nią decyzji oraz wyborów zawodowych staje się interesującym kognitywnie przedmiotem eksploracji badawczych. Niniejszym główny obszar badawczy podjętych rozważań koncentrował się na udzieleniu odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu i zakresie zmienne osobowościowe i społeczne rzutują na rodzaj i jakość przejawianych orientacji zawodowych młodzieży oraz jej poglądy i opinie na temat uwarunkowań i złożoności współczesnego rynku pracy?”.

Nie bez powodu zainteresowania eksploracyjne zostały ukierunkowane na grupę młodzieży, która, jak stwierdza K. Szafraniec, jest „bardzo dobrym punktem odniesienia do obserwacji tego, co się dzieje z całym społeczeństwem. Jest soczewką, w której skupiają się najróżniejsze problemy i napięcia systemu. Jest barometrem zmian i społecznych nastrojów. Sytuacja młodych, ich sposób postrzegania świata, ich aspiracje i dążenia życiowe są miarą zmian, które już się dokonały, i dystansu, jaki jest jeszcze do pokonania”⁴. Współczesna narracja podejmowana wokół zagadnienia młodzieży pozostaje zgodna co do twierdzenia, że etap dojrzewania stanowi proces znaczących przemian w życiu podmiotu. Dynamiczne przeobrażenia, które występują we wszystkich sferach egzystencji młodych jednostek (biologicznej, psychicznej, społecznej, kulturowej), nie pozostają bez znaczenia dla płaszczyzny ich rozwoju zawodowego. Rozwój umysłowy oraz wynikające z niego zmiany w systemie moralnym i emocjonalnym kształtują potrzebę pogłębionej refleksji nad sensem własnej przyszłości, co w konsekwencji staje się kolejnym impulsem do wzrostu aktywności podmiotu czy też rozwoju krytycznego myślenia. Ponadto intensywny wzrost potrzeby rozwijania zainteresowań (objawiający się m.in. uczestnictwem w różnego rodzaju konkursach, zawodach sportowych), niejednokrotnie staje się przyczyną rywalizacji i współzawodnictwa między rówieśnikami⁵. Kończenie podejmowanych przedsięwzięć sukcesem zachęca do dalszego działania oraz często zostaje zwieńczone poczuciem sensu życia⁶. Natomiast pogłębiająca się decentralizacja poznawcza przyczynia się do nabierania przez nastolatków dystansu do własnych niepowodzeń

⁴ *Młodzi 2011*, red. K. Szafraniec, M. Boni, Warszawa 2011, s. 166–167.

⁵ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002, s. 179–194.

⁶ A. Oleszkowicz, *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg. Na podstawie wybranych psychologicznych koncepcji rozwoju człowieka i badań empirycznych*, Wrocław 1995, s. 63.

i porażek⁷. W konsekwencji powyższe czynniki skutkują zadawaniem sobie pytania „o cele godne podjęcia i plany ich realizacji”⁸.

Blizsze przyglądanie się tej tematyce, w kontekście okresu dojrzewania, jest uzasadnione przez to, że kariera zawodowa obejmuje nie tylko doświadczenia zawodowe człowieka w okresie jego aktywności zawodowej, ale także proces wcześniejszego przygotowania do niej⁹. Refleksja nad własną przyszłością oraz podejmowanie decyzji z nią związanych dowodzi zdolności eksploracyjnej i sprawczej mocy jednostki, która chce osiągnąć konkretne cele na ścieżce swojej kariery. Poszukiwanie miejsca na rynku pracy odbywa się na zasadzie indywidualnego eksperymentowania, którego podstawę stanowią przede wszystkim adekwatna samoocena posiadanych zasobów oraz odpowiednia percepcja sytuacji społecznej. Liczne możliwości stwarzane przez otoczenie podmiotu stanowią dla niego nie tylko szansę na odniesienie sukcesu, ale także sprawiają, że wcześniej założony plan działania przyjmuje charakter elastycznego punktu odniesienia (nie przebiega linearnie oraz wymaga permanentnego i refleksyjnego konstruowania).

Planowanie kariery stanowi konieczność, przed którą stoi każdy młody człowiek. Przyglądanie się działaniom tych uczestników życia społecznego okazuje się poznawczo niezwykle interesujące, ze względu na to, że w perspektywie niedalekiej przyszłości staną się oni kreatorami rynku pracy. Zainteresowania badawcze zostały ukierunkowane na grupę młodzieży z zespołów szkół zawodowych¹⁰, ponieważ na ogół postrzegana jest ona jako zbiorowość, która „już wybrała swój zawód”¹¹. Cele analiz empirycznych koncentrowały się nie tylko na sprawdzeniu, czy decyzje podejmowane przez uczniów tego typu placówek edukacyjnych uznawane są przez nich za trafne i planują oni w przyszłości praktykować wybrany przez siebie zawód, ale również na rozpoznaniu wymiarów, ku którym skłaniają się w swojej karierze, tym samym nadając kierunek podejmowanym przez siebie poszukiwaniom zawodowym. Docelowe zorientowanie na grupę uczniów ze szkół zawodowych spowodowane jest tym, że przemiany szkolnictwa zawodowego, które dokonały się po 1989 r., znacząco wpłynęły na jego kondycję oraz zdeprecjonowały społecznie uznawaną wartość uzyskiwanego za jego pośrednictwem wykształcenia. Dana prawidłowość sprawiła, że młodzież tę nieczęsto poddawano szczegó-

⁷ Ibidem, s. 41.

⁸ S. Kawula, *Rodzina a orientacje życiowe*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, (wkładka „Przysposobienie do Życia w Rodzinie”), nr 1, 1986, s. 12.

⁹ A. Miś, *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*, Kraków 2007, s. 24–25.

¹⁰ Przez zespoły szkół zawodowych rozumie się zasadnicze szkoły zawodowe oraz technika, czyli placówki edukacyjne, których uczniowie i absolwenci mają możliwość przystąpienia do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

¹¹ Vide: M. Rosalska, A. Wawrzonek, *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*, Warszawa 2012.

nemu oglądowi empirycznemu. Uchwycenie i nakreślenie struktury orientacji zawodowych uczniów z zasadniczych szkół zawodowych może nieść za sobą wartościowe implikacje dla praktyki poradnictwa zawodowego oraz instytucji organizujących proces doradztwa zawodowego w tego typu szkołach ponadgimnazjalnych.

Szkoły zawodowe, na co szczególną uwagę zwracają M. Rosalska i A. Wawrzonek¹², stanowią grupę placówek kształcenia, w których prowadzenie doradztwa zawodowego ma na celu „dopasowanie jednostki do zawodu, przypisanie jej aktywności zawodowej, optymalnej z punktu widzenia jej właściwości, jak i potrzeb gospodarki kraju”¹³ – okazuje się szczególnie trudne. Uczniowie korzystający z ich oferty edukacyjnej są bowiem wyposażeni w umiejętności niezbędne do praktykowania zawodów, które już wybrali. Wyraźnego zaakcentowania wymaga to, że proces doradczy w zasadniczych szkołach zawodowych nie ztraca swojego sensu, lecz nabiera jedynie innego znaczenia i jest ukierunkowany na wdrożenie młodych ludzi w specyfikę rynku pracy oraz uświadomienie sobie posiadanych przez nich zasobów i kompetencji niezbędnych z perspektywy samodzielnego funkcjonowania w jego przestrzeni.

W świecie, w którym „nic nie jest pewne ani utrwalone, a cokolwiek jest nowe, staje się po chwili przestarzałe”¹⁴ oraz „nic nie jest dane raz na zawsze”¹⁵, zdobyte kwalifikacje równie często ulegają dezaktualizacji, co wiąże się z koniecznością doksztalcenia i zdobywania nowych umiejętności. Taka prawidłowość, wynikająca z gospodarki opartej na wiedzy, która wymaga permanentnego uczenia się, skłania do myślenia o poradnictwie zawodowym w kategoriach poradnictwa kariery oraz poradnictwa biograficznego, zakładającego, że „życie zawodowe możemy generalnie traktować jako wielokrotną «sekwencję punktów zwrotnych», które pojawiają się wtedy, gdy jednostka musi przewartościowywać, inwentaryzować i zmieniać punkt widzenia”¹⁶. W wyniku takich przeobrażeń coraz trudniej jest przewidzieć przebieg życia zawodowego jednostki. Dlatego też coraz większą szansę na odniesienie sukcesu i zrealizowanie upragnionej ścieżki kariery zawodowej mają osoby nastawione na własny rozwój, potrafiące adaptować się do zaistniałych warunków oraz mające kompetencje do proaktywnych i prorozwojowych zachowań w karierze.

¹² Ibidem.

¹³ M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery – ujęcie makrospołeczne*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, 2010, s. 43.

¹⁴ A. Dzikomska-Kucharz, *Preferowane wartości we współczesnej rodzinie w opinii młodzieży*, „Wszystko dla szkoły”, nr 10, 2000, s. 15-17.

¹⁵ B. Schwartz, *Paradoks wyboru. Dlaczego więcej oznacza mniej*, Warszawa 2013, s. 49.

¹⁶ M. Piorunek, *Poradnictwo biograficzne. O pomocy psychopedagogicznej w biegu życia człowieka*, „Studia Edukacyjne”, nr 9, 2009, s. 35.

Nakreślona optyka charakteru przemian globalnych, które odnoszą się do kwestii rozwoju zawodowego człowieka, stała się motywem przewodnim przy tworzeniu struktury tej pracy badawczej. Książka składa się z dwóch części. W części pierwszej skupiono się na rekonstrukcji teorii związanych z wyjaśnieniem sposobów rozumienia konstruktów orientacji zawodowej oraz przebiegu procesu planowania kariery przez podmiot, rozpatrywanych w szerokim kontekście przemian współczesnego rynku pracy. Część druga odnosi się do badań własnych, dotyczących struktury orientacji zawodowych młodzieży z zespołów szkół zawodowych, czynników osobowościowych i społecznych oddziałujących na jej kształtowanie oraz opinii i poglądów młodych ludzi na temat rynku pracy.

Podjęta w teoretycznej części pracy narracja stanowi próbę zarysowania jej pola problemowego. Należy podkreślić, że złożoność oraz dynamizm przemian współczesnego rynku pracy stanowi pewną trudność w uchwyceniu jego jednoznacznej charakterystyki. Główne zagadnienia poruszane w tym obszarze koncentrują się na rozpoznaniu makrouwarunkowań rynku pracy, jego wzajemnych powiązań z edukacją oraz prześledzeniu przemian edukacji zawodowej, które mają miejsce w Polsce po transformacji ustrojowej.

Złożoność i wielokontekstowość rynku pracy należy rozpatrywać z perspektywy jego procesualnego, strukturalnego i funkcjonalnego wymiaru. Przyjęcie tej optyki pozwala na uzyskanie jego wnikliwszego oglądu i stosunkowo łatwiejszą identyfikację czynników go określających, obdarzanych mianem makrouwarunkowań, do których należy zaliczyć przede wszystkim: postępujące procesy globalizacyjne oraz integracji europejskiej, postęp technologiczny, decentralizację, tworzenie sieciowych powiązań między komponentami rynku, powszechną zmianę, wzrost znaczenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych, strukturę demograficzną i społeczno-zawodową, preferencje konsumentów, czynniki ekonomiczne, politykę zatrudnienia i rynku pracy, rozwój gospodarczy świata, położenie geograficzne danego kraju, tradycje kulturowe. Wychodząc z założenia, że istotne znaczenie dla funkcjonowania rynku pracy ma czynnik ludzki¹⁷, analizując ten wycinek rzeczywistości, warto zwracać uwagę zarówno na jego wymiar ekonomiczny, jak i humanistyczny. Inspirując się stwierdzeniem W. Lanthalera, utrzymującego, że „radość płynąca z inwestowania we własną osobę, będącą walorem na rynku pracy, który, tak jak giełda, kryje w sobie dużo ryzyka, ale i zupełnie nowe szanse”¹⁸, w kontekście rozważań nad nim, nie sposób pominąć kwestii edukacji, ponieważ „zajęcie miejsca na rynku pracy i osiągnięcie na nim pełnego sukcesu nie jest już bowiem możliwe bez uprzedniego przygotowania”¹⁹.

¹⁷ Vide: J.M. Szaban, *Rynek pracy w Polsce i w Unii Europejskiej*, Warszawa 2013.

¹⁸ W. Lanthaler, H. Zugmann, *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*, Warszawa 2000, s. 10.

¹⁹ *Ibidem*, s. 18.

Edukacja staje się jedną z najważniejszych aktywności życiowych współczesnego człowieka. Konieczność permanentnego uczenia się stanowi atrybut egzystencji podmiotu w czasach „migotania znaczeń”²⁰ oraz „płynnego życia”²¹. Powyższe stwierdzenie z pozoru wydaje się trywialne, jednak jego głębsza analiza pozwala na dostrzeżenie nowego wymiaru edukacji. Dotychczas identyfikowano ją z procesem prowadzącym do zdobycia wykształcenia, które pełni rolę głównego czynnika determinującego przyszłość zawodową jednostki. Jej trajektoria przybierała postać linii wznoszącej się, która w pewnym momencie osiągała stabilizację. Obecnie ludzkie biografie charakteryzuje coraz częściej przebieg sinusoidalny, owocujący okresami sukcesów oraz porażek na płaszczyźnie edukacyjno-zawodowej aktywności podmiotu²². Zakładając, że jedno z zadań edukacji koncentruje się na przygotowaniu jednostki do samodzielnego funkcjonowania w przestrzeni rynku pracy, sprawia, że pytanie o to, jaka powinna być edukacja? – pozostaje ciągle aktualne. Na kanwach literatury dostępne są różnorodne ujęcia regulujące relację między edukacją a rynkiem pracy. Należy wśród nich wskazać nie tylko na teorię kapitału ludzkiego, kredencjalizm, merytokrację, ale również teorię reprodukcji kulturowej oraz ekonomicznej, których funkcjonalność ciągle znajduje swoje uzasadnienie.

Kolejny teoretyczny rozdział został poświęcony orientacji zawodowej rozpatrywanej z perspektywy teoretycznej i badawczej oraz jej typologiom. W kontekście prowadzonej narracji warto zaznaczyć, że pojęcie orientacji zawodowej najczęściej rozpatruje się w dwóch wymiarach. Pierwszy z nich odnosi się do funkcjonującej przede wszystkim na gruncie doradztwa zawodowego definicji orientacji zawodowej, reprezentowanej przez szereg rozwiązań instytucjonalnych, działań mających na celu wspomaganie procesu przygotowywania się do określenia przez młodego człowieka konkretnych celów w stosunku do własnej kariery oraz planowania rozwoju zawodowego²³. Drugi sposób rozumienia odnosi się do postrzegania orientacji zawodowej w kategoriach względnie stałej właściwości czy też zgeneralizowanej tendencji podmiotu do zinterpretowania i oceny aktualnej sytuacji zawodowej, wyrażającej się w planowaniu własnej przyszłości na podstawie posiadanej wiedzy o sobie, rynku pracy, a także możliwości zastanych w sobie i świecie²⁴.

²⁰ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010.

²¹ Vide: Z. Bauman, *Płynne...*

²² R. Gerlach, *Edukacja zawodowa w aspekcie rynku pracy*, „Rocznik Polsko-Ukraiński”, nr 8: *Kształcenie Zawodowe: Pedagogika i Psychologia*, 2006, s. 177.

²³ W. Rachalska, *Poradnictwo wobec jednostki i rynku pracy*, „Pedagogika Pracy”, nr 38, 2001, s. 39; S. Szajek, *System orientacji i poradnictwa zawodowego*, Warszawa 1989, s. 33; K. Czarnecki, *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Sosnowiec 2009, s. 105.

²⁴ Vide: M. Piorunek, *Projektowane przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004.

Przyjmuje ona zatem postać pewnego ustosunkowania wobec rzeczywistości zawodowej i społecznej (w oderwaniu od kontekstu których nie sposób jej analizować) oraz ukazuje relację jednostki z rynkiem pracy i odniesienie do własnej kariery zawodowej. Również w tym ujęciu orientacji zawodowej przypisuje się charakter procesualny, dynamiczny, może się ona zatem zmieniać w toku egzystencji podmiotu. Nie należy jednak zapominać, że w procesie kształtowania się pewnego karierowego ukierunkowania jednym z czynników oddziałujących na jego przebieg jest szkoła, w której młody człowiek spędza stosunkowo dużo czasu.

Celem orientacji zawodowej okazuje się przyjęcie przez podmiot określonego nastawienia wobec własnej przyszłości zawodowej, popartego skonkretyzowanym planem dotyczącym ścieżki kariery zawodowej. Przemiany współczesnego świata sprawiają, że niczego nie można być pewnym, a skonstruowana wizja przyszłości zawodowej i przyjęty kierunek działania mogą okazać się zdezaktualizowane. Wynikiem takiego stanu rzeczy jest zyskiwanie na popularności teorii rozpatrujących zagadnienie wyboru zawodu w kategoriach procesualnych, uwzględniających zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne czynniki determinujące decyzje jednostki. Postrzegają one wybór zawodu z perspektywy indywidualnej konstrukcji kariery przez podmiot odpowiedzialny za własne życie (także zawodowe). Perspektywa ta obliguje człowieka do odpowiedniego przygotowywania (już od najmłodszych lat) do planowania, monitorowania i zarządzania karierą, co wymaga nie tylko wykształcenia zdolności przyszłościowego myślenia, ale także umiejętności szybkiego adaptowania się do zaistniałych warunków. Na doniosłe znaczenie orientacji zawodowej w systemie wartości wskazują egzemplifikacje dotyczące orientacji życiowych, wśród których orientacja zawodowa niejednokrotnie zajmuje czołową pozycję, obok orientacji rodzinnej. Dowodzą tego badania T. Hejnickiej-Bezwińskiej²⁵, A. Cudowskiej²⁶, A. Cybal-Michalskiej²⁷, B. Kanclerz²⁸.

Ostatni rozdział pierwszej części pracy obejmuje zagadnienia uwarunkowań rozwoju zawodowego młodzieży. Podjęto w nim próbę scharakteryzowania specyfiki decyzji edukacyjno-zawodowych młodych ludzi oraz procesu planowania kariery. Wyraźnie podkreślono, że wybory, które odnoszą się do tej sfery funkcjonowania jednostki, należy zaliczyć do grona jej wyborów życiowo doniosłych. Watro zaznaczyć, że dla młodych ludzi partycypowanie w rzeczywistości zorientowanej na „tu i teraz”, skonstruowanie konkret-

²⁵ Vide: T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.

²⁶ Vide: A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997.

²⁷ Vide: A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań 2006.

²⁸ Vide: B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Poznań 2015.

nej wizji kariery staje się wyzwaniem, bowiem „nowoczesność stawia przed jednostką całą gamę rozmaitych możliwości, a równocześnie [...] nie udziela wskazówek, które z nich powinno się wybrać”²⁹. Dokonywanie wyborów staje się nieodłącznym elementem ich życia oraz jednocześnie przedsięwzięciem obciążonym wysokim stopniem odpowiedzialności. Analizując proces decyzyjny związany z rozwojem zawodowym młodego człowieka, należy mieć na uwadze, że determinują go czynniki zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Stopień uświadomienia sobie znaczenia poszczególnych uwarunkowań biegu ścieżki kariery podmiotu w toku jego biografii może oddziaływać na jego kompetencje planowania, monitorowania i zarządzania własną karierą w zmiennej i nieprzewidywalnej rzeczywistości.

Druga część publikacji odnosi się do problematyki badań własnych oraz została poświęcona analizie i interpretacji otrzymanego materiału wynikowego. Zgodnie z zasadami pisania prac empirycznych została ona rozpoczęta podrozdziałem metodologicznym. Uzasadniono w nim słuszność prowadzonych badań. Następnie zaprezentowano opis przedmiotu badawczego oraz cele podjętych eksploracji. Opisano także problemy i hipotezy badawcze oraz zmienne, a także wskaźniki. Scharakteryzowano też metodę, technikę oraz narzędzia badawcze. Nie pominięto charakterystyki procesu doboru próby badawczej i organizacji badań oraz społeczno-demograficznej charakterystyki badanej grupy młodzieży.

W nawiązaniu do założeń metodologicznych, podjęta próba przedstawienia oraz analizy wyników uzyskanego materiału empirycznego dotyczy wymiaru konstruowania kariery i towarzyszących jej wyborów zawodowych, podejmowanych przez adolescentów w kontekście wyzwań współczesności. Rozważania te zostają rozpoczęte od przyjrzenia się czynnikom proaktywności, warunkującym orientację zachowaniowe w sferze życia zawodowego respondentów, zaś w następnej kolejności poświęcono je zagadnieniom ich własnej oceny samoskuteczności w działaniu, czynnikom oddziałującym na wybór określonego zawodu oraz działaniom podejmowanym przez badanych na rzecz własnej kariery. Analiza wymienionych aspektów pozwoliła na nakreślenie struktury orientacji zawodowych badanej populacji. Zdobyte wiedzy na temat tego, ku czemu uczniowie szkół zawodowych skłaniają się w konstruowaniu swojej ścieżki kariery, przyczyniło się do scharakteryzowania czynników ich zdaniem sprzyjających osiągnięciu sukcesu w karierze, a zatem przewodników, które zwiększają ich szansę na doświadczenie satysfakcji zawodowej. Dla uzyskania pełnego obrazu badań dotyczących młodzieży z zespołów szkół zawodowych, będącej w momencie podwójnej tranzycji

²⁹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2010, s. 112.

z edukacji na rynek pracy oraz z dojrzewania do dorosłości³⁰, przedstawiono także jej poglądy i opinie na temat współczesnego rynku pracy, z uwzględnieniem wymiarów strukturalnego, funkcjonalnego i procesualnego. Rozważania empiryczne poczynione na temat wskazanych kategorii pozwoliły na dokonanie złożonej i wielowymiarowej analizy poglądów młodzieży stojącej przed zadaniem kształtowania swojej przyszłości zawodowej.

Liczne publikacje naukowe ukazują obraz młodzieży jako grupy społecznej będącej ogniwem perspektywnych zmian. Podjęte w tej pracy rozważania również pozwalają na usytuowanie się w tej narracji oraz wpisują się w rozstrzygnięcia poświęcone tożsamości współczesnych adolescentów zaproponowane przez H. Świdę-Ziembę, A. Gurycką, K. Szafran, A. Cybal-Michalską, P. Peret-Drażewską, B. Fatygę. Przyjmowane przez młodych ludzi nastawienia zawodowe mają swoje uwarunkowania światopoglądowe, które są związane z praktykowanym przez nich stylem życia, sposobem określania własnego Ja. Inspiracji dla scharakteryzowania konstruktów orientacji zawodowej oraz kondycji edukacji zawodowej w naszym kraju można dopatrywać się także w pracach: Z. Bauman, A. Bańki, A. Kargulowej, S.M. Kwiatkowskiego, A. Cybal-Michalskiej, T. Zyska, K. Klimkowskiej, E. Kasprzak, A. Bogaja, P. Bohdziewicz, M. Czerwińskiej-Jasiewicz, L. Mac-Czarnik, A. Firkowskiej-Mankiewicz, M. Piorunek, U. Jeruszki, A. Cudowskiej, T. Hejnickiej-Bezwińskiej, A. Miś, R. Gerlacha, H. Liberskiej.

Konkludując, należy stwierdzić, że wizerunek badanych uczniów z zasadniczych szkół zawodowych i techników, który wynika z diagnozy kształtowanych przez nich orientacji zawodowych, jest zróżnicowany. Przyjmowane przez nich nastawienia karierowe wskazują na istotność zmiennych osobowościowych oraz czynników związanych ze środowiskiem rodzinnym i edukacyjnym w procesie ich konstruowania. To, że respondenci przejawiają zarówno ukierunkowanie ku zawodom, które zostały przez nich wybrane w momencie rozpoczęcia nauki w szkole ponadgimnazjalnej, jak również ukierunkowanie ku czemuś innemu, niż było przez nich na tym etapie rozwoju zawodowego założone, może stanowić inspirację dla kolejnych eksploracji badawczych nad grupą młodzieży z zespołów szkół zawodowych.

Przeprowadzone badania ukazują obraz młodzieży zróżnicowanej pod względem przyjmowanych orientacji zawodowych, co wynika nie tylko z różnorodnych czynników determinujących ich decyzje karierowe, ale przede wszystkim odmiennych celów, jakie przed sobą stawiają na drodze własnego rozwoju. Deklaracje większości respondentów pozwalają, co prawda, na stwierdzenie, że podejmowane przez nich decyzje edukacyjno-zawodowe

³⁰ Sformułowanie odnoszące się do podwójnej tranzyjacji zostało zaczerpnięte z pracy A. Cybal-Michalskiej, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

są świadome i konsekwentne, czemu towarzyszy przejawianie konkretnego ukierunkowania zawodowego, jednak liczne grono adolescentów wskazuje także na niezadowolenie z dokonanych wyborów i niezdecydowanie dotyczące swojej przyszłości. Sytuacja ta stanowi szczególne wyzwanie dla poradnictwa zawodowego, które zobowiązane jest do odpowiadania na potrzeby młodych ludzi, związane z tym aspektem ich biografii.

Niniejsza publikacja stanowi skróconą wersję rozprawy doktorskiej na temat orientacji zawodowych młodzieży z zespołów szkół zawodowych, napisanej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej.

* * *

Serdeczne myśli i podziękowania pragnę skierować do wszystkich osób, które w jakikolwiek sposób przyczyniły się do napisania tej książki. Praca ta z pewnością nie powstałaby, gdyby nie życzliwość wielu przyjaznych osób, które spotkałam na swojej drodze naukowej oraz prywatnej.

Słowa szczególnej wdzięczności kieruję w stronę prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej, której pomoc bardzo sobie cenię. Fachowa wiedza i konkretne wskazówki udzielone przez Panią Profesor przyczyniały się nie tylko do przyspieszenia tempa mojej pracy, ale przede wszystkim pozwalały na odnajdywanie sensu oraz celowości prowadzonych eksploracji. Nie sposób także nie wspomnieć o życzliwym słowie, sympatycznej współpracy i niezwykle budującej wierze w moje możliwości naukowe, które niejednokrotnie intensyfikowały mój zapał i motywację do dalszej pracy. Rzetelna opieka naukowa oraz dana mi możliwość tworzenia pod pieczę Pani Profesor stanowią dla mnie cenną szansę rozwoju zawodowego.

Wyrazy wdzięczności kieruję także do Władz Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, a w szczególności do prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosika, za życzliwe wsparcie w rozwoju naukowym.

Serdeczną wdzięczność pragnę wyrazić również Dyrekcji Zespołu Szkół nr 1 w Lubiczu, na której życzliwe słowo i zainteresowanie prowadzonymi badaniami zawsze mogłam liczyć. Panie Dyrektor nigdy nie sprzeciwiała się mojej chęci rozwoju naukowego i zawsze wspierały mnie w podejmowanych przedsięwzięciach z nim związanych. Dziękuję również wszystkim Dyrektorom szkół, którzy wyrazili zgodę na przeprowadzenie badań metodą sondażu diagnostycznego w prowadzonych przez siebie placówkach edukacyjnych oraz nauczycielom za akceptację mojej obecności na swoich lekcjach. Przeprowadzenie badań nie byłoby także możliwe, gdyby nie wytrwałe i przyjazne nastawienie uczniów, którzy podjęli się trudu wypełnienia obszernego kwestionariusza ankiety. Dlatego też dziękuję wszystkim uczniom z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 im. Stanisława Mikołajczyka i Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 4 im. Jana Kilińskiego w Gnieźnie, Zespołu Szkół

i Centrum Kształcenia Ustawicznego w Gronowie, Zespołu Szkół Ochrony Środowiska w Lesznie, Zespołu Szkół Technicznych im. Ziemi Dobrzyńskiej w Lipnie, Zespołu Szkół Zawodowych nr 1 i Zespołu Szkół Elektrycznych nr 2 im. ks. Piotra Wawrzyniaka w Poznaniu, Zespołu Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich, Zespołu Szkół Mechanicznych Elektrycznych i Elektronicznych im. prof. Sylwestra Kaliskiego, Zespołu Szkół Inżynierii Środowiska w Toruniu, Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Wyrzysku, którzy wzięli udział w prowadzonych przede mną eksploracjach.

Dziękuję również mojemu mężowi, Łukaszowi Strychalskiemu, za zaangażowanie się w proces powstawania tej książki, optymistyczne nastawienie dotyczące jej sfinalizowania i wiarę w moje możliwości, dzięki którym nie straciłam sensu w pracy nad nią. Zawsze mogłam liczyć na Twoją wyrozumiałość oraz cierpliwość, które w niektórych momentach były szczególnie cenne. W podziękowaniach nie sposób pominąć także moich Rodziców – Urszuli i Czesława Myszków, którzy zawsze inwestowali w moją edukację i nigdy nie stawali na drodze do mojego rozwoju.

PRZEMIANY I TENDENCJE WSPÓŁCZESNEGO RYNKU PRACY

1.1. Makrouwarunkowania współczesnego rynku pracy

Dynamiczne przemiany współczesnego świata, wyróżniające się nieprzewidywalnością, otwartością oraz ambiwalencją, nie pozostają bez znaczenia dla organizacji życia społeczno-gospodarczego, a w konsekwencji także dla przestrzeni rynku pracy. Jednostkom partycypującym na elastycznym rynku pracy towarzyszy permanentne ryzyko, które stanowi źródło nie tylko wielu lęków i obaw, ale także przyczynia się do poczucia niepewności, odnoszącego się do zajmowanej na nim pozycji oraz miejsca zatrudnienia. Wielowymiarowy charakter oraz złożoność zachodzących zjawisk sprawiają, że stają się one trudne do jednoznacznego uchwycenia. Sama natura rynku pracy jest pełna sprzeczności, ponieważ z jednej strony daje on nadzieję na lepszą egzystencję i kreuje niezliczoną liczbę szans na odniesienie sukcesu przez jednostkę, z drugiej zaś strony stanowi dla niej płaszczyznę rywalizacji oraz przyczynę rozterek i niepowodzeń.

Osobliwości rozpatrywanego wymiaru dowodzi to, że raczej nie zwykło się mówić o jednym rynku pracy jako całości, ponieważ istnieje szerokie spektrum zjawisk pozwalających na stworzenie charakterystyki jego wewnętrznie zróżnicowanej struktury. Krajowe rynki pracy mają swoją specyfikę, co więcej, bardzo często konfiguracja ich składowych jest niejednolita w danym państwie, co wynika z heterogeniczności każdego regionu. Prawdopodobnie ta ma swoją zasadniczą przyczynę, której należy dopatrywać się w szeregu czynników oddziałujących na rynek pracy. Prowadzone rozważania będą koncentrowały się na analizie jego makrouwarunkowań, czyli ogólnych tendencji, czynników, zjawisk go dookreślających i pośrednio kształtujących, dostrzeganych w perspektywie globalnej³¹. Zważywszy na to, że pojęcie

³¹ Zaznaczenia wymaga, że w teoriach rynku pracy wyróżnia się ujęcia mikro- oraz makroekonomiczne. Pierwsze z nich koncentrują się na wyjaśnianiu procesów rynkowych na podstawie

uwarunkowania stanowi myśl przewodnią podjętej narracji, w celu jej wnikliwszego zrozumienia warto przytoczyć definicję tego słowa. *Słownik języka polskiego* wskazuje, że uwarunkowanie jest rzeczownikową formą czasownika „uwarunkować”, który oznacza pewne „uzależnienie od określonych warunków”³². Będą to zatem wszelkie okoliczności oddziałujące na dane zjawisko, które można rozpatrywać z poziomu mikro (jednostkowego, dotyczącego pojedynczego podmiotu), mezo (relacji między różnymi podmiotami o określonym zasięgu: lokalnym, regionalnym) i makro (niezależnego od poszczególnych podmiotów, odnoszącego się do uniwersalnych zależności o szerszym zasięgu: krajowym, międzynarodowym, globalnym). Analizując czynniki skali makro, należy uwzględnić uwarunkowania jednakowe dla wszystkich podmiotów, które są przedmiotem zainteresowania prowadzonych dociekań.

Warto także nadmienić, że rynek pracy, poza wymiarem ekonomicznym, w jakim zwykło się go analizować, ma także swoje społeczne konotacje, których nie powinno się pomijać³³. Jego specyfika wyraża się przede wszystkim w tym, że „nie jest to taki sam rynek, jak np. owoców lub warzyw czy też materiałów tekstylnych. Bowiem na tym rynku nie sprzedaje się jakiejś «pracy», której – jak wiadomo – nie można oddzielić od ludzi gotowych do jej wykonywania. Na rynku tym pracownik sprzedaje nie tylko swoją siłę, umiejętności i czas, ale także swoją osobowość społeczną”³⁴. Stanowi zatem przestrzeń, w której to pracownicy i pracodawcy zabiegają o swoje własne względy i których wzajemne zależności w istotnym stopniu kształtują jego organizację, a zajmowane przez nich pozycje znajdują swoje odzwierciedlenie w strukturze społecznej³⁵. Niżej przedstawiona prawidłowość jest odzwierciedlana w definicji zaproponowanej przez J.M. Szaban, zgodnie z którą „rynek pracy to pracownicy mogący i chcący pracować i pracodawcy chętni, by zatrudniać pracowników”³⁶. Unikatową cechą rynku pracy stanowi zatem jego podmiotowość.

Dualna koncepcja rynku pracy³⁷ zaleca jego zgłębianie przez pryzmat wymiaru pierwotnego i wtórnego, zwanego inaczej centralnym i peryferyjnym.

analizy związków mikroekonomicznych, w których kluczową rolę pełnią indywidualne zachowania podmiotów gospodarczych. Z kolei narracja makroekonomiczna procesy zachodzące na rynku pracy rozpatruje w powiązaniu z sytuacją na innych rynkach funkcjonujących w gospodarce (rynek dóbr i usług, rynek kapitału, rynek finansowy) (Vide: *Podstawy makroekonomii*, red. W. Jarmołowicz, Poznań 2010).

³² *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1964.

³³ W. Kozłek, *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*, Warszawa 2015, s. 11.

³⁴ J. Sztumski, *Wyzwania przed jakimi stoi edukacja zawodowa na początku XXI wieku*, w: *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych: wyzwania, szanse, zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2007, s. 33.

³⁵ Vide: H. Domański, *Segmentacja rynku pracy a struktura społeczna*, Wrocław 1987.

³⁶ J.M. Szaban, *Rynek pracy w Polsce i w Unii Europejskiej*, Warszawa 2013, s. 15.

³⁷ Opracowana na początku lat siedemdziesiątych XX w. przez P. Doeringer i M. Piore.

Segment centralny obejmuje stabilne stanowiska związane z satysfakcjonującymi gratyfikacjami finansowymi oraz możliwościami awansu będącymi rdzeniem ekonomiczno-politycznego systemu państwa, natomiast segment peryferyjny odnosi się do niestabilnych miejsc pracy, których pozycja uzależniona jest od aktualnej koniunktury gospodarczej, wiąże się z nimi gorsze usytuowanie materialne oraz mniejszy postęp technologiczny³⁸. Lokalne rynki pracy obrazują społeczno-ekonomiczną sytuację występującą w poszczególnych regionach kraju. Ich szczegółowa analiza pozwala na stworzenie zróżnicowanego i wielowymiarowego obrazu krajowego lub też międzynarodowego rynku pracy.

Prawdopodobnie jednym z najbardziej znaczących procesów, niepozostających bez znaczenia dla jego swoistości, stanowi globalizacja, która przyczynia się do tworzenia powiązań ekonomicznych o międzynarodowym zasięgu. Wzajemne zależności oparte na zasadach otwartości, elastyczności oraz mechanizmie popytu i podaży³⁹ skutkują dyfuzją gospodarek, czyli „procesem, w którym rynki i produkcja w różnych krajach stają się coraz bardziej współzależne w związku z dynamiką wymiany towarów, usług, przepływem kapitału i technologii”⁴⁰. Te powiązania wskazują na zapotrzebowanie na określone produkty, a więc w konsekwencji warunkują sytuację na rynku pracy przez sygnalizowanie popytu na konkretny rodzaj pracy. Zjawisko globalizacji wyróżnia z jednej strony dostęp do nieograniczonych korzyści wynikających z uczestnictwa w światowym rynku usług, kapitału, informacji, a z drugiej – tworzenie nierówności społecznych (podział świata na centrum i peryferia; pożytkowanie zmian przede wszystkim przez wielonarodowe korporacje, przy jednoczesnym zaniku małych przedsiębiorstw) oraz zacieraniu różnic kulturowych⁴¹. Uczestnictwo w międzynarodowej integracji gospodarczej może skutkować rozwojem państwa i jego owocną koniunkt-

³⁸ J. Wąsowicz, *Teorie rynku pracy*, w: *Ekonomia rynku pracy*, red. D. Kotlorz, Katowice 2007, s. 56.

³⁹ Relacja między popytem (zapotrzebowanie przedsiębiorców na pracę) i podażą (liczba osób gotowych do pracy) reguluje sytuację na rynku pracy. Równowaga między nimi jest równoważna ze stanem pełnego zatrudnienia. Co prawda, w takim wypadku może występować zjawisko bezrobocia naturalnego (likwidacja jednych miejsc pracy i tworzenie nowych) lub dobrowolnego (jednostki rezygnujące z pracy z własnego wyboru), jednak nie ma ono większego wpływu na funkcjonowanie rynku. W przypadku, gdy równowaga między nimi zostanie zachwiana, mamy do czynienia z deficytem siły roboczej (popyt przewyższa podaż) lub bezrobociem (podaż przewyższa popyt) (E. Kwiatkowski, *Bezrobocie: podstawy teoretyczne*, Warszawa 2006). Warto nadmienić, że analizowanie rynku pracy z perspektywy popytu i podaży ma podłoże ekonomiczne.

⁴⁰ B. Liberska, *Globalizacja – siły sprawcze i mechanizmy*, w: *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, red. B. Liberska, Warszawa 2002, s. 18.

⁴¹ W. Patrzałek, *Globalizacja w wymiarze interdyscyplinarnym*, w: *Zachowania podmiotów w warunkach globalizacji rynków*, red. W. Patrzałek, Warszawa 2010, s. 15.

turą, jednak za cenę ograniczenia jego pełnej niezależności i suwerenności⁴². W. Patrzalek wyróżnia cztery makroekonomiczne wymiary globalizacji, które mają znaczenie dla działania sektorów i rynków: techniczny (industrializacja, rewolucja transportowa, rewolucja informacyjno-komunikacyjna), społeczny (konsumpcja, ujednoczenie się upodobań konsumenckich, edukacja i umiejętności), polityczny (reedukacja barier handlowych, prawa własności intelektualnej, prywatyzacja, tworzenie ugrupowań handlowych, standardy techniczne), ekonomiczny (wzrastające dochody indywidualne, handel światowy, światowe rynki finansowe, siły rynkowe, konkurencja światowa)⁴³. Wpływów globalizacyjnych na rynek pracy należy dopatrywać się przede wszystkim w przekształceniu struktur zatrudnienia, wzroście bezrobocia strukturalnego, zwiększeniu elastyczności zatrudnienia i płac oraz transformacji zbiorowych stosunków pracy⁴⁴.

Postępujące procesy globalizacyjne determinują, obok przemian istoty pracy, rozwoju karier „bez granic” oraz wzrostu znaczenia kompetencji nad kwalifikacjami, także, co podkreśla A. Bańka, istotne zmiany strukturalne na rynku pracy. Co ciekawe, globalizację kariery rozpatruje on w kontekście jednostkowym i odnosi zarówno do przeobrażeń w sferze czasowego, jak i przestrzennego funkcjonowania człowieka⁴⁵. Skutków oddziaływań przemian globalizacyjnych możemy dopatrywać się w niemalże wszystkich sferach życia podmiotu, w tym również w przestrzeni rynku pracy. Do grona tych zjawisk należy zaliczyć: tworzenie gospodarki opartej na wiedzy oraz społeczeństwa informacyjnego, propagowanie idei uczenia się przez całe życie, nowy model życia społecznego, dominujący prym informacji, wiedzy, kompetencji i kwalifikacji oraz rozwój nauki i techniki.

Zmiany determinujące sytuację we współczesnym świecie i jednocześnie mające pośredni wpływ na rynek pracy wnikliwie charakteryzuje również J. Naisbitt, który określa je mianem „megatrendów”⁴⁶. Nazwy tych prawidłowości, nadane im przez samego autora, wskazują na ich procesualny charakter. Należą do nich następujące właściwości: „od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego”, „od technologii siłowej do ultratechnologii/ultrastyku”, „od gospodarki narodowej do gospodarki globalnej”, „od myślenia krótkofalowego do myślenia długofalowego”, „od centralizacji do decentralizacji”, „od pomocy zinstytucjonalizowanej do samopomocy”, „od demokracji przedstawicielskiej do demokracji uczestniczącej”, „od hierarchii do sieci”, „z Północy na Południe”, „od schematu «albo –

⁴² Vide: *Integracja Europy w dobie postmodernizmu*, red. S. Konopacki, Poznań 1998.

⁴³ W. Patrzalek, op. cit., s. 18-19.

⁴⁴ T. Zalega, *Wpływ globalizacji na rynek pracy*, „Nowe Życie Gospodarcze”, nr 4, 2002, s. 36.

⁴⁵ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007, s. 30-31.

⁴⁶ Vide: J. Naisbitt, *Megatrendy*, Poznań 1997.

albo» do wielokrotnego wyboru”. Te przeobrażenia stanowią skutek rozwoju gospodarczo-społeczno-politycznego, którego ostatecznych efektów nikt nie jest w stanie przewidzieć. Podlegają one dynamicznym przemianom, a ich charakterystyka w nieodległej perspektywie czasowej może okazać się nieaktualna.

W kontekście tak nakreślonej perspektywy przejdźmy zatem do omówienia poszczególnych procesów istniejących na rynku pracy. Współczesne społeczeństwo zwykło się dookreślać przez przymiotnik „informacyjne”. Oznacza to, że główny czynnik determinujący jego funkcjonowanie stanowi wiedza charakteryzująca się dychotomiczną naturą. Z jednej strony ulega ona szybkiej dezaktualizacji i wymaga ciągłego odkrywania na nowo, z drugiej zaś strony jej zdobywanie gwarantuje lepszą orientację w otaczającej rzeczywistości. W wyniku rozwoju technologii powstały nośniki umożliwiające błyskawiczny przepływ informacji (większość wiedzy jest uzyskiwana i przetwarzana za pomocą oprogramowania komputerowego), które zdaniem P. Druckera ulegają szybszemu transferowi niż kapitał pieniężny⁴⁷. Ponadto J. Naisbitt utrzymywał, że „wraz z nadejściem społeczeństwa informacyjnego nasza gospodarka po raz pierwszy opiera się na bogactwie, które nie tylko jest odnawialne, ale i samo się wytwarza”⁴⁸.

Jednym z podstawowych problemów dyskusji nad kwestią wiedzy na rynku pracy okazuje się zagadnienie kwalifikacji i kompetencji zawodowych, stanowiących obiekt poszukiwań pracodawców i pracowników. Pożądane umiejętności odnoszą się zarówno do wiedzy specjalistycznej, fachowej, jak i ogólnej. Na znaczeniu zyskują także cechy osobowościowe, warunkujące jakość pracy wykonywanej przez pracownika, wśród których należy wymienić: komunikatywność, otwartość na uczenie się i stały rozwój, zaangażowanie, zdolność do pracy zespołowej, umiejętność określania i uzasadniania priorytetów, etyczne postępowanie, odpowiedzialność, dobra organizacja pracy własnej, elastyczność i zdolność do adaptacji⁴⁹. Współczesna jednostka zobowiązana jest zatem do praktykowania idei całościowego uczenia się w zakresie podnoszenia swoich kwalifikacji oraz rozwijania kompetencji cywilizacyjnych, co można odczytywać jako ewoluowanie „ryнку pracy pracownika [...] w kierunku rynku kompetencji”⁵⁰. Należy zauważyć, że pewne

⁴⁷ Vide: P. Drucker, *Survey of the near future. The next society*, „The Economist”, Vol. 361, No. 8246, November 2001.

⁴⁸ J. Naisbitt, *Megatrendy...*, s. 43.

⁴⁹ Raport wyników badań przeprowadzonych przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst&Young, *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy*, Warszawa 2012.

⁵⁰ W. Furmanek, *Rynek pracy w zmieniającej się rzeczywistości*, w: *Edukacja zawodowa...*, red. R. Gerlach, s. 76.

umiejętności stają się standardem, który większość pracowników rozwinęła na różnym poziomie, co przyczynia się do możliwości zamieniania jednego pracownika przez drugiego w ramach stanowiska pracy. Czynnikiem różniącym kandydatów do pracy okazują się unikatowe kwalifikacje, które stanowią podstawowy warunek objęcia danego stanowiska. W przypadku dużej konkurencji na rynku pracy o otrzymaniu zatrudnienia na wysokobranżowych posadach często decydują detale. W tym kontekście W. Furmanek zauważa proces nasilającej się dwubiegunowości rynku pracy, objawiający się poszukiwaniem pracowników z coraz wyższymi kwalifikacjami i umiejętnościami, jak również polegający na rezygnacji z nich, co wynika z dezaktualizacji posiadanych przez nich zdolności w perspektywie zmian technologicznych, wymagań w odniesieniu do danego zawodu czy też spowodowanych przez zanikiem. Prawdopodobnie ta jest określana mianem „dekwalifikacji”⁵¹.

Rozwój techniki i technologii przyczynia się do komputeryzacji i automatyzacji pracy. Obserwuje się powszechną polaryzację poglądów związanych z konsekwencjami tego zjawiska. Zwolennicy postępu technicznego dostrzegają zapotrzebowanie przedsiębiorców na kadre specjalistyczną, najczęściej z kwalifikacjami pozwalającymi na projektowanie nowoczesnych urządzeń i ich obsługę. Ponadto wraz z rozwojem wiedzy naukowej dostrzegają oni wzrost świadomości ekologicznej, co skutkuje poprawą warunków jakości, dbałością o środowisko naturalne oraz o zdrowie fizyczne⁵². Z kolei badacze przeciwni temu stanowisku zgodnie utrzymują, że „globalizacja [...] zwiększając ostrość współzawodnictwa, tworzy silną presję na obniżkę kosztów, tak przez wdrażanie nowoczesnej technologii, jak i przez przenoszenie poszczególnych faz produkcji do miejsc na świecie o najniższej cenie pracy”⁵³. Dlatego też głównego zagrożenia w ewolucji technologicznej dopatrują się we wzrastającym bezrobociu kadry o niskich kwalifikacjach, zanikaniu zawodów tradycyjnych, następstwem którego są pogłębiające się różnice społeczne, ubóstwo, zachowania patologiczne. Pesymistyczną wizję przyszłości, odnoszącą się do zaniku zapotrzebowania na siłę roboczą, przedstawia J. Rifkin, określając ją mianem „końca pracy”, którego zdaniem może on oznaczać „koniec cywilizacji [...] [lub; dop. L.M.] też sygnalizować początek wielkiej nowej społecznej transformacji, odrodzenie ducha ludzkiego”⁵⁴.

Postęp technologiczny przyczynia się także do tworzenia zależności sieciowych między komponentami rynku pracy. Dobrem, w zakresie którego na-

⁵¹ W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010, s. 95–96.

⁵² Vide: R.B. Reich, *The future of success. Working and living in the new economy*, New York 2000.

⁵³ W. Szymański, *Globalizacja wyzwania i zagrożenia*, Warszawa 2001, s. 235.

⁵⁴ Vide: J. Rifkin, *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław 2001, s. 357.

stępuje powszechna wymiana, stanowi informacja i zasoby, a mechanizmem umożliwiającym ten proces – komunikacja⁵⁵. Hierarchiczne rozwiązywanie problemów stało się nieefektywne ze względu na zbyt duże rozciągnięcie w czasie i niewykorzystywanie całego dostępnego kapitału. Właściwość ta znajduje swoje odzwierciedlenie także w strukturach organizacyjnych, w których coraz popularniejsze staje się zarządzanie sieciowe, a relacje między pracownikiem a pracodawcą opierają się przede wszystkim na wzajemnym zaufaniu, a nie na szczegółowych dyrektywach i specyfikacji zadań⁵⁶. Takie rozwiązanie stosuje się z powodu konieczności szybkiego podejmowania decyzji, co obliguje jednostkę do rozwoju racjonalnego myślenia, przewidywania konsekwencji swoich działań oraz zorientowania na autonomię. Sieciowy rynek zmienia także kwestię spojrzenia na wartość usługi na nim świadczonej, jaką stanowi praca. Rzadko dochodzi na nim do bezpośredniej wymiany tego „towaru”, bardzo często następuje ona przez transfer sieci, dostęp do określonego serwera czy danych, a jego siłą napędową stanowi kapitał intelektualny⁵⁷.

Konsekwencję powyżej opisanych prawidłowości stanowi zmiana struktury zatrudnienia współczesnego rynku pracy, zorientowanego przede wszystkim na świadczenie usług (proces tertiaryzacji), których przeważającym komponentem staje się wiedza⁵⁸. Wysokie zapotrzebowanie na pracę niestandardową skutkuje spadkiem zatrudnienia w tradycyjnych sektorach, takich jak: rolnictwo (proces deagrarnizacji) i przemysł (proces deindustrializacji). Następstw takiej sytuacji można dopatrywać się w nasilającej się serwicyzacji gospodarki, wywołanej zintensyfikowanym postępem technicznym umożliwiającym zwiększenie wydajności i automatyzację produkcji, powodującej zastępowanie pracy ludzkiej (fizycznej i intelektualnej) pracą maszyn oraz wzrost zapotrzebowania na kadre opracowującą nowe rozwiązania i zachęcającą do nabycia wytworzonych dóbr⁵⁹. Obserwowalnym wskaźnikiem tych tendencji stają się nieustanne przeobrażenia w zakresie zajęć wykonywanych w ramach tradycyjnych, a także nowo powstających zawodów⁶⁰.

⁵⁵ J. Naisbitt, *Megatrendy...*, s. 235.

⁵⁶ Z. Wiśniewski, *Zatrudnienie i rynki pracy w warunkach społeczeństwa informacyjnego*, w: *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, red. Z. Wiśniewski, A. Pocztowski, Kraków 2004, s. 20.

⁵⁷ W. Furmanek, *Edukacja...*, s. 116–117.

⁵⁸ M. Carnoy, *Utrwalenie nowej gospodarki. Praca, rodzina i społeczność w wieku informacji*, Toruń 2002, s. 17.

⁵⁹ Vide: T. Obrębski, *Rynek pracy*, w: *Makro- i mikroekonomia dla inżynierów*, red. S. Marciniak, Warszawa 1995.

⁶⁰ Vide: K. Teleguj, *Trendy zmian w strukturze układów zawodów i specjalności zanikających oraz przyszłościowych*, Opole 2007.

Sytuacja na rynku pracy dookreślana zostaje również przez strukturę demograficzną danego kraju. Istotna w tym zakresie okazuje się liczba osób, które są w wieku produkcyjnym, czyli gotowe na podjęcie zatrudnienia i wykazywanie aktywności zawodowej. Mająca miejsce w Europie przemiana „wzorca płodności” (polegająca na spadku liczby urodzeń, opóźnieniu momentu urodzenia dzieci i odnotowywaniu coraz wyższego wieku matek), a także zwiększona częstotliwość występowania intencjonalnej bezdzietności, jak również przekształcenia w ramach tradycyjnego wzorca rodziny, znacząco warunkują przemiany w sektorze zatrudnienia⁶¹. Kolejną obserwowalną tendencją jest wydłużanie się ludzkiego życia, czego odzwierciedleniem jest starzejące się społeczeństwo europejskie, kurczenie się ludzkich zasobów pracy i w rezultacie zakłócenie równowagi na rynku pracy. Osoby starsze nie zawsze pozytywnie reagują na elastyczne warunki zatrudnienia, propagowane powszechnie przez pracodawców. Ponadto wyróżniają się niższym poziomem kreatywności, innowacyjności i absorpcji nowoczesnych rozwiązań technologicznych w porównaniu z młodszym pokoleniem⁶². Ich orientacja zawodowa koncentruje się zazwyczaj na poszukiwaniu bezpieczeństwa w pracy, w celu uniknięcia bezrobocia. Taka sytuacja wymaga nie tylko opracowania nowych strategii funkcjonowania rynku pracy, ale także zwiększa zapotrzebowanie na specjalistyczne usługi medyczne, rehabilitacyjne, opiekuńcze, farmaceutyczne, skierowane przede wszystkim do osób starszych⁶³.

W kontekście prowadzonej narracji warto nadmienić, że współczesne rynki pracy charakteryzują się wysokim stopniem zinstytucjonalizowania, co sprawia, że „wielkość i dynamika popytu na pracę pozostaje w dużej mierze pod wpływem czynników pozarynkowych”⁶⁴. Prawidłowość ta w pewnym stopniu świadczy o dojrzałości tego rynku, oznacza, że „zachowania ludzi i organizacji na nim nie są swobodne, dowolne, lecz że zaczynają podlegać pewnym zasadom, przyjmowanym w sposób naturalny”⁶⁵. Jego funkcjonowanie w naszym kraju determinują zatem: publiczne służby zatrudnienia (wojewódzkie urzędy pracy, powiatowe urzędy pracy), Ochotnicze Hufce Pracy, prywatne agencje zatrudnienia, instytucje szkoleniowe, instytucje dialogu społecznego (związki zawodowe, organizacje pracodawców, organizacje

⁶¹ J. Józwiak, *Demograficzne uwarunkowania rynku pracy w Polsce*, w: *Rynek pracy wobec zmian demograficznych*, red. M. Kielkowska, Warszawa 2013, s. 9.

⁶² E. Kryńska, *Wdrażanie koncepcji elastyczności i bezpieczeństwa na rynku pracy w warunkach przemian demograficznych*, w: *Demograficzne uwarunkowania rozwoju gospodarczego*, red. A. Rączaszek, Katowice 2012, s. 196.

⁶³ Vide: M. Pietruszek, *Rynek pracy wobec starzenia się ludności Polski*, w: *Ludzie starzy w polskim społeczeństwie w pierwszych dekadach XXI wieku*, red. J.T. Kowaleski, Łódź 2006, s. 177–202.

⁶⁴ A. Szydlik-Leszczyńska, *Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania*, Warszawa 2012, s. 13.

⁶⁵ W. Kozłek, *Rynek pracy...*, s. 251.

bezrobotnych, organizacje pozarządowe), instytucje partnerstwa lokalnego⁶⁶, a także sądy pracy i różnorodne państwowe rozwiązania polityczne i prawne (np. wysokość opodatkowania).

Działanie instytucji na rynku pracy w znacznym stopniu regulowane jest przez politykę zatrudnienia, realizowaną przez władze państwowe celem zapewnienia optymalnego rozwoju gospodarczego państwa oraz godzenia interesów pracodawców i pracowników. Wszelkie podejmowane w tym zakresie przedsięwzięcia zmierzają do niwelowania bezrobocia oraz jego skutków (likwidacja ubóstwa, biedy, wykluczenia) oraz wypełniania luki zatrudnieniowej⁶⁷. Wśród głównych narzędzi państwa w tym zakresie należy wymienić instrumenty budżetowe, finansowe i inwestycyjne o charakterze makroekonomicznym oraz mikroekonomicznym, takie jak: szkolenia zawodowe, system kształcenia ustawicznego, doradztwo i poradnictwo zawodowe czy też subsydiowanie zatrudnienia⁶⁸.

Zdaniem J. Naisbitta w obecnych warunkach większego znaczenia niż instytucjonalne regulatory działania rynku pracy nabiera mechanizm samopomocy, realizowanej przez „przedsiębiorczość, samozatrudnienie i pracę w *small businessie*”⁶⁹. Stwierdzenie to ma swoje uzasadnienie w myśli optyki, zgodnie z którą kariera staje się „własnością podmiotu”⁷⁰ samodzielnie ją planującego, monitorującego i nią zarządzającego⁷¹. Ponadto znajduje wyraz w nowoczesnych, często określanymi mianem „elastycznych” formach zatrudnienia, takich jak: terminowe umowy o pracę, leasing pracowniczy, umowy cywilnoprawne (umowa-zlecenie, umowa o dzieło, umowa agencyjna), telepraca, jobsharing, worksharing. Do nietradycyjnych warunków regulujących świadczenie pracy należą także samozatrudnienie oraz outsourcing⁷²

⁶⁶ Ustawa z 14 marca 2014 r. o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2014, poz. 598, 1662.

⁶⁷ A. Karpiński, *Perspektywy zmian na rynku pracy w okresie do roku 2010*, „Rynek Pracy”, nr 7, 1996.

⁶⁸ Vide: E. Kwiatkowski, *Polityka makroekonomiczna jako instrument ograniczania bezrobocia. Podstawowe kontrowersje teoretyczne*, w: *Wzrost gospodarczy, restrukturyzacja i bezrobocie w Polsce*, red. S. Krajewski, T. Tokarski, Łódź 2002, s. 335–356.

⁶⁹ J. Naisbitt, *Megatrendy...*, s. 182.

⁷⁰ Paradygmat ten jest rozwijany równoległe z ujęciem tradycyjnym kariery, w którym stanowi ona strukturalną własność organizacji czy zawodu, o czym świadczy szeroka literatura dotycząca zarządzania zasobami ludzkimi oraz rozwoju kariery w ramach firmy. Problematyką tą zajmują się m.in.: A. Pochtowski, A. Miś, Z. Wołk, Z. Gomółka, Z. Janowska, B. Wiernek, Ł. Sułkowski, M. Armstrong, H. Czubasiewicz, B. Korczyńska, F.E. McKenna, C. Zajac, Z. Ścioborek, E. Masłyk-Musiał, C. Argyris, Y. Baruch, M. Peiperl, D. Cable, T.A. Judge, D.T. Hall, E.H. Schein, J. Strużyńska, E. Kowalczyk.

⁷¹ Vide: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

⁷² Outsourcing – zlecenie przez przedsiębiorstwa wykonywanie niektórych jego funkcji innym podmiotom zewnętrznym (M. Trocki, *Outsourcing*, Warszawa 2001, s. 13).

i offshoring⁷³. Ta elastyczność wyraża się także w niestandardowym czasie pracy, miejscu pracy, które znajduje się najczęściej poza zatrudniającą firmą, w warunkach zatrudnienia oraz w płacy (poziom wynagrodzenia uzależniony od sytuacji na rynku pracy)⁷⁴. Zdobycie zatrudnienia stanowi zadanie jednostki, w celu spełnienia którego zobowiązana jest ona do opanowania szeregu umiejętności związanych z poszukiwaniem miejsca pracy, przeglądaniem dostępnych ofert zatrudnienia, efektywnej prezencji na rozmowach kwalifikacyjnych. Elastyczne formy zatrudnienia, jak sama nazwa wskazuje, nie gwarantują stałości zatrudnienia, dlatego też podmiot powinien pozostać w ciągłej gotowości do zmiany pracy.

Interesującym poznawczo procesem, o którym w kontekście prowadzonych rozważań warto wspomnieć, jest zauważona przez G. Standinga prawidłowość, zgodnie z którą masowe upowszechnienie zatrudniania jednostek na podstawie elastycznych form zatrudnienia przyczynia się do powstania nowej kategorii społecznej, określanej mianem „prekariatu” (termin powstał z połączenia dwóch słów: ang. *precarious* – ‘niepewny’ i proletariat). Osoby należące do tej grupy społecznej pozbawione są siedmiu podstawowych form zabezpieczeń związanych z pracą, do których zalicza się: zabezpieczenie rynku pracy (stosowane możliwości pracy zarobkowej), zabezpieczenie zatrudnienia (ochrona przed zwolnieniem), zabezpieczenie miejsca pracy (zdolność i możliwość utrzymania niszy w zatrudnieniu plus ograniczenia w obniżaniu wartości umiejętności), bezpieczeństwo pracy (ochrona przed wypadkami w pracy), zabezpieczenie reprodukcji umiejętności (uzyskanie umiejętności przez naukę zawodu), zabezpieczenie dochodu (zapewnienie dochodu stałego), zabezpieczenie reprezentacji (kolektywny głos na rynku pracy). Zdaniem badacza te rodzaje zabezpieczeń zatrudnienia stają się coraz rzadsze na rynku pracy, co w szczególności odnosi się do sytuacji osób młodych⁷⁵.

Jedną z cech współczesnego rynku pracy, o której nie sposób zapomnieć, jest właśnie permanentna zmiana, która sprawia, że żaden z jego elementów nie pozostaje *constans*. Istotę tej prawidłowości doskonale oddają słowa Z. Baumana, który pisze, że „żadna posada nie jest na wieki poręczona, żadne stanowisko zabezpieczone przed kaprysmi losu, żaden zawód odporny na ząb czasu, żadne umiejętności nie są wyposażone w gwarancję rynkowej

⁷³ Offshoring – częściowe lub całkowite przeniesienie działalności firmy za granicę, do filii lub innego przedsiębiorstwa (W. Milberg, D. Winkler, *Globalization, Offshoring and Economic Insecurity in Industrialized Countries*, „Economic & Social Affairs”, No. 87, 2009).

⁷⁴ P. Leighton, M. Syrett, R. Hecker, P. Holland, *Nowoczesne formy zatrudnienia*, Warszawa 2010. Wyróżnia się także elastyczność funkcjonalną, zwaną inaczej elastycznością podaży. Związana jest z adaptacją jednostki do zmiennej sytuacji na rynku pracy w wymiarach: mobilności zawodowej i kwalifikacyjnej, mobilności przestrzennej i mobilności międzyzakładowej (M. Kacperska, *Teoretyczne aspekty rynku pracy*, Poznań 2008, s. 70).

⁷⁵ G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa 2014, s. 43–52.

wartości. Nabyte doświadczenie może się w mgnieniu oka przeobrazić z atutu w balast, a wstąpienie na drogę potężnej dziś kariery może się jutro okazać krokiem samobójczym⁷⁶. Globalne przeobrażenia oddziałują na zmianę strategii przedsiębiorstw, co także skutkuje modyfikacją struktury zatrudnienia. Głównym czynnikiem napędzającym funkcjonowanie korporacji jest „produkt”, który ma zaspokoić potrzeby masowego odbiorcy i tym samym przynieść producentowi zysk⁷⁷. Firmy nie tylko opracowują sposoby reagowania na zmiany i adaptowania się do istniejących warunków, ale same ich wyczekują, a nawet starają się je przewidzieć. Przedsiębiorstwa konkurują ze sobą, a szanse na przetrwanie i odniesienie sukcesu uzyskują wyłącznie te, które przyjmują warunki podyktowane przez globalną rzeczywistość. A. i H. Tofflerowie piszą, że „nowa cywilizacja niesie ze sobą nowy styl życia rodzinnego, zmiany w sposobie pracy, odnoszenia się do siebie i życia, nowy kształt życia gospodarczego, nowe konflikty polityczne, a przede wszystkim: nową świadomość⁷⁸”. Tę świadomość można odnieść nie tylko do życia społeczno-gospodarczego, w którym zachodzące zmiany wynikają z poszerzania wiedzy i informacji, ale przede wszystkim do własnej kariery, posiadanych zasobów, kapitału oraz racjonalnego sterowania swoim rozwojem przez jednostkę.

Istotnym pojęciem określającym zmiany na rynku pracy jest „ruchliwość pracownicza”, której składowe stanowią płynność pracowniczą i przemieszczenia pracownicze, definiowana jako „proces zmieniający miejsce jednostek lub grup zarówno w przestrzeni, jak i w strukturach społecznych, w wyniku zmiany miejsca pracy, charakteru pracy i pozycji zawodowej⁷⁹”. Płynność zatrudnienia okazuje się procesem całkowicie naturalnym, który wynika zarówno z restrukturyzacji zatrudnienia, jak i z decyzji pracowników. Problem, z którym borykają się obecnie przedsiębiorstwa, polega na niemożności długodystansowego zatrzymania personelu, który nierzadko koncentruje się na realizacji własnych celów, aspiracji i poszukuje ofert pracy, kierując się większymi korzyściami.

Złożona struktura rynku pracy tworzona jest także przez jego segmentację, zwracającą uwagę na to, że funkcjonują na nim różne grupy pracownicze, różniące się między sobą oczekiwaniami zawodowymi czy też przysługującymi im uprawnieniami. Należy podkreślić, że można wyróżnić liczne typologie segmentacji. Do najbardziej popularnych zalicza się podział na: zawodowe rynki pracy, wewnętrzny i zewnętrzny rynek, jądro i peryferie, lokalne

⁷⁶ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2013, s. 51–52.

⁷⁷ E. Kryńska, *Globalizacja a rynek pracy*, w: *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, red. Z. Wiśniewski, A. Pochtowski, Kraków 2004, s. 92–93.

⁷⁸ A. Toffler, H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań 1995, s. 17.

⁷⁹ M. Olędzki, *Ruchliwość pracownicza a polityka społeczna*, Warszawa 1969, s. 7.

rynki pracy⁸⁰. Przydatny, z perspektywy charakterystyki rynku pracy w Polsce, okazuje się również ich podział na rynek pracy nierejestrowanej, sektor prywatny, publiczny, społeczny (stowarzyszenia, fundacje), małe firmy czy też sektory według formy zatrudnienia⁸¹. Niejednokrotnie analizę zatrudnienia przeprowadza się w odniesieniu do sektorów gospodarki, którymi są: rolnictwo, leśnictwo, rybołówstwo (sektor I), przemysł i budownictwo (sektor II), usługi (sektor III).

Zawodowe rynki pracy tworzą się w zależności od profesji, w której specjalizuje się jednostka. Jej przedstawiciele starają się dbać o własne interesy, takie jak: przywileje, gratyfikacje finansowe, warunki pracy. Rozróżnienie na rynek zewnętrzny i wewnętrzny odbywa się na poziomie każdej organizacji. Osoby w niej zatrudnione należą do rynku wewnętrznego, a wszystkie pozostałe do rynku zewnętrznego. Organizacje wyróżniają się określoną specyfiką, mają własny system rekrutacyjny, motywacyjny, szkoleniowy, awansowy, informacyjny, wyznaczają swoje priorytety, zasady, co składa się na ich wewnętrzną strukturę, której znajomość daje stosunkową przewagę pracownikom nad osobami spoza firmy⁸².

Rozważania na temat uwarunkowań rynku pracy skłaniają także do pochynienia pogłębionego namysłu nad jego komponentem funkcjonalnym. Zasadniczo wyróżnia się jedną podstawową funkcję rynku pracy, jaką stanowi alokacja i relokacja, czyli utrzymanie homeostatycznej zależności między popytem a podażą pracy. Jej realizacja następuje przez „stworzenie możliwości pozyskania pracowników dysponujących odpowiednim potencjałem roboczym [...] [oraz; dop. L.M.] przez umożliwienie pracownikom uzyskania pracy odpowiadającej ich potrzebom ekonomicznym i społecznym”⁸³. Proces ten jest regulowany przez negocjacje między pracownikami a pracodawcami (ich wynik stanowią zawierane umowy, określające obowiązki obu stron), które pośrednio wspiera także państwo przez rozwiązania prawne. Z kolei T. Sztucki⁸⁴ wskazuje na następujące zadania rynku, które z powodzeniem można odnieść także do rynku pracy: informowanie, regulacja zależności między popytem a podażą, alokacja zasobów pracy, pobudzanie przedsiębiorczości i innowacyjności, weryfikowanie, motywowanie, stymulowanie. Funkcja informacyjna odnosi się do wiedzy na temat

⁸⁰ W. Kozek, *Praca*, w: *Encyklopedia socjologii*, red. Z. Bokszański, t. 3, Warszawa 2000.

⁸¹ Eadem, *Rynek pracy...*, s. 106.

⁸² E. Kryńska, *Mobilność zasobów pracy w wybranych teoriach rynku pracy*, w: *Mobilność zasobów pracy*, red. E. Kryńska, Warszawa 2000, s. 24.

⁸³ J. Unlot, *Ekonomiczne problemy rynku pracy*, Katowice 1999, s. 23.

⁸⁴ T. Sztucki, *Marketing przedsiębiorcy i menadżera (rynek – marketing – nabywca, strategie marketingowe, marketingowa organizacja przedsiębiorstwa, badania marketingowe, marketing międzynarodowy)*, Warszawa 1996.

aktualnych tendencji rynkowych, zapotrzebowania na określoną kadre, jak również ogólnej sytuacji gospodarczej w kraju. Wyrównywanie zależności między popytem a podażą na pracę polega na dążeniu do zminimalizowania stopy bezrobocia. Alokacja dotyczy ruchliwości zasobów pracy do branż i rodzajów działalności o wysokim stopniu efektywności i zyskowności, wskazujących na tendencje progresywne. Konkurencja na poziomie lokalnym, krajowym oraz zagranicznym stanowi pewne wyzwanie dla rynku pracy, co wymaga rozwoju przedsiębiorczości i innowacyjności w celu odniesienia sukcesu. Weryfikacja stanowi konsekwencję trafności decyzji i zastosowanych rozwiązań ekonomiczno-gospodarczych, które mogą skutkować poprawą lub pogorszeniem sytuacji na rynku. Funkcja motywacyjna zaś przejawia się w mobilizowaniu kapitału pracowniczego do działalności przedsiębiorczej, ukierunkowanej na uzyskiwanie dochodów i zaspokajanie potrzeb na coraz wyższym poziomie. Konsekwencją tej powinności jest stymulowanie, które ma doprowadzić do rozwoju gospodarczego kraju i jego powiązań z gospodarką światową.

Rynek pracy w znacznym stopniu odzwierciedla tendencje globalizacyjne. Tworzenie sieci wzajemnych zależności pozwala na stymulowanie działań gospodarczych przy wykorzystaniu aktualnych zasobów siły roboczej. Segmentacja rynku pracy i powstawanie jego zawodowych komponentów sprawia, że jednostka dzięki przynależności do określonej grupy osób trudniących się daną profesją zyskuje różnego rodzaju przywileje, prestiż społeczny oraz zapewnia sobie dostęp do gratyfikacji finansowych. Skrupulatna i systematyczna obserwacja czynników oddziałujących na kondycję rynku pracy staje się istotnym wyznacznikiem jego funkcji predykcyjnej, określającej przyszłe dyspozycje społeczno-ekonomiczne, migracyjne, konsumpcyjne, kapitałowe czy zmiany w modelu wytwarzania.

Złożoność i wielokontekstowość rynku pracy należy rozpatrywać z perspektywy jego procesualnego, strukturalnego i funkcjonalnego wymiaru. Przyjęcie tej optyki pozwala na uzyskanie jego wnikliwszego oglądu i stosunkowo łatwiejszą identyfikację czynników go określających, obdarzanych mianem makrouwarunkowań, do których należy zaliczyć przede wszystkim: postępujące procesy globalizacyjne oraz integracji europejskiej, postęp technologiczny, decentralizację, tworzenie sieciowych powiązań między komponentami rynku, powszechną zmianę, wzrost znaczenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych, strukturę demograficzną i społeczno-zawodową, preferencje konsumentów, czynniki ekonomiczne, politykę zatrudnienia i rynku pracy, rozwój gospodarczy świata, położenie geograficzne danego kraju, tradycje kulturowe. Należy także zauważyć, że sytuacja na współczesnym rynku pracy w znacznym stopniu jest powiązana z tendencjami występującymi na innych rynkach, którymi są: rynek dóbr i usług, rynek kapitału

i rynek finansowy⁸⁵. Wszelka próba ograniczenia analizy rynku pracy wyłącznie do jego wymiaru ekonomicznego stanowi poważny błąd, ponieważ prowadzi do deprecjonowania aspektu podmiotowego, za który uznać należy pracę ludzką, a przede wszystkim jej wykonawcę, czyli jednostkę partycypującą w rynkowej przestrzeni. Podobnie nadmierna humanizacja rynku pracy przyczynia się do całkowitego pomijania jego ekonomicznej natury oraz uwikłania w mechanizmy globalnej konkurencji gospodarczej. Zmienna i nieprzewidywalna jakość rynku pracy wymaga bowiem nieustannej penetracji oraz odkrywania jego złożoności i uwarunkowań.

1.2. Edukacja a współczesny rynek pracy

Dynamika przeobrażeń współczesnego świata skłania do rozpatrywania edukacji przez pryzmat rozwoju społeczeństw i jednostek. Postępujący proces technologiczno-naukowy, który umożliwia szybki transfer informacji, wzrastająca konkurencja gospodarcza, zmiany w sferze pracy i zatrudnienia, a co za tym idzie – na rynku pracy stawiają podmiot nie tylko w sytuacji zachowania ciągłej czujności, ale także wymagają od niego szybkiej adaptacji do zaistniałych warunków. Okazuje się ona możliwa dzięki urzeczywistnieniu idei permanentnego uczenia się, nieustanego zdobywania nowej wiedzy, poszerzenia posiadanych umiejętności i wszechstronnego rozwoju osobowości. Główne zadanie przygotowania jednostki do samodzielnego partycypowania w wieloznaczej i nieprzewidywalnej rzeczywistości przypisuje się edukacji. Wychodząc z założenia, że jedną z istotnych płaszczyzn egzystencji podmiotu stanowi życie zawodowe, można także przyjąć, że na przysposabianiu do niego koncentruje się wiele zabiegów kształceniowych. Dlatego też, ze względu na złożony charakter zagadnienia edukacji i jej oddziaływania na rzeczywistość, podjęte rozważania będą koncentrowały się na analizie aktualnych powiązań kształcenia z rynkiem pracy.

W kontekście prowadzonych rozważań warto nadmienić, że relację między edukacją a rynkiem pracy rozpatruje się w odniesieniu do różnych ujęć teoretycznych, takich jak teoria kapitału ludzkiego, merytokracja czy, pozostającego do nich w opozycyjnym nastawieniu, kredencjalizmu⁸⁶. Zgodnie z koncepcją kapitału ludzkiego⁸⁷ kształcenie postrzegane jest jako inwestycja

⁸⁵ J. Unlot, op. cit., s. 21.

⁸⁶ Na analizie wyróżnionych ujęć teoretycznych skupiono się ze względu na obserwowalną tendencję urzeczywistnienia ich zaleceń w dobie współczesnego świata.

⁸⁷ Narodzin tej teorii należy dopatrywać się w latach sześćdziesiątych XX w. w pracach T.W. Schultza oraz G.S. Beckera. Oprócz istotnych odniesień do roli edukacji w społeczeństwie ma także istotne konotacje ekonomiczno-gospodarcze. W ramach tego ujęcia można dopatrzeć się zróżnicowanych podejść koncentrujących się na traktowaniu ludzi jako kapitału określają-

w rozwój poszczególnych jednostek, co procentuje znacznym zyskiem społecznym w przyszłości⁸⁸. Szczególną opieką w tym zakresie otacza się ludzi młodych, którzy przez osiągnięcie sukcesów w strukturach edukacyjnych mają także szansę na zajęcie wysokiej pozycji na rynku pracy, co można analizować nie tylko z perspektywy osobistego powodzenia, ale także w kategoriach rozwoju całego społeczeństwa. Jednostce przypisuje się tu pragmatyczną rolę powiększania dorobku całej zbiorowości, postrzega się ją zatem w kategoriach przedmiotowych jako produkt edukacji, wynik inwestycji, wielowymiarowy fenomen ekonomiczny⁸⁹ oraz podmiotowych – przez przypisywanie mu kompetencji sprawczych, umożliwiających mu powiększanie kapitału, ze względu na to, że jest nie tylko konsumentem rzeczywistości, ale także jej kreatorem⁹⁰. Z kolei ludzie trudniący się nauczaniem „są producentami potencjału wytwórczego [...] Pomyślność narodu jest tym większa, im bardziej rozwinięte są jego siły wytwórcze”⁹¹. Obszary, w których można prowadzić działania zmierzające do podnoszenia zasobów człowieka, to: usługi związane z ochroną zdrowia, pozostające w powiązaniu z witalnością jednostki, szkolenia realizowane w czasie pracy, formalne kształcenie szkolne, obejmujące wszystkie szczeble edukacji, programy studiów dla dorosłych, migracje ludności w celu znalezienia lepszej pracy, dostosowanie się do zmieniających się warunków, poszukiwanie informacji o sytuacji ekonomicznej firm i perspektywach zawodowych⁹².

Koncepcje kapitału ludzkiego bazują na różnego rodzaju wynikach badań ukazujących efekty zakończonych projektów, które wyznaczają kierunki dalszych operacji lokujących nakłady finansowe państwa, ponieważ przedsięwzięcia inwestycyjne są wszędzie tam, gdzie obserwuje się ich zyski⁹³. W odniesieniu do edukacji zakłada się nie tylko ilościowy przyrost wiedzy jednostek z niej korzystających, ale przede wszystkim podniesienie jakości ich wykształcenia. Zdobyte kwalifikacje i kompetencje stają się głównymi

cego ich wartość (W. Petty, H.D. Macleod, J.S. Nicholson) lub analizujących podmiot oddzielnie od posiadanego przez niego kapitału w postaci wiedzy, umiejętności, potencjału (J.R. Walsh, G.S. Becker, T.W. Schultz, A. Smith, J.S. Mill). (Vide: G.S. Becker, *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, Chicago – London 1993, T.W. Schultz, *Ekonomia kapitału ludzkiego*, Warszawa 2014).

⁸⁸ Vide: C.J. Hurn, *The limits and possibilities of schooling. An introduction to the sociology of education*, Boston 1987.

⁸⁹ Vide: O. Kivinen, *Graduate credentials in a changing labour market*, „Higher Education in Europe”, Vol. 22, No. 4, 1997, s. 443–455.

⁹⁰ H. McRae, *Świat w roku 2020. Potęga, kultura i dobrobyt – wizja przyszłości*, Warszawa 1996, s. 23.

⁹¹ W. Stankiewicz, *Historia myśli ekonomicznej*, Warszawa 1987, s. 253.

⁹² T.W. Schultz, *Investment in human capital*, „The American Economic Review”, Vol. 51, No. 1, 1961, s. 9.

⁹³ *Ibidem*, s. 10–13.

czynnikami decydującymi o pozycji społecznej podmiotu (uwarunkowania rodzinne pozostają bez znaczenia dla jego osiągnięć życiowych), który bezgranicznie ufa mocom sprawczym posiadanego zasobu wiadomości⁹⁴. Teoria kapitału ludzkiego znajduje swoje odzwierciedlenie w polityce oświatowej, prowadzonej przez prawie wszystkie wysoko rozwinięte państwa. Wyraźnego zaakcentowania wymaga to, że koncepcja ta dostrzega w edukacji czynnik przynoszący zmiany oraz mający istotne znaczenie dla rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju.

W optykę prowadzonych rozważań doskonale wpisuje się koncepcja meritokratycznej wizji świata, której istota opiera się na założeniu, że każdy człowiek ma równe szanse na odniesienie sukcesu zawodowego i zajęcie ugruntowanej pozycji na rynku pracy. Środkiem do urzeczywistnienia wizji własnej przyszłości ma być edukacja i uzyskiwane za jej pomocą certyfikaty, poświadczające zdobyte umiejętności. Obowiązuje tu „zasada «ruchliwości konkurencyjnej», która dominuje we wszystkich wysoko rozwiniętych społeczeństwach Zachodu [i; dop. L.M.] pozwala wierzyć, że można «wskoczyć» – z niskich, nawet na najwyższe szczeble drabiny”⁹⁵. W tym ujęciu wykształcenie staje się narzędziem stratyfikacji społecznej. Choć do zdobycia wykształcenia ma dostęp każdy, to jednak zakres posiadanych kwalifikacji prowadzi do selekcjonowania grup społecznych i tworzenia elit⁹⁶. Miejsce zajmowane przez jednostkę w strukturze społecznej stanowi funkcję jej talentu, zdolności i predyspozycji, a nie urodzenia oraz środowiska, z którego pochodzi. Wszelkie nierówności są rezultatem cech jednostkowych i zasad konkurencyjności rynku.

Z kolei kredencjalizm⁹⁷ uznaje edukację za źródło kreacji różnic społecznych przez uniemożliwianie wszystkim jednostkom zdobycie równego wykształcenia. Dodatkowo odnosi się do negatywnego następstwa upowszechnienia kształcenia na poziomie wyższym, jakie stanowi zjawisko masowej „produkcji” dyplomów („kredencjałów”) akademickich. Zwolennicy tego rozstrzygnięcia podważają wizję systemu oświaty tworzącego społeczną równowagę i harmonię oraz opowiadają się za teorią konfliktu. Zgodnie utrzymują, że „edukacyjne kredencjały pełnią funkcję «waluty obiegowej», za którą można zakupić stanowiska na rynku pracy, przy czym ekspansja kre-

⁹⁴ T. Gmerek, *Edukacyjne kredencjały i sukces życiowy młodzieży współczesnej*, w: *Młodzież wobec nieogócinnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 205.

⁹⁵ Idem, Z. Melosik, *Loteria i „szczęśliwy traf” – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego”*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, s. 13.

⁹⁶ Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 1(3), 2013, s. 22.

⁹⁷ Nurt ten inspirował się poglądami M. Webera i K. Marksa, natomiast do jego głównych przedstawicieli należy zaliczyć R. Collinsa i R.P. Dore’a (Patrz: R. Collins, *The credential society: an historical sociology of education and stratification*, New York 1979; R.P. Dore, *The diploma disease*, California 1976).

dencjałów (w rezultacie umasowienia poszczególnych szczebli edukacji) prowadzi do ich inflacji, a nierówny dostęp do kredencjałów o odmiennej «wartości wymiennej» stwarza lub potwierdza istniejące nierówności społeczne⁹⁸. Osiągany prestiż społeczny okazuje się wypadkową dyplomu zaświadczającego o kwalifikacjach i posiadanych zasobach, a nie o faktycznie posiadanych kompetencjach czy zdolnościach. Uznanie takiego mechanizmu niesie ze sobą niebezpieczeństwo przyjęcia tezy o niezmienności wiedzy. Każda nieutrwalana informacja ulega zapomnieniu oraz w celu zachowania swojej trwałości wymaga odnawiania (powtarzania) i aktualizacji. Ponadto współczesny pracodawca rekrutuje kandydatów do pracy na podstawie właściwości, którymi rzeczywiście się legitymują, a nie na podstawie oceny zapisanej na dokumencie ukończenia szkoły.

R. Collins wyróżnia sześć typów kredencjalizmu: kredencjalny kapitalizm, kredencjalny socjalizm, etniczno-protekcyjny kredencjalizm, kredencjalny faszyzm, kredencjalny radykalizm, kredencjalny Keynesizm, kredencjalny abolicjonizm⁹⁹. Pierwszy z nich zakłada współzawodnictwo jednostek w korzystaniu z zasobów edukacji w celu odniesienia sukcesu życiowego. Kredencjalny socjalizm koncentruje się na interwencyjnej roli władz państwowych, które regulują dostęp do edukacji oraz na zwiększaniu szans na zdobycie prestiżowego wykształcenia osobom przynależącym do elit politycznych. Mniejszości etniczne, dążące do zapewnienia uprzywilejowanej ścieżki edukacyjnej dla przedstawicieli swojej nacji, reprezentują kredencjalizm etniczno-protekcyjny, w opozycyjnym stosunku do którego pozostaje kredencjalny faszyzm, zmierzający do wyeliminowania konkurencyjnych grup mniejszościowych na drodze do uzyskania dyplomu. Efektów kredencjalnego radykalizmu należy dopatrywać się w obniżeniu standardów edukacyjnych, stanowiących wynik procesu decentralizacji oświaty (przekazania zarządzania nią władzom lokalnym). W takim systemie placówki kształceniowe nie zawsze są prowadzone przez wyspecjalizowane i profesjonalne podmioty, co dodatkowo pogłębia obniżenie jakości wydawanych przez nie certyfikatów kwalifi-

⁹⁸ Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka...*, s. 25. W artykule Z. Melosik zwraca uwagę na to, że obecnie mamy do czynienia z „przeedukowaniem” społeczeństwa. Zjawisko to odzwierciedla utrzymująca się dysproporcja między potrzebami rynku pracy i jego strukturą zawodową a strukturą wykształcenia społeczeństwa. Coraz więcej młodych ludzi legitymuje się posiadaniem dyplomu ukończenia uczelni wyższej. Jednym z motywów kontynuowania przez nich edukacji na poziomie uniwersyteckim okazuje się opóźnienie momentu wejścia na rynek pracy w celu uniknięcia bezrobocia. Skutków tej prawidłowości można dopatrywać się w częstym podejmowaniu przez nich prac wymagających znacznie niższych kwalifikacji niż posiadane, wzroście wymagań określanych przez pracodawców oraz spadku znaczenia wykształcenia wyższego (Ibidem, s. 36–37). Jednostki aspirujące do osiągnięcia upragnionej pozycji na rynku pracy obligowane są zatem do permanentnego podnoszenia kwalifikacji oraz rozwoju kompetencji.

⁹⁹ R. Collins, op. cit., s. 195–197.

fikacyjnych. Kredencjalny Keynesizm wierzy w zasadność idei pragmatyzmu edukacji, która znajduje swoje odzwierciedlenie w inwestowaniu w rozwój oświaty ze względu na potrzeby narodowej ekonomii. Prawdliwość ta znajduje swoje urzeczywistnienie na rynku pracy w jego segmentacji (podziale na bardziej i mniej prestiżowe stanowiska pracy). Z kolei kredencjalny abolicjonizm objawia się w postaci drastycznego wzrostu wymagań kwalifikacyjnych pracodawców w stosunku do potencjalnych pracowników. Rosnący poziom wykształcenia społeczeństw sprawia, że wiedza, którą ma jednostka, przewyższa zakres kryterialny do pracy na danym stanowisku, w wyniku czego przewiduje się, że w niedalekiej przyszłości osoby na niskobranżowych posadach będą zmuszone do legitymowania się dyplomem ukończenia uczelni wyższej. Oznacza to, że mechanizm stratyfikacyjny nie ulegnie zmianie, lecz jego wyrazem stanie się coraz wyższy poziom edukacji.

Scharakteryzowane koncepcje edukacyjne pozostają w istotnym związku z rozwojem ekonomicznym dobrze usytuowanych finansowo państw. Rzeczywiste odzwierciedlenie ich zasadniczych idei realizuje nie tylko oczekiwanie gospodarcze tych krajów, ale przede wszystkim globalnego rynku pracy, któremu oświata dostarcza wysoko wykwalifikowanego personelu. Co prawda, wzajemne współzależności edukacji i rynku pracy stają się coraz bardziej złożone i wielowymiarowe, jednak wnikliwe przyjrzenie się tej relacji pozwala na wyróżnienie kilku obserwowalnych zjawisk, stanowiących jej następstwo. Jednym z nich okazuje się utworzenie sektora usług edukacyjnych, podlegającego prawom wolnego rynku. Prawdliwość ta, określana inaczej mianem rynku edukacyjnego lub marketingu edukacyjnego, odzwierciedla tendencję do dostrzegania możliwości biznesowych, a zatem źródła korzyści finansowych w oświacie, stanowiącej obszar rozpoznawania i zaspokajania potrzeb kształceniowych klientów, w zamian za zdobycie których otrzymują stosowny dokument poświadczający ich posiadanie. Dyscypliną zajmującą się „badaniem prawidłowości i stosunków między nakładami a efektami w procesie kształcenia”¹⁰⁰ jest ekonomika kształcenia. Koncentruje się na analizowaniu kwestii oświaty w odniesieniu do ogółu mechanizmów państwowych (ujęcie makroekonomiczne) oraz szczegółowych zagadnień kształcenia (ujęcie mikroekonomiczne), jak również indywidualnej opłacalności kształcenia¹⁰¹.

Sprostanie dyspozycji preorientacyjnej (przygotowania młodych ludzi do wyboru zawodu i w konsekwencji samodzielnego funkcjonowania w przestrzeni rynku pracy) z pewnością nie należy do najprostszych oraz niesie ze sobą zagrożenie zrzucenia na edukację całego balastu odpowiedzialności za przygotowanie człowieka do funkcjonowania w społeczeństwie, co w konse-

¹⁰⁰ K. Podolski, *Wprowadzenie do ekonomiki kształcenia*, Warszawa 1970, s. 13.

¹⁰¹ Vide: *Ekonomika kształcenia. Wybrane zagadnienia*, red. J. Kluczyński, Warszawa 1970.

kwencji może doprowadzić do przypisywania jej spektrum indywidualnych niepowodzeń. W związku z czym zasadne wydaje się wspomnienie o kilku kwestiach, istotnych z perspektywy omawianego zagadnienia. W toku swojej egzystencji jednostka zdobywa nie tylko doświadczenia edukacyjne, ale także pozaszkolne, które istotnie warunkują sposób jej myślenia, zachowania, ustosunkowania się do rzeczywistości, a w efekcie także podejmowane decyzje i wybory. Ponadto nawet w przypadku imponującej jakościowo oferty edukacyjnej, w sytuacji znikomej aktywności własnej podmiotu wszelkie oddziaływania kształceniowe mogą okazać się nieskuteczne. Ścieżka zawodowego rozwoju człowieka wyznaczana jest przez szereg czynników i sytuacji. Nie zmienia to jednak prawidłowości, zgodnie z którą rozstrzygnięcia ujmujące relację rynku pracy i edukacji z perspektywy wzajemnej kompatybilności czy dopasowania znajdują swoje uzasadnienie we współczesnej rzeczywistości i to zarówno pod względem analiz w wymiarze jednostkowym (zwiększając szansę na odniesienie sukcesu zawodowego przez podmiot), jak i globalnym.

W. Kozłek wskazuje na trzy podejścia służące dostosowaniu systemu oświaty do potrzeb rynku pracy: państwowo-centralistyczne, demokratyczne i liberalno-rynkowe¹⁰². W przypadku pierwszego z nich konieczność zmian w sferze edukacji stanowi przedmiot zainteresowania władz państwowych, które zarządzają jej administracją i finansami. Cel podejmowanych przez nie działań koncentruje się na utrwalaniu istniejącej struktury kształcenia. Praktykowanie tego rozwiązania nie przyczynia się jednak do rozwoju gospodarczego państwa, ze względu na znaczną rozbieżność między wykształceniem społeczeństwa a zapotrzebowaniem rynku pracy. Paradygmat demokratyczny gwarantuje wszystkim jednostkom nieograniczony dostęp do edukacji, ponieważ zakłada, że każda z nich ma prawo do samodzielnego wyboru ścieżki kształcenia. Długoletni okres korzystania z usług oświatowych ma przyczynić się do opóźnienia momentu podjęcia aktywności zawodowej przez młodych ludzi (co dodatkowo niweluje stopę bezrobocia) oraz ukierunkowywać ich preferencje karierowe na zdobywanie wykształcenia pożądanego z perspektywy aktualnych potrzeb ekonomicznych kraju. Podejście liberalno-rynkowe promuje ideę o samoregulacyjnych mechanizmach systemu oświaty. Jego zwolennicy wychodzą z założenia, że placówki edukacyjne legitymują się zdolnością tworzenia oferty kształcenia w zawodach poszukiwanych przez pracodawców i potencjalnych uczniów. Doniosłą rolę w tym ujęciu pełni sektor szkolnictwa prywatnego, który, ze względu na wysoki stopień elastyczności, szybko adaptuje się do istniejących okoliczności rynkowych. Rywalizację międzyszkolną o znaczącą pozycję na rynku edukacyjnym podsycają prowadzone rankingi, które istotnie profilują wybory kandydatów.

¹⁰² W. Kozłek, *Rynek pracy...*, s. 207–208.

Z kolei zdaniem S.J. Rittela stosunek między edukacją a rynkiem pracy można rozpatrywać w czterech wymiarach: równoległym (rynek pracy i edukacja podlegają autonomicznym prawom, istnieją jako twory niezależne), współzależnym (rynek pracy i edukacja tworzą wobec siebie problem wymagający rozwiązania, polegający na określeniu istoty wzajemnego stosunku), edukacji funkcjonującej na podstawie praw rynku (w tej relacji obowiązują zasady konkurencji, działania w warunkach niepewności, ryzyka, prawa popytu i podaży, edukacja „produkuje” zarówno uczniów korzystających z jej usług, jak i nauczycieli zajmujących się przygotowaniem ich do partycypowania w przestrzeni rynku, na którym wszelkie jednostki znajdują się pod wpływem i presją jego mechanizmów), rynku zhumanizowanego na podstawie oddziaływania edukacji (podmiotowe traktowanie jednostki, rozpatrywanie wyniku z perspektywy „solidaryzmu społecznego”)¹⁰³.

Edukacja stanowi tę płaszczyznę rozwoju państwa, która w znacznym stopniu odzwierciedla jego wszelkie kryzysy, upadki. Co ciekawe, pozostaje w ścisłej relacji z gospodarką, ponieważ wysoko wykształcone społeczeństwo stanowi kapitał gwarantujący dobrze prosperującą ekonomię kraju, z kolei bogate państwo oznacza duże nakłady finansowe na edukację. Prawdopodobnie tę doskonale odzwierciedla stwierdzenie, zgodnie z którym „perturbacje w życiu społecznym i gospodarczym silnie wpływają na bieg rzeczy we wszystkich dziedzinach funkcjonowania instytucji edukacyjnych”¹⁰⁴. Oczywiście edukacja i rynek pracy stanowią zjawiska autonomiczne, jednak, ze względu na specyfikę obecnych czasów, należy dostrzegać istniejące między nimi powiązania i zależności.

Zdaniem E. Potulickiej proces „urynkowienia” edukacji¹⁰⁵ przechodzi przez cztery następujące po sobie fazy¹⁰⁶. Pierwsza z nich podważa jedno-

¹⁰³ Vide: S.J. Rittel, *Edukacja i rynek. Wzajemne zależności*, w: *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2003, s. 41–45.

¹⁰⁴ A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański, *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, Warszawa 1997, s. 47.

¹⁰⁵ W kontekście prowadzonych rozważań warto zaznaczyć, że w literaturze funkcjonuje pojęcie rynku edukacyjnego, które, jak podkreśla A. Kargulowa, można definiować na trzy sposoby. Pierwszy z nich można umieścić w dyskursie rynku towarowego, w którym jest on rozumiany jako ogół instytucji edukacyjnych, oferujących szeroki pakiet usług wyposażających jednostkę w wiedzę i umiejętności zdobywane na zasadzie transakcji. W myśl drugiej interpretacji oznacza on efekt oddziaływań edukacyjnych, fakt korzystania przez ludzi z możliwości uczenia się, co pozwala na dostrzeżenie jego konsumpcyjnej natury. Zgodnie z tym ujęciem edukacja postrzegana jest w kategoriach zysków i strat nie tylko w wymiarze społecznym, lecz także indywidualnym. Trzecia perspektywa rozważa rynek edukacyjny z punktu widzenia pozyskiwanej na nim wiedzy, jej jakości, rzetelności, trwałości, przydatności, treści i zakresu (A. Kargulowa, *Przemiany edukacyjnego rynku. Rynek (dla) „zadowolonego konsumenta”*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005, s. 199–201).

¹⁰⁶ E. Potulicka, *Nowa prawica a edukacja*, w: *Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, cz. 2, red. E. Potulicka, Poznań – Toruń 1996, s. 66.

litość organizacyjną placówek edukacyjnych oraz kwestionuje progresywną narrację pedagogiczną. Podczas drugiego etapu dochodzi do przedmiotowego traktowania kształcenia, objawiającego się przypisywaniem mu znamion towaru lub produktu. Istotną rolę w tym okresie pełni nauczyciel, który jest sprzedawcą wiedzy i umiejętności pochodzących z zasobów szkolnictwa. W kolejnej fazie upodabnia się szkoły do „bazaru oświatowego”, oferującego bogaty pakiet usług edukacyjnych, powiązanych z ogólnokrajową siecią rynków, na którym prym wiodą prywatne placówki, cieszące się wśród klientów sporą popularnością. Czwarte i zarazem ostatnie stadium, określane mianem korporatyzacji, charakteryzuje się przedsiębiorczym „wycienianiem” oświaty, ukierunkowanym przede wszystkim na generowanie zysków. Narracja, koncentrująca się na rozpatrywaniu edukacji w kategoriach ekonomicznych, niesie ze sobą poważne konotacje dla języka stosowanego w naukach pedagogicznych, marketingu, ekonomii czy dyscyplinach związanych z zarządzaniem. Dochodzi nie tylko do łączenia terminologii występującej w tych dziedzinach, powstawania nowych pojęć, ale przede wszystkim pojawia się konieczność namysłu nad istotą edukacji i funkcjami, które pełni. W sytuacji, w której analizuje się ją z perspektywy towaru, korzystających z jej oferty rodziców określa się mianem klientów, a uczniów postrzega się jako produkt. W wątpliwość zostaje postawiona kwestia podmiotowości jednostki, jej wszechstronnego rozwoju oraz idei powszechnego dobra.

Następstwem takiego podejścia do kwestii edukacji jest permanentne poszerzanie spektrum oferowanych usług przez placówki oświatowe oraz dostosowywanie ich form do wymogów konsumentów, których oczekiwania nieustannie rosną. Odnoszą się nie tylko do jakości edukacji, ale także do zakresu oferty (liczby godzin, wydawanych certyfikatów, materiałów szkoleniowych, indywidualizacji potrzeb, stosowanych metod dydaktycznych), dążą do osiągnięcia maksymalnych zysków, przy minimalnym wkładzie własnym zarówno w postaci zaangażowania, jak i nakładów finansowych (konkurencja na rynku edukacyjnym bardzo często zmusza do rywalizowania także w tym zakresie). Komerccjalizacja kształcenia sprawia, że potencjalny beneficjent staje się „najważniejszym składnikiem procesu edukacyjnego, a postulat edukacji zgodnej z jego potrzebami – główną zasadą organizacji procesu oświatowego. Konsekwencją jest rezygnacja ze stabilnych programów nauczania opartych na standardach wiedzy dyscyplinowej i decentralizacja struktur dydaktycznych uczelni”¹⁰⁷. Umożliwienie korzystania każdemu podmiotowi z edukacji (również na poziomie wyższym) przyczyniło się nie tylko do ekspansji szeroko rozumianego szkolnictwa, ale także do wspomniana-

¹⁰⁷ M. Malewski, *Teorie anagogiczne, metodologia terażniejszości dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 22.

nego zjawiska inflacji dyplomów, które stanowi wynik obniżania standardów edukacyjnych¹⁰⁸.

Demokracja edukacji skutkuje dewaluacją wartości społecznej dyplomu, co sprawia, że jego osiągnięcie nie stanowi już gwarancji realizacji określonej przez podmiot ścieżki kariery¹⁰⁹. Współczesny człowiek jest zmuszony do wzmożonej aktywności w celu uzyskania wymarzonego stanowiska pracy, co nierzadko kończy się niepowodzeniem ze względu na istotną dysproporcję między liczbą wolnych wakatów a liczbą osób posiadających uprawnienia do praktykowania danego zawodu¹¹⁰. Obliguje to jednostkę do zdobywania doświadczeń i kompetencji zawodowych nie tylko w przestrzeni edukacji formalnej, ale przede wszystkim w wyniku działań nieformalnych, które stają się coraz bardziej konkurencyjne na rynku pracy. Szansę na sukces w karierze zwiększa zatem osobiste zaangażowanie podmiotu we własny rozwój oraz konsekwencja i racjonalne działanie w dążeniu do osiągnięcia zamierzonego celu zawodowego. W sytuacji, gdy podmiot zobligowany jest do eksploracji i konstruowania wizji przyszłości zawodowej, poleganie na wysokiej jakości systemu edukacyjnego okazuje się niewystarczające¹¹¹.

Postulat społeczeństwa otwartego, oferującego każdemu podmiotowi szansę na osiągnięcie znaczącej pozycji na rynku pracy, znajduje swoje uzasadnienie w neoliberalnym zanurzeniu współczesnej edukacji. To uwikłanie doskonale wyjaśniają słowa E. Potulickiej i J. Rutkowiak, które utrzymują, że „polityka kształtuje potrzeby, identyfikacje, wartości i sposoby rozumienia świata, które składają się na ideologiczne oraz instytucjonalne formy podtrzy-

¹⁰⁸ D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, s. 66–67; T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne*, Kraków 2011.

¹⁰⁹ Vide: T. Gmerek, *Edukacyjne kredencjały i sukces życiowy młodzieży współczesnej*, w: *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005.

¹¹⁰ W kontekście prowadzonej dyskusji warto zaznaczyć, że niniejsza prawidłowość znajduje swoje odzwierciedlenie w społecznych opiniach dotyczących wartości wykształcenia. Wyniki badań CBOS dowodzą, że coraz mniej Polaków uważa, że osiągnięcie kolejnych szczebli edukacyjnych w naszym kraju jest istotne. Na pytanie: „Czy Pana/Pani zdaniem warto obecnie w Polsce zdobywać wykształcenie, uczyć się, czy też nie warto?” w 2002 r. na odpowiedź „zdecydowanie tak” wskazało 66% respondentów, natomiast w 2013 r. ten sam wariant wybrało 49% badanych. Podobną prawidłowość można zaobserwować w przypadku pytania: „Czy Pana/Pani zdaniem ludziom wykształconym w porównaniu z niewykształconymi jest łatwiej, czy trudniej?”. Respondenci coraz częściej utwierdzają się w przekonaniu, że posiadanie dobrego wykształcenia nie gwarantuje powodzenia życiowego. Na odpowiedź „nie ma różnicy” w przypadku osiągnięcia szczęścia rodzinnego wskazało 52% badanych w 1993 r. i 58% w 2013 r., posiadania przyjaciół i uznania wśród ludzi: 44% – 1993 r., 53% – 2013 r., uniknięcia bezrobocia: 29% – 1993 r., 36% – 2013 r., uniknięcia biedy, zubożenia: 23% – 1993 r., 28% – 2013 r., zrobienia kariery: 10% – 1993 r., 15% – 2013 r. (Vide: CBOS, *Wykształcenie ma znaczenie?*, Warszawa 2013).

¹¹¹ Cz. Noworol, *Rozwijanie umiejętności zarządzania własną karierą*, w: *Człowiek w pracy i w organizacji. Perspektywa psychologiczna*, red. B. Różnowski, M. Łąguna, Lublin 2011, s. 225–226.

mujące dany porządek społeczny”¹¹². Globalnej orientacji neoliberalnej można dopatrywać się zarówno w specyfice rynku pracy, jak również w pewnych mechanizmach edukacyjnych. Główne założenia tej ideologii koncentrują się na generowaniu maksymalnych zysków i poprawie koniunktury ekonomicznej kraju przez inwestowanie w rozwój kapitału ludzkiego, zgodnie z zasadami wolnej konkurencyjności. Celem podniesienia jakości kształcenia stymuluje się współzawodnictwo między szkołami przez tworzenie rankingów wyników uczniów osiąganych podczas standaryzowanych egzaminów zewnętrznych¹¹³. Efektem takiej sytuacji okazuje się wyodrębnienie prestiżowych placówek edukacyjnych, które są zorientowane na rekrutowanie jednostek legitymujących się wysokim kapitałem kulturowym¹¹⁴, co dodatkowo pogłębia różnice społeczne. Istota tak skonstruowanej struktury tkwi w „radykałnym rywalizacyjnym selekcjonowaniu ludzi, z wyodrębnieniem ścisłej czołówki przyszłych technokratów wysokiej klasy, zarządzających układem specjalistów inżynierii społecznej oraz producentów”¹¹⁵.

Niniejsza perspektywa niesie ze sobą istotne zagrożenia jednostkowe i społeczne. Człowiek w takim ujęciu staje się konkurentem, rywalem na ścieżce do sukcesu, przyjmuje chłodną i kalkulacyjną orientację *homo oeconomicusa* ukierunkowanego na akumulację własnych zysków. Jego domenę stanowią słowa A. Smitha, który stwierdza, że „nie od przychylności rzeźnika, piwowara czy piekarza oczekujemy naszego obiadu, lecz od dbałości o własny interes. Zwracamy się nie do ich humanitarności, lecz do egoizmu i nie mówimy im o naszych potrzebach, lecz o ich korzyściach”¹¹⁶. Zasady wolnego rynku mobilizują podmiot do działania, sprawiają, że zaczyna uznawać swoją autonomię i niezależność, ponieważ zdaje sobie sprawę, że jego pozycja społeczna uwarunkowana jest przez efektywność podejmowanych przez niego przedsięwzięć¹¹⁷. Upowszechniająca się indywidualizacja przyczynia się do atomizacji życia społecznego, osłabienia relacji wspólnotowych i zanikania działań podejmowanych w imieniu powszechnego dobra¹¹⁸. Jednostka ukierunkowuje się na pomnażanie posiadanego kapitału intelektualnego i ekonomicznego w myśl imperatywu konsumpcyjnego.

¹¹² E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012, s. 7.

¹¹³ T. Szkudlarek, „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? *Edukacja wobec presji światowego rynku*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005, s. 15.

¹¹⁴ Vide: P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reproduction in education, society and culture*, London 2013.

¹¹⁵ J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, w: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2012, s. 19.

¹¹⁶ A. Smith, *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, Warszawa 2007, s. 20.

¹¹⁷ P. Chmielewski, *Homo agens. Instytucjonalizm w naukach społecznych*, Warszawa 2011, s. 49.

¹¹⁸ Vide: Z. Tyszka, *Ku społeczeństwu postindustrialnemu. Kondycja rodziny polskiej w dobie przyspieszonych przemian*, „Roczniki Pedagogiki Rodziny”, t. 2, 1999.

Należy zauważyć, że „okoliczności związane z pracą i okoliczności uczenia się coraz bardziej zbliżają się do siebie”¹¹⁹. Przedmiotem zainteresowań wielu badaczy stają się organizacje uczące się, organizacje oparte na wiedzy, inteligentne przedsiębiorstwa¹²⁰. Za cechy charakterystyczne takich struktur z pewnością można uznać: korzystanie z zasobów nowoczesnej technologii, ukierunkowanie na proaktywność (wyprzedzanie zmian w otoczeniu i wcześniejsze przygotowanie się do nich), bazowanie na wiedzy interdyscyplinarnej i kapitale intelektualnym, inwestowanie w rozwój pracowników, gotowość na działanie w warunkach niepewności¹²¹. Szybkość zarządzania wiedzą i wykorzystywania jej do tworzenia produktów nowej jakości stanowi o konkurencyjności przedsiębiorstwa, gwarantuje jego rozwój, jak również zadowolenie, wzrost kompetencji pracowników, którzy bardziej angażują się w działanie firmy oraz czują się spełnieni¹²². Te prawidłowości nie pozostają bez znaczenia także dla kształcenia ustawicznego, okazuje się bowiem, że „edukacja osób dorosłych (permanentna edukacja) jest kluczowym elementem gospodarki opartej na wiedzy”¹²³. Jeszcze w ubiegłym stuleciu kapitał intelektualny traktowano jako bezpłatny zasób każdej organizacji, którego nie uwzględniano w kosztorysach, jednak przemiany globalne oraz rozwój technologiczny sprawiły, że w informacji zaczęto dostrzegać nieograniczony potencjał, który można nie tylko świadomie pozyskiwać, generować, ale wykorzystywać w celach ekonomicznych. Współczesne przedsiębiorstwa inwestują zatem w kwalifikacje i kompetencje swoich kadr, oferują im szeroki pakiet szkoleń, zachęcają do korzystania z różnorodnych form doskonalenia zawodowego.

Taka optyka stawia przed szkołami nowe wyzwania. Pracodawcy potrzebują coraz bardziej wyspecjalizowanych i przygotowanych do pracy kandydatów. Szansę na rynku pracy mają przede wszystkim jednostki o wysokim poziomie ciekawości poznawczej, gotowe do poszerzania zakresu swoich umiejętności oraz elastycznego podejścia do zajęć, także wymagających przekwalifikowania lub mobilności. Wraz z postępującym rozwojem technolo-

¹¹⁹ Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa 1997, s. 22.

¹²⁰ Vide: P.M Senge, *Piąta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 2000; *Monitorowanie otoczenia. Przepływy i bezpieczeństwo informacji. W stronę inteligencji przedsiębiorstwa*, red. R. Borowiecki, M. Kwieciński, Kraków 2003; K.R. Śliwa, *O organizacjach inteligentnych i rozwiązywaniu złożonych problemów zarządzania nimi*, Warszawa 2001; R. Brett, *Creating Intelligent Organization*, „The Journal for Quality & Participation” 2002; B. Kromer, *Wiedza jako podstawowy czynnik funkcjonowania organizacji inteligentnej*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Ekonomii i Zarządzania”, nr 2, 2009.

¹²¹ B. Mięka, *Organizacje oparte na wiedzy*, Kraków 2006, s. 37–39.

¹²² *Zarządzanie wiedzą w polskich przedsiębiorstwach*, red. A. Błaszczuk, J.J. Brdulak, M. Guzik, A. Pawluczuk, Warszawa 2004, s. 50.

¹²³ *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, OECD, 2000, s. 27.

gicznym, ludzie są zobowiązani do śledzenia zmian związanych z praktykowanym przez nich zawodowo zajęciem. Raport UNESCO, sporządzony pod kierownictwem J. Delorsa, nie tylko przypomina o zasadniczych celach kształcenia, którymi są: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby być, ale przede wszystkim zachęca szkolnictwo do zintensyfikowania działań na rzecz przygotowywania uczniów do sprawnego funkcjonowania na rynku pracy, wyposażania ich w świadomość własnych zasobów oraz praktyczne kompetencje¹²⁴. Prawidłowość ta dowodzi intensywnych powiązań między rynkiem pracy i edukacją nie tylko na poziomie kształcenia obowiązkowego, ale także ustawicznego.

Warto zauważyć także, że wzmożona mobilność pracowników, mająca także charakter międzynarodowy, wymusza pewne zabiegi zmierzające do ujednoczenia systemów edukacyjnych w poszczególnych krajach, wprowadzenia standardów edukacyjnych pozwalających na uznawanie posiadanych kwalifikacji na szczeblu globalnym. Do grona organizacji sprzyjających urzeczywistnianiu tego postulatu należy zaliczyć przede wszystkim Organizację Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Światową Organizację Handlu, Bank Światowy, Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Unię Europejską. Priorytetami edukacyjnymi tych instytucji okazują się podnoszenie jakości kształcenia przez modernizację programów nauczania oraz kształtowanie kompetencji międzykulturowych, pozwalających na funkcjonowanie w zróżnicowanych społeczeństwach¹²⁵. Działania te nie pozostają bez znaczenia dla rynku pracy, na którym zdecydowanie łatwiej odnajdują się jednostki o umiejętnościach adaptacyjnych i wysokiej mobilności zawodowej oraz przestrzennej.

Współczesny system kształcenia niejednokrotnie oskarża się o zbyt powolne reagowanie na tempo przemian globalnych i niewystarczające wyposażanie jednostek w zdolności niezbędne z perspektywy partycypowania w nieprzewidywalnej i ambiwalentnej rzeczywistości¹²⁶. Zaznacza się, że „uczniów i studentów kształci się nadal w starym systemie ocen i sankcji na samotnych bojownikach”¹²⁷, a nie na jednostki umiejące pracować w zespole, nastawione

¹²⁴ Vide: Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 85–98 i n.

¹²⁵ Vide: T. Gomuła, J. Krasuski, S. Majewski, *Organizacja i funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych. Współpraca międzynarodowa w dziedzinie oświaty: antologia dokumentów i materiałów*, cz. 1, Kielce 1994; W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Warszawa 1994; G. Tadeusiewicz, *Edukacja w Europie. Szkoła, nauczyciel, doradztwo zawodowe*, Warszawa – Łódź 1997.

¹²⁶ A. Ćwikliński, *Potrzeba zmian edukacyjnych w okresie globalizacji*, w: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, red. W. Kojs, Cieszyn 2003, s. 33–34.

¹²⁷ W. Lanthaler, J. Zugmann, op. cit., s. 33.

na kooperację. Należy także zauważyć, że wszelkie zmiany na rynku pracy, takie jak: rozwój technologii, procesy globalizacyjne, przemiany demograficzne, własnościowe oraz nowe modele ścieżek kariery zawodowej¹²⁸, znacząco oddziałują na treści i sposób realizacji edukacji. W konsekwencji edukacja zobligowana jest do dostarczania społeczeństwu odpowiednio ukształtowanych jednostek, zgodnie z jego potrzebami, natomiast rynek powołany jest do racjonalnego ich wykorzystywania. Relacja ta ma charakter permanentnej homeostazy, w której wraz ze zmianą oczekiwań rynku edukacja doskonali kompetencje obecnych na nim podmiotów. Układ ten byłby rozwiązaniem idealnym, jednak w sytuacji dynamicznych przemian potrzeba wzajemnej reakcji okazuje się tak szybka, że zawodzą nawet działania prognostyczne. W rezultacie mamy do czynienia z sytuacją wzajemnego obwiniania się, czego wynikiem jest stosowanie dominującego kryterium przygotowania jednostki do wykonywania zawodu nad pozostałymi wyznacznikami edukacji w ocenie jej efektywności.

Warto także przyrzeć się stanowisku krytycznie zapatrującemu się na kwestię współpracy między oświatą a rynkiem pracy. Zgodnie z tym ujęciem „edukacja uwikłana w działania rynkowe nie może spełniać swoich funkcji; konstruuje swoją ofertę na bazie potrzeb potencjalnych klientów, traktując ich przedmiotowo, a siebie jako hurtownie towaru”¹²⁹. Zdaniem B. Przyborskiej za antynomicznym traktowaniem obu tych płaszczyzn przemawiają sprzeczne cele, motywacje i standardy doskonałości, wyznaczające ich funkcjonowanie¹³⁰. Dążenia rynku koncentrują się na gromadzeniu kapitału, podczas gdy edukacja skupia się na rozpowszechnianiu wiedzy i posiadanych zasobów. Stymulatorem procesów rynkowych stają się pieniądze i zyski ekonomiczne, natomiast w przypadku edukacji motorem napędzającym jej działanie okazują się potrzeby jednostek, ich ciekawość poznawcza, niezależnie od zasobności posiadanego przez nie portfela. W przypadku dynamiki rynku nie należy pomijać kwestii regulatorów w postaci popytu i podaży, zaś w stosunku do kształcenia tę samą rolę odgrywa wiedza, którą podmiot zdobywa w procesie uczenia się.

W odniesieniu do specyfiki rynku pracy obserwuje się coraz większy wzrost zainteresowania edukacją zawodową, która koncentruje się nie tyle na wyposażeniu podmiotu w wiedzę ogólną, ile dba o praktyczne przygotowanie jednostki do pracy. Zadaniem Z. Wiatrowskiego oczekiwania społeczne w stosunku do kształcenia zawodowego koncentrują się na przygo-

¹²⁸ R. Drozdowski, *Rynek pracy w Polsce. Recepcja, Oczekiwania, Strategie dostosowawcze*, Poznań 2002, s. 81 i n.

¹²⁹ B. Przyborska, *Innowacje w kształceniu w kontekście misji i rynkowych wizji*, „Studia Edukacyjne”, nr 13, 2010, s. 13.

¹³⁰ Ibidem.

towaniu jednostki do pracy i praktykowania zawodowo zajęcia w trzech zakresach: kwalifikacyjnym (akcentującym wiedzę zawodową, umiejętności i postawy zawodowe), osobowościowym i społeczno-obywatelskim oraz kompetencyjnym (przygotowującym człowieka do życia w społeczeństwie informacyjnym)¹³¹. Edukacja zawodowa stanowi zatem ten rodzaj kształcenia, który może prowadzić do wyposażenia absolwentów w umiejętności pragmatyczne, niezbędne do wykonywania określonego zawodu, ze względu na doświadczenie zdobywane przez nich podczas praktyk. Badania prowadzone przez zespół S.M. Kwiatkowskiego ukazują bowiem, że pracodawcy niechętnie inwestują w szkolenie nowo zatrudnionych pracowników¹³².

Obecnie „mamy do czynienia z długookresowym, systematycznym trendem znamionującym obecność jednej z fundamentalnych prawidłowości zachodzących w makroskali, a mianowicie – z procesem adaptacji systemu zawodowego do potrzeb rozwoju gospodarki i życia publicznego”¹³³. Literatura obfituje w różnorodne modelowe propozycje tworzenia sieci zależności między edukacją a rynkiem pracy, które przede wszystkim koncentrują się na usprawnieniu przepływu informacji między tymi obiema płaszczyznami, celem sprawnego reagowania na zmiany gospodarcze i tym samym kształcenia ludzi zgodnie z aktualnymi oczekiwaniami pracodawców¹³⁴. Nie należy jednak zapominać, że przemiany współczesnego rynku pracy nie mogą stanowić jedyne go wyznacznika priorytetów, celów oraz treści edukacji, ponieważ, jak trafnie zauważa S.M. Kwiatkowski, „impulsy płynące z rynku pracy są często doraźne, powodowane aktualnym stanem gospodarki. A stan ten ulega dynamicznym zmianom, których kierunki nie zawsze wynikają z logicznej analizy danych wyjściowych”¹³⁵.

Rozważania o wzajemnej współzależności między rynkiem pracy a edukacją akcentowały, że jakość przygotowania jednostek do partycypowania w przestrzeni rynku pracy oraz rozwój ekonomiczny poszczególnych krajów i gospodarki światowej warunkowany jest właśnie przez współpracę między obiema analizowanymi płaszczyznami. Istota prowadzonej narracji koncen-

¹³¹ Z. Wiatrowski, *Przygotowanie do pracy jako podstawowe zadanie kształcenia i wychowania zawodowego*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4, 1978.

¹³² Vide: *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2001.

¹³³ H. Domański, *Problematyka zawodu w socjologii*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7, 1996, s. 9.

¹³⁴ Formułowaniem zaleceń o takim charakterze zajmowali się m.in.: red. S.M. Kwiatkowski, *Edukacja zawodowa...*, red. S. Borkowska, *Edukacja zawodowa a rynek pracy*, Warszawa 1999; W. Kozłek, *Rynek pracy...*; red. U. Jeruszka, *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, Warszawa 2002 oraz *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, Warszawa 2000.

¹³⁵ S.M. Kwiatkowski, *Relacje między rynkiem pracy a systemem edukacji*, w: *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogata, Warszawa 1997, s. 49.

truje się zatem nie tyle na ukazaniu zasadności tezy o konieczności współistnienia i kooperacji między edukacją a rynkiem pracy, ile na określeniu charakteru tej relacji. Sedno przyjętej optyki tkwi bowiem w próbie uściślenia stopnia tego powiązania, nakreślenia różnorodnych perspektyw i ustalenia, czy istnieje idealne rozwiązanie pozwalające na nawiązanie harmonijnej współpracy rynku pracy i edukacji.

Z. Melosik¹³⁶ przewiduje trzy możliwe scenariusze regulacji wzajemnych zależności między edukacją a rynkiem pracy. Pierwszy z nich opiera się na idei doskonałego dopasowania struktury wykształcenia jednostek i aktualnej struktury zawodów przez mechanizmy manipulowania zarówno aspiracjami młodych ludzi oraz odpowiedniego selekcjonowania kandydatów na poszczególnych etapach edukacji. W tym przypadku nastąpi całkowite urzeczywistnienie ekonomicznego wymiaru systemu oświaty, który zaprzecza humanistycznej koncepcji wszechstronnego rozwoju człowieka i jego wolnej woli w procesie autokreacji. Drugie rozwiązanie odnosi się do dyskursu egalitaryzacji edukacji, czyli udostępnienia jej wszystkim jednostkom na każdym poziomie kształcenia. Następstw tego działania można dopatrywać się w scharakteryzowanym zjawiskach: inflacji dyplomu, przededukowania społeczeństwa, wzrastających wymagań kwalifikacyjnych określanych przez pracodawców, co dodatkowo prowadzi do sytuacji deregulacji struktury społecznej oraz dezaktualizacji tradycyjnych sposobów osiągania sukcesu zawodowego. Zgodnie z trzecim założeniem, które stanowi najbardziej trafne zilustrowanie obecnych praktyk, zależność między edukacją a rynkiem pracy sytuuje się między ideą demokracji a potrzebami rynku pracy. Niżej opytka pozwala na dostrzeżenie niejednoznacznych prawidłowości określających funkcjonowanie obu płaszczyzn, czego wyrazem są różnego rodzaju metaforyczne ujęcia obrazujące mechanizmy regulujące życie społecznym, takie jak: „chaos”, „teatr”¹³⁷ („spektakl”, „gra”), „szklany sufit”¹³⁸, „spółdzielnia spożywców”¹³⁹ czy „supermarket”¹⁴⁰. Edukacja i rynek pracy stanowią komponenty życia społeczno-gospodarczego, których nie sposób rozpatrywać w zupełnym oddzieleniu, warto jednak poświęcić chwilę namysłu na kwestię, jak powinna kształtować się relacja między tymi dwiema płaszczyznami.

¹³⁶ Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka...*, s. 39–40.

¹³⁷ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000; D. Jemielniak, *Praca oparta na wiedzy: praca w przedsiębiorstwach wiedzy na przykładzie organizacji high-tech*, Warszawa 2008.

¹³⁸ C.M. Solomon, *Careers under glass*, „Personnel Journal” 1990, s. 96–105.

¹³⁹ Z. Bauman, *Ponowoczesność...*, s. 197–215.

¹⁴⁰ M. Krajewski, *Supermarket jako przestrzeń znaczeniowa. Próba rekonstrukcji przekazu ideologicznego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 3/4, 1998.

1.3. Edukacja zawodowa w Polsce po transformacji ustrojowej

W podejmowanym przeze mnie temacie nie sposób pominąć problematyki przemian na płaszczyźnie szkolnictwa zawodowego, dokonujących się w Polsce po 1989 r. Jest to podyktowane podjętą osią narracji oraz chęcią głębszego zrozumienia jego istoty i znaczenia. Przygotowanie jednostki do efektywnego funkcjonowania na rynku pracy stanowi bowiem jedno z podstawowych zadań współczesnej szkoły, dlatego też kształcenie zawodowe staje się centralnym elementem systemu edukacji. Trudno przecenić znaczenie edukacji dla postępu gospodarczego jakiegokolwiek państwa, a w konsekwencji także dla jakości egzystencji jego obywateli. Kwalifikacje i kompetencje zawodowe stają się jednym z głównych determinantów sukcesu jednostki oraz stanowią przedmiot konkurencji społeczno-gospodarczej wysoko rozwiniętych państw¹⁴¹. Edukacja zawodowa pod tym względem okazuje się szczególnie cenna, ponieważ wyposaża podmiot nie tylko w ogólną wiedzę o świecie, ale przygotowuje go także do praktykowania danego zajęcia zawodowego¹⁴². Obecnie obserwuje się wzrost świadomości społecznej dotyczącej wspomnianych walorów edukacji zawodowej, czego źródeł można dopatrywać się w dynamicznych przeobrażeniach rynku pracy (nowe formy zatrudnienia, zapotrzebowanie na nowe zawody, oczekiwania pracodawców). Ta prawidłowość przejawia się we wprowadzanych reformach edukacyjnych oraz w dyskusjach nad nowymi propozycjami rozwiązań. Warto pokusić się o dygresję, że każda restrukturyzacja oświaty zawsze budzi szereg kontrowersji i obaw na płaszczyźnie politycznej oraz społecznej, czego dowodzi bogactwo postulatów, modeli i koncepcji dotyczących kształcenia zawodowego dostępnych w literaturze¹⁴³.

Złożoność pojęcia „edukacja zawodowa”, zamieszczonego w tytule podrozdziału, skłania do poczynienia pewnych ustaleń definicyjnych dotyczących tego konstruktu. Zdaniem R. Gerlacha „rozpatrując edukację zawodową, dostrzega się w jej rozumieniu potrzebę integracji kształcenia za-

¹⁴¹ S. Borkowska, *Słowo wstępne: O potrzebie i możliwościach wzrostu efektywności edukacji zawodowej*, w: *Edukacja zawodowa a rynek pracy*, red. S. Borkowska, Warszawa 1999, s. 6.

¹⁴² Na zakres treści kształcenia zawodowego wskazuje zarówno dydaktyka zawodowa, jak i teoria kształcenia zawodowego, zgodnie z którą „obok przedmiotów zawodowych – stanowiących intelektualne podłoże danego rodzaju działalności zawodowej – znajdują się coraz mocniej i wyraźniej obecne przedmioty ogólnokształcące i ogólnozawodowe. [...] Celem szkoły zawodowej [...] jest wprowadzenie wychowanka w świat wartości wynikających z udziału człowieka w świecie pracy zawodowej” (W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000, s. 27).

¹⁴³ Vide: *Cywilizacyjne wyzwania edukacji zawodowej. Wybrane problemy kształcenia zawodowego w Polsce i na Słowacji*, red. T. Piątek, Rzeszów 2010; A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa 2006; S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa 2001; *Teoretyczno-metodyczne problemy rozwoju kształcenia zawodowego*, red. H. Bednarczuk, Radom 1995; *Edukacja zawodowa...*, red. S.M. Kwiatkowski.

wodowego i ustawicznego. Stwarza ona szansę holistycznego spojrzenia na proces dążenia do kwalifikacji i kompetencji zawodowych¹⁴⁴. To ujęcie ma zwracać uwagę na konieczność zachowania łączności między poszczególnymi szczeblami kształcenia¹⁴⁵. Dlatego też edukację zawodową rozpatruje się w odniesieniu do szkolnego systemu kształcenia zawodowego (którego analiza stanowi kluczową problematykę rozważań ze względu na podjętą w pracy oś narracji) lub też pozaszkolnego systemu zawodowego, zwanego inaczej kształceniem ustawicznym¹⁴⁶. Propozycja ta uzasadniona jest tym, że wiedza zdobywana przez jednostkę w toku edukacji szkolnej zostaje w późniejszym czasie uzupełniana przez różnego rodzaju formy doskonalenia zawodowego, w ten sposób realizuje ona postulat permanentnego uczenia się. Definicje określające obie składowe edukacji zawodowej przedstawia W. Okoń, który utrzymuje, że kształcenie zawodowe należy rozumieć jako „przygotowanie ludzi, odpowiednio wykształconych ogólnie, do wykonywania różnych zawodów, realizowane przez niższe i średnie szkoły zawodowe, szkoły wyższe, kursy i zakłady pracy”¹⁴⁷. Natomiast przez kształcenie ustawiczne rozumie „kształcenie ciągłe, proces ciągłego doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych; zasada współczesnego systemu oświaty, zgodnie z którą kształcenie trwa przez całe życie człowieka, obejmując odnawianie, poszerzenie i pogłębianie jego kwalifikacji ogólnych i zawodowych”¹⁴⁸. Istotę edukacji zawodowej oddają słowa S. Kaczora, który utrzymuje, że jest ona „procesem łączącym teorię z praktyką i odwrotnie – praktykę z teorią. Ma przez to do spełniania wiele zadań ogólniejszej natury, jak też ważnych w życiu codziennym dla rozwiązywania trudności jawiących się przy zaspokajaniu potrzeb”¹⁴⁹. Warto także podkreślić, że obecnie kształcenie zawodowe realizuje się w Polsce na trzech poziomach: zasadniczym, średnim i wyższym oraz że edukacja zawodowa odbywa się w następujących placówkach:

- szkołach zawodowych (zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły techniczne, szkoły specjalne przysposabiające do pracy, szkoły policealne),

¹⁴⁴ R. Gerlach, *Edukacja wobec rynku pracy: realia, możliwości, perspektywy*, Bydgoszcz 2003, s. 117.

¹⁴⁵ Podobną strukturę edukacji zawodowej, na podstawie postulatów T. Nowackiego, Z. Wiatrowskiego i R. Gerlacha, prezentuje B. Baraniak. Autorka zwraca uwagę, że pewne umiejętności zawodowe zdobywane są także w procesie wychowania naturalnego, a więc kształcenia incydentalnego, realizowanego przede wszystkim w domu rodzinnym (B. Baraniak, *Edukacja zawodowa*, w: *Pedagogika pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007, s. 112–113).

¹⁴⁶ S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, Warszawa 2006, s. 7.

¹⁴⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 207–208.

¹⁴⁸ Ibidem, s. 206.

¹⁴⁹ S. Kaczor, *Edukacja zawodowa – gospodarka – społeczeństwo*, w: *Edukacja zawodowa...*, red. R. Gerlach, s. 65.

- placówkach kształcenia praktycznego,
- placówkach kształcenia ustawicznego,
- ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego¹⁵⁰.

System edukacji stanowi przestrzeń dynamicznych zmian, uwarunkowanych przede wszystkim rozwojem politycznym, gospodarczym i społecznym kraju. Dla potrzeby gruntowniejszego zrozumienia kwestii przeobrażeń edukacji zawodowej w Polsce po transformacji ustrojowej warto nakreślić specyfikę sytuacji z tamtego okresu. Władze realnego socjalizmu koncentrowały się na kierowaniu aktywnością obywateli państwa oraz w znacznym stopniu kontrolowały dokonywane przez nich wybory (także dotyczące kariery), w zamian za co oferowały im stabilne zatrudnienie i bezpieczeństwo zawodowe. Przemiany ustrojowe, które dokonały się w 1989 r., sprawiły, że ludzie zostali obdarzeni wolnością, z którą nie do końca potrafili sobie poradzić¹⁵¹. Wolność gwarantowała im możliwość swobodnego decydowania w kwestiach własnego życia, określania potrzeb oraz planowania przyszłości. Ta sytuacja okazała się zaskakująca także dla systemu edukacji, który dotychczas nie wyposażał uczniów w umiejętności niezależnego kierowania swoim rozwojem zawodowym, rozpoznawania posiadanych predyspozycji i kompetencji oraz elastycznego adaptowania się do następujących zmian. Dodatkową trudność dla edukacji stanowiła powszechna likwidacja wielu państwowych zakładów pracy na rzecz powstających firm prywatnych, ukierunkowujących swoją działalność na sektor usług. Wynikiem takiego stanu rzeczy był zanik licznych miejsc pracy w przemyśle oraz rolnictwie, co istotnie wpłynęło na stan szkolnictwa zawodowego oraz zdegradowało jego pozycję w stosunku do pozostałych typów szkół. Zaczęto je traktować jako placówki gorszego rodzaju, generujące bezrobotnych¹⁵².

¹⁵⁰ Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004.256.2572).

¹⁵¹ T. Nowacki, *Edukacja i praca zawodowa wobec Unii Europejskiej*, w: *Edukacja zawodowa...*, red. R. Gerlach, s. 9-10.

¹⁵² Analiza „Roczników Statystycznych” pozwala na uzasadnienie społecznego przekonania o zasadności tej tezy. Zmiany w sferze własnościowej spowodowały znaczny spadek liczby zatrudnionych osób w przemyśle i rolnictwie, czego wyrazem okazuje się wzrost stopy bezrobocia z 6,3% w 1990 r. do 16,4% w 1993 r. Grupą szczególnie zagrożoną bezrobociem byli oraz nadal pozostają absolwenci szkół ponadpodstawowych (obecnie ponadgimnazjalnych), wśród których bardzo często na przekroju lat wynosi ono około 30% w grupie wiekowej 18-24 lata. Podobnych danych dostarczają analizy struktury bezrobocia z perspektywy wykształcenia. Do 2000 r. tendencja ponad 37% bezrobocia wśród osób legitymujących się wykształceniem zasadniczym zawodowym nie ulegała zmianom. Dopiero od 2000 r. możemy obserwować tendencję spadkową tego zjawiska (w 2014 r. stopa bezrobocia w tej grupie wynosiła 11,7%). Obecnie wyższą stopę bezrobocia można zaobserwować wśród osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym oraz gimnazjalnym i podstawowym (*Roczniki Statystyczne Rzeczypospolitej Polskiej z lat 1990-2014*, GUS, Warszawa 2014).

Powyżej scharakteryzowane przemiany znacząco wpłynęły na kondycję szkolnictwa zawodowego oraz zdeprecjonowały społecznie uznawaną wartość uzyskiwanego za jego pośrednictwem wykształcenia. Uwarunkowań takiego stanu rzeczy nie należy dopatrywać się wyłącznie w przemianach ustrojowych naszego kraju, ale także w szeregu czynników i złożonych zależności. Jedną z nich jest z pewnością to, że, ucząc się w liceum, w trakcie 3 lat można uzyskać maturę. Uczeń szkoły zawodowej jest określany jako ten, który „dokonał już wyboru zawodu w gimnazjum”¹⁵³. Przyjęcie takiej perspektywy wymaga zastanowienia, czy współczesny nastolatek, podejmujący edukację na szczeblu ponadgimnazjalnym, wyróżnia się odpowiednim poziomem dojrzałości i zarazem gotowości do podejmowania racjonalnych decyzji zawodowych. Większość młodych ludzi ukierunkowuje się jednak na kontynuowanie edukacji po szkole ponadgimnazjalnej.

Warto także nadmienić, że T. Nowacki źródeł osłabienia, a właściwie zniszczenia ugruntowanej pozycji kształcenia zawodowego upatruje w uformowaniu wśród Polaków negatywnego stosunku do pracy codziennej, opartej na wytrwałości oraz w tendencji do wykonywania swoich obowiązków niedbale, nietwórczo, z nastawieniem na osiągnięcie szybkiego rezultatu¹⁵⁴. Kolejną przyczyną okazują się przeobrażenia rynku pracy, wśród których można wymienić m.in.: wzrost wymaganych kwalifikacji zawodowych, zanik zapotrzebowania na tradycyjne zawody oraz niedobór osób o specjalistycznych kwalifikacjach poszukiwanych przez pracodawców¹⁵⁵. Co ciekawe, zgodnie utrzymują oni, że absolwenci szkół zawodowych są niedostatecznie przygotowani do podjęcia pracy zawodowej ze względu na niewystarczającą liczbę doświadczeń praktycznych, zdobywanych w trakcie kształcenia¹⁵⁶. Należy też zauważyć, że „głównym, a może jedynym kryterium tworzenia lub likwidacji szkół średnich i wyższych są aspiracje młodzieży”¹⁵⁷. Oferta szkół technicznych oraz zawodowych nie cieszy się dużym zainteresowaniem absolwentów gimnazjów. Odzwierciedleniem tego stwierdzenia są dane statystyczne dotyczące zarówno liczby uczniów uczęszczających do szkół zawodowych, jak i sama liczba placówek tego typu (tabela 1).

¹⁵³ M. Rosalska, A. Wawrzonek, *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*, Warszawa 2012, s. 11.

¹⁵⁴ T. Nowacki, *Edukacja i...*, s. 13.

¹⁵⁵ A. Arendarski, *Wizja modelu edukacji zawodowej*, w: *Edukacja zawodowa a rynek pracy*, red. S. Borkowska, Warszawa 1999, s. 28.

¹⁵⁶ Vide: S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe...*

¹⁵⁷ M. Kabaj, *Optymalizacja struktur kształcenia zawodowego i popytu na pracę. Czy grozi nam bezrobocie absolwentów szkół wyższych?*, w: *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, red. U. Jeruszka, Warszawa 2002, s. 21.

Tabela 1. Liczba szkół zawodowych (zasadniczych zawodowych i średnich zawodowych) i procentowy udział uczeszcujących do nich uczniów w latach 1990–2014

Lata szkolne	Liczba zasadniczych szkół zawodowych	Liczba średnich szkół zawodowych	Liczba uczniów – zasadnicze szkoły zawodowe	Liczba uczniów – średnie szkoły zawodowe	Procentowy udział uczniów zasadniczych szkół zawodowych wśród ogólnej populacji uczniów szkół ponadgimnazjalnych (ponadpodstawowych)	Procentowy udział uczniów średnich szkół zawodowych wśród ogólnej populacji uczniów szkół ponadgimnazjalnych (ponadpodstawowych)
1990/1991	2995	3607	815 000	637 000	43%	34%
1995/1996	2625	4749	722 000	838 000	32%	37%
2000/2001	2372	5803	542 000	977 000	22%	40%
2005/2006	1778	4531	233 000	744 000	14%	43%
2010/2011	1763	2757	225 000	596 000	15%	41%
2013/2014	1708	2379	185 000	535 000	14%	42%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie raportu *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*, GUS, Warszawa 2014.

Okazuje się, że liczba zasadniczych szkół zawodowych ulega permanentnemu zmniejszeniu, przy czym największy jej spadek odnotowano w ciągu pierwszych 15 lat po transformacji ustrojowej, ponieważ zmalała o ponad 40%. Odzwierciedleniem tej prawidłowości jest także liczba uczniów uczęszczających do tego typu placówek, która w ciągu ostatnich 24 lat zmniejszyła się o 77%. Zgoła odmienną sytuację można zaobserwować w przypadku średnich szkół zawodowych (szkoły techniczne, licea profilowane), których liczba znacząco wzrastała w latach 1990–2001, natomiast w późniejszym czasie również uległa drastycznemu spadkowi i w 2014 r. była o 34% niższa w porównaniu ze stanem wyjściowym. Z powodzeniem można jednak stwierdzić, że kształcenie na poziomie techników jest zdecydowanie bardziej popularne niż na poziomie zasadniczych szkół zawodowych. Oczywiście odnotowane tendencje pozostają w ścisłej zależności z sytuacją demograficzną w kraju¹⁵⁸. Nie zmienia to faktu, że na przestrzeni 10 lat popularność wyboru zasadniczych szkół zawodowych przez gimnazjalistów plasuje się na stałym poziomie około 14% w ogólnej licznie uczniów szkół ponadgimnazjalnych, natomiast w przypadku techników obserwuje się nieznaczną tendencję wzrostową w ciągu ostatnich kilku lat. Co ciekawe, decyzje te nie odzwierciedlają rzeczywistego zapotrzebowania rynku pracy¹⁵⁹. Zgodnie z raportami Głównego Urzędu Statystycznego, dotyczących popytu na pracę, można zaobserwować rosnący udział sektora usług (w tym głównie handlu) w zatrudnieniu oraz dominującą liczbę wolnych wakatów w tym sektorze gospodarki, jak również znaczącą rolę przemysłu w polskiej strukturze zatrudnienia¹⁶⁰. Największym zainteresowaniem młodzieży rozpoczynającej edukację w szkołach zawodowych cieszą się jednak kierunki inżyniersko-techniczne, natomiast dopiero w dalszej kolejności są to usługi oraz produkcja i przetwórstwo¹⁶¹, mimo że obecne szkolnictwo zawodowe coraz częściej promuje zawody i kierunki kształcenia o charakterze usługowym¹⁶², a pracodawcy zgłaszają niedobór fachowców i specjalistów w wielu branżach. Z powodzeniem można zatem stwierdzić, że największe zapotrzebowanie polskiego rynku pracy odnosi się właśnie do absolwentów szkół zawodowych.

¹⁵⁸ Zaznaczenia wymaga, że liczba młodzieży kończącej gimnazjum (szkołę podstawową) w 2013 r. zmalała o 39% procent w porównaniu z 1990 r. (*Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*, GUS, Warszawa 2014).

¹⁵⁹ W Polsce istnieje kilka źródeł informacji o sytuacji na rynku pracy, do których należą: *Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności* (BAEL), cokwartalne badania Głównego Urzędu Statystycznego dotyczące popytu na pracę, statystyki sporządzane na podstawie danych z sektora przedsiębiorstw i urzędów pracy.

¹⁶⁰ *Popyt na pracę* – raporty GUS z lat 2010–2015.

¹⁶¹ *Oświata i wychowanie* (lata szkolne 2007–2014), GUS, Warszawa.

¹⁶² H. Cieślak, *Zmiany w szkolnictwie zawodowym*, „Nowa Szkoła”, nr 3, 2002, s. 2.

Kolejnym krokiem na drodze do dookreślenia złożoności edukacji zawodowej będzie analiza reform oświatowych oraz idących za nimi rozwiązań strukturalnych. Zmiany społeczno-gospodarcze po 1989 r. nie pozostały bez znaczenia dla kondycji ówczesnego systemu edukacji, czego konsekwencje stanowiły działania rządowe, zmierzające do dostosowania go do dynamicznych przeobrażeń rzeczywistości. Jednym z pierwszych zabiegów podejmowanych w celu restrukturyzacji oświaty była stopniowa likwidacja zasadniczych szkół zawodowych oraz zamykanie lub prywatyzacja przedsiębiorstw prowadzących szkoły przyzakładowe¹⁶³ (co znacznie utrudniło organizację praktycznej nauki zawodu). Przemiany w oświacie objawiały się także w rozbiciu monopolu państwa na jej zarządzanie, czego wynikiem było stopniowe przejmowanie szkół zawodowych przez samorządy lokalne, które nie zawsze posiadały wystarczające środki na utrzymanie zasadniczych szkół zawodowych, wymagających kosztownego zaplecza warsztatowego oraz odpowiednio wyposażonych pracowni. Pałących trudności w organizacji szkolnictwa zawodowego dopatrywano się również w potrzebie kształcenia kadr nauczycielskich, zmianach treści kształcenia i systemu realizacji kształcenia praktycznego oraz w słabej kondycji orientacji i poradnictwa zawodowego.

Bliższego przyjrzenia się wymagają także modyfikacje dokonywane w klasyfikacji zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego, ponieważ, zgodnie z obowiązującymi przepisami, szkoły zawodowe mogą prowadzić kształcenie wyłącznie w zawodach ujętych właśnie w tej klasyfikacji¹⁶⁴. Przede wszystkim należy zaobserwować, że ulega ona permanentnemu rozbudowywaniu, co stanowi wyraz postępującej specjalizacji zawodowej, spowodowanej przemianami społeczno-gospodarczymi. Warto wspomnieć, że w latach osiemdziesiątych XX w. klasyfikacja zawodów i specjalności ulegała

¹⁶³ Szkoły przyzakładowe – szkoły organizowane przy zakładach pracy. Główny powód ich intensywnego zamykania w latach dziewięćdziesiątych był natury ekonomicznej. Pracodawcy niechętnie zawierali umowy o praktyczną naukę zawodu z uczniami, co znacząco osłabiło poziom kształcenia praktycznego (A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański, *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, Warszawa 1997, s. 43).

