

MAPY POZNAWCZE
W PROCESIE TRANZYCJI ROZWOJOWEJ
Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY

Aleksander Hauziński

**MAPY POZNAWCZE
W PROCESIE TRANZYCJI ROZWOJOWEJ
Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY**



POZNAŃ 2017

KOMITET NAUKOWY

Jerzy Brzeziński, Zbigniew Drozdowicz (przewodniczący),
Rafał Drozdowski, Piotr Orlik, Jacek Sójka

RECENZENT

prof. dr hab. Zofia Ratajczak

Wydanie I

PROJEKT OKŁADKI

Adriana Staniszevska

REDAKCJA

Anna Kaczmarek
Sebastian Surendra

ŁAMANIE

Adriana Staniszevska

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM 2017

Publikacja finansowana z funduszy Instytutu Psychologii
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISBN 978-83-64902-37-6

Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
60-569 Poznań, ul. Szamarzewskiego 89c

DRUK

Zakład Poligraficzny Moś i Łuczak

SPIS TREŚCI

I. CZĘŚĆ TEORETYCZNA

ROZDZIAŁ 1

Mapy poznawcze z perspektywy procesów uczenia się przestrzeni i środowiska . . .	17
1.1. Historia badań map poznawczych przestrzeni w psychologii	18
1.2. Współczesne definicje map poznawczych	21
1.3. Wykorzystanie map poznawczych we współczesnej psychologii	33

ROZDZIAŁ 2

Mapy poznawcze procesów strukturalizacji wiedzy przestrzennej i zadaniowej . . .	37
2.1. Mapy poznawcze geograficznych i społecznych związków człowieka ze środowiskiem	43
2.2. Mapy poznawcze z perspektywy badań środowisk zurbanizowanych	55
2.3. Mapy poznawcze zadań w psychologicznej przestrzeni życia	61

ROZDZIAŁ 3

Mapy poznawcze procesu kształtowania tożsamości zawodowej jednostki	71
3.1. Kształtowanie się wymiarów tożsamości a proces zwiększania zdolności zatrudnieniowej	72
3.2. Proces kształtowania się tożsamości w relacji do ofert i szans życiowych . . .	75
3.3. Mapy poznawcze jako struktury orientacyjne i potwierdzania tożsamości . .	79

ROZDZIAŁ 4

Proces przejścia z edukacji do pracy z perspektywy indywidualnej	83
4.1. Mapy poznawcze systemów wartości jako reprezentacja planów i celów zawodowych i życiowych	85
4.2. Mapy poznawcze rozwoju kariery z punktu widzenia statusów tożsamości i poczucia dorosłości własnej osoby	93
4.3. Psychologiczne determinanty własnej skuteczności w warunkach niestabilności rynku pracy	106
4.4. Postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy	113

4.5. Mechanizm przywiązania jako czynnik różnicujący działania osób planujących karierę zawodową	119
4.6. Wartości w środowisku pożądaney i oczekiwanej przyszłości jako mapy celów zawodowych.	126
4.7. Poczucie skuteczności i decyzyjności w karierze jako mechanizmy regulujące proces funkcjonowania zawodowego	131

II. BADANIA WŁASNE

ROZDZIAŁ 5

Procedura badawcza mechanizmów kształtujących sytuację tranzycji do pracy	137
5.1. Model badawczy map poznawczych w sytuacji tranzycji z edukacji zawodowej do pracy	137
5.2. Pytania badawcze i hipotezy sformułowane na podstawie modelu badawczego map poznawczych sytuacji tranzycji z edukacji zawodowej do pracy.	144
5.3. Narzędzia badawcze i ich właściwości psychometryczne	149
5.3.1. Skala Postawy wobec Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy (PEZP) (A. Hauziński)	149
5.3.2. Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS/PL) (A.I. Brzezińska, K. Piotrowski)	152
5.3.3. Skala Subiektywnej Dorosłości (SSD) (A.I. Brzezińska, K. Piotrowski)	153
5.3.4. Skala Decyzyjności w Karierze (SDK) (A. Bańka)	154
5.3.5. Skala Skuteczności w Karierze (SSK) (A. Bańka)	155
5.3.6. Skala Przywiązania do Zawodu (SPZ) (A. Bańka)	156
5.3.7. Portretowy Kwestionariusz Wartości (PVQ) (S. Schwartz, J. Cieciuch, Z. Zaleski)	157
5.4. Charakterystyka badanej próby	159

ROZDZIAŁ 6

Analiza związków tożsamości, poczucia dorosłości i postawy wobec tranzycji do pracy	163
6.1. Założenia i podstawy teoretyczne modelu związków wymiarów rozwoju tożsamości, poczucia dorosłości i postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy	163
6.2. Wyniki Skali Postawy wobec Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy	166
6.3. Wyniki Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości	173
6.4. Wyniki Skali Subiektywnej Dorosłości	175
6.5. Badania związków i analiza eksploracyjna modelu wymiarów rozwoju tożsamości, poczucia dorosłości i postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy	177
6.6. Podsumowanie uzyskanych wyników	190

ROZDZIAŁ 7

Badania związków decyzyjności, skuteczności, przywiązania do zawodu i postawy wobec tranżycji do pracy	193
7.1. Wyniki Skali Decyzyjności w Karierze	193
7.2. Wyniki Skali Skuteczności w Karierze	196
7.3. Wyniki Skali Przywiązania do Zawodu	200
7.4. Analizy związków postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy i przywiązania do zawodu oraz skuteczności i decyzyjności w karierze	203
7.5. Analiza eksploracyjna modelu wymiarów rozwoju tożsamości, przywiązania do zawodu, poczucia dorosłości, skuteczności i decyzyjności w karierze oraz postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy	206

ROZDZIAŁ 8

Badania map wartości kotwiczących preferowany typ tożsamości	225
8.1. Wyniki Portretowego Kwestionariusza Wartości oraz analiza spostrzeganych wartości w przestrzeni społecznej spełniającej ideał celów zawodowych	226

ROZDZIAŁ 9

Dyskusja modelu badawczego map poznawczych sytuacji tranżycji z edukacji do pracy w świetle badań własnych	239
9.1. Struktura i funkcje mapy poznawczej sytuacji tranżycji z edukacji do pracy	239
9.2. Mapy poznawcze sytuacji tranżycji z edukacji do pracy z perspektywy mechanizmów rozwoju tożsamości i poczucia dorosłości	243

BIBLIOGRAFIA	255
------------------------	-----

ZAŁĄCZNIK. NARZĘDZIA BADAWCZE	273
---	-----

I. CZĘŚĆ TEORETYCZNA

Przebieg tranzycji z systemu edukacji na rynek pracy (*school-to-work transitions*) jest przedmiotem złożonych badań i analiz z perspektywy wielu dyscyplin. Z jednej strony, najbardziej znane i zarazem kształtujące powszechną wiedzę o zjawisku są badania prowadzone przez instytucje o zasięgu międzynarodowym, instytuty badawcze umożliwiające dyskusję problemu tranzycji między przedstawicielami nauki, polityki i biznesu (np. *RAND Corporation*, *the Institute for the Study of Labor IZA*). Instytucje te porównują wyniki badań procesu tranzycji instytucji krajowych i lokalnych (jak akademickie biura karier), dostarczając wszechstronnych informacji o charakterze statystycznym i niekiedy socjologicznym (Quintini, Martin i Martin, 2007). Z drugiej strony, badania tranzycji z edukacji do pracy prowadzone są przez placówki badawcze zlokalizowane w poszczególnych krajach i ukazują lokalną specyfikę tego procesu, choćby w postaci programów doradztwa oferowanych przez instytucje krajowe (Hannan, Raffe i Smyth, 1996; Bańka, 2010). Owa lokalność rzadziej jest wynikiem różnic metodologii prowadzenia badań, a częściej wynika ze zróżnicowanej sytuacji socjo-ekonomicznej i politycznej krajów, różnic między systemami kultury i edukacji, które wyznaczają szerokie ramy procesu tranzycji (Hannan, Raffe i Smyth, 1996; Gaupp, 2013). Już te różnice pokazują, jak trudne, chociaż możliwe, jest porównanie przebiegu tranzycji na rynek pracy np. młodych Niemców, Greków, Węgrów. Najogólniejsza rama takich porównań obejmuje kontekst narodowy, strukturę procesu edukacji, charakterystykę procesu tranzycji oraz rezultaty tranzycji (Hannan, Raffe i Smyth, 1996). W Polsce na przestrzeni ostatnich 30 lat jesteśmy świadkami znacznych i dogłębnych przemian warunków, w jakich proces tranzycji przebiega (Bańka, 2005, 2007; Ratajczak, 2006). Dlatego uznano za wskazane, by na poziomie empirycznych badań psychologicznych dokonać wyboru zmiennych uniwersalnych, determinujących przebieg tranzycji w sposób możliwie niezależny od wskazanych wyżej różnic i proponowanej przez Hannan i wsp. (1996) ramy porównawczej. Starano się jednak zrealizować postulaty niesprzeczności paradygmatycznej, zgodności pomiaru i teorii, zgodności interpretacji formalnej i treściowej wyników badań z założeniami teorii (Brzeziński, 2010, ss. 170–175).

W związku z tym podjęto analizę stanowisk teoretycznych o silnym ugruntowaniu empirycznym, starając się opisać w sposób syntetyczny psychologiczne uwarunkowania procesu tranzycji z edukacji do pracy ze szczególną intencją ukazania młodych dorosłych w sytuacji tranzycji. Terminem, wokół którego koncentrują się rozważania podjęte w teoretycznej części książki, są mapy poznawcze. Teorie i badania map poznawczych zostały przedstawione w kontekście ich klasycznego wykorzystania w badaniach zachowań w przestrzeni oraz w nowym kontekście teorii rozwoju człowieka, zarówno rozwoju tożsamości i dorosłości, jak i rozwoju zdolności zatrudnieniowej stanowiącej wyraz kompetencji kariery życiowej (Hauziński, 2003; 2010). W części teoretycznej zaprezentowano definicje map poznawczych oraz sformułowano ich definicję, uwypuklającą związku struktury mapy poznawczej z jej treściowym zakresem. Mapy poznawcze są reprezentacjami wiedzy człowieka o nim samym w jego otoczeniu (Axelrod, 1976). W związku z tym obraz własnej osoby oraz obraz otoczenia stanowią dwa wyróżniające się składniki tych map (Downs i Stea, 1977). Są one podmiotowym obrazem relacji z otoczeniem zawierającym składniki przyciągające, jak np. cele, aspiracje, oraz składniki awersyjne, jak np. zagrożenia, bariery. Jako matryca zachowań mapa poznawcza stanowi wyraz potencjalnych kierunków działania osoby (O'Keefe i Nadel, 1978). Eksploracja przestrzeni miejskiej umożliwia powstanie mapy poznawczej przestrzeni miasta, w której wyróżnione zostaną miejsca znane i cennie przez jej użytkownika. Eksploracja przestrzeni życiowej umożliwia powstanie mapy poznawczej przestrzeni życiowej, w której wyróżniają się ważne cele działań (De Jong i wsp., 2006). Cele te mogą być związane z najważniejszymi zadaniami żywotnymi określonego etapu rozwoju. Jak podkreślano (Zaleski, 1991, s. 9), stawianie celów oraz ich realizacja to centralne cechy natury ludzkiej, a psychologia umożliwia, chociaż w ograniczonym zakresie, analizowanie procesów psychicznych związanych z przeżywaniem antycypowanej przyszłości. Zatem ocena sensu życia na danym jego etapie stanowi wypadkową różnych aspektów stawianych sobie przez osobę celów oraz wysiłków podejmowanych na rzecz ich osiągnięcia (Zaleski, 1991, s. 150). Cele osobiste mogą być tożsame z zadaniami rozwojowymi, a szczególnie znaczące ich kategorie ujawniają się w okresach kryzysów rozwojowych. Wówczas zadania rozwojowe są tożsame z naciskami biologicznymi, społecznymi i psychicznymi ukierunkowującymi aktywność podmiotu na zdobywanie nowych kompetencji żywotnych (Brzezińska, 2000, s. 228).

W okresie wczesnej dorosłości, obejmującym okres między 20. a 24. rokiem życia (Quintini, Martin i Martin, 2007), do szczególnie ważnych zadań rozwojowych należą nawiązywanie silnych przyjaźni, osiągnięcie miłości

i poczucia wspólnoty, gotowość do małżeństwa oraz podjęcia pracy, kształtowanie własnego stylu życia (Erikson, 2012; Brzezińska, 2000). Według wielu badaczy (Côté, 1996, 2000; Luyckx i wsp., 2006) zmiany w procesie tranzykcji do dorosłości uwypuklają nasilenie tendencji indywidualistycznych w określaniu własnej tożsamości i wyznaczaniu sobie ścieżek tranzykcji do dorosłości. W związku z tymi zmianami zmieniło się znaczenie powszechnie uznanych markerów dorosłości, takich jak małżeństwo, prokreacja, do których obecnie zalicza się przede wszystkim podjęcie pracy oraz stworzenie trwałego związku (Bańka, 2006). Proces tranzykcji z systemu edukacji do pracy z punktu widzenia biografii osoby w nim uczestniczącej jest wydarzeniem wymagającym uczenia się nowych kwalifikacji i nabywania nowych kompetencji. Podjęcie pracy jako najważniejsze zadanie rozwojowe i życiowe skłania do ukończenia szkoły bądź studiów i powoduje, że absolwent zobligowany jest do zerwania więzi z instytucją edukacyjną i zdefiniowania się w nowej roli społecznej, poszukującego pracy, bezrobotnego albo pracownika. Sytuacja absolwenta i jego szanse na podjęcie pracy są wypadkową nabytych wiedzy i kompetencji, zależnych m.in. od jakości procesu kształcenia oraz warunków zastanych na rynku pracy (oczekiwania i możliwości pracodawców). Jednak w takich krajach jak Japonia, Norwegia i Islandia nawet wśród osób nieposiadających wykształcenia wyższego niż obowiązkowe system państwowej regulacji rynku pracy powoduje, że około 70% z nich znajduje zatrudnienie (Quintini, Martin i Martin, 2007).

Z perspektywy psychologii rozwoju zawodowego podkreślano znaczenie szeregu czynników sukcesu w procesie tranzykcji z systemu edukacji na rynek pracy. Do najważniejszych należą zainteresowania i preferencje zawodowe (Bajcar i wsp., 2006), mapy poznawcze świata zawodów i aspiracje (Gottfredson, 1981), kapitał kariery (Bańka, 2005, 2006), procesy eksploracji obrazu własnej osoby i tożsamości (Côté, 2002; Brzezińska, 2006), poczucie dorosłości (Brzezińska i Piotrowski, 2010b), przywiązanie do zawodu (Hauziński i Bańka, 2013), kompetencje własne w karierze, takie jak skuteczność i decyzyjność (Bańka, 2013; Bańka i Hauziński, 2015).

Pojęcie tranzykcji analizowane było z wielu perspektyw i w odniesieniu do różnych zjawisk. Z perspektywy psychologii wskazuje się na cztery kluczowe sposoby definiowania tranzykcji (Guichard i Huteau, 2005). Po pierwsze, tranzykcja jako przejście z jednego etapu na inny, zjawisko powszechne i uniwersalne dla np. grupy wiekowej. Na przykład Augustyn Bańka (2007, ss. 16–17) definiuje tranzykcję nie jako jednorazowy akt podjęcia pracy przez młodego człowieka po zakończeniu szkoły, lecz jako rozciągnięty w czasie proces przechodzenia od młodszej zależności do dorosłej niezależności w aspekcie ekonomicznym, rodzinnym, możliwości utrzymania własnego

gospodarstwa domowego. Z kolei Bohdan Rożnowski (2009, s. 34) przytacza w swojej pracy cztery koncepcje tranzycji: deterministyczną, randomizacyjną, chaosu i strategiczną. Chociaż ujmując tranzycję jako „przejście z jednej sytuacji egzystencjalnej do drugiej” (Rożnowski, 2009, s. 21), to jego rozważania koncentrują się właśnie na przechodzeniu młodzieży z systemu edukacyjnego (znanego) do świata pracy (nowego i nieprzewidywalnego). Po drugie, tranzycja jest definiowana jako zmiana spowodowana przez nagłe, przypadkowe zdarzenie. Po trzecie, tranzycja jest definiowana jako przekształcenie jednego bądź wielu kontekstów oraz jako regularne przejście jednostki z jednego kontekstu aktywności do innego. Ma to miejsce w sytuacji przeprowadzki albo zmiany miejsca zatrudnienia. Tranzycje tego rodzaju można określić jako systemowe. Po czwarte, tranzycja jest utożsamiana z procesami psycho-społecznymi (Guichard i Huteau, 2005). Tranzycje psycho-społeczne są skutkiem wiedzy osoby na temat świata i jej postaw oraz jej interpretacji przeszłości i oczekiwań dotyczących przyszłości. Tranzycje tego rodzaju wynikają ze zmodyfikowania oglądu świata i składają do pytań o sens projektów życiowych i o sens życia w ogólności.

Na podstawie analizy teoretycznych związków między wymiarami rozwoju tożsamości i poczuciem dorosłości a tranzycją rozwojową na rynek pracy wskazano na potrzebę konstrukcji narzędzia mierzącego postawę wobec zadania przejścia na rynek. Skala Postawy wobec Przejścia z Edukacji do Pracy (PEZP) powstała jako odpowiedź na postulaty i potrzebę dyskusji tego procesu zgłaszanej przez studentów kończących studia (Hauziński, 2012). Teorie psychologii rozwoju, akcentujące związki między wiekiem, rozwojem tożsamości i zadaniami rozwojowymi na przestrzeni cyklu życia, stanowią uzasadnienie dla szczególnego w rozwoju okresu wyłaniającej się dorosłości, stanowiącego przejście progu dorosłości wówczas, gdy podjęta zostaje praca zawodowa (Marcia, 1966; Savickas, 1985; Bynner, 1998). Praca zawodowa jako najważniejsze zadanie rozwojowe w okresie wyłaniającej się dorosłości jest tej dorosłości niepodważalnym markerem, gdyż nawet jej późniejsza utrata i konieczność ponownego wejścia na rynek pracy nie powodują powrotu do poprzedniego etapu rozwoju.

W badaniach map poznawczych tranzycji rozwojowej z systemu edukacji do pracy wyodrębniono etap zbierania danych za pomocą kwestionariuszy oraz dwa etapy konstrukcji modeli związków między zmiennymi, a także etap analiz uzyskanych wyników. Na etapie zbierania danych posłużono się instrukcją ogólną oraz skalami służącymi do badania postawy wobec tranzycji z edukacji zawodowej do pracy, do pomiaru wymiarów rozwoju tożsamości i poczucia subiektywnej dorosłości, skalami do pomiaru decyzyjności i samoskuteczności w karierze, przywiązania do zawodu oraz kwestionariuszem

wartości. Z kolei etap analizy danych objął analizę wyników uzyskanych za pomocą poszczególnych kwestionariuszy, a następnie analizę związków przedstawionych jako teoretyczne modele zakładanych zależności i na końcu analizę wyników uzyskanych w badaniu za pomocą kwestionariusza pomiaru cenionych wartości. W analizach wyników zastosowano metody korelacyjne, analizy czynnikowe i równania regresji, a także modelowanie strukturalne. Posłużono się pakietem statystycznym SPSS21 i odpowiednim pakietem programu AMOS.

Prezentowany w książce przegląd teorii dotyczących map poznawczych i ich funkcji w przebiegu tranzycji rozwojowej z edukacji do pracy stanowi punkt wyjścia dla wskazania szeregu zaleceń dotyczących doradztwa zawodowego w warunkach współczesnego rynku pracy. Zagadnienie tranzycji z edukacji do pracy zostało w książce przedstawione z perspektywy psychologicznej i stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o to, jakie czynniki wpływają na rozwój zdolności zatrudnieniowej i kapitału kariery z perspektywy ocen dokonywanych przez młodych dorosłych.

ROZDZIAŁ I

MAPY POZNAWCZE Z PERSPEKTYWY PROCESÓW UCZENIA SIĘ PRZESTRZENI I ŚRODOWISKA

Jednym z pierwszych badaczy procesu uczenia się środowiska na podstawie map i konstruowania map umysłowych był Frederic Gulliver (1908), który opublikował artykuł *Orientacja na podstawie map* zawierający charakterystykę metod kartograficznej prezentacji przestrzeni środowiska oraz uwagi dotyczące mechanizmów kształtowania się orientacji przestrzennej u dzieci. Historia tworzenia map i uczenia posługiwania się nimi jest długa. Ujmując zagadnienie najzwężlej: mapy od wieków służyły do obrazowania zjawisk i procesów zachodzących w otaczającym środowisku, ukazując możliwość zaspokojenia różnych potrzeb i celów ich użytkowników, jak np. potrzeba orientacji i nawigacji w środowisku dużej i małej skali, oznaczania granic obszarów bądź lokalizacji osiedli ludzkich. W tym rozdziale omówione zostaną, z perspektywy psychologicznej, badania dotyczące procesów uczenia się i konstruowania map.

W 1911 r. przedstawiono wyniki badań map umysłowych i metod odnajdywania drogi przez mieszkańców Syberii (Hutorowicz, 1911). Były to badania prekursorskie, prowadzone metodą obserwacji i uwypuklające geograficzne i kulturowe determinanty procesu orientacji. Ówczesny rozwój metodologii badań ułatwił prowadzenie precyzyjnych eksperymentów laboratoryjnych (Trowbridge, 1913). Pracując w laboratorium, Joseph Peterson (1920) odkrył dwie strategie uczenia się przez ludzi przestrzeni labiryntu i oznaczeń jego skrzyżowań. Pierwsza polegała na umysłowym mapowaniu ścieżek labiryntu, druga na zapamiętywaniu sekwencji liter odpowiadających poszczególnym uliczkom. Eksperymenty Petersona zainicjowały szereg badań służących wykrywaniu strategii rozwiązywania problemów przestrzennych oraz czynników efektywnej mobilności (Crannell, 1940, s. 428). Podkreślano, że strategie wykorzystywane przez badanych wynikały z formy zadania eksperymentalnego a wyniki dalszych badań ujawniły grupy badanych o wysokiej

oraz o niskiej zdolności wglądu oraz uczenia się właściwej sekwencji liter. Pierwsza grupa, w porównaniu z drugą, choć dłużej decydowała się na wybór litery i trasy, to docierając do celu, popełniała mniej błędów (Crannell, 1940).