¹⁶⁴ W Polsce funkcjonują dwie niezależne klasyfikacje, do których należą: *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy* – określana przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (jest to tzw. klasyfikacja gospodarcza) oraz klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego – ustalana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (jest to tzw. klasyfikacja szkolna). Wszelkie dokonywane w nich zmiany (co 2–3 lata) stanowią wyniki szczegółowych analiz zawodoznawczych, gospodarczych oraz zapotrzebowania rynku pracy, z uwzględnieniem wskazań o charakterze międzynarodowym (Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Zawodów opracowany przez Międzynarodową Organizację Pracy). Zgodnie z pierwszą klasyfikacją wyróżnia się dziesięć grup wielkich, podzielonych odpowiednio na grupy duże, średnie i elementarne. Obecnie, zgodnie z klasyfikacją z 2014 r. (obowiązującą od 1.01.2015 r.), w Polsce funkcjonują 2443 zawody i specjalności (Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, Dz.U. z 2014 r., poz. 1145).

stałemu zmniejszaniu (w 1982 r. obejmowała 527 zawodów ze specjalnościami, a w 1986 r. – 241 zawodów ze specjalnościami). Pierwszej aktualizacji tego dokumentu po transformacji ustrojowej dokonano w 1993 r. Zasadniczym założeniem tego opracowania było stworzenie wykazu zawodów o charakterze szerokoprofilowym, bez wyszczególnienia specjalności, uważano bowiem, że „kształcenie wąskoprofilowe jest główną przyczyną bezrobocia”¹⁶⁵. Ostateczny wynik takich działań stanowiła znowelizowana klasyfikacja wprowadzona w 1999 r., zawierająca spis 179 zawodów¹⁶⁶, czego konsekwencją okazało się przesunięcie kształcenia specjalistycznego na końcową fazę edukacji. W późniejszym okresie minister edukacji narodowej wydawał kolejne rozporządzenia w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (m.in. wprowadzając w 2001 r. 184 zawody¹⁶⁷, w 2007 r. – 202 zawody¹⁶⁸, w 2008 r. – 208 zawodów¹⁶⁹, w 2011 r. – 200 zawodów¹⁷⁰, w 2014 r. – 201 zawodów¹⁷¹). Zgodnie z obecną ofertą edukacyjną w szkołach zawodowych można kształcić się w 205 zawodach¹⁷² (nowymi zawodami wyróżnionymi w tym rozporządzeniu są kierowca mechanik oraz jeździec).

Zasadnicze zmiany w warunkach funkcjonowania szkół określała Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r.¹⁷³, która wprowadzała obowiązek pracy dla szkół na podstawie ramowych planów nauczania oraz wyposażenia uczniów w wiedzę z zakresu minimum programowego, jak również podział szkół zawodowych na:

- zasadnicze – dające wykształcenie ogólne i zasadnicze zawodowe oraz możliwość dalszego kształcenia w szkole średniej,
- średnie zawodowe, w skład których wchodziły: licea zawodowe (ich ukończenie gwarantowało uzyskanie wykształcenia średniego ogólne-

¹⁶⁵ S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe...*, s. 46.

¹⁶⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 31 maja 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. Nr 52, poz. 535. Ministerialny projekt reformy oświaty został zatwierdzony w 1993 r. przez rząd H. Suchockiej w dokumencie „Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych”.

¹⁶⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 29 marca 2001 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. Nr 34, poz. 405.

¹⁶⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 26 czerwca 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. Nr 124, poz. 860.

¹⁶⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 lipca 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. Nr 144, poz. 903.

¹⁷⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. Nr 248, poz. 7.

¹⁷¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 sierpnia 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. 2014, poz. 1140.

¹⁷² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 6 listopada 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. 2015, poz. 1873.

¹⁷³ Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r., Dz.U. Nr 95, poz. 425. Ustawa obowiązuje nadal, mimo wielokrotnych nowelizacji.

go, z możliwością otrzymania świadectwa dojrzałości oraz wykształcenia zasadniczego zawodowego), technika (prowadzące do wykształcenia średniego ogólnego i zawodowego, z możliwością uzyskania świadectwa dojrzałości), licea techniczne¹⁷⁴ (szkoły kształcące w cyklu czteroletnim, dające wykształcenie ogólne i zawodowe), szkoły policealne (oferujące uzupełnienie wykształcenia ogólnokształcącego o wykształcenie zasadnicze zawodowe lub o średnie zawodowe).

Podjęte działania rządowe ukierunkowane były na ograniczanie kształcenia na poziomie zasadniczym, unowocześnienie struktury kształcenia oraz stworzenie jego nowego modelu. Reforma ta pozwoliła na przejście z systemu zamkniętego, opartego na centralnie planowanej gospodarce, do systemu otwartego, uwzględniającego zasady państwa demokratycznego, opartego na zasadach: deetatyzacji, demonopolizacji i decentralizacji¹⁷⁵. Oczywiście w ciągu pierwszych lat po jej wprowadzeniu nadal poszukiwano odpowiednich rozwiązań edukacyjnych, przyczyniających się do wzrostu konkurencyjności rynkowej kraju¹⁷⁶, dlatego powołano w tym celu Pracownię Programów Kształcenia Zawodowego przy Instytucie Badań Edukacyjnych, której cel koncentrował się na koordynowaniu prac z zakresu dokumentacji programowej¹⁷⁷. Ze względu na niestabilną kondycję gospodarczą i konieczność dokonywania modernizacji w innych sektorach życia publicznego podejmowano liczne „wycinkowe zadania, bez kompleksowej i przemyślanej koncepcji systemu szkolnictwa”¹⁷⁸. Efektem takiego stanu rzeczy było zaniedbanie obszaru polityki edukacyjnej, czego dowodziły wskazania zawarte w *Syntetycznym raporcie o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej*¹⁷⁹. Po wprowadzeniu ustawy o systemie oświaty przymierzano się do nieudolnych prób naprawy polskiej szkoły (w tym także zawodowej), jednak częste zamiany na stanowisku ministra edukacji (ministrami edukacji w tym okresie byli kolejno: H. Sams-

¹⁷⁴ Ten typ szkoły został wprowadzony do systemu oświaty Zarządzeniem nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z 30 czerwca 1993 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne, Dz.U. MEN Nr 6, poz. 20.

¹⁷⁵ Z.J. Mikołajczyk, *Edukacja a równość szans w okresie transformacji*, w: *Nierówni i równiejsi. Sprawiedliwość dystrybucyjna czasu transformacji w Polsce*, red. T. Kowalik, Warszawa 2002, s. 330.

¹⁷⁶ M. Szyszka, *Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania*, „Rocznik Nauk Społecznych”, t. 2(38), 2010.

¹⁷⁷ Warto zaznaczyć, że prace komisji trwały do 1997 r. (E. Drogosz-Zabłocka, *Z perspektywy siedmiu lat. Zmiany w kształceniu*, „Szkoła Zawodowa”, nr 10, 1997, s. 2–5).

¹⁷⁸ *Ibidem*, s. 258.

¹⁷⁹ Vide: Cz. Kupisiewicz, *Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej*, „Głos Nauczycielski”, 1996. W odniesieniu do szkolnictwa zawodowego raport ten wskazywał na jego niewłaściwą strukturę, objawiającą się w nadmiernej liczbie zasadniczych szkół zawodowych i niewystarczającej liczbie średnich szkół zawodowych, ze względu na nieadekwatność do zapotrzebowania rynku pracy i aspiracji młodzieży.

nowicz, R. Głębocki, A. Stelmachowski, Z. Flisowski, A. Łuczak, R. Czarny, J. Wiatr, M. Handke) znacząco komplikowały ich wcielenie do praktyki oświatowej.

Istotnym faktem, na który warto zwrócić uwagę, jest wprowadzenie przez ministra M. Handkego Ustawy o reformie ustroju szkolnego z 8 stycznia 1999 r.¹⁸⁰, która istotnie wpłynęła na sytuację szkolnictwa zawodowego. Priorytetowym założeniem tego dokumentu było nie tylko upowszechnienie średniego i wyższego wykształcenia wśród Polaków oraz podniesienie jego ogólnego poziomu i efektywności, lecz także wyrównanie szans edukacyjnych dla wszystkich obywateli kraju¹⁸¹, natomiast główna zmiana odnosiła się do skrócenia czasu nauki w szkole podstawowej do 6 lat i wprowadzenia 3-letniego gimnazjum. Skutkiem długoletnich starań oświatowych była także przebudowa szkolnictwa zawodowego, w ramach którego absolwenci gimnazjum mogli kontynuować edukację na trzech poziomach:

- dwuletniej szkoły zawodowej, będącej podstawowym poziomem kształcenia zawodowego (po jego ukończeniu uczeń uzyskiwał wykształcenie określane mianem niepełnego średniego oraz tytuł robotnika wykwalifikowanego lub pracownika o równorzędnych kwalifikacjach; nauka na tym etapie kończyła się wystandaryzowanym egzaminem zawodowym, w którym brali udział przedstawiciele pracodawców),

- rocznych lub dwuletnich szkołach policealnych, stanowiących propozycję głównie dla absolwentów liceum profilowanego (nauka na tym poziomie prowadziła do uzyskania wykształcenia średniego; oferta była skierowana do maturzystów aspirujących do zdobycia kwalifikacji w konkretnym zawodzie na poziomie technika lub równorzędnym),

- trzyletnich oraz trzypółletnich wyższych szkołach zawodowych (gwarantowały wykształcenie licencjackie oraz inżynierskie).

Należy zauważyć, że okres kształcenia w zasadniczej szkole zawodowej został wyraźnie skrócony z trzech do dwóch lat. Ponadto absolwent takiej placówki mógł kontynuować edukację w dwuletnim liceum lub trzyletnim technikum uzupełniającym, prowadzącym do wykształcenia średniego. Co ciekawe, wstępnie zakładano likwidację średnich szkół zawodowych, które miały być zastąpione trzyletnim liceum profilowanym o profilu zawodo-

¹⁸⁰ Ustawa z 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz.U. Nr 12, poz. 96. Dokument zaczął obowiązywać od 1 września 1999 r.

¹⁸¹ Cel ten został osiągnięty, czego wyrazem jest zdecydowany wzrost wskaźnika skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym (współczynnik skolaryzacji netto w 1995 r. – 17,2%, 2000 r. – 30,6%, 2011 r. – 40,8%, 2014 r. – 38,6%, *Szkoły wyższe i ich finanse 2013 r.*, GUS, Warszawa 2014) oraz niechętnie wybieranie szkół zawodowych jako dalszej drogi edukacji. Obserwowalnym w niedalekiej przyszłości skutkiem takich tendencji jest zaniedbanie rozwoju edukacji zawodowej, zamykanie tego typu placówek oraz w efekcie – niskiej jakości współpraca z pracodawcami i niedostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy.

wym¹⁸². Ostatecznie jednak wycofano się z koncepcji przekształcenia wszystkich szkół w licea profilowane i zdecydowano o działaniu czteroletnich techników, trzyletnich liceów ogólnokształcących oraz trzyletnich liceów profilowanych, kształcących w profilach ogólnozawodowych, jak również trzyletnich techników uzupełniających¹⁸³. Dlatego też Ustawą z 15 marca 2002 r.¹⁸⁴ zmieniono zapis odnoszący się do proponowanej struktury systemu szkół ponadgimnazjalnych, tym samym pozostawiając licea ogólnokształcące, technika, zasadnicze szkoły zawodowe oraz licea profilowane, stanowiące jedną z dróg do wykształcenia średniego. Efektem takich rozwiązań było wyróżnienie trzech poziomów edukacji zawodowej, tj. poziomu zasadniczego (zasadnicze szkoły zawodowe), poziomu średniego (technikum, szkoły policealne), poziomu wyższego zawodowego (wyższe szkoły zawodowe).

W 2004 r.¹⁸⁵, kontynuując zalecenia reformy z 1999 r., wprowadzono zewnętrzny egzamin państwowy, przeprowadzany przez okręgowe komisje egzaminacyjne, który potwierdzał kwalifikacje zawodowe. Pełni on funkcję zastępczą dla dotychczasowego egzaminu z nauki zawodu oraz egzaminu przygotowania zawodowego. Składa się z etapu pisemnego (dwie części) oraz praktycznego, a jego zwieńczenie oceną pozytywną pozwala na uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Dodatkowo przeprowadzono modyfikację podstaw programowych dotyczących kształcenia różnych zawodów oraz opracowano standardy wymagań, które stanowią podstawę przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje do wykonywania danego zawodu. Takie rozwiązanie pozwala na zachowanie jednakowych dla całego kraju warunków i sposobu egzaminowania określonych we właściwym rozporządzeniu¹⁸⁶ oraz procedurach dotyczących jego organizowania¹⁸⁷. Sprawia też, że wszyscy uczniowie, którzy przygotowują się do egzaminu z danego zawodu, rozwiązują takie same zadania, zatwierdzone przez Centralną Komisję Egzaminacyjną.

¹⁸² *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*, MEN, Warszawa 1998.

¹⁸³ M. Zahorska, *Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji*, w: *Reformy społeczne. Bilans dekady*, red. M. Rymusza, Warszawa 2004, s. 165.

¹⁸⁴ Dz.U. z 2002 r. Nr 41, poz. 362.

¹⁸⁵ Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 19 listopada 2004 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty, Dz.U. Nr 256, poz. 2571 i 2572.

¹⁸⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. Nr 199, poz. 2046 z późniejszymi zmianami.

¹⁸⁷ Niniejsze procedury określają sposób przeprowadzania egzaminu zawodowego oraz związane z nim zadania przewidziane dla każdego z organów w nim współuczestniczących (dyrektor, szkoła, nauczyciele). Są dostępne na stronie internetowej: <http://www.cke.edu.pl/index.php/egzaminy-zawodowe-left/nowy-egzamin-zawodowy>

Kolejna istotna zmiana dla szkolnictwa zawodowego nastąpiła w 2009 r., kiedy w wyniku nowelizacji ustawy o systemie oświaty ponownie zdefiniowano podstawę programową kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego jako „obowiązkowe na danym etapie kształcenia zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, a także zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane w programach nauczania oraz umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych”¹⁸⁸. Ponadto dookreślono, że podstawą egzaminu potwierdzającego kwalifikacje będą standardy wymagań zgodne z podstawą programową. W tym samym okresie (lata 2008–2010) stworzono Polską Ramę Kwalifikacji, mającą stanowić narzędzie służące do porównywania osiągnięć zdobywanych przez jednostkę w toku edukacji, które spełniają standardy europejskie (zalecenia Procesu Bolońskiego, Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji, Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 2008 r.). Jej ośmiopoziomowa skala pozwala na porządkowanie efektów uczenia się zarówno na poziomie edukacji ogólnej, zawodowej, jak i wyższej w trzech zakresach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych¹⁸⁹.

Zasadniczych zmian w obszarze edukacji zawodowej dokonał prezydent B. Komorowski, podpisując Ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw z 19 sierpnia 2011 r.¹⁹⁰, która była ukierunkowana na zwiększenie skuteczności i efektywności systemu kształcenia zawodowego oraz jego kompatybilności z rynkiem pracy¹⁹¹. Założenia te chciano osiągnąć przez wdrożenie nowego modelu kształcenia zawodowego, modernizację podstawy programowej kształcenia w zawodach¹⁹² (w ramach rządowego postulatu odbudowy programowej kształcenia zawodowego), a także ramowych planach nauczania¹⁹³ oraz modyfikację klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, z uwzględnieniem podziału zawodów na

¹⁸⁸ Ustawa z 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2009 Nr 56, poz. 458.

¹⁸⁹ Schemat Polskiej Ramy Kwalifikacji został stworzony w wyniku projektu „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce” oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji, realizowanego w latach 2008–2010 przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

¹⁹⁰ Ustawa z 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2011 Nr 205, poz. 1206 (Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela; Ustawa z 22 marca 1989 r. o rzemiośle; Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy; Ustawa z 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw; Ustawa z 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej).

¹⁹¹ Większość postanowień tego dokumentu zaczęła obowiązywać od 1 września 2012 r.

¹⁹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz.U z 2012 r., poz. 184.

¹⁹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz.U z 2012 r., poz. 204.

klasyfikacje oddzielnie potwierdzane w procesie kształcenia¹⁹⁴. Efektem podjętych działań okazało się ujednoczenie cyklu edukacyjnego w zasadniczej szkole zawodowej na rzecz kształcenia trzyletniego, ugruntowanie pozycji edukacji zawodowej w centrach kształcenia zawodowego i ustawicznego¹⁹⁵ oraz umożliwienie osobom dorosłym nabywanie oraz podnoszenie kwalifikacji zawodowych przez uczestnictwo w kursach zawodowych¹⁹⁶. Istotną regulacją, wprowadzoną za pośrednictwem tych przepisów, okazało się także ujednoczenie systemu egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe¹⁹⁷ i otwarcie go na efekty uczenia się formalnego (zdobywanego w trakcie edukacji), pozaformalnego (zdobywane poza placówkami edukacyjnymi i szkoleniowymi) i nieformalnego (osiągane przez doświadczenie zdobywane w miejscu pracy i życiu codziennym) oraz włączenie szkół zawodowych w system kształcenia ustawicznego. Ponadto w szkolnictwie przestały istnieć następujące typy placówek: licea uzupełniające, technika uzupełniająca oraz licea profilowane (ich dezaktualizacja nastąpiła naturalnie, przez wstrzymanie naboru).

Zasadnicza zmiana modelu szkolnictwa nie tylko zawodowego, ale także ogólnokształcącego dotyczy powiązania z nauką w gimnazjum. Okazuje się, że w pierwszych latach nauki na poziomie ponadgimnazjalnym kontynuuje się treści rozpoczęte na wcześniejszym etapie edukacji. Ponadto podjęta modernizacja objęła swoim zasięgiem także podstawę programową z zakresu kształcenia ogólnego¹⁹⁸. Uczniowie techników i zasadniczych szkół zawodowych opanowują te same zagadnienia na poziomie podstawowym, co ucz-

¹⁹⁴ Klasyfikacja w nowym ujęciu wyznacza zakres umiejętności będących podstawą podjęcia pracy w danym zawodzie i określa zadania zawodowe, które jednostka może podjąć samodzielnie. Każda z kwalifikacji dookreślana jest przez efekty kształcenia definiowane przez wyróżnione kategorie wiedzy oraz kompetencji personalnych i społecznych. Potwierdzenie opanowania danej kwalifikacji określane jest na podstawie wyniku egzaminu, po którego zdaniu uczeń lub słuchacz otrzymuje świadectwo, a po zdaniu wszystkich egzaminów przewidzianych w danym zawodzie oraz po ukończeniu szkoły uczeń otrzymuje dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe.

¹⁹⁵ Dopuszcza się łączenie szkół zawodowych w centra kształcenia zawodowego i ustawicznego.

¹⁹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dz.U z 2012 r., poz. 186.

¹⁹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U z 2012 r., poz. 262; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych, Dz.U z 2012 r., poz. 188.

¹⁹⁸ Przedmioty objęte obowiązkowym tokiem kształcenia na poziomie podstawowym regulowane są przez takie same podstawy programowe dla wszystkich typów szkół ponadgimnazjalnych (z wyjątkiem języka polskiego, języka obcego, języka mniejszości narodowej lub etnicznej, języka regionalnego, matematyki i wychowania fizycznego), co wyraża się także w tym, że na realizację większości z nich przewidziano taką samą liczbę godzin.

niowie w pierwszej klasie liceum, dzięki czemu mogą kontynuować naukę np. w liceach ogólnokształcących dla dorosłych od razu od drugiej klasy. Nie bez znaczenia jest także opcja kwalifikacyjnego kursu zawodowego, który może zostać przeprowadzony w szkole na zlecenie pracodawców oraz dopuszczane w nim uczestnictwo osób spoza danego systemu kształcenia. Te działania nie tylko zwiększają atrakcyjność szkół zawodowych wśród oferty edukacyjnej dla młodzieży, ale także aktualizują ich propozycje szkoleniowe do potrzeb rynku pracy, przedstawiając ją jako zdecydowanie bardziej elastyczną (graficzną prezentację obecnego systemu edukacji w Polsce ukazuje schemat 7, zamieszczony w aneksie).

W ramach rządowego postulatu dotyczącego odbudowy szkolnictwa zawodowego w Polsce podjęto także szereg kolejnych działań zmierzających do jego ziszczenia. Jednym z nich była realizacja projektu „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”, którego celem było upowszechnienie przed rokiem szkolnym 2012/2013 oferty kształcenia zawodowego wśród absolwentów gimnazjum oraz podniesienie jej atrakcyjności¹⁹⁹. W jego obszarze zorganizowano i przeprowadzono ogólnopolski konkurs „Szkoła dla rynku pracy”, mający wyłonić pracodawców zaangażowanych we współpracę ze szkolnictwem zawodowym. W rezultacie dokonanych poczyniń opracowano także pakiet publikacji *Kształcenie zawodowe i ustawiczne. Vademecum*²⁰⁰ oraz sporządzono raport *Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce*. Ponadto w 2014 r. udostępniono repozytorium kursów *online* dla kształcenia zawodowego, utworzonego w ramach projektu systemowego Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej „Model systemu wdrażania i upowszechniania kształcenia na odległość w uczeniu się przez całe życie”²⁰¹. Repozytorium oferuje 169 kursów dedykowanych przede wszystkim słuchaczom kwalifikacyjnych kursów zawodowych, jednak poszczególne materiały edukacyjne mogą okazać się przydatne także podczas zajęć szkolnych. Każdy z kursów zawiera nazwę kwalifikacji, której rozwojowi służy, określa adresatów, cele operacyjne, liczbę godzin, niezbędną do jego przeprowadzenia, oraz liczbę modułów. Realizacja tego projektu była ukierunkowana na podniesienie jakości systemu oświaty oraz miała skutkować opracowaniem standardów projektowania i prowadzenia kursów e-learningowych oraz zachęcić do korzystania z ich zasobów organizatorów i użytkowników szeroko pojętej

¹⁹⁹ Projekt realizowany przez KOWEziU od stycznia 2010 r. do czerwca 2013 r.

²⁰⁰ Składają się na niego publikacje: *Kształcenie zawodowe i ustawiczne. Vademecum*; *Szkolne Plany Nauczania. Krok po kroku*; *Korelacje kształcenia ogólnego i zawodowego. Krok po kroku*; *Kwalifikacyjne kursy zawodowe. Krok po kroku*; *Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie. Krok po kroku*. Wszystkie pozycje dostępne są w formie elektronicznej.

²⁰¹ Podgląd do kursów dostępny jest na stronie internetowej: <http://www.kno.koweziu.edu.pl/repozytorium-kursow.html> (stan na 2.12.2015 r.). Program realizowany był od lipca 2009 r. do czerwca 2014 r.

edukacji zawodowej. Efektów podjętych działań można dopatrywać się nie tylko w uruchomieniu powszechnie dostępnej platformy kursów zawodowych, ale także w raporcie *Diagnoza stanu kształcenia na odległość w wybranych krajach Unii Europejskiej oraz potrzeb edukacyjnych polskich nauczycieli i odbiorców w zakresie kształcenia na odległość*, a także wydanych publikacjach: *Poradnik dla projektujących kursy e-learningowe; Jak wdrażać kształcenie na odległość w kształceniu ustawicznym w formach pozaszkolnych; Jak skutecznie prowadzić zajęcia na platformie edukacyjnej? Poradnik*.

W podjętych rozważaniach nie należy również zapominać o roku szkolnym 2014/2015, który przez Ministerstwo Edukacji Narodowej został ogłoszony Rokiem Szkoły Zawodowców. To ustanowienie zostało poparte szeregiem proponowanych przedsięwzięć, które w ciągu minionego roku szkolnego miały zostać zrealizowane. Należały do nich priorytety: intensyfikacja współpracy z pracodawcami, rozwój pozaszkolnych form kształcenia i uczenia się, rozwój doradztwa zawodowego oraz systemu informacji edukacyjno-zawodowej, wspieranie szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe, doskonalenie procesu potwierdzania efektów kształcenia zawodowego oraz promowanie tej formy edukacji²⁰². Pierwsze założenie analizowano przede wszystkim z perspektywy diagnostycznej, zorientowanej na identyfikację potrzeb pracodawców oraz gospodarki naszego kraju przez specjalnie do tego celu powołany zespół specjalistów, w skład którego wchodził także przedstawiciel firm. Rozpoznanie zapotrzebowania aktualnego rynku pracy związane było także z uelastycznieniem możliwych dróg kształcenia zawodowego przez stworzenie krótkich form edukacyjnych, pozwalających na opanowanie określonych kwalifikacji. Adresatami stworzonej oferty kursów staliby się także uczniowie liceów ogólnokształcących. W ramach zamierzenia dotyczącego podnoszenia jakości kształcenia zawodowego skoncentrowano się także na poprawie standardu doradztwa zawodowego w szkołach. Od października 2014 r. do czerwca 2015 r. przygotowywano doradców zawodowych mających wspierać uczniów w planowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej (nauczycieli gimnazjów). Ziszczeniu tego przedsięwzięcia służył projekt systemowy „Edukacja dla pracy – etap II” oraz opublikowany poradnik *Doradztwo edukacyjno-zawodowe. Przykładowe rozwiązania*. Warto też wspomnieć, że między ministrami edukacji narodowej, gospodarki, pracy i polityki społecznej oraz ministrem skarbu zostało podpisane porozumienie dotyczące współpracy na rzecz rozwoju kształcenia zawodowego, dostosowanego do potrzeb pracodawców, lokalnych rynków pracy oraz

²⁰² https://men.gov.pl/pl/ksztalcenie-zawodowe/rok-szkoly-zawodowcow/ksztalcenie-zawodowe-proponowane-zmiany_szczegolowy_opis_dzialan_i_planowanych_rezultatow_znajduje_sie_pod_adresem:https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/10/ksztalcenie_zawodowe_dzialania.pdf (stan na 2.12.2015 r.).

nowoczesnej i innowacyjnej gospodarki. Poza tym wcielono w życie szereg rozporządzeń modernizujących kształcenie zawodowe²⁰³.

Obecnie obserwuje się intensywną modernizację szkolnictwa zawodowego, czego wyraz stanowią nie tylko projekty kształcenia na odległość czy też prężnie działające portale internetowe zajmujące się problematyką edukacji zawodowej²⁰⁴, ale także działania Ministerstwa Edukacji Narodowej, na którego stronie internetowej mogą się zgłaszać przedsiębiorstwa, stowarzyszenia zawodowe, samorządy gospodarcze, a także organizacje gospodarcze otwarte na realizację kształcenia praktycznego dla młodzieży zasadniczych szkół zawodowych oraz techników²⁰⁵. Informacje o nich są umieszczane na Mapie Szkół Zawodowych²⁰⁶, która prezentuje nie tylko potencjalne miejsca praktyk uczniowskich, ale także informacje o zawodach kształconych w poszczególnych placówkach. Uruchomiono portal doradztwa edukacyjno-zawodowego, pomagający w wyszukiwaniu zawodów w poszczególnych województwach oraz instytucji wsparcia doradczego w tym zakresie²⁰⁷. Realizowane przedsięwzięcia ukierunkowane na aktywizację i podniesienie jakości edukacji zawodowej wykazują niewielką tendencję wzrostową w wyborach szkół technicznych jako dalszej drogi kształcenia przez absolwentów gimnazjów²⁰⁸. Prawidłowości te określa się mianem „renesansu szkół zawodowych”.

Jednym z przewidywanych efektów działań rządowych jest upowszechnienie i efektywna implementacja dualnego modelu kształcenia²⁰⁹ w zasadniczych szkołach zawodowych, do którego realizacji zachęca przede wszystkim Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 sierpnia 2015 r. zmienia-

²⁰³ M.in. było to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 stycznia 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz.U. 2015, poz. 130. Umożliwiło prowadzenie kształcenia w zawodach: technik lotniskowych służb operacyjnych, technik przemysłu spożywczego, przetwórcy ryb.

²⁰⁴ Należy do nich zaliczyć platformy: <http://www.koweziu.edu.pl/>, <https://men.gov.pl/pl/ksztalcenie-zawodowe>, <http://www.leonardo.org.pl/>, <http://www.ksztalceniezawodowe.eu/>; <http://www.ksztalceniezawodowe.eu/>, <http://www.ibe.edu.pl/pl/>, <http://www.ohp.pl/>

²⁰⁵ Rejestracji tej można dokonać za pomocą elektronicznego formularza, znajdującego się pod adresem: https://men.gov.pl/dodatki/mapazawodowe/panel/index.php?param=Panel_formularz

²⁰⁶ <https://men.gov.pl/dodatki/mapazawodowe/>

²⁰⁷ Platforma: <http://www.doradztwo.koweziu.edu.pl/>

²⁰⁸ Ze względu na zjawisko niżu demograficznego liczba uczniów w tych szkołach zmniejsza się, w niewielkim stopniu wzrasta jednak ich procentowy udział wśród populacji uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

²⁰⁹ Warto nadmienić, że dualny system kształcenia szczyci się swoją długoletnią tradycją m.in. w Austrii, Danii, Niemczech, Szwajcarii, Czechach, na Węgrzech i w Holandii, do którego praktykowania zachęca niski wskaźnik bezrobocia w tych krajach.

jące rozporządzenie w sprawie praktycznej nauki zawodu²¹⁰, przez wprowadzenie m.in. następujące sformułowania:

„Zajęcia praktyczne mogą odbywać się u pracodawców, na zasadach dualnego systemu kształcenia, na podstawie:

- 1) umowy o pracę – w celu przygotowania zawodowego, zawartej między młodocianym a pracodawcą,
- 2) umowy o praktyczną naukę zawodu – zawartej między dyrektorem szkoły a pracodawcą przyjmującym uczniów na praktyczną naukę zawodu”²¹¹.

W rozporządzeniu dokonano uporządkowania praktycznej nauki zawodu przez przypisanie formy kształcenia zawodowego do określonego typu szkoły. Dodatkowo wyznaczono wymiar zajęć praktycznych odbywanych u pracodawców na zasadach dualnego systemu kształcenia oraz zapewniono pracodawcom możliwość wpływania na treści programu nauczania do zawodu na zasadzie zajęć praktycznych, które są u niego realizowane.

Istota dualnego systemu kształcenia wyraża się w podwójnym statusie słuchaczy szkół zawodowych, którzy są jednocześnie młodocianymi pracownikami i uczniami, w dwoistości miejsc uczenia się (szkoła/przedsiębiorstwo), współodpowiedzialnych za realizowanie szkolenia teoretycznego i praktycznego oraz w dwoistości podmiotów (publicznych i prywatnych) odpowiedzialnych za organizację i realizację kształcenia zawodowego²¹². Wprowadzenie takiego rozwiązania, które zgodnie z obietnicami rządowymi miałyby stanowić korzystne finansowo rozwiązanie dla pracodawców, pozwoliłoby na bardziej adekwatne dostosowanie oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy, a ponadto okazałoby się atrakcyjne dla wybierającej go młodzieży²¹³. Dualny system kształcenia zawodowego opiera się na idei współ-

²¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 sierpnia 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie praktycznej nauki zawodu, Dz.U. 2015, poz. 1183.

²¹¹ Dz.U. 2015, poz. 1183, § 4, ust. 1a.

²¹² http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI%282014%29529082_PL.pdf

²¹³ W kontekście prowadzonych rozważań na podkreślenie zasługuje to, że propozycja wprowadzenia takiego rozwiązania w Polsce pojawiła się zdecydowanie wcześniej, propagowała ją m.in. U. Jeruszka. Autorka zalecała zastosowanie kompleksowego modelu edukacji zawodowej, w którym stanowiłaby ona połączenie systemu orientacji i poradnictwa zawodowego, systemu informacji o zawodach deficytowych i nadwyżkowych, wskazujących równowagę na lokalnym rynku pracy, dualnego systemu kształcenia zawodowego, systemu oceniania i dokumentowania wyników kształcenia zawodowego oraz badania losów i karier absolwentów szkół zawodowych (U. Jeruszka, *Elementy programu dostosowywania kształcenia zawodowego do popytu gospodarki na kadry kwalifikowane*, w: *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, red. U. Jeruszka, Warszawa 2002, s. 85). Ku postulatowi dualnego systemu kształcenia skłaniał się także T. Nowacki (Patrz: T. Nowacki, *Wybrane problemy przystosowania kształcenia zawodowego do rynku pracy*, „Pedagogika Pracy”, nr 38, 2001, s. 21–31).

pracy między korporacjami odpowiedzialnymi za przygotowanie kadr do wykonywania danego zawodu a placówkami edukacyjnymi, które wspólnie określają treści i zakres kształcenia oraz liczbę przyjętych kandydatów. Korzyści wdrożenia tego systemu są dostrzegalne nie tylko w sferze mikro-, lecz także makroekonomicznej kraju. Przedsiębiorcy zyskują odpowiednio przygotowanych do praktykowania zawodowo zajęcia absolwentów szkół zawodowych, których mogą osobiście poznać w trakcie procesu rekrutacji i praktyki, ponieważ często sami kształcą ich według własnych standardów, w związku z czym bezpośrednio inwestują w rozwój własnej firmy. Uczeń z kolei ma możliwość zdobywania nie tylko wiedzy teoretycznej dotyczącej danego zawodu, ale przede wszystkim praktycznej, szczególnie pożądanej przez hipotetycznych pracodawców. Bezpośrednio poznaje on prawdopodobnego przełożonego, kształtuje swój stosunek do pracy, zdobywa niezbędne kompetencje, dzięki czemu zwiększa swoje szanse na zatrudnienie od razu po zakończeniu edukacji. Z perspektywy gospodarczej wyróżnia się profity w postaci zmniejszenia bezrobocia wśród młodych ludzi, kompatybilność systemu kształcenia z elastycznym rynkiem pracy, zaangażowanie pracodawców w proces przygotowywania prawdopodobnej kadry, co sprzyja wzrostowi konkurencyjności ekonomicznej kraju na tle międzynarodowym.

Kierunków rozwoju polskiej edukacji zawodowej można dopatrywać się także w dyrektywach Unii Europejskiej, w znacznym stopniu warunkujących działania podejmowane w naszym kraju²¹⁴. Fundusze unijne stanowią jedno

²¹⁴ Pierwszych unijnych zaleceń dla polskiej edukacji zawodowej należy dopatrywać się w strategii lisbońskiej z 2000 r., zorientowanej na zwiększenie konkurencyjności gospodarczej Europy na tle pozostałych państw, m.in. przez inwestowanie w rozwój kwalifikacji zawodowych swoich obywateli. Wśród kolejnych dyrektyw regulujących działania na rzecz szkolnictwa zawodowego warto wymienić: *Raport Sztokholmski* (2001); program *Edukacja i szkolenie 2010* (priorytety: podniesienie efektywności edukacji, ułatwienie dostępu do niej, popularyzacja edukacji o charakterze międzynarodowym); *Deklarację kopenhaską*, ukierunkowaną na podniesienie atrakcyjności edukacji zawodowej; Decyzję Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass, 2004); Decyzję Parlamentu Europejskiego i Rady ustanawiającą program działań w zakresie uczenia się przez całe życie (2006); Rezolucję Rady *Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy* (opiera się na założeniu, że przez inwestycję w kształcenie odpowiednich umiejętności nastąpi adekwatna odpowiedź edukacji na potrzeby rynku pracy, 2007); Rezolucję Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich w sprawie lepszego uwzględniania poradnictwa przez całe życie w strategiach uczenia się przez całe życie (2008); zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008); zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskiego transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET – *European Credit System for Vocational Education and Training*); zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET – *European quality assurance in vocational education and training*); konkluzje Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”). Priorytety edukacyjne Unii Europejskiej koncentrują się na: podnoszeniu jakości i efektywno-

z zasadniczych źródeł dotacji podejmowanych przedsięwzięć edukacyjnych, o czym świadczy m.in. to, że na lata 2014–2020 na szkolnictwo zawodowe przewidziano ponad mld euro z Europejskiego Funduszu Społecznego²¹⁵. W ramach programu „Uczenie się przez całe życie” utworzono Europejską Sieć Całozyciowego Poradnictwa Zawodowego (*European Lifelong Guidance Policy Network*), której cel koncentruje się na wspieraniu rozwoju poradnictwa zawodowego przez całe życie, realizowanego m.in. przez instytucje sektora edukacji publicznej, której działania nie zostają obojętne dla jakości kształcenia zawodowego. Kolejnym projektem propagującym ideę dostosowywania oferty kształcenia zawodowego do wymogów rynku pracy jest program Leonardo da Vinci²¹⁶. Wspiera on mobilność pracowników na rynku europejskim. Mogą w nim uczestniczyć nie tylko osoby dojrzałe zawodowo, ale także uczniowie szkół zawodowych.

Wyraźną orientację przedsięwzięć na rzecz szkolnictwa zawodowego określają także europejskie priorytety w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego na lata 2011–2020²¹⁷, do których należą: uczynienie z kształcenia i szkolenia zawodowego atrakcyjnej opcji edukacji, dbanie o wysoki poziom, jakość i adekwatność kształcenia, szkolenia i doskonalenia zawodowego, tworzenie elastycznego dostępu do szkoleń i kwalifikacji, promowanie międzynarodowej mobilności w kształceniu i szkoleniu zawodowym, promowanie innowacyjności, kreatywności i przedsiębiorczości, jak również wykorzystanie nowych technologii, udostępnianie możliwości kształcenia i szkolenia zawodowego wszystkim jednostkom. Europejskie strategie działania koncentrują się przede wszystkim na tworzeniu atrakcyjnego i otwartego systemu kształcenia zawodowego, wspierającego przede wszystkim osoby zagrożone bezrobociem, spełniającego oczekiwania współczesnych pracodawców. Z kolei w Komunikacie Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z 2015 r.²¹⁸ znajdujemy informację, że wyzwania dotyczące działań na rzecz edukacji zawodowej skupiają się przede wszystkim na podnoszeniu jakości i adekwat-

ści kształcenia zawodowego, ułatwieniu dostępu do jego usług każdej jednostce, ujednoczeniu standardów kształcenia w całej Europie, stworzeniu konkurencyjnej światowo gospodarki, kształtowaniu w młodzieży postawy przedsiębiorczej oraz wyposażanie jej w umiejętności obcowania z nowoczesną technologią.

²¹⁵ Innymi źródłami finansowania polskiego szkolnictwa zawodowego są Krajowy Program Wiedza Edukacja Rozwój (POWER), programy regionalne (PRO) mające na celu rozwój współpracy z lokalnymi pracodawcami.

²¹⁶ <http://www.leonardo.org.pl/o-programie/cele-programu>

²¹⁷ Komunikat europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego europejskich partnerów społecznych oraz Komisji Europejskiej, zebranych na posiedzeniu w Brugii, zawierający przegląd strategicznego podejścia i priorytetów procesu kopenhaskiego na lata 2011–2020.

²¹⁸ Projekt wspólnego sprawozdania Rady i Komisji z 2015 r. w sprawie wdrażania strategicznych ram europejskiej współpracy z dziedzinie kształcenia i szkolenia.

ności wyników nauczania, które mają kluczowe znaczenie dla rozwoju umiejętności, budowaniu spójności społecznej, równości i niedyskryminacji przez kształcenie, organizowaniu innowacyjnych i otwartych szkoleń, wspieraniu nauczycieli w doskonaleniu procesu dydaktycznego.

Po transformacji ustrojowej szkolnictwo zawodowe było zaniedbane przez władze oświatowe. Obecnie popularne stają się hasła odbudowy edukacji zawodowej, a także odnoszące się do przeżywanego przez nią renesansu, które zdecydowanie wyraźniejszego wymiaru nabierają w pionie niż w poziomie. Należy zauważyć, że w ostatnim czasie zostało podjętych wiele działań zorientowanych na zmodernizowanie tego obszaru systemu kształcenia, których efekty prawdopodobnie będą odczuwane w niedalekiej perspektywie czasowej. Warto jednak pamiętać o tym, że szkoły zawodowe nadal nie cieszą się popularnością wśród wyborów edukacyjnych absolwentów gimnazjum. Ponadto pracodawcy ciągle sygnalizują swoje problemy ze znalezieniem odpowiednio wykwalifikowanej kadry pracowników. Sukces szkolnictwa zawodowego warunkują nie tylko prawne ustalenia regulujące jego funkcjonowanie, ale przede wszystkim jakość jego percepcji społecznej i powszechne opinie na jego temat. Rozwój szkolnictwa zawodowego w dużej mierze uzależniony jest zatem od warunków społeczno-gospodarczych oraz jednostkowych wyborów karierowych. Złożoność tej prawidłowości doskonale oddają słowa R. Gerlacha, który stwierdza, że „mając na uwadze obszar reedukacji zawodowej, jej funkcje oraz rolę zarówno dla społeczeństwa jako całości, jak i dla poszczególnych jednostek oraz szeroko rozumianej gospodarki, pod rozważę można przyjąć perspektywy dotyczące: zmiany w organizacji życia gospodarczego [...], zmiany w organizacji życia społecznego [...], zmiany warunków życia jednostek”²¹⁹.

Źródła trudności odbudowania szkolnictwa zawodowego można dopatrzeć się w ograniczeniach kadrowo-finansowych. Koszty utrzymania placówek koncentrujących się na kształceniu zawodowym są zdecydowanie wyższe niż w przypadku szkół ogólnokształcących. Organizacja zaplecza warsztatowego oraz specjalistycznego wyposażenia okazuje się nie tylko kosztowana, ale także wymaga odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli. Dlatego też dualny system kształcenia zawodowego wydaje się być idealnym rozwiązaniem, ponieważ pozwala na korzystanie z wyposażania specjalistycznego pracodawców oferujących realizację przygotowania do wykonywania zawodu. Ponadto funkcjonalne kształcenie zawodowe dopasowane do wymogów współczesności winno opierać się na „szkole otwartej, elastycznie traktującej proces kształcenia, liczącej się z dominującym układem gospodarczym oraz

²¹⁹ R. Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Bydgoszcz 2012, s. 9.

z towarzyszącymi mu procesami i właściwościami”²²⁰. Warto zatem zauważyć, że szkolnictwo zawodowe wymaga refleksji nie tylko teoretycznej, postulatycznej, ale przede wszystkim sytuacyjnej – skoncentrowanej na analizie obecnych uwarunkowań rynku pracy.

Do spełnienia tego postulatu niezbędne wydaje się korzystanie z wiedzy interdyscyplinarnej. Dodatkowych wniosków dotyczących systemu szkolnictwa zawodowego należy dopatrywać się we wskaźnikach rozwoju gospodarczego (produkt krajowy brutto, stopa inflacji, wskaźnik zatrudnienia, wskaźnik skolaryzacji, wskaźnik rozwoju społecznego itp.), ze względu na ich prognostyczny charakter, jak również możliwość ewaluacji stanu obecnego. Wyrażonego zaznaczenia wymaga to, że kondycję edukacji zawodowej określa się także przez analizę złożonego kontekstu, jaki tworzą przede wszystkim: sytuacja społeczno-gospodarczo-polityczna kraju, uwarunkowania demograficzne, infrastruktura budynków szkolnych, preferencje absolwentów szkół gimnazjalnych, zapotrzebowanie rynku pracy, finansowanie, zarządzanie szkołami, prawa, obowiązki i kształcenie nauczycieli, programy nauczania, jakość usług edukacyjnych, współpraca z pracodawcami, polityka oświatowa, standardy europejskie oraz międzynarodowe. Nie powinno się także zapominać o funkcjach kształcenia zawodowego, do których S.M. Kwiatkowski zalicza przede wszystkim: przygotowanie do pracy (kwalifikacje zawodowe, jakość, etos pracy), kształtowanie mobilności zawodowej, autokreację, rozwój wartości i postaw prodemokratycznych, przygotowanie do życia w społecznościach wielokulturowych²²¹. Podobnie Z. Wiatrowski, obok mobilności zawodowej, wskazuje na konieczność wykształcenia w młodzieży ze szkół zawodowych postawy przedsiębiorczości, elastyczności, inicjatywności oraz odpowiedzialności²²². Natomiast U. Jeruszka wyznacza dwa zasadnicze zadania operacyjne szkół zawodowych, jakimi są sortowanie, czyli rozpoznawanie na tle grupy potencjału i zdolności uczniów do pełnienia określonych ról społecznych oraz inwestycja stanowiąca nadzieję przyszłościowego kapitału²²³. Na zmiany dokonywane w przestrzeni edukacji zawodowej z pewnością należy spojrzeć przychylnym okiem, ponieważ ich pełne wdrożenie może owocować osiągnięciem pożądaných rezultatów. Oczywiście należy także prognozować, że intensywne działania na rzecz od-

²²⁰ Z. Wiatrowski, *Znane i nieznanne wyznaczniki edukacji zawodowej w XXI wieku*, w: *Edukacja zawodowa...*, red. R. Gerlach, s. 28–29.

²²¹ S.M. Kwiatkowski, *System edukacji zawodowej w kontekście rynku pracy i procesów integracyjnych w Europie*, w: *Optymalizacja kształcenia...*, red. U. Jeruszka, s. 60.

²²² Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2003, s. 25–26.

²²³ U. Jeruszka, *Szkolna edukacja zawodowa w aspekcie zatrudnienia*, „*Studia Pedagogiczne*”, t. 65, 2012, s. 223.

budowy tego obszaru kształcenia²²⁴ będą korzystne nie tylko dla absolwentów szkół ponadgimnazjalnych oraz rynku pracy, ale przede wszystkim dla stanu polskiej gospodarki. Pomocne w realizacji tego zamierzenia okazują się permanentna obserwacja przeobrażeń współczesnej rzeczywistości, rozwój szkolnictwa zawodowego zgodnie z wymogami nowoczesnych technologii i propagowanie jego walorów wśród młodzieży dokonującej wyborów edukacyjnych. Ponadto przy rozpowszechnianiu intensywnej współpracy instytucji politycznych, pracodawców, uczniów na poziomie krajowym i regionalnym można spodziewać się efektywnego progresu edukacji zawodowej.

²²⁴ Zakres planowanych przedsięwzięć jest określany m.in. w dokumencie: *Strategia rozwoju kraju 2020*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.

ORIENTACJA ZAWODOWA JAKO KATEGORIA TEORETYCZNA I BADAWCZA

2.1. Orientacja zawodowa – sposoby rozumienia konstrukt

Pojęcie „orientacja” ma stosunkowo utrwaloną tradycję na polu badawczym²²⁵. Funkcjonuje w obszarze zainteresowań takich dyscyplin, jak filozofia, psychologia, socjologia czy pedagogika. Dostępne rozstrzygnięcia z nim związane charakteryzują się wieloznacznością interpretacji. Uzasadnione wydaje się sprecyzowanie tego terminu, który jest elementem wyjściowym do realizacji celu pracy, jakim jest rozpoznanie obszaru orientacji zawodowych młodzieży z zespołów szkół zawodowych. Zagadnienie to jest szczególnie interesującym wątkiem dla praktyki pedagogicznej, ponieważ dotyczy osób będących u progu własnej drogi zawodowej i stanowi przyczynek do dysku-

²²⁵ Za jednego z prekursorów tego terminu w polskiej literaturze uznaje się S. Błachowskiego, który w 1917 r. odniósł go do stosunku podmiotu wobec otaczającego świata. Opierał się na założeniu, że bez umiejętności rozeznania w świecie fizycznym człowiek nie jest zdolny do życia: S. Błachowski, *Nastawienia i spostrzeżenia. Studium psychologiczne*, Warszawa 1917, s. 88. Ponadto badaniem kategorii orientacji na gruncie polskim zajmowali się: A. Cybal-Michalska – orientacje proeuropejskie, M. Marciniak – orientacje konsumpcyjne, W. Łukaszewski, L. Gołdyka, K. Lisowski – orientacje temporalne, M. Piorunek – orientacje edukacyjno-zawodowe, D. Doliński – orientacje defensywne, A. Gańczarczyk, T. Hejnicka-Bezwińska, B. Idzikowski, A. Cudowska, S. Lipiński, B. Olszak-Krzyżanowska, W. Adamski, B. Kanclerz – orientacje życiowe, K. Kiciński, A. Banaszkiwicz – orientacje moralne, M. Kloczkowski – orientacje społeczne i zawodowe, A. Wilkomirska – orientacje zawodowe i społeczno-polityczne, K. Lisowski, A. Krasnodębska, E. Hajduk, E. Narkiewicz-Niedbałec – orientacje aksjologiczne, A. Różański – orientacje edukacyjne, D. Seredyńska – orientacje zdrowotne, G. Bartkowiak – orientacja nastawiona na rozwój i uczenie się, A. Lewicki – orientacja w otoczeniu, H. Sęk, B. Galas, W. Daab, K. Obuchowski, M. Ziółkowski – orientacje społeczne, C. Kluchohn, A. Janowski, W.A. Jadów, S. Marczuk – orientacje wartościujące, D. Skrocka – orientacje egzystencjalne, K. Klimkowska – orientacje na sukces zawodowy.

sji na temat poczucia satysfakcji z dokonywanych wyborów oraz dojrzałości decyzyjnej młodych jednostek.

Kontekst używania kategorii orientacji jest bardzo szeroki. Jego wnikliwa analiza prowadzi do dostrzeżenia interdyscyplinarnego charakteru tego zagadnienia. Różnorodność ujęć tego zjawiska wynika z odmiennych sposobów jego konceptualizacji w ramach dyskursów podejmowanych na gruncie wielu dyscyplin naukowych. Rozbieżności definicyjne stanowią konsekwencję optyki przyjętej przez jej autora oraz perspektywy teoretycznej, która nakłada określony sposób narracji.

Orientacje mają charakter bardziej zmienny i dynamiczny w stosunku do postaw²²⁶. „Empiryczne wersje postaw mieszczą się w strukturze orientacji i są ustosunkowaniami oraz szcążkowymi motywacjami podlegającymi świadomej refleksji”²²⁷. Orientacja rozumiana jako kierunkowość zachowań (orientacja ku czemuś) ma powiązania z definicją „aspiracja”. Okazuje się, że elementem spajającym oba konstrukty są wartości, które w przypadku aspiracji stają się obiektem dążeń, natomiast w kontekście orientacji – motywują podmiot do działania i niekoniecznie stanowią jego przedmiot pożądania²²⁸. Terminami bliskoznacznymi do rozpatrywanego (w ujęciu potocznym) są także: styl życia, model życia oraz plan życiowy. Jednak można dostrzec jego zdecydowanie bliższe powiązania z kategorią „orientacja życiowa”.

Etymologia słowa „orientacja” związana jest z francuskim *orientation*, oznaczającym pierwotnie ‘zwrócenie czegoś ku wschodowi’²²⁹. Źródłem tego znaczenia można upatrywać również w łacińskim *oriens, orientis* – ‘wschód’. Słownikowe rozważania nad terminem orientacji wskazują na ciągłą ewolucję tego pojęcia. W *Słowniku języka polskiego* odnajdujemy trzy sposoby jej rozumienia. Identyfikowana jest z „umiejętnością rozpoznawania w terenie określonych miejsc lub kierunków”, ale również rozeznanie w jakiej dziedzinie lub też z poglądami i preferencjami jednej osoby albo całej grupy społecznej²³⁰. Ujęcie to prezentuje najogólniejszy kontekst interpretacji tego zagadnienia. Zachowując pewną myślową konsekwencję, na podstawie przytoczonych definicji można wysnuć konkluzję, zgodnie z którą orientacja łączy w sobie aspekt fizyczny, kiedy odnosi się m.in. do odnajdywania się w przestrzeni; przenośny, kiedy dotyczy sytuacji abstrakcyjnych i metafizycznych oraz czasowy, kiedy pozwala na umiejscowienie jej w określonej perspektywie.

²²⁶ T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991, s. 31.

²²⁷ J. Strycharz, *Problemy empirycznej weryfikacji terminologii psychologicznej na przykładzie pojęć „postawa” i „orientacja”*, „Psychologia Wychowania”, nr 4, 1982, s. 429.

²²⁸ Vide: A. Gańczarczyk, *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Katowice 1994.

²²⁹ *Wielki słownik wyrazów obcych*, red. A. Latusek, Kraków 2008, s. 633.

²³⁰ *Słownik języka polskiego PWN*, t. 3, red. M. Szymczak, Warszawa 2007, s. 382.

Leksykon PWN identyfikuje orientację z umiejętnością efektywnego ustalania danych pochodzących z zewnętrznego i wewnętrznego środowiska i wykorzystywaniu ich przez jednostkę do działań celowych²³¹. Umiejętność podejmowania przedsięwzięć ukierunkowanych na realizację konkretnego celu stanowi właściwość typową dla człowieka oraz jest wynikiem myślenia biograficznego²³², charakterystycznego wyłącznie dla gatunku ludzkiego. Niniejsza kategoria „orientacji na cel” funkcjonuje zarówno na polu naukowym²³³, jak i w języku potocznym, w kontekście metaforycznym, dotyczącym zwrócenia swojej myśli czy uwagi na jakiś obiekt. Przedstawiona perspektywa podkreśla znaczenie współzależności między wiedzą i działaniem w odniesieniu do planowych zamierzeń krystalizowanych przez podmiot²³⁴.

W. Okoń ujmuje orientację jako „zdolność do szybkiego i prawidłowego uświadamiania sobie stosunków przestrzennych i czasowych oraz warunków i okoliczności, w jakich się jednostka znajduje”²³⁵. Również w kontekście pedagogicznym konstrukt ten interpretuje T. Nowacki, określając go jako „zdolność szybkiego spostrzegania i prawidłowej oceny sytuacji, właściwego wyodrębniania jej znaczących elementów i związków zachodzących między nimi, a także umiejętność przewidywania dalszego rozwoju sytuacji”²³⁶. W znaczeniu psychologicznym orientacja oznacza „umiejętność odbioru informacji o sytuacji, w jakiej się znajduje jednostka, pozwalającej na podjęcie działań wyznaczonych określoną potrzebą”²³⁷, może też być rozpatrywana przenośnie, jako punkt widzenia. W takim przypadku mówi się o orientacji filozoficznej lub też politycznej. Interesujące poznawczo stanowisko w sprawie rozważanej kategorii zajmuje psychiatria, podkreślając, że „opiera się na prawidłowej percepcji zjawisk w świecie otaczającym, poprawnym wnioskowaniu oraz sprawnej pamięci, tzn. możliwości utrwalania w pamięci i reprodukcji percypowanych zjawisk. Powszechnie rozróżnia się orientację dotyczącą zjawisk zachodzących w świecie otaczającym (orientacja alopsychiczna) i co do własnej osoby (orientacja autopsychiczna)”²³⁸. Zostaje zatem przedstawiona jako przeciwieństwo dezorientacji. W kontekście prowadzonej dyskusji warto także przytoczyć sposób ujmowania orientacji przez dziedzinę antropologii filozoficznej, zgodnie z którą identyfikuje się ją ze składową bytu

²³¹ *Leksykon PWN*, red. A. Karwowski, Warszawa 1972, s. 833.

²³² Z. Pietraśiński, *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, w: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, red. M. Tyszkowa, Warszawa 1988, s. 112.

²³³ *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1985.

²³⁴ Vide: K.H. Pribram, E. Galanter, G.A. Miller, *Plany i struktura zachowania*, Warszawa 1980.

²³⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 291.

²³⁶ *Leksykon pedagogiki pracy*, red. T. Nowacki, Radom 2004, s. 167.

²³⁷ *Słownik psychologiczny*, op. cit., s. 192-193.

²³⁸ *Encyklopedyczny słownik psychiatrii*, red. L. Korzeniowski, S. Puzyński, Warszawa 1986, s. 354.

ludzkiego, czyli elementem struktury osobowości człowieka, krystalizującym się na podstawie możliwości zastanych w świecie i w sobie przez jednostkę²³⁹. Wyraża się ona w nastawieniu podmiotu do środowiska, w którym żyje i co za tym idzie – w jego zachowaniu.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różnorodne przymiotnikowe kwantyfikatory orientacji, takie jak: temporalna, społeczna, wartościująca, normatywna, moralna, indywidualna, aksjologiczna, transgresyjna, zawodowa, polityczna, filozoficzna, religijna, prorozwojowa, orientacja w otoczeniu, życiowa, eksploratorska, mertykalna, produktywna, receptywna, seksualna i wiele innych. Niejednokrotnie, podejmując próby dookreślenia tego pojęcia, dokonuje się jego interpretacji przez dodanie przyimka „na” – mamy wtedy do czynienia z orientacją na rozwój, cel, uczenie się, zmianę czy też karierę. Ich analiza semantyczna pozwala wnioskować o istotnym znaczeniu roli podmiotu dla procesu interpretacji tego terminu. Atrybut ten analizowany jest w kontekście charakterystyki jego funkcjonowania w sferze poznawczej, moralnej, społecznej, osobowościowej, światopoglądowej²⁴⁰. Świadczy to o tym, że pytanie o orientację staje się fundamentalne na gruncie wielu dyscyplin badawczych. Prowokuje ono do namysłu nad zagadnieniem relacji podmiot – otoczenie.

Inspiracją teoretyczną dla licznych egzemplifikacji badawczych staje się „model całościowej orientacji”, stworzony przez M. Ziółkowskiego²⁴¹, który w interesujący poznawczo sposób prezentuje strukturę analizowanego pojęcia. Określa je jako stosunek jednostki do świata, zawierający w sobie komponenty uświadomione oraz nieuświadomione, które wyrażają się w tendencji do „postrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość społeczną”²⁴². Orientacja przyjmuje tu znamiona złożonego procesu, w którym znaczącą rolę odgrywają takie komponenty, jak: „wartości”, rozumiane jako pożądane właściwości rzeczy, „potoczna wiedza o rzeczywistości”, będąca odzwierciedleniem istniejącego stanu rzeczy, „ewaluacja postrzeganego stanu systemu”, dokonywana na podstawie subiektywnych spostrzeżeń oraz „dyspozycje zachowań w stosunku do określonych obiektów oraz umiejętność ich programowania”, wyrażające się w podejmowanych przedsięwzięciach uzależnionych od wcześniej dokonanej oceny. Konotując powyższe implikacje, należy zauważyć, że jednostka jest w stanie przyjąć re-

²³⁹ L. Ostasz, *Rozumienie bytu ludzkiego. Antropologia filozoficzna*, Olsztyn 1998, s. 134-136.

²⁴⁰ K. Klimkowska, *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*, Lublin 2013, s. 53-109.

²⁴¹ M. Ziółkowski, *Orientacje indywidualne a system społeczny*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990, s. 57-58.

²⁴² M. Ziółkowski, J. Koralewicz, *Mentalność Polaków: sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym w końcu lat osiemdziesiątych*, Poznań 1990, s. 14.

aktywną lub aktywną postawę w stosunku do zjawisk, w sytuacji, gdy potrafi je zdefiniować, uogólnić i przypisać im określoną wartość.

Na poznawczą treść orientacji zwracał uwagę S. Gerstmann, utożsamiając ją z systemem wiedzy zmodyfikowanym zgodnie z praktycznymi potrzebami podmiotu, kształtowanym na podstawie ogólnej wiedzy naukowej oraz potocznej, zdobywanej w wyniku subiektywnego doświadczenia²⁴³. Sprawność działania jednostki uwarunkowana jest zatem wyznawanymi przez nią wartościami w kontekście psychologiczno-socjologiczno-kulturowym²⁴⁴. Treść orientacji przekształca się wraz ze zmianą preferencji człowieka lub też pod wpływem przeobrażeń rzeczywistości²⁴⁵. Ze względu na czynnik czasu S. Gerstmann wyodrębnia orientację „projektującą”, dotyczącą planów i dążeń związanych z przyszłością jednostki oraz „post factum”, która ma miejsce po zakończeniu działania lub/i osiągnięciu celu²⁴⁶. Natomiast, posługując się kryterium poziomu ogólności, wyróżnia orientację „ogólną”, „typologiczno-sytuacyjną” i „sytuacyjną”. Pierwsza z nich koncentruje się na celach istotnych dla podmiotu, mieszczących się w standardach moralnych uznawanych przez zbiorowość, w której funkcjonuje oraz pozwala na oszacowanie szansy na indywidualny sukces²⁴⁷. Wyznacza zatem określony sposób myślenia o rzeczywistości i własnym życiu oraz standardy działania. Orientacja typologiczno-sytuacyjna pod względem semantycznym pozostaje zgodna z orientacją ogólną, jednak w wyjątkowych sytuacjach może pozostawać z nią w sprzecznych relacjach²⁴⁸. Prawidłowość ta stanowi konsekwencję kontekstu krystalizowania się tej orientacji, która jest dobra i kreuje się w konkretnych okolicznościach. Istotnego znaczenia nabiera tu społeczny wymiar pełnionej roli, który kształtuje podmiotowe poczucie sprawstwa i ważności własnej osoby²⁴⁹. Z kolei orientacja sytuacyjna²⁵⁰ odnosi się do faktów jednostkowych. Warunkowana przez nią skuteczność działania zależy od umiejętnego rozpoznania warunków otoczenia przez człowieka.

Relację między orientacją ogólną i sytuacyjną analizował J. Strycharz²⁵¹, zwracając uwagę na jej aspekt motywacyjny. Zaproponowany przez niego dyskurs opiera się na założeniu, że impuls do zmiany sposobu działania sta-

²⁴³ S. Gerstmann, *Podstawy psychologii konkretnej*, Warszawa 1987, s. 75–78.

²⁴⁴ E. Fromm, *Mieć czy Być*, Poznań 1995, s. 171.

²⁴⁵ S. Gerstmann wyróżniał dwa kierunki każdego z wyodrębnionego przez siebie typów orientacji: *w sobie i poza sobą*, odnoszącą się do otoczenia zewnętrznego wobec jednostki.

²⁴⁶ S. Gerstmann, *Podstawy psychologii...*, s. 103–106.

²⁴⁷ *Ibidem*, s. 90.

²⁴⁸ Niezgodności między różnymi poziomami orientacji są równoważone w wyniku aktywności poznawczej i kontrolnej podejmowanej przez podmiot.

²⁴⁹ *Ibidem*, s. 95.

²⁵⁰ *Ibidem*, s. 102–103.

²⁵¹ Vide: J. Strycharz, *op. cit.*

nowią własny i społeczny system wartości oraz subiektywna ocena ważności podjętego przedsięwzięcia. Szacowanie prawdopodobieństwa zwieńczenia obranego celu pożądanym skutkiem pozwala na rekonstrukcję orientacji sytuacyjnej, natomiast głębsza analiza czynników wpływających na wybór określonej strategii działania umożliwia poznanie struktury orientacji ogólnej. Okazuje się, że fundamentalnym elementem determinującym globalną orientację podmiotu jest jej stan wiedzy o rzeczywistości. Optyka przybliżona przez badacza charakteryzuje dynamiczną naturę orientacji oraz ułatwia zrozumienie jej procesualnego charakteru. Analizą tej rdzennej właściwości rozpatrywanego konstruktu zajmowała się również H. Sęk, podkreślając, że postrzeganie zależne jest „od indywidualnej i społecznej historii rozwoju jednostki”²⁵².

Kategorię orientacji w swoich pracach wykorzystywał również S. Szuman²⁵³, dostrzegając jej związek ze sferą poznawczą jednostki oraz sens dla skuteczności działania podmiotu. Opierał się na założeniu, że człowiek, aby osiągnąć zamierzony cel, powinien postrzegać podejmowane przez siebie przedsięwzięcia jako zadania. Warunkiem jego efektywnego rozwiązania jest rozpoznanie zarówno czynników podmiotowych, związanych ze swoimi predyspozycjami i umiejętnościami oraz zewnętrznych kwantyfikatorów przejawianych zachowań, takich jak możliwe sposoby działania. Niniejsza interpretacja ukazuje, że orientacja znamionuje się względnym subiektywizmem, jednak uwarunkowana jest przez obiektywne czynniki społeczne oraz wyraża się w obiektywnych skutkach naszego działania²⁵⁴. A. Lewicki dokonał ujęcia orientacji w kontekście jednostkowych korzyści i strat związanych z mającym miejsce wydarzeniem²⁵⁵. Podmiot, dokonując bilansu bieżącej sytuacji, odwołuje się do swoich wcześniejszych doświadczeń i na ich podstawie wybiera odpowiednią strategię zachowania. Zgodnie z zaproponowaną przez autora optyką orientacja nie ma komponentu wyłącznie poznawczego, ale również wartościujący – stanowi zatem podstawę aktywności jednostki. M. London w swoich rozważaniach poszerzył niniejszą perspektywę, przypisując jej aspekt motywacyjny. Badacz identyfikuje orientację z dążeniem do powiększania zasobów swojej wiedzy i rozwoju umiejętności²⁵⁶. Jego zdaniem posiadane kompetencje mogą przyczynić się do osiągnięcia sukcesów oraz realizacji celów.

Wnikliwe rozważania dotyczące aksjologicznego aspektu orientacji literatura zawdzięcza przede wszystkim prekursorowi tej myśli C. Kluckhohn-

²⁵² H. Sęk, *Orientacja w sytuacjach społecznych. Studium teoretyczno-kliniczne*, Poznań 1980, s. 24.

²⁵³ S. Szuman, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław 1955, s. 119-121.

²⁵⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, op. cit., s. 36.

²⁵⁵ A. Lewicki, *Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu*, Warszawa 1960, s. 209.

²⁵⁶ M. London, *Toward a theory of career motivation*, „Academy of Management Review”, No. 8, 1983, s. 623.

wi²⁵⁷, który stworzony przez siebie konstrukt odnosił do sfery behawioralnego funkcjonowania człowieka. Uważał, że przyjęta przez podmiot orientacja oddziałuje na jego relacje z otoczeniem oraz na sposób zachowywania się. Zgodnie z twierdzeniami S. Marczuka umożliwiała ona rozpoznanie „dominujących tendencji oceny zjawisk społecznych przez jednostkę czy też przez grupy społeczne”²⁵⁸. Jeden z typów orientacji wartościujących stanowią orientacje życiowe, które najczęściej definiowane są jako „cele życiowe i środki ich realizacji”. Tę kategorię łączy się również z nastawieniem podmiotu do siebie i rzeczywistości²⁵⁹ lub traktuje się jako wskaźnik sensu życia²⁶⁰.

Interesujące poznawczo okazuje się nadanie orientacji wymiaru temporalnego²⁶¹. Przewodnią myśl tego dyskursu opiera się na twierdzeniu, że podmiotowa reprezentacja przeszłości, teraźniejszości i przyszłości wywiera swoje regulacyjne oddziaływanie na sposób zachowywania się jednostki²⁶². Dlatego też konsekwentnie do składowych przytoczonej perspektywy czasowej, wyróżnia się orientację: retrospektywną (przeszłościową), prezentystyczną (skupioną na czasie obecnym) i futurystyczną (przyszłościową)²⁶³. W. Łukaszewski zaznacza, że nadany przez nią kierunek zachowań ma względnie stałą strukturę oraz znamionuje się charakterem globalnym, ponieważ w jej zakres wchodzi zarówno doświadczenia osobiście przeżywane przez jednostkę, jak i te, o których dowiaduje się ona w sposób zapośredniczony²⁶⁴.

Konstrukt orientacji ma także naturę dychotomiczną. Zgodnie z tą tezą człowiek może przyjmować postawę sprawczą lub defensywną wobec rzeczywistości²⁶⁵. Pierwsza z nich odnosi się do umiejętności wyznaczania i konsekwentnej realizacji celów, natomiast druga jest wynikiem apatii, rezygnacji

²⁵⁷ C. Kluckhohn, *Values and value orientation*, w: *Toward a general theory of action*, red. T. Parsons, E. Schils, Cambridge 1951, s. 388–433.

²⁵⁸ S. Marczuk, *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej. Studium z socjologii edukacji*, Rzeszów 2001, s. 41.

²⁵⁹ A. Gańczarczyk, op. cit., s. 16.

²⁶⁰ Uwagę na tę kategorię zwracali m.in. J. Pieter (*Badania nad czynnikami warunkującymi zróżnicowanie ilorazów inteligencji dzieci i młodzieży*, 1938), K. Obuchowski (*Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1966), Z. Cackowski (*Trud i sens ludzkiego życia*, Warszawa 1981), L. Witkowski (*Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989), T. Kotarbiński (*Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, Warszawa 1986).

²⁶¹ Głównymi badaczami tej problematyki na gruncie polskim są: W. Łukaszewski (*Orientacja temporalna jako jeden z aspektów osobowości*, w: *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*, red. W. Łukaszewski, Wrocław 1983), K. Obuchowski (*Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985), T. Zysk (*Orientacja prorozwojowa*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski i in., Poznań 1990), P.K. Oleś (*Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011).

²⁶² W. Łukaszewski, *Orientacja temporalna...*, s. 35.

²⁶³ Ibidem.

²⁶⁴ Ibidem, s. 33–36.

²⁶⁵ D. Doliński, *Wprowadzenie*, w: *Orientacje defensywne. Emocje – przekonania – zachowania*, red. D. Doliński, Opole 1994, s. 5.

i uraty wiary we własne możliwości. Jednostka, która utrzymuje kontrolę nad swoim własnym życiem, legitymuje się orientacją pozytywną²⁶⁶, wyrażającą się w aprobującym stosunku wobec siebie i otoczenia. Przytoczona perspektywa doskonale charakteryzuje zdolność człowieka do działań transgresyjnych, przejawiającą się w tendencji do wychodzenia „poza to, czym jest i co posiada”²⁶⁷. Tak ukształtowana orientacja, przy założeniu poprawnie skonstruowanej wizji swojej przyszłości, skłania podmiot do działań twórczych, określanych mianem prorozwojowych.

Na podstawie powyższych rozważań można wyróżnić następujące sposoby rozumienia terminu „orientacja”, używane w kontekście społecznego funkcjonowania człowieka:

- 1) umiejętność oceny, interpretacji, rozpoznania i trafnego zachowania się w danej sytuacji (utożsamiana także ze zdolnością orientacji w otoczeniu)²⁶⁸,
- 2) skłanianie się ku komuś lub czemuś (ukierunkowanie na coś)²⁶⁹,
- 3) rozeznanie w danej dziedzinie, posiadanie wiedzy (ogólnego pojęcia z określonego zakresu)²⁷⁰,
- 4) „zgeneralizowana tendencja do postrzegania, wartościowania odczuwania i reagowania na rzeczywistość społeczną”²⁷¹ (stosunek podmiotu do rzeczywistości).

Następstwem ustaleń definicyjnych oraz koncepcyjnych konstruktów orientacji w ogóle jest zawężenie rozważań do kategorii orientacji zawodowej. Proponuję, aby niniejszą narrację rozpocząć od ustalenia miejsca tego zjawiska w kontekście różnorodnych koncepcji orientacji. Zgodnie z typologią orientacji wartościujących, skonstruowanej przez A. Gańczarczyka²⁷², zalicza się ona do grona orientacji skonkretyzowanych, czyli stanowiących istotną wartość dla podmiotu, będących obiektem jego aspiracji – nadał im

²⁶⁶ P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011, s. 292.

²⁶⁷ T. Zysk, *Orientacja prorozwojowa*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990, s. 199.

²⁶⁸ Taki sposób ujmowania pojawia się m.in. w definicjach: W. Okonia, T. Nowackiego, W. Szewczuka, A. Karwatowskiego, A. Lewickiego, M. Deutscha, K. Sęk, A. Cybal-Michalskiej.

²⁶⁹ Takie znaczenie nadają mu m.in.: Z. Bokszański, B. Grulkowski, K. Skarżyńska, M. Kunicka, P. Gasparski, A. Cybal-Michalska, M. Marody (wyróżniając siedem par „nastawień behawioralnych” – M. Marody, *Antynomie zbiorowej podświadomości*, „Studia Socjologiczne”, nr 2, 1987).

²⁷⁰ Definicja proponowana m.in. przez *Słownik języka polskiego*. Warto tu nadmienić także o dokonaniach S. Marczyka, który odnosił pojęcie orientacji do wiedzy i wartości reprezentowanych przez grupy społeczne.

²⁷¹ M. Ziółkowski, *Orientacje indywidualne...*, s. 57. Podobne rozstrzygnięcie proponuje S. Gerstmann, utożsamiając orientację z „systemem wiedzy” oraz C. Kluckhohn, przypisując jej znaczenie wartościujące.

²⁷² Badacz dokonywał kategoryzacji orientacji, opierając się na klasyfikacji stworzonej przez A. Cackowskiego.

miano „orientacji oświatowo-zawodowych”²⁷³. Z kolei T. Hejnicka-Bezwińska plasuje je na gruncie orientacji życiowych, uznając je za swoisty model egzystencji podmiotu, nazywając terminem „orientacji na pracę”²⁷⁴. Jednostka ją przyjmująca koncentruje się na uzyskaniu satysfakcjonującego miejsca w strukturze społeczno-zawodowej. Podobne znaczenie przypisywał jej S. Jałowiecki²⁷⁵. Natomiast K. Lisowski poszerzył zakres wyróżnionej przez siebie „orientacji na pracę” o umiejętność adaptowania się do zmian dokonujących się na współczesnym rynku pracy²⁷⁶. Próbę dookreślenia rozpatrywanej kategorii podjął również W. Adamski, nadając jej miano „orientacji na fachowość”, którą odnosił do pracy i zawodu²⁷⁷. Innym przykładem może być typologia A. Cudowskiej, w której „orientację zawodową” interpretuje jako jeden z siedmiu priorytetów życiowych badanej młodzieży²⁷⁸. Przytoczone klasyfikacje pozwalają na wysnucie konkluzji, że orientacja zawodowa może stanowić wartość dla człowieka, jak i perspektywę ukierunkowującą celowość podejmowanych przez niego działań w ciągu życia.

Dyskurs podejmowany w literaturze na temat przytoczonej kategorii charakteryzuje się nie tylko bogactwem, ale ma również walor wieloaspektowości i interdyscyplinarności. Przyczyn takiej sytuacji można dopatrywać się zarówno w szerokim zakresie tematycznym konstruktów, jak również w jego długoletniej tradycji badawczej. Powyższą tezę potwierdza fakt istnienia intensywnie zróżnicowanego systemu pojęciowego związanego z rozpatrywanym zagadnieniem, funkcjonującego przede wszystkim w obszarze pedagogiki, psychologii, socjologii i zawodoznawstwa. Podejmując próbę dookreślenia terminu „orientacja zawodowa”, nie sposób pominąć braku ostrości w znaczeniach nadawanych temu pojęciu. Nieobecność jednoznacznej myśli w ujmowanym temacie sprawia, że kategoria ta jest często rozpatrywana w kontekście innych określeń z nią związanych, do których należą: poradnictwo zawodowe, preorientacja zawodowa, orientacja szkolna, reorientacja zawodowa, wybór zawodu, zawodoznawstwo, przydatność zawodowa, selekcja zawodowa. Dlatego też warto przywrócić się debatom prowadzonym na polu niniejszych zagadnień w celu stworzenia precyzyjnej operacjonalizacji pojęcia.

Zainteresowanie analizowanym dyskursem spowodowane jest zintensyfikowanymi przemianami społeczno-gospodarczymi oddziałującymi na rynek

²⁷³ A. Gańczarczyk, op. cit., s. 37.

²⁷⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, op. cit., s. 53.

²⁷⁵ Vide: S. Jałowiecki, *Struktura systemu wartości. Studium różnicowań międzygeneracyjnych*, Warszawa - Wrocław 1978.

²⁷⁶ K. Lisowski, *Orientacje aksjologiczne młodzieży miasta przygranicznego*, Zielona Góra 2004, s. 34.

²⁷⁷ W. Adamski, *Młodzież w społeczeństwie. Konfrontacje polsko-amerykańskie*, Warszawa 1980, s. 159-160.

²⁷⁸ A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997, s. 34.

pracy, a w konsekwencji także na kondycję partycypującego w jego przestrzeni człowieka. Zjawiska ściskania czasu²⁷⁹, wszechobecnego ryzyka²⁸⁰, ambiwalencji i permanentnej zmiany przyczyniają się do rozwoju aparatu orientacji zawodowej, skierowanego nie tylko do osób młodych, ale także dojrzałych wiekowo, aby wspomagać proces podejmowania przez nich decyzji związanych z płaszczyzną funkcjonowania zawodowego. Odpowiednie rozpoznanie zjawiska może być wykorzystywane jako wskaźnik osiągniętych rezultatów wychowawczych, edukacyjnych oraz poziomu świadomości dostarczający przesłanek prognostycznych w preferencjach jednostek dokonujących wyborów odnoszących się do ich obecnych, jak i przyszłych przedsięwzięć.

O ile początki wspierania człowieka w procesie decyzyjności dotyczącej własnej przyszłości zawodowej, w postaci zorganizowanych działań społecznych, mają miejsce na przełomie XIX i XX w.²⁸¹, o tyle tradycja rozważań dotyczących problematyki wyboru zawodu sięga filozofii starożytnej z obszarów basenu Morza Śródziemnego oraz źródeł kształtowania się ideologii religijnych²⁸². Zainteresowanie niniejszą płaszczyzną wynikało przede wszystkim z troski o rentowność gospodarki wspomnianych obszarów oraz konieczności dbania o rozwój młodych pokoleń²⁸³. Konceptje religijne z kolei odgrywały znaczącą rolę w społeczeństwie, ponieważ narzucały określony sposób funkcjonowania i myślenia swoich wyznawców, który odnosił się również do płaszczyzny życia zawodowego. Nowożytny dyskurs dotyczący orientacji zawodowej rozwinął się w okresie industrializacji i kapitalizmu, kiedy zaistniała potrzeba posiadania przez jednostki specjalistycznych umiejętności niezbędnych do wykonywania określonego zawodu. Za jego pioniera na arenie międzynarodowej uważany jest F. Parsons²⁸⁴, który dążył do instytucjonalizacji działań pomocowych w tym obszarze, otwierając w 1908 r. w Bostonie Biuro Zawodów²⁸⁵. Konieczność edukacyjnego wspierania procesu wyboru

²⁷⁹ Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika?*, Warszawa 2000, s. 97.

²⁸⁰ Vide: U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Warszawa 2012.

²⁸¹ S. Szajek, *System orientacji i poradnictwa zawodowego*, Warszawa 1989, s. 7.

²⁸² J. Lenart, *Orientacja i poradnictwo zawodowe w Polsce w latach 1944–1989*, Rzeszów 2013, s. 27–31.

²⁸³ Okazuje się, że poglądy starożytnych myślicieli dotyczące orientacji i rozwoju zawodowego są aktualne także w czasach obecnych. Platon w swoim dziele *Państwo* zakładał, że wybór zawodu ma charakter długofalowy, którego realizacja dokonywana jest w państwowych instytucjach wychowawczych. Z kolei Arystoteles docenił znaczenie edukacji domowej w procesie przygotowania do wykonywania zawodu ze względu na jej indywidualny charakter.

²⁸⁴ S.T. Gladding, *Poradnictwo zawodowe zajęcie wszechstronne*, Warszawa 1994, s. 18.

²⁸⁵ Podobne instytucje na początku XX w. zostały zorganizowane na terenie innych krajów: w 1902 r. – Biuro Porady Zawodowej w Niemczech, w 1907 r. – Biuro Porad Zawodowych w Szwajcarii (Bazylea), w 1907 r. pierwsza poradnia zawodowa w Polsce (Warszawa), w 1911 r. w Belgii.

zawodu w Polsce dostrzeżono przede wszystkim w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Wątek ten podejmował m.in. S. Błachowski, który podkreślał, że przyjęcie określonej perspektywy zawodowej nie stanowi kwestii wyłącznie indywidualnej, ale jedno z ogniw struktury życia gospodarczego²⁸⁶.

Rozważania oscylujące wokół współczesnego ujęcia orientacji zawodowej w obrębie nauk pedagogicznych przypadają na lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte XX w. Za prekursorkę rozwoju tego konstruktów w Polsce bez wątpienia można uznać W. Rachalską, która określała ją jako „całokształt zabiegów wychowawczych, mających pomóc młodzieży w samodzielnym, właściwym i uzasadnionym wyborze zawodu, prowadzących do: wyposażenia młodzieży w wiedzę o zawodach i drogach zdobywania zawodu, kształtowania umiejętności samooceny, kształtowania właściwego stosunku do pracy, wyrabiania podstawowych umiejętności samooceny, wyrabiania podstawowych umiejętności sprawczych przydatnych w pracy zawodowej”²⁸⁷. W węższym znaczeniu orientację zawodową ujmuje się jako udzielenie informacji na określony temat związany z rozwojem zawodowym jednostki. Jest to interpretacja spotykana coraz rzadziej i obecnie utożsamia się ją z pojęciem porady zawodowej²⁸⁸. Na ten intelektualny aspekt analizowanej kategorii zwraca uwagę E. Podoska-Filipowicz, proponując, aby jej zakres znaczeniowy koncentrował się na rozpowszechnianiu wiedzy na temat zawodów i rynku pracy²⁸⁹. Podejmowana przez autorkę narracja przypisuje orientacji zawodowej znamiona aktu, którego przebieg nie zawsze musi być potwierdzony wolą podmiotu²⁹⁰.

Kategorię najczęściej łączoną z terminem „orientacja zawodowa” stanowi „orientacja szkolna”. W ten sposób ujmuje ją m.in. W. Okoń, określając orientację szkolną i zawodową jako „ogół poczynań wychowawczych, które mają na celu takie pokierowanie wszechstronnym rozwojem ucznia, aby sam dojrzał do podejmowania optymalnych decyzji w sprawie kierunku swojej dalszej edukacji, swego zawodu i własnego życia”²⁹¹, w innym opracowaniu pojęcie to charakteryzowane jest jako „wszelkie oddziaływania wychowawcze i informacyjne, mające na celu umożliwienie podjęcia właściwej decyzji o wyborze zawodu”²⁹². Taki sposób narracji najczęściej uzasadniany jest fak-

²⁸⁶ S. Błachowski, *Psychologia a wybór zawodu*, Poznań 1925, s. 3.

²⁸⁷ W. Rachalska, *Poradnictwo wobec jednostki i rynku pracy*, „Pedagogika Pracy”, nr 38, 2001, s. 39.

²⁸⁸ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004, s. 83–84.

²⁸⁹ E. Podoska-Filipowicz, *Orientacja i poradnictwo zawodowe w rozwoju zawodowym człowieka*, w: *Edukacja – Praca – Rynek pracy*, red. B. Pietrulewicz, Zielona Góra 2010, s. 307.

²⁹⁰ Motywacyjny i emocjonalny charakter oddziaływań na osobowość jednostki E. Podoska-Filipowicz przypisuje zakresowi poradnictwa zawodowego, które uznaje za dobrowolne, co oznacza, że inicjatywa wszczęcia tego procesu powinna wychodzić od osoby potrzebującej pomocy.

²⁹¹ *Nowy słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 289.

²⁹² *Leksykon PWN*, red. B. Kaczorowski, Warszawa 2004, s. 782.

tem przebywania młodzieży w placówkach edukacyjnych, których oddziaływania nie pozostają bez znaczenia dla wyboru określonego zawodu²⁹³. W myśl niektórych interpretacji orientacja zawodowa jest konstruktem nadrzędnym w stosunku do pojęć „orientacja szkolna” czy też „preorientacja”²⁹⁴. W innych uznawana jest za „kończącą sekwencję orientacji szkolnych”²⁹⁵. *Słownik pedagogiki pracy* powyższe terminy zaleca rozpatrywać oddzielnie²⁹⁶. Orientacja zawodowa i szkolna ujmowana zostaje jako „układ oddziaływań informacyjno-wychowawczych, prowadzonych w sposób celowy i zorganizowany w stosunku do uczniów szkół ogólnokształcących (podstawowych i średnich), stojących przed wyborem odpowiedniej szkoły zawodowej, a co się w zasadzie z tym wiąże – wyborem odpowiedniego zawodu”²⁹⁷. Natomiast zgodnie z podawaną przez niego definicją, sama orientacja zawodowa oznacza „całokształt oddziaływań wychowawczych mających pomóc młodzieży w wyborze zawodu”²⁹⁸. Warto tu podkreślić, że istotną rolę w tym procesie odgrywa informacja zawodowa, zawierająca w sobie komponent wiedzy o zawodach oraz wymaganiach psychofizycznych stawianych przed kandydatami do podjęcia określonych profesji. Odpowiednie jej przyswojenie przez jednostkę wyraża się w umiejętnym rozpoznawaniu przez nią potrzeb rynku pracy i w jej efektywnych wyborach edukacyjno-zawodowych. Orientacja zawodowa zawiera w sobie także aspekt autokoncepcyjny, objawiający się w znajomości własnych predyspozycji i tendencji do planowania własnej przyszłości.

Okazuje się, że propozycję rozdzielnego ujmowania słów „orientacja szkolna i zawodowa” dokonano początkowo w Japonii w drugiej dekadzie XX w.²⁹⁹ Kontynuacja tego dyskursu w innych krajach zależna jest najczęściej od optyki przyjmowanej w debatach naukowych przez badaczy zajmujących się tą dziedziną. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że oba terminy zostały spopularyzowane w wyniku międzynarodowych konferencji UNESCO, na których dzielono się doświadczeniami dotyczącymi przedsięwzięć podjętych

²⁹³ Łączenie terminów „orientacja szkolna” i „orientacja zawodowa” na gruncie polskim jest również popierane m.in. przez: Z. Wiatrowskiego, S. Baścika, A. Jawłowską, B. Suchodolskiego, S. Słyszczkówną.

²⁹⁴ W. Rachalska, *Wybrane problemy teoretyczne*, w: *Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej*, red. T. Nowacki, W. Rachalska, Warszawa 1980, s. 13.

²⁹⁵ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004, s. 32.

²⁹⁶ Zwolennikami rozdzielnego traktowania pojęć orientacji szkolnej i zawodowej byli m.in. I. Janiszczkówna, A. Kargulowa, E. Podolska-Filipowicz, W. Rachalska.

²⁹⁷ *Słownik pedagogiki pracy*, red. L. Koczniewska-Zagórska, T. Nowacki, Z. Wiatrowski, Warszawa 1986, s. 214.

²⁹⁸ *Ibidem*, s. 215.

²⁹⁹ W. Wiatrowski, *Orientacja, poradnictwo i doradztwo zawodowe*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 920.

w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej. Szczególne znaczenie dla współczesnej optyki niniejszych zagadnień wyznacza publikacja Międzynarodowej Organizacji Pracy z 1975 r.: *Rozwój zasobów ludzkich: orientacja i kształcenie zawodowe*, w której określone zostały cele i zadania działań orientacyjnych, ukierunkowanych na złożoność, wielostronność i kompleksowość.

Analizowany konstrukt często jest uważany również za proces towarzyszący poradnictwu zawodowemu, dlatego też w literaturze często można spotkać się z pojęciem „orientacja i poradnictwo zawodowe”, co stanowi kolejną trudność przy próbie ustalenia jednoznacznej terminologii³⁰⁰. Okazuje się, że równoległy rozwój obu obszarów staje się nieodłącznym elementem prawidłowego i efektywnego rozwoju systemu kształcenia oraz doskonalenia zawodowego³⁰¹. Zwolenniczką tego stwierdzenia okazuje się A. Kargulowa, która opowiada się za perspektywą łączenia obu obszarów, ze względu na liczne wspólne zagadnienia i niemożliwość ich jednoznacznego zakwalifikowania do określonej kategorii. Uznaje je za formę pomocy udzielanej jednostkom znajdującym się w „trudnej sytuacji życiowej”, w której nie potrafi samodzielnie podjąć ważnej dla siebie decyzji zawodowej z powodu braku umiejętności rozpoznania własnych predyspozycji, gromadzenia informacji o rynku pracy czy też realizacji wyznaczonych celów ze względu na bariery ekonomiczne³⁰². W. Rachalska opowiada się za stwierdzeniem, że poradnictwo zawodowe można uznać za jeden z etapów orientacji zawodowej w sytuacji, kiedy istnieje konieczność wsparcia osoby o określonym poziomie wiedzy zawodowej w dokonaniu wyboru właściwej dla siebie profesji³⁰³. Powszechnie rozstrzyga się jednak, że orientacja zawodowa przyjmuje postać „procesu, w wyniku którego podejmowana jest decyzja wyboru zawodu, będąca również decyzją dotyczącą dalszego kształcenia”³⁰⁴, natomiast poradnictwo zawodowe identyfikowane jest z „systemem długofalowych i wieloetapowych działań wychowawczych, towarzyszących jednostce w trakcie jej rozwoju zawodowego”³⁰⁵. Należy zaznaczyć, że najczęściej przyjmuje ono

³⁰⁰ Analiza definicji S. Szajka zaprezentowanych w pozycji *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Warszawa 1979, s. 56–59, pozwala na wysnucie konkluzji, że termin „orientacja zawodowa” jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do „poradnictwa zawodowego”, ale rozważanym też w innym kontekście.

³⁰¹ A. Starak, *Orientacja i poradnictwo zawodowe Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Toruniu*, w: *Orientacja i poradnictwo zawodowe w służbie gospodarki narodowej. Materiały konferencyjne*, cz. 2, red. T. Pracki, S. Szajek, Z. Węgierski, Bydgoszcz 1983, s. 69.

³⁰² A. Kargulowa, *Zmiany w orientacji i poradnictwie zawodowym i metodologiczne przesłanki ich badań*, „Pedagogika Pracy”, nr 23, 1994, s. 117.

³⁰³ W. Rachalska, *Problemy orientacji...*, s. 24.

³⁰⁴ J. Włodarek-Chronowska, *Komunikacja perswazyjna w poradnictwie zawodowym*, Wrocław 1993, s. 28.

³⁰⁵ K. Lelińska, *Orientacja i poradnictwo zawodowe w nowym systemie edukacji*, w: *Pedagogika Pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Radom 2007, s. 191.

charakter sformalizowany i realizowane jest przez specjalnie powołane do tego instytucje³⁰⁶.

W ujęciu psychologicznym orientacja zawodowa określana jest jako „etap procesu decyzyjnego w wyborze zawodu”³⁰⁷. Niniejsza perspektywa swoje odzwierciedlenie odnajduje w licznych koncepcjach rozwoju zawodowego, ujmujących go w sposób stadialny. Niektórzy badacze nadają orientacji zawodowej charakter całościowy³⁰⁸, wyodrębniając jej poszczególne okresy, inni zaś uznają ją za jeden z podokresów rozwoju jednostki³⁰⁹. Często pozostają jednak zgodni co do twierdzenia, że jej wstępną fazę stanowi „preorientacja zawodowa” (łac. *prae* – przed, najpierw), w której jednostka, co prawda, nie podejmuje decyzji zawodowej, ale stopniowo zapoznaje się z zagadnieniami pracy, listą powszechnie znanych zawodów oraz wymaganiami stawianymi przed podmiotami do nich aspirującymi. Źródłami wiedzy stają się przede wszystkim obserwacja, zabawa, szkoła, środki masowego przekazu oraz własne doświadczenie³¹⁰. Istotnym elementem tego okresu jest budzenie szacunku i pozytywnego stosunku do wszystkich rodzajów pracy. Dokonuje się tutaj wstępne rozpoznanie własnych predyspozycji i możliwości w kontekście preferencji zawodowych³¹¹. Należy zaznaczyć, że wiodącą rolę na tym etapie rozwoju pełni rodzina, która w sposób pośredni i bezpośredni oddziałuje na kształtowanie się osobowości zawodowej dziecka³¹².

Okres orientacji zawodowej młodzieży w ujęciu K. Czarneckiego rozpoczyna się między 11 a 15 rokiem życia. Następuje wtedy rozwój zamiłowań

³⁰⁶ E. Podolska-Filipowicz, *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Bydgoszcz 1996, s. 54.

³⁰⁷ A. Kargulowa, *O teorii...*, s. 205.

³⁰⁸ Niniejsza optyka w głównej mierze uwarunkowana jest przez mechanizmy współczesnego rynku pracy, który wymaga permanentnego rozwoju w zakresie posiadanych kwalifikacji oraz kompetencji, co wiąże się z koniecznością ciągłego podejmowania decyzji zawodowych. Zwolennicy tego ujęcia za etapy orientacji zawodowej uznają procesy *preorientacji, orientacji oraz reorientacji*. Nadają jej więc charakter całościowy i podkreślają, że dzieje się nawet po zakończeniu edukacji szkolnej. Opierając się na założeniu, że wybór zawodu nie jest decyzją jednorazową, tylko wynikiem długofalowego procesu, który pozostaje tożsamy z rozwojem zawodowym jednostki. Propagatorami takich założeń są m.in.: E. Podolska-Filipowicz (*Orientacja i poradnictwo zawodowe na przestrzeni życia człowieka, w: Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukla, Warszawa 2009), A. Roykiewicz (*Trudna młodzież a zakład pracy*, Warszawa 1974), K.M. Czarnecki (*Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Sosnowiec 2010).

³⁰⁹ Dyskurs ten cieszy się większą popularnością na polu badawczym ze względu na swoją dłuższą tradycję. Również nadaje orientacji zawodowej charakter stadialny, jednak jej zagadnieniem obejmuje przeważnie okres poprzedzający wybór zawodu, zakładając, że rozwój zawodowy osób dojrzałych mieści się w granicach poradnictwa zawodowego. Propagatorami tej narracji pozostają m.in. S. Szajek (*Orientacja...; System orientacji...*) oraz S. Słyszowska (*Orientacja szkolna i zawodowa, w: Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993).

³¹⁰ K. Czarnecki, *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Sosnowiec 2009, s. 117.

³¹¹ S. Szajek, *System orientacji...*, s. 32–33.

³¹² E. Podolska-Filipowicz, *Orientacja i...*, s. 28.

i zainteresowań zawodowych oraz ujawnienie zdolności kierunkowych³¹³, które zostają skonfrontowane z sytuacją na rynku pracy, potrzebami społecznymi oraz możliwościami psychofizycznymi jednostki³¹⁴. Na tym etapie rozwija się także strefa motywacyjna, która ukierunkowuje aspiracje do wyboru określonej drogi zawodowej. Podmiot dojrzewa do tego, by w przyszłości wybrać profil kształcenia. Skryształowanie tego rodzaju planów, zgodnie z klasyfikacją M. Czarnieckiego, następuje w kolejnym etapie „szkolnego uczenia się zawodu”, w którym to mają miejsce procesy adaptacji, identyfikacji, interioryzacji oraz stabilizacji zawodowej³¹⁵.

Nauki pedagogiczne nadają orientacji zawodowej szersze znaczenie, określając jako „ogół poczynań wychowawczych, które zmierzają do pokierowania oczekiwanym rozwojem ucznia, umożliwiającym mu podejmowanie optymalnych decyzji w sprawie życia i zawodu”³¹⁶. Perspektywa ta uwzględnia zatem wzajemne oddziaływanie na siebie sfer zawodowej i pozazawodowej. Tradycja takiej narracji została zapoczątkowana w XX w. w Stanach Zjednoczonych w postaci „pomocy w dokonywaniu ważnych wyborów”³¹⁷ udzielanej przez nauczycieli w szkołach. E. Podolska-Filipowicz w skonstruowanej przez siebie definicji rozpatrywanego zagadnienia zaznacza, że dotyczy ono również procesu wyposażania jednostki w umiejętność „zmiany kwalifikacji zawodowych”³¹⁸. Funkcjonowanie na współczesnym rynku pracy wymaga nie tylko „znajomości środowisk pracy, branż, miejsc i stanowisk, aspiracji i możliwości dochodzenia do nich”³¹⁹, ale także umiejętności szybkiego adaptowania się do zaistniałych warunków.

Z kolei socjologia określa orientację zawodową jako „trend w dokonywaniu wyborów zawodowych, uchwytne w zachowaniach całych kohort lub pokolenia wybierającego różne zawody”³²⁰. Pozostaje więc zgodna co do twierdzenia, że decyzja zawodowa stanowi sprawę osobistą, jednak jej konsekwencje oddziałują również na sferę społeczną. W dyskursie tym mieści się definicja zaproponowana przez E. Kasprzak, ujmująca analizowaną ka-

³¹³ K. Czarniecki, *Profesjologia. Nauka...*, s. 105.

³¹⁴ S. Szajek, *System orientacji...*, s. 33. W tym miejscu warto nadmienić, że problematyką orientacji zawodowej koncentrującej się na wyposażaniu w wiedzę o rynku pracy i ukierunkowującą na wybór określonego zawodu w Stanach Zjednoczonych zajmowali się m.in.: D. Laramore (J. Kennedy, D. Laramore, *Joyce Lain Kennedy's Carter book*, Lincolnwood 1993), G. Morrissey (G. Morrissey, *Creating your future*, San Francisco 1992) i J. Shingleton (J. Shingleton, *Successful interviewing for college students*, Lincolnwood 1992).

³¹⁵ K. Czarniecki, *Profesjologia. Nauka...*, s. 105.

³¹⁶ A. Kargulowa, *O teorii...*, s. 205.

³¹⁷ E. Podolska-Filipowicz, *Orientacja i...*, s. 20.

³¹⁸ *Ibidem*, s. 21.

³¹⁹ E. Kasprzak, *Style orientacji zawodowej – podstawy teoretyczne i narzędzie pomiaru*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 18, nr 1, 2012, s. 97.

³²⁰ A. Kargulowa, *O teorii...*, s. 205.

tegorię jako „wybór zawodu, samoocena profilu zainteresowań i predyspozycji zawodowych oraz drogi kształcenia pozwalającej na realizację planów zawodowych”³²¹. Interpretuje ją zatem w kontekście momentu rozstrzygającego o rodzaju wykonywanej pracy, który jest poparty wcześniejszą autoanalizą. Przedstawione ujęcie wpisuje się w narrację współczesności nastawioną na indywidualizm i samorealizację³²². Próby dookreślenia tej kategorii można dokonać, uznając za K. Mertonem, że orientacja zajmuje „odzwierciedlenie we wszystkich zespołach ról społecznych, w jakie uwikłana jest jednostka”³²³.

W myśl klasyfikacji stworzonej przez Z. Wiatrowskiego wyróżnia się trzy kierunki definiowania orientacji zawodowej³²⁴. Pierwszy z nich mieści się w obszarze zawodoznawczym, gdzie w wąskim znaczeniu identyfikowana zostaje głównie z informacją zawodową³²⁵. Kolejny sposób interpretacji analizowanego zagadnienia, nazywany pedagogiczno-psychologicznym, prezentuje jego szerszą trajektorię koncentrującą się na orientowaniu się na coś, na przykład cel lub kierunek. Za wzorcowe w tym zakresie można uznać ujęcie A. Paszkowskiej-Rogacz, która określa orientację zawodową jako „proces pomagania jednostce w poznawaniu i wykorzystaniu własnego potencjału edukacyjnego, zawodowego i psychologicznego, aby osiągnęła ona optymalny poziom zadowolenia z siebie i była jednocześnie społecznie użyteczna”³²⁶. Ostatni, socjologiczny kierunek wyjaśniający konstrukt orientacji zawodowej nadaje jej wymiar systemowy, określając ją jako zjawisko o zasięgu społecznym. Doskonale wpisuje się tu definicja B. Wojtasik, łącząca orientację z poradnictwem edukacyjno-zawodowym³²⁷. Nakreślona przez nią optyka nadaje jej charakter procesu całościowego, którego cel koncentruje się na edukacyjnym wspieraniu rozwoju zawodowego człowieka oraz udzielaniu mu pomocy w sytuacjach kryzysowych.

Inną optykę na temat rozpatrywanej kategorii prezentuje R. Parzęcki, ujmując ją w kontekście trzech aspektów: „szerokiej informacji o pracy w różnych dziedzinach, o wymaganiach stawianych przez zawody, specjalności

³²¹ E. Kasprzak, *Style orientacji...*, s. 97.

³²² Vide: A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004, s. 108–110.

³²³ K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 435.

³²⁴ W. Wiatrowski, op. cit., s. 920.

³²⁵ Jej szersze ujęcie, mieszczące się w tym nurcie, stanowi przytoczona już wcześniej propozycja W. Rachalskiej, określająca rozpatrywaną kategorię jako „orientację w czymś”.

³²⁶ A. Paszkowska-Rogacz, *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Warszawa 2009, s. 17. Autorka uznaje zjawisko orientacji zawodowej za demokratyczne, ponieważ przyznaje podmiotowi prawo do kształtowania własnej przyszłości oraz zobowiązuje społeczeństwo do zapewnienia mu takich warunków wyboru zawodu, w których byłby on zgodny z zainteresowaniami jednostki.

³²⁷ B. Wojtasik, *Orientacja i poradnictwo zawodowe jako procesy wspierające całościowy rozwój zawodowy człowieka*, „Rocznik Polsko-Ukraiński”: *Kształcenie zawodowe: Pedagogika i Psychologia*, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziazun, N. Nyczkało, Częstochowa – Kijów 2001, s. 307–308.

i stanowiska pracy, o sposobach zdobywania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych", „oddziaływań wychowawczych, polegających na wyrabianiu szacunku dla każdej pracy wykonywanej na każdym stanowisku” oraz „uświadamiania zainteresowanym pożądanym kryteriów podejmowania decyzji zawodowych”³²⁸. Równie szerokie spektrum orientacji zawodowej przedstawia K. Czarnecki, analizując ją z perspektywy wiedzy jednostki z zakresu znajomości świata zawodów i dostępnych dróg kształcenia, wiedzy o sobie samym – własnych możliwości, preferencji, motywacji do obrania określonego kierunku rozwoju, systemu działań dydaktyczno-wychowawczych realizowanych w placówkach oświatowych służących realizacji funkcji „życiowego ukierunkowania”³²⁹ oraz znajomości wiedzy i działań dotyczących różnych zawodów i dziedzin pracy³³⁰. W. Rachalska uzupełnia przedstawioną propozycję o takie obszary, jak: „kształtowanie umiejętności samooceny”, „kształtowanie właściwego stosunku do pracy” oraz „wyrabianie podstawowych umiejętności i sprawności przydatnych w pracy zawodowej”³³¹. Takie podejście do orientacji zawodowej czyni ją działaniem wielostronnym i długofalowym oraz zwraca uwagę nie tylko na sam zakres znaczeniowy, ale również na zadania, których realizacją powinna się zająć. Sytuacja, w której problematyce rozpatrywanego konstrukt przypisuje się wymiar praktyczny i teoretyczny związany z przygotowaniem do wyboru zawodu oraz umiejętnością późniejszego odnalezienia się na rynku pracy, pretenduje do uznania go za element kształcenia przedzawodowego oraz zawodowego, który stanowi część składową systemu edukacyjnego.

Literatura pozostaje zgodna co do stwierdzenia, że podmiotem orientacji zawodowej pozostaje jednostka³³² stojąca przed koniecznością podjęcia decyzji zawodowej. Z kolei jej warstwa treściowa odnosi się do „ukierunkowania działań na wybrany cel zawodowy, konkretny zawód, szkołę czy kwalifikację”³³³. Okazuje się, że stanowi ona potrzebę manifestowaną nie tylko przez osoby młode, ale również dorosłe, zarówno te aktywne zawodowo, jak i poszukujące zatrudnienia³³⁴. Taka prawidłowość wynika z powszechnej

³²⁸ R. Parzęcki, *Orientacja i poradnictwo zawodowe w pracy szkół zawodowych*, Toruń 1985, s. 12–13.

³²⁹ Zdaniem autora zadanie szkoły polega na kierunkowym rozwoju uczniów oraz wyposażeniu ich w samowiedzę, pozwalającą na dalsze samodzielne kierowanie swoim rozwojem, zgodnie z upodobaniami i aspiracjami. H. Muszyński, *Model zawodu pedagoga szkolnego a nowoczesny system edukacji*, „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 4, 1977.

³³⁰ K. Czarnecki, *Profesjologia. Nauka...*, s. 119.

³³¹ W. Rachalska, *Wybrane problemy...*, s. 14.

³³² Przez S. Szajka (S. Szajek, *System orientacji...*, s. 16) określana mianem optanta, czyli osoby przygotowującej się do wyboru zawodu, który staje się również przedmiotem oddziaływań zorganizowanego systemu orientacji zawodowej.

³³³ E. Kasprzak, *Style orientacji...*, s. 97.

³³⁴ M. Lasa, *Z doświadczeń Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego w Toruniu*, w: *Orientacja poradnictwo zawodowe w służbie gospodarki narodowej, Materiały pokonferencyjne*, cz. 2, red. T. Pracki, S. Szajek, Z. Węgierski, Bydgoszcz 1983, s. 51.

konieczności podnoszenia posiadanych kwalifikacji przez jednostkę partycypującą w przestrzeni rynku pracy oraz obliuguje do niejednokrotnego przekwalifikowywania się. Należy jednak nadmienić, że sam proces zmiany zawodu jest okreśłany mianem reorientacji³³⁵.

W licznych opracowaniach teoretycznych zaleca się jak najwcześniejsze rozpoczęcie orientacji zawodowej, która w formie instytucjonalnej rozpoczyna się już w przedszkolu. Niektórzy badacze podkreślają nawet, że „drogę do zawodu trzeba rozpatrywać na tle całego procesu życia zawodowego jednostki”³³⁶, dlatego też uznaje się, że permanentnie towarzyszy jego rozwojowi. Według J. Drevillona nasilenie procesów orientacyjnych przypada zazwyczaj w okresie, kiedy człowiek jest zmuszony do dokonania wyboru, którego konsekwencje mają istotne znaczenie dla jego przyszłości. Im bardziej zbliża się moment podjęcia decyzji, tym podmiot intensyfikuje rozpoznawanie swoich preferencji oraz analizuje możliwości ich realizacji³³⁷.

W toku rozważań nad orientacją zawodową warto przyjrzeć się jej uwarunkowaniom. Przyjmując zasadę, że stanowi ona strukturę dynamiczną, należy zaznaczyć, że może ulegać licznym modyfikacjom w trakcie życia. Kształtowana jest nie tylko w wyniku oddziaływań instytucjonalnych (szkół, poradni psychologiczno-pedagogicznych, Szkolnych Ośrodków Kariery, Ochotniczych Hufców Pracy, inkubatorów przedsiębiorczości, klubów pracy)³³⁸, środowiska rodzinnego oraz lokalnego, ale także przez aktywność własną podmiotu. Warto zaznaczyć, że krystalizowanie się orientacji pozostaje pod kontrolą społeczną, okreśłającą, które aspiracje i zachowania są dozwolone. Za główny czynnik orientacjotwórczy uznaje się przede wszystkim tendencję jednostki do wartościowania swoich doświadczeń oraz przyjmowania okreśłonego stosunku wobec rzeczywistości. W konsekwencji znaczenie przypisane danemu elementowi staje się motywatorem do przyjęcia okreśłonego nastawienia wobec niego i mobilizuje do podejmowania przedsięwzięć³³⁹. Podobne stanowisko można odnaleźć w rozważaniach S. Gertsmanna, który utrzymywał, że „struktura aktywności psychicznej jest wyznaczana także przez elementy działania realizującego cel”³⁴⁰. Kolejnym determinantem okazują się „aktywne kontakty człowieka z rzeczywistymi dziedzinami życia

³³⁵ *Słownik pedagogiki pracy*, op. cit., s. 215.

³³⁶ Z. Sufin, *Zawód – Praca – Kariera. Szkice z socjologii pracy*, Warszawa 1965, s. 39.

³³⁷ J. Drevillon, *L'orientation scolaire et professionnelle*, „Press Univeritaires de France”, Paris 1968, Za: S. Styszkowa, *Orientacja szkolna i zawodowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Po-mykało, Warszawa 1993, s. 489.

³³⁸ Wymienione instytucje tworzą system poradnictwa zawodowego oraz oddziałują na kształtowanie się orientacji zawodowej.

³³⁹ A. Gańczarczyk, op. cit., s. 32.

³⁴⁰ S. Gerstmann, *Podstawy psychologii...*, s. 65.

i inspirującymi go twórczo instytucjami społeczeństwa wychowującego³⁴¹, co uzasadnia słusność twierdzenia, zgodnie z którym w wyniku obserwacji otoczenia dokonuje się proces jednostkowego uczenia się. Nie sposób pominąć również znaczącej roli habitusu ukierunkowującego działanie podmiotu oraz stanowiącego mechanizm ułatwiający rozstrzyganie pojawiających się dylematów³⁴², podobnie jak doświadczenie i wiedza życiowa jednostki³⁴³. Oba czynniki wpływają na kształtowanie się samowiedzy, która stanowi „system informacji o własnej osobie, będący podsystemem wiedzy o świecie”³⁴⁴.

Orientacja zawodowa stanowi złożony i wielostronny proces, który oddziałuje na poznawczą, motywacyjno-emocjonalną oraz behawioralną sferę funkcjonowania człowieka. Pierwszy z wymienionych aspektów odnosi się do wiedzy zdobywanej przez jednostkę na temat rynku pracy, zawodów oraz samej siebie. E.R. Hilgard opierał się na założeniu, że racjonalna decyzja zawodowa może być podjęta wyłącznie w sytuacji, w której podmiot ma realne informacje na swój temat – poziomu zdolności i zainteresowań oraz potrafi poddać je rozsądnej ocenie³⁴⁵. Okazuje się jednak, że człowiek, będący „skąpcem poznawczym” (*cognitive misers*), niejednokrotnie dokonuje wyboru na podstawie zdawkowych informacji, kierując się regułą oszczędności czasu i energii³⁴⁶. Dlatego też zasadnym staje się dbanie o to, by wiadomości zdobywane w procesie orientacji zawodowej, dotyczące dostępnych zawodów oraz sposobów uzyskiwania uprawnień do ich wykonywania, charakteryzowały się obiektywizmem oraz wszechstronnością zarówno pod względem wymagań edukacyjnych i kompetencyjnych, jak i możliwości rozwoju, gratyfikacji finansowych oraz warunków psychofizycznych, które zobowiązana jest spełnić jednostka³⁴⁷. Motywacyjny wymiar rozpatrywanej kategorii dotyczy „kształtowania prawidłowego stosunku do pracy”³⁴⁸ oraz rozwijania obszarów zainteresowań, które człowiek pragnie realizować w przyszłości³⁴⁹, dzięki czemu podnosi swoją aktywność, a także przejmuje inicjatywę w kreowaniu siebie. Nie bez znaczenia pozostaje wybór celu, który „dla podmiotu działającego pod jakimś względem cenny (pożądany) wyznacza kierunek i strukturę jego działania zmierzającego do spowodowania lub utrzymania

³⁴¹ A. Gańczarczyk, op. cit., s. 17.

³⁴² M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*, Warszawa 2011, s. 206.

³⁴³ A. Gańczarczyk, op. cit., s. 41–41.

³⁴⁴ H. Sęk, op. cit., s. 77.

³⁴⁵ E.R. Hilgard, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1972, s. 872.

³⁴⁶ Vide: S.T. Fiske, S.E. Taylor, *Social cognition*, New York 1991.

³⁴⁷ S. Szajek, *System orientacji...*, s. 19.

³⁴⁸ W. Rachalska, *Problemy orientacji...*, s. 80.

³⁴⁹ H. Liberska, *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Poznań 2004, s. 33.

tego stanu rzeczy”³⁵⁰. Aspekt behawioralny, stanowiący konsekwencję wcześniejszego komponentu orientacji, wyraża się w postaci umiejętności i zdolności prezentowanych przez jednostkę. Istotną rolę odgrywa tu samodzielność w realizowanych przedsięwzięciach oraz ponoszenie konsekwencji za własne działania.

Interesujący poznawczo jest również wychowawczy aspekt orientacji zawodowej, koncentrujący się na wspieraniu młodych ludzi „w samodzielnym, właściwym i uzasadnionym wyborze zawodu”³⁵¹. Jego istotę wyraża stwierdzenie, w myśl którego „orientacja nie jest akcją jednokrotną, zamkniętą w krótkim odcinku czasu; nie jest seanssem analizy i porady prowadzącym do określonych dyrektyw. Jest akcją wychowawczą towarzyszącą rozwojowi dziecka”³⁵². Dopelnianie tego procesu następuje w różnorodnych środowiskach funkcjonowania dorastających jednostek: szkolnym, rodzinnym, rówieśniczym, instytucjonalnym³⁵³.

Na postawie przeprowadzonych rozważań bez trudu można wysnuć konkluzję, że nieodłącznym elementem orientacji zawodowej jest jej procesualny charakter. W kontekst tego ujęcia wpisuje się propozycja S. Słyszkowej i J. Smoleńskiej, według których składają się na nią dwa etapy: „optymalizacji rozwoju dzieci i młodzieży z punktu widzenia ich edukacji oraz przygotowania do przyszłej pracy zawodowej, przygotowania dzieci i młodzieży do wyboru zawodu i kierunku kształcenia”³⁵⁴. Przyjmując inną optykę, skoncentrowaną na fazowym ujęciu analizowanego zagadnienia, należy odwołać się do F. Parsonsa³⁵⁵. Jego zdaniem w początkowym stadium orientacji ma miejsce poznawanie siebie, zdolności, zainteresowań oraz ograniczeń. Następstwem tych informacji okazuje się wiedza o prawidłowościach rynku pracy i zawodach – sposobach odnoszenia sukcesu, perspektywach rozwoju, szansach i zagrożeniach w sytuacji pracy. Ostatni etap – określany jako realne rozważanie (*true reasoning*) – polega na konfrontacji zależności między obydwoma wcześniejszymi doświadczeniami, zaś odnalezienie konsensusu stanowi podwalinę szeroko rozumianego procesu decyzyjnego. Przedstawione założenie znalazło swoje zastosowanie w teoriach rozwoju zawodowego oraz przez długi czas stanowiło istotę orientacji zawodowej. Taki tok myślenia wykorzystuje się także w obecnych czasach, jednak uzupełnia się go o inne składowe i nadaje mu bardziej złożony i długotrwały charakter. Dyskurs orientacji zawodowej konstruuje bogatą propozycję jej taksonomii, któ-

³⁵⁰ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, Warszawa 1972, s. 206.

³⁵¹ A. Starak, op. cit., s. 13.

³⁵² B. Suchodolski, *Wstęp*, w: *Wybór zawodu*, red. A. Jawłowska, Wrocław 1972.

³⁵³ S. Szajek, *System orientacji...*, s. 56–57.

³⁵⁴ S. Słyszkowa, J. Smoleńska, *Orientacja szkolna i zawodowa*, Warszawa 1981, s. 7.

³⁵⁵ F. Parsons, *Choosing and vocation*, Boston 1909, s. 5.

rej istota oscyluje wokół „doprowadzenia uczniów do podejmowania decyzji w stosunku do dalszego kształcenia lub wyboru zawodu, zgodnie z własnym przygotowaniem i możliwościami, a także z uwzględnieniem wymagań zawodowych i perspektyw dalszego rozwoju”³⁵⁶. Znaczącym elementem tego procesu decyzyjnego jest poznanie własnych możliwości i ograniczeń oraz wymagań rynku pracy. W tym rozumieniu zakres oddziaływań orientacji zawodowej nie zmierza wyłącznie do odnalezienia przez jednostkę własnego miejsca w świecie pracy, ale także ukierunkowuje jej przygotowanie do życia w zmieniającej się rzeczywistości³⁵⁷. Przytoczone rozważania skłaniają do wysnucia konkluzji, że jednym z celów orientacji zawodowej jest rozbudowanie sfery jednostkowej samooceny oraz samoświadomości, a także umiejętności efektywnego zaprezentowania swoich kompetencji przed potencjalnym pracodawcą. Jej istotna rola koncentruje się na przekonaniu młodych ludzi do uznania idei permanentnego uczenia się oraz zdobywania informacji również z doświadczeń pozaszkolnych. B. Wojtasik podkreśla, że do ważnych zadań orientacji zawodowej należy przygotowanie podmiotów do radzenia sobie w sytuacji utraty pracy i bezrobocia³⁵⁸. Wynika ono z twierdzenia opierającego się na założeniu, że zainteresowania i uzdolnienia, ujawniające się w wyniku opisywanego procesu, wyrabiają w jednostce „gotowość do pracy w tych gałęziach produkcji i w tych zawodach, w których najbardziej jest potrzebna społeczeństwu”³⁵⁹.

Powyższe ujęcia, odnoszące się do orientacji w ogóle, pozwalają na postawienie konkluzji, że może ona zostać scharakteryzowana na podstawie wyodrębnienia jej treści przedmiotowej, zakresu semantycznego, kierunku oraz siły (emocjonalnego znaczenia dla jednostki). Opierając się na założeniu, że orientacja stanowi jeden z elementów osobowości, można przyjąć, że będzie krystalizowała się, bazując na zasobach wewnętrznych podmiotu (inteligencji, samoświadomości, wiedzy) oraz właściwościach dostępnych w otoczeniu dla niego zewnętrznym. Zatem orientacja zawodowa jest konsekwencją różnych jej składowych – wartości, motywacji, wiedzy oraz aktywności człowieka związanych z obszarem zawodów i pracy. Ujawnia się, przyjmując postać preferencji, zainteresowań, deklaracji, postaw, aspiracji, zdolności, wyborów, sposobów myślenia, pełnionych ról społecznych, a co za tym idzie – skonkretyzowanych celów i planowych przedsięwzięć z wytyczoną ścieżką ich realizacji.

³⁵⁶ *Leksykon pedagogiki...*, s. 168.

³⁵⁷ W. Rachalska, *Nauczyciel doradca zawodu*, w: *Nauczyciel szkoły zawodowej w integrującej się Europie*, red. H. Błażejowski, Bydgoszcz 1994, s. 104.

³⁵⁸ B. Wojtasik, *Nowa problematyka...*, s. 128–132.

³⁵⁹ S. Szajek, *System orientacji...*, s. 13.

Dojrzewanie podmiotu do podjęcia decyzji związanej z przyszłym zawodem ma również znaczenie dla rozwoju jego świadomości na temat sensu pracy ludzkiej. W procesie krystalizacji orientacji zawodowej jednostka kształtuje swój stosunek do świata zawodów, rynku pracy oraz poznaje zakres własnych możliwości. W konsekwencji przygotowuje się do spełnienia aspiracji i dokonywania dojrzałych oraz właściwych wyborów, które bazują na jej wiedzy, wartościach i doświadczeniach. Wszystkie te komponenty podlegają oddziaływaniom środowiska oraz warunkowane są przez predyspozycje intelektualne człowieka. Krystalizują się zatem w wyniku zarówno aktywnej, twórczej, jak i odtwórczej postawy jednostki wobec własnej przeszłości.

2.2. Typologie orientacji zawodowych

Analiza wielokontekstowego i złożonego pojęcia orientacji zawodowej zachęca do przedstawienia typologii tego zagadnienia i w konsekwencji podjęcia próby systematyzacji wiedzy na temat proponowanych rozstrzygnięć. Konstrukct ten charakteryzuje się znacznym zróżnicowaniem treściowym, spowodowanym heterogenicznością jednostkowych celów związanych z karierą, umotywowanych różnymi aspiracjami. Wynikiem tej prawidłowości są podejmowane próby typologizacji określonych ukierunkowań w stosunku do kariery, wyznaczonych przez tendencje dominujące w przyjmowanych nastawieniach. Zaznaczenia wymaga, że optyka koncepcji orientacji zawodowej podyktowana jest zainteresowaniami badacza, co determinująco oddziałuje na jej stopień ogólności oraz zakres uwzględnianych zmiennych różnicujących. Nie należy także pomijać kwestii uwarunkowań społeczno-kulturowych, niepozostających bez znaczenia dla kształtowania się poszczególnych modeli teoretycznych. Zmienność i dynamizm współczesnej rzeczywistości warunkują konieczność dokonywania kolejnych konceptualizacji, stanowiących dookreślenie projektów już istniejących oraz porządkujących motywy działań współczesnych podmiotów.

Typologie orientacji zawodowych mają na celu zobrazowanie pewnych regularności w przyjmowanych przez jednostki nastawieniach w karierze. Warto zaznaczyć, że o ile identyfikacja pewnych schematów zachowań człowieka w odniesieniu do własnego rozwoju zawodowego okazuje się stosunkowo prosta, o tyle rozpoznawanie czynników je determinujących już zabiegiem prostym nie jest. Nakłada się na to wiele prawidłowości. Na jedną z nich wskazuje dynamizm orientacji wynikający z jej zmiennego charakteru uwarunkowanego przez aktualny stan wiedzy podmiotu na temat siebie oraz otaczającego go świata oraz poziom jego aktywności. Dodatkowo niestabilna i płynna rzeczywistość bardzo często wymusza na nim podejmowanie

pewnych działań, które nie zawsze wynikają z przyjętego nastawienia, ale podyktowane są czynnikami sytuacyjnymi. Ponadto różne ukierunkowania mogą ze sobą współwystępować, jak również ujawniać się z różnym natężeniem. Konglomerat czynników jednostkowych oraz środowiskowych jest bardzo szeroki i złożony, dlatego też znacznego namysłu wymaga wyróżnienie grona zobiektywizowanych zmiennych wskazujących na istnienie danej orientacji w karierze. Efekt zróżnicowanej praktyki ich dookreślenia i definiowania stanowią przedstawione poniżej modele orientacji zawodowych.

Interesującą z perspektywy kognitywnej propozycją ujęcia tego zagadnienia, której nie sposób pominąć, jest koncepcja „kotwic kariery” (*career anchors*) E. Scheina³⁶⁰. Wyodrębnia on pewne czynniki wpływające stabilizująco na rozwój zawodowy jednostki, nawet w obliczu dynamicznych przeobrażeń współczesnego rynku pracy. Zaliczył do nich potrzeby podmiotu i wynikające z nich umiejętności predysponujące go do wybierania i wykonywania prac umożliwiających ich wykorzystanie, które można określić mianem przewodników w karierze³⁶¹, a więc pewnych pobudek wyznaczających zawodowe ukierunkowanie człowieka. Pierwszą grupę stanowią zdolności menadżerskie (przywódcze), które prezentowane są przez ludzi aspirujących do stanowisk kierowniczych, interesujących się koordynowaniem prac zespołu, lubiących podejmować odpowiedzialne decyzje, zorientowanych na sukces. Legitymują się oni nie tylko unikatową wiedzą ekspercką, ale także mają szeroki zasób informacji z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi. Umiejętności techniczne (profesjonalne) towarzyszą jednostkom dążącym do doskonalenia się w określonym fachu i poznającym nowe tajniki danej dziedziny swojego mistrzostwa. Osoby o takim nastawieniu zorientowane są na permanentny rozwój i ciągle poszukiwanie nowej wiedzy. Satysfakcja z własnych osiągnięć jest dla nich ważniejsza niż władza czy wzrastające gratyfikacje finansowe. Kolejną grupę wartości stanowi bezpieczeństwo i stabilizacja. Wyrażają się one w koncentracji podmiotu na zaspokajaniu potrzeby bezpieczeństwa oraz w poszukiwaniu przez niego zatrudnienia w miejscach gwarantujących stabilną pozycję w strukturach firmy z jasno wyznaczoną ścieżką rozwoju zawodowego. Osoba ceniąca sobie wymienione wartości wyróżnia się lojalną postawą wobec pracodawcy, spełniając jego oczekiwania i stroni od zmiany środowiska pracy. Jednostki kreatywne wybierają zawody pozwalające im na wprowadzanie innowacji i zmian zgodnie ze swoim uznaniem. Podobnie twórczo podchodzą do kwestii posiadanych kompetencji, nad którymi chętnie pracują i je doskonalą, dlatego też przychylnie odnoszą się do rotacji, dostrzegając w niej źródła nowych doświadczeń. Samodzielna organizacja pracy

³⁶⁰ Vide: E.H. Schein, *Career Anchors. Discovering Your Real Values*, San Francisco 1990.

³⁶¹ Vide: A. Cybal-Michalska, *Młodość akademicka...*

własnej oraz podejmowanie odpowiedzialnych decyzji są domeną osób zorientowanych na osiągnięcie autonomii i niezależności na obejmowanym stanowisku pracy. Często takie zdolności prezentowane są przez wysokiej klasy specjalistów, aspirujących do stanowisk kierowniczych, zapewniających im dużą swobodę działania. Jednostki preferujące wartości humanistyczne³⁶² (zaangażowanie ideowe, usługi i poświęcanie dla innych) koncentrują się na udzielaniu pomocy innym ludziom. Otrzymywane gratyfikacje finansowe nie mają dla nich tak dużego znaczenia, jak realizowanie przyjętych ideałów. Legitymują się poczuciem ważnej misji społecznej, która jest związana z urzeczywistnianiem uznawanych wartości. E. Schein wyróżnia także grupę ludzi wybierających zawody, w których mogą stawiać czoła różnego rodzaju wyzwaniom. Preferują zadania wymagające ryzykownych decyzji i stwarzające okazję do rywalizacji. Rezygnują z poczucia bezpieczeństwa na rzecz potwierdzania własnej wyjątkowości i skuteczności działania. Z kolei osoby nastawione na określony styl życia dbają o zachowanie równowagi między różnymi płaszczyznami swojej egzystencji (przede wszystkim rodzinnej i zawodowej), co staje się wyrazem ich spełnienia i stabilizacji osobistej. Sukces postrzegają w kategoriach bardzo idealistycznych i nie zawsze jest on dla nich równoznaczny z uzyskiwaniem wysokich dochodów.

Koncepcja E. Scheina była rezultatem wieloletnich egzemplifikacji badawczych i podlegała nieustannym modyfikacjom. Dlatego też w późniejszym okresie swoich prac³⁶³ wysunął konkluzję traktującą o tym, że kariera jednostki jest wynikiem pewnego rodzaju kompromisu między predyspozycjami i potrzebami podmiotu a warunkami stwarzanymi przez potencjalne miejsce pracy. Stanowisko takie ukazuje, że zajęcie przez człowieka określonej pozycji na rynku pracy często warunkowane zostaje nie tylko przez jego aspiracje i konsekwentne dążenie do celu, ale także przez czynniki zewnętrzne. Ponadto badacz w ostatecznej wersji wyróżnił pięć kotwic kariery, które określił jako: kompetencje zawodowe, kompetencje menadżerskie, niezależność, bezpieczeństwo i stabilizacja oraz kreatywność. Warto podkreślić jest znaczenie kotwicy, która definiowana jest jako „zestaw postrzeganych przez jednostkę u siebie talentów, zainteresowań, motywów i wartości składających się na wyobrażenie jednostki o odpowiednim dla siebie zawodzie”³⁶⁴. Symbolizuje zatem względnie stałe cechy człowieka, stanowiące niejako rdzeń jego tożsamości zawodowej wyznaczający kierunek jego rozwoju. Ich krystaliza-

³⁶² „Przewodniki” poświęcania dla innych, wyzwań i stylu życia są wynikiem późniejszych eksploracji badacza (E.H. Schein, *Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century*, „Hall Career Paper”, January 1996, s. 2).

³⁶³ E.H. Schein, *Career Anchors...*

³⁶⁴ A. Miś, *Kształtowanie kariery w organizacji*, w: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, red. H. Król, A. Ludwiczynski, Warszawa 2006, s. 480.

cja ma gwarantować możliwość funkcjonowania w ambiwalentnej rzeczywistości podlegającej permanentnym przeobrażeniom. System wartości uznawany przez podmiot generuje jej potrzeby, które w następstwie prowadzą do zdobywania określonych kompetencji, które mają zwiększyć jej szanse na odniesienie zawodowego sukcesu. Te wyznaczniki w karierze wyróżniają się procesualnym charakterem, ponieważ pełnią funkcję weryfikującą wyobrażenia podmiotu dotyczące własnej przyszłości, a jego faktycznymi decyzjami zawodowymi.

Koncepcyjnie zbliżone rozstrzygnięcie dotyczące orientacji na sukces zawodowy (*career success orientations*) i poczucie satysfakcji z pracy przedstawił C.B. Derr, prezentując wyniki swoich eksploracji prowadzonych w latach osiemdziesiątych XX w. wśród pracowników amerykańskiej marynarki, studentów MBA oraz menadżerów³⁶⁵. Każda z jego propozycji skonstruowana została na podstawie wizji stanu docelowego, na którego osiągnięcie podmiot ukierunkowuje swoją aktywność. Efektem jego rozważań okazuje się wskazanie pięciu dominujących nastawień jednostki w stosunku do przyszłości zawodowej, pojawiających się na różnych etapach konstruowania kariery.

Orientacja „iść naprzód” charakteryzuje się zdobywaniem kolejnych szczebli awansu zawodowego, a więc pionowym modelem rozwoju kariery. Do grona znaczących wartości osób legitymujących się takim ukierunkowaniem można zaliczyć: pieniądze, władzę, prestiż, wysoki status społeczny. Ich domeną jest rywalizacja o uzyskanie znaczącej pozycji społecznej oraz uzyskiwanie gratyfikacji finansowych oraz niematerialnych w postaci uznania ze strony środowiska zawodowego lub przełożonych. Niniejsza orientacja przypisywana jest zazwyczaj osobom młodym, rozpoczynającym swoją ścieżkę kariery, chętnym do stawiania czoła nowym wyzwaniom, sytuującym pracę w poczet priorytetów życiowych. Jednostki zorientowane na „bezpieczeństwo” swoje poszukiwania zawodowe będą kierować na organizacje zaspokajające ich potrzebę poczucia przynależności oraz stabilizację zawodową, w zamian za co oferują im swoją lojalność i przywiązanie. Dopiero po spełnieniu tych oczekiwań zaczynają prowadzić rozważania nad własnym rozwojem zawodowym oraz awansem w strukturach firmy, jednak w tym zakresie wyróżniają się ogromną cierpliwością. Pracownicy o takim nastawieniu stanowią znaczny odsetek osób w niej zatrudnionych, czego wynikiem okazuje się przyjmowanie lokalnej perspektywy wobec organizacji. Kolejną wartością, ku której zdaniem C.B. Derra w swoich zawodowych wyborach mogą zmierzać jednostki, jest „wolność” (autonomia). Ich domeną są: kreatywność, pomysłowość, pracowitość, wysokie wymaga-

³⁶⁵ Vide: C.B. Derr, *Managing the new careerist. The diverse career success orientation of today's workers*, San Francisco 1988.

nia wobec siebie i otoczenia. Nie przywiązują dużej wagi do pozycji zajmowanej w organizacji, jednak w zamian za to oczekują niezależności w podejmowanych decyzjach. Istoty „orientacji na równowagę” można dopatrywać się w egemplifikacji dążenia do utrzymania przez człowieka homeostazy między wszelkimi sferami życia. Przejawia się ona w identyfikowaniu zarówno z obszarem życia osobistego, jak i płaszczyzną zawodową, w których jednostka prezentuje wysoki poziom aktywności. Dbą o higienę psychiczną i nie dopuszczają do sytuacji poczucia dyskomfortu czy też nadmiernego zaangażowania w którąś z płaszczyzn swojej egzystencji. Zdecydowanym walorem takich osób jest pracowitość, sumienność oraz gotowość do mobilizacji nawet w czasie kryzysu. Wybierają one dla siebie różne drogi kariery zawodowej, jednak nie zmagają się do ich realizacji za wszelką cenę, co sprawia, że są skłonne do zachowań konformistycznych. Orientacja na „rozwój” (sukces) w karierze przejawia się najczęściej w określonych obszarach pracy, w których podmiot stara się osiągnąć szczególne umiejętności i kwalifikacje, dlatego też motywatorem do pracy będzie dla niego możliwość zdobywania ciekawych poznawczo doświadczeń, nie zaś korzyści finansowe. Dodatkowym czynnikiem konstruktywnym ścieżki zawodowej, projektowanej przez jednostkę o takim nastawieniu, są satysfakcja i zadowolenie z pracy, którym przypisuje się także rangę sukcesu³⁶⁶.

Próby syntezy optyki orientacji zawodowej przyjętej przez E. Scheina oraz C.B. Derra, z wykorzystaniem ujęć zaproponowanych przez J.M. Drivera³⁶⁷

³⁶⁶ C.B. Derr zaznaczał, że między przyjętym ukierunkowaniem w rozwoju własnej kariery istnieje znaczące powiązanie między osobowością podmiotu oraz stosowaną przez niego strategią działania. Wyczerpującej analizy atrybutywnych sposobów zachowań zawodowych, charakterystycznych dla każdej z orientacji w swojej pracy, dokonali J.J. Kirk oraz L.D. Kirk (Vide: J.J. Kirk, L.D. Kirk, *Training games for career development quarterly*, New York 1995). Do orientacji „iść naprzód” przypisują następujący algorytm działania: uznanie pracy zawodowej za priorytet, opracowanie szybkiego planu kariery nastawionego na szybką realizację, poszukiwanie wyzwań, odnalezienie osoby pomocnej w osiągnięciu celu. W ukierunkowaniu na poszukiwanie bezpieczeństwa wskazują na: znalezienie i poznanie odpowiedniej organizacji, zaangażowanie w jej rozwój, dążenie do zajęcia znaczącej pozycji w jej strukturze, budowanie kręgu wsparcia. Orientacja na wolność ich zdaniem zwraca uwagę podmiotu na: samodzielną realizację powierzonych obowiązków, przodowanie przed innymi, posiadanie niszowych informacji, *networkingu*. Osoby zorientowane na równowagę mają przejawiać następujące zachowania: opracowanie własnej strategii kariery, zachowanie cierpliwości i opieranie się kuszącym ofertom pracy, zachowywaniem umiaru w przejawianych aktywnościach, przestrzeganiu uznawanych zasad. Strategiczne działanie orientacji na sukces przejawia się w: byciu ponadprzeciętnym, realizacji zobowiązań, poszukiwaniu wyzwań, byciu przekonującym, wytrwałości w zmaganiu się z przeciwnościami.

³⁶⁷ J.M. Driver wskazywał, że jednostka w toku rozwoju zawodowego może konstruować karierę linearną, spiralną, stabilną (stan gotowości), przejściową (przemianowaną) (J.M. Driver, *Career concepts – A new approach to career research*, w: *Career issues in human resources management*, red. R. Katz, Englewood Cliffs 1982, s. 23–32).

(model koncepcji kariery) oraz Y. Barucha³⁶⁸ (koncepcja orientacji na sukces w karierze), dokonał N. Kim³⁶⁹. W konsekwencji badacz ten stworzył teoretyczny model wskazujący na pięć orientacji zawodowych, których walorem okazuje się akcentowanie dominującej roli podmiotu w kierowaniu własną karierą. Pierwsza z nich odnosi się do awansu pionowego i związanej z nim możliwości zarządzania ludźmi, czego wynikiem jest także gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje i działania. Druga z orientacji karierowych jest charakterystyczna dla osób, które specjalizują się w wąskiej branży, doskonałą własne umiejętności i podnoszą kompetencje, jak również nie stronią od nowych wyzwań i doświadczeń. Kolejnym obiektem aspiracji podmiotu może być bezpieczeństwo zatrudnienia i stabilna pozycja w organizacji, która sprawia, że jego zachowania stają się nacechowane lojalnością i zaangażowaniem w sprawy firmy. Niezależność i swoboda od ograniczeń to domena osób przedsiębiorczych, samodzielnie kreujących realizowane zadania zawodowe, ceniących sobie bogactwo doświadczeń zawodowych. Natomiast osiągnięcie homeostazy między sferą życia zawodowego i osobistego stanowi kolejną orientację zawodową, która jest cechą ludzi przywiązujących dużą wagę do komfortu psychicznego, uzyskiwanego dzięki dobrej organizacji własnego czasu, pozwalającego im na zaspokajanie potrzeb na wszystkich płaszczyznach egzystencji.

A. Poczowski, charakteryzując rozstrzygnięcie J. Berthela i E.H. Kocha, wskazuje na pięć rodzajów orientacji wobec kariery zawodowej: orientację na awans, orientację na bezpieczeństwo, orientację na kreatywność, orientację na wykorzystanie umiejętności, orientację na autonomię występującą w relacji z orientacją profesjonalną (z wyłączeniem orientacji na awans) lub orientacją zakładową³⁷⁰. Utrzymuje, że orientacja zawodowa ukierunkowuje poszukiwania jednostek w karierze, kształtuje oczekiwania wobec niej i jednocześnie determinuje jej wartość w toku ich egzystencji. Przyjęcie określonego nastawienia zawodowego warunkowane jest przez „wartość kariery jako celu samego w sobie oraz jej miejsce wśród innych celów związanych z wykonywaną pracą”³⁷¹. Atrybutem orientacji na awans okazuje się zdobycie jak najwyższej

³⁶⁸ Y. Baruch uznał, że jednostka może dookreślać swój sukces w karierze przez: nabywane przez nią kompetencje, osiągnięcia na płaszczyznie zawodowej zdobywane we wnętrzu organizacji lub poza nią, stabilizację zawodową (zatrudnialność), autonomię i kreatywność, równowagę między życiem zawodowym a osobistym (Y. Baruch, *Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: organizational and individual perspectives*, „Career development international”, 9(1), 2004, s. 58–73).

³⁶⁹ N. Kim, *Organizational interventions influencing employee career development preferred by different career success orientations*, „International Journal of Training and Development”, Vol. 9, No. 1, 2005, s. 47–61.

³⁷⁰ A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa 2008, s. 313.

³⁷¹ Ibidem.

pozycji w hierarchii stanowisk pracy w danej organizacji. Osoby dążące do utrzymania osiągniętej pozycji w strukturze firmy prezentują orientację na bezpieczeństwo. Z kolei jednostki, które oscylują wokół zaspokojenia potrzeby rozwoju potencjału twórczego i wykazania się pomysłowością oraz opracowywaniem unikatowych rozwiązań, legitymują się orientacją na kreatywność. Orientacja na wykorzystanie umiejętności to domena osób pracujących nie tylko w kontekście wykonywanej pracy, ale także w odniesieniu do rozwoju własnych kompetencji oraz wiedzy. Jednostki te preferują taki rodzaj pracy zawodowej, która daje im szansę na spożytkowanie własnego potencjału. Natomiast ludzie ceniący sobie niezależność i swobodę w pracy to osoby ukierunkowane na autonomię.

Dodatkowo każda z wymienionych orientacji wobec kariery zawodowej pozwala na przypisanie jej charakteru profesjonalnego (kosmopolitycznego), przekraczającego granice jednej firmy, dopuszczającego realizację nie tylko kariery bez granic³⁷², ale także kariery międzynarodowej³⁷³ lub organizacyjnej, wskazującej na przywiązanie do jednej organizacji, która stanowi płaszczyznę rozwoju. Zdaniem A. Pocztowskiego rozpoznanie określonej orientacji zawodowej przyjętej przez podmiot pozwala na identyfikację przyjętych przez niego celów, do których zmierza na ścieżce realizowanej kariery. Mogą one odnosić się do bliższej lub dalszej perspektywy czasowej lub odznaczać się naturą autoteliczną (nastawione na gratyfikacje wewnętrzne – satysfakcję) lub instrumentalną (skierowane na korzyści zewnętrzne – płacę, awans, uznanie)³⁷⁴.

Bliższe przyglądanie się scharakteryzowanym typologiom ukazuje, że nie mają one zupełnie wyizolowanego charakteru, ponieważ może między nimi występować system różnorodnych powiązań. Na taką prawidłowość wskazuje m.in. A. Pocztowski, utrzymując, że każde z nastawień zawodowych podlega dalszemu precyzowaniu ukierunkowania na karierę profesjonalną lub zakładową, co świadczy o złożoności obszaru autoidentyfikacji orientacyjnych. W konsekwencji ukierunkowanie na władzę może współwystępować z nastawieniem na autonomię, przedsiębiorczość i kreatywność, a nawet bezpieczeństwo.

Interesującą poznawczo propozycją typologizacji konstruktów orientacji zawodowej, której z perspektywy prowadzonej osi narracji nie sposób pominąć, jest koncepcja znaczenia pracy i orientacji zawodowej (*The Job – Career –*

³⁷² Vide: M.B. Arthur, *The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry*, „Journal of Organizational Behavior”, No. 4, Vol. 15, 1994.

³⁷³ Vide: A. Bańka, *Cognitive and behavioral correlates of transcultural integration in work and organization*, „Mental Changes”, 3, 1997, s. 7-16; P. Tharneau, *The initial development of receptivity to working abroad: Self-initiated international work opportunities in young graduate employees*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology”, No. 76, 2003, s. 489-515.

³⁷⁴ A. Pocztowski, op. cit., s. 314.

Calling Model) autorstwa R.N. Bellaha, R. Madsena, W.M. Sullivana, A. Swidler i S.M. Tiptona powstała w 1985 r.³⁷⁵ Opiera się na założeniu, że stosunek jednostki do pracy wyraża się w postaci manifestowanych przez nią trzech typów orientacji na zajęcie, karierę lub powołanie. Pierwsza z nich objawia się w przypisywaniu pracy wartości instrumentalnej, wykonywanej ze względu na gratyfikacje ekonomiczne. Osoby ją przyjmujące realizują swoje marzenia i aspiracje poza miejscem zatrudnienia, ponieważ tylko tam potrafią odnaleźć sens swojego życia. Zajęcie praktykowane przez nich zawodowo stanowi dla nich źródło utrzymania, które bardzo często wykorzystywane jest do rozwoju własnych pasji i zainteresowań poza pracą. Orientacja na karierę odnosi się do zaangażowania w pracę, które jest wprost proporcjonalne do uzyskiwanych korzyści w postaci awansu, prestiżu czy władzy. Osoby o takim nastawieniu bardzo często mają jasno sprecyzowaną wizję własnego rozwoju zawodowego, której zwińczeniem stanowi odniesienie sukcesu zawodowego, silnie powiązanego z uzyskaniem poważania w określonej branży. Natomiast jednostka ukierunkowana na powołanie wyróżnia się wysokim poziomem motywacji wewnętrznej w stosunku do wykonywanego zawodu, który stanowi dla niej źródło ogromnej satysfakcji. Odnajduje w nim sens swojej egzystencji i dobrowolnie się mu poświęca, ponieważ stanowi ona dla niego wartość autoteliczną. Orientacja ta sprzyja tendencji do samodzielnego projektowania swojej pracy, dzięki czemu podmiot czuje się bardziej związany z miejscem swojego zatrudnienia, stanowiąc jego nieodłączny element³⁷⁶. Niniejsza klasyfikacja orientacji zawodowych była także analizowana oraz popularyzowana przez A. Wrzesniewski i jej współpracowników (J.E. Dutton, C. McCouley, P. Rozin, B. Schwartz), jak również została wykorzystana przez E. Kasprzak w polskich badaniach dotyczących satysfakcji z realizowanej ścieżki zawodowej i wzorów kariery³⁷⁷.

Problematyka orientacji zawodowych pojawiła się także w eksploracjach A. Cudowskiej³⁷⁸, oscylujących wokół rozpoznania orientacji życiowych młodzieży akademickiej. Autorka utrzymuje, że jednostki preferujące ten rodzaj ukierunkowania „cenią sobie pracę, która stanowi dla nich źródło satysfakcji i w znacznym stopniu decyduje o zadowoleniu z życia, nadaje nawet mu sens”³⁷⁹. Wyróżnia ona dwa rodzaje orientacji zawodowych, wyodrębnionych na podstawie funkcji zawodu dla wykonującego go podmiotu, czyli ukie-

³⁷⁵ Za: A. Wrzesniewski, C. McCouley, P. Rozin, B. Schwartz, *Jobs, career and calling: People's relations to their work*, „Journal of Research in Personality”, No. 32, 1997, s. 21-33.

³⁷⁶ A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Crafting a Job: Revisioning employee as active crafters of their work*, „Academy of Management Review”, No. 26(2), 2001, s. 179-201.

³⁷⁷ Vide: E. Kasprzak, *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory kariery zawodowej*, Bydgoszcz 2013.

³⁷⁸ A. Cudowska, *Orientacje życiowe...*

³⁷⁹ Ibidem, s. 35.

runkowanie na pracę i na karierę. Pierwsza z nich stanowi właściwość osób przypisujących pracy wartość autoteliczną, niezależną od uzyskiwanych gratyfikacji, koncentrujących się na wykonywaniu powierzonych obowiązków, których wypełnianie sprawia im największą satysfakcję. Z kolei orientacja na karierę wyróżnia jednostki ukierunkowane na osiągnięcie prestiżu, władzy, korzystnej pozycji społecznej przez praktykowanie określonego zajęcia. Wykonywana praca jest zatem środkiem do realizacji wytyczonych celów i oczekiwań zawodowych³⁸⁰.

Również trójczłonową klasyfikację orientacji zawodowych w swoim opracowaniu zaproponował H. Gunz, wyróżniając orientację na budowanie kariery (*building*), orientację na poszukiwanie (*searching*), orientację na utrzymanie obecnego stanu (*subsisting*)³⁸¹. Badacz ten utrzymywał, że rodzaj ukierunkowania w karierze determinuje strategię jej realizacji. Jednostka nastawiona na budowanie ścieżki rozwoju zawodowego ma dalekosiężną wizję własnej przyszłości, która bardzo często związana jest z jedną organizacją. Konsekwencją takiego stanu rzeczy okazuje się wysoki stopień zaadaptowania do warunków danej firmy oraz kalkulacyjny stosunek do wykonywanych obowiązków, które służą dążeniom inwestycyjnym we własny kapitał. Podmiot o usposobieniu poszukiwacza koncentruje się na penetrowaniu rynku pracy w celu odnalezienia miejsca umożliwiającego mu samorealizację oraz zaspokojenie potrzeb rozwoju wiedzy i umiejętności, co także wymaga wcześniejszej konceptualizacji wizji własnej kariery. Orientacja na utrzymanie obecnego stanu przejawia się w aspirowaniu człowieka do pozostania przy osiągniętej pozycji zawodowej. Takie nastawienie bardzo często ujawnia się w dojrzałym wieku, kiedy jednostka traci motywację do rywalizacji z osobami dopiero wchodzącymi na rynek pracy i stroni od ryzykownych decyzji.

We współczesną optykę zjawiska kariery, ukazującą jej dynamiczny charakter, wpisuje się propozycja J.P. Briscoe i D.T. Halla³⁸². Zwracając uwagę na złożoność i różnorodność trajektorii rozwoju zawodowego, badacze ci przedstawili model orientacji zawodowych wynikający z połączenia modelu kariery bez granic oraz kariery proteuszowej. Pierwsze z wyróżnionych nastawień odnosi się do „zagubienia/uwieszenia” w konstruowaniu kariery przez podmiot. Główną barierą na drodze jego rozwoju okazuje się brak motywacji do inwestowania w siebie, przejawiający się w braku

³⁸⁰ Warto nadmienić, że egzemplifikacje B. Kanclerz, wykorzystujące klasyfikację orientacji życiowych A. Cudowskiej dowiodły, że zdecydowanie bardziej popularnym ukierunkowaniem zawodowym wśród badanych studentów jest orientacja na karierę niż na pracę (B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Poznań 2015, s. 275).

³⁸¹ Vide: H. Gunz, *Careers and Corporate Cultures: Managerial Mobility in Large Corporation*, New York 1999.

³⁸² J.P. Briscoe, D.T. Hall, *The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications*, „Journal of Vocational Behavior”, No. 69, 2006, s. 4–18.

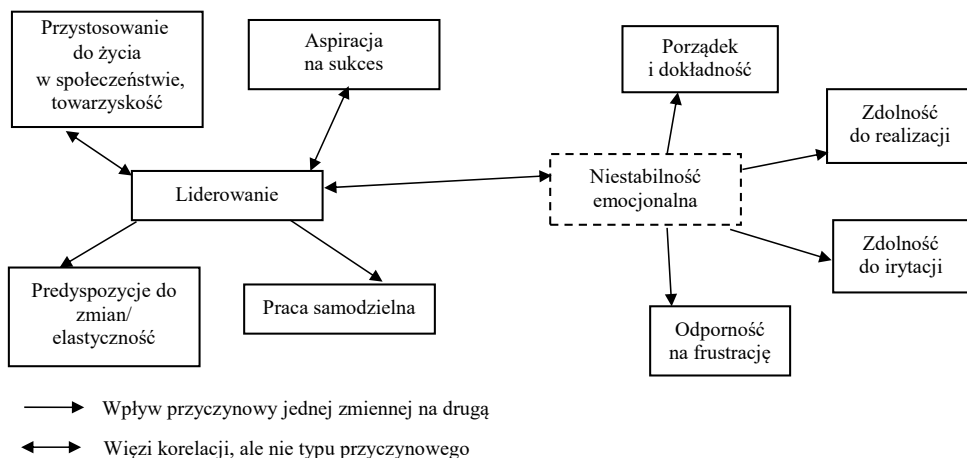
wartości zawodowych i niskiej gotowości na mobilność, co może stanowić pewne utrudnienie w zmiennej rzeczywistości wymagającej od człowieka szybkich decyzji. Jednostka o orientacji określanej mianem „umocniony” zdecydowanie identyfikuje się z uznawanym systemem wartości, przez co staje się mało elastyczna w swoich wyborach, dlatego też bardzo dobrze czuje się w środowisku zapewniającym jej stabilizację i bezpieczeństwo nie tylko zawodowe, ale także mentalne. Orientacja „wędrowca” przejawia się w gotowości do mobilności fizycznej, jednak nieidącej w parze z mobilnością mentalną, co oznacza, że jednostka jest skłonna do zmiany pracy, miejsca zamieszkania czy też wyjazdu zagranicznego, lecz pozostaje wierna swoim poglądom. „Idealista” swoją aktywność poznawczą ukierunkowuje na zdobywaniu eksperckiej wiedzy z zakresu swojej branży zawodowej, jednak ma niewykształconą umiejętność zarządzania własną karierą, co przejawia się w niskiej mobilności fizycznej. Z kolei „człowiek organizacji” ma jasno sprecyzowany cel i oczekiwania względem własnej kariery. Swoje poszukiwania zawodowe koncentruje na odnalezieniu organizacji umożliwiającej mu ich realizację, w zamian za co pozostaje jej wierny. Domeną „solidnego obywatela” jest wykorzystywanie pojawiających się szans sytuacyjnych na odniesienie własnego sukcesu zawodowego. Jednostki o takim nastawieniu prezentują wysoki stopień elastyczności w swoich poglądach oraz wartościach i są efektywne w pracy, która zaspokaja ich potrzeby. Osoby o orientacji „broń/dłoń do wynajęcia” z powodzeniem zarządzają swoim rozwojem zawodowym i potrafią odnaleźć się w środowisku swojego zatrudnienia, bez względu na jego lokalizację lub specyfikę. „Architekt kariery proteuszowej” prezentowany jest przez jednostki mobilne zarówno fizycznie, jak i psychologicznie legitymujące się zdolnością do samodzielnego i efektywnego planowania, monitorowania i zarządzania własną karierą. Zdecydowanymi walorami podmiotu o takim nastawieniu okazują się: otwartość na nowe doświadczenia, ciekawość poznawcza, elastyczność, umiejętność adaptacji do zmiennych warunków pracy, stabilne przekonania, gotowość do stawiana czoła przeciwnościom. Zdaniem autorów orientacja „architekta kariery proteuszowej” stanowi najbardziej pożądaną sposób funkcjonowania na dynamicznym rynku pracy, jednak w praktyce występuje ona bardzo rzadko. Wart uwagi poznawczej jest także opracowywany przez J.P. Briscoe i D.T. Halla model strategii zachowań zawodowych charakterystyczny dla określonej orientacji w karierze, pozwalający jednostce na utrzymanie *statusu quo* i jednocześnie wyznaczający kierunki jej dalszego rozwoju³⁸³.

³⁸³ Ibidem.

Propozycją teoretyczną, będącą wynikiem analizy materiału empirycznego, której nie sposób pominąć ze względu na podjętą w rozważaniach problematykę, z pewnością okazuje się rozstrzygnięcie polskich badaczy H. Skłodowskiego oraz T. Kucharskiego³⁸⁴. Autorzy w porozumieniu z kompetentnymi sędziami oraz na podstawie własnych eksploracji przeprowadzanych z udziałem młodzieży szkół średnich i studentów (na próbie badawczej liczącej ponad 870 respondentów), wyróżnili dziesięć wymiarów orientacji zawodowych. Należy zwrócić uwagę na istotną wartość poznawczą tego ujęcia, ze względu na to, że dotyczy ono osób młodych, będących w okresie tranzytu z edukacji na rynek pracy, które dopiero dookreślają swoje ukierunkowanie w karierze. Pierwszą z opisywanych orientacji zawodowych jest „niestabilność emocjonalna”, przejawiająca się w znacznych wahaniach nastroju i złym znoszeniu uczucia niepokoju czy też smutku przez podmiot, który nie wierzy w swoje możliwości sprawcze. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest niezdolność do prawidłowego interpretowania zaistniałych sytuacji i przyjmowania wobec nich odpowiedniego ustosunkowania. Kolejną orientacją jest „zdolność do realizacji zadań”, wyrażająca się w intensywnym zaangażowaniu w wykonywane powinności celem osiągnięcia zamierzonego rezultatu. Osoba o takim nastawieniu legitymuje się wytrwałością i nie ulega przeciwnościom losu oraz, co najważniejsze, budzi zaufanie współpracowników ze względu na swoją stałą aktywność. Orientacja na „liderowanie” stanowi egzemplifikację dążeń podmiotu do uzyskania kierowniczego stanowiska, wyrażającą się w zarządzaniu pracą innych ludzi. Zdecydowaną zaletą osób zorientowanych na liderowanie okazują się umiejętności dyplomacji, mediacji, negocjacji, przekonywania innych. „Uspołecznienie” to następna z orientacji zawodowych, która jest atrybutem osób otwartych na relacje interpersonalne, towarzyskich, mających łatwość porozumiewania się z innymi ludźmi. Głównym motorem podejmowanych przez nie działań jest poświęcenie i chęć niesienia pomocy potrzebującym. Cechą konstruktywną orientacji jednostek o „podatności na irytację” okazuje się reagowanie umiarkowanym gniewem na sytuacje o błahym znaczeniu, co stanowi wynik niskiej odporności na niespodziewane zdarzenia. Orientacja na „porządek i dokładność” przejawia się w skrupulatnym przestrzeganiu ustalonego porządku i zasad. Charakteryzuje osoby dobrze zorganizowane, szczegółowo planujące przebieg swojego dnia, precyzyjnie wywiązujące się z powierzonych im obowiązków. Przyjęcie orientacji na „kariere i sukces” skutkuje silną motywacją do wypracowywania społecznie znaczących celów

³⁸⁴ Vide: H. Skłodowski, T. Kucharski, *Kwestionariusze wykorzystywane w poradnictwie zawodowym*, Łódź – Toruń 2000.

przez podmiot wyznaczający sobie ważne i ambitne zadania, aspirujący do osiągnięcia mistrzostwa w określonej dziedzinie. Jednostka o orientacji „elastycznej” znamionuje się ciekawością poznawczą w stosunku do otaczającego ją świata i rzeczy, dlatego też umiejętność permanentnego uczenia się nie jest jej obca. Osoby o orientacji na „autonomię w pracy” dążą do uzyskania możliwości samodzielnego podejmowania decyzji. Wszelkie zmiany w pracy działają na nie stymulująco i sprawiają jej przyjemność. „Odporność na frustrację” to orientacja zawodowa charakterystyczna dla ludzi tolerujących niepewność związaną z dokonywaniem ryzykownych decyzji. Z pewnością nie poddadzą się oni w sytuacji porażki, ponieważ mają świadomość własnych ograniczeń oraz mocnych stron, które przysparzają im poczucie pewności siebie.



Schemat 1. Związki między wymiarami orientacji zawodowej

Źródło: H. Skłodowski, T. Kucharski, *Kwestionariusze wykorzystywane w poradnictwie zawodowym*, Łódź – Toruń 2000, s. 90.

K. Skłodowski i T. Kucharski wykazali także zależności istniejące między określonymi wymiarami orientacji zawodowej (schemat 1). Okazuje się zatem, że orientacja na niestabilność emocjonalną oddziałuje na takie orientacje, jak: odporność na frustrację, zdolność do irytacji, porządek i dokładność oraz zdolność do realizacji oraz pozostaje we wzajemnej relacji z orientacją na liderowanie. Owo liderowanie z kolei warunkuje orientację na samodzielną pracę oraz predyspozycje do zmian (elastyczność). Ponadto koreluje z orientacją na uspołecznienie i aspiracją na sukces i karierę. Spostrzeżenia te okazują się niezwykle cenne, ponieważ wskazują na złożoność konstruktów orientacji zawodowej oraz predyspozycje podmiotu do przejawiania wielotorowych nastawień w karierze.

Tabela 2. Typologie wybranych orientacji zawodowych

Autor/badacz	Rodzaje wyróżnionych orientacji zawodowych	Główne cechy charakterystyczne dla danej orientacji zawodowej
R.N. Bellah i in., A. Wrzesniewski i in., E. Kasprzak	Orientacja na zajęcie (<i>job</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - przypisywanie pracy wartości instrumentalnej (źródło dochodów) - niski poziom zadowolenia z pracy - niskie zaangażowanie i zainteresowanie praktykowanym zawodowo zajęciem - częste poczucie nudy, bezsensu i zmęczenia w pracy
	Orientacja na karierę (<i>career</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - motywacja do osiągnięć i sukcesów oraz kolejnych awansów zawodowych - wykonywanie zawodu ze względu na jego prestiż i wysoką pozycję społeczną - częste praktykowanie rywalizacji w pracy - chęć zdobywania nowych doświadczeń
	Orientacja na powołanie (<i>calling</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - wiara w doniosłą wartość społeczną wykonywanego zawodu - podejmowanie działań na rzecz dobra wspólnego - praca źródłem poczucia życiowego sensu i spełnienia - wytrwałość w realizowanych przedsięwzięciach
M. Kloczkowski	Orientacja neutralna	<ul style="list-style-type: none"> - brak orientacji zajęciowej oraz zawodowej
	Orientacja zajęciowa	<ul style="list-style-type: none"> - przypisywanie pracy wartości instrumentalnej (pensja, bezpieczeństwo zawodowe, warunki pracy i zatrudnienia)
	Orientacja zajęciowo-zawodowa	<ul style="list-style-type: none"> - pragmatyczny profesjonalizm - wykazywanie orientacji zajęciowej i zawodowej - przypisywanie pracy zarówno wartości autotelicznej, jak i instrumentalnej
	Orientacja zawodowa	<ul style="list-style-type: none"> - akcentowanie czynników związanych z etosem praktykowanego zawodowo zajęcia - satysfakcja z pracy wynika z wykonywania zawodu - praca ma znaczenie autoteliczne
A. Cudowska	Orientacja na pracę	<ul style="list-style-type: none"> - praca wartością autoteliczną - sumienny stosunek do powierzonych obowiązków
	Orientacja na karierę	<ul style="list-style-type: none"> - praca środkiem do kariery, zajęcia pożądanego poziomu społecznej - koncentracja na zdobywaniu kolejnych szczebli awansu zawodowego

Autor/badacz	Rodzaje wyróżnionych orientacji zawodowych	Główne cechy charakterystyczne dla danej orientacji zawodowej
J. Berthel, H.E. Koch	Orientacja na awans	– dążenie do awansu w hierarchii stanowisk pracy
	Orientacja na bezpieczeństwo	– ukierunkowanie na utrzymanie osiągniętych już pozycji w hierarchii organizacyjnej
	Orientacja na kreatywność	– poszukiwanie zawodu umożliwiającego wykonywanie kreatywnej pracy
	Orientacja na wykorzystanie umiejętności	– koncentracja na wykorzystaniu własnych umiejętności
	Orientacja na autonomię	– priorytetowe znaczenie swobody i samodzielności w pracy zawodowej
J.P. Briscoe, D.T. Hall	Zagubiony/uwięziony (<i>lost/trapped</i>)	– ograniczenie rozwoju przez brak motywacji oraz niski stopień mobilności – sukces w karierze najczęściej uwarunkowany jest losowo, nie stanowi wyniku własnej aktywności podmiotu
	Umocniony (<i>fortressed</i>)	– posiadanie intensywnie ugruntowanego systemu wartości osobistych – niski stopień elastyczności – niechęć do zmian
	Wędrowiec (<i>wandered</i>)	– wysoki stopień mobilności przestrzennej (częste zmiany miejsca zatrudnienia, zamieszkania) – niewielkie zaangażowanie w kierowanie swoją karierą
	Idealista (<i>idealist</i>)	– brak umiejętności zarządzania własną karierą – niski stopień mobilności przestrzennej – przywiązanie do jednego miejsca zamieszkania
	Człowiek organizacji (<i>organization man/woman</i>)	– tendencja do rozwoju zawodowego w ramach jednej organizacji – koncentracja na celach firmy, nie na własnych
	Solidny obywatel (<i>solid citizen</i>)	– kariera realizowana tam, gdzie jest dom – poszukiwanie kariery zgodnej z własnymi zdolnościami
	Broń/dłoń (<i>hired gun/hired hand</i>)	– zarządzanie własną karierą – brak emocjonalnego stosunku do pracy zawodowej – brak oporu przed podejmowaniem pracy w różnych miejscach
	Architekt kariery proteuszowej (<i>protean career architect</i>)	– efektywne zarządzanie własną karierą, zgodnie z uznawanymi wartościami – gotowość do zmiany miejsca pracy, celem zdobycia nowych umiejętności, doświadczeń – przekraczanie wszelkich granic (barier)

Autor/badacz	Rodzaje wyróżnionych orientacji zawodowych	Główne cechy charakterystyczne dla danej orientacji zawodowej
E. Schein	Kompetencje zawodowe (<i>technical-functional competence</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - zdobywanie profesjonalnej wiedzy specjalistycznej (mistrzostwo osobiste) - ukierunkowanie na kompetencje eksperckie, nie na awans w strukturach organizacji
	Kompetencje menadżerskie (<i>general managerial competence</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - zdobywanie umiejętności zarządzania personelem - gotowość do podejmowania odpowiedzialnych i ryzykownych decyzji - ukierunkowanie na zwiększanie obszaru wpływu i władzy
	Niezależność (<i>autonomy/independence</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - ukierunkowanie na samodzielność i autonomię w pracy - zdolność do samokierowania własną działalnością oraz ponoszenia jej konsekwencji
	Bezpieczeństwo i stabilizacja (<i>security/stability</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - niechęć do zmian - docenianie bezpieczeństwa zatrudnienia - uznawanie wartości trwałości i przewidywalności sytuacji zawodowej ponad gratyfikacje finansowe, awansowe
	Kreatywność (<i>entrepreneurial creativity</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - upodobanie do nieprzewidywalności wymagającej twórczych rozwiązań - kreowanie zmian - upodobanie do ryzyka - otwartość na nowe doświadczenia i umiejętności
C.B. Derr, J.J. Kirk, L.D. Kirk	Iść naprzód (<i>getting ahead</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - ukierunkowanie na wyzwania - dążenie do awansu, uzyskania pozycji kierowniczej - dominujące znaczenie kariery zawodowej nad pozostałymi sferami egzystencji - wysokie poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania
	Bezpieczeństwo (<i>getting secure</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - lojalność wobec firmy - ukierunkowanie na uzyskanie pewnego i stabilnego zatrudnienia - chęć awansu, jednak nie za wszelką cenę
	Autonomia/wolność (<i>getting free</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - upodobanie do samodzielności w działaniu - samosterowanie własnym rozwojem - posiadanie szerokiego kręgu znajomości - wytrwałość nawet w trudnych sytuacjach

Autor/badacz	Rodzaje wyróżnionych orientacji zawodowych	Główne cechy charakterystyczne dla danej orientacji zawodowej
	Równowaga (<i>getting balance</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - utrzymanie homeostazy między życiem zawodowym i prywatnym - wysoki poziom pracowitości i zaangażowania w podejmowane działania - dbanie o komfort psychiczny - praca nie jest głównym determinantem poczucia spełnienia jednostki
	Rzecz/sukces (<i>getting high</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - ukierunkowanie na doskonalenie zawodowe i podnoszenie kompetencji - poszukiwanie wrażeń i usatysfakcjonowania poznawczego - gratyfikacje finansowe nie są najważniejsze
H. Skłodowski, T. Kucharski	Niestabilność emocjonalna	<ul style="list-style-type: none"> - przeżywanie zmian nastroju - niepewność, brak wiary we własne możliwości - niezdolność do prawidłowego interpretowania sytuacji - brak odporności na krytykę
	Zdolność do realizacji zadań	<ul style="list-style-type: none"> - intensywne zaangażowanie w wykonywane zadania - koncentracja na osiągnięciu celu - zdolność do stawiania czoła wyzwaniom - wzbudzanie zaufania innych osób
	Liderowanie	<ul style="list-style-type: none"> - zdolność do podejmowania roli przewodnika, autorytetu - umiejętność motywowania innych do współpracy - łatwość w przekonywaniu do swoich racji - wysoki poziom odpowiedzialności i dyplomacji
	Uspołecznienie	<ul style="list-style-type: none"> - łatwość w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych - zdolność do poświęcania się dla innych
	Podatność na irytację	<ul style="list-style-type: none"> - niewłaściwa reakcja na różne zdarzenia - szybkie popadanie w stan umiarkowanego gniewu (impulsywność)
	Porządek i dokładność	<ul style="list-style-type: none"> - ukierunkowanie na skrupulatne wykonywanie obowiązków - upodobanie do zawodów wymagających precyzji i dokładności - działanie według wyznaczonego planu
	Aspiracja na karierę i sukces	<ul style="list-style-type: none"> - motywacja do osiągania celów społecznie znaczących - dążenie do uzyskania doskonałości we własnej dziedzinie

Autor/badacz	Rodzaje wyróżnionych orientacji zawodowych	Główne cechy charakterystyczne dla danej orientacji zawodowej
	Elastyczność	<ul style="list-style-type: none"> - wysoki poziom aktywności poznawczej - upodobanie do odkrywania siebie w różnorodnych rolach zawodowych
	Autonomia w pracy	<ul style="list-style-type: none"> - samodzielna organizacja zadań i sposobu ich wykonywania - stymulowanie działań przez wysoki poziom odpowiedzialności za ich realizację
	Odporność na frustracje	<ul style="list-style-type: none"> - tolerowanie niepewności związanej z dokonywaniem wyborów i decyzji ryzykownych - odporność na niepowodzenia - świadomość własnych ograniczeń
R. Drozdowski	Orientacja na maksymalizację korzyści materialnych	<ul style="list-style-type: none"> - poszukiwanie pracy umożliwiającej dokształcenie się i podnoszenie kwalifikacji - ukierunkowanie na uzyskanie od pracodawcy dodatkowych dóbr i świadczeń - zainteresowanie wyłącznie wysokimi dochodami
	Orientacja na prestiż pracy	<ul style="list-style-type: none"> - dążenie do uzyskania społecznego prestiżu przez pracę - poszukiwanie pracy w dobrej firmie, cieszącej się renomą - ukierunkowanie na wykonywanie tego, co jest faktycznie potrzebne
	Orientacja na podmiotowość w miejscu pracy	<ul style="list-style-type: none"> - zorientowanie na tworzenie nowych pomysłów i ich realizację - poszukiwanie pracodawcy doceniającego przedsiębiorczość i indywidualną inicjatywę
	Orientacja na bezpieczeństwo zatrudnienia	<ul style="list-style-type: none"> - brak upodobania do zagrożeń, niespodzianek i niestabilnych warunków zatrudnienia - tolerowanie wyłącznie niewielkiego zagrożenia zwolnieniem z pracy
	Orientacja na ekspansywną karierę	<ul style="list-style-type: none"> - ukierunkowanie na możliwość szybkiego odniesienia sukcesu - odporność na ryzyko i gotowość na poniesienie kosztów i strat w przypadku niepowodzenia - umiejętność kierowania i organizowania pracy innych ludzi

Autor/badacz	Rodzaje wyróżnionych orientacji zawodowych	Główne cechy charakterystyczne dla danej orientacji zawodowej
	Orientacja na szukanie ułatwień	<ul style="list-style-type: none"> - upodobanie do pracy lekkiej, niemęczącej - ogromny szacunek do swojego czasu wolnego - ukierunkowanie na elastyczny czas pracy (samodzielne ustalanie godzin i dni pracy)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie E. Kasprzak, *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory kariery zawodowej*, Bydgoszcz 2013; M. Kloczkowski, *Orientacje społeczne i zawodowe kadry Wojska Polskiego w okresie transformacji systemowej*, Wrocław 2005; A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997; A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa 2008; J.P. Briscoe, D.T. Hall, *The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications*, „Journal of Vocational Behavior”, 69, 2006, s. 4–18; E.H. Schein, *Career anchors. Discovering your real values*, Dan Diego 1993; J.J. Kirk, L.D. Kirk, *Training games for career development quarterly*, New York 1995, C.B. Derr, *Managing the new careerist. The diverse career success orientation of today's workers*, San Francisco 1988; H. Skłodowski, T. Kucharski, *Kwestionariusze wykorzystywane w poradnictwie zawodowym*, Łódź – Toruń 2000; R. Drozdowski, *Rynek pracy w Polsce. Recepcja. Oczekiwania. Strategie*, Poznań 2002, s. 315–324.

Tabela 2 wskazuje na pewne zbieżności między scharakteryzowanymi orientacjami zawodowymi. Warto jednak zaznaczyć, że przyjmowana przez podmiot orientacja karierowa ukierunkowuje go na poszukiwanie pewnych cech konstruktywnych na ścieżce własnego rozwoju zawodowego, które są przez nią dookreślane. Co więcej, podejmowana przez jednostkę aktywność zawodowa nastawiona jest na realizację celów podyktowanych zidentyfikowanymi priorytetami zawodowymi. Różnorodne typologie analizowanego konstruktów wskazują na dominujące tendencje w celach i aspiracjach zawodowych człowieka oraz strategię ich osiągnięcia. Rozpoznanie orientacji zawodowych podmiotu ma nie tylko wysoki walor poznawczy, ale także wartość praktyczną zarówno dla jednostek poszukujących zatrudnienia, ukierunkowujących swoją aktywność na zidentyfikowanie posiadanych predyspozycji i nastawień zawodowych, jak również dla organizacji zatrudniających pracowników, a także doradców zawodowych konstruujących narzędzia diagnozujące podmiotowe preferencje w karierze i udzielających pomocy doradczej.

2.3. Orientacja zawodowa jako kategoria badawcza

Orientacje zawodowe, ze względu na swoją płynną i trudną do jednoznacznego uchwycenia naturę, stanowią dla badacza skomplikowaną, a jednocześnie inspirującą poznawczo kategorię empiryczną. Na procesualny charakter orientacji wskazują przypisywane jej określenia: „zdynamizowana postawa”³⁸⁵, „proces zachodzący w jednostce warunkujący jej poglądy, oce-

³⁸⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, op. cit., s. 31.

ny, wybory aksjologiczne, działania rzeczywiste i planowane³⁸⁶, „względnie utrwalone tendencje jednostek do postrzegania, porządkowania i oceniania otoczenia społecznego oraz emocjonalnego i behawioralnego reagowania na to otoczenie³⁸⁷, „mniej lub bardziej spójny zbiór orientacji poznawczych, motywacyjnych i moralnych wobec określonej sytuacji (wyznaczonej przez typ reakcji interpersonalnej), który służy jako przewodnik dla działań jednostki w danej sytuacji³⁸⁸, „zdolność do szybkiego i prawidłowego uświadamiania sobie stosunków przestrzennych i czasowych oraz warunków i okoliczności, w jakich się jednostka znajduje³⁸⁹ czy wskazanie, że jest „dobierana ze względu na możliwości skutecznego działania jednostki i ze względu na charakter zewnętrznych warunków³⁹⁰. Niniejsze sformułowania wyznaczają określone komponenty orientacji, do których należą: wiedza jednostki (o otoczeniu zewnętrznym, o sobie), sądy oceniająco-wartościujące, zainteresowania wyznaczające pewne zachowania, a jednocześnie przypisana do niej zmiana dokonująca się w toku rozwoju człowieka. Natomiast obserwowalnymi wskaźnikami³⁹¹ orientacji, pozwalającymi na jej dookreślenie są: poglądy, postawy, oceny, wybory podmiotu, działania (zachowania, reakcje), plany, wyobrażenie rzeczywistości, emocje, ciekawość poznawcza, motywacje, aspiracje, potrzeby, umiejętności oraz role pełnione przez podmiot. Orientacja stanowi konstrukt bardzo dynamiczny, kształtujący się w wyniku oddziaływania zarówno czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych wobec osoby, podlegający modyfikacjom w zależności od różnorodnych układów sytuacyjnych (kontekstualnych).

Podjęcie próby operacjonalizacji kategorii „orientacja zawodowa³⁹² stanowi pierwszy krok na drodze skonstruowania metodologii badań własnych. Przyglądając się kontekstom używania pojęcia orientacja, można stwierdzić, że w najogólniejszym ujęciu utożsamiane jest ono z umiejętnością rozpoznania

³⁸⁶ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, s. 32.

³⁸⁷ A. Wilkomirska, *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Warszawa 2002, s. 14.

³⁸⁸ K. Skarżyńska, *Orientacja egalitarna i nieegalitarna*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990, s. 139.

³⁸⁹ *Nowy słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 291.

³⁹⁰ S. Gerstmann, *Podstawy psychologii...*, s. 75–76.

³⁹¹ Układ zmiennych pozwalających na dookreślenie orientacji stworzyli także T. Parsons i E. Shils, wyodrębniając jej następujące kategorie: afektywne zaangażowanie (zakres uczucia emitowany w trakcie interakcji lub afektywna neutralność), całościowość (zakres, rozproszenie obowiązków w sytuacjach interakcyjnych), uniwersalizm (ustalone przez jednostkę kryteria w stosunku do podmiotów oddziałujących w sytuacji interakcyjnej), osiągnięcie (sposób oceniania podmiotu determinowany przez płeć, wiek, rasę, status rodzinny, osiągnięcia lub przypisywane im cechy), orientację na własną osobę (ukierunkowanie działania na cele, potrzeby interesy indywidualne lub grupowe) (J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, s. 106).

³⁹² Konstrukt ten ma charakter czysto teoretyczny, co czyni niemożliwym poddanie go bezpośredniej obserwacji. Jako przedmiot badań empirycznych, poznawany jest pośrednio przez werbalne i niewerbalne reakcje badanych.

i oceny sytuacji przez podmiot oraz z ukierunkowaniem się na coś. Interesującym poznawczo rozstrzygnięciem z perspektywy podjętego studium badawczego okazuje się propozycja M. Ziółkowskiego, którego zdaniem odnosi się ona do „przekonania o tym, jak być powinno, jak jest, jak będzie i wreszcie, jak warto i jak opłaca się w danych warunkach zachować”³⁹³. W odniesieniu do kategorii orientacji zawodowej można ujmować ją jako zgeneralizowaną tendencję podmiotu do zinterpretowania i oceny aktualnej sytuacji zawodowej, wyrażającej się w planowaniu własnej przyszłości na podstawie posiadanej wiedzy o sobie, rynku pracy, a także możliwościach zastanych w sobie i w świecie³⁹⁴. Przyjmuje ona zatem postać pewnego ustosunkowania wobec rzeczywistości zawodowej i społecznej oraz ukazuje relację jednostki z rynkiem pracy i odniesienie do własnej kariery zawodowej. W przestrzeni prowadzonej dyskusji warto zaznaczyć, że poszczególne jednostki będą prezentowały różny stopień rozwinięcia orientacji zawodowej³⁹⁵. Ponadto orientacje te mogą przyjmować różną postać, co oznacza, że ich odrębne rodzaje mogą ze sobą współwystępować w relacji komplementarnej i ujawniać się w różnym natężeniu.

Analiza literatury przedmiotu pozwala na skonstruowanie struktury orientacji zawodowej, składającej się z poszczególnych komponentów, takich jak:

- 1) Dynamizm – związany z procesualnym charakterem rozpatrywanego zagadnienia oraz jego rozwojem wraz z dojrzewaniem jednostki i przekształceniami spowodowanymi zmianą uwarunkowań środowiskowych, uruchamiających mechanizmy adaptacyjne. W literaturze aspekt ten utożsamiany jest z „trwałością”³⁹⁶ bądź też „względną nietrwałością”³⁹⁷, podlegającą licznym fluktuacjom lub dookreślany przez opozycyjne zestawienia, takie jak: „względna stałość” versus „plastyczność”³⁹⁸ czy też „giętkość – sztywność”³⁹⁹,

³⁹³ M. Ziółkowski, J. Koralewicz, *Mentalność Polaków...*, s. 16.

³⁹⁴ Taka propozycja nadaje analizowanej kategorii znamiona wewnętrznego procesu o charakterze podmiotowym, co wskazuje na jej różnicującą interpretację od ujęcia określającego orientację zawodową jako zewnętrzny proces wychowawczy kształtowany przez odpowiednio strukturalizowany system instytucjonalny.

³⁹⁵ Badacze analizujący pojęcie „orientacja”, podejmując próbę jego dookreślenia, niejednokrotnie łączą je w opozycyjne pary, „kontinua o opozycyjnych biegunach” (Vide: M. Ziółkowski, *Orientacje indywidualne...*, s. 57). Zwolennikami takiego ujęcia byli m.in. M. Marody (op. cit.), F. Parsons (*Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972), M. Ziółkowski (*Orientacje indywidualne...*). Oznacza to zatem, że jednostka może nie posiadać danej orientacji z powodu intensywnie zaznaczającej się orientacji do niej przeciwnej lub rozwinąć ją na bardzo niskim poziomie ze względu na znaczące ukierunkowanie swoich działań i zainteresowań na inne obszary swojej egzystencji.

³⁹⁶ M. Marciniak, *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. Perspektywa Baumanowska*, Kraków 2011, s. 75.

³⁹⁷ B. Idzikowski, *Orientacje życiowe młodzieży szkolnej miasta przygranicznego*, Zielona Góra 1998, s. 43.

³⁹⁸ M. Ziółkowski, *Orientacje indywidualne...*, s. 60.

³⁹⁹ J. Doliński, *Orientacja defensywna*, Warszawa 1993, s. 166.

- 2) Intensywność – odnosi się do „mocy regulacyjnej”⁴⁰⁰ orientacji i stopnia jej oddziaływania na zachowanie podmiotu, a także organizację jego struktur poznawczych, wyznaczanie celów działania i poziom motywacji do ich realizacji. Niektórzy badacze ten wymiar orientacji określają mianem „siły”⁴⁰¹ czy też „nasilenia”⁴⁰². Można zauważyć intensywne powiązanie tego obszaru z zagadnieniem zinternalizowania, czyli przyswojenia określonego konstruktów orientacji zawodowej oraz włączenia jej w przestrzeń własnych myśli⁴⁰³,
- 3) Kierunek – definiowany jako „przewodnik” w karierze⁴⁰⁴ lub też kierunek dążeń zmierzający do osiągnięcia danego celu⁴⁰⁵. Niniejsza kategoria stanowi konsekwencję ujmowania orientacji z perspektywy ukierunkowania „na coś”,
- 4) Spójność⁴⁰⁶ – kategoria orientacji może charakteryzować się mniejszym bądź większym stopniem spójności. Ten walor odnosi się do wzajemnego powiązania jej poszczególnych elementów składowych i jakości ich koherencji⁴⁰⁷. Umożliwia jednostce poczucie własnej harmonii i integralności⁴⁰⁸ oraz pozwala na stworzenie definicji każdego z komponentów orientacji⁴⁰⁹,
- 5) Pragmatyzm – odzwierciedla funkcjonalność obranej przez jednostkę orientacji w świecie zewnętrznym. Dotyczy stopnia jej elastyczności, wyrażającego się w poziomie rozwoju umiejętności adaptacyjnych do panujących warunków. Właściwość ta okazuje się istotna ze względu na to, że w rzeczywistości permanentnej zmiany konieczne jest wykształcenie przez podmiot zdolności przystosowawczych, innowacyj-

⁴⁰⁰ W. Łukaszewski, *Osobowość, orientacja...*, s. 35.

⁴⁰¹ A. Gańczarczyk, op. cit., s. 57.

⁴⁰² Ibidem, s. 16 oraz P. Gasparski, K. Skarżyńska, *Motywy wyboru studiów psychologicznych: orientacje wobec studiów i zawodu*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 4(44), 2001, s. 458.

⁴⁰³ W. Okoń definiuje internalizację jako „proces stopniowego uznawania pochodzących z zewnątrz poglądów, norm i wartości za własne, choć początkowo mogły być one odbierane jako obce” (*Nowy słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 155). Zjawisko to stanowi wynik socjalizacji oraz oddziaływania otoczenia na kształtowanie orientacji zawodowej.

⁴⁰⁴ A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 332-333.

⁴⁰⁵ A. Różański, *Orientacje edukacyjne menadżerów w warunkach gospodarki posttransfomacyjnej*, Lublin 2011, s. 96.

⁴⁰⁶ Warto nadmienić, że „spójność” została wskazana przez M. Marciniaka jako właściwość formalna struktury analizowanej przez niego orientacji konsumpcyjnej (M. Marciniak, op. cit., s. 75).

⁴⁰⁷ K. Skarżyńska, *Orientacja egalitarna...*, s. 139.

⁴⁰⁸ Co pozwala wnioskować, że kategoria orientacji pozostaje w intensywnej relacji z konstruktami osobowości i tożsamości.

⁴⁰⁹ P. Rioceur, *Filozofia osoby*, Kraków 1992, s. 33-44.

nych, zachęcających do czynnego uczestnictwa w przestrzeni życia społecznego⁴¹⁰,

- 6) Samoocena⁴¹¹ – budowana jest na podstawie przekonań jednostki na swój temat oraz wyobrażeń związanych z tym, jak zostaje postrzegana przez innych⁴¹². Jej ukształtowanie determinuje sposób funkcjonowania człowieka oraz oddziałuje na stopień nasilenia zachowań prorozwojowych i proaktywnych w procesie planowania, zarządzania i monitorowania własnej kariery,
- 7) Wiedza⁴¹³ – o sobie samym oraz świecie zastanym, pochodząca z dwóch źródeł – naukowego (teoretycznego) i potocznego⁴¹⁴. Odzwierciedla poziom samoświadomości jednostki własnych zasobów i możliwości ich wykorzystania w przestrzeni współczesnego rynku pracy. Względna stałość tej wiedzy pozwala na zachowanie ciągłości osobowości oraz ułatwia proces podejmowania decyzji⁴¹⁵,
- 8) Stosunek do pracy⁴¹⁶ – odzwierciedla jednostkowy sposób percepcji kategorii pracy. Prezentuje zatem nie tylko opisowy aspekt orientacji zawodowej, ale także jej wymiar wartościujący⁴¹⁷.

Wyraźnego zaznaczenia wymaga, że kategoria orientacji zawodowej stanowi jedną ze składowych orientacji życiowych, które były poddawane licznym eksploracjom badawczym, których zdecydowanym walorem kognitywnym jest to, że stanowi ona jedną z dominujących nastawień w ramach badanych populacji. Pionierskie rozważania w tym zakresie przeprowadziła T. Hejnicka-Bezwińska, która dowiodła, że orientacja na pracę stanowi jedną z najczęściej wskazywanych przez młodzież orientacji, obok orientacji allocentrycznej, perfekcjonistycznej i minimalistycznej⁴¹⁸. Autorka definiowała orientację na pracę jako „przekonanie o tym, że uzyskanie pracy (etatu) zapewnia lub powinno zapewniać (niezależnie od jakości wykonywanej pracy) jednostce satysfakcjonujące ją miejsce w strukturze społecznej oraz dostęp do

⁴¹⁰ A. Gańczarczyk, op. cit., s. 43.

⁴¹¹ Na ten aspekt orientacji zawodowej zwracają uwagę tacy badacze, jak: W. Rachalska (*Problemy orientacji zawodowej*, Warszawa 1987), E. Kasprzak (*Style orientacji zawodowej – podstawy teoretyczne i narzędzie pomiaru*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 18, nr 1, 2012), A. Paszkowska-Rogacz (*Doradztwo...*), H. Sęk (*Orientacja i...*).

⁴¹² Z. Bokszański, *Tożsamość jednostki*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, 1988, s. 13–14.

⁴¹³ Niniejszy wymiar stanowił przedmiot analiz: B. Wojtasik (*Orientacja i...*), W. Rachalska (*Problemy...*), R. Parzęcki (*Orientacja i...* 1985), K. Czarnecki (*Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Sosnowiec), F. Parsons (*Choosing and vocation*, Boston 1909).

⁴¹⁴ S. Gerstmann, *Podstawy psychologii...*, s. 77.

⁴¹⁵ J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981, s. 312.

⁴¹⁶ O tej właściwości orientacji pisali: W. Rachalska (*Problemy orientacji...*), R. Parzęcki (*Orientacja i...*), A. Gańczarczyk (*Orientacje życiowe...*).

⁴¹⁷ Vide: A. Lewicki, op. cit.

⁴¹⁸ Vide: T. Hejnicka-Bezwińska, op. cit.

wszystkich dóbr i przywilejów z tym miejscem związanych”⁴¹⁹. Podobnie jak pozostali badacze orientacji życiowych, T. Hejnicka-Bezwińska nie koncentruje się na analizie złożonej struktury orientacji zawodowej, lecz rozpoznaje jej ogólne znaczenie w kontekście systemu wartości podmiotu.

Wyniki analizy statystycznej materiału empirycznego A. Cudowskiej, pozwalające na wyróżnienie sześciu dominujących orientacji życiowych, wskazują, że orientacja zawodowa jest drugim co do częstości wyboru ukierunkowaniem egzystencjalnym wskazywanym przez młodzież, niejednokrotnie współwystępującym z orientacją rodzinną⁴²⁰. Z kolei B. Idzikowski zaobserwował przesunięcie orientacji życiowych młodzieży z nastawień prospołecznych na dążenie do osiągnięcia prestiżu⁴²¹. To spostrzeżenie zostało także poczynione przez A. Cybal-Michalską, która ukazała, że orientacja na pracę jest istotna dla 80,3% badanej młodzieży i wyraża się w uzyskaniu satysfakcjonującego miejsca w strukturze społeczno-zawodowej⁴²². Istotne znaczenie pracy w życiu młodych ludzi zauważył także K. Lisowski, analizując orientacje aksjologiczne młodzieży⁴²³. Wśród adolescentów badanych przez B. Kanclerz ukierunkowanie na karierę uplasowało się na trzeciej pozycji wśród orientacji życiowych (zaraz po orientacji na perfekcjonizm oraz orientacji na rodzinę), natomiast nastawienie na pracę na pozycji dziewiątej (spośród jedenastu badanych orientacji)⁴²⁴. Warto także nadmienić, że orientacja zawodowa ma zdecydowanie niższą pozycję w przypadku młodzieży sprawiającej trudności wychowawcze, czego dowodzą eksploracje W. Jakubaszek. Ukierunkowanie na pracę zawodową było wskazywane jako dominujące tylko przez 9,9 % badanych (po orientacjach: społecznej na „być”, indywidualistycznej na „mieć”, edukacyjnej)⁴²⁵.

Badaniem orientacji zawodowych metodą sondażu diagnostycznego oraz badań podłużnych (metoda indywidualnych przypadków) zajmowała się M. Piorunek⁴²⁶. W podjętej próbie eksploracji tego konstruktów zakłada, że wnioskowanie o niej jest możliwe na podstawie analizy projektu edukacyjnego i zawodowego podmiotu, stanowiącego konsekwencję orientacji zawodo-

⁴¹⁹ Ibidem, s. 51.

⁴²⁰ Vide: A. Cudowska, *Orientacje życiowe...*

⁴²¹ B. Idzikowski, op. cit., s. 83.

⁴²² A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań 2006, s. 173.

⁴²³ Vide: K. Lisowski, op. cit.

⁴²⁴ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Poznań 2015, s. 250.

⁴²⁵ Vide: W. Jakubaszek, *Orientacje życiowe młodzieży. Na przykładzie badań w Ośrodku Szkolenia i Wychowania OHP w Krakowie*, Kraków 2010.

⁴²⁶ M. Piorunek, *Orientacje edukacyjne i zawodowe młodzieży współczesnej*, w: *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji*, red. M. Piorunek, Poznań 2004, s. 33–80. Opracowanie stanowi konsekwencję wcześniejszej publikacji tej autorki: *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Poznań 1996.

wych. Autorka koncentrowała się na rozpoznaniu czterech czynników warunkujących sposób projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej przez młodych ludzi, takich jak: orientacja temporalna, poziom manifestowanej racji działania i sądów ewaluacyjnych dotyczących indywidualnych preferencji edukacyjno-zawodowych, ukierunkowanie pola poszukiwań edukacyjno-zawodowych oraz wielkość pola wyborów edukacyjno-zawodowych. Skonstruowanie ich struktury możliwe było na podstawie poznania poglądów, ocen, wyborów aksjologicznych, działań rzeczywistych i planów edukacyjno-zawodowych jednostki. Analiza zgromadzonego materiału badawczego pozwoliła jej na wyłonienie określonych strategii edukacyjno-zawodowych, stosowanych przez młodzież⁴²⁷.

Zdecydowanym walorem pracy wspomnianej autorki jest zwrócenie przez nią uwagi na szerokie spektrum czynników warunkujących projektowanie przez młodzież przyszłości edukacyjno-zawodowej, do których należały nie tylko determinanty podmiotowe, jakim obecnie poświęca się znaczne zainteresowanie naukowe, ale również predykatory społeczne i biograficzne. Eksploracje M. Piorunek pozwalają na dokonanie kilku istotnych spostrzeżeń:

- wiek stanowi zmienną oddziałującą na sposób myślenia o własnej przyszłości edukacyjno-zawodowej (młodzi ludzie koncentrują się na planach dotyczących przyszłości nieodległej, a wybory zawodowe nie stanowią centralnego przedmiotu ich zainteresowań),
- wybory i preferencje zawodowe młodzieży charakteryzują się wysokim zróżnicowaniem, a ich częstym motywem okazują się aktualne wyobrażenie rzeczywistości, moda oraz popularność danych ofert edukacyjno-zawodowych,
- okres adolescencji bardzo często okazuje się okresem zmiany ukierunkowań zawodowych z etapu dzieciństwa (ich przeobrażenia mogą następować także w toku dojrzewania),

⁴²⁷ Strategie te są następujące: kondensacji (wcześnie skryształizowana orientacja zawodowa), addytywna (orientacja zawodowa konstruowana na podstawie eksperymentowania, płynnych doświadczeń), stochastyczna (charakteryzująca osoby niezdecydowane, permanentnie poszukujące orientacji zawodowej), aktualistyczna (odróżnianie momentu ukształtowania orientacji zawodowej), asekuracyjna (gruntownie ukształtowane orientacje zawodowe, urealniane w toku kolejnych decyzji edukacyjno-zawodowych) (Ibidem, s. 57-60). W kontekście prowadzonych dyskusji warto wspomnieć o strategiach zachowania młodzieży wobec pracy wyróżnionych przez E. Giemanowską. Wskazuje ona na istnienie dwóch sposobów działania nastawionych na „zrobienie kariery” (uzyskanie wysokiego wykształcenia ułatwiającego zdobycie prestiżowej pracy) oraz ukierunkowanych na „niepozostanie na bezrobociu” (zorientowanie na znalezienie jakiegokolwiek pracy przynoszącej gratyfikację zarobkową) (E. Giemanowska, *Między karierą a bezrobociem*, w: *Normalka i normalność. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań współczesnej młodzieży*, red. B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, Warszawa 2001, s. 229).

- większość decyzji zawodowych podejmowanych jest na podstawie szątkowych informacji o przedmiocie wyboru i okazuje się pochopna,
- uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych minimalizują swoje aspiracje i oczekiwania edukacyjne,
- młodzież coraz bardziej ceni sobie możliwość dokonywania autonomicznych wyborów i samodzielnego sterowania własną karierą, jednak bardzo często korzysta również ze wsparcia rodziców i innych osób znaczących⁴²⁸.

Wyniki te wskazują na dynamiczny charakter orientacji zawodowych młodych ludzi, wynikający zarówno ze zmiennych uwarunkowań współczesnej rzeczywistości, jak i licznych przeobrażeń fizycznych, psychicznych i społecznych, które pojawiają się w okresie adolescencji. Niniejsze prawidłowości obligują do rozwoju systemu poradnictwa i doradztwa zawodowego, uświadamiającego znaczenie wielu czynników determinujących podejmowane przez nich decyzje edukacyjno-zawodowe.

Badania, których nie sposób pominąć w toku prowadzonych rozważań, z pewnością stanowią eksploracje A. Cybal-Michalskiej, które odnoszą się do spojrzenia młodzieży akademickiej na karierę zawodową⁴²⁹. Badaczka przyglądała się wyobrażeniom studentów na temat kariery i analizowała ich znaczenie dla dokonywanych przez nich projektów przyszłości zawodowej, w odniesieniu do kontekstu społecznego oraz zmiennych osobowościowych. Sondażowi diagnostycznemu zostali poddani studenci nauk humanistycznych, społecznych, prawnych, technicznych oraz medycznych. Z kolei do grona zmiennych, różnicujących odpowiedzi respondentów, zaliczono: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, stan cywilny, posiadanie dzieci, wykształcenie rodziców, warunki materialne, typ ukończonej szkoły średniej, średnią ocen uzyskaną w szkole średniej oraz dziedzinę studiowanej nauki. Istotne z perspektywy prowadzonej narracji okazują się dane dotyczące prorozwojowości i proaktywności w karierze, które z powodzeniem można uznać za komponenty orientacji ukierunkowujących zachowania jednostki w obszarze życia zawodowego. Okazuje się bowiem, że młodzi ludzie prezentują otwartość na modyfikację własnych poglądów, dokonywaną na podstawie rozwoju umiejętności poznawczych oraz różnorodnych doświadczeń. Ponadto wskazują na wysoką gotowość do aktywnych zachowań wobec własnej przyszłości zawodowej, co dowodzi ich refleksyjnej oceny otoczenia zewnętrznego oraz poczucia odpowiedzialności za własną karierę.

Interesujące poznawczo badania dotyczące stylów orientacji zawodowej prowadziła E. Kasprzak⁴³⁰. Przez pojęcie stylu orientacji zawodowej rozumie

⁴²⁸ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, s. 219–228.

⁴²⁹ Vide: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*

⁴³⁰ E. Kasprzak, *Style orientacji...*, s. 95–105.

ona „styl funkcjonowania w pracy, charakteryzujący się intraindywidualną stałością i względną stabilnością w czasie”⁴³¹. Taki sposób ujmowania tej kategorii odnosi się do osób aktywnych zawodowo. Zdaniem autorki ma on nie tylko wymiar wewnętrzny, przyjmujący postać przeżyć i przemyśleń związanych z pracą, ale także zewnętrznych zachowań, na podstawie których można ocenić m.in. poziom zaangażowania jednostki w pracę czy stosunek podmiotu do niej. Inspiracją do budowy konstruktów stylu orientacji zawodowej dla badaczki były m.in. egzemplifikacje prowadzone przez A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, G. Debebe, C. McCauley’a, P. Rozina, B. Schwarza oraz dokonania R.N. Bellaha, R. Madsen, W.M. Sullivana, A. Swidler, S.M. Tiptona, którzy stworzyli koncepcję znaczenia pracy i orientacji zawodowej (*The Job – Career – Calling Model*). Zgodnie z ich zaleceniem badaczka wyróżnia trzy rodzaje orientacji zawodowej: na zajęcie, na karierę oraz na powołanie. Pierwsza z nich odnosi się do instrumentalnego sposobu traktowania pracy i postrzegania jej jako źródła gratyfikacji ekonomicznych. Druga z kolei wiąże się z aspiracjami awansowymi i mobilnością w wewnętrznych strukturach firmy, uzyskaniem prestiżu, władzy oraz nagród psychologicznych. Natomiast ostatnia ma intensywne powiązania z motywacją wewnętrzną. Jednostka przypisuje pracy wartość autoteliczną, wykonuje ją ze względu na walor rozwojowy oraz jej znaczącą rolę w procesie konstruowania dobra wspólnego. Styl orientacji zawodowej oddziałuje na sposób formułowania celu zawodowego, postrzeganie osobistego sukcesu oraz poziom proaktywności przejawiany w wykonywanej pracy⁴³².

E. Kasprzak wyróżniła następujące wskaźniki behawioralne⁴³³, pozwalające ustalić, jaki rodzaj orientacji prezentuje podmiot, a należą do nich takie czynniki, jak: percepcja upływu czasu, spodziewane korzyści z pracy, oczekiwane wartości w pracy, identyfikacja zawodowa z organizacją, myślenie o pracy, dominujące emocje wobec pracy, poziom niepokoju i lęku, podatność na stres, satysfakcja z pracy, nastawienie na cele, nastawienie rywalizacyjne, dążenie do autonomii, zaangażowanie, poczucie sukcesu zawodowego, praca w hierarchii wartości⁴³⁴. Zdaniem badaczki przyjęcie określonego sty-

⁴³¹ Ibidem, s. 99.

⁴³² A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, G. Debebe, *Interpersonal sensemaking and the meaning of work*, „Research in Organizational Behavior”, No. 25, 2003, s. 93–135.

⁴³³ Autorka zwraca uwagę, że orientacje mogą ujawniać się nie tylko w postaci zachowań, ale także w funkcjonowaniu poznawczym, emocjonalnym oraz w wartościach.

⁴³⁴ E. Kasprzak, *Style orientacji...*, s. 98. T. Hejnicka-Bezwińska za główne wskaźniki przy badaniu orientacji uznaje wypowiedzi werbalne, zawierające ocenę określonych modeli pojęciowych (orientacja ogólna), opis modelu wybranego do realizacji (orientacja sytuacyjna), a także określenie stopnia urzeczywistnienia danego modelu w przypadku badań podłużnych. Rolę zmiennych różnicujących badaczka przypisała typowi lokalnego środowiska edukacyjnego, poziomowi urbanizacji i uprzemysłowienia województwa, płci badanych, poziomowi wykształce-

lu orientacji warunkowane jest przez prezentowany system wartości przez jednostkę, jej temperament, proces społecznego uczenia się, zainteresowania oraz indywidualne cechy osobowościowe. Warto nadmienić także, że przyjęta przez podmiot orientacja zawodowa dookreśla jej ustosunkowanie wobec pracy oraz nie pozostaje bez znaczenia dla pozostałych sfer jego egzystencji, a w konsekwencji także przyjmowanego przez niego stylu życia⁴³⁵.

W badaniach ankietowych wspominaanej autorki udział brali pracownicy różnych firm zlokalizowanych na terenie województwa kujawsko-pomorskiego, dobierani celowo pod względem środowiska pracy (według heksagonalnego modelu karier Hollanda), płci, stażu pracy. Co prawda, style orientacji zawodowych prezentowanych przez respondentów stanowiły tylko pewną składową tych eksploracji (przede wszystkim odnosiły się do kwestii poczucia jakości życia pracowników i ich wzorów karier zawodowych), jednak pozwalają na przytoczenie kilku wniosków istotnych z perspektywy prowadzonej osi narracji. Okazuje się bowiem, że styl orientacji może kształtując oddziaływać na zachowania, myśli, opinie i emocje wobec pracy. Dlatego też orientacja na zajęcie warunkuje niską satysfakcję zawodową. Natomiast ukierunkowaniem pozwalającym na odnalezienie sensu pracy, zadowolenia z wykonywanych zadań i sprzyjającym odnoszeniu sukcesów jest orientacja na powołanie⁴³⁶. Co ciekawe, w przypadku orientacji na karierę zadowolenie z życia zróżnicowane jest przez płeć – korzystnie oddziałuje na satysfakcję z życia mężczyzn, a obniża zadowolenie z życia kobiet⁴³⁷.

W kontekście powyższych rozważań warto wspomnieć o koncepcji kotwic kariery Edgara Scheina⁴³⁸, która jest wynikiem wieloletnich egzemplifikacji badawczych. Z pojęciem „kotwicy” badacz identyfikował pewne niezmiennie cechy człowieka, stanowiące niejako rdzeń jego tożsamości zawodowej, wyznaczający kierunek jego rozwoju. Przyjęty przez podmiot względnie stały sposób percepcji stanowi dla niego nie tylko szansę na funkcjonowanie w ambiwalentnej rzeczywistości, podlegającej permanentnym przeobrażeniom, ale także pozwala na pewne życiowe ukierunkowanie, które oddziałuje na kryształizację jego potrzeb i planów zawodowych. E. Schein ostatecznie wyróżnił pięć „drogowskazów” kariery, które określił mianem: kompetencji zawodowych, kompetencji menadżerskich, niezależności, bezpieczeństwa i stabilizacji oraz kreatywności⁴³⁹.

nia ojca, modelowi rodziny, liczbie rodzeństwa, średniej ocen szkolnych (T. Hejnicka-Bezwińska, op. cit., s. 45–46).

⁴³⁵ E. Kasprzak, *Poczucie jakości...*, s. 89.

⁴³⁶ Ibidem, s. 169.

⁴³⁷ Ibidem, s. 202.

⁴³⁸ Vide: E.H. Schein, *Career Anchors. Discovering Your Real Values*, San Francisco 1990.

⁴³⁹ Vide: Ibidem; Koncepcja E. Scheina stanowiła inspirację m.in. dla A. Cybał-Michalskiej, która w swoich badaniach wykorzystała wyróżnione przez niego „przewodniki” do rozpozna-

Egzemplifikacje z zakresu zawodowych oraz społeczno-politycznych orientacji nauczycieli prowadziła A. Wiłkomirska. Dokonując operacjonalizacji tego konstruktów, przypisuje mu przede wszystkim wymiar poznawczy, pozwalający na porządkowanie i ocenianie otoczenia, natomiast aspekt emocjonalny i behawioralny ujmuje w kategoriach reakcji podmiotu na środowisko swojego życia⁴⁴⁰. Przedmiot swoich badań autorka rozpatruje jednostkowo, dlatego nadaje mu walor indywidualny. Oglądowi zostały poddane następujące elementy skonceptualizowanej przez nią struktury orientacji zawodowej: motyw podejmowania zawodu, wizja osoby i roli nauczyciela, satysfakcja zawodowa, pożądane cele edukacyjne szkoły, wizja dobrej szkoły, stosunek do reform edukacji⁴⁴¹. Wyniki uzyskanych badań, co prawda, nie pozwoliły na stworzenie typologii orientacji zawodowych nauczycieli, ze względu na niewielką liczbę korelacji między poszczególnymi jej konstrukcjami, jednak wskazują na kilka istotnych z perspektywy rozważanego zagadnienia prawidłowości. Orientacje zawodowe nauczycieli pozostają w niewielkim związku z ich orientacjami politycznymi, jednak warunkują poglądy na demokrację w odniesieniu do formułowanych celów edukacyjnych i wychowawczych (przygotowanie młodzieży do życia we wspólnocie społecznej). Dodatkowo motyw wyboru zawodu (motywy pedagogiczne, warunki pracy, powołanie) wpływają na poziom zadowolenia z wykonywanej pracy oraz poglądy polityczne⁴⁴².

Kolejną interesującą poznawczo egzemplifikacją okazują się badania M. Kloczkowskiego, który ukierunkowuje się na zidentyfikowanie orientacji zawodowych żołnierzy. Autor stworzył czteroczęloną typologię, składającą się z orientacji zawodowej, związanej z wykonywaniem pracy ze względu na jej wartość społeczną i autoteliczną, oraz z orientacji zajęciowej, dotyczącej postrzegania wykonywanej pracy przez pryzmat instrumentalnych korzyści, takich jak stabilizacja czy gratyfikacje finansowe, orientacji zajęciowo-zawodowej, stanowiącej połączenie dwóch wcześniejszych, oraz orientacji neutralnej, charakterystycznej dla osób nieprzejawiających żadnego z wymienionych nastawień⁴⁴³. Orientacja zawodowa w tym ujęciu identyfikowana jest ze sposobem percepcji wykonywanej roli zawodowej oraz przyjmowaniem wobec niej określonej postawy. Autor określa ją jako „względnie trwałe

nia czynników determinujących rodzaj ścieżki zawodowej wybieranej przez młodzież akademicką (A. Cybał-Michalska, *Młodzież akademicka...*).

⁴⁴⁰ A. Wiłkomirska, op. cit., s. 14.

⁴⁴¹ Ibidem, s. 15. Zmiennymi różnicującymi w niniejszych egzemplifikacjach był rodzaj szkoły, w której pracował nauczyciel, jego wiek, staż pracy, płeć, wykształcenie, poziom wykształcenia rodziców.

⁴⁴² Ibidem, s. 249-252.

⁴⁴³ M. Kloczkowski, *Orientacje społeczne i zawodowe kadry Wojska Polskiego w okresie transformacji systemowej*, Wrocław 2005, s. 128.

dyspozycje kierunkowe jednostek do postrzegania i oceniania rzeczywistości społecznej oraz behawioralnego i emocjonalnego reagowania na zjawiska w niej zachodzące⁴⁴⁴.

Przedstawiony powyżej sposób rozumienia konstruktów orientacji zawodowej wyznacza sposób jego eksploracji. Rozpoznanie tej kategorii jest możliwe dla badacza w postaci zwerbalizowanych przez podmiot przekonań, twierdzeń, opinii, ocen, oczekiwań oraz projektów dotyczących przyszłości. Uwzględniając także właściwość regulacyjną orientacji, która oddziałuje warunkująco na sposób zachowywania się jednostki oraz kompatybilnie – uznając, że zmiany zachowań determinują zmiany orientacyjne, w celu jej rozpoznania można wykorzystać zarówno paradygmat jakościowy, jak i ilościowy, którego wybór zależny jest od zamysłu przyjętego przez badacza. Dynamiczna natura orientacji zawodowych pozwala na uchwycenie ich struktury tu i teraz, czyli zidentyfikowanie tego, co dla jednostki jest ważne w danym momencie jej biografii. Istotne znaczenie dla jej ukształtowania ma konglomerat przemian społeczno-kulturowych, których przy analizie tej kategorii empirycznej nie sposób pominąć.

⁴⁴⁴ Ibidem, s. 49.

UWARUNKOWANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO MŁODZIEŻY

3.1. Decyzje edukacyjno-zawodowe jako istotny wymiar rozwoju kariery zawodowej

Dynamika przemian współczesnej rzeczywistości oraz wzrost znaczenia sfery życia zawodowego dla jakości egzystencji podmiotu uzasadnia kognitywną ciekawość dotyczącą procesu planowania rozwoju zawodowego przez młodzież w okresie intensywnych zmian biologiczno-społeczno-psychologicznych, zachodzących w wyniku dojrzewania⁴⁴⁵. Bliższe przyglądanie się tej tematyce uzasadnione jest przez to, że kariera zawodowa obejmuje nie tylko doświadczenia zawodowe człowieka w okresie jego aktywności zawodowej, ale także proces wcześniejszego przygotowania do niej⁴⁴⁶. Refleksja nad własną przyszłością oraz podejmowanie decyzji z nią związanych dowodzi zdolności eksploracyjnej i sprawczej mocy jednostki, która chce osiągnąć konkretne cele na ścieżce swojej kariery. Poszukiwanie miejsca na rynku pracy przez człowieka odbywa się na zasadzie indywidualnego eksperymen-

⁴⁴⁵ Tematyka dążenia do rozwiązania problemów związanych z podejmowaniem decyzji znajduje się w obszarze rozważań wielu dziedzin badawczych, m.in.: prakseologii, teorii decyzji, badań operacyjnych, teorii organizacji i zarządzania, psychologii oraz nauk wojskowych. Intensywne zainteresowanie obszarem planowania własnej przyszłości zawodowej jest wynikiem przemian dokonujących się w Polsce po 1989 r., związanych z ukształtowaniem się gospodarki wolnorynkowej. A. Kargulowa podkreśla, że określanie ścieżki kariery nie może opierać się na złożeniu wyboru jednego zawodu na całe życie czy też przyjęciem założenia realizowania planu rozwoju zawodowego w jednym zakładzie pracy. Rozwijanie umiejętności prognostycznych, przyjmowanie postawy polegającej na podnoszeniu własnych kompetencji i poszerzaniu posiadanej wiedzy oraz budowanie warsztatu pracownika atrakcyjnego z punktu widzenia współczesnych pracodawców, powinno być udziałem wszystkich osób wchodzących na rynek pracy (A. Kargulowa, *Zmiany w orientacji i poradnictwie zawodowym i metodologiczne przestanki ich badań*, „Pedagogika Pracy”, nr 23, 1994, s. 122).

⁴⁴⁶ A. Miś, *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*, Kraków 2007, s. 24–25.

towania, którego podstawę stanowią przede wszystkim adekwatna samoocena posiadanych zasobów oraz odpowiednia percepcja sytuacji społecznej. Liczne możliwości stwarzane przez otoczenie podmiotu stanowią dla niego nie tylko szansę na odniesienie sukcesu, ale także sprawiają, że wcześniej założony plan działania przyjmuje charakter elastycznego punktu odniesienia (nie przebiega linearnie oraz wymaga permanentnego i refleksyjnego konstruowania). Zmienna konfiguracja rzeczywistości społecznej może zatem przyczynić się do zahamowania rozwoju jednostki, a więc nieść ze sobą efekt odwrotny od wcześniej zakładanego.

Planowanie kariery stanowi konieczność, przed którą stoi każdy młody człowiek. Przyglądanie się działaniom tych uczestników życia społecznego okazuje się niezwykle interesujące poznawczo, ze względu na to, że w perspektywie niedalekiej przyszłości staną się oni kreatorami rynku pracy. Co prawda, kontekst społeczno-gospodarczy, podlegający permanentnym przemianom, może dodatkowo utrudniać osiągnięcie obranego celu, jednak decyzje edukacyjno-zawodowe podejmowane na różnych etapach życia jednostki oraz świadomość obranego kierunku działania pozwalają jej na kontrolę przebiegu kariery oraz krystalizują jej przyszłość która dotyczy tej sfery egzystencji⁴⁴⁷. Nie bez powodu plan definiowany jest jako „pewne zamierzenie, projekt, określone postępowanie, zgodnie z którym realizujemy zadania”⁴⁴⁸. Plan rozwoju zawodowego młodzieży warunkują kolejne zadania rozwojowe, wynikające z fazy adolescencji, w której się znajdują oraz poszczególne szczeble edukacji, na których należy dokonywać wyborów. Warto pamiętać, że zamierzenia te „mogą przybierać różne formy projektów lub postanowień, posiadać różny stopień konkretyzacji i stanowczości”⁴⁴⁹. Dlatego też konstrukcję indywidualnej ścieżki zawodowej warto rozpocząć jak najwcześniej, ponieważ refleksyjne zaangażowanie w planowanie własnej kariery może zwiększyć szansę podmiotu na sukces oraz okazać się równoznaczne z przejęciem kontroli nad własnym życiem zawodowym.

Stosunkowo dużą trudnością na drodze do urzeczywistnienia zamierzonego projektu może okazać się prawidłowość, że biografii zawodowej

⁴⁴⁷ W kontekście powyższych rozważań warto przytoczyć słowa J. O'Shaughnessy'ego dotyczącej empirycznej analizy tego obszaru. Badacz ten stwierdza, że „badanie tego, jak ludzie rzeczywiście podejmują decyzje, ważne jest dla przewidywania zachowań, natomiast badanie, jak ludzie powinni podejmować decyzje, gdy danymi są zespół celów i wyborów, ma znaczenie, ponieważ mamy nadzieję, że dzięki niemu większe będzie prawdopodobieństwo osiągnięcia celów”. Wypowiedź ta uzasadnia wartość prognostyczną egzemplifikacji odnoszących się do procesu planowania dla chociażby systemu edukacji czy rynku pracy (J. O'Shaughnessy, *Metodologia decyzji*, Warszawa 1975, s. 21).

⁴⁴⁸ D. Kulka, W. Duda, *Kariera wobec postępujących przemian pracy*, Częstochowa 2010, s. 70.

⁴⁴⁹ R. Parzęcki, *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia. Wybory. Realia*, Włocławek 2003, s. 34.

podmiotu nie sposób jednoznacznie przewidzieć. Heterogeniczność współczesnej rzeczywistości sprawia, że udzielenie odpowiedzi na zasadnicze pytanie: kim jestem?, dokonywane zazwyczaj w okresie adolescencji, staje się pytaniem zadawanym sobie przez podmiot nieustannie na różnych etapach egzystencji. Podobna sytuacja dotyczy pytań: kim chciałbym być?, kim mógłbym być? Odpowiedź na nie również podlega ciągłej redefinicji i modyfikacji, w zależności od aktualnych uwarunkowań zewnętrznych i osobistych priorytetów podmiotu. Niniejszą sytuację doskonale charakteryzują słowa W. Sztumskiego, który stwierdza, że „decyzje nie mogą mieć miejsca ani w świecie, w którym panowałby absolutny chaos względnie przypadek, ani w świecie, gdzie wszystko byłoby ściśle zdeterminowane lub dałoby się wyliczyć. Decyzje mogą być sensownie podejmowane tylko tam, gdzie występuje niepewność i możliwość, możliwości korzystnych lub niekorzystnych decyzji, w świecie, w którym występuje ryzyko”⁴⁵⁰. Decyzja stanowi zatem proces łączący przeszłość z przyszłością – jej celem jest wprowadzanie zmian. Z kolei planowanie ma zapobiegać przyszłym problemom⁴⁵¹. Ponadto „decyzja ma sens tylko wtedy, gdy mając do wyboru wiele alternatywnych rozwiązań, nie wiemy, jakie wynikną z nich konsekwencje”⁴⁵². Planowanie kariery w dobie globalizacji nie polega zatem na dokonywaniu wyborów oscylujących wokół jednego zawodu lub celu sprecyzowanego na początku drogi edukacyjno-zawodowej podmiotu, ale na pojmowaniu różnorodnych działań służących wzbogacaniu jego doświadczeń związanych z tą płaszczyzną życia. Kariera zawodowa współczesnego człowieka przypomina bowiem mozaikę epizodów⁴⁵³, patchwork⁴⁵⁴, który staje się projektem poddawanym co pewien czas modyfikacji.

W celu zrozumienia znaczenia procesu podejmowania decyzji i planowania kariery, należy dokonać przeglądu różnych sposobów definiowania tych konstruktów⁴⁵⁵. Warto pamiętać o tym, że z decyzją mamy do czynienia zawsze w sytuacji, w której stoi się przed koniecznością dokonania wybo-

⁴⁵⁰ W. Sztumski, *Ryzyko i świadomość ryzyka*, w: *Multidyscyplinarne studia o człowieku w sytuacji niepewności i zagrożenia*, red. L.W. Zacher, A. Kiepas, Warszawa – Katowice 1994, s. 16.

⁴⁵¹ P. Walker, *Podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów*, w: *Praktyka kierowania*, red. D.M. Stewart, Warszawa 1994, s. 541.

⁴⁵² Z. Ściborek, *Podejmowanie decyzji*, Warszawa 2003, s. 39.

⁴⁵³ Vide: M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009.

⁴⁵⁴ Vide: W. Lanthaler, J. Zugmann, op.cit.

⁴⁵⁵ Badaniem procesu decyzyjnego i planowania zajmowali się m.in.: I. Bross, C. Colbe, P. Drucker, W. Falkiewicz, A. Grossman, B. de Jouvenel, J. Kurnal, T. Pszczółowski, H. Simonm B. Suchodolski, J. Targalski, M. Czerwińska-Jaśkiewicz, J. Włodarek-Chornowska, B. Wojtasik, M. Piorunek A. Hirschi, D. Läge, H. Świda-Zięba, H. Liberska, M. Oleniacz, S. Krzychała, J. Nawój-Połoczańska, J. Nuttin, J.E. Nurmi, Z. Zaleski, J. Trempała i L.E. Malberg, G. Katra, J. Koziellecki, T. Tyszka, T. Mądrzycki, Cz. Walesa.

ru między dostępnymi ewentualnościami⁴⁵⁶. Podjęta decyzja ukierunkowuje działanie jednostki oraz staje się „określonym kształtem naszego życia, afirmacją naszych możliwości w postaci konkretnych urzeczywistnień”⁴⁵⁷. Decyzje edukacyjno-zawodowe stanowią specyficzny rodzaj decyzji odnoszących się do wyborów związanych z życiem zawodowym, pozostających w nieodłącznym powiązaniu z obraniem kierunku kształcenia. Z kolei projektowanie przyszłości zawodowej według M. Piorunek oznacza „ciąg decyzji edukacyjnych i zawodowych, których funkcją jest krystalizowanie się przyszłości człowieka w tej sferze funkcjonowania”⁴⁵⁸. Planowanie stanowi świadomy proces wytyczania kierunku działania, którego nieodłącznym elementem staje się podejmowanie celowych decyzji, na podstawie obserwowanych faktów i ich racjonalna ocena⁴⁵⁹.

Planowanie kariery zawodowej E. Krause określa jako „proces, podczas którego konkretna osoba rozpoznaje własną/-e orientację/-e karierową/-e/ dominującą/-e orientację/-e wobec kariery zawodowej i opracowuje strategię rozwoju swojej kariery”⁴⁶⁰. Orientacja ta odzwierciedla ukierunkowanie podmiotu na osiąganie określonych celów zawodowych oraz wyraża się w „osobistej hierarchii wartości, motywacjach, kompetencjach, nastawieniach, oczekiwaniach i preferencjach zawodowych artykułowanych lub sprostreganych przez poszczególne osoby”⁴⁶¹. Rozpoznanie własnej orientacji zawodowej okazuje się niezwykle istotnym elementem w procesie planowania przyszłości zawodowej przez podmiot, ponieważ pozwala na wyznaczenie strategii działania, prowadzącej go do spełnienia aspiracji i oczekiwań wobec kariery. W obliczu zmiennej rzeczywistości należy mieć jednak na uwadze weryfikacyjny charakter wszelkich decyzji edukacyjno-zawodowych, służących dookreślaniu preferencji, celów karierowych oraz sposobów ich realizacji. Przypisywaniu karierze roli centralnego wymiaru projektowania biografii jednostki można się także dopatrzeć w teorii konstruowania kariery M.L. Savickasa. Zdaniem tego badacza konceptualizacja drogi własnego rozwoju zawodowego znamionuje się indywidualnością. Wprawdzie jej przebieg jest uwarunkowany przez określone czynniki kontekstualne, które odpowiadają za zmianę orientacji człowieka, jednak zawsze należy analizować

⁴⁵⁶ Vide: A. Malewski, *O zastosowaniach teorii zachowania*, Warszawa 1964; I.D.J. Bross, *Jak podejmować decyzje*, Warszawa 1965; J. Koziński, *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa 1977.

⁴⁵⁷ B. Suchodolski, *Labirynty współczesności. Niewola i wolność człowieka*, Warszawa 1972, s. 14.

⁴⁵⁸ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004, s. 35.

⁴⁵⁹ C. Barrow, P. Barrow, *Business plan*, Warszawa 1992, s. 12.

⁴⁶⁰ E. Krause, *Znaczenie procesu planowania kariery zawodowej w „wieku studiów”*, „Szkoła – Praca”, nr 1, 2010, s. 103.

⁴⁶¹ Ibidem.

ją z perspektywy holistycznej, a więc w integracji ze stylem jego życia⁴⁶². Rola zawodowa przyjmowana przez podmiot pozostaje zatem w relacji homeostatycznej do pozostałych płaszczyzn jego egzystencji. Jednostka kreuje wizje autokonceptów, które urzeczywistnia zgodnie z własnymi preferencjami oraz w granicach przyzwolenia społecznego⁴⁶³.

W interpretacji badaczy K.H. Pribrama, E. Galanter, G.A. Millera „plan – to każdy hierarchiczny proces zachodzący w organizmie, zdolny do kontrolowania porządku, w jakim powinny być wykonywane sekwencje operacji”⁴⁶⁴. W takim rozumieniu spaja on kategorie wiedzy i działania. Planowanie działania okazuje się zatem nieodłączną właściwością umysłu ludzkiego⁴⁶⁵. Wiedza w ujęciu tych autorów stanowi podstawę działania. Taka konceptualizacja nieodparcie zbliża się do pojęcia orientacji. Niniejsze rozstrzygnięcie nasuwa propozycję pytania odnoszącego się do eksploracji procesu planowania, które powinno dotyczyć nie kwestii realizacji planu, ale tego, co decyduje o jego wyborze. W tym przypadku analizy koncentrowałyby się na motywacji do działania, wartościowaniu i potrzebach. Plan nie stanowi tu szczegółowo opracowanej wizji przyszłości, lecz ogólnie określa poszczególne elementy działania, uwzględniając ich aspekt treściowy – wyznacza cele do realizacji, które są znane podmiotowi go urzeczywistniającaemu⁴⁶⁶.

W kontekście prowadzonych rozważań warto przyjrzeć się różnorodnym konceptualizacjom procesów składowych, występujących w przypadku podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowej i planowania kariery. R. Lock wyróżnia osiem etapów procesu decyzyjnego w karierze, mających miejsce w adolescencji oraz na początku dorosłości, do których zalicza:

- 1) świadomość i zobowiązanie – (początkowa faza okresu dorastania) nabywanie przez podmiot świadomości niespójności i braku skryzlowania planów dotyczących przyszłości zawodowej,
- 2) tworzenie alternatyw – skonstruowanie wstępnej wizji własnego rozwoju zawodowego i opracowanie planu przedsięwzięć niezbędnych do jej zrealizowania,
- 3) gromadzenie informacji – zdobywanie wiedzy o zawodach oraz rozpoznawanie własnych predyspozycji niezbędnych do wykonywania określonego zawodu,

⁴⁶² Vide: J.G. Maree, *Brief overview of the advancement of postmodern approaches to career counseling*, „Journal for Psychology in Africa”, No. 20(3), 2010, s. 363–364.

⁴⁶³ Vide: M.L. Savickas, *The transition from school to work: A developmental perspective*, „The Career Development Quarterly”, No. 47, 1999.

⁴⁶⁴ K.H. Pribram, E. Galanter, G.A. Miller, *Plan i struktura zachowania*, Warszawa 1980, s. 31.

⁴⁶⁵ Ibidem, s. 131.

⁴⁶⁶ Ibidem, s. 18.

- 4) eksploracja środowiska – zbadanie potencjalnych uwarunkowań (społecznych, ekonomicznych, politycznych, geograficznych) rozwoju zawodowego,
- 5) poznanie siebie – analizowanie własnych predyspozycji niezbędnych do realizowania wybranej ścieżki kariery,
- 6) podejmowanie decyzji – integracja informacji zdobytych podczas wcześniejszych etapów, których zwieńczeniem okazuje się dokonanie wyboru. Jego istotnym elementem jest jednak świadomość możliwości zmiany przyjętej perspektywy,
- 7) realizacja przedsięwzięcia – decyzja jednostki zostaje wprowadzana w czyn, wyraża się to przede wszystkim w obraniu określonego kierunku kształcenia oraz zdobywaniu pierwszych doświadczeń zawodowych,
- 8) sprzężenie zwrotne – ewaluacja poziomu efektywności i poczucia realizacji objętego planu, jeśli ma ona wysokie zabarwienie negatywne – proces podejmowania decyzji rozpoczyna się od początku⁴⁶⁷.

Propozycja tego badacza bardzo dokładnie analizuje poszczególne fazy procesu decyzyjnego, z jednoczesnym uwzględnieniem zmian w sferze rozwoju zawodowego, które zachodzą w okresie dojrzewania. Koncepcja ta okazuje się godna uwagi ze względu na elastyczny walor planów podmiotu. Ponadto ukazuje, że warunkiem koniecznym dokonania racjonalnego wyboru staje się posiadanie odpowiedniej wiedzy na temat własnych predyspozycji, świata i rynku pracy oraz umiejętności odnalezienia się w obszarze aktywności zawodowej. Dla porównania A. Krauz wyróżnia cztery etapy decyzyjne dotyczące wyboru zawodu: przygotowawczy, podjęcia decyzji, realizacji oraz ciągłego rozwoju własnej kariery zawodowej⁴⁶⁸. Osobliwością takiego wyróżnienia jest nadanie planowaniu permanentnego charakteru, podlegającego ciągłej (re)konstrukcji.

Interesujące poznawczo podejście do tematyki decyzji przedstawia A. Kargulowa, która zgodnie z założeniami psychologii poznawczej wyodrębnia trzy procesy towarzyszące temu przedsięwzięciu: orientacyjny, ściśle decyzyjny i postdecyzyjny. Proces orientacyjny jest „ustaleniem przez jednostkę zgodności informacji napływających z informacjami zinternalizowanymi”⁴⁶⁹. Można go zatem analizować jako etap procesu decyzyjnego, ogół poczynań wychowawczych, którego cel koncentruje się na przygotowaniu jednostki do podejmowania samodzielnych decyzji w sprawie swojego życia i zawodu lub działania socjalizacyjno-wychowawcze, ukierunkowujące młodzież na wy-

⁴⁶⁷ Vide: R. Lock, *Taking charge of your career direction*, Pacific Grove 1992.

⁴⁶⁸ A. Krauz, *Edukacja jutra. System orientacji i poradnictwa zawodowego*, Rzeszów 2010, s. 24.

⁴⁶⁹ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany paradoznowczego dyskursu*, Warszawa 2007, s. 86.

bór określonego zawodu⁴⁷⁰. Doświadczenia przeżywane przez podmiot nie pozostają bez znaczenia dla podejmowanej przez niego decyzji, kształtowanej na podstawie indywidualnie kreowanej wizji przyszłości zawodowej. Zmienia rzeczywistość bardzo często może stanowić źródło sprzecznych informacji, dlatego też niezwykle istotne okazuje się opanowanie przez młodzież nie tylko umiejętności odpowiedniego selekcjonowania bodźców, ale także proaktywnego zachowania w kluczowych momentach decyzyjnych. Rdzenną właściwość osób mających taką cechę stanowi „inicjatywa [...] generująca zmianę bez zależności od innych ludzi”⁴⁷¹. Impulsem do rozwoju takiej zdolności są sytuacje, w których jednostka czuje się decydem, czyli podmiotem „dokonującym wyboru alternatywy i ponoszącym odpowiedzialność za swoją decyzję”⁴⁷². Istota tego procesu oscyluje wokół poczucia człowieka o samodzielności i niezależności w podejmowaniu decyzji, bowiem tylko w takiej sytuacji wykształci on w sobie motywację w dążeniu do osiągnięć. Jednostki o orientacji proaktywnej na etapie postdecyzyjnym (wykonawczym) będą aspirować do realizacji swojego celu, nawet w przypadku napotkanych trudności i barier. Warto nadmienić, że zgodnie z założeniem badaczki, wymienione procesy mogą się wzajemnie przeplatać lub nakładać na siebie.

Schematem przebiegu procesu decyzyjnego wartym uwagi ze względu na wnikliwą analizę okresu predecyzyjnego jest z pewnością ujęcie T. Tyszki⁴⁷³. Referując problem sytuacji decyzyjnej, autor ten stwierdza, że towarzyszy jej znaczący dyskomfort poczucia niepewności przez decydenta. Decyzja edukacyjno-zawodowa stanowi bowiem przykład decyzji ryzykownej otwartej⁴⁷⁴. Charakteryzuje się ona wysokim prawdopodobieństwem uzyskania odmiennego od zakładanego rezultatu, a decydent nie ma wiedzy wystarczającej do jednoznacznego przewidzenia konsekwencji swojego wyboru. Dlatego też zdaniem T. Tyszki celem podmiotu w takich okolicznościach staje się pozbycie się nieprzyjemnego uczucia niezdecydowania. Jego czynności percepcyjne koncentrują się zatem na eliminowaniu czynników wywołujących wahanie (schemat 2). Początkowo jednostka ustala priorytety swojego działania, następnie dedukuje standardy ich oceny, na ich podstawie kształtują się jej preferencje, które stanowią podwaliny uzasadnienia wyboru i w konsekwencji także podjętej decyzji. Wyróżnienie tych atrybutów pełni funkcję rozpoznawczą w dostępnych opcjach wyboru. Operacja ta znamionuje się stosunkową płynnością i niskim poziomem klaryfikacji. Priorytety podmiotu

⁴⁷⁰ Ibidem, s. 86–87.

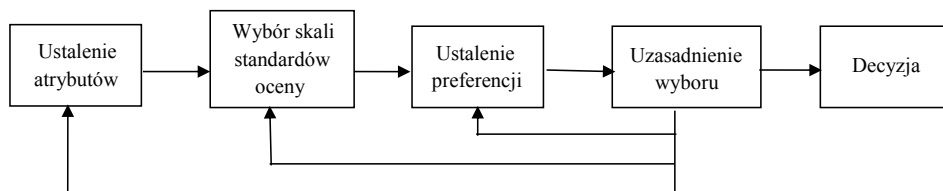
⁴⁷¹ A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Poznań – Warszawa 2005, s. 8.

⁴⁷² J. Koziński, *Psychologiczna teoria decyzji*, s. 30.

⁴⁷³ Vide: T. Tyszka, *Analiza decyzyjna i psychologia decyzji*, Warszawa 1986, s. 215–216.

⁴⁷⁴ M. Czerwińska-Jasiewicz, *Decyzja młodzieży dotycząca własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*, Warszawa 1997, s. 33–36.

krystalizują się w późniejszych etapach decyzyjnych. Wybór następuje w momencie zgodności pojawiającej się szansy z wyznaczonymi wcześniej wymaganiami, w przeciwnym razie – następuje powrót do wcześniejszych etapów.



Schemat 2. Przebieg procesu decyzyjnego według T. Tyszki

Źródło: T. Tyszka, *Analiza decyzyjna i psychologia decyzji*, Warszawa 1986, s. 215.

Podmiot, podejmując jakiegokolwiek decyzje zgodnie ze swoimi możliwościami percepcyjnymi, stara się dokonać wyboru rozwiązania przynoszącego mu optymalny, a więc najbardziej korzystny rezultat. Przyglądając się różnorodnym rozstrzygnięciom analizującym proces planowania kariery, można stwierdzić, że kluczową rolę w jego przebiegu odgrywa faza orientacyjna, polegająca na gromadzeniu przez jednostkę informacji na temat ewentualnych opcji działania, które dotyczą zarówno jej własnych zasobów, jak i uwarunkowań zewnętrznych. Młody człowiek w okresie dojrzewania kształtuje jedynie zarys swojej wizji przyszłości zawodowej, analizuje różnorodne warianty tego, co chciałby robić w życiu. Wszelka refleksja, dotycząca tego obszaru, oddziałuje na kształtowany przez niego system wartości, którego konsekwencją okazują się wyznaczone przez niego priorytety działania, potrzeby oraz aspiracje będące źródłem motywacji⁴⁷⁵ w realizacji obranych celów. Dopiero

⁴⁷⁵ Motywacja stanowi istotny element w procesie planowania. Odnosi się do wizji przyszłych zdarzeń, obiektów, które stanowią przedmiot pożądania podmiotu i zachęcają do podejmowania różnorodnych działań zorientowanych na ich osiągnięcie. Na ten aspekt zwraca uwagę m.in. J.E. Nurmi, który wyodrębnił trzy etapy konstruowania orientacji przyszłościowej. W pierwszym z nich, na podstawie swoich aspiracji i wartości, podmiot formułuje cele i oczekiwania dotyczące własnej przyszłości. W drugim etapie opracowuje sposoby ich realizacji (planuje). Natomiast w trzecim szacuje swoje możliwości w osiągnięciu założonych celów. Następuje tu próba urzeczywistnienia planu oraz sprawdzanie jego zasadności. Jeśli wynik podjętych działań okazuje się niepomysłny, wówczas następuje zmiana koncepcji (J.E. Nurmi, *How do adolescents see their future? A review of the development of future-orientation and planning*, „Developmental Review”, 11, 1991, s. 1-59). Inną teoretyczną propozycją, nie pomijającą aspektu motywacyjnego, jest model kształtowania się orientacji przyszłościowej S. Trempały i L.E. Malberga. Badacze ci definiują orientację przyszłościową jako „złożone, poznawczo-motywacyjne konceptualizacje jednostki na temat własnej osoby w przyszłości i/lub na temat kontekstu swego przyszłego życia” (S. Trempała, L.E. Malberg, *Dorosłość w oczekiwaniach młodzieży polskiej i fińskiej*, „Forum Psychologiczne”, 1, 1996, s. 61). Ich rozstrzygnięcie koncentruje się na analizowaniu relacji między trzema wymiarami stanowiącymi podstawę oczekiwań młodzieży,

podmiot, który ma bliżej sprecyzowane dążenia, rozważa sposoby ich osiągnięcia, tym samym ograniczając (zawężając) pole swojego wyboru – podejmuje decyzje i konkretyzuje plany dotyczące kariery zawodowej. Na różnych etapach przebiegu kariery jednostka zobowiązana jest do decydowania o jej dalszym przebiegu, dlatego też oba procesy przenikają się wzajemnie. W sytuacji, kiedy obrana strategia nie przynosi upragnionego rezultatu (zakończy się niepowodzeniem), podmiot może dokonać modyfikacji wcześniejszych założeń lub zbudować nową reprezentację rzeczywistości, dlatego też nieodłącznym elementem każdego planowania okazuje się ewaluacja (ocena stopnia realizacji założonych przedsięwzięć), stanowiąca konsekwencję działania (patrz: schemat 8 w aneksie).

Wszelkie procesy podejmowania decyzji charakteryzują się pewnymi cechami wspólnymi, bez względu na stopień ich złożoności i kategorii problemu, którego dotyczą⁴⁷⁶. Każdy akt wyboru musi być jednak poprzedzony umiejętnym sformułowaniem problemu decyzyjnego, co świadczy o zrozumieniu zagadnienia wymagającego rozstrzygnięcia⁴⁷⁷. Podstawę wyboru powinna stanowić odpowiednia wiedza (zdobywana w procesie uczenia się), kryterium posiadania której stanowi dostęp do pełnej informacji, obejmującej wszystkie związane z nią okoliczności i uwarunkowania. Decyzja stanowi zatem środek do osiągnięcia upragnionego stanu rzeczy. Proces planowania kariery polega na wyznaczeniu celów do realizacji w trakcie rozwoju zawodowego, podejmowaniu decyzji zbliżających podmiot do osiągnięcia upragnionych projektów biografii oraz wyborze, spośród dostępnych ewentualności, w dążeniu do odniesienia sukcesu⁴⁷⁸. Powyższe rozważania pozwalają na wysnucie konkluzji dotyczącej wzajemnej relacji zachodzącej między procesem planowania kariery a decyzją edukacyjno-zawodową. Decyzja stanowi bowiem nieodłączny element każdego planu, ponieważ na każdym etapie jego realizacji podmiot dokonuje wyborów, które stanowią kolejne kroki na drodze jego urzeczywistnienia lub stanowią o jego ponownej (re)konstrukcji. Co więcej, również w momencie krystalizowania projektu biografii zawodowej jednostka decyduje, w którym kierunku podążać, ku jakiej orientacji się skłaniać i jakie cele powinny stanowić jego centralny punkt odniesienia.

Kariera zawodowa jest zjawiskiem o charakterze procesualnym, realizowanym w toku biografii podmiotu. Mając do czynienia z procesem, warto przyrzeć się jego temporalnej naturze. Planowanie kariery stanowi nie tylko

odnoszących się do jej przyszłości, a mianowicie: kontekstem socjologiczno-kulturowym, indywidualnym doświadczeniem oraz procesami psychicznymi zorientowanymi ku przyszłości. Motywacja, obok planowania i ewaluacji, zaliczana jest do grona procesów ukierunkowujących działanie człowieka na przyszłość.

⁴⁷⁶ Z. Ściborek, op. cit., s. 25.

⁴⁷⁷ Ibidem, s. 25.

⁴⁷⁸ Por. M. Grochowska, *Moja przyszłość – moje decyzje*, Warszawa 2005, s. 4.

zadanie, któremu młody człowiek powinien sprostać w okresie dojrzewania, ale także pewnego rodzaju umiejętność wymagającą posiadania systemu wartości, celów i aspiracji dotyczących przyszłości zawodowej, wiary we własne możliwości oraz świadomości aktualnej sytuacji na rynku pracy. Zdolność do planowania przyszłości wiąże się z opanowaniem przez człowieka wymiaru temporalnego egzystencji i wykraczaniem poza granice teraźniejszości⁴⁷⁹. W okresie dojrzewania człowiek konstruuje wyobrażenia o swojej własnej przyszłości. Jednostki nieposiadające rozwiniętej orientacji czasowej nie są zdolne do tworzenia reprezentacji mających nastąpić wydarzeń oraz formułowania dalekosiężnych celów czy też podejmowania działań nastawionych na ich realizację⁴⁸⁰. Zdaniem J. Piageta⁴⁸¹ jednym z kluczowych zadań adolescencji jest rozwój struktur odpowiedzialnych za myślenie formalne (abstrakcyjne), które umożliwi podmiotowi rozumowanie hipotetyczno-dedukcyjne, stanowiące podstawę budowania przyszłej perspektywy. We współczesnym świecie, który „zaczął się zmieniać na tyle szybko, że w ciągu życia jednego człowieka stawał się inny niż dotąd”⁴⁸², jednostka jest zmuszona do permanentnego uczenia się i rozwoju, a projektowanie odległych perspektyw staje się niemalże nierealne. Dlatego też powinna być wyposażona w umiejętność refleksyjności nowoczesnej⁴⁸³, polegającej na skłonności do weryfikacji własnych planów, celem podnoszenia ich użyteczności i słuszności. Podmiot odpowiedzialny za przebieg własnej kariery zawodowej buduje ją nie tylko na podstawie indywidualnych doświadczeń, ale także w określonych warunkach kontekstualnych⁴⁸⁴. Zdaniem A. Oleszkowicz i A. Senejko młody czło-

⁴⁷⁹ Zdaniem wielu badaczy jednostkom partycypujących w przestrzeni współczesnego świata towarzyszy wyczerpanie temporalne, ponieważ istotne staje się wszystko to, co dzieje się „tu i teraz” (Patrz: A. Szpociński, *Tożsamość narodowa w perspektywie kulturalistycznej*, referat w ramach Kongresu Kultury Polskiej 2000 – Konferencja Przedkongresowa w Poznaniu, 19–21 października, „Kultura wobec kręgów tożsamości”, www.wtk.poznan.pl; E. Tarkowska, *Czas w życiu Polaków: wyniki badań, hipotezy, impresje*, Warszawa 1992). Niemniej opanowanie zdolności planowania, którą w wyniku rozwoju psychologiczno-biologicznego osiąga się w okresie dojrzewania, stanowi warunek konieczny do nabycia kompetencji „zatrudnialności”, czyli umiejętności znalezienia się w stanie zatrudnienia przez podmiot i jego podtrzymania w razie konieczności. Legitymująca się nią jednostka jest świadoma własnego potencjału zawodowego, potrafi zarządzać swoją karierą oraz szczególnie angażuje się w tę sferę swojego życia (Vide: A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2006). Posiadanie tej umiejętności okazuje się niezwykle istotne w zmiennych i nieprzewidywalnych warunkach globalnego świata.

⁴⁸⁰ Vide: M. Tyszkowa, *Wyobrażenia młodzieży na temat własnych perspektyw życiowych a zmiany społeczno-gospodarcze (porównanie danych z lat siedemdziesiątych i dziewięćdziesiątych)*, „Koloquia Psychologiczne”, nr 2, 1993, s. 76–88; K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb*, Poznań 2000.

⁴⁸¹ J. Piaget, B. Inhelder, *Od logiki dziecka do logiki młodzieży. Rozprawa o kształtowaniu się formalnych struktur operacyjnych*, Warszawa 1970.

⁴⁸² Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, Kraków 2009, s. 116.

⁴⁸³ A. Giddens, op. cit.

⁴⁸⁴ S. Trempała, L.E. Malmberg, *Dorosłość w oczekiwaniach młodzieży polskiej i fińskiej*, „Forum Psychologiczne”, nr 1, 1996, s. 59–70.

wiek w obliczu zmiennej rzeczywistości zostaje zobowiązany do przekraczania aktualnych granic czasoprzestrzennych i wykazując się kreatywnością, osiąść myślenie transgresyjne, polegające na wyszukiwaniu niestandardowych rozwiązań i wzorców działania⁴⁸⁵.

W swoich rozważaniach na temat konstruowania kariery roli perspektywy czasowej nie pomija także M.L. Savickas. Uważał on, że zdolność do adaptacji i konstruowania projektu własnej kariery, w odniesieniu do zmieniających się pod wpływem czasu sytuacji, staje się niezbędnym elementem procesu planowania przez młodzież przyszłości zawodowej⁴⁸⁶. W opinii badacza powinna być ona przygotowana nie tylko na konkretne zdarzenia, w których z pewnością będzie uczestniczyć, takie jak wybór szkoły czy miejsca praktyk zawodowych, ale przede wszystkim na sytuacje niespodziewane, przypadkowe, mogące stanowić szansę na realizację wcześniej założonych celów lub przyczyniających się do modyfikacji własnych planów. Świadomość znaczenia zawodowych doświadczeń dla podmiotu daje mu poczucie ciągłości w odniesieniu do własnej kariery, co jest nie bez znaczenia dla konstruowanych przez niego celów oraz podejmowania decyzji związanych z przyszłością zawodową.

Podejmowany dyskurs implikuje do dostrzeżenia w nim waloru prorozwojowości w karierze⁴⁸⁷. Istotę działań o charakterze prorozwojowym stanowi podejmowanie przedsięwzięć zmierzających do realizacji wizji jakiegoś stanu idealnego⁴⁸⁸. Podmiot, przekonany o słuszności tego konceptu, dąży do jego urzeczywistnienia. W tak nakreślonej perspektywie z powodzeniem można dostrzec nawiązanie do zagadnienia planowania. Literatura niejednokrotnie potwierdza, że umiejętność wyobrażania sobie przyszłych stanów rzeczy, pozostająca w ścisłym związku z orientacją temporalną, stanowi jedną z najważniejszych właściwości człowieka⁴⁸⁹, która okazuje się niezwykle cenna w podmiotowym konstruowaniu kariery.

Za czynniki warunkujące przyjęcie nastawienia prorozwojowego T. Zysk przyjął:

⁴⁸⁵ A. Oleszkowicz, A. Senejko., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013, s. 20.

⁴⁸⁶ M.L. Savickas, *Career adaptability. An integrative construct for life-span, life-space theory*, „Career Development Quarterly”, No. 45(3), 1997, s. 254.

⁴⁸⁷ W tym miejscu należy nadmienić, że jednym z najznamienszych polskich teoretyków zajmujących się zagadnieniem prorozwojowości był T. Zysk (Patrz: T. Zysk, *Orientacja prorozwojowa*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990, s. 183–205). Nawiązania do tej kategorii można odnaleźć również w pracach J. Rykowskiego, J. Kozielskiego, A. Bańki.

⁴⁸⁸ T. Zysk, op. cit., s. 199.

⁴⁸⁹ Vide: J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1970; K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985; A. Bandura, *Social foundation of thought and action*, Englewood Cliffs 1986.

- motywację wewnętrzną – interpretowaną jako determinant orientowania działań na realizację wizji stanu idealnego,
- nastawienie na przyszłość – postrzegane jako czynnik umożliwiający formułowanie planu,
- aktywne radzenie sobie z rzeczywistością – uznawane za umiejętność określania, jakie działania należy podjąć, aby zrealizować zamierzone przedsięwzięcie⁴⁹⁰.

Wspomniany badacz na podstawie dostępnych w literaturze rozważań teoretycznych oraz wyników badań empirycznych podjął próbę scharakteryzowania syndromu umysłowości prorozwojowej, określanego inaczej mianem osobowości innowacyjnej⁴⁹¹. Wyróżniona kategoria bazuje m.in. na dokonaniach grupy badawczej prowadzonej przez A. Inkelesa⁴⁹². Cechy charakteryzujące niniejszy konstrukt zostały pogrupowane w sześć klas. Dodatkowo w każdej z nich wyodrębniono szereg wskaźników ją dookreślających, występujących w trzech obszarach, takich jak: życie polityczne, życie ekonomiczne, życie rodzinne. Pierwszą z kategorii wyróżniających osobowość prorozwojową jest giętkość poznawcza, rozumiana jako otwartość na nowe doświadczenia i zdolność do ich asymilacji. Przejawia się przede wszystkim w postawie tolerancyjnej, akceptacji odmienności, zdolności do podejmowania działań innowacyjnych oraz tendencji do kreowania nowych rozwiązań. Drugą cechą stanowi ciekawość poznawcza, dostrzegana w wysokim poziomie aspiracji do zdobywania wiedzy, ze względu na jej pragmatyczny charakter. Na jej posiadanie przez podmiot wskazuje m.in. dążenie do podnoszenia kwalifikacji zawodowych oraz poszerzanie zasobu swoich informacji na temat mechanizmów ekonomicznych napędzających funkcjonowanie gospodarki. Kolejną właściwością jest orientacja temporalna, interpretowana jako nastawienie na przyszłość oraz umiejętność planowania, wyrażająca się w sporządzaniu listy konkretnych działań prowadzących do realizacji obranego przedsięwzięcia. Poczucie sprawstwa jest natomiast rozumiane jako poczucie możliwości wpływania na bieg zdarzeń. Piątą cechą dookreślającą nastawienie prorozwojowe stanowi ufność wobec innych i świata, wyrażająca się w przekonaniu, że można polegać na innych ludziach, jakości ich wytworów oraz percepcji rzeczywistości jako sfery przyjaznej i zrozumiałej dla człowieka. Ostatnia z właściwości określana mianem poczucia godności i wzajemnego szacunku

⁴⁹⁰ T. Zysk, op. cit., s. 205. Autor w swoim opracowaniu prezentuje również koncepcję postawy nierozwojowej, będącej przeciwieństwem wcześniej opisanej. Jej czynnikami identyfikacyjnymi będą zatem: motywacja zewnętrzna, nastawienie na przeszłość lub teraźniejszość, bierność radzenie sobie z rzeczywistością.

⁴⁹¹ Vide: A. Cybal-Michalska, *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Poznań 2001.

⁴⁹² Vide: A. Inkeles, I.N. Smith, *W stronę definicji człowieka nowoczesnego*, w: *Tradycja i nowoczesność*, red. J. Kurczewska, J. Szacki, Warszawa 1984, s. 432–465.

odnosi się do przekonania o własnej wartości i prawach jednostki do kształtowania swojego systemu wartości⁴⁹³.

Na postawie powyższych rozważań z powodzeniem można wysnuć konkluzję, zgodnie z którą rozwój wymienionych parametrów stanowi szansę dla podmiotu partycypującego w świecie permanentnej zmiany. Ich posiadanie okazuje się bardzo korzystne również z perspektywy kariery zawodowej. Otwartość na nowe doświadczenia, ciekawość poznawcza, rozwój kompetencji, myślenie perspektywiczne, poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za własne działania współwystępujące z ufnością wobec świata – to właściwości niezwykle cenne dla podmiotu dążącego do samorealizacji i spełnienia własnych aspiracji na płaszczyźnie życia zawodowego.

Przyglądanie się założeniu, że „kariera edukacyjno-zawodowa to realizacja założonego przez człowieka planu edukacyjno-zawodowego jako całości kształtu zamierzeń związanych z kształceniem i pracą zawodową, które jednostka formułuje na danym etapie kariery życiowej”⁴⁹⁴, prowokuje do refleksji nad różnorodnymi ujęciami periodyzacji procesu kariery. Warto zaznaczyć, że to planowanie ma charakter skokowy, co wynika z różnego poziomu zaangażowania podmiotu w proces własnego rozwoju zawodowego. Zwiększona aktywność w tej sferze funkcjonowania młodych ludzi jest związana z okresami przelomowymi w karierze, tj. z wyborem szkoły, kierunku kształcenia, praktykowanego zawodowo zajęcia, jak również z koniecznością modyfikacji wcześniej założonego planu, na przykład z powodu utraty pracy lub przeobrażeń uwarunkowań sytuacyjnych na rynku pracy⁴⁹⁵. Osobliwość karier współczesnych jednostek wynikająca z szerokiej autonomii funkcjonowania człowieka, determinowana zostaje przez jego indywidualne decyzje⁴⁹⁶. Rozwój kariery zawodowej dla podmiotu staje się zatem „praktyką poznawczą opartą na indywidualnym eksperymentowaniu”⁴⁹⁷. Szansa bycia kim się tylko zechce, otwiera przed człowiekiem szerokie spektrum możliwości w autokreowaniu projektu zawodowego w perspektywie całościowej. War-

⁴⁹³ T. Zysk, op. cit., s. 196–198.

⁴⁹⁴ R. Parzęcki, *Plany edukacyjno-zawodowe...*, s. 34.

⁴⁹⁵ Vide: C. Timoszyk-Tomczak, *Strategie konstruowania własnej przyszłości*, Szczecin 2003.

⁴⁹⁶ Paradoksem takiej sytuacji staje się to, że w zmiennej i nieprzewidywalnej rzeczywistości nie tylko trudno podjąć decyzję, ale niejednokrotnie przedsięwzięcie to okazuje się pozbawione sensu (Patrz: A. Giddens, op. cit.). W swoich rozważaniach nad niniejszą perspektywą uwagę zwraca M. Piorunek, zadając pytanie o (bez)sens planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej przez młodzież. Badaczka zaznacza, że współczesność pozwalająca jednostce na dowolną autokreację, wybór stylu życia, jednocześnie nie udziela pomocy w zakresie podejmowania słusznych decyzji oraz uniemożliwia odwoływanie się do tradycyjnych schematów działania ze względu na ich dezaktualizację (M. Piorunek, *(Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescentycznym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej*, „Studia Edukacyjne”, nr 18, 2011, s. 133–150).

⁴⁹⁷ A. Cybał-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 163.

to nadmienić, że postrzeganie kariery zawodowej przez pryzmat procesu nie ma swojej utrwalonej tradycji. Pionierskie ujęcia teoretyczne, zajmujące się analizą tej tematyki, opierały się na założeniu, że wyboru zawodu dokonuje się w ciągu życia jeden raz⁴⁹⁸. Późniejsze egzemplifikacje badawcze dowiodły, że rozwój jest jednak kierunkowym i długotrwałym procesem, niosącym ze sobą liczne zmiany o charakterze ilościowym i jakościowym, rozpatrywane w wymiarze biologicznym, psychicznym i społecznym. Wyróżnienie jego cech wspólnych dla wszystkich członków zbiorowości pozwala na określenie etapów kariery zawodowej.

Interesującymi poznawczo propozycjami, ze względu na rozpatrywanie kariery zawodowej z perspektywy całościowej, z pewnością są teorie rozwojowe, do których należą m.in. ujęcia: D.C. Millera, W.H. Froma, D.E. Supera, E.H. Scheina, D.T. Halla, K.E. Nougaima, J.H. Greenhousa, G.A. Callanana, K. Czarneckiego, A. Poczrowskiego, J. Budkiewicza, E. Ginzberga, M.L. Savickasa. Głównym kryterium, na którym opierają się badacze, tworząc koncepcję rozwoju zawodowego, jest wiek, który określa ramy jego poszczególnych faz. Najczęściej wyróżniają oni pięć lub więcej etapów definiowanych przez różnorodne zadania, którym podmiot zobowiązany jest sprostać w celu osiągnięcia kolejnego stadium rozwoju.

Tabela 3. Etapy rozwoju kariery i zadania rozwojowe według wybranych autorów

Koncepcja D.C. Millera, W.H. Froma		
Wiek	Etap	Zadania
0-15	Przygotowawczy	Zdobywanie wczesnych doświadczeń zawodowych: - adaptacja do różnorodnych sytuacji życiowych (mających miejsce w środowisku szkolnym, domowym i społecznym).
16-17	Wstępny	Klaryfikacja pierwszych zainteresowań zawodowych: - nabywanie niezbędnych umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych, - określanie własnych celów zawodowych, - poszukiwanie zawodu odpowiadającego własnym predyspozycjom.
18-33	Próby	Poszukiwanie i zdobycie pierwszego miejsca zatrudnienia: - częsta zmiana miejsc pracy, celem odnalezienia odpowiedniego miejsca dla siebie, - adaptacja do środowiska pracy, - znalezienie stałego miejsca pracy.

⁴⁹⁸ Vide: F. Parsons, *Choosing and vocation*, Boston 1909.

34–60/67	Stabilizacji	Osiąganie kolejnych szczebli awansu zawodowego: - intensywny rozwój kwalifikacji i umiejętności zawodowych, - ugruntowanie własnej pozycji zawodowej.
60/67<	Spoczynku	Przystosowanie się do nowej sytuacji – braku pracy zawodowej: - odpowiednie zagospodarowanie czasu wolnego.
Koncepcja D.E. Supera		
Wiek	Etap	Zadania
0–14	Wzrostu	Obserwacja dorosłych (ich naśladowanie przez zabawę): - wykorzystanie możliwości rozwoju, - rozwijanie i tworzenie pojęcia „obrazu siebie” przez identyfikację z osobami znaczącymi, - zwiększanie udziału w życiu społecznym, - analizowanie własnych umiejętności.
15–24	Poszukiwań	Próbowanie różnych ról społecznych: - rozpoznawanie własnych predyspozycji zawodowych, - dokonanie wyboru zawodu, - kształcenie zawodowe, - zdobywanie pierwszych doświadczeń zawodowych na rynku pracy.
25–44	Zajęcia pozycji	Wybór głównej dziedziny zatrudnienia: - znalezienie stałego miejsca pracy, - wyznaczenie celów zawodowych.
45–60	Konsolidacji	Podjęcie działań stabilizujących obronę drogę zawodową: - zdobywanie kolejnych szczebli awansu zawodowego, - rozwój umiejętności zawodowych.
60/68<	Schylku	Zmniejszanie aktywności zawodowej (selektywne uczestnictwo): - przejście na emeryturę, - znalezienie dobrego miejsca na przeżycie emerytury, - rozwój ról pozazawodowych.
Koncepcja E.H. Scheina		
Wiek	Etap	Zadania
0–21	Rozwój, fantazja, poszukiwanie	Odkrywanie i rozwój własnych zainteresowań, talentów: - poszukiwanie informacji na temat świata zawodów, - rozpoznanie własnych wartości, ambicji zawodowych, - podjęcie decyzji dotyczących kierunku kształcenia, - zdobycie pierwszych doświadczeń zawodowych.
16–25	Wejście w świat pracy	Opanowanie umiejętności poszukiwania pracy: - uzyskanie pierwszego zatrudnienia.

16-25	Przygotowanie do zawodu	Rozwój poczucia pewności siebie, odpowiedzialności: <ul style="list-style-type: none"> - rozpoznanie reguł obowiązujących w świecie pracy, - opanowanie umiejętności pracy zespołowej, - zdobycie zdolności do wyciągania wniosków ze zdobywanych doświadczeń.
17-30	Pełne uczestnictwo we wczesnej karierze zawodowej	Efektywna praca, wykonywanie powierzonych obowiązków (zaangażowanie w pracę): <ul style="list-style-type: none"> - budowanie poprawnych stosunków z pracodawcą i współpracownikami, - korzystanie z doświadczenia opiekuna, - testowanie słuszności decyzji o wyborze określonego zawodu, - wytyczenie drogi do sukcesu zawodowego.
25<	Pełne uczestnictwo w zaawansowanej karierze zawodowej	Osiągnięcie niezależności zawodowej: <ul style="list-style-type: none"> - wypracowanie własnej strategii działania, - stanowienie wzoru zawodowego dla innych osób, - osiągnięcie kompromisu między rodziną a pracą zawodową, - wykształcenie odpowiedniego stosunku do współzawodnictwa.
35-45	Kryzys środka kariery	Wytyczenie dalszej ścieżki działania: <ul style="list-style-type: none"> - opanowanie umiejętności wynikających z rozwoju technologii, - poradzenie sobie z problemem pustki w domu rodzinnym, - odpowiednio kształtowanie stosunków interpersonalnych.
40<	Późna kariera	Wykształcenie poczucia odpowiedzialności za dobro organizacji: <ul style="list-style-type: none"> - dalszy rozwój posiadanych kompetencji, - zdobycie ugruntowanej pozycji na rynku pracy.
40-emerytura	Schylek i wycofanie	Znalezienie hobby: <ul style="list-style-type: none"> - ponowne zbliżenie się do współmałżonka, - dokonanie bilansu kariery.
Emerytura<	Spoczynek	Przygotowanie do odejścia z pracy: <ul style="list-style-type: none"> - odnalezienie zaangażowania w dowolnym zajęciu, - osiągnięcie poczucia satysfakcji i spełnienia.
Koncepcja K. Czarneckiego		
Wiek	Etap	Zadania
3-11	Okres preorientacji zawodowej dzieci	Obserwacja i naśladowanie prostych czynności zawodowych: <ul style="list-style-type: none"> - rozwój wiedzy o zawodach, czynnościach zawodowych, prostych narzędziach pracy człowieka, - doświadczanie pozazawodowych marzeń oraz nastawień dziecięcych, - rozwój wiedzy o źródłach zawodu i pracy człowieka.

12-15	Okres orientacji zawodowej młodzieży	Rozwój zainteresowań i zamiłowań zawodowych: <ul style="list-style-type: none"> - ujawnianie się zdolności i uzdolnień kierunkowych, - rozwój i dojrzewanie motywacji wyboru dziedziny i zawodu, - podjęcie decyzji o wyborze zawodu.
16-25	Okres szkolnego uczenia się zawodu	Adaptacja, identyfikacja i stabilizacja szkolno-zawodowa: <ul style="list-style-type: none"> - recepcja, strukturyzacja i interioryzacja treści kształcenia zawodowego, - odnoszenie sukcesów szkolno-zawodowych, - zdobywanie i kwalifikacji i kompetencji szkolno-zawodowych, - opracowanie planu dalszego rozwoju społeczno-zawodowego.
18/25-65/70	Okres kwalifikowanej pracy dorosłych	Dojrzałość do decyzji podjęcia pracy zawodowej: <ul style="list-style-type: none"> - osiągnięcie adaptacji, identyfikacji i stabilizacji społeczno-zawodowej, - podjęcie doksztalcenia i doskonalenia społeczno-zawodowego, - w razie konieczności - rekwalfikacja społeczno-zawodowa, - zdobywanie szczytowych osiągnięć społeczno-zawodowych, - stopniowy regres aktywności społeczno-zawodowej, - wycofanie się z pracy społeczno-zawodowej.
Po odejściu na emeryturę	Okres reminiscencji i refleksji społeczno-zawodowej emerytów	Adaptacja do zmienionej sytuacji społeczno-zawodowej: <ul style="list-style-type: none"> - dominacja reminiscencji i refleksji społeczno-zawodowej, - osiągnięcie schyłku życia pozazawodowej.

Koncepcja A. Poczowskiego

Wiek	Etap	Zadania
0-18/25	Przygotowanie do kariery	Rozwijanie zainteresowań: <ul style="list-style-type: none"> - edukacja, - analiza różnych opcji zawodowych, - kształtowanie wizji kariery zawodowej.
18/25-35	Wczesna kariera	Wybór oraz nauka zawodu: <ul style="list-style-type: none"> - wejście w życie zawodowe, - zdobywanie doświadczenia zawodowego, - kształtowanie orientacji wobec własnej kariery zawodowej. - Zdobywanie pierwszych doświadczeń zawodowych (możliwość doznania rozczarowania środowiskiem pracy - <i>reality shock</i>): - realizowanie pierwszych celów zawodowych.

35-50/55	Środkowa kariera	Dokonanie oceny dotychczasowej kariery: - potwierdzenie lub modyfikacja celów zawodowych, - utrzymanie dotychczasowych osiągnięć, - kryzys środka kariery (niejednokrotnie spowodowany licznymi zmianami w życiu osobistym, świadomością postępującego wieku), - <i>plateau</i> kariery.
50/55<	Późna kariera - emerytura	Utrzymanie osiągnięć: - przygotowanie do wyjścia z życia zawodowego, - rezygnacja z pracy.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie D.C. Miller, W.H. From, *Industrial sociology on introduction to the sociology of work reactions*, New York 1951; D.E. Super, *Career and Life Development*, w: *Career Choice and Development*, red. W.D. Brown, L. Brooks London 1984, s. 192-234; E.H. Schein, *Career Dynamics. Matching individual and organisational needs*, Addison Wesley 1978; K. Czarnecki, S. Karaś, *Profesjologia w zarysie*, Radom 1996, s. 102-103; A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie. Procesy. Metody*, Warszawa 2008, s. 309-310.

Istotnym walorem niniejszych koncepcji jest uwzględnianie w swojej charakterystyce nie tylko okresu praktykowania zawodowo wybranego zajęcia, ale także etapu poprzedzającego podjęcie zatrudnienia, który znacząco oddziałuje na kształtowanie się orientacji zawodowej podmiotu oraz podejmowane przez niego decyzje związane z karierą⁴⁹⁹. Co ciekawe, bardzo często wyobrażenie świata skonstruowane w okresie dorastania ma istotny wpływ na trajektorię kariery jednostki – „jednym słowem – punkt życiowego startu i kolejne życiowe platformy funkcjonowania w poszczególnych etapach określają schematy biografii indywidualnych”⁵⁰⁰. Jednostkowy rozwój w dużej mierze determinowany jest przez warunki socjokulturowe (do którego wyznaczników należą czynniki statusu społecznego, takie jak: środowisko życia, warunki materialne, pochodzenie rodziców) oraz przez działalność własną człowieka i jego autonomiczne wybory. Różnorodna i wieloznaczna rzeczywistość stwarza młodym jednostkom szansę na identyfikację z rolą zawodową, która staje się składową ich własnego Ja. Podmiot jest odpowiedzialny za

⁴⁹⁹ W kontekście prowadzonych rozważań warto przytoczyć propozycję D.T. Halla i J. Zikic, którzy utrzymują, że eksploracyjna faza kariery, przypadająca na okres dojrzewania podmiotu, współcześnie nabiera charakteru całożyciowego (*lifelong career exploration*). Prawidłowość ta wynika z konieczności permanentnej autokreacji, której dokonuje jednostka oraz z jednoczesnego przeplatania się różnych sfer jej życia: edukacyjnej, zawodowej, osobistej. O ile w okresie adolescencji eksploracja polega na rozpoznawaniu własnych predyspozycji zawodowych, zdolności i celów karierowych, o tyle na etapie zaawansowanej kariery zorientowana jest na modyfikowaniu planu rozwoju zawodowego i wyznaczaniu nowych kierunków działania (Vide: D.T. Hall, J. Zikic, *Lifelong career exploration in and out of organizations. A multilevel model*, „Working Paper”, Madrid 2005). Podejście to prezentuje eksperymentalny stosunek do różnorodnych doświadczeń zawodowych, w wyniku czego kariera staje się osobliwym procesem wymagającym permanentnego dookreślenia przez podmiot.

⁵⁰⁰ M. Piorunek, *Dziecko w relacji ze światem zawodowym*, Poznań 1996, s. 15.

przebieg swojego życia zawodowego. Następujące przemiany rozwoju zawodowego, które zdezasuowały trójpodział na fazę przedzawodową, aktywnej partycypacji w pracy zawodowej oraz fazę postzawodową⁵⁰¹ – przyczyniły się do paralelnego praktykowania przez człowieka różnych aktywności zawodowych. Pracy zawodowej towarzyszy często aktywność edukacyjna i kształcąca lub związana z przekwalifikowaniem się w sytuacji zmiany uwarunkowań na rynku pracy. Dlatego też do wszelkich koncepcji rozwoju zawodowego warto podchodzić z pewnym krytycyzmem, ponieważ o ile ich główny zarys strukturalny pozostaje nadal aktualny, o tyle zmianie ulegają ramy czasowe poszczególnych etapów, które tracą swoją ostrość oraz coraz częściej się wzajemnie przenikają.

Wnikliwszej uwagi wymaga koncepcja D.E. Supera, który wyodrębnił pięć faz rozwoju zawodowego: fazę wzrostu (*growth stage*), fazę poszukiwań (*exploration stage*), fazę zajęcia pozycji (*establishment stage*), fazę konsolidacji (*maintenance stage*) i fazę schyłku (*decline stage*)⁵⁰². Dodatkowo w każdej z nich wyróżnia podokresy, które służą dookreśleniu konkretnych zdolności, których progres następuje w poszczególnych stadiach. Pierwszy z nich odnosi się do procesu identyfikowania się podmiotu z obserwowanymi przez siebie rolami społecznymi, pełnionymi przez osoby dorosłe. W wyniku wyobraźni uruchamiającej się podczas zabaw, jednostka rozwija zawodowy obraz siebie. Na kolejnym etapie dochodzi do eksperymentowania na płaszczyźnie wczesnych wyborów zawodowych, które z czasem ulegają węższemu dookreśleniu, jednak jeszcze nie finalizacji. W okresie zajęcia pozycji człowiek poszerza zakres swojej wiedzy na temat świata pracy, nabywa specjalistyczne zdolności ułatwiające mu wypełnianie swoich pracowniczych obowiązków. Autor teorii dopuszcza zmianę trajektorii zawodowej, dokonywanej w wyniku nierzeczywistego wyobrażenia specyfiki wybranej profesji, mającego miejsce przed jej podjęciem. Następnym takim stanem rzeczy jest osiągnięcie stabilizacji zawodowej, co często skutkuje uzyskaniem ugruntowanej pozycji na rynku pracy. Rozwój zawodowy kończy się stopniowym minimalizowaniem aktywności zawodowej jednostki, będącym wynikiem osłabienia fizycznego organizmu oraz zostaje zwieńczony przejściem na emeryturę⁵⁰³.

⁵⁰¹ M. Piorunek, *Bieg życia...*, s. 55.

⁵⁰² D.E. Super, *Career and Life Development*, w: *Career Choice and Development*, red. W.D. Brown, L. Brooks, London 1984, s. 192–234.

⁵⁰³ Każdej z faz D.E. Super przypisuje określony rodzaj aktywności, będący przedmiotem szczególnej troski podmiotu, który określał mianem zadań rozwojowych. Należały do nich takie powinności, jak: krystalizacja (rozwój procesów percepcyjnych prowadzący do nabrania świadomości odnośnie posiadanych predyspozycji, warunkujący krystalizowanie planów odnośnie przyszłości zawodowej jednostki), specyfikacja (wybór określonego obszaru zainteresowań spośród grona możliwych opcji), wdrażanie (poszerzanie zasobów swojej wiedzy odnośnie określonego zawodu wybranego przez podmiot), stabilizacja (osiągnięcie bezpiecz-

Warto nadmienić, że na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w. D.E. Super dokonał uzupełnienia swojego modelu rozwoju zawodowego o pojęcie „recyklingu kariery” (*career recycling*). Zjawisko to polega na powrocie jednostki do fazy eksploracji i ponownego dookreślenia przez nią swojego miejsca w świecie pracy. Przyczynę takiej prawidłowości może stanowić konflikt ról życiowych, które okazują się nie tylko źródłem stresu dla podmiotu, ale także wstrzymują mu realizację wcześniej zamierzonych celów⁵⁰⁴. Zaobserwowana przez badacza osobliwość dowodzi nieciągłości karier zawodowych w świecie permanentnej zmiany i niepewności.

Interesującym poznawczo zjawiskiem o charakterze stagnacyjnym w przebiegu rozwoju zawodowego jest *plateau*, występujące najczęściej w środkowej fazie kariery zawodowej⁵⁰⁵. Wyróżnia się ono spowolnieniem tempa rozwoju kariery, spowodowanym ograniczonymi możliwościami awansu. Analizuje się je zarówno z perspektywy obiektywnej (pozostawanie przez względnie długi czas na tym samym stanowisku w strukturze organizacji) lub subiektywnej (niepomyślna ocena własnych perspektyw na odniesienie sukcesu w danej firmie). A. Bańka definiuje plateau jako „poczucie porażki i frustracji spowodowane doświadczeniem przez jednostki istotnych zahamowań rozwoju kariery”⁵⁰⁶, a zatem rozpatruje je w kategoriach jednostkowych. Wystąpienie plateau może znacząco oddziaływać na poziom zaangażowania pracownika w rozwój własnej kariery i skutkować jego obniżoną efektywnością. Można je także interpretować w kategoriach obniżonej motywacji w nabywaniu nowych kompetencji i umiejętności związanych z praktykowanym zawodem zajęciem⁵⁰⁷.

L.M. Savickas rozpatruje proces konstruowania kariery z perspektywy trzech ról, które zobowiązana jest wypełniać jednostka w odniesieniu do własnego rozwoju zawodowego. Propozycja tego badacza koncentruje się na subiektywnym aspekcie projektowania własnej przyszłości zawodowej przez przypisywanie znaczenia doświadczeniom i podejmowanym działaniom zawodowym⁵⁰⁸. To ujęcie wpisuje się w specyfikę współczesnych

nej i ugruntowanej pozycji zawodowej, co stanowi potwierdzenie słuszności decyzji wyboru zawodu, permanentny rozwój w danej dziedzinie), konsolidacja (zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego, podwyższanie statusu zawodowego) (D.E. Super, *Vocational development theory: Persons, positions and processes*, w: *Perspectives on vocational development*, red. J.M. Whiteley, A. Resnikoff, Washington 1972).

⁵⁰⁴ D.E. Super, *Toward a comprehensive theory of career development*, w: *Career Development: Theory and Practice*, red. G.H. Montros, C.J. Shinkman, Springfield 1992, s. 32–63.

⁵⁰⁵ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie. Procesy. Metody*, Warszawa 2008, s. 310.

⁵⁰⁶ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo...*, s. 125.

⁵⁰⁷ *Ibidem*, s. 126.

⁵⁰⁸ Vide: M.L. Savickas, *Career studies as selfmaking and life designing*, „Career Research & Development”, No. 24, 2009.

czasów, ponieważ uwzględnia to, że prognozowanie przebiegu sfery zawodowego życia jednostki okazuje się bardzo trudne, bowiem „człowiek jest dynamicznym układem, którego zmiany rozpatrywane są zawsze w kontekście innych zmian stale zachodzących w świecie na różnych poziomach jego organizacji”⁵⁰⁹. Zdaniem L.M. Savickasa jednostka w ciągu swojego życia funkcjonuje w rolach aktora życia społecznego (*actor*), autonomicznie działającego podmiotu (*agent*) oraz autora całonocnej kariery (*author*)⁵¹⁰. Powinności te są kolejno przyjmowane przez człowieka w toku jego rozwoju zawodowego oraz odnoszą się do trzech perspektyw czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Stopień ich uświadomienia okazuje się kwestią indywidualną oraz warunkuje jakość zaangażowania jednostki w realizację własnej kariery. Rola aktora przypada na okres socjalizacji pierwotnej, kiedy dziecko poznaje świat zawodów. Przez zabawę oraz obserwacje zachowania dorosłych rozpoznają własne zainteresowania oraz predyspozycje zawodowe. W okresie dorastania jednostka staje się świadomie działającym podmiotem, który stara się samodzielnie sterować swoim rozwojem, konstruuje projekt przyszłości zawodowej, wyznaczając jego główne cele. Przyjęta przez niego strategia działania wpisuje się w zakres oczekiwań społecznych oraz charakteryzuje się różnym poziomem indywidualności. Większość przedsięwzięć podejmowanych przez młodego człowieka koncentruje się na tranzytach, takich jak: ukończenie oraz wybór kolejnej szkoły czy też praktykowanego zawodowo zajęcia. Stopień zainteresowania płaszczyzną rozwoju zawodowego stanowi kwestię bardzo subiektywną, co warunkuje przebieg ścieżki rozwoju zawodowego. Jednostka, mająca umiejętność analizowania własnych doświadczeń, refleksyjna w stosunku do kariery, legitymująca się określonymi aspiracjami w stosunku do niej, staje się autorem konstruującym narrację swojego życia zawodowego.

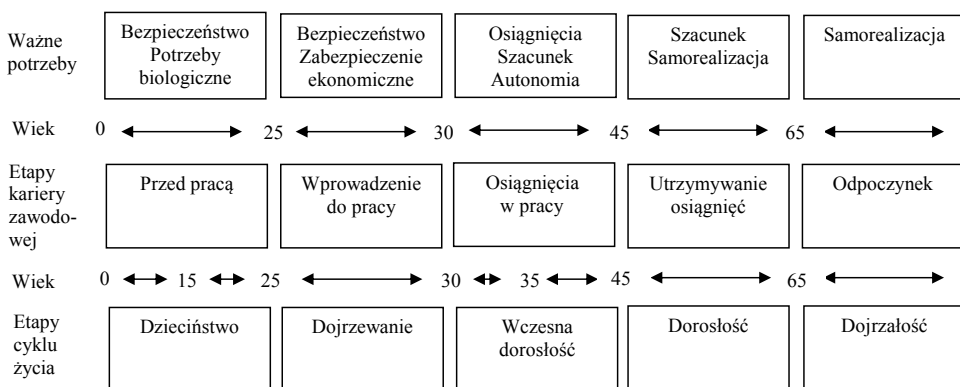
Istotnym walorem propozycji L.M. Savickasa jest z pewnością indywidualizacja procesu rozwoju zawodowego. Podmiot przygotowuje się do samodzielnego sterowania karierą oraz tę dojrzałość do jej realizacji osiąga w różnym okresie swojego życia. Takie ujęcie nie pozostaje także bez znaczenia dla aspektu planowania kariery, ponieważ ukazuje, że spełnianie tego zadania przez jednostkę ma zróżnicowany charakter w kolejnych etapach jej życia. Współczesne trajektorie karier prezentują bardzo płynną naturę. Ich przebiegu nie sposób dookreślić przez wyznaczenie konkretnych ram czasowych. Wydłużeniu ulega okres spędzany przez młodzież w placówkach edukacyjnych, dlatego też opóźnia się moment pierwszych doświadczeń zawodowych. Co więcej, liczne grono osób kształcących się realizuje karierę

⁵⁰⁹ J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000, s. 81.

⁵¹⁰ M.L. Savickas, *Constructing Careers: Actor, Agent and Autor*, „Journal of Employment Counselling” 2011, 48, s. 179-181.

dwutorową, łącząc naukę z pracą. Różnorodność ścieżek rozwoju zawodowego uniemożliwia traktowanie ich w sposób schematyczny oraz wymaga poszukiwania elastycznych konceptualizacji tego procesu.

Powyższe rozważania zachęcają do przyjrzenia się przebiegowi kariery zawodowej z perspektywy cyklu życia. Przestrzeń życia zawodowego pozostaje w ciągłej relacji z pozostałymi płaszczyznami funkcjonowania jednostki. Z powodzeniem można zauważyć, że przytoczone powyżej etapy rozwoju kariery zawodowej odpowiadają konkretnym fazom rozwoju życiowego człowieka, a więc odnajdują swoje odzwierciedlenie w przebiegu jego biografii. Modele kariery, występujące na tle cyklu życia, przedstawił m.in. A. Poczowski. Istotnymi czynnikami w omawianym kontekście okazują się dominujące potrzeby jednostki, pojawiające się w kolejnych okresach jej egzystencji. Hierarchicznie uporządkowane potrzeby odpowiadają modelowi zaproponowanemu przez A. Maslowa (potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, afiliacji, szacunku i uznania, samorealizacji)⁵¹¹. Zgodnie z założeniem tego badacza zaspokojenie potrzeb niższego rzędu aktywizuje pojawieniem się potrzeb znajdujących się na wyższym poziomie. W związku z czym można zakładać, że ich wystąpienie wskrzesza motywację jednostki i tym samym mobilizuje ją do działania. A. Poczowski zwraca uwagę na równoległy rozwój podmiotu, następujący w trzech obszarach: osobniczym, zawodowym i aspiracyjnym.



Schemat 3. Wzorcowe etapy kariery zawodowej na tle cyklu życia człowieka

Źródło: A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie. Procesy. Metody*, Warszawa 2008, s. 307.

Interesującą poznawczo propozycję rozpatrywania rozwoju zawodowego w powiązaniu ze zmianami zachodzącymi w sferze życia rodzinnego przedstawia A. Bańka. Wszelkie okresy przełomowe między kolejnymi etapami kariery analizuje z perspektywy pewnego załamania, które określa

⁵¹¹ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.

mianem kryzysu, interpretowanego nie w ramach katastrofy, ale w kategoriach „momentu załamania się stanu optymalnego, stanu równowagi i poczucia bezpieczeństwa”⁵¹². Nie należy również zapominać, że w ciągu biografii podmiotu następują przemiany także w obszarze psychicznym, społecznym, biologicznym, moralnym, poznawczym, emocjonalnym, osobowościowym, których najbardziej intensywny charakter przypada na okres adolescencji⁵¹³. Jednostka konstruuje obraz własnej osoby, przyjmuje określony stosunek wobec świata, tworzy system wartości. Kształtowanie nastawienia wobec różnych sfer życia w głównej mierze dokonuje się przez bunt wobec dorosłych, krytycyzm poznawczy oraz myślenie relatywne. Dążąc do osiągnięcia samodzielności i niezależności, młody człowiek wszelkie decyzje oraz wybory, których zobowiązany jest dokonać, analizuje z perspektywy możliwości ich realizacji, tym samym określając swoje aspiracje i przyjmując aktywne nastawienie wobec przyszłości⁵¹⁴.

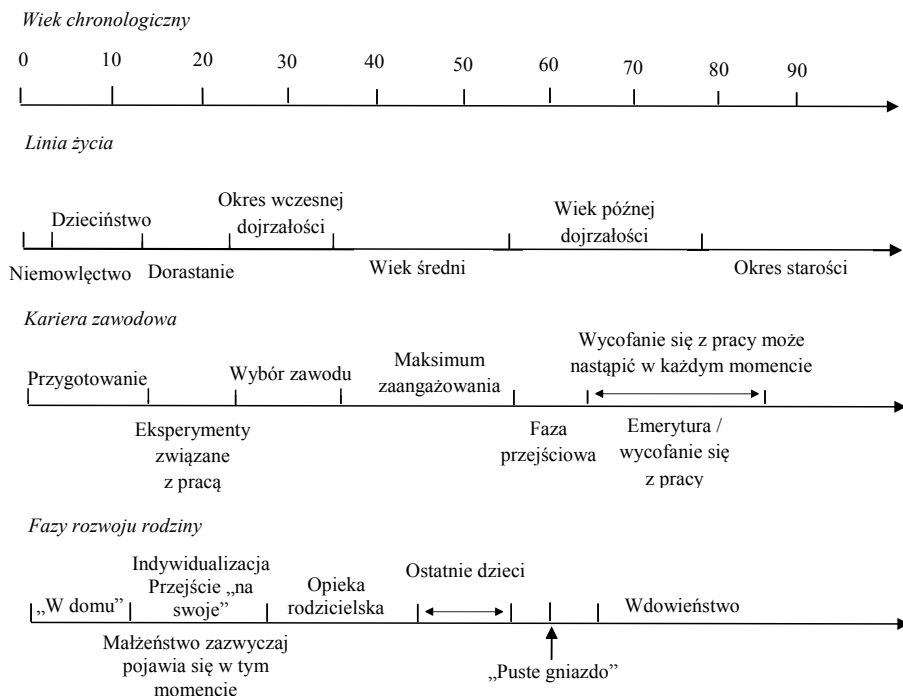
A. Bańka zaznacza, że moment kryzysowy, mający miejsce w okresie dorastania, wynika z konieczności podjęcia istotnych decyzji dotyczących przyszłości, co okazuje się zadaniem niezwykle trudnym w rzeczywistości zorientowanej na tu i teraz. Badacz wyróżnia dwie fazy, przez które przechodzi podmiot na tym etapie rozwoju. Pierwszą z nich określił mianem „wchodzenia w pole zawodowe”. Charakteryzuje się ona poczuciem dysharmonii, której towarzyszy dysonans poznawczy. Zdezorientowana jednostka stoi przed koniecznością wyboru zawodu i obranej roli zawodowej. Trudność tej sytuacji polega na rozpoznaniu jak największej liczby argumentów uzasadniających słuszność tej decyzji, której konsekwencje będą odczuwane dopiero w przyszłości. Druga faza kryzysowa odnosi się do funkcjonowania człowieka na płaszczyźnie zawodowej, w której mogą zaistnieć pewne rozbieżności oraz poczucie niepewności, spowodowane zmianami światopoglądu podmiotu i przeobrażeniami rzeczywistości (postęp technologiczny). Działanie

⁵¹² A. Bańka, *Psychopatologia pracy*, Poznań 1996, s. 147.

⁵¹³ Warto nadmienić, że w sferze rozwoju zawodowego, zgodnie z założeniem J. Nuttina, również można wyróżnić trzy warstwy: przedmiotową (odnoszącą się do pragmatycznej właściwości pracy), społeczną (odnoszącą się do społecznej wartości pracy i ról z nią związanych), osobistą (oddziałującą na przyjmowane autoidentyfikacje podmiotu, mającą znaczenie autorefleksyjne), które w okresie dorosłości równoważą się, tworząc całość nazywaną osobowością zawodową (Vide: J. Nuttin, *Struktura osobowości*, Warszawa 1968).

⁵¹⁴ Vide: *Handbook of Adolescent Psychology*, red. J. Adelson, New York 1980; *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, t. 1, red. L. Bakiera, Ż. Stelter, Warszawa 2011; A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2007; K. Dąbrowski, *Nasze dzieci dorastają. Problemy wieku dojrzewania*, Warszawa 1960; E.B. Hurlock, *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965; H. Liberska, *Współczesny obraz moratorium*, w: *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, red. B. Harwas-Napierała, H. Liberska, Poznań 2007; I. Obuchowska, *Drogi dorastania: psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996; A. Oleszkowicz, *Kryzys młodzieńczej – istota i przebieg*, „Prace Psychologiczne”, nr 41, 1995.

w warunkach niepewności wymusza podejmowanie instynktownych decyzji, które bardzo często stanowią wynik konsultacji z doradcą zawodowym lub innym specjalistą. Warto zaznaczyć, że wszelkie wybory mają wyraźnie subiektywne wycieniowanie, za które odpowiedzialność ponosi sam decydujący⁵¹⁵.



Schemat 4. Zależność między wiekiem, linią życia, karierą zawodową i fazami rozwojowymi rodziny

Źródło: A. Bańka, *Psychopatologia pracy*, Poznań 1996, s. 153.

Konglomerat postępujących przemian współczesnej rzeczywistości przyczynia się do indywidualizacji procesu rozwoju kariery, która oznacza, „że biografia człowieka otwarta i zależna od własnych decyzji zostanie przekazana jednostce jako zadanie”⁵¹⁶. Podmiot staje się zatem odpowiedzialny za planowanie swojej biografii i rozpoznawanie orientacji zawodowej. Zobowiązany jest do określenia osobistego celu swojego rozwoju, który może przebiegać w sposób niestandardowy. W wielu koncepcjach periodyzacji kariery, okres adolescencji uznawany jest za okres intensywnego rozwoju pod względem

⁵¹⁵ A. Bańka, *Psychopatologia pracy*, s. 151–152.

⁵¹⁶ B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Człowiek – Terazniejszość – Edukacja”, numer specjalny, 2003, s. 348.

rozpoznawania własnych kompetencji, zainteresowań oraz aspiracji zawodowych, owocujący kreowaniem planu ścieżki zawodowej. Wynikiem niestabilności uwarunkowań rynku pracy, różnorodnych doświadczeń osobistych oraz możliwości zmiany orientacji i priorytetów zawodowych przez podmiot okazują się mozaikowe kariery zawodowe, których cechami konstruktywnymi stają się zarówno sukcesy, jak i porażki, niejednokrotnie skutkujące ponowną eksploracją własnego miejsca w świecie pracy, nawet w dojrzałym wieku.

Zadanie młodego człowieka w odniesieniu do własnej kariery zawodowej w ponowoczesnych czasach polega przede wszystkim na opanowaniu zdolności szybkiego adaptowania się do zmieniających się uwarunkowań rynku pracy. Umiejętność trafnej oceny sytuacji i odpowiednio wczesnego zdiagnozowania szans i niebezpieczeństw pojawiających na nim może znacząco oddziaływać na realizację planu rozwoju zawodowego. Opanowanie kompetencji myślenia przyszłościowego oraz ukierunkowanie na osiągnięcie wyznaczonych celów determinuje nie tylko decyzje edukacyjno-zawodowe podejmowane przez podmiot, ale także przyjmowaną przez niego strategię działania. Okres adolescencji jest czasem pozwalającym na eksperymentowanie, zbieranie różnorodnych doświadczeń, które nie zawsze niosą ze sobą pozytywne konsekwencje. Niebywałym atutem wieku dojrzewania staje się „poczucie otwartości życia”⁵¹⁷, wyrażające się w nieograniczonej możliwości dokonywania wyborów, popełniania błędów, inaczej mówiąc – w życiu pełnym wolności. Właściwość ta przekłada się również na sferę poszukiwania własnych identyfikacji zawodowych przez jednostkę, które ukierunkowują jej działanie.

3.2. Wybór zawodu i jego uwarunkowania

Przemiany współczesnego świata nie pozostają bez znaczenia dla kwestii wyboru zawodu przed podmiot. Ciesząca się najdłuższą tradycją teoria cechy i czynnika⁵¹⁸ rozpatruje niniejszą problematykę w kategoriach jednorazowego aktu, dokonywanego na podstawie rozpoznania wewnętrznych predyspozycji jednostki do praktykowania określonego zawodowo zajęcia. Heterogeniczność, dynamika oraz nieprzewidywalność obecnej rzeczywistości w znacznym stopniu dezaktualizują to podejście, zwracając uwagę na procesualny charakter wyboru zawodu oraz czynniki zewnętrzne (kontekstualne) towarzyszące temu zjawisku. Perspektywa ta obliguje człowieka do odpowiedniego przygotowania do podejmowania decyzji oraz wykształcenia

⁵¹⁷ L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach* (seria 2.), Kraków 2000, s. 64.