Procedury badania map poznawczych (Tolman, 1932) rozwijano od początków XX w., a jedno z sformułowanych wówczas pytań brzmiało: „Jak przestrzeń wpływa na zachowanie?”. Na przykład wyniki badań Gullivera (1908) oraz Petersona (1920) inspirowały rozwój badań różniących się od behawioryzmu założeniami dotyczącymi roli zdolności poznawczych w procesie uczenia się. Badano związki zachowania się z przestrzenią, zarówno w środowisku życia człowieka, jak i w jego umyśle. John O’Keefe i Lynn Nadel (1978) podkreślali, że eksplorowano wówczas związki między przestrzenią a umysłem. Twierdzą oni, że przestrzeń psychologiczna stanowi przyczynę funkcjonowania umysłu w odróżnieniu od procesów, które zachodzą w nim samoistnie i są umysłowi właściwe. Formę przestrzeni psychologicznej nadają pojęcia oraz wrażenia zmysłowe, procesy percepcji, pamięci itp. Natomiast przestrzeń fizyczna to niezależna od działania umysłu przestrzeń świata otaczającego (O’Keefe i Nadel, 1978, s. 6). Współczesne koncepcje map poznawczych z jednej strony wykorzystywane są w badaniach i przedstawianiu różnych zjawisk w postaci atrakcyjnej poznawczo i graficznie. Z drugiej – powszechność posługiwania się pojęciem mapy poznawczej skutkuje uproszczonymi wyjaśnieniami zachowania się ludzi, w których mechanizmy psychologiczne zastępowane są intuicyjnymi rycinami. Celem rozdziału jest przedstawienie historii badań map poznawczych oraz przywołanie kluczowych definicji map poznawczych w obrębie psychologii jako dyscypliny macierzystej.

1.1. HISTORIA BADAŃ MAP POZNAWCZYCH PRZESTRZENI W PSYCHOLOGII

Przełomowe wyniki badań zachowań przestrzennych przedstawił Edward Tolman (1948) w artykule *Mapy poznawcze szczurów i ludzi*. Omówienie założeń teorii Tolmana oraz wybrane wyniki badań przedstawili m.in. Charles Cofer i Mortimer Appley (1972) oraz Aleksander Hauziński (2010; 2011). Do najważniejszych osiągnięć i odkryć Tolmana (1932; 1942; 1948; 1995) należy zaliczyć:

1. sformułowanie teorii zachowań celowych;
2. wykrycie szeregu metod uczenia się, takich jak utajone uczenie się, uczenie się metodą prób i błędów, wyszukiwanie bodźców, tworzenie hipotez, orientację przestrzenną;

3. stworzenie listy empirycznie zweryfikowanych czynników motywacyjnych, jak np. popęd pokarmowy, płciowy, wydalania, unikania bólu, specyficznego kontaktu, odpoczynku, eksploracji oraz potrzeby sensomotoryczne oraz afiliacji, dominacji, zależności, uległości, tendencji stadnych, obrony własnych praw, samoponiżania się oraz skłonność do naśladowania;

4. zdefiniowanie i operacjonalizację mapy poznawczej jako układu sprzężeń między bodźcami a popędami i potrzebami w postaci dwóch kategorii: map uproszczonych (*strip-maps*) i złożonych (*comprehensive-maps*).

Zachowania celowe (Cofer i Appley, 1972, s. 426) są kluczowym pojęciem teorii Tolmana, a „matryca przekonań i wartości” (*belief-value matrix*) oraz „przestrzeń zachowania” (*behavior space*) stanowią empirycznie weryfikowalne zjawiska intrapsychiczne. Matryca przekonań i wartości może być wspólna dla członków danej kultury bądź zawierać indywidualne treści. Przekonania uwarunkowane potrzebami stanowią zbiory dostępnych i akceptowalnych zachowań służących ich zaspokojeniu. Z kolei przestrzeń zachowania obejmuje składniki spostrzeganego środowiska w relacji do jaźni. System potrzeb oraz matryca przekonań i wartości w swych relacjach stanowią osobowość i wyznaczają tej osobowości przestrzeń zachowania (Cofer i Appley, 1972). Badanie osobowości polega na studiowaniu matryc przekonań i wartości, stopnia ich integracji i na badaniu układów potrzeb i mechanizmów, w jaki potrzeby wzajemnie się potęgują lub tłumią. Wymaga rozpoznania struktury potrzeb oraz opisu treści przekonań i wartości i relacji między nimi.

Kurt Lewin (1951), badając związki zachowania z przestrzenią, wprowadził do psychologii pojęcia „pole psychiczne” i „przestrzeń życiowa”. Przestrzeń życiowa to układ wzajemnie zależnych czynników osobowościowych i środowiskowych. Pole psychiczne zaś to zbiór czynników fizycznych, biologicznych, społecznych oraz psychicznych, uświadomionych i nieświadomionych, istniejących w danym momencie i determinujących zachowanie określonej jednostki bądź grupy. Percepcja, motywacja, ideały i wzorce postępowania zależą od warunków społeczno-kulturowych, ekonomicznych itd., na które jednocześnie ze swej strony oddziałują (Sillamy, 1989). Teoria Lewina w szczególny sposób uwypukla związki między przestrzenią środowiska i jej umysłowym przedstawieniem. Lewin wskazywał na wzajemną zależność składowych pola psychicznego i na znaczenie ich analizy jako dynamicznej całości bliskiej rzeczywistym sytuacjom. Podkreślał też znaczenie możliwości zaspokojenia potrzeby nazywanej walencją oraz znaczenie poziomu aspiracji, który, podobnie jak przez Tolmana, przedstawiany był jako wynikający z hierarchii celów i ich wyborów. Lewin ujmował poziom aspiracji jako sytuację wyboru, w której jednostka wybiera dobro

o największej wypadkowej sile przyciągania (teoria wypadkowej walencji). Pozytywna albo negatywna walencja ujawnia się w przeżywanych emocjach.

Lewin (1951) podkreślał wagę zdolności lokomocji w środowisku psychologicznym i zmiany w przestrzeni psychologicznej. Zmianę w strukturze środowiska psychologicznego, czyli zachowanie, można zobrazować na mapie przestrzeni życiowej. Mapa przestrzeni życiowej to zespół uporządkowanych elementów, tworzących obszary oddzielone granicami. Obszary te mogą oznaczać spostrzegane, konkretne czynności, stany bierne, przynależność do grup albo klas, role i pozycje społeczne, a nawet przedmioty. Swoboda lokomocji w przestrzeni psychologicznej wynika z porządku i stanu obszarów przestrzeni życiowej. Tam, gdzie występują wyraźne drogi, mogą wystąpić wzorce kolejnych zachowań. Z kolei gdy obszary nie są ze sobą połączone tak, by możliwa była lokomocja w kierunku celu, następuje zmiana środowiska psychologicznego i jego różnicowanie i porządkowanie. Związki między obszarami różnią się siłą zależną od ich powiązań (obszar może leżeć na skrzyżowaniu wielu dróg i może mieć dzięki temu rozmaite powiązania z innymi rejonami) oraz w zależności od odległości między nimi. Teoria pola (Lewin, 1951) uwypukla podmiotowy wymiar zachowania, lokomocję w przestrzeni życiowej, polegającą na eksploracji obrazu świata bieżącego i antycypowanego. Eksploracja przestrzeni psychologicznej motywowana napięciem bądź zaburzeniem równowagi w polu sił jest równoważna z nowymi „drogami lokomocji”. Drogi te prowadzą do centrum pola sił, którym w stanie motywacji staje się dostępny w przestrzeni życiowej cel. Gdy w przestrzeni życiowej brak pozytywnie wartościowanych obszarów, dochodzi do zaburzeń zachowania. Twórczym rozwiązaniem w sytuacji zaburzenia równowagi w polu psychicznym jest wytyczenie drogi do pozytywnie wartościowanych celów, a rozwiązanie odtwórcze stanowi wykorzystanie dróg już istniejących.

Ważnym aspektem teorii pola jest ukazanie znaczenia i wpływu struktury obszarów pola psychicznego na zachowanie (Lewin, 1951). Idea rejonów o określonej strukturze, jako pól grupujących wartości, umożliwiała wyjaśnianie motywacji ludzi w codziennych życiowych sytuacjach. Przywołane teorie Tolmana i Lewina znalazły kontynuatorów w późniejszym czasie. Kolejny etap badań map poznawczych wyznaczyło wyodrębnienie i ukonstytuowanie się m.in. takich kierunków psychologii, jak psychologia poznawcza, rozwoju człowieka, środowiskowa i społeczna. Mapy poznawcze jako przedmiot badań został niejako wchłonięty przez różne obszary psychologii, co spowodowało stopniowe rozmycie się tego terminu (Hauziński, 2010a).

1.2. WSPÓŁCZESNE DEFINICJE MAP POZNAWCZYCH

W latach 60. XX w. psychologowie prowadzili i rozwijali metody badania procesów myślenia, uczenia się otoczenia oraz procesów planowania. Myślenie definiowano jako zachowanie polegające na operowaniu ideami, czyli procesami reprezentacyjnymi lub symbolicznymi (Hilgard, 1967, s. 979). W 1969 r. Daniel Berlyne przedstawił teorię opisującą relacje między procesami myślowymi a innymi formami zachowania. Podkreślał wówczas, że w badaniach pomijano powszednie i prozaiczne formy myślenia, np. takie jak obmyślanie najkrótszej drogi do celu. Zakładał, że wyjaśnienie zasad myślenia wymaga odwoływania się do sekwencji myślenia reproduktywnego. Berlyne wskazał liczne dane potwierdzające zależność wpływu bodźca lub cechy na zachowanie od rodzaju sytuacji bodźcowej lub prawdopodobieństwa jej wystąpienia. Ta koncepcja jest teoretycznym uzupełnieniem teorii Tolmana (1948), teorii Lewina (1951) uczenia się i osobowości oraz teorii różnic indywidualnych. Powoływali się na nią Miller i wsp. (1980), analizując plany działań i ich związek z osobowością.

W latach 60. i 70. prowadzono badania map poznawczych m.in. w obszarach psychologii poznawczej i środowiskowej (Proshansky, Ittelson i Rivlin, 1970; Piaget, Inhelder i Szeminska, 1960). Na podstawie syntezy ówczesnych stanowisk badawczych wykryto cztery kategorie definicji map poznawczych:

- definicje zakładające tożsamość mapy poznawczej z geograficzną mapą przestrzeni i środowiska;
- definicje zakładające analogię między mapą poznawczą a geograficzną mapą przestrzeni i środowiska;
- definicje wykorzystujące termin „mapa poznawcza” jako metaforę w celu przedstawienia, najczęściej obrazowego, różnych zjawisk w porządku, chronologii, relacjach wielkości albo zmienności lub w innych stosunkach logicznych oraz matematycznych (jak funkcje);
- definicje formułujące nowe, różne od kartograficznych i geograficznych zasady konstrukcji mapy poznawczej i jej funkcji, uwypuklające jej teoretyczne aspekty jako modelu ułatwiającego wyjaśnienie różnych procesów i zjawisk (np. poznawcza mapa społecznej struktury organizacji).

Przykłady wybranych definicji odgrywających istotną rolę w badaniach map poznawczych zamieszczono w tabeli 1. Przedstawione w niej definicje dokumentują stopniowe zmiany rdzenia pojęcia i funkcji mapy poznawczej. Z jednej strony stanowią przykłady stanowisk badawczych, ale z drugiej odzwierciedlają zmiany paradygmatów psychologicznych i rozwój dyscy-

Tabela 1. Wybrane definicje map poznawczych

Autor definicji	Definicje mapy poznawczej	Funkcje mapy poznawczej
Edward Tolman (1948)	Pierwszą kategorię stanowią mapy uproszczone (<i>strip-maps</i>), umożliwiające reakcję na sytuację, a drugą mapy złożone (<i>comprehensive-maps</i>), powstające na podstawie zrozumienia związków między zachowaniem a często odległym celem. Mapy złożone reprezentują szerszy zakres relacji między elementami otoczenia i w zmienionych warunkach ułatwiają poprawny wybór właściwej drogi.	W modelu działania osobnik korzysta z map poznawczych oraz „matrycy przekonań i wartości” i „przestrzeni zachowania”.
Stephen Kaplan (1973, ss. 275–276)	Mapa poznawcza to „konstrukt umożliwiający wyjaśnienie sposobu, w jaki jednostki poznają środowisko. Ludzie magazynują informacje o środowisku w uproszczonej formie oraz w relacji do już posiadanych informacji. Jak zauważono wcześniej, informacje te są kodowane w strukturze umysłu, która to struktura odpowiada reprezentowanemu środowisku. Jest tak wtedy, jeżeli jednostka posiada mentalny model lub mapę środowiska”.	Funkcje informacji zawartych w mapach poznawczych: 1. Przypomnienie lokalizacji i obiektów. 2. Przewidywanie, co do czego prowadzi. 3. Ocena, co jest dobre, a co złe. 4. Działanie dopasowane do cech środowiska.
Roger Downs i David Stea (1973)	Poznanie przestrzenne to wiedza i wewnętrzne albo poznawcze reprezentacje struktury obiektów otoczenia oraz relacji przestrzennych, inaczej mówiąc to uwewnętrznione odzwierciedlenie, rekonstrukcja przestrzeni i obiektów w procesie myślenia.	Mapowanie poznawcze jest procesem złożonym z serii transformacji psychologicznych, dzięki którym jednostka zbiera, magazynuje, przywołuje i dekoduje informacje na temat względnych lokalizacji oraz atrybutów rzeczy i zjawisk zachodzących w środowisku przestrzennym codziennego życia.
Robert Axelrod (1976)	Mapa poznawcza jest szczególnym sposobem reprezentacji złożonych systemów jak osoba bądź grupa obejmującym twierdzenia o wyodrębnionym jego fragmencie, np. decyzjach politycznych.	Funkcją map jest możliwość obliczenia związków, które są przedstawione w postaci ścieżek sekwencji i ścieżki przekazywania efektów pośrednich. Operacja łączenia bezpośredniego wpływu związków, które są pierwotne w stosunku do efektów pośrednich, polega na mnożeniu przyjętych wartości, gdy dwie albo więcej ścieżek rozpoczyna się z tego samego punktu, a ich skutki mogą być dodawane do całkowitej wartości pierwszego punktu albo do punktu końcowego.

<p>Roger Downs i David Stea (1977, s. 27)</p>	<p>W tym przypadku mapy poznawcze stanowią zbiory doświadczeń i umożliwiają ich przywołanie, np. obraz „gdzie” ułatwia przywołanie informacji o tym „co” i „kto”.</p>	<p>Proces mapowania poznawczego na wiele sposobów wyznacza ciągłość życia. Możemy analizować przestrzeń abstrakcyjnie, dokonując umysłowych rotacji i manipulacji jej reprezentacjami, przypominając sobie sekwencje istotnych idei, wykorzystywać wyobrażenia przestrzeni i metafory do komunikowania się. Mapowanie poznawcze umożliwia również marzenia o świecie realnym i fantazji. Proces kreowania tak rozumianych map poznawczych jest najistotniejszym działaniem umożliwiającym przetrwanie i kształtującym tożsamość we właściwym ludziom procesie myślenia i komunikowania.</p>
<p>Stephen Kosslyn i Stephen Schwartz (1977)</p>	<p>Obrazowanie umysłowe (<i>mental imagery</i>) to reprezentacja relatywnych pozycji obiektów zbudowana z punktów położonych w zbiorze dwuwymiarowym, ograniczonym procesem skanowania. W tym przypadku ramy odniesienia wyznacza zbiór punktów. W ten sposób posługiwano się mapą umysłową jako procesem obliczeniowym będącym składnikiem poznawczego zapisu przestrzeni.</p>	<p>W procesie poznawczego zapisu przestrzeni wykorzystywane są mechanizmy obliczeniowe dla operacji na względnych wektorach położenia w różnych warunkach w odniesieniu do pamięci trwałej lub w odniesieniu do relacji przestrzennych w pamięci operacyjnej. Poznawczy zapis przestrzeni definiowany jako proces obliczeniowy składa się z różnych form reprezentacji, jak metryczna, topologiczna, proceduralna oraz sensoryczno-motoryczna.</p>
<p>John O’Keefe i Lynn Nadel (1978, s. 78)</p>	<p>Mapa poznawcza nie jest obrazem (<i>picture</i>) ani wyobrażeniem (<i>image</i>) który „wygląda” jak to co reprezentuje ale jest strukturą informacyjną na podstawie której mogą być rekonstruowane wyobrażenia m.in. mapa i na podstawie której generowane są zachowania zależne od informacji na temat miejsca.</p>	<p>Rekonstrukcja wyobrażeń oraz podejmowanie decyzji.</p>
<p>John O’Keefe i Lynn Nadel (1978, s. 86)</p>	<p>Mapy są reprezentacją (zazwyczaj dwuwymiarową) części przestrzeni. Ponieważ składową przestrzeni są miejsca, mapy są reprezentacją sieci powiązanych miejsc, które pozostają w usystematyzowanych związkach na podstawie zbiorów zasad przekształceń przestrzennych.</p>	<p>Zasady przekształceń przestrzennych w obrębie reprezentacji.</p>

Autor definicji	Definicje mapy poznawczej	Funkcje mapy poznawczej
Barbara Tversky (1981, 1992, 2000)	Liczne procesy mentalne i poznawcze angażowane są w tworzenie reprezentacji mentalnych scen lub opisów, takich jak mapy.	Oddzielenie reprezentowanych figur od podłoża (konkretnej lokalizacji geograficznej) i umieszczenie ich w odpowiednich ramach odniesienia.
Benjamin Kuipers (1982)	Odrzuca on metaforę „mapy w głowie” na rzecz badań elementów struktury wiedzy w formie reprezentacji zapisanej metrycznie bądź topologicznie. Te struktury poznawcze stanowią zapis ocen, postaw, oczekiwań i różnią się od przedstawień geograficznych. Odróżnia termin „mapa poznawcza” od terminu „poznawczy zapis przestrzeni” (<i>cognitive spatial description</i>).	W tym ujęciu poznawczy zapis przestrzeni uzyskuje z systemu percepcyjnego uporządkowane sekwencje obserwacji. Informacje są asymilowane i poszerzają dotychczas istniejące struktury. Poznawczy zapis przestrzeni zawiera reprezentacje różnych typów wiedzy przestrzennej o różnej strukturze danych.
Helen Couclelis i wsp. (1995)	Badania struktury map poznawczych przyczyniły się do powstania teorii punktów kotwiczących i regionów mentalnych. Są to elementy map, które istotnie kształtują proces strukturalizacji mapy.	W procesie mapowania poznawczego następują procesy regionalizacji map poznawczych i ich hierarchicznej strukturalizacji, w których szczególną rolę odgrywają ukryte wskazówki przestrzenne (<i>silent cue</i>).
Chrystosomos Stylios i Peter Grumpos (1999)	Fuzzy <i>cognitive map</i> służy do opisu różnych aspektów zachowań złożonych systemów w terminach pojęć, każde z pojęć reprezentuje stan bądź charakterystykę systemu, a wyróżnione pojęcia wchodzą z sobą w interakcje, odzwierciedlając dynamikę systemu.	Opis struktury i wewnętrznych procesów.

Donald Zeigler (2002)	Mapa poznawcza powstaje jako wynik złożonych operacji umysłowych, takich jak zapamiętywanie i kodowanie informacji, przywoływanie informacji i planowanie działań, antycypacja możliwych sytuacji. Jest stosunkowo stałym, niepodatnym na zmiany sytuacji konstruktum umysłowym, który mimo to zawiera szereg zniekształceń wynikających z cech indywidualnych oraz zniekształceń właściwych dla grupy społecznej i kręgu kulturowego.	Odzwierciedla przyjęte strategie realizacji zamierzonych celów i potrzeb w przestrzeni środowiska.
Paul Bell i wsp. (2004, s. 97)	Mapa poznawcza – „Bardziej prawidłowo powinniśmy chyba mówić o koleżu poznawczym, składającym się z wielu różnych fragmentów informacji, niektórych w postaci obrazowej, innych – epizodycznej, jeszcze innych – podobnych do mapy. Biorąc pod uwagę długą tradycję terminu »mapa poznawcza«, postanowiliśmy i my go ostrożnie przyjąć, ostrzegamy jednak, że jest to bardzo niedokładny, a być może nawet nietrafny opis środowiska przestrzennego”.	Opis środowiska przestrzennego.
Kenneth De Jong i wsp. (2006)	Mapę poznawczą stanowiącą składnik poznawczej architektury umysłowej można określić jako strukturę zbudowaną na podstawach neuromorfologicznych, porządkującą schematy, mapy pojęciowe oraz stany mentalne, mapy kontekstualne, odzwierciedlającą relacje semantyczne.	System nagród i kar wyznacza podstawowe wartości i ich symbolicznie reprezentowane atrybuty nabyte poprzez uczenie się wzmocnień. System wartości zawiera trzy wymiary: ocenę (dobry – zły), pobudzenie (uspokajający –ekscytujący) oraz dominację (wolny – zniewolony).

Źródło: opracowanie własne.

pliny. Wśród wyróżnionych definicji można wskazać kilka przełomowych stanowisk teoretycznych i badawczych.