⁵¹⁸ Vide: F. Parsons, op. cit.

zdolności przyszłościowego myślenia. Co prawda, dopuszcza możliwość lub też konieczność (wynikającą z uwarunkowań rynkowych) zmiany profesji, jednak nie jest to równoznaczne z całkowitą losowością przedsięwziętych działań. Zdaniem D. Kukli „nikogo już nie stać na przypadkowe wybory, nie tylko ze względów ekonomicznych (koszty edukacji i przekwalifikowania), lecz także z uwagi na wysokie koszty emocjonalne (frustracja, niezadowolenie, brak pewności siebie i poczucia własnej wartości)”⁵¹⁹. Zadanie dokonywania przemyślanych decyzji zawodowych okazuje się szczególnie trudne dla ludzi młodych, którzy zdecydowanie częściej koncentrują się na wyborze szkoły niż na perspektywistycznym myśleniu o rozwoju zawodowym⁵²⁰. Partycypując w rzeczywistości zorientowanej na tu i teraz, skonstruowanie konkretnej wizji kariery staje się dla nich wyzwaniem, bowiem „nowoczesność stawia przed jednostką całą gamę rozmaitych możliwości, a równocześnie [...] nie udziela wskazówek, które z nich powinno się wybrać”⁵²¹. Przycoczne spektrum zmian w istotnym stopniu oddziałuje także na znaczenie przypisywane pojęciu „zawód”. *Słownik pedagogiki pracy* zaznacza, że jest to termin wieloznaczny, określając go jako „czynności, które dana jednostka wykonuje stale lub względnie stale, z których wykonania czerpie środki utrzymania, których wykonanie wymaga odpowiedniego przygotowania”⁵²². W innej

⁵¹⁹ D. Kukla, *Perspektywy (nie tylko zawodowe) młodych w ponowoczesności*, w: *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warszawa 2006, s. 30.

⁵²⁰ Vide: B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997; D. Kukla, *Przeorientacja i orientacja zawodowa w edukacji*, Warszawa 2010. Młodzi ludzie często dokonują wyboru szkoły ze względu na konieczność uwarunkowaną przez system kształcenia. Nie zawsze rozpatrują niniejszą decyzję w kategoriach jego konsekwencji, nie zdając sobie sprawy z tego, że określony zawód determinuje kierunek kształcenia oraz wyznacza drogę rozwoju intelektualnego i to właśnie od jego wyboru warto rozpocząć planowanie własnej kariery. Badania M. Piorunek ukazują, że młodzież stająca przed rozpoczęciem kolejnego progu edukacyjnego przyjmuje różne strategie projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej, takie jak: strategię kondensacji („zawężania pola wyborów”), strategię addytywną („układania puzzli”), strategię stochastyczną („wyboru na chybił trafił” albo „zdania się na innych”), strategię asekuracyjną („lepszy wróbel w garści”), strategię aktualistyczne, do których należą strategia temporyzacji („przyjdzie czas, będzie rada”) oraz strategia pasywna („nie widzę dla siebie perspektyw”). Zorientowanie na określoną strategię zależy, co prawda, od różnych czynników (zasób posiadanych informacji, zaangażowanie jednostki w kwestię swojej przyszłości, zakres uświadomienia posiadanych zasobów, stosunek do upływu czasu), jednak ich typologizacja wskazuje, że decyzje młodych ludzi nie zawsze są przemyślane (M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, s. 90–125). Analizowanie strategii i stylów podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych pozwala nie tylko na wnikliwsze zrozumienie indywidualnych i społecznych uwarunkowań wyborów jednostek, ale także umożliwia przewidywanie przyszłego wzoru realizacji dalszej kariery (Vide: G. Wieczorkowska, M. Siarkiewicz, *Przedziałowe dążenie do celu*, „Nowiny Psychologiczne”, 4, 2004, s. 5–25).

⁵²¹ A. Giddens, op. cit., s. 112.

⁵²² *Słownik pedagogiki pracy*, red. L. Koczniewska-Zagórska, T.W. Nowacki, Z. Wiatrowski, Wrocław 1986, s. 415.

propozycji, jako synonimiczne do rozpatrywanego zagadnienia, podaje się pojęcia, takie jak: profesja, fach czy specjalizacja zawodowa. Zawód zostaje utożsamiony z pracą wymagającą określonych kwalifikacji i kompetencji, wykonywaną w sprecyzowanych warunkach i czasie, z użyciem odpowiednich środków, metod, technik, będącą podstawą uzyskania środków finansowych niezbędnych do zapewnienia dostatecznego poziomu życia sobie i rodzinie⁵²³. Wymaga zatem przyswojenia przez podmiot konkretnych umiejętności uprawniających do jego wykonywania. Ponadto konsekwencją jego podjęcia może okazać się zajęcie określonej pozycji społecznej czy też przyjmowanie danego stylu życia, wynikającego z pełnionej roli społecznej.

T.W. Nowacki identyfikuje zawód z wykonywaniem czynności społecznie użytecznych oraz zwraca uwagę na to, że skutkiem wprowadzenia tej kategorii okazuje się podział pracy, a więc przypisanie obowiązków do jednostki⁵²⁴. Z kolei J. Szczepański wyróżnia trzy sposoby definiowania zawodu, odnosząc go do: wewnątrznie spójnego systemu czynności, będących dla jednostki źródłem utrzymania i uzyskania określonej pozycji społecznej, stałego wykonywania pewnej pracy bez względu na posiadane kwalifikacje oraz populacji tych, którzy wykonują te same czynności, np. prawnicze, nauczycielskie⁵²⁵. Zawód wykonywany przez jednostkę stanowi niemal jej wizytówkę, źródło identyfikacji, dookreśla przyjmowaną przez niego rolę zawodową bez względu na branżę, w obszarze której jest umiejscowiony. Za jego pomocą diagnozuje się nie tylko pozycję społeczną podmiotu, ale także jego potrzeby, aspiracje, ambicje, zdolności, cel, ku któremu zmierza, sposób życia oraz uznawane wartości. Dlatego też rozwój zawodowy staje się niezwykle ważnym elementem życia człowieka. Oddziałuje na jego samoocenę, poczucie odnoszonego sukcesu oraz samosatisfakcji, co ma kluczowe znaczenie dla procesu konstruowania tożsamości.

Współcześnie ludzie coraz rzadziej wybierają zawód będący kontynuacją tradycji rodzinnych lub przypisany do nich na podstawie urodzenia w określonym środowisku społecznym⁵²⁶. Okazuje się, że „to, kim się jest i co się robi, wynika z samodzielnych poczynań jednostek, dostosowanych do potrzeb i logiki społeczeństw nastawionych na nieustanny wzrost i modernizację”⁵²⁷. Zawód zyskuje znaczenie utylitarne, czego wyrazem staje się podejmowanie przez człowieka każdego rodzaju pracy, także w oparciu o niepewne wa-

⁵²³ K. Janus, *Słownik pedagogiki i psychologii*, Warszawa 2011, s. 320.

⁵²⁴ T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.

⁵²⁵ J. Szczepański, *Zagadnienia wykształcenia ogólnego i zawodowego w szkolnictwie wyższym*, „Studia Socjologiczne”, nr 3, 1970.

⁵²⁶ Vide: M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004, s. 188–192.

⁵²⁷ H. Domański, *Problematyka zawodu w socjologii*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7, 1996, s. 8.

runki zatrudnienia dyktowane permanentnymi przeobrażeniami rynku pracy⁵²⁸. W takim ujęciu rozpatruje się go w kategoriach wartości dynamizującej i ukierunkowującej życie podmiotu przez posiadanie zdolności niezbędnych z perspektywy realizacji określonych przedsięwzięć zawodowych⁵²⁹, czego wynikiem okazuje się wzrastająca specjalizacja zawodowa, wymagająca dodatkowego doświadczenia i kompetencji.

Zmiany związane ze sposobem rozumienia zjawiska „zawodu” nie pozostają bez znaczenia dla kwestii jego wyboru. Współcześnie termin „wybór zawodu” jest coraz częściej zastępowany określeniami: wybór kariery, planowanie kariery, kapitał kariery, kariera bez granic⁵³⁰, droga zawodowa lub szerszym sformułowaniem – droga życiowa⁵³¹. Pojęcia te ukazują procesualność tego zjawiska oraz wskazują na jego otwarty charakter. Niezaprzeczalne jest również to, że zakresy semantyczne słów „zawód” i „kariera” zachodzą na siebie w pewnym stopniu. Poszukiwanie swojego miejsca w świecie pracy i progresywne realizowanie skonstruowanej przez podmiot wizji ścieżki kariery w znacznym stopniu uwarunkowane zostają przez posiadane przez niego kwalifikacje i umiejętności⁵³². Konsekwencją zmian terminologicznych okazuje się zanikanie identyfikowania zawodu wyłącznie z praktykowanym zawodowo zajęciem jednego rodzaju oraz zwrócenie uwagi na konieczność wcześniejszego przygotowania się do określenia zawodowego ukierunkowania przez podmiot. Sytuację tę doskonale opisują słowa A. Bańki, który stwierdza, że „zawody są coraz częściej tylko kontekstem, w których kariera się dokonuje. W tym znaczeniu kariera dotyczy wszystkich, a więc również uczniów, bezrobotnych oraz osób zawodowo biernych, jest ona bowiem udziałem każdego, kto przeznaczą czas nie tylko na pracę, lecz także na poszukiwanie zatrudnienia, przygotowanie się edukacyjne do nowych wymagań”⁵³³. Wybór zawodu oznacza zatem „długotrwały proces dopasowywania się przez jednostkę do zmieniających się wymagań rynku pracy, z uwzględnie-

⁵²⁸ A. Krauz, *Współczesne zmiany zawodów, kwalifikacji na europejskim rynku pracy*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, cz. 1, nr 3, 2012, s. 136.

⁵²⁹ W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000, s. 424.

⁵³⁰ Samo pojęcie „kariery bez granic” (*boundaryless careers*) zwraca uwagę na elastyczny charakter praktykowanego zawodowo zajęcia. To przekraczanie granic odnosi się do kwestii rozwoju jednostki, jej gotowości do zmian tożsamości zawodowej, wchodzenia w nowe role, identyfikowania się z nowymi wartościami i środowiskami pracy. Warto zwrócić uwagę, że zdobywane doświadczenia oddziałują na zakres poszerzania zasobów wiedzy i umiejętności podmiotu (Vide: A. Bańka, *Nowe formy przystosowania: między otwartością a zamkniętością na emigrację i przemieszczenia przestrzenne*, „Kolokwia Psychologiczne”, t. 16, 2007, s. 12–37).

⁵³¹ Vide: A. Bańka, *Psychologia pracy*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, Z. Ratajczak, *Psychologia pracy i organizacji*, Warszawa 2007.

⁵³² *Ibidem*, s. 48–50.

⁵³³ A. Bańka, *Globalizacja rynku pracy i kariery a procesy identyfikacji społecznej i indywidualnej*, w: *Perspektywy psychologii pracy*, red. B. Kozusznik, M. Górnik-Durose, Katowice 2007, s. 56.

niem własnych predyspozycji zawodowych oraz celów życiowych⁵³⁴, który „obejmuje etap przygotowawczy, etap podjęcia decyzji i etap jej realizacji”⁵³⁵.

Warto zaznaczyć, że „wybór zawodu nie jest fragmentaryczną reakcją, odizolowaną od struktury osobowości. W grę wchodzi bowiem pewien akt ogólnej ekspresji, wyrażającej osobowość [...] człowieka, jego zainteresowania, zdolności, motywację i wiedzę”⁵³⁶. Z powodzeniem można zatem stwierdzić, że proces ten zachęca do praktykowania autorefleksji. Kontakt jednostki ze światem zawodów rozpoczyna się już w pierwszych latach życia człowieka. W okresie przedszkolnym dziecko uczy się przez zabawę oraz kształtuje swoją postawę wobec pracy. Doświadcza nie tylko swoich pierwszych sukcesów i porażek, ale także wywiązuje się z obowiązków, tym samym przysposabiając się do pracy. W wyniku procesu socjalizacji pierwotnej buduje własny obraz rzeczywistości społeczno-zawodowej. Podstawę krystalizujących się autoidentyfikacji stanowią zarówno działania poznawcze, jak i przeżycia emocjonalne, które stają się elementami konstruktywnymi aspiracji oraz postaw przyjmowanych przez podmiot⁵³⁷. Dziecko, które jest zależne od swoich rodziców, w naturalny sposób internalizuje ich wartości i przyswaja pewne schematy zachowań, także zawodowych.

W okresie edukacji w szkole podstawowej jednostka rozpoznaje swoje predyspozycje i zainteresowania zawodowe. W procesie tym towarzyszą jej nie tylko osoby znaczące, ale także różnego rodzaju instytucje, z którymi ma styczność. Główne spektrum oddziaływań w tym zakresie odgrywa szkoła, która „kształtuje bezpośrednio wiedzę i umiejętności zawodowe, nastawienia, postawy, przyzwyczajenia i nawyki pracownicze oraz cechy osobowości zawodowej. Szkoła «urabia» świadomość zawodową młodzieży oraz perspektywy jej rozwoju jako pracowników o określonych uprawnieniach i kompetencjach zawodowych”⁵³⁸. W tym środowisku uczniowie uczą się na błędach, otrzymując możliwość ich korygowania, dokonują pierwszych samodzielnych wyborów oraz poszerzają posiadany zasób informacji na temat świata zawodów⁵³⁹. Podejmując decyzje, przekonują się o swojej odrębności od innych ludzi, identyfikują własną różnorodność oraz budują poczucie wy-

⁵³⁴ A. Paszkowska-Rogacz, *Wybór zawodu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 7, Warszawa 2003, s. 316.

⁵³⁵ D. Kukla, *Preorientacja i orientacja zawodowa w edukacji*, Warszawa 2010, s. 92.

⁵³⁶ C.S. Nosal, Z. Piskorz, K. Świątnicki, *Kwestionariusz preferencji zawodowych KPZ. Podręcznik dla doradców zawodowych*, Warszawa 1998, s. 8.

⁵³⁷ Vide: P. Berger, T. Luckmann, *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

⁵³⁸ K. Czarnecki, S. Karaś, *Profesjologia w zarysie*, Radom 1996, s. 90.

⁵³⁹ W. Rachalska, *Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej*, Warszawa 1980, s. 13.

jątkowości. Postępujący rozwój psychospołeczny pozwala jednostce na głębszą percepcję zdarzeń oraz kształtowanie idioepistemu⁵⁴⁰.

Etap adolescencji stanowi czas burzliwych i znaczących przemian w procesie wyboru zawodu, który zostaje zwieńczony konkretyzacją i dookreśleniem planu rozwoju zawodowego przez jednostkę. Zmiany te mają charakter zarówno biologiczny (rozwój mózgu, dojrzałość fizyczna, talenty, choroby, wady wrodzone, doskonalenie sprawności fizycznej), społeczno-kulturowy (przygotowanie do pełnienia ról społecznych, odpowiedzialność za życie zbiorowości i własne, zachowania prospołeczne), jak i psychiczny (rozwój moralny, poznawczy, emocjonalny, motywacyjny, osobowości, kształtowanie światopoglądu)⁵⁴¹. Osiągnięcie dojrzałości we wszystkich wymienionych sferach pozwala podmiotowi na dokonywanie racjonalnych decyzji, poddanych wnikliwej analizie⁵⁴². W kontekście prowadzonych rozważań warto zaznaczyć, że istotnym czynnikiem pozwalającym na podjęcie trafnego wyboru zawodu⁵⁴³ okazuje się także przyjęcie określonego ustosunkowania do perspektywy temporalnej. P. Zimbardo i J. Boyd utrzymują, że pełni ona znaczące funkcje regulacyjne w kreowaniu scenariuszy działań człowieka. Badacze wyodrębnili następujące wymiary perspektyw temporalnych: przyszłości-

⁵⁴⁰ Pojęcie to odnosi się do całokształtu wiedzy jednostkowej, tworzonej na podstawie doświadczeń podmiotu nabywanych w wyniku różnorodnych interakcji z otoczeniem. Oprócz pewnych cech uniwersalnych, charakterystycznych dla całej zbiorowości, w której egzystuje jednostka, idioepistem ma także komponent indywidualny, różnicujący wiedzę człowieka. Rozrasta się zatem w kontekście socjalizacyjnym, jednak jego niektóre składowe mają osobliwy charakter (Vide: M. Ziółkowski, *Spoleczne uwarunkowania wiedzy indywidualnej. Socjalizacja poznawcza i role poznawcze*, w: *Socjalizacja. Osobowość. Wychowanie*, red. H. Muszyński, Poznań 1989).

⁵⁴¹ Patrz: E.B. Hurolock, *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965; A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003; A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2007; M. Przetaczynik, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973; J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999, I. Obuchowska, *Okres dorastania*, Warszawa 1983.

⁵⁴² Vide: D.E. Super, *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972.

⁵⁴³ Zdaniem D. Kukli o trafnej decyzji zawodowej można wnioskować „wtedy, gdy wybrany zawód odpowiada możliwościom psychofizycznym danego ucznia oraz jest zgodny z zainteresowaniami i jego dążeniami zawodowymi” (D. Kukla, *Preorientacja i...*, s. 98). Okazuje się jednak, że na poziom zadowolenia podmiotu z wybranego zawodu oddziałują także uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, które w znacznym stopniu deregulują stabilność zatrudnienia. Postępujące procesy globalizacyjne i technologiczne modyfikują zatem plany zawodowe jednostki, co zdecydowanie komplikuje definiowanie kategorii trafnego wyboru zawodu, kariery lub pracy (Vide: A. Bańka, *Kapitał kariery...*, s. 59–118; M. Strykowska, *Zarządzanie karierą zawodową jako formą przedsiębiorczości*, w: *Przedsiębiorczość. Źródła i uwarunkowania psychologiczne*, red. Z. Ratajczak, Warszawa 2012, s. 48–63; E. Turska, *Zamiany w realizacji ścieżek edukacyjnych jako sposób adaptacji do zmian strukturalnych rynku pracy*, w: *Doradztwo karier. Wyzwania i zagrożenia*, red. M. Stasiła-Sieradzka, Bytom 2010, s. 104–119). Szerszego dookreślenia kategorii właściwie wybranego zawodu podejmuje się także S. Baścik, określając go mianem „zawodu zgodnego z uzdolnieniami i zamiłowaniem, właściwościami psychofizycznymi, a także zapotrzebowaniem rynku pracy, zapewniającego jednostce zaspokojenie wielu jej potrzeb” (S. Baścik, *Wybór zawodu a szkoła*, Wrocław 1974, s. 35).

wo negatywną, przyszłościowo pozytywną, terażniejszą fatalistyczną, terażniejszą hedonistyczną, przyszlą oraz przyszlą transcendentalną⁵⁴⁴. Pozytywne ustosunkowanie się do perspektywy zorientowanej na przyszłość stanowi kluczową kwestię w zaangażowaniu jednostki w planowanie własnej kariery zawodowej.

Elastyczność zatrudniania i tym samym towarzysząca jej decentralizacja miejsca pracy skutkuje realizowaniem nowych typów biografii zawodowych⁵⁴⁵. Jednostka staje się podmiotem odpowiedzialnym za generowanie trajektorii własnej kariery w sposób racjonalny i przemyślany. Kształtowanie przyszłości zawodowej uzależnione jest zatem od jej wyborów, staje się zadaniem wymagającym od podmiotu opanowania szerokiego kompendium wiedzy i umiejętności. Do jednej z nich można zaliczyć zdolność do permanentnego uczenia się, wyrażającą się w ciągłym poznawaniu siebie i świata, uaktualnianiu posiadanej wiedzy oraz systematycznym podnoszeniu kwalifikacji⁵⁴⁶. Istotna okazuje się również sieć kontaktów (*networking*) jednostki, której celem jest nawiązywanie oraz podtrzymywanie relacji z innymi osobami. Jej konstrukcja wymaga nie tylko szeroko pojętych umiejętności interpersonalnych, ale także zaangażowania we własny rozwój i wiary w posiadane możliwości, co zdecydowanie podnosi szanse człowieka na odniesienie sukcesu zawodowego⁵⁴⁷. Nowa specyfika zatrudnienia obliguje także do posiadania kompetencji określanej mianem zatrudnialności (*employability*), pozwalającej na rozpoznawanie sytuacji korzystnych z perspektywy własnego rozwoju⁵⁴⁸ lub też dyspozycyjnej zatrudnialności (*dispositional employability*), interpretowanej w kategoriach jednostkowych cech determinujących proaktywne zachowania w karierze⁵⁴⁹. Ponadto młody człowiek, przygotowujący się do wyboru zawodu, powinien zwrócić uwagę na ideę dopasowania, w której „nie chodzi już o wąskie dopasowanie stałych, niezmiennych cech i predyspozycji jednostki do jednego, wykonywanego przez całe życie zawodu. Obecnie zawody, rynek pracy, środowisko nieustannie się zmieniają – dlatego dziś dopasowany jest ten, kto potrafi być elastyczny, otwarty i mobilny”⁵⁵⁰.

⁵⁴⁴ Vide: P. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu*, przeł. A. Cybulko, M. Zieliński, Warszawa 2009.

⁵⁴⁵ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 198.

⁵⁴⁶ J. Wachowiak, *Wiedza i kreatywność w organizacji uczącej się*, w: *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, red. M. Strykowska, Poznań 2002, s. 79–89.

⁵⁴⁷ Vide: R. Wendt, G. Turina, *Profesjonalny networking – czyli kontakty, które procentują*, Warszawa 2006.

⁵⁴⁸ A. Forrier, L. Sels, *The concept employability: a complex mosaic*, „International Journal of Human Resources Development and Management”, No. 3, 2003, s. 102–124.

⁵⁴⁹ M. Fugate, A.J. Kinicki, B.E. Ashforth, *Employability: A psycho-social construct, its dimension, and applications*, „Journal of Vocational Behaviour”, No. 65, 2004, s. 31.

⁵⁵⁰ E. Turska, *Kapitał kariery ludzi młodych. Uwarunkowania i konsekwencje*, Katowice 2014, s. 19.

Zwracając uwagę na to, że sfera życia zawodowego pozostaje w ścisłym powiązaniu z innymi obszarami egzystencji podmiotu, kwestię wyboru zawodu należy rozpatrywać w zdecydowanie szerszym kontekście. Jednostka poszukuje bowiem nie tylko swojego miejsca w świecie pracy, ale także określa siebie przez wybór przestrzeni życiowej. Młody człowiek eksploruje otaczającą go rzeczywistość, eksperymentując z konstruowaniem różnorodnych wizji swojej przyszłości. Niniejsze rozpoznawanie pozwala podmiotowi na poczucie własnej odrębności i indywidualności względem innych osób, co skutkuje osłabieniem więzi z dotychczasowym środowiskiem jego życia⁵⁵¹.

Wybór zawodu stanowi proces bardzo złożony i wielokontekstowy, zależny od wielu determinantów, które poddawane są klasyfikacjom. J.M. O'Neil, C. Ohlde, C. Barke, B. Prosser-Gelwick oraz N. Garfield wyróżniają sześć grup motywów warunkujących planowanie przyszłości zawodowej, do których zaliczają: czynniki rodzinne (wczesne doświadczenia dziecięce, model roli matki, model roli ojca), czynniki sytuacyjne (szanse/możliwości, wybór linii najmniejszego oporu), czynniki indywidualne (oczekiwania osobiste, zdolności/talenty, zainteresowania, postawy, potrzeba osiągnięć), czynniki społeczne (doświadczenia szkolne, grupy rówieśnicze, środki masowego przekazu), czynniki socjoekonomiczne (klasa społeczna/pochodzenie, dyskryminacja płci, wymagania pracy), psychospołeczne czynniki emocjonalne (lęk przed błędem, lęk przed sukcesem, konflikt ról, brak zdolności)⁵⁵². Natomiast P.M. Blau, J.W. Gustad, R. Jessor, H.S. Parnes i R.C. Wilcock w swoim modelu prezentują następujące grupy determinantów decyzji edukacyjno-zawodowych: czynniki bezpośrednie (informacja zawodowa, kwalifikacje zawodowe, cechy roli społecznej, hierarchia wartości, popyt na siłę roboczą, wymagania funkcjonalne, wymogi nefunkcjonalne, wysokość wynagrodzenia), atrybuty społeczno-psychologiczne (poziom wiedzy ogólnej, zdolności i poziom wykształcenia, pozycja społeczna, aspiracje zawodowe), indywidualny rozwój jednostki (rozwój szkolny, proces socjalizacji, skutki otrzymanej pomocy finansowej, wpływ rodziny), organizacja społeczno-ekonomiczna (rozmieszczenie siły roboczej, przemiany pracy i zawodów, podział pracy, polityka zatrudnienia), przemiany historyczne (ruchliwość społeczna, przeobrażenia strukturalne przemysłu, historyczny rozwój organizacji społecznej, przeobrażenia stylu konsumpcji)⁵⁵³. Badacze nie pomijają również znaczenia preferencji i oczekiwań podmiotu, jego

⁵⁵¹ A. Bańka, *Globalizacja pracy...*, s. 53–81.

⁵⁵² J.M. O'Neil, C. Ohlde, C. Barke, B. Prosser-Gelwick, N. Garfield, *Research on workshop to reduce the effects of sexism and sex-role socialization on women's career planning*, „Journal of Counseling Psychology”, No. 27, 1980, s. 355–363.

⁵⁵³ P.M. Blau, J.W. Gustad, R. Jessor, H.S. Parnes i R.C. Wilcock, *Occupational choice: A conceptual framework*, „Industrial Labor Relations Review”, No. 9, 1956, s. 531–534.

uwarunkowań biologicznych (urodzenie, predyspozycje wrodzone), warunków fizycznych kraju (zasoby naturalne, topografia, klimat) oraz struktury społecznej (stratyfikacja, wartości i normy kulturowe, cechy demograficzne, system gospodarczy, rozwój technologii, działania instytucjonalne). Z kolei M. Czerwińska-Jasiewicz wyodrębnia czynniki zewnętrzne (związane ze środowiskiem zewnętrznym), do których zalicza czynniki sytuacyjne i środowiskowe (sytuacja społeczna, sytuacja rodzinna, sytuacja szkolna), czynniki wychowawcze (oddziaływania wychowawcze w domu, oddziaływania wychowawcze w szkole i w innych instytucjach, oddziaływania w grupie rówieśniczej) oraz czynniki wewnętrzne (związane z osobą decydena), takie jak: poziom rozwoju ogólnego (poziom rozwoju poznawczego, społecznego, osobowości, poziom wiedzy o świecie i samowiedzy), cechy indywidualne (inteligencja, zdolności specjalne, zainteresowania, cechy osobowości, stan zdrowia) istotne w procesie wyboru zawodu⁵⁵⁴. Badania D.E. Supera zwracają uwagę na trzy grupy czynników oddziałujących na rozwój kariery zawodowej: tożsamość zawodowa jednostki („ja” – dookreślanie siebie samego, które rozwija się wraz z wiekiem i tworzy wzorzec rozwoju zawodowego), czynniki osobowościowe podmiotu (zdolności, zainteresowania, wartości, postawy, aktywność, motywacja), czynniki środowiskowe (ekonomiczne, wykształcenie rodziców, miejsce zamieszkania, liczba dzieci w rodzinie, system szkolny, rynek pracy)⁵⁵⁵. W świetle eksploracji E. Turskiej wśród uwarunkowań wyborów karierowych można akcentować znaczenie czynników makrospołecznych, wśród których wymienia: ustrój społeczno-polityczny, strukturę społeczną, sytuację ekonomiczną oraz procedurę zatrudnienia, czynników środowiskowych (rodzina, szkoła, inne środowiska społeczne), czynników jednostkowych (postawy, przekonania, wartości, zainteresowania, aspiracje, stosunek do nauki i pracy, zdolności do planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej)⁵⁵⁶. S. Baścik zaś do kryteriów wyboru zawodu zalicza: właściwości psychiczne (zdolności, zainteresowania i zamiłowania, cechy charakteru), właściwości fizyczne i fizjologiczne (stan zdrowia, funkcje sensoryczne, temperament), zapotrzebowanie rynku pracy (stan gospodarczy kraju)⁵⁵⁷. Warto też wspomnieć, że J.W. Santrock za czynniki sprzyjające kształtowaniu współczesnych karier zawodowych uznaje: społeczno-ekonomiczne pochodzenie rodziców, płeć oraz sprostanie zadaniom emocjonalnym z okresu dorastania⁵⁵⁸.

⁵⁵⁴ M. Czerwińska-Jasiewicz, *Decyzje młodzieży...*, s. 24–26.

⁵⁵⁵ Za: J. Budkiewicz, *Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i stadiów życia zawodowego człowieka*, w: *Socjologia zawodów*, red. A. Sarapata, Warszawa 1965, s. 256–257.

⁵⁵⁶ E. Turska, *Kapitał kariery...*, s. 87.

⁵⁵⁷ S. Baścik, *Wybór zawodu a szkoła*, Wrocław 1974, s. 38–52.

⁵⁵⁸ Vide: J.W. Santrock, *Life – span development* (6th edition), Boston 2000.

Obok podziałów koncentrujących się na wyróżnianiu czynników wewnętrznych i zewnętrznych względem jednostki, mających istotne znaczenie w procesie wyboru zawodu, wyróżnia się także determinanty subiektywne oraz obiektywne. Do grona pierwszych z nich zalicza się cechy psychiczne podmiotu, takie jak: sprawności, zdolności, cechy osobowości (zainteresowania, zamiłowania, motywacje). Natomiast wśród uwarunkowań obiektywnych wyróżnia się wymogi szeroko pojętej pracy, czyli rodzaj wykonywanych czynności oraz techniczne, fizyczne i ekonomiczne warunki przyszłej pracy, jak również drogi kształcenia zawodowego, prestiż praktykowanego zawodu zajęcia, aktualną sytuację na rynku pracy oraz sytuację ekonomiczno-społeczną własnej rodziny⁵⁵⁹.

Zaznaczenia wymaga jednak to, że każdy badacz zajmujący się problematyką planowania kariery przyjmuje inną optykę charakteru procesu wyboru zawodu. Analiza szerokiego spektrum jego uwarunkowań zachęca do bliższego przyjrzenia się znaczeniu poszczególnych czynników dla kształtowania przyszłości zawodowej młodych jednostek.

Wśród czynników jednostkowych najczęściej wyszczególnia się: oczekiwania, zdolności, sprawności, zainteresowania, potrzeby, aspiracje, wartości, stan zdrowia, motywacje, wiedzę, stan rozwoju, orientację przyszłościową, poglądy na świat⁵⁶⁰. Kluczową rolę w procesie zidentyfikowania tych właściwości odgrywają samopoznanie i samookreślenie⁵⁶¹. Ich intensywny rozwój przypada na okres dojrzewania, w którym przybierają one względnie uporządkowaną postać. Wcześniej kształtowane są na podstawie opinii osób znaczących oraz innych osób dorosłych, natomiast w adolescencji uzupełnione zostają przez autoanalizę i własne doświadczenia⁵⁶². Jednostka dokonuje oceny podejmowanych działań na podstawie interpersonalnego porówny-

⁵⁵⁹ H. Czarniawski, *Psychologia pracy*, Kielce 1999, s. 22–23.

⁵⁶⁰ Vide: T. Mądrzycki, *Osobowość jako system twórczy i regulujący plany*, Gdańsk 1996, s. 84 i nast.

⁵⁶¹ Warto podkreślić, że samowiedza uznawana jest za jedną z głównych składowych tożsamości. Oznacza elementy, które człowiek sam bezpośrednio uwzględnia, opowiadając o sobie oraz to, co wyróżnia go spośród innych. Cechy charakterystyczne jednostki stanowią atrybuty, które można przypisać także innym ludziom, w związku z czym uznane zostały za typowe dla tożsamości człowieka w ogóle (M. Jarymowicz, *Odrębność schematów Ja – My – Inni a społeczne identyfikacje*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 36, nr 1, 1993, s. 11). Oprócz samowiedzy za jej części składowe uznaje się także: „samoocenę, przekonania o stosowanych kryteriach ocen siebie i innych, wiedzę o swych cechach osobowości, system wartości, poglądy na temat sposobów komunikowania się, wiedzę o własnych reakcjach obronnych” (M. Golka, *Czym bywa tożsamość?*, w: *Człowiek i Społeczeństwo. Kłopoty z tożsamością*, red. M. Golka, t. 26, Poznań 2006, s. 15–16). Te wskazane dowodzą istnienia związku między tożsamością jednostki a podejmowanymi przez nią wyborami zawodowymi, które w późniejszym okresie owocują krystalizacją określonej tożsamości zawodowej.

⁵⁶² L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009, s. 94.

wania⁵⁶³, tym samym kształtując swoją tożsamość oraz koncepcję przyszłego życia, także zawodowego⁵⁶⁴. Samopoznanie pozwala na odnalezienie własnego miejsca w społeczeństwie, ułatwia wypełnianie ról zawodowych oraz przyczynia się do konstruowania obrazu siebie, określanego jako „zorganizowany zespół cech, które jednostka nauczyła się na podstawie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń uznawać za własne, pełniący funkcję integracji, stabilizacji struktury osobowości i zapewniający względną trwałość i powtarzalność zespołów schematów zachowania jednostki”⁵⁶⁵. Jest to konstrukcja pozwalająca na odkrycie atrybutów podmiotu, takich jak: cechy fizyczne (budowa ciała, stan zdrowia, sprawność fizyczna, ewentualne defekty), cechy psychiczne (intelektualne – postrzeganie, myślenie, wyobrażenia, uwaga, inteligencja, zdolności, emocjonalne – zrównoważenie emocjonalne, niepokój, sposoby reakcji na zdarzenia, stosunek do podejmowanych działań), cechy społeczne (koleżeństwo, prawdomówność, towarzyskość, złośliwość), które stają się wyznacznikiem jego możliwości⁵⁶⁶. Obraz siebie warunkuje jakość nawiązywanych relacji interpersonalnych, stawiane przez podmiot cele oraz sposoby ich osiągania. Jednym z jego komponentów oprócz wiedzy o sobie samym jest samoocena stanowiąca istotny czynnik determinujący zachowanie człowieka.

Kolejnym czynnikiem jednostkowym, mającym znaczenie w procesie określania ścieżki kariery, jest poczucie skuteczności w działaniu (*self-efficacy*), wyrażającej się w wysokim poziomie wiary we własne możliwości podmiotu w realizowaniu zaplanowanych przedsięwzięć oraz dążeniu do mistrzostwa osobistego, popartego wysoką samooceną⁵⁶⁷. To właśnie ono sprawia, że człowiek stawia czoła różnego rodzaju wyzwaniom oraz chętnie zdobywa nowe doświadczenia. Poziom odczuwanej skuteczności w działaniu determinuje jakość zachowań proaktywnych oraz prorozwojowych w karierze, które zazwyczaj zostają utrwalone w odniesieniu do określonej dziedziny zawodowej, w jakiej jednostka czuje się kompetentna⁵⁶⁸. Dodatkowym impulsem motywującym do ukierunkowania zainteresowań podmiotu na określoną branżę zawodową są uzdolnienia rozumiane jako „zespół czynników ograniczonych i związanych z nimi funkcjonalnie właściwości psychicznych umożliwiają-

⁵⁶³ Vide: J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981.

⁵⁶⁴ Vide: J. Trempała, L.E. Malmberg, *Future orientation of adolescents: Theory and research*, Frankfurt – New York – Oxford – Wien 2002.

⁵⁶⁵ S. Siek, *Osobowość. Struktura, rozwój, wybrane metody*, Warszawa 1982, s. 402.

⁵⁶⁶ D. Snygg, W.W. Combs, *Individual behavior perceptual to behavior*, New York – London 1969, s. 126.

⁵⁶⁷ A. Bandura, *Self-efficacy*, w: *Encyclopedia of human behavior*, red. V.S. Ramachandran, Vol. 4, 1994, s. 71–81.

⁵⁶⁸ Vide: N.E. Betz, *Contributions of self-efficacy theory to career counseling: a personal perspective*, „Career Development Quarterly”, June 2004.

cych szczególnie sprawne wykonywanie różnorodnych czynności i bardziej skomplikowanych działań”⁵⁶⁹. Umożliwiają one przyswojenie wiadomości i umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu lub w skrajnych przypadkach posiadanie niektórych z nich utrudnia praktykowanie pewnych zajęć.

Aktywność poznawcza człowieka jest także sprofilowana przez zainteresowania stanowiące „względnie trwałą obserwowalną dążność do poznawania otaczającego świata [...] przejawiającą się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk”⁵⁷⁰. Jednostka pasjonująca się daną pracą wykazuje zdecydowanie wyższe zaangażowanie w jej wykonywanie i odczuwa wyższy poziom satysfakcji z niej niż osoba, która została do niej przymuszona⁵⁷¹. Młódzież, która stoi przed wyborem drogi zawodowej, rozważa wiele wariantów swojej ścieżki kariery i stosunkowo często kieruje się zainteresowaniami w kwestii określenia przyszłego zawodu. Należy jednak pamiętać, że charakteryzują się one naturą płynną, czego wynikiem może okazać się ich zmiana w późniejszym życiu, dlatego też nie powinny stanowić jedyne go predyktora decyzyjnego.

Temperament, będący „wrodzoną zdolnością do silniejszego czy słabszego przeżywania swojego życia, do silniejszej czy słabszej aktywności psychicznej”⁵⁷², różnicuje reakcje człowieka na rozmaite bodźce. Jego rozpoznanie może okazać się szczególnie istotne w wyjaśnianiu mechanizmów działania podmiotu, związanych z procesami nerwowymi oraz wzajemnego stosunku siły procesów pobudzania i hamowania. Temperament predestynuje do wykonywania określonych zawodów, dlatego przy dużej sile procesów nerwowych nie dostrzega się przeszkód do wykonywania zajęć wymagających wysiłku fizycznego czy psychicznego, jednak osoba o takim usposobieniu nie będzie się czuła komfortowo w zawodzie ukierunkowanym na wysoki poziom skupienia, ciszę i pozostawanie w bezruchu przez dłuższy czas. Podobne znaczenie w procesie wyboru zawodu odgrywa charakter, który również oddziałuje na zadowolenie jednostki z pracy. Dla przykładu profesje zorientowane na częste kontakty interpersonalne nie powinny być podejmowane przez osoby nieśmiałe, nerwowe lub egoistyczne⁵⁷³.

⁵⁶⁹ S. Gerstmann, *Psychologia*, Warszawa 1969, s. 167.

⁵⁷⁰ A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1975, s. 33–34.

⁵⁷¹ Vide: P. Bockerman, P. Ilmakunnas, *The job satisfaction – productivity nexus: a study using matched survey and register data*, „Industrial and Labor Relations Review”, Vol. 65, 2012; D.P. Schwab, L.L. Cummings, *Przegląd teorii dotyczących związku między wykonywaniem zadań a satysfakcją z pracy*, w: *Zachowanie człowieka w organizacji*, red. W.E. Scott, L.L. Cummings, Warszawa 1983.

⁵⁷² M. Grzywak-Kaczyńska, *Psychologia dla każdego*, Warszawa 1975, s. 97.

⁵⁷³ L. Skłodow, *Jak pomóc dziecku w wyborze zawodu*, „Wychowawca”, nr 1, 2005, s. 12.

W podjętych rozważaniach nie należy pomijać także kwestii światopoglądu stanowiącego „uogólnioną wiedzę o rzeczywistości i wyznaczony przez nią system wartości, [...] wiedzę dotyczącą całej przestrzeni życia człowieka, a więc wszechświata, życia i samego człowieka”⁵⁷⁴. Pozwala on jednostce na dookreślenie własnej roli społecznej oraz relacje z innymi ludźmi. Na jego kształt oddziałują aktualne warunki społeczno-kulturowe oraz doświadczenia, potrzeby, pragnienia i uczucia podmiotu⁵⁷⁵. Jedną ze znaczących funkcji światopoglądu polega na określeniu wartości i norm życiowych⁵⁷⁶. Umożliwiają one człowiekowi wyznaczenie najistotniejszych życiowych dążeń i aspiracji, a w konsekwencji także motywują do działania.

Jednym z najważniejszych źródeł informacji o zawodach i świecie pracy dla młodego człowieka jest rodzina, która tworzy jego określone wartości i postawy⁵⁷⁷. To właśnie rodzice „kształtują stosunek dziecka do pracy, wdrażają je do niej przez stawianie przyszłych zadań i określanie obowiązków”⁵⁷⁸. Co więcej, eksploracyjne działania dzieci niepoparte wsparciem i wskazówkami rodziców mogą przyczynić się do nieosiągnięcia przez nie zdolności planowania własnej kariery⁵⁷⁹. Dlatego też „proces zdobywania wiedzy i umiejętności zawodowych przez dziecko rozpoczyna się i przebiega w różnych okresach jego rozwoju i zależy przede wszystkim od typu rodziny”⁵⁸⁰. Istotnymi

⁵⁷⁴ Z. Wołk, *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Zielona Góra 2006, s. 17.

⁵⁷⁵ M. Czerwińska-Jasiewicz, *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*, Warszawa 2005, s. 51–52.

⁵⁷⁶ Vide: T. Mądrzycki, *Osobowość jako system twórczy i regulujący plany*, Gdańsk 1996.

⁵⁷⁷ Istotnym czynnikiem kształtującym wybory zawodowe jest wartość pracy i zawodu dla podmiotu. Wyniki badań J. Czarnoty-Bojarskiej oraz M. Łady ukazują, że praktykowane zawodowo zajęcia może oddziaływać na poczucie wartości i samoocenę jednostki. Zmaganie z różnego rodzaju zadaniami w pracy i ich efektywne wykonywanie podwyższa jej przekonanie o skuteczności działania, dzięki czemu odczuwa on satysfakcję z pracy oraz nabiera świadomości znaczenia swojej roli w społeczeństwie (J. Czarnota-Bojarska, M. Łada, *Ważność różnych aspektów pracy dla kobiet i mężczyzn o różnym jej stażu*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1, 2004, s. 5–22). Warto nadmienić, że praca może mieć również wartość autoteliczną dla człowieka, kiedy postrzega ją z perspektywy odnoszonych sukcesów, pozycji społecznej czy też relacji interpersonalnych i kontaktów społecznych.

⁵⁷⁸ B. Wojtasik, *Warsztat doradcy...*, s. 9.

⁵⁷⁹ Vide: J.H. Altman, *Career development in the context of family experiences*, w: *Diversity and women's career development: From adolescence to adulthood*, red. H.S. Farmer, Thousand Oaks 1997, s. 229–242.

⁵⁸⁰ Z. Kosel, *Społeczne uwarunkowania wyboru zawodu*, Warszawa 1974, s. 24. Funkcjonowanie młodego człowieka w rodzinie i w konsekwencji także w świecie społecznym zależne jest od postawy rodzicielskiej, która zgodnie z klasyfikacją M. Ziemskiej może być przedstawiana w postaci czterech opozycyjnych par: akceptacja – odrzucenie, współdziałanie – unikanie, rozumna swoboda – nadmierne ochranianie, uznanie praw – nadmierne wymaganie (M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009, s. 57). Właściwy stosunek do dziecka kształtuje w nim poczucie pewności siebie, rozwija zdolności twórcze i motywuje do działania oraz stanowi istotne źródło wiedzy o sobie i świecie. Z kolei przyjmowanie nieodpowiedniej postawy wobec potomstwa

czynnikami związanymi z rodziną, które oddziałują na wybory zawodowe jednostki, są również: zawodowe tradycje rodzinne, pozycja społeczna rodziców, ich aspiracje, poziom wiedzy o zawodach, stosunek do nauki, kultura osobista, sytuacja materialna, znajomość stanu zdrowia fizycznego i psychicznego dziecka⁵⁸¹. Ponadto wykształcenie rodziców jest także istotną zmienną różnicującą decyzje zawodowe młodych ludzi⁵⁸².

Pomocne w wyjaśnieniu znaczenia rodziny w wyborach edukacyjno-zawodowych okazują się teorie socjologiczne⁵⁸³, zakładające, że przyczynia się ona do kształtowania „habitusu”, który stanowi podstawowy wyznacznik pozycji jednostki w obszarze społecznym i zawodowym. Autorem koncepcji reprodukcji jest P. Bourdieu⁵⁸⁴. Badacz ten zakłada, że środowisko życia jednostki generuje jej przyszłe osiągnięcia oraz wyznacza zakres możliwego rozwoju. Habitus stanowi dla niego zbiór zinternalizowanych wartości, przejawiających się w „tendencjach, postawach, dyspozycjach wewnętrznych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Habitus rozciąga się na dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji, stosunku do wartości. Jest on właśnie rezultatem subiektywizacji obiektywności wyrażającym się znów w sposób obiektywny”⁵⁸⁵.

Punktem kulminacyjnym tej teorii są pojęcia: „pola kariery zawodowej” oraz „kapitału kariery”. Do wyjaśnienia pierwszego z nich można posłużyć się metaforą gry, w której uczestnicy wyposażeni są w określone zasoby kompetencyjne, określające ich siłę, pozycję oraz strategię działania⁵⁸⁶. Obiektem ich rywalizacji staje się zdobycie możliwie jak najwyższego stanowiska w obszarze wyznaczonego pola, przynoszącego jednostce korzyści społeczne, ekonomiczne i psychologiczne, z których najbardziej poszukiwane jest uznanie. Reguły uzyskiwania pożądanego usytuowania w strukturze społecznej zostają dopracowywane przez system społeczny, ekonomiczny i prawny, cze-

może skutkować krystalizacją u niego negatywnego obrazu siebie, pojawieniem się trudności adaptacyjnych i innych niepożądanych zachowań (Ibidem, s. 65).

⁵⁸¹ *Determinanty wyborów edukacyjno-zawodowych 500 uczniów szkół gimnazjalnych Miasta Poznania*, Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, Poznań 2007, s. 12–14.

⁵⁸² Dowodem tego wyniki badań prowadzonych m.in. przez: A. Zawistowską, M. Piorunek, A. Cybal-Michalską, CBOS, W. Sikorskiego, M. Czerwińską-Jasiewicz, Z. Sufina.

⁵⁸³ Wśród teorii socjologicznych wyjaśniających decyzje podejmowane przez młodzież należy wymienić: teorię osiągnięć edukacyjnych R.D. Mare’a, koncepcję nierówności edukacyjnych R. Boudon, funkcjonalną teorię uwarstwienia społecznego Davise’a i Moore’a, teorię społecznej integracji H. Riesa, zintegrowaną teorię procesu wyboru zawodu P. Blau’a (K. Lelińska, *Znaczenie socjologicznych teorii wyboru zawodu w pracy doradcy zawodowego*, w: *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczuk, J. Figurski, M. Żurek, Warszawa 2004, s. 114–127).

⁵⁸⁴ Vide: P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.

⁵⁸⁵ Ibidem, s. 9.

⁵⁸⁶ P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 78–80.

go skutkiem okazuje się selekcjonowanie osób niespełniających określonych kryteriów na drodze do sukcesu. Z kolei kapitał kariery⁵⁸⁷ pozostaje w ścisłym powiązaniu z osobowością podmiotu, a więc z jego umiejętnościami, wiedzą, talentami, stanem zdrowia, które stanowią jego zasoby (przepustkę do uzyskania upragnionego stanowiska). P. Bourdieu wymienia trzy rodzaje tegoż kapitału: ekonomiczny (*economic capital*), społeczny (*social capital*) i kulturowy (*cultural capital*). Kapitał ekonomiczny wyraża się w zasobach materialnych podmiotu, które bardzo często oddziałują na jego prestiż społeczny. Kapitał społeczny przez autora definiowany jest jako „zbiór rzeczywistych i potencjalnych zasobów, jakie związane są z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków wspartych na wzajemnej znajomości i uznaniu lub, inaczej mówiąc, z członkostwem w grupie, która dostarcza każdemu ze swych członków wsparcia w postaci kapitału posiadanego przez kolektyw wiarygodności, która daje dostęp do kredytu w najszerszym sensie tego słowa”⁵⁸⁸. Kapitał ten stanowi zatem zasób jednostkowy, wyrażający się w posiadanych przez nią sieci relacji, gwarantujących dostęp do kompetencji posiadanych przez jej członków. Przynależność do określonej grupy społecznej dookreśla zatem szanse na sukces oraz generuje różnice społeczne⁵⁸⁹. Natomiast kapitał kulturowy wyznaczany jest przez zasób zdolności językowych i społecznych. To właśnie on pozwala młodzieży (najczęściej z klas uprzywilejowanych) na zdobywanie kolejnych szczebli systemu edukacyjnego⁵⁹⁰. Zgodnie z założeniami opisanej teorii, wszystkie wymienione kapitały przyczyniają się do reprodukcji, czyli odtwarzania istniejącego porządku społecznego.

W kontekście prowadzonych rozważań warto zaznaczyć, że interesującą poznawczo koncepcję zorientowaną na pojęcie habitusu oraz pola gry społecznej przedstawił P. Hodgkinson, określając ją mianem modelu *Careership*. Zgodnie z jego założeniem wybór zawodu dokonywany przez jednostkę jest istotnie uwarunkowany przez kontekst jej społecznego funkcjonowania. W swoich dociekaniach badacz podkreśla, że obecna trudność stworzenia idealniej teorii wyjaśniającej kwestię wyboru zawodu polega na tym, że więk-

⁵⁸⁷ Teoria kapitału kariery bardzo często rozpatrywana jest w kontekście teorii kapitału ludzkiego, której głównym założeniem okazuje się inwestowanie w rozwój osobistych zasobów podmiotu celem zwiększenia ich wartości ekonomicznej. Autorami tego ujęcia są T. Schultz i G. Becker (Patrz: G.S. Becker, *Investment in human capital: A theoretical analysis*, „The Journal of Political Economy”, No. 70(5), 1962, s. 9–49; T.W. Schultz, *Investment in Human Capital*, „American Economic Review”, No. 51(1), 1961, s. 1–17).

⁵⁸⁸ P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001.

⁵⁸⁹ T. Kazimierczak, *Kapitał społeczny a rozwój społeczno-ekonomiczny – przegląd podejść*, w: *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, red. T. Kazimierczak, M. Rymysza, Warszawa 2007, s. 42.

⁵⁹⁰ T. Zarycki, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre’a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna”, t. 4, nr 1–2(10), 2009, s. 14.

szość perspektyw koncentruje się przede wszystkim na właściwościach decydenta, postrzegając go jako jedyny podmiot zaangażowany w podejmowanie decyzji dotyczącej swojej kariery. Akcentuje, że w kompleksowym ujęciu dotyczącym tej problematyki nie sposób pominąć znaczenia uwarunkowań kontekstualnych w procesie decyzyjnym⁵⁹¹.

P. Hodkinson przedstawia koncepcję ukazującą oddziaływania indywidualnie subiektywnych przekonań, idei i preferencji oraz obiektywnych sieci społecznych i kulturowych tradycji dla wyborów zawodowych człowieka⁵⁹². Habitus odgrywa w nim rolę społeczno-kulturowego filtra, określającego zakres interpretacji doświadczeń podmiotu. Zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa ze względu na postrzeganie rzeczywistości przez pryzmat schematów utrwalonych w okresie dzieciństwa, wyznaczających sposób selekcji informacji oraz horyzonty działania. Ich struktura określa kierunek i zakres progresji, pozwala na dokładną analizę sytuacji zawodowej jednostki w jej obrębie, jednak uniemożliwia ogląd tego, co kryje się poza nimi⁵⁹³. Horyzonty działania kształtują stosunek człowieka do pracy oraz określają jakość wypełniania ról zawodowych, zróżnicowanych ze względu na płeć. Pole gry społecznej dookreślają z kolei: system edukacji, rynek pracy oraz wszystkie instytucje mające znaczenie w świecie zawodowym (instytucje doradcze, organizacje polityczne). Wynikiem ich oddziaływań staje się sytuacja, w której „konstruowanie przez młodzież wizerunku samego siebie, celów życiowych i projektów zawodowych odbywa się zawsze w interakcji i dialogu z wieloma graczami społecznego kontekstu”⁵⁹⁴. Trzecim komponentem koncepcji P. Hodkina są punkty zwrotne w biografii, determinujące zmiany w karierze⁵⁹⁵. Trajektorie kariery zawodowej kształtują się na podstawie racjonalnych i przemyślanych decyzji podejmowanych przez podmiot w obliczu losowych przemian zewnętrznych (uwarunkowania rynkowe, sytuacja demograficzna lub gospodarcza kraju), strukturalnych (organizacja systemu edukacyjnego, prawnego, politycznego) lub jego osobistej kreacji (np. decyzja o zmianie pracy, miejsca zamieszkania, celów życiowych). Te modyfikacje ścieżki kariery mają charakter ewolucyjny oraz są wpisane w kontekst egzystencji każdego człowieka.

⁵⁹¹ P. Hodkinson, *Understanding career decision-making and progression: Careership revisited*, „Career Research and Development”, No. 21, 2009, s. 6.

⁵⁹² Idem, A.C. Sparkes, *Careership: A sociological theory of career decision making*, „British Journal of Sociology of Education”, No. 18(1), 1997, s. 33.

⁵⁹³ Idem, *Understanding career...*, s. 8.

⁵⁹⁴ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, s. 43.

⁵⁹⁵ P. Hodkinson, *Understanding career decision-making and progression: Careership revisited*, „Career Research and Development”, No. 21, 2009, s. 9-10.

Warto zaznaczyć, że P. Hodkinson, razem z zespołem, poddawał swój model wielokrotnej analizie badawczej⁵⁹⁶. Wszystkie prowadzone dociekania dowodzą, że rozwój zawodowy jednostki oraz związane z nim decyzje pociągają za sobą szereg interakcji społecznych. Zgodnie z ich założeniem kariera stanowi wynik oddziaływań relacyjnych, dlatego też nie jest aktem o charakterze wyłącznie indywidualnym. W procesie wyboru zawodu istotną rolę odgrywają zatem pracodawcy, nauczyciele, przedstawiciele rządu, znajomi oraz rodzina, a zdolności percepcyjne decydenta zawsze dookreślane zostają przez uwarunkowania ekonomiczne, społeczne i kulturowe. Zwolennicy przedstawionego modelu zgodnie uznają, że wszelkie teorie kariery pomijające środowiskowe determinanty wyborów zawodowych są niewystarczające, podobnie jak różnorodne ujęcia przyglądające się wyłącznie zewnętrznym realiom procesów decyzyjnych, nierozpoznające indywidualnych właściwości podmiotu.

Wybór zawodu stanowi znaczący proces w życiu jednostki, realizowany na podstawie wielu decyzji edukacyjno-zawodowych, wyznaczających kierunek rozwoju kariery. Jego urzeczywistnienie wymaga wcześniejszego skonstruowania wizji przyszłości zawodowej przez jednostkę podyktowaną przyjęciem określonego ukierunkowania zawodowego. Spełnienie tego zadania zmusza człowieka do refleksji nad sobą, prowokuje do namysłu nad własnymi możliwościami, predyspozycjami oraz oczekiwaniami. Wymaga opanowania odpowiedniej wiedzy na temat aktualnego rynku pracy, świata zawodów oraz tendencji społeczno-gospodarczych kraju. Przygotowanie do podjęcia kluczowych wyborów przez młodzież (wybór szkoły, kierunku kształcenia, praktykowanego zawodowo zajęcia, miejsca zamieszkania) może zostać wsparte przez szeroko pojęty system doradztwa i poradnictwa zawodowego, który okazuje się pomocny w stworzeniu „zbioru akceptowalnych ofert”⁵⁹⁷, stanowiących podstawę dalszych decyzji edukacyjno-zawodowych. Dla dorastającej jednostki taka forma wsparcia najczęściej organizowana jest w szkole przez świadczenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Osiągnięcie dojrzałości do dokonania wyborów zawodowych stanowi kwestię jednostkową, ponieważ każda osoba w poszczególnych obszarach rozwija się w indywidualnym tempie. Z. Wołk utrzymuje, że „najwcześniej, bo w wieku kilkunastu lat [człowiek; dop. L.M.] staje się dojrzały w sferze

⁵⁹⁶ Vide: M. Bloomer, P. Hodkinson, *Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning*, „British Educational Research Journal”, No. 26(5), 2000, s. 583–598; Idem, *Learning Careers and Cultural Capital: adding a social and longitudinal dimension to our understanding of learning*, w: *Progress in Education*, red. R. Nata, Vol. 5, New York 2002; Idem., H. Hodkinson, R. Hawthorn, G. Ford, „*Learning though Life*”, „Learning Lives Summative Working Paper”, No. 1, 2008, <http://www.learninglives.org/>

⁵⁹⁷ G. Wieczorkowska, D. Król, G. Król, *Wybrane czynniki wpływające na subiektywną łatwość zmiany zawodu i pracy*, w: *Organizacja, praca, bezrobocie*, red. G. Karnas, Warszawa 1999, s. 60.

fizycznej, dzięki osiągnięciu zdolności do realizacji wszystkich funkcji organizmu. Później przychodzi dojrzałość psychiczna, następnie emocjonalna i – najczęściej jako ostatnia – dojrzałość społeczna, wynikająca z osiągnięcia równowagi w relacji ja – inni⁵⁹⁸, prawdopodobnie dlatego ustalenie znaczenia predyktorów społecznych okazuje się trudne do rozpoznania. Krystalizacja planów zawodowych podmiotu jest determinowana przez szereg czynników o charakterze środowiskowym i indywidualnym. Racjonalność decyzji podejmowanych przez młodego człowieka w dużej mierze wyznacza stopień uświadomienia istnienia tych uwarunkowań. Posiadanie wiedzy zawodowej oraz wykształcenie określonych kwalifikacji przestaje być wystarczające na współczesnym rynku pracy. Jednostka zobligowana jest do permanentnego kreowania własnej przyszłości zawodowej, co wymaga umiejętności planowania, zarządzania i jednoczesnego monitorowania przebiegu kariery. Zmienność i nieprzewidywalność obecnej rzeczywistości zobowiązuje do całościowego uczenia się oraz adaptowania do zaistniałej sytuacji. Dlatego też istotne okazuje się nie tyle rozpoznanie przez podmiot aktualnych szans na powodzenie w płaszczyźnie zawodowej, ile ich wykorzystanie w perspektywie dalszego rozwoju.

3.3. Planowanie kariery zawodowej przez młodzież jako decyzja życiowo doniosła

Kariera zawodowa, która jest istotnym aspektem życia zawodowego podmiotu, swoim zasięgiem obejmuje nie tylko elementy związane z wykonywaną pracą, ale także z procesem wcześniejszego przygotowania do niej⁵⁹⁹. Konstatacja ta uprawnia do ujmowania rozpatrywanego konstruktów z perspektywy planowania, przyjmując założenie, że jednostka jest podmiotem zdolnym do samodzielnego podejmowania decyzji i tym samym – wybierania spośród dostępnych opcji oferowanych przez środowisko. W swoich preferencjach skłania ku tej propozycji rozwoju zawodowego, która optymalnie zbliży ją do obranego celu. Takie rozstrzygnięcie stanowi fundamentalną zasadę „nowego sposobu myślenia o karierze”⁶⁰⁰, które prezentuje kognitywnie nową optykę tego zagadnienia – postrzegając karierę jako „własność” jednostki⁶⁰¹. We współczesnym społeczeństwie, zorientowanym na indywidual-

⁵⁹⁸ Z. Wołk, *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Zielona Góra 2006, s. 15.

⁵⁹⁹ A. Miś, *Koncepcje rozwoju...*, s. 24–25.

⁶⁰⁰ Vide: W. Lanthaler, J. Zugmann, op. cit.

⁶⁰¹ Vide: A. Cybal-Michalska, *Kariera jako „własność” jednostki – rozważania teoretyczne nas de-finitywnym credo*, „Kultura, Społeczeństwo, Edukacja”, nr 1, 2012, s. 193–203. Rozwojem takiego ujęcia kariery na gruncie polskim w swoich pracach zajmował się także A. Bańka. Niniejszą op-

lizm, sterowanym prawami wolnego rynku, „które swój podstawowy mechanizm kontroli – przymus konsumpcji – opierają na przymusie autokreacji”⁶⁰², dyskurs ten wydaje się być zasadny.

Komplementarne traktowanie zagadnień planowania i podejmowania decyzji wynika z zachodzących między nimi zależności. Przyjmując założenie, zgodnie z którym konsekwencją planowania definiowanego jako „ukierunkowane na cel przygotowanie do przyszłości, umożliwiające rozpoczęcie organizowania działania zanim jeszcze ono nastąpi”⁶⁰³, okazuje się plan będący „pewnym zamierzeniem, projektem określonego postępowania, w myśl którego realizujemy zadania”⁶⁰⁴ – jego konceptualizacja pozostaje w ścisłej relacji z decydowaniem o tym, czego ma dotyczyć i jak ma przebiegać. Istnienia powiązań między rozpatrywanymi kategoriami dowodzą także koncepcje, w których plan działania utożsamiany jest z decyzją i służy rozwiązaniu określonego problemu wymagającego dokonania wyboru⁶⁰⁵. Ponadto warto zaznaczyć, że oba procesy mieszczą się w obszarze zainteresowań psychologii poznawczej, całościowych koncepcji człowieka oraz teorii motywacji, co także świadczy o ich wzajemnej konotacji.

Istotności decyzji związanych ze sferą życia zawodowego człowieka dowodzą słowa jednego ze znaczących badaczy kariery – F. Parsonsa, który utrzymywał, że „nie ma nic ważniejszego od wyboru drogi zawodowej, chyba że wybór męża lub żony”⁶⁰⁶. Podobnie zakłada M. Czerwińska-Jasiewicz, twierdząc, że „w okresie dorastania młodzież podejmuje ważne decyzje życiowe. Najważniejsze z tych decyzji to wybór dalszego kształcenia, wybór przyszłego zawodu i wybór partnera”⁶⁰⁷. Zgodny z powyższym założeniem pozostaje także A. Biela, który zalicza wybór zawodu do grona decyzji życiowo doniosłych, obok wyboru współmałżonka, stanu zakonnego czy kapłańskiego oraz decyzji prokreacyjnych⁶⁰⁸. Przedsięwzięcia związane z obszarem planowania oraz procesem podejmowania decyzji w ostatnim czasie stają

tykę przyjęli również zagraniczni badacze, m.in.: J. Arnold, W. Lanthaler, E.L. Herr, A. Collin, A.G. Watts, W. Patton.

⁶⁰² Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 31.

⁶⁰³ L. Mac-Czarnik, *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży. Badania rozwojowe osób w wieku od 12 do 25 lat*, Rzeszów 2000, s. 20.

⁶⁰⁴ M. Masłyk, *Obraz samego siebie jako czynnik planowania kariery zawodowej*, w: *Zawód, praca, kariera. Wybrane aspekty systemu doradztwa zawodowego wobec wyzwań europejskiego rynku pracy*, red. S. Solecki, A. Grzesik, Przemysł 2005, s. 84.

⁶⁰⁵ Należą do nich konceptualizacje dokonane m.in. przez J. Kozielskiego, K. Příbrama, J. Millera, E. Galantera.

⁶⁰⁶ F. Parsonsa, op. cit., s. 4.

⁶⁰⁷ M. Czerwińska-Jasiewicz, *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*, Warszawa 1997, s. 7.

⁶⁰⁸ A. Biela, *Informacja i decyzja w ekonomii behawioralnej*, Lublin 2011, s. 22.

się poddawany namysłowi obszarem badań naukowych, o czym świadczą liczne dokonania eksploracyjne powstające w tym zakresie⁶⁰⁹. Niniejsza problematyka stanowi przedmiot zainteresowań zarówno nauk filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, pedagogicznych, jak i ekonomicznych, czego dowodzą liczne opracowania z tego obszaru. Przyjmując założenie, że podejmowanie decyzji jest wyrazem ludzkiej podmiotowości, sprawstwa oraz wolności⁶¹⁰, będącej istotą człowieczeństwa, zasadne wydaje się kwalifikowanie wyborów dotyczących planowania kariery zawodowej w obszarze decyzji życiowo doniosłych.

Literatura przedmiotu przedstawia dwa rodzaje podejść do problematyki decyzyjnej: opisowo-wyjaśniające⁶¹¹ i normatywne⁶¹². Istotnego znaczenia dla kontekstu podejmowania decyzji życiowo doniosłych oraz konstruowania wizji własnej przyszłości zawodowej dostarcza wiedza na temat właściwości sprawczych podmiotu oraz rozpoznanie aktualnej sytuacji na rynku pracy. Interesujące poznawczo z perspektywy rozważanej problematyki staje się zatem nie tylko kognitywne ujęcie rozpatrywanego zagadnienia, ale także jego wymiar emocjonalno-wartościujący, zwracający uwagę na subiektywny aspekt kariery, który sprawia, że „to, co dla jednego jest karierą, dla drugiego jest niewielkim wyróżnieniem”⁶¹³. Projektowanie procesu rozwoju zawodowego, pozostającego w intensywniej relacji z pozostałymi sferami funkcjonowania podmiotu, zobowiązuje jednostkę do konstruowania zintegrowanej wizji przyszłości, uwzględniającej wzajemne oddziaływania wszystkich sfer egzystencji na własną kondycję.

Implikacje rozstrzygnięć na temat decyzji życiowo doniosłych znajdują swoje zastosowanie również w kontekście rozważań dotyczących planowania kariery zawodowej. Główny rys tych rozważań wskazuje na umiejscowienie dokonań z tego obszaru w perspektywie interdyscyplinarnej. Decyzja życiowo doniosła jest tutaj rozumiana jako decyzja wyróżniająca się ze względu

⁶⁰⁹ Należy tutaj wspomnieć o studiach z danego obszaru, poczynionych m.in. przez: L. Mac-Czernik, J. Kozielskiego, A. Bielę, M. Czerwińską-Jasiewicz, Z. Chlewińskiego. Natomiast z zakresu badań dotyczących decyzji życiowo doniosłych nie sposób pominąć takich postaci, jak: C. Walesa, H.S. Becker, J. Stompór-Świdowska. W literaturze można odnaleźć również informacje na temat zagadnień związanych z planowaniem kariery zawodowej przez młodzież. Doniosłe znaczenie w tym obszarze mają dokonania takich badaczy, jak: S. Vendel, C.C. Lee i S. Simmons, J. Baron i R.V. Brown, S.D. Branyon, H.R. Wooten i J.S. Hinkle.

⁶¹⁰ R.E. Lane, *The Loss of Happiness in Market Democracies*, New Haven, s. 231–234.

⁶¹¹ Zgodnie z jego założeniem podejmowanie decyzji dokonywane jest na podstawie posiadanego doświadczenia przez podmiot, który kieruje się zasadą indukcji. Warto także nadmienić, że podejście to koncentruje się na głębokiej analizie cyklu decyzyjnego i jego uwarunkowaniach.

⁶¹² Teorie normatywne zakładają, że człowiek jest jednostką racjonalną. Ujęcia te bazują na analizowaniu procesu decyzyjnego oraz opracowują różnego rodzaju techniki stosowane w tym zakresie.

⁶¹³ H. Worach-Kardas, *Fazy życia rodzinnego i zawodowego*, Warszawa 1988, s. 104.

na wagę swojego przedmiotu, wyznaczająca bieg egzystencji podmiotu. Jej znaczenie „wiąże się nie tyle z realizacją znaczących wartości zewnętrznych, ile z doznawaniem przemiany wewnętrznej wznoszącej człowieka na wyższy poziom istnienia i jakości życia”⁶¹⁴. Stanowi zatem moment krytyczny w biegu życia, który może okazać się zarówno szansą, jak i druzgocącą porażką dla dokonującej jej jednostki. Intencja podmiotu podejmującego decyzję życiowo doniosłą łączy się jednak z „obietnicą jej efektów”⁶¹⁵, czyli wizją korzystnej dla niego przyszłości. Podobnie jak planowanie kariery zawodowej, nie jest sytuacją celowo konstruowaną, ale mającą miejsce niezależnie od woli człowieka, ponieważ „ryzyko zawarte w ludzkiej egzystencji i konieczność wyboru zmusza jednostkę do stawiania się decydem”⁶¹⁶.

W literaturze bardzo często podejmowany jest dyskurs, zgodnie z którym ludzie zostają złapani w pułapkę „tyranii małych decyzji”⁶¹⁷. Konieczność dokonywania wyborów staje się nieodłącznym elementem egzystencji współczesnego człowieka, czego konsekwencją stanowi pojawienie się w nauce kategorii „homo eligens”⁶¹⁸. W czasach, w których „globalizacja poszerza granice zawodowych planów i wymaga od jednostki poszerzonych (indywidualizowanych) kompetencji działaniowych”⁶¹⁹, przedsięwzięcia koncentrujące się na organizowaniu własnej przyszłości permanentnie zyskują na znaczeniu. W świecie określanym mianem „migotania znaczeń”⁶²⁰ oraz „płynnego życia”⁶²¹, w którym „niepewność jest immanentną cechą rzeczywistych sytuacji problemowych (poznawczych i decyzyjnych), o których stanach możemy uzyskać informacje probabilistyczne (niekiedy posybilistyczne), natomiast determinizm w odniesieniu do antycypowanych, przyszłych stanów stanowi nadmierną idealizację”⁶²², dokonywanie wyborów staje się przedsię-

⁶¹⁴ L. Mac-Czarnik, op. cit., s. 18–19.

⁶¹⁵ C. Walesa, *Zasady dokonywania decyzji życiowo doniosłych (analiza psychologiczna)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie”, nr 1, 2005, s. 149.

⁶¹⁶ Ibidem, s. 150.

⁶¹⁷ Vide: F. Hirsch, *Social Limits to Growth*, Cambridge 1976.

⁶¹⁸ Vide: A. Siciński, *Styl życia. Kultura. Wybór*, Warszawa 2002. Etymologię wspomnianego konstruktów dostrzega się w łacińskich zwrotach *eligo, eligare*, które oznaczają ‘wybierać’. Typologia *homo eligens* zakłada, że istnieją różne style życiowe warunkowane przez możliwości dokonywania wyborów. W konsekwencji prowadzą one do przyjęcia orientacji zachowawczych lub ukierunkowanych na zmianę. Koncepcja ta okazuje się cenna z perspektywy rozpatrywanego zagadnienia, ponieważ przy analizie procesu decyzyjnego uwzględnia istotność jego kontekstu oraz stopnia świadomości podmiotu.

⁶¹⁹ W. Hornstein, *Wychowanie i edukacja w epoce globalizacji*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1, 2005, s. 17.

⁶²⁰ Z. Melosik, T. Szkudlarek, op. cit.

⁶²¹ Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007.

⁶²² *Ryzyko w dowodzeniu, zarządzaniu inżynierii systemów. Metodologia analizy i oceny ryzyka. Modele podejmowania decyzji w warunkach niepewnej i niepełnej informacji*, red. P. Sienkiewicz, Warszawa 2001, s. 3.

wzięciem obarczonym wysokim stopniem odpowiedzialności. Stwierdzenie to potwierdzają słowa W. Pogorzelskiego, zdaniem którego „zaistniały obecnie stan rzeczy stawia każdego z nas, a szczególnie ludzi młodych, wyrosłych w postmodernizmie, wobec trudnego zadania budowania własnej tożsamości, własnego życia i relacji między nimi na własne ryzyko, na własną odpowiedzialność”⁶²³.

Współczesna narracja podejmowana wokół zagadnienia młodzieży pozostaje zgodna co do twierdzenia, że etap dojrzewania stanowi proces znaczących przemian w życiu podmiotu. Dynamiczne przeobrażenia, mające miejsce we wszystkich sferach egzystencji młodych jednostek (biologicznej, psychicznej, społecznej, kulturowej), nie pozostają bez znaczenia dla płaszczyzny rozwoju zawodowego. Rozwój umysłowy, jak i wynikające z niego zmiany w systemie moralnym i emocjonalnym kształtują potrzebę pogłębionej refleksji nad sensem własnej przyszłości, co w konsekwencji staje się kolejnym impulsem do wzrostu aktywności podmiotu czy też rozwoju krytycznego myślenia. Ponadto intensywny wzrost potrzeby rozwijania zainteresowań (objawiający się m.in. uczestnictwem w różnego rodzaju konkursach, zawodach sportowych), niejednokrotnie staje się przyczyną rywalizacji i współzawodnictwa między rówieśnikami⁶²⁴. Kończenie podejmowanych przedsięwzięć sukcesem zachęca do dalszego działania oraz często zostaje zwieńczone poczuciem sensu życia⁶²⁵. Natomiast pogłębiająca się decentralizacja poznawcza przyczynia się do nabierania przez nastolatków dystansu do własnych niepowodzeń i porażek⁶²⁶. W konsekwencji powyższe czynniki skutkują zadawaniem sobie pytania „o cele godne podjęcia i plany ich realizacji”⁶²⁷. Opanowanie umiejętności formułowania dalekosiężnych celów oraz sposobów ich spełniania staje się zagadnieniem, którego w kontekście podjętej dyskusji nie sposób pominąć.

Tradycja studiów nad okresem adolescencji zaowocowała ujmowaniem tego zagadnienia z perspektywy zadań rozwojowych. Na szczególną uwagę w tym miejscu zasługuje klasyfikacja stworzona przez R. Havighursta, który „przygotowanie się do kariery zawodowej, efektywne wykorzystywanie w tym celu relacji mistrz – uczeń”⁶²⁸ uznaje za jedną z podstawowych powinności przypadających na ten etap życia. Podobną perspektywę przyjmuje B. Var-

⁶²³ W. Pogorzelski, *Od asertywności do dojrzałości. Inspiracja optymalnym*, Warszawa 1999, s. 14.

⁶²⁴ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002, s. 179–194.

⁶²⁵ A. Oleszkowicz, op. cit., s. 63.

⁶²⁶ Ibidem, s. 41.

⁶²⁷ S. Kawula, *Rodzina a orientacje życiowe*, „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze”, (wkładka „Przysposobienie do Życia w Rodzinie”), nr 1, 1986, s. 12.

⁶²⁸ Vide: R.J. Havighurst, *Developmental Tasks nad Education*, New York and London 1981, cyt. za: A. Oleszkowicz, op. cit., s. 72.

enhorst, która zwraca uwagę na konieczność przygotowania się młodych ludzi do podejmowania nowych zobowiązań społecznych, rozpatrywanych w odniesieniu do akceptacji nowych ról i uzyskiwaniu autonomii⁶²⁹. Znaczenie zakończenia procesu separacji/indywidualizacji, jak również określenie osobistej hierarchii wartości, a co za tym idzie – ustalenie przyszłych celów życiowych za priorytetowe zadania adolescencji, uznawali M. Orwid i K. Pietruszewski⁶³⁰. W tym miejscu należy przywołać również dokonania J. Reykowskiego, który, analizując przebieg dojrzewania społecznego, akcentował konieczność uniezależnienia się nastolatków od wpływów rodziców⁶³¹. Istotna z perspektywy rozpatrywanej problematyki jest także psychospołeczna koncepcja rozwoju E.H. Eriksona, ujmująca zmiany zachodzące w cyklu życia z perspektywy dynamicznej relacji opozycyjnych postaw i umiejętności osiągniętych w kolejnych etapach egzystencji⁶³², niepozostających bez znaczenia dla sfery życia zawodowego. Ponadto intensywny rozwój procesów poznawczych, mających miejsce w okresie dorastania, przyczynia się do dostrzegania przez podmiot pewnych zależności przyczynowo-skutkowych, stanowiących podstawę umiejętności przewidywania konsekwencji własnych decyzji⁶³³. Znaczące badania z tego zakresu prowadził J. Piaget, który dowiódł, że w okresie dojrzewania jednostka nabywa zdolność dokonywania operacji formalnych, stanowiących podstawę myślenia abstrakcyjnego, pozwalającego na kreowanie wizji przyszłych stanów rzeczy⁶³⁴. Należy także nadmienić, że badania R. Drwala dowodzą, że sama młodzież za jedno z najważniejszych zadań okresu dorastania, obok nawiązywania satysfakcjonujących relacji rówieśniczych, uznała kształtowanie swojej przyszłości, w tym także zawodowej⁶³⁵. Udzielenie odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” oraz „kim chcę być?” stanowi podstawę nie tylko do ukształtowania obrazu własnego Ja, ale również oddziałuje na przyszłe decyzje edukacyjno-zawodowe młodego człowieka⁶³⁶.

⁶²⁹ B. Varenhorst, *The adolescent society*, „Adolescent Peer Pressure. Theory, Correlates and Program Implications for Drug Abuse Prevention”, Rockville 1981, s. 1–20.

⁶³⁰ M. Orwid, K. Pietruszewski, *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Kraków 1996.

⁶³¹ J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1986, s. 389–416.

⁶³² Vide: E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.

⁶³³ R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2006, s. 317–320.

⁶³⁴ Vide: B. Inhelder, J. Piaget, *Od logiki dziecka do logiki młodzieży: rozprawa o kształtowaniu się formalnych struktur operacyjnych*, Warszawa 1970.

⁶³⁵ R. Drwal, *Percepcja ważności i realizacji zadań rozwojowych przez dorastających*, w: *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*, red. Z. Smoleńska, Warszawa 1993, s. 15–47.

⁶³⁶ M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. 1, Gdańsk 2000, s. 214. W kontekście prowadzonej dyskusji warto wspomnieć także o humanistycznej teorii A. Masłowa, która opierała się na założeniu, że człowiek rodzi się z wrodzonym planem kształcenia się i motywacji, oddziałującym na ukierunkowanie jego zachowań (A. Masłowa, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2013). Nie należy również pomijać nazwisk takich badaczy, jak: R.L. Gould, D.J. Levinson, A. Brzezińska, K.W. Schaie, którzy

Literatura pozostaje zgodna co do stwierdzenia, że najkorzystniejszy okres, w którym dokonuje się wyboru zawodu, to czas po 17 roku życia. Jednostka w tym czasie legitymuje się już względną dojrzałością w ponoszeniu konsekwencji własnych decyzji oraz potrafi rozpoznać swoje predyspozycje do wykonywania określonych profesji⁶³⁷. Usytuowanie znaczącego momentu dla procesu planowania kariery w schyłkowej fazie okresu dojrzewania nie jest przypadkowe. Prawidłowość ta jest wynikiem różnego rodzaju konotacji implikowanych m.in. przez organizację systemu kształcenia, który stawia podmiot przed koniecznością dokonania wyboru w okresach tranzytji między kolejnymi poziomami edukacyjnymi. Dyskusja dotycząca podjętego zagadnienia niejednokrotnie zwraca uwagę na to, że dające się zaobserwować zjawisko akceleracji rozwojowej nie jest kompatybilne z narastającą tendencją do opóźniania momentu podejmowania dojrzałych zobowiązań, takich jak założenie rodziny czy podjęcie zatrudnienia⁶³⁸. W kontekście powyższej dyskusji należy zaznaczyć, że projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej rozpoczyna się już w okresie dzieciństwa. Wraz z upływem czasu i narastającym doświadczeniem koncept ten ulega coraz większej krystalizacji i nabiera nowego wymiaru⁶³⁹. W sytuacji wyborów odnoszących się do procesu konstruowania własnej kariery zawodowej podmiot „odkrywa, kim jest, a równocześnie decyduje, kim się staje”⁶⁴⁰. Młody człowiek, który dąży do zdobycia wiedzy o sobie, rozpoznaje także możliwości zastane w świecie. Jego poszukiwaniom niejednokrotnie towarzyszy dysonans poznawczy i zagubienie, które jest wynikiem przemian dokonujących się we współczesnej rzeczywistości, co czyni zagadnienie planowania przyszłości obarczone jeszcze większym stopniem trudności.

Od trafności wyboru zawodowego zależy nie tylko satysfakcja z przyszłej pracy zawodowej, ale również pozycja, jaką jednostka może zająć w społeczeństwie, a co za tym idzie – powodzenie w życiu pozazawodowym⁶⁴¹. Jednym z warunków podjęcia odpowiedniej decyzji przez człowieka jest posiadanie świadomości własnej skuteczności i sprawczości w odnajdywaniu swojego

rozpatrywali rozwój jednostki z perspektywy cyklu życiowego w ramach stadialnych, wyodrębniając poszczególne zadania przypisywane każdemu z etapów egzystencji.

⁶³⁷ W. Padyjasek, *Organizacja procesu orientacji zawodowej w szkole podstawowej*, w: *Orientacja i poradnictwo zawodowe w służbie gospodarki narodowej. Materiały pokonferencyjne*, red. T. Pracki, cz. 2, Bydgoszcz 1983, s. 33.

⁶³⁸ Prawidłowość ta uwarunkowana jest przez konglomerat wielu współczesnych przemian. Przede wszystkim należy do nich zaliczyć wydłużanie okresu spędzanego w placówkach edukacyjnych oraz sytuację na obecnym rynku pracy, która często okazuje się niekorzystna dla osób młodych.

⁶³⁹ R. Parzęcki, *Plany edukacyjno-zawodowe...*, s. 28.

⁶⁴⁰ W. Pogorzelski, op. cit., s. 38.

⁶⁴¹ S. Szajek, *System orientacji i poradnictwa zawodowego w warunkach rewolucji naukowo-technicznej*, w: *Orientacja i...*, red. T. Pracki, s. 11.

miejsca w świecie. Istotę tego precedensu stanowi poczucie własnej podmiotowości. Sytuacja, w której nastolatek odnosi wrażenie, że jego decyzje są determinowane przez wpływy świata zewnętrznego, a on sam pozostaje przedmiotem oddziaływań edukacyjno-wychowawczych⁶⁴², może okazać się czynnikiem zakłócającym proces kształtowania postawy prorozwojowej⁶⁴³. Zdaniem G.S. Fa-ina udostępnienie uczniom swobody decyzyjnej, dotyczącej zakresu i sposobu wykorzystania zdobytej wiedzy w trakcie edukacji, a w konsekwencji – wyboru ścieżki kariery zawodowej, jest podstawowym elementem demokracji⁶⁴⁴. Ni-niejsza optyka, przyjmowana przez wielu badaczy za zasadną, uznaje pogląd, zgodnie z którym podmiotowa wolność wyboru zapewnia optymalizację pro-duktywności społecznej oraz jest przychylna rozwojowi społecznemu⁶⁴⁵, ponie-waż „kariery, praca, rynek to kategorie społeczne”⁶⁴⁶. Efektywne planowanie kariery nie może pozostać w oderwaniu od kontekstu społecznego, ponieważ jego uwzględnienie sprzyja eksploracyjnemu kształtowaniu swojej przyszłości zawodowej. Jednostka będąca w nieustannej relacji ze światem zewnętrznym, szansę na odniesienie sukcesu uzyskuje wyłącznie w sytuacji reagowania na dokonujące się w nim przemiany. Przytoczona perspektywa dowodzi przeni-kania się społecznego i indywidualnego wymiaru kariery i udowadnia, że są one w stosunku do siebie komplementarne. Dlatego też istotne staje się to, aby połączyć wizję siebie z własnymi celami życiowymi, ponieważ pozwala to na ciągły rozwój oraz poczucie sukcesu⁶⁴⁷.

⁶⁴² Ibidem, s. 13.

⁶⁴³ Zdaniem T. Zyska istota działań prorozwojowych koncentruje się na realizacji wizji stanu idealnego. Warunkiem podjęcia działań ukierunkowanych na spełnienie obranego celu jest przekonanie o jego słuszności i pozytywna ocena własnych możliwości. Zdolność do formułowania planów, powołując się na dokonania W. Reykowskiego i J. Kozielskiego, badacz ten uznał za podstawową właściwość jednostki ludzkiej (T. Zysk, op. cit., s. 199). Zagadnienie orientacji prorozwojowej okazuje się niezwykle istotne w kontekście dyskusji dotyczącej plano-wania kariery przez młodzież również ze względu na jej psychologiczne determinanty wyróż-nione przez T. Zyska, do których zaliczył: motywację wewnętrzną, nastawienie na przyszłość i aktywne radzenie sobie z rzeczywistością (Ibidem, s. 203). Przyjęcie tej perspektywy przez osoby dokonujące decyzji może się okazać bardzo korzystne, ponieważ uzyskuje ona poczucie odpowiedzialności za własne życie oraz potrafi określić działania niezbędne dla osiągnięcia upragnionego celu. Ponadto wyznacznikami orientacji prorozwojowej są m.in. orientacja tem-poralna, wyrażająca się w zdolności do planowania oraz ufność wobec siebie i świata, przeja-wiająca się w przekonaniu, że można polegać na innych ludziach oraz korzystać z możliwości stwarzanych przez świat zastany (Ibidem, s. 197–198).

⁶⁴⁴ G.S. Fain, *Using Technology To Advance Education, Leisure, and Democracy*, „NASSP Bulle-tin”, Vol. 73(519), 1989.

⁶⁴⁵ Vide: A. Smith, *The Wealth of Nations*, 1776; Friedman M., Friedman R., *Free to Choose*, New York 1980.

⁶⁴⁶ A. Bańka, *Proaktywność a...*, s. 35.

⁶⁴⁷ B. Harwas-Napierała, *Tożsamość jednostki w epoce współczesnych przemian*, w: *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, red. B. Harwas-Napierała, H. Liberska, Poznań 2007, s. 17–18.

W przypadku decyzji życiowo doniosłej trudno orzekać o jej jednoznacznej słuszności. Często jej konsekwencje mają znaczenie nie tylko dla osoby samego decydenta, ale także innych jednostek pozostających z nim w codziennym kontakcie. Dlatego też planowanie przyszłości zawodowej przez młodych ludzi może stanowić jedynie aproksymację konstruowanej kariery. Ponadto wybory tego rodzaju „rzadko mają jedyne rozwiązania”⁶⁴⁸ i niejednokrotnie podlegają modyfikacji w trakcie realizacji. Prawidłowości te przyczyniają się do klasyfikowania decyzji życiowo doniosłych jako metadecyzji, ze względu na intensywną moc regulacyjną i ważność dla przyszłych wydarzeń, które prowadzą do osiągnięcia wcześniej założonego celu⁶⁴⁹. Charakteryzowany proces przebiega zgodnie z sekwencją: bodziec – motywacja – przygotowanie⁶⁵⁰. Określony impuls inicjuje aktywność podmiotu dążącego do spełnienia swoich zamierzeń. Z kolei sama koncepcja tego przedsięwzięcia uruchamia wcześniej wspomniany mechanizm. Prawidłowość ta prowadzi do kolejnej konkluzji dotyczącej decyzji życiowo doniosłej, zgodnie z którą „charakteryzuje się ciągłym podtrzymywaniem i ponawianiem, a także przeniesieniem przyszłego celu w ciągle «teraz»”⁶⁵¹.

Ważkim elementem współczesnej dyskusji, która dotyczy planowania przez młodzież własnej przyszłości zawodowej, okazują się kwestie związane ze sformułowaniem odpowiedniego pytania na temat tego zagadnienia. Okazuje się bowiem, że na pytanie: „gdzie powinienem pracować i jaki rodzaj pracy wykonywać?, nigdy nie znamy odpowiedzi, ponieważ nic nie jest dane raz na zawsze”⁶⁵². Ponadto w dobie przemian globalizacyjnych planowanie kariery zawodowej nie odnosi się do konkretnego kraju, zawodu czy zakładu pracy, lecz coraz bardziej koncentruje się na odpowiedzialności jednostkowej za swój własny rozwój⁶⁵³. Kwestie związane z dylematami wyboru określonego zawodu oraz dotyczące kształtowania przyszłej kariery zawodowej tracą na znaczeniu w kontekście pytania o to „jak pracować?”. Jego problematyka oscyluje wokół zagadnienia szeroko pojętej mobilności, rozumianej jako możliwość zmiany pracodawcy oraz podjęcia zatrudnienia w miejscu znacznie oddalonym od swojego miejsca zamieszkania oraz telepracy, ponieważ, wybierając tę formę zatrudnienia,

⁶⁴⁸ C. Walesa, *Zasady dokonywania...*, s. 151.

⁶⁴⁹ L. Mac-Czarnik, op. cit., s. 19.

⁶⁵⁰ C. Walesa, *Dynamizmy rozwojowe zdrowienia z alkoholizmu (analiza psychologiczna)*, w: *Rozwój osób uzależnionych w procesie zdrowienia*, red. M. Talała, K. Kościelecki, Zakroczym 2002, s. 47–61.

⁶⁵¹ A. Biela, op. cit., s. 22.

⁶⁵² B. Schwartz, *Paradoks wyboru. Dlaczego więcej oznacza mniej*, Warszawa 2013, s. 49.

⁶⁵³ E. Podolska-Filipowicz, *Orientacja i poradnictwo zawodowe na przestrzeni życia człowieka*, w: *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukła, Warszawa 2009, s. 25.

stajemy przed wyborem związanym z rozpoczęciem (lub zakończeniem) pracy w każdej minucie⁶⁵⁴.

D. Asher⁶⁵⁵ i J. Lloyd⁶⁵⁶ utrzymują, że decyzja dotycząca wyboru określonego zawodu może okazać się bardzo trudna dla osób niemających wystarczającego poziomu wiedzy o sobie i swoich kompetencjach. Okres planowania własnej przyszłości przez młodzież stanowi szansę na rozpoznanie swojego potencjału oraz krytyczną analizę własnych aspiracji, poprzedzoną samooceną. Co więcej, omawiane przedsięwzięcie dla młodego człowieka jest próbą udzielenia odpowiedzi na pytanie: „jak spędzę najbliższe lata swojego życia?” lub przyjmując szerszą perspektywę: „jak będzie wyglądało moje przyszłe życie?”⁶⁵⁷. W tym miejscu warto zaznaczyć, że w procesie planowania swojej kariery nieustannie dokonujemy wyborów oraz decydując się na realizację określonych przedsięwzięć, jednocześnie wyciszamy te pragnienia, które w obecnym czasie sprawiają wrażenie mniej korzystnych⁶⁵⁸.

W kontekście powyższych rozważań nie sposób pominąć znaczenia kategorii „dojrzałości zawodowej” (*vocational maturity*)⁶⁵⁹ i „dojrzałości do kariery zawodowej” (*career maturity*)⁶⁶⁰ wprowadzonych przez D.E. Supera. Pierwsza z nich odnosi się do spełniania pewnych powinności związanych z określonym stadium rozwoju zawodowego. Nie zawsze pozostaje w pozytywnej korelacji z wiekiem chronologicznym podmiotu, ponieważ częściej wyraża się przez poziom jego inteligencji. Zdaniem badacza jej dookreślenie umożliwia analiza kilku wymiarów, takich jak: orientacja na wybór zawodu, zasób posiadanych informacji na temat wybranej profesji oraz plany z nią związane, stałość i spójność tych preferencji, stabilizacja i krystalizacja postaw, zainteresowań i wartości jednostki oraz stopień racjonalności decyzji wyrażany przez zgodność aspiracji człowieka z aktualną sytuacją na rynku pracy, nazywana przez niego mianem „mądrości preferencji zawodowych”⁶⁶¹. Z kolei pojęcie

⁶⁵⁴ B. Schwartz, op. cit., s. 48–51.

⁶⁵⁵ Vide: D. Asher, *From college to career*, Berkeley 1992.

⁶⁵⁶ Vide: J. Lloyd, *The career decision - maker*, Linwood 1992.

⁶⁵⁷ Vide: B.N. Michelozzi, *Coming alive from nine to five (4th ed.)*, London 1992.

⁶⁵⁸ Vide: V.G. Zunker, *Career, work and mental health: integrating career and personal counseling*, Thousand Oaks 2008.

⁶⁵⁹ D.E. Super, M. Bohn, *Occupational Psychology*, London 1971.

⁶⁶⁰ D.E. Super, *Career and life development*, w: *Career choice and development*, red. D. Brown, L. Brooks, San Francisco, Washington, London 1984, s. 192–234.

⁶⁶¹ Vide: D.E. Super, *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*, Washington 1974. Bardzo niski poziom dojrzałości do kariery zawodowej może być identyfikowany z kategorią określaną mianem bezdecyzyjności kariery (*career indecisiveness*), która jest reakcją na różnego rodzaju trudności napotykane przez podmiot w procesie konstruowania własnej tożsamości zawodowej. W przypadku młodzieży może objawiać się ona nieumiejętnością wyboru optymalnej ścieżki edukacyjno-zawodowej, stanowiącej istotny element w planowaniu kariery (J.W. Rojewski, *Career indecision types for rural adolescents from disadvantaged and nondisadvantaged backgrounds*, „Journal of Counseling Psychology”, No. 41, 1994, s. 356–363). A. Bańka w swoich

dojrzałości do kariery zawodowej „oznacza określony stopień samoświadomości, wiedzy o zawodach i zdolności do planowania rozwoju”⁶⁶². Korelatami tego konstruktów stają się różnorodne czynniki ściśle związane z procesem podejmowania decyzji, której trafność uwarunkowana zostaje przez kompletność zamysłu dotyczącego wizji własnej przyszłości, zależnego od przyjętej orientacji temporalnej, pojęcia własnego Ja, zasobu informacji, rozwoju zdolności percepcyjnych oraz poziomu kontroli wewnętrznej i zewnętrznej⁶⁶³.

Zagadnienia elementów niezbędnych dla optymalnego rozwoju kariery nie pomija również R. Parzęcki. Zalicza do nich rozpoznanie wyjściowych uwarunkowań psychospołecznych oraz skonstruowanie planu przyszłości zawodowej na podstawie racjonalnych kryteriów⁶⁶⁴. Postulaty te dowodzą doniosłości procesu planowania kariery oraz świadczą o konieczności poprzedzenia tej decyzji racjonalnymi rozważaniami. Konglomerat przemian dokonujących się na współczesnym rynku pracy, skutkujący m.in. zanikaniem pewnych zawodów i jednoczesnym pojawianiem się nowych, może stanowić pewien czynnik zakłócający realizację wcześniej założonych przez młodzież przedsięwzięć. K. Brooks⁶⁶⁵ źródeł tych trudności dopatruje się w sposobie percepcji własnej ścieżki zawodowej, jako linearnego ciągu sekwencyjnych wydarzeń, prowadzących do osiągnięcia stabilnej pozycji w określonej profesji, zgodnej z obranym kierunkiem kształcenia. Postuluje ona przyjęcie szerszej perspektywy, umożliwiającej maksymalne wykorzystanie szans stwarzanych przez współczesną rzeczywistość. Zgodnie z jej założeniem podmiot zobowiązany jest do opanowania umiejętności dostrzegania epizodów, które mogą okazać się przełomowe w jego karierze. W sytuacji permanentnej zmiany wszelkie schematy, pozwalające na długoterminowe planowanie własnej przyszłości, okazują się dysfunkcjonalne. Dlatego też najbardziej adekwatnym podejściem do zagadnienia planowania kariery byłoby podejście syste-

rozważaniach dotyczących poczynionej dyskusji zwraca uwagę na jakościowo nowe spojrzenie na dane zagadnienie, stwierdzając, że „nowe koncepcje dojrzałości do kariery zawodowej, uwzględniające konteksty globalizacyjne pracy i kariery, zakładają, że nie jest ona procesem rozwojowym realizowanym raz w życiu, ale procesem powtarzanym w cyklu życia wielokrotnie, w miarę wyczerpywania się i odnawiania kapitału kariery” (A. Bańka, *Proaktywność – intencjonalne konstruowanie przyszłości i uprzedzające osiągnięcie celów personalnych przez doświadczenie codzienności*, w: *Szkice o ludzkim poznawaniu i odczuwaniu*, red. H. Wrona-Polańska, E.L. Czerniawska, L. Wrona, Kraków 2009, s. 14). Zdaniem badacza wskaźniki dojrzałości do kariery stanowią takie cechy, jak: elastyczność, otwartość oraz proaktywność.

⁶⁶² A. Bańka, *Zawodoznawstwo. Doradztwo zawodowe. Pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań 1995, s. 138.

⁶⁶³ D.E. Super, *A life span, life space. Perspective on convergence*, w: *Convergence in career development theories*, red. M.L. Savickas, R.W. Lent, California 1994, s. 71.

⁶⁶⁴ R. Parzęcki, *Plany edukacyjno-zawodowe...*, s. 30.

⁶⁶⁵ K. Brooks, *Jaki wybrać zawód? Zaplanuj swoją przyszłość*, Bydgoszcz 2010, s. 10-20.

mowe, ponieważ uwzględnia ono nielinearność oraz wielopłaszczyznowość przemian, a także ukazuje, co dla decydenta stojącego przed koniecznością rozwiązania określonego problemu jest najlepsze⁶⁶⁶.

Nieprzewidywalność przebiegu ścieżek zawodowych nie oznacza, że nie można ich analizować i poddawać eksploracji. W celu podjęcia przemyślanej decyzji życiowo doniosłej na temat własnej przyszłości warto uwzględnić odpowiednie wyznaczniki kariery, takie jak: motywy wyboru zawodu i szkoły, aktualny etap kształcenia i rodzaj szkoły, okoliczności poszukiwania przyszłej pracy, możliwości uzyskania awansu w danym zawodzie, zmiana miejsca zatrudnienia⁶⁶⁷. Wyzwanie, jakie stanowi dla podmiotu konieczność dokonania wyboru spośród wielu możliwych opcji, uwarunkowane zostaje tym, że w momencie podejmowania decyzji nie jest on w stanie określić, która z perspektyw będzie dla niego źródłem największej satysfakcji i zapewni poczucie spełnienia.

W procesie planowania przez młodzież kariery szansę na podjęcie słusznego wyboru może stanowić zdecydowanie i konsekwencja. P. Shaw, podejmując ten aspekt na temat zagadnienia decyzji życiowo doniosłych, zalicza je do grona wyborów trudnych⁶⁶⁸. Za zasady sprzyjające ich dokonaniu uznaje „równowagę między przejrzystością a przeświadczeniem”, wyrażającą się w postaci jasności posiadanych informacji oraz „stawianie czoła rzeczywistości”, rozumiane jako radzenie sobie z komplikacjami⁶⁶⁹. W świecie, w którym „wychowanie do ryzyka stało się istotnym momentem kształtowania osobowości na aktualnym szczeblu rozwoju socjosphery oraz w związku z burzliwymi zmianami technicznymi, naukowymi i społeczno-kulturowymi, kiedy wraz z dokonującym się procesem demokratyzacji i tendencją do liberalizmu nienaruszalne dotychczas zasady, prawdy i normy poddawane są w wątpliwość lub wręcz odrzucane”⁶⁷⁰, spełnienie obu tych warunków okazuje się bardzo skomplikowane. Stwierdzenie to zachęca do poczynienia głębokiej refleksji nad kwestią poczucia pewności w rzeczywistości permanentnej zmia-

⁶⁶⁶ Vide: W. Pogorzelski, op. cit.

⁶⁶⁷ R. Parzęcki, *Plany edukacyjno-zawodowe...*, s. 32.

⁶⁶⁸ Z trudną sytuacją decyzyjną mamy do czynienia w momencie, gdy zostaje zaburzona wewnętrzna homeostaza sytuacji normalnej, co oddziałuje zakłócająco na przebieg aktywności podmiotu i zwiększa prawdopodobieństwo, że podjęte przedsięwzięcie zostanie zrealizowane pomyślnie. T. Tomaszewski, konstruując typologię sytuacji trudnych, wyróżnia następujące ich rodzaje: sytuacja deprivacji, sytuacja przeciążenia, sytuacja utrudnienia, sytuacja konfliktowa oraz sytuacja zagrożenia (T. Tomaszewski, *Wiedza jako układ reprodukcyjno-generatywny*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 2, 1976, s. 32).

⁶⁶⁹ P. Shaw, *Podjęcie trudnych decyzji. Osiąganie celów dzięki odważnemu działaniu*, Warszawa 2010, s. 25–147.

⁶⁷⁰ W. Sztumski, *Ryzyko i...*, s. 10.

ny, w której antycypowanie w kierunku tych przeobrażeń wykracza „poza wszelkie oczekiwania człowieka i wymyka się jego kontroli”⁶⁷¹.

W kontekście rozważań nad planowaniem kariery należy zaznaczyć, że z każdą decyzją wiąże się zachowanie ryzykowne. Świadomość tego ryzyka wyraża się w percepcji „obiektywnej niepewności przebiegu procesów zachodzących w świecie przez daną jednostkę oraz zawodności jej działań i wytworów – istotne jest tutaj posiadanie informacji uwzględniających ewentualne szanse i zagrożenia – informacje te pochodzą z przeszłości i terażniejszości”⁶⁷². W takim procesie decyzyjnym istotnymi elementami są spójność, rozumiana jako kompatybilność z kontekstem sytuacyjnym, świadomość konsekwencji oraz radzenie sobie z niepewnością (która narasta wraz z pojawianiem się nowych danych), stanowiące konsekwencję przyzwyczajenia do istnienia wykluczających się priorytetów⁶⁷³. W sytuacji, w której podmiot nie ma możliwości zgromadzenia wystarczającej ilości informacji niezbędnych do podjęcia decyzji o wysokim stopniu pewności jej słuszności, istotną rolę w procesie dokonywania wyboru odgrywają aspiracje jednostki⁶⁷⁴. Znaczenia nabierają zatem jej indywidualne preferencje, w wyniku czego dokonany przez nią wybór zyskuje subiektywne zabarwienie. Decyzja życiowo doniosła, będąca konsekwencją wcześniejszych doświadczeń życiowych, stanowi jednocześnie bodziec oddziałujący na dalsze życie, dlatego też powinna zostać poprzedzona odpowiednimi przygotowaniem⁶⁷⁵.

Przyjmując założenie, że „rozwój kariery jest całożyciowym procesem o charakterze kompleksowym”⁶⁷⁶, w którym kluczową rolę odgrywają dwa wzajemnie przeplatające się procesy planowania i zarządzania karierą, należy liczyć się z koniecznością dokonywania modyfikacji i adaptacji wcześniej przyjętego planu, w zależności od warunków zaistniałych na współczesnym rynku pracy. Stwierdzenie to potwierdzają słowa Z. Melosika, który utrzymuje, że niepewność dotycząca życia zawodowego „kształtuje nawyk elastycznego podchodzenia do własnego życia zawodowego i skłonność do permanentnej readaptacji do nowych warunków rynku pracy”⁶⁷⁷. Konstruowanie wizji własnej przyszłości zawodowej ma zatem charakter całożyciowy. W przypadku młodzieży, dla której projektowanie kariery stanowi pierwszy

⁶⁷¹ A. Giddens, op. cit., s. 40.

⁶⁷² P. Sienkiewicz, *Zarządzanie ryzykiem*, w: *Spółczesność a ryzyko. Multidyscyplinarne studia o człowieku i społeczeństwie w sytuacji niepewności i zagrożenia*, red. A.K. Zacher, A. Kiepas, Katowice – Warszawa 1994, s. 45.

⁶⁷³ P. Shaw, op. cit.

⁶⁷⁴ Vide: J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy...*

⁶⁷⁵ A. Biela, op. cit., s. 22.

⁶⁷⁶ A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, s. 136.

⁶⁷⁷ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 327.

krok na drodze jej urzeczywistniania⁶⁷⁸, korzystne okazuje się przyjęcie orientacji proaktywnej, ponieważ jej komponenty, którymi są m.in. umiejętność budowania konceptu przyszłości oraz orientacja temporalna⁶⁷⁹, „stanowią podstawowe czynniki decydujące o gotowości do wyboru kariery”⁶⁸⁰.

Proaktywność w karierze wyraża się w umiejętności „skutecznego dopasowania środowiska do własnych potrzeb i możliwości”⁶⁸¹. Podmiot mający tę właściwość potrafi w taki sposób oddziaływać na rzeczywistość, w której egzystuje, by zwiększyć swoje szanse na odniesienie sukcesu i zrealizowanie wcześniej obranego celu. Jej głównym wyróżnikiem okazuje się poczucie własnego sprawstwa i podmiotowości, wyrażającej się w dynamicznym funkcjonowaniu⁶⁸². Jednostka modyfikuje prezentowane sposoby aktywności, kierując się chęcią zwiększenia swojej skuteczności oraz planuje własną karierę, dążąc do ominięcia przeszkód stojących na drodze do jej realizacji⁶⁸³. Istota proaktywnego planowania rozwoju zawodowego ujawnia się w świadomości „bycia podmiotem, który dokonuje działań w pożądanym dla siebie kierunku”⁶⁸⁴. Dynamika przemian współczesnych karier, określanych mianem „kariery bez granic” (*boundaryless careers*) wymusza przyjęcie orientacji proaktywnej nie tylko przez osoby dorosłe, ale także przez młodzież⁶⁸⁵.

Koncepcja całożyciowego rozwoju kariery powstawała w połowie XX w. Zawdzięczana jest dokonaniom E. Ginzberga, S.W. Ginzburga, S. Axelrada, J.L.H. Hermy. Podstawowe założenie podjętych rozstrzygnięć teoretycznych koncentrowało się na przyjęciu perspektywy, w myśl której proces wyboru zawodu rozpoczyna się już w okresie dzieciństwa i finalizuje w okresie dorastania lub wczesnej dorosłości. Późniejsi kontynuatorzy tej myśli, tacy jak D.E. Super czy M.L. Savickas, dokonali jej dookreślenia, zgodnie uznając, że rozwój zawodowy człowieka, a co za tym idzie – konieczność planowania kariery i podejmowania decyzji związanych z jej przebiegiem, trwa całe życie. Wraz ze wzbogacaniem doświadczenia związanego ze światem pracy, pełniejszy staje się obraz zawodowy jednostki⁶⁸⁶. Optyka nakreślona przez badaczy uprawnia do stwierdzenia, że wydarzenia permanentnie towarzy-

⁶⁷⁸ A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, s. 136.

⁶⁷⁹ Vide: M.L. Savickas, *The transition...*

⁶⁸⁰ A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, s. 136.

⁶⁸¹ A. Bańka, *Proaktywność – intencjonalne...*, s. 18.

⁶⁸² Vide: A. Bandura, *Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era*, „European Psychologists”, No. 7(1), 2002, s. 2–16.

⁶⁸³ Vide: E.W. Morrison, *Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources and outcomes*, „Academy of Management Journal”, No. 36, 1989, s. 557–589.

⁶⁸⁴ A. Bańka, *Proaktywność a...*, s. 35.

⁶⁸⁵ Ibidem.

⁶⁸⁶ A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003, s. 83.

szące egzystencji podmiotu mają swoje znaczące oddziaływanie na jej przebieg, a zatem można zaliczyć je do grona decyzji życiowo doniosłych.

Złożoność i wielowymiarowość tak nakreślonego procesu planowania kariery przez młodzież, determinowana przez różnego rodzaju czynniki związane ze środowiskiem zewnętrznym i osobą decydenta⁶⁸⁷, wymagają szczególnego wsparcia. Literatura pozostaje zgodna co do twierdzenia, że osoby dorosłe wywierają doniosły wpływ na wybory ludzi młodych. Jednostkami intensywnie oddziałującymi na obszar ich ukierunkowania są przede wszystkim rodzice i nauczyciele, którzy pozostają z nimi w najczęstszym kontakcie⁶⁸⁸. Nie bez znaczenia dla kontekstu prowadzonej dyskusji pozostaje także udział procesów edukacyjnych w różnych sferach funkcjonowania podmiotu. Edukacja może przyczynić się do wypracowania pewnych nawyków korzystnych dla jednostki kreującej swoją karierę, co stanowi pewną barierę ochronną przed błędnym zrozumieniem czy też odczytaniem mechanizmów organizujących przestrzeń współczesnego rynku pracy. Obszary wymagające rozwoju w odniesieniu do kompetencji kluczowych w kwestii planowania przyszłości zawodowej to: refleksja nad motywacją, zdolność do eksploracji miejsc pracy, umiejętność kontroli rozwoju własnej kariery oraz *networking*⁶⁸⁹.

Planowanie kariery zawodowej, rozpatrywanej z perspektywy decyzji życiowo doniosłej, nie stanowi aktu jednorazowego. Wybór określonej ścieżki kariery stawia jednostkę przed koniecznością dokonywania kolejnych decyzji i ich permanentnej kreacji. Konceptualizacja wizji własnej przyszłości zawodowej stworzona przez podmiot, powinna mieć walor elastyczności i dynamizmu, który pozwalałby na jej adekwatne modyfikowanie w zależności od zaistniałej sytuacji na rynku pracy. Konstrukcja projektu kariery jest jedynie rdzennym ogniwem dalszych poszukiwań i wyborów zawodowych człowieka. Stwierdzenie to zdają się potwierdzać słowa W. Pogorzelskiego, który zakłada, że „od bardzo młodych lat każdy z nas we mgle, samotnie, czasem w grupach wspina się – dobrowolnie lub pod przymusem – po stromej ścianie skalnej, a każdy krok, każdy życiowy wybór ma wpływ na końcowy wynik wspinaczki”⁶⁹⁰. Dlatego też z powodzeniem można wysnuć konkluzję traktu-

⁶⁸⁷ Vide: J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy...*

⁶⁸⁸ Vide: M. Czerwińska-Jaśkiewicz, *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*, Warszawa 1979.

⁶⁸⁹ Postulat ten został przedstawiony przez dr A. Bilon podczas wystąpienia *Uczenie się konstruowania kariery (career learning) jako główne wyzwanie dla szkół holenderskich* na II Poznańskim Forum Dyskusyjnym LLL „Doradztwo zawodowe w perspektywie całożyciowego uczenia”, która odbyła się 19.11.2014 r. na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

⁶⁹⁰ W. Pogorzelski, op. cit., s. 15.

jąca o tym, że „proces decyzyjny często kończy się dopiero wtedy, gdy dokonany wybór zostanie wprowadzony w rzeczywistość”⁶⁹¹.

Planowanie kariery zawodowej dla współczesnej młodzieży stanowi nie tylko zadanie utożsamiane z decyzją życiowo doniosłą, ale także okazuje się wyzwaniem, do którego należy się odpowiednio przygotować. Młody człowiek, partycypujący we współczesnej rzeczywistości, zobowiązany jest do przyjęcia odpowiedzialnej postawy za swój rozwój, w czym korzystne może się okazać zorientowanie się na prorozwojowość i proaktywność. Odpowiednie zaplanowanie kariery staje się nieodłącznym elementem rozwoju zawodowego jednostki. Człowiek ukierunkowany temporalnie, aktywnie współuczestniczący i współdziałający w świecie poddawanym permanentnej zmianie – wykształca w sobie mechanizmy adaptacyjnego i elastycznego reagowania na dokonujące się przeobrażenia, dzięki czemu zwiększa swoją szansę na odniesienie sukcesu.

⁶⁹¹ C. Walesa, *Zasady dokonywania...*, s. 150.

ORIENTACJE ZAWODOWE BADANEJ GRUPY MŁODZIEŻY Z ZESPOŁÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH

4.1. Metodologiczne podstawy badań własnych oraz społeczno-demograficzna charakterystyka badanej populacji

Podjęte rozważania teoretyczne, zwłaszcza analizy dotyczące konstruktów orientacji zawodowej, dostarczają wielu wskazówek dotyczących sposobów eksploracji tego zjawiska. Przyjęcie kategorii „orientacja”, jako badawczej w podjętych eksploracjach w celu rozpoznania założonego wycinka rzeczywistości, wydaje się trafne ze względu na zakres semantyczny tego pojęcia. Rozstrzygnięcia odwołujące się do złożoności i wieloznaczności interpretacyjnej tego obszaru, w nawiązaniu do przedstawienia głównych nurtów teoretycznych dotyczących dyskusji nad rozwojem zawodowym człowieka i próba nakreślenia kontekstu, w jakim przebiega – stanowią podstawę realizacji sztandarowego celu pracy, jakim jest rozpoznanie orientacji zawodowej młodzieży z zespołów szkół zawodowych⁶⁹².

Wielokontekstowa specyfika przemian globalnych, niepozostająca bez znaczenia dla organizacji życia społeczno-kulturalnego, sprawia, że jedno-

⁶⁹² Warto w tym miejscu poczynić pewne uściślenia dotyczące zespołów szkół zawodowych. Zgodnie z art. 62 Ustawy o systemie oświaty z 1991 r. (Dz.U. 1991 Nr 95, poz. 425) zespół szkół powstaje z połączenia szkół lub placówek różnych typów. W praktyce w struktury zespołów szkół zawodowych wchodzi różnego rodzaju szkoły, których celem jest „przyuczenie do zawodu i zdobycie kwalifikacji zawodowych” (B. Baraniak, *Edukacja zawodowa*, w: *Pedagogika pracy. Pedagogika wobec współczesności*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007, s. 139). Można zaliczyć do nich zasadnicze szkoły zawodowe, które przygotowują „do podjęcia pracy zawodowej na podstawie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe” oraz technika stanowiące „propozycję dla uczniów, którzy chcą zdobyć zawód technika, a nie tylko uzyskać wykształcenie ogólne na średnim poziomie albo przygotowanie ogólnozawodowe” (Ibidem). Z grupy uczniów obu tych typów szkół została wyodrębniona próba badawcza.

znaczny opis rzeczywistości staje się kwestią skomplikowaną. Taka sytuacja niesie ze sobą określone konotacje dla osób podejmujących próbę empirycznego poznania zjawisk występujących w jego otoczeniu. Poszukiwanie odpowiedzi na zadawane pytania problemowe wymaga szczególnego namysłu i wnikliwych analiz. Niniejszą specyfikę charakteryzuje również podjęty wątek dotyczący orientacji zawodowych młodzieży.

Młody człowiek partycypujący w przestrzeni współczesnego świata jest zobligowany do nieustannego decydowania o swojej przyszłości, co wiąże się z odpowiedzialnym dokonywaniem wyborów oraz przyjęciem odpowiedniej perspektywy planowania. Doświadczane przeżycia oddziałują na percepcję rzeczywistości oraz przyjmowane wobec niej ustosunkowanie. Istotną rolę w poszukiwaniu własnego miejsca w świecie przez podmiot odgrywają procesy orientacyjne, pozwalające mu na odebranie określonego ukierunkowania w przedsięwziętych działaniach. Mają one znaczenie dla płaszczyzny rozwoju zawodowego, dlatego też obszar ten uczyniono przedmiotem zainteresowań badawczych.

Wyznaczony przez niego kontekst narracyjny odnosi się do złożoności interpretacyjnej zjawiska orientacji zawodowych i pozostającego z nim w ścisłym związku fenomenu kariery. Uchwycenie aspektu ich dynamizmu oraz jakości może okazać się niezwykle istotne dla rozwoju wiedzy o tych obszarach oraz zachęcać do krytycznej i permanentnej refleksji dotyczącej zmian w dziedzinach związanych z niniejszą tematyką – niosących konotacje dla szeroko pojętej praktyki. Nieprzypadkowe okazuje się również ukierunkowanie zainteresowań badawczych na grupę młodzieży z zespołów szkół zawodowych. Intensywne zmiany rozwojowe przypadają właśnie na okres dojrzewania. Jednostka kształtuje nie tylko swoje Ja, ale również krystalizuje hierarchię wartości i poszukuje swojego miejsca w świecie, co uprawnia do stwierdzenia, że młody człowiek ma relatywnie dookreśloną orientację życiową. Ponadto rozważa różne wizje własnej przyszłości zawodowej i stara się odnaleźć racjonalne drogi ich urzeczywistnienia w przestrzeni współczesnego rynku pracy. Uczniowie kierujący swój wybór edukacyjny w stronę szkół zawodowych często są postrzegani jako zbiorowość, która „już zdecydowała” o własnym losie zawodowym. Kończąc określoną placówkę kształcącą, uzyskują uprawnienia do wykonywania danego fachu (zdają kwalifikacyjny egzamin zawodowy), legitymując się stosunkowo młodym wiekiem. Dlatego też rozpoznanie ich orientacji zawodowych w kontekście ambiwalentnego i niestabilnego rynku pracy stanowi istotę zamierzonych badań. Literatura niejednokrotnie zaznacza również, że adolescenci stanowią grupę społeczną pozostającą pod intensywnym oddziaływaniem zmian społecznych, co także pozwala na uznanie młodzieży za adekwatną grupę eksploracyjną z perspektywy poruszanej problematyki.

Wyniki planowanych badań nad orientacjami zawodowymi młodzieży z zespołów szkół zawodowych mogą mieć znaczącą wartość teoretyczno-poznawczą, która wzbogaca oraz weryfikuje dotychczasową wiedzę z tego zakresu oraz praktyczną – stanowiącą cenny głos w dyskusji nad współczesną młodzieżą, a także prognostyczną – okazującą się jednym ze wskaźników pomocnych w przewidywaniu przyszłych tendencji w kształtowaniu się orientacji zawodowych.

Uznając słuszność stwierdzenia, zgodnie z którym podmiot partycypuje zawsze w określonej rzeczywistości, stanowiącej kontekst (historyczny, kulturowy, społeczny) jego egzystencji – badań różnych aspektów życia człowieka nie można dokonywać bez jego uwzględnienia. Podjęta problematyka oscylująca wokół zagadnienia orientacji zawodowych młodzieży osadzona jest w czasie dynamicznych przemian, niepozostających bez znaczenia dla jakości życia jednostki. W sytuacji, w której niemal we wszystkich sferach funkcjonowania podmiotu obowiązują prawa wolnego rynku, jest on zobowiązany do samodzielnego kreowania własnego losu oraz urzeczywistniania przyjętej wizji siebie. Młodzi ludzie, którzy tworzą grupę społeczną obligowaną do sprostania dylematom, zmianom oraz wyzwaniom współczesności, wszelkich wyborów dokonują w świecie, w którym plany podlegają permanentnej modyfikacji. Prawdopodobnie ta obarcza ich wysokim stopniem odpowiedzialności oraz sprawia, że decyzje dotyczące przyszłości zawodowej są zaliczane do grona trudnych i ryzykownych.

Przyjmując założenie, że orientacja stanowi pewne „ukierunkowanie na coś”, „skłanianie się ku czemuś”⁶⁹³ oraz identyfikowana jest z umiejętnością trafnego rozpoznania sytuacji⁶⁹⁴, a także z pewną ogólną tendencją do reagowania na rzeczywistość społeczną⁶⁹⁵. Można dopatrywać się w niej wymiaru jednostkowego⁶⁹⁶ oraz społecznego, zależnego od kontekstu funkcyjnego

⁶⁹³ Takie znaczenie nadają mu m.in.: Z. Bokszański, *Polacy wobec innych narodów. O uwarunkowaniach orientacji wobec obcych*, w: „Studia Socjologiczne”, nr 3(162), 2001; B. Grukowski, *Elementy motywacyjne postaw „być” i „mieć”*, Lublin 1996; M. Kunicka, *Orientacje teleologiczne nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, nr 1(32), 2005; K. Skarżyńska, P. Gasparski, *Motywy wyboru studiów psychologicznych: orientacje wobec studiów i zawodu*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 4(44), 2001; M. Marody, *Antynomie zbiorowej podświadomości*, „Studia Socjologiczne”, nr 2, 1987.

⁶⁹⁴ Taki sposób ujmowania pojawia się m.in. w definicjach W. Okonia, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007; T. Nowackiego, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004; W. Szewczuka, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985; A. Karwatowskiego, *Leksykon PWN*, Warszawa 1972; A. Lewickiego, *Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu*, Warszawa 1960; K. Sęk, *Orientacja w sytuacjach społecznych*, Poznań 1980.

⁶⁹⁵ M. Ziółkowski, *Orientacje indywidualne a system społeczny*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990; S. Gerstmann, *Podstawy psychologii konkretnej*, Warszawa 1987; C. Kluckhohn, *Values and value orientation*, w: *Toward a general theory of action*, red. T. Parsons, E. Schils, Cambridge 1951.

⁶⁹⁶ Twierdzenie to uzasadnia również, że orientacja stanowi jeden z elementów osobowości (L. Ostasz, *Rozumienie bytu ludzkiego. Antropologia filozoficzna*, Olsztyn 1998).

nia podmiotu. Orientacja zawodowa, która koncentruje się wokół zagadnień związanych z problematyką zawodową, będzie kształtowała się w wyniku aktywności własnej człowieka (możliwościach zastanych w sobie, doświadczeniach) oraz szansach kreowanych przez rynek pracy oraz rzeczywistość, w której partycypuje.

Bazując na dotychczasowym dorobku teoretycznym i empirycznym, odnoszącym się do konstruktów orientacji zawodowej oraz mając na uwadze specyfikę zamierzonych dociekań badawczych na potrzeby pracy, niniejszą kategorię definiuje się jako: pewną zgeneralizowaną tendencję jednostki do postrzegania, interpretowania i oceniania aktualnej sytuacji na rynku pracy oraz własnych możliwości, które wyrażają się w przyjmowaniu wobec swojej przyszłości zawodowej określone ustosunkowanie poznawcze, motywacyjne, behawioralne oraz wartościujące. Ma ona zatem charakter procesualny (oparty na doświadczeniu), zachodzący w podmiocie w wyniku uwarunkowań wewnętrznych, jak i zewnętrznych wobec niego. Orientacja zawodowa wyraża się w postaci pewnych preferencji, wyborów, celów, planów i działań człowieka związanych z problematyką zawodową.

Zasadniczym przedmiotem badania stają się więc orientacje zawodowe młodzieży z zespołów szkół zawodowych. Prowadzone dociekania będą prowadzić przede wszystkim do rozpoznania dwóch obszarów problemowych z nimi związanych: wiedzy podmiotu na temat siebie i rynku pracy oraz możliwości zastanych przez jednostkę w sobie i w świecie związanych z obszarem życia zawodowego. Koncentrują się zatem na rozpoznaniu jednostkowego i społecznego aspektu orientacji zawodowych.

Zaprojektowane eksploracje skupiają się na realizacji głównego celu pracy, jakim jest scharakteryzowanie orientacji zawodowych młodzieży z zespołów szkół zawodowych. Z kolei intencją szczegółowych analiz staje się:

- 1) określenie właściwości osobowościowych, które warunkują orientacje temporalne i zachowania proaktywne w karierze badanej grupy młodzieży,
- 2) opisanie struktury orientacji zawodowych młodzieży oraz rozpoznanie czynników jednostkowych i społecznych, które oddziałują na rodzaj i jakość przyjmowanej orientacji zawodowej przez badaną młodzież,
- 3) rozpoznanie poglądów i opinii badanej grupy młodzieży na temat złożoności i uwarunkowań współczesnego rynku pracy,
- 4) wyprowadzenie implikacji do praktyki edukacyjno-doradczej, dotyczącej orientacji zawodowej podmiotu.

Określenie przedmiotu oraz sformułowanie celów badawczych skutkuje skryształowaniem globalnego celu badawczego, który stanowi pytanie: „W jakim stopniu i zakresie zmienne osobowościowe i społeczne rzutują na rodzaj i jakość przejawianych orientacji zawodowych młodzieży oraz jej

poglądy i opinie na temat uwarunkowań i złożoności współczesnego rynku pracy?”. Przeprowadzona pogłębiona analiza w zakresie zjawiska orientacji zawodowej pozwala na określenie problemów szczegółowych, istotnych z perspektywy poruszanego zagadnienia. Przyjmują one postać następujących pytań, na które będą poszukiwane odpowiedzi:

- 1) Jakie właściwości osobowościowe, wynikające z diagnozy subiektywnych ocen i preferencji, warunkują nastawienia proaktywne oraz orientacje temporalne badanej grupy młodzieży?
- 2) Jaka jest struktura orientacji zawodowych badanej młodzieży?
- 3) Jakie są poglądy i opinie badanej grupy młodzieży na temat złożoności i uwarunkowań współczesnego rynku pracy?

Hipotetycznie zakłada się, że różnorodne uwarunkowania społeczne oraz doświadczenia młodzieży, które nie pozostają bez znaczenia dla percepcji otaczającej ich rzeczywistości (w tym także rynku pracy) – oddziałują różnicująco na odpowiedzi udzielane przez badanych. Przyjmując założenie, że orientacja stanowi jedną ze składowych osobowości, można przewidywać istnienie zależności między autoidentyfikacjami badanej młodzieży, a strukturą przyjmowanych przez nią orientacji zawodowych. Ponadto poglądy i opinie podmiotu dotyczące własnej przyszłości zawodowej będą krystalizowały się na podstawie możliwości zastanych w nim samym oraz na rynku pracy. Wyróżnione orientacje będą stanowiły konsekwencję preferencji, wartości, motywacji, wyborów, planów młodych ludzi oraz zakładanych środków ich realizacji. Dopatrując się w orientacjach zawodowych aspektów podmiotowych, można poddać oglądowi także ich wymiar proaktywny i temporalny. Niniejsze czynniki pozwalają na postrzeganie orientacji zawodowych jako konstruktów dynamicznych o procesualnym charakterze, których jakość oraz treść zależna jest od różnorodnych czynników podmiotowych i społecznych.

Inspirację do sformułowania powyższych założeń stanowiły różnorodne egzemplifikacje badawcze prowadzone w zakresie obranej tematyki. Dokonania, których nie sposób pominąć, są z pewnością prace L.M. Savickasa. Badacz ujmuje płaszczyznę rozwoju zawodowego człowieka jako jedną ze składowych całej jego egzystencji. Ukazuje także jej procesualny charakter oraz dostrzega jej podmiotowy komponent. Jednostka świadoma swojej sprawczości konstruuje własną reprezentację rzeczywistości, przez co adaptuje się do zaistniałych warunków. Prawidłowość ta nie pozostaje bez znaczenia dla kształtowania orientacji zawodowych, pozostających pod wpływem oddziaływań zmieniającego się środowiska oraz własnej aktywności i doświadczeń podmiotu. Istotną inspiracją dla konceptualizacji tej pracy jest również projekt badawczy A. Cybal-Michalskiej, odnoszący się do zjawiska kariery postrzeganego z perspektywy młodzieży akademickiej. Prowadzona przez autorkę narracja doskonale wpisuje się we współczesny

dyskurs dotyczący kariery, ujmuje zmienny charakter kontekstu, w którym jest kształtowana oraz zwraca uwagę na osobiste zaangażowanie podmiotu w proces jej konstruowania. Podobne podejście do zagadnienia orientacji edukacyjno-zawodowych jednostki przedstawia M. Piorunek, traktując je jako indywidualny, wewnętrznie krystalizujący się w biegu życia projekt, wyjątkowy i niepowtarzalny dla każdego człowieka, pozostający pod wpływem oddziaływań świata zewnętrznego. W kontekście powyższych rozważań koncentrujących się na postrzeganiu podmiotu jako istoty zdolnej do kierowania własnym rozwojem zawodowym, warto przywołać także prace T. Zyska oraz A. Bańki poświęcone orientacjom prorozwojowym i proaktywnym.

Zwracając uwagę na to, że orientacje zawodowe młodzieży zespołów szkół zawodowych mają aspekt przyszłościowy, ponieważ grupa ta przygotowuje się do partycypowania w przestrzeni rynku pracy, nie sposób pominąć znaczenia badań empirycznych dotyczących orientacji temporalnych młodych ludzi. Planowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej jest dla nich nie tylko jedną z decyzji życiowo doniosłych, ale również stanowi zadanie wynikające z okresu rozwojowego, w którym się znajdują. Dlatego też warto wspomnieć tu o dokonaniach H. Liberskiej w zakresie rozpoznania uwarunkowań oczekiwań młodzieży na temat własnej przyszłości oraz M. Czerwińskiej-Jasiewicz i L. Mac-Czarnik odnoszących się do decyzji przyszłościowych młodych ludzi.

Konstrukcja problemów szczegółowych, wyłonionych z problemu głównego, pozwala na wyodrębnienie zmiennych, do których kolejno przyporządkowano wskaźniki. Ich poniższa prezentacja rozpoczyna się od zmiennych niezależnych określających badanych adolescentów, do których zaliczono: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, liczbę dzieci w rodzinie, sytuację materialną w rodzinie, znaczenie pracy dla człowieka, znaczenie pracy dla badanej jednostki, średnią ocen szkolnych na danym etapie kształcenia, sposób spędzania czasu wolnego, typ uczęszczanej szkoły. Wymienione zmienne i przyporządkowane do nich wskaźniki prezentują się następująco:

- 1) Płeć:
 - a) kobieta,
 - b) mężczyzna.
- 2) Wiek:
 - a) 16 lat,
 - b) 17 lat,
 - c) 18 lat,
 - d) 19 lat,
 - e) 20–22 lata.

- 3) Miejsce zamieszkania:
 - a) wieś,
 - b) miasteczko (do 50 tys. mieszkańców),
 - c) miasto (od 51 do 99 tys. mieszkańców),
 - d) duża aglomeracja miejska (powyżej 100 tys. mieszkańców).
- 4) Wykształcenie rodziców:
 - a) podstawowe,
 - b) zawodowe,
 - c) średnie,
 - d) pomaturalne,
 - e) licencjackie,
 - f) wyższe.
- 5) Liczba dzieci w rodzinie:
 - a) jestem jedynakiem/jedynaczką,
 - b) 2,
 - c) 3,
 - d) 4 i więcej.
- 6) Sytuacja materialna w rodzinie:
 - a) bardzo dobra (środki finansowe umożliwiają zaspokojenie różnorodnych potrzeb członków rodziny i ulegają stałemu pomnażaniu),
 - b) dobra (środki finansowe umożliwiają zaspokojenie niezbędnych potrzeb członków rodziny oraz przyczyniają się do ich rozwoju),
 - c) przeciętna (środki finansowe umożliwiają zaspokojenie wyłącznie podstawowych potrzeb członków rodziny),
 - d) złe (środki finansowe nie wystarczają na zaspokojenie podstawowych potrzeb członków rodziny)⁶⁹⁷.
- 7) Znaczenie pracy dla człowieka:
 - a) stanowi źródło zaspokojenia ludzkich potrzeb (materialnych i duchowych),
 - b) jest prawem i obowiązkiem człowieka warunkującym jego rozwój,
 - c) służy zdobyciu materialnej niezależności człowieka i zaspokajaniu jego potrzeb fizycznych,
 - d) może być traktowana jako sposób na zaspokojenie własnych aspiracji przez jednostkę,
 - e) zapewnia lepszą pozycję w społeczeństwie i stanowi źródło prestiżu,
 - f) dzięki niej możemy zdobywać doświadczenie oraz wiedzę,
 - g) służy rozwojowi twórczości i kreatywności człowieka,

⁶⁹⁷ Wskaźniki odnoszące się do zmiennej „sytuacja materialna” zostały zaczerpnięte z pracy A. Cybal-Michalskiej (A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 211).

- h) jest naturalną potrzebą człowieka, stanowiącą źródło jego satysfakcji,
 - i) zapewnia istnienie społeczeństwu,
 - j) może stanowić źródło cierpienia człowieka, kiedy jest przedmiotem jego wyzysku.
- 8) Znaczenie pracy dla jednostki badanej:
- a) wysokie (praca i nauka są niezwykle ważnymi elementami w życiu człowieka, pozwalają mu na realizację wielu celów i samorealizację),
 - b) przeciętne (praca i nauka są ważne w życiu człowieka, przyczyniają się do zdobycia określonej pozycji w społeczeństwie),
 - c) niskie (praca i nauka są koniecznymi elementami w życiu człowieka, stanowią formę pozyskiwania środków finansowych).
- 9) Średnia ocen uzyskana w ubiegłym roku szkolnym:
- a) 6,0–5,1,
 - b) 5,0–4,5,
 - c) 4,4–4,0,
 - d) 3,9–3,1,
 - e) poniżej 3,0.
- 10) Główna funkcja spędzanego czasu wolnego⁶⁹⁸:
- a) wypoczynek,
 - b) rozrywka,
 - c) rozwój własny,
 - d) zadanie społeczne.
- 11) Typ uczęszczanej szkoły:
- a) szkoła zawodowa (profil...),
 - b) technikum (profil...).

W obrębie perspektywy badawczej, za jaką obrano orientacje zawodowe młodzieży z zespołów szkół zawodowych, wyróżniono trzy niezależne kategorie zjawisk, których wzajemnym zależnościom się przyglądano, takie jak: orientacje temporalne, przewodniki w karierze, style i wymiary orientacji zawodowych oraz czynniki proaktywności, które warunkują orientacje zachowawcze w karierze zawodowej badanej grupy młodzieży, jak również poglądy i opinie badanej grupy młodzieży na temat złożoności i uwarunkowań współczesnego rynku pracy. Natomiast w grupie zmiennych zależnych, umożliwiających dokonanie charakterystyki powyższych kategorii odnoszących się do orientacji zawodowych badanej młodzieży, znalazły się: poziom

⁶⁹⁸ Inspirację do wyróżnienia tych wskaźników stanowi klasyfikacja funkcji czasu wolnego, stworzona przez Z. Dąbrowskiego i A. Kamińskiego (Vide: Z. Dąbrowski, *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1966, s. 16; A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1980, s. 68).

przejawianej przez nią samooceny, poczucie radości życia, bycia kochanym oraz osamotnionym, orientację życiowe, nastawienia prorozwojowe,⁶⁹⁹ czynnik proaktywności ogólnej, orientacja temporalna, przewodniki w karierze, sukces kariery zawodowej, poglądy i opinie na temat przeobrażeń współczesnego rynku pracy.

Powyższe rozważania pozwalają na skonstruowanie układu zmiennych zależnych, które odnoszą się do zjawisk poddanych oglądowi empirycznemu oraz przyporządkowania im wskaźników, które prezentują się następująco:

- 1) Właściwości osobowościowe, wynikające z diagnozy subiektywnych ocen i preferencji, warunkujące nastawienia proaktywne oraz orientacje temporalne badanej grupy młodzieży:
 - a) czynnik proaktywności ogólnej, który jest jedną ze składowych struktury osobowości podmiotu, warunkujący zachowania zorientowane na realizację wizji własnej kariery (według A. Bańki⁷⁰⁰),
 - b) orientacje temporalne badanej młodzieży:
 - stopień poczucia skuteczności w działaniu (skala poczucia skuteczności według M. Urban⁷⁰¹),
 - stosunek do planowania własnego życia (kwestionariusz dokonywania decyzji życiowo doniosłych, wersja zmodyfikowana przez L. Mac-Czarnik, E. Rydz⁷⁰²),
 - style projektowania edukacyjno-zawodowego (inspiracja badaniami M. Piorunek⁷⁰³):

⁶⁹⁹ Jeden ze szczegółowych problemów badawczych, którego wyników analiz nie przedstawiono w tej publikacji, dotyczył komponentu autoidentyfikacyjnego badanej młodzieży. Mając na uwadze, że w kontekście rozważań nad orientacjami zawodowymi młodych ludzi nie sposób pominąć rozważań nad ich własnym Ja, ponieważ stanowi ono istotny czynnik warunkujący przyjmowane przez nich nastawienia życiowe, także w odniesieniu do sfery rozwoju zawodowego, w tekście zamieszczono informacje na temat zmiennych różnicujących odpowiedzi respondentów odnoszących się do ich autoidentyfikacji. Należy zaliczyć do nich m.in. poczucie radości życia, bycia kochanym, osamotnionym, poziom reprezentowanej samooceny. Praca nie zawiera również szczegółowych danych na temat orientacji życiowych oraz prorozwojowych badanych uczniów.

⁷⁰⁰ Vide: A. Bańka, *Proaktywność a...*, Poznań – Warszawa 2005.

⁷⁰¹ Vide: M. Urban, *Indywidualizm i kolektywizm w świadomości młodzieży. Studium psychologiczno-politologiczne*, Warszawa 2008.

⁷⁰² Autorem kwestionariusza dokonywania decyzji życiowo doniosłych był Cz. Walesa (Vide: Cz. Walesa, *Psychologiczna analiza decyzji życiowo doniosłych. Empiryczne badania wybranych grup młodzieży*, w: *Wykłady z psychologii w KUL w roku akademickim 1985/1986*, red. A. Biela, Z. Uchnast, T. Witkowski, Lublin 1988, s. 277–350). Został on jednak zmodyfikowany przez L. Mac-Czarnik oraz E. Rydz. (Patrz: L. Mac-Czarnik, *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży. Badania rozwojowe osób w wieku od 12 do 25 lat*, Rzeszów 2000).

⁷⁰³ Vide: M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004.

- perspektywa czasowa (orientacja na tu i teraz, orientacja na perspektywę kilkuletnią, orientacja na odległą perspektywę czasową),
 - dojrzałość motywacyjna (manifestowane racje działania w postaci dymensji: bliskie – odległe, konkretne – bardziej ogólne, pojedyncze – integrowane),
 - ukierunkowanie pola wyborów (ocena zbieżności versus rozbieżności dotychczasowych decyzji),
 - wielkość pola wyborów (jakość posiadanych projektów edukacyjno-zawodowych);
- 2) Struktura orientacji zawodowych badanej grupy młodzieży:
- a) „przewodniki” oddziałujące kształtując na strukturę orientacji zawodowych młodzieży (kwestionariusz „Moja kariera”, inspiracja „kotwicami kariery” E. Scheina⁷⁰⁴):
 - styl życia,
 - bezpieczeństwo i stabilizacja,
 - profesjonalizm,
 - autonomia i niezależność,
 - poświęcanie dla innych,
 - kreatywność i przedsiębiorczość,
 - wyzwanie,
 - przywództwo,
 - b) orientacje zawodowe młodzieży przejawiające się w następujących wymiarach (kwestionariusz do badania orientacji zawodowej według H. Skłodowskiego, T. Kucharskiego⁷⁰⁵):
 - niestabilność emocjonalna,
 - zdolność do realizacji zadań,
 - liderowanie,
 - uspołecznienie,
 - podatność na irytację,
 - porządek i dokładność,
 - aspiracja na karierę i sukces,
 - elastyczność,
 - autonomia w pracy,
 - odporność na frustrację,

⁷⁰⁴ Kwestionariusz „Moja kariera” został opracowany przez Agencję Rozwoju Przemysłu S.A. z siedzibą w Warszawie w ramach projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej, z Europejskiego Funduszu Społecznego. Inspiracji do konstrukcji tego narzędzia należy poszukiwać w publikacjach tematycznych E. Scheina, takich jak: E.H. Schein, *Career anchors*, San Diego, 1985; Idem, *Organizational culture and leadership*, San Francisco 1985. Kwestionariusz ten został wykorzystany przez A. Cybal-Michalską w badaniach dotyczących młodzieży akademickiej (Vide: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, Kraków 2013).

⁷⁰⁵ Vide: H. Skłodowski, T. Kucharski, *Kwestionariusze wykorzystywane w poradnictwie zawodowym*, Toruń 2000.

- c) ujmowanie sukcesu w karierze zawodowej w wymiarach (klasyfikacja według A. Firkowskiej-Mankiewicz⁷⁰⁶):
 - emocjonalno-afiliacyjnym,
 - samoaktualizującym,
 - satysfakcjonująco-prestiżowym,
 - materialnym,
 - d) sposób rozumienia pojęcia „sukces zawodowy” (inspiracja opracowaniem K. Klimkowskiej⁷⁰⁷), jako:
 - proces,
 - efekt;
- 3) Poglądy i opinie badanej grupy młodzieży na temat złożoności i uwarunkowań współczesnego rynku pracy:
- a) poglądy na temat charakteru współczesnego rynku pracy (komponent strukturalny),
 - b) poglądy dotyczące przemian współczesnego rynku pracy (komponent procesualny),
 - c) opinie odnoszące się roli współczesnego rynku pracy w świecie i jego oddziaływań na kondycję człowieka (komponent funkcjonalny).

Rozpoznanie złożonego konstruktów, jaki stanowi orientacja zawodowa, wymaga zabiegów nie tylko teoretycznych i koncepcyjnych, ale również instrumentalnych. Dlatego też celem wnikliwego oglądu wybranego przedmiotu badań oraz zebrania kognitywnie interesującego materiału empirycznego zdecydowano się na zastosowanie metody sondażu diagnostycznego, pozwalającej na całościowy ogląd zjawisk⁷⁰⁸. Jej wybór uzasadniają stwarzane przez nią możliwości eksploracyjne, pozwalające na zgromadzenie szerokiej wiedzy na temat cech wybranego zagadnienia, poznanie jego dynamiki, rozpoznanie struktury i kierunków rozwoju. Ponadto przyczynia się do zgromadzenia danych na temat poglądów, opinii oraz tendencji i nasileń orientacji zawodowych badanych adolescentów. Metoda ta sprzyja również badaniom przeprowadzanym na dużej liczbie osób oraz okazuje się skuteczna w przypadku analizowania fenomenów, których nie można obserwować bezpośrednio, a ponadto służy rozpatrywaniu „wszystkich zjawisk, które

⁷⁰⁶ Vide: A. Firkowska-Mankiewicz, *Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka? Kontekst socjodemograficzny i psychospołeczny*, w: *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, Warszawa 1997, s. 303–330.

⁷⁰⁷ K. Klimkowska, *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*, Lublin 2013, s. 93.

⁷⁰⁸ Sondaż diagnostyczny okazuje się przydatny również przy badaniach „postaw, motywów i zainteresowań respondentów czy pomiary zasobu posiadanych informacji o zjawisku, procesie lub zdarzeniu” (S. Juszczyk, *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych. Podręcznik dla studentów zarządzania sportem, turystyką, gastronomią i hotelarstwem oraz wychowania fizycznego*, t. 1, Katowice 2001, s. 87).

nie mają instytucjonalnej lokalizacji, a wręcz odwrotnie są jakby rozproszone w społeczeństwie”⁷⁰⁹.

W ramach wymienionej metody dokonano wyboru techniki ankiety, pozwalającej na gromadzenie informacji o interesujących poznawczo wybranych aspektach dotyczących badanej populacji. Przyczyniła się ona do poznania faktów oraz zebrania opinii młodzieży na temat współczesnego rynku pracy, a także umożliwiła stworzenie charakterystyki kondycji młodego człowieka, dokonującego wyborów istotnych z perspektywy jego przyszłości zawodowej. Odpowiedzi udzielone przez respondentów pozwoliły na rozpoznanie typologii orientacji zawodowych adolescentów oraz identyfikację ich jednostkowych i społecznych uwarunkowań, a także określenie stopnia ich rozwoju.

Skonstruowane narzędzie empiryczne, które stanowi kwestionariusz ankiety, zawierało 47 pytań⁷¹⁰. Pytania miały charakter zamknięty (wymagające od respondentów przyjęcia konkretnego ustosunkowania do wyróżnionych kategorii), półotwarty i otwarty (pozwalających badanej młodzieży na swobodę wypowiedzi oraz weryfikację posiadanych informacji podczas analizy zebranego materiału badawczego), zależnie od specyfiki analizowanego aspektu orientacji zawodowej. Zdecydowanym walorem pytań otwartych jest możliwość przeprowadzenia analizy jakościowej, pozwalającej na poznanie ukrytych znaczeń oraz treści nadawanych analizowanemu zagadnieniu. Wyraźnego zaakcentowania wymaga również to, że zgromadzone dane zostały wykorzystane wyłącznie do celów naukowo-badawczych.

Kolejny etap badań prowadzonych na gruncie pedagogiki stanowi dobór osób badanych. Polega on na wyselekcjonowaniu odpowiedniej grupy osób spośród danej zbiorowości, która ma zostać poddana badaniu. Zabieg ten prowadzi się przy udziale określonej populacji, definiowanej jako „zbiór obiektów, który jest przedmiotem badania lub z którego wyłania się próbkę

⁷⁰⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 80.