Pierwsze reprezentuje Tolman (1948), który upowszechnił oraz uzasadniał teoretycznie znaczenie badań map poznawczych, a także wskazywał zastosowania praktyczne ich wyników w czasach, kiedy dominowały badania behawiorystów. W przypadku stanowiska Tolmana przełomowe okazało się wskazanie procesów psychicznych, jako pośredniczących między bodźcem a reakcją. Drugie jest stanowisko Kaplana (1973) wyraźnie odwołujące się do rozwijającej się psychologii poznawczej, m.in. poprzez zwrócenie uwagi na procesy konstruowania reprezentacji poznawczych i wiedzy. W tym przypadku przełomowe okazało się włączenie teorii map poznawczych w ramy znaczącego nurtu badań procesów reprezentowania świata zewnętrznego. Trzecie stanowisko to pogląd Kosslyna i wsp. (1977) zwracających uwagę na operacje umysłowe na poziomie wyobrażeń i ich związki z obliczeniowymi modelami umysłu, co stanowiło odniesienie do teorii sztucznej inteligencji. Natomiast definicja przedstawiona przez Zeiglera (2002) mówi, że mapa poznawcza powstaje jako wynik złożonych operacji umysłowych, takich jak zapamiętywanie i kodowanie informacji, przywoływanie informacji i planowanie działań, antycypacja możliwych sytuacji. Mapa jest stosunkowo stałym, niepodatnym na zmiany sytuacji konstruktem umysłowym, który mimo tego zawiera szereg zniekształceń wynikających z cech jej posiadacza oraz ze zniekształceń właściwych dla jego grupy społecznej i kręgu kulturowego.

O'Keefe i Nadel (1978) wskazywali na neuromorfologiczne podstawy procesu konstruowania i korzystania z map poznawczych. Zdefiniowali oni mapę poznawczą jako abstrakcyjną przestrzeń metryczną, której elementy mają bezpośrednio odniesienie do pojęć lub/i kontekstów. Reguły topologiczne i metryczne odzwierciedlają relacje semantyczne między powiązаныmi reprezentacjami symbolicznymi. Ta abstrakcyjna przestrzeń metryczna jest wykorzystywana np. jako trwały czynnik umożliwiający działanie sieci połączeń neuronalnych lub np. ułatwiający poznawczą kontrolę pamięci epizodycznej. Wraz z rozwojem poznawczym elementy przestrzeni metrycznej, poprzez asocjacje, nabywają powiązań z reprezentacją symboliczną, schematami lub stanami mentalnymi. Jedną z głównych funkcji tak zdefiniowanej mapy poznawczej jest strukturalizacja informacji symbolicznej w architekturze umysłowej. Elementami składowymi architektury umysłowej są:

1. pamięć semantyczna (sieć schematów semantycznych);
2. pamięć robocza (wraz z buforem wejście – wyjście);
3. pamięć epizodyczna (obejmująca skupione zbiory stanów mentalnych, dopasowywane do widoków pamięci pracującej);

4. pamięć proceduralna (obejmująca podstawowe, silnie zakodowane/wrodzone symboliczne funkcje, np. językowe albo arytmetyczne, które mogą wiązać się ze schematami).

W ten sposób mapę poznawczą można określić jako strukturę zbudowaną na podstawach neuromorfologicznych, porządkującą schematy (mapy pojęciowe) oraz stany mentalne (mapy kontekstualne), odzwierciedlającą właściwości semantyczne oraz ich powiązania.

Szczególną formą architektury umysłowej jest system wartości, stanowiący mapę emocji, uporządkowany według trzech głównych wymiarów: oceny (dobry – zły), pobudzenia (uspokajający – ekscytujący) oraz dominacji (wolny – zniewolony) (O’Keefe i Nadel, 1978). Badania umysłu i jego struktury były ściśle związane z prowadzonymi wówczas badaniami dotyczącymi wiedzy. Jak zauważa Stanisław Gerstmann (1987, s. 76), termin „wiedza” oznacza, po pierwsze, zbiór ogólnych i szczegółowych wiadomości informujących o tym, jaka jest rzeczywistość społeczna i pozaspołeczna. Po drugie, składają się na nią wiadomości o bieżących zdarzeniach zachodzących w praktyce codziennego życia, oraz, po trzecie, wiadomości uzyskane podczas nauki i w czasie codziennej praktyki życiowej. Trzeci desygnat wiedzy, który podlega zmianom i przystosowaniu do praktycznych potrzeb działającej jednostki, Gerstman (1987, s. 77) nazywa orientacją. To stanowisko pokazuje, że wiedza i orientacja są względem siebie zależne. Już Tadeusz Tomaszewski (1975) stwierdził, że orientacja w otoczeniu polega na odbiorze informacji za pomocą narządów zmysłowych, na ich przetwarzaniu w ośrodkowym układzie nerwowym i wykorzystywaniu w działaniu. To stanowisko z kolei wskazuje zależność orientacji od wrażliwości na warunki otoczenia. Najogólniej mówiąc, funkcją orientacji jest zwiększanie skuteczności i motywacji do działania w określonych warunkach środowiska. W przypadku wiedzy użyteczność nie jest najistotniejszym kryterium jej nabywania. Tak rozumiana orientacja jest formą odpowiedzi na wymagania otoczenia. Należy podkreślić, że mechanizm orientacji posiada również uwarunkowania podmiotowe.

Kształtująca się w procesie rozwoju poznawczego wiedza przechodzi szereg istotnych zmian ilościowych oraz jakościowych, jak wykazali to m.in. w ujęciu strukturalistyczno-genetycznym Jean Piaget (1966; 1972; 1981) czy, podważając niedoskonałości fenomenologii, Jerome Bruner (1978). Znaczenie rozwoju w procesie nabywania wiedzy podnosili również Ida Kurcz (1987), uwypuklając relacje między wiedzą o świecie a wiedzą językową, i Augustyn Bańka (2002), analizując proces percepcyjnej i poznawczej schematyzacji środowiska. Należy zauważyć, że wyniki badań procesów rozwoju wiedzy, emocji i uczuć, moralności i innych charakterystyk psychologicznych są obecnie integrowane w obrębie złożonych teorii rozwoju (Brzezińska, 2000,

ss. 36–40). Autorzy współczesnych koncepcji rozwoju poznawczego (Karmiloff-Smith, 1992) podkreślają udział w nim dwóch komplementarnych procesów, jakimi są proces stopniowej modularyzacji i proces stopniowej explicytacji. Annette Karmiloff-Smith (1992) zakłada, że mózg człowieka nie zawiera wrodzonych, wyspecjalizowanych modułów do przetwarzania określonego rodzaju informacji lecz wytwarza je w procesie dojrzewania i w interakcji ze środowiskiem. Plastyczność mózgu na wczesnych etapach rozwoju nie wyklucza istnienia predyspozycji uwrażliwiających organizm na określone rodzaje bodźców. Proces stopniowej modularyzacji jest różny np. od wizji kompleksowego rozwoju w ujęciu Piageta. Z kolei explicytacja wyjaśnia rozwój zdolności konstruowania reprezentacji umysłowych. Explicytacja to proces udostępniania reprezentacji służących jednym celem, procesom poznawczym, które służą innym celom. Proces ten wymaga redyskrypcji reprezentacji w pierwszej formie w drugą lub kolejną formę zapisu (Putko, 1998). Jednym z ważnych skutków procesów modularyzacji i explicytacji jest wzrost poziomu samowiedzy.

Tadeusz Mądrzycki (1996) analizował zagadnienia związane z samowiedzą, wychodząc z założenia, że poza wiedzą o świecie zewnętrznym właśnie pojęcie własnej osoby ma istotny wpływ na tworzenie i realizowanie przez człowieka planów. Mądrzycki (1996) omawia wybrane aspekty pojęcia własnej osoby i ich wpływ na motywację i sprawność działania. Omawia również związek samooceny z poczuciem własnej skuteczności. Poczucie własnej skuteczności wpływa na prawdopodobieństwo podjęcia przez jednostkę działań w sytuacjach stresowych, na wysiłek, z jakim będzie się angażować w to działanie, oraz na wytrwałość, z jaką będzie się ona zmagać z przeszkodami i doznaniem awersyjnymi. Z kolei oczekiwania dotyczące wyniku mogą być uwarunkowane poczuciem umiejscowienia kontroli. Poczucie to jest definiowane jako cecha osobowości stanowiąca wymiar ciągły, którego jeden kraniec stanowią osoby o wysokim poczuciu kontroli wewnętrznej, a drugi osoby o wysokim poczuciu kontroli zewnętrznej. Pewne ograniczenia tej teorii wiążą się z atrybucją przyczyn sukcesu lub porażki do grupy czynników względnie stałych (zdolności, trudność zadań) lub zmiennych (wysiłek, szczęście). Z poczuciem skuteczności związany jest także wymiar optymizmu – pesymizmu rozumiany jako zgeneralizowane oczekiwania pozytywnych lub negatywnych wyników czy zdarzeń. Można ten wymiar określić jako ogólne zadowolenie lub niezadowolenie z życia i oczekiwanie w swym życiu raczej pozytywnych lub raczej negatywnych zdarzeń. Osobowy optymizm stanowi podstawowy warunek normalnego funkcjonowania człowieka i nie wiąże się raczej z płcią, wiekiem i inteligencją, ale z cechami temperamentu, ich miejscem na wymiarze ekstrawersji – introwersji i neu-

rotyzmu oraz stopniem reaktywności i ruchliwości układu nerwowego. Poza temperamentem na poziom osobowego optymizmu wpływa powodzenie w realizacji swych celów przez jednostkę.

Odwołanie się do osobowościowych uwarunkowań treści i sposobów realizacji planów życiowych umożliwia odpowiedź na pytanie o to, jaki jest stopień:

1. precyzji celów zawodowych – co ktoś chce osiągnąć?
2. obmyślenia sposobów ich realizacji – w jaki sposób osoba dąży do osiągnięcia celów?
3. szczegółowości planów – jak wiele szczegółowych podcelów można wyróżnić w treści planów realizacji celu głównego?
4. uporządkowania celów ze względu na wartości – jaka jest hierarchia wartości wyrażana przez treści celów zawodowych i życiowych?
5. bogactwa treści życia – jakie można wyróżnić kategorie planów?
6. pozytywnych skutków aktywności;
7. integracji planów lub ich konfliktowości, jak np. w przypadku konfliktu wartości „udane życie rodzinne vs realizacja kariery zawodowej”;
8. trudności planów – jakie aspiracje charakteryzują osobę w perspektywie czasu trwania kariery zawodowej?
9. orientacji społecznej jako przeciwnej indywidualnej niezależności;
10. dominanty emocjonalno-motywacyjnej – inaczej mówiąc jak wyróżnione cechy osobowości, np. poziom „lęku jako stan” lub poziom neurotyzmu, charakteryzują osoby o określonych celach zawodowych i życiowych.

Realizacja planu kończy się ogólną oceną przebiegu i wyniku działania, która zwrótnie wpływa na pojęcie własnej osoby, a w dalszej konsekwencji również na styl życia, tworzenie kolejnych planów, sposobów ich realizacji oraz na zadowolenie z życia i nadanie mu sensu. Dowiedziono też związków między poziomem reaktywności a stylem samoregulacji i w konsekwencji wyborem zawodów, rozrywek i następnie stylem pracy, skutecznością radzenia sobie w sytuacjach trudnych i poziomem samooceny oraz aspiracji (Strelau, 1985).

Znajomość własnych potrzeb, wartości, ideałów i zdolności jest także kluczowym składnikiem poczucia tożsamości i jako taka wyznacza składowe planu, np. cele, styl, sposoby i warunki działania. W związku z tym obraz własnej osoby w sytuacji podejmowania zadań związanych z rolą jawi się jako kluczowy czynnik wyznaczający wybór celów i planów życiowych. Dla poznania treściowych składników samowiedzy można wykorzystać kwestionariusze stylów działania i zróżnicowane narzędzia samoopisu. Należy dodać, że wiedza o sobie i o świecie reprezentowana jest w mapach poznawczych i zawiera nie tylko zapis bieżących warunków otoczenia różnej skali,

ale i zapisy różnorodnych doświadczeń. Zatem poznając świat, budujemy obraz siebie w tym świecie, a następnie akceptujemy ten świat i swoje role w nim bądź odrzucamy je i dążymy do ich zmiany. Między sytuacją obecną a obrazem sytuacji pożądanej pojawia się napięcie motywujące osobę do planowania i realizacji zamierzonych działań. Ponadto należy przypomnieć, że wraz z rozwojem poznawczym, społecznym i moralnym poszerza się zakres aktywności przestrzennej człowieka i zarazem różnicują się obszary tej aktywności. Zmiany te znajdują swoje odzwierciedlenie w strukturze i funkcjach mapy poznawczej.

Na podstawie przywołanych definicji map poznawczych zaproponowano własną jej konceptualizację (Hauziński, 2010a; 2011). Zasadniczym celem proponowanej definicji jest wskazanie hierarchicznej struktury mapy poznawczej. Wyróżnione w mapie poznawczej poziomy struktury wiedzy o sobie i otoczeniu to:

1. Obraz siebie i obraz własnego ciała w relacji do warunków otoczenia kulturowego (np. ideał urody), społecznego, fizycznego i przestrzennego. Jest to relacja, z otoczeniem której funkcją jest kształtowanie samooceny, poczucia tożsamości i integralności. W tym przypadku strukturę mapy stanowi obraz własnego ciała oraz obraz siebie jako osoby pozostającej w określonych relacjach z otoczeniem. Wiedza o sprawności fizycznej, granicach ciała, ale i jego całościowy obraz odgrywają znaczącą rolę w procesie rozwoju i socjalizacji. Zarówno obraz ciała, jak i obraz siebie (Siek, 1986) są źródłem różnych emocji i postaw.

2. Mapa najbliższego otoczenia określa sytuację osoby w środowisku. Mapa najbliższego otoczenia ma dwa węzły kluczowe (obraz aktualności oraz orientację). Na pierwszym poziomie, określanym jako konkretny obraz sytuacji, mapę stanowi zbiór emocjonalno-popędowych i nawykowych zachowań w przestrzeni środowiska. Na drugim poziomie mapę wyraża sytuacja osoby określona przebiegiem procesów myślowych, podejmowanymi decyzjami i planowanymi działaniami. Wiedza o otoczeniu na poziomie aktywności w bliskim środowisku jest taką reprezentacją, która w pewnym zakresie zachowuje kierunki geograficzne i dystanse między wyodrębnionymi punktami kotwiczącymi bądź orientacyjnymi (Hauziński, 2010a; 2011). Jest to stosunkowo prosta forma orientacji przestrzennej, umożliwiająca efektywne działania z wykorzystaniem wiedzy o sobie i własnych zasobach.

3. Mapa poznawcza definiowana jako schemat otoczenia jest zlokalizowana na ogólnym poziomie struktur wiedzy o relacjach z otoczeniem. W sieci semantycznej stanowi odpowiednik pojęć średniego poziomu, najczęściej aktywizowanych wtedy, gdy planowane działania wymagają odwołania się do informacji aktualnie niedostępnej w otoczeniu, jak ma to

miejsce w przypadku lokomocji z punktu A, którego położenie jest znane do punktu B, którego lokalizacji się domyślamy. W tradycyjnym ujęciu jest także zapisem informacji o właściwościach przestrzeni, szczególnie miejskiej przestrzeni architektonicznej i urbanistycznej. Jest to, jak się wydaje, ujęcie redukujące mapę poznawczą do schematu otoczenia, warunkującego wiedzę o przestrzeni miejskiej charakteryzowaną przez urbanistów (Lynch, 1960; 1976) w sposób zrozumiały, ale niewystarczający na gruncie psychologii. Całokształt czynności człowieka, od tych najbardziej podstawowych warunkowanych potrzebami rozwoju, prokreacji, efektywności, egzystencji, szczęścia i koegzystencji (Kocowski, 1982), wymaga daleko bardziej złożonej, systemowej analizy funkcji mapy poznawczej. Ważnym i nierozstrzygniętym teoretycznie zagadnieniem jest problem przestrzennego zakresu mapy poznawczej.

4. Mapa poznawcza świata to system wiedzy najbardziej zbliżony do swych odpowiedników w nauce, jak ma to miejsce w geografii, politologii, socjologii. Zawiera informacje o kierunkach geograficznych, lokalizacji kontynentów i oceanów oraz o mieszkańcach państw położonych na tych kontynentach. Wiedza tego rodzaju jest złożona, składa się na nią szereg faktów, informacji, przekonań i stereotypów. Zawiera np. dane o strefach klimatycznych, miejscach typowych zagrożeń naturalnych czy o zamożności społeczeństw. Obejmuje również przekonania, takie jak to, że Stany Zjednoczone to kraj politycznej poprawności i demokracji, a Amerykanie to ludzie aktywni, przedsiębiorczy i zdecydowanie samodzielni w dbałości o poziom i jakość życia. Na tym poziomie wiedzy o świecie zawarte są informacje stanowiące przesłanki preferencji urlopowych, decyzji o migracji zarobkowej, sojuszy politycznych i państwowych.

5. Mapa poznawcza wszechświata, czyli lokalizacji Ziemi we wszechświecie, jest najbardziej ogólnym schematem wiedzy o przestrzeni. Wiedza o kosmosie może być tym bardziej złożona, im większą wartość przykłada osoba do zjawisk fizycznych, astronomii a niekiedy astrologii. Poziom ten podporządkowany jest, jak się wydaje, jedynie poziomowi następnemu, który stanowi światopogląd.

6. Najogólniejszą mapą poznawczą jest światopogląd. Antonina Gurycka (1996, s. 19) definiuje go jako globalną reprezentację realnego świata, pozostającą w ścisłej więzi z reprezentacją świata idealnego, który ma wpływ na wybór oraz ustosunkowanie do obiektów świata realnego. Poziom światopoglądu może mieć pewien związek z ideologią stanowiącą odpowiedź na ludzkie pragnienie zrozumienia własnego miejsca w świecie (Gurycka i wsp., 1998). Definicja ta podkreśla ogólną funkcję mapy w regulacji związków między światami idealnym i realnym.

W przedstawionej klasyfikacji struktur mapy poznawczej ma ona kilka różnych desygnatów umiejscowionych w strukturze hierarchicznej. Przedstawiona klasyfikacja nie oddaje jedynie hipotetycznej struktury i treści mapy wyznaczanej przez poziomy relacji ze światem. Jak zauważa Carl Gustav Jung (1989, s. 213), światopogląd posiadamy nie dla świata, lecz dla siebie. Jeżeli bowiem nie stworzymy obrazu świata jako całości, to nie zobaczymy także siebie, którzy przecież jesteście wiernymi odbiciami tego świata. Okazuje się, że relacje między poziomami klasyfikacji mogą mieć porządek bardziej zróżnicowany. Wymienione poziomy są współzależne i oddziałują na siebie w czasie. Ponadto, wraz z rozwojem i socjalizacją, zmieniają się ich funkcje i znaczenie, a wraz z kształtowaniem się świadomości zmienia się ich obraz w czasie przeszłym, teraźniejszym i przyszłym. Z kolei rozwój osobowości powoduje, że podmiot wykształca charakterystyczne i dominujące orientacje na przeszłość, przyszłość i teraźniejszość. Wyróżnione poziomy mapy poznawczej odgrywają różną rolę w kolejnych okresach życia. We wczesnym dzieciństwie podstawowe znaczenie mają dla dziecka poznanie własnego ciała, sprawność i eksploracja otoczenia, poczucie bezpieczeństwa. Natomiast dla młodzieży ważne są zagadnienia światopoglądu i własnego miejsca w świecie oraz dojrzewiania, szczególnie fizycznego.

Jak pokazują to współczesne teorie psychologii środowiskowej (Bańka, 2002) i wyniki badań (Hauziński i Bańka, 2003; Hauziński, 1998; 2010a), mapa poznawcza może być konstruktem teoretycznym o dużej mocy integrującej odległe stanowiska. Z powodu wielości i zróżnicowania definicji mapy poznawczej dostrzec można szereg niejasności i komplikacji praktycznych oraz teoretycznych. Jest to jeden z argumentów wskazujących na potrzebę stworzenia empirycznie zweryfikowanej, a zarazem psychologicznej definicji mapy poznawczej.

Sytuacja (Tomaszewski, 1975) rozpatrywana jako układ wartości i możliwości zbliża to pojęcie do terminu „mapa poznawcza” w ujęciu przedstawionym w punkcie trzecim proponowanej wyżej klasyfikacji. Jak pisze Tadeusz Tomaszewski (1975), sytuacje rozpatrywane jako układ wartości i możliwości mogą mieć różne wymiary i różny obszar. Wymiary sytuacji odpowiadają kierunkom aktywności podmiotu, a więc wartościom, jakie podmiot stara się w danej sytuacji realizować. Wartości tworzą hierarchię (Brzozowski, 1989), a preferencje wobec nich wywierają wpływ na zachowanie. Niekiedy preferencje wartości warunkowane są sytuacyjnie, a niekiedy różnicami osobowości – przyjmuje się założenie o ich trwałym charakterze. Ponadto, sytuacje człowieka stanowią układy względnie zamknięte, ograniczone do pewnego obszaru, tzn. że na przebieg aktywności podstawowej podmiotu wywierają wpływ bodźce, wartości i możliwości występujące w pewnym obszarze, a nie

mają bezpośredniego wpływu elementy spoza tego obszaru. Obszar sytuacji określony jest przez jej pole oraz bariery wyznaczające granice tego pola. Bariery ograniczające pole sytuacyjne mogą mieć charakter fizyczny, społeczny, kulturowy lub moralny. Mogą też mieć charakter indywidualny wtedy, gdy rozpatrywane są dominujące w określonej sytuacji potrzeby albo motyw działania osoby (Tomaszewski, 1975). Cechą charakterystyczną barier jest to, że w zależności od zmiany sytuacji osoby ich znaczenie również się zmienia. Na przykład barierą może być potencjalna ilość informacji, która stanowi rezerwę zasobów środowiska i może być wykorzystana do zmiany obszaru lub zmiany zakresu obszaru sytuacji (Tomaszewski, 1975).