⁷¹⁰ Część pytań zawartych w kwestionariuszu ankiety została zapożyczona z innych badań. Inspiracją do sformułowania niektórych pytań były narzędzia badawcze skonstruowane przez: A. Cybal-Michalską (pyt. 1–5, 7–12, 22–23, 28, 32), E. Wysocką (pyt. 6), A. Bańkę (pyt. 13), M. Urban (pyt. 14), M. Piorunek (pyt. 15–16, 20, 25), L. Mac-Czarnik (pyt. 17–18, uściślając wykorzystanie 2 i 3 pyt. kwestionariusza dokonywania decyzji życiowo doniosłych), A. Cudowska (pyt. 19), K. Skłodowski, T. Kucharski (pyt. 29), K. Klimkowska (pyt. 30; w przypadku tego pytania wykorzystano stworzoną przez autorkę klasyfikację sposobów rozumienia pojęcia „sukces”). W przypadku większości ze wskazanych pytań ich treść została przytoczona w brzmieniu oryginalnym, niektóre z nich zostały zrekonstruowane do potrzeb badawczych lub uzupełnione do dodatkowe wskaźniki. Przy formułowaniu pozostałych pytań korzystano z wiedzy wynikającej z analizy literatury przedstawionej w teoretycznych rozdziałach tej pracy. Należy zaznaczyć, że ze względu na to, że niniejsza publikacja stanowi skróconą wersję pracy doktorskiej, zamieszczono w niej analizę wyłącznie 34 pytań.

do badań⁷¹¹. Ze względu na specyfikę podjętego problemu badawczego, populację badawczą stanowili uczniowie z zespołów szkół zawodowych, czyli zasadniczych szkół zawodowych i techników, spośród których wyodrębniono określoną grupę respondentów. Szkoły wybrane do badań usytuowane były na terenie województwa wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego, w miejscowościach: Poznań, Toruń (duże miasta powyżej 100 tys. mieszkańców), Leszno, Gniezno (miasta liczące od 51 do 99 tys. mieszkańców), Lipno, Wyrzysk (miasteczka do 50 tys. mieszkańców) oraz Gronowo (wieś w gminie Lubicz w powiecie toruńskim). Badani reprezentowali uczniów klas pierwszych, drugich i trzecich jedenastu szkół ponadgimnazjalnych o zróżnicowanym profilu kształcenia⁷¹².

W organizowanym procesie badawczym wykorzystano schemat doboru celowo-losowego, w którym początkowo określono warstwy próby stanowiące celowo wybrane rodzaje szkół, jakimi są zasadnicze szkoły zawodowe oraz szkoły techniczne, jak również miejscowości pod względem liczby mieszkańców (aglomeracje miejskie, duże miasta, miasteczka, wieś), natomiast na kolejnym etapie losowaniu podlegały grupy uczniów (zespoły klasowe), wśród których przeprowadzono badania⁷¹³. Każdy z respondentów otrzymał kwestionariusz ankiety razem z instrukcją do jego wypełnienia. Ze względu na strukturę organizacji zajęć lekcyjnych w szkołach, każdy uczeń dysponował czasem dwóch jednostek dydaktycznych (90 min) na uzupełnienie ankiety. Dodatkowym czynnikiem, regulującym przebieg procesu eksploracyjnego, była obecność prowadzącego badania, który dbał o zapewnienie odpowiedniej atmosfery i warunków badawczych.

W anonimowych badaniach⁷¹⁴, które przeprowadzono w maju oraz w czerwcu 2015 r., wzięło udział łącznie 697 respondentów. Problematyka podjętych analiz wzbudziła znaczne zainteresowanie wśród badanej młodzieży, która wyrażała chęć prowadzenia rozmów na poruszane w kwestionariuszu ankiety kwestie, a tym samym przyczyniła się do namysłu nad własną karierą oraz jakością egzystencji w zmiennej rzeczywistości współczesnej. Ponadto młodzież ustosunkowująca się do pytań ankietowych miała

⁷¹¹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 116.

⁷¹² Szczegółowe informacje dotyczące placówek edukacyjnych biorących udział w badaniu znajdują się w Aneksie.

⁷¹³ Warto zaznaczyć, że w celu zwiększenia rzetelności uzyskanych wyników, w prowadzonych eksploracjach badawczych brali udział wyłącznie uczniowie, którzy wyrazili na to zgodę.

⁷¹⁴ Warto nadmienić, że badania właściwe zostały poprzedzone badaniami pilotażowymi przeprowadzonymi w kwietniu 2015 r. wśród 30 uczniów klasy pierwszej Zespołu Szkół Inżynierii Środowiska w Toruniu. Przysłużyły one nie tylko do weryfikacji problemu badawczego oraz pierwotnego narzędzia badawczego, ale także modyfikacji problemów właściwych z perspektywy procesu eksploracyjnego. Uzyskany materiał wynikowy oraz obserwacja zachowania respondentów podczas wypełniania kwestionariusza przyczyniły się do zmiany brzmienia niektórych pytań, skrócenia narzędzia oraz wprowadzenia kilku poprawek natury estetycznej.

możliwość poczynienia refleksji nad podejmowanymi decyzjami edukacyjno-zawodowymi i ich uwarunkowaniami oraz planami dotyczącymi własnej ścieżki kariery. Deklaracje zgłaszane przez uczniów podczas rozmów podsumowujących wypełnianie kwestionariusza wskazują na wysoki poziom ich świadomości mechanizmów warunkujących ich indywidualne losy w przestrzeni rynku pracy, którego funkcjonowanie opiera się na zasadach zmienności, ambiwalencji i nieprzewidywalności mających nastąpić wydarzeń. Przede wszystkim zwracają uwagę na swoją bezsilność wobec przeobrażeń zachodzących w strukturze zatrudnienia, przyczyniających się do powstania zjawiska bezrobocia oraz dominacji globalnych procesów rynkowych w regulowaniu życia społecznego. Nadzieją napawa także wyraźne zainteresowanie podjętą problematyką przez dyrekcję oraz kadre pedagogiczną większości zespołów szkół zawodowych. Przedmiot, jakim były orientacje zawodowe, został przez nich żywo przyjęty ze względu na istotną wartość diagnostyczną oraz prognostyczną uzyskanego materiału empirycznego, pozwalającego na wskazanie kierunków zawodowych działań doradczych realizowanych w placówkach edukacyjnych.

W celu uchwycenia i rozpoznania związków między zmiennymi, zostały zastosowane wybrane procedury statystyczne, pozwalające na stwierdzenie występowania statystycznej istotności oraz siły zależności między analizowanymi czynnikami. Za graniczny poziom istotności statystycznej przyjęto wartość $p \leq 0,05$, którą powszechnie uznaje się w naukach społecznych⁷¹⁵. Wśród zastosowanych procedur należy wymienić: test chi-kwadrat, współczynnik korelacji rho-Spearmana (S), r-Pearsona (P) oraz testy nieparametryczne Manna-Whitneya i Kruskala-Wallisa, służące do testowania związku między zmiennymi niezależnymi a zależnymi. Warto zaznaczyć, że wyróżnione korelacje rho-Spearmana pozwalają na ukazanie zależności wprost proporcjonalnej (dla wartości wskaźników ρ i $r > 0$) lub zależności odwrotnie proporcjonalnej (dla wartości wskaźników ρ i $r < 0$) między zmiennymi. Ze względu na podstawowe zmienne społeczno-demograficzne, różnicujące uzyskane dane empiryczne, zastosowano także procedurę jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) w sytuacji wielu kategorii porównawczych oraz testu t-Studenta w przypadku dwóch kategorii porównawczych przy homogeniczności wariancji. Korzystano również z odpowiedniego testu dla dwóch średnich (t-Studenta lub Cochrańa i Coxa-Welcha) w zależności od wyniku testu Levena na homogeniczność wariancji.

Założono, że przyjęte w pracy ustalenia teoretyczne, koncepcyjne i metodologiczne pozwolą na osiągnięcie wyznaczonego celu badawczego, jakim jest

⁷¹⁵ Za statystycznie istotny uznawany jest wynik poniżej tej wartości. Stopień prawdziwości istniejących zależności między zmiennymi warunkuje statystyczna istotność rezultatu, dla którego jest on reprezentatywny dla całej badanej populacji.

rozpoznanie zmiennych osobowościowych i społecznych, rzutujących na rodzaj i jakość przejawianych orientacji zawodowych młodzieży oraz jej poglądów i opinii na temat uwarunkowań i złożoności współczesnego rynku pracy.

Badana grupa młodzieży z zespołów szkół zawodowych stanowi zróżnicowaną populację, na której scharakteryzowanie pozwalają różnego rodzaju zmienne niezależne, takie jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, środowisko rodzinne (wykształcenie ojca, wykształcenie matki, liczba dzieci w rodzinie, usytuowanie materialne rodziny), środowisko szkolne (osiągane wyniki w nauce, obecność doradcy zawodowego w szkole, typ szkoły), znaczenie pracy dla człowieka oraz forma spędzania czasu wolnego. Bliższe przyjrzenie się tym czynnikom okazuje się szczególnie cenne podczas analizy i próby interpretacji materiału empirycznego badań własnych oraz pozwala na stworzenie społeczno-demograficznego opisu badanej populacji.

Okazuje się, że 34,9% zbiorowości badanych stanowiły kobiety, zaś 65,1% mężczyźni. Przyczyn takiej rozbieżności można dopatrywać się w tym, że oferta profili kształcenia prezentowana przez zasadnicze szkoły zawodowe oraz technika zyskuje zdecydowanie większe zainteresowanie chłopców niż dziewcząt. Najliczniejszą grupą była młodzież 17-letnia (31,4%), zaś najmniej liczną reprezentację przedstawiali najstarsi spośród biorących udział w badaniach adolescentów w wieku od 20 do 22 lat, tj. 6,4%. Respondentów w wieku 16 lat było 13,1%, liczących 18 lat 27,8%, natomiast 19-latków 21,2%.

Znaczącą zmienną różnicującą respondentów było miejsce zamieszkania, które nie pozostawało bez znaczenia dla interpretacji poruszanych zagadnień eksploracyjnych. Wśród ogółu badanych przeważała młodzież mieszkająca na wsi, która stanowiła 51,2% populacji. Kolejną co do wielkości grupę uczniów stanowiły osoby wskazujące na zamieszkanie w dużej aglomeracji miejskiej (powyżej 100 tys. mieszkańców) – grupa ta liczyła 20,9% respondentów. Badanych, którzy byli mieszkańcami małego miasteczka, do 50 tys. mieszkańców, było 13,2%, a mieszkających w mieście od 51 do 99 tys. mieszkańców – 14,6%. Ze względu na typ uczęszczanej szkoły reprezentacja uczniów z zasadniczych szkół zawodowych i techników była porównywalna, ponieważ wynosiła odpowiednio 51,2% dla młodzieży z techników i 48,3% dla adolescentów z zasadniczych szkół zawodowych. Badana grupa dziewcząt najliczniej reprezentowała zasadnicze szkoły zawodowe (62,6%), natomiast chłopcy zdecydowanie częściej uczęszczali do techników (58,6%). Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, młodzież zamieszkująca małe miasteczka (53,3%), miasto (53,9%) i duże aglomeracje miejskie (52,7%) częściej wybierała technikum jako dalszy etap nauki. Na zasadnicze szkoły zawodowe nieco częściej decydowały się osoby mieszkające na terenach wiejskich (50,7%). Tabela 4 obrazuje udział badanej młodzieży, biorąc pod uwagę typ uczęszczanej szkoły oraz miejsce zamieszkania.

Tabela 4. Typ uczęszczanej szkoły a miejsce zamieszkania badanej grupy młodzieży

Jakie jest Twoje miejsce zamieszkania? Do jakiej szkoły i klasy o jakim profilu aktualnie uczęszczasz?	Na wsi %/N	W miasteczku (do 50 tys. mieszkańców) %/N	W mieście (od 51 do 99 tys. mieszkańców) %/N	W dużym mieście (po- wyżej 100 tys. mieszkańców) %/N	Ogółem %/N
Zasadnicza szkoła zawodowa	50,7% (181)	46,7% (43)	46,1% (47)	47,3% (69)	48,8% (340)
Technikum	49,3% (176)	53,3% (49)	53,9% (55)	52,7% (77)	51,2% (357)
Ogółem	100,0% (357)	100,0% (92)	100,0% (102)	100,0% (146)	100,0% (697)

Źródło: Badania własne.

Zmienną pozwalającą na dokonanie interesujących poznawczo spostrzeżeń dotyczących wyboru szkoły ponadgimnazjalnej przez badaną młodzież jest także wiek. Analiza materiału wynikowego umożliwiła stwierdzenie, że badani legitymujący się młodszym wiekiem częściej byli uczniami technikum niż zasadniczych szkół zawodowych. Procentowy udział respondentów ze względu na typ uczęszczanej szkoły i wiek prezentuje tabela 5.

Tabela 5. Typ szkoły ponadgimnazjalnej a wiek badanej grupy młodzieży

Wiek (ukończone lata kalendarzowe). Do jakiej szkoły i klasy, o jakim profilu aktualnie uczęszczasz?	16 lat	17 lat	18 lat	19 lat	20–22 lata	Ogółem
Zasadnicza szkoła zawo- dowa	27,5%	34,2%	54,1%	64,9%	86,7%	48,8%
Technikum	72,5%	65,8%	45,9%	35,1%	13,3%	51,2%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Dopełnienie społeczno-demograficznego obrazu grupy badanych adolescentów, pozwalające na uzyskanie charakterystyki środowiskowego kontekstu jej egzystencji, można uzyskać przez przypatrywanie się wykształceniu rodziców respondentów, liczbie dzieci w rodzinie oraz ocenie sytuacji materialno-bytowej rodzin badanych. Rodzina, która stanowi jedną z najważniejszych mikrostruktur społecznych warunkujących decyzje edukacyjno-zawodowe, w analizach empirycznych przedstawia się jako kategoria, której nie sposób pominąć. Ma „decydujący wpływ na rozwój dziecka oraz deter-

minuje jego zawodową orientację⁷¹⁶. Status rodziny pochodzenia, a przede wszystkim poziom wykształcenia rodziców w znacznym stopniu określają ich aspiracje względem przyszłości zawodowej dzieci. Okazuje się, że osoby wykształcone, które pełnią istotne role społeczne, wyróżniają się wyższymi wymaganiami w stosunku do karier swoich dzieci niż rodzice mający niskie kwalifikacje zawodowe⁷¹⁷. Zakładając, że środowisko rodzinne profiluje poglądy i postawy podmiotu, co w konsekwencji oddziałuje na jakość jego egzystencji, można domniemać, że będzie stanowić czynnik istotnie różnicujący odpowiedzi badanej grupy młodzieży. Niniejszym na podstawie kategorii „wykształcenie rodziców” uzyskano heterogeniczny obraz tej badanej zbiorowości. Najliczniejszą grupę, zarówno wśród ojców (45,5%), jak i matek (33,2%) adolescentów wypełniających kwestionariusz ankiety stanowiły osoby legitymujące się wykształceniem zawodowym. Drugą co do wielkości zbiorowość pod względem poziomu wykształcenia tworzyli ojcowie (24,2%) i matki (29,3%), którzy mieli świadectwo ukończenia szkoły średniej. Uzyskane rozkłady procentowe wskazują, że matki badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych wyróżniają się wyższym wykształceniem niż jej ojcowie. Jedynie 6,3% ojców badanych ma wykształcenie pomaturalne, podczas gdy w przypadku matek odsetek ten wynosi 9,6%. Podobną prawidłowość można zaobserwować w przypadku wykształcenia wyższego i licencjackiego, które również częściej charakteryzuje matki niż ojcowie respondentów (matki: wykształcenie licencjackie – 4,3%, wyższe magisterskie – 14,6%; ojcowie: wykształcenie licencjackie – 2,1%, wyższe magisterskie – 13,5%). Procentowo wyższy udział rodziców badanych z wykształceniem podstawowym był wśród matek (7,1%) niż wśród ojców (6,0%). Otrzymana struktura wykształcenia rodziców badanej młodzieży dowodzi istnienia zjawiska *habitusu* (kapitału społecznego), który określa nie tylko sposób funkcjonowania podmiotu w świecie, ale także jego preferencje zawodowe⁷¹⁸.

Zależność ta jest szczególnie widoczna w odniesieniu do wykształcenia rodziców badanej młodzieży ($\chi^2 = 19,481$; $df = 6$; $p = 0,003$ ⁷¹⁹ w przypadku ojców; $\chi^2 = 50,747$; $df = 6$; $p \leq 0,001$ w przypadku matek) i rodzaju wybieranej przez nią szkoły (tabela 6). Najliczniejszą grupę ojców (48,8%) i matek (41,3%) z wykształceniem zawodowym stanowią rodzice młodzieży uczącej się w szkole zawodowej. Rodzice uczniów technikum mają przede wszystkim wykształcenie zawodowe w przypadku ojców (42,5%) i średnie w przy-

⁷¹⁶ Z. Kosel, *Spoleczne uwarunkowania wyboru zawodu*, Warszawa 1974, s. 24.

⁷¹⁷ Vide: E. Jackowska, *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 1980.

⁷¹⁸ Vide: P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006.

⁷¹⁹ Do wykazania tej zależności między zmiennymi zastosowano test chi-kwadrat, określono poziom istotności statystycznej o wartości $p \leq 0,05$.

padku matek (34,7%). Uzyskane wyniki badań dowodzą istotnej roli rodziny w kształtowaniu aspiracji edukacyjno-zawodowych jej członków. Stanowi ona instytucję społeczną transmitującą wartości, styl życia, sposób zachowania, także myślenia. Ponadto, jak zauważa A. Sokołowska, „uczuciowe związanie z rodzicami może, niezależnie od sugestii czy nacisku z ich strony, wpłynąć na chęć naśladowania ich drogi życiowej, co najczęściej obserwuje się w kontynuowaniu przez dzieci pracy zawodowej rodziców na tym samym lub wyższym poziomie”⁷²⁰.

Tabela 6. Typ szkoły ponadgimnazjalnej a wykształcenie rodziców badanej grupy młodzieży

O jakim profilu szkoły, klasy aktualnie uczęszczasz? Jakie wykształcenie mają Twoi rodzice?	Zasadnicza szkoła zawodowa	Technikum	Ogółem
Podstawowe	O - 7,6% M - 10,9%	O - 4,6% M - 3,4%	O - 6,0% M - 7,1%
Zawodowe	O - 48,8% M - 41,3%	O - 42,5% M - 25,5%	O - 45,5% M - 33,2%
Średnie	O - 23,5% M - 24,0%	O - 24,8% M - 34,7%	O - 24,2% M - 29,5%
Pomaturalne	O - 3,0% M - 5,8%	O - 9,4% M - 13,2%	O - 6,3% M - 9,6%
Licencjackie	O - 1,5% M - 3,0%	O - 2,6% M - 5,4%	O - 2,1% M - 4,3%
Wyższe	O - 12,2% M - 12,2%	O - 14,8% M - 16,9%	O - 13,5% M - 14,6%
Nie dotyczy	O - 3,4% M - 2,7%	O - 1,4% M - 0,9%	O - 2,4% M - 1,8%
Ogółem	O - 100,0% M - 100,0%	O - 100,0% M - 100,0%	O - 100,0% M - 100,0%

Źródło: Badania własne.

Zależność między wykształceniem rodziców respondentów a zmienną „miejsce zamieszkania” odsłania kolejne właściwości dotyczące badanej grupy młodzieży (szczegółowe wyniki procentowe przedstawia tabela 7). Najwyższy udział procentowy wśród osób zamieszkujących na wsi mają ojcowie legitymujący się wykształceniem zawodowym (51,0%) lub średnim (23,9%). Podobny stan rzeczy utrzymuje się w przypadku matek badanych mieszkających na wsi, które także najczęściej mają wykształcenie średnie (33,2%)

⁷²⁰ A. Sokołowska, *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*, Warszawa 1967, s. 31.

lub zawodowe (32,9%). Warto zauważyć, że im większa liczba mieszkańców w miejscu zamieszkania, tym większy odsetek zarówno ojców, jak i matek respondentów z wykształceniem wyższym. Zależność ta jest wyraźnie widoczna w wykształceniu osób ze wsi (ojcowie – 9,8%, matki 11,3%) w porównaniu z rodzicami badanej młodzieży z dużych miast (ojcowie – 22,7%, matki 24,5%). Odwrotną relację obserwujemy w przypadku ojców respondentów z wykształceniem zawodowym, gdzie im mniejsza liczba mieszkańców w miejscu zamieszkania, tym większy ich procentowy udział w strukturze wykształcenia rodziców badanej populacji (wieś – 51,0%, duża aglomeracja – 33,3%).

Tabela 7. Miejsce zamieszkania a wykształcenie rodziców badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych

Jakie jest Twoje miejsce zamieszkania? Jakiego wykształcenia mają Twoi rodzice?	Na wsi	W miasteczku (do 50 tys. mieszkańców)	W mieście (od 51 do 99 tys. mieszkańców)	W dużym mieście (powyżej 100 tys. mieszkańców)
Podstawowe	O – 5,8% M – 9,5%	O – 10,0% M – 5,6%	O – 4,0% M – 3,0%	O – 5,7% M – 4,9%
Zawodowe	O – 51,0% M – 32,9%	O – 50,0% M – 44,4%	O – 39,6% M – 34,3%	O – 33,3% M – 25,9%
Średnie	O – 23,9% M – 33,2%	O – 22,2% M – 21,1%	O – 30,7% M – 36,4%	O – 21,3% M – 21,0%
Pomaturalne	O – 6,3% M – 7,2%	O – 4,4% M – 11,1%	O – 8,9% M – 11,1%	O – 5,7% M – 13,3%
Licencjackie	O – 1,4% M – 4,9%	O – 0,0% M – 2,2%	O – 1,0% M – 1,0%	O – 5,7% M – 6,3%
Wyższe	O – 9,8% M – 11,3%	O – 12,2% M – 13,3%	O – 14,9% M – 13,1%	O – 22,7% M – 24,5%
Nie dotyczy	O – 1,7% M – 0,9%	O – 1,1% M – 2,2%	O – 1,0% M – 1,0%	O – 5,7% M – 4,2%
Ogółem	O – 100,0% M – 100,0%	O – 100,0% M – 100,0%	O – 100,0% M – 100,0%	O – 100,0% M – 100,0%

Źródło: Badania własne.

Warunki materialne rodzin osób badanych, analizowane na podstawie ich własnej oceny sytuacji bytowej w rodzinie, przez większość respondentów została zdefiniowana jako dobra (45,2%), co oznacza, że środki finansowe, jakimi dysponuje rodzina, umożliwiają zaspokojenie niezbędnych potrzeb jej członków oraz takich, które przyczyniają się do ich rozwoju. Udział badanej młodzieży oceniającej warunki materialne rodziny jako bardzo dobre wynosił 27,1%, co należy rozumieć, że zasoby finansowe rodziny

pozwalają na realizację potrzeb nie tylko o egzystencjalnym charakterze, ale także każdej innej natury oraz, co więcej, ulegają ciągłemu pomnażaniu. Sytuacja materialna zezwalająca na urzeczywistnianie wyłącznie podstawowych pragnień członków rodziny jest deklarowana przez 22,3% badanych, a jako zła, czyli uniemożliwiająca spełnianie zasadniczych potrzeb – przez 5,5% badanych. Warunki finansowe były deklarowane jako dobre najczęściej przez respondentów mieszkających w mieście liczącym od 51 do 99 tys. mieszkańców (49,5%) lub na wsi (48,0%), co ciekawe osoby zamieszkujące w dużych aglomeracjach miejskich wskazywały na nią zdecydowanie rzadziej (38,6%). Za bardzo dobrą uznawały ją najczęściej jednostki pochodzące z obszarów wiejskich (28,5%). Interesującą poznawczo prawidłowość możemy zanotować w przypadku warunków finansowych określanych mianem przeciętnych, które ukazują tendencję, że im większa pod względem liczby mieszkańców lokalizacja miejsca zamieszkania badanych, tym większy procent wskazań na to stwierdzenie. Sytuacja ta jest wyraźnie obserwowana w odpowiedziach uczniów mieszkających w dużym mieście (28,3%) w porównaniu z młodzieżą ze wsi (19,2%) czy małych miasteczek (22,0%). Z wysokim stopniem prawdopodobieństwa można zakładać, że badani adolescenty zamieszkujący obszary wiejskie wskazują na lepsze usytuowanie materialne swoich rodzin niż młodzież miejska. Okazuje się także, że wśród badanej grupy młodzieży oceniającej swoje warunki bytowe jako bardzo dobre zdecydowanie najczęściej znajdują się uczniowie, których ojcowie (52,5%) i matki (49,0%) legitymują się wykształceniem wyższym, zaś jej najmniejszy odsetek stanowi młodzież, której ojcowie (19,7%) i matki (18,3%) mają wykształcenie zawodowe. Na dobre usytuowanie finansowe zazwyczaj wskazują uczniowie, których rodzice mają wykształcenie pomaturalne (ojcowie – 60,5%, matki – 50,0%), średnie (ojcowie – 50,9%, matki – 55,3%) lub licencjackie (ojcowie – 57,1%, matki – 48,3%), natomiast na przeciętną oraz złą sytuację materialną wskazuje badana młodzież, która ma ojców (przeciętna – 31,7%, zła – 14,6%) i matki (przeciętna – 32,6%, zła – 8,7%) z wykształceniem podstawowym. Można zatem stwierdzić, że poziom wykształcenia rodziców generuje stopień materialno-bytowego uposażenia rodziny.

Kolejną zmienną niezależną, która pozwala na sporządzenie charakterystyki środowiska rodzinnego osób badanych, jest „liczba dzieci w rodzinie”. Zdecydowanie najliczniejszą grupę badanych stanowiła młodzież, która ma jedno rodzeństwo (40,4%). Co czwarty badany (26,1%) wskazywał na troje dzieci w rodzinie, z kolei co piąty (22,6%) na czworo i więcej. Natomiast odsetek jedynaków oraz jedynaczek respondentów wynosił 10,9%. Z rodzin o większej liczbie członków (powyżej 3 dzieci) częściej pochodziły dziewczęta (3 – 27,5%, 4 i więcej – 28,3%) niż chłopcy (3 – 25,3%, 4 i więcej – 19,6%), którzy

stanowią liczniejszą zbiorowość jedynaków (12,7%, zaś dziewczęta – 7,5%). Biorąc pod uwagę zmienną „miejsce zamieszkania”, można stwierdzić, że rodziny badanych mające wyłącznie jedno dziecko najczęściej są mieszkańcami dużych miast (18,8%), a najrzadziej – wsi (6,2%). Rodziny, które mają troje dzieci, najczęściej (28,7%) zamieszkują miasta od 51 do 99 tys. mieszkańców. W przypadku rodzin wielodzietnych (mających więcej niż czworo dzieci), z których pochodzili adolescenty, można zaobserwować spadek udziału procentowego w populacji osób badanych, biorąc pod uwagę zmienną „miejsce zamieszkania” uczniów. Zależność ta ujawnia się w fakcie, zgodnie z którym największy odsetek tych rodzin zamieszkuje wsie (25,1%), a najmniejszy duże miasta (18,8%).

Sytuacja w środowisku rodzinnym pozwala antycypować stosunek młodzieży do znaczenia pracy dla człowieka i tym samym przypisywanej jej wartości. Nie pozostaje bez znaczenia także dla kwestii kształtowania jej światopoglądu, posiadanego zasobu wiedzy, przyjmowanych autoidentyfikacji, zajmowanych pozycji społecznych, stylu życia czy też praktykowanego sposobu spędzania czasu wolnego⁷²¹. Na zadane pytanie: „Jakie Twoim zdaniem jest znaczenie pracy dla człowieka?”⁷²², zdecydowana większość respondentów (58,8%) uznała, że praca stanowi źródło zaspokojenia ludzkich potrzeb (materialnych i duchowych). Drugą co do częstości wskazań odpowiedzią o najwyższym znaczeniu było stwierdzenie: „jest prawem i obowiązkiem człowieka, wskazującym na jego rozwój” (44,7%), natomiast trzecim wskazaniem: „służy zdobyciu materialnej niezależności człowieka i zaspokajaniu jego potrzeb fizycznych” (40,5%). Ważne znaczenie przypisywano również odpowiedzi: praca „zapewnia lepszą pozycję w społeczeństwie i stanowi źródło prestiżu” (40,5%). Natomiast w przypadku trzeciego wskazania największą popularność wśród badanych zyskały zdania: „może stanowić źródło cierpienia człowieka, kiedy jest przedmiotem jego wyzysku” (81,9%), „zapewnia istnienie społeczeństwu” (66,1%), „służy rozwojowi twórczości i kreatywności człowieka” (58,9%). Zgodnie z niniejszym układem odpowiedzi respondentów można uznać, że kategoria pracy z pewnością nie jest im obojętna. Przypisywane jej znaczenie kształtuje się przede wszystkim na podstawie jej właściwości instrumentalno-pragmatycznych, zgodnie z którymi służy ona realizacji określonych potrzeb, pragnień, takich jak: konsumpcja, gromadzenie materialnego i intelektualnego kapitału czy pożądana pozycja społeczna. Badana młodzież nie pomija także kwestii negatywnego wymiaru pracy, w myśl

⁷²¹ Vide: P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2006.

⁷²² Na pytanie młodzież odpowiadała, wskazując jej zdaniem trzy najtrafniejsze sformułowania, szeregując je w zależności od stopnia znaczenia (gdzie 1 oznaczało odpowiedź najważniejszą, a 3 mniej ważną, chociaż też ważną).

którego staje się ona przyczyną ludzkiego nieszczęścia, w sytuacji, gdy nie zapewnia się godnych warunków do jej wykonywania. W mniejszym stopniu, a jednak także w sposób znaczący badani eksponują autoteliczny charakter pracy, dopatrując się w niej czynnika determinującego satysfakcję, samorealizację czy też rozwój podmiotu. Szczegółowe wyniki procentowe przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Znaczenie pracy dla człowieka zdaniem badanej grupy młodzieży

Jakie Twoim zdaniem jest znaczenie pracy dla człowieka?	Znaczenie najważniejsze	Znaczenie ważne	Znaczenie mniej ważne, chociaż ważne	Ogółem
Stanowi źródło zaspokojenia ludzkich potrzeb (materialnych i duchowych)	58,8%	24,6%	16,6%	100,0%
Jest prawem i obowiązkiem człowieka warunkującym jego rozwój	44,7%	37,6%	17,7%	100,0%
Służy zdobyciu materialnej niezależności człowieka i zaspokajaniu jego potrzeb fizycznych	40,5%	33,8%	25,7%	100,0%
Może być traktowana jako sposób na zaspokojenie przez jednostkę własnych aspiracji	33,6%	37,6%	28,8%	100,0%
Zapewnia lepszą pozycję w społeczeństwie i stanowi źródło prestiżu	25,9%	40,5%	33,6%	100,0%
Dzięki niej możemy zdobywać doświadczenie oraz wiedzę	24,7%	36,7%	38,6%	100,0%
Służy rozwojowi twórczości i kreatywności człowieka	12,0%	29,1%	58,9%	100,0%
Jest naturalną potrzebą człowieka, stanowiącą źródło jego satysfakcji	13,9%	27,7%	58,4%	100,0%
Zapewnia istnienie społeczeństwom	13,9%	20,0%	66,1%	100,0%
Może stanowić źródło cierpienia człowieka, kiedy jest przedmiotem jego wyzysku	6,9%	11,2%	81,9%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Analiza materiału empirycznego ukazuje istnienie zależności między wybieraną przez młodzież odpowiedzią: „stanowi źródło zaspokojenia ludzkich potrzeb (materialnych i duchowych)” a płcią badanych ($\chi^2 = 6,861$; $df = 2$; $p = 0,032$)⁷²³. Ponadto odpowiedź ta w pierwszym wskazaniu zdecydowanie częściej była wybierana przez mężczyzn (61,4%) niż kobiety (54,0%). Co ciekawe, zależność między niniejszą odpowiedzią występuje również w przypadku zmiennej „typ szkoły” ($\chi^2 = 4,810$; $df = 2$; $p = 0,090$), gdzie częściej wybierana była przez uczniów technikum (61,2%) niż zasadniczych szkół zawodowych (55,4%). Dostrzega się także relację między stwierdzeniem „może być traktowana jako sposób na zaspokojenie własnych aspiracji przez jednostkę” a zmienną „rodzaj szkoły”, do której uczęszczali badani ($\chi^2 = 6,436$; $df = 2$; $p = 0,040$). Rozkład procentowy wyboru tej odpowiedzi przez respondentów pozwala dostrzec, że młodzież z zasadniczych szkół zawodowych, zarówno w przypadku pierwszego (36,2%), jak i drugiego (41,7%) wskazania, dopatruje się w pracy źródła spełnienia własnych oczekiwań częściej niż uczniowie techników (pierwsze wskazanie – 30,4%, drugie wskazanie – 32,4%).

Stosunkowym dopełnieniem charakterystyki badanej grupy młodzieży pod względem znaczenia nadawanego przez nią wartości pracy stanowi pytanie: „Jakie znaczenie ma dla Ciebie praca?”. Zdecydowana większość adolescentów wypełniających kwestionariusz ankiety deklarowała, że praca jest dla nich wysoką wartością (57,0%), co oznacza dostrzeganie w niej wymiarów autotelicznego oraz instrumentalnego, które pozwalają na samorealizację oraz spełnienie wielu obranych celów. Na przeciętne znaczenie pracy wskazywało 35,3% badanych, co rozumiano jako osiągnięcie za jej przyczyną określonej pozycji społecznej, zaś na niskie (praca jest koniecznym elementem w życiu człowieka, stanowi formę pozyskiwania środków finansowych) – 7,6% młodzieży. Co ciekawe, stosowane procedury statystyczne nie wykazały zależności między znaczeniem przypisywanym pracy a zmiennymi: płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz typ szkoły.

Istotnym elementem dla przyjętej osi narracji, w kontekście aspektu orientacji zawodowej badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych, jest aspekt osiągnięć edukacyjnych, za jaki przyjęto średnie ocen uzyskane przez uczniów w ubiegłym roku szkolnym. Najliczniejszą grupę stanowili adolescenti, których średnia ocen mieściła się w przedziale 3,1–3,9 i wynosiła 45,8% ogółu respondentów. Średnią ocen w przedziale 4,0–4,4 uzyskało 21,0% badanych, między 4,5–5,0 – 8,6%, 5,1–6,0 – 4,5%, natomiast poniżej 3,0 – 20,1%. Chłopcy (5,1%) częściej niż dziewczęta (3,3%) uzyskiwali najwyż-

⁷²³ Do wykazania tej zależności między zmiennymi zastosowano test chi-kwadrat, określono poziom istotności statystycznej o wartości $p \leq 0,05$.

sze wyniki w nauce (średnia ocen 5,1–6,0), podczas gdy dziewczęta (14,5%, chłopcy – 5,5%) wyprzedzały ich w otrzymywanych stopniach mieszczących się w przedziale 4,5–5,0. Ponadto mężczyźni (49,3%) częściej niż kobiety (39,0%) deklarowali średnią ocen utrzymującą się między 3,1 a 3,9. Interesującą poznawczo prawidłowość można również zaobserwować, biorąc pod uwagę zmienną „typ szkoły”, która wskazuje, że młodzież z zasadniczych szkół zawodowych częściej uzyskuje bardzo wysokie wyniki w nauce (5,3%), jak również poniżej 3,0 (25,4%) niż badani ze szkół technicznych (odpowiednio – 3,6% i 15,1%). Warto nadmienić, że nie obserwuje się znacznych różnic między osiągnięciami szkolnymi respondentów a zmiennymi „wiek” oraz „miejsce zamieszkania”.

Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że wyniki szkolne respondentów z zasadniczych szkół zawodowych oraz technicznych są raczej przeciętne. Posiadany materiał empiryczny, co prawda, nie pozwala na weryfikację przekonania uczniów o ich poziomie przygotowania do praktykowania wybranego zawodu, które rozumie się jako „zabiegi i działania dydaktyczno-wychowawcze, prowadzące do opanowania przez jednostkę zawodu i dojścia do wysokiej przydatności zawodowej”⁷²⁴ oraz nie umożliwia wnioskowania o zależności między osiągnięciami edukacyjnymi a przygotowaniem do wykonywania zawodu. Jednak zaznaczenia wymaga, że odnoszone sukcesy stanowią jeden z kluczowych determinantów aspiracji jednostki i tym samym oddziałują na stopień jej motywacji do podejmowanych działań, warunkują decyzje oraz plany karierowe, jak również pozwalają na określenie orientacji zawodowych podmiotu.

Istotnych informacji na temat środowiska szkolnego badanej młodzieży dostarcza zmienna „obecność doradcy zawodowego w szkole”. Okazuje się, że zdecydowana większość respondentów (37,2%) oświadczyła, że nie ma wiedzy na temat uczestnictwa osoby pełniącej tę funkcję w szkole, do której aktualnie uczęszcza. O tym, że doradcy zawodowego nie ma w danej placówce edukacyjnej, komunikowało 32,6% badanych, natomiast jego obecność – 30,1%. Procentowy rozkład uzyskanych odpowiedzi prowadzi do kilku spostrzeżeń. W żadnej ze szkół biorących udział w badaniu nie był zatrudniony na etacie doradca zawodowy. Najczęściej zadania wynikające z ustawowo określonego obowiązku organizacji kształtowania procesu orientacji zawodowej przez szkoły pełnił pedagog szkolny. Uczniowie, deklarujący obecność osoby na takim stanowisku, mogli zatem uczestniczyć w zajęciach poruszających niniejszą tematykę, jednak nie zwrócili uwagi na to, czy prowadził je pedagog szkolny, czy inna osoba spoza szkoły. Wysoki odsetek badanych, wskazujący na

⁷²⁴ *Słownik pedagogiki pracy*, red. L. Koczniewska-Zagórska, Warszawa 1986, s. 280.

brak wiedzy na temat analizowanej kwestii, może świadczyć o tym, że młodzież ta (przynajmniej do momentu udziału w przeprowadzonym sondażu diagnostycznym) nie przejawiała potrzeby konsultacji z zakresu poradnictwa zawodowego, czego wynikiem jest brak zainteresowania dla stanu kadrowego szkoły, do której uczęszcza. Co ciekawe, odpowiedź „nie wiem” była wybierana częściej przez uczniów techników (43,3%) niż zasadniczych szkół zawodowych (30,8%).

Zmierając do uzyskania pełniejszego obrazu badanej grupy młodzieży, wzięto pod uwagę ocenę głównego celu spędzania przez nią czasu wolnego. Najlichniesz grupę stanowili respondenci, którzy przeznaczają go na rozrywkę (41,7%). Kolejną co do wielkości zbiorowość tworzyli adolescenti deklarujący praktykowanie działań służących funkcji wypoczynkowej (40,1%). Zdecydowanie mniej ogółu populacji badanej oświadczyło, że wykorzystuje czas wolny na rozwój własny (12,2%), zaś 1,5% wskazało, że przeznaczają go na zadania społeczne, a 4,5% stwierdziło, że poświęca go na inne aktywności. Biorąc pod uwagę zmienną „płeć”, dostrzega się istotną zależność występującą w przypadku funkcji podejmowanej formy spędzania przez badanych czasu wolnego ($\chi^2 = 23,915$; $df = 4$; $p \leq 0,001$). Zauważa się także, że o ile badane dziewczęta częściej przeznaczają czas wolny na wypoczynek (51,1%, chłopcy – 34,0%), o tyle chłopcy poświęcają go na rozrywkę (46,8%, dziewczęta – 32,2%), jak i na rozwój własny (13,7%, dziewczęta – 9,2%). Stosowane procedury statystyczne prowadzą do wykazania zależności między analizowaną właściwością a miejscem zamieszkania respondentów ($\chi^2 = 23,505$; $df = 12$; $p = 0,024$). W tym przypadku można zaobserwować kognitywnie interesującą prawidłowość, zgodnie z którą młodzież mieszkająca na wsi zdecydowanie częściej deklaruje, że swój wolny czas ofiarowuje celom wypoczynkowym (47,1%, miasto do 50 tys. – 27,2%, miasto od 51 do 99 tys. – 35,4%, miasto powyżej 100 tys. – 34,5%), z kolei badana grupa uczniów miejskich częściej przeznaczają go na rozrywkę (wieś – 34,9%, miasto do 50 tys. – 52,2%, miasto od 51 do 99 tys. – 47,5%, miasto powyżej 100 tys. – 47,9%). Przyczyn tej tendencji można dopatrywać się w uboższej ofercie rozrywkowych form spędzania czasu wolnego na obszarach wiejskich niż miejskich oraz w tym, że młodzież wiejska niejednokrotnie zobowiązana jest do pomagania rodzicom w prowadzeniu gospodarstwa, w związku z czym rzadziej dysponuje wolną chwilą niż adolescenti mieszkający w mieście i pragnie w czasie wolnym zrelaksować się i zregenerować siły do dalszej pracy. Podobną relację dostrzega się między celem czasu wolnego a rodzajem uczęszczanej przez respondentów szkoły ($\chi^2 = 11,220$; $df = 4$; $p = 0,024$). Uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych praktykują w tym czasie zajęcia ukierunkowane przede wszystkim na wypoczynek (42,5%, technikum – 37,9%), rozwój własny (12,3%, technikum – 12,0%) i za-

dania społeczne⁷²⁵ (2,7%, technikum – 0,3%), podczas gdy młodzież z techników na rozrywkę (45,9%, zasadnicza szkoła zawodowa – 37,3%).

Przedstawione ustalenia dotyczące społeczno-demograficznej charakterystyki osób badanych, uczęszczających do zasadniczych szkół zawodowych oraz techników, a także pochodzących z różnych środowisk społecznych (wielkomiejskiego, miejskiego, wiejskiego), znacząco różnicują wyniki uzyskanego materiału empirycznego w kontekście wątku orientacji zawodowych młodzieży z zespołów szkół zawodowych.

4.2. Czynniki proaktywności oraz orientacje temporalne warunkujące orientacje zachowaniowe w rozwoju kariery zawodowej badanej grupy młodzieży

Konstrukt orientacji zawodowej charakteryzuje się bardzo złożoną i wielowymiarową strukturą. Przychylając się do myśli, że w kontekście rozważań nad „skłanianiem się ku czemuś” czy też „ukierunkowaniem na”⁷²⁶ można dopatrywać się komponentów opisowych, wartościujących, poznawczych, motywacyjnych, emocjonalnych, behawioralnych, które stanowią pewnego rodzaju przewodnik w określonych sytuacjach związanych ze sferą życia zawodowego, ze względu na jej dynamiczny charakter oraz że wszelkie procesy związane z kształtowaniem się orientacji zawodowej zachodzą w jakimś środowisku – refleksji nad jej właściwościami powinny towarzyszyć dociekania odnoszące się do aktywności lub bierności podmiotu wobec własnej egzystencji. Z kolei narracja dotycząca życia człowieka obejmuje kwestie związane z jego wymiarem temporalnym. Młodzież przygotowująca się do okresu dorosłości staje przed koniecznością identyfikacji własnych przekonań, poglądów, opinii, sądów, które będą stanowić dla niej kryterium w momencie podejmowania decyzji czy też planowania przyszłości. Dlatego też w prowadzonych eksploracjach nad orientacjami zawodowymi młodych ludzi nie można pominąć pytań o ich orientacje proaktywne.

Proces kształtowania orientacji zawodowej podmiotu nie pozostaje wolny od kontekstu w jakim przebiega, a jest nim rzeczywistość będąca zasadniczą przestrzenią partycypacji jednostki. W świecie, w którym odpowiedzialność za konstruowanie kariery w głównej mierze przypisywana zostaje właśnie człowiekowi, szczególnemu oglądowi warto poddać czynniki oddziałujące na jego stosunek do przyszłości, a zatem również na podejmowanie działania ukierunkowujące na realizację założonej przez niego wizji swojego rozwoju

⁷²⁵ Kategoria określona mianem „zadania społeczne” została wyróżniona na podstawie klasyfikacji funkcji spędzanego czasu wolnego, stworzonej przez Z. Dąbrowskiego.

⁷²⁶ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1994, s. 368.

zawodowego. W sytuacji, kiedy zachowania jednostki przekraczają barierę zależności od determinantów środowiskowych, co oznacza, że „są w stanie w sposób intencjonalny i pośredni wpływać na różne elementy środowiska, zwiększając szansę odniesienia w nim sukcesu”⁷²⁷, rozpatruje się zagadnienie proaktywności podmiotu⁷²⁸. Osoby o wysokim stopniu proaktywności wykazują odporność na wpływy otoczenia i podejmują działania, w wyniku których doprowadzają do stworzenia korzystnych dla siebie uwarunkowań. Ponadto mają umiejętność dostrzegania i wykorzystywania nadarzających się okazji, które z perspektywy obecnej sytuacji stanowią szansę na jego rozwój⁷²⁹. Podmiot partycypujący w środowisku, będąc świadomy swojego sprawstwa, pozostaje aktywny w stosunku do niego, przez co zwiększa swoją szansę na odniesienie sukcesu i podniesienie swojej skuteczności. W sferze życia zawodowego człowiek proaktywny będzie wywierał wpływ na wysokość swojego wynagrodzenia, przebieg awansu czy skład zespołu pracowniczego oraz przede wszystkim skanalizuje swoją energię na podnoszenie tempa pracy, rozwój kompetencji i realizację własnego planu rozwoju zawodowego, któremu pozostaje wierny mimo pojawiających się trudności.

Z zachowaniami proaktywnymi przejawianymi przez jednostkę, zdaniem A. Bańki mamy do czynienia tylko wtedy, gdy oddziałują one na zmianę jej otoczenia⁷³⁰, co pozwala na rozróżnienie konstruktów orientacji proaktywnej od orientacji prorozwojowej. Warto zauważyć, że o ile zachowania prorozwojowe człowieka koncentrują się na reagowaniu na impulsy środowiska, o tyle zachowania proaktywne starają się wyprzedzać mające nastąpić wydarzenia ukierunkowanie na realizację określonego celu, którego osiągnięcie wymaga czujności podmiotu. Jednostka podejmuje zatem agenturalnie (sprawczo) działania doprowadzające do takich przekształceń rzeczywistości, które stworzą warunki sprzyjające zaspokojeniu jej własnych potrzeb⁷³¹. Działa niezależnie od innych osób, samodzielnie inspirując się do podejmo-

⁷²⁷ A. Bańka, *Proaktywność a...*, Poznań – Warszawa 2005, s. 8.

⁷²⁸ W kontekście prowadzonych rozważań warto wspomnieć, że kategoria orientacji proaktywnej ma silne konotacje z interakcyjną teorią A. Bandury. Zakłada ona wzajemne oddziaływanie na siebie środowiska i podmiotu, zarówno na poziomie behawioralnym, jak i percepcyjnym. Otoczenie warunkuje sposób myślenia jednostki, co wpływa na przejawiane przez nią zachowania, które z kolei determinują stosunek człowieka do siebie. Można zatem stwierdzić, że permanentna i dynamiczna relacja zachodząca między podmiotem a środowiskiem jego życia nie pozostaje bez znaczenia dla kształtowania jego Ja (A. Bandura, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, New York 1968).

⁷²⁹ A. Bańka, *Proaktywność – intencjonalne konstruowanie przyszłości i uprzedzające osiąganie celów personalnych poprzez doświadczanie codzienności*, w: *Szkice o ludzkim poznawaniu i odczuwaniu*, red. H. Wrona-Polańska, E. Czerniawska, L. Wrona, Kraków 2009, s. 16.

⁷³⁰ *Ibidem*, s. 17.

⁷³¹ Vide: A. Bandura, *Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era*, „European Psychologists”, 2002, Vol. 7, s. 2–16.

wanych przedsięwzięć, zachowując „wolność” od jakichkolwiek nacisków zewnętrznych. Wątro jednak podkreślić, że projekty realizowane przez ich pomysłodawcę nie przynoszą negatywnych konsekwencji innym członkom społeczeństwa, z którymi egzystuje. Co więcej, mają zdolność do łatwiejszego adaptowania się do nowych sytuacji czy też grup, do jakich przynależą.

A. Bańka wyróżnił także cztery czynniki (konstrukty) proaktywności, które są składowymi strukturalnymi osobowości podmiotu, warunkującymi zachowania zorientowane na realizację wizji własnej kariery⁷³². Zaliczył do nich „proaktywność ogólną”, która utożsamiana jest z najbardziej trwałą spośród wyróżnionych tendencji do działań aktywnych. Wskazuje przede wszystkim na sposób konstruowania własnego Ja, w odniesieniu do przyszłości zawodowej, na podstawie mechanizmów socjalizacyjnych. „Proaktywność poznawcza w poszukiwaniu informacji” stanowi wyraz jednostkowej inicjatywy, której cel oscyluje wokół zdobywania wiedzy na temat środowiska społecznego i interpretowania jej z perspektywy wykorzystania do realizacji własnej kariery. Kolejną właściwość, którą jest „proaktywność w budowaniu sieci wsparcia”, rozumie się jako rozpoznawanie uwarunkowań otoczenia i zidentyfikowanie konkretnych osób, które mogą okazać się pomocne w konstruowaniu kariery. Ostatni z czynników – „proaktywność w budowaniu komfortu psychicznego” – wskazuje na podmiotową inicjatywę w budowaniu relacji z innymi ludźmi, których wsparcie jest niezwykle cenne w sytuacjach kryzysów i niepowodzeń związanych z własnym rozwojem zawodowym.

Celem rozpoznania poziomu proaktywności, reprezentowanej przez badaną młodzież w prowadzonych eksploracjach, posłużono się skalą proaktywności w karierze autorstwa wspomnianego A. Bańki⁷³³, składającej się z 26 twierdzeń odnoszących się do wymienionych wyżej wymiarów tego konstruktów. Ze względu na potrzebę dookreślenia kategorii orientacji zawodowej uczniów z zespołów szkół zawodowych skoncentrowano się wyłącznie na domenie proaktywności ogólnej, która pozwala na określenie ich zachowań proaktywnych, pomocnych w momencie tranzycji z płaszczyzny edukacji zawodowej na rynek pracy pod względem planowania celu oraz określania ścieżki kariery. We własnym kwestionariuszu ankiety wykorzystano zatem 10 stwierdzeń dotyczących tego komponentu proaktywności, wyróżnionego przez A. Bańkę. Konstruowana przez młodzież wizja własnej osoby, skupiająca się na określaniu pozytywnego stosunku do swojej przyszłości zawodowej, opartego na wierze we własne możliwości sprawcze, była identyfikowana przez następujące tezy:

⁷³² Vide: A. Bańka *Proaktywność a...*

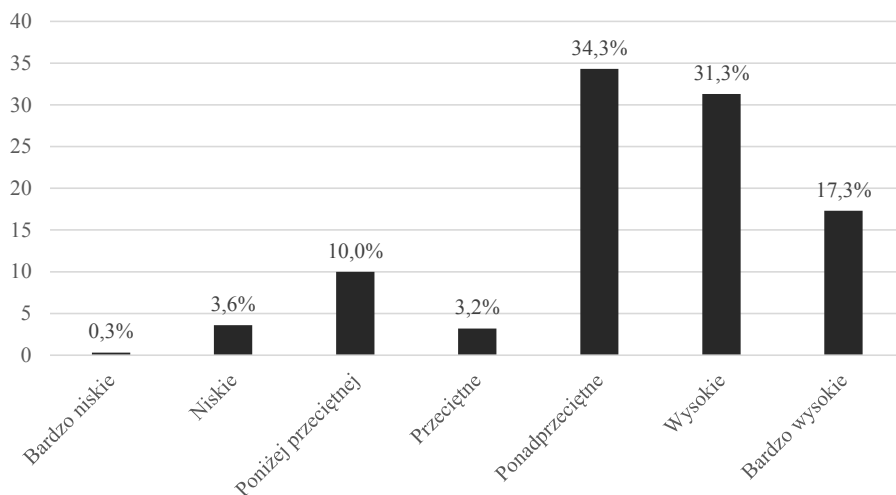
⁷³³ Ibidem.

1. Gdziekolwiek jestem, staram się być siłą konstruktywną zmian korzystnych dla mojej kariery.
2. Codziennie staram się, przez różne kontakty, wzmacniać swoją wiarę w szansę rozwoju mojej kariery.
3. Nie ma nic bardziej ekscytującego niż obserwowanie, jak moje pomysły zrobienia kariery stają się rzeczywistością.
4. Wciąż poszukuję nowych sposobów na zwiększenie szans rozwoju mojej kariery.
5. Staram się być jak najlepszy/a w tropieniu okazji, które pomogłyby mi rozpocząć karierę.
6. Bronię własnych pomysłów na zrobienie kariery nawet wtedy, gdy wzbudzają one sprzeciw innych.
7. Zawsze poszukuję lepszych sposobów na zrobienie kariery.
8. Staram się rozpoznać okazję na długo przed tym, nim zauważają ją inni.
9. Nie jest ważne, jakie są szanse powodzenia mojej kariery, bowiem jeśli w coś wierzę, realizuję to.
10. Jeżeli widzę coś, co w moich relacjach ze światem może zaszkodzić mojej karierze, staram się to zmienić.

Analiza materiału empirycznego wykazała, że badana młodzież w największym odsetku przejawia ponadprzeciętny poziom proaktywności ogólnej (34,3%), co oznacza, że jej zaangażowanie „w zachowania skierowane na zmianę jej własnego Ja poprzez budowanie wewnętrznej siły psychicznej i harmonii, przybliżającej ją do realizacji jej własnych celów i zadań związanych z ustanowieniem i rozpoczęciem kariery”⁷³⁴, jest w głównej mierze ponadprzeciętne. Niemalże co trzeci badany (31,3%) ujawnia wysoki stopień zaangażowania w konstruowanie własnej kariery, a prawie co piąty (17,3%) – bardzo wysokie nastawienie proaktywne w stosunku do swojej kariery. Na szczególne podkreślenie zasługuje także to, że co dziesiąty respondent (10,0%) rozwojowi własnej przyszłości zawodowej oddaje się w stopniu określonym mianem „poniżej przeciętnego”. Podobnie mniej niż przeciętne zaangażowanie w urzeczywistnianie celów kariery deklaruje 3,9% badanych. Warto zauważyć zatem, że 82,9% osób biorących udział w prowadzonych eksploracjach postrzega swoją przyszłość zawodową w kategoriach napawających nadzieją na jej pomyślną realizację, co świadczy o ich nieprzeciętnej świadomości posiadanych zasobów i możliwości sprawczych⁷³⁵. Szczegółowe dane na temat uzyskanych wyników prezentuje wykres 1.

⁷³⁴ Ibidem, s. 47.

⁷³⁵ Warto zaznaczyć, że podobnie wysokie wyniki, odnoszące do się postrzegania siebie przez młodzież studencką jako jednostek świadomych oddziaływania na własną karierę, w swoich eksploracjach uzyskały A. Cybal-Michalska (wartości procentowe w wymiarze proaktywności



Wykres 1. Nastawienia proaktywne badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych w domenie „proaktywność ogólna”

Źródło: Badania własne.

Proaktywne zachowanie się w różnorodnych sytuacjach oraz elastyczne i otwarte reagowanie na wszelkie zmiany może zostać przypisane w najwyższym stopniu do badanych chłopców ($t = -3,828$; $p \leq 0,001$)⁷³⁶, respondentów nadających wysokie znaczenie pracy (ANOVA; $p \leq 0,001$)⁷³⁷ oraz uczniów zaliczających się do grona osób osiągających celujące lub bardzo dobre wyniki w nauce (średnia ocen szkolnych: 5,1–6,0 oraz 4,5–5,0) (ANOVA; $p = 0,007$). Niższa prawidłowość w większym stopniu charakteryzuje także reprezentantów z techników niż uczniów z zasadniczych szkół zawodowych ($t = -3,434$; $p = 0,001$). Warto odnotować także istnienie zależności między jakością zwią-

ogólnej: poziom bardzo wysoki – 5,3%, wysoki – 22,8%, ponadprzeciętny – 43,4%, przeciętny – 3,5%, poniżej przeciętny – 18,6%, niski – 3,9%, bardzo niski – 2,5%) (A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, s. 289) oraz K. Klimkowska (wartości procentowe w wymiarze proaktywności ogólnej: poziom bardzo wysoki – 6,4%, wysoki – 22,0%, ponadprzeciętny – 37,8%, przeciętny – 7,3%, poniżej przeciętny – 22,5%, niski – 3,4%, bardzo niski – 0,5%) (K. Klimkowska, *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*, Lublin 2013, s. 350).

⁷³⁶ Zastosowano test istotności różnic między średnimi Levene’a, badającego homogeniczność wariancji w dwóch grupach porównawczych. Określono poziom istotności $p \leq 0,05$. W przypadku, gdy p-wartość była mniejsza niż 0,05, zgodnie z wytycznymi statystycznymi odrzucano hipotezę zerową i odnoszono się do testu równości dla średnich, noszącego nazwę Testu Cochra i Coxa-Welcha, będącego odpowiednikiem testu t-Studenta (stosowanego, gdy wariancje nie są homogeniczne), jeśli p-wartość okazała się większa niż zakładany poziom istotności, nie było podstaw do odrzucenia hipotezy o równości średnich.

⁷³⁷ W tym przypadku zastosowano analizę wariancji (ANOVA), która służy do weryfikacji hipotezy o równości średnich w wielu grupach porównawczych. W nawiasie została podana p-wartość.

ków interpersonalnych i płynącej z nich satysfakcji dla jednostki⁷³⁸, a prezentowanym przez nią poziomem proaktywności ogólnej. Okazuje się bowiem, że osoby, które czują się kochane, z większą wyrazistością przejawiają tę tendencję osobowościową, niepozostającą bez znaczenia dla kreowanej przez nich kariery zawodowej ($t = 2,304$; $p = 0,022$) niż młodzież niemająca takiego przeświadczenia. Właściwość ta nie jest jednak zróżnicowana, biorąc pod uwagę zmienne „poczucie osamotnienia” oraz „częstość odczuwanej radości życia”.

Przed przejściem do prezentowania kolejnych aspektów związanych z konstruktem orientacji zawodowych badanej młodzieży nie sposób pominąć kwestii istotnych statystycznie zależności istniejących między poszczególnymi wymiarami orientacji prorozwojowej⁷³⁹ a domeną proaktywności. Wyniki uzyskanego materiału empirycznego ukazują, że osoby prezentujące najwyższy wskaźnik orientacji proaktywnej, co oznacza, że uznają siebie za podmioty sprawcze dokonujących się zmian, zdecydowanie częściej od pozostałych respondentów: lubią się uczyć (41,7%) ($\chi^2 = 17,592$; $df = 6$; $p = 0,007$), są przekonane o użyteczności wiedzy (86,7%) ($\chi^2 = 52,984$; $df = 6$; $p \leq 0,001$), chcą dostać się na studia (49,2%) ($\chi^2 = 20,734$; $df = 6$; $p = 0,002$), prezentują tolerancyjność wobec odmiennych poglądów innych ludzi (84,2%) ($\chi^2 = 19,320$; $df = 6$; $p = 0,004$), są przekonane, że odmiennosc poglądów sprzyja rozwojowi człowieka (79,2%) ($\chi^2 = 14,951$; $df = 6$; $p = 0,021$), lubią ludzi myślących inaczej ze względu na możliwość nauczenia się od nich czegoś nowego (73,3%) ($\chi^2 = 20,303$; $df = 6$; $p = 0,002$), deklarują otwartość na nowe doświadczenia (88,3%) ($\chi^2 = 39,856$; $df = 6$; $p \leq 0,001$), wyrażają tolerancję wobec innych kultur i religii (80,0%) ($\chi^2 = 23,112$; $df = 12$; $p = 0,027$), akceptują inne rozwiązania związane z życiem rodzinnym niż powszechnie uznawane (81,4%) ($\chi^2 = 16,390$; $df = 6$; $p = 0,012$), mają przekonanie o wpływie na własne życie (96,7%) ($\chi^2 = 30,791$; $df = 6$; $p \leq 0,001$) oraz możliwości zmieniania rzeczywistości wokół siebie (80,8%) ($\chi^2 = 20,501$; $df = 6$; $p = 0,002$), nie interesują się życiem doczesnym, ale tym, co będzie po śmierci (25,4%) ($\chi^2 = 21,662$; $df = 6$; $p = 0,001$), uważają, że to, co było, minęło i liczy się teraźniejszość (88,3%) ($\chi^2 = 30,299$; $df = 6$; $p \leq 0,001$), planują swoje działania z nastawieniem na przyszłość (81,7%) ($\chi^2 = 31,748$; $df = 6$; $p \leq 0,001$), dużo myślą o przyszłości (81,2%) ($\chi^2 = 18,985$;

⁷³⁸ Pytania odnoszące do rozpoznania odczucia radości życia, bycia kochanym oraz osamotnionym przez respondentów zostały zaczerpnięte z kwestionariusza ankiety skonstruowanego przez A. Cybal-Michalską, wykorzystanego do badań relacji młodzieży akademickiej w stosunku do aspektu kariery zawodowej (Vide: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*).

⁷³⁹ W książce nie dokonano szczegółowego omówienia wyników dotyczących nastawień prorozwojowych badanej młodzieży, celem rozpoznania których inspirowano się konstruktem osobowości innowacyjnej autorstwa T. Zyska (Vide: T. Zysk, op.cit.). Poszczególne sformułowania odnoszące się do określonych wymiarów orientacji prorozwojowej respondentów zostały zaczerpnięte z pracy A. Cybal-Michalskiej (A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, s. 265–285).

$df = 6; p = 0,004$), uważają, że życiem społecznym rządzi korupcja (83,3%) ($\chi^2 = 16,188; df = 6; p = 0,013$), sądzą, że należy darzyć szacunkiem ludzi odbiegających od powszechnie uznawanych kanonów normalności (93,3%) ($\chi^2 = 17,904; df = 6; p = 0,006$), mają silne poczucie własnej godności (89,1%) ($\chi^2 = 30,049; df = 6; p \leq 0,001$). Ponadto uczniowie wyróżniający się bardzo niskim poziomem proaktywności częściej od pozostałych deklarują, że uczą się, ponieważ wymagają tego rodzice (100,0%; niskie 72,0%) ($\chi^2 = 14,019; df = 6; p = 0,029$) oraz wyrażają swoje zainteresowanie przyszłością (50,0%) ($\chi^2 = 13,654; df = 6; p = 0,034$). Korelacje te wskazują, że zewnętrzne czynniki motywujące do nauki, takie jak wymagania nauczycieli, uzyskiwane oceny szkolne lub wymagania rodziców nie mają większej wartości dla młodzieży proaktywnej. Najbardziej znaczące zależności między proaktywnością ogólną a komponentami osobowości innowacyjnej można dostrzec w przypadku jej obszarów: giętkości poznawczej oraz poczucia sprawstwa, zaś najniższe w odniesieniu do ufności wobec innych i świata, jak również poczucia godności i wzajemnego szacunku. Młodzież proaktywna – to zatem jednostki wierzące w wartość wiedzy oraz nabywanie nowych doświadczeń, otwarte na otaczającą je rzeczywistość, tolerancyjne wobec odmienności, ukierunkowane na teraźniejszość i przyszłość, ceniące sobie własną godność.

Na podstawie przedstawionych analiz można stwierdzić, że zarówno orientację proaktywną, jak i prorozwojową można uznać za charakterystyczną dla badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych, co prawdopodobnie zaowocuje znacznymi korzyściami dla kształtowanej przez nich kariery w świecie permanentnej zmiany. W sytuacji, gdy „indywidualizacja człowieka jest losem, a nie wyborem”⁷⁴⁰ szansę dla jego rozwoju stanowi otwartość na nowe doświadczenia połączona z intencjonalnym przekształcaniem otoczenia w celu stworzenia warunków sprzyjających odnoszeniu sukcesu. Jednostka funkcjonująca w przestrzeni współczesnego rynku pracy powinna być świadoma, że „żadna posada nie jest na wieki poręczona, żadne stanowisko zabezpieczone przed kaprysmi losu, żaden zawód odporny na żąb czasu, żadne umiejętności nie są wyposażone w gwarancję rynkowej wartości. Nabyte doświadczenie może się w mgnieniu oka przeobrazić z atutu w balast”⁷⁴¹. W tak skonstruowanej rzeczywistości każda indywidualna kariera ma walor wyjątkowości i niepowtarzalności, dlatego też wymaga umiejętnego zarządzania jej przebiegiem.

Jednym z czynników warunkującym aktywne zachowania podmiotu w przestrzeni jego życia zawodowego stanowi poziom poczucia samostateczności w działaniu⁷⁴², który odzwierciedla jego subiektywny obraz kompe-

⁷⁴⁰ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 53.

⁷⁴¹ Idem, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000, s. 47.

⁷⁴² Za prekursora tego terminu uznaje się A. Bandurę, w którego polu zainteresowań badawczych znajdowało się zagadnienie modyfikowania zachowań ludzkich. Własna skutecz-

tencji odpowiadających za pomyślność podejmowanych przedsięwzięć. Jednostka przekonana o własnym potencjale sprawczym nie tylko stawia przed sobą ambitne cele, ale przede wszystkim przejawia większe zaangażowanie w ich realizację oraz odporność na niepowodzenia⁷⁴³. Brak tej właściwości niekorzystnie oddziałuje zatem na motywację oraz wytrwałość człowieka. Natomiast oszacowanie poczucia siły sprawczej u młodzieży pozwoli na prognozowanie jej przyszłych działań w karierze, a tym samym wyznaczenia ich kierunku⁷⁴⁴. W celu dokonania oceny poziomu samoskuteczności w działaniu posłużono się skalą poczucia skuteczności M. Urban⁷⁴⁵. Skala ta składa się z 6 stwierdzeń, odnoszących się do pięciu poziomów⁷⁴⁶, na których ta skuteczność może być reprezentowana. Badaną młodzież w największym odsetku (45,3%) cechuje wysokie zaangażowanie w podejmowane działania i wiara w swoje możliwości. Co trzeci respondent (37,4%) ujawnia średni stopień przekonania o tym, że jest w stanie osiągnąć określony rezultat za przyczyną podejmowanych przez siebie działań, zaś co dziesiąty (13,2%) – skrajnie wysokie przeświadczenie o posiadaniu tej cechy. Zaledwie 4,0% młodzieży postrzega siebie jako osoby znikomo (3,3%) lub w bardzo niewielkim zakresie (0,7%) oddziałujące na otaczającą ich rzeczywistość i mające wpływ na podążanie w wyznaczonym przez siebie kierunku (wykres 2).

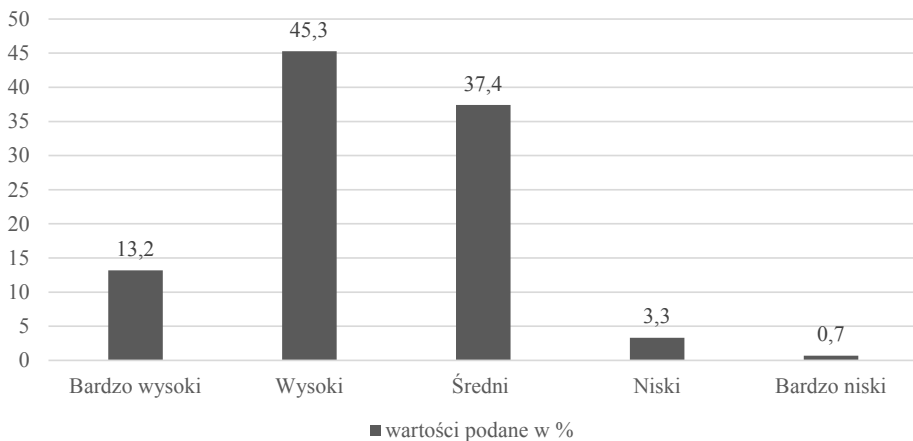
ność (*perceived self-efficacy*) była przez niego rozumiana jako oczekiwanie odnoszące się do podejmowanego przez jednostkę działania, będące w zakresie jej kontroli, dotyczące możliwości sprostania określonymu zadaniu w wyniku własnej aktywności (Vide: A. Bandura, *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change*, „Psychology Review”, 84, 1977, s. 191–215). Swoje zainteresowania poznawcze niniejszym zagadnieniem przejawiał także A. Bańka, który samoskuteczność definiował jako „specyficzną ocenę własnych kompetencji, możliwość wykonania różnych zadań w danej dziedzinie, a więc [...] indywidualny osąd każdego z nas dotyczący naszych zdolności poradzenia sobie z określonymi zadaniami” (A. Bańka, *Poczucie samoskuteczności, Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Poznań 2005, s. 9). Warto nadmienić, że badacz ten skonstruował również skalę poczucia samoskuteczności w karierze międzynarodowej.

⁷⁴³ E.A. Locke, G.P. Latham, *A theory of goal setting and task performance*, New York 1990.

⁷⁴⁴ A. Bandura, C. Barbaranelli, G.V. Caprara, C. Pastorelli, *Self-efficacy beliefs as shapers of children's and career trajectories*, „Child Development”, 72, 2001, s. 187–206.

⁷⁴⁵ M. Urban, *Indywidualizm i kolektywizm w świadomości młodzieży. Studium psychologiczno-polityczne*, Warszawa 2008, s. 255.

⁷⁴⁶ W tym miejscu warto zaznaczyć, że w przypadku każdego ze stwierdzeń respondenci mieli możliwość zadeklarowania, w jakim stopniu zgadzają się z nim, mając do wyboru odpowiedzi: „zdecydowanie tak”, „raczej tak”, „trudno powiedzieć”, „raczej nie”, „zdecydowanie nie”. Ze względu na brak wskazań dotyczących interpretacji uzyskanych wyników założono, że badany może uzyskać maksymalnie 30 punktów po rozwiązaniu całego testu, w przypadku zdecydowanej zgody lub zdecydowanego sprzeciwu we wszystkich stwierdzeniach (pytania diagnostyczne: 1, 3, 6; pytania odwrotnie diagnostyczne: 2, 4, 5). W związku z czym wyodrębniono pięć poziomów przejawianego poczucia samoskuteczności w działaniu: bardzo wysoki (liczba uzyskanych punktów powyżej 25), wysoki (24–20 punktów), średni (19–15 punktów), niski (14–10 punktów), bardzo niski (poniżej 9 punktów).



Wykres 2. Poczucie samoskuteczności w działaniu badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych

Źródło: Badania własne.

Samoskuteczność, rozumiana także jako świadome identyfikowanie najbardziej skutecznych sposobów zmierzających do wykonania i utrzymania różnorodnych zadań, jest najbardziej charakterystyczna dla uczniów, których matki mają wykształcenie średnie, wyższe lub pomaturalne (ANOVA; $p = 0,009$). Młodzież ta ocenia swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą lub dobrą (ANOVA; $p = 0,040$), jak również osiąga bardzo dobre (średnia ocen szkolnych 4,5–5,0) lub dobre (średnia ocen szkolnych 4,0–4,4) wyniki w nauce (ANOVA; $p = 0,007$). W najniższym stopniu samoskuteczność przejawiają osoby, których matki zakończyły edukację na szkole podstawowej, uznające swoją sytuację materialną za złą oraz uczniowie, których średnia ocen szkolnych wynosi poniżej 3,0. Nie bez znaczenia pod względem istotności statystycznej okazuje się zmienna „rodzaj szkoły”. Ujawnia ona tendencję, zgodnie z którą młodzież reprezentująca technika wyróżnia się wyższym stopniem poczucia samoskuteczności w działaniu niż ich rówieśnicy, którzy uczęszczają do zasadniczych szkół zawodowych ($F = 5,858$; $p = 0,003$). Ponadto, biorąc pod uwagę zmienną, którą stanowi „szansa na odniesienie sukcesu zawodowego”, obserwuje się, że osoby szacujące możliwości osiągnięcia pomyślnych rezultatów swojej kariery w kategoriach bardzo wysokich (średni wynik punktowy uzyskany przez tę grupę: 22,30) lub wysokich (średni wynik punktowy uzyskany przez tę grupę: 21,53), przejawiają zdecydowanie wyższy poziom wiary we własne kompetencje niż badani określający je mianem „żadne” (średni wynik punktowy uzyska-

ny przez tą grupę: 18,39). Podobne zależności obserwuje się w przypadku osób, które bardzo często doświadczają radości życia (średnia: 21,30), czują się kochane (średnia: 20,9), nie czują się samotne (średnia: 20,75) i prezentują przeważnie wysoki lub bardzo wysoki poziom poczucia samoskuteczności, w przeciwieństwie do młodzieży, która dostrzega w swoim życiu powody do radości „rzadko lub nigdy” (średnia: 17,13), nie czuje się kochana (średnia: 19,00) i pozostaje w osamotnieniu (średnia: 19,72), w ich przypadku dominującym poziomem własnej skuteczności okazał się ten, który jest określany mianem „średniego”.

Odnutowania wymaga to, że eksploracje A. Bandury również dowiodły, że poziom osiągnięć doświadczanych w różnych sferach życia może znacząco oddziaływać na stopień poczucia skuteczności w działaniu podmiotu. Jednym w wyróżnionych przez niego obszarów, obok funkcjonowania społecznego oraz regulacji emocji, była płaszczyzna umiejętności szkolnych⁷⁴⁷. Badacz ten wskazał także, że wiara jednostki we własne możliwości sprawcze odgrywa determinującą rolę w sferze decyzyjnej, co wyraża się w oddziaływaniu na przebieg wielu wydarzeń, które mają miejsce w ciągu jej egzystencji w postaci warunkowania aktywności podejmowanych przez młodych ludzi zarówno w obszarze dotyczącym wyborów edukacyjno-zawodowych, jak i nawiązywanych relacji interpersonalnych. Doświadczenia samoskuteczności związane są również ze środowiskiem życia jednostki, które dostarcza jej informacji na swój temat (kształtuje samowiedzę) oraz niejednokrotnie dostarcza modeli działania⁷⁴⁸.

Problematyka orientacji zawodowych młodzieży ujawnia szerokie spektrum perspektyw, pod względem których jest analizowana i kontekstów jej ujmowania. Istotnych danych na jej temat, obok wiedzy dotyczącej autoidentyfikacji młodych ludzi, ich orientacji prorozwojowej, temporalnej i proaktywnej, dostarcza również rozpoznanie motywów wyboru zawodu. Pozwalają one określić, z jakich powodów jednostka decyduje się na taki lub inny zawód, co jednocześnie dostarcza cennych informacji na temat uwarunkowań podejmowanych przez nią wyborów, niepozostających bez wpływu na jej przyszłą karierę zawodową⁷⁴⁹. Dominującym czynnikiem

⁷⁴⁷ A. Bandura, *Toward a psychology of human agency*, „Perspectives on Psychological Science”, 1, 2006, s. 164–180.

⁷⁴⁸ A. Bandura, *Human agency in social cognitive theory*, „American Psychologist”, 44(9), 1989, s. 1175–1184.

⁷⁴⁹ W tym przypadku zadanie badanych uczniów polegało na wskazaniu i ponumerowaniu od 1 do 5 spośród podanych czynników, które miały dominującą rolę w trakcie podejmowanej przez nich decyzji zawodowej. Zgodnie z instrukcją 1 oznaczało motyw najważniejszy, zaś 5 najmniej ważny, chociaż też ważny. Inspiracją do stworzenia tego pytania były determinanty wyboru zawodu wyróżnione przez M. Piorunek podczas prowadzonych przez nią

oddziałującym na decyzje zawodowe badanej młodzieży są zainteresowania, które zostały wskazane przez 69,7% ogólnej liczby respondentów, ponadto zyskały również miano najważniejszego, a zatem określanego na drodze pierwszego wskazania (49,0%) bodźca przyczyniającego się do wyboru praktykowanego zawodowo zajęcia. Wykonywanie satysfakcjonującego zawodu, który wiąże się z pasjami jednostki, z pewnością stanowi szczególną wartość, nie tylko dla niej, ale także dla zatrudniającego ją pracodawcy, ponieważ istnieje duże prawdopodobieństwo, że wzrośnie jej poziom zaangażowania w wykonywanie powierzonych obowiązków. Należy jednak zauważyć, że zainteresowania nie stanowią cechy, którą można by przypisać człowiekowi na stałe⁷⁵⁰, a ponadto, jak wykazały już badania Ch. Bühlera⁷⁵¹, nie zawsze są one zbieżne z rzeczywistymi uzdolnieniami i predyspozycjami podmiotu. Nie zmienia to faktu, że uznaje się je za istotny element egzystencji podmiotu, niejednokrotnie mobilizujący go do pracy lub (i) znajdujący swoje odzwierciedlenie w postaci zajęć praktykowanych w czasie wolnym.

Kolejnymi co do istotności dla badanej młodzieży motywami wyboru zawodu okazują się⁷⁵²: pomoc w znalezieniu miejsca pracy (przy trzecim wskazaniu - 26,5%), nadzieja na uzyskiwanie wysokiego wynagrodzenia (przy drugim wskazaniu - 23,1%), szansa na rozwijane kompetencje i zdolności w wyniku jego wykonywania (przy drugim wskazaniu - 32,0%), możliwość rozwoju osobistego (przy piątym wskazaniu - 23%), spontaniczność (przy piątym wskazaniu - 23,5%), opinie kolegów i koleżanek (przy drugim wskazaniu - 21,7%), porady rodziców (przy piątym wskazaniu - 26,0%), szansa na jego dłuższe praktykowanie (przy piątym wskazaniu - 27,8%), kontynuacja marzeń z dzieciństwa (przy czwartym wskazaniu - 25,6%), wysoka pozycja i prestiż społeczny (przy piątym wskazaniu 30,1%), niezdecydowanie (przy piątym wskazaniu - 36,1%), możliwość niesienia pomocy innym ludziom (przy trzecim wskazaniu - 25,0%), kontynuacja tradycji rodzinnych (przy trzecim wskazaniu - 23,5%), pomoc udzielona przez specjalistów (doradców zawodowych, nauczycieli, pedagogów) (przy piątym wskazaniu - 25%; był to najrzadziej wskazywany motyw). Szczegółowe dane dotyczące uzyskanych wyników zawiera tabela 9.

eksploracji na temat projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej przez młodzież (Vide: M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, s. 143).

⁷⁵⁰ Vide: D.E. Super, *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972.

⁷⁵¹ Vide: Ch. Bühler, *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*, Warszawa 1933.

⁷⁵² Wymienione czynniki uporządkowane są w zależności od popularności wśród deklaracji badanych (liczby osób wskazujących na dany determinant).

Tabela 9. Motywy wyboru zawodu wskazywane przez badaną młodzież z zespołów szkół zawodowych.

Wyróżnione motywy	Znaczenie najważniejsze (1)	Znaczenie ważne (2)	Znaczenie przeciętne (3)	Znaczenie mniej ważne (4)	Znaczenie najmniej ważne, chociaż też ważne (5)	Ranga motywu (wartość uzyskanej średniej) ⁶²
Zawód odpowiada moim zainteresowaniom	49,0%	15,8%	13,2%	12,1%	9,9%	2,18
Zawód ten ułatwi mi zatrudnienie na rynku pracy	18,2%	25,1%	26,7%	17,9%	12,1%	2,81
Zawód związany jest z moimi kompetencjami i zdolnościami	13,3%	32,0%	20,6%	20,3%	13,8%	2,90
Nie wiem, dlaczego wybrałem/ wybrałam taki zawód	35,3%	16,0%	5,9%	6,7%	36,1%	2,91
Zawód ten zapewni mi wysokie wynagrodzenie	17,5%	23,1%	22,6%	20,2%	16,6%	2,95
Wybór danego zawodu był decyzją spontaniczną	25,0%	21,1%	9,3%	21,1%	23,5%	2,97
Na wybór tego zawodu wpłynęły opinie moich znajomych i kolegów	17,7%	21,7%	20,2%	21,7%	18,7%	3,02
Zawód ten jest kontynuacją tradycji rodzinnych (np. wykonywał go mój ojciec)	19,4%	15,3%	23,5%	18,4%	23,5%	3,11
Zawód ten umożliwi mi rozwój	14,5%	19,9%	21,1%	21,5%	23,0%	3,19
Zawód ten pozwala mi na niesienie pomocy innym, udzielenie im wsparcia	9,3%	24,1%	25,0%	20,4%	21,3%	3,20
Wybór tego zawodu doradzili mi rodzice	14,3%	19,9%	19,9%	19,9%	26,0%	3,23
Zawód ten jest kontynuacją marzeń z okresu dzieciństwa	10,0%	18,9%	24,4%	25,6%	21,1%	3,29

⁷⁵³ Zwracając uwagę na to, że czynnik najważniejszy oznaczano cyfrą 1, najistotniejszy jest zatem ten motyw, który uzyskał najniższą wartość średniej arytmetycznej. W ten sposób zostały uporządkowane w tabeli poszczególne determinanty wyboru zawodu.

Wyróżnione motywy	Znaczenie najważniejsze (1)	Znaczenie ważne (2)	Znaczenie przeciętne (3)	Znaczenie mniej ważne (4)	Znaczenie najmniej ważne, chociaż też ważne (5)	Ranga motywu (wartość uzyskanej średniej) ⁶²
W wyborze tego zawodu pomogli mi specjaliści (doradca zawodowy, pedagog, nauczyciel)	7,9%	22,4%	22,4%	22,4%	25,0%	3,34
Zawód ten pozwoli mi na dłuższe jego wykonywanie	10,8%	12,4%	23,2%	25,8%	27,8%	3,47
Zawód ten daje mi wysoką pozycję, prestiż społeczny	9,8%	14,4%	21,6%	24,2%	30,1%	3,50

Źródło: Badania własne.

Uzyskany materiał wynikowy pozwala na stwierdzenie, że decyzje zawodowe badanej młodzieży są w większym stopniu determinowane przez czynniki wewnętrzne, czyli jej własne aspiracje, potrzeby, możliwości (wyrażane w postaci zainteresowań, kompetencji, zdolności i chęci rozwoju własnego), niż te, które są wobec niej zewnętrzne (reprezentowane przez sugestie rodziców, opinie kolegów i koleżanek, porady nauczycieli lub specjalistów w zakresie doradztwa zawodowego, tradycje rodzinne). Nie bez znaczenia w klasyfikacji uwarunkowań decyzji zawodowych okazują się dla respondentów czynniki pragmatyczno-ekonomiczne, takie jak satysfakcjonujące gratyfikacje finansowe, znalezienie zatrudnienia na rynku pracy oraz uzyskanie prestiżu społecznego. Nie sposób również nie zauważyć, że liczna grupa badanych osób deklaruje, że dokonała wyboru zawodu pod wpływem spontanicznego uniesienia lub nie umie go odpowiednio uzasadnić.

Najbardziej znaczącymi determinantami decyzji zawodowych wśród płci żeńskiej, oprócz zainteresowań zawodowych (2,10⁷⁵⁴), były także posiadane kompetencje i zdolności (2,76). Popularność w kontekście istotności wskazań w tej grupie badanych zyskało stwierdzenie: „nie wiem, dlaczego wybrałam taki zawód” (2,86). Natomiast przekonanie o możliwości dobrego zarobkowania po znalezieniu miejsca pracy odpowiadającego profilowi wykształcenia stanowi nie tylko najmniej znaczący determinant decyzji badanych dziewcząt (3,45), ale także w najwyższym stopniu różnicujący je w odniesieniu do odpowiedzi udzielanych przez chłopców (2,39). Badane przedstawicielki płci

⁷⁵⁴ Podane liczby stanowią wynik średniej arytmetycznej, uzyskanej w wyniku zsumowania i podzielenia przez odpowiednią liczbę respondentów wartości liczbowych, przypisanych przez nich danemu motywowi wyboru zawodu.

żeńskiej również w mniejszym stopniu niż oni utrzymują, że wybrany przez nich zawód wynikał z decyzji spontanicznej (3,12, chłopcy – 2,85). Z kolei największymi motywami wyboru przyszłego praktykowanego zawodowo zajęcia dla płci męskiej były zainteresowania (2,22), nadzieja na łatwiejsze znalezienie zatrudnienia na rynku pracy (2,75) oraz aspiracja na dobre zarobkowanie (2,79). Najmniej popularnymi uzasadnieniami decyzji zawodowych wśród chłopców były: zapewniany przez niego prestiż i uznanie społeczne (3,55) oraz wysokie prawdopodobieństwo jego dłuższej kontynuacji (3,53).

Intersujących poznawczo spostrzeżeń można dokonać, przyglądając się zmiennej „wiek”. Okazuje się bowiem, że wraz ze wzrostem wieku badanych spada skłonność do argumentowania wyborów zawodowych przez odwoływanie się do własnych zainteresowań. Prawidłowość ta jest szczególnie widoczna w przypadku uczniów 16-letnich (1,97) w porównaniu ze wskazaniami osób w wieku 20–22 lat (2,26). Podobną tendencję obserwuje się w odniesieniu do decydowania się przez respondentów na dany zawód ze względu na motyw kontynuowania tradycji rodzinnych, który częściej eksponuje młodzież 16-letnia (3,36) niż 20–22-letnia (4,16). Z kolei badani powyżej 20 roku życia (3,06) przejawiają skłonność do przypisywania większego znaczenia w procesie wyboru zawodu poradom rodziców niż ich młodszy koledzy (16 lat – 3,57).

Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, warto odnotować, że młodzież mieszkająca w dużych aglomeracjach miejskich (3,00) oraz zamieszkująca małe miasteczka (2,00) przywiązuje większe znaczenie do pielęgnowania tradycji rodzinnych, wynikających z wykonywania tego samego zawodu co rodzice lub dziadkowie niż osoby, które mieszkają na terenach wiejskich (3,26). Dostrzega się również pewną właściwość, zgodnie z którą im większa pod względem liczby mieszkańców lokalizacja miejsca zamieszkania, tym wyższa ranga motywu wyboru zawodu, jakim jest niesienie pomocy innym ludziom i udzielanie im wsparcia. Zależność ta jest wyraźnie widoczna we wskazaniach uczniów mieszkających w dużym mieście (2,81) w porównaniu z młodzieżą ze wsi (3,36) czy z małych miasteczek (3,30).

Do grona dominujących determinantów decyzji zawodowych wśród respondentów, których ojcowie mieli wykształcenie podstawowe, należy zaliczyć zainteresowania (2,07), znalezienie miejsca pracy (2,60) oraz opinie znajomych (2,60). Natomiast najmniej znaczącymi motywami w przypadku tej grupy badanych było niezdecydowanie (3,75), skłonność do kontynuowania tradycji rodzinnych (3,60) oraz spontaniczność (3,56). Te dane pozwalają na dostrzeżenie różnic między odpowiedziami uczniów, których ojcowie wyróżniali się wykształceniem wyższym, ponieważ najistotniejszymi uwarunkowaniami ich wyborów zawodowych okazały się zainteresowania (2,13), chęć praktykowania tego samego fachu co ich przodkowie (2,46) oraz niezdecydowanie (2,27), zaś najmniej ważnymi – sugestie rodziców (3,63), szansa na dłuższe wykony-

wanie określonego zawodowo zajęcia (3,59) oraz możliwość osobistego rozwoju (3,47). Doniosłych z kognitywnego punktu widzenia informacji dostarcza również zmienna „wykształcenie matki”. W przypadku młodzieży, których rodzicielki legitymowały się wykształceniem podstawowym, zasadnicze przyczyny decyzji zawodowych stanowiły zainteresowania (2,12), porady specjalistów (2,25) oraz znalezienie zatrudnienia na rynku pracy (2,40), a marginalne – prestiż i pozycja społeczna (3,89), niezdecydowanie (3,96) oraz pielęgnowanie tradycji rodzinnych (3,67). Z kolei badani, których matki miały wykształcenie wyższe, za kluczowe wskaźniki decyzyjne w omawianym zakresie uważali: zainteresowania (1,99), niezdecydowanie (2,44) i obiecujące gratyfikacje finansowe (2,65), natomiast najmniej eksponowali czynniki, takie jak: szansa na dłuższe wykonywanie zawodu (3,68), opinie kolegów i koleżanek (3,37), jak również realizacja marzeń z okresu dzieciństwa (3,37). Kolejną zmienną związaną ze środowiskiem rodzinnym badanych jest liczba dzieci w rodzinie, która pozwala na zarejestrowanie dwóch właściwości odnoszących się (co wymaga podkreślenia) do determinantów zewnętrznych. Uzyskany materiał empiryczny dowodzi bowiem, że młodzież pochodząca z rodzin wielodzietnych przywiązuje większą wagę nie tylko do opinii swoich rodziców na temat dostępnych zawodów (3,02), lecz także czuje się bardziej zobowiązana do pielęgnowania tradycji rodzinnych (3,08) niż osoby, które są jedynakami lub jedynaczkami (pierwszy motyw – 3,58; drugi motyw – 4,08). Sytuacja materialna rodziny ukazuje, że o ile respondenci, którzy pochodzą z domów o bardzo dobrym uposażeniu, przy wyborze zawodu koncentrują się na czynnikach związanych z zainteresowaniami (1,98; zła – 2,78) i znalezieniem pracy (2,88; zła – 3,24), o tyle młodzież oceniająca zasoby finansowe swoich rodzin jako złe, przejawia tendencję do ulegania opiniom znajomych (2,62; bardzo dobra – 3,13).

Znalezienie zatrudnienia na rynku pracy stanowi również większy przedmiot zainteresowania dla osób przypisujących pracy znaczenie (2,79) niż badanych, dla których ma niską wartość (3,04). Różnic w odpowiedziach dopatruje się także w przypadku nieumiejętności uzasadnienia swoich decyzji, do którego większą wagę przywiązują osoby oceniające pracę w kategoriach niszowych (2,28) niż młodzież, która uznaje ją za priorytet (3,08). W tym miejscu warto odnotować, że uczniowie, którzy osiągają celujące wyniki w nauce (średnia ocen 5,1–6,0), w przypadku decyzji zawodowych kierują się przede wszystkim motywacją wewnętrzną, czego dowodzi wysoka ranga uzyskana przez takie czynniki, jak: zainteresowania (1,53; średnia ocen poniżej 3,0 – 2,33), pozycja i prestiż społeczny (3,00; średnia ocen poniżej 3,0 – 3,63), rozwój własny (2,81; średnia ocen poniżej 3,0 – 3,33). Z kolei młodzież, która nie wyróżnia się sukcesami edukacyjnymi (średnia ocen poniżej 3,0), swoje wybory zawodowe uzależnia w głównej mierze od czynników zewnętrznych, takich jak: porady rodziców (2,88; średnia ocen 5,1–6,0 – 3,18), specjalistów (2,80; średnia ocen 5,1–6,0 – 4,33) oraz opinie znajomych i kolegów (2,20; średnia ocen 5,1–6,0 – 3,55).

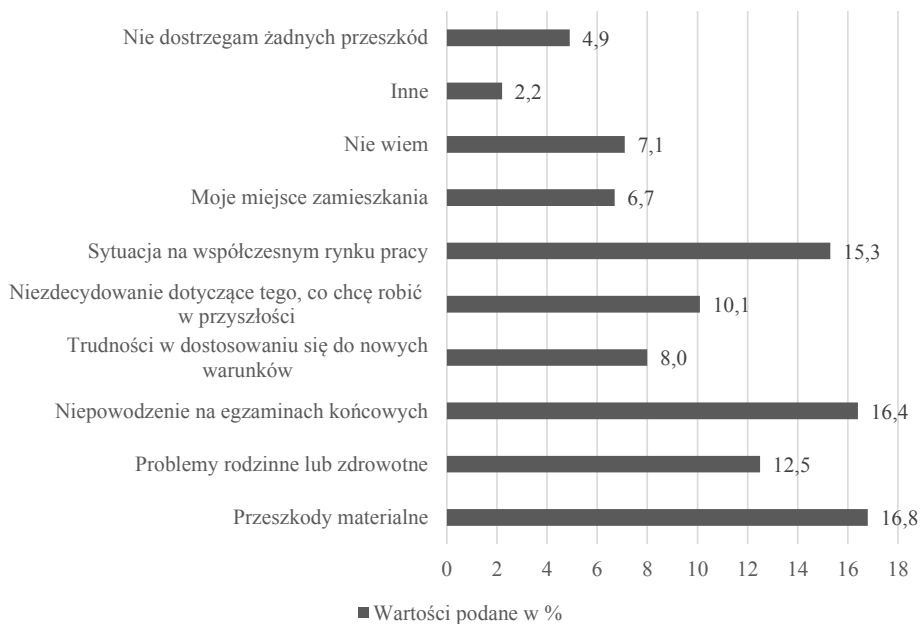
Zmienna „rodzaj szkoły” ujawnia, że zarówno dla uczniów z zasadniczych szkół zawodowych (2,25), jak i techników (2,11) najbardziej znaczącymi wskaźnikami w przypadku decyzji zawodowych są zainteresowania, a najmniej – uzyskanie prestiżu społecznego (zasadnicze szkoły zawodowe – 3,38; technikum – 3,63) oraz przekonanie, że dany zawód umożliwi jego dłuższe praktykowanie (zasadnicze szkoły zawodowe – 3,41; technikum – 3,56). Natomiast zróżnicowania preferencji dostarcza wiedza na temat czynników dominujących w procesie wyboru zawodu, którymi dla reprezentantów z techników są znalezienie zatrudnienia (2,61) i wysokie wynagrodzenie (2,80), a dla młodzieży z zasadniczych szkół zawodowych kontynuacja tradycji rodzinnych (2,88) oraz nieumiejętność uzasadnienia tej decyzji (2,90).

W przypadku zmiennej „proaktywność ogólna” nie obserwuje się wielu różnic w odpowiedziach badanych. Respondenci przejawiający bardzo wysoki poziom tej cechy, w większym stopniu wykazują tendencję do nieumiejętności uzasadnienia przyczyn swojego wyboru (2,44) niż osoby, które reprezentują jej niski poziom (3,60). Natomiast zmienna „poczucie samostanowienia w działaniu” największą rozbieżność w deklaracjach adolescentów ujawnia w odniesieniu do czynników w najniższym stopniu determinujących wybory badanych, jakim w przypadku osób o niskim poziomie tej właściwości jest kontynuacja marzeń z okresu dzieciństwa (3,63), zaś uczniów o jej bardzo wysokim poziomie – porady rodziców (4,11). Warto również zaznaczyć, że w przypadku zmiennych „obecność doradcy zawodowego w szkole” i „sposób spędzania czasu wolnego” w odpowiedziach badanej młodzieży nie stwierdza się znaczących różnic.

Wyraźnego podkreślenia wymaga to, że proces kształtowania kariery nie jest wolny od kontekstu jej kreacji, a zatem także i uwarunkowań społeczno-kulturowych, w obliczu których partycypuje jednostka. Ścieżkę rozwoju zawodowego, oprócz aktywności własnej podmiotu, dookreśla także jego usytuowanie środowiskowe, które może tworzyć zarówno szanse, jak i bariery w realizacji aspiracji edukacyjno-zawodowych człowieka. Źródła czynników utrudniających lub też wręcz uniemożliwiających spełnienie założonych planów zawodowych młodzi dopatrują się świecie zewnętrznym oraz w ograniczeniach wynikających ze sposobu postrzegania własnego Ja. Analiza materiału wynikowego ukazuje jednak, że determinanty środowiskowe (51,3%) zdaniem respondentów mogą stanowić zdecydowanie poważniejszą barierę w spełnianiu przyjętych przez nich zamierzeń niż uwarunkowania wewnętrzne (34,5%)⁷⁵⁵. Dopelnieniem tego stwierdzenia jest to, że badani ucz-

⁷⁵⁵ Badana młodzież, udzielając odpowiedzi na pytanie: „Przeszkodą uniemożliwiającą Ci realizację swojej wizji przyszłości może okazać się?”, wskazywała trzy najważniejsze jej zdaniem bariery spośród podanych odpowiedzi. Inspiracją do konstrukcji danego pytania były badania prowadzone przez M. Piorunek. Wyniki materiału empirycznego uzyskanego przez badaczkę ukazały, że do grona najistotniejszych źródeł obaw dotyczących ich przyszłości edu-

niowie najbardziej obawiają się przeszkód materialnych (16,8%) oraz sytuacji na współczesnym rynku pracy (15,3%), jak również problemów rodzinnych lub zdrowotnych (12,5%), utrudnień wynikających z położenia ich miejsca zamieszkania (6,7%), które, jako zewnętrzne wobec nich, mogą stanąć na drodze do ich kariery. Z kolei czynnikami wynikającymi ze skonstruowanego przez respondentów obrazu samego siebie, które są przez nich postrzegane jako potencjalne zagrożenia dla spełnienia własnych marzeń zawodowych, okazują się (w najwyższym stopniu) niepowodzenie na egzaminach końcowych (16,4%) oraz niepokój przed trudnościami adaptacyjnymi do nowych warunków (8,0%). Zaskoczenie wywołuje jednak liczna grupa osób, która deklaruje swoje niezdecydowanie co do tego, czym chciałaby się zająć w przyszłości (10,1%) oraz absolutnie niemających pojęcia na temat barier utrudniających im spełnienie marzeń (wyrażającą się w odpowiedzi „nie wiem” – 7,1%). Optymiści, którzy nie dostrzegają żadnych przeszkód w procesie urzeczywistniania założonych celów, stanowią odsetek 4,9% ogółu badanych (wykres 3).



Wykres 3. Przeszkody uniemożliwiające realizację wizji kariery zawodowej zdaniem badanej młodzieży z zasadniczych szkół zawodowych

Źródło: Badania własne.

kacyjno-zawodowej należy zaliczyć niepowodzenie egzaminacyjne „na wejściu” do szkoły ponadpodstawowej oraz problemy adaptacyjne lub (i) edukacyjne w szkole podstawowej (Vide: M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, s. 162–164).

Zmienną różnicującą odpowiedzi badanych była płeć. Badane dziewczęta częściej wskazywały na obawy związane z niepowodzeniem na egzaminach końcowych (17,3%), problemy rodzinne (13,6%) oraz miejsce zamieszkania (8,1%). Natomiast chłopcy wśród barier w osiągnięciu zamierzonej kariery dostrzegają zazwyczaj przeszkody materialne (17,4%), sytuację na współczesnym rynku pracy (15,5%) oraz prezentują wyższy niż dziewczęta poziom optymizmu, deklarując, że nie mają podstaw do zwracania uwagi na jakąkolwiek z przeszkód (5,6%). Z kolei, biorąc pod uwagę zmienną „wiek”, można zauważyć, że im badani byli starsi, tym częściej przedmiotem swoich trosk czynili przeszkody materialne. Tendencja ta jest szczególnie widoczna w przypadku uczniów 16-letnich (14,9%) i 17-letnich (15,8%) w porównaniu z osobami w wieku od 20 do 22 lat (37,7%). Ponadto przeszkody materialne stanowią ważniejszą barierę dla realizacji własnych marzeń zawodowych w opiniach mieszkańców małych miasteczek (18,4%) oraz mieszkańców wsi (17,6%) niż młodzieży zamieszkującej miasta liczące od 51 do 99 tys. mieszkańców (13,6%) oraz duże aglomeracje miejskie (15,9%). Lokalizacja miejsca zamieszkania, co raczej nie jest zaskoczeniem, stanowi większą przeszkodę w realizacji planów związanych z karierą dla uczniów pochodzących z małych miasteczek (9,0%) lub terenów wiejskich (7,2%) niż dla badanych zamieszkujących miasta powyżej 100 tys. mieszkańców (5,0%). Natomiast niepowodzenia na egzaminach końcowych częściej budzą niepokój mieszkańców dużych aglomeracji miejskich (19,2%) niż wsi (15,2%), którzy przejawiają większy poziom wiary we własne możliwości edukacyjne. Niniejsza bariera częściej skupia także uwagę osób nieposiadających znacznych sukcesów edukacyjnych (średnia ocen szkolnych poniżej 3,0 – 18,0%) niż uczniów, którzy osiągają bardzo dobre wyniki w nauce (średnia ocen szkolnych 5,1–6,0 – 14,3%). Należy zaznaczyć, że również poziom poczucia samoskuteczności w działaniu różnicuje obawy młodzieży dotyczące osiągnięcia niepomyślnych rezultatów egzaminacyjnych. Osoby o bardzo niskim (20,0%) i niskim (20,6%) poziomie odczuwania tej cechy zdecydowanie częściej uznają wspomniany czynnik za barierę w karierze zawodowej niż badani, którzy wykazują bardzo wysoki procent wskazań na tę cechę (12,9%).

Biorąc pod uwagę zmienną „wykształcenie rodziców”, można odnotować, że problemy rodzinne stanowią częstszy przedmiot obaw tych badanych, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe (15,7%) lub zawodowe (13,4%) niż tych, którzy mają ojców z wykształceniem wyższym (8,8%). Z kolei sytuacja na współczesnym rynku pracy częściej martwi osoby, których matki legitymują się wykształceniem podstawowym (18,2%) niż respondentów, których matki mają wykształcenie wyższe (11,9%). Co ciekawe, bardziej bezradna wobec tej bariery okazuje się młodzież o bardzo wysokim (15,5%), a nie niskim (7,4%) lub bardzo niskim (6,7%) poczuciu samoskuteczności

w działaniu. Związana również ze środowiskiem rodzinnym zmienna „liczba dzieci” ukazuje, że im większa liczba członków w rodzinie, tym młodzież częściej wskazuje na przeszkody materialne jako czynnik oddziałujący hamująco na jej aspiracje zawodowe. Prawidłowość ta jest szczególnie dostrzegana w przypadku jedynaków oraz jedynaczek (15,0%), a nie u osób, które mają troje lub więcej rodzeństwa (18,6%). Dopelnieniem tych spostrzeżeń jest to, że osoby postrzegające swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą (13,2%), również rzadziej wskazują na usytuowanie finansowe rodziny jako na barierę w karierze niż uczniowie, w których ocenie okazuje się ona zła (21,1%). Podobną prawidłowość w przypadku tej zmiennej można dostrzec, odnosząc się do barier związanych z problemami rodzinnymi lub zdrowotnymi. Można bowiem zaobserwować inklinację, zgodnie z którą badana młodzież im gorzej ocenia swoją sytuację materialną, tym sprawia wrażenie mniej odpornej na te niedogodności, które pojawiają się na drodze do realizacji wizji własnej przyszłości. Oznacza to, że uczniowie kwalifikujący swoje położenie materialne jako bardzo dobre, tworzyli grupę odpowiadającą odsetkowi 10,5% w przypadku bariery definiowanej jako „problemy rodzinne lub zdrowotne”, zaś osoby określające je jako złe – 17,4%.

Warto odnotować, że na różnice w odpowiedziach respondentów wskazuje także rodzaj szkoły. Uwaga uczniów z zasadniczych szkół zawodowych jest częściej skierowana na przeszkody adaptacyjne, wynikające z trudności w przystosowaniu się do nowych warunków (10,2%). Natomiast osoby, które uczęszczają do techników, w większym stopniu obawiają się niepowodzeń na egzaminach końcowych (18,6%) oraz niedogodności wynikających z sytuacji na współczesnym rynku pracy (16,5%). Interesujących poznawczo spostrzeżeń na temat tej zmiennej dostarczają wyniki eksploracji M. Piorunek⁷⁵⁶, prowadzone wśród młodzieży gimnazjalnej, która, będąc u progu wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, również wskazywała na potencjalne przeszkody w realizacji projektów edukacyjno-zawodowych. Uczniowie, którzy kierują swoje aspiracje na zasadnicze szkoły zawodowe, w ogóle nie dostrzegali barier materialnych oraz nie deklarowali niezdecydowania w obszarze przyszłości szkolnej. Dla gimnazjalistów, którzy planują kontynuowanie edukacji w technikum lub (funkcjonujących jeszcze w tym czasie) liceum zawodowym, jedną z najbardziej frapujących obaw były trudności adaptacyjne lub edukacyjne w nowym środowisku szkolnym. Warto zaznaczyć, że zarówno w przypadku jednej, jak i drugiej grupy uczniów niepomysłny rezultat podejmowanych przez nich prób egzaminacyjnych stanowił źródło ich największych niepokojów.

⁷⁵⁶ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, Poznań 2004, s. 163.

Przyglądając się zależności między barierami uniemożliwiającymi młodzieży realizację wizji własnej przyszłości a domenie proaktywności ogólnej, należy zwrócić uwagę na dwie rzeczy. Pierwsza z nich pozwala na zasygnalizowanie, że badani, którzy wskazywali na reprezentowanie orientacji proaktywnej w niskim (18,1%) lub bardzo niskim (14,3%) stopniu, przejawiali większe niezdecydowanie w stosunku do planów zawodowych niż respondenci o bardzo wysokim poziomie tego ukierunkowania (5,1%). Drugi z nich przyczynia się do zauważenia tendencji, zgodnie z którą im uczniowie przejawiali wyższy poziom proaktywności ogólnej, tym rzadziej obawiali się trudności w przystosowaniu się do nowych warunków. Prawidłowość ta jest szczególnie widoczna w odniesieniu do osób o bardzo niskim (14,3%) progu proaktywności w porównaniu z badanymi o bardzo wysokim progu tej właściwości (6,7%).

Na brak zdecydowania co do celów związanych ze swoją przyszłością wskazują przede wszystkim badane dziewczęta (11,8%). Jest to również młodzież, w której deklaracjach praca zyskuje niskie znaczenie (12,6%; wysokie znaczenie pracy – 8,6%) oraz osoby, których matki mają wykształcenie podstawowe (6,1%). Nie bez znaczenia dla analizy różnic w przypadku tej bariery jest zmienna „średnia ocen szkolnych”. Wskazuje ona, że osoby osiągające celujące wyniki w nauce (średnia ocen 5,1–6,0) przejawiają większy dysonans dotyczący stworzenia swojego planu rozwoju zawodowego (14,3%) niż uczniowie, których sukcesy szkolne można zakwalifikować jako poniżej przeciętne (średnia ocen poniżej 3,0 – 10,5%). Różnic w odniesieniu to tej właściwości nie można dopatrzeć się w przypadku zmiennych: rodzaj szkoły, obecność doradcy zawodowego w szkole, miejsce zamieszkania, wykształcenie ojca, wiek, liczba dzieci w rodzinie, sytuacja materialna rodziny, sposób spędzania czasu wolnego.

Problematyka uwarunkowań wyborów edukacyjno-zawodowych oraz przeszkód stających na drodze do ich realizacji zyskała sobie znaczące zainteresowanie badawcze⁷⁵⁷. Uzależnianie przebiegu procesu decyzyjnego od motywu zainteresowań, lokalizacji miejsca zamieszkania, sugestii rodziców lub kolegów i koleżanek, przewidywanych korzyści finansowych oraz sytuacji na rynku pracy przez młodzież nie stanowi wyjątkowego zagadnienia⁷⁵⁸. Podobnie umiejscawiane przez nią źródła przeszkód w realizacji

⁷⁵⁷ Wśród badań odnoszonych się do niniejszego zagadnienia należy wymienić m.in. eksploracje prowadzone przez: R. Parzęckiego, K. Musiałską, R. Jończę, D. Rokicką-Poskard, M. Piorunek, S. Antosiką, K. Lelińską, M. Czerwińską-Jasiewicz, A. Goździkiewicz.

⁷⁵⁸ Vide: Raport *Plany edukacyjne i zawodowe uczniów III klas poznańskich szkół gimnazjalnych – badania porównawcze*, Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, Poznań 2010; Raport *Plany i preferencje zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w województwie zachodniopomorskim*, Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie, Olsztyn 2013; K. Musalska, *Aspiracje życiowe młodzieży stosującej u progu dorosłości*, Kraków 2010.

planów dotyczących przyszłości zawodowej w niskich osiągnięciach szkolnych, trudnościach ze znalezieniem pracy⁷⁵⁹ oraz sytuacji finansowej rodziny pochodzenia także nie jest kwestią nietypową. Wyniki prowadzonych eksploracji pozwalają na dostrzeżenie pewnych schematów oddziałujących na krystalizację orientacji zawodowych wśród młodych ludzi, dla których kluczowe znaczenie mają momenty decyzyjne związane z wyborem kierunku dalszego etapu kształcenia. W takich sytuacjach motywami, które są dla młodzieży możliwie najbardziej dookreślającymi ich aspiracje przyszłościowe oraz prawdopodobnie najłatwiejszymi do rozpoznania, okazują się jej zainteresowania, pasje oraz posiadane kompetencje i talenty, co wskazuje na dominującą rolę uwarunkowań wewnętrznych (jednostkowych) niż zewnętrznych wobec jednostki w czasie wyboru. Należy jednak zaznaczyć, że w przypadku badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych nie można pomijać tego, że liczna grupa osób podejmuje decyzje zawodowe spontanicznie lub też nie potrafi ich uzasadnić, jak również nie bez znaczenia okazują się dla nich sugestie kolegów oraz poczucie powinności w pielęgnowaniu tradycji rodzinnych.

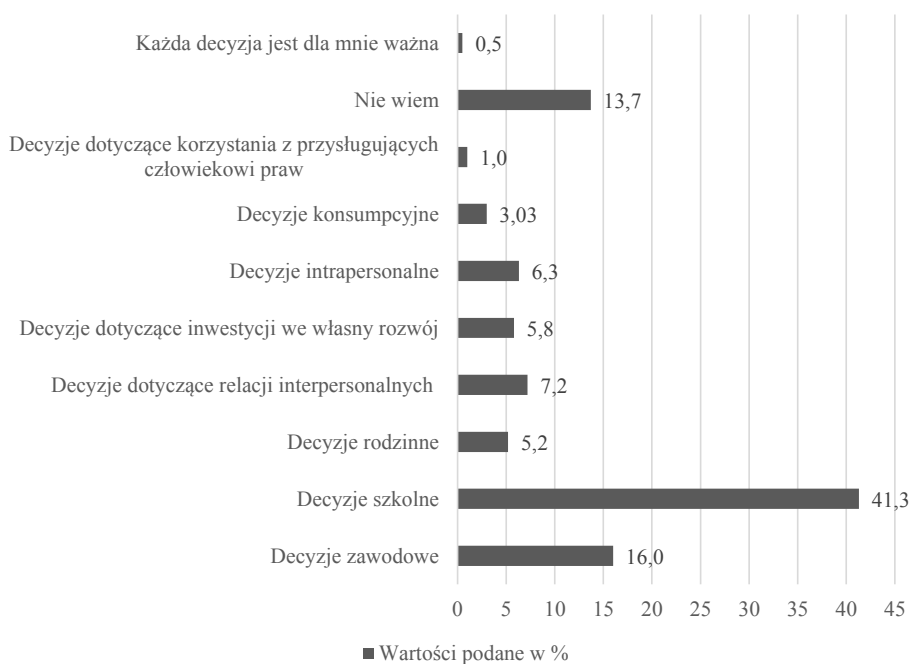
Młodzież, która wzięła udział w sondażu diagnostycznym, została również poproszona o ustosunkowanie się do swoich decyzji życiowych. Jednym z etapów procesu identyfikacji własnej orientacji zawodowej jest bowiem oszacowanie wartości posiadanej wiedzy oraz przeżytych doświadczeń po to, aby określić własne potrzeby, preferencje, które stanowią wyznacznik przyjmowanego ukierunkowania poszukiwań swojego miejsca w świecie. Inspiracją do konstrukcji pytań odnoszących się do tej kwestii były wybrane pytania z kwestionariusza dokonywania decyzji życiowo doniosłych autorstwa Cz. Walesy, w wersji zmodyfikowanej przez L. Mac-Czarnik i E. Rydz⁷⁶⁰. Zadanie respondentów polegało na udzieleniu odpowiedzi na dwa pytania: „Która z Twoich dotychczasowych decyzji jest dla Ciebie najważniejsza?” oraz „Dlaczego właśnie ta decyzja jest dla Ciebie najważniejsza?”. Ze względu na swój otwarty charakter pozwoliły one na dokonanie zarówno analizy jakościowej, jak i ilościowej otrzymanego materiału empirycznego. Rodzaje decyzji podawanych przez młodzież zostały skategoryzowane w zależności od sfer życia, których dotyczą. Dzięki temu zgromadzono wiedzę dotyczącą

⁷⁵⁹ Raport *Młodzież 2013* ukazuje, że wśród młodzieży badanej przez CBOS oraz KBNP na przełomie lat 1992–2013, z tendencjami spadkowymi i wzrostowymi, utrzymuje się znaczna obawa przez staniem się osobą bezrobotną (pytanie „Czy Ty osobiście czujesz się zagrożony(a) bezrobociem?”; suma odpowiedzi „Tak, bardzo się obawiam, że nie znajdę pracy” oraz „Tak, ale jestem tylko lekko zaniepokojony(a)” – 1992 r. – 77%; 1998 r. – 50%; 2008 r. – 37%; 2013 r. – 61%) (Vide: Raport *Młodzież 2013*, CBOS, Warszawa 2014).

⁷⁶⁰ Vide: L. Mac-Czarnik, *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży. Badania rozwojowe osób w wieku od 12 do 25 lat*, Rzeszów 2000.

obszarów, w jakich respondenci identyfikują zdarzenia, które w ich ocenie zasługują na miano „decyzji życiowo doniosłych”.

Uzyskane wyniki badań ukazują (wykres 4), że temat namysłu nad przyszłością edukacyjno-zawodową nie jest obcy młodzieży realizującej naukę w szkołach ponadgimnazjalnych. Dominujący prym w tej kwestii wiodą jednak wybory związane z obszarem szkolnym (41,3%). Bardzo często określano je w krótkim stwierdzeniu: „najważniejszy był dla mnie wybór szkoły” oraz niejednokrotnie doprecyzowywano przez podanie nazwy aktualnej placówki kształcenia. Z powodzeniem można więc zauważyć, że decyzje te odwołują się do kwestii mających miejsce w przeszłości oraz realizowanych w czasie teraźniejszym. W kontekście rozważań nad decyzjami życiowo doniosłymi koncentracja badanych uczniów na aspektach edukacyjnych nie powinna zaskakiwać, ponieważ stanowi charakterystyczny przedmiot refleksji dla osób będących w czasie edukacji oraz odnosi się do wydarzeń mających miejsce w niedalekiej przeszłości. Ponadto wybór szkoły ponadgimnazjalnej dla większości młodzieży kończącej gimnazjum staje się pierwszym istotnym wyzwaniem, z którym zobowiązana jest się zmierzyć.



Wykres 4. Decyzje życiowo doniosłe w opiniach badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych

Źródło: Badania własne.

Za uwrażliwionych na wskazywanie tego rodzaju decyzji z pewnością można uznać uczniów poniżej 18 roku życia (16 lat - 47,1%; 17 lat - 43,8%; 18 lat - 42,6%), stosunkowo niedawno dokonujących wyboru szkoły, którzy na jego znaczenie wskazują zdecydowanie częściej niż osoby powyżej 19 roku życia (19 lat - 32,8%; 20-22 lata - 26,7%). Uwagę na niniejszy aspekt swojego życia zwracała częściej młodzież, której ojcowie legitymowali się wykształceniem licencjackim (46,2%) lub średnim (41,1%) niż osoby, które mają ojców z wykształceniem podstawowym (28,6%). Należy ją również umiejscowić w stosunkowo częstym obszarze refleksji uczniów oceniających swoją sytuację materialną jako dobrą (48,8%; zła 28,6%), przypisujących wysokie znaczenie pracy (45,4%; niskie - 27,9%), jak również uczęszczających do technikum (50,0%; zasadnicze szkoły zawodowe - 30%). Obszary egzystencji, do których jednostka przywiązuje szczególną wagę i tym samym dopatruje się w niej momentów mających kluczowe znaczenie dla dalszego przebiegu jej życia, związane są również ze sferą jej relacji interpersonalnych, jakości więzi emocjonalnych. Dlatego też warto wspomnieć, że częściej aspekt decyzji szkolnych uwypuklały osoby, które doświadczają radości życia bardzo często (42,6%; rzadko lub nigdy - 21,1%), jak również te, które nie czuły się osamotnione (42,1%; tak - 38,0%).

Wyróżnikiem myślenia respondentów o decyzjach życiowo doniosłych jest również znaczące poparcie dla obszaru zawodowego (16,0%). Do grona tego rodzaju wyborów zaklasyfikowano wypowiedzi młodzieży odnoszące się do przyszłych celów zawodowych, które uzależnione są od jej obecnych działań, a więc mają wyraźne nacechowanie futurystyczne. Ich treść najczęściej odnajdywana była w wypowiedziach zawierających w sobie stwierdzenia „dążenie do tego, aby zostać” lub „decyzja o tym, aby zostać”, uzupełnianego przez podanie nazwy planowanego do osiągnięcia zawodu, np. inżynier, rolnik, piekarz. Niektórzy uczniowie dokonywali bardziej szczegółowego doprecyzowania celów związanych z tym obszarem, przez opisywanie swojego przyszłego miejsca pracy czy też przedmiotu zainteresowań zawodowych (np. „zostanę mechanikiem, by pomóc ojcu i prowadzić daną firmę z sukcesem” [A/225]⁷⁶¹).

Na decyzje związane z wyborem zawodu szczególną uwagę kierowały przede wszystkim osoby, których ojcowie charakteryzowali się wykształceniem podstawowym (20,0%) lub zawodowym (18,5%; wyższym - 11,0%), młodzież oceniająca swoją sytuację materialną jako złą (21,4%; bardzo dobra - 16,8%) oraz reprezentanci zasadniczej szkoły zawodowej (21,2%; technikum - 12,1%). Na to częściej wskazywali również badani, którzy „dość często” odczuwali radość życia (16,8%; rzadko lub nigdy - 5,3%).

⁷⁶¹ Zapis oznacza identyfikator (numer) określonego kwestionariusza ankiety (A).

Liczne grono badanych osób ujawnia swoje niezdecydowanie dotyczące tego, która z podjętych przez nie decyzji może mieć charakter życiowo doniosły (13,7%). To zdezorientowanie było wyrażane przez stwierdzenie „nie wiem”. Jednostka partycypująca w przestrzeni zmiennego i ambiwalentnego świata stosunkowo rzadko praktykuje namysł nad sobą oraz tym, co ma dla niej wartość, „młodzież postmodernistyczna żyje więc w świecie upozorowania, w którym mass media «zniszczyły rzeczywistą możliwość różnicy, która czyniłaby różnicę». W postmodernizmie «znaczenie» jest niemożliwe, ponieważ «wszystkie różnice zostały pozbawione znaczenia»⁷⁶². Największe niezdecydowanie w tym obszarze przejawiała młodzież zamieszkująca duże aglomeracje miejskie (18,9%; wieś – 13,5%), osoby, których ojcowie ukończyli edukację na szkole podstawowej (25,7%), uczniowie mający matki w wykształceniu podstawowym (18,6%), pochodzący z rodzin wielodzietnych (18,2%) oraz uczęszczający do zasadniczych szkół zawodowych (21,9%). Natomiast najmniejszą niewiedzę na temat własnych decyzji znaczących życiowo przejawiała młodzież wiejska (13,5%), osoby mające ojców legitymujących się wykształceniem pomaturalnym (5,6%), uczniowie, których matki wyróżniały się wykształceniem pomaturalnym (8,8%), będące jedynakami lub jedynaczkami (2,9%), jak i również badani będący uczniami techników (7,4%). Co ciekawe, na niezdecydowanie w tej sprawie częściej wskazywali badani, którzy czuli się kochani (14,1%) oraz pozostający w osamotnieniu (15,5%) niż niedoświadczający uczucia miłości (11,3%) i odizolowania (13,0%).

Wśród decyzji życiowo doniosłych, których znaczenia dla badanej młodzieży nie sposób pominąć, należy wymienić decyzje dotyczące jej kontaktów interpersonalnych (7,2%). Do tego typu wyborów zostały zakwalifikowane deklaracje odnoszące się do związków respondentów z innymi ludźmi, takich jak zawarcie bliższej znajomości z jakąś osobą, poznanie kogoś lub też zerwanie kontaktu, zakończenie przyjaźni. Ze skłanianiem się ku wskazywaniu tego rodzaju postanowień najczęściej sympatyzowały dziewczęta (10,5%), uczniowie uzyskujący nieprzeciętne wyniki w nauce (średnia ocen 5,1–6,0 – 9,1%; 4,5–5,0 – 12,1%), reprezentanci technikum (8,5%). Najrzadziej na ten aspekt swojego życia wskazywali chłopcy (5,5%), uczniowie o średniej ocen poniżej 3,0 (6,0%) oraz młodzież z zasadniczych szkół zawodowych (5,4%). Z dostrzeganiem ważnych wydarzeń egzystencjalnych związanych z innymi osobami sympatyzują również badani, którzy czują się kochani (7,8%; nie – 4,1%).

Decyzje o charakterze intrapersonalnym (6,3%) obejmują swoim zasięgiem wypowiedzi respondentów odnoszące się do ich osobistych potrzeb

⁷⁶² Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 71.

oraz wartości związanych z ich życiem wewnętrznym lub też ciałem, które przynoszą im zadowolenie, satysfakcję albo poczucie sukcesu. Wybranymi egzemplifikacjami odpowiedzi zaliczającymi się do tego zbioru wyborów są: „zacząłem zdrowy tryb życia, chodzę na siłownię” (A/210), „ułożyłem sobie życie” (A/216), „rzuciłem palenie” (A/217), „decyzja o uwierzeniu w siebie, otoczeniu siebie ludźmi, którzy mi ufają” (A/407). Adwersarzami tego typu stwierdzeń okazali się chłopcy (7,3%), osoby mieszkające w dużych aglomeracjach miejskich (10,2%), młodzież określająca swoją sytuację materialną jako złą (10,7%), przypisująca niskie znaczenie pracy (14,0%), osiągająca średnią ocen szkolnych poniżej 3,0 (11,2%). W najmniejszym stopniu wagę do nich przywiązują dziewczęta (4,5%), osoby pochodzące z małych miasteczek (3,8%), badani definiujący swoje uposażenie finansowe jako bardzo dobre (5,6%) oraz dla których praca ma wysoką wartość (3,9%). Warto też odnotować, że uczniowie mający celujące i bardzo dobre wyniki w nauce wcale nie zwracają uwagi na ten aspekt swojego życia. Odpowiedzi badanych różnicują również zmienne „poczucie osamotnienia” „odczuwanie radości życia”. Otóż poczucie osamotnienia (9,9%; nie – 5,3%) oraz znikomej radości życia (26,3%; bardzo często – 5,3%) częściej doświadczają osoby koncentrujące się na płaszczyźnie swojego życia wewnętrznego.

Decyzje dotyczące inwestycji we własny rozwój (5,8%) odnoszą się do wszelkich działań badanej młodzieży, ukierunkowanej na zwiększanie zasobów własnej wiedzy oraz kompetencji. W tym obszarze respondenci najczęściej opisywali swoje postanowienia o rozpoczęciu kursu na prawo jazdy, kursu językowego, wspominali o motywacji do nauki lub przedsięwzięciach podejmowanych w celu osiągnięcia sukcesu. Taki rodzaj wskazań okazał się bardziej charakterystyczny dla badanych chłopców (6,5%) niż dziewcząt (4,5%). Ponadto na ten aspekt częściej zwracały uwagę osoby mieszkające w dużych miastach (7,9%), których ojcowie (16,7%) oraz matki (15,8%) wyróżniali się wykształceniem pomaturalnym, uczniowie oceniający swoją sytuację materialną jako złą (10,7%), osiągające nieprzeciętne wyniki w nauce (średnia ocen szkolnych 5,1–6,0 – 8,1%), poświęcające czas wolny rozwojowi własnemu (10,0%) lub zadaniu społecznemu (12,5%). Tego rodzaju decyzje w najmniejszym stopniu charakteryzują osoby: mieszkające na terenach wiejskich (5,3%), określających swoje usytuowanie materialne jako bardzo dobre (5,6%), uzyskujące średnią ocen szkolnych poniżej 3,0 (4,3%) oraz w wolnym czasie oddające się przeważanie wypoczynkowi (4,3%). Młodzież, która w ogóle nie przywiązuje wagi do takich wyborów, to badani, których rodzice zakończyli edukację na szkole podstawowej. Do płaszczyzny własnego rozwoju częściej odnoszą się także badani, którzy odczuwają radość życia rzadko lub nigdy (10,5%) oraz czują się niekochani (10,3%).

Przez pozostałych badanych były wskazywane decyzje, które dały się sklasyfikować jako: rodzinne (5,2%) (wszelkie fakty związane z życiem rodzinnym, pozostanie w domu, wyprowadzenie się z domu rodzinnego lub też planowane przyszłe wydarzenia, o których zadecydowano wcześniej, np. założenie własnej rodziny), konsumpcyjne (3,03%) (zakupienie jakiś przedmiotów, najczęściej wymieniano wśród nich samochody oraz motocykle), dotyczące korzystania z przysługujących człowiekowi praw (1,0%) (np. „nie mieć konfliktu z prawem” [A/221] lub odnoszące się do korzystania z prawa do wolności, uczestnictwa w wyborach rządowych), nazwane mianem pojawiającego się sformułowania: „każda decyzja jest dla mnie ważna” (0,5%). Warto odnotować, że decyzje rodzinne są bardziej popularne w przypadku dziewcząt (8,0%), a konsumpcyjne były częściej wymieniane przez chłopców (4,0%), podobnie jak poruszające aspekt prawny (1,5%), do których płęć żeńska nie odnosiła się w ogóle.

Wyniki badań L. Mac-Czarnik⁷⁶³ również dowodzą, że decyzje dotyczące edukacji i wyboru zawodu stanowią najbardziej znaczący obszar związany z planowaniem życia oraz myśleniem o przyszłości. Odpowiedzi badanej przez nią młodzieży, dające się zakwalifikować jako edukacyjno-zawodowe, wynosiły 37,8% wszystkich typów decyzji. Kolejnymi sferami wyborów dokonywanych przez adolescentów były: życie religijne (31,5%), samodzielne organizowanie życia (17,7%), relacje osobowe (9,2%), doskonalenie siebie (3,8%). Ciekawe na tle przedstawionych danych jest to, że w grupie badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych w ogóle nie wystąpiły decyzje należącej do obszaru życia religijnego.

Uzasadnienia wyborów, podawane przez respondentów w drugim ze wspomnianych pytań, dostarczają cennej wiedzy na temat rozumienia znaczenia dokonywanych przez młodzież decyzji. Umiejętność argumentowania sporządzonej wypowiedzi dowodzi świadomości roli wybranej sfery egzystencji, a także świadczy o zdolności selekcjonowania postanowień na ważne i mniej ważne (wyznaczanie celów i priorytetów życiowych). Objaśnienia prezentowane przez uczniów biorących udział w sondażu diagnostycznym sygnalizują, że ich myślenie charakteryzuje się perspektywizmem, co oznacza, że mają świadomość przyszłych konsekwencji wyborów podejmowanych w teraźniejszości. Wszelkie nadzieje, które z nimi wiążą, koncentrują się na możliwych do uzyskania korzyściach i gratyfikacjach. Ich decyzje nie są zatem spontanicznym aktem jednorazowym, lecz rezultatem przemyśleń i refleksji. Tendencja adolescentów do wskazywania wyborów dotyczących niedalekiej przeszłości, których skutki obserwują w obecnym czasie, a ponad-

⁷⁶³ L. Mac-Czarnik, op. cit., s. 80–85.

to staną się szczególnie widoczne i odczuwalne w niedalekiej przyszłości, dowodzi ich dominującego futurystycznego zorientowania.

Na podstawie analizy treści wypowiedzi badanych wyróżniono dwanaście kategorii rozumienia podjętych decyzji, wyrażających świadomość obszarów, w których wywołują one zmiany. Największa liczba uzasadnień wyborów respondentów odnosiła się do dostrzegania przez nich ich oddziaływania na przebieg dalszego życia (27,3%). Przytaczane przez nich stwierdzenia uwypuklały przekonanie adolescentów na temat gratyfikacji otrzymywanych z tytułu przedsięwziętych działań lub wyrażały się w ich ogólnym przeświadczeniu o pewnych konsekwencjach w przyszłości (np. „Bo to dotyczy mojej przyszłości” [A/204]; „Kształtuje całą moją przyszłość” [A/207]; „Bo to decyduje o moim dalszym życiu” [A/427]). Niniejszy aspekt decyzji stanowił przedmiot refleksji przede wszystkim młodzieży niepełnoletniej (16 lat – 33,3%; 17 lat – 33,6%), osób oceniających swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą (34,3%) oraz reprezentantów techników (33,2%), jak również badanych odczuwających radość życia „od czasu do czasu” (30,4%) i czujących się kochanymi (28,5%). W najmniejszym zaś stopniu był poruszany przez starszych respondentów, w wieku od 20 do 22 lat (4,4%), jak i uczniów z zasadniczych szkół zawodowych (16,7%) oraz osoby, które nie czują się kochane (21,3%) i rzadko lub nigdy nie doświadczające radości życia (12,5%), natomiast młodzież w złej sytuacji materialnej w ogóle nie odnosiła się do powyższej kwestii.

W kontekście powyższej kategorii mieszczą się również wszelkie argumenty odwołujące się do skutków tej decyzji, dostrzeganych w obszarze zawodowym (17,0%). Ten typ uzasadnień został celowo wyodrębniony z ogólnego podziału, ponieważ wskazuje, że mimo mniejszego odsetka wskazań na wybory zawodowe w obszarze decyzji życiowo doniosłych, działania podejmowane przez młodych ludzi, które pozornie nie odnoszą się do ich przyszłości zawodowej – mają takie przeznaczenie. Ukierunkowanie badanych na refleksję o własnej ścieżce kariery dowodzi ich żywego zainteresowania danym tematem. Zorientowanie doniosłych życiowo posunięć na kwestię przyszłości zawodowej dookreśla przede wszystkim jedynaków oraz jedynaczki (22,8%), osoby oceniające swoją sytuację materialną jako złą (22,7%) lub przeciętną (21,8%), młodzież, dla której praca ma wysokie znaczenie (19,8%), jak również reprezentantów zasadniczych szkół zawodowych (22,4%) oraz odczuwających miłość ze strony innych (17,7%). Najrzadziej odnosiły się do niej osoby, które pochodzą z rodzin wielodzietnych (4 i więcej dzieci – 17,5%), oceniają swoje uposażenie finansowe jako bardzo dobre (12,0%), przypisują pracy niską wartość (14,8%), uczęszczają do techników (13,9%), nie czują się kochanymi (13,3%).

Znacząca grupa młodzieży w przytaczanych argumentacjach odwoływała się również do satysfakcji oraz zadowolenia, jakie niesie ze sobą pod-

jęta przez nich decyzja (21,1%). W swoich wypowiedziach niejednokrotnie odnosili się do pasji, jaką stanowi dla nich realizowane działanie. Warto zaznaczyć, że podobnie jak w przypadku większości sformułowań respondentów, również w nawiązaniu do tej kategorii udzielane przez nich odpowiedzi były bardzo krótkie, najczęściej pisane w formie haseł, równoważników zdań. W obszarze rozpatrywanej grupy uzasadnień najczęściej pojawiały się stwierdzenia „bo lubię to”, „bo to mi się podoba” lub odnosiły się do głębszego utożsamiania się z daną sferą działania, wyrażane w słowach „bo czuję siebie w tym”. Te spostrzeżenia zostały także odnotowane przez P. Romiera, który na podstawie własnych eksploracji stwierdził, że młodzież ma trudności z wyjaśnieniem motywu swojego wyboru i wyjściem poza schematyczne odpowiedzi typu: „to mi się podoba”⁷⁶⁴. Na kwestię upodobania do przypisywania doniosłego znaczenia wydarzeniom, które wynikają z pasji i zainteresowań, najczęściej zwracają uwagę dziewczęta (27,7%), osoby pochodzące z terenów wiejskich (21,8%), młodzież mająca czworo lub więcej rodzeństwa (26,8%), uczniowie wysoko ceniący sobie pracę (22,3%), reprezentanci szkół zawodowych (28,2%), jak również osoby bardzo często doświadczające radości życia (22,3%). Niniejszy aspekt rzadziej zauważany jest przez chłopców (18,0%), mieszkańców dużych aglomeracji miejskich (18,2%), jedynaków i jedynaczki (19,3%), osoby przypisujące niskie znaczenie pracy (18,5%), uczniów z technikum (17,1%) oraz ludzi doświadczających radości życia „od czasu do czasu” (17,6%).

Kolejna grupa uzasadnień decyzji badanych zdeterminowana była przez pragmatyczno-materialne motywy dokonywanych wyborów (13,1%). Odnosiły się one do dostrzegania w podejmowanym przedsięwzięciu szans na rozwój własny lub też gratyfikacji finansowych. Takie nastawienie w dużej mierze charakteryzuje badanych chłopców (15,2%), osoby pochodzące z rodzin wielodzietnych (17,5%), oceniających swoją sytuację materialną jako złą (22,7%), umiejscawiających pracę w kanonie swoich priorytetowych wartości (13,8%), osiągających bardzo dobre wyniki w nauce (średnia ocen 5,10–6,0 – 21,4%), odczuwających radość życia rzadko lub nigdy (18,8%), nieczujących się kochanymi (17,3%). W najmniejszym zaś stopniu dookreśla badane dziewczęta (8,8%), jedynaków oraz jedynaczki (10,5%), osoby definiujące uposażenie swojego gospodarstwa domowego jako bardzo dobre (11,1%), młodzież przypisującą pracy niskie znaczenie (3,7%), uczniów niewyróżniających się istotnymi sukcesami szkolnymi (średnia ocen szkolnych poniżej 3,0 – 10,0%) oraz badanych, którzy czują się kochani (12,2%) i doświadczają „dość częstej” radości życia (11,6%).

⁷⁶⁴ Za: D.E. Super, *Psychologia zainteresowań...*, s. 16.

Argumenty ukierunkowane na zmianę dotychczasowego życia stanowiły 5,7% ogółu wskazań. Posługujący się nimi uczniowie eksponowali walory swoich decyzji, które przyczyniły się do całkowitej zmiany ich nastawienia do sposobu postrzegania ich własnej osoby bądź też egzystencji. Takie uzasadnienie decyzji było charakterystyczne dla badanych chłopców (6,6%; dziewczęta – 4,1%) oraz uczniów osiągających przeciętne wyniki w nauce (średnia ocen: 3,1–3,9 – 7,9%). Ponadto prawie co dwudziesty badany zaznaczał z kolei, że dokonany przez niego wybór jest istotny, ponieważ było to jego pierwsze samodzielne i poważne postanowienie (4,6%). Ten rodzaj decyzji, odnoszący się zazwyczaj do sfery edukacyjno-zawodowej, najczęściej reprezentowali uczniowie przypisujący niskie znaczenie pracy (14,8%; wysokie – 3,6%) oraz otrzymujący najniższe oceny szkolne (średnia ocen poniżej 3,0 – 7,1%). Osoby utrzymujące, że ważną dla nich decyzją było nabycie jakiegoś przedmiotu, w uzasadnieniu najczęściej podkreślali odczuwane korzyści wynikające z jego posiadania (3,7%), najczęściej byli to uczniowie techników (5,4%; zasadnicze szkoły zawodowe – 3,2%). Z kolei respondenci, dla których istotny był namysł nad podjętym działaniem, podkreślali, że jest ono dla nich ważne z tego powodu, że poświęcili mu stosunkowo dużo czasu, zanim go dokonali, a zatem w ich rozumieniu dany wybór stanowił konsekwencję wcześniej podjętego wysiłku (3,4%). W rozumieniu pozostałego odsetka badanej młodzieży, przedsięwzięte przez nich wybory były dla nich ważne, ponieważ pozwoliły im na osiągnięcie niezależności (1,4%), okazały się wynikiem absolutnego przypadku, który przyniósł ze sobą nieoczekiwane korzyści (1,1%), przyczyniły się do uzyskania prestiżu (0,9%) lub stanowiły wynik konsultacji z doradcami (0,7%)⁷⁶⁵.

Namysł nad przygotowaniem i wyborem zawodu nie okazuje się dla młodzieży z zespołów szkół zawodowych kwestią obcą. Świadczy o tym przejawiana przez nią tendencja do prorozwojowych i proaktywnych zachowań wobec własnej kariery, jak również dominująca u nich terażniejsza i przyszłościowa orientacja temporalna. Badani uczniowie prezentują świadomość znaczenia decyzji edukacyjno-zawodowych dla ich przyszłego życia oraz mimo że orientacja zawodowa nie jest ich naczelną orientacją życiową, stają się odpowiedzialni na kształtowanie własnej przyszłości w tym obszarze.

⁷⁶⁵ Warto też zaznaczyć, że na podobne aspekty własnych decyzji życiowo doniosłych zwracała młodzież badana przez L. Mac-Czarnik, która interpretowała i uzasadniała je przez: ujawnianie swoich preferencji (33,0%), wskazywanie konsekwencji (35,0%), samodzielność wyboru (11,0%), wpływ na całe życie (30,0%), przemianę wewnętrzną (12,0%) oraz brak jakiegokolwiek wyjaśnienia (9,0%). Badaczka podkreśla, że świadomość zasadności pewnych wyborów jednostka nabywa z wiekiem, co wyraża się w tym, że potrafi ją wnikliwiej uargumentować (L. Mac-Czarnik, op. cit., s. 87).

4.3. Wymiary orientacji zawodowych i „przewodniki” w karierze badanej grupy młodzieży

Nakreślenie struktury orientacji zawodowej młodzieży z zespołów szkół zawodowych, która charakteryzuje się złożonością oraz wielokontekstowością, wymaga wnikliwej analizy oraz oglądu tego zjawiska z różnych perspektyw. Wybór ścieżki własnej kariery, kierunku swojego podążania stanowi dla młodego człowieka istotne wyzwanie, którego trafne rozpoznanie wymaga nie tylko namysłu i odpowiedniego przygotowania, ale także świadomości posiadanych zasobów oraz rozpoznania możliwości na odniesienie sukcesu zawodowego zastanych w świecie. Znaczący krok na drodze decyzji zawodowych stanowi wybór szkoły ponadgimnazjalnej. Dokonane analizy materiału empirycznego dowodzą zresztą, że dla licznej grupy badanych pełni on funkcję decyzji życiowo doniosłej, uzyskującej takie miano ze względu na to, że jest on dla nich pierwszym samodzielnym postanowieniem oddziałującym na ich dalszą przyszłość.

Decyzje podejmowane przez młodzież na każdym etapie edukacyjnym stanowią zatem ważny komponent orientacji zawodowej, którego nie sposób pominąć, ponieważ, jak podkreśla M. Piorunek⁷⁶⁶, orientacja zawodowa jest właśnie końcową sekwencją orientacji szkolnej. Szkoła ponadgimnazjalna wybierana przez adolescentów niejednokrotnie determinuje ich dalsze losy zawodowe, a w konsekwencji również życiowe. Celem sprawdzenia, jakimi czynnikami kierują się, wybierając miejsce edukacji, respondenci zostali poproszeni o wskazanie motywów wyboru szkoły ponadgimnazjalnej⁷⁶⁷. To pytanie miało służyć sprawdzeniu, w jakim stopniu determinanty te są zbliżone do motywów towarzyszących decyzjom zawodowym oraz temu, czy badana młodzież łączy decyzje edukacyjne z wyborami dotyczącymi kariery zawodowej lub też traktuje je jako niezależne postanowienia.

Analiza otrzymanego materiału empirycznego ukazuje (szczegółowe wyniki zawiera tabela 10), że najistotniejszym i jednocześnie najczęściej

⁷⁶⁶ M. Piorunek, *Orientacje edukacyjne i zawodowe młodzieży współczesnej*, w: *Młodzież w świecie współczesnym z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji*, red. M. Piorunek, Poznań 2004, s. 179.

⁷⁶⁷ Zawarte w kwestionariuszu ankiety pytanie miało następującą treść: „Jakie czynniki wpłynęły na wybór szkoły, do której obecnie uczęszczasz?”. Młodzież miała możliwość wskazania pięciu (spośród 12 podanych) najważniejszych determinantów tej decyzji, przypisując im odpowiednie znaczenie przez ich odpowiednie ponumerowanie od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało czynnik najważniejszy, a 5 mniej ważny, chociaż też ważny. Inspiracją do wyszczególnienia podanych uwarunkowań wyboru edukacyjnego były czynniki wyróżnione przez M. Piorunek w czasie prowadzonych przez nią eksploracji na temat projektowania przez młodzież przyszłości edukacyjno-zawodowej (Vide: M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej...*, op. cit., s. 141).

wskazywanym czynnikiem (opowiedziało się 58,2% ogółu respondentów) warunkującym wybory szkolne badanej młodzieży są posiadane przez nią zainteresowania (2,49⁷⁶⁸; 32,0% oznaczeń jako czynnik najważniejszy). Kolejnymi determinantami tych decyzji okazały się jej umiejętności (2,64) oraz aspiracje edukacyjne (2,76). Należy zatem zauważyć, że w czołówce czynników oddziałujących na dalsze losy szkolne absolwentów gimnazjów znajdują się impulsy o charakterze jednostkowym, czyli umotywowanym wewnątrznie podmiotowym aspekcie działania. Oznacza to, że życiowo doniosłe decyzje podjęte przez badanych stanowią konsekwencję wnikliwego namysłu, wymagającego rozpoznania własnych preferencji i oczekiwań. Zainteresowania i kompetencje były również priorytetowymi wskaźnikami w sytuacji wyborów zawodowych, co świadczy o tym, że młodzież zarówno w przypadku decyzji zawodowych, jak i edukacyjnych kieruje się podobnymi wskaźnikami. Kształtując własną ścieżkę kariery zawodowej, opiera się bardziej na możliwościach zastanych w sobie niż czynnikach zastanych w świecie, co nadaje jej wyborom w karierze dynamiczny charakter. Zainteresowania, które stają się głównym wyznacznikiem orientacyjnym respondentów, mogą bowiem ulec zmianie w toku ich egzystencji. Przyglądając się tej tendencji z perspektywy teorii cechy i czynnika J. Hollanda, który zakładał istnienie względnej stałości zawodowych właściwości podmiotu, należy zauważyć, że człowiek, kształtując swoją orientację personalną, poszukuje środowiska pracy, które umożliwi mu wykorzystanie posiadanych zasobów w postaci umiejętności, postaw, wartości czy też kwalifikacji predestynujących jednostkę do osiągnięcia nie tylko komfortu psychicznego i satysfakcji z pracy, ale także zwiększenia jej efektywności.

Zainteresowania są motywem wyboru edukacyjnego najczęściej deklarowanym przez uczniów w wieku 17 lat (2,29), młodzież mającą ojców (2,19) lub matki (2,30) legitymujących się wykształceniem wyższym, osoby oceniające swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą (2,32), poświęcających czas wolny wypoczynkowi (2,43) oraz reprezentantów techników (2,38). Właściwość ta w zdecydowanie mniejszym stopniu warunkuje decyzje edukacyjne młodzieży w wieku 20–22 (3,24), osób mających ojców, którzy ukończyli edukację na poziomie średnim (2,61) lub zawodowym (2,52) albo też matki mające wykształcenie zawodowe (2,52) lub podstawowe (2,64), szacujących usytuowanie finansowe swojej rodziny jako przeciętne (2,73), oddających się w czasie wolnym działaniu społecznemu (3,00), jak również uczniów uczęszczających do zasadniczych szkół zawodowych (2,62). Zmienną różnicującą odpowiedzi badanych był także „poziom proaktywności ogólnej”. Wykazała

⁷⁶⁸ W nawisach znajdują się średnie arytmetyczne uzyskane przez każdy z motywów wyboru szkoły na podstawie wartości przypisanych im przez badaną młodzież.

Tabela 10. Motywy wyboru szkoły ponadgimnazjalnej wskazywane przez badaną młodzież z zespołów szkół zawodowych

Wyróżnione motywy	Znaczenie najważniejsze (1)	Znaczenie ważne (2)	Znaczenie przeciętne (3)	Znaczenie mniej ważne (4)	Znaczenie najmniej ważne, chociaż też ważne (5)	Ranga motywu (wartość uzyskanej średniej) ⁷⁶⁹
Szkoła odpowiada moim zainteresowaniom	32,0%	22,7%	20,0%	15,0%	10,3%	2,49
Szkoła odpowiada moim umiejętnościom	20,7%	32,5%	20,7%	14,4%	11,8%	2,64
Szkoła odpowiada moim aspiracjom edukacyjnym	32,5%	12,2%	20,9%	15,7%	18,8%	2,76
Obecna szkoła jest tylko etapem na drodze do mojej dalszej edukacji	25,2%	22,3%	15,9%	23,6%	12,9%	2,77
Inne, a mianowicie...	36,4%	12,1%	9,1%	9,1%	33,3%	2,90
Szkoła ta umożliwi szybkie zdobycie zawodu	19,0%	20,2%	21,1%	23,4%	16,4%	2,98
Moja szkoła położona jest blisko mojego miejsca zamieszkania	20,0%	19,3%	22,5%	18,2%	20,0%	2,99
Moi rodzice zdecydowali o wyborze takiej szkoły	14,7%	18,2%	31,8%	18,8%	16,5%	3,04
Dużo moich znajomych uczy się w tej szkole	14,5%	21,3%	23,0%	25,3%	15,9%	3,07
Nie wiem, dlaczego wybrałem/ wybrałam tę szkołę	28,3%	8,0%	17,4%	10,9%	35,5%	3,17
Gdzieś trzeba się uczyć do 18 roku życia	10,6%	21,2%	13,4%	25,8%	29,0%	3,41
Szkoła ta cieszy się dobrą renomą	9,3%	15,4%	16,6%	22,3%	36,4%	3,61

Źródło: Badania własne.

⁷⁶⁹ Zwracając uwagę na to, że czynnik najważniejszy oznaczano cyfrą 1, najistotniejszy jest zatem ten motyw, który uzyskał najniższą wartość średniej arytmetycznej. Poszczególne determinanty wyboru szkoły ponadgimnazjalnej zostały uporządkowane w tabeli właśnie zgodnie z tą prawidłowością (od najistotniejszego do najmniej istotnego).

ona, że większą wagę do własnych pasji przywiązują osoby prezentujące niski poziom tej cechy (1,50) niż badani, którzy wyróżniają się jej ponadprzeciętnym stopniem (2,77). Z kolei wybór szkoły na podstawie umiejętności, które rozwija (32,5% wskazań w drugiej kolejności), stanowi najważniejszy determinant planów szkolnych osób, których ojcowie (2,47) lub matki (2,44) mają wykształcenie wyższe oraz uczniów osiągających celujące wyniki w nauce (średnia ocen 5,1-6,0 - 2,31) i mających bardzo niski poziom proaktywności ogólnej (1,00). Interesującą poznawczo zależność można dostrzec, przyglądając się zmiennej „znaczenie pracy dla człowieka”, która ukazuje, że im wyższą rangę w kanonie swoich wartości przypisywali jej badani, tym posiadane przez nich kompetencje miały dla nich mniejszą istotność jako motyw decyzji edukacyjnych. Zależność ta jest szczególnie widoczna w przypadku osób, które nadawały pracy niskie znaczenie (2,48) w porównaniu z uczniami oznaczającymi ją wysoką pozycją (2,71). Mniejszą wagę do tego czynnika w procesie decyzyjnym przywiązywała młodzież, której ojcowie (2,86) lub matki (2,70) mają wykształcenie podstawowe, wyróżniają się przeciętnymi wynikami szkolnymi (średnia ocen 3,1-3,9 - 2,77) oraz respondenci, którzy mają wysoki poziom proaktywności ogólnej (2,74). Natomiast aspiracje edukacyjne (32,5% przy pierwszym wskazaniu) mają większe znaczenie dla badanych chłopców (2,68) niż dziewcząt (2,95). Ponadto częściej znaczenie tego czynnika uznają osoby, które są jedynakami lub jedynaczkami (2,72) niż pochodzące z rodzin, w których jest troje dzieci (3,13). Podobnie jak w przypadku umiejętności. Większe znaczenie temu determinantowi przypisują osoby wysoko ceniące pracę (2,73) i uczniowie osiągający bardzo dobre wyniki w nauce (średnia ocen 4,5-5,0 - 3,10). Odpowiedzi respondentów w tym zakresie różnicuje również zmienna „poczucie samoskuteczności w działaniu”. Osoby prezentujące bardzo niski poziom tej cechy (3,50) w mniejszym stopniu w swoich wyborach szkolnych kierują się motywem aspiracji niż badani, którzy legitymują się jej bardzo wysokim poziomem (2,57).

Kolejną co do częstości wskazań (49,1% osób zadeklarowało branie tego czynnika pod uwagę) właściwością, mającą znaczenie w wyborach edukacyjnych badanej młodzieży, było postrzeganie przez nich danej szkoły przez pryzmat szansy na szybkie zdobycie zawodu. Motyw ten, co prawda, brała pod uwagę liczna grupa respondentów, jednak wyróżniał się on dla nich mniejszym znaczeniem niż pozostałe czynniki, dlatego też uzyskał niższą rangę (2,98) w ogólnej klasyfikacji (23,4% przy czwartym wskazaniu). Opowiadać się za niniejszym determinantem okazuje się niezwykle ważne, ponieważ dowodzi świadomości badanych dotyczących tego, że decyzje edukacyjne mają istotne konotacje dla ich przyszłości zawodowej. Uzyskanie uprawnień zawodowych stanowi zdecydowanie bardziej zachęcający motyw dla osób, których matki mają wykształcenie wyższe (2,93), przypisują wyso-

kie znaczenie pracy (2,88), osiągają nieprzeciętne wyniki w nauce (średnia ocen 5,1–6,0 – 2,53), uczęszczają do technikum (2,81) oraz uzyskują bardzo niski poziom samoskuteczności w działaniu (2,00) niż dla badanych, których matki mają wykształcenie podstawowe (3,28), nadają niskie znaczenie pracy (3,12), uzyskują średnią ocen poniżej 3,0 (3,14), reprezentują zasadnicze szkoły zawodowe (3,13), jak również mający bardzo wysoki poziom samoskuteczności w działaniu (3,08). Obserwuje się również, że im większa pod względem liczby dzieci liczebność rodziny, tym niższe znaczenie tego czynnika w wyborach edukacyjnych. Prawidłowość ta jest szczególnie widoczna w przypadku osób, które są jedynakami lub jedynaczkami (2,62) w porównaniu z młodzieżą pochodzącą z rodzin wielodzietnych (3,13).

Szkołę ponadgimnazjalną przez pryzmat etapu na drodze do dalszej kariery edukacyjnej (2,77) postrzegają przede wszystkim respondenci, których ojcowie (2,51) lub matki (2,50) wyróżniają się wykształceniem wyższym, młodzież oceniająca swoje położenie materialne jako bardzo dobre (2,69), badani przypisujący niskie znaczenie pracy (2,34) oraz reprezentanci z zasadniczych szkół zawodowych (2,65). Zdecydowanie mniejszą rolę w decyzjach szkolnych determinant ten odgrywa w przypadku uczniów, których ojcowie (3,00) lub matki (3,15) ukończyli edukację na wykształceniu podstawowym, definiujących swoją sytuację materialną jako złą (3,35), nadających wysokie znaczenie pracy w życiu człowieka (2,83), jak również młodzież uczęszczająca do techników (2,86).

Warto również odnotować, że czynniki związane z obszarem społecznego funkcjonowania badanych i jednocześnie będące zewnętrznymi motywatorami ich wyborów szkolnych, do których należą niedalekie położenie miejsca zamieszkania od placówki edukacyjnej (2,99), sugestie rodziców (3,04) oraz podążanie za grupą znajomych (3,07) w opinii młodzieży mają mniejsze znaczenie w tym procesie decyzyjnym niż uwarunkowania wewnętrzne, jednak ich roli nie można w tym zakresie ignorować. Biorąc pod uwagę płeć, dostrzega się różnice w odpowiedziach respondentów w przypadku wszystkich trzech właściwości. Okazuje się, że miejsce zamieszkania (dziewczeta – 2,89; chłopcy – 3,05), opinie rodziców (dziewczeta – 2,91; chłopcy – 3,12) oraz znajomych (dziewczeta – 2,86; chłopcy – 3,21) częściej determinują decyzje dziewcząt niż chłopców. Położenie szkoły w niedalekiej odległości od miejsca zamieszkania jest częściej brane pod uwagę przez młodzież zamieszkującą tereny wiejskie (2,78) niż miasta (3,34) lub duże aglomeracje miejskie (3,13). Co ciekawe, te czynniki są w dużej mierze warunkowane przez zmienne związane ze środowiskiem rodzinnym badanych adolescentów. Respondenci, których ojcowie lub matki mają wykształcenie wyższe, zwracają mniejszą uwagę na odległość szkoły od miejsca zamieszkania (ojcowie – 3,22; matki – 3,23) i na opinię rodziców (ojcowie – 3,27; matki – 3,40) lub znajomych (ojcowie – 3,24;

matki – 3,41) niż uczniowie, których ojcowie (odległość szkoły od miejsca zamieszkania – 2,63; opinie rodziców – 1,89; opinie znajomych – 2,90) lub matki (odległość szkoły od miejsca zamieszkania – 2,35; opinie rodziców – 2,29; opinie znajomych – 2,96) mają wykształcenie podstawowe. Obserwuje się również, że im wyższa pod względem liczby dzieci w rodzinie jej liczebność, tym częściej bierze się pod uwagę miejsce zamieszkania oraz sugestie rodziców w procesie wyboru szkoły przez badanych uczniów. Zależności te są szczególnie widoczne w przypadku odpowiedzi jedynaków lub jedynaczek (odległość szkoły od miejsca zamieszkania – 3,28; opinie rodziców – 3,15) w porównaniu z deklaracjami osób z rodzin wielodzietnych (liczba dzieci powyżej 4 – odległość szkoły od miejsca zamieszkania – 2,82; opinie rodziców – 2,81). Podobną zależność dostrzega się w przypadku zmiennej „sytuacja materialna rodziny”, zgodnie z którą wyższe znaczenie wszystkich trzech czynników w swoich wyborach uznają uczniowie oceniający swoje uposażenie finansowe jako złe (odległość szkoły od miejsca zamieszkania – 2,53; opinie rodziców – 2,85; opinie znajomych – 2,86) niż jako bardzo dobre (odległość szkoły od miejsca zamieszkania – 3,00; opinie rodziców – 3,11; opinie znajomych – 3,19). Ponadto uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych również przywiązują większą wagę do odległości szkoły od miejsca zamieszkania (2,87), sugestii rodziców (2,89) oraz opinii znajomych (2,98) niż uczniowie techników (odległość szkoły od miejsca zamieszkania – 3,11; opinie rodziców – 3,25; opinie znajomych – 3,17).

Odpowiedzi „nie wiem, dlaczego wybrałem/am tę szkołę” (3,17; 19,8% respondentów wskazało na tą właściwość) oraz „gdzieś trzeba się uczyć do 18 roku życia” (3,41; 31,1% respondentów bierze ten wariant po uwagę w swoich wyborach edukacyjnych) stanowią, co prawda, mniej znaczące motywy decyzji szkolnych badanej młodzieży, jednak wskazują, że nie potrafi ona znaleźć rozsądnych argumentów uzasadniających dokonane przez nią rozstrzygnięcia i dowodzą jej obojętności wobec tego, gdzie realizuje obowiązek szkolny. Większe niezdecydowanie wobec wyborów edukacyjnych charakteryzuje uczniów z technikum (3,01) niż reprezentantów zasadniczych szkół zawodowych (3,31). Natomiast obojętność dotycząca miejsca edukacji bardziej dookreśla charakterystykę młodzieży z zasadniczych szkół zawodowych (3,26) niż z techników (3,67). Nie bez znaczenia w przypadku obu właściwości pozostaje reprezentowany przez respondentów poziom proaktywności ogólnej. Okazuje się, że osoby mające przeciętny poziom tej cechy prezentują najwyższy spośród badanych stopień niezdecydowania w procesie decyzji szkolnych (1,60). Najniższą rangę wśród wyróżnionych czynników uzyskało stwierdzenie odnoszące się do rankingów szkół (3,61), co oznacza, że renoma danej placówki edukacyjnej nie stanowi dla badanych kluczowego znaczenia w procesie planowania przyszłości zawodowej. Odpowiedzi badanych nie są

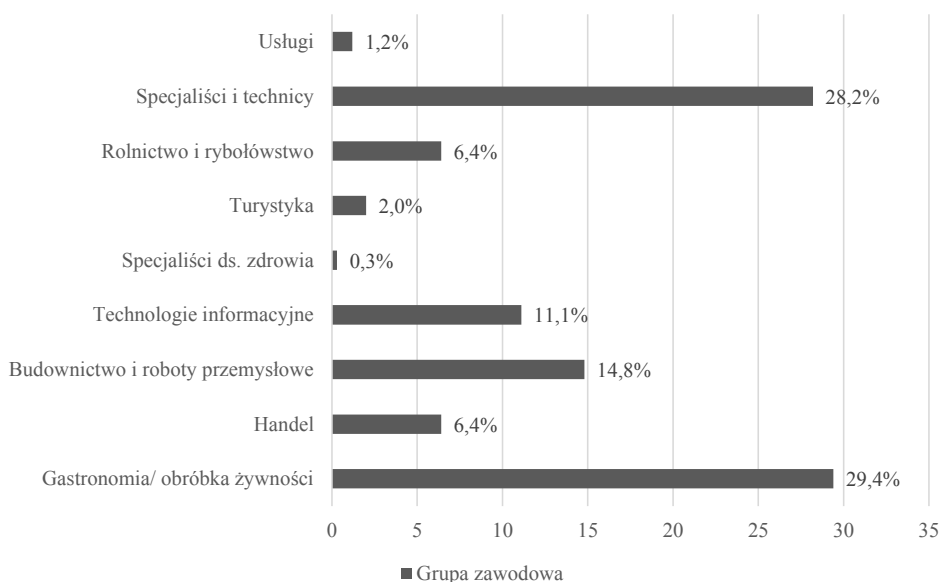
różnicowane ze względu na zmienne „sposób spędzanego czasu wolnego” oraz „obecność doradcy zawodowego w szkole”⁷⁷⁰.

Młodzież z zespołów szkół zawodowych po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej ma możliwość przystąpienia do kwalifikacyjnego egzaminu zawodowego, uprawniającego do praktykowania wybranego zawodowo zajęcia. Ze względu na tę prawidłowość, uczniowie ci stanowią niezwykle interesującą kognitywnie grupę badawczą, ponieważ w powszechnej opinii postrzegani są jako zbiorowość, która sprecyzowała swoje plany zawodowe. Dążąc do sprawdzenia, w jakim stopniu badana młodzież określa dokonane wybory zawodowe jako trafne oraz w celu bliższego scharakteryzowania uczniów biorących udział w prowadzonym sondażu diagnostycznym, poproszono ich o udzielenie odpowiedzi na pytania: „Jaki zawód uzyskasz po ukończeniu szkoły?” oraz „Jaki zawód chciałbyś/chciałabyś wykonywać po ukończeniu szkoły?”. Pytania te, ze względu na swoją otwartą strukturę, pozwoliły na przeprowadzenie zarówno ilościowej, jak i jakościowej analizy udzielonych odpowiedzi.

Treściowa interpretacja otrzymanych wyników, które odnoszą się do wyuczonego zawodu respondentów (wykres 5), pozwoliła na wyodrębnienie dziewięciu grup zawodowych inspirowanych klasyfikacją zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, opracowaną przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Najliczniejszą grupę badanych stanowiła młodzież ukierunkowująca swoje plany zawodowe na dziedzinę gastronomii i związaną z nią obróbkę żywności (29,4%). W tej kategorii znalazły się następujące zawody podawane przez badanych: kucharz, wędliniarz, piekarz, cukiernik, masarz, technik żywienia i usług gastronomicznych. Kolejną co do wielkości reprezentację badawczą stanowiły osoby orientujące się na zawody specjalistyczne i techniczne (28,2%), takie jak: elektryk, energetyk, mechatronik, geodeta, elektromechanik, technik urządzeń i systemów energii odnawialnej, logistyk, pirotechnik oraz architekt krajobrazu. Grupa zawodowa określona jako „budownictwo i roboty przemysłowe”, w obszar której wchodzi takie profesje, jak: murarz, tynkarz, stolarz, lakiernik, mechanik, zdun, tokarz, ślusarz, operator obrabiarek, technik budownictwa oraz monter sieci i instalacji sanitarnych.

⁷⁷⁰ M. Piorunek w prowadzonych eksploracjach również zauważyła, że czynnikami w głównej mierze kształtującymi preferencje edukacyjne młodych ludzi są indywidualne aspekty podejmowanych przez nich przedsięwzięć, w mniejszym stopniu zaś uwarunkowania środowiskowe (M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej...*, s. 188). Na podobne tendencje wskazują również następujące raporty z badań: *Preferencje edukacyjne i zawodowe uczniów szkół Pomorza Zachodniego*, Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie, Szczecin 2009; *Świadomość wyboru zawodu wśród uczniów szkół w województwie łódzkim*, Regionalne Obserwatorium Rynku Pracy w Łodzi, Łódź 2013; *Uczniowie ponadgimnazjalnych szkół zawodowych w Skierniewicach*, Centrum Doradztwa Strategicznego, Kraków 2009. Raporty te również wskazują, że dominującymi motywami decyzji edukacyjnych młodzieży są jej zainteresowania i kompetencje.

nych, stanowiła 14,8% respondentów. Co dziesiąty badany (11,1%) zaliczany był w poczet osób, których przyszły zawód można przypisać obszarowi technologii informacyjnych (technik informatyk). Zdecydowanie mniejszy odsetek młodzieży (6,4%) łączy swoją przyszłość zawodową z obszarem rolnictwa i rybołówstwa (technik rolnik, technik hodowca koni) lub też handlu (6,4%) (technik sprzedawca, technik handlowiec). Najmniej liczne grupy badanych stanowiły osoby, których wybrane zawody zakwalifikowano do kategorii turystyki (2,0%; technik hotelarstwa, technik obsługi turystycznej), usług (1,2%; fryzjer, technik usług fryzjerskich, technik usług kosmetycznych) oraz grona specjalistów ds. zdrowia (0,3%; dietetyk).

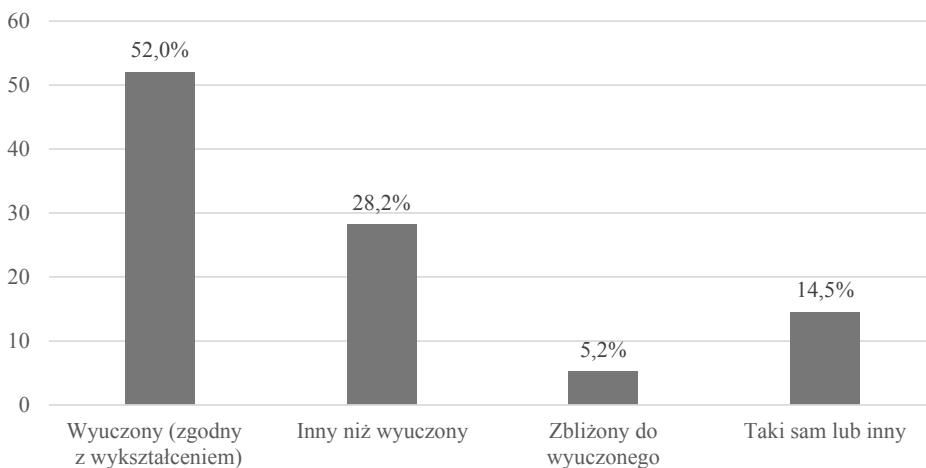


Wykres 5. Struktura zawodów uzyskanych przez badanych uczniów z zespołów szkół zawodowych po ukończeniu szkoły

Źródło: Badania własne.

Łączna analiza pytań związanych z aktualnie edukowanym oraz przyszłym zawodem ukazuje, że ponad połowa badanej młodzieży (52,%) w przyszłości pragnęłaby praktykować zawodowo zajęcie, które jest zgodne z jej profilem kształcenia. W przypadku tych osób można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że dokonany przez nie wybór zawodu był decyzją świadomą. Oznacza to, że uczeń, który ją podejmuje „zna wybierany zawód na tyle dokładnie, aby orientować się w wymaganiach stawianych przez ten zawód, w istotnych cechach tego zawodu wyróżniających go spośród innych zawodów [...] [oraz; dop. L.M.] wie, czy dysponuje podstawowymi

warunkami psychofizycznymi umożliwiającymi prawidłowe wykonywanie wybranego zawodu, a także, czy wybrany zawód interesuje go bardziej niż inne zawody”⁷⁷¹. Elastyczność w kwestii własnych preferencji zawodowych wykazują respondenci, którzy, w odpowiedzi na pytanie o przyszłość zawodową, podali nazwę więcej niż jednego zajęcia, przy czym jedno z nich odpowiadało realizowanemu kierunkowi edukacji (14,5%). Na trudnienie się profesją zbliżoną do tej, którą badani mają szansę poświadczyć kwalifikacyjnym dyplomem zawodowym wskazuje 5,2% adolescentów. W tej grupie zostały umieszczone deklaracje pozwalające na przyporządkowanie do branży, w jakiej aktualnie kształci się nastolatek, jednak niebędące wiernym odzwierciedleniem zawodu wyuczonego. Nazwa fachu, za którym optowali badani, wynikała najczęściej z awansu, jaki pragnęliby osiągnąć w przyszłości, jednak jego uzyskanie wymagałoby od nich podnoszenia kwalifikacji, np. osoby kształcące się w kierunku sprzedawca chciałyby zostać kierownikami sklepu, zaś technicy budownictwa – kierownikami budowy lub też, z wyższego poziomu specjalizacji, np. technicy informatycy reflektują na pracę na stanowisku programisty. Należy także zauważyć, że liczną grupę stanowi młodzież, która nie dąży do praktykowania aktualnie kształconego zawodu w okresie swojej aktywności zawodowej na rynku pracy (28,2%).



Wykres 6. Zawody, które badana młodzież z zespołów szkół zawodowych chciałaby wykonywać w przyszłości

Źródło: Badania własne.

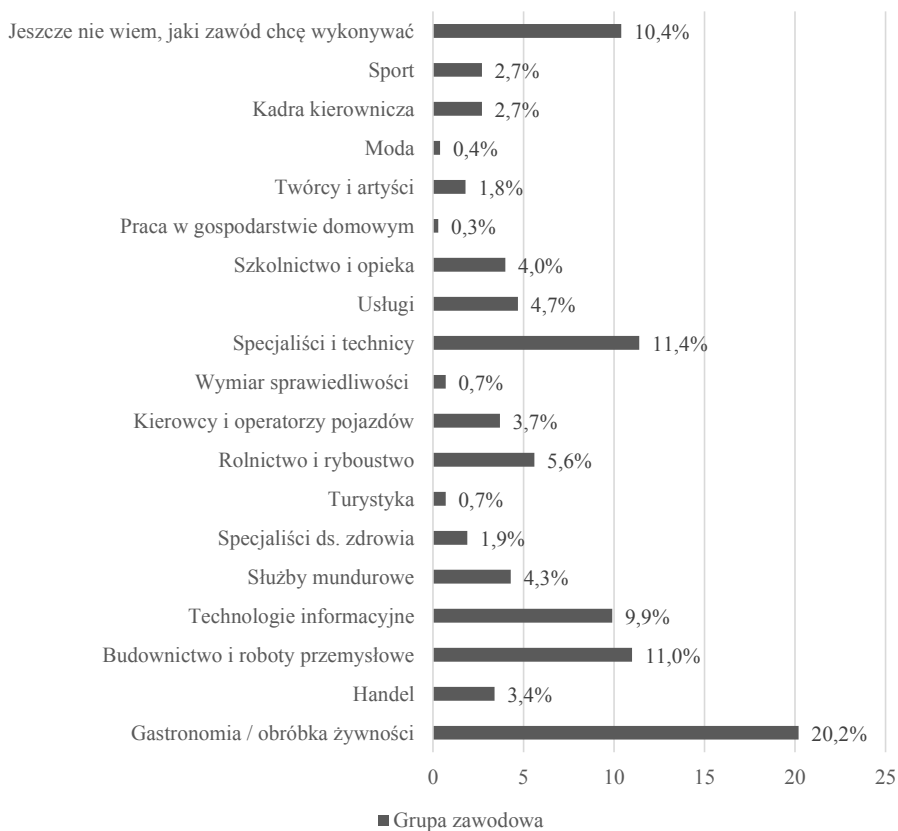
⁷⁷¹ W. Rachalska, *Wprowadzenie*, w: *Model orientacji zawodowej w wyższej uczelni (na przykładzie wyższych szkół pedagogicznych)*, red. W. Rachalska, Częstochowa 1993, s. 5.

Zmienną, która statystycznie różnicuje w sposób istotny odpowiedzi badanych w zakresie zgodności zawodu, który młodzi ludzie chcieliby wykonywać w przyszłości, a aktualnie realizowanym przez nich kierunkiem kształcenia, jest „znaczenie pracy dla człowieka” ($\chi^2 = 24,412$; $df = 6$; $p \leq 0,001$). Korelacja ta ukazuje istnienie dwóch tendencji. Pierwsza z nich dowodzi, że im osoby przypisują wyższe znaczenie pracy, tym częściej pragną praktykować wyuczony fach w przyszłości. Zależność ta jest szczególnie widoczna w przypadku uczniów, którzy przypisują wysokie znaczenie pracy (57,3%) w porównaniu z osobami, które nadają jej niską pozycję w kanonie swoich wartości (25,5%). Druga prawidłowość jest odwrotnie proporcjonalna do wcześniej wspomnianej, dlatego też respondenci, którzy pragną poszukiwać pracy w innym niż w wyedukowanym kierunku, zdecydowanie rzadziej cenią pracę wysoko (22,7%) i częściej ma ona dla nich niskie znaczenie (53,2%). Kolejne powiązanie z omawianą właściwością można dostrzec ze średnią ocen badanej młodzieży ($\chi^2 = 23,045$; $df = 12$; $p = 0,027$). W zawodzie wyuczonym najczęściej chcą pracować osoby osiągające przeciętne wyniki w nauce (średnia ocen szkolnych 3,1–3,9 – 59,6%), a najrzadziej uczniowie uzyskujący stopnie celujące (41,7%). Potwierdzeniem tego spostrzeżenia jest to, że zdecydowanie większe preferencje do pracy w zawodzie innym niż wyuczony wykazują właśnie adolescenti o nieprzeciętnych sukcesach szkolnych (średnia ocen 5,1–6,0% – 45,8%), a najmniejsze uczniowie o średniej ocen poniżej 3,0 (30,8%). Świadczy to o otwartości poznawczej uczniów zdolnych, ich pragnieniu doświadczania nowych wrażeń, posiadaniu sprecyzowanych oczekiwań zawodowych, lecz wykraczających poza branżę, w której aktualnie zdobywają wykształcenie. Poglądów badanych w tym zakresie nie różnicują takie zmienne, jak: płeć, miejsce zamieszkania, wiek, wykształcenie rodziców, liczba dzieci w rodzinie, sytuacja materialna w rodzinie, sposób spędzania czasu wolnego, obecność doradcy zawodowego w szkole oraz rodzaj szkoły.

Nie bez znaczenia dla chęci podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie okazuje się także motyw towarzyszący młodzieży w procesie jego wyboru. Istotnych statystycznie zależności, co prawda, nie dostrzega się w przypadku takich czynników, jak: zainteresowania, kompetencje i zdolności, ułatwienie znalezienia zatrudnienia na rynku pracy, wysokie wynagrodzenie, niesienie pomocy i wsparcia innym osobom, opinie rodziców, pomoc specjalistów, sugestie kolegów, tradycje rodzinne, szansa na dłuższe wykonywanie zawodu, rozwój własny, jednak można zaobserwować korelację między omawianą zmienną a determinantem wysokiej pozycji i prestiżu społecznego ($\chi^2 = 26,464$; $df = 12$; $p = 0,009$). W zawodzie, w którym uczniowie mają szansę zdobyć uprawnienia, najczęściej chcą pracować osoby przypisujące temu determinantowi mniej ważną wartość, jednak także znaczącą (63,0%). Natomiast w profesji odbiegającej od aktualnie kształconej w największym stop-

niu pragną realizować się badani, przypisujący przeciętne znaczenie temu uwarunkowaniu (38,5%), a w takim samym lub innym respondenci, dla których ma on najwyższą wartość (30,8%). Należy także odnotować, że wbrew temu, co można by przypuszczać, na chęć pracy w innym zawodzie wcale nie oddziałuje jego wybór pod wpływem spontanicznego impulsu ($\chi^2 = 17,357$; $df = 12$; $p = 0,137$) czy też nieumiejętność uzasadnienia swojej decyzji przez badaną młodzież ($\chi^2 = 9,792$; $df = 12$; $p = 0,634$). Zależność ta dostrzegana jest w przypadku bariery na drodze do kariery, jaką jest niezdecydowanie, dotyczące tego, co respondenci chcieliby robić w przyszłości ($\chi^2 = 27,108$; $df = 3$; $p \leq 0,001$). Zmienna ta dowodzi, że co trzecia badana osoba, która uznaje ten czynnik za przeszkodę, w realizacji ścieżki własnej przyszłości zawodowej opowiada się za podjęciem pracy w innym zawodzie niż wyuczony (34,5%, osoby niewskazujące na tę barierę – 26,0%). Młodzież, która deklaruje, że chętnie praktykowałaby zawód wyuczony lub inny, również częściej dostrzega tę barierę (23,4%, nie wskazano – 11,3%) niż osoby, które zamierzają pracować w wyuczonym zawodzie (36,3%, nie wskazano 57,7%). W przypadku pozostałych barier na drodze do realizacji upragnionej wizji przyszłości zawodowej nie stwierdza się zależności. Warto też nadmienić, że podobnych odniesień nie dostrzega się w przypadku zmiennej „moment rozpoczęcia myślenia o przyszłym zawodzie”, co oznacza, że decyzje o tym, czy badani chcieliby pracować w wyuczonym zawodzie nie są uwarunkowane przez okres życia, w którym zaczynają myśleć o swojej karierze.

Jakościowa analiza udzielonych odpowiedzi na pytanie odnoszące się do preferowanego „zawodu przyszłości” pozwoliła na wyodrębnienie dodatkowych dziesięciu grup zawodowych, z którymi badana młodzież wiąże swoje plany karierowe (szczegółowe dane prezentuje wykres 7). Ta prawidłowość ukazuje, że aspiracje zawodowe uczniów z zespołów szkół zawodowych są zdecydowanie wyższe niż oferta szkół, w których aktualnie pobierają edukację. Kolejne obszary, z którymi respondenci łączą swoją przyszłość, to przede wszystkim: służby mundurowe (4,3%; policjant, żołnierz, strażak), szkolnictwo i opieka (4,0%; opiekun osób starszych, nauczyciel, pedagog, opiekunka do dzieci, przedszkolanka), kierowanie i operowanie pojazdami (3,7%; kierowca ciężarówek), sport (2,7%; piłkarz, rajdowiec), zarządzanie ludźmi (2,7%; kierownik budowy, kierownik sklepu), twórczość i sztuka (1,8%; pisarz, piosenkarz, aktor), wymiar sprawiedliwości (0,7%; prawnik, sędzia), moda (0,4%; modelka, stylistka), praca w gospodarstwie domowym (0,3%; gospodyni domowa). Niektóre z podanych przez badanych zawodów wymagają edukacji na poziomie wyższym i każdy z nich zobowiązuje do zdobywania nowych kwalifikacji. Ochotę do pracy w zawodzie zgodnym z kierunkiem kształcenia najczęściej wyrażają uczniowie pobierający edukację w kierunku gastronomii oraz obróbki żywności (60,3%), technologii informacyjnych (60,3%),



Wykres 7. Struktura zawodów, które badani uczniowie z zespołów szkół zawodowych chcieliby praktykować po ukończeniu szkoły

Źródło: Badania własne.

budownictwa i robót przemysłowych (52,5%) oraz rolnictwa (71,1%). Największą zmianę preferencji zawodowych przejawiają zaś osoby z grupy specjalistów i techników (39,9%), turystyki (41,7%) i handlu (43,9%). Ponadto liczne grono młodych ludzi ukierunkowuje swoje zainteresowania zawodowe na usługi (4,7%), co może stanowić efekt ich wiedzy na temat, jakie jest zapotrzebowanie rynku pracy na pracowników z tego sektora gospodarki. Okazuje się także, że co dziesiąty respondent przejawia dezorientację dotyczącą tego, jaki zawód chciałby wykonywać w przyszłości (10,4%; odpowiedź: „nie wiem”) (tabela 11).

Identyfikacja własnych aspiracji i wartości życiowych, podobnie jak wybranie zawodu i przygotowanie się do jego wykonywania, stanowi jedno z najważniejszych zadań okresu dojrzewania⁷⁷². Jego realizacja wymaga

⁷⁷² Vide: R.J. Havighurst, *Developmental task and education*, New York 1972.

rozpoznania własnych predyspozycji i umiejętności, a w konsekwencji także wyznaczenia celu życiowego. Spełnienie tej powinności w warunkach kreowanych przez ambiwalentną i zmienną rzeczywistość z pewnością nie zalicza się do najprostszych. Partycypowanie w społeczeństwie, któremu nie sposób przypisać jednego trafnego określenia, odciska swoje piętno na jakości egzystencji podmiotu. Dla przykładu K. Popper określa je mianem społeczeństwa otwartego, J. Baudrillard – społeczeństwa konsumpcyjnego⁷⁷³, M. Castells – społeczeństwa sieci, istniejącego dzięki rozwojowi przemysłu informatycznego i mediów, za pośrednictwem których tworzy się sieć relacji międzyludzkich⁷⁷⁴. Podobna do niej jest idea społeczeństwa informacyjnego, której twórcą jest T. Umesao⁷⁷⁵, natomiast jej późniejszy propagator John Naisbitt podkreśla, że istotę funkcjonowania danej zbiorowości ludzkiej stanowi informacja, a dostęp do niej gwarantuje jej istnienie⁷⁷⁶. M. McLuhan przypisuje mu tytuł globalnej wioski⁷⁷⁷, U. Beck – społeczeństwa ryzyka⁷⁷⁸, D. Bell – społeczeństwa postindustrialnego⁷⁷⁹, a A. Toffler – społeczeństwa trzeciej fali, nastawionego na tworzenie wiedzy nowej jakości oraz kwestionowanie istniejących reguł⁷⁸⁰. Wielość znaczeń przypisywana konglomeratowi globalnych przemian z jednej strony stwarza jednostce szansę na dowolną kreację własnego Ja, z drugiej zaś strony niesie ze sobą ryzyko dezorientacji i braku kompetencji do zidentyfikowania przez nią swojego miejsca w świecie, także zawodowym.

Tabela 11. Zawody, jakie badana młodzież z zespołów szkół zawodowych uzyskała po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej i zawody, jakie chciałaby wykonywać w przyszłości

Grupa zawodowa (zawód wyuczony)	Zawód, jaki badana młodzież chciałaby wykonywać w przyszłości			
	wyuczony	inny niż wyuczony	zbliżony do wyuczonego	taki sam, jak wyuczony lub inny
Gastronomia/obróbka żywności	60,3%	21,1%	5,2%	13,4%
Handel	36,6%	43,9%	7,3%	12,2%
Budownictwo i roboty przemysłowe	52,5%	31,3%	4,0%	12,1%

⁷⁷³ J. Baudrillard, *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, Warszawa 2006.

⁷⁷⁴ M. Castells, *Spółczesność sieci*, Warszawa 2007.

⁷⁷⁵ T. Umesao, Japoński dziennik „Hoso Asahi” 1963.

⁷⁷⁶ J. Naisbitt, *High tech, high touch: technologia a poszukiwanie sensu*, Poznań 2003.

⁷⁷⁷ M. McLuhan, *Zrozumieć media: przedłużenie człowieka*, Warszawa 2004.

⁷⁷⁸ U. Beck, op. cit.

⁷⁷⁹ D. Bell, *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*, New York 1999.

⁷⁸⁰ A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 2001.

	Zawód, jaki badana młodzież chciałaby wykonywać w przyszłości			
Technologie informacyjne	60,3%	11,0%	15,1%	13,7%
Specjaliści od spraw zdrowia	50,0%	50,0%	-	-
Turystyka	41,7%	41,7%	-	16,7%
Rolnictwo i rybołówstwo	71,1%	18,4%	2,6%	7,9%
Specjaliści i technicy	37,1%	39,9%	2,8%	20,2%
Usługi	100,0%	-	-	-

Źródło: Badania własne.

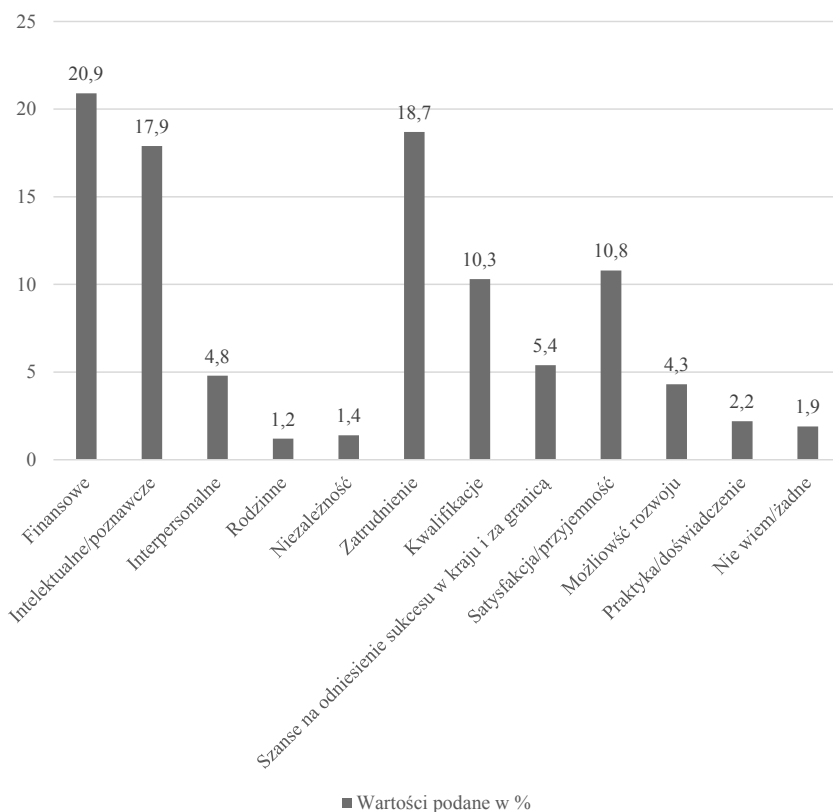
Czynnikiem zachęcającym podmiot do jakichkolwiek poczynań okazuje się motywacja, która umożliwi rozpoznanie bodźców inspirujących do podejmowania przedsięwzięć, impulsów, dzięki któremu zyskują one sens. J. Reykowski utrzymuje, że „działalność człowieka powinna być przede wszystkim pobudzana przez pozytywne następstwa sukcesu, dobrej roboty, sprawnego wykonywania działań. Ale równocześnie muszą istnieć zabezpieczenia działające w wypadkach, gdy pozytywne pobudki okażą się niewystarczające – wtedy konieczne jest posłużenie się oddziaływaniami ujemnymi”⁷⁸¹. Dążąc do rozpoznania motywów badanej młodzieży, które mobilizują ją, aby uzyskać uprawnienia do wykonywania określonego zawodu, poproszono respondentów o udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Jakie będą Twoje korzyści wynikające z uzyskania zawodu, którego się uczysz?”⁷⁸². Każdy badany uzyskał możliwość wskazania maksymalnie pięciu subiektywnie identyfikowanych profitów, na jakich uzyskanie ma nadzieję, praktykując dany zawód w przyszłości. Najczęściej wymieniali oni dwie (25,7%) lub jedną (20,5%) z korzyści, rzadziej trzy (18,2%), cztery (6,9%) lub pięć (10,2%)⁷⁸³. Zmienną oddziałującą na liczbę spodziewanych zysków, wyróżnianych przez uczniów, było wykształcenie ojca (ANOVA; $p \leq 0,001$) oraz matki (ANOVA; $p \leq 0,001$). Naj-

⁷⁸¹ J. Reykowski, *Teoria motywacji a zarządzanie*, Warszawa 1975, s. 215.

⁷⁸² Inspiracją do zadania tego pytania były badania A. Cybal-Michalskiej, która poprosiła studentów biorących udział w prowadzonych przez siebie eksploracjach o wskazanie korzyści wynikających z ukończenia realizowanego kierunku studiów (Vide: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*).

⁷⁸³ Liczba korzyści wymienianych przez badanych świadczy o ich świadomości profitów, może nieść ze sobą praktykowanie zawodu, w obrębie którego zdobywają aktualne wykształcenie. Z kolei większa świadomość celu i umiejętność jego uzasadnienia jest równoznaczna z silniejszą motywacją do jego osiągnięcia (Vide: J.A.F. Stoner, Ch. Wankel, *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa 1997, s. 358; M.W. Kopertyńska, *Motywowanie pracowników – teoria i praktyka*, Warszawa 2008; *Motywowanie w przedsiębiorstwie. Uwalnianie ludzkiej produktywności*, red. Z. Jasiński, Warszawa 1998).

więcej wskazań prezentowała młodzież, której ojcowie (2,98) lub matki (2,51) mieli wykształcenie pomaturalne, zaś najmniej osoby mające ojców (1,37) lub matki (1,35) z wykształceniem podstawowym. Z kolei zmienna średnia uzyskanych ocen szkolnych (ANOVA; $p \leq 0,001$) dowodzi, że osoby osiągające bardzo dobre wyniki w nauce (średnia ocen 4,5–5,0) podawały zdecydowanie najwięcej korzyści wynikających z uzyskania danego zawodu (2,72). Również większą świadomość szans stwarzanych przez profesję, do której osiągnięcia dążą, przejawiają uczniowie techników (2,43) niż reprezentanci zasadniczych szkół zawodowych (1,65) (ANOVA; $p \leq 0,001$).



Wykres 8. Ocena korzyści wynikających z uzyskania zawodu w opiniach badanych uczniów z zasadniczych szkół zawodowych

Źródło: Badania własne.

Jakościowa analiza uzyskanych odpowiedzi przyczyniła się do wyodrębnienia dwunastu grup korzyści (wykres 8), na które wskazali uczniowie biorący udział w sondażu diagnostycznym. Najbardziej popularną korzyść-

cią wyszczególnianą przez badaną młodzież były gratyfikacje finansowe (20,9%). Ich istota ujawniała się w wypowiedziach akcentujących następujące treści: „zysk”, „pieniądze”, „pensja”, „będę mógł/mogła korzystać z dotacji unijnych”, „duże zarobki”. Młodzi ludzie zdają sobie sprawę z tego, że brak kapitału materialnego ogranicza bądź też uniemożliwia funkcjonowanie we współczesnej rzeczywistości oraz wyklucza z płaszczyzny konsumowania licznych dóbr, które oferuje. Największą wagę do profitów finansowych przywiązują badani chłopcy (22,2%) oraz osoby oceniające swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą (21,5%), natomiast najmniejszą – dziewczęta biorące udział w sondażu diagnostycznym (18,7%) oraz respondenci kwalifikujący swoje uposażenie materialne jako przeciętne (16,9%). Ponadto, biorąc pod uwagę zmienną „miejsce zamieszkania”, można zauważyć tendencję, że im większa liczba mieszkańców w miejscu zamieszkania, tym większy procent wskazań na tego rodzaju korzyści. Zależność ta jest wyraźnie widoczna w odpowiedziach uczniów zamieszkujących tereny wiejskie (19,2%) w porównaniu z tymi, które udzielała młodzież z dużych miast (23,9%).

Kolejną co do częstości wskazań kategorią okazały się korzyści w postaci zatrudnienia (18,7%). Zmiany po okresie transformacji ustrojowej przyczyniły się do wzrostu stopy bezrobocia, dlatego też aspiracje młodych ludzi stojących przed momentem wejścia na rynek pracy niejednokrotnie oscylują wokół podstawowego oczekiwania zawodowego, jakim jest uzyskanie miejsca zatrudnienia. Na ten aspekt częściej uwagę zwracają dziewczęta (21,4%), osoby przypisujące wysoką wartość pracy (19,2%) oraz uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych (21,3%), którzy w większości mają za sobą pierwsze doświadczenia zawodowe zdobywane podczas praktyk niż chłopcy (17,3%), respondenci nadający niską wartość pracy (15,3%) oraz reprezentanci z techników (17,0%).

Liczne grono badanych opowiada się również za korzyściami intelektualnymi (17,9%), takimi jak: pozyskanie wiedzy, nowych informacji lub poznanie środowiska pracy. Dana prawidłowość dowodzi ciekawości poznawczej respondentów, ich chęci uczenia się oraz posiadania informacji zwiększających szanse na odniesienie sukcesu zawodowego. Kognitywna wartość zawodu pozostaje w polu zainteresowania przede wszystkim badanych przedstawicieli płci męskiej (19,3%; dziewczęta – 15,3%), młodzieży powyżej 20 roku życia (34,8%, 16-latki – 18,7%), osób, których ojcowie legitymują się wykształceniem wyższym (17,6%; podstawowe – 6,5%), respondentów pochodzących z domów o bardzo dobrym usytuowaniu materialnym (20,2%; złe – 10,4%), badanych poświęcających wolny czas rozwojowi własnemu (25,5%) oraz uczniów uczęszczających do zasadniczych szkół zawodowych (20,4%; technikum – 16,2%).

Nie bez znaczenia dla co dziesiątego ucznia biorącego udział w badaniach stają się kwalifikacje uzyskiwane w wyniku kształcenia się w danym kierunku (10,3%). T. Nowacki definiuje kwalifikacje jako „układ postaw, warunków zdrowotno-fizycznych, umiejętności sensomotorycznych i praktycznych oraz umysłowych pozwalających na rozwiązywanie zadań na stanowiskach pracy przeznaczonych dla określonego rodzaju czynności, których całość tworzy zawód”⁷⁸⁴. Ponadto stanowią one „swoisty punkt wyjścia w dążeniu i dochodzenia do kompetencji zawodowych [...], [które; dop. L.M.] wyznaczają stany dopełniające się i umożliwiające dochodzenia do mistrzostwa zawodowego”⁷⁸⁵. Tego rodzaju korzyści zawodowe w szczególności dostrzegane są przez mieszkańców małych miasteczek (15,1%), młodzież mającą ojców (17,7%) lub matki (14,5%) z wykształceniem podstawowym, respondentów oceniających swoje usytuowanie materialne jako złe (16,4%). W mniejszym stopniu absorbują mieszkańców dużych aglomeracji miejskich (6,9%), osoby, które mają ojców z wykształceniem wyższym (6,6%) oraz matki z wykształceniem licencjackim (3,4%), jak również uczniów określających swoją sytuację finansową jako bardzo dobrą (6,7%). Podobne znaczenie dla badanej młodzieży ma satysfakcja oraz przyjemność, jaką może ona uzyskać, praktykując określone zawodowo zajęcie (10,8%). Najczęściej danym zagadnieniem interesują się dziewczęta (12,0%), młodzież 16-letnia (18,7%) oraz osoby przypisujące wysoką wartość pracy (11,5%). Czynnikiem ten rzadziej stanowi obiekt refleksji badanych chłopców (10,2%), uczniów powyżej 20 roku życia (4,5%) oraz respondentów nadających pracy niską wartość (8,2%).

Zdecydowanie rzadziej wskazywanymi motywami podejmowania edukacji w danym obszarze zawodowym przez badanych adolescentów okazała się możliwość odniesienia sukcesu w karierze w kraju lub poza jego granicami (5,4%). Pojawiające się wypowiedzi o treści „dany zawód umożliwi mi uzyskanie pracy za granicą”, „będę mógł/mogła zrobić karierę”, „otrzymam lepsze perspektywy na przyszłość” świadczą nie tylko o futurystycznym zorientowaniu młodzieży, ale wskazują także na jej otwartość na nowe doświadczenia poza granicami naszego kraju. W rzeczywistości, w której odległość nie stanowi żadnej bariery oraz istnienie wspólnoty europejskiej znosi różnorodne utrudnienia związane z wyjazdem, respondenci okazują gotowość do poszukiwania zatrudnienia poza obszarem naszego kraju, a co ciekawe, działanie takie jest przez nich postrzegane w kategoriach sukcesu. Tendencja ta odnosi się do zjawiska, które przez A. Bańkę zostało określone mianem kariery rozpatrywanej w wymiarze problemu cywilizacyjnego,

⁷⁸⁴ T. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 117.

⁷⁸⁵ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 109.

polegającego na tym, że „wizerunek kariery przestał być ograniczany tylko do kategorii pojedynczego państwa. Ludzie bez większych problemów organizacyjnych mają szanse na zaplanowanie i zrealizowanie planów swoich karier na międzynarodowej arenie”⁷⁸⁶. Korzyści zawodowych w sukcesie realizowanym w kraju lub poza jego granicami częściej dopatrują się mieszkańcy dużych aglomeracji miejskich (10,5%), osoby oceniające swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą (6,7%) oraz reprezentanci technikum (6,8%) niż młodzież pochodząca z terenów wiejskich (4,4%), respondenci uznający swoje uposażenie materialne za złe (3,0%) oraz uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych (3,4%).

Korzyści interpersonalne (4,8%) w opinii badanych odnoszą się do tego, że otrzymanie zatrudnienia w określonej branży umożliwi poznawanie nowych ludzi, zawieranie znajomości oraz doskonalenie posiadanych umiejętności nawiązywania relacji z innymi osobami. Niniejszych profitów najczęściej w swoim zawodzie dopatrują się osoby, których ojcowie mają wykształcenie wyższe (8,2%), młodzież uznająca swoją sytuację materialną za złą (9,0%), uczniowie uzyskujący średnią ocen szkolnych poniżej 3,0 (8,0%) oraz uczęszczający do zasadniczych szkół zawodowych (6,7%). Natomiast rzadziej z tym poglądem sympatyzują respondenci uważający, że ich uposażenie finansowe jest bardzo dobre (4,4%) oraz uczniowie techników (3,5%). Warto również nadmienić, że badani, których ojcowie legitymują się wykształceniem podstawowym oraz osiągający celujące wyniki edukacyjne w ogóle nie wskazywali na rozpatrywany aspekt.

Przedmiotem refleksji niewielkiej grupy badanych (4,3%) stają się korzyści związane z możliwością własnego rozwoju. Do tej kategorii zostały zakwalifikowane wypowiedzi odnoszące się do szansy na poszerzenie zakresu własnych kompetencji, dalszego kontynuowania nauki oraz dynamizacji własnej kariery. Własny progres okazuje się szczególnie cenny dla badanych dziewcząt (5,5%), osób będących jedynakami lub jedynaczkami (6,4%), osiągających bardzo dobre wyniki w nauce (średnia ocen szkolnych 4,5–5,0 – 6,7%) oraz uczniów technikum (6,2%). W mniejszym stopniu interesują się nim chłopcy (3,6%), respondenci z rodzin wielodzietnych (4 i więcej dzieci – 3,2%), osoby uzyskujące średnią ocen szkolnych poniżej 3,0 (2,1%), jak również reprezentanci z zasadniczych szkół zawodowych (1,4%).

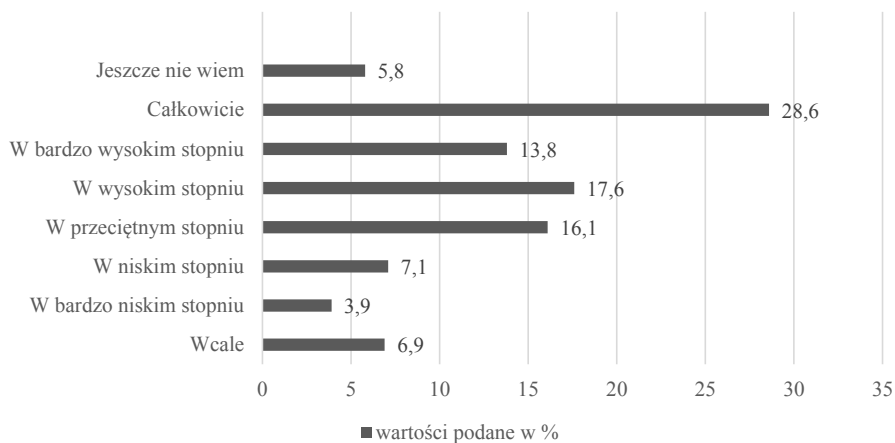
Zdecydowanie rzadziej badana młodzież wskazywała na korzyści zawodowe odnoszące się do zdobywanej praktyki i doświadczenia zawodowego (2,2%), niezależności (1,4%; „posiadanie własnych pieniędzy”, „możliwość wprowadzenia się od rodziców”, „założenie własnej firmy”) czy korzyści

⁷⁸⁶ A. Bańka, *Otwartość na nowe doświadczenia życiowe. Podstawy teoretyczne oraz struktura czynników Skali Otwartości na Kariere Międzynarodową*, Poznań – Warszawa 2005, s. 8.

rodziny (1,2%; „znalezienie męża/żony”, „założenie rodziny”). Można z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że profity te zostaną powszechniej dostrzeżone w momencie podjęcia przez adolescentów pierwszego zatrudnienia. Warto również zaznaczyć, że w przypadku tego pytania badani rzadziej wskazują na brak swojej wiedzy na temat szans, które stwarza im zawód, do którego się przygotowują, ponieważ przejawia go zaledwie 1,9% ogółu respondentów.

Istotną informacją, pozwalającą zweryfikować trafność decyzji zawodowych podjętych przez badaną młodzież, jest określenie przez nią stopnia przekonania o tym, że wybrane zajęcie, które zamierza praktykować w przyszłości, jest dla niej odpowiednie (wykres 9)⁷⁸⁷. Okazuje się, że znaczna grupa uczniów, stanowiąca odsetek 28,6% ogółu respondentów, sympatyzuje ze stwierdzeniem, że zawód, do wykonywania którego starają się aktualnie zdobyć kwalifikacje, będzie odpowiadał im całkowicie. Znaczące potwierdzenie tego przeświadczenia jest dostrzegane w korelacji statystycznej, która występuje między daną właściwością a zmienną „zawód, jaki młodzież chciałaby wykonywać w przyszłości” ($\chi^2 = 133,027$; $df = 18$; $p \leq 0,001$). W tym przypadku można zaobserwować, że osoby całkowicie przekonane o trafności swojego wyboru, chęć pracy w zawodzie wyuczonym (42,2%) deklarują zdecydowanie częściej (są to przede wszystkim przyszli rolnicy, piekarze, cukiernicy, kucharze, informatycy) niż uczniowie pragnący pracować w innym zawodzie (16,4%). Z kolei badani, którzy uznają, że zawód, jaki wybrali, wcale nie spełnia ich oczekiwań, częściej chcą pracować w zawodzie innym niż wyuczony (16,4%), zamiast praktykować zajęcie zgodne z ich wykształceniem (1,2%). Kolejne co do wielkości grupy respondentów stanowią osoby zadowolone ze swojej decyzji w wysokim (17,6%) oraz bardzo wysokim (13,8%) stopniu. Warto również odnotować, że aż 60% badanych uczniów prezentuje ponadprzeciętne przeświadczenie o tym, że będą usatysfakcjonowani z dokonanej decyzji zawodowej, co oznacza że ponad połowa z nich czuje się świadomym podmiotem odpowiedzialnym za kształtowanie własnej kariery. Natomiast co dziesiąta osoba deklaruje przeciętne (16,1%), niskie (7,1%) lub bardzo niskie (3,9%) przekonanie o trafności swojego wyboru, a 6,9% uważa, że dany zawód nie będzie im odpowiadał wcale.

⁷⁸⁷ Respondenci, odpowiadając na pytanie: „Jak dalece jesteś przekonany/a o tym, że wybrany zawód jest tym, który będzie Ci odpowiadał?”, mogli określić swój stopień pewności, dotyczącej trafności decyzji w skali od 0 do 6, gdzie 0 było równoznaczne w odpowiedzi „wcale”, zaś 6 – „całkowicie”. Osoby niezdecydowane mogły opowiedzieć się za wariantem „jeszcze nie wiem”. Pytanie, podobnie jak poprzednie, znalazło się również w kwestionariuszu ankiety A. Cybal-Michalskiej (Vide: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*).



Wykres 9. Stopień przekonania młodzieży z zespołów szkół zawodowych na temat trafności dokonanego wyboru zawodu

Źródło: Badania własne.

Biorąc pod uwagę zmienną odnoszącą się do wykształcenia matki, można zauważyć tendencję, że im wyższe było wykształcenie matek respondentów, tym większy odsetek ich wskazań ma bardzo niski stopień przekonania o tym, że wybrany zawód będzie im odpowiadał ($\chi^2 = 66,092$; $df = 36$; $p = 0,002$). Prawidłowość ta jest szczególnie widoczna w przypadku młodzieży, która ma matki z wykształceniem podstawowym (2,1%) lub zawodowym (2,9%) w porównaniu z respondentami, których rodzicielki wyróżniały się wykształceniem wyższym (8,9%). Zależność odwrotnie proporcjonalną obserwuje się w przypadku osób prezentujących przeciętny stopień przeświadczenia o trafności swojej decyzji zawodowej, która odzwierciedla się w tym, że uczniowie, którzy mają matki z wykształceniem zawodowym, częściej sympatyzowali z danym stwierdzeniem (22,2%) niż osoby mające matki z wykształceniem wyższym (12,2%). Całkowite zadowolenie z zajęcia, które potencjalnie będą wykonywać zawodowo w przyszłości, również częściej przejawiają adolescenti mający matki wysoko wykształcone (41,1%) niż młodzież, której matki wyróżniają się wykształceniem zawodowym (27,1%).

Zmienna „znaczenie pracy dla człowieka” ukazuje, że osoby, u których praca zajmuje niską pozycję w systemie wartości, nie eksponują żadnego pozytywnego spojrzenia na wybrany przez siebie zawód (12,0%; wysokie znaczenie pracy – 6,6%) lub są z niego usatysfakcjonowane w niskim stopniu (20,0%; wysokie znaczenie pracy – 6,4%). Natomiast badani przypisujący wysokie znaczenie pracy (35,1%) częściej żywią przeświadczenie o tym, że zawód, w kierunku którego aktualnie zdobywają wykształcenie, stanie się tym właś-

ciwym niż adolescenti postrzegający ją w niskich kategoriach (20,0%) ($\chi^2 = 28,456$; $df = 12$; $p = 0,005$). Z kolei zmienna „średnia ocen szkolnych” dowodzi, że uczniowie, których sukces edukacyjny jest znikomy (średnia ocen poniżej 3,0 – 15,2%), stanowią wyższy odsetek badanych wcale nieprzekonanych o trafności swojego wyboru zawodowego niż osoby osiągające celujące wyniki w nauce (średnia ocen 5,1–6,0 – 3,8%). Bezwzględne uznanie jego słuszności w większym stopniu charakteryzuje adolescentów, których średnia ocen przewyższa 5,1 (57,7%) niż osoby z poniżej przeciętnymi wynikami (średnia ocen 3,1–3,9 – 29,9%; poniżej 3,0 – 24,2%) ($\chi^2 = 52,928$; $df = 24$; $p = 0,001$).

Kolejną zmienną istotnie statystycznie różnicującą odpowiedzi badanej młodzieży w tym aspekcie jest rodzaj szkoły ($\chi^2 = 15,502$; $df = 6$; $p = 0,017$). Pozwala ona na stwierdzenie, że o ile reprezentanci z zasadniczych szkół zawodowych częściej nie są wcale (8,3%; technikum – 6,3%) oraz w wysokim stopniu (21,3%; technikum – 16,3%) przekonani o słuszności swojej decyzji zawodowej, o tyle uczniowie z technikum stanowią większy odsetek respondentów pozostających w tym przeświadczeniu w bardzo wysokim stopniu (19,6%; zasadnicze szkoły zawodowe – 9,5%). Nie bez znaczenia, w kontekście analizowanej właściwości, okazuje się także samoocena⁷⁸⁸ respondentów, która pozwala na dostrzeżenie istnienia korelacji między wszystkimi jej wymiarami a oceną jakości własnych decyzji zawodowych przez badaną młodzież. Dowodzi ona, że:

- a) osoby o niskim poczuciu samooceny ogólnej niespecyficznej (40,7%) częściej utrzymują swoje całkowite niezadowolenie z wybranego zawodu niż badani o wysokiej samoocenie tego typu (27,7%) oraz odwrotnie – respondenci o wysokim poczuciu samooceny ogólnej niespecyficznej (41,9%) częściej deklarują całkowite przekonanie o słuszności swojego wyboru niż uczniowie o niskiej samoocenie w tym zakresie (19,7%) ($\chi^2 = 110,233$; $df = 54$; $p \leq 0,001$),
- b) młodzież o niskim poczuciu samooceny ogólnej w sferze intelektualno-poznawczej (44,7%) częściej opowiada się za swoim całkowitym przekonaniem o nieadekwatności wybranego zawodu niż osoby o wy-

⁷⁸⁸ Samoocena badanych została rozpoznana za pomocą kwestionariusza nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień wobec świata, autorstwa E. Wysockiej (Vide: E. Wysocka, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata* (KNIIS). *Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej*, Kraków 2011). Zastosowane narzędzie pozwoliło na określenie poziomu aktualnej samooceny adolescentów, utrzymującego się na poziomie wysokim (7–10 sten), przeciętnym (6–5 sten) lub niskim (1–4 sten), w następujących obszarach: samoocena ogólna (niespecyficzna), sfera poznawczo-intelektualna samooceny, sfera fizyczna samooceny, sfera społeczno-moralna samooceny, sfera charakterologiczna samooceny, samoocena globalna (specyficzna). Wyniki badań ukazały, że młodzież biorąca udział w sondażu diagnostycznym najczęściej wyróżniała się przeciętną lub zaniżoną samooceną w sferach poddanych oglądowi.

sokiej samoocenie tego typu (23,4%) oraz odwrotnie – badani o wysokim poczuciu samooceny w sferze intelektualno-poznawczej (40,4%) częściej deklarują całkowite przekonanie o słuszności swojego wyboru niż respondenci o niskiej samoocenie w tym zakresie (24,2%) ($\chi^2 = 87,459$; $df = 54$; $p = 0,003$),

- c) najmniej widoczna różnica między odpowiedziami badanych zauważalna jest w przypadku sfery samooceny fizycznej ($\chi^2 = 67,340$; $df = 48$; $p = 0,034$), co świadczy o tym, że fizyczne uwarunkowania są najmniej znaczące dla trafności wyborów zawodowych badanych. Otóż uczniowie o niskiej samoocenie tego typu częściej obstają przy stanowisku, że ich wybór zawodowy nie był właściwy (40,4%) niż respondenci o wysokim poziomie samooceny w tym obszarze (29,8%), jak również młodzież o niskiej samoocenie w sferze fizycznej (24,7%) rzadziej podtrzymuje argument o całkowitej odpowiedniości tej decyzji niż osoby o wysokiej samoocenie w tym obszarze (34,3%),
- d) osoby o niskim poczuciu samooceny społeczno-moralnej (44,6%) częściej utrzymują swoje całkowite niezadowolenie z wybranego zawodu niż badani o wysokiej samoocenie tego typu (31,9%) oraz odwrotnie – respondenci o wysokim poczuciu samooceny ogólnej społeczno-moralnej (30,8%) częściej deklarują całkowite przekonanie o słuszności swojego wyboru niż uczniowie o niskiej samoocenie w tym zakresie (27,2%) ($\chi^2 = 79,676$; $df = 54$; $p = 0,013$),
- e) badani wyróżniający się niskim poziomem samooceny w sferze charakterologicznej (42,5%) stanowią większy odsetek młodzieży przeświadczonej o zupełnie nieodpowiedniości wybranego zawodu dla siebie niż osoby o wysokiej samoocenie (29,8%) w tym zakresie, które z kolei prezentują częstsze całkowite zadowolenie (39,9%) z dokonanej decyzji niż uczniowie o niskiej samoocenie w sferze charakterologicznej (23,2%) ($\chi^2 = 80,057$; $df = 54$; $p = 0,012$).

Niniejsze wyniki jednoznacznie ukazują, że wyższy poziom samooceny w przypadku każdego z jej wymiarów generuje wyższe mniemanie badanych na temat trafności własnej decyzji zawodowej, zaś niskie poczucie samooceny oddziałuje na ich niższy stopień zadowolenia z tych wyborów. Uzyskane dane nie pozwalają na stwierdzenie zależności między optyką przyjmowaną przez adolescentów na temat słuszności wyboru przyszłego zawodu a zmiennymi: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie ojca, liczba dzieci w rodzinie, sytuacja materialna rodziny, sposób spędzania czasu wolnego, obecność doradcy zawodowego w szkole.

Nawiązując do eksploracji prowadzonych przez A. Cybal-Michalską, należy zauważyć, że młodzież akademicka przejawia wyższy stopień przeświadczenia o tym, że wybrany przez nią zawód jest tym, który spełni jej

oczekiwania w przyszłości. Ponad połowa (57,9%) badanych przez autorkę studentów żywiła bardzo mocne przekonanie o trafności swojej decyzji. Odsetkowi 24,9% badanych odpowiadała ona w dużym stopniu, 33,8% – bardzo dużym stopniu, zaś 29,2% – całkowicie⁷⁸⁹. Oznacza to, że decyzje podejmowane przez młodych ludzi na kolejnym szczeblu edukacyjnym stają się bardziej dojrzałe, przemyślane. Absolwent szkoły ponadgimnazjalnej, kontynuujący edukację na poziomie wyższym, jest bardziej świadomy konsekwencji swojego wyboru, ma precyzyjniej dookreślony i uargumentowany cel własnej kariery niż osoba kończąca swoją edukację w gimnazjum.

Proces konstruowania ścieżki kariery i tym samym kształtowania orientacji zawodowej przez młodzież wymaga od niej licznych działań, które mimo że są przedsięwzięte w czasie teraźniejszym, mają korzystnie procentować w przyszłości. W obliczu kariery bez granic (*boundaryless careers*) przed człowiekiem stawia się nowe wymagania, bazujące nie tylko na jego wzmożonej aktywności, niosącej swoje konotacje dla płaszczyzny jego rozwoju, ale przede wszystkim koncentrujące się na przyjmowaniu przez niego elastycznej postawy wobec rynku pracy i sfery własnego życia zawodowego⁷⁹⁰. Nieprzewidywalna rzeczywistość nie zawsze sprzyja realizacji długoterminowych celów obranych przez jednostkę oraz niejednokrotnie oddziałuje na zmianę jej preferencji, dlatego młodzi ludzie, którzy mają przed sobą zadanie odnalezienia swojego miejsca w świecie, nierzadko modyfikują obraną przez siebie ścieżkę kształcenia i zmieniają plany zawodowe. Warto jednak poddać bliższemu oglądowi działania realizowane przez badaną młodzież na rzecz swojej kariery. W tym celu poproszono respondentów, aby udzielili odpowiedzi na pytanie: „Jakie działania podejmujesz, aby zrealizować swoją wizję przyszłości zawodowej?”. Ich zadanie polegało na twierdzącym bądź przeczącym opowiedzeniu się za każdą z wymienionych propozycji działań (rezultat odpowiedzi prezentuje wykres 10)⁷⁹¹.

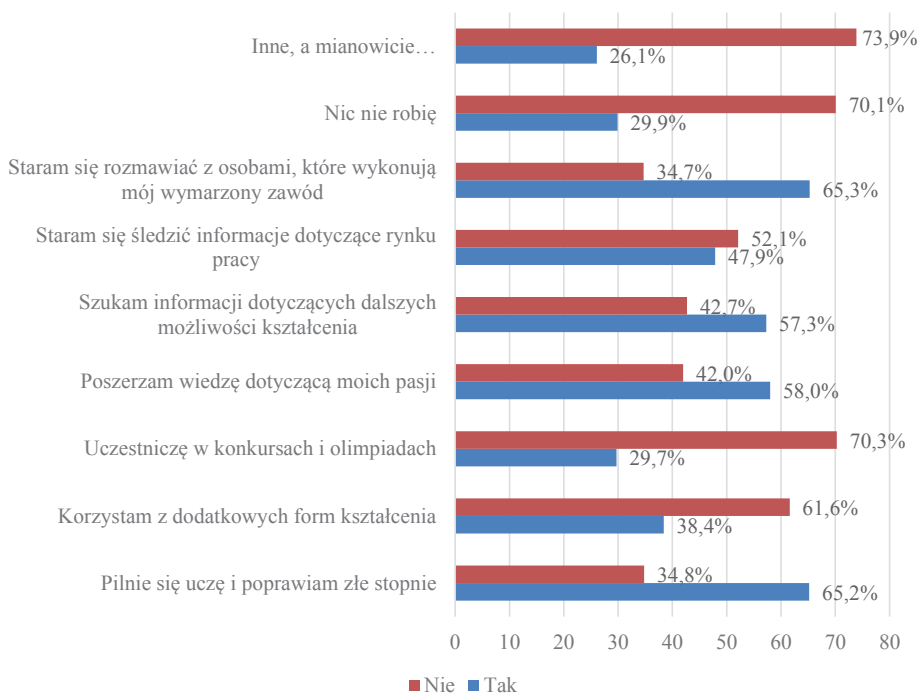
Z deklaracji młodzieży wynika, że w mniejszym lub większym stopniu przejawia ona aktywność pozaszkolną, niepozostającą bez znaczenia dla jej przyszłości zawodowej. Najczęściej jest ona ukierunkowana na rozmowy z osobami praktykującymi zajęcie zawodowe, stanowiące przedmiot aspiracji respondentów (65,3%). Mając na uwadze, że część osób kontynuuje tradycje rodzinne, kształcąc się w pożądanym przez rodzinę kierunku, można zakładać, że niektóre z tych konwersacji mają miejsce w środowisku domowym. Ponadto nie należy zapominać, że młodzież z zespołów szkół zawodowych

⁷⁸⁹ A. Cybał-Michalska, *Młodzież akademicka...*, s. 318.

⁷⁹⁰ A. Bańka, *Proaktywność – intencjonalne...*, s. 11.

⁷⁹¹ Inspiracji do konstrukcji tego pytania należy dopatrywać się w eksploracjach prowadzonych przez M. Piorunek na temat edukacyjno-zawodowych projektów młodzieży szkół ponadgimnazjalnych (M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, s. 212).

odbywa praktyki zawodowe, które stanowią część składową programu nauczania zawodowego, dlatego też uzyskuje ona szansę poznania potencjalnego środowiska zawodowego w trakcie nauki szkolnej i pozostawania w kontakcie z osobami pracującymi w wybranej przez siebie branży. Podczas tych rozmów uczniowie uzyskują możliwość nabycia praktycznej wiedzy dotyczącej obranej ścieżki kariery. Korzystanie z doświadczeń innych ludzi, poznawanie ich losów prawdopodobnie staje się dla nich rzetelnym i wiarygodnym źródłem informacji. Z taką formą zachowań sympatyzują głównie osoby o bardzo wysokim poziomie proaktywności ogólnej (78,0%) ($\chi^2 = 15,736$; $df = 6$; $p = 0,015$) oraz oceniające swoje szanse na odniesienie sukcesu zawodowego jako bardzo duże (73,0%) ($\chi^2 = 17,755$; $df = 6$; $p = 0,007$).



Wykres 10. Działania podejmowane przez badaną młodzież z zespołów szkół zawodowych w celu zrealizowania założonej wizji przyszłości zawodowej

Źródło: Badania własne.

Równie często praktykowaną i łatwo dostępną odmianą działań, które badana młodzież podejmuje na rzecz własnej przyszłości zawodowej, jest pilna nauka oraz poprawianie złych stopni (65,2%). Oznacza to, że osiągnięte przez nią wyniki szkolne nie są dla niej obojętne oraz, co więcej, odzwiercied-

lają prezentowany przez nią poziom wiedzy. Należy także zauważyć, że ta czynność w większym stopniu odnosi się do bieżących (teraźniejszych), a nie perspektywicznych działań adolescentów służących ich rozwojowi zawodowemu. Ten rodzaj aktywności przede wszystkim charakteryzuje respondentów przypisujących wysokie znaczenie pracy (70,2%) ($\chi^2 = 13,995$; $df = 2$; $p = 0,001$) oraz uczniów uzyskujących bardzo dobre wyniki w nauce (średnia ocen 4,5–5,0 – 83,3%) ($\chi^2 = 22,436$; $df = 4$; $p \leq 0,001$). W najmniejszym zaś stopniu określa badanych, dla których praca ma niskie znaczenie (47,1%) oraz młodzież o średniej ocen szkolnych poniżej 3,0 (51,1%). Dostrzega się także różnice w odpowiedziach badanych w przypadku zmiennych „szansa na odniesienie sukcesu zawodowego” ($\chi^2 = 24,357$; $df = 6$; $p \leq 0,001$) oraz „proaktywność ogólna” ($\chi^2 = 27,504$; $df = 6$; $p \leq 0,001$). Ukazują one, że osoby, które pozostają w przekonaniu, że mają duże szanse na odniesienie sukcesu zawodowego (81,7%) oraz o bardzo wysokim poczuciu proaktywności ogólnej (75,4%) częściej deklarują pilne uczenie się niż badani, którzy szacują swoje możliwości zawodowe bardzo nisko (50,0%). Warto też nadmienić, że młodzież prezentująca bardzo niski poziom proaktywności ogólnej w ogóle nie opowiadała się za tego rodzaju działaniami.

Ponad połowa uczniów (58,0%) poszerza swoją wiedzę odnoszącą się do ich pasji przez czytanie książek, szukanie informacji w sieci internetowej oraz oglądanie tematycznych programów telewizyjnych. Partycypowanie w świecie, w którym media współtworzą otaczającą człowieka rzeczywistość, wymaga od podmiotu korzystania z zasobów masowych środków przekazu oraz innych osiągnięć technologii. Stają się one środkiem rozwoju jednostki oraz cennym i łatwo dostępnym źródłem informacji. Zmienną, która istotnie różnicuje odpowiedzi młodzieży w tym zakresie, jest „liczba dzieci w rodzinie” ($\chi^2 = 8,873$; $df = 3$; $p = 0,031$). Pozwala ona zaobserwować tendencję, zgodnie z którą im wyższa pod względem liczby dzieci liczba osób w rodzinie, tym mniejszy odsetek deklaracji opowiadających się za praktykowaniem tej czynności. Okazuje się ona szczególnie widoczna w przypadku wskazań jedynek oraz jedynaczek (64,9%) w porównaniu z odpowiedziami uczniów pochodzących z rodzin wielodzietnych (4 i więcej dzieci – 48,0%). Ponadto za korzystaniem z mediów opowiadają się głównie respondenci z rodzin o dobrym usytuowaniu materialnym (63,0%) ($\chi^2 = 7,997$; $df = 3$; $p = 0,046$), młodzież osiągająca celujące wyniki w nauce (73,3%) ($\chi^2 = 11,270$; $df = 4$; $p = 0,024$), reprezentacji techników (64,0%) ($\chi^2 = 10,816$; $df = 1$; $p = 0,001$), uczniowie uznający, że mają duże szanse na odniesienie sukcesu zawodowego (70,2%) ($\chi^2 = 20,410$; $df = 6$; $p = 0,002$) oraz badani prezentujący bardzo wysoki poziom proaktywności ogólnej (68,1%) ($\chi^2 = 26,675$; $df = 6$; $p \leq 0,001$). Najmniejszy odsetek wskazań charakteryzuje w tym zakresie badanych: oceniających usytuowanie finansowe swoich rodzin jako przeciętne (49,3%), uzyskujących

średnią ocen szkolnych poniżej 3,0 (48,1%), uczęszczających do zasadniczych szkół zawodowych (51,5%), swoje szanse na sukces oceniających bardzo nisko (34,6%) oraz wyróżniających się niskim poziomem proaktywności ogólnej (33,3%).

Adwersarzami poszukiwania informacji dotyczących dalszych możliwości kształcenia pozostaje również ponad połowa respondentów (57,3%). W przypadku tej właściwości należy zauważyć, że w pytaniu dotyczącym chęci kontynuowania nauki na studiach wyższych zadeklarował ją wyłącznie co trzeci badany. Wysoki odsetek wskazań na zainteresowanie tematem dalszego kształcenia może się zatem odnosić do różnorodnych form doskonalenia zawodowego, innych niż studia lub też świadczyć o rozpatrywaniu takiego wariantu. Motywacja do korzystania z oferty instytucji edukacyjnych po zakończeniu szkoły ponadgimnazjalnej, pojawiająca się u większości respondentów, dowodzi ich ciekawości poznawczej oraz utrwalonej tendencji do permanentnego uczenia się. Przede wszystkim dookreśla ona nastawienia osób przypisujących wysokie znaczenie pracy (61,5%) ($\chi^2 = 8,037$; $df = 2$; $p = 0,018$), uczniów osiągających ponadprzeciętne wyniki w nauce (średnia ocen 5,1–6,0 – 70,0%) ($\chi^2 = 10,125$; $df = 4$; $p = 0,038$), młodzież, której zdaniem w szkole urzęduje doradca zawodowy (62,7%) ($\chi^2 = 6,307$; $df = 2$; $p = 0,043$) oraz badanych oceniających bardzo wysoko swoje szanse na odniesienie sukcesu zawodowego (69,9%) ($\chi^2 = 37,020$; $df = 6$; $p \leq 0,001$).

Znaczna liczba wskazań na śledzenie informacji dotyczących rynku pracy przez badaną młodzież (47,9%) dowodzi jej świadomości wysokiej rangi informacji dotyczących tego obszaru dla własnej przyszłości zawodowej. Dla młodych ludzi, którzy stoją przed mającym niedługo nastąpić procesem tranżycji z edukacji na rynek pracy, przyglądanie się mechanizmom rynkowym, obserwowanie zachodzących na nim procesów może okazać się niezwykle cenne. Stwierdzenie to znajduje swoje uzasadnienie w tym, że deklarowana częstość wzrostu praktykowania tej aktywności przez respondentów jest wprost proporcjonalna do wieku badanych, co oznacza, że starsza młodzież częściej opowiadała się za tym stanowiskiem ($\chi^2 = 13,518$; $df = 6$; $p = 0,036$). Prawidłowość ta jest wyraźnie widoczna w odpowiedziach uczniów 16-letnich (39,1%) w porównaniu z odsetkiem wskazań badanych w wieku 20–22 lat (65,1%). Ponadto ze zdobywaniem informacji na temat rynku pracy częściej sympatyzują także osoby, dla których praca ma wysokie znaczenie (52,8%) ($\chi^2 = 7,687$; $df = 2$; $p = 0,021$) oraz uczniowie osiągający celujące wyniki w nauce (73,3%) ($\chi^2 = 10,006$; $df = 4$; $p = 0,040$) niż młodzież, która przypisuje niską pozycję pracy w systemie swoich wartości (36,2%) lub respondenci uzyskujący średnią ocen szkolnych poniżej 3,0 (42,4%). Ponadto zmienna „szanse na odniesienie sukcesu zawodowego” dowodzi, że daną czynność częściej praktykują osoby szacujące go wysoko (55,9%) niż bardzo nisko (34,6%)

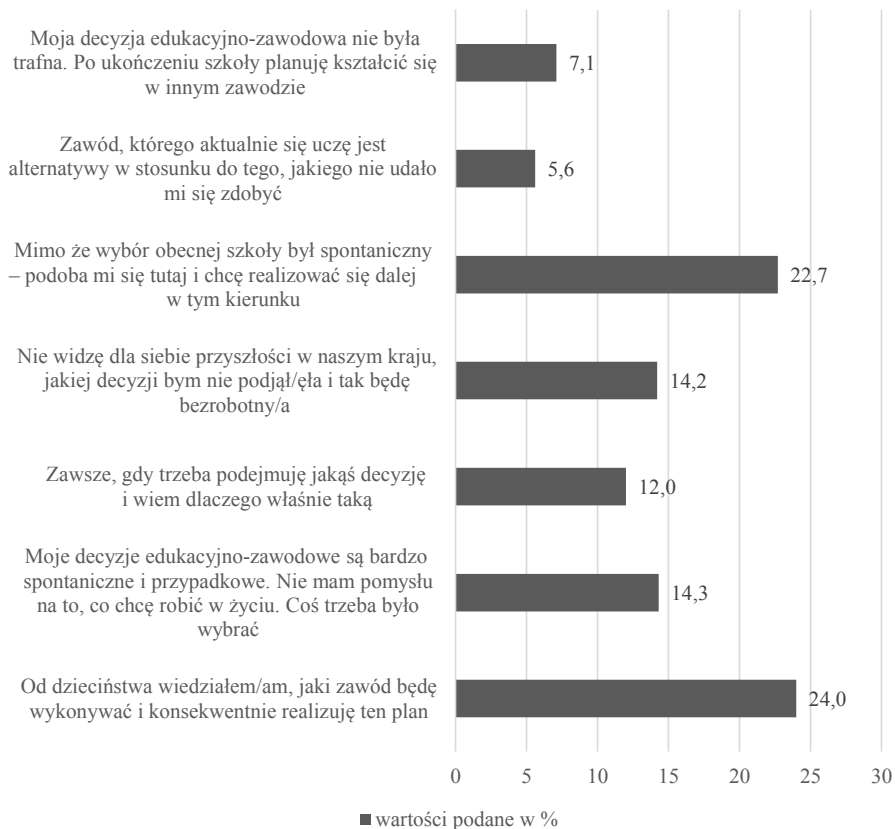
($\chi^2 = 15,292$; $df = 6$; $p = 0,018$). Natomiast zmienna „proaktywność ogólna” ukazuje, że również częściej wskazują na nią adolescenty o jej bardzo wysokim poziomie (61,4%) niż poniżej przeciętnej (28,8%) ($\chi^2 = 28,755$; $df = 6$; $p \leq 0,001$).

Zdecydowana większość badanej młodzieży opowiada się negatywnie za uczestnictwem w konkursach i olimpiadach (70,3%). Zdobywanie osiągnięć na polu naukowym nie stanowi zatem domeny uczniów z zespołów szkół zawodowych, młodzież ta w większym stopniu ceni sobie praktyczną wiedzę i wskazówki niezbędne z perspektywy własnej kariery zawodowej. Niechęć do brania udziału w tego typu aktywnościach najczęściej prezentują osoby określające usytuowanie materialne swojej rodziny jako przeciętne (76,7%) ($\chi^2 = 8,073$; $df = 3$; $p = 0,045$), osiągające niewysokie wyniki w nauce (średnia ocen szkolnych poniżej 3,0 - 75,4%) ($\chi^2 = 14,949$; $df = 4$; $p = 0,005$), reprezentujące technika (76,0%) ($\chi^2 = 11,004$; $df = 1$; $p = 0,001$).

Kolejną formą aktywności, niepraktykowaną przez ponad połowę respondentów, okazało się korzystanie z dodatkowych form kształcenia, takich jak zajęcia pozalekcyjne, korepetycje czy też koła zainteresowań (61,6%). Zmiennymi różnicującymi odpowiedzi badanych w tym zakresie okazały się płeć ($\chi^2 = 3,965$; $df = 1$; $p = 0,046$), wykształcenie matki ($\chi^2 = 13,957$; $df = 6$; $p = 0,030$) i ojca ($\chi^2 = 19,495$; $df = 6$; $p = 0,003$) oraz sytuacja materialna rodziny ($\chi^2 = 19,175$; $df = 3$; $p \leq 0,001$). Pozwalają one spostrzec, że najczęściej brak tego rodzaju działań wyrażają przede wszystkim dziewczęta (66,7%), osoby posiadające ojców (78,9%) lub matki (72,3%) z wykształceniem podstawowym oraz młodzież pochodząca z domów o przeciętnym uposażeniu materialnym (75,3%), rzadziej zaś chłopcy (58,9%), uczniowie mający ojców (45,0%) lub matki (53,2%) z wykształceniem pomaturalnym oraz badani z bardzo dobrze prosperujących finansowo domów (54,4%).

Wysoki odsetek zaprzeczeń stwierdzeniu „nic nie robię” (70,1%) świadczy o wysokiej aktywności badanej młodzieży na rzecz własnej przyszłości zawodowej, dowodzącej, że temat kariery nie pozostaje jej obojętny. Zaskakiwać może jednak to, że zdecydowanie częściej negują je 16-latkowie (76,3%) niż uczniowie w wieku 20–22 lat (51,2%), którzy stoją u progu wejścia na rynek pracy ($\chi^2 = 16,639$; $df = 6$; $p = 0,011$). Większy brak zainteresowania urzeczywistnianiem wizji własnej kariery przejawiają także uczniowie osiągający średnią ocen poniżej 3,0 (57,7%) oraz młodzież uczęszczająca do zasadniczych szkół zawodowych (63,8%) niż osoby, które uczą się bardzo dobrze (80,0%) ($\chi^2 = 25,385$; $df = 4$; $p \leq 0,001$) oraz reprezentanci techników (76,5%) ($\chi^2 = 11,570$; $df = 1$; $p = 0,001$). Zmienna „proaktywność ogólna” dowodzi, że „nicnierobieniu” najczęściej zaprzeczają adolescenty o wysokim wskaźniku tej cechy (78,7%) ($\chi^2 = 16,621$; $df = 6$; $p = 0,011$). Istotnej statystycznie zależności między analizowanymi aspektami nie dostrzega się w przypadku zmiennych

miejsce zamieszkania oraz sposób spędzania czasu wolnego. Można zatem stwierdzić, że nie różnicują one odpowiedzi badanych w zakresie działań podejmowanych na rzecz działań służących realizacji wizji własnej przyszłości zawodowej⁷⁹².



Wykres 11. Ocena dotychczasowych decyzji edukacyjno-zawodowych w opinii badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych

Źródło: Badania własne.

⁷⁹² Warto także w tym miejscu odnotować, że wyniki badań uzyskanych przez M. Piorunek na temat działań podejmowanych przez młodzież na rzecz własnej kariery pod względem dwóch dominujących wśród niej odpowiedzi ukazują dualny obraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych z jednej strony, zaabsorbowanych przede wszystkim samodzielnym przygotowaniem do egzaminów podsumowujących, z drugiej zaś strony niepodejmujących żadnych aktywności w celu własnego rozwoju. Badaczka zaznacza, że ich koncentracja na osiągnięciu zadawalających wyników na końcowym etapie kształcenia blokuje myślenie młodych ludzi o odległej perspektywie czasowej (M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, s. 213).

Dopełnieniem obrazu, który prezentuje stosunek młodych ludzi do własnej kariery, stanowiący istotny komponent przyjmowanej przez nich orientacji zawodowej, staje się zapoznanie z ich subiektywną oceną własnych wyborów edukacyjno-zawodowych. Młodzież została poproszona o udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenilibyś/abyś swoje dotychczasowe decyzje edukacyjno-zawodowe?”. Zadanie respondentów polegało na wyborze jednego z podanych twierdzeń, najbardziej odzwierciedlającego ich nastawienie do danej kwestii. Przyjęcie określonego stanowiska na temat własnych działań wymagało od adolescentów retrospektywnego oglądu minionych przedsięwzięć, dokonanego z terażniejszej perspektywy. Opowiedzenie się przez uczniów za którymś z wariantów odpowiedzi dostarcza informacji o preferowanym przez nich stylu projektowania przyszłości zawodowej, sposobie podejmowania ważnych życiowo decyzji. Określona strategia może mieć także istotne konotacje dla kształtowanych przez nich orientacji zawodowych.

Zaproponowane sformułowania zostały skonstruowane na podstawie typologii strategii projektowania przyszłości zawodowej autorstwa M. Piórunek⁷⁹³. Analiza uzyskanego materiału empirycznego (wyniki prezentuje wykres 11) ukazuje, że niemalże jedna czwarta respondentów (24,0%) przychyliła się do stwierdzenia, że od dzieciństwa mieli wiedzę na temat tego, jaki zawód chcieliby wykonywać w przyszłości i konsekwentnie realizują ten plan. Niniejsza deklaracja doskonale wpisuje się w istotę strategii kondensacji wyróżnionej przez wspomnianą wcześniej autorkę. Polega ona na stosunkowo wczesnym zidentyfikowaniu własnych oczekiwań zawodowych przez jednostkę, których wyrazu dopatruje się w podejmowanych przez nią działaniach na rzecz własnej kariery. Cechą charakterystyczną dla tego typu posunięć jest stopniowe zacieśnianie pola wyborów⁷⁹⁴. Badanymi najczęściej

⁷⁹³ Ibidem, s. 90–115.

⁷⁹⁴ Zmiennymi, między którymi dostrzega się istotną statystycznie zależność między odpowiedziami udzielonymi przez respondentów a ich oceną dotychczasowych decyzji edukacyjno-zawodowych, okazują się: znaczenie pracy dla badanych ($\chi^2 = 25,867$; $df = 12$; $p = 0,011$), średnia uzyskanych ocen szkolnych ($\chi^2 = 39,974$; $df = 24$; $p = 0,022$), rodzaj szkoły ($\chi^2 = 18,423$; $df = 6$; $p = 0,005$), poziom proaktywności ogólnej ($\chi^2 = 71,957$; $df = 36$; $p \leq 0,001$), kategoria wykonywanego zawodu ($\chi^2 = 59,161$; $df = 18$; $p \leq 0,001$), stopień przekonania o tym, że dany zawód będzie odpowiednim w przyszłości ($\chi^2 = 175$; $df = 36$; $p \leq 0,001$) oraz niektóre motywy wyboru zawodu i szkoły, takie jak: wybór zawodu zgodnie z zainteresowaniami ($\chi^2 = 45,563$; $df = 24$; $p = 0,005$), wybór zawodu ze względu na porady udzielone przez specjalistów ($\chi^2 = 42,305$; $df = 24$; $p = 0,012$), wybór zawodu będący wynikiem spontanicznej decyzji ($\chi^2 = 38,968$; $df = 24$; $p = 0,026$), wybór szkoły zgodny z aspiracjami edukacyjnymi ($\chi^2 = 41,477$; $df = 24$; $p = 0,015$), wybór szkoły odpowiadającej umiejętnościom adolescentów ($\chi^2 = 44,486$; $df = 24$; $p = 0,007$), wybór szkoły zgodny z ich zainteresowaniami ($\chi^2 = 46,855$; $df = 24$; $p = 0,003$), wybór szkoły ze względu na znaczną liczbę znajomych, którzy również kontynuują w niej edukację ($\chi^2 = 47,992$; $df = 24$; $p = 0,003$). Uzyskane odpowiedzi nie są różnicowane w odniesieniu do płci, wieku, miejsca zamieszkania, wykształcenia rodziców, liczby dzieci w rodzinie, sytuacji materialnej rodziny, sposobu spędzania czasu wolnego oraz obecności doradcy zawodowego w szkole oraz pozosta-

sympatyzującymi z niniejszą oceną swoich dotychczasowych decyzji edukacyjno-zawodowych okazują się osoby: przypisujące wysokie znaczenie pracy (28,5%), uzyskujące bardzo dobre wyniki w nauce (średnia ocen szkolnych 4,5–5,0 – 30,0%), uczęszczające do technikum (25,4%), prezentujące bardzo wysoki poziom proaktywności ogólnej (42,0%), dla których zainteresowania stają się priorytetowym motywem wyboru zawodu (38,7%), a porady specjalistów najmniej ważnym, jednak również istotnym (47,7%), podczas wyboru szkoły kierujące się drugoplanowo własnymi aspiracjami edukacyjnymi (42,5%) lub też własnymi umiejętnościami (36,6%) i pierwszoplanowo zainteresowaniami (37,2%), zaś w najmniejszym stopniu obecnością znajomych w danej placówce kształceniowej (38,3%), planujące praktykować wyuczony zawód w przyszłości (33,4%), całkowicie przekonane o tym, że wybrany zawód będzie im odpowiadał (45,4%). Przedstawione zależności doskonale określają profil młodzieży stosującej strategię kondensacji, jako grupy o silnie sprecyzowanych planach, dążeniach, ukierunkowanej na realizowanie przyjętych założeń zawodowych, która w przypadku badanych uczniów stała się dominująca. Oznacza to, że większość młodzieży z zespołów szkół zawodowych, która brała udział w sondażu diagnostycznym, ma silnie ukierunkowaną orientację zawodową.

Drugie co do częstości wskazań, popularne wśród adolescentów ustosunkowanie do własnych decyzji edukacyjno-zawodowych, stanowi zadowolenie z dokonanego wyboru obecnej szkoły, mimo że był on efektem spontanicznego postanowienia, znajdującego swoje odzwierciedlenie w chęci dalszego rozwoju w danym kierunku (22,7%). Takie stanowisko zostaje powiązane ze strategią temporyzacji⁷⁹⁵, projektowania przyszłości zawodowej, będącej optymistycznym wymiarem strategii aktualistycznej. Jednostka ją praktykująca w ostatnim momencie decyduje się na przyjęcie jakiegoś stanowiska, po to, aby w sytuacji niepowodzenia jego przyczynić się do doszukiwania się właśnie w pochopnym działaniu. Nie koncentruje się na kreowaniu długodystansowych planów, jej zamierzenia wynikają raczej z krótkoterminowych zamierzeń definiowanych na podstawie swoich aktualnych preferencji oraz rozpoznaniu szans stworzonych przez otoczenie. Taki sposób podejmowania decyzji przede wszystkim deklarowany był przez badanych uczniów: przypisujących pracy przeciętne znaczenie (26,5%), uzyskujących bardzo dobre wyniki w nauce (33,3%), uczęszczających do technikum (26,3%), mających bardzo wysoki poziom proaktywności ogólnej (25,2%), dla których

łe motywy wyboru szkoły i zawodu badanej młodzieży. Można zatem stwierdzić, że te zmienne nie oddziałują na jej stosunek do podejmowanych wyborów zawodowych.

⁷⁹⁵ Jedną ze strategii projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej wprowadzonych przez M. Piorunek.

zainteresowania mają trzecioplanowe znaczenie w procesie wyboru zawodu (34,9%), a ich dominującym motywem w tej kwestii jest spontaniczne działanie (23,9%), planujących pracować w takim samym lub innym zawodzie (26,6%) oraz w bardzo wysokim stopniu przekonanych o tym, że wybrany zawód będzie im odpowiadał w przyszłości (36,8%). Warto także zaznaczyć, że dominującym uwarunkowaniem wyborów szkolnych tych osób są ich zainteresowania (31,0%), zaś umiejętności (32,7%) oraz opinie znajomych (30,7%) zajmują w tym zakresie czwartą pozycję.

Również za przypadkowym podejmowaniem decyzji zawodowych, znajdującym swój wyraz w stwierdzeniu „nie mam pomysłu na to, co chcę robić z życia – coś trzeba było wybrać”, opowiedziało się 14,3% badanej młodzieży. Wyrażenie to odzwierciedla istotę stochastycznej strategii planowania przyszłości przez jednostkę, która nie ma sprecyzowanych oczekiwań zawodowych ani szkolnych, w związku z czym każde stanowisko zajmowane przez nią w tych sprawach wynika z konieczności i nie znajduje racjonalnego uzasadnienia. Określony sposób działania jest typowy przede wszystkim dla osób, które: przypisują niskie znaczenie pracy (19,2%), uzyskują celujące wyniki w nauce (23,3%), uczęszczają do zasadniczych szkół zawodowych (14,8%), przejawiają niski poziom proaktywności ogólnej (20,8%), w przyszłości chciałyby pracować w takim samym jak wyuczony lub innym zawodzie (21,3%) (grupę najbardziej otwartą w tym zakresie stanowili przyszli specjaliści i technicy) oraz są przekonane o tym, że dany zawód będzie im odpowiadał w bardzo niskim stopniu (26,9%). Ponadto, wybierając zawód, w pierwszej kolejności kieruje się ona poradami specjalistów (33,3%) i spontanicznością (24,0%), natomiast zainteresowania w tym aspekcie mają dla niej znaczenie czwartoplanowe (22,0%). Z kolei decyzje edukacyjne respondenci ci podejmują, uznając za priorytet, że w danej szkole uczą się ich znajomi (24,4%), natomiast drugoplanowym wyznacznikiem w tej kwestii stają się ich zainteresowania (20,7%).

Podobnie liczną grupę badanych tworzą uczniowie niedostrzegający dla siebie przyszłości w naszym kraju, przekonani o tym, że bez względu na podjęte przez siebie działania i tak nie znajdą pracy (14,2%). Prezentują oni pasywną strategię projektowania ścieżki kariery, wyróżniającą się pesymistyczną wizją swojej przyszłości, dlatego, w ramach obrony swojego Ja przed porażką, stają się bierni wobec sytuacji, jakim są zobowiązani sprostać. Do grona adolescentów najczęściej ją przyjmujących należą osoby: nadające przeciętne znaczenie pracy (15,5%), wyróżniające się celującymi osiągnięciami szkolnymi (20,0%), reprezentujące zasadnicze szkoły zawodowe (15,1%), charakteryzujące się bardzo niskim poziomem proaktywności ogólnej (50,0%), które po zakończeniu szkoły chciałyby pracować w zbliżonym do wyuczonego zawo-

dzie (17,6%) (a zatem przyszłych informatyków), przeświadczonych o tym, że dany zawód w ogóle nie będzie im odpowiadał (19,1%). Priorytetowym motywem decyzji edukacyjnych dla tych respondentów są zainteresowania (15,3%), a trzecioplanowym – porady specjalistów (23,5%), zaś w przypadku decyzji edukacyjnych kierują się oni przede wszystkim swoimi umiejętnościami (19,2%), a w ostatniej kolejności aspiracjami edukacyjnymi (wybór mniej ważny, chociaż też ważny – 18,8%).

Adolescenci podejmujący decyzje zawsze wtedy, kiedy wymaga tego sytuacja i potrafiący uzasadnić, dlaczego jej rezultat jest właśnie taki stanowią 12,0% odsetek badanych. Zgodnie z założeniem addytywnej strategii projektowania przyszłości M. Piorunek respondenci ci mają względnie ukształtowaną orientację szkolną, podczas gdy ich orientacja zawodowa znamionuje się płynną i dynamiczną strukturą, podlegającą permanentnemu dookreślaniu. Wraz z upływem czasu poznają oni swoje kompetencje i preferencje zawodowe i na ich podstawie świadomie dokonują kolejnych wyborów. W początkach krystalizowania się tej strategii, co prawda, mogą odczuwać pewien dyskomfort i dezorientację, jednak w konsekwencji kształtują swoją ścieżkę zawodową, opierając ją na racjonalnych argumentach. Zdaniem tej badaczki niniejszy stosunek do własnych decyzji zawodowych, ze względu na swój walor elastyczności, może okazać się najbardziej korzystny na rynku pracy dla przyjmującej go młodzieży. Reprezentantami omawianego poglądu najczęściej jest badana młodzież, która: przypisuje niskie znaczenie pracy (21,2%), uzyskuje średnią ocen szkolnych poniżej 3,0 (19,3%), uczęszcza do zasadniczych szkół zawodowych (13,1%), prezentuje przeciętny poziom proaktywności ogólnej (27,3%), wyraża chęć pracy w zawodzie innym niż wyuczony (15,0%) i pozostaje w przekonaniu, że wybrany zawód wcale nie będzie jej odpowiadał (23,4%). Uzyskane wyniki ukazują zatem, że respondenci należący do tej grupy nie zawsze dokonują trafnych wyborów i przejawiają gotowość do ich zmiany.

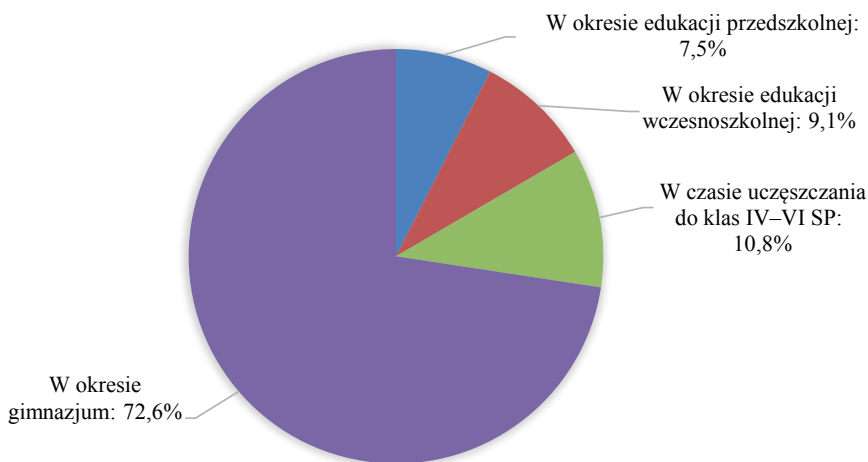
Osoby, których wybrany zawód jest alternatywny w stosunku do tego, jakiego nie udało im się zdobyć (5,6%), w przypadku decyzji zawodowych starają się podejmować działania obarczone jak najmniejszym ryzykiem, tym samym stosując strategię asekuracyjną. Wybierają one „bezpieczny” scenariusz swoich planów zawodowych, ponieważ nie dysponują wystarczającą pewnością siebie, aby uwierzyć w swoje możliwości sprawcze. Niniejsza tendencja w największym stopniu opisuje badaną młodzież: przypisującą wysokie znaczenie pracy (6,5%), osiągającą celujące wyniki w nauce (10,0%), uczęszczającą do zasadniczych szkół zawodowych (8,9%), przekonaną o tym, że chce pracować w zawodzie innym niż wyuczony (6,7%) oraz że wybrany zawód będzie jej odpowiadał w niskim stopniu (8,3%).

Badani, którzy stwierdzali, że ich decyzja zawodowa nie była trafna i po zakończeniu szkoły planują kształcić się w innym zawodzie, stanowią odsetek 7,1% młodzieży biorącej udział w sondażu diagnostycznym. Takie stanowisko prezentują przede wszystkim osoby: dla których praca ma niskie znaczenie (13,5%), osiągające przeciętne wyniki w nauce (średnia ocen szkolnych 3,1–3,9 – 7,6%), reprezentujące technikum (7,6%), uzyskujące poniżej przeciętnej poziom proaktywności ogólnej (14,5%), wybierające zawód głównie w oparciu o spontaniczne bodźce (22,0%), pragnące pracować w zawodzie innym niż wyuczony (14,4%) oraz przekonane, że wybrany zawód będzie im odpowiadał w bardzo niskim stopniu (26,9%). Należy zauważyć, że te zależności odzwierciedlają stosunek wskazujących na daną odpowiedź badanych do własnych decyzji edukacyjno-zawodowych.

Zgodnie z założeniami teorii rozwoju zawodowego istotną rolę w kształtowaniu się planów zawodowych człowieka odgrywa wiek. Wraz z upływem czasu jednostka dookreśla swoje karierowe preferencje oraz cele, w kierunku realizacji których będzie zmierzać. W okresie dojrzewania w wyniku postępującego rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego oraz osobowościowego zdobywa umiejętności niezbędne do podejmowania dojrzałych decyzji zawodowych. Należy wśród nich wymienić krytycyzm i relatywizm myślenia, autonomię moralną, zorientowanie na poznawanie sfery swoich możliwości, poszerzanie systemu pojęć, zdolność do przekształcania rzeczywistości i samodzielnego sterowania swoim losem, niezależność przejawianych zachowań⁷⁹⁶. Deklaracje niemal trzech czwartych badanej młodzieży wskazują (72,6%), że o swojej przyszłości zawodowej zaczęła ona myśleć w okresie gimnazjum, czyli tuż przed koniecznością wyboru dalszej drogi kształcenia. Okres dojrzewania stanowi zatem ten moment w biografii respondentów, w którym zaczyna ona rozmyślać nad dalszą ścieżką swojej kariery. Warto także dodać, że eksploracje A. Cybal-Michalskiej prowadzone wśród młodzieży akademickiej ukazują, że istotny etap, w którym ma miejsce namysł nad tą kwestią, następuje jeszcze później, ponieważ w okresie szkoły ponadgimnazjalnej (45,4% respondentów opowiedziało się za tą prawidłowością)⁷⁹⁷. W przypadku ponad jednej czwartej badanych uczniów refleksja nad preferencjami zawodowymi pojawiła się jeszcze przed okresem nauki w gimnazjum, ponieważ już w czasie nauki w klasach IV–VI szkoły podstawowej (10,8%), a w przypadku niektórych z nich na wczesnych etapach edukacji wczesnoszkolnej (9,1%) lub nawet edukacji przedszkolnej (7,5%).

⁷⁹⁶ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003, s. 227–231.

⁷⁹⁷ A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, s. 320.



Wykres 12. Moment kształtowania się pierwszych planów zawodowych badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych

Źródło: Badania własne.

Biorąc pod uwagę zmienną dotyczącą wykształcenia ojca ($\chi^2 = 37,364$; $df = 18$; $p = 0,005$), można zauważyć, że młodzież, u której namysł nad przyszłością zawodową nastąpił najpóźniej, to przede wszystkim osoby mające ojców z wykształceniem licencjackim (76,9%) oraz zawodowym (76,3%), zaś najrzadziej wśród uczniów mających ojców wyróżniających się wykształceniem wyższym (63,6%). Z kolei respondenci, którym rozważania o własnej karierze towarzyszyły niemal od zawsze, mają najczęściej ojców z wykształceniem wyższym (19,3%), a najrzadziej z wykształceniem pomaturalnym (2,5%). Zmienną różnicującą odpowiedzi badanych w tym zakresie jest także wykształcenie matki ($\chi^2 = 29,155$; $df = 18$; $p = 0,047$). Adolescenci, którzy o swojej przyszłości zawodowej zaczynają myśleć w okresie edukacji przedszkolnej, najczęściej mają matki z wykształceniem wyższym (16,8%), zaś najrzadziej z wykształceniem pomaturalnym (4,7%). Z kolei osoby, które rozważania nad własną karierą rozpoczęły w czasie nauki w gimnazjum, mają głównie matki z wykształceniem zawodowym (77,7%), a rzadziej z wyższym (65,3%). Zmienna „usytuowanie materialne rodziny” ($\chi^2 = 23,745$; $df = 9$; $p = 0,005$) wskazuje, że badani oceniający swoją sytuację finansową jako bardzo dobrą kształtują swoje plany zawodowe przede wszystkim w okresie edukacji przedszkolnej (15,0%) lub wczesnoszkolnej (9,4%). Natomiast młodzież określająca ją jako złą, najczęściej swoje pierwsze cele zawodowe określa w czasie edukacji w klasach IV-VI szkoły podstawowej. Uczniowie precyzujący je w okresie gimnazjum najczęściej definiują swoje uposażenie materialne jako przeciętne (78,4%).

Statystyczną zależność zauważa się również między analizowanym aspektem a stopniem przekonania badanych na temat tego, że dany zawód będzie im odpowiadał w przyszłości ($\chi^2 = 29,068$; $df = 18$; $p = 0,048$). W tym przypadku należy odnotować tendencję, zgodnie z którą, im refleksja o przyszłości zawodowej wystąpiła u badanych wcześniej, tym częściej są oni przekonani o całkowitej adekwatności wybranego zawodu do ich potrzeb. Niniejsze spostrzeżenie ma swoje uzasadnienie w przypadku osób rozpoczynających namysł nad własną karierą w okresie edukacji przedszkolnej (10,3%), wczesnoszkolnej (11,9%), w klasach IV–VI szkoły podstawowej (17,0%), które najczęściej żywią przeświadczenie o całkowitym zadowoleniu ze swojego wyboru zawodu. Młodzież, u której te plany ukształtowały się w gimnazjum, najczęściej deklaruje, że wybrany zawód będzie odpowiadał jej w wysokim stopniu (80,2%). Natomiast zmienna „szansa na odniesienie sukcesu zawodowego” ($\chi^2 = 39,415$; $df = 18$; $p = 0,003$) ukazuje prawidłowość, że osoby u których orientacja zawodowa kształtuje się we wczesnych latach życia, wyróżniają się większą wiarą w możliwość osiągnięcia sukcesu zawodowego. Znajduje ona swoje potwierdzenie w fakcie, że młodzież, która refleksję nad karierą rozpoczęła w okresie edukacji przedszkolnej (10,8%) lub wczesnoszkolnej (16,3%), swoje szanse na sukces najczęściej szacuje wysoko, zaś uczniowie przystępujący do niej w klasach IV–VI szkoły podstawowej – bardzo wysoko (19,7%). Z kolei respondenci, u których dany namysł nastąpił w gimnazjum, najczęściej swoje szanse na odniesienie sukcesu rozpatrują w kategoriach bardzo niskich (92,0%).

Nie bez znaczenia dla momentu pojawienia się myśli odnoszących się do kwestii kariery okazuje się także ocena badanych, związana z podejmowanymi przez nich decyzjami edukacyjno-zawodowymi ($\chi^2 = 99,368$; $df = 18$; $p \leq 0,001$). Faktem jest, że osoby opowiadające się za stosowaniem strategii kondensacji, już od dzieciństwa wiedziały, jaki zawód będą wykonywać i swoje pierwsze refleksje na ten temat miały już w czasie edukacji przedszkolnej (17,6%), wczesnoszkolnej (18,8%) lub w klasach IV–VI szkoły podstawowej (17,6%), a co ciekawe – najrzadziej tę strategię praktykują uczniowie, u których miała ona miejsce w gimnazjum (46,1%). Najmniej liczna grupa młodzieży, która namysł nad karierą zaczęła w przedszkolu (0,0%) lub klasach I–III szkoły podstawowej (2,6%), stwierdza, że zawód, którego aktualnie się uczy, stanowi alternatywę do wcześniej zakładanego. Uczniowie, w przypadku których kluczowym momentem w biografii zawodowej okazało się gimnazjum, najczęściej przyznają słuszność tezie, że mimo że dokonany przez nich wybór szkoły ponadgimnazjalnej był spontaniczny, wyrażają swoje zadowolenie z tej decyzji i pragną nadal podążać w tym kierunku (88,4%). Odpowiedzi badanych w zakresie momentu rozpoczęcia rozmyślań nad przyszłym zawodem nie różnicują zmienne, takie jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, liczba

dzieci w rodzinie, znaczenie pracy dla człowieka, średnia uzyskiwanych ocen szkolnych, sposób spędzania czasu wolnego, obecność doradcy zawodowego w szkole, rodzaj szkoły oraz poziom poczucia samoskuteczności w działaniu.

Szczególnemu oglądowi warto poddać czynniki ukierunkowujące przedsięwzięcia podejmowane przez młodzież na rzecz rozwoju własnej kariery. Celem rozpoznania tego aspektu odwołano się do koncepcji kotwic kariery E. Scheina⁷⁹⁸, opierającej się na założeniu, że każdy człowiek charakteryzuje się względnie trwałym zorientowaniem na określone potrzeby i wartości w odniesieniu do sfery własnego życia zawodowego, które manifestują się w jego postawach, motywacjach oraz umiejętnościach przejawianych wobec pracy. Kotwice te pełnią funkcję pewnego rodzaju „przewodnika”⁷⁹⁹ na ścieżce rozwoju zawodowego jednostki oraz w znacznym stopniu warunkują to „do czego” lub/i „ku czemu” dąży oraz czego oczekuje od własnej kariery. Obszar, na który zwraca ona swoją szczególną uwagę, poszukując swojego miejsca w świecie zawodów, staje się nie tylko przestrzenią jej wzmożonej aktywności, ale przede wszystkim płaszczyzną, w której zwiększa swoje szanse na sukces.

W myśl użytego narzędzia badawczego wyróżnia się osiem następujących rodzajów przewodników w karierze: profesjonalizm, przywództwo, autonomia i niezależność, bezpieczeństwo i stabilizacja, kreatywność i przedsiębiorczość, usługi i poświęcanie się innym, wyzwanie, styl życia⁸⁰⁰. Otrzymane wyniki analiz empirycznych dowodzą, że centralne miejsce wśród ukierunkowań zawodowych badanej młodzieży zajmuje bezpieczeństwo i stabilizacja (20,89⁸⁰¹), co oznacza, że jej aspiracje koncentrują się na odnalezieniu środowiska pracy działającego zgodnie z przewidywalnymi zasadami, oferującego korzystne warunki płacowe i socjalne. Na kolejnym pod względem częstotliwości

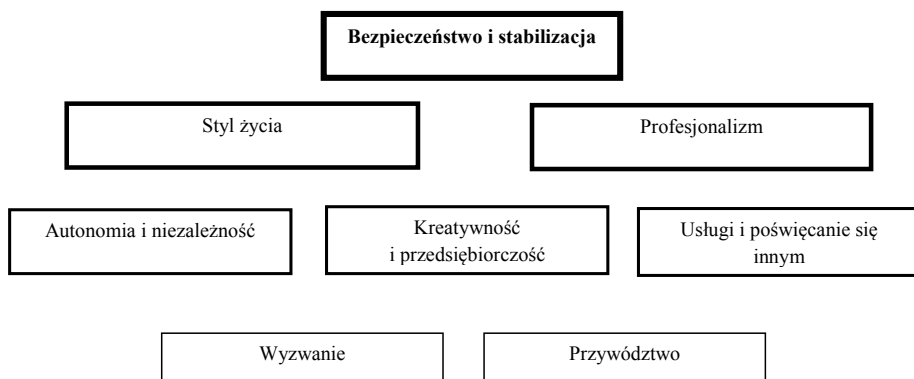
⁷⁹⁸ Do uchwycenia oraz w konsekwencji zarysowania struktury niniejszych „kotwic” u badanej młodzieży, w kwestionariuszu ankiety wykorzystano narzędzie „Moja Kariera”, będące efektem projektu empirycznego zrealizowanego przez Agencję Rozwoju Przemysłu S.A., współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej. Kwestionariusz ten składa się z zestawu 40 twierdzeń, do których ustosunkowują się badani przez określenie, w jakim stopniu dane poglądy ich charakteryzują. W przypadku każdej z opinii szacowali na 6-stopniowej skali, czy im odpowiada (1 – twierdzenie w ogóle do mnie nie pasuje; 2-3 – twierdzenie pasuje do mnie w niektórych sytuacjach, 4-5 – twierdzenie w dużej mierze pasuje do mnie, 6 – twierdzenie pasuje do mnie całkowicie). Warto zaznaczyć, że zgodnie z założeniem testu, dominującym „przewodnikiem” w przypadku każdego badanego ucznia staje się ten, w przypadku którego uzyskał on najwięcej punktów.

⁷⁹⁹ Pojęciem „przewodnika” w odniesieniu do koncepcji kotwic kariery E. Scheina w swojej pracy posługuje się A. Cybal-Michalska, stąd też zostało zaczerpnięte niniejsze określenie (Vide: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, s. 332).

⁸⁰⁰ Poszczególne typy „przewodników” zostały scharakteryzowane w rozdziale teoretycznym poświęconym orientacjom zawodowym.

⁸⁰¹ W nawiasach podane są wartości średnich arytmetycznych uzyskanych przez ogół respondentów w odniesieniu do każdego „przewodnika”.

wskazań respondentów miejscu znajduje się jej zorientowanie na styl życia (20,56), w którym ich sfera aktywności zawodowej pozostaje w równoważnej relacji z pozostałymi obszarami egzystencji. Na trzeciej pozycji uplasował się profesjonalizm (20,19), natomiast na następnym poziomie w hierarchii wartości adolescentów znalazły się odpowiednio: autonomia i niezależność (19,92), kreatywność i przedsiębiorczość (19,64) oraz usługi i poświęcanie innym (19,31). Należy zauważyć, że najmniej znaczącymi preferencjami karierowymi dla młodzieży z zespołów szkół zawodowych są wyzwania (18,56) wyrażające się w zogniskowaniu działań wokół ryzyka i konkurowania z innymi oraz przywództwo (17,79) identyfikowane z poszerzaniem pola własnych wpływów i władzy. Nakreślona struktura kotwic kariery świadczy o tym, że młodzi ludzie stojący u progu tranzycji z edukacji na rynek pracy, rozpoczynający lub dopiero zamierzający rozpocząć pracę, nie inspirują się rywalizacją oraz zarządzaniem innymi, lecz ich zasadniczy cel skupia się na znalezieniu stanowiska zapewniającego stabilne warunki pracy. Plany życiowe, jakie pragną oni zrealizować w najbliższej przyszłości, to poszukiwanie bezpiecznej przestrzeni rozwoju zawodowego, która nie powodowałaby dysharmonii w pozostałych płaszczyznach ich aktywności i stworzyłaby im szansę na stanie się specjalistą w swoim fachu.



Schemat 5. Struktura „przewodników” w karierze badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych

Źródło: Badania własne.

Przeprowadzone obliczenia statystyczne pozwalają odnotować zależność, zgodnie z którą przyjmowane ukierunkowania w karierze przez badanych są ze sobą ściśle powiązane. Oznacza to, że posiadanie dominującego przewodnika nie wyklucza możliwości kierowania się także pozostałymi drogowskazami, a wzrost ich rangi dla respondentów łączy się ze sobą we wszystkich

wariantach⁸⁰². Dane współzależności można zaobserwować w przypadku następujących par kotwic: profesjonalizm - przywództwo ($S; \rho = 0,407; p \leq 0,001$), profesjonalizm - autonomia i niezależność ($S; \rho = 0,671; p \leq 0,001$), profesjonalizm - bezpieczeństwo i stabilizacja ($S; \rho = 0,517; p \leq 0,001$), profesjonalizm - kreatywność i przedsiębiorczość ($S; \rho = 0,626; p \leq 0,001$), profesjonalizm - usługi i poświęcanie się innym ($S; \rho = 0,484; p \leq 0,001$), profesjonalizm - wyzwanie ($S; \rho = 0,555; p \leq 0,001$), profesjonalizm - styl życia ($S; \rho = 0,573; p \leq 0,001$), przywództwo - autonomia i niezależność ($S; \rho = 0,471; p \leq 0,001$), przywództwo - bezpieczeństwo i stabilizacja ($S; \rho = 0,302; p \leq 0,001$), przywództwo - kreatywność i przedsiębiorczość ($S; \rho = 0,443; p \leq 0,001$), usługi i poświęcanie się innym ($S; \rho = 0,459; p \leq 0,001$), przywództwo - wyzwanie ($S; \rho = 0,476; p \leq 0,001$), przywództwo - styl życia ($S; \rho = 0,239; p \leq 0,001$), autonomia i niezależność - bezpieczeństwo i stabilizacja ($S; \rho = 0,480; p \leq 0,001$), autonomia i niezależność - kreatywność i przedsiębiorczość ($S; \rho = 0,648; p \leq 0,001$), autonomia i niezależność - usługi i poświęcanie się innym ($S; \rho = 0,462; p \leq 0,001$), autonomia i niezależność - wyzwanie ($S; \rho = 0,551; p \leq 0,001$), autonomia i niezależność - styl życia ($S; \rho = 0,519; p \leq 0,001$), bezpieczeństwo i stabilizacja - kreatywność i przedsiębiorczość ($S; \rho = 0,447; p \leq 0,001$), bezpieczeństwo i stabilizacja - usługi i poświęcanie się innym ($S; \rho = 0,504; p \leq 0,001$), bezpieczeństwo i stabilizacja - wyzwanie ($S; \rho = 0,368; p \leq 0,001$), bezpieczeństwo i stabilizacja - styl życia ($S; \rho = 0,602; p \leq 0,001$), kreatywność i przedsiębiorczość - usługi i poświęcanie się innym ($S; \rho = 0,536; p \leq 0,001$), kreatywność i przedsiębiorczość - wyzwanie ($S; \rho = 0,598; p \leq 0,001$), kreatywność i przedsiębiorczość - styl życia ($S; \rho = 0,467; p \leq 0,001$), usługi i poświęcanie się innym - wyzwanie ($S; \rho = 0,587; p \leq 0,001$), usługi i poświęcanie się innym - styl życia ($S; \rho = 0,497; p \leq 0,001$), wyzwanie - styl życia ($S; \rho = 0,415; p \leq 0,001$)⁸⁰³.

Pierwszym przewodnikiem w karierze badanej młodzieży jest „bezpieczeństwo i stabilizacja”. Satysfakcjonująca na drodze rozwoju zawodowego stanie się dla niej zatem praca u rzetelnego pracodawcy, zapewniającego dogodne warunki pracy, w zamian za co okaże mu swoją lojalność. Gotowość do długoterminowej kontynuacji zatrudnienia w określonym miejscu charakteryzuje przede wszystkim respondentów, których matki legitymują się wykształceniem pomaturalnym (21,97) lub średnim (21,43) (ANOVA;

⁸⁰² W obliczeniach tej zależności wykorzystano współczynnik korelacji rangowej Spearmana. Dodatnia wartość tego współczynnika ukazuje, że wraz ze wzrostem jednego typu „przewodnika” wzrasta drugi, który jest z nim istotnie statystycznie powiązany. Z kolei ujemna wartość tego współczynnika dowodzi, że przy wzroście jednego z ukierunkowań w karierze, drugie (statystycznie istotnie z nim powiązane) maleje.

⁸⁰³ Wszystkie pary zależności między „przewodnikami” mają takie samo istotne statystyczne powiązanie w naprzemiennych zestawieniach, np. profesjonalizm - wyzwanie; wyzwanie - profesjonalizm.

$p = 0,025$), uczniów osiągających bardzo dobre wyniki w nauce (średnia ocen szkolnych 4,5-5,0 - 21,87) (ANOVA; $p = 0,001$) oraz osoby uczęszczające do technikum (21,58) ($t = -3,971$; $p \leq 0,001$). Najbardziej wyraźne ukierunkowanie na pracę w stabilnych warunkach charakteryzuje osoby, które chciałyby pracować w zawodzie wyuczonym (21,23), a zatem przyszłych rolników, piekarzy, cukierników, kucharzy oraz informatyków. Istnieje zależność między zorientowaniem adolescentów na stabilizację i bezpieczeństwo, a jej poziomem proaktywności ogólnej oraz poczuciem samoskuteczności w działaniu, co jest równoznaczne z tym, że przy wzroście znaczenia stałego miejsca pracy, wzrasta także prezentowana przez nich ochota na podejmowanie aktywnych zachowań na rzecz własnego rozwoju zawodowego (S ; $\rho = 0,370$; $p \leq 0,001$) lub poczucia bycia skutecznym w działaniu (S ; $\rho = 0,158$; $p \leq 0,001$).

Istotnym przewodnikiem w karierze dla respondentów okazuje się także „styl życia”. Młodym ludziom zależy przede wszystkim na osiągnięciu równowagi między różnymi sferami egzystencji. Takie nastawienie wobec własnej przyszłości zawodowej jest szczególnie podkreślane przez badanych chłopców (20,97) ($t = -3,059$; $p = 0,002$), uczniów z bardzo dobrymi wynikami szkolnymi (21,72) (ANOVA; $p \leq 0,001$) oraz reprezentantów technikum (21,51) ($t = -5,406$; $p \leq 0,001$), jak również osoby, które w przyszłości chciałyby pracować w wyuczonym zawodzie (20,86), a więc przyszłych kucharzy, piekarzy, budowlańców, rolników. Analizy badań ujawniają istnienie związku między tą właściwością a poziomem proaktywności ogólnej (S ; $\rho = 0,392$; $p \leq 0,001$) oraz poczuciem samoskuteczności w działaniu (S ; $\rho = 0,212$; $p \leq 0,001$). Kariera, konstruowana przez osoby o takim nastawieniu, wyrażana jest także w organizowaniu spokojnego życia, w którym nie obserwuje się napięć między sferami, takimi jak zasobność finansowa rodziny, sposób spędzania czasu wolnego czy też przypisywanie większego lub mniejszego znaczenia pracy, która pozostaje w homeostatycznej relacji z ich pozostałymi wartościami. W sytuacji, gdy stwierdzą, że praca absorbuje ich zbyt intensywnie, kosztem dobra rodziny, będą w stanie zrezygnować z wysokich dochodów czy też sukcesu zawodowego na rzecz swoich bliskich.

Zorganizowanie swojej kariery wokół „profesjonalizmu” oraz koncentracja na podnoszeniu swoich kwalifikacji w określonym obszarze zawodowym to domena badanych chłopców (20,77) ($t = -4,251$; $p \leq 0,001$), osób przypisujących wysokie znaczenie pracy (20,83) (ANOVA; $p \leq 0,001$), uczniów uzyskujących bardzo dobre wyniki w nauce (21,32) (ANOVA; $p \leq 0,001$), a także reprezentantów technikum (20,85) ($t = -3,667$; $p \leq 0,001$), jak również adolescentów chcących w przyszłości pracować w zawodzie zbliżonym do wyuczonego (22,0), a zatem liczną grupę przyszłych informatyków. Dla tej części grupy badanej młodzieży ważniejsze znaczenie w pracy zawodowej będzie miała możliwość awansu poziomego oraz stawianie się coraz bardziej kom-

petentnym w wykonywaniu swoich obowiązków niż aspirowanie do zajmowania pozycji kierowniczych. Ukierunkowanie na bycie fachowcem w danej dziedzinie, uzależnione jest także od proaktywności ogólnej ($S; \rho = 0,500; p \leq 0,001$) oraz poczucia samoskuteczności w działaniu ($S; \rho = 0,175; p \leq 0,001$).

Autonomia i niezależność, które wiążą się z poszerzaniem własnej swobody i samodzielności w realizowanych przedsięwzięciach zawodowych, sprawiają wrażenie szczególnie podkreślanych przez męską grupę badanych (20,37) ($t = -3,238; p = 0,001$), młodzież oceniającą sytuację materialną swojej rodziny jako złą (21,03) (ANOVA; $p = 0,015$), adolescentów przypisujących wysokie znaczenie pracy (20,11) (ANOVA; $p = 0,016$), uczniów osiągających bardzo dobre wyniki w nauce (20,93) (ANOVA; $p = 0,032$), przyzwyczajanych do samodzielnego poszukiwania wiedzy i poszerzania swoich horyzontów eksploracyjnych, reprezentantów technikum (20,51) ($t = -3,348; p = 0,001$) oraz młodzież pragnącą w przyszłości pracować w zawodzie zbliżonym do wyuczonego (21,35). Nie jest zaskoczeniem, że praca na swobodnym stanowisku, niezależnym od ograniczających pole działania poleceń zwierzchników, stanowi przedmiot aspiracji osób będących jedynaczkami lub jedynakami (21,39) (ANOVA; $p = 0,017$). Jednostki, które w domu rodzinnym nie były zobowiązane do tego, aby dzielić się czymkolwiek z rodzeństwem, przyzwyczajone do działania w pojedynkę, w pracy zawodowej pragną również praktykować ten schemat. Nastawienie na niezależność to także atrybut osób proaktywnych, zorientowanych na kształtowanie własnego Ja, odpornego na zagrożenia, niepowodzenia, a także otwartych na zmiany i wyzwania ($S; \rho = 0,472; p \leq 0,001$), jak i przekonanych o swojej zdolności do efektywnego realizowania dokonywanych przedsięwzięć ($S; \rho = 0,161; p \leq 0,001$).

Wśród wartości cenionych przez badaną młodzież znajdują się także „kreatywność i przedsiębiorczość”, które mają swoje odzwierciedlenie w postaci twórczego rozwiązywania problemów oraz w elastycznym stosunku do wszelkich przemian. Poszukiwanie tych właściwości na drodze własnej kariery stanowi zadanie wyznaczone sobie przede wszystkim przez chłopców (19,95) ($t = -2,241; p = 0,025$), osoby oceniające swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą (20,79) (ANOVA; $p = 0,001$), respondentów przypisujących wysokie znaczenie pracy (20,09) (ANOVA; $p = 0,002$) oraz uczniów odnoszących wysokie wyniki w edukacji (20,83) (ANOVA; $p = 0,005$), jak również chcących w przyszłości pracować w zawodzie zbliżonym do wyuczonego (20,97). Cechą charakterystyczną tej grupy młodzieży jest nie tylko szeroka wiedza na temat wybranego środowiska pracy, ale także swoich możliwości. Ich niepodważalnym walorem staje się zmysł organizacyjny, który przyczynia się do efektywnego i terminowego wywiązywania się z powierzanych zadań. Elastyczne podejście do wszelkich zmian wyraża się w istnieniu istotnej sta-

tystycznie zależności z domeną proaktywności ogólnej ($S; \rho = 0,464; p \leq 0,001$) oraz poczuciem samoskuteczności w działaniu ($S; \rho = 0,199; p \leq 0,001$).

Warto w tym miejscu nadmienić, że aspektem wzrostu znaczenia twórczości zawodowej dla rozwoju współczesnych społeczeństw zajmuje się R. Florida⁸⁰⁴. Zdaniem tego autora mamy obecnie do czynienia z kształtowaniem się „klasy kreatywnej”, generowanej przez osoby wykonujące prace, w których można dopatrzeć się pierwiastka innowacyjności. Zalicza do nich zawody związane z projektowaniem, sztuką, branżą muzyczną oraz z nauką, skoncentrowane na tworzeniu wiedzy nowej jakości. Zakłada, że jednostki kreatywne prezentują nie tylko elastyczny stosunek do warunków pracy, ale także wyróżniają się wyższym stopniem autonomii w wywiązywaniu się ze swoich zobowiązań⁸⁰⁵. Tezę tę potwierdzają otrzymane wyniki badań, które wykazują istotną statystycznie zależność między przewodnikami kreatywności i przedsiębiorczości oraz autonomii i niezależności. Można zatem przypuszczać, że w niedalekiej przyszłości będziemy świadkami wzrostu znaczenia tego zorientowania w karierze, nie tylko dla osób młodych, ale również dla legitymujących się długoletnim doświadczeniem zawodowym, które w wyniku specyficznych przemian rynku pracy zostaną zobligowane do rozwoju zdolności myślenia innowacyjnego.

Usługi i poświęcanie się innym, które stanowią także jeden ze stosunkowo istotnych drogowskazów w strukturze oczekiwań wobec przyszłości zawodowej badanej młodzieży, zazwyczaj szczególnie cenione są przez osoby oceniające swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą (20,27) (ANOVA; $p = 0,001$), respondentów przypisujących wysokie znaczenie pracy (19,69) (ANOVA; $p = 0,038$) oraz uczniów osiągających bardzo dobre wyniki w nauce (20,72) (ANOVA; $p = 0,022$) i deklarujących zamiar pracy w zawodzie wyuczonym (20,03), a zatem przyszłych rolników, cukierników, piekarzy, kucharzy, informatyków. Skłonność tej grupy do udzielania pomocy innym ludziom i tym samym szerzenia wartości humanistycznych, wyrażająca się w postaci uczestnictwa w różnego rodzaju akcjach charytatywnych oraz społecznych, odnosi się również do działań proaktywnych respondentów ($S; \rho = 0,366; p \leq 0,001$) oraz ich poczucia skuteczności w działaniu ($S; \rho = 0,116; p = 0,002$).

Wyzwanie, które zalicza się również do grona kotwic młodzieży, polegające na stosowaniu przez nią ryzykownych zachowań w stosunku do swojej kariery, staje się atrybutem badanych adolescentów, oceniających swoją sytuację materialną jako złą (20,16) (ANOVA; $p \leq 0,001$), którzy ze względu na niedogodne położenie finansowe zobowiązani są do podejmowania nie-

⁸⁰⁴ Vide: R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej*, Warszawa 2010.

⁸⁰⁵ Ibidem, s. 31.

jednokrotnie, równoznacznych z wyzwaniem, zabiegów zwiększających ich szansę na dostęp do konsumpcji dóbr oferowanych przez współczesną rzeczywistość. Ta wartość staje się także przedmiotem aspiracji osób przypisujących pracy wysokie znaczenie (19,35) (ANOVA; $p = 0,001$) oraz uczniów, którzy chcą pracować w zawodzie zbliżonym do wyuczonego (19,79), a zatem liczną grupę przyszłych informatyków. Ponadto uzyskany materiał empiryczny pozwala na stwierdzenie istotnej zależności między przewodnikiem wyzwania a poziomem proaktywności ogólnej (S ; $\rho = 0,393$; $p \leq 0,001$) oraz poczuciem samoskuteczności w działaniu (S ; $\rho = 0,092$; $p = 0,015$).

Z kolei ceniony w najmniejszym stopniu przez nastolatków, którzy brali udział w sondażu diagnostycznym, drogowskaz przywództwa, charakteryzujący się ukierunkowaniem na nowe doświadczenia w zakresie zarządzania innymi ludźmi i odpowiedzialne podejmowanie decyzji, w najwyższym stopniu charakteryzuje grupę chłopców (20,77) ($t = -4,251$; $p \leq 0,001$), mieszkańców dużych aglomeracji miejskich (18,82) (ANOVA; $p=0,047$), respondentów mających ojców (19,39) (ANOVA; $p = 0,034$) lub matki (19,30) (ANOVA; $p = 0,013$) z wykształceniem wyższym, adolescentów oceniających swoje uposażenie materialne jako bardzo dobre (19,48) (ANOVA; $p \leq 0,001$), osoby przypisujące wysokie znaczenie pracy (20,82) (ANOVA; $p \leq 0,001$) oraz uczniów, którzy uczęszczają do zasadniczych szkół zawodowych (18,43) ($t = 3,151$; $p = 0,002$) i zamierzających pracować przyszłości w zawodzie wyuczonym (18,15). Na drodze do sukcesu, dla ceniących sobie władzę respondentów, pomocne mogą okazać się pozostające w zależności z kotwicą przywództwa proaktywne zachowania w karierze (S ; $\rho = 0,301$; $p \leq 0,001$). Istotnego statystycznie związku tej właściwości nie dostrzega się jednak w odniesieniu do poczucia samoskuteczności w działaniu.

Podobną strukturę przewodników w karierze badanych studentów, pozwalających im na osiągnięcie satysfakcji zawodowej w prowadzonych przez siebie eksploracjach, uzyskała A. Cybal-Michalska⁸⁰⁶. Najważniejszym czynnikiem decydującym o poczuciu spełnienia w tej sferze egzystencji dla młodzieży akademickiej okazało się utrzymanie życiowej harmonii, odzwierciedlające się w jej zorientowaniu na styl życia. Kolejne pozycje w jej systemie wartości zajęły kotwice: bezpieczeństwa i stabilizacji, profesjonalizmu, autonomii i niezależności, poświęcania się dla innych, kreatywności i przedsiębiorczości, wyzwań. Najmniej znaczącym, pod względem liczby wyborów respondentów, oczekiwaniem zawodowym było przywództwo. O ile dla młodzieży akademickiej istotne jest zachowanie równowagi między różnymi domenami życia, o tyle dla badanych uczniów z zespołów szkół zawodowych doniosłą wartość ma pragnienie zajęcia ustabilizowanej pozycji na zmiennym

⁸⁰⁶ A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, s. 333.

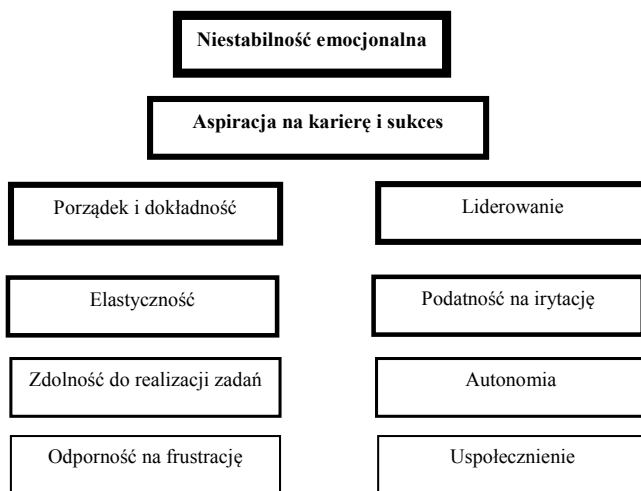
i niepewnym rynku pracy, wynikającej z potrzeby jasno sprecyzowanej wizji przyszłości, co znajduje swoje uzasadnienie w tym, że liczne grono tych osób planuje praktykować wybrany zawód po zakończeniu edukacji. Warto także zaznaczyć, że na uznanie określonego przewodnika nie oddziałują takie zmienne, jak wiek, sposób spędzania czasu wolnego oraz obecność doradcy zawodowego w szkole.

Główny cel badawczy podjętych badań koncentrował się na zarysowaniu struktury orientacji zawodowych młodzieży, która brała udział w sondażu diagnostycznym. Dane empiryczne na temat wartości, ku którym skłaniają się młodzi ludzie, określając swoje plany i cele zawodowe, dostarczają istotnych kognitywnie informacji dotyczących nie tylko tego, jakie wyobrażenia własnej kariery kreują, ale przede wszystkim pozwalają ustalić, dzięki czemu mają oni szansę na doświadczenie satysfakcji w karierze, a w konsekwencji także subiektywny lub obiektywny sukces zawodowy. Do rozpoznania ukierunkowań zawodowych przyjmowanych przez uczniów z zespołów szkół zawodowych posłużono się kwestionariuszem do badania orientacji zawodowej autorstwa H. Skłodowskiego i T. Kucharskiego⁸⁰⁷. Teoretyczną podstawę do stworzenia tego narzędzia badacze ci zaczerpnęli z konstrukcjonizmu społecznego, zakładającego, że każdy człowiek postrzega świat przez pryzmat własnych doświadczeń społeczno-kulturowych, co oznacza, że przyjmowane przez niego nastawienia zawodowe stanowią wynik jego aktywności oraz oddziaływań otoczenia, w którym partycypuje. Z tej perspektywy badawczej orientacje zawodowe są postrzegane jako określone wymiary osobowości podmiotu, które nie pozostają bez zaznaczenia dla jego sfery życia zawodowego.

Odnosząc się do badań empirycznych dotyczących grupy młodzieży, do czynników wyznaczających kierunek jej aktywności oraz tym samym sprzyjających spełnianiu oczekiwań, które odnoszą się do jej kariery, należy zaliczyć przede wszystkim: niestabilność emocjonalną, aspirację na sukces i na karierę, porządek i dokładność oraz liderowanie. Centralne miejsce w syste-

⁸⁰⁷ Narzędzie to składa się z dziesięciu kwestionariuszy ankiet, z których każdy służy do rozpoznania stopnia prezentowania jednego z dziesięciu wymiarów orientacji zawodowej: zdolność do realizacji zadań, liderowanie, uspołecznienie, podatność na irytację, porządek i dokładność, aspiracja na karierę i sukces, elastyczność, autonomia w pracy, odporność na frustrację. Każda z części składa się z odmiennej liczby stwierdzeń (od 13 do 22), odnoszących się do sposobu bycia lub zachowania człowieka, w przypadku których respondenci określają swój stopień aprobaty na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza absolutną nieprawdę, a 5 absolutną prawdę. Całe narzędzie badawcze łącznie zawiera 155 stwierdzeń, które zostały przywołane w tekście. Zgodnie z zaleceniem autorów, celem rozpoznania orientacji zawodowych sumuje się liczbę punktów uzyskaną przez badanego, która pozwala stwierdzić, że prezentuje on dany czynnik na jednym z pięciu poziomów: bardzo niskim, niskim, przeciętnym, wysokim, bardzo wysokim (Vide: H. Kucharski, T. Skłodowski, *Kwestionariusze wykorzystywane w poradnictwie zawodowym*, Toruń 2000). Cechy charakterystyczne dla każdego z wymiarów zostały zaprezentowane w teoretycznej części pracy w podrozdziale dotyczącym typów orientacji zawodowych.

mie wartości zawodowych respondentów zajmuje niestabilność emocjonalna (42,01)⁸⁰⁸, określana jako przeżywanie chwiejnych stanów emocjonalnych, powiązanych z brakiem wiary we własne możliwości oraz umiejętności radzenia sobie z krytyką. Na kolejnej pozycji uplasowało się ich zorientowanie na karierę i sukces (42,81), wyrażające się w motywacji do zajęcia społecznie uznawanej pozycji. W układzie hierarchicznym niższe rangą okazały się porządek i dokładność (42,35) oraz liderowanie (45,00). Na czwartym poziomie pod względem wyborów badanych uczniów ulokowały się elastyczność (50,63) oraz podatność na irytację, na piątym – zdolność do realizacji zadań (66,12) oraz autonomia (37,22). Najmniejsze znaczenie dla respondentów zyskały odporność na frustrację (41,31) oraz uspołecznienie (63,94), co można interpretować jako konsekwencję kluczowej priorytetowej niestabilności emocjonalnej. Młodzież, która stoi u progu tranzycji z edukacji na rynek pracy, nie przejawia wysokiej zdolności do podejmowania ryzykownych decyzji oraz funkcjonowania w warunkach niepewności i nie zawsze potrafi stawić czoła stawianym przed nią ograniczeniom.



Schemat 6. Struktura orientacji zawodowych badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych

Źródło: Badania własne.

⁸⁰⁸ W nawiasach zostały podane wartości średnich arytmetycznych, uzyskane przez ogół respondentów w przypadku każdego z wymiarów orientacji zawodowej. Zważając uwagę na to, że każda z części kwestionariusza składała się z odmiennej liczby stwierdzeń oraz różnej liczby wyrażeń odwrotnie diagnostycznych, możliwa do uzyskania maksymalna liczba punktów jest inna dla każdego z wymiarów orientacji. Dlatego też ich układ hierarchiczny nie został uporządkowany od najwyższej do najniższej średniej arytmetycznej, tylko zgodnie z zaleceniami do interpretacji każdego z profili.