W literaturze naukowej, szczególnie w Polsce, termin „mapa poznawcza” często wywodzony był z definicji Roberta Woodwortha i Harolda Schlosberga (1963), a nawiązującej do wyników badań Tolmana. Wydaje się, że obecnie przywołane stanowiska pozwalają zdefiniować mapę poznawczą jako program kierujący (regulujący) zachowaniem, kształtujący się wraz z rozwojem człowieka i zdobywaną wiedzą o sobie i otaczającym świecie. Treść mapy poznawczej zawiera np. wiedzę o świecie społecznym (np. rozkład przestępczości, lokalizacja dzielnic bogatych i przestrzeni zdeorganizowanej), wiedzę polityczną (geografia polityczna), kulturową (przywiązanie do miejsca i pamięć miejsca) oraz wiele innych. Ponieważ podmiotem korzystającym z możliwości mapy jest jej użytkownik, obejmuje ona również wiedzę i doświadczenia dotyczące własnych możliwości i sprawności, obraz własnej osoby, strukturę tożsamości, kompetencje społeczne. Służy planowaniu działań i efektywnej realizacji zamierzonych celów. Współczesne modele umysłu odwołujące się do koncepcji map poznawczych umożliwiają przedstawienie:

1. kształtowania się ludzkiej pamięci;
2. mechanizmów i determinant rozwoju poznawczego (np. rozwój poprzez instruowanie, poprzez obserwację zachowania innych, w interakcjach społecznych, uczenie się z podręcznika, analiza Ja);
3. teorii umysłu;
4. zdolności poznawczych;
5. inteligencji emocjonalnej wywiedzionej z map wartości.

1.3. WYKORZYSTANIE MAP POZNAWCZYCH WE WSPÓŁCZESNEJ PSYCHOLOGII

Andrzej Lewicki w przedmowie do pracy Kazimierza Obuchowskiego (1965, s. 8) stwierdził:

Musimy też konsekwentnie przesunąć do kategorii czołowych problemów psychologicznych – problem modelu świata, jakim człowiek się posługuje. W modelu tym znajdują wyraz również naczelné wartości, jakimi osobnik się kieruje wybierając racje działania. Oceny wartościujące – w tym zarówno oceny świata, jak i uzasadnienia naszego w nim funkcjonowania – muszą być na tyle precyzyjnie sformułowane, aby mogły stać się dla jednostki ludzkiej podstawą sformułowania sensu własnego życia, i powinny być na tyle adekwatne względem rzeczywistości, aby program życia oparty na tym sformułowaniu mógł prowadzić do realnych sukcesów.

Postulat ten wydaje się aktualny współcześnie, kiedy zmiany w środowisku dokonują się szybko i mają znaczący zakres. Model świata, światopogląd i samowiedza mają bezpośredni związek z oceną jakości życia i jakości środowiska. Oceny wartościujące wynikają nie tylko z narzuconej politycznej narracji, jak miało to miejsce w dawnych czasach, ale obecnie są wynikiem zróżnicowanej przedsiębiorczości obywateli. W zależności od wartości oceny ludzie planują różne aktywności, wyznaczając sobie różne cele i wartości.

Wiesław Łukaszewski (1974, s. 107) podkreślał:

U osób, które z różnych powodów nie są zdolne do wykonywania operacji na poziomie abstrakcyjnym, następuje okresowy lub stały zanik samowiedzy, co w dalszej konsekwencji oznacza, że stanowią one jak gdyby niewyróżniony składnik sytuacji, w jakiej przychodzi im działać. Krótko mówiąc, zanika przedział między „ja” i „nie-ja” oraz przedział między „ja” i „świat”. O ile nam wiadomo, hipoteza taka nie była sprawdzona empirycznie.

Twierdził też, że informacje z otoczenia przyrodniczego, społecznego czy kulturowego są warunkiem skutecznego działania. Wyróżnił (1974, s. 109) trzy kategorie informacji: dotyczące właściwości obiektów; dotyczące funkcji spełnianych przez obiekty zewnętrzne, z którymi podmiot pozostaje w kontakcie; dotyczące relacji między obiektami, stosunków czasowo-prze-strzennych, przyczynowo-skutkowych, relacji interpersonalnych, relacji człowiek – przedmioty itp. Według Łukaszewskiego podstawowa wydaje się kategoria trzecia. Jest to nakaz szukania modeli badawczych, wynikających z analiz zjawisk praktyki codziennego życia i zarazem uwzględniających typologię osób, np. takich, które są zdolne do wykonywania właściwych operacji. Takimi osobami mogą być kończący studia wyższe.

Osoby kończące studia wyższe znajdują się w sytuacji realizacji zadań w zastanych warunkach (Tomaszewski, 1975). W wyniku badań percepcji środowiska pracy Lawrence James i Allan Jones (1979) przedstawili teorię klimatu psychologicznego (*psychological climate theory*). Obecnie pojęcie to jest dyskutowane w różnych obszarach psychologii. Klimatem psycho-

logicznym nazywamy reprezentacje poznawcze zdarzeń, wyrażane w terminach odzwierciedlających znaczenie określonej sytuacji (James i Sells, 1980, s. 275). Główną tezę teorii klimatu psychologicznego jest to, że ludzie skłonni są interpretować sytuacje, zdarzenia i cechy środowiska w terminach psychologicznych. Pragnienie zachowania uogólnionych, osobistych i odpowiednio ocenionych schematów poznawczych jest zrozumiałe wówczas, gdy przyjmiemy, że spostrzeganie klimatu psychologicznego sprzyja konstrukcji subiektywnej rzeczywistości, odpowiadającej takim czynnikom jak potrzeby, wartości i pojęcie „Ja” (*self-concept*). Wynika z tego, że osoby różniące się potrzebami, wartościami i pojęciem „Ja” są poznawczo predysponowane do różnych ocen tego, co spostrzegają. Wzajemny wpływ samooceny i samoregulacji na percepcję klimatu psychologicznego przybiera formę selekcji informacji środowiskowej, by odpowiadała koncepcji „Ja”, standardom osobistym, zachowaniom wykonawczym (James i Sells, 1980). Badania klimatu psychologicznego polegają na pomiarach interpretacji i uogólnień w takich terminach opisujących, jak dwuznaczność klimatu, autonomia, zmiana, konflikt, równość, przyjaźń, wpływ, wsparcie, zaufanie i bliskość międzyludzka. Według Jamesa i Sellsa (1980) ocena klimatu psychologicznego jest podmiotowa, ponieważ wyznaczona jest doświadczeniami i już ukształtowanymi schematami poznawczymi odzwierciedlającymi rozmaite formy filtrowania, abstrahowania, generalizacji i interpretacji informacji. Na podstawie reprezentacji poznawczej odzwierciedlającej psychologiczne znaczenie środowiska dla sytuacji jednostki powstają przekonania na temat jej osobistej sytuacji. Te złożone schematy poznawcze wymagają świadomych i uważnych obserwacji otoczenia i obejmują schematy o niższym poziomie, opisujące proste zdarzenia, zależności i wzory działania. Świadomość umożliwia aktywne opracowywanie informacji o obserwowanych zdarzeniach i cechach sytuacji. Zatem klimat psychologiczny można definiować jako zespół ogólnych schematów poznawczych środowiska, powstający na podstawie konstruktów percepcyjnych i poznawczych. Zespół wyższych schematów poznawczych (*higher-order schemata*) (James i Sells, 1980, s. 277) odzwierciedla jedynie abstrakcyjne generalizacje sytuacji i dlatego nie odnosi się do konkretnych przejawów sytuacji czy atrybutów zdarzeń. Wiedza studentów o warunkach rynku pracy ma wpływ na ich decyzje całonocne, a niekoniecznie na bieżące zawodowe wybory.

Artur Domurat przedstawił koncepcję ladderingu i nawiązując do teorii konstruktów osobistych autorstwa George’a Kelly’ego, zaproponował wzbogaconą metodologię ich badań. W tym ujęciu definicje konstruktów zawierają określenie miejsca konstruktów w kontekście hierarchicznej ich sieci i powiązań między nimi. Bieguny konstruktów osobistego tworzą połączenia,

nazywane implikacjami, z całkiem różnymi konstruktami. Sieci powiązań tworzą hierarchię. Jak pisze Domurat (2009, s. 34):

Jeżeli człowiek zapytany, dlaczego woli być pracownikiem umysłowym (w przeciwieństwie do bycia pracownikiem fizycznym), odpowie, że wiąże się to z przynależnością do klasy wyższej (w przeciwieństwie do klasy niższej), to oznacza, że klasa wyższa jest konstruktem nadrzędnym względem klasy pracownik umysłowy.

Domurat zaprezentował autorską metodę konstruowania map wartości i szereg map i grafów obrazujących szczegółowe wyniki wieloaspektowych badań wartości.

ROZDZIAŁ 2

MAPY POZNAWCZE PROCESÓW STRUKTURALIZACJI WIEDZY PRZESTRZENNEJ I ZADANIOWEJ

Wysoki poziom zdolności zmiany warunków środowiska życia i ich przystosowania do możliwości adaptacyjnych jednostki jest właściwością ludzką. Tam, gdzie występuje konflikt między wymogami życia i środowiska a możliwościami sprostania im, możliwości organizmu muszą zostać zwiększone albo musi się zmienić środowisko. W sytuacji takiego konfliktu mówi się o m.in. zakłóceniu homeostazy lub o stresie środowiskowym. Zakłócenie homeostazy to pozbawienie organizmu zabezpieczenia w postaci równowagi procesów wewnątrz ciała, którego uświadomienie powoduje podjęcie specyficznych działań zaradczych. Jak pisał Cannon (1939, s. 323):

Dzięki homeostazie, która utrzymuje w równowadze zasadnicze procesy cielesne, jesteśmy wyzwoleni z takiej niewoli – mamy swobodę nawiązywania przyjemnych stosunków towarzyskich z innymi ludźmi, swobodę cieszenia się pięknem, badania i poznawania otaczającego nas świata, rozwijania zainteresowań i idei, swobodę pracy i zabawy, ponieważ nie krępują nas troski dotyczące spraw naszego organizmu.

Działania człowieka wchodzą w zakres czynności wykraczających poza homeostazę i wykonywane mogą być bez jakiegokolwiek myślenia o aktualnym stanie ciała. Do ważniejszych procesów równoważących relacje człowieka z otoczeniem należy uporządkowanie wiedzy przestrzennej i środowiskowej np. w formie map o różnym zakresie (Golledge i Stimson, 1997).

Według Andrzeja Eliasza (1981) młodzież z obciążeniem stymulacją środowiskową radzi sobie lepiej niż ludzie dorośli oraz osoby w wieku podeszłym. Uwarunkowane jest to plastycznością systemu regulacji stymulacji. Stymulację wyznaczają właściwości środowiska fizycznego, społecznego oraz aktywność podmiotu. Eliaz porównał zachowania ludzi z trzech typów środowisk zamieszkania o różnych poziomach stymulacji: środowisko o dużej

stymulacji i małej przestrzeni (śródmiejskie, o starej zabudowie), środowisko o dużej stymulacji i dużej przestrzeni (śródmiejskie, o zabudowie osiedlowej), środowisko o małej stymulacji i dużej przestrzeni (podmiejskie, o luźnej zabudowie). Celem jednego z przedstawionych badań było określenie relacji między natężeniem stymulacji makrośrodowiska zamieszkania a poziomem reaktywności młodzieży. Okazało się, że osoby zamieszkujące śródmieście – obszar silnie stymulujący – charakteryzuje niższy poziom reaktywności niż osoby zamieszkujące dzielnice podmiejskie – słabo stymulujące. Dane te można interpretować jako efekt oddziaływań natężenia stymulacji makrośrodowiska na poziom reaktywności mieszkańców, przy założeniu, że na wybór miejsca zamieszkania nie miały wpływu cechy osobowości badanych, związane z ich potrzebą stymulacji (Eliasz, 1981). Eliasz (1981) wskazał, podobnie jak Daniel Berlyne (1969), że ludzie dążą do utrzymania aktywacji w centralnym obszarze kontinuum maksymalna – minimalna. Jest to optymalny poziom aktywacji ze względu na dobre samopoczucie podmiotu, a czynnik ten nabiera szczególnego znaczenia wtedy, gdy podmiot nie znajduje się w sytuacji zadaniowej. Na tym poziomie aktywacji podmiot cechuje znaczna zdolność do radzenia sobie z zadaniami o zróżnicowanym poziomie trudności. Eliasz omówił rolę mechanizmu reaktywności w formowaniu się cech osobowości. Rozwój osobowości uwarunkowany jest stymulacyjnym oraz zadaniowym aspektem środowiska. Wiesław Łukaszewski (1977, s. 109) podkreśla konieczność dokonania rozróżnienia między potencjalnymi a faktycznymi funkcjami regulacyjnymi informacji. Każda informacja może spełniać takie funkcje regulacyjne, jak reprezentacji, detektora i miernika zmiany, generatora oczekiwań i aspiracji oraz standardu regulacji zachowania się. Zagadnienie specjalnej roli organizującej informacji przestrzennych omówił Tadeusz Tomaszewski (1984, ss. 66–80), podkreślając, że nie ma żadnego powodu, aby procesy regulujące powstawanie obrazu np. innych ludzi nie obejmowały obrazu innych elementów rzeczywistości, aby nie istniały cechy centralne w obrazie rzeczy, własnej osoby lub złożonych sytuacji. Jednak o ile podstawą obrazu rzeczy jest przeważnie ich wygląd, to podstawą obrazu człowieka jest głównie jego zachowanie się. Na przykład spostrzeganie przez otoczenie osób okaleczonych, których wygląd zewnętrzny może być nawet rażący, ale przestaje razić otoczenie wówczas, gdy człowiek okaleczony zachowuje się przeciętnie (Tomaszewski, 1984, s. 71).

Aby przedstawić strukturę osobowości, Berlyne (1969) proponował wykorzystanie struktur dendrytowych. Stanowią one szczególne rodzaje grafu, są zbiorem punktów (węzłów lub wierzchołków), których każdą parę można połączyć linią (gałęzią lub krawędzią). Dendryt jest grafem, którego węzły są rozmieszczone na kilku poziomach. Liczba węzłów maleje wraz ze wzrostem

poziomu grafu. Każdy węzeł prócz najwyższego jest połączony kilkoma gałęziami z węzłami niższego poziomu i tylko jedną z węzłem wyższego poziomu. Na przykład George Miller i wsp. (1980) są zwolennikami struktury dendrytowej i proponują do wyjaśniania ludzkiego zachowania pojęcie planu, czyli łańcucha decyzji przechodzących z wyższego poziomu hierarchii na niższy. Każdy niższy poziom dzieli te dziedziny na mniejsze jednostki i zawęża rodzaj występującej aktywności. Jako zwolennicy stanowiska, że zachowanie ma hierarchiczną strukturę, Miller i wsp. (1980) nazywali ją planem, natomiast obrazem nazywali wszystko to, czego organizm już się nauczył. W modelu TOTE (*test-operation-test-exit*) ukazali oni, jak zredukowana jest rozbieżność między stanem obecnym a pożądanym standardem. W modelu tym standard, porównanie i plan działania składają się na funkcjonowanie organizmu jako samoregulującego się systemu.

Uznanie struktury dendrytowej za metaforę bądź symbol mechanizmów osobowości lub struktury zachowania niesie kilka ograniczeń. Wysunięte na plan pierwszy właściwości struktury zachowania powodują, że reguły jej uporządkowania stają się mało czytelne. Ponadto funkcjonalne zależności między poziomami struktury dendrytowej ulegają zatarciu na rzecz ich formalnej przejrzystości. Prawdopodobnie równie zasadne dla opisu hierarchii zachowań będą miały zależności funkcjonalne, jak skuteczność lub przyjemność albo reguły semantyczne, jak w opisie związków między zachowaniem a jego efektem. Zwolennicy struktur dendrytowych są przekonani, że dla przedstawienia epizodów zachowania znacznie trafniejsze jest wykorzystanie grafów dendrytowych niż grafów ukazujących łańcuchy bodźców i reakcji.

Berlyne (1969) przedstawił model architektury umysłowej i wykorzystał metodę analizy złożonych hierarchii rodzin nawyków by sprawdzić, jak stosowne do jej prezentacji są grafy dendrytowe. Złożona hierarchia rodziny nawyków jest to hierarchia, której komponenty nie są łańcuchami zachowań, lecz są również hierarchiami rodzin nawyków. Inaczej mówiąc, to klasa klas powiązań między bodźcami a reakcjami. Pojedyncza hierarchia stanowiąca element hierarchii złożonej jest rodzajem strategii rozwiązywania problemów. Taką strukturę można przedstawić jako graf dendrytowy, którego jedna połowa stanowi zwierciadlane odbicie drugiej. „Góra” i „dół” stanowi jedynie jeden węzeł. Gdy skojarzenia między bodźcami a reakcjami są zorganizowane w ten sposób, wybór linii działania (zewnętrznego lub utajonego) polega na wyborze złożonej hierarchii najwyższego poziomu a następnie stopniowo hierarchii niższego poziomu, aż do określonego łańcucha zachowań. Różne formy zachowania, które analizuje się, stosując struktury dendrytowe, dzieli się na hierarchie poszukujące oraz koordynujące (Berlyne, 1969, s. 241). Te pierwsze to strategie polegające na przeszukiwaniu z góry na dół właściwych

węzłów aż do pojedynczego łańcucha zachowań odpowiadającego aktualnym warunkom motywacyjnym organizmu. Hierarchie koordynujące wymagają, by łańcuch zachowań został wykonany. Wtedy ich działanie ustaje.

Strukturę dendrytową można interpretować w ten sposób, że węzeł reprezentuje w niej myśl sytuacyjną, a gałąź reprezentuje myśl transformacyjną, prowadzącą od jednej myśli sytuacyjnej do drugiej. Graf stanowi wówczas strukturę ukierunkowanych połączeń, reprezentujących transformacje. Taką strukturę grafu można nazwać grupą transformacji. Grupę transformacji charakteryzują cztery reguły:

1. Zamknięcie. Jeśli zastosujemy w określonym porządku dowolne dwie transformacje należące do grupy, np. ϕ_1 , a po niej ϕ_2 , zawsze musi istnieć trzecia transformacja ϕ_3 , która jest równoważna tej kombinacji. Możemy zatem napisać $\phi_3 = (\phi_2\phi_1)$.

2. Tożsamość. W grupie transformacji istnieje zawsze transformacja ϕ_0 zwana transformacją tożsamościową, która zastosowana do dowolnego obiektu pozostawia go niezmiennym.

3. Odwrotność. Każda transformacja należąca do danej grupy musi mieć odpowiednią transformację odwrotną. Na przykład odwrotna transformacja dla ϕ_i jest taka, która zastosowana łącznie z ϕ_i daje taki sam wynik, jaki otrzymalibyśmy, gdyby zamiast tych dwóch transformacji zastosować transformację tożsamościową.

4. Łączność. Dla dowolnych trzech (niekoniecznie różnych) transformacji ϕ_1 , ϕ_2 , ϕ_3 prawdziwe jest następujące równanie: $\phi_3(\phi_2\phi_1) = (\phi_3\phi_2)\phi_1$. W tym przypadku $(\phi_2\phi_1)$ oznacza pojedynczą transformację równoważną dwóm transformacjom: ϕ_1 , po której następuje ϕ_2 .

Według Berlyne'a (1969) grupy transformacji posiadają wyraźne cechy transformacyjnych hierarchii rodzin nawyków, tj. zdolność tworzenia łańcuchów transformacji o różnej długości, które można uznać za równoważne sobie. Struktury grupowe w zachowaniu formują się stopniowo, wraz ze wzrostem zrozumienia przestrzeni przez dziecko (Piaget, 1981). Struktura systemu symbolicznych reakcji może mieć formę czystą albo stochastyczną. Czystą strukturę definiujemy, wyszczególniając reakcje, skojarzone w charakterze alternatywnych następnym kroków z każdą reprezentowaną sytuacją bodźcową, do której dany osobnik może dojść. Czystą strukturę można przedstawić za pomocą grafu nieoszacowanego (*non-evaluated graph*) składającego się jedynie z węzłów i gałęzi. Struktura czysta jest zależna od tych form uczenia się i generalizacji, które wytwarzają hierarchie rodzin nawyków. Z kolei struktura stochastyczna przedstawiona może być w postaci takiego grafu, którego każda gałąź jest oznaczona liczbą oznaczającą prawdopodobieństwo. Suma liczb, którymi oznaczone są gałęzie wychodzące

z jednego węzła, wynosi 1. Wskazania te stanowią teoretyczne uzasadnienie przedstawionej wyżej klasyfikacji map poznawczych. Struktury dendrytowe są jedną z możliwości wyjaśniania procesów nabywania i strukturalizacji wiedzy o środowisku. Są jednak na tyle abstrakcyjną formułą wyjaśniania zachowania się człowieka, że nie ułatwiają opisu jego zachowań w codziennych, życiowych sytuacjach.

W teorii architektury psychologicznej przestrzeni życia Augustyn Bańka (1997) opisał zmiany relacji człowieka z otoczeniem naturalnym i zaprojektowanym w cyklu życia. W tym ujęciu termin architektura ukazuje wpływ teorii projektowania na antropologiczne i aksjologiczne właściwości środowiska i w konsekwencji na jego użytkowników. Właściwości środowiska, jego percepcja i zachowanie się w nim są punktem wyjścia dla zrozumienia sytuacji psychologicznej. Jak pisze Bańka (1997, s. 29):

Zaprojektowane środowisko jest systemem elementów materialno-energetycznych rozmieszczonych pomiędzy poszczególnymi ludźmi oraz między przeciwstawnymi siłami oddziałującego otoczenia. Jeżeli owe elementy w procesie projektowania przybiorą odpowiednią konfigurację, to mogą generować różnorodną aktywność, za pośrednictwem której uczestnicy systemu realizują swoje biologiczne, psychologiczne, społeczne i kulturowe cele.

Bańka podkreśla znaczenie, jakie ma psychologia środowiskowa dla optymalizacji zależności między człowiekiem a architekturą psychologia środowiskowa. Jednym z podstawowych obszarów badawczych psychologii środowiskowej są systemy zdeterminowane zachowaniem użytkowników, sprzyjające określonym zachowaniom i realizacjom założonych zadań. Na poziomie analiz relacji przestrzeni i zbiorowości ludzkich ważną rolę odgrywa pojęcie „terytorializm”, wyrażające dynamiczną zależność między osobowością a przestrzenią życiową. Dynamika zależności

przejawia się tym, że rozwojowi (różnicowaniu się) osobowości człowieka towarzyszy proces różnicowania się przestrzeni życiowej poprzez wyodrębnianie się terytoriów z zaznaczonymi granicami. Im bogatsza, bardziej zróżnicowana jest osobowość człowieka, tym bardziej zróżnicowana jest jego przestrzeń życiowa, tym więcej człowiek posiada terytoriów oraz tym bardziej są ustabilizowane jego wewnętrzne wyobrażenia przestrzeni (Bańka, 1997, s. 77).

Emocje stanowią istotne mechanizmy regulacji zachowań w przestrzeni środowiska i powodują, że ludzie skupiają się w grupy i zbliżają do siebie albo unikają się wzajemnie. Bańka (1997) wyróżnił trzy podstawowe wymiary reakcji emocjonalnych: przyjemność, pobudzenie i dominację. Ważnym zagadnieniem w teorii architektury psychologicznej przestrzeni życia jest zja-

wisko rozwoju reprezentacji przestrzennych. Badacz ten (1997, ss. 122–123) podkreślał, że podstawową funkcją reprezentacji przestrzennych jest ułatwienie procesu umiejscawiania obiektów i siebie oraz ułatwienie nawigacji na dużym obszarze geograficznym. Reprezentacje organizują doświadczenia i dostarczają ram odniesienia, do których mogą być włączane i interpretowane informacje nieprzestrzenne. Bańka (1997) wskazał trzy poziomy rozwoju i wykorzystania wiedzy przestrzennej: egocentryczny, zróżnicowany i częściowo skoordynowany oraz operacyjnie skoordynowany i hierarchicznie zróżnicowany. Poziomy te związane są z rozwojem poznawczym, emocjonalnym i społecznym osoby. Najwyższy poziom rozwoju wyobraźni przestrzennej umożliwia budowę poznawczego środowiska w kategoriach pojedynczego, obszernego i abstrakcyjnego systemu informacyjnego, niezależnego od personalnej skali ważności i personalnie ustalonych odniesień.

Bańka (2005) przeprowadził analizę reprezentacji przestrzennych, zwracając uwagę na ich znaczenie w organizacji osobowościowych programów działania, konstruowanych w przestrzeni mentalnej na bazie wcześniejszych interakcji z obiektem przywiązania. Jako mapy poznawcze służą one regulacji, przewidywaniu i interpretacji zachowań, myśli oraz uczuć zarówno figury przywiązania, jak i własnej osobowości. Badacz ten zauważył, że w różnym wieku funkcje map poznawczych zmieniają się i np. w okresie adolescencji służą porównaniom więzi łączących adolescenta z innymi ludźmi oraz z hipotetycznymi ideami na ten temat, tworząc przestrzeń epistemologiczną, czyli mapę wolności poznawczej i emocjonalnej. Następnie Bańka zwrócił uwagę (2007) na psychologiczne konsekwencje dynamicznych zmian warunków środowiskowych, szczególnie rynku pracy. Omawiając nowe formy zaradności i przystosowania się młodzieży oraz przemiany orientacji życiowych, opisał szereg mechanizmów kształtowania się tożsamości, które obecnie charakteryzują niestabilność, swoboda wyboru, różnorodność doświadczeń w procesie eksploracji tożsamości, a także eksperymentowanie i formy kompetencji życiowych nabywanych w czasie wolnym i podczas rekreacji. Bańka wskazał bezdecyzyjność jako nową formę przystosowania adaptacyjnego do nieokreśloności i nieprzewidywalności zmian. Pokazał też znaczenie aspiracji dla kariery, również międzynarodowej, motywacji osiągnięć, proaktywności. Możliwość praktykowania różnorodnych stylów życia popycha jednostkę w kierunku tożsamości tymczasowych, w ramach których ciągłość rozwoju postępuje kosztem stabilności rozwoju. Z tym zjawiskiem wiąże się następne zagrożenie, polegające na synchronizowaniu celów rozwojowych z potencjalnymi możliwościami a nie realnymi doświadczeniami. Krystalizacja „Ja” do każdorazowo pojawiających się szans stwarza zagrożenie dla kontynuowania integracji osobowości i zmusza do

prowadzenia dialogu między różnymi „Ja”. Mechanizm ten Bańka (2009) opisał szczegółowo w artykule dotyczącym nowej rzeczywistości rozwoju tożsamości oraz współczesnych modeli życia. Podkreślił znaczenie wyboru tożsamości i różnych funkcji dla poszczególnych form lub elementów tożsamości, a także wybór priorytetów w hierarchii elementów tożsamości. Do najważniejszych zaliczył priorytety przynależności, samooceny, dystynkcji, znaczenia i kontynuacji. Opisał mapę tożsamości w różnych perspektywach czasowych i wobec różnych przestrzeni środowiska i umysłu.

Proces strukturalizacji wiedzy ma związek z relacjami człowieka z jego otoczeniem. Nabywanie wiedzy związanej z działaniami podejmowanymi w środowisku obejmuje czynności poznawcze, kontrolne, kierujące, afektywne i mnesticzne (Gerstmann, 1987). Zakres środowiskowej determinacji psychiki wyraża się m.in. ograniczeniem swobody i możliwości realizacji różnych potrzeb. Przez potrzeby rozumieć należy zależności człowieka od otoczenia pod jakimkolwiek względem (Tomaszewski, 1966, ss. 198–199). Do podstawowych w systemie potrzeb ludzkich Tomasz Kocowski (1982) zalicza potrzeby egzystencji (życia i zdrowia), funkcjonalne (efektywności), rozwoju, prokreacji, koegzystencji oraz zadowolenia z całości kształtu życia. Te obiektywne potrzeby mają swój wyraz w pragnieniach i dążeniach a ich frustracja wywołuje różnorakie konflikty. Jeżeli przyjmiemy, że aktywność podmiotu w środowisku stanowi wyraz cenionych wartości, a hierarchia tych wartości ma związek z kulturowo uwarunkowanymi normami realizacji potrzeb, wtedy różne czynniki środowiska, np. efektywność ekologiczna architektury (Bańka, 1997, s. 19), stają się czynnikami ułatwiającymi lub utrudniającymi realizację potrzeb. Kryterium efektywności ekologicznej jest efektem postępu technicznego i determinant jakości życia. Wyniki wielu analiz pokazują, jaki jest np. wpływ zamieszkiwania w nowym budownictwie wielorodzinnym na poczucie bezpieczeństwa oraz siłę więzi sąsiedzkich, liczbę znajomych i jakość relacji społecznych w miejscu zamieszkania (Bańka, 1997; Geis i Ross, 1998; Lee, 1970; Sallis i wsp., 1997).

2.1. MAPY POZNAWCZE GEOGRAFICZNYCH I SPOŁECZNYCH ZWIĄZKÓW CZŁOWIEKA ZE ŚRODOWISKIEM

Potrzeba nabywania wiedzy o otaczającym świecie, jego zrozumienia i orientacji w nim jest jedną z podstawowych potrzeb ludzkich. Na podstawie wiedzy o świecie zewnętrznym powstaje świat wewnętrzny, czyli umysłowa reprezentacja środowiska geograficznego i społecznego, architektonicznego i kulturowego. Elementy wiedzy ludzkiej w postaci mapy różnią się od map

geograficznych. Przez termin „mapa” (np. geograficzna) rozumiemy proporcjonalnie zmniejszone i uogólnione przedstawienie, np. na płaszczyźnie całości lub fragmentu powierzchni Ziemi w odpowiedniej projekcji kartograficznej i w odpowiedniej skali z zastosowaniem umownych znaków i symboli.

W starożytności obraz wszechświata przedstawiano, odwołując się często do wyobrażeń i wiedzy o funkcjonowaniu organizmu ludzkiego, jak to ma miejsce w chińskiej medycynie (Pálos, 1993), w której mapy i plany w szczególny sposób pokazywały związek ciała ludzkiego ze wszechświatem. W dawnych stuleciach mapy świata przedstawiane były w dziełach naukowców i artystów, ukazując ich wiedzę i przekonania o np. stworzeniu świata, jego porządku, często niemające odpowiedników w otoczeniu geograficznym. Do przykładów takich map możemy zaliczyć „Stworzenie świata” z Gerony oraz „Człowieka stojącego na ziemi, lecz dotykającego nieba” Izydora z Sewilli (Kobielus, 1997). Mapy przestrzeni geograficznej w dzisiejszej formie wywodzą się z czasów, w których ludzie zaczęli podróżować. Tworzono mapy wówczas po to, by zaznaczyć obszary władzy i wpływu, ale i po to, by z powodzeniem wyprawiać się i wracać z podbojów i podróży. Regularne, dalekie podróże zaczęły się stosunkowo niedawno, także z powodu map przedstawiających wizje Ziemi, takich jak zawarta w XII-wiecznym traktacie *Liber Divinorum Operum* Hildegardy z Bingen. Na tej mapie ludzki świat (pracy) stanowi tarczę otoczoną wirem wzburzonych fal, które zmuszają do podróży wokół, a nie w dal. Prawdopodobnie geograficzne mapy świata, inne od kreujących pogląd na świat, były dostępne tylko wybranym.

Za jedną ze starszych map współczesnego świata uznaje się przedstawienie Ziemi na jajku Hunt-Lenox Globe z 1510 r., czyli powstała tuż po wielkich europejskich odkryciach geograficznych. W następstwie militarnej i politycznej ekspansji mocarstw europejskich i azjatyckich na przestrzeni od XV do XX w. mapa polityczna świata ulegała nieustannym zmianom, co w mniejszym stopniu, ale nadal ma miejsce. Na przykład kolonie handlowe carskiej Rosji z obszaru dzisiejszej Alaski, Kanady i Stanów Zjednoczonych Amerykanie i Kanadyjczycy przejęli dopiero w XIX w., rozpoczynając ich podboje jako obywatele Francji, Wielkiej Brytanii i Holandii. Eksploracje geograficzne oraz rozwój nauk przyrodniczych i matematycznych istotnie sprecyzowały współczesną wiedzę o świecie.

W latach 20. XX stulecia w USA ukształtował się nurt ekologii społecznej. Szkoła chicagowska ekologii społecznej była ważnym źródłem inspiracji naukowych i generatorem koncepcji badawczych. Popularność teorii ekologicznych wynikała z adaptacji koncepcji wypracowanych w biologii, które w pewnym zakresie ułatwiały wyjaśnienie zjawisk społecznych. Wówczas podstawą ekologii człowieka było założenie, że głównym procesem sto-

sunków społecznych jest konkurencja obejmująca w dużym stopniu walkę o przestrzeń. Grzegorz Węclawowicz (2003) opisał pięć głównych procesów ekologicznych: koncentrację, centralizację, segregację, inwazję oraz sukcesję. Analizowane procesy ujmował jako tendencje do kształtowania się w czasie specyficznych form przestrzennych grupujących jednostki zgodnie z zasadami rozmieszczenia ekologicznego.

Podstawowym pojęciem z dziedziny ekologii jest ekosystem, czyli zespół ożywionych i nieożywionych komponentów wzajemnie powiązanych i istniejących w określonym czasie i przestrzeni. W ujęciu psychologicznym ekosystem jest i środowiskiem życia, i sytuacją osoby. Ekosystem dąży do równowagi, a jej naruszenie określa się mianem zaburzenia (Urban, 2000). Zaburzenie ekosystemu może być usunięte z wykorzystaniem procesów: adaptacji, asymilacji, wydalenia (ekspulsji) i ciągłości (sukcesji). Komponenty ekosystemu są powiązane, oddziałując na siebie wzajemnie. Zmiana składników ekosystemu prowadzi do zmian całości. Tak definiowane zasady ekologii były w psychologii weryfikowane od lat 60. w różnych układach środowiskowych i społecznych (Bańka, 2005) ujmowanych jako kontekst procesów rozwoju. Jak zauważa Anna Izabela Brzezińska (2000, s. 187), ekologia rozwoju człowieka to badanie procesów progresywnej, wzajemnej akomodacji pomiędzy aktywnym, rozwijającym się człowiekiem a zmieniającymi się właściwościami siedlisk, w których żyje. Na przebieg tych procesów wpływają relacje, jakie zachodzą między różnymi siedliskami, oraz szerszy kontekst społeczny, w którym siedliska są zanurzone. Tym, co wiąże typy siedlisk w zbiór ekologiczny, są z perspektywy użytkownika jego zachowanie oraz mapa przestrzeni skonstruowana na podstawie nawigacji i percepcji.

Roger Downs i David Stea (1977) opisali szereg mechanizmów kształtujących proces percepcji przestrzeni. Są to m.in. mechanizmy:

1. znajomości (*familiarity*), sprzyjający odczuwaniu satysfakcji ze znajomości i rozumienia otaczającej przestrzeni, czyli z poczucia „jak u siebie w domu”;

2. oślepienia (*blinding effect*) wynikający z podjęcia i realizowania określonej roli w eksplorowanej przestrzeni (np. kupiec handlujący na rynku warzywnym postrzega otoczenie inaczej niż klient);

3. poszukiwania wrażeń (*mystery tour*), skłaniający ludzi do zmiany dotychczasowych tras przemieszczania się, by znaleźć się w ekscytującej sytuacji „nie wiem, jak i dokąd”;

4. planowania rekreacji i wypoczynku (*visiting new places*), łączący możliwość poznania nowych miejsc w roli podróżnika, turysty, jak i przedstawienia się w tej roli znajomym wtedy, gdy pokazujemy im „zdjęcia z wakacji”, nie wspominając o niedogodnościach.

Wymienione mechanizmy percepcji przestrzeni pokazują, że można je klasyfikować ze względu na wymiar czasu: wspominamy przeszłość, spostrzegamy teraźniejszość i planujemy przyszłość. Świat fantazji i marzeń jest dla wielu ludzi miejscem równie realnym jak Disneyland albo wesołe miasteczko.

Jedną ze strategii zapisywania, przechowywania i wykorzystania wiedzy o przestrzeni środowiska jest mapowanie poznawcze. Downs i Stea (1977, s. 6) definiują proces mapowania poznawczego jako zdolności poznawcze lub umysłowe umożliwiające zbieranie, organizowanie, magazynowanie, przywoływanie i posługiwanie się informacją o środowisku przestrzennym (*spatial environment*). Zdolności te zmieniają się wraz z wiekiem i sprawnością wykorzystania wyznaczoną procesem uczenia się. Mapowanie poznawcze jest procesem odzwierciedlającym działanie, np. poszukiwanie mieszkania. Z kolei mapa poznawcza jest wytworem indywidualnej organizacji reprezentacji fragmentu środowiska przestrzennego (Downs i Stea, 1977). Badania szkiców map pokazują, że zawierają one informacje o znanych trasach (droga z domu do pracy), o miejscach niebezpiecznych, drogach dojazdu do subiektywnie ważnych miejsc, o miejscach wartych odwiedzenia. W tej perspektywie badawczej, mapy poznawcze są reprezentacją środowiska doraźną i krótkotrwałą. Pokazują świat, który istnieje w danym czasie w umyśle osoby, i taki, co do którego ma ona przekonanie, że świat taki właśnie jest. Z kolei środowisko w tej perspektywie oznacza przestrzeń wypełnioną miejscami ważnymi dla danej jednostki, jak dom, szkoła, miejsce pracy, parking, park, teatr czy restauracja. Badania procesu mapowania poznawczego umożliwiają poznanie:

1. Podstawowych przekonań ludzi o tym, jaki jest świat i co jest dla nich na tym świecie ważne.

2. Najważniejszych treści potrzeb i orientacji, np. o tym, gdzie są szukani ludzie i rzeczy.

3. Procedur, zgodnie z którymi ludzie docierają do innych ludzi, miejsc i odnajdują poszukiwane obiekty w sposób łatwy, szybki i bezpieczny. W tej perspektywie środowisko życia ludzi jest pełne znaków, kierunków i wskazówek pomagających odnaleźć właściwą drogę o akceptowalnej charakterystyce.

Wzrastająca mobilność społeczna i przestrzenna społeczeństw powoduje, że coraz ważniejsza staje się odpowiedź na pytanie o to, gdzie jednostka chciałaby żyć, mieszkać oraz pracować (Downs i Stea, 1977, s. 16). Proces mapowania poznawczego pomaga w podjęciu wyboru, gdyż ułatwia porównanie regionów analizowanego obszaru, porównanie miast w obrębie regionów, dzielnic w obrębie miast, a na koniec domów i mieszkań w obrębie dzielnicy.

Donald Appleyard (1970) przedstawił typologię wiedzy przestrzennej i wyróżnił:

1. Wiedzę operacyjną dotyczącą cech istotnych dla funkcjonowania w określonym środowisku.

2. Wiedzę responsywną obejmującą schematy reakcji na cechy środowiska, na zawarte w nim informacje, punkty orientacyjne.

3. Wiedzę inferencyjną, czyli taką, dzięki której możliwe jest uogólnianie i wyciąganie wniosków o szerszym zakresie przestrzeni niż obecnie znana.

Z kolei Rob Kitchin (1997) wyróżnił wiedzę deklaratywną, proceduralną oraz konfiguracyjną. Wiedza deklaratywna to wiedza o krajobrazie, która obejmuje cechy linearne (np. drogi) oraz cechy obszaru (np. rejony). Wiedza proceduralna obejmuje reguły wykorzystania informacji. W przypadku map poznawczych reguły te ułatwiają znalezienie drogi między miejscami. Ten rodzaj wiedzy nie obejmuje zdolności do konstruowania szlaków nawigacyjnych w przypadku poruszania się w obszarach nieznanach. Wiedza konfiguracyjna zawiera informacje dotyczące kątów, kierunków, orientacji, lokacji oraz odległości między miejscami (Kitchin, 1997; Golledge, Gale i Richardson, 1987). Wyniki badań Kitchina (1997) ukazały związek między kategorią wiedzy a strategią (np. eliminacja, wymiana, dedukcja, szkic mapy) wykorzystaną do rozwiązania zadania geograficznego. Na przykład nieznanostwo lokalizacji jednego z wyróżnionych w zadaniu miejsc utrudnia określenie kierunków i odległości z tego miejsca do innych. W takiej sytuacji następuje „wymiana” miejsca nieznanego na miejsce znane, zlokalizowane w pobliżu. Operacja „wymiany” dokonywana jest w umysłowej przestrzeni mapy poznawczej (Golledge, 1999).

Zachowania w przestrzeni (*spatial behavior*) służą realizacji potrzeb i są zarazem rozwiązaniem jakiegoś zadania przestrzennego. Rozwiązanie zadania przestrzennego (*spatial problem*) wymaga przeprowadzenia kilkuetapowej procedury decyzyjnej, np. odpowiedzi na pytania: gdzie coś się znajduje?, jak tam dotrzeć?, w jaki sposób coś odnaleźć? Rozwiązanie tak rozumianych zadań przestrzennych wymaga posiadania dwóch rodzajów wiedzy. Po pierwsze, wiedzy o tym, gdzie są zlokalizowane rzeczy lub znajdują się szukani ludzie, a po drugie – wiedzy o tym, jacy ludzie i jakie rzeczy znajdują się w określonych miejscach (Rakoczy, 1985). Wyróżnione rodzaje wiedzy są komplementarne i zmieniają się wraz z doświadczeniem i rozwojem. Wiedza typu „gdzie” dotycząca lokalizacji ludzi, miejsc i obiektów lub rzeczy nie oznacza ich tożsamości. Miejsca mają tożsamość, o ile posiadają nazwy, które jednocześnie stanowią ich etykietę, np. ulica Nowy Świat w Warszawie, ulica the Strand w Londynie, Wawel w Krakowie. Inne wyróżniki miejsc to np. numeracja chronologiczna domów w brazylijskich fawelach (ład prze-

strzenny), najwyżej położony rynek miejski w Polsce w Boguszowie-Gorcach (lokalizacja) albo najstarsze w Polsce zoo w Poznaniu (historia). Same nazwy odróżniają jedno miejsce od drugich, ale nie zawierają informacji o ich dokładnej lokalizacji. Na przykład jednymi z bardziej znanych ulic Stanów Zjednoczonych są Baltic oraz Mediterranean Avenue. Określenie lokalizacji wymaga czegoś więcej niż podania nazwy – wymaga opisu położenia. Ma ona dwie formy. Pierwsza określa lokalizację według powszechnie znanych i rozumianych systemów koordynat przestrzennych. Druga forma określenia lokalizacji jest zbiorem procedur dotarcia do celu. Ostatni wyznacznik wiedzy „gdzie” to kierunek. Termin „kierunek” (np. wskazać kierunek) jest blisko związany z dawaniem komuś wskazówek. O ile jednak dawanie wskazówek jest procesem opisu lokalizacji, o tyle kierunek jako taki zawsze odnosi się do systemu koordynacji. Na przykład kierunek marszu w przestrzeni dwuwymiarowej jest określany dla lokalizacji obiektów na powierzchni Ziemi, wyznaczonej stopniem odchylenia wskazówki kompasu od kierunku północnego. Na co dzień ludzie stosunkowo rzadko posługują się kierunkami geograficznymi, ponieważ ich otoczenie jest zaprojektowane nieregularnie i brak w nim odniesień do szerszej skali przestrzeni. Dlatego wykorzystują system współrzędnych kierunków odnoszących się do ciała, takich jak w lewo, z przodu, do tyłu. Znajomość kierunków nie oznacza orientacji. Orientacja przestrzenna to znajomość lub zrozumienie położenia i relacji przestrzennych między lokalizacjami obiektów bądź ludzi. Orientacja ma związek z opisem stanu, czyli z systemem koordynat i odzwierciedla związek między wiedzą o środowisku przestrzennym a tym środowiskiem, między mapą poznawczą a światem zewnętrznym.