Zdecydowanym walorem zastosowanego narzędzia badawczego jest możliwość analizy związków między poszczególnymi wymiarami orientacji zawodowej. Oznacza to, że przyjmowane przez respondentów ukierunkowania w karierze wzajemnie oddziałują na siebie. Nie stanowią zatem oddzielnych składowych identyfikacji podmiotu, lecz tworzą złożony konstrukt, którego elementy współwystępują ze sobą w określonych relacjach⁸⁰⁹. Otrzymany materiał wynikowy pozwolił również na stwierdzenie korelacji istniejących między akceptowanymi przez badaną młodzież wymiarami. Wytyczeniu ścieżki rozwoju zawodowego wokół niestabilności emocjonalnej sprzyja podatność na irytację ($S; \rho = 0,262; p \leq 0,001$) oraz aspiracja na karierę i sukces ($S; \rho = 0,141; p \leq 0,001$). Ponadto istnieją odwrotnie proporcjonalne zależności między niestabilnością emocjonalną a zdolnością do realizacji zadań ($S; \rho = -0,188; p \leq 0,001$), uspołecznieniem ($S; \rho = 0,76; p = 0,049$), autonomią w pracy ($S; \rho = -0,095; p = 0,015$) i odpornością na frustrację ($S; \rho = -0,287; p \leq 0,001$). Oznacza to, że badani im bardziej nie radzą sobie w różnych sytuacjach, tym gorzej wywiązują się z powierzanych im obowiązków, nawiązują otwarte kontakty z innymi, samodzielnie wytyczają sobie kolejne cele działania czy też dokonują odpowiedzialnych wyborów⁸¹⁰. W przypadku zdolności do realizacji zadań stwierdza się związek tego wymiaru orientacji z: liderowaniem ($S; \rho = 0,246; p \leq 0,001$), uspołecznieniem ($S; \rho = 0,350; p \leq 0,001$), porządkiem i dokładnością ($S; \rho = 0,303; p \leq 0,001$), aspiracją na karierę i sukces ($S; \rho = 0,085; p = 0,029$), elastycznością ($S; \rho = 0,201; p \leq 0,001$) oraz odpornością na frustrację ($S; \rho = 0,188; p \leq 0,001$). Biorąc pod uwagę liderowanie, zauważa się, że pozostaje ono w relacji z uspołecznieniem ($S; \rho = 0,387; p \leq 0,001$), podatnością na irytację ($S; \rho = 0,137; p \leq 0,001$), aspiracją na karierę i sukces ($S; \rho = 0,348; p \leq 0,001$), elastycznością ($S; \rho = 0,379; p \leq 0,001$) oraz w odwrotnie proporcjonalnej relacji z autonomią w pracy ($S; \rho = -0,117; p = 0,003$). Ukierunkowanie dążeń w sferze swojej aktywności zawodowej na uspołecznienie będzie oddziaływało także na przyjęcie przez jednostkę pozytywnego nastawienia na: podatność na irytację ($S; \rho = 0,147; p \leq 0,001$), dokładność i porządek ($S; \rho = 0,113; p = 0,004$), aspirację na karierę i sukces ($S; \rho = 0,215; p \leq 0,001$), elastyczność ($S; \rho = 0,332; p \leq 0,001$) oraz odporność na frustrację ($S; \rho = 0,167; p \leq 0,001$). Z kolei w przypadku podatności na irytację można odnotować odniesienia do aspiracji na sukces ($S; \rho = 0,236; p \leq 0,001$), elastyczności ($S; \rho = 0,206; p \leq 0,001$) oraz odwrotnie proporcjonalną relację tego czyn-

⁸⁰⁹ H. Kucharski, T. Skłodowski, op. cit., s. 90.

⁸¹⁰ Należy odnotować, że wszystkie pary zależności między wymiarami orientacji zawodowej mają takie samo znaczenie w przypadku odwrotnych relacji. Dla przykładu w przypadku pary niestabilność emocjonalna – odporność na frustrację stwierdza się, że wysoki poziom niestabilności emocjonalnej przyczynia się do spadku odporności na frustrację, co oznacza, że w sytuacji wysokiej odporności na frustrację obserwuje się spadek niestabilności emocjonalnej.

nika z odpornością na frustrację ($S; \rho = -0,231; p \leq 0,001$). Analiza wyników w odniesieniu do orientacji na porządek i dokładność dowodzi natomiast jej związku z aspiracją na karierę i sukces ($S; \rho = 0,129; p = 0,001$) i odwrotnie proporcjonalnie zależnością z autonomią w pracy ($S; \rho = -0,100; p = 0,010$). Aspiracja na karierę i sukces, oprócz wymienionych związków, pozostaje także w powiązaniu z wymiarem elastyczności ($S; \rho = 392; p \leq 0,001$) i odwrotnie proporcjonalnym stosunku do autonomii w pracy ($S; \rho = -0,081; p = 0,037$) oraz odporności na frustrację ($S; \rho = -0,172; p \leq 0,001$), zaś autonomia w pracy jest dodatkowo powiązana z odpornością na frustrację ($S; \rho = 0,078; p = 0,046$). Istotnych statystycznie zależności nie można stwierdzić w odwołaniu do następujących par orientacji zawodowych: niestabilność emocjonalna – liderowanie, niestabilność emocjonalna – porządek i dokładność, niestabilność emocjonalna – elastyczność, zdolność do realizacji zadań – podatność na irytację, zdolność do realizacji zadań – autonomia w pracy, liderowanie – porządek i dokładność, liderowanie – odporność na frustrację, uspołecznienie – autonomia w pracy, podatność na irytację – porządek i dokładność, podatność na irytację – autonomia w pracy, porządek i dokładność – elastyczność, porządek i dokładność – odporność na frustrację, elastyczność – autonomia w pracy oraz elastyczność – odporność na frustrację.

Badana młodzież, która w niedalekiej przyszłości stanie się aktywnym podmiotem na rynku pracy, w podejmowanych przedsięwzięciach zawodowych prezentuje niestabilność emocjonalną (63,9% respondentów przejawia ją na bardzo wysokim poziomie). Jej działania mają zatem zmienny charakter i nie zawsze są poparte racjonalnymi argumentami. Takie ukierunkowanie zawodowe znajduje swoje uzasadnienie w zmianach mających miejsce w okresie dojrzewania, charakteryzującego się zmianą nastrojów oraz przeżywaniem kryzysów rozwojowych. Dokonywanie wyborów w warunkach niepewności oraz nieustannie towarzyszące adolescentom wrażenie, że partycypują w zmiennej rzeczywistości zostało dookreślone na podstawie stopnia akceptacji następujących poglądów:

1. Podczas dyskusji często czuję się zakłopotany/a.
2. Wielokrotnie zrezygnowałem/am z czegoś, ponieważ nie wierzyłem/am we własne możliwości.
3. Mam większe trudności z koncentracją niż inni.
4. Mam trudności z podejmowaniem decyzji.
5. Przeceniam innych.
6. Często myślę o nieszczęściach, które mogłyby się przydarzyć mnie lub moim bliskim.
7. Często zazdroszczę innym ludziom.
8. Jestem mniej energiczny/a niż inni.
9. Trudno mi się w pełni zrelaksować.

10. Jestem pod wrażeniem osób silnych i pewnych siebie.
11. Kiedy myślę o swojej przyszłości, to się martwię.
12. Mam trudności ze snem, ponieważ cały czas myślę o moich problemach.
13. Czuję się zawsze zmęczony/a.
14. Często boję się popełniania błędów.

Niestabilność emocjonalna w szczególności prezentowana jest przez osoby określające swoje usytuowanie materialne jako złe (43,76) (ANOVA; $p = 0,043$), których rodziny nie dysponują środkami wystarczającymi na zapewnienie wszystkich potrzeb ich członków. Niepewność jutra mogła przyczynić się do wypracowania takiego sposobu funkcjonowania przez młodzież znajdującą się w takim położeniu. Ponadto tę właściwość w bardziej znaczącym stopniu przejawiają uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych (42,89) niż reprezentanci szkół technicznych (41,89) ($t = 2,430$; $p = 0,015$). Analizy empiryczne ujawniają istnienie wyłącznie odwrotnie proporcjonalnych zależności między niestabilnością emocjonalną a proaktywnością ogólną (S ; $\rho = -0,175$; $p \leq 0,001$) oraz poczuciem samoskuteczności w działaniu (S ; $\rho = -0,350$; $p \leq 0,001$), co oznacza, że młodzież im bardziej charakteryzuje się nieumiejętnością radzenia sobie z różnymi zmianami, tym mniejsze jej zaangażowanie w aktywne zabiegi na rzecz swojej kariery oraz mniejsza wiara we własne możliwości sprawcze. Dodatkowe, odwrotnie proporcjonalne odniesienia wymiaru orientacji zawodowej dostrzega się w stosunku do przewodników w karierze, takich jak: profesjonalizm (S ; $\rho = -0,092$; $p = 0,016$), kreatywność i przedsiębiorczość (S ; $\rho = -0,121$; $p = 0,001$), usługi i poświęcanie się innym (S ; $\rho = -0,076$; $p = 0,049$), wyzwanie (S ; $\rho = -0,121$; $p = 0,002$) oraz styl życia (S ; $\rho = -0,079$; $p = 0,040$), jak również do sfer samooceny ogólnej (S ; $\rho = -0,409$; $p \leq 0,001$), poznawczo-intelektualnej (S ; $\rho = -0,220$; $p \leq 0,001$), fizycznej (S ; $\rho = -0,259$; $p \leq 0,001$), społeczno-moralnej (S ; $\rho = -0,192$; $p \leq 0,001$), charakterologicznej (S ; $\rho = -0,305$; $p \leq 0,001$) oraz globalnej (S ; $\rho = -0,318$; $p \leq 0,001$). Nie bez znaczenia dla przyjmowanego przez podmiot zorientowania na niestabilność emocjonalną okazują się także charakterystyczne dla niego orientacje życiowe⁸¹¹. Dlatego też warto odnotować odwrotnie pro-

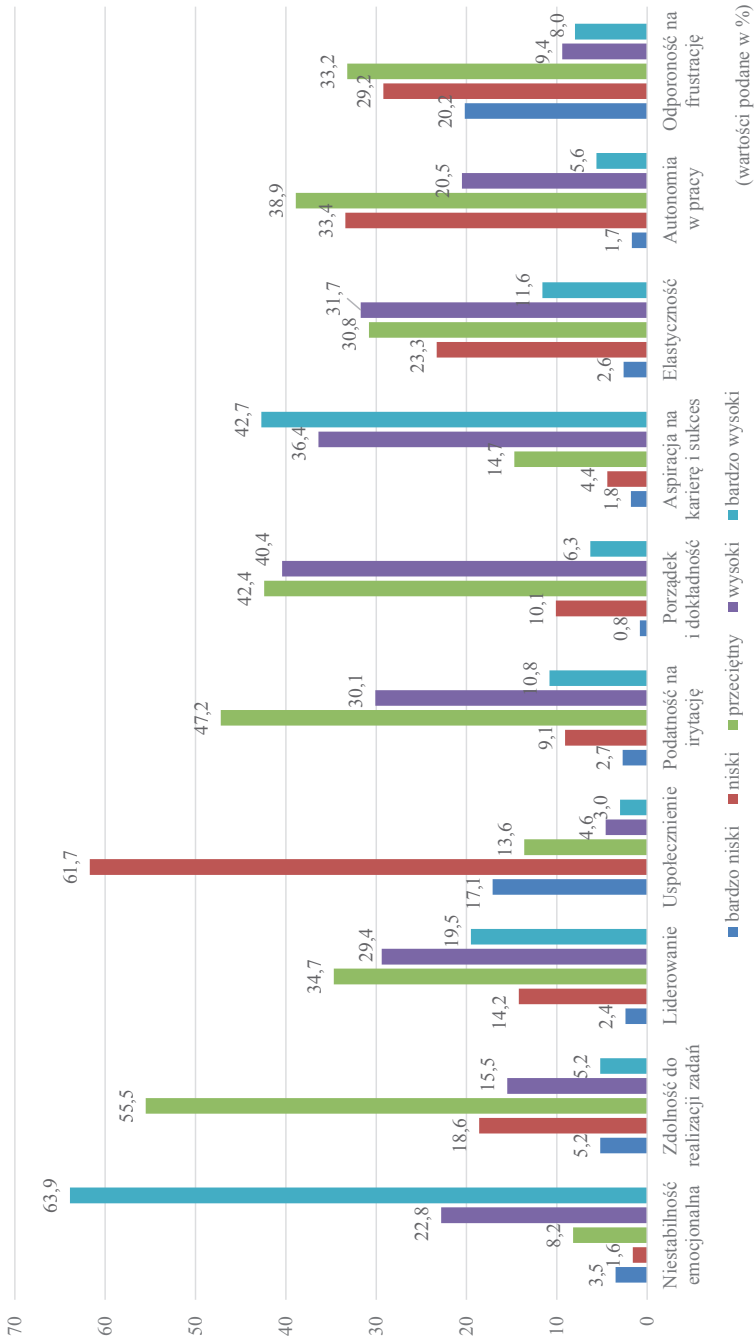
⁸¹¹ Inspiracją do rozpoznania niniejszego teoretycznego konstruktów stała się klasyfikacja siedmiu orientacji życiowych oraz skala do badania orientacji życiowej młodzieży, autorstwa A. Cudowskiej, którą wykorzystano w przeprowadzonych badaniach (Vide: A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997). Analizy empiryczne ukazują, że najbardziej dominującym ukierunkowaniem wśród badanej młodzieży jest orientacja rodzinna. Natomiast układ kolejnych orientacji życiowych uporządkowanych pod względem intensywności ich występowania u respondentów prezentuje się następująco: orientacja hedonistyczna, orientacja społeczna, orientacja obserwacyjna, orientacja zawodowa, przy czym bardziej znacząco ujawnia się orientacja na karierę niż orientacja na pracę, orientacja personalistyczna, orientacja przywódcza.

porcjonalne zależności między tym ukierunkowaniem a orientacją rodzinną ($S; \rho = -0,108; p = 0,005$), hedonistyczną, ($S; \rho = -0,098; p = 0,011$), zawodową ($S; \rho = -0,086; p = 0,025$), skierowaną na karierę ($S; \rho = -0,106; p = 0,005$) i społeczną ($S; \rho = -0,075; p = 0,049$). Dane pozwalają na stwierdzenie, że wysoki poziom wymiaru orientacji zawodowej, jakim jest niestabilność emocjonalna, przyczynia się do spadku zaangażowania respondentów w aktywność przejawianą w odniesieniu do pozostałych obszarów swojego życia, z którymi niestabilność emocjonalna wchodzi w relację.

Ważną orientację zawodową dla badanej młodzieży stanowi aspiracja na karierę i sukces, która przez 42,7% respondentów prezentowana jest na bardzo wysokim poziomie. Dla osób stawiających przed sobą nieprzećiętne cele, odnoszące się do przyszłości zawodowej, wskaźnikiem zabiegania o sukces w tym zakresie było ustosunkowanie się do następujących stwierdzeń:

1. Posiadanie luksusowego domu jest dla mnie bardzo ważne.
2. Lubię opowiadać o swoich sukcesach.
3. Nie jestem zainteresowany/a zajmowaniem wysokich stanowisk.
4. W szkole zawsze starałem/am się mieć jak najlepsze oceny.
5. Złości mnie, gdy osoby o podobnej inteligencji jak moja, dochodzą wyżej niż ja.
6. Jest dla mnie ważne, żeby inni docenili mój wysiłek.
7. Życie satysfakcjonujące jest możliwe tylko wtedy, gdy ma się dużo pieniędzy.
8. Czuję sympatię do osób, które w życiu dużo osiągnęły.
9. Chciałbym/ałabym być najlepszy/a w pracy.
10. Nie mógłbym/abym się cieszyć z pracy, gdybym nie była doceniona.
11. Chciałbym/ałabym osiągnąć więcej, niż osiągnęli moi rodzice.
12. Lubię poznawać osoby ważne, ponieważ w ten sposób ja też czuję się doceniony/a.
13. Byłoby dla mnie czymś wspaniałym, aby przejść do historii.

Zorganizowanie swojej aktywności wokół osiągnięcia nieprzećiętych wyników w pracy oraz obejmowaniu stanowisk cieszących się dużym prestiżem i zapewniających uznanie społeczne staje się w dużej mierze uwarunkowane przez proaktywne zachowania w karierze ($S; \rho = 0,133; p = 0,001$). Respondenci, dążący do doświadczenia szczególnej satysfakcji w życiu zawodowym, przejawiają także znaczny poziom proaktywności ogólnej. Ponadto orientacja na karierę i sukces pozostaje we wprost proporcjonalnej zależności od wszystkich drogowskazów kariery, do których należą: profesjonalizm ($S; \rho = 0,243; p \leq 0,001$), autonomia i niezależność ($S; \rho = 0,234; p \leq 0,001$), bezpieczeństwo i stabilizacja ($S; \rho = 0,136; p \leq 0,001$), kreatywność i przedsiębiorczość ($S; \rho = 0,220; p \leq 0,001$), usługi i poświęcanie się innym ($S; \rho = 0,179; p \leq 0,001$), wyzwanie ($S; \rho = 0,189; p \leq 0,001$) oraz styl życia ($S; \rho = 0,126; p = 0,001$).



Wykres 13. Orientacje zawodowe badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych

Źródło: Badania własne.

Również istotnych statystycznie zależności można dopatrzeć się w przypadku sfer samooceny poznawczo-intelektualnej ($S; \rho = 0,109; p = 0,005$) oraz globalnej ($S; \rho = 0,081; p = 0,037$). Podobne powiązania orientacji zawodowej na karierę i sukces występują w odniesieniu do poszczególnych rodzajów orientacji życiowej, a mianowicie: personalistycznej ($S; \rho = 0,098; p = 0,012$), hedonistycznej ($S; \rho = 0,114; p = 0,003$), przywódczej ($S; \rho = 0,209; p \leq 0,001$), zawodowej ($S; \rho = 0,173; p \leq 0,001$), zawodowej na pracę ($S; \rho = 0,136; p \leq 0,001$) i na karierę ($S; \rho = 0,154; p \leq 0,001$).

Badani, dla których szczególną wartością ma skrupulatne wywiązywanie się z powierzanych im obowiązków, prezentują orientację zawodową na porządek i dokładność (w przeciętnym stopniu przejawia ją 42,4% uczniów). W dookreśleniu zamiłowania do precyzji oraz drobiazgowego planowania zamierzonych działań, pomocne okazały się następujące stwierdzenia:

1. Organizuję sobie czas i zadania z dużym wyprzedzeniem.
2. Sprawia mi przyjemność i radość układanie i porządkowanie niektórych rzeczy.
3. Uważam za bezużyteczne skupianie się na szczegółach.
4. Lubię improwizować.
5. Mówią o mnie, że jestem chaotyczny/a.
6. Zazwyczaj w ostatniej chwili decyduję o tym, co muszę zrobić.
7. Praca jest dobrze wykonana jedynie wtedy, gdy zadba się o jej każdy szczegół.
8. W moich notatkach nie ma żadnych bazgrołów.
9. Czasem znajduję się w tarapatkach z powodu mojego bałaganiarstwa.
10. Nigdy niczego nie zaniedbuję.
11. Nie żyję w zgodzie z osobami zbyt rygorystycznymi i nadgorliwymi.
12. Zawsze trzymam się planu, który sobie wyznaczyłem/am.
13. Każdą rzecz trzymam na swoim miejscu.
14. Nie znoszę w pracy pośpiechu.

Sumiennosc oraz doskonała organizacja pracy własnej charakteryzują przede wszystkim osoby, których matki mają wykształcenie zawodowe (42,97) (ANOVA; $p = 0,040$) oraz uczniów odnoszących bardzo dobre wyniki w nauce (43,93) (ANOVA; $p = 0,014$). Młodzież, która przywiązuje dużą wagę do osiągnięć szkolnych, wyróżnia się sumiennym wywiązywaniem się z powinności związanych z tym obszarem. Zawodowej koncentracji na funkcjonowanie zgodnie z przyjętymi schematami sprzyjają również proaktywne zachowania w karierze ($S; \rho = 0,079; p = 0,042$) oraz poczucie samoskuteczności w działaniu ($S; \rho = 0,144; p \leq 0,001$). Istnieje także zależność między zorientowaniem badanej młodzieży na porządek i dokładność a uznawanymi przez nią przewodnikami w karierze, takimi jak: profesjonalizm ($S; \rho = 0,093; p = 0,017$), bezpieczeństwo i stabilizacja ($S; \rho = 0,127; p = 0,001$), kreatywność

i przedsiębiorczość ($S; \rho = 0,092; p = 0,018$), usługi i poświęcanie się innym ($S; \rho = 0,118; p = 0,002$), wyzwanie ($S; \rho = 0,122; p = 0,002$) oraz styl życia ($S; \rho = 0,156; p \leq 0,001$). Jednostki, dla których funkcjonowanie w warunkach niepewności jest niekomfortowe, przejawiają także wyższą samoocenę ogólną ($S; \rho = 0,142; p \leq 0,001$), poznawczo-intelektualną ($S; \rho = 0,161; p \leq 0,001$), fizyczną ($S; \rho = 0,093; p = 0,017$), społeczno-moralną ($S; \rho = 0,169; p \leq 0,001$), charakterologiczną ($S; \rho = 0,177; p \leq 0,001$) oraz globalną ($S; \rho = 0,187; p \leq 0,001$). Takie ukierunkowanie w karierze jest zależne także od uznawanej przez podmiot orientacji rodzinnej ($S; \rho = 0,123; p = 0,001$), co pozwala stwierdzić, że osoby ceniące sobie spokojne życie rodzinne i dobro bliskich, będą również dążyły do utrzymania w nim porządku i przestrzegania wyznaczonych przez siebie reguł.

Zawodowe zorientowanie na liderowanie, a więc zmotywowanie badanej młodzieży na pełnienie roli przewodnika oraz autorytetu dla innych osób, zostało rozpoznane przez grupę następujących stwierdzeń:

1. Lubię występować publicznie.
2. Jeśli jestem zmuszony/a do rozmowy z osobami, które oceniają mnie negatywnie, to czuję się nieswojo i onieśmielony.
3. Lubię, gdy bliskie mi osoby stawiają mnie za wzór.
4. Lubię mieć ostatnie słowo w rozmowie.
5. Przeraza mnie sama myśl o podejmowaniu decyzji, które dotyczą innych osób.
6. Mam duże umiejętności przekonywania innych.
7. Jestem w stanie dać z siebie wszystko i jestem gotów/owa do różnych wyrzeczeń, żeby się tylko wyróżnić.
8. Zawsze sprawdzam, czy zadanie zostało wykonane zgodnie z planem.
9. Ludzie chętnie ze mną współpracują.
10. Szybko podejmuję decyzję.
11. Znajome osoby, kiedy mają podjąć jakąś decyzję, zwracają się do mnie.
12. Lubię organizować pracę innym osobom.
13. Mam umiejętność mobilizowania innych osób, które ze mną współpracują.
14. Kiedy powierza mi się jakieś zadanie, upieram się przy wykonaniu moich wskazówek, w przeciwnym wypadku rezygnuję z jego realizacji.

Preferencje kierownicze ujawniają się nie tylko w aspiracjach jednostki do zdobycia naczelnej posady w firmie, ale także w posiadaniu przez nią umiejętności przekonywania innych do swojego stanowiska oraz odpowiedzialnego zachowania w sytuacji, gdy jest wymagane. Takie ukierunkowanie

w karierze przejawiają przede wszystkim osoby proaktywne ($S; \rho = 0,211; p \leq 0,001$) oraz mające poczucie samoskuteczności w działaniu ($S; \rho = 0,152; p \leq 0,001$). Istnieją także zależności między zawodowym zorientowaniem na liderowanie a przyjmowanymi przez badanych adolescentów kotwicami kariery. Należy wśród nich wymienić: profesjonalizm ($S; \rho = 0,205; p \leq 0,001$), przywództwo ($S; \rho = 0,214; p \leq 0,001$), autonomia i niezależność ($S; \rho = 0,163; p \leq 0,001$), bezpieczeństwo i stabilizacja ($S; \rho = 0,155; p \leq 0,001$), kreatywność i przedsiębiorczość ($S; \rho = 0,219; p \leq 0,001$), usługi i poświęcanie się innym ($S; \rho = 0,175; p \leq 0,001$), wyzwanie ($S; \rho = 0,253; p \leq 0,001$) oraz styl życia ($S; \rho = 0,147; p \leq 0,001$). Zorganizowanie własnego życia wokół „bycia zawsze na pierwszym miejscu” to także domena osób mających wysoką samoocенę ogólną oraz w strefach: ($S; \rho = 0,221; p \leq 0,001$) poznawczo-intelektualnej ($S; \rho = 0,251; p \leq 0,001$), fizycznej ($S; \rho = 0,246; p = 0,017$), społeczno-moralnej ($S; \rho = 0,165; p \leq 0,001$), charakterologicznej ($S; \rho = 0,262; p \leq 0,001$) oraz globalnej ($S; \rho = 0,297; p \leq 0,001$). Istotne statystyczne odniesienie liderowania można odnotować w stosunku do personalistycznego ($S; \rho = 0,086; p = 0,024$), przywódczego ($S; \rho = 0,107; p = 0,005$), hedonistycznego ($S; \rho = 0,104; p = 0,007$), zawodowego ($S; \rho = 0,109; p = 0,004$), zorientowanego na pracę ($S; \rho = 0,079; p = 0,039$) i karierę ($S; \rho = 0,107; p = 0,005$).

Elastyczność, ze względu na swój walor otwartości, stanowi dla jednostki cenną wartość w przestrzeni zmiennego i nieprzewidywalnego rynku pracy. Pozwala jej nie tylko na doskonałe odnajdywanie się w niestabilnych warunkach, ale przede wszystkim właśnie w takich okolicznościach ulega szczególnemu zaktywizowaniu. Do zbioru poglądów opisujących badaną młodzież jako ceniącą sobie elastyczność (31,7% badanych przejawia ją na wysokim poziomie), będącą ważnym czynnikiem na drodze rozwoju własnej kariery, zaliczono:

1. Lubię powtarzające się zadania.
2. Chciałbym/abym wyjechać z kraju na jakiś czas.
3. Nie lubię spotykać się z osobami nieznanymi.
4. Z powodu pracy byłbym/abym gotów przenieść się nawet ze swojego miejsca zamieszkania.
5. Mam dużą potrzebę zaspokajania swojej ciekawości.
6. Przerażają mnie te ciągłe zmiany we wszystkich dziedzinach życia.
7. Jestem spragniony/a wiedzy.
8. Chciałbym/abym uczestniczyć w dyskusjach naukowych.
9. Często zmieniam swoje hobby, ponieważ szybko mnie nudzą.
10. Nie cierpię powtarzających się zadań.
11. Nie znoszę wykonywać tej samej rzeczy przez długi czas.
12. Przeszkadza mi nieoczekiwane przerywanie moich codziennych zajęć.

13. Wolę oddawać się licznym rozrywkom, niż trzymać się tylko jednej.
14. Z łatwością znajduję oryginalne rozwiązania.
15. Zawsze staram się pogłębić informacje, które otrzymuję.
16. Lubię podejmować się nowych i urozmaiconych zadań.

Właściwość motywująca działanie podmiotu do adaptowania się do dynamicznego otoczenia podlegającego ciągłej zmianie jest szczególnie ekspozowana przez respondentów, których ojcowie (53,69) (ANOVA; $p = 0,022$) lub matki (52,66) (ANOVA; $p = 0,020$) legitymują się wykształceniem licencjackim. Z niniejszym czynnikiem ukierunkowującym aktywność zawodową człowieka sympatyzują także uczniowie osiągający bardzo dobre wyniki w nauce (51,34) (ANOVA; $p = 0,010$). Elastyczność ujawnia się u osób proaktywnych ($S; \rho = 0,102; p = 0,008$) oraz posiadających poczucie samoskuteczności w działaniu ($S; \rho = 0,101; p = 0,010$). Wyniki badań wskazują na istnienie zależności między tym wymiarem orientacji zawodowej a przewodnikami w karierze, wśród których należy wymienić: profesjonalizm ($S; \rho = 0,177; p \leq 0,001$), przywództwo ($S; \rho = 0,081; p = 0,037$), autonomię i niezależność ($S; \rho = 0,205; p \leq 0,001$), bezpieczeństwo i stabilizację ($S; \rho = 0,106; p = 0,006$), kreatywność i przedsiębiorczość ($S; \rho = 0,222; p \leq 0,001$), usługi i poświęcanie się innym ($S; \rho = 0,194; p \leq 0,001$), wyzwanie ($S; \rho = 0,187; p \leq 0,001$) oraz styl życia ($S; \rho = 0,159; p \leq 0,001$). Ponadto koncentrowanie własnego życia zawodowego wokół ciekawości poznawczej, która dotyczy otaczającego świata i permanentnego zgłębiania wiedzy na wybrane przez siebie tematy, to także cecha charakterystyczna osób mających wysoką samoocenę w sferach: poznawczo-intelektualnej ($S; \rho = 0,189; p \leq 0,001$), fizycznej ($S; \rho = 0,107; p = 0,006$), społeczno-moralnej ($S; \rho = 0,079; p = 0,044$), charakterologicznej ($S; \rho = 0,115; p = 0,003$) oraz globalnej ($S; \rho = 0,161; p \leq 0,001$). Istotne statystyczne zależności odnotowuje się także w przypadku personalistycznego ($S; \rho = 0,077; p = 0,049$), hedonistycznego ($S; \rho = 0,107; p = 0,006$), zawodowego ($S; \rho = 0,118; p = 0,002$), zawodowego na pracę ($S; \rho = 0,108; p = 0,005$) i kariery ($S; \rho = 0,088; p = 0,023$) oraz społecznego ($S; \rho = 0,140; p \leq 0,001$) zorientowania życiowego.

Podatność na irytację, która może stanowić jeden z wymiarów orientacji zawodowej badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych (47,2% prezentuje go na przeciętnym poziomie), przejawia się w impulsywnym zachowaniu się w sytuacjach nietolerowanych przez podmiot. Skłonność respondentów do gniewania się, objawiającego się w postaci behawioralnych wskaźników oraz reakcji słownych na nieprzewidywane zdarzenia, została rozpoznana na podstawie ich ustosunkowania się do listy poniższych stwierdzeń:

1. Czasami tracę cierpliwość.
2. Czasem czuję potrzebę rozbicia czegoś.
3. Czasem reaguję w sposób wybuchowy i niewłaściwy do tego, co mi się zdarza.

4. Gdy jestem zdenerwowany/a, staję się nieznośny/a.
5. Czasami czuję potrzebę wykrzyczenia się.
6. Jedną z moich zalet jest cierpliwość.
7. Moje impulsywne zachowanie czasem sprawia mi problemy.
8. Rzadko się złościę.
9. Jest niewiele rzeczy, które mi przeszkadzają.
10. Jestem tak nerwowy/a, że nawet najmniejszy hałas mi przeszkadza.
11. Często jestem nieuprzejmy/a dla innych.
12. Zdarza mi się, że jestem tak nerwowy/a, że nawet najmniejszy hałas mi przeszkadza.
13. Podczas pracy czuję duże napięcie nerwowe.
14. Drobne, codzienne trudności bardzo mnie denerwują.
15. Kiedy coś mi nie idzie, wpadam w złość/gniew.

Analiza wyników badań pozwala na stwierdzenie, że grupę adwersarzy tego czynnika, ukierunkowującego aktywność zawodową jednostki na pobudzone i niespokojne zachowanie, stanowią przede wszystkim badani nastawiający się na profesjonalizm ($S; \rho = 0,078; p = 0,046$), autonomię i niezależność ($S; \rho = 0,078; p = 0,044$), bezpieczeństwo i stabilizację ($S; \rho = 0,101; p = 0,009$) oraz styl życia ($S; \rho = 0,107; p = 0,006$) w karierze. Natomiast odwrotnie proporcjonalna zależność istnieje między podatnością na irytację a samooceną ogólną ($S; \rho = -0,079; p = 0,043$). Im większy brak umiejętności respondentów do panowania nad swoimi emocjami, tym przejawiają oni mniejszy szacunek w stosunku do siebie. Istnienia istotnego związku między danym wymiarem orientacji zawodowej nie można odnotować w odniesieniu do żadnego rodzaju orientacji życiowej. Ponadto istotnej statystycznie zależności nie dostrzega się w przypadku zmiennych: proaktywność ogólna, poczucie samoskuteczności w działaniu oraz pozostałych sfer samooceny i kotwic kariery.

Zdolność do realizacji zadań, która znajduje swoje odzwierciedlenie w silnym i precyzyjnym zaangażowaniu w wykonywane zadania przez ponad połowę (55,5%) badanej młodzieży, prezentowana jest na przeciętnym poziomie. Ukierunkowanie na osiągnięcie upragnionego rezultatu w podejmowanych przedsięwzięciach zawodowych respondentów było możliwe dzięki ich ustosunkowaniu się do poniższych wyrażeń:

1. Lubię dobrze wykonywać trudną pracę.
2. Łatwo się rozpraszam.
3. Odkładam do ostatniej chwili najtrudniejsze zadania.
4. Kiedy podejmuję się wykonywania jakiegoś zadania lub pracy, to staram się je zakończyć.
5. Często jestem oceniany/a, że reaguję w sposób chaotyczny i nie zorganizowany.
6. Stawiam sobie dokładne, precyzyjne cele i zadania.

7. Często zdarza mi się kończyć z opóźnieniem to, co mam do zrobienia.
8. Staram się wykonywać perfekcyjnie każdą pracę.
9. Robię rzeczy dobrze albo nie wykonuję ich w ogóle.
10. Nie lubię czegoś robić w pośpiechu, na ostatnią chwilę.
11. Jeśli nie widzę bezpośredniego efektu mojej pracy, to szybko tracę cierpliwość.
12. Szybko kończę moje obowiązki, w ten sposób mam więcej wolnego czasu.
13. Nigdy nie planuję swojego dnia.
14. Staram się kontrolować bądź przestrzegać swojego czasu i obowiązków.
15. Stawiam sobie realistyczne cele, które mieszczą się w moim zasięgu.
16. Mam trudności w dłuższej koncentracji swojej uwagi na jednym zadaniu.
17. Często czuję się osobą bezwartościową i mało ważną.
18. Jeśli coś przyciąga moją uwagę, to przerywam czynność, którą aktualnie wykonuję.
19. Nie znoszę, jeśli ktoś przerywa mi, gdy jestem w trakcie wykonywania jakiejś pracy.
20. Wykonując zadania, często ograniczam się do wykonania niezbędnego minimum.
21. Radzę sobie z każdą rzeczą, którą wykonuję.
22. Jestem surowy/a i wymagający/a w stosunku do siebie, mam świadomość tego, że należy ponosić wyrzeczenia i ofiary.

Wytrwałość w dążeniu do celu, odnajdująca swoje uzasadnienie w postępowaniu zgodnym z wytyczonym planem działania, jest szczególnie charakterystyczna dla młodzieży przypisującej wysokie znaczenie pracy (67,09) (ANOVA; $p = 0,002$), uczniów osiągających bardzo dobre wyniki w nauce (69,14) (ANOVA; $p \leq 0,001$), jak również reprezentantów technikum (67,36) ($t = -4,449$; $p \leq 0,001$). Wyniki analiz statystycznych wskazują na istnienie zależności między zdolnością do realizacji zadań a proaktywnym zachowaniem w karierze (S ; $\rho = 0,266$; $p \leq 0,001$) oraz poczuciem samoskuteczności w działaniu (S ; $\rho = 0,299$; $p \leq 0,001$). Ponadto pozwalają one odnotować związek między tym wymiarem orientacji zawodowej a przewodnikami w karierze, wśród których należy wymienić: profesjonalizm (S ; $\rho = 0,257$; $p \leq 0,001$), autonomię i niezależność (S ; $\rho = 0,203$; $p \leq 0,001$), bezpieczeństwo i stabilizację (S ; $\rho = 0,247$; $p \leq 0,001$), kreatywność i przedsiębiorczość (S ; $\rho = 0,250$; $p \leq 0,001$), usługi i poświęcanie się innym (S ; $\rho = 0,139$; $p \leq 0,001$), wyzwanie (S ; $\rho = 0,200$; $p \leq 0,001$) oraz styl życia (S ; $\rho = 0,313$; $p \leq 0,001$). Organizowanie sfery życia zawodowego wokół odważnego stawiania czoła przeciwnościom oraz celu, jakim jest wywiązywanie się z powierzonych obowiązków,

to także domeny osób mających wysoką samoocенę ogólną ($S; \rho = 0,222; p \leq 0,001$) oraz w sferach samooceny: poznawczo-intelektualnej ($S; \rho = 0,298; p \leq 0,001$), fizycznej ($S; \rho = 0,150; p \leq 0,001$), społeczno-moralnej ($S; \rho = 0,261; p \leq 0,001$), charakterologicznej ($S; \rho = 0,302; p \leq 0,001$) oraz globalnej ($S; \rho = 0,318; p \leq 0,001$). Istotne statystyczne zależności wytrwałego wykonywania zadań odnotowuje się także w przypadku rodzinnego ($S; \rho = 0,236; p \leq 0,001$), hedonistycznego ($S; \rho = 0,139; p \leq 0,001$), zawodowego ($S; \rho = 0,138; p \leq 0,001$), zorientowanego na pracę ($S; \rho = 0,122; p = 0,001$) i karierę ($S; \rho = 0,094; p = 0,015$) oraz społecznego ($S; \rho = 0,252; p \leq 0,001$) zorientowania życiowego. Z kolei odwrotnie proporcjonalny związek właściwość ta tworzy z życiową orientacją przywódczą ($S; \rho = -0,115; p = 0,003$), co oznacza, że im większe ukierunkowanie na konsekwentne działanie w sprawach zawodowych, tym mniejsza motywacja podmiotu do zarządzania innymi osobami.

Możliwość samodzielnego organizowania sobie warunków pracy oraz zarządzania swoim czasem, charakteryzująca wymiar zawodowego zorientowania na autonomię, przez 38,9% badanej młodzieży przejawiana jest na przeciętnym poziomie. Ta wolność oraz swoboda działania w karierze została dookreślona przez rozpoznanie stopnia akceptacji przez respondentów następujących twierdzeń:

1. Nie lubię, jak ktoś wtrąca się do mojej pracy.
2. Jestem spokojny/a, kiedy ktoś mówi mi, co mam robić.
3. Jestem w stanie lepiej stawić czoła problemowi, jeśli przedyskutuję go z innymi.
4. Sam/a nigdy nie podejmuję ważnych decyzji.
5. Czuję się swobodnie, gdy wykonuję, co mi polecono.
6. Wolałbym/ałabym pracować dla dobrego pracodawcy, niż prowadzić samodzielną działalność gospodarczą.
7. Chciałbym/ałabym rozpocząć samodzielną działalność gospodarczą.
8. Przeszkadzają mi reguły i dyspozycje, nawet jeśli wiem, że są konieczne.
9. Pomysł o prowadzeniu samodzielnej działalności gospodarczej bardzo mnie przeraża.
10. Wolę radzić sobie samemu/jej, niż miałby mnie ktoś uczyć, jak należy wykonywać daną rzecz.
11. Jestem spokojny/a, wykonując wydane mi polecenia.
12. Praca z innymi osobami daje mi duże poczucie bezpieczeństwa.
13. Jeśli chce się, żeby coś było dobrze wykonane, należy pracować indywidualnie.

Aspirowanie do poszerzania zakresu samodzielnej aktywności w pracy stanowi główny cel zawodowy badanych jedynaków oraz jedynaczek (38,74) (ANOVA; $p = 0,022$) oraz uczniów uczęszczających do technikum (37,59)

(ANOVA; $p = 0,039$). Wyniki analiz statystycznych wskazują istnienie zależności między zorientowaniem na poczucie sprawstwa w karierze a drogowskazem zawodowym, określanym mianem „kreatywności i przedsiębiorczości” ($S; \rho = 0,082; p = 0,035$), co dowodzi tendencji, że im wyższa motywacja jednostki do niezależnej organizacji pracy własnej, tym jej intensywniejsza aspiracja do podejmowania twórczych działań zawodowych. Ponadto otrzymany materiał empiryczny nie pozwala na stwierdzenie związku autonomii w pracy z wymiarem proaktywności ogólnej, poczuciem samoskuteczności w działaniu, żadną sferą samooceny i typem orientacji życiowych oraz pozostawionymi rodzajami przewodników w karierze.

Odporność na frustrację, która również może stanowić jeden z wymiarów orientacji zawodowej, przejawiająca się w wytrwałym znoszeniu warunków niepewności oraz odpowiedzialnym podejmowaniu ryzykownych decyzji, przez jedną trzecią badanych uczniów (33,2%) prezentowana jest na przeciętnym poziomie. Umiejętność radzenia sobie z krytyką ze strony innych osób oraz niepoddawania się w sytuacji porażki respondentów została rozpoznana przez ich ustosunkowanie się do poniższych stwierdzeń:

1. Z łatwością akceptuję krytykę bez obrażania się.
2. Nie znoszę porażek.
3. Nie znoszę, gdy ktoś mi się przeciwstawia.
4. Wolę przeciwstawiać się każdej trudności, niż starać się ją ominąć.
5. Nieprzewidziane przeszkody wyprowadzają mnie z równowagi.
6. Kilka razy musiałem/am udawać chorego/a, aby uniknąć kłopotów.
7. Nie zniósłbym/abym upomnień od moich przełożonych.
8. Spokojnie radzę sobie ze swoimi licznymi obowiązkami.
9. Lubię ryzykować.
10. Często rezygnowałem/am z robienia czegoś, ponieważ nie wierzyłem/am, że potrafię.
11. Często moje plany okazywały się zbyt trudne, toteż byłem/am zmuszony/a zrezygnować z nich szybko.
12. Nie lubię podejmować się zadań, planów, jeśli nie wiem, jak mogą się zakończyć.
13. Na ogół staram się robić to, co do mnie należy, aby uniknąć krytyki.
14. Przeszkadza mi, kiedy rzeczy nie są jasne i określone.

Zdolność do funkcjonowania bez nadmiernych napięć oraz opanowywania swoich emocji charakteryzuje w szczególności uczniów technikum (42,02) ($t = -3,758; p \leq 0,001$). Ponadto analiza otrzymanych wyników badań pozwala na stwierdzenie związku między odpornością na frustrację badanej młodzieży a przejawianymi przez nią cechami proaktywności ($S; \rho = 0,086; p = 0,027$) ogólnej oraz poczucia samostateczności w działaniu ($S; \rho = 0,118; p \leq 0,001$). Respondenci, którzy potrafią adaptować się do stresujących warunków pra-

cy to przede wszystkim osoby, które w karierze kierują się przewodnikami profesjonalizmu ($S; \rho = 0,088; p = 0,023$) oraz bezpieczeństwa i stabilizacji ($S; \rho = 0,085; p = 0,029$). Dostrzega się także prawidłowość, zgodnie z którą im badani adolescenty są bardziej ukierunkowani na poznawanie swoich mocnych i słabych stron, tym w mniejszym stopniu aspirują do obejmowania stanowisk kierowniczych. Zależność ta jest widoczna w odwrotnie proporcjonalnej relacji odporności na frustrację z drogowskazem przywództwa ($S; \rho = -0,145; p \leq 0,001$). Koncentrowanie własnego życia zawodowego wokół odpornego reagowania na trudne sytuacje – to także cecha charakterystyczna osób mających wysoką samoocenę ogólną ($S; \rho = 0,150; p \leq 0,001$) oraz w sferach samooceny: poznawczo-intelektualnej ($S; \rho = 0,082; p = 0,034$), społeczno-moralnej ($S; \rho = 0,118; p = 0,002$), charakterologicznej ($S; \rho = 0,132; p = 0,001$) oraz globalnej ($S; \rho = 0,109; p = 0,005$). Analizy ukazują także istotny stosunek między odpornością na frustrację a życiową orientacją rodzinną ($S; \rho = 0,068; p = 0,081$) i społeczną ($S; \rho = 0,130; p = 0,001$) oraz odwrotnie proporcjonalną zależność tego wymiaru orientacji zawodowej z życiową orientacją przywódczą ($S; \rho = -0,085; p = 0,029$).

Otwartość na innych ludzi oraz upodobanie do przebywania w ich towarzystwie to domena jednostek o uspołecznionym ukierunkowaniu zawodowym, która przez 61,7% badanej młodzieży przejawiana jest na niskim poziomie. Ekstrawertyzm, towarzyskość oraz kontaktowość respondentów zostały rozpoznane przez ich ustosunkowanie do poniższych wyrażeń:

1. Łatwo nawiązuję kontakty.
2. Lubię rozmawiać z innymi.
3. Moje rozmowy często sprowadzają się do argumentów mało ważnych.
4. Rozmowy często mnie nudzą.
5. W obecności osób, których nie znam dobrze, czuję się zmieszany/a, ponieważ nie wiem, jak mam się zachować.
6. Wolę przebywać z osobami, które znam, niż wchodzić w kontakt z nową grupą ludzi.
7. Jeśli jest taka potrzeba, to jestem skłonny/a udzielić komuś pomocy.
8. Z łatwością rozpoznaję emocje i samopoczucie innych ludzi.
9. Potrafię żartować.
10. Nie lubię mówić o sobie.
11. Jestem gadatliwy/a.
12. Lubię być aktywny/a w grupie.
13. Martwię się o stan ducha innych osób i staram się im pomóc.
14. Chętnie współpracuję z innymi.
15. Nie jestem wprowadzony/a w tematy rozmów osób należących do mojej grupy.

16. Lubię wytłumaczyć coś innym bądź pomóc w zrozumieniu.
17. Jest dla mnie ważne, aby mieć wielu przyjaciół.
18. Z łatwością wyrażam swoje uczucia, takie jak lęk, rozczarowanie, złość.
19. Mam zawsze przygotowaną odpowiedź na każdą okazję.
20. Mogłbym/abym być szczęśliwy/a nawet bez przyjaciół.

Umiejętność werbalizowania własnych potrzeb, a także tendencja do poświęcania się na rzecz innych ludzi to cechy charakterystyczne przede wszystkim dla osób przypisujących wysokie znaczenie pracy (64,55) (ANOVA; $p = 0,022$), uczniów osiągających bardzo dobre wyniki w nauce (66,95) (ANOVA; $p \leq 0,001$) oraz reprezentantów szkół technicznych (67,38) ($t = -4,165$; $p \leq 0,001$). Uspołecznienie to także właściwość typowa dla osób proaktywnych (S ; $\rho = 0,169$; $p \leq 0,001$) oraz mających poczucie własnej skuteczności w działaniu (S ; $\rho = 0,201$; $p \leq 0,001$). Uzyskane wyniki badań pozwalają również odnotować związek między tym wymiarem orientacji zawodowej a przewodnikami w karierze, wśród których należy wymienić: profesjonalizm (S ; $\rho = 0,257$; $p \leq 0,001$), autonomię i niezależność (S ; $\rho = 0,164$; $p \leq 0,001$), bezpieczeństwo i stabilizację (S ; $\rho = 0,217$; $p \leq 0,001$), kreatywność i przedsiębiorczość (S ; $\rho = 0,239$; $p \leq 0,001$), usługi i poświęcanie się innym (S ; $\rho = 0,187$; $p \leq 0,001$), wyzwanie (S ; $\rho = 0,184$; $p \leq 0,001$) oraz styl życia (S ; $\rho = 0,276$; $p \leq 0,001$). Organizowanie sfery życia zawodowego wokół nawiązywania przyjaznych relacji z innymi ludźmi, udzielania im wsparcia i kreowania otwartej atmosfery w pracy, to także domena adolescentów mających wysoką samoocenę ogólną (S ; $\rho = 0,184$; $p \leq 0,001$) oraz w sferach samooceny: poznawczo-intelektualnej (S ; $\rho = 0,208$; $p \leq 0,001$), fizycznej (S ; $\rho = 0,207$; $p \leq 0,001$), społeczno-moralnej (S ; $\rho = 0,277$; $p \leq 0,001$), charakterologicznej (S ; $\rho = 0,280$; $p \leq 0,001$) oraz globalnej (S ; $\rho = 0,306$; $p \leq 0,001$). Istotne statystyczne zależności uspołecznienia odnotowuje się także w odniesieniu do rodzinnego (S ; $\rho = 0,212$; $p \leq 0,001$), hedonistycznego (S ; $\rho = 0,159$; $p \leq 0,001$), zawodowego (S ; $\rho = 0,079$; $p = 0,039$) oraz społecznego (S ; $\rho = 0,235$; $p \leq 0,001$) zorientowania życiowego. Warto też nadmienić, że odpowiedzi badanych, odnoszące się do przyjmowanych przez nich wymiarów orientacji zawodowych, nie są różnicowane przez płeć, wiek, miejsce zamieszkania, sposób spędzania czasu wolnego oraz obecność doradcy zawodowego w szkole.

Zaznaczenia wymaga, że orientacje zawodowe konstruowane przez badaną młodzież powstają w wyniku syntezy jej doświadczeń społecznych oraz własnych aktywności kognitywnych, które znajdują swoje odzwierciedlenie w przestrzeni życia zawodowego. Każdy rodzaj danego ukierunkowania zawodowego przejmowany przez podmiot znamionuje się osobliwym charakterem, wynikającym z właściwości osobowościowych jednostki oraz odmiennych przeżyć związanych z obszarem zawodowej egzystencji, dlatego proces

kształtowania się określonego nastawienia zawodowego stanowi u człowieka efekt indywidualizacji rozwoju. Należy zatem zakładać, że przedstawiony układ orientacji zawodowych nie stanowi katalogu zamkniętego. Wprawdzie u każdego respondenta można wyróżnić pewne dominujące ukierunkowanie, jednak jest ono uzupełnione przez szereg niezliczonych konfiguracji zachodzących między poglądami, postawami, opiniami, zachowaniami oraz innymi właściwościami niepozostającymi bez znaczenia dla kreowanej przez niego ścieżki kariery.

Szczególnie interesującym poznawczo wątkiem w kontekście rozważań nad orientacjami zawodowymi młodych ludzi przymierzających się do rozpoczęcia aktywności zawodowej na rynku pracy jest stosunek adolescentów biorących udział w badaniach do kwestii sukcesu i satysfakcji w karierze. Jednostka podążająca w określonym kierunku, wyznaczonym przez jej zawodowe zorientowanie, może odczuwać zadowolenie z powodu osiągnięcia założonych przedsięwzięć. Dynamika relacji między satysfakcją i sukcesem w karierze stanowi uzupełniający komponent orientacji zawodowej. Zgodnie ze stwierdzeniem A. Gańczarczyka określanie aspiracji życiowych, stanowiących rdzeń orientacji życiowej podmiotu, która „jest kształtowana i wyzwalamana przez określony sposób wartościowania wszystkiego, co składa się na pełny akt działania. Jednostka wartościuje (świadomie lub nieświadomie) podniety wyzwajające motywację, powstałe napięcia psychonerwowe, zasób wiedzy, na której opiera się dobór środków działania oraz wyobrażone następstwa tych działań, czyli cele, jakie zamierza osiągnąć”⁸¹².

Wychodząc z założenia, że orientacja zawodowa jest jedną ze składowych orientacji życiowych, powyższe założenie można odnosić także do niej. Konstruowanie wizji własnej przyszłości zawodowej, przyjmowanie wobec niej określonego ukierunkowania oraz zadowolenie z realizowanej kariery, pozostają ze sobą w ścisłej relacji. Spełnienie zawodowe, określone z perspektywy podmiotu, ma swoje znaczenie prognostyczne, ponieważ, jak zaznacza E. Kasprzak, „styl orientacji zawodowej w istotny sposób pozytywnie kształtuje zachowania, myśli, opinie i emocje wobec sfery pracy”⁸¹³. Osoba wyróżniająca się pozytywnym stosunkiem do ścieżki swojego zawodowego rozwoju będzie miała zatem większą motywację do podążania ku wyznaczonemu celowi.

Badana grupa młodzieży, poproszona o ustosunkowanie się do podanych definicji sukcesu zawodowego⁸¹⁴, najczęściej wskazywała na definicję

⁸¹² A. Gańczarczyk, op. cit., s. 35.

⁸¹³ E. Kasprzak, *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory kariery zawodowej*, Bydgoszcz 2013, s. 169.

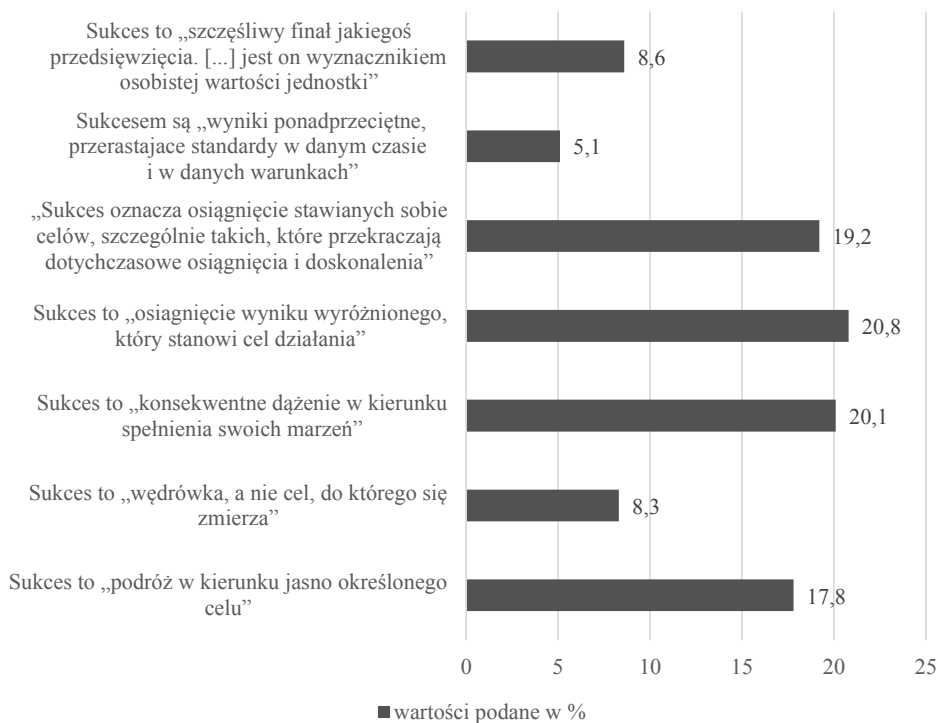
⁸¹⁴ Zadanie respondentów polegało na opowiedzeniu się za jednym z wyróżnionych siedmiu sposobów definiowania sukcesu zawodowego. Przytoczone definicje zostały zaczerpnięte

J. Koziroleckiego, zgodnie z którą odpowiada on „osiągnięciu wyniku wyróżnionego, który stanowi cel działania” (20,8%). Również w opinii co piątego respondenta (20,1%), zgodnie z tym, co zakłada I. Majewska-Opiełka, jest on „konsekwentnym dążeniem w kierunku spełniania swoich marzeń”. Pierwsze ujęcie interpretuje sukces z perspektywy efektu, czyli końcowego wyniku działań podmiotu, zaś drugie co do liczby wskazań adolescentów rozpatruje go z perspektywy procesu. Do kolejnych definicji sukcesu artykułujących jego procesualny charakter, dla których badana młodzież wyrażała swoją aprobatę, należy zaliczyć myśl sformułowaną przez J. Belitza, określającą go mianem „podróży w kierunku jasno określonego celu” (17,8%) oraz D. Waitley’a i R.B. Tuckera, uznających go za „wędrowkę, a nie cel, do którego się zmierza” (8,3%). Natomiast pozostałe warianty odpowiedzi eksponujące rozumienie sukcesu jako efektu, to definicja J. Maciuszka: „sukces oznacza osiągnięcie stawianych sobie celów, szczególnie takich, które przekraczają dotychczasowe osiągnięcia i doskonalenia”, wybierana przez prawie co piątego badanego (19,2%), ciesząca się mniejszą popularnością wśród badanych uczniów ujęcie N. Sillamy, zdaniem którego jest on „szczęśliwym finałem jakiegoś przedsięwzięcia. [...] jest on wyznacznikiem osobistej wartości jednostki” (8,6%) oraz najrzadziej uznawane przez respondentów sformułowanie W. Dobrołowicza, precyzującego sukces jako „wyniki ponadprzeciętne, przerastające standardy w danym czasie i w danych warunkach” (5,1%)⁸¹⁵. Porównywalna liczba wskazań uczniów na definiowanie sukcesu jako efektu (53,7%) oraz procesu (46,2%) nie pozwala na jednoznacznie określenie, z jakiej perspektywy jest on przez nich postrzegany, aczkolwiek warte podkreślenia jest to, że znaczenie jego końcowego wyniku jest w niewielkim stopniu bardziej uwypuklane przez badanych. Taki stosunek do zjawiska nie uwzględnia wysiłku jednostki wkładanego w realizację założonego przedsięwzięcia, który pod względem autotelicznym może stanowić źródło jej satysfakcji lub cierpienia. Dodatkowo warto zaznaczyć, że sukces „pojmovany jako efekt (poniekąd przypadkowy) szczęśliwego «dryfowania» na falach życia zostaje wyparty przez wynik świadomej i zaplanowanej działalności [człowieka; dop. L.M.]”⁸¹⁶, co wskazuje na przemiany znaczenia tego pojęcia w opinii społecznej.

z opracowania K. Klimkowskiej, odnoszącego się do wyjaśnień tego terminu w kategoriach procesu lub (i) efektu (K. Klimkowska, op. cit., s. 93).

⁸¹⁵ Wszystkie definicje sukcesu zawarte w tym akapicie zostały przytoczone za K. Klimkowską (Ibidem).

⁸¹⁶ M. Wolny-Preis, *Język sukcesu we współczesnej polskiej komunikacji publicznej*, Warszawa 2005, s. 38.



Wykres 14. Sposób rozumienia sukcesu zawodowego przez badaną młodzież z zespołów szkół zawodowych

Źródło: Badania własne.

Rozpatrywanie sukcesu z perspektywy osiągania wyniku wyróżnionego, stanowiącego cel działania, manifestuje jego gratyfikacyjną naturę, ujawniającą się w postaci prestiżu, uznania lub zajęcia szanowanej pozycji w strukturze społecznej. Z niniejszym ujęciem sympatyzują przede wszystkim badani chłopcy (22,9%)⁸¹⁷ i uczniowie uczęszczający do szkół zawodowych (23,6%) oraz osoby pozostające w przekonaniu, że nie mają żadnych szans na odnie-

⁸¹⁷ Analiza wyników badań ukazała, że zmiennymi istotnie statystycznie różnicującymi odpowiedź badanej młodzieży są płeć ($\chi^2 = 12,933$; $df = 6$; $p = 0,044$), rodzaj szkoły ($\chi^2 = 14,291$; $df = 6$; $p = 0,027$), własna ocena szans badanych osób na odniesienie sukcesu zawodowego ($\chi^2 = 54,118$; $df = 36$; $p = 0,027$), opinie respondentów na temat współczesnego rynku pracy, w postaci takich twierdzeń, jak: współczesny rynek pracy stanowi dla człowieka płaszczyznę wielu możliwości i rozwoju ($\chi^2 = 47,806$; $df = 24$; $p = 0,003$), współczesny rynek pracy wymaga od człowieka nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji ($\chi^2 = 40,376$; $df = 24$; $p = 0,019$), barierą na rynku pracy okazuje się brak wymaganego doświadczenia zawodowego ($\chi^2 = 54,034$; $df = 24$; $p \leq 0,001$), rynek pracy stanowi przestrzeń, w której nie ma żadnych barier ($\chi^2 = 41,456$; $df = 24$; $p = 0,015$), rynek pracy umożliwia jednostce swobodne poszukiwanie pracy lub zmianę pracy na bardziej atrakcyjną ($\chi^2 = 39,944$; $df = 24$; $p = 0,022$).

sienie sukcesu zawodowego (40,9%). Ponadto analiza materiału empirycznego wykazała, że adwersarzami takiego stwierdzenia są także uczniowie: zdecydowanie zgadzający się (26,3%) z opinią, że współczesny rynek pracy stanowi dla człowieka płaszczyznę wielu możliwości i rozwoju, uważający go za przestrzeń niewymagającą od człowieka nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji (41,7%), którym trudno ustosunkować się do poglądu, że barierą na rynku pracy okazuje się brak wymaganego doświadczenia zawodowego (27,9%) oraz że rynek pracy stanowi obszar, w którym nie ma żadnych barier (24,5%) oraz uznający rynek pracy za w pełni umożliwiający jednostce swobodne poszukiwanie pracy lub zmianę pracy na bardziej atrakcyjną (29,2%). Spostrzeżenia dowodzą, że sposób postrzegania rynku pracy, opinie na jego temat nie pozostają bez znaczenia dla postrzegania sukcesu zawodowego przez respondentów.

Adolescenci, zdaniem których sukces zawodowy jest konsekwentnym dążeniem w kierunku spełniania swoich marzeń, to w szczególności chłopcy (20,8%), reprezentanci techników (24,4%) oraz osoby bardzo nisko szacujące swoje szanse na odniesienie sukcesu zawodowego (28,0%). Do grona badanych, którzy uważają, że wytrwałość stanowi czynnik gwarantujący realizację aspiracji zawodowych podmiotu, należy zaliczyć młodzież uznającą, że współczesny rynek pracy raczej nie stanowi dla człowieka płaszczyzny wielu możliwości i rozwoju (26,7%), zdecydowanie przekonaną o jego wymaganiu od człowieka nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji (28,7%), negującą stwierdzenie, zgodnie z którym barierą na rynku pracy okazuje się brak wymaganego doświadczenia zawodowego (31,6%), w pełni akceptującą opinię, że rynek pracy stanowi przestrzeń, w której nie ma żadnych barier (28,6%) oraz całkowicie przeczącą zdaniu, że umożliwia on jednostce swobodne poszukiwanie pracy lub jej zmianę na bardziej atrakcyjną (23,4%).

Do młodzieży, która pozostaje w przekonaniu, że sukces oznacza podróż w kierunku jasno określonego celu, należą zarówno chłopcy (17,8%), jak i dziewczęta (17,8%). Pogląd ten pozwala także na wnikliwsze dookreślenie grupy uczniów z zasadniczych szkół zawodowych (20,8%) oraz adolescentów bardzo wysoko szacujących swoje szanse na powodzenie w sferze aktywności zawodowej (20,7%). Zwolennikami tej definicji są również respondenci w pełni popierający tezę, że współczesny rynek pracy stanowi dla człowieka płaszczyznę wielu możliwości i rozwoju (27,0%), badani, którzy nie potrafią sprecyzować, czy współczesny rynek pracy wymaga od człowieka nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji (19,7%), uczniowie uznający, że barierą na rynku pracy nie jest brak wymaganego doświadczenia zawodowego (raczej nie – 24,4%), młodzież twierdząca, że rynek pracy stanowi przestrzeń, w której nie ma żadnych barier (raczej tak – 25,0%) i zdecydowanie nieprze-

konana o tym, że rynek pracy umożliwia jednostce swobodne poszukiwanie pracy lub zmianę pracy na bardziej atrakcyjną (21,3%).

Przytoczona definicja sukcesu autorstwa J. Maciuszka zwraca uwagę na podmiotowy wymiar tego zjawiska, którego główną siłą napędową nie jest los lub przypadek, ale konsekwentne działanie jednostki. Przeświadczenie, że sukces oznacza osiągnięcie stawianych sobie celów, a w szczególności takich, które przekraczają dotychczasowe osiągnięcia jednostki, głównie podzielają chłopcy (19,2%), reprezentanci techników (20,6%) oraz osoby nisko oceniające swoje szanse na powodzenie zawodowe (31,3%). Wyniki analiz statystycznych pozwalają na stwierdzenie, że adeptami takiego ujęcia sukcesu są również uczniowie, którzy uważają, że współczesny rynek pracy: raczej nie stanowi dla człowieka płaszczyzny wielu możliwości i rozwoju (28,3%), wymaga nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji (raczej tak – 27,9%), barierą okazuje się brak wymaganego doświadczenia zawodowego (zdecydowanie tak – 13,6%), niezgadający się, że stanowi przestrzeń, w której nie ma żadnych barier (26,0%) oraz że umożliwia jednostce swobodne poszukiwanie pracy lub zmianę pracy na bardziej atrakcyjną (30,8%).

Do osób uznających, że sukces zawodowy jest nie tylko szczęśliwym finałem jakiegoś przedsięwzięcia, ale przede wszystkim wyznacznikiem osobistej wartości jednostki należą w szczególności dziewczęta (12,2%), osoby uczęszczające do techników (9,1%) oraz młodzież wysoko ceniąca swoje możliwości dotyczące realizacji zamierzonej wizji kariery w przyszłości (10,9%). Warto także odnotować, że są to uczniowie, którym trudno jednoznacznie określić, czy współczesny rynek pracy stanowi dla człowieka płaszczyznę wielu możliwości i rozwoju (11,2%), którzy nie uważają, że wymaga on od człowieka nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji (11,0%), zdecydowani, którzy zgadzają się z twierdzeniem o jego barierze, jaką jest brak wymaganego doświadczenia zawodowego (24,3%), zdecydowanie niepopierający poglądu o rynku pracy jako przestrzeni, w której nie ma żadnych barier (12,4%) oraz umożliwiającej jednostce swobodne poszukiwanie pracy lub jej zmianę na bardziej atrakcyjną (14,9%).

Badana młodzież, dla której sukces zawodowy jest jednoznaczny z wędrówką, a nie celem, do którego się zmierza, to przede wszystkim badane dziewczęta (11,3%), reprezentanci technikum (8,5%) oraz osoby, które uważają, że nie mają żadnych szans na powodzenia w karierze (13,6%). Ponadto do grona tych adolescentów zaliczają się uczniowie, którzy uważają, że współczesny rynek pracy zdecydowanie nie stanowi dla człowieka płaszczyzny wielu możliwości i rozwoju (13,2%), nie wymaga od niego nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji (13,9%), tworzy barierę, jaką okazuje się brak wymaganego doświadczenia zawodowego (raczej tak – 10,0%), stanowi przestrzeń, w której nie ma żadnych barier (11,4%) oraz absolutnie nie umożli-

liwia jednostce swobodnego poszukiwania pracy lub zmiany pracy na bardziej atrakcyjną (12,8%).

Natomiast osoby przeświadczone o tym, że sukces oznacza wyniki ponadprzeciętne, które przerastają standardy w danym czasie i w danych warunkach – to w głównej mierze reprezentanci płci męskiej (5,8%), uczniowie uczęszczający do zasadniczych szkół zawodowych (6,2%), jak również osoby bardzo nisko oceniające swoje perspektywy na sukces w przyszłości (16,0%). Analizy statystyczne ukazują również, że z tym przekonaniem sympatyzują respondenci uważający, że współczesny rynek pracy zdecydowanie nie stanowi dla człowieka płaszczyzny wielu możliwości i rozwoju (7,5%), raczej nie wymaga od niego nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji (6,8%), kreuje barierę w postaci braku zatrudnienia dla osób nieposiadających wymaganego doświadczenia zawodowego (8,5%), raczej nie stanowi przestrzeni, w której nie ma żadnych barier (8,0%) oraz dla respondentów, którzy nie potrafią się ustosunkować do poglądu, że umożliwi on jednostce swobodne poszukiwanie pracy lub jej zmianę na bardziej atrakcyjną (6,4%). Zmiennymi, które nie różnicują odpowiedzi respondentów pod względem istotności statystycznej, są: wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, liczba dzieci w rodzinie, sytuacja materialna rodziny, znaczenie pracy dla człowieka, średnia uzyskanych ocen szkolnych, sposób spędzania czasu wolnego oraz obecność doradcy zawodowego w szkole. Można zatem stwierdzić, że nie oddziałują one na sposób rozumienia pojęcia sukcesu zawodowego przez badaną młodzież.

Przypatrując się przemianom współczesnego świata, nie sposób nie zauważyć, że sukces został wpisany w specyfikę społeczno-kulturowych warunków życia podmiotu. Nasilające się procesy indywidualizacji różnych sfer jego egzystencji oraz szansa na stanie się tym, kim się tylko zechce, sprawiają, że jednostka zaczyna traktować rzeczywistość jako przestrzeń wyzwań, „któрым powinna ona sprostać, przeciwstawiając przypadkom losu swój optymizm i aktywność oraz ujmowanie rzeczywistości jako bogactwa możliwości, w ramach której każdy w swobodny sposób kształtuje swe podstawy i swoją biografię”⁸¹⁸. Pokonując je, kształtuje w sobie przeświadczenie o własnej wyjątkowości i potencjale sprawczym, które w konsekwencji mogą przyczynić się do osiągnięcia założonych celów, także zawodowych. Tendencje te zostały potwierdzone przez wyniki uzyskanych badań, ponieważ przemyślenia oraz refleksje młodzieży biorącej udział w sondażu diagnostycznym, dotyczące wskaźników sukcesu zawodowego⁸¹⁹, odnoszą się przede wszystkim do jego

⁸¹⁸ H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995, s. 293.

⁸¹⁹ Respondenci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na otwarte pytanie: „O jakiej osobie Twoim zdaniem można powiedzieć, że odniosła sukces zawodowy?”, które pozwoliło na jakościowe i ilościowe przeanalizowanie uzyskanego materiału wynikowego.

mikrostrukturalnego komponentu (92,6% ogółu odpowiedzi), a zatem do czynników zlokalizowanych w jednostce, która nie tylko jest zdolna do samodzielnego działania na rzecz swojej kariery, ale przede wszystkim ponosi za nią pełną odpowiedzialność. Zdecydowanie rzadziej respondenci zwracają uwagę na mezostrukturalne determinanty sukcesu (7,4%), wskazujące na jego zależności od szerszego otoczenia jednostki, lecz wcale nie odwołują się do jego uwarunkowań makrostrukturalnych (gospodarczych, politycznych, demograficznych, globalnych)⁸²⁰. Warto zaznaczyć, że ta prawidłowość nie stanowi faktu odosobnionego. Również A. Firkowska-Mankiewicz w prowadzonych przez siebie eksploracjach wskazała, że zgodnie z powszechną opinią społeczną to właśnie ta grupa właściwości odpowiada za osiąganie sukcesów życiowych przez jednostkę⁸²¹. Przyczyn takiego stanu rzeczy wspomniana badaczka dopatruje się w uwarunkowaniach społecznych, zgodnie z którymi „istnieje w języku potocznym i w świadomości zbiorowej naszego kręgu cywilizacyjnego względnie powszechny model sukcesu życiowego”⁸²². Wiara współczesnych pokoleń we własny potencjał sprawczy dostrzeżona została także przez H. Świdę-Ziembę, która zauważa, że sukces stał się istotną kategorią samookreślenia dla młodzieży, determinującą stan jej dobrostanu psychicznego⁸²³. Świat na poziomie „makro” staje się dla młodych ludzi coraz bardziej homogeniczny, nieodróżniony, zaś na poziomie „mikro” sytuują oni coraz więcej swoich możliwości w sferze wyborów, ponieważ to właśnie on pozwala im na zachowanie własnej różnorodności⁸²⁴.

Postrzeżenie uwarunkowań sukcesu przez pryzmat biologicznych, psychicznych, osobowościowych oraz społecznych właściwości jednostki charakteryzuje w szczególności respondentów zamieszkujących miasta liczące od 51 do 99 tys. mieszkańców (97,3%) oraz młodzież wiejską (95,4%) ($\chi^2 = 8,062$; $df = 3$; $p = 0,045$). Natomiast ich mezostrukturalny wymiar zostaje uwypuklany przez adolescentów pochodzących z dużych aglomeracji miejskich (16,2%). Można zatem stwierdzić, że miejsce zamieszkania warunkuje sposób postrzegania sukcesu przez badanych uczniów. Istotnych powiązań w tym zakresie nie dostrzega się jednak między takimi zmiennymi, jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, liczba dzieci w rodzinie, sytuacja materialna

⁸²⁰ Klasyfikacja czynników warunkujących sukces została dokonana na podstawie podziału zaproponowanego przez A. Firkowską-Mankiewicz (Vide: A. Firkowska-Mankiewicz, *Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka? Kontekst socjodemograficzny i psychospołeczny*, w: *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, Warszawa 1997, s. 303–330).

⁸²¹ Ibidem.

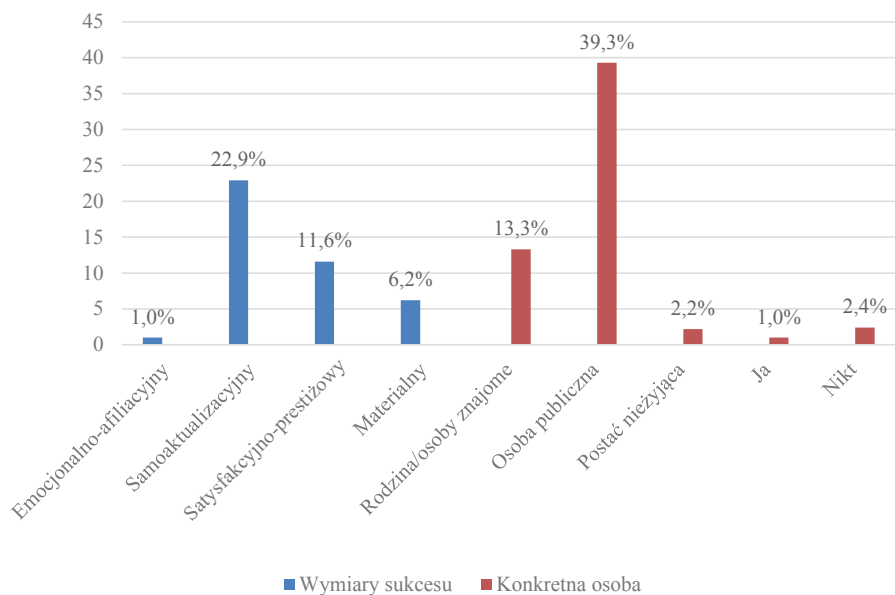
⁸²² Ibidem, s. 304.

⁸²³ H. Świda-Ziemia, *Obraz świata i bycia w świecie. Z badań młodzieży licealnej*, Warszawa 2000, s. 257–268.

⁸²⁴ Vide: Z. Mlinar, *Individuation and Globalization: The Transformation of Territorial Social Organization*, w: *Globalization and Territorial Identities*, red. Z. Mlinar, Avebury, Aldershot 1992.

rodziny, znaczenie pracy dla człowieka, średnia uzyskanych ocen szkolnych, sposób spędzania czasu wolnego oraz obecność doradcy zawodowego w szkole, rodzaj szkoły, poziom prezentowanej proaktywności ogólnej oraz samoskuteczności w działaniu. Ponadto ilościowa analiza badań ujawniła, że badana młodzież najczęściej wskazywała na jeden czynnik warunkujący sukces w karierze (60,8%), rzadziej zaś na dwa (8,5%), trzy (1,3%) lub cztery (0,6%) takie determinanty. Liczną grupę respondentów stanowiły także osoby, które w ogóle nie udzieliły odpowiedzi na zadane pytanie (28,8%).

Model sukcesu życiowego zaproponowany przez A. Firkowską-Mankiewicz⁸²⁵ pozwolił także na rozpatrzenie wyznaczników sukcesu zawodowego podawanych przez badaną młodzież z perspektywy czterech jego wymiarów: stratyfikacyjno-prestiżowego, materialnego, emocjonalno-afiliacyjnego oraz samoaktualizacyjnego. Ze względu na to, że znaczna grupa adolescentów, udzielając odpowiedzi na zadane pytanie, ustosunkowała się do niego przez odwołanie się do konkretnych osób, które w ich opinii odniosły sukces w tym obszarze, wyróżniono także kategorie odnoszące się do tych określeń (wykres 15).



Wykres 15. Wyznaczniki sukcesu zawodowego w opinii badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych

Źródło: Badania własne

⁸²⁵ A. Firkowska-Mankiewicz, *Czym jest...*

Okazuje się, że najliczniejsza liczba wskazań dotyczyła osób znanych badanym z przestrzeni życia publicznego (39,3%). Respondenci charakteryzowali ją przez podanie ich imienia i nazwiska, a często także dziedziny ich aktywności zawodowej. Wśród grona osób najczęściej pojawiających się w kwestionariuszach ankiet, znanych badanym przede wszystkim z przestrzeni medialnej, należy wymienić: Marka Zuckerberga (założyciela portalu internetowego Facebook), Billa Gatesa (informatyka, prezesa Microsoftu), Steve Jobsa (współwłaściciela Apple), Nikoła Tesłę (wynalazcę), Roberta Lewandowskiego (piłkarza), Cristiano Ronaldo (piłkarza), Piotra Rubika (muzyka), Wisławę Szymborską (noblistkę), Marię Skłodowską-Curie (noblistkę), Donalda Tuska (polityka), Pawła Kukiza (wokalistę, polityka), Mike Tysona (boksera), Adama Małysza (skoczek narciarskiego), Justina Biebera (wokalistę), Wojciecha Modesta Amaro (restauratora), Magdę Gessler (restauratorkę), Gordona Ramsey' a (restauratora), Janusza Korwina-Mikke (polityka), Krzysztofa Ibisza (prezentera telewizyjnego), Bronisława Komorowskiego (prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej). Do tej kategorii zostały zakwalifikowane również osoby publiczne, obecne w najbliższym otoczeniu uczniów w postaci ich nauczycieli czy wychowawców. Warto odnotować, że obszar sukcesu powyższych postaci niejednokrotnie pozwala na umiejscowienie ich w dziedzinie zainteresowań zawodowych badanych uczniów, co oznacza, że mają oni konkretne wzory osobowe w swoich branżach, którym pragnęliby dorównać w przyszłości. Tworzenie profilu osoby, o której można powiedzieć, że odniosła sukces zawodowy, przez odwołanie do realnie istniejących ludzi, stanowi tendencję typową przede wszystkim dla młodzieży zamieszkującej małe miasteczka (51,4%), mającej ojców z wykształceniem podstawowym (54,8%) oraz matki z wykształceniem wyższym (54,3%), osiągającej celujące wyniki w nauce (61,1%) oraz uczęszczającej do zasadniczych szkół zawodowych (43,2%).

Drugą pod względem liczby wskazań grupę badanych uczniów, którzy, ustosunkowując się do pytania o wskaźniki powodzenia w sferze życia zawodowego, podawali przykład konkretnej osoby odnoszącej sukces w tym obszarze, byli to respondenci odnajdujący je w swoim najbliższym otoczeniu (13,3%). Adolescenci identyfikowali je ze swoimi rodzicami, rodzeństwem, członkami dalszej rodziny (kuzyni, wujostwo), a także sąsiadami, kolegami oraz znajomymi. Bardzo częstym wyznacznikiem decydującym o wytypowaniu danej osoby było posiadanie przez nich własnej firmy lub też satysfakcjonującej pracy (egzemplifikację odpowiedzi pozwalającej na zakwalifikowanie do tego obszaru stanowi wypowiedź o następującej treści: „mogę stwierdzić, że osobą, która odniosła sukces zawodowy, jest mój ojciec, ponieważ tak długo pracował, aż otworzył własną firmę” [A/476]). Dostrzeganie ludzi sukcesu w gronie osób znajomych pozwala młodym ludziom na obserwowanie ich

w codziennym życiu oraz zapewnia możliwość doświadczania z nimi bezpośredniego kontaktu lub rozmowy. W tej sytuacji przyglądają się oni realizowanemu przez nich procesowi podejmowania decyzji i jego konsekwencji dla ścieżki ich kariery, co jest dla nich niezwykle cennym walorem poznawczym i pragmatycznym. Zauważanie znamion sukcesu zawodowego w biografii członków rodziny oraz najbliższych znajomych stanowi cechę charakterystyczną w szczególności dla badanych dziewcząt (18,6%), uczniów oceniających swoją sytuację materialną jako złą (17,2%), młodzieży, dla której praca ma przeciętne znaczenie (16,4%) oraz respondentów osiągających bardzo dobre wyniki w nauce (21,1%). Najrzadziej do tej kategorii badawczej odwoływali się chłopcy (10,8%), adolescenti określający swoje usytuowanie finansowe mianem przeciętnego (10,0%), respondenci przypisujący niskie znaczenie pracy (7,5%) oraz uczniowie, których średnia ocen wynosi poniżej 3,0 (7,4%).

Swoje uznanie dla kariery określonych osób zdecydowanie rzadziej wyrażała młodzież przez odwołanie się do postaci historycznych lub nieżyjących (2,2%), która twierdziła, że sama może stanowić przykład takiego człowieka (1,0%) lub zaprzeczając, że kiedykolwiek w swoim życiu spotkała osobę, która zasługiwałaby na miano jednostki wyróżniającej się sukcesem zawodowym. Warto zaznaczyć, że do postaci nieżyjących odwoływali się wyłącznie chłopcy (3,3%), a na brak autorytetu w tej dziedzinie wskazywali uczniowie powyżej 19 roku życia (17,7%), co może oznaczać, że starsza młodzież krytyczniej ocenia otaczającą ją rzeczywistość, czego efektem jest trudność zidentyfikowania odpowiedniego dla siebie wzoru osobowego.

Samoaktualizacyjny wymiar sukcesu zawodowego, ze względu na swoje subiektywne zabarwienie i odniesienie do osobistych celów życiowych, zyskał sympatię co piątego respondenta (22,9%). Współczesna młodzież, zobowiązana do dualistycznego funkcjonowania w otaczającą ją rzeczywistości, ukierunkowana jest nie tylko na realizację własnych celów i aspiracji zawodowych, lecz także na wypełnianie zadań społecznych, służących dobru powszechnemu⁸²⁶. Dążenie do realizacji własnych aspiracji zawodowych przyczynia się do ukierunkowania człowieka na indywidualizm samorealizacji, zdaniem Z. Bokszańskiego obejmujący „różnorodne decyzje i akty działania podmiotu, przebiegające w wielu obszarach [jego; dop. L.M.] aktywności. Uzasadnia je, wspiera i motywuje, ale także i łączy niekwestionowana wartość w postaci «autentyczności». Jest ona osią organizującą

⁸²⁶ Poglębionych analiz badawczych tego aspektu ludzkiego życia dokonał B. Wojciszke, przypisując im miano sprawczości i wspólnotowości. Jak sam podkreśla, „sprawczość dotyczy efektywności w realizacji celów, które są korzystne lub niekorzystne dla podmiotu, wspólnotowość zaś - funkcjonowania w relacjach społecznych oraz wybierania celów, które są korzystne lub niekorzystne dla innych ludzi” (B. Wojciszke, *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*, Gdańsk 2010, s. 51).

strategie biograficzne jednostek, ale także celem nagradzającym podejmowane wysiłki⁸²⁷. Dookreślanie sposobu rozumienia zjawiska sukcesu zawodowego przez pryzmat osiągnięć będących źródłem satysfakcji i tym samym mających subiektywne znaczenie dla jednostki, okazało się najbliższe młodym ludziom, w dużym stopniu nastawionym na całożyciowe uczenie się i samorozwój. Odzwierciedlenia tego aspektu kariery zawodowej można dopatrywać się w przykładowych wypowiedziach uczniów: „człowiek odniesie sukces wtedy, gdy spełni swoje marzenie zawodowe, które będzie mu sprawiało radość” (A/239), „można powiedzieć, że sukces odniosła osoba, która spełnia swoje marzenia zarówno zawodowe, jak i życiowe” (A/225), „można tak powiedzieć o osobie, która spełniła wszystkie zamierzone sobie cele” (A/666), „osoba, której się wszystko udaje” (A/484), „są to osoby, które własną, samodzielną pracą osiągnęły cele życiowe” (A/401). Respondenci niejednokrotnie odwoływali się także do cech jednostkowych, które w ich opinii zwiększają szansę na powodzenie zawodowe, do których należy zaliczyć: posiadanie pasji, talentu, czerpanie radości, szczęścia oraz zadowolenia z pracy zawodowej, zaradność, bycie mądrym, wytrwałym, inteligentnym, pracowitym, ambitnym oraz systematycznym. Ekspozowanie tego obszaru sukcesu zawodowego przez badanych doskonale wpisuje się także w nowoczesny paradygmat kariery, w którym nabiera ona charakteru podmiotowego, co oznacza, że znaczenie nadaje jej sama jednostka. Wyznaczników sukcesu w wymiarze samoaktualizacyjnym najczęściej dopatrywały się badane dziewczęta (27,1%), osoby zamieszkujące miasta liczące od 51 do 99 tys. mieszkańców (31,3%) oraz tereny wiejskie (27,2%).

Badana młodzież w swoich wypowiedziach na temat osoby, która odniosła sukces zawodowy, zdecydowanie rzadziej odnosiła się do stratyfikacyjno-prestiżowego (11,6%) oraz materialnego (6,2%) wymiaru sukcesu, zaś w najmniejszym stopniu do jego emocjonalno-afiliacyjnego aspektu (1,0%). Obszary te stają się łatwiejsze do rozpoznania ze względu na namacalne i obserwowalne cechy sukcesu, których dotyczą. Wymiar stratyfikacyjno-prestiżowy wskazuje na osiągnięcia człowieka związane ze zdobytym wykształceniem oraz zajmowaną przez niego szanowaną pozycją społeczną. Egzemplifikację tych zjawisk stanowią odpowiedzi: „można powiedzieć, że sukces odnosi ktoś wykształcony” (A/480) oraz „ktoś, kto dostanie się na studia” (A/240), „ktoś, kto podbił cały świat” (A/223). Tendencja do postrzegania wartości wyższego wykształcenia, jako czynnika podnoszącego standard i jakość życia, została dostrzeżona już w latach dziewięćdziesiątych XX w. m.in. przez A. Zandeckiego⁸²⁸ i jak się okazuje, utrzymuje się ona wśród ba-

⁸²⁷ Z. Bokszański, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Warszawa 2007, s. 57.

⁸²⁸ Vide: A. Zandecki, *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Toruń - Poznań 1999.

danej młodzieży z zespołów szkół zawodowych, stojącej u progu podjęcia edukacji na poziomie wyższym. Warto też zaznaczyć, że niektóre wypowiedzi respondentów, mieszczące się w tym obszarze, wskazywały na minimalistyczne oczekiwania dotyczące swojej przyszłości zawodowej, np. sukces odnosi „ktoś, kto utrzymuje się na rynku” (A/455), „osoba, która znalazła pracę” (A/14), co można odbierać jako wynik niepewności towarzyszącej młodzieży wchodzącej na rynek pracy, która koncentruje na tym, by uzyskać jakąkolwiek pracę⁸²⁹. Do tego aspektu sukcesu najczęściej odwoływali się chłopcy (13,9%), osoby w wieku 16 lat (17,2%), czyli rozpoczynające edukację w szkole ponadgimnazjalnej, mieszkający w dużych aglomeracjach miejskich (15,6%), respondenci mający ojców z wykształceniem wyższym (17,8%) oraz adolescenti będący jedynakami lub jedynaczkami (16,4%). Można również zauważyć prawidłowość, zgodnie z którą mocno akcentowane przez A. Firkowską-Mankiewicz⁸³⁰ upodobanie badanych przez nią warszawskich trzydziestolatków do definiowania sukcesu przez pryzmat jego wskaźników materialnych, zostało przez uczniów ze szkół zawodowych biorących udział w sondażu diagnostycznym przeniesione na obszar samoaktualizacyjny⁸³¹. Młodzież przeświadczona o tym, że o sukcesie zawodowym człowieka świadczą jego wysokie zarobki oraz satysfakcjonująca sytuacja materialna, niejednokrotnie odwoływała się także do roli zadowolenia z wykonywanej pracy, o czym świadczą następujące przykłady udzielanej przez nią odpowiedzi: sukces odnosi „osoba, która żyje w dostatku i ma czas wolny” (A/236), „osoba, która jest szczęśliwa w swojej pracy i potrafi z niej wyżyć” (A/671), „która sprawdza się w swojej pracy i dobrze zarabia” (A/637). Wymiar materialny sukcesu spotkał się ze szczególnym zainteresowaniem badanych przedstawicieli płci męskiej (7,6%), osób będących jedynaczkami lub jedynakami (12,3%) oraz reprezentantów techników (7,4%). Badana młodzież zaskakująco rzadko łączyła sukces zawodowy z zadowalającym życiem rodzinnym lub ze szczęś-

⁸²⁹ Na aspekt strategii koncentrującej się na unikaniu bezrobocia przez młodych ludzi i znalezienia jakiegokolwiek pracy, bez względu na jej walory samorealizacyjne, uwagę zwróciła E. Giermanowska (E. Giermanowska, *Między karierą a bezrobociem*, w: *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, red. B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, Warszawa 2001, s. 229).

⁸³⁰ Vide: A. Firkowska-Mankiewicz, *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*, Warszawa 1999.

⁸³¹ Interesujących poznawczo spostrzeżeń w tym zakresie dostarczają także badania H. Świdy-Ziemby. Badaczka stwierdza, że młodzież przypisuje pieniądзом wartość instrumentalną, zaś sukces postrzega z perspektywy osobistej wartości. Zdaniem badaczki sukces stanowi dla młodych ludzi pewien „sposób bycia w świecie”, przejawiający się w postaci chęci poznawania świata i poszerzania zakresu swoich doświadczeń. Standard materialny stanowi dla nich jedynie jeden ze wskaźników sukcesu (H. Świda-Ziemba, *Obraz świata i bycia w świecie. Z badań młodzieży licealnej*, Warszawa 2000, s. 269).

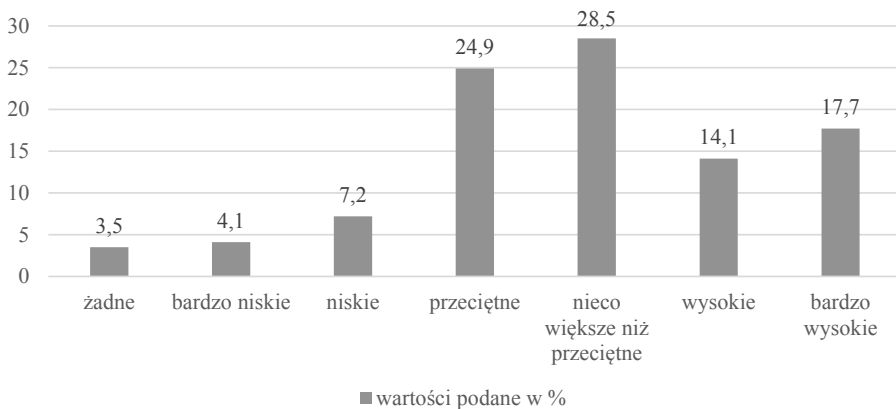
liwymi relacjami interpersonalnymi z innymi ludźmi, stanowiącymi istotę wymiaru emocjonalno-afiliacyjnego.

W kontekście badań nad satysfakcjonującym aspektem pracy zawodowej warto wspomnieć także o badaniach prowadzonych przez B. Idzikowskiego⁸³². Badacz ten swoje zainteresowania eksploracyjne koncentrował, co prawda, na zagadnieniu orientacji życiowych młodzieży, jednak w ich obrębie usytuował orientację na pracę, która w określony sposób oddziaływała na poczucie spełnienia i zadowolenia młodych ludzi z tego aspektu swojej egzystencji. B. Idzikowski dwukrotnie dokonywał pomiaru w tym zakresie. Efektem pierwszego z nich było wyróżnienie trzech rodzajów orientacji na pracę: hedonistycznej, materialistyczno-instrumentalnej oraz idealistyczno-autokreacyjnej. Pierwsza z nich odnosiła się do przypisywania pracy wartości pragmatycznej, w myśl której stanowiła ona wyłącznie jedną z wielu płaszczyzn aktywności jednostki, a zatem nie powinna być zbyt absorbująca. Z kolei badani, którzy przyjęli orientację materialistyczno-instrumentalną, aktywność zawodową postrzegali jako źródło dobrobytu oraz środek umożliwiający konsumpcję. Natomiast orientacja idealistyczno-autokreacyjna charakteryzuje adolescentów, dopatrujących się w pracy sensu życia, satysfakcji, szczęścia oraz szansy na samorealizację. Pomiar powtórzony dwa lata później wykazał istnienie wyłącznie dwóch rodzajów orientacji: hedonistyczno-instrumentalnej i idealistyczno-autokreacyjnej. Nie sposób nie zauważyć, że te typy ukierunkowania zawodowego mają pewne semantyczne odniesienie do wymiarów sukcesu wyróżnionych przez A. Firkowską-Mankiewicz, co oznacza, że w rozważaniach na temat orientacji zawodowych nie można pominąć kwestii związanych z zagadnieniem sukcesu w karierze.

Konstrukct sukcesu w karierze przez badaną młodzieżą jawi się w większym stopniu jako zjawisko o charakterze subiektywnym niż obiektywnym, co ujawnia jego podmiotowe wycieniowanie. Wyniki badań wprawdzie nie ukazały zależności między wyróżnianymi przez respondentów wskaźnikami sukcesu a proaktywnymi zachowaniami w karierze oraz poczuciem samoskuteczności w działaniu, jednak sytuacja ta prezentuje się zgoła odmiennie w kontekście oceny własnego potencjału i szans na realizację własnych zamierzeń zawodowych. Satysfakcja zawodowa i wynikające z niej dobre samopoczucie podmiotu mogą stanowić efekt zaspokojenia potrzeb, celów, aspiracji czy też dążeń jednostki⁸³³. Można zatem z dużym prawdopodobieństwem zakładać, że młodzież spoglądająca na własną przyszłość z nadzieją, będzie bardziej zaangażowana w podejmowanie działań na rzecz własnej kariery niż osoby, które kreują pesymistyczną wizję mających nastąpić stanów rzeczy.

⁸³² B. Idzikowski, op. cit., s. 157.

⁸³³ T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący plany*, Gdańsk 1996, s. 207-211.



Wykres 16. Szanse na odniesienie sukcesu zawodowego w opinii badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych

Źródło: Badania własne.

Badana młodzież swoje szanse na odniesienie sukcesu w karierze ocenia bardzo optymistycznie⁸³⁴. Ponad połowa respondentów (59,7%) stwierdza, że ma ponadprzeciętną (wykres 16) możliwość zrealizowania swoich zamierzeń zawodowych. Liczną grupę adolescentów stanowią również osoby określające swoje perspektywy w tym zakresie jako przeciętne (24,9%), natomiast 14,8% pozostaje w przekonaniu, że ma mniej niż przeciętne, a zatem niewielkie szanse na sukces. Największe przeświadczenie o swojej pomyślności zawodowej żywi młodzież mająca ojców (35,2%) ($\chi^2 = 74,485$; $df = 36$; $p \leq 0,001$) lub matki (28,1%) ($\chi^2 = 52,565$; $df = 36$; $p = 0,037$) z wykształceniem wyższym, respondenci pochodzący z rodzin wielodzietnych (4 i więcej dzieci w rodzinie - 23,0%) ($\chi^2 = 29,542$; $df = 18$; $p = 0,042$), badani, którzy oceniają sytuację materialną swojej rodziny jako bardzo dobrą (25,0%) ($\chi^2 = 42,359$; $df = 18$; $p = 0,001$). Oznacza to, że środowisko rodzinne jednostki znacząco uwarunkowuje ocenę szans na odniesienie sukcesu zawodowego przez jednostkę. Nie bez znaczenia dla ustosunkowania się do tego aspektu przez młodzież jest zmienna „znaczenie pracy dla człowieka” ($\chi^2 = 34,121$; $df = 12$; $p = 0,001$). O swojej możliwości powodzenia zawodowego najbardziej przekonana jest

⁸³⁴ Respondenci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Jakie Twoim zdaniem masz szanse na odniesienie sukcesu zawodowego?”. Odpowiadając, ustosunkowywali się do 7-stopniowej skali, na której 0 było równoznacznie z brakiem jakichkolwiek perspektyw na pomyślność w realizacji planów zawodowych, a 6 oznaczało szanse bardzo wysokie. Inspiracją do niniejszego pytania były badania A. Cybal-Michalskiej, odnoszące się do młodzieży akademickiej. Wyniki eksploracji uzyskane przez badaczkę dowodzą, że przekonanie młodzieży akademickiej o zdecydowanie dużej możliwości na odniesienie sukcesu w karierze, jest jeszcze wyższe (75,5%) niż w przypadku badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych (A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, s. 328).

młodzież przypisująca wysokie znaczenie pracy w systemie swoich wartości (21,9%). Ponadto determinantem oceny szans na odniesienie sukcesu w sferze życia zawodowego jest jakość osiągnięć edukacyjnych respondentów ($\chi^2 = 40,230$; $df = 24$; $p = 0,020$). Zmienna „średnia ocen szkolnych” pozwala zaobserwować tendencję, zgodnie z którą im wyższe pod względem średniej arytmetycznej wyniki edukacyjne ucznia, tym wyżej szacuje on swoje możliwości w karierze. Prawidłowość ta jest szczególnie widoczna w przypadku osób uzyskujących stopnie celujące (39,3%) w porównaniu z osobami ze średnią ocen poniżej 3,0 (11,5%). Do charakterystyki rzeczywistości szkolnej respondentów odnosi się również zmienna „rodzaj szkoły” ($\chi^2 = 24,440$; $df = 6$; $p \leq 0,001$). Ukazuje ona bowiem, że szczególnie wysoko swoje szanse na sukces zawodowy szacują reprezentanci zasadniczych szkół zawodowych (19,2%).

Analizy statystyczne badań dowodzą, że istotną wartość dla oceny perspektyw na pomyślność w realizacji planów zawodowych przez badanych ma ich sposób postrzegania własnej osoby. Okazuje się, że wysoki poziom samooceny ogólnej ($\chi^2 = 146,999$; $df = 54$; $p \leq 0,001$) oraz samooceny we wszystkich jej pozostałych sferach, tj. poznawczo-intelektualnej ($\chi^2 = 111,202$; $df = 54$; $p \leq 0,001$), fizycznej ($\chi^2 = 67,676$; $df = 48$; $p = 0,032$), społeczno-moralnej ($\chi^2 = 105,051$; $df = 54$; $p \leq 0,001$), charakterologicznej ($\chi^2 = 124,901$; $df = 54$; $p \leq 0,001$) oraz globalnej ($\chi^2 = 147,537$; $df = 54$; $p \leq 0,001$) generuje zdecydowanie wyższe przekonanie u badanych adolescentów o możliwości odniesienia sukcesu w karierze niż u osób, które prezentują niski poziom samooceny w każdym z jej wymienionych wymiarów. Podobną zależność dostrzega się w przypadku proaktywności ogólnej ($\chi^2 = 157,102$; $df = 36$; $p \leq 0,001$) oraz poczucia samoskuteczności w działaniu ($\chi^2 = 83,029$; $df = 24$; $p \leq 0,001$). Im wyższy poziom zachowań proaktywnych w karierze lub poczucia własnego sprawstwa w podejmowanych przedsięwzięciach przejawia respondent, tym wyżej ocenia swoje szanse na sukces zawodowy i odwrotnie – im niższy poziom proaktywności ogólnej oraz poczucia samoskuteczności w działaniu, tym większy odsetek wskazań na kategorię „żadne”, w odniesieniu do perspektyw rozwoju zawodowego.

Odpowiedzi badanej młodzieży w kontekście oceny szans na sukces w karierze różnicowane są także pod względem przyjmowanej przez nich orientacji zawodowej. Istotnie statystycznie zależność odnotowuje się w przypadku takich jej rodzajów, jak: niestabilność emocjonalna ($\chi^2 = 57,004$; $df = 24$; $p \leq 0,001$), zdolność do realizacji zadań ($\chi^2 = 56,416$; $df = 24$; $p \leq 0,001$), liderowanie ($\chi^2 = 49,524$; $df = 24$; $p = 0,002$), porządek i dokładność ($\chi^2 = 47,288$; $df = 24$; $p = 0,003$), aspiracja na karierę i sukces ($\chi^2 = 40,216$; $df = 24$; $p = 0,020$). Nie dostrzega się ich natomiast w odniesieniu do następujących wymiarów orientacji zawodowej: uspołecznienie, podatność na irytację, elastyczność, autonomia w pracy, odporność na frustrację. Niestabilność emocjonalna uka-

zuje, że wraz ze spadkiem poziomu jej reprezentacji wzrasta liczba wskazań na przekonanie o bardzo wysokich szansach na odniesienie sukcesu zawodowego. Prawidłowość ta jest szczególnie widoczna w przypadku osób przejawiających bardzo niski poziom (37,5%) tego wymiaru orientacji zawodowej w porównaniu z osobami, które prezentują bardzo wysoki poziom (15,3%) tego ukierunkowania na karierę. Co ciekawe, taką samą właściwość zauważa się w odniesieniu do wymiaru aspiracji na karierę. Wraz ze spadkiem poziomu jej reprezentacji wzrasta przekonanie respondentów o odniesieniu sukcesu w karierze. W przypadku pozostałych orientacji zawodowych, zależności te mają charakter wprost proporcjonalny: wyższy stopień ich przejawiania ujawnia wzrost przekonania adolescentów o bardzo wysokich szansach na odniesienie sukcesu w karierze.

Przeświadczenie znacznego grona młodzieży o własnych możliwościach sprawczych, znajdujące swoje odzwierciedlenie w słowach „sukces życiowy zależy wyłącznie ode mnie”, dostrzega także E. Giermanowska⁸³⁵. Zwraca ona uwagę na podmiotowy aspekt konstruowania kariery, warunkowany przez możliwości sprawcze jednostki. Ponadto profil młodego człowieka, ukierunkowanego na osiągnięcie sukcesu na podstawie prowadzonych eksploracji, stworzyła E. Grzeszczyk⁸³⁶. Zdaniem badaczki osoba taka charakteryzuje się pewnością siebie, otwartością na nowe doświadczenia, jest gotowa na ryzyko i poniesienie kosztów z nim związanych oraz potrafi bez większych trudności określić swoje cele, jak również potrzeby zawodowe. K. Klimkowska⁸³⁷ także dostrzega zorientowanie młodych ludzi na sukces, które przyjmuje znamiona ogólnospołecznych aspiracji w tym zakresie. Zaznacza jednak, że dążeniom tym nieczęsto towarzyszą konkretne plany i działania dowodzące indywidualnego zaangażowania w przebieg własnej kariery.

Struktura orientacji zawodowych badanej grupy młodzieży charakteryzuje się wysokim stopniem złożoności, mimo że zarówno zawodowe, jak i szkolne wybory młodych ludzi są determinowane przede wszystkim przez ich zainteresowania znamionujące się elastycznością i zmiennością w toku jej biografii. Ponad połowa respondentów deklaruje swoją chęć podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie oraz przekonanie o jego odpowiedności dla siebie, co oznacza, że większość z nich swoje decyzje zawodowe ocenia jako trafne. Dominacja subiektywnego stosunku adolescentów do zjawiska sukcesu w karierze oraz ich znaczny optymizm w kwestii szans na spełnienie własnych oczekiwań zawodowych w przyszłości zdecydowanie podnosi realne

⁸³⁵ E. Giermanowska, *Między karierą a bezrobociem*, w: *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, red. B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, Warszawa 2001, s. 222–225.

⁸³⁶ E. Grzeszczyk, *Sukces. Amerykańskie wzory – polskie realia*, Warszawa 2003, s. 211–228.

⁸³⁷ K. Klimkowska, op. cit., s. 389.

możliwości młodzieży na doświadczenie zawodowego spełnienia, ponieważ będzie ono oceniane przez pryzmat własnej definicji sukcesu skonstruowanej przez samych badanych, nie zawsze tożsamej z obiektywnymi i powszechnie uznawanymi wskaźnikami powodzenia zawodowego. Taka prawidłowość znajduje swoje odzwierciedlenie w poszukiwaniu bezpiecznego miejsca pracy, zapewniającego stabilne warunki zatrudnienia. Warto jednak pamiętać, że wszelkie aspiracje i oczekiwania zawodowe badanej młodzieży tracą na znaczeniu ze względu na dominujące u niej zorientowanie na wymiar niestabilności emocjonalnej, która przyczynia się do spadku jej poczucia pewności siebie w przestrzeni zmiennego i nieprzewidywalnego rynku pracy.

4.4. Poglądy i opinie badanej grupy młodzieży na temat złożoności i uwarunkowań współczesnego rynku pracy

Jednym z istotnych zadań jednostki przypadających na okres adolescencji staje się osiągnięcie przez nią dojrzałości do samodzielnego funkcjonowania w przestrzeni rynku pracy. Nabywanie kompetencji niezbędnych do partycypacji w „świecie zawodów” ma charakter procesualny, składający się z szeregu decyzji i wyborów edukacyjno-zawodowych podmiotu. Młody człowiek zazwyczaj nie pozostaje samotny w konstruowaniu ścieżki swojej kariery, nie jest bowiem wolny od uwarunkowań kontekstualnych, tworzonych przez środowisko jego pochodzenia, rodziców, rówieśników, znajomych, media, a także różnorodne placówki kształceniowe. Szkoła stanowi jedną z instytucji zobligowanych do wspierania młodzieży w procesie orientacji zawodowych i tym samym ułatwiających im moment przejścia z edukacji na rynek pracy. Jakość wywiązywania się z tego zadania oceniana jest różnie, o czym świadczą liczne raporty prezentujące niekorzystną sytuację młodych ludzi na rynku pracy⁸³⁸. Ich wyniki są zgodne co do tego, że mają oni trudności ze znalezieniem satysfakcjonującej pracy oraz że nie mają odpowiednich umiejętności pożądaných przez pracodawców. Odpowiedzialnością za taką sytuację bardzo często obarcza się szkoły. Warto jednak odnotować, jak podkreśla S.M. Kwiatkowski, że „dynamika procesów zachodzących w otoczeniu szkoły zawodowej jest tak duża, że analizowanie i modyfikowanie wyizolowanych elementów tworzących system kształcenia nie przynosi już spo-

⁸³⁸ Vide: *Młodzi na rynku pracy. Pod lupą. Sytuacja młodych na rynku pracy z perspektywy MŚP*, Raport 2014, Europejski Program Modernizacji Polskich Firm; *Raport Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2014 r.*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej; J. Górniak i in., *Branża budowlana. Bilans kompetencji szkolnictwa zawodowego i technicznego w branży budowlanej. Raport z badań*, Kraków 2014; A. Wasilewski, *Diagnoza regionalna implementacji kompetencji kluczowych w kontekście potrzeb, uwarunkowań lokalnych i regionalnych oświaty oraz rynku pracy, województwo kujawsko-pomorskie*, Lublin 2010.

dziewanych rezultatów”⁸³⁹. Zwracając uwagę na to, że młodzież z zespołów szkół zawodowych po ukończeniu szkoły oraz po uzyskaniu pozytywnego wyniku z kwalifikacyjnego kursu zawodowego będzie miała możliwość podjęcia pracy w wyuczonym bądź też innym zawodzie, warto przyrzeć się w jej poglądom i opiniom na temat tego obszaru rzeczywistości.

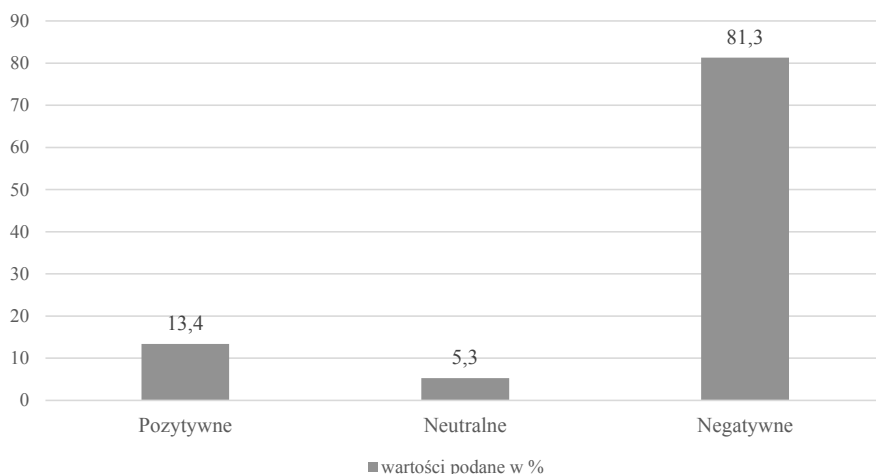
Zapoznanie się z sędami respondentów o rynku pracy stanowi ceną informację dotyczącą kwestii ich percepcji tego wycinka przestrzeni życia człowieka. Dążąc do stworzenia jego obrazu z perspektywy badanych, poproszono ich o podanie skojarzeń na ten temat⁸⁴⁰. Biorąc pod uwagę ilościowy kontekst określeń używanych przez uczniów dla scharakteryzowania współczesnego rynku pracy, wyłania się obraz młodzieży mającej trudność z odniesieniem się do tego wymiaru otaczającej ich rzeczywistości, na co wskazuje ogólna średnia arytmetyczna liczby przypisanych mu skojarzeń, wynosząca 1,97, podczas gdy maksymalna liczba możliwych wskazań wynosiła 5. Analizy materiału wynikowego dowodzą, że badana młodzież najczęściej podawała jedno (20,7%) lub dwa (20,4%) sformułowania dotyczące współczesnego rynku pracy. Rzadziej na liście tworzonej przez nią epitetów pojawiały się trzy (16,2%), cztery (6,7%) lub pięć (11,9%) określeń. Warto również nadmienić, że prawie jedna czwarta respondentów (24,1%) w ogóle nie udzieliła odpowiedzi na zadane pytanie.

Rynek pracy jest postrzegany przez badaną młodzież przede wszystkim negatywnie (81,3%). Wśród najczęściej wymienianych przez nią określeń o takim zabarwieniu należy wskazać: zmusza do wyjazdów za granicę, niszczy godność człowieka, trudny, dziwny, niezrozumiały, marny, żaden, agresywny, nieinteresujący, nieprzyjazny, trudno znaleźć pracę, bezrobocie, słaby, niedopracowany, wymagający, niedostępny, nie istnieje, losowy, pracodawcy nie płacą wynagrodzenia, nieprzewidywalny, skomplikowany, przesycony, ciężki, ustawiony, oszukany, okropny, mały, nie pomaga, szuka ludzi tylko z doświadczeniem, mało płacą, opłacają się wyłącznie znajomości. Respondenci, którzy negatywnie oceniają współczesny rynek pracy, to w szczególności dziewczęta (86,0%), osoby, których matki mają wykształcenie podstawowe (90,6%) oraz osoby przypisujące pracy małe znaczenie (91,5%). Różnice w odpowiedziach badanych można także zauważyć w odniesieniu do zmiennych, jaką jest proaktywność ogólna. Największy odsetek osób wskazujących na negatywny aspekt rynku pracy stanowiły osoby przejawiające poniżej

⁸³⁹ S.M. Kwiatkowski, *System kształcenia zawodowego – kierunki zmian*, w: *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1994, s. 37.

⁸⁴⁰ Badana młodzież miała możliwość podania maksymalnie pięciu określeń dotyczących współczesnego rynku pracy, udzielając odpowiedzi na pytanie: „Jaki Twoim zdaniem jest współczesny rynek pracy?”. Pytanie to ze względu na swój otwarty charakter zostało przeanalizowane nie tylko pod względem ilościowym, lecz także jakościowym.

przeciętne zachowania proaktywne w karierze (89,0%). Można także zaobserwować prawidłowość, zgodnie z którą im niższy poziom poczucia samoskuteczności w działaniu u badanych, tym większy odsetek ich odniesień do niekorzystnych warunków rynku pracy. Zależność ta jest szczególnie widoczna w przypadku osób o bardzo niskim poczuciu samoskuteczności w działaniu (100,0%) w porównaniu z uczniami prezentującymi jej bardzo wysoki poziom (72,9%). Warto też nadmienić, że negatywny obraz rynku pracy w większym stopniu charakteryzuje uczniów bardzo nisko (85,7%) oceniających swoje szanse na sukces zawodowy, niż tych, którzy bardzo wysoko (75,0%) szacują swoje perspektywy dotyczące kariery zawodowej.



Wykres 17. Skojarzenia badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych na temat rynku pracy

Źródło: Badania własne.

Zdecydowanie mniej liczna grupa badanej młodzieży w swoich sformułowaniach dotyczących rynku pracy zwracała uwagę na jego pozytywne aspekty (13,4%). W przypisywanych mu przez nią cechach znalazły się takie, jak: wolny, dynamiczny, poszukujący osób do pracy, stwarzający ogromne możliwości, duży, zróżnicowany, otwarty, szeroki, bardzo dobry, perfekcyjny, idealny, ceni umiejętności, rozwinięty. Z niniejszymi określeniami sympatyzowali przede wszystkim badani chłopcy (14,7%), młodzież zamieszkująca duże miasta (17,1%), osoby będące jedynakami lub jedynaczkami (17,5%), respondenci, dla których praca ma przeciętne znaczenie (14,7%) oraz uczniowie pozostający w przekonaniu, że mają bardzo wysokie szanse na odniesienie sukcesu zawodowego w przyszłości (19,4%). Wyniki analiz ukazują również, że adwersarzami pozytywnego wymiaru rynku pracy były w głównej mierze

osoby o niskim poziomie proaktywności ogólnej (33,3%) oraz młodzież o bardzo wysokim poczuciu samoskuteczności w działaniu (23,1%).

Neutralny aspekt rynku pracy (5,3%), dostrzegany przez najmniejszą grupę badanych osób, swoje odzwierciedlenie znajduje przede wszystkim w takich skojarzeniach, jak: zmienny, zagadkowy, niezmienny, umiarkowany, zrównoważony. Powód wyodrębnienia tej kategorii sformułowań leży w tym, że nie można jednoznacznie orzec, czy wymieniający je uczniowie mieli na myśli pozytywne, czy negatywne konsekwencje podanych właściwości. Ten rodzaj epitetów był najbardziej charakterystyczny dla badanych chłopców (6,2%), respondentów, których ojcowie (9,1%) lub matki (10,8%) legitymowali się wykształceniem licencyjnym oraz uczniów uzyskujących celujące wyniki w nauce (9,1%). Ponadto na neutralne właściwości rynku pracy uwagę zwracały głównie osoby o ponadprzeciętnym (7,0%) poziomie proaktywności ogólnej oraz badani o średnim (6,6%) poczuciu samoskuteczności w działaniu.

Może zaskakiwać, że badana młodzież z zespołów szkół zawodowych prezentuje optymistyczne nastawienie w stosunku do swojej przyszłości zawodowej, utrzymując, że ma wysokie oraz bardzo wysokie szanse na odniesienie sukcesu na rynku pracy oraz jednocześnie negatywnie postrzega rynek pracy, w przestrzeni którego będzie realizowała swoją wizję kariery. Wytlumaczenie tego zjawiska można odnaleźć w osobliwościach postrzegania społecznego. Procesy nabywania umiejętności orientacji w otoczeniu oraz ustosunkowania się do własnej osoby pozostają ze sobą w nierozłącznej zależności. Jednostka, dążąc do poznania swoich możliwości i dookreślenia Ja, dokonuje tego przez „kolejne zmieniające się identyfikacje ze znaczącymi osobami i grupami społecznymi. Identyfikacje związane są z kategoryzowaniem świata społecznego, a następnie formowaniem tożsamości osobistej przez kontrastowanie siebie w stosunku do innych członków poszczególnych kategorii”⁸⁴¹. B. Wojciszke na podstawie prowadzonych eksploracji zauważa, że „w dziedzinie sprawczości pozytywne są ważniejsze od negatywów, natomiast w dziedzinie wspólnotowości jest na odwrót i te różnice owocują częstym dochodzeniem do konkluzji w tej pierwszej dziedzinie, do konkluzji negatywnej zaś w drugiej”⁸⁴². Podobnych spostrzeżeń dostarczyły badania B. Idzikowskiego, odnoszące się do postrzegania przyszłości przez młodzież. Pozwoliły na stwierdzenie, że „uczniowie optymistycznie patrzą na swoją przyszłość, chociaż przyszłość całego społeczeństwa widzą pesymistycznie”⁸⁴³. Można zatem założyć istnienie zależności traktującej

⁸⁴¹ A. Binkot, *Tożsamość społeczna – teorie, hipotezy, znaki zapytania*, w: *Studia nad postrzeganiem relacji ja – inni. Tożsamość, indywidualizacja – przynależność*, red. M. Jarymowicz, Wrocław 1988, s. 21.

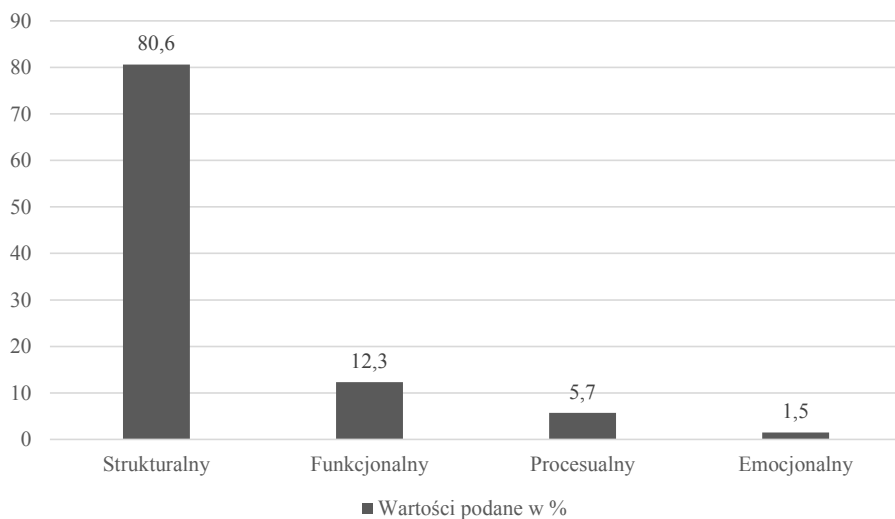
⁸⁴² B. Wojciszke, op. cit., s. 61.

⁸⁴³ B. Idzikowski, op. cit., s. 157.

o tym, że ludzie mają skłonność do kreowania gorszego obrazu rzeczywistości w porównaniu z oceną perspektyw przewidzianych dla własnej osoby.

Pozyskany materiał empiryczny, który dotyczy skojarzeń młodzieży na temat współczesnego rynku pracy, można także analizować z perspektywy jego wymiarów. Zazwyczaj rozpatruje się go pod względem trzech aspektów: strukturalnego, funkcjonalnego oraz procesualnego, jednak ze względu na specyficzny rodzaj sformułowań używanych przez badanych, które wyrażały ich stosunek do tego wycinka rzeczywistości (np. „jest mi obojętny”, „nie obchodzi mnie”, „nie lubię go”), wyróżniono także emocjonalny wymiar rynku pracy. Najwięcej określeń wymienianych przez respondentów pozostaje w powiązaniu ze strukturalnym wymiarem (80,6%) rynku pracy. Od tego odnoszenia się do cech charakterystycznych układu, jaki tworzą jego poszczególne składowe, nie stroniły przede wszystkim osoby przypisujące niskie znaczenie pracy (88,0%) oraz uznające, że mają bardzo niskie szanse na odniesienie sukcesu zawodowego (87,8%). Z kolei, biorąc pod uwagę zmienną „sytuacja materialna rodziny”, można odnotować tendencję, zgodnie z którą im lepsze w ocenie badanych położenie finansowe ich rodziny, tym większy odsetek wskazań na strukturalny aspekt rynku pracy. Prawidłowość ta jest szczególnie widoczna w przypadku odpowiedzi osób pochodzących z rodzin o bardzo dobrym uposażeniu finansowym (84,8%) w porównaniu ze skojarzeniami podawanymi młodzieży, której sytuacja materialna jest zła (73,4%). Znajomość tego wymiaru rynku pracy nie jest obca także uczniom o niskim poziomie proaktywności ogólnej (85,7%) oraz posiadaczom bardzo wysokiego stopnia poczucia samoskuteczności w działaniu (81,9%).

Funkcjonalny wymiar rynku pracy (12,3%), odnoszący się do ról, które pełni we współczesnej rzeczywistości, pozostaje w obszarze zainteresowań badanych dziewcząt (15,6%), osób mających ojców (15,3%) lub matki (16,0%) z wykształceniem zawodowym oraz młodzieży szacującą swoje szanse na odniesienie sukcesu zawodowego jako poniżej przeciętnej (13,7%). Zauważa się również odwrotnie proporcjonalną tendencję niż w przypadku strukturalnego aspektu rynku pracy, zgodnie z którą im respondenci gorzej oceniają swoje usytuowanie materialne, tym częściej ich skojarzenia dotyczą jego funkcji. Zależność ta jest widoczna w szczególności w przypadku odpowiedzi wskazywanych przez uczniów z rodzin o bardzo dobrym uposażeniu finansowym (9,6%) w porównaniu z młodzieżą o ich złym położeniu (17,2%). Podczas gdy zmienna „poziom proaktywności ogólnej” nie wykazuje większych różnic w sformułowaniach badanych, w przypadku zmiennej „poczucie samoskuteczności w działaniu” można odnotować, że najczęściej z funkcjonalnym wymiarem rynku pracy sympatyzują osoby reprezentujące tą cechę w bardzo niskim stopniu (28,6%).



Wykres 18. Wymiary współczesnego rynku pracy w poglądach badanej młodzieży

Źródło: Badania własne.

Badana młodzież zdecydowanie rzadziej odnosi się do dynamiki i zmian rynku pracy, tym samym zwracając uwagę na jego procesualny charakter (5,7%), natomiast najrzadziej dookreśla go przez wyrażenie swojego emocjonalnego stosunku do niego (1,5%). Do aspektu procesualnego najczęściej nawiązują skojarzenia badanych chłopców (6,4%), osób mieszkających w dużych aglomeracjach miejskich (8,6%), uczniowie osiągający celujące wyniki w nauce (11,6%) oraz reprezentanci technikum (7,0%). Podobnie jak w przypadku wcześniej opisywanego wymiaru rynku pracy, zmienna „poziom proaktywności ogólnej” nie dowodzi różnic między odpowiedziami respondentów, natomiast osoby o bardzo niskim poczuciu samoskuteczności w działaniu (14,3%) odnoszą się do niego znacznie częściej niż młodzież prezentująca wyższe poziomy tej właściwości (bardzo wysoki – 8,1%). Zmienne takie jak wiek, liczba dzieci w rodzinie, sposób spędzania czasu wolnego oraz obecność doradcy zawodowego w szkole, nie różnicują odpowiedzi badanych adolescentów, dlatego też należy stwierdzić, że nie oddziałują one na ich sposób postrzegania rynku pracy.

Obecnie jesteśmy świadkami dynamicznych przemian zachodzących na rynku pracy, które nie są wolne od kontekstu współczesnego świata i mających na nim miejsce przeobrażeń. Spadek znaczenia korporacji, rewolucja informacyjna, postępujące procesy globalizacyjne, zmiany demograficzne oraz popularyzacja elastycznych form zatrudnienia to tylko wybrane czynniki warunkujące sytuację w tym wycinku rzeczywistości. Zważając na to, że w przypadku żadnego z nich nie można jednoznacznie orzec, czy określone przekształcenia

niosą ze sobą pozytywne, czy negatywne skutki dla jakości życia człowieka, postanowiono sprawdzić, które z nich są najbardziej dostrzegane przez młodzież i mają dla niej największe znaczenie⁸⁴⁴. Wyniki badań ukazują, że miano najistotniejszych zmian rynku pracy w jej opinii zyskał proces zanikania stabilizacji zatrudnienia (2,57)⁸⁴⁵ oraz wynikające z uwarunkowań strukturalnych bezrobocie (2,57). Warto także odnotować, że oba te czynniki były najczęściej wskazywane przez respondentów w przypadku pierwszego wskazania (tabela 12). Znalezienie pracy po zakończeniu edukacji w szkole ponadgimnazjalnej dla młodych ludzi, którzy zmierzają do rozpoczęcia aktywnego uczestnictwa w przestrzeni rynku pracy, staje się istotnym celem, niepozostającym bez znaczenia dla ich dalszej przyszłości zawodowej. Uzyskanie zatrudnienia w tym przypadku stanowi pierwszy krok na drodze do urzeczywistnienia wykreowanej przez nich wizji kariery. Brak pracy dla człowieka stanowi nie tylko barierę w spełnieniu swoich planów i oczekiwań życiowych, ale może także przyczyniać się do poczucia dyskomfortu psychicznego, bycia bezużytecznym czy też frustracji oraz niesie ze sobą inne istotne konsekwencje ekonomiczne i społeczne⁸⁴⁶.

Badania R. Drozdowskiego dowodzą, że praca zawodowa zajmuje bardzo wysoką pozycję wśród dążeń egzystencjalnych człowieka, na co wskazuje to, że na liście dwudziestu wyróżnionych przez niego celów i aspiracji życiowych posiadanie satysfakcjonującego miejsca zatrudnienia w opinii respondentów uplasowało się na drugiej pozycji (zaraz po udanym życiu rodzinnym)⁸⁴⁷. Podobnych spostrzeżeń dostarczają m.in. prace E. Małkiewicz⁸⁴⁸, H. Liberskiej⁸⁴⁹, G. Katry⁸⁵⁰, L. Mac-Czarnik⁸⁵¹, D. Wiśniewskie-

⁸⁴⁴ Zadanie respondentów polegało na wskazaniu pięciu (spośród 120 podanych) najważniejszych przemian mających miejsce na współczesnym rynku pracy, przypisując im odpowiednie znaczenie przez ich odpowiednie ponumerowanie od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało czynnik najważniejszy, a 5 mniej ważny, chociaż też ważny. Inspiracją do wyszczególnienia tego rodzaju prawidłowości była analizowana pod tym kątem literatura tematyczna. Warto odnotować, że wymienione właściwości odnoszą się do różnych aspektów rynku pracy, tj. jego wymiaru procesualnego, strukturalnego i funkcjonalnego.

⁸⁴⁵ Zważając uwagę na to, że czynnik najważniejszy oznaczano cyfrą 1, najistotniejsza jest zatem ta właściwość, która uzyskała najniższą wartość średniej arytmetycznej. Poszczególne przemiany rynku pracy zostały uporządkowane w tabeli właśnie zgodnie z tą prawidłowością (od najistotniejszego do najmniej istotnego).

⁸⁴⁶ H. Zarychta, *Skutki i koszty bezrobocia na lokalnym rynku pracy*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, nr 6, 1994, s. 22–24.

⁸⁴⁷ R. Drozdowski, *Rynek pracy w Polsce. Recepcja. Oczekiwania. Strategie dostosowawcze*, Poznań 2002, s. 201.

⁸⁴⁸ E. Małkiewicz, *Cechy planów życiowych*, w: *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*, red. W. Łukaszewski, Wrocław 1983, s. 41–56.

⁸⁴⁹ H. Liberska, *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Poznań 2004.

⁸⁵⁰ G. Katra, *Charakterystyka planów życiowych młodzieży*, „Kwartalnik Psychologiczny”, nr 4, 1994, s. 99–118.

⁸⁵¹ L. Mac-Czarnik, *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży. Badania rozwojowe osób w wieku od 12 do 25 lat*, Rzeszów 2000.

go⁸⁵², K. Musiańskiej⁸⁵³, K. Szafraniec⁸⁵⁴, K. Dziwańskiej⁸⁵⁵. Można zatem uznać, że wysoki odsetek wskazań młodzieży na czynnik bezrobocia oraz zanikania stabilizacji zatrudnienia nie jest bezzasadne, wynika nie tylko z ich troski i obaw na temat własnej przyszłości⁸⁵⁶, a przede wszystkim z tego, że to właśnie bezpieczeństwo i stabilizacja zatrudnienia stanowią dla niej jeden z najważniejszych drogowskazów kariery.

Na aspekt bezrobocia najczęściej uwagę zwracają badane dziewczęta (2,31), młodzież w wieku 19 lat (2,45), osoby mające jedno rodzeństwo (2,45), uczniowie osiągający niskie wyniki nauczania (średnia ocen 3,0–2,32) oraz reprezentanci zasadniczych szkół zawodowych (2,40). Biorąc pod uwagę zmienną „sytuacja materialna rodziny”, można stwierdzić, że im adolescenti gorzej oceniają swoje uposażenie finansowe, tym większy odsetek wskazań na tę właściwość rynku pracy. Prawdopodobnie ta jest szczególnie widoczna w przypadku osób pochodzących z domów o złej sytuacji finansowej (2,09), w porównaniu z respondentami określającymi ją mianem bardzo dobrej (2,68). Bezrobocie nie jest także obojętne osobom o bardzo niskim poziomie proaktywności (2,00), bardzo niskim poczuciu samoskuteczności w działaniu (2,00) oraz w bardzo niskim stopniu przekonanych o tym, że wybrany zawód jest tym, który będzie im odpowiadał w przyszłości (2,20). Natomiast zanikanie stabilnych warunków pracy stanowi główny przedmiot zainteresowań uczniów, których ojcowie wyróżniają się wykształceniem licencjackim (1,71), jedynaków lub jedynaczek (2,22), respondentów oceniających swoją sytuację materialną jako dobrą (2,50), adolescentów przypisujących wysokie znaczenie pracy (2,42), jak również osób o przeciętnym poziomie proaktywności ogólnej (2,14), bardzo niskim poczuciu samoskuteczności w działaniu (1,50) oraz w ogóle nieuznających tezy, że będą zadowolone z wybranego zawodu (2,00).

Kolejną co do istotności znaczenia właściwością rynku pracy, zauważaną przez badaną młodzież, jest zjawisko przerzucania odpowiedzialności za kształtowanie kariery zawodowej na jednostkę (2,63). Postrzeganie człowieka jako sprawczego podmiotu kreującego własną przyszłość zawodową jest charakterystyczne przede wszystkim dla respondentów zamieszkujących tereny

⁸⁵² D. Wiśniewski, *Aspiracje młodzieży ponadgimnazjalnej w kontekście zmian społeczno-kulturowych*, Toruń 2012.

⁸⁵³ K. Musiańska, *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Kraków 2008.

⁸⁵⁴ *Młodzi 2011*, red. K. Szafraniec, M. Boni, Warszawa 2011.

⁸⁵⁵ K. Dziwańska, *Cele, plany życiowe oraz wartości młodzieży w kontekście rozwoju orientacji przyszłościowej w okresie dorastania*, Radom 2011.

⁸⁵⁶ M. Czerwińska-Jasiewicz w swoich badaniach dowodzi, że obawom edukacyjnym młodzieży na temat własnej przyszłości (niedostanie się do wybranej szkoły) towarzyszą niepokoje związane z nieotrzymaniem pracy po ukończeniu szkoły oraz utrata pracy (M. Czerwińska-Jasiewicz, *Ocena własnych perspektyw życiowych przez młodzież w zmieniającej się sytuacji społecznej w Polsce*, „Forum Psychologiczne, t. 1, nr 1–2, 1996, s. 74).

Tabela 12. Przemiany współczesnego rynku pracy w opiniach badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych

Określenie procesu zachodzącego na współczesnym rynku pracy	Znaczenie najważniejsze (1)	Znaczenie ważne (2)	Znaczenie przeciętne (3)	Znaczenie mniej ważne (4)	Znaczenie mniej ważne, chociaż też ważne (5)	Ranga czynnika (wartość uzyskanej średniej) ⁸⁵⁷
Zanikanie stabilizacji zatrudnienia	37,9%	16,8%	13,9%	13,1%	18,3%	2,57
Bezrobocie	29,4%	22,3%	22,5%	13,2%	12,5%	2,57
Odpowiedzialność za kształtowanie kariery zawodowej przerzucana na jednostkę	26,2%	26,5%	18,0%	16,4%	13,0%	2,63
Wzrost elastyczności zatrudnienia (śmieciowe umowy o pracę, nietrwałość kontraktów zatrudnienia)	18,2%	28,9%	25,1%	16,9%	10,9%	2,74
Wzrost znaczenia sektora usług nad przemysłowym	25,3%	20,5%	21,5%	18,1%	14,7%	2,76
Mobilność (konieczność pokonywania znacznych odległości z miejsca zamieszkania do miejsca zatrudnienia)	18,5%	26,3%	23,8%	17,6%	13,8%	2,82
Wzrost znaczenia informacji w funkcjonowaniu społeczeństw	12,8%	18,3%	22,4%	34,2%	12,3%	3,15
Globalizacja rynku pracy (powstawanie jednolitego rynku pracy, organizacji o ponadnarodowym zasięgu)	11,2%	14,2%	19,5%	32,3%	22,8%	3,41
Wzrost różnorodności i wielokulturowości (migracje zarobkowe, przemieszanie kultur)	10,9%	10,9%	18,8%	27,9%	31,5%	3,58
Decentralizacja (poszerzanie uprawnień decyzyjnych organom niższego szczebla)	4,3%	11,2%	15,1%	14,2%	55,2%	4,05

Źródło: Badania własne.

⁸⁵⁷ W nawisach znajdują się średnie arytmetyczne uzyskane przez każdą ze wskazanych osobliwości rynku pracy na podstawie wartości przypisanych im przez badaną młodzież.

wiejskie (2,45), osób uzyskujących celujące wyniki w nauce (2,33), adolescentów poświęcających czas wolny zadaniu społecznemu (1,75), reprezentantów szkół zawodowych (2,51). Zmienna „wiek” wskazuje, że świadomość zarządzania i monitorowania własną karierą wzrasta wraz wiekiem. Prawdopodobnie ta jest szczególnie dostrzegalna w przypadku młodzieży 16-letniej (2,78) w porównaniu z odpowiedziami osób w wieku od 20 do 22 lat (2,14). Grupę osób wskazujących na tę cechę rynku pracy reprezentują także badani o ponadprzeciętnym poziomie proaktywności ogólnej (2,41), o średnim poczuciu samoskuteczności w działaniu (2,44) oraz przeciętnie przekonani o tym, że wybrany zawód będzie im odpowiadał w przyszłości.

Wzrost elastyczności zatrudnienia, znajdujący się na czwartej pozycji istotnych dla badanej młodzieży osobliwości współczesnego rynku pracy (2,74), stanowi właściwość, która była przez nią wskazywana najczęściej jako druga pod względem ważności (28,9%). Najbardziej znacząca okazała się ona przede wszystkim dla respondentów w wieku 16 lat (2,62), oceniających swoją sytuację materialną jako przeciętną (2,44), uczęszczających do zasadniczych szkół zawodowych (2,56), prezentujących niski poziom proaktywnych zachowań w karierze (2,36) oraz poczucia samoskuteczności w działaniu (2,58), a także przekonanych o tym, że wybrany zawód jest tym, który w niskim stopniu spełni ich oczekiwania (2,48).

Młodzież z zespołów szkół zawodowych zauważa także wiodący prym sektora usług przemysłowych (2,76) na współczesnym rynku pracy. Świadomość ta może okazać się dla niej szczególnie cenna w momencie rozpoczęcia poszukiwania miejsca zatrudnienia. Grupę osób, dla których ta cecha ma największe znaczenie, tworzą badani chłopcy (2,70), mieszkańcy małych miasteczek (2,62) oraz dużych aglomeracji miejskich (2,64), jedynacy oraz jedynaczki (2,18), a także uczniowie uczęszczający do technikum (2,53). Przeświadczenie to charakteryzuje także respondentów o niskim poziomie proaktywności ogólnej (2,50), bardzo niskim poziomie poczucia samoskuteczności w działaniu (2,00) oraz przekonanych, że wybrany przez nich zawód nie będzie im odpowiadał w żadnym stopniu (2,38).

Odpowiedzi udzielane przez młodzież dowodzą również, że ma ona wiedzę na temat tego, że na rynku pracy występuje zjawisko mobilności (2,82), związane nie tylko z pokonywaniem znacznych odległości między miejscem zamieszkania a pracą, lecz także przemieszczania się w strukturze zatrudnienia, w obszarze różnych dziedzin zawodowych, jak również z pracą poza granicami kraju. Przekonanie o tej właściwości rynku charakteryzuje przede wszystkim uczniów z zasadniczych szkół zawodowych (2,54) oraz osoby w bardzo niskim stopniu zadowolone z wybranego przez siebie zawodu (1,73). Obca dla respondentów, aczkolwiek wyrażana w mniejszym stopniu, nie jest także myśl o tym, że we współczesnej rzeczywistości obserwuje się

wzrost znaczenia informacji dla funkcjonowania społeczeństw (3,15). Najczęściej spostrzeżenie to ma dla nich czwartoplanowe znaczenie (34,2%). Przeświadczenie to w największym stopniu okazuje się istotne dla młodzieży oceniającej swoją sytuację materialną jako złą (2,82) oraz osiagającej celujące wyniki w nauce (2,56). Zdecydowanie mniejszą rolę dla funkcjonowania rynku pracy, zdaniem badanych, mają takie procesy, jak: globalizacja, przyczyniająca się do powstawania jednolitych rynków pracy i organizacji o międzynarodowym zasięgu (3,41), wzrost różnorodności i wielokulturowości (3,58) oraz decentralizacja, rozumiana jako poszerzanie uprawnień decyzyjnych przez organy niższego szczebla (4,05). Oznacza to, że młodzi ludzie pierwszoplanowo dostrzegają te właściwości rynku pracy, które w najwyższym stopniu odpowiadają ich doświadczeniom i refleksjom nad tym wycinkiem rzeczywistości oraz którym w najbliższej przyszłości będą musieli sprostać.

Sposób postrzegania rynku pracy przez młodych ludzi niesie ze sobą określone konotacje dla ich kariery. Jego dynamiczna struktura oraz procesualny charakter nie tylko oddziałują na jego funkcjonalność, ale również kształtują spectrum szans i barier dla rozwoju partycypującego w jego przestrzeni podmiotu. Pragnąc zapoznać się ze zdaniem badanych na ten temat, poproszono ich o ustosunkowanie się do listy szesnastu stwierdzeń odnoszących się do trzech jego właściwości⁸⁵⁸: specyfiki rynku pracy i mechanizmów nim sterujących, stosunków między pracownikiem a pracodawcą oraz zagrożeń, jakie stwarza dla rozwoju zawodowego człowieka⁸⁵⁹. Otrzymany materiał wynikowy ukazuje wysokie niezdecydowanie badanych dotyczące wyróżnionych osobliwości rynku pracy, o czym świadczą wysokie odsetki wskazań na odpowiedź „trudno powiedzieć”. Sytuacja ta pozwala na odnotowanie, że ten wycinek rzeczywistości widzą jako ambiwalentny, heterogeniczny, w związku z czym nie sposób młodym ludziom jednoznacznie orzec, jaki jest naprawdę.

Najwyższą aprobatę respondentów zyskało sformułowanie przedstawiające rynek pracy jako przestrzeń rywalizacji (57,9% twierdzących wskazań). W sytuacji, gdy praca staje się wartością, o którą należy zabiegać, jednostki konkurują ze sobą w kwestii posiadanych kompetencji, kwalifikacji, otwartości na zmiany, elastyczności oraz kreatywności. Niniejsza właściwość, niosąca swoje konsekwencje dla aktywnego podmiotu, nie jest także obca przedsiębiorcom, którzy również zobowiązani są do współzawodnictwa o pozycję na

⁸⁵⁸ W tabeli zostały one oddzielone od siebie pogrubioną linią.

⁸⁵⁹ Zadanie badanych polegało na ustosunkowaniu się do każdego ze stwierdzeń dotyczących rynku pracy przez określenie swojego poziomu zgodności z nim (warianty odpowiedzi: zdecydowanie tak, raczej tak, trudno powiedzieć, raczej nie, zdecydowanie nie).

ryнку, dlatego też dążą do pozyskania jak najlepszej kadry pracowników⁸⁶⁰. Przekonanie to podzielane jest przede wszystkim przez uczniów technikum (zdecydowanie tak – 20,7%) ($\chi^2 = 11,419$; $df = 4$; $p = 0,022$). Można także dostrzec korelację między aprobatą dla stwierdzenia, że rynek pracy jest płaszczyzną rywalizacji oraz wybranymi wymiarami orientacji zawodowej. Dowodzą one, że sformułowanie to wskazywali najczęściej uczniowie o wysokim poziomie zdolności do realizacji zadań (raczej tak – 47,6%) ($\chi^2 = 50,348$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomie liderowania (raczej tak – 43,2%) ($\chi^2 = 53,482$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), przeciętnym poziomie uspołecznienia (raczej tak – 56,2%) ($\chi^2 = 42,509$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), wysokim poziomie podatności na irytację (raczej tak – 44,2%) ($\chi^2 = 33,141$; $df = 16$; $p = 0,007$), bardzo wysokim poziomem porządku i dokładności (raczej tak – 50,0%) ($\chi^2 = 42,080$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomem aspiracji na karierę i sukces (raczej tak – 44,7%) ($\chi^2 = 65,748$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), wysokim poziomem elastyczności (raczej tak – 51,9%) ($\chi^2 = 111,366$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), niskim poziomem autonomii w pracy (raczej tak – 44,5%) ($\chi^2 = 48,991$; $df = 16$; $p \leq 0,001$) oraz wysokim poziomem odporności na frustrację (raczej tak – 46,8%) ($\chi^2 = 33,592$; $df = 16$; $p = 0,006$).

Również ponad połowa badanej młodzieży postrzega rynek pracy w bardziej optymistycznych kategoriach, zgadzając się ze stwierdzeniem, że stanowi ona dla człowieka płaszczyznę wielu możliwości i rozwoju (51,6% pozytywnych wskazań). Podmiot odpowiedzialny za przebieg własnej kariery zawodowej otrzymuje szansę na bycie każdym, kim tylko zechce, czego konsekwencją stanowi właśnie zabieganie o określony status społeczny. Przekonanie o tym, że współczesny rynek pracy jest „szansą jednostki na urzeczywistnianie siebie”⁸⁶¹ w szczególności podzielane zostaje przez młodzież mieszkającą w dużym mieście (zdecydowanie tak – 32,4%) ($\chi^2 = 21,896$; $df = 12$; $p = 0,039$), respondentów, których ojcowie wyróżniają się wykształceniem wyższym (zdecydowanie tak – 35,2%) ($\chi^2 = 52,755$; $df = 24$; $p = 0,001$), osoby oceniające swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą (zdecydowanie tak – 28,6%) ($\chi^2 = 22,523$; $df = 12$; $p = 0,032$), przypisujące wysokie znaczenie pracy (zdecydowanie tak – 27,9%) ($\chi^2 = 24,966$; $df = 8$; $p = 0,002$) oraz reprezentantów zasadniczych szkół zawodowych (zdecydowanie tak – 26,0%) ($\chi^2 = 17,525$; $df = 4$; $p = 0,002$). Zmienną istotnie różnicującą odpowiedzi badanych w tym zakresie okazują się „wymiary orientacji zawodowej”. Ukazuje ona, że rynek pracy, jako płaszczyznę możliwości, najczęściej oceniają osoby o bardzo niskim poziomie niestabilności emocjonalnej (zdecydowanie tak –

⁸⁶⁰ W. Drzeżdżon, *Przeobrażenia polskiego rynku pracy u progu XXI wieku. Wyzwania dla pedagogiki pracy*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. 8, 2011, s. 242–260.