Wiedza typu „co” jest stosunkowo mniej złożona. Stanowią ją charakterystyki obiektów albo ludzi, które pozwalają rozpoznać, z czym lub z kim mamy do czynienia. Dzięki wiedzy typu „co”, która stanowi listę atrybutów, powstają opisy oraz oceny ludzi bądź obiektów. Atrybutem można nazwać cechę wyróżniającą i trafność, z jaką ludzie ją przypisują. Na przykład opis i ocena osiedla z „wielkiej płyty” może odwoływać się do takich atrybutów, jak przestrzeń zdezorganizowana, getto, zagrożenie, przestępczość, bezrobocie, zaniedbane tereny zielone, wandalizm. W przypadku opisu i oceny innego osiedla mogą zostać wykorzystane atrybuty takie jak to, że jest ono pełne zieleni, wśród znajomych, anonimowe, pełne życia, nowoczesne. W każdym przypadku reprezentacja zawiera opis albo charakterystykę obszaru oraz ocenę wyrażającą preferencje.

Benjamin Kuipers (1982) podkreśla, że wielu badaczy utożsamia mapę poznawczą z umysłowym atlasem geograficznym. Metafora „mapy w głowie” skłania do przyjęcia tezy o izomorfizmie wiedzy przestrzennej z mapą

graficzną. W pewnym sensie procesy magazynowania informacji o otoczeniu oraz o zawartości mapy graficznej są podobne, nie znaczy to jednak, że mapy środowiska są w mózgu zapisane w określonych obszarach z zachowaniem dwuwymiarowych relacji przestrzennych. Jest raczej tak, że istnieje odpowiedniość pomiędzy poziomami zachowań z wejścia i wyjścia, którą można określić terminem izomorfizmu drugiego poziomu (Shepard i Chipman, 1970). Najprostsza i najsilniejsza wersja metafory „mapy w głowie” mówi, że jest ona obserwowana przez „oko umysłu” (*minds eye*) stanowiące mechanizm funkcjonalnie identyczny z wzrokową percepcją mapy graficznej. W obydwu przypadkach działają podobne operacje umysłowe, pozwalające na obliczenia wektorów odległości i kierunków. Na przykład położenie dwóch obiektów determinuje wektor ich relatywnych pozycji, z kolei dwa wektory pozycji umożliwiają ich sumowanie albo określenie różnic kierunków. Zatem funkcje zachowania są podobne w kontekście „mapy w głowie” i mapy graficznej. Tobler (1975, s. 74) sądził, że wtedy, gdy możliwe jest rozpoznanie odpowiadających sobie składników (punktów) dwóch obrazów, jest też możliwe opracowanie tabeli lub formuły ich korespondencji. Położenie danego punktu w jednym obrazie i położenie danego punktu w drugim jest wyznaczone koordynatami, które odpowiadają procesowi mapowania położenia. Mapowanie położenia punktów prowadzi do wykrycia właściwości mechanizmów transformacji ich położenia w obrębie i między obrazami. Tak rozumiane zniekształcenia obrazów przestrzeni można interpolować i ustalać reguły przekształceń sieci. W ten sposób, ustalając różnice między poznawczym zapisem wiedzy przestrzennej a przestrzenią geograficzną, można wskazać szereg istotnie różnych form zapisu reprezentacji wiedzy przestrzennej (Kuipers, 1982, s. 4). Są to zapisy:

1. procedur służących podążaniu drogą,
2. sieci topologicznej,
3. zawierające wektory relatywnych lokalizacji obiektów.

Kuipers postulował, by odrzucić metaforę pojedynczej „mapy w głowie” na rzecz oddzielnych składników mapy o charakterystyce metrycznej bądź topologicznej oraz na rzecz struktur poznawczych stanowiących wynik wielu oszacowań, często bardzo różnych od struktur prezentowanych na mapach geograficznych. W tym sensie metaforyczny termin „mapa poznawcza” powinien być, według np. Kuipersa, zastąpiony terminem „poznawczy zapis przestrzenny” (*cognitive spatial description*). Według niego drugi termin lepiej oddaje istotę wiedzy o środowisku dużej skali, powstającej poprzez integrację obserwacji zbieranych w różnym czasie, służącej odnajdywaniu drogi i wyznaczaniu relatywnych pozycji miejsc. Jest tak m.in. dlatego, że poznanie środowiska dużej skali to proces długotrwały, a powstałe struk-

tury wiedzy składają się z sumy lokalnych obserwacji, a nie z tzw. obrazu ogólnego.

Nawigacja w przestrzeni wymaga przywołania różnorodnych punktów orientacyjnych, co sprzyja ocenie względnych dystansów i kierunków, z kolei czytanie graficznych map miast, przekazujących informacje o dużej skali środowiska, wymaga wykorzystania całkiem odmiennych poznawczych mechanizmów wizualizacji przestrzeni. Czytanie mapy wymaga jedynie powtarzania procesu wzrokowego przeszukiwania i przeglądania (*searching and scanning*). Z perspektywy wędrowca określenie względnych dystansów i kierunków jest znacznie trudniejsze. Eksploracja przestrzeni wyznaczona jest prędkością przemieszczania się, a przeszukiwanie i przeglądanie otoczenia wymaga czasu i wysiłku. Im dłuższego czasu wymaga podróż w przestrzeni rzeczywistej, tym więcej zakłóceń występuje w procesie percepcji otoczenia.

Kuipers (1982, s. 207) weryfikował tezę mówiącą, że poznawczy zapis przestrzeni posiada dwuwymiarową strukturę (również funkcjonalną), która koresponduje ze strukturą otaczającego świata. Stwierdził, że chociaż hipoteza ta nosi pozory prawdopodobieństwa, to istnieją liczne, sprzeczne z nią fakty wskazujące istnienie odmiennych form reprezentacji. Szczególnie dwie właściwości operacji wektorowych na mapach graficznych stają pod znakiem zapytania w kontekście następującego poznawczego zapisu przestrzeni (*cognitive spatial description*):

1. Mapa tworzy specyficzną, globalną ramę odniesienia, w obrębie której każde dwa wektory mogą być porównane bądź dodane.

2. Dla każdej zapisanej relacji (np. wektor z A do B) istnieje relacja odwrotna reprezentowana na mapie (wektor z B do A).

Szczegółowa analiza metafory „mapy w głowie” uwidacznia jej liczne ograniczenia. Szczególnie wyraziste stają się wtedy, gdy zakłada się różny od metrycznego, np. topologiczny system relacji między elementami poznawczego zapisu przestrzeni. W takim przypadku relacje między obiektami mapy mogą wyglądać tak, jakby mapa była rysowana na nieskończenie płynnym kawałku gumy, na którym kierunki między obiektami ulegają np. skręcaniu, odległości zmniejszają się albo zwiększają i nawet wielkości obiektów nie są stałe. Mimo to sekwencje zmian są uporządkowane, a układ obiektów na mapie może powrócić do pierwotnego porządku. Ta ciągłość jest niezbędnym warunkiem, aby obraz miał jakąkolwiek wartość (Lynch 1960, s. 87). Jest możliwe, że relacje topologiczne dotyczą reprezentacji np. podobieństw lub związków między obiektami, ich uporządkowania oraz zawartości, niezależnie od relacji metrycznych dotyczących kierunków i odległości. Założenie to umożliwia wyjaśnienie zapisu relacji topologicznych między dwoma miejscami, pod nieobecność relacji metrycznych między nimi.

Inną interpretację metafory „mapy w głowie” proponuje m.in. Drew McDermott (1980), który porównuje mapę nie do pojedynczego arkusza, ale do atlasu, złożonego z wielu kart. Karty map charakteryzują różne ramy odniesienia, w obrębie których zasady porównywania wektorów są istotnie zróżnicowane. Różnorodność ram odniesienia utrudnia porównania obiektów z „różnych kart” atlasu. W tym ujęciu zniekształcenia poznawczego zapisu przestrzeni ujawniane na szkicach map odzwierciedlają niedokładności w obrębie jednej karty mapy oraz zniekształcenia relacji między kartami.

Kolejny sposób interpretacji poglądu o istnieniu „mapy w głowie” umożliwia obliczeniowa teoria umysłu (Kuipers, 1982, s. 211). Jedną z jej ważnych przesłanek uzależnia formę zapisu struktury danych w umyśle od rodzaju operacji, jakie mają być na tych danych prowadzone. W tym ujęciu poznawczy zapis przestrzeni uzyskuje z systemu percepcyjnego uporządkowane sekwencje obserwacji. W miarę ich dopływu asymiluje informacje, wykorzystując procesy poszerzania i zmiany dotychczasowych struktur, dzięki temu zawiera różnorodne reprezentacje typów wiedzy przestrzennej o złożonej strukturze danych. Działanie tak rozumianego poznawczego zapisu reprezentacji przestrzeni jest stosunkowo skomplikowane. Na przykład jeżeli dostępne A umożliwia wydobycie B, możemy powiedzieć, że A prowadzi do B ($A \rightarrow B$). Istnieje wiele sposobów zapisania tej asocjacji w komputerze, lecz najprostszą jest zapisanie w bazie danych pary (A B) pod klawiszem A. Jest to kolejny przykład asymetrii dostępu do informacji, ponieważ reprezentacja odwrotna ($B \rightarrow A$), a w konsekwencji para (B A) musi zostać zapisana pod klawiszem B. Wykorzystanie tego rodzaju skojarzeń pozwala zdefiniować przebieg procesów umysłowych np. podróżnika, który uczy się nowej drogi, wykorzystując obserwację. W takim modelu system percepcyjny dostarcza informacji w postaci widoków (*views*) i działań (*actions*), umożliwiających powstanie zapisu sensoryczno-motorycznego. Widoki mogą stanowić zbiór obrazów albo opisów. Nie muszą być obrazem wzrokowym, lecz, jak w przypadku osób niewidomych, mogą bazować na dźwiękach, rytmie lub zbiorze różnych bodźców środowiskowych. Z kolei działania pozwalają na poznawczy zapis rotacji (np. stopień obrotu obiektów) i zapis trasy (np. dystanse między obiektami). Kevin Lynch (1960) zauważył, że poznawczy zapis przestrzeni charakteryzuje stosunkowo ubogie nasycenie szczegółowymi informacjami o drodze łączącej punkty decyzyjne (*decision points*). Na przykład zapis drogi z domu do pracy uwypukla miejsca zmian kierunków albo skrzyżowania, a pomija liczne szczegóły obserwowane lub występujące między tymi miejscami. Można założyć, że w zapisie poznawczym niewielką rolę odgrywa zjawisko ciągłości zmian widoków podczas działań i tym samym ma on nieciągły charakter. W ten sposób podróżnik

uczy się związków „widok → działanie” i osiąga zamierzony poziom efektywności decyzyjnej do momentu napotkania „nieznanego widoku”. Wtedy może antycypować i dokonywać przeglądów znanych już tras i rozwiązań (*route description*), nie odwołując się do danych z aktualnego środowiska.

Podczas przemierzania trasy ludzie nie są zbyt uważnymi obserwatorami szczegółów i najczęściej zapis poznawczy sprowadza się do asocjacji w rodzaju widok → działanie. Taki model nawigacji wyjaśnia mechanizm aktywności systemu sensorycznego i percepcyjnego podczas rzeczywistej podróży, nie mówi jednak wiele o mechanizmach, które działają podczas umysłowego przeglądu trasy (*mental review of the route*). W przypadku nawigacji umysłowej, gdy ograniczona jest dostępność informacji z otoczenia, osoba korzysta raczej z zapisów częściowych, fragmentarycznych reprezentacji elementów wiedzy przestrzennej (Kuipers, 1982). Ten rodzaj umysłowej eksploracji wiedzy przestrzennej prowadzi albo do zjawiska odroczonego zacierania się wiedzy o otoczeniu, albo do odroczonego wzmocnienia niektórych jej elementów.

Mapy poznawcze w rozumieniu tolmanowskim, badane w formie szkicu, pozbawione są znacznej ilości informacji sensorycznych. Miejsca i drogi na szkicu mapy nie zawierają informacji o ruchu pojazdów, hałasie, zapachach spalin czy ze sklepów lub restauracji, o wzniesieniach (różnicach poziomu drogi) itp. Kuipers (1982, s. 220) starał się odpowiedzieć na pytanie, jak reprezentacje określonych cech środowiska, takich jak miejsca i ścieżki mogą być wywiedzione z doświadczeń zmysłowych. Zauważył, że np. reprezentacje drogi (*route representation*) obejmują wiele różnych typów wiedzy: widoki (*views*), działania-czynności (*actions*) oraz ich sekwencje uporządkowane w czasie. Uczenie się najważniejszych dróg tworzy nowy typ zapisu wiedzy wynikający z agregowania (*aggregating*) widoków, działań i związków pomiędzy nimi, doświadczanych podczas realizacji celów. Proces sumowania zapisów i relacji oraz przydawanie im określonej nazwy (np. nazwy ulicy) jest szczególnie ważny. W jego efekcie powstaje zapis cechujący się nowymi właściwościami. Na przykład właściwości sumarycznego zapisu drogi mogą obejmować informacje o jej długości, o różnych działaniach lub formach aktywności a nawet o miejscach słabo zapamiętanych i nie muszą mieć znaczenia dla poszczególnych widoków, działań albo skojarzeń indywidualnych. Poprzez nadanie zbiorowi informacji nazwy może on być odnoszony do innych uogólnionych zapisów i staje się nową jednostką w pamięciowej strukturze poznawczego zapisu przestrzeni.

Proces agregacji-sumowania widoków i działań podczas poruszania się w kierunku celu ułatwia powstanie zapisu drogi. Z kolei zapis miejsca może powstać z sumowania widoków wynikających z działań tak prostych jak

obrót wokół osi. Można przyjąć, że w sytuacji, gdy otoczenie percepcyjne jest złożone z dużej liczby wyróżniających się widoków (*views*) powstają w umyśle klasy lub pary widoków ekwiwalentnych, np. V 1 ~ V 2 jeżeli [V 1, rotacja → V 2]. Każda równoważność klas widoków może być definiowana jako miejsce. Analogiczny proces pozwala zdefiniować ścieżki (*paths*), poprzez uwzględnienie dwóch równoważnych widoków powiązanych działaniem wymagającym jedynie przemieszczenia się. W podobny sposób można tworzyć definicje dla takich stosunków topologicznych między ścieżką a miejscem, jak powiązanie albo porządek. W tym nowym typie zapisu przestrzeni pojęcia ścieżki i miejsca wymagają słownika umożliwiającego opisanie złożonych właściwości środowiska, a nie jedynie integracji zbioru doświadczeń podróżnika w trakcie podróży. Zatem wraz z rozwojem poznawczym nie pojawia się nagle nowa zdolność słownego definiowania ścieżek i miejsc, ale pojęcia te stopniowo ewoluują z form zapisu doświadczeń bezpośrednich do pośrednich z wykorzystaniem języka.

Chociaż punktem wyjścia dla kształtowania się poznawczego zapisu przestrzeni drogi albo miejsca jest przemieszczanie się w otoczeniu, w pewnym momencie uwidacznia się zdolność do abstrakcyjnego definiowania klas obiektów (działań bądź widoków). Kiedy jakiś szczególny widok jest powiązany ze ścieżką i miejscem, jesteśmy zdolni dostrzec topologiczny związek miejsca i ścieżki. W ten sposób powstaje relacja równoważności (odwracalności) operacji. Ten związek jest reprezentowany przez asocjację lub oznaczenie (*pointers*) wiążące miejsce ze ścieżką i oznaczenie zwrotne (*back-pointer*), łączące ścieżkę z miejscem. W podobny sposób przypominany jest i asymilowany porządek miejsc na ścieżce: pojedyncze widoki są powiązane z opisem miejsc, więc jeśli spostrzegane są dwa widoki w kolejności podróży do opisu ścieżki dołączany jest jeden element danych dotyczących związku między nimi. W ten sposób z sekwencji widoków i działań powstaje sieć miejsc i ścieżek związanych relacjami topologicznymi oraz uporządkowaniem. Na podstawie tego modelu podejmuje się analizy procedur rozwiązywania problemów, np. odnajdywania drogi (Nilsson, 1980).

Współcześnie mechanizmy nawigacji oraz podejmowania decyzji badane są np. z perspektywy teorii sztucznej inteligencji, modelowania matematycznego itp. W raporcie Kenneth de Jong i wsp. (2006) przedstawiono w paradygmacie środowiska wirtualnego model obliczeniowy architektury poznawczej, który posiada zdolność ludzkiego poznania (*human-like cognition*), uczenia się i zachowań społecznych w zróżnicowanych sytuacjach życia codziennego. Podstawą badań było założenie mówiące, że dla symulacji procesu rozwoju poznawczego niezbędne jest stworzenie modelu posiadającego samoświadomość. Według badaczy (de Jong i wsp., 2006, s. 2) inspirację ich dociekań stanowią wyniki

badania teoretycznych modeli reprezentacji sprawstwa (*representations of agency*) w obszarze mózgu odpowiedzialnym za myślenie i kojarzenie. W ten sposób teoria umysłu zawierająca reprezentację własnej osoby umożliwia systemowi symulację: ludzkiej uwagi, koncentracji na wybranych właściwościach i cechach sytuacji oraz powstawania idei i inicjatywy. De Jong i wsp. (2006), wychodząc od przesłanek biologicznych, sformułowali model samoświadomej architektury poznawczej, ściśle powiązanej i działającej na poziomie symbolicznym i koneksjonistycznym. Podstawę koncepcji stanowią trzy składowe: schematy (*schemas*), stany mentalne (*mental states*) oraz mapy poznawcze (*cognitive maps*). Schematy de Jong i wsp. (2006, s. 3) definiują w języku oprogramowania jako klasy obiektów, natomiast z punktu widzenia nauki o poznaniu są nimi kategorie. Schematy w przedstawionym modelu konstytuują pamięć semantyczną, a ich poszczególne przypadki wykorzystywane są przez pamięć pracującą i epizodyczną, reprezentując takie stany poznawcze, jak przekonania (*beliefs*), intencje (*intentions*), marzenia (*desires*) itp. Schematy są reprezentowane w postaci grafu, którego węzły odpowiadają innym schematom lub ich klasom. Każdy węzeł to elementarny obiekt posiadający określone atrybuty. Węzły posiadają w przybliżeniu około 20 atrybutów, z których część nie jest doprecyzowana. Strukturalna organizacja schematu może być przedstawiona jako reprezentacja zbioru węzłów. Zbiór zbudowany jest z czterech rzędów, z których najwyższy tworzą węzły bazowe (*terminal nodes*), a pierwszy z nich nazwany głową (*head*) reprezentuje schemat jako taki, pozostałe węzły bazowe nazywane są bazowymi, ponieważ związane są z pozostałymi składowymi schematu. Niższe rzędy tworzą ciało (*body*) schematu. Wiązania (*bindings*) stanowią powiązania asymetryczne przedstawiane jako jednokierunkowe strzałki. Analizując kategorie schematów prezentowane przez autorów (de Jong i wsp., 2006, s. 4), dostrzec można związki ich struktur z funkcją przez nie reprezentowaną. De Jong i wsp. (2006, s. 3) definiują stan mentalny (*mental state*) jako ograniczoną ilość przypadków połączeń schematów z jedną i tą samą perspektywą mentalną. Ewolucja stanu mentalnego w czasie fizycznym nazywana jest symulacją umysłową. Z kolei perspektywa mentalna (składnik „Ja”) charakteryzowana jest poprzez tożsamość podmiotu, status, perspektywę czasową (*moment in time*), umiejscowienie w przestrzeni itp. Dzięki temu stan mentalny wraz z atrybutami doświadczenia staje się instancją „Ja”.

Mapy poznawcze, schematy i stany mentalne są według de Jong i wsp. (2006, s. 14) efektem rozwoju systemu poznawczego. Samoukierunkowujący się rozwój agenta (model umysłu) przebiega w środowisku o określonej charakterystyce. Proces rozwoju poznawczego może się w takim przypadku uwidaczniać zarówno w przestrzeni pojęciowej, jak i warunkowanej kontekstem sytuacji. Powyższe uwagi skłaniają do postawienia pytania:

Czy możliwe jest konstruowanie map poznawczych w sposób automatyczny? W opisie licznych eksperymentów ze słownikiem i synonimami oraz antonimami pokazano (Samsonovich i Ascoli, 2006), że jest możliwe konstruowanie np. poznawczych map systemu wartości w sposób automatyczny z wykorzystaniem procesu samoorganizacji mapy. Autorzy ustalili, że proces automatycznej organizacji słownika odbywa się przy współdziałaniu trzech zasadniczych mechanizmów. Pierwszym jest ocena. Krótka lista słów porządkowanych przez ten komponent zawiera m.in. „wzrastać”, „dobrze”, „akceptować”, „poprawiać”, „prawo”, „kontynuować”, „szczęście”, „bezpieczeństwo”, „dźwięk”, „dopasowanie”, „grzeczność”, „wspieranie”, „czystość”. Drugim mechanizmem jest regulacja pobudzenia, a trzecim dominacja. Wyniki okazały się spójne dla próbek w trzech językach w odniesieniu do trzech najważniejszych komponentów, bez względu na to, czy stosowano metody analizy psychometrycznej, czy lingwistycznej.

W badaniach dotyczących przypominania wizualnego przestrzeni trójwymiarowej David Marr i Herbert Nishihara (1978) opisali proste reprezentacje złożone z wektorów w terminach długości i kierunku w obrębie zrozumiałej ramy koordynat. W takim ujęciu dla każdego względnego wektora opisano jego pozycję, co z kolei wyznacza dystans oraz kierunek i wymaga ramy odniesienia. Z kolei Stephen Kosslyn i Stephen Schwartz (1977) w artykule dotyczącym obrazowania umysłowego (*mental imagery*) zaproponowali reprezentacje relatywnych pozycji zbudowaną z punktów położenia (*placing points*) na dwuwymiarowym zbiorze ograniczonym procesem skanowania. W tym przypadku ramy odniesienia wyznaczane są przez zbiór. W ten sposób wykorzystywano przykłady metafory mapy poznawczej ujmowanej jako proces obliczeniowy stanowiący składnik złożonego poznawczego zapisu przestrzeni. Różnice między stanowiskami wynikają z dokładności odwzorowywania danych empirycznych oraz z różnych strategii doboru danych. Jest prawdopodobne, że w procesie poznawczego zapisu przestrzeni wykorzystywane są mechanizmy obliczeniowe operacji na względnych wektorach położenia w zróżnicowanych warunkach, jedno w odniesieniu do magazynu pamięci długoterminowej, a drugie w odniesieniu do bieżących relacji przestrzennych w pamięci operacyjnej.

2.2. MAPY POZNAWCZE Z PERSPEKTYWY BADAŃ ŚRODOWISK ZURBANIZOWANYCH

Procesy urbanizacji społeczeństw spowodowały nie tylko zmiany stylu życia znaczących grup ludności, ale przyczyniły się również do powstania nowych

problemów środowiskowych. Szczególnie w zatłoczonych środowiskach miejskich uwidaczniają się procesy rywalizacji o ograniczone zasoby, jak przestrzeń i miejsca, tereny rekreacji, miejsca parkingowe, ładne widoki (Zimbardo i Ruch, 1996). Obojętność świadków cierpienia, brak czasu, pośpiech i przeciążenie poznawcze, zagęszczenie, anonimowość, dezindywidualizacja i dehumanizacja, agresja i wandalizm to tylko niektóre z problemów nękających mieszkańców miast. Elias (1993) podkreślał, że życie w mieście poprzez złożone procesy regulacji stymulacji wpływa na procesy spostrzegania innych, przyjaźnie i związki międzyludzkie. Rodzaj zabudowy, ograniczenie ilości przestrzeni wspólnej, zanik kontroli społecznej to jedne z wielu czynników sprzyjających patologiom życia miejskiego.

Prekursorami badań warunków życia w polskich miastach byli badacze z Polskiego Instytutu Socjologicznego w Poznaniu (Znaniński, 1931). Florian Znaniński definiował miasto:

jako całość nieprzeustrzenną, humanistyczną, realizującą się w doświadczeniu i działaniu ludzkim. Ludzie zamieszkują wprawdzie terytorium miejskie i z tej racji uważają się za „mieszkańców” miasta; przestrzenne warunki ich życia wywierają wpływ na to życie; nie znaczy to jednak, że dają się oni całkowicie w tym terytorium umiejscowić, jak domy lub tramwaje. Wszak są oni nie tylko ciałami, lecz doświadczającymi i czynnymi podmiotami, i w tym charakterze nie są oni w mieście, lecz – jeśli tak się wyrazić można – miasto jest w sferze ich wspólnego doświadczenia i działania, oni je tworzą jako nader skomplikowaną strukturę społeczną (Znaniński i Ziółkowski, 1984, ss. 34–35).

Szczególną uwagę badaczy zwróciła wówczas niska świadomość korzyści płynących z możliwości korzystania ze wspólnego mienia gminy, ulic, parków, budynków użyteczności publicznej, szkolnictwa i niska świadomość wynikających z tych korzyści zobowiązań. Wyniki badań Znanińskiego (1931) pokazały, że struktura społeczna miasta zmienia się wraz ze zmianą świadomości jego mieszkańców. Świadomość przynależności do określonej grupy i jej trwałej lokalizacji w przestrzeni miasta ulegają osłabieniu, podobnie jak słabnie poczucie moralnego zobowiązania do pracy i świadczeń na rzecz gminy. Można sformułować hipotezę mówiącą, że kolektywna poznawcza mapa miasta (Lynch, 1960), wspólna dla zbiorowości mieszkańców, straciła znaczenie na rzecz map indywidualnych użytkowników przestrzeni miejskiej.

Procesy percepcji miasta oraz percepcji siebie w środowisku miejskim były badane przez przedstawicieli wielu dyscyplin (Foucault, 2010; Low i Altman, 1992; Niezabitowska i Niezabitowski, 2006). Bańka (2003a) wskazał, że w Polsce historia badań dotyczących człowieka i środowiska oraz

roli środowiska miejskiego w życiu i rozwoju człowieka ma swój początek w okresie międzywojennym. Poruszane wówczas problemy dotyczyły powstawania społeczeństwa obywatelskiego oraz kryzysu mieszkalnictwa spowodowanego zniszczeniami wojennymi, a także rozwojem przemysłu w miastach i migracją doń ludności wiejskiej.

Zagadnienia te inspirowały architektów, urbanistów, socjologów, ekonomistów, inżynierów i działaczy społecznych. Na przykład w 1930 r. powstał regionalny plan Warszawy, który był pierwszym dokumentem urbanistycznym określającym kierunki rozwoju dużego miasta. W okresie międzywojennym zauważono w Europie potrzebę planowania wieloprzestrzennego, którego wyrazem w Polsce była ustawa z 9 listopada 1936 r. regulująca planowanie zabudowy w skali całych województw. W 1933 r. pod kierunkiem Instytutu Gospodarstwa Domowego opublikowano *Pamiętniki bezrobotnych*, co miało związek z próbami rozwiązania takich problemów społecznych jak bezdomność oraz ze staraniami o poprawę jakości życia w miastach. Powstały wtedy pierwsze projekty partycypacji przyszłych mieszkańców w projektach mieszkań.

Problemy praktyczne zwiększyły się po drugiej wojnie światowej. Większość prac służących odbudowie średniowiecznych centrów miast okazała się olbrzymim sukcesem i zaowocowała serią badań nad rolą dziedzictwa kulturowego w kształtowaniu tożsamości zbiorowej obywateli, rolą śródmieścia jako obszaru kulturowego, organizacją i stylem życia w zbiorowościach wielkomiejskich (Bańka, 2003a). Współcześnie badania związków człowieka ze środowiskiem, prowadzone w nurcie psychologii środowiskowej, paradygmacie psychologii percepcji i psychologii społecznej, skoncentrowane są w Polsce w kilku ośrodkach, m.in. na Uniwersytecie Śląskim i Warszawskim. Jednym z centrów prowadzących prace badawcze, ale i podejmujących aktywność praktyczną i propagatorską jest poznańskie Stowarzyszenie Psychologia i Architektura powołane w 1997 r. z inicjatywy profesorów Instytutu Psychologii UAM oraz profesorów Wydziału Architektury i Planowania Przestrzennego Politechniki Poznańskiej i członków poznańskiego oddziału SARP (Bańka, 2003a). Dostrzegalny w ostatnich latach wzrost zainteresowania psychologią środowiskową ma mocne podstawy wynikające nie tylko ze skutecznej praktyki, ale i z istotnych potrzeb społecznych.

Znaczącą rolę w wyjaśnianiu mechanizmów percepcji środowiska miejskiego odegrała *Teoria obrazu miasta* opublikowana przez Lyncha (1960). W 1959 r. na Uniwersytecie MIT, którego był pracownikiem, powstało Centrum Współpracy nad Studiami Miast. Celem działalności Centrum była koordynacja interdyscyplinarnych badań dotyczących problemów miejskich i regionalnych. Przyjęto założenie, że człowiek jest składnikiem środowiska,

wyróżniającym się poprzez swoją szczególną wrażliwość, jak też poprzez swoją specyficzną aktywność. Szczególnie urbaniści i architekci zgłaszali obawy związane z mnożącymi się przypadkami dezorganizacji życia w mieście i obniżaniem się poczucia jakości życia wśród mieszkańców (Lynch, 1960; 1976).

Lynch (1960) sformułował teorię obrazu środowiska miejskiego, wyróżniając takie jego składniki, jak czytelność oraz struktura miasta, tożsamość i wyobrażalność (*imageability*) przestrzeni architektonicznej. Badacz ten przeprowadził dyskusję wyników badań obrazów takich miast jak Boston, Jersey City i Los Angeles i przedstawił analizę składników i relacji między takimi elementami obrazu miasta, jak ścieżki, krawędzie, dzielnice, węzły, punkty orientacyjne. Badania obrazu miasta prowadzone przez Lyncha, a szczególnie ścieżek oraz planu całości, umożliwiły stworzenie nowej metody projektowania miast. Lynch przedstawił również wybrane zagadnienia systemu orientacji w mieście, założenia metodologii badawczej własnej propozycji i kolejne studia przypadków dotyczące obrazu Beacon Hill i Scollay Square. Środowisko miejskie jest według Lyncha spostrzegane przez użytkowników w długiej perspektywie czasowej. Z kolei projekt obrazu miasta jest działaniem chwilowym, ograniczonym w czasie. W różnych sytuacjach i przez różnych ludzi sekwencje projektu miasta są odtwarzane, praca nad nimi przerywana, porzucana lub łączona, co powoduje, że projekty miast przypominają collage.

Lynch koncentrował się na czytelności (*legibility*) miast jako kategorii ich wizualnej jakości, łatwości, z jaką części miasta mogą być przypominane i organizowane w spójne wzory. Czytelne miasto to takie, którego dzielnice, punkty orientacyjne bądź ścieżki są łatwo identyfikowalne i z łatwością grupowane w obrębie lub ponad wszystkimi wzorami przestrzennymi. Czytelność jest według Lyncha kluczową kategorią obszarów miejskich, pozwalającą na analizę ich wybranych detali oraz pozwalającą na wskazanie sposobu, w jaki współczesne miasta należy przebudowywać. Chociaż czytelność nie jest jedyną ważną cechą pięknych miast, staje się szczególnie ważna wtedy, gdy analizujemy środowisko w skali całego miasta, w parametrach jego wielkości i złożoności. By to zrozumieć, nie należy analizować miasta jako takiego, lecz to, w jaki sposób jest ono spostrzegane przez mieszkańców.

Poznanie środowiska i umysłowe uporządkowanie jego obrazu jest kluczową zdolnością wszystkich organizmów, dla których ważna jest efektywna nawigacja. W celu efektywnej nawigacji wykorzystywane są bodźce środowiskowe o różnych cechach wizualnych, takich jak barwa, kształt, zapach, ruch obiektów, dźwięk, pola elektryczne i magnetyczne. Wykorzystywane są też zmysły, a szczególne znaczenie odgrywają dotyk, równowaga, kinestezja, odczucie grawitacji. Często zdolność odszukania drogi nazywa się instynktem

(Lynch, 1960). Jednak jest to raczej umiejętność wykorzystania i mapowania istotnych cech sensorycznych zewnętrznego środowiska. Uporządkowanie wiedzy środowiskowej poprawia skuteczność nawigacji i ułatwia przetrwanie. Na przykład poczucie kompletnego zagubienia w przestrzeni jest wśród mieszkańców współczesnych miast stosunkowo rzadkie. Odnalezienie się jest możliwe dzięki pomocy innych bądź dzięki korzystaniu ze specjalnych ułatwień, jakimi są mapy, numeracja ulic, nazwy ulic, rozkłady jazdy. Kiedy pojawia się dezorientacja, odczuwana jest z niemal panicznym lękiem. Słowo „zagubienie” oznacza coś więcej niż zwykłą nieumiejętność odnalezienia kierunku geograficznego, to chaos psychiczny. Zrozumiały obraz otoczenia jest użyteczną podstawą indywidualnego rozwoju. Zintegrowany i wyrazisty obraz ważnych miejsc ułatwia podejmowanie ról społecznych, ponieważ porządkuje symbole i pamięć kolektywną komunikujących się ze sobą osób. Czytelny obraz środowiska zapewnia poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa. Stabilizuje i harmonizuje relacje między osobą i zewnętrznym światem.

Wzrost zainteresowania problematyką „percepcji otoczenia” skłonił UNESCO do podjęcia międzynarodowych badań, w tym dotyczących percepcji miejsca zamieszkania przez dzieci. Badania przeprowadzono w latach 1973–1975 w Australii, Argentynie, Meksyku i w Polsce. Ich międzynarodowym koordynatorem był Kevin Lynch. Wspólną podstawę metodologiczną prowadzonych badań stanowił „przewodnik do badań”, a ich wynikiem końcowym była książka *Growing up in Cities* wydana przez UNESCO w 1977 r. (Tomaszewski, 1984, s. 82). Uwagę badaczy społecznych szczególnie skupiało środowisko miasta, gdyż panowało dojmujące przekonanie, że „w żadnym momencie ludzkiej historii środowisko życiowe stworzone przez człowieka nie znajdowało się w podobnym stanie konwulsyjnego i całkowitego kryzysu” (Ward, 1983, s. 23). Coraz większe grono przedstawicieli nauk społecznych, ale i polityki, medycyny i nauk stosowanych zwracało uwagę na narastające problemy związane z życiem w miastach. Rozwój psychologii ekologicznej (Zimbardo i Ruch, 1996, ss. 630–640) usankcjonował metodologię badań naturalnych z wykorzystaniem analizy molarnej danych uzyskanych na podstawie obserwacji i klasyfikacji. Badania prowadzone początkowo w modelach eksploracyjnych zaczęto wykorzystywać w celu społecznej profilaktyki, prewencji i partycypacji. Prowadzono badania zarówno w mikroskali środowiska, jak i środowisk dużej skali (Zimbardo i Ruch, 1996). Szczególną rolę odegrały badania zachowań użytkowników przestrzeni instytucjonalnej, np. efektywności resocjalizacji w więzieniach albo skuteczności leczenia w szpitalach.

Przykładem zastosowania wiedzy interdyscyplinarnej, jako wspierania rozwiązań problemów zdrowotnych, jest podręcznik *Ciechocinek. Tereno-*

terapia uzdrowiskowa Ireny Ponikowskiej i Kazimierza Marciniaka (1988). Zwrócili oni wówczas uwagę na rolę aktywności fizycznej, w środowisku o dużej skali, w kształtowaniu stanu zdrowia współczesnych społeczeństw oraz jej wykorzystaniu w lecznictwie i profilaktyce. Omówili oni znaczenie terenoterapii w leczeniu chorób układu ruchu, krążenia, oddechowego oraz w leczeniu zaburzeń psychosomatycznych i poprawie metabolizmu. Scharakteryzowali walory miasta-uzdrowiska, opisując jego krajobraz, klimat, wody mineralne, borowiny i istniejące w mieście punkty zdrojowe. Bogato ilustrowana książka zawiera zestaw map tras spacerowych i rowerowych oraz wskazówki praktyczne dla chorych. Mapy przestrzeni miasta i okolic w różnej skali wraz z opisem wielu tras, stworzone aby wesprzeć proces rehabilitacji chorych poprzez uczenie ich przestrzeni środowiska, były nowatorskim działaniem. Jednocześnie książka stanowiła przewodnik dla przyjezdnych, nieznających planu miasta i rozkładu przestrzennego wielu atrakcji. Publikacja Ponikowskiej i Marciniaka zawierała mapę możliwości poprawy stanu zdrowia psychicznego i fizycznego, oferując zainteresowanym kuracjom określoną perspektywę tematyczną miasta.

Badania Beaty Komar i wsp. (2006) wykazały błędną realizację systemu środowisko – zachowanie i nieczytelny plan przestrzenny bloku – osiedla „Superjednostka” w Katowicach. To przykład badań środowiska średniej skali. Blok liczy 765 mieszkań, zamieszkuje go ponad 3 tys. osób. Autorki zwróciły uwagę na zjawisko stresu środowiskowego występujące w tym obiekcie. Dysfunkcja życia mieszkańców bloku wyrażała się w odczuciach i przeżyciach indywidualnych oraz na poziomie życia całej społeczności. Jedną z ważniejszych przyczyn rozpadu życia społecznego w bloku i poczucia stresu wśród mieszkańców był nieczytelny, a nawet niezrozumiały plan przestrzenny, który uniemożliwiał skonstruowanie jego mapy poznawczej. Dysfunkcjonalność planu obiektu wywoływała dezorganizację psychiczną mieszkańców, ich wyobcowanie, izolację, apatię lub wrogość i agresję. Jako przykład skrajnej dezorganizacji ładu przestrzennego i społecznego można przytoczyć fakt, że przez wiele lat podziemny parking w bloku okupowali narkomani i bezdomni, a po korytarzach pięter biegały sfory dziczących psów, atakując mieszkańców i wyrywając im siatki z zakupami (Komar i wsp., 2006). Należy podkreślić, że badania jakości środowiska zurbanizowanego, obejmujące m.in. związki zachowania użytkowników z programem funkcjonalnym i przestrzennym środowiska, są coraz częstsze, a jednym z ważniejszych celów działań badawczych jest uwzględnienie przez architektów, urbanistów i projektantów problematyki społecznej, potrzeb użytkowników i partycypacja użytkowników w projektowaniu (Niezabitowska i Niezabitowski, 2006).

2.3. MAPY POZNAWCZE ZADAŃ W PSYCHOLOGICZNEJ PRZESTRZENI ŻYCIA

Tomaszewski (1984) dowodził, że obraz świata jako zespołu rzeczy ma niewątpliwie wpływ na obraz ludzi, żyjących wśród tych przedmiotów i posługujących się nimi, a nawet na obraz samego siebie. Ponadto istnieje dużo danych świadczących o tym, że obraz innych ludzi zależy od obrazu siebie i na odwrót. Jest interesującym zagadnieniem, jak obraz siebie modyfikuje obraz innych ludzi i świata. Istotne, centralne cechy obrazu rzeczy, ludzi i samego siebie mogą być stabilne w sytuacjach typowych i powtarzalnych i zmienne w sytuacjach zmiennych. Zachowanie i działania wyznaczają takie rodzaje aktywności, które zapewniają nie tylko dopływ i dostęp do informacji, ale i weryfikację już posiadanej wiedzy. Różne funkcje zachowań i działań określają rodzaje i treść nabywanej o otoczeniu wiedzy i wskazują na jej podmiotową przydatność do osiągnięcia celów i realizacji zadań.

Na poziomie konkretnym bazową orientację w świecie konstruuje się na podstawie informacji „cielesnych”, bodźców z różnych zmysłów integrowanych w mapę ciała stanowiącą podstawę orientacji w otoczeniu i jego eksploracji. Jak odnotował Erik Erikson (2004, s. 19), dziecko, które odkryło w sobie umiejętność chodzenia, staje się również świadome swojego nowego statusu i postawy „tego, który umie chodzić”. Na poziomie abstrakcyjnym orientację kształtuje się, nazywając i interpretując dane zmysłowe, wykorzystując pojęcia abstrakcyjne i językowe. Zagadnienie mapy własnego ciała można analizować z kilku perspektyw. Perspektywy takie jak funkcjonalna, treściowa i strukturalna wydają się odgrywać tu rolę znaczące. Mapa własnego ciała jest prawdopodobnie jednym z pierwszych schematów psychicznych, kształtujących się pod wpływem interakcji z otoczeniem (Franus, 1976). Teza ta pokazuje rolę procesów rozwoju w kształtowaniu się mapy ciała. Percepcja własnego ciała jest punktem wyjścia dla percepcji przestrzeni i otoczenia. Pierwsze wrażenia dotyczące własnego ciała mogą być rejestrowane już w życiu płodu, jednak dopiero po urodzeniu dziecko staje się organizmem w pełni odrębnym od otoczenia (Franus, 1976).

Proces schematyzacji zachowań przestrzennych rozpoczyna i wspiera konstrukcja schematu własnego ciała. Jacques Paillard (1999, ss. 207–209) wskazał na szereg przesłanek potwierdzających istnienie dwóch odrębnych systemów funkcjonalnych w systemie nerwowym, stanowiących uzasadnienie dla rozróżnienia wiedzy typu „co” i „gdzie”. Po pierwsze, wskazał on różnice między systemem wiedzy „co” i jego funkcją „jak tego użyć” a systemem wiedzy „gdzie” i funkcją „jak tam dotrzeć”. Na poziomie senso-

ryczno-motorycznym przetwarzanie informacji przestrzennej koegzystuje z poziomem reprezentacji, lecz na każdym z poziomów wyróżnić można odrębny sposób mapowania przestrzeni ciała. Przetwarzanie sensoryczno-motoryczne (*sensorimotor mode*) dotyczy szczególnie części fizycznego świata, z którym organizm się styka. Poszczególne instrumenty sensoryczno-motoryczne przetwarzają informacje z otoczenia i w sposób ciągły konstruuje mapę zogniskowaną na ciele i najbliższej zmysłowo przestrzeni zewnętrznej, w której zlokalizowane są obiekty i zdarzenia. Z kolei na poziomie reprezentacji, zlokalizowanym w pamięci, realizowane są plany eksploracji i konsultowane wewnętrzne reprezentacje środowiska fizycznego. Reprezentacje mogą dotyczyć kierunku marszu, przestrzennej relacji dróg w odniesieniu do krajobrazów, relacji położenia obiektów oraz położenia ciała w odniesieniu do stabilnych ram środowiska. Na skutek wyróżnienia dwóch odrębnych, paralelnie działających systemów przetwarzania informacji, pojawia się pytanie o mechanizmy ich działania. Pierwszy system, sensoryczno-motoryczny, odnosi swą aktywność do ciała, natomiast drugi do relacji jednostki ze środowiskiem. Inaczej mówiąc, ciało może być analizowane z poziomu sensoryczno-motorycznego i z poziomu reprezentacji. Na przykład perspektywa ciała (*body-centered reference*) kieruje naszym działaniem w przestrzeni zewnętrznej (np. poprzez czucie skórne na rękach), a perspektywa percepcji ciała jako obiektu lokalizuje je w przestrzeni i w relacjach do stabilnych elementów środowiska (np. obiady jadamy w stołówce studenckiej). Zatem wiedza „gdzie” i wiedza „jak tam dotrzeć” stanowi podstawowe rozróżnienie między percepcją przestrzeni ciała (*body space*) definiowaną jako bezpośrednio dostępną lub przypominaną w procesach centralnych mapą kształtu ciała (*body shape*) a repertuarem programów motorycznych, które określają działania podejmowane np. na skutek sygnałów docierających z powierzchni skóry (Paillard, 1999).