⁸⁶¹ A. Miś, *Kształtowanie karier w organizacji*, w: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, red. H. Król, A. Ludwiczynski, Warszawa 2006, s. 483.

54,5%) ($\chi^2 = 28,895$; $df = 16$; $p = 0,015$), bardzo niskim poziomie zdolności do realizacji zadań (zdecydowanie tak – 28,6%) ($\chi^2 = 28,990$; $df = 16$; $p = 0,024$), bardzo wysokim poziomie liderowania (zdecydowanie tak – 37,1%) ($\chi^2 = 55,550$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo niskim poziomie podatności na irytację (zdecydowanie tak – 55,6%) ($\chi^2 = 62,734$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomie porządku i dokładności (raczej tak – 33,3%) ($\chi^2 = 39,940$; $df = 16$; $p = 0,001$), bardzo wysokim poziomie aspiracji na sukces i karierę (raczej tak – 31,4%) ($\chi^2 = 63,583$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomie elastyczności (zdecydowanie tak – 32,5%) ($\chi^2 = 38,143$; $df = 16$; $p = 0,001$), bardzo niskim poziomie autonomii w pracy (zdecydowanie tak – 50,0%) ($\chi^2 = 58,704$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo niskim poziomie odporności na frustrację (raczej tak – 35,3%) ($\chi^2 = 35,576$; $df = 16$; $p = 0,003$).

Tabela 13. Szanse i bariery stwarzane przez współczesny rynek pracy w opiniach badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych

Szanse/bariery stwarzane przez współczesny rynek pracy	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Współczesny rynek pracy stanowi przestrzeń, w której ludzie muszą ze sobą rywalizować.	17,8%	40,1%	33,6%	5,0%	3,5%
Współczesny rynek pracy stanowi dla człowieka płaszczyznę wielu możliwości i rozwoju.	22,7%	28,9%	31,4%	8,9%	8,0%
Współczesny rynek pracy wymaga od człowieka nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji.	18,6%	32,0%	33,2%	10,8%	5,4%
Współczesny rynek pracy jest przestrzenią wielu nierówności.	15,5%	34,8%	36,5%	10,1%	3,1%
Szansę na zrobienie kariery mają wyłącznie osoby, które mają znajomości.	18,9%	28,8%	37,7%	10,5%	4,1%
Rynek pracy stanowi przestrzeń, w której to pracodawcy podejmują decyzje w sprawie zatrudnienia personelu.	13,4%	33,6%	36,1%	12,0%	5,0%
Stanowi płaszczyznę negocjacji między pracownikami i pracodawcami.	10,2%	28,6%	40,6%	14,9%	5,7%
Umożliwia jednostce swobodne poszukiwanie pracy lub zmianę pracy na bardziej atrakcyjną.	11,0%	25,0%	41,3%	15,4%	7,2%

Szanse/bariery stwarzane przez wspólny rynek pracy	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Stanowi przestrzeń, w której to osoby starające się o pracę mają decydujący wpływ na warunki zatrudnienia.	10,7%	22,1%	41,0%	17,3%	8,9%
Jedną z barier na rynku pracy jest niewystarczająca liczba miejsc pracy.	19,9%	32,8%	30,4%	11,3%	5,6%
Barierą na rynku pracy może być brak odpowiedniego wykształcenia.	19,3%	32,3%	30,5%	12,4%	5,5%
Barierą na rynku pracy okazuje się brak wymaganego doświadczenia zawodowego.	18,0%	30,3%	33,2%	12,7%	5,8%
Barierą na rynku pracy może okazać się wiek osoby.	15,1%	33,4%	35,2%	11,7%	4,5%
Barierą na rynku pracy może być miejsce zamieszkania jednostki.	14,8%	26,8%	39,1%	14,4%	4,8%
Barierą na rynku pracy jest płeć jednostki.	12,9%	26,3%	36,8%	15,7%	8,2%
Rynek pracy stanowi przestrzeń, w której nie ma żadnych barier.	10,4%	21,0%	33,6%	15,0%	20,0%

Źródło: Badania własne.

Połowa badanej młodzieży ma również świadomość, że jednostka będąca aktywnym podmiotem zmian na rynku pracy jest zobowiązana do nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji (50,6% twierdzących wskazań), a więc do stosowania zasady uczenia się przez całe życie. Różnicująca w tym zakresie okazuje się przestrzeń edukacyjna, na co wskazują zmienne „średnia ocen szkolnych” ($\chi^2 = 32,602$; $df = 16$; $p = 0,008$) oraz „rodzaj szkoły” ($\chi^2 = 15,950$; $df = 4$; $p = 0,003$). Ukazują one bowiem, że z niniejszym poglądem najczęściej sympatyzują osoby uzyskujące przeciętne wyniki w nauce (średnia ocen szkolnych 3,1–3,9; raczej tak – 37,4%) oraz uczniowie uczęszczający do technikum (raczej tak – 35,0%), a najczęściej sprzeciwiają się jej prymusi (średnia ocen szkolnych – 5,1–6,0; zdecydowanie nie – 16,1%) oraz młodzież z zasadniczych szkół zawodowych (raczej nie – 12,7%). Przeświadczenie o konieczności permanentnego rozwoju swoich umiejętności charakteryzuje także badanych poświęcających czas wolny rozwojowi własnemu (raczej tak – 38,8%), a najbardziej sprzeciwiają się mu respondenci ofiarujących go zadaniu społecznemu (zdecydowanie nie – 40,0%) ($\chi^2 = 41$; $df = 16$; $p = 0,001$). Uzyskany

materiał empiryczny pozwala na odnotowanie zależności, zgodnie z którą na taki sposób postrzegania rynku pracy oddziałują przyjmowane przez jednostkę wymiary orientacji zawodowych. Na konieczność permanentnego uczenia się uwagę zwracają osoby prezentujące: wysoki poziom zdolności do realizacji zadań (raczej tak - 46,7%) ($\chi^2 = 32,266$; $df = 16$; $p = 0,009$), bardzo niski poziom liderowania (zdecydowanie tak - 40,0%) ($\chi^2 = 51,238$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), wysoki poziom uspołecznienia (raczej tak - 48,4%) ($\chi^2 = 48,248$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysoki poziom podatności na irytację (raczej tak - 36,6%) ($\chi^2 = 48,937$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysoki poziom porządku i dokładności (raczej tak - 45,2%) ($\chi^2 = 34,444$; $df = 16$; $p = 0,005$), bardzo wysoki poziom aspiracji na karierę i sukces (raczej tak - 38,4%) ($\chi^2 = 91,856$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), wysoki poziom elastyczności (raczej tak - 43,0%) ($\chi^2 = 83,850$; $df = 16$; $p \leq 0,001$) oraz bardzo wysoki poziom odporności na frustrację (raczej tak - 49,1%) ($\chi^2 = 31,372$; $df = 16$; $p = 0,012$).

Również pogląd, że rynek pracy jest przestrzenią wielu nierówności, nie jest dla respondentów obcy, podziela go bowiem 50,3% z nich. Nierówności te mogą dotyczyć nie tylko systemu płac, dostępu do określonych stanowisk pracy, możliwości przebranżowienia, lecz także osiągnięcia prestiżowej pozycji⁸⁶². Adwersarzami tego podejścia są w szczególności osoby spędzające czas wolny na rozrywce (raczej tak - 37,0%) ($\chi^2 = 34,696$; $df = 16$; $p = 0,004$) oraz uczniowie uczęszczający do technikum (raczej tak - 38,4%) ($\chi^2 = 11,731$; $df = 4$; $p = 0,019$). Myśl ta podzielana jest także przez badanych o bardzo wysokim poziomie zdolności do realizacji zadań (raczej tak - 48,6%) ($\chi^2 = 42,255$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomie liderowania (raczej tak - 38,9%) ($\chi^2 = 32,620$; $df = 16$; $p = 0,008$), wysokim poziomie uspołecznienia (raczej tak - 40,0%) ($\chi^2 = 40,138$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomie podatności na irytację (raczej tak - 35,2%) ($\chi^2 = 35,124$; $df = 16$; $p = 0,004$), bardzo wysokim poziomie porządku i dokładności (raczej tak - 50,0%) ($\chi^2 = 37,490$; $df = 16$; $p = 0,002$), bardzo wysokim poziomie aspiracji na karierę i sukces (raczej tak - 41,4%) ($\chi^2 = 49,996$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomie elastyczności (raczej tak - 46,1%) ($\chi^2 = 79,145$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomie autonomii w pracy (raczej tak - 40,0%) ($\chi^2 = 28,816$; $df = 16$; $p = 0,025$) oraz bardzo wysokim poziomie odporności na frustrację (raczej tak - 50,9%) ($\chi^2 = 42,422$; $df = 16$; $p \leq 0,001$).

Badana młodzież w najmniejszym stopniu jest przeświadczona o tym, że szansę na zrobienie kariery na rynku pracy mają wyłącznie osoby mające znajomości (47,7% twierdzących odpowiedzi). Wynik ten w pewnym sensie zaskakuje, biorąc pod uwagę eksplorację CBOS dotyczące czynników decydujących o znalezieniu pracy przez młodych ludzi. Zdecydowana większość

⁸⁶² E. Kryńska, *Prognoza podaży i popytu na pracę w Polsce do roku 2010*, Warszawa 1998, s. 28.

badanych żywiła przekonanie o tym, że najistotniejszą rolę w poszukiwaniu pracy odgrywają właśnie znajomości, które w ich opinii są ważniejsze niż rodzaj wyuczonego zawodu czy też znajomość języków obcych.⁸⁶³ Szeroki krąg znajomych ludzi, mogących pomóc w uzyskaniu zatrudnienia, dostrzegany jest przede wszystkim przez badane dziewczęta (zdecydowanie tak - 23,5%) ($\chi^2 = 11,419$; $df = 4$; $p = 0,022$) oraz osoby, których ojcowie wyróżniają się wykształceniem pomaturalnym (raczej tak - 44,2%) ($\chi^2 = 39,550$; $df = 24$; $p = 0,024$). Od uznawania tej właściwości rynku pracy nie stronią również respondenci wyróżniający się bardzo wysokim poziomem liderowania (raczej tak - 32,6%) ($\chi^2 = 38,881$; $df = 16$; $p = 0,001$), bardzo wysokim poziomem aspiracji na karierę i sukces (raczej tak - 33,0%) ($\chi^2 = 69,932$; $df = 16$; $p \leq 0,001$) oraz bardzo wysokim poziomem elastyczności (zdecydowanie tak - 33,8%) ($\chi^2 = 61,804$; $df = 16$; $p \leq 0,001$).

Badani uczniowie z zespołów szkół zawodowych postrzegają rynek pracy jako rynek pracodawcy, co oznacza, że ich zdaniem podaż pracy jest większa niż popyt na pracę. Pracodawcy mogą zatem dowolnie wybierać kandydatów do pracy z licznego grona osób zainteresowanych podjęciem zatrudnienia, co wyraża się w stwierdzeniu, zgodnie z którym „pracodawcy podejmują decyzje z sprawie zatrudnienia personelu” (47,0% twierdzących wskazań). Z poglądem tym sympatyzują przede wszystkim osoby oceniające swoją sytuację materialną jako dobrą (raczej tak 38,1%) ($\chi^2 = 23,701$; $df = 12$; $p = 0,022$). Grono najbardziej niezdecydowanych osób w tej kwestii prezentują osoby przypisujące przeciętne znaczenie pracy (trudno powiedzieć - 38,4%) ($\chi^2 = 18,379$; $df = 8$; $p = 0,019$). Zależność między tym wymiarem rynku pracy dostrzegają się także w stosunku do wymiarów orientacji zawodowej. Pozwala ona na odnotowanie, że za istnieniem rynku pracodawcy najczęściej opowiadają się respondenci, którzy wyróżniają się wysokim poziomem zdolności do realizacji zadań (raczej tak - 48,1%) ($\chi^2 = 36,510$; $df = 16$; $p = 0,002$), bardzo niskim poziomem liderowania (raczej tak - 40,0%) ($\chi^2 = 32,432$; $df = 16$; $p = 0,009$), przeciętnym poziomem społecznienia (raczej tak - 42,2%) ($\chi^2 = 31,829$; $df = 16$; $p = 0,011$), bardzo wysokim poziomem porządku i dokładności (raczej tak - 52,4%) ($\chi^2 = 40,428$; $df = 16$; $p = 0,001$), bardzo wysokim poziomem aspiracji na karierę i sukces (raczej tak - 38,5%) ($\chi^2 = 66,265$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), wysokim poziomem elastyczności (raczej tak - 40,9%) ($\chi^2 = 55,426$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomem autonomii w pracy (raczej tak - 38,9%) ($\chi^2 = 37,919$; $df = 16$; $p = 0,002$) oraz bardzo wysokim poziomem odporności na frustrację (raczej tak - 43,4%) ($\chi^2 = 27,232$; $df = 16$; $p = 0,039$).

Mniej liczna grupa badanych uczniów uważa, że rynek pracy stanowi przestrzeń negocjacji między pracodawcą i pracownikami (38,8% twierdzą-

⁸⁶³ *Młodość 2013*, CBOS, Warszawa 2014, s. 14.

cych wskazań), a zatem podziela przekonanie o tym, że stosunki reguluje pewnego rodzaju równowaga, która sprawia, że oba te podmioty zobowiązane są do zabiegania o swoje wzajemne względy. Sformułowanie to najczęściej wskazywane było przez osoby o niskim poziomie niestabilności emocjonalnej (raczej tak - 36,4%) ($\chi^2 = 26,581$; $df = 16$; $p = 0,046$), bardzo wysokim poziomie zdolności do realizacji zadań (raczej tak - 50,0%) ($\chi^2 = 27,821$; $df = 16$; $p = 0,033$), bardzo wysokim poziomie liderowania (raczej tak - 35,5%) ($\chi^2 = 41,704$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), niskim poziomie podatności na irytację (raczej tak - 37,7%) ($\chi^2 = 38,714$; $df = 16$; $p = 0,001$), niskim poziomie aspiracji na karierę i sukces (raczej tak - 34,5%) ($\chi^2 = 56,206$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomie elastyczności (raczej tak - 41,6%) ($\chi^2 = 100,573$; $df = 16$; $p \leq 0,001$) oraz bardzo niskim poziomie autonomii w pracy (raczej tak - 40,0%) ($\chi^2 = 39,797$; $df = 16$; $p = 0,001$).

Co trzeci respondent (36,0%) zgadza się ze stwierdzeniem, że rynek pracy umożliwi jednostce swobodne poszukiwanie pracy lub jej zmianę na bardziej atrakcyjną. Przeświadczenie to charakteryzuje głównie osoby oceniające usytuowanie materialne swojej rodziny jako dobre (raczej tak - 30,5%) ($\chi^2 = 24,671$; $df = 12$; $p = 0,016$), jak również podzielane jest przez badanych, którzy mają: bardzo wysoki poziom liderowania (zdecydowanie tak - 28,8%) ($\chi^2 = 52,796$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysoki poziom aspiracji na karierę i sukces (raczej tak - 29,2%) ($\chi^2 = 60,024$; $df = 16$; $p \leq 0,001$) oraz bardzo wysoki poziom elastyczności (raczej tak - 30,3%) ($\chi^2 = 69,284$; $df = 16$; $p \leq 0,001$).

Natomiast najmniej liczna grupa badanych (32,8% wskazań twierdzących) przypisuje rynkowi pracy znamiona rynku „pracownika”, którego istota wyraża się w stwierdzeniu, że „stanowi on przestrzeń, w której osoby starające się o pracę mają decydujący wpływ na warunki zatrudnienia”. Najczęściej sytuacja taka ma miejsce w momencie, gdy popyt na pracę przewyższa podaż pracy, co oznacza, że pracodawcy borykają się z trudnością znalezienia odpowiedniego kandydata na oferowane przez siebie stanowisko pracy. Warto w tym miejscu nadmienić, że *Pracodawcy o rynku pracy*⁸⁶⁴ oraz *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*⁸⁶⁵ ukazują, że polskie firmy zgłaszają bardzo duże zapotrzebowanie na kadrę specjalistyczną, robotników wykwalifikowanych oraz pracowników z branży usług i sprzedaży oraz niejednokrotnie narzekają na niskie kompetencje potencjalnych kandydatów do pracy oraz problemy z niewystarczającą ilością takich specjalistów na rynku pracy, tym samym, zgłaszając swoje propozycje zmian w kierunkach kształcenia formalnego. Dane te świadczą o tym, że w niektórych dziedzinach gospodarki faktycznie obserwuje się mechanizmy

⁸⁶⁴ M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, Raport *Pracodawcy o rynku pracy*, badania realizowane w przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, Warszawa 2012.

⁸⁶⁵ Ibidem.

charakterystyczne dla rynku pracownika. Przeświadczenie to jest w szczególności podzielane przez osoby oceniające swoją sytuację materialną jako dobrą (raczej tak – 24,9%) ($\chi^2 = 26,830$; $df = 12$; $p = 0,008$) oraz uczniów reprezentujących szkoły zawodowe (zdecydowanie tak – 13,6%), którzy w przyszłości mają szansę na stanie się wykwalifikowanymi robotnikami ($\chi^2 = 9,605$; $df = 4$; $p = 0,048$). Istotne zależności w tym aspekcie dostrzega się także w odniesieniu do wymiarów orientacji zawodowej, ukazujących, że na możliwości pracowników na rynku pracy uwagę zwracają osoby, które mają: niski poziom niestabilności emocjonalnej (raczej tak – 27,3%), ($\chi^2 = 26,503$; $df = 16$; $p = 0,047$), wysoki poziom liderowania (raczej tak – 26,9%) ($\chi^2 = 39,609$; $df = 16$; $p = 0,001$), niski poziom podatności na irytację (raczej tak – 26,2%) ($\chi^2 = 28,421$; $df = 16$; $p = 0,028$), bardzo wysoki poziom potrzeby porządku i dokładności (raczej tak – 33,3%) ($\chi^2 = 44,368$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysoki poziom aspiracji na karierę i sukces (raczej tak – 26,6%) ($\chi^2 = 46,722$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), wysoki poziom elastyczności (raczej tak – 28,5%) ($\chi^2 = 42,776$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), niski poziom autonomii w pracy (raczej tak – 22,4%) ($\chi^2 = 30,346$; $df = 16$; $p = 0,016$) oraz bardzo niski poziom odporności na frustrację (raczej tak – 30,3%) ($\chi^2 = 48,564$; $df = 16$; $p \leq 0,001$).

Główną barierą na rynku pracy w opinii ponad połowy badanej młodzieży jest brak wystarczającej liczby miejsc pracy (52,7% pozytywnych wskazań). Pogląd ten reprezentują przede wszystkim uczniowie, których ojcowie wyróżniają się wykształceniem podstawowym (zdecydowanie tak – 31,7%) ($\chi^2 = 43,862$; $df = 24$; $p = 0,008$), osoby mające matki z wykształceniem pomaturalnym (raczej tak – 43,8%) ($\chi^2 = 45,037$; $df = 24$; $p = 0,006$), respondenci określający sytuację swojej rodziny jako dobrą (raczej tak – 36,2%) ($\chi^2 = 27,466$; $df = 12$; $p = 0,007$) oraz reprezentanci techników (raczej tak – 35,2%) ($\chi^2 = 15,242$; $df = 4$; $p = 0,004$). Również co drugi uczestnik sondażu diagnostycznego wyraża swoją aprobatę dla stwierdzenia, że barierą na rynku pracy może być brak odpowiedniego wykształcenia (51,6% twierdzących odpowiedzi). Przeświadczenie to charakteryzuje głównie osoby, które swój czas wolny poświęcają rozwojowi własnemu (raczej tak – 35,8%), żywią więc one nadzieję na to, że włożone przez nich wysiłki w swoje doskonalenie zawodowe ułatwią im znalezienie wymarzonego stanowiska pracy ($\chi^2 = 43,391$; $df = 16$; $p \leq 0,001$). Na poglądy młodych ludzi w tym zakresie oddziałują również przyjmowane przez nią ukierunkowania zawodowe. Uzyskane wyniki badań świadczą, o tym, że na kwestię bariery w postaci brakujących miejsc pracy uwagę zwracali uczniowie, którzy legitymują się: wysokim poziomem niestabilności emocjonalnej (raczej tak – 41,9%), ($\chi^2 = 34,132$; $df = 16$; $p = 0,005$), bardzo wysokim poziomem zdolności do realizacji zadań (zdecydowanie tak – 40,0%) ($\chi^2 = 451,864$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomem liderowania (raczej tak – 36,4%) ($\chi^2 = 50,934$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomem uspołecznienia (zdecydowanie tak – 55,0%) ($\chi^2 = 45,426$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bar-

dzo wysokim poziomem podatności na irytację (zdecydowanie tak - 38,9%) ($\chi^2 = 39,861$; $df = 16$; $p = 0,001$), bardzo wysokim poziomem potrzeby porządku i dokładności (raczej tak - 35,7%) ($\chi^2 = 52,544$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomem aspiracji na karierę i sukces (raczej tak - 36,0%) ($\chi^2 = 84,433$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomem elastyczności (raczej tak - 39,0%) ($\chi^2 = 91,556$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo niskim poziomem autonomii w pracy (raczej tak - 40,0%) ($\chi^2 = 29,060$; $df = 16$; $p = 0,024$) oraz bardzo wysokim poziomem odporności na frustrację (raczej tak - 39,6%) ($\chi^2 = 32,345$; $df = 16$; $p = 0,009$).

Prawie połowa respondentów uważa, że kolejną barierę na rynku pracy może stanowić brak wymaganego doświadczenia zawodowego (48,3% twierdzących wskazań). Właściwość ta może okazać się szczególnie uciążliwa dla osób młodych, dopiero rozpoczynających swoją aktywność na rynku pracy. Dostrzegana jest głównie przez uczniów, którzy swój czas wolny poświęcają przede wszystkim rozrywce (raczej tak - 35,3%) ($\chi^2 = 30,108$; $df = 16$; $p = 0,017$). Również kształtowanie ustosunkowania do tej bariery rynku pracy nie jest wolne od przyjmowanych przez młodzież orientacji zawodowych. Materiał empiryczny poświadcza, że swoją uwagę na trudności w znalezieniu pracy, wynikające ze zjawiska bezrobocia, zwracają adolescenti o: przeciętnym poziomie niestabilności emocjonalnej (raczej tak - 35,8%), ($\chi^2 = 26,797$; $df = 16$; $p = 0,044$), bardzo wysokim poziomie zdolności do realizacji zadań (raczej tak - 34,3%) ($\chi^2 = 31,003$; $df = 16$; $p = 0,013$), bardzo wysokim poziomie liderowania (raczej tak - 32,8%) ($\chi^2 = 46,312$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomie uspołecznienia (raczej tak - 45,0%) ($\chi^2 = 32,496$; $df = 16$; $p = 0,009$), bardzo wysokim poziomie podatności na irytację (zdecydowanie tak - 38,0%) ($\chi^2 = 44,654$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomie porządku i dokładności (raczej tak - 31,0%) ($\chi^2 = 31,164$; $df = 16$; $p = 0,013$), bardzo wysokim poziomie aspiracji na karierę i sukces (raczej tak - 32,0%) ($\chi^2 = 50,832$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), bardzo wysokim poziomie elastyczności (zdecydowanie tak - 39,0%) ($\chi^2 = 70,438$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), wysokim poziomem autonomii w pracy (zdecydowanie tak - 22,2%) ($\chi^2 = 29,352$; $df = 16$; $p = 0,049$) oraz bardzo wysokim poziomem odporności na frustrację (raczej tak - 41,5%) ($\chi^2 = 28,034$; $df = 16$; $p = 0,031$).

Następną barierą na rynku pracy, dotyczącą liczebności twierdzących opinii badanej młodzieży, okazuje się wiek osoby poszukującej pracy (48,5%). Trudność ta jest szczególnie doświadczana nie tylko przez absolwentów szkół ponadgimnazjalnych lub uczelni wyższych, ale także przez osoby w wieku przedemerytalnym. Niniejsze stanowisko podzielają w szczególności respondenci, których matki mają wykształcenie średnie (raczej tak - 37,4%) ($\chi^2 = 45,625$; $df = 24$; $p = 0,005$), uczniowie przekonani o tym, że w ich szkole nie ma doradcy zawodowego (raczej tak - 38,1%) ($\chi^2 = 17,610$; $df = 8$; $p = 0,024$) oraz reprezentanci techników (raczej tak - 36,3%) ($\chi^2 = 14,437$; $df = 4$; $p = 0,006$). Do

grona osób dostrzegających utrudnienie w poszukiwaniu zatrudnienia w postaci wieku należą osoby o zawodowym ukierunkowaniu na: liderowanie ($\chi^2 = 50,003$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), uspołecznienie ($\chi^2 = 34,363$; $df = 16$; $p = 0,005$), podatność na irytację ($\chi^2 = 41,001$; $df = 16$; $p = 0,001$), porządek i dokładność ($\chi^2 = 34,532$; $df = 16$; $p = 0,005$), aspirację na karierę i sukces ($\chi^2 = 49,656$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), elastyczność ($\chi^2 = 61,852$; $df = 16$; $p \leq 0,001$) oraz odporność na frustrację ($\chi^2 = 35,100$; $df = 16$; $p = 0,004$).

Nie bez znaczenia dla badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych jest bariera odnosząca się do miejsca zamieszkania (41,6% twierdzących wskazań). Rozwój technologii oraz środków komunikacji przyczynia się do tego, że odległość jaką jednostka musi przebyć, chcąc pokonać dystans dzielący jej miejsce zamieszkania od miejsca zatrudnienia, przestaje być istotnym utrudnieniem. Pewną niedogodność może on jednak stanowić dla osób zawodowo zorientowanych na: liderowanie ($\chi^2 = 42,157$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), uspołecznienie ($\chi^2 = 26,353$; $df = 16$; $p = 0,049$), podatność na irytację ($\chi^2 = 50,022$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), porządek i dokładność ($\chi^2 = 34,077$; $df = 16$; $p = 0,005$), aspirację na karierę i sukces ($\chi^2 = 56,208$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), elastyczność ($\chi^2 = 87,938$; $df = 16$; $p \leq 0,001$) oraz odporność na frustrację ($\chi^2 = 38,732$; $df = 16$; $p = 0,001$).

Płeć człowieka jest traktowana jako bariera na rynku pracy przez 39,2% respondentów, wśród których najczęściej można odnaleźć osoby, które wskazują na: niestabilność emocjonalną ($\chi^2 = 33,552$; $df = 16$; $p = 0,006$), liderowanie ($\chi^2 = 41,468$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), podatność na irytację ($\chi^2 = 52,767$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), porządek i dokładność ($\chi^2 = 40,505$; $df = 16$; $p = 0,001$), aspirację na karierę i sukces ($\chi^2 = 43,378$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), elastyczność ($\chi^2 = 55,420$; $df = 16$; $p \leq 0,001$) oraz odporność na frustrację ($\chi^2 = 60,886$; $df = 16$; $p \leq 0,001$). Zaskakuje jednak, że odpowiedzi badanych w tym zakresie nie są różnicowane przez zmienną „płeć”, ponieważ liczne badania dowodzą, że kobiety stanowią grupę osób bardzo często dyskryminowaną na rynku pracy, mającą trudności ze znalezieniem satysfakcjonującego stanowiska pracy, dostępem do pewnych zawodów, często za wykonywanie takich samych obowiązków zawodowych uzyskującą niższe wynagrodzenie niż mężczyźni⁸⁶⁶.

Najmniej liczna grupa adolescentów jest przeświadczona o braku jakichkolwiek barier na rynku pracy (31,4% twierdzących wskazań), osoby te reprezentowane są przede wszystkim przez uczniów utwierdzonych w przekonaniu, że w ich szkole znajduje się doradca zawodowy (raczej tak – 23,8%)

⁸⁶⁶ Vide: Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawiska, red. A. Titkow, Warszawa 2003; B. Kalinowska-Nawrotek, *Formy dyskryminacji kobiet na polskim rynku pracy*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, z. 2, 2004, s. 231–245; K. Blicharska-Czubarą, *Raport z badania: Zawodowa rola kobiet w społeczeństwie obywatelskim. Wielowymiarowy model dyskryminacji kobiet*, Szczecin 2011; *Kobiety na rynku pracy województwa mazowieckiego. Raport z badań przeprowadzonych w ramach projektu*, red. M. Grabowska, Warszawa 2010.

($\chi^2 = 19,402$; $df = 8$; $p = 0,013$) oraz uczęszczających do zasadniczych szkół zawodowych (raczej tak - 24,9%) ($\chi^2 = 22,528$; $df = 4$; $p \leq 0,001$). Tak optymistyczne nastawienie do rynku pracy charakteryzuje młodzież zawodowo ukierunkowaną na: zdolność do realizacji zadań ($\chi^2 = 29,395$; $df = 16$; $p = 0,021$), liderowanie ($\chi^2 = 38,335$; $df = 16$; $p = 0,001$) uspołecznienie ($\chi^2 = 43,660$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), podatność na irytację ($\chi^2 = 52,882$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), porządek i dokładność ($\chi^2 = 43,739$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), aspirację na karierę i sukces ($\chi^2 = 59,973$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), elastyczność ($\chi^2 = 55,725$; $df = 16$; $p \leq 0,001$), autonomię w pracy ($\chi^2 = 27,254$; $df = 16$; $p = 0,039$) oraz odporność na frustrację ($\chi^2 = 58,692$; $df = 16$; $p \leq 0,001$).

Odpowiedzi badanych w odniesieniu do żadnej z wymienionych właściwości rynku pracy nie są różnicowane przez zmienną wiek, co oznacza, że nie oddziałuje on na ich opinie i poglądy na ten temat. Warto również zaznaczyć, że istotne znaczenie dla przyjmowanych przez respondentów przekonań na temat barier i szans stwarzanych dla podmiotu przez ten wycinek rzeczywistości mają: płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, liczba dzieci w rodzinie, sytuacja materialna rodziny, znaczenie pracy dla człowieka, średnia uzyskiwanych ocen szkolnych, sposób spędzania czasu wolnego, obecność doradcy zawodowego w szkole oraz rodzaj szkoły. Można zatem stwierdzić, że prezentowane przez młodzież przeświadczenia warunkuje środowisko rodzinne oraz szkolne. Wyraźnego zaznaczenia wymaga także to, że liczne korelacje z wymiarami orientacji zawodowej, otrzymane w tym zakresie, dowodzą, że przyjmowane ukierunkowanie karierowe, nie jest bez znaczenia dla oceny rynku pracy przez współczesną młodzież.

Obraz rynku pracy stworzony przez respondentów nie prezentuje go w korzystnym świetle. Charakteryzują go jako przestrzeń hamującą rozwój człowieka oraz ograniczającą realizację założonej przez nich ścieżki kariery. Tylko znikomy odsetek respondentów przedstawia optymistyczne spojrzenie na ten wycinek rzeczywistości i dostrzega w nim szansę dla swojej przyszłości zawodowej. Badana młodzież swoją uwagę poświęca przede wszystkim tym aspektom rynku pracy, które budzą jej największe obawy oraz w ich opinii stwarzają wysokie prawdopodobieństwo na ich doświadczenie, takim jak bezrobocie, czy też zanikanie stabilnych warunków zatrudnienia. Wysoki stopień świadomości młodych ludzi dotyczącej procesów zachodzących na rynku pracy napawa nadzieją, że mają oni wszelkie niezbędne predyspozycje do tego, by stać się jego aktywnymi uczestnikami oraz propagatorami nowych kierunków przemian.

■ NOTA KOŃCOWA - IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI DORADZTWA ZAWODOWEGO

Przemiany współczesnej rzeczywistości nie pozostają bez znaczenia dla jakości egzystencji partycypującej w jej przestrzeni jednostki. Dynamika przeobrażeń społeczno-gospodarczych oraz społeczno-kulturowych znacząco oddziałuje na sferę jej życia zawodowego i obliguje ją do reagowania na nowe wymagania rynku pracy. Kształtowana przez podmiot kariera nabiera znamion procesu, realizowanego przez niego w toku całej egzystencji. Konglomerat globalnych zmian, charakteryzujących się ambiwalencją, nieprzewidywalnością i różnorodnością, zobowiązuje człowieka do wypracowywania nowych strategii adaptacyjnych do zaistniałych warunków. W świecie, w którym „środki utrzymania, pozycja społeczna, uznanie użyteczności i godności własnej mogą być wszystkie wypowiedziane z dnia na dzień i bez uprzedzenia”⁸⁶⁷, nie sposób jednoznacznie dookreślić czynniki determinujące zawodową biografie jednostki.

Młodzi ludzie, będący w stadium eksploracji (D.E. Super), dokonują wyborów istotnych z perspektywy własnej przyszłości edukacyjno-zawodowej oraz poszukują swojego miejsca w świecie zawodów. Przeprowadzone eksploracje badawcze ukazały obraz młodzieży z zespołów szkół zawodowych jako grupy zróżnicowanej, wśród której można wskazać osoby zorientowane na realizację określonych celów w swojej karierze, jak również niezadowolone z dokonanych wyborów zawodowych, zmierzające w kierunku nowych doświadczeń. Warto nadmienić, że istotnym czynnikiem autoidentyfikacyjnym respondentów jest komponent indywidualistyczny. Ważną rolę w ich życiu odgrywają zatem wszelkie właściwości wyróżniające ich na tle innych osób, świadczące o ich wyjątkowości i niepowtarzalności, takie jak cechy charakteru, poczucie bycia sobą, posiadane imię, czy też zainteresowania, co można z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, będzie miało znaczenie dla ich zawodowych poszukiwań nastawionych na przestrzenie umożliwiające im rozwój własnych osobliwości. Adolescenci ci wprawdzie swoje egzystencjalne cele koncentrują przede wszystkim na rodzinie oraz doświadczeniu

⁸⁶⁷ Z. Bauman, *Ponowoczesności jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000, s. 52.

wrażeń sprawiających im przyjemność i zadowolenie, jednak własne decyzje życiowo doniosłe identyfikują głównie w obszarze wyborów szkolno-zawodowych.

Należy zaznaczyć, że prowadzone dociekania empiryczne koncentrowały się na rozpoznaniu złożoności i wielowymiarowości orientacji zawodowych młodzieży z zespołów szkół zawodowych. Uzyskany materiał badawczy potwierdza, że uwarunkowania społeczne, w tym także rodzinne i edukacyjne, znacząco oddziałują na sposób postrzegania rzeczywistości przez młodych ludzi i co za tym idzie – przyjmowane przez nich różnorodne ukierunkowania zawodowe. Respondenci biorący udział w sondażu diagnostycznym, co prawda, w większości przejawiają predyspozycje do prorozwojowych i proaktywnych zachowań w karierze oraz wskazują na wysokie poczucie samoskuteczności w działaniu, podobnie jak deklarują podejmowanie działań służących zwiększeniu ich szans na realizację założonej wizji przyszłości zawodowej i optymistycznie oceniają swoje szanse na odniesienie sukcesu zawodowego, jednak rynek pracy, w którym będą partycypować w przyszłości, widzą jako rzeczywistość ambiwalentną. Stanowi ona dla nich przestrzeń nieprzyjazną, stwarzającą wiele barier dla ich rozwoju oraz jednocześnie umożliwiającą osiągnięcie aspiracji zawodowych.

Analizy materiału empirycznego ujawniły, że młodzież znacząco różni się od siebie ze względu na rodzaj szkoły, do której uczęszcza. Okazuje się bowiem, że uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych oraz techników pochodzą z odmiennych środowisk społecznych oraz prezentują zróżnicowany stosunek do otaczającego ich świata i własnej kariery. Zmierzając do zakończenia rozważań nad orientacjami zawodowymi młodzieży, warto zatem wygenerować obraz adolescentów reprezentujących badane szkoły ponadgimnazjalne.

Młodzież z zasadniczych szkół zawodowych to druga co do wielkości grupa respondentów, biorąc pod uwagę zmienną „rodzaj szkoły”. Rodzice młodzieży z tego typu szkół stanowią najliczniejszą grupę ojców i matek z wykształceniem zawodowym oraz podstawowym. Warunki materialne najczęściej są określane przez nich jako dobre lub przeciętne. Ponadto respondenci ci swój czas wolny poświęcają przede wszystkim wypoczynkowi oraz żywią większe niż uczniowie z technikum przekonanie, że praca zawodowa może być traktowana jako sposób na zaspokojenie przez jednostkę własnych aspiracji.

Do grona najważniejszych orientacji życiowych młodzieży z zasadniczych szkół zawodowych należy zaliczyć orientacje: hedonistyczną, rodzinną oraz obserwacyjną. W dalszej kolejności uplasowały się zaś orientacje: społeczna, personalistyczna, zawodowa i przywódcza. Niniejsza struktura ukierunkowań egzystencjalnych, przyjmowanych przez młodych ludzi w okresie

dojrzewania dowodzi, że orientacje zawodowe nie stanowią dla nich kluczowego obszaru rozważań. Ich namysł i dążenia życiowe koncentrują się przede wszystkim na odnalezieniu przyjemności i zadowolenia z przeżywanego doświadczeń, szczęściu swoich rodzin oraz niewielkim zaangażowaniu w działania na rzecz innych ludzi. Biorąc pod uwagę zmienną „rodzaj szkoły”, warto także wspomnieć o istotnych statystycznie różnicach między wskazaniami adolescentów, która ujawnia, że uczniowie techników częściej ukierunkowują się na dobro swojej rodziny, czerpanie przyjemności z życia, odniesienie sukcesu w karierze oraz pracę na rzecz środowiska lokalnego, podczas gdy reprezentanci zasadniczych szkół zawodowych częściej aspirują do uzyskania przywództwa nad innymi osobami.

Zachowania proaktywne w karierze eksponowane przez uczniów z tego rodzaju placówek edukacyjnych są przez nich manifestowane na poziomie ponadprzeciętnym, co oznacza, że wyobrażają sobie siebie jako podmioty sprawcze, mogące oddziaływać na otaczającą ich rzeczywistość i tym samym – realizować wybraną przez siebie drogę rozwoju zawodowego. Podobnie wysoki poziom przejawiają oni w odniesieniu do poczucia samoskuteczności w działaniu, aczkolwiek jest on istotnie statystycznie niższy niż u reprezentantów technikum.

Głównymi czynnikami determinującymi wybór szkoły ponadgimnazjalnej w przypadku uczniów z zasadniczych szkół zawodowych okazały się posiadane przez nich umiejętności, zainteresowania oraz chęć dalszego kontynuowania edukacji i tym samym zaspokojenie własnych aspiracji edukacyjnych. Nie bez znaczenia były dla nich motywy zewnętrzne, takie jak bliskie położenie szkoły od miejsca zamieszkania, porady rodziców czy też preferencje edukacyjne znajomych. W przypadku decyzji zawodowych pierwszoplanową rolę wśród ich uwarunkowań odegrały zainteresowania, drugoplanową – chęć kontynuowania tradycji rodzinnych, na kolejnych pozycjach znalazły się kompetencje i zdolności oraz opinie znajomych. Oznacza to, że uczniowie z tego typu szkół kierują się przede wszystkim motywami wewnętrznymi wobec siebie, jednak sugestie i podpowiedzi otoczenia również nie pozostają im obojętne. Największe obawy związane z utrudnieniami w realizacji wykreowanej przez siebie wizji kariery badani ci wiążą z barierami w postaci przeszkód materialnych, niepowodzeń na egzaminach końcowych, sytuacji na współczesnym rynku pracy oraz trudności w przystosowaniu się do nowych warunków.

W obszarze decyzji życiowo doniosłych na pierwszym miejscu badani uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych umiejscawiają wybory edukacyjne, najczęściej związane z wyborem szkoły ponadgimnazjalnej, zaś na drugim miejscu wskazują decyzje zawodowe. Warto odnotować, że decyzje zawodowe w przypadku tej grupy respondentów są przez nich częściej eks-

ponowane w porównaniu z deklaracjami reprezentantów technikum w tym zakresie. Ponadto co piąty uczeń z zasadniczych szkół zawodowych ujawniał swoje niezdecydowanie w tej kwestii. Uzasadniając swoje wskazania, najczęściej odnosili się do motywów wynikających z ich pasji i zainteresowań oraz konsekwencji podjętych decyzji dla przebiegu przyszłości zawodowej.

Wyniki badań ukazały, że ponad połowa uczniów z zasadniczych szkół zawodowych dokonała trafnego wyboru zawodu, na co wskazuje to, że deklarują chęć praktykowania danej profesji po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej. W aktualnie kształconym zawodzie pragną pracować przede wszystkim kucharze, wędliniarze, piekarze, cukiernicy, masarze, fryzjerzy oraz mechanicy. Z kolei co czwarty z tej grupy adolescentów żywi pragnienie pracy w innym niż wyuczonym zawodzie; należy w tym miejscu wskazać murarzy, tynkarzy, stolarzy, lakierników, zdunów oraz tokarzy. Korzyści, jakie młodzież ta najczęściej dostrzega w swoim zawodzie, wiążą się z szansą na otrzymanie zatrudnienia, rozwojem intelektualnym i poznawczym, zarobkowaniem, przyjemnością i satysfakcją wynikającą z wykonywania swoich zawodowych obowiązków oraz możliwością poznania nowych, interesujących ze swojego punktu widzenia, ludzi. Warto jednak odnotować, że co trzeci uczeń z zasadniczych szkół zawodowych deklaruje, że nic nie robi dla zwiększenia swojej szansy na realizację wykreowanej wizji kariery, co istotnie statystycznie odróżnia go od reprezentanta z technikum.

Zasadniczym „przewodnikiem” ukierunkowującym poszukiwanie sensu w karierze dla uczniów z zasadniczych szkół zawodowych okazuje się bezpieczeństwo oraz stabilne miejsce pracy. Istotne jest dla nich także, aby aktywność zawodowa pozostawała w homogenicznej relacji do sfery życia prywatnego. Nie stronią także od uzyskania profesjonalnych zdolności umożliwiających im precyzyjne wykonywanie obowiązków zawodowych. W mniejszym stopniu młodzież ta koncentruje się na rozwijaniu swoich kreatywnych oraz przedsiębiorczych umiejętności w karierze oraz zmierza do pozyskania zaufania przełożonych, które pozwoli jej na autonomiczne i niezależne podejmowanie decyzji. Jej zorientowanie zawodowe rzadziej oscyluje wokół ryzykownych wyborów, działania na rzecz innych osób czy też osiągnięcia kierowniczego stanowiska.

Uczniowie uczęszczający do technikum byli stosunkowo najlicniejszą grupą badanych, biorąc pod uwagę zmienną „rodzaj szkoły”. Rodzice młodzieży z tego typu szkół stanowili najlicniejszą grupę ojców i matek legitymujących się wykształceniem średnim, pomaturalnym, wyższym licencyjnym oraz wyższym magisterskim. Warunki materialne są określane przez nich jako „dobre”, a nawet „bardzo dobre”. Ponadto respondenci ci swój czas wolny poświęcają przede wszystkim rozrywce oraz żywią mniejsze niż uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych przekonanie, że praca zawodowa

może być traktowana jako sposób na zaspokojenie przez jednostkę własnych aspiracji.

Wśród orientacji życiowych młodzieży ze szkół technicznych w największym stopniu ujawniły się orientacje: rodzinna, hedonistyczna oraz społeczna, z kolei najmniej znaczące okazały się orientacje: obserwacyjna, zawodowa, personalistyczna i przywódcza. Oznacza to, że najistotniejszą rolę w jej życiu odgrywa szczęście rodzinne oraz dobro bliskich osób, podobnie jak przyjemne spędzanie czasu wolnego w towarzystwie przyjaznych osób oraz chęć działania na rzecz innych ludzi. Natomiast mniej ważny jest schematyczny i niezaskakujący przebieg dnia, praktykowanie pracy zawodowej, realizowanie własnych potrzeb bez względu na komfort innych członków zbiorowości czy też zarządzanie innymi ludźmi. Orientacja zawodowa w gronie siedmiu ukierunkowań egzystencjalnych plasuje się na piątej pozycji.

Nie bez znaczenia dla kształtowania ścieżki zawodowej młodzieży z pewnością będą prezentowane przez nią zachowania proaktywne w karierze. Otrzymane wyniki badań pozwalają na poczynienie spostrzeżenia, zgodnie z którym średni wynik uzyskany przez uczniów technikum w tym aspekcie można zakwalifikować jako wysoki. Podobnie wysoki poziom przejawiają oni w odniesieniu do poczucia samoskuteczności w działaniu, aczkolwiek jest on istotnie statystycznie wyższy niż u uczniów z zasadniczych szkół zawodowych.

W przypadku wyboru szkoły ponadgimnazjalnej dla adolescentów z technikum najważniejszymi czynnikami determinującymi tę decyzję okazały się zainteresowania oraz umiejętności, jak i przejawiane przez nich aspiracje edukacyjne, które przez niektórych będą realizowane na kolejnych szczeblach kształcenia. Z kolei w kwestii wyboru zawodu dominowały u nich motywy związane z ich zainteresowaniami oraz większymi możliwościami w znalezieniu zatrudnienia na rynku pracy. Można zatem zauważyć, że powody dokonywanych decyzji edukacyjno-zawodowych przez młodzież ma głównie charakter wewnętrzny wobec nich, wynikają więc z ich indywidualnych preferencji. Największych barier w realizacji swoich zamierzeń w obszarze kariery badani ci dopatrują się w postaci niepowodzenia na egzaminach końcowych, przeszkodach materialnych oraz w niekorzystnej sytuacji na rynku pracy dla młodych osób.

W obszarze decyzji życiowo doniosłych połowa badanych uczniów technikum umiejscawia wybory edukacyjne najczęściej związane z wyborem szkoły ponadgimnazjalnej, natomiast na drugim miejscu wskazuje decyzje zawodowe. Uzasadniając wybór wskazywanych decyzji, odnoszących się do określonego obszaru ich egzystencji, najczęściej odwoływali się do ich wpływu na przebieg ich dalszej biografii, satysfakcji z nich płynącej oraz stwarzanych możliwości na zdobycie korzyści finansowych w formie godziwych zarobków.

Uczniowie technikum rzadziej niż ich rówieśnicy z zasadniczych szkół zawodowych pragną praktykować wybrany przez siebie zawód po zakończeniu edukacji na poziomie ponadgimnazjalnym. Nie zmienia to jednak faktu, że chęć taką deklaruje prawie połowa badanych z tej grupy. W wyuczonym zawodzie zamierzają pracować przede wszystkim technicy żywienia i usług gastronomicznych, technicy informatycy, technicy rolnicy oraz technicy hodowcy koni. Prawie co trzeci badany uczeń z technikum chciałby pracować w innym niż w wyuczonym zawodzie, głównie są to osoby kształcące się jako elektryk, energetyk, mechatronik, geodeta, elektromechanik, technik urządzeń i systemów energii odnawialnej, logistyk, pirotechnik, architekt krajobrazu, technik hotelarstwa oraz technik obsługi turystycznej. Młodzież z technikum wśród korzyści, które może uzyskać, wykonując swój zawód, wymienia najczęściej: gratyfikacje finansowe, możliwość uzyskania zatrudnienia, zaspokojenie swoich potrzeb poznawczych i intelektualnych, doświadczenie satysfakcji wynikającej z robienia tego, co się lubi, podnoszenie kwalifikacji i tym samym oddziaływanie na swój rozwój zawodowy. Wyraźnego zaakcentowania wymaga, że uczniowie technikum potrafią wskazać istotnie statystycznie więcej profitów wynikających z pracy w wybranym zawodzie niż osoby z zasadniczych szkół zawodowych oraz deklarują częstsze podejmowanie różnych działań, aby zrealizować wybraną przez siebie ścieżkę kariery.

Poszukując satysfakcji w karierze, adolescenti uczęszczający do technikum swoje działania zawodowe ukierunkowują przede wszystkim na bezpieczeństwo i stabilizację, a zatem miejsce pracy umożliwiające rozwój kariery w dłuższej perspektywie czasowej na drodze regularnych zasad. Dążą również do utrzymania stabilizacji między sferą życia zawodowego i prywatnego oraz zdobycia odpowiednich kwalifikacji i kompetencji pozwalających im na zyskanie sobie miana profesjonalisty w swoim fachu. W dalszej kolejności cenią sobie możliwość autonomicznego i samodzielnego podejmowania decyzji w pracy oraz osiągają zadowolenie z niej, jeśli mają szansę zastosowania twórczej i innowacyjnej strategii rozwiązania pojawiającego się problemu. W mniejszym stopniu przywiązują wagę do przedsięwzięć, które służą dobru społeczeństwa, stanowią dla nich wyzwanie czy też wymagają od nich kierowania pracą innych osób.

Warto także odnotować, że między obiema charakteryzowanymi grupami młodzieży nie zauważa się istotnych statystycznie różnic w obszarze rozwoju emocjonalnego, w szczególności związanego z odczuwaną radością z życia, doświadczaniem uczucia bycia kochanym oraz osamotnionym. Należy nadmienić, że badana młodzież doświadcza życiowej radości, uczucia miłości oraz pozostawania w towarzystwie innych ludzi. Uczniowie ci prezentują również podobny poziom samooceny w sferze poznawczo-intelektualnej

oraz fizycznej. Prawie co trzecia badana osoba uczęszczająca do technikum lub zasadniczej szkoły zawodowej żywi przekonanie, że wybrany przez nią zawód będzie jej całkowicie odpowiadał, natomiast ponad połowa z nich, że będzie on zaspokajał ich oczekiwania w ponadprzeciętnym stopniu. Chcąc zwiększyć swoje szanse na realizację obranej przez siebie ścieżki kariery zawodowej, młodzież z obu szkół najczęściej rozmawia z osobami praktykującymi wybrany przez nich zawód, uczy się i poprawia złe stopnie, poszerza wiedzę dotyczącą swojej pasji zawodowej, poszukuje informacji o dalszych możliwościach kształcenia oraz śledzi informacje na temat rynku pracy. Warto także zaznaczyć, że zmienna „rodzaj szkoły” nie różnicuje odpowiedzi badanych adolescentów na temat momentu, w którym zaczynają myśleć o wyborze zawodu. Zazwyczaj ma miejsce w okresie nauki w gimnazjum.

Struktura wymiarów orientacji zawodowych jest taka sama w przypadku uczniów z zasadniczych szkół zawodowych oraz technikum. Należy nadmienić, że ich działania w karierze charakteryzują się pewnym dynamizmem wynikającym z braku pełnego przekonania młodzieży co do słuszności swoich decyzji i nieumiejętności radzenia sobie z krytyką. Niniejsza prawidłowość jest charakterystyczna dla młodych ludzi kreujących własne Ja i poszukujących swojego miejsca w otaczającym świecie oraz w przestrzeni rynku pracy. Testując oraz sprawdzając różne możliwości działania, w konsekwencji znajdują przestrzeń stwarzającą im szansę na odczucie satysfakcji w karierze. W drugiej kolejności aspirują do osiągnięcia sukcesu i niezależności w życiu zawodowym, co będzie wyrażało się również w profesjonalnym i dokładnym wykonywaniu powierzanych im obowiązków. Istotne wymiary orientacji zawodowych adolescentów stanowią również kierowanie pracą innych, zdolność szybkiego adaptowania się do nowych warunków, impulsywne reagowanie na niespodziewane sytuacje oraz koncentracja na osiągnięciu zamierzonego celu, zaś w mniejszym stopniu charakteryzuje ich realizacja inicjatyw społecznych oraz odpowiedzialne reagowanie na niepowodzenia zawodowe. Znaczących statystycznie różnic w ukierunkowaniach karierowych badanych uczniów można dopatrywać się w poziomie ich przejawiania. Reprezentanci z zasadniczych szkół zawodowych prezentują wyższy stopień niestabilności emocjonalnej, podczas gdy młodzież z technikum ujawnia swoją wyższą zdolność do realizacji zadań, zorientowanie na autonomię w pracy, odporność na frustrację oraz uspołecznienie.

Biorąc pod uwagę zmienną „rodzaj szkoły”, należy zauważyć, że respondenci podobnie postrzegają zjawisko sukcesu zawodowego, przypisując mu znamiona zarówno procesu, jak i efektu. Z kolei czynniki zwiększające prawdopodobieństwo na jego odniesienie najłatwiej jest im charakteryzować przez odnoszenie się do konkretnych postaci (najczęściej publicznych), które stanowią dla nich wzór osobowy w danej dziedzinie. Sukces dla badanych

ma bardzo subiektywne odczucie, co wyraża się w tym, że postrzegają go przede wszystkim z perspektywy mikrostrukturalnej. Oznacza to, że kariera w ich rozumieniu „jest przypisana do konkretnej jednostki, jest stanem jej posiadania i to ona nadaje jej swoiste indywidualne znaczenie”⁸⁶⁸. Istotną statystycznie różnicę należy odnotować w przypadku oceny własnych szans na odniesienie sukcesu zawodowego, która u uczniów technikum jawi się jako nieco bardziej optymistyczna niż u uczniów z zasadniczych szkół zawodowych, na co wskazuje ich wyższy odsetek odpowiedzi kwalifikujących się jako ponadprzeciętna ocena swoich możliwości na rynku pracy.

Rynek pracy stanowi dla młodych ludzi przestrzeń nie do końca rozpoznaną, czego dowodzi niewielka liczba skojarzeń na jego temat. Przedstawiają go głównie w kategoriach negatywnych, jako rzeczywistość nieuporządkowaną, ambiwalentną, w której trudno znaleźć zatrudnienie. Stwarzając jego charakterystykę, uczniowie zwracają w szczególności uwagę na jego właściwości strukturalne. Dla uczniów z zasadniczych szkół zawodowych najbardziej widocznymi przemianami na rynku pracy są nasilający się proces bezrobocia, wzrastająca odpowiedzialność jednostki za przebieg własnej kariery oraz mobilność przejawiająca się w postaci konieczności pokonywania znacznych odległości między miejscem zatrudnienia a lokalizacją miejsca zamieszkania czy też podejmowania pracy poza granicami kraju oraz zyskująca na popularności płynność warunków zatrudnienia. Z kolei dla uczniów technikum priorytetowe znaczenie mają: zanikanie stabilności zatrudnienia, wzrost znaczenia sektora usług nad przemysłowym, bezrobocie oraz indywidualizacja przebiegu rozwoju zawodowego podmiotu. Deklaracje badanej młodzieży dowodzą, że ma ona świadomość co do szans i barier stwarzanych przez rynek pracy. Omawiany wycinek rzeczywistości jest przez respondentów z zasadniczych szkół zawodowych prezentowany w nieco bardziej optymistycznym świetle niż przez ich rówieśników z technikum, ponieważ częściej od nich określają go jako przestrzeń umożliwiającą rozwój człowieka, pozbawioną barier, stwarzającą jednostce szansę na kreowanie własnej kariery. Natomiast uczniowie technikum w większym stopniu dostrzegają na nim nierówności, rywalizację międzyludzką, konieczność podnoszenia kwalifikacji przez pracowników oraz przypisują mu bariery w postaci brakujących miejsc pracy oraz wieku osoby ubiegającej się o zatrudnienie.

Otrzymane wyniki badań skłaniają do poczynienia pogłębionego namysłu nad implikacjami dla praktyki doradztwa zawodowego. Mając świadomość, że przyjmowane przez młodzież ukierunkowania zawodowe uwarunkowane są przez środowisko rodzinne oraz edukacyjne, to właśnie na nich

⁸⁶⁸ A. Cybal-Michalska, *Kariera jako „własność” jednostki – rozważania teoretyczne nad definicyjnym credo*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 1, 2012, s. 201.

należy koncentrować oddziaływania, które mogłyby okazać się pomocne dla młodych ludzi będących w okresie podwójnej tranzycji z edukacji na rynek pracy oraz z dojrzewania do dorosłości⁸⁶⁹. Większość scharakteryzowanych odniesień charakteryzuje się uniwersalnością i potwierdza słuszność pewnych praktyk stosowanych na gruncie doradztwa zawodowego, jednak ze względu na zróżnicowanie uzyskanych profili adolescentów z zasadniczych szkół zawodowych oraz technikum, można wyróżnić także pewne subtelnosci w niniejszych zaleceniach.

To, że uczniowie z technikum częściej niż uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych deklarują chęć pracy w innym niż wyuczonym zawodzie, kreuje potrzebę zintensyfikowania oddziaływań doradczych na poziomie szkoły gimnazjalnej w zakresie poznawania świata zawodów oraz identyfikowania własnych preferencji karierowych. Z kolei doradztwo zawodowe w zasadniczych szkołach zawodowych powinno koncertować się na podnoszeniu samooceny w szczególności w obszarze samooceny społeczno-moralnej oraz charakterologicznej. Ważne jest, aby młodzież z tego typu placówek edukacyjnych nabyła świadomość mocnych stron oraz własnych zasobów istotnych z perspektywy kontaktów interpersonalnych oraz możliwości sprawczych. Warto również zakrzewiać w tych adolescentach motywację do podejmowania różnych działań na rzecz rozwoju swojej kariery, które mogą procentować określonymi korzyściami w przyszłości.

Procesualny charakter konstruktów orientacji zawodowej potwierdza słuszność obserwowalnych przemian paradygmatu poradnictwa zawodowego w kierunku poradnictwa kariery czy też poradnictwa biograficznego⁸⁷⁰. W sytuacji, w której „wolny wybór wiąże się nierozzerwalnie z odpowiedzialnością jednostkową za skutki jego dokonania, oznacza jednocześnie ryzyko, poczucie niepewności i braku bezpieczeństwa”⁸⁷¹, wzrasta potrzeba wsparcia zewnętrznego podmiotu w nabywaniu zdolności do „planowania własnej kariery, zarządzania nią i monitorowania jej w perspektywie całościowej”⁸⁷². W tym kontekście nie sposób nie przyznać słuszności nowym ujęciom teoretycznym rozwoju zawodowego człowieka, pojawiającym się na gruncie po-

⁸⁶⁹ Sformułowanie odnoszące się do podwójnej tranzycji zostało zaczerpnięte z pracy A. Cybal-Michalskiej, *Młodzież akademicka...*

⁸⁷⁰ Patrz: M. Piorunek, *Poradnictwo biograficzne. O pomocy psychopedagogicznej w biegu życia człowieka*, „Studia Edukacyjne”, nr 9, 2009, s. 31-49; M. Piorunek, *Kariery zawodowe doby transformacji kulturowych. Pytania o poradnictwo*, „Annales. Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin Polonia”, t. 26, 2013, s. 59-73; M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery – ujęcie makrospołeczne*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, 2010, s. 41-51.

⁸⁷¹ M. Piorunek, *Poradnictwo biograficzne...*, s. 33.

⁸⁷² A. Cybal-Michalska, *Konstruowanie kariery procesem inwestowania w jej portfolio*, „Dialogi o Kulturze i Edukacji”, nr 1(1), 2012, s. 72.

radnictwa kariery, takim jak teoria konstrukcji kariery L.M. Savickasa⁸⁷³ oraz ramowej teorii systemów rozwoju kariery (*The Systems Theory Framework of Career Development*) M. McMahon, W. Patton i M. Watsona⁸⁷⁴, które rozwój zawodowy człowieka rozpatrują z perspektywy holistycznej. Takie ujęcia teoretyczne spełniają postulaty doradcze A. Bańki, który zakłada, że współczesne poradnictwo kariery powinno opierać się na multidymensjonalności (współgranie czynników biologicznych, poznawczych, behawioralnych i społecznych), wielokierunkowości (dopuszczanie możliwości wielokrotnego rozwoju oraz regresu kariery w biegu życia), plastyczności (realizowanie kariery w różnych trajektoriach rozwojowych) oraz kontekstualizmie (uwzględnienie historycznych, środowiskowych i geograficznych determinantów kariery)⁸⁷⁵.

Niezwykle istotne okazuje się także, aby młodzież nastawiona na tu i teraz oraz przejawiająca silne zorientowanie futurystyczne miała świadomość biograficzną ciągłości realizowanej przez siebie kariery oraz potrafiła odpowiednio korzystać z doświadczeń z przeszłości. Uwagę na ten aspekt w swoich rozważaniach zwracał Ch. Handy, który wyróżnił trzy wymiary kariery, jakimi są: kierunek (*direction* – odnalezienie celu przedsięwzięć podejmowanych na rzecz rozwoju zawodowego), ciągłość (*continuity* – wiara w kontynuowanie pracy w ciągu życia) i łączność (*connection* – udział w życiu społeczeństwa, w którym się funkcjonuje)⁸⁷⁶.

Zarysowane spostrzeżenia podtrzymują słuszność stwierdzenia, że współczesna młodzież potrzebuje doradztwa kariery. Dane pozyskane na temat badanych w toku dociekań empirycznych mają w szczególności charakter deklaratywny. Respondenci prezentują zdolność do przejawiania zachowań proaktywnych oraz posiadają stosunkowo wyraźnie zarysowaną orientację prorozwojową w karierze, jak również wysoko szacują swoje szanse na odniesienie sukcesu zawodowego, jednak równie silnie obawiają się, że mogą nie uzyskać zatrudnienia po ukończeniu edukacji, a rynek pracy przedstawiają jako nieprzyjazny dla człowieka wycinek rzeczywistości. Istotne zadanie stawiane przed współczesnym poradnictwem zawodowym polega zatem na tym, aby deklaratywna wiedza młodych ludzi przekształciła się w wie-

⁸⁷³ Praktyczne zastosowanie modelu konstrukcji kariery L.M. Savickasa w obszarze poradnictwa kariery w rzeczywistości polskiej opracowała J. Minta. Jego istotę stanowi udzielenie przez młodego człowieka odpowiedzi na trzy zasadnicze pytania: „Jaką karierę konstruować?”, „Z jakiego powodu ją tworzyć?”, „Jak konstruować swoją karierę?” (Patrz: J. Minta, *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Warszawa 2012).

⁸⁷⁴ M. McMahon, W. Patton, M. Watson, *Creating career stories through reflection. An application of the systems theory framework of career development*, „Australian Journal of Career Development”, 13(3), 2004, s. 13–17.

⁸⁷⁵ A. Bańka, *Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych we współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej*, „Chowanna”, t. 2, nr 23, 2004, s. 15.

⁸⁷⁶ Patrz: Ch. Handy, *The Age of Paradox*, Great Britain 1994, s. 249–283.

dzę proceduralną, znajdującą swoje odzwierciedlenie w postaci konkretnych umiejętności oraz kompetencji niezbędnych z perspektywy sfery życia zawodowego. Na skutek takich oddziaływań stali się oni świadomymi kreatorami własnej kariery, posiadającymi nie tylko zdolność do identyfikowania własnych zasobów, ale przede wszystkim umiejętność ich praktycznego zastosowania.

Kompetencje te adolescenti mogą nabyć w wyniku uczestnictwa w rozmaitych sytuacjach życia szkolnego oraz w toku zajęć edukacyjnych, prowadzonych różnymi sposobami. Jedną z metod bazujących na aktywności osób uczących się oraz pobudzających aktywność osób uczących się jest metoda projektu. Metoda ta, co prawda, wyróżnia się długoletnią tradycją w obszarze kształcenia (za jej autora uważa się bowiem W.H. Kilpatricka, który opracował ją na początku XX w.⁸⁷⁷), jednak jej założenia pozostają nadal aktualne dla praktyki poradnictwa kariery. Pozwala ona jednostce na zyskanie pewności siebie, przyczynia się do przejmowania przez nią inicjatywy oraz identyfikuje jej działania sprawcze. Taki sposób pracy można praktykować nie tylko w wyniku inicjowania różnorodnych prac zespołowych, ale także zachęcając uczniów do organizowania wycieczki szkolnej lub innych imprez okolicznościowych.

Poradnictwo, którego priorytetowym celem staje się „towarzystwo człowieka w biegu życia, w jego drodze rozwojowej w celu zwiększenia jego roli wewnętrznej motywacji, dostarczenia informacji, sprostania wyzwaniom”⁸⁷⁸ stwarzanym przez współczesną rzeczywistość, przygotowuje podmiot do samodzielnego podejmowania istotnych decyzji edukacyjno-zawodowych. W warunkach nieustabilizowanej sytuacji społeczno-kulturowej pomocne może się okazać stosowanie również takiej metody wsparcia jak coaching, mentoring czy tutoring⁸⁷⁹. Ich główne zadanie koncentruje się na pobudzaniu młodego człowieka do samodzielnej pracy nad sobą, wskrzeszania motywacji do działania. Metody te stanowią formę spersonalizowanego treningu kompetencji życiowych, odkrywanych i wykorzystywanych na różnych etapach egzystencji człowieka. Składają się one na kapitał kariery podmiotu, dookreślany przez jej możliwości sprawcze oraz mocne strony, których znajomość może okazać się dla niego pomocna w rozmaitych sytuacjach życiowych.

Warto zwrócić uwagę, że głównym determinantem decyzji zawodowych badanej młodzieży są jej zainteresowania. Tendencja ta niesie ze sobą pewnego rodzaju niebezpieczeństwo porzucenia obranej ścieżki rozwoju zawodowego dla jednostki kierującej się tym motywem w procesie kreowania wizji

⁸⁷⁷ Patrz: W.H. Kilpatrick, *Modern education and better human relations*, New York 1957.

⁸⁷⁸ M. Piorunek, *Poradnictwo biograficzne...*, s. 47.

⁸⁷⁹ Patrz: E. Dębska, *Mentor, coach, facilitator – trzy role doradcy zawodowego*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(62), 2010.

własnej przyszłości, ponieważ konstruowanie kariery na podstawie dynamicznej właściwości, która wskazuje na preferowane przez nią formy aktywności, wcale nie gwarantuje efektywnego wyboru zawodu⁸⁸⁰. Zainteresowania człowieka zmieniają się w toku jego egzystencji. Zidentyfikowanie swojej pasji przez podmiot i umiejscowienie jej w określonej branży zawodowej nie musi owocować permanentną satysfakcją z wykonywanej pracy. Wyobrażenia nastolatka na temat wybranego zajęcia nie zawsze znajdują swoje odzwierciedlenie w realnej sytuacji pracowniczej. W związku z czym warto, aby rozpoznawał on swoje predyspozycje i kompetencje zawodowe, które mogą okazać się przydatne w różnych środowiskach zawodowych (J. Holland).

Zgodnie ze spostrzeżeniem M. Rosalskiej i A. Wawrzonek uczeń z zespołu szkół zawodowych „potrzebuje wsparcia nie tylko w zakresie przygotowania do wejścia na rynek pracy, ale także w zakresie planowania własnej przyszłości edukacyjnej i zawodowej, rozwijania kompetencji społecznych, budowania profesjonalnego wizerunku, planowania i podejmowania decyzji zawodowych”⁸⁸¹. Dlatego też bardzo istotne w naszym kraju jest umacnianie pozycji dualnego systemu kształcenia zawodowego, które pozwala młodemu człowiekowi nie tylko na zdobywanie teoretycznej wiedzy na temat wybranego przez siebie zawodu, ale przede wszystkim umożliwia mu praktyczną naukę zawodu u konkretnego pracodawcy. Warto odnotować, że pedagogika pracy bardzo intensywnie postuluje ideę integracji kształcenia zawodowego (zdobywania kwalifikacji) i pracy (zdobywania kompetencji)⁸⁸². Doświadczenia zawodowe zdobywane przez ucznia w realnym środowisku pracowniczym okazują się niezwykle cenne dla niego, ponieważ pozwalają mu na weryfikację trafności swojego wyboru zawodowego.

Uzyskane wyniki badań prezentują obraz młodzieży zróżnicowanej pod względem przyjmowanych orientacji zawodowych, co wynika nie tylko z różnorodnych czynników determinujących ich decyzje karierowe, ale przede wszystkim odmiennych celów, jakie przed sobą stawia na drodze własnego rozwoju. Deklaracje większości respondentów pozwalają, co prawda, na stwierdzenie, że podejmowane przez nich decyzje edukacyjno-zawodowe

⁸⁸⁰ M. Rosalska, *Metody, techniki i narzędzia diagnostyczne w doradztwie zawodowym w systemie edukacyjnym*, w: *Metody i narzędzia stosowane w Polsce przez doradców zawodowych w sektorze edukacji*, red. J. Bielecki, A. Dzielec, M. Łukczak, Warszawa 2010, s. 13; V. Drabik-Podgórną, „Szczęście to nie przypadek” – o (nie)możliwościach pomagania w konstruowaniu indywidualnych biografii, w: *Dziecko – młodzież – rodzina. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, red. M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka, Poznań 2013.

⁸⁸¹ M. Rosalska, A. Wawrzonek, *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*, Warszawa 2012, s. 13.

⁸⁸² Patrz: Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005; S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa 2001; W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000.

są świadome i konsekwentne, czemu towarzyszy przejawianie konkretnego ukierunkowania zawodowego, jednak liczne grono adolescentów wskazuje także na niezadowolenie z dokonanych wyborów i niezdecydowanie co do swojej przyszłości. Sytuacja ta stanowi szczególne wyzwanie dla poradnictwa zawodowego, które zobowiązane jest do odpowiadania na potrzeby młodych ludzi związane z tym aspektem ich biografii.

Zarysowuje się potrzeba pogłębionych eksploracji nad orientacjami zawodowymi młodych ludzi, ich decyzjami zawodowymi oraz predyspozycjami do odniesienia sukcesu w przestrzeni współczesnego rynku pracy. Przejawiany przez badaną młodzież namysł nad indywidualną ścieżką rozwoju zawodowego implikuje konieczność włączenia w proces kształcenia zawodowego „edukacji do kariery” (*career education*), kształtującej u jednostki właściwy stosunek do sfery życia zawodowego, wyposażającej ją w zdolności związane z zatrudnialnością, kompetencje autopromocyjne oraz świadomość karierową⁸⁸³. Absolwent zawodowej szkoły ponadgimnazjalnej powinienem legitymować się zdolnościami autorefleksyjnymi oraz wiedzą na temat posiadanych zasobów, które będzie mógł efektywnie konfrontować z sytuacją na rynku pracy⁸⁸⁴. Opanowanie tych umiejętności wpłynie korzystnie na samoocenę uczniów tego typu placówek edukacyjnych i pozwoli im na umocnienie wiary we własne możliwości⁸⁸⁵.

Można z dużym prawdopodobieństwem przewidywać, że konglomerat przemian współczesnego świata będzie generował kolejne ukierunkowania zawodowe przyjmowane przez jednostkę, co oznacza, że przedstawione typy orientacji zawodowych nie stanowią katalogu zamkniętego. Młody człowiek partycypujący w świecie „migotania znaczeń” (Z. Melosik) oraz „płynnej rzeczywistości” (Z. Bauman) zobowiązany jest do zaadaptowania się do jego zmian społeczno-kulturowych oraz identyfikowania stwarzanych przez niego szans na konstruowanie własnej kariery, co nie pozostaje bez znaczenia dla podejmowanych przez niego w tym aspekcie poszukiwań.

⁸⁸³ E.L. Herr, S.H. Cramer, *Planowanie kariery zawodowej*, „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego”, nr 15, Warszawa 2001, s. 65.

⁸⁸⁴ M. Rosalska, A. Wawrzonek, op. cit., s. 18.

⁸⁸⁵ Patrz: B. Śliwerski, *Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, 2013, s. 69–86.

■ BIBLIOGRAFIA

- Adamski A., *Młodzież w społeczeństwie. Konfrontacje polsko-amerykańskie*, Warszawa 1980.
- Altman J.H., *Career development in the context of family experiences*, w: *Diversity and women's career development: From adolescence to adulthood*, red. H.S. Farmer, Thousand Oaks 1997.
- Arendarski A., *Wizja modelu edukacji zawodowej*, w: *Edukacja zawodowa a rynek pracy*, red. S. Borkowska, Warszawa 1999.
- Arendt H., *Kondycja ludzka*, Warszawa 2000.
- Argyris C., *Understanding Organizational Behavior*, New York 1960.
- Arthur M.B., Inkson K., Pringle J.K., *The new careers. Individual action and economic change*, London 1999.
- Arthur M.B., *The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry*, „Journal of Organizational Behavior”, Vol. 15, No. 4, 1994.
- Asher D., *From college to career*, Berkeley 1992.
- Bakiera L., *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009.
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C., *Self-efficacy beliefs as shapers of children's and career trajectories*, „Child Development”, No. 72(1), 2001.
- Bandura A., *Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era*, „European Psychologists”, Vol. 7, 2002.
- Bandura A., *Human agency in social cognitive theory*, „American Psychologist”, No. 44(9), 1989.
- Bandura A., *Self-efficacy*, w: *Encyclopedia of human behavior*, red. V.S. Ramachandran, Vol. 4, 1994.
- Bandura A., *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change*, „Psychology Review”, No. 84, 1977.
- Bandura A., *Social foundation of thought and action*, Engelwood Cliffs 1986.
- Bandura A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, New York 1968.
- Bandura A., *Toward a psychology of human agency*, „Perspectives on Psychological Science”, No. 1, 2006.
- Bańka A., *Cognitive and behavioral correlates of transcultural integration in work and organization*, „Mental Changes”, No. 3, 1997.
- Bańka A., *Globalizacja rynku pracy i kariery a procesy identyfikacji społecznej i indywidualnej*, w: *Perspektywy psychologii pracy*, red. B. Kożusznik, M. Górnik-Durose, Katowice 2007.
- Bańka A., *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, w: *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Katowice 2006.
- Bańka A., *Nowe formy przystosowania: między otwartością a zamkniętością na emigrację i przemieszczenia przestrzenne*, „Kolloquia Psychologiczne”, t. 16, 2007.

- Bańka A., *Poczucie samoskuteczności, Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Poznań 2005.
- Bańka A., *Proaktywność – intencjonalne konstruowanie przyszłości i uprzedzające osiągnięcie celów personalnych poprzez doświadczenie codzienności*, w: *Szkie o ludzkim poznawaniu i odczuwaniu*, red. H. Wrona-Polańska, E. Czerniak, L. Wrona, Kraków 2009.
- Bańka A., *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Poznań – Warszawa 2005.
- Bańka A., *Psychologia pracy*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2006.
- Bańka A., *Psychopatologia pracy*, Poznań 1996.
- Bańka A., *Zawodownawstwo. Doradztwo zawodowe. Pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań 1995.
- Baraniak B., *Edukacja zawodowa*, w: *Pedagogika pracy. Pedagogika wobec współczesności*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007.
- Barrow C., Barrow P., *Business plan*, Warszawa 1992.
- Baruch Y., *Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: organizational and individual perspectives*, „Career development international”, No. 9(1), 2004.
- Baścik S., *Wybór zawodu a szkoła*, Wrocław 1974.
- Baudrillard J., *Spółeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika?*, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Konsumowanie życia*, Kraków 2009.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Płynne życie*, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2013.
- Beck U., *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.
- Becker G.S., *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, Chicago – London 1993.
- Becker G.S., *Investment in human capital: A theoretical analysis*, „The Journal of Political Economy”, No. 70(5), 1962.
- Bell D., *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*, New York 1999.
- Berger P., Luckmann T., *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.
- Betz N.E., *Contributions of self-efficacy theory to career counseling: a personal perspective*, „Career Development Quarterly”, June 2004.
- Betz N.E., Serling D.A., *Construct validity of fear of commitment as an indicator of career indecisiveness*, „Journal of Career Assessment”, No. 1, 1993.
- Biela A., *Informacja i decyzja w ekonomii behawioralnej*, Lublin 2011.
- Binkot A., *Tożsamość społeczna – teorie, hipotezy, znaki zapytania*, w: *Studia nad spostrzeganiem relacji ja – inni. Tożsamość, indywidualizacja – przynależność*, red. M. Jarymowicz, Wrocław 1988.
- Blau P.M., Gustad J.W., Jessor R., Parnes H.S., Wilcock R.C., *Occupational choice: A conceptual framework*, „Industrial Labor Relations Review”, No. 9, 1956.
- Blicharska-Czubara K., *Raport z badania: Zawodowa rola kobiet w społeczeństwie obywatelskim. Wielowymiarowy model dyskryminacji kobiet*, Szczecin 2011.
- Bloomer M., Hodkinson P., *Learning Careers and Cultural Capital: adding a social and longitudinal dimension to our understanding of learning*, w: *Progress in Education*, red. R. Nata, Vol. 5, New York 2002.

- Bloomer M., Hodkinson P., *Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning*, „British Educational Research Journal”, No. 26(5), 2000.
- Błachowski S., *Nastawienia i spostrzeżenia. Studium psychologiczne*, Warszawa 1917.
- Błachowski S., *Psychologia a wybór zawodu*, Poznań 1925.
- Błaszczak A., Brdulak J.J., Guzik M., Pawluczuk A., *Zarządzanie wiedzą w polskich przedsiębiorstwach*, Warszawa 2004.
- Bockerman P., Ilmakunnas P., *The job satisfaction – productivity nexus: a study using matched survey and register data*, „Industrial and Labor Relations Review”, Vol. 65, 2012.
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M., *Szkola a rynek pracy*, Warszawa 2006.
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M.J., *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, Warszawa 1997.
- Bohdziewicz P., *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy (na przykładzie grupy zawodowej informatyków)*, Łódź 2008.
- Bokszański P., *Polacy wobec innych narodów. O uwarunkowaniach orientacji wobec obcych*, „Studia Socjologiczne”, nr 3(162), 2001.
- Bokszański P., *Tożsamość jednostki*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, 1988.
- Bokszański Z., *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Warszawa 2007.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001.
- Brett R., *Creating Intelligent Organization*, „The Journal for Quality & Participation” 2002.
- Bridges W., *Job shift: How to prosper in a workplace without jobs*, London 1995.
- Briscoe J.P., Hall D.T., *The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications*, „Journal of Vocational Behaviour”, Vol. 69(1), 2006.
- Brooks K., *Jaki wybrać zawód? Zaplanuj swoją przyszłość*, Bydgoszcz 2010.
- Bross I.D.J., *Jak podejmować decyzje*, Warszawa 1965.
- Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2007.
- Büchler Ch., *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*, Warszawa 1933.
- Budkiewicz J., *Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i stadiów życia zawodowego człowieka*, w: *Socjologia zawodów*, red. A. Sarapata, Warszawa 1965.
- Carnoy M., *Utrwalenie nowej gospodarki. Praca, rodzina i społeczność w wieku informacji*, Toruń 2002.
- Cackowski Z., *Trud i sens ludzkiego życia*, Warszawa 1981.
- Castells M., *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2007.
- Chmielewski P., *Homo agens. Instytucjonalizm w naukach społecznych*, Warszawa 2011.
- Cieślak H., *Zmiany w szkolnictwie zawodowym*, „Nowa Szkoła”, nr 3, 2002.
- Collins R., *The credential society: an historical sociology of education and stratification*, New York 1979.
- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004.
- Cudowska A., *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997.
- Cybal-Michalska A., *Kariera jako „własność” jednostki – rozważania teoretyczne nas definiującym credo*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 1, 2012.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

- Cybal-Michalska A., *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2001.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006.
- Cywilizacyjne wyzwania edukacji zawodowej. Wybrane problemy kształcenia zawodowego w Polsce i na Słowacji, red. T. Piątek, Rzeszów 2010.
- Czarnecki K., Karaś S., *Profesjologia w zarysie*, Radom 1996.
- Czarnecki K.M., *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Sosnowiec 2009.
- Czarnecki K.M., *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Sosnowiec 2010.
- Czarniawski H., *Psychologia pracy*, Kielce 1999.
- Czarnota-Bojarska J., Łada M., *Ważność różnych aspektów pracy dla kobiet i mężczyzn o różnym jej stażu*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1, 2004.
- Czerniawska M., *Kolektywizm versus indywidualizm – zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych. Studium interdyscyplinarne*, Białystok 2010.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Orientacja przyszłościowa młodzieży*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 2, 2001.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Decyzja młodzieży dotycząca własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*, Warszawa 1997.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Ocena własnych perspektyw życiowych przez młodzież w zmieniającej się sytuacji społecznej w Polsce*, „Forum Psychologiczne, t. 1, nr 1-2, 1996.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*, Warszawa 1979.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*, Warszawa 2005.
- Ćwikliński A., *Potrzeba zmian edukacyjnych w okresie globalizacji*, w: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, red. W. Kojs, Cieszyn 2003.
- Davis R.V., Lofquist L.J., *A psychological theory of work adjustment*, Minneapolis 1984.
- Davis R.V., *The Theory of Work Adjustment as Convergent Theory*, w: *Convergence in Career Development Theories*, red. M.L. Savickas, R.W. Lent Palo, Alto 1994.
- Dąbrowski K., *Nasze dzieci dorastają. Problemy wieku dojrzewania*, Warszawa 1960.
- Dąbrowski Z., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1966.
- Derr C.B., *Managing the new careerist. The diverse career success orientation of today's workers*, San Francisco 1988.
- Doliński D., *Orientacja defensywna*, Warszawa 1993.
- Doliński D., *Wprowadzenie*, w: *Orientacje defensywne. Emocje – przekonania – zachowania*, red. D. Doliński, Opole 1994.
- Domański H., *Problematyka zawodu w socjologii*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 7, 1996.
- Domański H., *Segmentacja rynku pracy a struktura społeczna*, Wrocław 1987.
- Dore R.P., *The diploma disease*, California 1976.
- Driver J.M., *Career concepts – A new approach to career research*, w: *Career issues in human resources management*, red. R. Katz, Englewood Cliffs 1982.
- Drogosz-Zabłocka E., *Z perspektywy siedmiu lat. Zmiany w kształceniu*, „Szkoła Zawodowa”, nr 10, 1997.
- Drozdowski R., *Rynek pracy w Polsce. Recepcja, Oczekiwania, Strategie dostosowawcze*, Poznań 2002.
- Drucker P.F., *Survey of the near future. The next society*, „The Economist”, Vol. 361, No. 8246, November 2001.

- Drwal R., *Percepcja ważności i realizacji zadań rozwojowych przez dorastających*, w: *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*, red. Z. Smoleńska, Warszawa 1993.
- Drzeżdżon W., *Przeobrażenia polskiego rynku pracy u progu XXI wieku. Wyzwania dla pedagogiki pracy*, „*Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*”, t. 8, 2011.
- Duda W., Kukła D., *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*, Częstochowa 2010
- Dziwańska K., *Cele, plany życiowe oraz wartości młodzieży w kontekście rozwoju orientacji przyszłościowej w okresie dorastania*, Radom 2011.
- Edukacja zawodowa a rynek pracy*, red. S. Borkowska, Warszawa 1999.
- Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2001.
- Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, U. Jeruszka, Warszawa 2000.
- Ekonomika kształcenia. Wybrane zagadnienia*, red. J. Kluczyński, Warszawa 1970.
- Encyklopedyczny słownik psychiatrii*, red. L. Korzeniowski, S. Puzyński, Warszawa 1986.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.
- Fain G.S., *Using Technology To Advance Education, Leisure, and Democracy*, „*NASSP Bulletin*”, Vol. 73(519), SAGE 1989.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka? Kontekst socjodemograficzny i psychospołeczny*, w: *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, Warszawa 1997.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*, Warszawa 1999.
- Fiske S.T., Taylor S.E., *Social cognition*, New York 1991.
- Florida R., *Narodziny klasy kreatywnej*, Warszawa 2010.
- Forrier A., Sels L., *The concept employability: a complex mosaic*, „*International Journal of Human Resources Development and Management*”, No. 3, 2003.
- Friedman M., Friedman R., *Free to Choose*, New York 1980.
- Fromm E., *Mieć czy Być*, Poznań 1995.
- Fugate M., Kinicki A.J., Ashforth B.E., *Employability: A psycho-social construct, its dimension, and applications*, „*Journal of Vocational Behaviour*”, No. 65, 2004.
- Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010.
- Furmanek W., *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000.
- Furmanek W., *Rynek pracy w zmieniającej się rzeczywistości*, w: *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych: wyzwania, szanse, zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2007.
- Gańczarczyk A., *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustrojowej*, Katowice 1994.
- Gasparski P., Skarżyńska K., *Motywy wyboru studiów psychologicznych: orientacje wobec studiów i zawodu*, „*Przegląd Psychologiczny*”, nr 4(44), 2001.
- Gerlach R., *Edukacja wobec rynku pracy: realia, możliwości, perspektywy*, Bydgoszcz 2003.
- Gerlach R., *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Bydgoszcz 2012.
- Gerlach R., *Edukacja zawodowa w aspekcie rynku pracy*, „*Rocznik Polsko-Ukraiński*”, nr 8: *Kształcenie Zawodowe: Pedagogika i Psychologia*, 2006, s. 177.
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Warszawa 2006.
- Gerstmann S., *Podstawy psychologii konkretnej*, Warszawa 1987.
- Gerstmann S., *Psychologia*, Warszawa 1969.

- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2010.
- Giemanowska E., *Między karierą a bezrobociem*, w: *Normalka i normalność. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań współczesnej młodzieży*, red. B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, Warszawa 2001.
- Gladding S.T., *Poradnictwo zawodowe – zajęcie wszechstronne*, Warszawa 1994.
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne*, Kraków 2011.
- Gmerek T., *Edukacyjne kredencjały i sukces życiowy młodzieży współczesnej*, w: *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005.
- Gmerek T., Melosik Z., *Loteria i „szczęśliwy traf” – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego”*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Geremek, Poznań 2003.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000.
- Golka M., *Czym bywa tożsamość?*, w: *Człowiek i Społeczeństwo. Kłopoty z tożsamością*, red. M. Golka, t. 26, Poznań 2006.
- Gomuła T., Krasuski J., Majewski S., *Organizacja i funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych. Współpraca międzynarodowa w dziedzinie oświaty: antologia dokumentów i materiałów*, cz. 1, Kielce 1994.
- Grochowska M., *Moja przyszłość – moje decyzje*, Warszawa 2005.
- Grulkowski B., *Elementy motywacyjne postaw „być” i „mieć”*, Lublin 1996.
- Grzeszczyk E., *Sukces. Amerykańskie wzory – polskie realia*, Warszawa 2003.
- Grzywak-Kaczyńska M., *Psychologia dla każdego*, Warszawa 1975.
- Gunz H., *Careers and Corporate Cultures: Managerial Mobility in Large Corporation*, New York 1999.
- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1975.
- Gutek G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
- Hall D.T., Zikic J., *Lifelong career exploration in and out of organizations. A multilevel model*, „Working Paper”, Madrid 2005.
- Handbook of Adolescent Psychology*, red. J. Adelson, New York 1980
- Handy Ch., *The Age of Paradox*, Boston 1994.
- Harwas-Napierała B., *Tożsamość jednostki w epoce współczesnych przemian*, w: *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, red. B. Harwas-Napierała, H. Liberska, Poznań 2007.
- Havighurst J., *Developmental Tasks and Education*, New York and London 1981.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.
- Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010.
- Hermans H.J.M., *The dialogical self as society of mind*, „Theory and Psychology”, No. 12, 2002.
- Hilgard E.R., *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1972.
- Hirsch F., *Social Limits to Growth*, Cambridge 1976.
- Hodkinson P., Hodkinson H., Hawthorn R., Ford, G., *Learning though Life*, „Learning Lives Summative Working Paper”, No. 1, 2008.
- Hodkinson P., Sparkes A.C., *Careership: A sociological theory of career decision making*, „British Journal of Sociology of Education”, No. 18(1), 1997.
- Hodkinson P., *Understanding career decision-making and progression: Careership revisited*, „Career Research and Development”, No. 21, 2009.
- Hornstein W., *Wychowanie i edukacja w epoce globalizacji*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1, 2005.

- Hurlock B., *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965.
- Hurn C.J., *The limits and possibilities of schooling. An introduction to the sociology of education*, Boston 1987.
- Idzikowski B., *Orientacje życiowe młodzieży szkolnej miasta przygranicznego. Badania Panelowe*, Zielona Góra 1998.
- Inhelder B., Piaget J., *Od logiki dziecka do logiki młodzieży: rozprawa o kształtowaniu się formalnych struktur operacyjnych*, Warszawa 1970.
- Inkeles A., Smith I.N., *W stronę definicji człowieka nowoczesnego*, w: *Tradycja i nowoczesność*, red. J. Kurczewska, J. Szacki, Warszawa 1984.
- Integracja Europy w dobie postmodernizmu*, red. S. Konopacki, Poznań 1998.
- Jackowska E., *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 1980.
- Jakubaszek W., *Orientacje życiowe młodzieży. Na przykładzie badań w Ośrodku Szkolenia i Wychowania Ochotniczych Hufców Pracy w Krakowie*, Kraków 2010.
- Jałowiecki S., *Struktura systemu wartości. Studium różnicowań międzygeneracyjnych*, Warszawa – Wrocław 1978.
- Janus K., *Słownik pedagogiki i psychologii*, Warszawa 2011.
- Jarymowicz M., *Odrębność schematów Ja – My – Inni a społeczne identyfikacje*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 36, nr 1, 1993.
- Jemieliński D., *Praca oparta na wiedzy: praca w przedsiębiorstwach wiedzy na przykładzie organizacji high-tech*, Warszawa 2008.
- Jeruszka U., *Elementy programu dostosowywania kształcenia zawodowego do popytu gospodarki na kadry kwalifikowane*, w: *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, red. U. Jeruszka, Warszawa 2002.
- Jeruszka U., *Szkolna edukacja zawodowa w aspekcie zatrudnienia*, „Studia Pedagogiczne”, t. 65, 2012.
- Jóźwiak J., *Demograficzne uwarunkowania rynku pracy w Polsce*, w: *Rynek pracy wobec zmian demograficznych*, red. M. Kielkowska, Warszawa 2013.
- Juszczyk S., *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych. Podręcznik dla studentów zarządzania sportem, turystyką, gastronomią i hotelarstwem oraz wychowania fizycznego*, t. 1, Katowice 2001.
- Kabaj M., *Optymalizacja struktur kształcenia zawodowego i popytu na pracę. Czy grozi nam bezrobocie absolwentów szkół wyższych?*, w: *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, red. U. Jeruszka, Warszawa 2002.
- Kacperska M., *Teoretyczne aspekty rynku pracy*, Poznań 2008.
- Kaczor S., *Edukacja zawodowa – gospodarka – społeczeństwo*, w: *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych: wyzwania, szanse, zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2007.
- Kalinowska-Nawrotek B., *Formy dyskryminacji kobiet na polskim rynku pracy*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, z. 2, 2004.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1980.
- Kanclerz B., *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Poznań 2015.
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004.
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, Warszawa 2007.
- Kargulowa A., *Przemiany edukacyjnego rynku. Rynek (dla) „zadowolonego konsumenta”*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005.

- Kargulowa A., *Zmiany w orientacji i poradnictwie zawodowym i metodologiczne przesłanki ich badań*, „Pedagogika Pracy”, nr 23, 1994.
- Karpiński A., *Perspektywy zmian na rynku pracy w okresie do roku 2010*, „Rynek Pracy”, nr 7, 1996.
- Karwatowski A., *Leksykon PWN*, Warszawa 1972.
- Kasprzak E., *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory kariery zawodowej*, Bydgoszcz 2013.
- Kasprzak E., *Style orientacji zawodowej – podstawy teoretyczne i narzędzie pomiaru*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 18, nr 1, 2012.
- Katra G., *Charakterystyka planów życiowych młodzieży*, „Kwartalnik Psychologiczny”, nr 4, 1994.
- Kawula S., *Rodzina a orientacje życiowe*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, (wkładka: „Przysposobienie do Życia w Rodzinie”), nr 1, 1986.
- Kazmierczak T., *Kapitał społeczny a rozwój społeczno-ekonomiczny – przegląd podejść, w: Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, red. T. Kazmierczak T., M. Rymśa, Warszawa 2007.
- Kennedy J., Laramore D., *Joyce Lain Kennedy's Carter book*, Lincolnwood 1993.
- Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. 1, Gdańsk 2000.
- Kim N., *Organizational interventions influencing employee career development preferred by different career success orientations*, „International Journal of Training and Development”, Vol. 9, No. 1, 2005.
- Kirk J.J., Kirk L.D., *Training games for career development quarterly*, New York 1995.
- Kivinen O., *Graduate credentials in a changing labour market*, „Higher Education in Europe”, No. 4, 1997.
- Klimkowska K., *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*, Lublin 2013.
- Kloczkowski M., *Orientacje społeczne i zawodowe kadry Wojska Polskiego w okresie transformacji systemowej*, Wrocław 2005.
- Gluckhohn C., *Values and value orientation*, w: *Toward a general theory of action*, red. T. Parsons, E. Schils, Cambridge 1951.
- Kobiety na rynku pracy województwa mazowieckiego. Raport z badań przeprowadzonych w ramach projektu*, red. M. Grabowska, Warszawa 2010
- Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M., *Raport Pracodawcy o rynku pracy, badania realizowane w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński*, Warszawa 2012.
- Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M., *Raport Rynek pracy widziany oczami pracodawców, badania realizowane w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości*, Warszawa 2015.
- Kołąkowski L., *Mini wykłady o maxi sprawach*, (seria 2., Kraków 2000.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 2000.
- Kopertyńska M.W., *Motywowanie pracowników – teoria i praktyka*, Warszawa 2008.
- Kosel Z., *Społeczne uwarunkowania wyboru zawodu*, Warszawa 1974.
- Kotarbiński T., *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, Warszawa 1986.
- Kozek W., *Praca*, w: *Encyklopedia socjologii*, red. Z. Bokszański, t. 3, Warszawa 2000.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa 1977.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981.

- Kozłek W., *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*, Warszawa 2015.
- Krajewski M., *Supermarket jako przestrzeń znaczeniowa. Próba rekonstrukcji przekazu ideologicznego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 3/4, 1998.
- Krause E., *Znaczenie procesu planowania kariery zawodowej w „wieku studiów”*, „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 1, 2010.
- Krauz A., *Edukacja jutra. System orientacji i poradnictwa zawodowego*, Rzeszów 2010.
- Krauz A., *Współczesne zmiany zawodów, kwalifikacji na europejskim rynku pracy*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, cz. 1, nr 3, 2012.
- Kromer B., *Wiedza jako podstawowy czynnik funkcjonowania organizacji inteligentnej*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Ekonomii i Zarządzania”, nr 2, 2009.
- Kryńska E., *Globalizacja a rynek pracy*, w: *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, red. Z. Wiśniewski, A. Poczowski, Kraków 2004.
- Kryńska E., *Prognoza podaży i popytu na pracę w Polsce do roku 2010*, Warszawa 1998.
- Kryńska E., *Wdrażanie koncepcji elastyczności i bezpieczeństwa na rynku pracy w warunkach przemian demograficznych*, w: *Demograficzne uwarunkowania rozwoju gospodarczego*, red. A. Rączaszek, Katowice 2012.
- Kucharski H., Skłodowski T., *Kwestionariusze wykorzystywane w poradnictwie zawodowym*, Toruń 2000.
- Kukła D., *Perspektywy (nie tylko zawodowe) młodych w ponowoczesności*, w: *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warszawa 2006.
- Kukła D., *Preorientacja i orientacja zawodowa w edukacji*, Warszawa 2010.
- Kulka D., Duda W., *Kariera wobec postępujących przemian pracy*, Częstochowa 2010.
- Kunicka M., *Orientacje teleologiczne nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, nr 1(32), 2005.
- Kupisiewicz Cz., *Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej*, „Głos Nauczycielski”, 1996.
- Kwiatkowski E., *Bezrobocie: podstawy teoretyczne*, Warszawa 2006.
- Kwiatkowski E., *Polityka makroekonomiczna jako instrument ograniczania bezrobocia. Podstawowe kontrowersje teoretyczne*, w: *Wzrost gospodarczy, restrukturyzacja i bezrobocie w Polsce*, red. S. Krajewski, T. Tokarski, Łódź 2002.
- Kwiatkowski S.M., *System kształcenia zawodowego – kierunki zmian*, w: *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej*, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1994.
- Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, Warszawa 2006.
- Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa 2001.
- Kwiatkowski S.M., *Relacje między rynkiem pracy a systemem edukacji*, w: *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogata, Warszawa 1997.
- Kwiatkowski S.M., *System edukacji zawodowej w kontekście rynku pracy i procesów integracyjnych w Europie*, w: *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, red. U. Jeruszka, Warszawa 2002.
- Lane R.E., *The Loss of Happiness in Market Democracies*, New Haven.
- Lanthaler W., Zugmann J., *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*, Warszawa 2000.
- Lasa M., *Z doświadczeń Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego w Toruniu*, w: *Orientacja i poradnictwo zawodowe w służbie gospodarki narodowej*, red. T. Pracki, S. Szajek, Z. Węgierskie, *Materiały pokonferencyjne*, cz. 2, Bydgoszcz 1983.
- Leighton P., Syrett M., Hecker R., Holland P., *Nowoczesne formy zatrudnienia*, Warszawa 2010.
- Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, red. L. Bakiera, Ż. Stelter, t. 1, Warszawa 2011.
- Leksykon PWN*, red. B. Kaczorowski, Warszawa 2004.

- Lelińska K., *Orientacja i poradnictwo zawodowe w nowym systemie edukacji*, w: *Pedagogika Pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Radom 2007.
- Lelińska K., *Znaczenie socjologicznych teorii wyboru zawodu w pracy doradcy zawodowego*, w: *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Warszawa 2004.
- Lenart J., *Orientacja i poradnictwo zawodowe w Polsce w latach 1944–1989*, Rzeszów 2013.
- Lewicki A., *Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu*, Warszawa 1960,
- Liberska B., *Globalizacja – siły sprawcze i mechanizmy*, w: *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, red. B. Liberska, Warszawa 2002.
- Liberska H., *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Poznań 2004.
- Liberska H., *Współczesny obraz moratorium*, w: *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, red. B. Harwas-Napierała, H. Liberska, Poznań 2007.
- Lisowski K., *Orientacje aksjologiczne młodzieży miasta przygranicznego*, Zielona Góra 2004.
- Lloyd J., *The career decision – maker*, Linwood 1992.
- Lock R., *Taking charge of your career direction*, Pacific Grove 1992.
- Locke E.A., Latham G.P., *A theory of goal setting and task performance*, New York 1990.
- London M., *Toward a theory of career motivation*, „Academy of Management Review”, No. 8, 1983.
- Łukaszewski W., *Orientacja temporalna jako jeden z aspektów osobowości*, w: *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*, red. W. Łukaszewski, Wrocław 1983.
- Łukaszewski W., *Osobowość, orientacja temporalna, ustosunkowanie do zmian*, Wrocław 1983.
- Mac-Czarnik L., *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży. Badania rozwojowe osób w wieku od 12 do 25 lat*, Rzeszów 2000.
- Majka J., *Rozważania o etyce pracy*, Wrocław 1997.
- Małewski A., *O zastosowaniach teorii zachowania*, Warszawa 1964.
- Małewski M., *Teorie anagogiczne, metodologia teraźniejszości dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.
- Małkiewicz E., *Cechy planów życiowych*, w: *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*, red. W. Łukaszewski, Wrocław 1983.
- Marciniak M., *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. Perspektywa Baumanowska*, Kraków 2011.
- Marczuk S., *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej. Studium z socjologii edukacji*, Rzeszów 2001.
- Maree J. G., *Brief overview of the advancement of postmodern approaches to career counseling*, „Journal for Psychology in Africa”, No. 20(3), 2010.
- Marody M., *Antynomie zbiorowej podświadomości*, „Studia Socjologiczne”, nr 2, 1987.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2013.
- Masłyk M., *Obraz samego siebie jako czynnik planowania kariery zawodowej*, w: *Zawód, praca, kariera. Wybrane aspekty systemu doradztwa zawodowego wobec wyzwań europejskiego rynku pracy*, S. Solecki, A. Grzesik, Przemyśl 2005.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003.
- Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996.
- McLuhan M., *Zrozumieć media: przedłużenie człowieka*, Warszawa 2004.
- McRae H., *Świat w roku 2020. Potęga, kultura i dobrobyt – wizja przyszłości*, Warszawa 1996.

- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 1(3), 2013.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Melosik Z., Szkuclarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010.
- Merton K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.
- Michelozzi B.N., *Coming alive from nine to five (4th ed.)*, London 1992.
- Mikołajczyk Z.J., *Edukacja a równość szans w okresie transformacji*, w: *Nierówni i równiejsi. Sprawiedliwość dystrybucyjna czasu transformacji w Polsce*, red. T. Kowalik, Warszawa 2002.
- Mikuła B., *Organizacje oparte na wiedzy*, Kraków 2006.
- Milberg W., Winkler D., *Globalization, Offshoring and Economic Insecurity in Industrialized Countries*, „Economic & Social Affairs”, No. 87, 2009.
- Miller D.C., Form W.H., *Industrial sociology on introduction to the sociology of work reactions*, New York 1951.
- Minta J., *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w wspieraniu własnej kariery*, Warszawa 2012.
- Miś A., *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*, Kraków 2007.
- Miś A., *Kształtowanie karier w organizacji*, w: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, red. H. Król, A. Ludwiczynski, Warszawa 2006.
- Miś A., *Wiedza jako instrument kariery w organizacji nowego typu*, w: *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, red. Z. Wiśniewski, A. Poczrowski, Kraków 2004.
- Mlinar Z., *Individuation and Globalization: The Transformation of Territorial Social Organization*, w: *Globalization and Territorial Identities*, red. Z. Mlinar, Aldershot 1992.
- Młodzi 2011*, red. K. Szafraniec K., M. Boni, M. Warszawa 2011.
- Monitorowanie otoczenia, Przeptyw i bezpieczeństwo informacji. W stronę inteligencji przedsiębiorstwa*, red. R. Borowiecki, M. Kwieciński, Kraków 2003.
- Morrissey G.L., *Creating your future*, San Francisco 1992.
- Morrison E.W., *Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources and outcomes*, „Academy of Management Journal”, No. 36, 1989.
- Motywowanie w przedsiębiorstwie. Uwalnianie ludzkiej produktywności*, red. Z. Jasiński, Warszawa 1998.
- Musialska K., *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Kraków 2008.
- Muszyński H., *Model zawodu pedagoga szkolnego a nowoczesny system edukacji*, „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 4, 1977.
- Myszka L., *Refleksje o edukacji w dobie przemian globalizacyjnych*, „Społeczeństwo – Kultura – Edukacja”, nr 1(7), 2015.
- Myszka L., *Prorozwojowość w karierze – perspektywa jednostkowa*, w: *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Myszka L., *Planowanie i zarządzanie karierą jako podmiotowa „własność” jednostki*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, t. 5, 2015.
- Myszka L., *Zmiany w myśleniu o rozwoju ścieżki kariery zawodowej w świecie permanentnej zmiany*, „Studia Edukacyjne”, nr 30, 2014.
- Naisbitt J., *High tech, high touch: technologia a poszukiwanie sensu*, Poznań 2003.
- Naisbitt J., *Megatrendy*, Poznań 1997.

- Nosal C.S., Piskorz Z., Świątnicki K., *Kwestionariusz preferencji zawodowych KPZ. Podręcznik dla doradców zawodowych*, Warszawa 1998.
- Nosal Cz., *Struktura orientacji temporalnej*, w: *Czas psychologiczny: wymiary, struktura, konsekwencje*, red. Cz. Nosal, B. Bajcar, Warszawa 2004.
- Nowacki T., *Edukacja i praca zawodowa wobec Unii Europejskiej*, w: *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych: wyzwania, szanse, zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2007.
- Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
- Nowacki T., *Wybrane problemy przystosowania kształcenia zawodowego do rynku pracy*, „Pedagogika Pracy”, nr 38, 2001.
- Noworol Cz., *Rozwijanie umiejętności zarządzania własną karierą*, w: *Człowiek w pracy i w organizacji. Perspektywa psychologiczna*, red. B. Różnowski, M. Łaguna, Lublin 2011.
- Nurmi J.E., *How do adolescents see their future? A review of the development of future-orientation and planning*, „Developmental Review”, No. 11, 1991.
- Nuttin J., *Struktura osobowości*, Warszawa 1968.
- O’Neil J.M., Ohlde C., Barke C., Prosser-Gelwick B., Garfield N., *Research on workshop to reduce the effects of sexism and sex-role socialization on women’s career planning*, „Journal of Counseling Psychology”, No. 27, 1980.
- O’Shaughnessy J., *Metodologia decyzji*, Warszawa 1975.
- Obrębski T., *Rynek pracy*, w: *Makro- i mikroekonomia dla inżynierów*, red. S. Marciniak, Warszawa 1995.
- Obuchowska I., *Drogi dorastania: psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996.
- Obuchowska I., *Okres dorastania*, Warszawa 1983.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1966.
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb*, Poznań 2000.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Oleszkowicz A., *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg, na podstawie wybranych psychologicznych koncepcji rozwoju człowieka i badań empirycznych*, Wrocław 1995.
- Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013.
- Oleś P.K., *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011.
- Olędzki M., *Ruchliwość pracownicza a polityka społeczna*, Warszawa 1969.
- Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, red. U. Jęruszka, Warszawa 2002.
- Orwid M., Pietruszewski K., *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Kraków 1996.
- Ostasz L., *Rozumienie bytu ludzkiego. Antropologia filozoficzna*, Olsztyn 1998.
- Padyjasek W., *Organizacja procesu orientacji zawodowej w szkole podstawowej*, w: *Orientacja i poradnictwo zawodowe w służbie gospodarki narodowej*, Materiały pokonferencyjne, cz. 2, Bydgoszcz 1983.
- Parsons F., *Chosing and vocation*, Boston 1909.
- Parsons F., *Szkice w teorii socjologicznej*, Warszawa 1972.
- Parzęcki R., *Orientacja i poradnictwo zawodowe w pracy szkół zawodowych*, Toruń 1985.
- Parzęcki R., *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia. Wybory. Realia*, Włocławek 2003.
- Paszowska-Rogacz A., *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Warszawa 2009.

- Paszowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003.
- Paszowska-Rogacz A., *Wybór zawodu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 7, Warszawa 2003.
- Patrzalek W., *Globalizacja w wymiarze interdyscyplinarnym*, w: *Zachowania podmiotów w warunkach globalizacji rynków*, red. W. Patrzalek, Warszawa 2010.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, cz. 1, Warszawa 2008.
- Peret-Drażewska P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014.
- Piaget J., Inhelder B., *Od logiki dziecka do logiki młodzieży. Rozprawa o kształtowaniu się formalnych struktur operacyjnych*, Warszawa 1970.
- Pieter J., *Badania nad czynnikami warunkującymi różnicowanie ilorazów inteligencji dzieci i młodzieży*, 1938.
- Pietrasiański Z., *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, w: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, red. M. Tyszkowa, Warszawa 1988.
- Pietruszek M., *Rynek pracy wobec starzenia się ludności Polski*, w: *Ludzie starzy w polskim społeczeństwie w pierwszych dekadach XXI wieku*, red. J.T. Kowaleski, Łódź 2006.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Piorunek M., *(Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej*, „*Studia Edukacyjne*”, nr 18, 2011.
- Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009.
- Piorunek M., *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Poznań 1996.
- Piorunek M., *Orientacje edukacyjne i zawodowe młodzieży współczesnej*, w: *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji*, red. M. Piorunek, Poznań 2004.
- Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2003.
- Podolska-Filipowicz E., *Orientacja i poradnictwo zawodowe na przestrzeni życia człowieka*, w: *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukla, Warszawa 2009.
- Podolska-Filipowicz E., *Orientacja i poradnictwo zawodowe w rozwoju zawodowym człowieka*, w: *Edukacja – Praca – Rynek pracy*, red. B. Pietrulewicz, Zielona Góra 2010.
- Podolska-Filipowicz E., *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Bydgoszcz 1996.
- Podolski K., *Wprowadzenie do ekonomiki kształcenia*, Warszawa 1970.
- Podstawy makroekonomii*, red. W. Jarmołowicz, Poznań 2010.
- Pogorzelski W., *Od asertywności do dojrzałości. Inspiracja optymalnym*, Warszawa 1999.
- Potulicka E., *Nowa prawica a edukacja*, w: *Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, red. E. Potulicka, cz. 2, Poznań – Toruń 1996.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012.
- Pribram K.H., Galanter E., Miller G.A., *Plany i struktura zachowania*, Warszawa 1980.
- Przetacznik M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973.
- Przyborska B., *Innowacje w kształceniu w kontekście misji i rynkowych wizji*, „*Studia Edukacyjne*”, nr 13, 2010.

- Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Warszawa 1994.
- Rachalska W., *Nauczyciel doradca zawodu*, w: *Nauczyciel szkoły zawodowej w integrującej się Europie*, red. H. Błażejowski, Bydgoszcz 1994.
- Rachalska W., *Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej*, Warszawa 1980.
- Rachalska W., *Poradnictwo wobec jednostki i rynku pracy*, „Pedagogika Pracy”, nr 38, 2001.
- Rachalska W., *Problemy orientacji zawodowej*, Warszawa 1987.
- Rachalska W., *Wprowadzenie*, w: *Model orientacji zawodowej w wyższej uczelni (na przykładzie wyższych szkół pedagogicznych)*, red. W. Rachalska, Częstochowa 1993.
- Rachalska W., *Wybrane problemy teoretyczne*, w: *Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej*, red. W. Rachalska, Warszawa 1980.
- Ratajczak Z., *Psychologia pracy i organizacji*, Warszawa 2007.
- Reich R.B., *The future of success. Working and living in the new economy*, New York 2000.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reproduction in education, society and culture*, red. P. Bourdieu, J.C. Passeron, London 2013.
- Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1986.
- Reykowski J., *Teoria motywacji a zarządzanie*, Warszawa 1975.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1970.
- Rifkin J., *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*, Wrocław 2001.
- Rioceur P., *Filozofia osoby*, Kraków 1992.
- Rittel S.J., *Edukacja i rynek. Wzajemne zależności*, w: *Edukacja wobec rynku pracy: realia, możliwości, perspektywy*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2003.
- Rojewski J.W., *Career indecision types for rural adolescents form disadvantaged and nondisadvantaged backgrounds*, „Journal of Counseling Psychology”, No. 41, 1994.
- Rosalska M., Wawrzonek A., *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*, Warszawa 2012.
- Roykiewicz A., *Trudna młodzież a zakład pracy*, Warszawa 1974.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.
- Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, w: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2012.
- Różański A., *Orientacje edukacyjne menadżerów w warunkach gospodarki posttransformacyjnej*, Lublin 2011.
- Ryzyko w dowodzeniu, zarządzaniu inżynierii systemów. *Metodologia analizy i oceny ryzyka. Modele podejmowania decyzji w warunkach niepełnej i niepewnej informacji*, red. P. Sienkiewicz, Warszawa 2001.
- Santrock J.W., *Life – span development* (6th edition), Boston 2000.
- Sarapata A., *Nowoczesność Polaków*, Warszawa 1993.
- Savickas L.M., *Career adaptability. An integrative construct for life-span, life-space theory*, „Career Development Quarterly”, No. 45(3), 1997.
- Savickas M.L.M., *Career studies as selfmaking and life designing*, „Career Research & Development”, No. 24, 2009.
- Savickas L.M., *The transition from school to work: A developmental perspective*, „The Career Development Quarterly”, No. 47, 1999.
- Savickas M.L., *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, „Journal of Employment Counselling”, No. 48, 2011.

- Savickas M.L., *The transition from school to work: A developmental perspective*, „The Career Development Quarterly”, nr 47, 1999.
- Schein E.H., *Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century*, „Hall Career Paper”, January 1996.
- Schein E.H., *Career anchors*, San Diego 1985.
- Schein E.H., *Career Anchors. Discovering Your Real Values*, San Francisco 1990.
- Schein E.H., *Career Dynamics. Matching Individual and Organizational Needs*, Addison Wesley, 1978.
- Schein E.H., *Career Survival: Strategic Job/Role Planning*, San Diego 1993.
- Schein E.H., *Organizational culture and leadership*, San Francisco 1985.
- Schultz T.W., *Ekonomia kapitału ludzkiego*, Warszawa 2014.
- Schultz T.W., *Investment in Human Capital*, „The American Economic Review”, Vol. 51, No. 1, 1961.
- Schulz R., *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990.
- Schwab D.P., Cummings L.L., *Przegląd teorii dotyczących związku między wykonywaniem zadań a satysfakcją z pracy*, w: *Zachowanie człowieka w organizacji*, red. W.E. Scott, L.L. Cummings, Warszawa 1983.
- Schwartz B., *Paradoks wyboru. Dlaczego więcej oznacza mniej*, Warszawa 2013.
- Senge P.M., *Piąta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 2000.
- Sęk H., *Orientacja w sytuacjach społecznych. Studium teoretyczno-kliniczne*, Poznań 1980.
- Shaw P., *Podejmowanie trudnych decyzji. Osiąganie celów dzięki odważnemu działaniu*, Warszawa 2010.
- Shingleton J., *Successful interviewing for college students*, Lincolnwood 1992.
- Siciński A., *Styl życia. Kultura. Wybór*, Warszawa 2002.
- Siek S., *Osobowość. Struktura, rozwój, wybrane metody*, Warszawa 1986.
- Sienkiewicz P., *Zarządzanie ryzykiem, w: Społeczeństwo a ryzyko. Multidyscyplinarne studia o człowieku i społeczeństwie w sytuacji niepewności i zagrożenia*, red. A.K. Zacher, A. Kiepas, Katowice – Warszawa 1994.
- Skarżyńska K., Gasparski P., *Motywy wyboru studiów psychologicznych: orientacje wobec studiów i zawodu*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 4 (44), 2001.
- Skarżyńska K., *Orientacja egalitarna i nieegalitarna*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990.
- Skłodowa L., *Jak pomóc dziecku w wyborze zawodu*, „Wychowawca”, nr 1, 2005.
- Skłodowski H., T. Kucharski T., *Kwestionariusze wykorzystywane w poradnictwie zawodowym*, Łódź – Toruń 2000.
- Słomczyński K., *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, Zielona Góra 2007.
- Słownik języka polskiego PWN*, red. M. Szymczak, t. 3, Warszawa 2007.
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1964.
- Słownik pedagogiki pracy*, red. L. Koczniewska-Zagórska, T.W. Nowacki, Z. Wiatrowski, Wrocław 1986.
- Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1985.
- Słyszowska S., *Orientacja szkolna i zawodowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993.
- Słyszowska S., Smoleńska J., *Orientacja szkolna i zawodowa*, Warszawa 1981.
- Smith A., *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, Warszawa 2007.
- Smith A., *The Wealth of Nations*, London 1976.
- Snygg D., Combs W.W., *Individual behavior perceptual to behavior*, New York – London 1969.

- Sobol M., Oleś P., *Orientacja temporalna „carpe diem” a poczucie satysfakcji z życia*, „Przeгляд Psychologiczny”, t. 45, nr 3, 2002.
- Sokołowska A., *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*, Warszawa 1967.
- Solomon C. M., *Careers under glass*, „Personnel Journal” 1990.
- Standing G., *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa 2014.
- Stankiewicz W., *Historia myśli ekonomicznej*, Warszawa 1987.
- Starak A., *Orientacja i poradnictwo zawodowe Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Toruniu*, w: *Orientacja i poradnictwo zawodowe w służbie gospodarki narodowej, Materiały pokonferencyjne*, red. T. Pracki, S. Szajek, Z. Węgiński, cz. 2, Bydgoszcz 1983.
- Stoner J.A.F., Wankel Ch., *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa 1997.
- Strycharz J., *Problemy empirycznej weryfikacji terminologii psychologicznej na przykładzie pojęć „postawa” i „orientacje”*, „Psychologia Wychowania”, nr 4, 1982.
- Strykowska M., *Zarządzanie karierą zawodową jako forma przedsiębiorczości*, w: *Przedsiębiorczość. Źródła i uwarunkowania psychologiczne*, red. Z. Ratajczak, Warszawa 2012.
- Suchodolski B., *Labirynty współczesności. Niewola i wolność człowieka*, Warszawa 1972.
- Suchodolski B., *Wstęp*, w: *Wybór zawodu*, red. A. Jawłowska, Wrocław 1972.
- Sufin W., *Zawód – Praca – Kariera. Szkice z socjologii pracy*, Warszawa 1965.
- Super D.E., *A Life Span, Life Space. Perspective on Convergence*, w: *Convergence in Career Development Theories*, red. M.L. Savickas, R.W. Lent, California 1994.
- Super D.E., Bohn M., *Occupational Psychology*, London 1971.
- Super D.E., *Career and life development*, w: *Career choice and development*, red. W.D. Brown, L. Brooks, San Francisco, Washington – London 1984.
- Super D.E., *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*, Washington 1974.
- Super D.E., *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972.
- Super D.E., *Toward a comprehensive theory of career development*, w: *Career Development: Theory and Practice*, red. G.H. Montros, C.J. Shinkman, Springfield 1992.
- Super D.E., *Vocational development theory: Persons, positions and processes*, w: *Perspectives on vocational development*, red. J.M. Whiteley, A. Resnikoff, Washington 1972.
- Szaban J.M., *Rynek pracy w Polsce i w Unii Europejskiej*, Warszawa 2013.
- Szajek S., *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Warszawa 1979.
- Szajek S., *System orientacji i poradnictwa zawodowego w warunkach rewolucji naukowo-technicznej*, w: *Orientacja i poradnictwo zawodowe w służbie gospodarki narodowej. Materiały pokonferencyjne*, red. T. Pracki, cz. 2, Bydgoszcz 1983.
- Szajek S., *System orientacji i poradnictwa zawodowego*, Warszawa 1989.
- Szczepański J., *Zagadnienia wykształcenia ogólnego i zawodowego w szkolnictwie wyższym*, „Studia Socjologiczne”, nr 3, 1970.
- Szklany sufit. *Bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawiska*, red. A. Titkow, Warszawa 2003.
- Szkudlarek T., *„Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2006.
- Sztucki T., *Marketing przedsiębiorcy i menadżera (rynek – marketing – nabywca, strategie marketingowe, marketingowa organizacja przedsiębiorstwa, badania marketingowe, marketing międzynarodowy)*, Warszawa 1996.

- Sztumski J., *Wyzwania przed jakimi stoi edukacja zawodowa na początku XXI wieku, w: Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych: Wyzwania, szanse, zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2007.
- Sztumski W., *Ryzyko i świadomość ryzyka. Społeczeństwo a ryzyko, w: Społeczeństwo a ryzyko. Multidyscyplinarne studia o człowieku i społeczeństwie w sytuacji niepewności i zagrożenia*, red. A.K. Zacher, A. Kiepas, Katowice – Warszawa 1994.
- Szuman S., *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław 1955.
- Szumigraj M., *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*, Warszawa 2011.
- Szydlik-Leszczyńska A., *Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania*, Warszawa 2012.
- Szymański W., *Globalizacja wyzwania i zagrożenia*, Warszawa 2001.
- Szyska M., *Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania*, „Rocznik Nauk Społecznych”, t. 2(38), 2010.
- Ściborek Z., *Podjęcie decyzji*, Warszawa 2003.
- Śliwa K.R., *O organizacjach inteligentnych i rozwiązywaniu złożonych problemów zarządzania nimi*, Warszawa 2001.
- Świda-Ziemba H., *Obraz świata i bycia w świecie. Z badań młodzieży licealnej*, Warszawa 2000.
- Świda-Ziemba H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995.
- Tadeusiewicz G., *Edukacja w Europie. Szkoła, nauczyciel, doradztwo zawodowe*, Warszawa-Łódź 1997.
- Tarkowska E., *Czas w życiu Polaków: wyniki badań, hipotezy, impresje*, Warszawa 1992.
- Teleguj K., *Trendy zmian w strukturze układów zawodów i specjalności zanikających oraz przyszłościowych*, Opole 2007.
- Teoretyczno-metodyczne problemy rozwoju kształcenia zawodowego*, red. H. Bednarczuk, Radom 1995.
- Tharneau P., *The initial development of receptivity to working abroad: Self-initiated international work opportunities in young graduate employees*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology”, No. 76, 2003.
- Timoszyk-Tomczak C., *Strategie konstruowania własnej przyszłości*, Szczecin 2003.
- Toffler A., *Powershift*, New York 1990.
- Toffler A., Toffler H., *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań 1995.
- Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 2001.
- Tomaszewski T., *Wiedza jako układ reprodukcyjno-generacyjny*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 2, 1976.
- Trempała J., Malmberg L.E., *Dorosłość w oczekiwaniach młodzieży polskiej i fińskiej*, „Forum Psychologiczne”, nr 1, 1996.
- Trempała J., Malmberg L.E., *Future orientation of adolescents: Theory and research*, Frankfurt – New York – Oxford – Wien 2002.
- Trempała J., *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000.
- Trocki M., *Outsourcing*, Warszawa 2001.
- Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985.
- Turner J.S., Helms D.B., *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999.
- Turska E., *Kapitał kariery ludzi młodych. Uwarunkowania i konsekwencje*, Katowice 2014.
- Turska E., *Zamiany w realizacji ścieżek edukacyjnych jako sposób adaptacji do zmian strukturalnych rynku pracy*, w: *Doradztwo karier. Wyzwania i zagrożenia*, red. M. Stasiła-Sieradzka, Bytom 2010.

- Tyszka T., *Analiza decyzyjna i psychologia decyzji*, Warszawa 1986
- Tyszka Z., *Ku społeczeństwu postindustrialnemu. Kondycja rodziny polskiej w dobie przyspieszonych przemian*, „Roczniki Pedagogiki Rodziny”, t. 2, 1999.
- Tyszkowa M., *Wyobrażenia młodzieży na temat własnych perspektyw życiowych a zmiany społeczno-gospodarcze (porównanie danych z lat siedemdziesiątych i dziewięćdziesiątych)*, „Kolokwia Psychologiczne”, nr 2, 1993.
- Unlot J., *Ekonomiczne problemy rynku pracy*, Katowice 1999.
- Urban M., *Indywidualizm i kolektywizm w świadomości młodzieży. Studium psychologiczno-politologiczne*, Warszawa 2008.
- Varenhorst B., *The adolescent society*, w: *Adolescent Peer Pressure. Theory, Correlates and Program Implications for Drug Abuse Prevention*, Rockville 1981.
- Wachowiak J., *Wiedza i kreatywność w organizacji uczącej się*, w: *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, red. M. Strykowska, Poznań 2002.
- Walesa C., *Dynamizmy rozwojowe zdrowienia z alkoholizmu (analiza psychologiczna)*, w: *Rozwój osób uzależnionych w procesie zdrowienia*, red. M. Tatala, K. Kościelecki, Zakroczym 2002.
- Walesa C., *Zasady dokonywania decyzji życiowo doniosłych (analiza psychologiczna)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie”, nr 1, 2005.
- Walesa Cz., *Psychologiczna analiza decyzji życiowo doniosłych. Empiryczne badania wybranych grup młodzieży*, w: *Wykłady z psychologii w KUL w roku akademickim 1985/1986*, red. A. Biela, Z. Uchnast, T. Witkowski, Lublin 1988.
- Walker P., *Podjęcie decyzji i rozwiązywanie problemów*, w: *Praktyka kierowania*, red. D.M. Stewart, Warszawa 1994.
- Wasilewski A., *Diagnoza regionalna implementacji kompetencji kluczowych w kontekście potrzeb, uwarunkowań lokalnych i regionalnych oświaty oraz rynku pracy, województwo kujawsko-pomorskie*, Lublin 2010.
- Wąsowicz J., *Teorie rynku pracy*, w: *Ekonomia rynku pracy*, red. D. Kotlorz, Katowice 2007.
- Wendt R., Turina G., *Profesjonalny networking – czyli kontakty, które procentują*, Warszawa 2006.
- Wiatrowski W., *Orientacja, poradnictwo i doradztwo zawodowe*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 2, Warszawa 2004.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.
- Wiatrowski Z., *Przygotowanie do pracy jako podstawowe zadanie kształcenia i wychowania zawodowego*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4, 1978.
- Wiatrowski Z., *Znane i nieznanne wyznaczniki edukacji zawodowej w XXI wieku*, w: *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych: wyzwania, szanse, zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2007.
- Wieczorkowska G., Król D., Król G., *Wybrane czynniki wpływające na subiektywną łatwość zmiany zawodu i pracy*, w: *Organizacja, praca, bezrobocie*, red. G. Karnas, Warszawa 1999.
- Wieczorkowska G., Siarkiewicz M., *Przedziałowe dążenie do celu*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 4, 2004.
- Wielki słownik wyrazów obcych*, red. A. Latusek, Kraków 2008.
- Wiłkomirska A., *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Warszawa 2002.

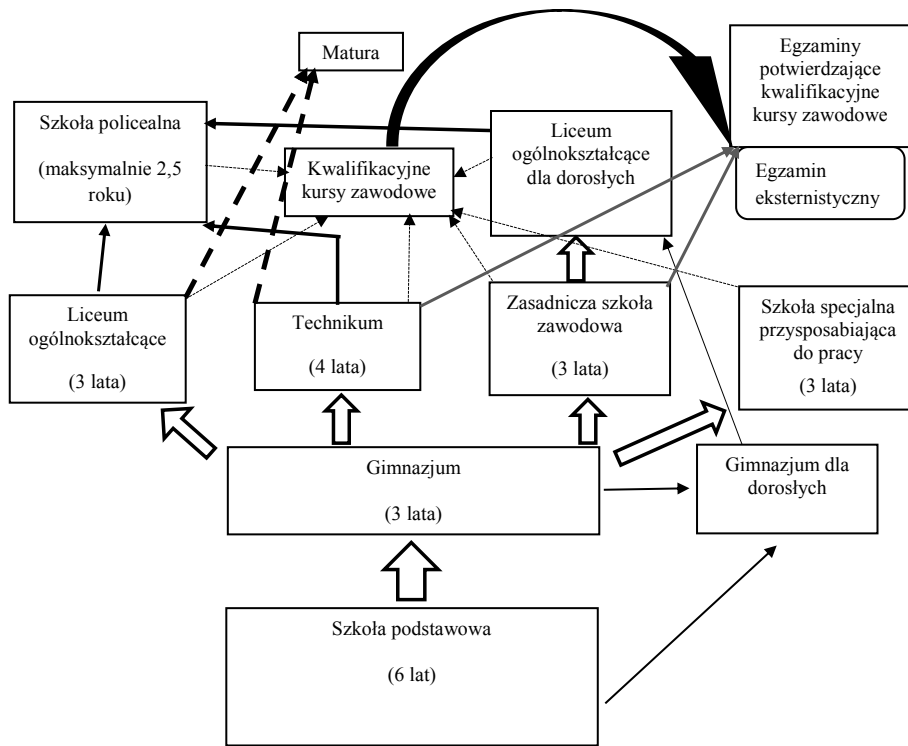
- Wiśniewski D., *Aspiracje młodzieży ponadgimnazjalnej w kontekście zmian społeczno-kulturowych*, Toruń 2012.
- Wiśniewski Z., *Zatrudnienie i rynki pracy w warunkach społeczeństwa informacyjnego*, w: *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, red. Z. Wiśniewski, A. Poczrowski, Kraków 2004.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.
- Włodarek-Chronowska J., *Komunikacja perswazyjna w poradnictwie zawodowym*, Wrocław 1993.
- Wojciszke B., *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*, Gdańsk 2010.
- Wojtasik B., *Nowa problematyka orientacji i poradnictwa zawodowego w sytuacji bezrobocia*, „*Pedagogika Pracy*”, nr 23, 1994.
- Wojtasik B., *Orientacja i poradnictwo zawodowe jako procesy wspierające całonizyczny rozwój zawodowy człowieka*, „*Rocznik Polsko-Ukraiński*”, *Kształcenie Zawodowe: Pedagogika i Psychologia*, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziazun, N. Nyczkało, Częstochowa – Kijów 2001.
- Wojtasik B., *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „*Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*”, nr sp., Wrocław 2003.
- Wojtasik B., *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997.
- Wolny-Preis M., *Język sukcesu we współczesnej polskiej komunikacji publicznej*, Warszawa 2005.
- Wołk Z., *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Zielona Góra 2006.
- Worach-Kardas H., *Fazy życia rodzinnego i zawodowego*, Warszawa 1988.
- Wójcik K., *Public relations od A do Z*, t. 1 i 2, Warszawa 1997.
- Wrzesniewski A., Dutton J.E., *Crafting a Job: Revisioning employee as active crafters of their work*, „*Academy of Management Review*”, No. 26(2), 2001.
- Wrzesniewski A., Dutton J.E., Debebe G., *Interpersonal sensemaking and the meaning of work*, „*Research in Organizational Behavior*”, No. 25, 2003.
- Wrzesniewski A., McCouley C., Rozin P., Schwartz B., *Jobs, career and calling: People's relations to their work*, „*Journal of Research in Personality*”, No. 32, 1997.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002.
- Wysocka E., *Kwestionariusz nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień wobec świata (KNIIS)*, *Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej*, Kraków 2011.
- Zahorska M., *Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji*, w: *Reformy społeczne. Bilans dekady*, red. M. Rymśa, Warszawa 2004.
- Zalega T., *Wpływ globalizacji na rynek pracy*, „*Nowe Życie Gospodarcze*”, nr 4, 2002.
- Zanddecki A., *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Toruń – Poznań 1999.
- Zarychta H., *Skutki i koszty bezrobocia na lokalnym rynku pracy*, „*Praca i Zabezpieczenie Społeczne*”, nr 6, 1994.
- Zarychta T., *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieua*, „*Psychologia Społeczna*”, t. 4, 1-2(10), 2009.
- Zbigniew-Maciąg Z., *Marketing personalny, czyli jak zarządzać pracownikami w firmie*, Warszawa 1996.

- Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, Warszawa 1972.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009.
- Zimbardo P., Boyd J., *Paradoks czasu*, przeł. A. Cybulko, M. Zieliński, Warszawa 2009.
- Ziółkowski M., Koralewicz J., *Mentalność Polaków: sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym w końcu lat osiemdziesiątych*, Poznań 1990.
- Ziółkowski M., *Orientacje indywidualne a system społeczny*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990.
- Ziółkowski M., *Spółeczne uwarunkowania wiedzy indywidualnej. Socjalizacja poznawcza i role poznawcze*, w: *Socjalizacja. Osobowość. Wychowanie*, red. H. Muszyński, Poznań 1989.
- Zunker V.G., *Career, work and mental health: integrating career and personal counseling*, Thousand Oaks 2008.
- Zysk T., *Orientacja prorozwojowa*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990.

■ ANEKS

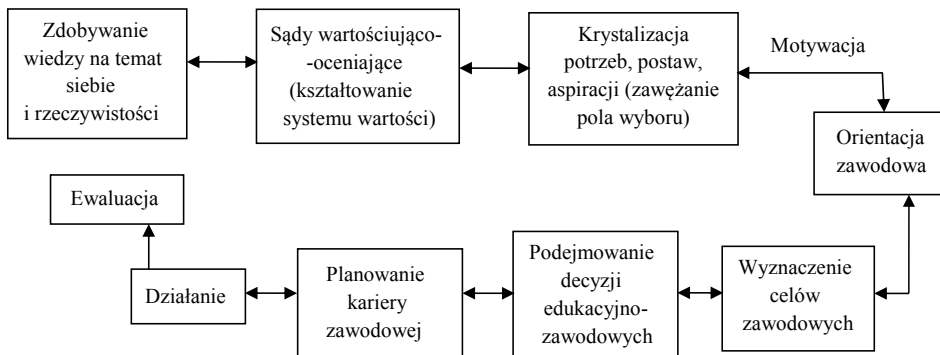
Miejscowości i szkoły, w których przeprowadzono badania:

- **Gniezno**
 - Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 im. Stanisława Mikołajczyka
 - Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 4 im. Jana Kilińskiego
- **Gronowo**
 - Zespół Szkół, Centrum Kształcenia Ustawicznego
- **Leszno**
 - Zespół Szkół Ochrony Środowiska
- **Lipno**
 - Zespół Szkół Technicznych im. Ziemi Dobrzyńskiej
- **Poznań**
 - Zespół Szkół Zawodowych nr 1:
 - Technikum nr 6 im. rotmistrza Witolda Pileckiego
 - Zasadnicza Szkoła Zawodowa nr 6 im. rotmistrza Witolda Pileckiego
 - Zespół Szkół Elektrycznych nr 2 im. ks. Piotra Wawrzyniaka
- **Toruń**
 - Zespół Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich
 - Zespół Szkół Mechanicznych Elektrycznych i Elektronicznych im. prof. Sylwestra Kaliskiego
 - Zespół Szkół Inżynierii Środowiska
- **Wyrzysk**
 - Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego



Schemat 7. Struktura obecnego systemu edukacji w Polsce do ponadgimnazjalnego poziomu kształcenia (stan na 2015 r.)

Źródło: Opracowanie własne.



Schemat 8. Schemat przebiegu podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych w planowaniu kariery

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Gańczarczyk, *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Katowice 1994, s. 32; J. Koziński, *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa 1975, s. 58; A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 33; D. Pisula, *Poradnictwo kariery przez całe życie*, Warszawa 2009, s. 69.

■ SPIS TABEL

Tabela 1.	Liczba szkół zawodowych (zasadniczych zawodowych i średnich zawodowych) i udział uczęszczających do nich uczniów w 1990–2014 . . .	51
Tabela 2.	Typologie wybranych orientacji zawodowych	102
Tabela 3.	Etapy rozwoju kariery i zadania rozwojowe według wybranych autorów	132
Tabela 4.	Typ uczęszczanej szkoły a miejsce zamieszkania badanej grupy młodzieży	191
Tabela 5.	Typ szkoły ponadgimnazjalnej a wiek badanej grupy młodzieży . . .	191
Tabela 6.	Typ szkoły ponadgimnazjalnej a wykształcenie rodziców badanej grupy młodzieży	193
Tabela 7.	Miejsce zamieszkania a wykształcenie rodziców badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych	194
Tabela 8.	Znaczenie pracy dla człowieka zdaniem badanej grupy młodzieży . . .	197
Tabela 9.	Motywy wyboru zawodu wskazywane przez badaną młodzież z zespołów szkół zawodowych	212
Tabela 10.	Motywy wyboru szkoły ponadgimnazjalnej wskazywane przez badaną młodzież z zespołów szkół zawodowych	232
Tabela 11.	Zawody, jakie badana młodzież z zespołów szkół zawodowych uzyska po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej a zawody, jakie chciałyby wykonywać w przyszłości	242
Tabela 12.	Przemiany współczesnego rynku pracy w opiniach badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych	313
Tabela 13.	Szanse i bariery stwarzane przez współczesny rynek pracy w opiniach badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych	317

■ SPIS WYKRESÓW

Wykres 1.	Nastawienia proaktywne badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych w domenie „proaktywność ogólna”	205
Wykres 2.	Poczucie samoskuteczności w działaniu badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych	209
Wykres 3.	Przeszkody uniemożliwiające realizację wizji kariery zawodowej zdaniem badanej młodzieży z zasadniczych szkół zawodowych	217
Wykres 4.	Decyzje życiowo doniosłe w opiniach badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych	222
Wykres 5.	Struktura zawodów uzyskanych przez badanych uczniów z zespołów szkół zawodowych po ukończeniu szkoły	237
Wykres 6.	Zawody, jakie badana młodzież z zespołów szkół zawodowych chciałaby wykonywać w przyszłości	238
Wykres 7.	Struktura zawodów, które badani uczniowie z zespołów szkół zawodowych chcieliby praktykować po ukończeniu szkoły	241
Wykres 8.	Ocena korzyści wynikających z uzyskania zawodu w opiniach badanych uczniów z zasadniczych szkół zawodowych	244
Wykres 9.	Stopień przekonania badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych na temat trafności dokonanego wyboru zawodu	249
Wykres 10.	Działania podejmowane przez badaną młodzież z zespołów szkół zawodowych w celu zrealizowania założonej wizji przyszłości zawodowej	253
Wykres 11.	Ocena dotychczasowych decyzji edukacyjno-zawodowych w opinii badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych	257
Wykres 12.	Moment kształtowania się pierwszych planów zawodowych badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych	263
Wykres 13.	Orientacje zawodowe badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych	278
Wykres 14.	Sposób rozumienia sukcesu zawodowego przez badaną młodzież z zespołów szkół zawodowych	291
Wykres 15.	Wyznaczniki sukcesu zawodowego w opinii badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych	296
Wykres 16.	Szanse na odniesienie sukcesu zawodowego w opinii badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych	302
Wykres 17.	Skojarzenia badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych na temat rynku pracy	307
Wykres 18.	Wymiary współczesnego rynku pracy w poglądach badanej młodzieży	310

■ SPIS SCHEMATÓW

Schemat 1. Związki między wymiarami orientacji zawodowej	101
Schemat 2. Przebieg procesu decyzyjnego według T. Tyszki	126
Schemat 3. Wzorcowe etapy kariery zawodowej na tle cyklu życia człowieka	140
Schemat 4. Zależność między wiekiem, linią życia, karierą zawodową i fazami rozwojowymi rodziny	142
Schemat 5. Struktura „przewodników” w karierze badanej młodzieży z zespo- łów szkół zawodowych	266
Schemat 6. Struktura orientacji zawodowych badanej młodzieży z zespołów szkół zawodowych	273
Schemat 7. Struktura obecnego systemu edukacji w Polsce do ponadgimnazjalne- go poziomu kształcenia (stan na 2015 r)	360
Schemat 8. Schemat przebiegu podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych w planowaniu kariery	361

■ OCCUPATIONAL CHOICE AMONG YOUNG PEOPLE AT VOCATIONAL SCHOOLS

Summary

The book entitled *Occupational Choice among the Youth of Complexes of Vocational Schools* regards issues shaping the young people's attitudes towards their own professional future. Defining one's career path and choosing a profession is one of the most important decisions an individual makes during their life, therefore both require the proper consideration and preparation. Young people in vocational schools are often seen as a group which "has already chosen their vocation". That is why one of the goals of the research was to verify whether the decisions made by the students were considered by them to be accurate. It must be highlighted that the occupational choice is an extremely changeable and flexible construct, because of its fluid nature, which demonstrates how difficult it may be to define it unambiguously. Thus, in this thesis, an attempt is made to systematise the knowledge about the occupational choice acquired to date and explore this thoroughly, in view of scientific research, whose results are extremely interesting from the point of view of career counselling practice.

This book consists of three parts: theoretical foundation, methodical notes, and research findings. The first is dedicated to theoretical considerations related to the construct of occupational choice, as well as to the broadly defined context and conditions shaping it. There is a chapter concerning the changes and challenges of the contemporary world, analysed from the point of view of the labour market. The main questions raised in this field focus on the recognizing the macro conditions on the labour market, its connections with education, and investigating the changes in the vocational education that have taken place in Poland since the political transformation. The next chapter regards the concept of professional career. It brings into focus the knowledge about ways of defining it; types, patterns and models of careers pursued in the contemporary world, the concept of career development and the analysis of the meaning that career has for an individual. The third chapter is dedicated to occupational choice analysed from the theoretical perspective, its investigation and typology. The final chapter of the first part regards the determinants and conditionality of the career development among young people. In this chapter, an attempt is made to describe the specific character of the educational and professional decisions of young people and of the career planning process. There is a strong emphasis placed on including occupational choice among the momentous moments of the life course.

Moreover, the career choosing process is described and the factors that determine its effects are described here.

The next part of the thesis concerns the method applied in this research. In the first place, the research is proven to be justified. Subsequently, the research object and the goals of the investigation, as well as some problems and hypotheses, variables and indices are described. There is also information about the method, technique and tools applied during the investigation. Finally, there is a description of the attempts to choose the right method for the investigation, the way the research was organized, and the social and demographic features of the group of students analysed.

The last part of the thesis concerns the results of the author's research. The research was carried out among young students of vocational schools (i.e. schools that make it possible to obtain vocational qualifying exam attestation; in Poland those are divided into: basic vocational schools and technical high schools). The study included 697 students and used the method of a diagnostic survey, a questionnaire technique and the tool of survey questionnaire. The respondents attended schools in the following municipalities: Poznań, Toruń, Gniezno, Leszno, Wyrzysk and Gronowo. The interviewees were asked 47 questions. The pivotal research problem was framed in the question "To what degree and to what extent do the social and personality variables influence the type and quality of the occupational choices displayed by young people and their ideas and opinions about the conditionality and complexity of the contemporary labour market?" Therefore, the main purpose of the investigations is to answer that question.

The study findings make it possible to reveal cognitively interesting observations regarding the autoidentification of the group of vocational school students analysed, in addition to their prodevelopmental attitude, temporary occupational and life choices, career "guides", styles and dimensions of occupational choices, as well as proactivity factors which determine choices in professional careers. Moreover, the ideas and opinions of the respondents about the complexity and conditionality of the contemporary labour market prove to be of notable significance. The empirical analysis of the research material allowed the creation of a typology of occupational choice shaped by the young people researched. There is a belief that these findings will become a valuable source of knowledge about young people, which can be useful not only in the field of pedagogical sciences, including career counselling, but also among those working with occupations.



DR LUCYNA MYSZKA-STRYCHALSKA jest naukowo i zawodowo związana z Zakładem Pedagogicznych Problemów Młodzieży na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Jest absolwentką studiów magisterskich na kierunku pedagogika, specjalności doradztwo zawodowe i personalne, realizowanych na tym Wydziale, na którym uzyskała również tytuł doktora w dziedzinie nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Zainteresowania naukowo-

badawcze Lucyny Myszk-Strychalskiej skupiają się wokół zagadnień kariery, orientacji zawodowych, decyzji zawodowych oraz aspektów tożsamościowych młodzieży, a także jej partycypacji we współczesnym świecie, czego wyrazu można dopatrywać się w artykułach naukowych jej autorstwa. Zaproponowana książka stanowi próbę usystematyzowania dotychczasowej wiedzy teoretycznej i empirycznej na temat orientacji zawodowych oraz prezentuje analizy ich wnikliwej eksploracji na podstawie przeprowadzonych badań naukowych, których rezultatem okazały się interesujące poznawczo spostrzeżenia, istotne zarówno dla teorii, jak i praktyki doradztwa zawodowego.

—

Podjęta przez Autorkę problematyka jest niezwykle złożona – integruje zagadnienia pedagogiczne i psychologiczne, wymaga także uwzględnienia uwarunkowań gospodarczych i społecznych. Tekst książki jest wielowątkową narracją opisującą i porządkującą wątki teoretyczne oraz ilustrującą od strony empirycznej analizowane problemy. Autorka niezwykle umiejętnie łączy teorię z praktyką, w sposób dojrzały komentuje wyniki przywoływanych badań innych autorów. Wykazuje się umiejętnością formułowania istotnych pytań, wiedzą metodologiczną i zdolnościami organizowania badań własnych.

prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski
(z recenzji wydawniczej)



ISBN 978-83-232-3172-1
ISSN 0083-4254