Prócz pojęć obraz ciała i schemat ciała zdefiniowano w psychologii termin „samoocena”, często utożsamiany ze złożonym obrazem siebie. Z perspektywy psychologii rozwoju zdrowa osobowość, definiowana jako aktywnie władająca swym otoczeniem i wykazująca szczególną jedność osobowości i prawidłowo postrzegająca siebie i świat, stanowi postulat, do którego człowiek dąży (Erikson, 2004, s. 47). Jak podkreśla Stanisław Siek (1986), budowanie pozytywnego, dojrzałego obrazu siebie jest bodaj najważniejszą grupą zabiegów formowania osobowości. Powstałe we wczesnym okresie życia podstawowe zręby obrazu siebie działają w sposób nieświadomy w tym sensie, że uczulają człowieka w późniejszych okresach jego życia na pewne sytuacje, oślepiają na inne. Mówimy o działaniu nieświadomego obrazu siebie, zwłaszcza nieświadomego obrazu własnego ciała (Siek, 1986, s. 255). Jeżeli

wiedza ta ma formę mapy ukazującej relacje między osobą a środowiskiem, to np. może zawierać informacje o tym, jak wrócić z powrotem po wyjściu z domu do pracy. Jest to podstawowy rodzaj wiedzy umożliwiającej efektywne funkcjonowanie w miejscu zamieszkania i środowisku szerszej skali. Mapa poznawcza stanowi nie tylko „ślad”, ale i „wzorzec” (Tomaszewski, 1984) umożliwiający antycypację działań gwarantujących powrót do domu. Jako taka jest efektem złożonego procesu poznania przestrzeni otoczenia i środowiska. Stanowi jednocześnie wyraz znajomości reguł społecznych oraz kultury, definiowanej jako całokształt społecznie wytworzonych, utrwalonych i przekazywanych celów, wartości, znaczeń i wzorów (Ciechanowicz, 1990).

W psychologii często argumentem na rzecz uznania pojęć, a nawet prawidłowości teoretycznych jest wykrycie ich biologicznego (fizjologicznego, somatycznego) odpowiednika. Jednym z pojęć, które w szczególnie sposób integruje teorie psychologii i innych nauk o człowieku, jest temperament. Argumentem na poparcie tezy o znaczeniu stopniowego poznania i poszerzania eksploracji środowiska jako strategii wspierania rozwoju osobowości i kształtowania tożsamości są badania Eliasza (1981). Wykazał on, że proces regulacji stymulacji, uwarunkowany mechanizmem fizjologicznym reaktywności, może być ograniczany bądź wzmacniany przez wiele cech osobowości. Wskazał wzajemne związki mechanizmów temperamentu ze stymulacyjnym aspektem środowiska i cechami osobowości. Eliasz zakładał, że w sytuacji niedoboru stymulacji może następować obniżenie progów wrażliwości sensorycznej, a podwyższenie w sytuacji ich nadmiaru. Podmiot utrzymuje względnie małą rozbieżność między stymulacją rzeczywistą a optymalną wtedy, gdy regulatory stymulacji, kierujące jego aktywnością, są efektywne. Podmiot poprzez własną aktywność dostarcza sobie odpowiedniej dawki stymulacji przy jej niedoborze, natomiast przy nadmiarze stymulacji redukuje ją do pożądanego poziomu.

Na jedno z istotnych zagadnień badawczych dotyczących motywacyjnych uwarunkowań zachowań eksploracyjnych zwraca uwagę Wojciech Pisula (2003, ss. 81–83), przywołując koncepcję Inglisa w postaci następujących hipotez:

1. Organizm zwierzęcy cechuje tendencja do tworzenia reprezentacji otaczającego środowiska.
2. Reprezentacja ta modyfikuje zachowanie poprzez wytworzenie oczekiwań co do aktualnej stymulacji płynącej ze środowiska.
3. Procesy uwagi są ogniskowane wokół stymulacji, która odbiega od oczekiwań. Są efektem pracy mechanizmu porównującego stymulację i reprezentację środowiska.

4. Natężenie potrzeb biologicznych modyfikuje oczekiwania wobec stymulacji poprzez wpływ na mechanizm porównujący.

5. Siła reakcji na bodziec wzrasta wraz z aktywnością mechanizmu porównującego wyzwolonego tym bodźcem.

6. Efektywność asymilacji nowej stymulacji i wbudowywania jej w istniejącą reprezentację zmienia się wraz ze zdolnością do zbliżenia się do stymulacji odbiegającej od modelu i ze złożonością już istniejącej reprezentacji.

7. To, czy zwierzę podejmie eksplorację nowej stymulacji, czy ucieczkę, zależy od wielkości odpowiedzi mechanizmu porównującego w związku z określoną w danym momencie efektywnością asymilacji stymulacji. Organizm odbiera stymulację ze środowiska, a następnie mechanizm filtrujący wyodrębnia z niej zestaw bodźców potencjalnie znaczących. Bodźce te są analizowane i porównywane z oczekiwaniami. Zbieżność bodźca i oczekiwań wyzwala zachowania służące zaspokojeniu potrzeby, natomiast rozbieżność wywołuje reakcje orientacyjną i zachowanie eksploracyjne lub ucieczkę służące redukcji rozbieżności.

Model motywacji zachowań eksploracyjnych proponowany przez Inglisa nasuwa dwa pytania. Pierwsze dotyczy zakresu przedstawionej koncepcji. Wydaje się, że nie umożliwi ona udzielenia odpowiedzi na pytanie o to, jaka jest treść motywacji kierujących poznaniem otoczenia jako takiego. Trudno w tym modelu formułować hipotezy dotyczące treści reprezentacji, która skłania zwierzę do eksploracji obszarów nieznanych. Drugie to pytanie o to, jak precyzyjnie zoperacjonalizować rozbieżności między stanem oczekiwanym a obserwowalnym? Określenie rozbieżności reprezentacji i bodźca jako „małej” lub „dużej” trudno precyzyjnie określić. Inaczej mówiąc, jakie są warunki i zasady powstania oczekiwań (reprezentacji innych, niż wynikające z doświadczenia) o małej lub dużej rozbieżności od warunków środowiska? Można założyć, że zmieniające się warunki środowiska stanowią punkt wyjścia dla oceny ich rozbieżności z oczekiwaniem, ale nie można pomijać faktu, że nawet duża rozbieżność może być „atrakcyjna” dla zwierzęcia wtedy, gdy warunki zewnętrzne będą optymalne ze względu na dominujące cechy (np. dużą ilość pożywienia). Mechanizm umożliwiający zwierzęciu rozpoznawanie bodźców biologicznie znaczących, bez uprzedniego uczenia się nazywany jest przez etologów mechanizmem wyzwalającym reakcję w odpowiedzi na stymulację specyficzną.

Oprócz motywacji ukierunkowującej nawigację badano mechanizmy psychologiczne wpływające na jej przebieg oraz na kształtowanie się reprezentacji bądź mapy otoczenia. Kosslyn i wsp. (1974) zaobserwowali wpływ dystansu podróży na ocenę przez dzieci odległości między miejscami. Uznali, że poznawczy zapis przestrzeni jest u dzieci złożony z minimap znacznie

słabiej skoordynowanych niż wśród dorosłych. Oznaczałoby to różnice w zapisie wiedzy przestrzennej o relatywnych położeniach obiektów i o drogach. W efekcie przyjmuje się, że wiedza o tym, gdzie są określone obiekty, jest konstruowana na podstawie wiedzy o tym, jak dotrzeć z jednego miejsca do drugiego.

Badania mechanizmów nawigacji, szczególnie w przypadku ludzi, łącznie z badaniami map poznawczych. Mapa ta umożliwia zdobywanie nowych informacji dzięki działaniom i lokomocji (Miller i wsp., 1980). Umożliwia tworzenie hipotez dotyczących skuteczności określonych zachowań przestrzennych. Tworzenie hipotez wymaga konstruowania planów działania i planów eksploracji otoczenia. Weryfikacja posiadanego doświadczenia i planów działania jest efektem informacji zwrotnych, które mogą być rozpatrywane jako sprzężenia zwrotne dodatnie lub ujemne. Uzyskane informacje służą porównywaniu i testowaniu efektów podjętych działań. Stanowią użyteczną instrukcję i regulują dalsze działania, choć nie muszą mieć konsekwencji zachowaniowych (Miller i wsp., 1980). W tej perspektywie mapa poznawcza jest umysłowym planem działania i dostarczania nowych informacji o środowisku.

Mapa poznawcza zawiera informacje o obiektach i ich atrybutach społecznych i kulturowych dobrane zgodnie z zasadą, że „widzimy to, co jesteśmy w stanie dostrzec” (Zannaras, 1976). Struktury wiedzy o otoczeniu są kształtowane na podstawie relacji zwrotnej, istniejącej między nimi a mobilnością przestrzenną użytkownika środowiska, uwarunkowaną doświadczeniem i oczekiwaniami. Osoba o określonej charakterystyce psychologicznej i społecznej znajduje się w ciągłej interakcji ze środowiskiem, interakcji w wymiarach obiektywnym i subiektywnym. Struktura środowiska, szczególnie środowiska miejskiego, koncentryczna, sektorowa lub komórkowa (Zannaras, 1976) wymusza określone zachowania użytkownika. Zannaras (1976) zakładała, że mobilność przestrzenna (nawigacja) jest podstawowym czynnikiem strukturalizującym wiedzę o środowisku. Sądy użytkowników, dotyczące użyteczności cech i obiektów środowiska w odnajdowaniu drogi do celu, są w znacznym zakresie uwarunkowane właściwościami środowiska. Międzykulturowe badania ocen dystansu prowadzone przez Colina Turnbulla (1961) pokazały, że Pigmeje Bambuti mieszkający w gęstych lasach deszczowych i przewiezieni na pustynię oceniali otwartą na wiele kilometrów przestrzeń nie przez pryzmat odległości, lecz jak sytuację zamiany ich samych w insekty, czyli przez pryzmat proporcji. Mówili, że zły czarownik zamienił ich w insekty. Przywołane badania ukazały znaczący związek między procesami percepcji środowiska a obrazem własnej osoby. W tym kontekście mapę poznawczą środowiska należałoby rozpatrywać

jako odwzorowanie związków cech osobowości i tożsamości z cechami środowiska. Reprezentowane w takiej mapie cechy środowiska stanowiłyby odpowiedniki cech osobowości w ten sposób, że np. osoby introwertywne preferowałyby aktywność w miejscach o małym przepływie ludzi, z większą ilością zieleni, o niższym poziomie hałasu. Z kolei ekstrawertycy dysponowałiby mapą aktywności w miejscach o wysokim natężeniu stymulacji. Podobny mechanizm zgodności może występować w przypadku np. nasilenia jednej z potrzeb. Wysoki poziom potrzeby poznawczej skłania do celowej eksploracji środowiska. Poszukiwanie źródeł zaspokojenia tej potrzeby może skłaniać kontaktów z innymi ludźmi, odwiedzania takich miejsc jak teatr czy biblioteka (Obuchowski, 2000).

Jak twierdził Stanisław Gerstmann (1987, s. 137), złożone struktury orientacyjne wyznaczają ważne motywy aktywności psychicznej i fizycznej. Każdy z rodzajów orientacji realizuje tę funkcję inaczej, ale jest to jedyna rzeczywista postać motywacji. Motyw jest więc strukturą zawierającą różnorodne składniki poznawcze i afektywne. Gerstmann (1987) do podstawowych treści motywacyjnych zawartych w orientacji zalicza rozumienie życiowej ważności celu działania, jego akceptację oraz stopień prawdopodobieństwa osiągnięcia. W tym ujęciu motywacja jest świadoma i jest aktywnością psychiczną wyznaczającą realizacyjną aktywność jednostki, która wykonuje zadania i urzeczywistnia cele. Zbigniew Zaleski (1991, s. 60) zdefiniował cel jako kognitywnie reprezentowany, możliwy do osiągnięcia, mający wartość i siłę regulacyjną przyszły stan rzeczy, do którego człowiek dąży poprzez działania. Według niego postawione sobie zadanie nie różni się znaczeniowo od osobistego celu. Cel jest umieszczony raczej w czasie, co nie wyklucza jego lokalizacji w przestrzeni. Wysoka wartość celu i możliwość jego osiągnięcia skłaniają podmiot do podjęcia działań realizacyjnych. Poznanie siebie, swojego optymalnego rytmu pracy i emocji z nim związanych jest warunkiem znalezienia optymalnej strategii realizacji celu. Cele są wynikiem poznawczego przepracowania potrzeb a opisać je można stosując różnorodne kryteria. Według Zaleskiego do głównych kryteriów typologii celów należą: realność (możliwość osiągnięcia), treść, konkretność – ogólność, idiocentryzm – allocentryzm, finalność i przedział czasowy realizacji celu. Heinz Heckhausen i Julius Kuhl (1985), analizując hierarchiczny porządek celów, wskazali trzy poziomy stanów końcowych. Pierwszy odnosi się do działań, drugi do wyników, a trzeci do konsekwencji tych wyników. Postawienie celu oznacza powstanie rozbieżności, ale zachowania nie tyle są skierowane na samo zniesienie dysonansu i negatywnych z założenia emocji, ile na osiągnięcie antycypowanego stanu rzeczy, który ma wartość dla podmiotu. Proces przechodzenia zamiaru w działanie wynika z pozytywnej postawy wobec

podjęcia i wykonania niezbędnych działań. Postawę pozytywną wzmocniają uprzednie pozytywne doświadczenia, uczenie się przez naśladowanie oraz podmiotowa atrybucja wyniku. Regulacyjna funkcja celu wynika z aktywizacji procesu stawiania celów, a następnie opracowania sposobu działania i sprawdzania adekwatności podjętych działań (Zaleski, 1991, s. 91). Zaleski (1991, s. 145) przeprowadził badania motywacyjnego wpływu celów, które ludzie sobie stawiają w różnych okresach życia. Uwzględniał takie cechy celu, jak ważność, szansa osiągnięcia, konflikt międzycelowy, idiocentryzm, dystans, finalność i precyzję sformułowania. Wyniki badań pokazały, że w przypadku atrybucji przyszłych sukcesów ludzie skłonni są przypisywać je sobie, a oczekiwanie sukcesu, podejmowany wysiłek i wytrwałość są pozytywnie skorelowane z wewnętrznymi atrybucjami sukcesu i negatywnie z wewnętrznymi atrybutami niepowodzenia. Gdy cele są bardzo odległe, wówczas za przyczyny niepowodzenia uważane są czynniki zewnętrzne. Badani studenci ukończenie studiów z sukcesem przypisywali czynnikom wewnętrznym, a atrybucja zdobycia dyplomu była skorelowana z atrybucjami dotychczasowych osiągnięć akademickich (Zaleski, 1991). Zaleski przeprowadził też szereg analiz różnicowych i ścieżkowych na wyodrębnionych układach zmiennych. Wykazały one, że realizacja celów przebiega w określonych sytuacjach społecznych, których istotnym elementem są relacje interpersonalne. Pozytywny stosunek ze strony partnera do celów podmiotu, wyrażony przez wsparcie, ma istotne znaczenie dla podejmowania wysiłków i wytrwałości.

Gerard Hodgkinson i wsp. (2004) dostrzegli wzrost zainteresowania mentalnymi reprezentacjami zadań strategicznych, który przyczynia się do tworzenia nowych metod mapowania poznawczego. Jedną z nich jest mapowanie przyczynowe (*causal mapping*) umożliwiające badanie indywidualnych reprezentacji poznawczych procesów podejmowania decyzji strategicznych. Mapowanie przyczynowe umożliwia ujawnienie i uporządkowanie reprezentacji celów i podejmowanych decyzji. W ostatnim dwudziestoleciu technika mapowania przyczynowego była stosowana m.in. w badaniach procesów decyzyjnych w organizacjach. Według Anne Huff (1990), mapy przyczynowe umożliwiają badaczowi wyjaśnienie przyczyn działań respondentów. Wyjaśnienie polega na zebraniu charakterystyk obecnej sytuacji badanych wraz z ich odniesieniem do zdarzeń przeszłych (poprzedzających) oraz do zmian, jakich badani spodziewają się w przyszłości. Jak zauważają Hodgkinson i wsp. (2004), zauważalny jest wzrost liczby badań prowadzonych metodami bezpośrednimi, jakościowymi, takimi jak analiza treści (*content analysis*) szkiców zawierających określone dane oraz analiza zawartości notatek z wywiadów (*interview transcripts*). W procedurze konstruowania

map przyczynowych na podstawie danych subiektywnych (*self-report data*) wykorzystuje się dwie metody badawcze. Pierwszą jest ocena doboru par (pojęć, zjawisk) reprezentujących relacje przyczynowe, a drugą – metoda wizualna. Pierwsza metoda wymaga użycia tzw. sieci skutków oraz kwestionariuszy. Druga polega na wykorzystaniu specjalnego oprogramowania, jak *Decision Explorer* lub na szkicowaniu systemów przekonań badanych (Hodgkinson i wsp., 2004). Na podstawie zebranych danych konstruowane są mapy zbiorcze reprezentujące mapy przyczynowe. Wizualizacja często przyjmowała formę diagramu wpływu (*influence diagram*), na którym relacje przyczynowe między zmiennymi oddają wektory. Wektory ukazują kierunek wpływu i jego siłę. W dyskusji wyników zwrócono uwagę na fakt, iż wzrost znaczenia metod mapowania przyczyn w badaniach zadań strategicznych spowodował, iż wielu badaczy uważa w ten sposób zebrane dane za poddane rygorystycznej ocenie. Hodgkinson i wsp. (2004) zadali pytanie o to, dlaczego różne metody zbierania danych (mapowania) powodują tak znaczące różnice złożoności map. Jedną z możliwych odpowiedzi proponują Kevin Daniels i wsp. (1995), przyjmując, że różne procedury mapowania odwołują się do różnych magazynów pamięci, takich jak pamięć krótkotrwała i semantyczna. Autorzy zgadzają się z taką możliwością wyjaśnienia różnic i dodają, że różne poziomy pamięci aktywizują odmienne strategie przywoływania i rozpoznania (Hodgkinson i wsp., 2004).

Helen Couclelis i wsp. (1995) dokonali przeglądu badań nad mapowaniem poznawczym, koncentrując się na zagadnieniach regionalizacji map poznawczych, ich hierarchicznej strukturze oraz roli, jaką w powstawaniu regionów umysłowych odgrywają „ukryte” wskazówki przestrzenne (*silent cue*). Couclelis i wsp. uznali, że oprócz węzłów, strukturę mapy poznawczej wyznaczają punkty orientacyjne oraz hierarchia wiedzy przestrzennej i punkty kotwiczące. Hierarchię wiedzy przestrzennej wyznacza ilość węzłów podrzędnych wobec węzłów głównych (*primary semantic nodes*). Z kolei punkty orientacyjne to wyróżniające się elementy środowiska naturalnego lub zbudowanego, których właściwości sprzyjają ich percepcji i zapamiętywaniu przestrzeni środowiska. Punkty kotwiczące, lub inaczej kotwice, reprezentują „ukryte” wskazówki środowiska, które są czytelne wyłącznie dla znajdującego je obserwatora (Nasar i Jones, 1997). O ile punkty orientacyjne spostrzegane są zarówno indywidualnie, jak i zbiorowo, to punkty kotwiczące wyrażają się w doświadczeniu indywidualnym. Punkty kotwiczące są takimi elementami struktury map poznawczych, które odzwierciedlają przebieg indywidualnych doświadczeń oraz stanowią subiektywne krajobrazy. Couclelis i wsp. (1995) podkreślali, że istnieją analogie między punktami kotwiczącymi a węzłami sieci semantycznej. I teoria punktów kotwiczących, i teoria sieci semantycz-

nej postulują istnienie hierarchicznej sieci węzłów reprezentujących miejsca lub pojęcia, powiązanych dzięki relacjom przestrzennym lub pojęciowym. W przypadku obydwu teorii związki między poziomami hierarchii powstają dzięki różnym zbiorom węzłów, których znaczenie wyznacza proces poszerzania aktywności. Sieć punktów kotwiczących odzwierciedla przekształcenia konfiguracji punktów oraz linii w aktualnej, dostępnej przestrzeni euklidesowej, a punkty kotwiczące w mapie poznawczej mogą posiadać bezpośrednie, empiryczne odniesienia miejsc i metrycznych relacji między nimi. Sieć semantyczna stanowi reprezentację pojęciowej struktury i nie posiada bezpośrednich analogii ze światem obserwowalnym, jak dzieje się wtedy, gdy reprezentuje pojęcia abstrakcyjne i topologiczne relacji między nimi.

ROZDZIAŁ 3

MAPY POZNAWCZE PROCESU KSZTAŁTOWANIA TOŻSAMOŚCI ZAWODOWEJ JEDNOSTKI

Tożsamość (*self-identity*) kształtuje się w procesie rozwoju m.in. wraz ze wzrostem wiedzy o sobie i o fizycznym środowisku przestrzennym, o własnej rodzinie i środowisku społecznym, świecie zawodów i rynku pracy. Kształtuje się m.in. poprzez utożsamienie się, akceptację, zaangażowanie się w pewne obszary aktywności i poprzez pomijanie bądź odrzucenie innych. Ponieważ doświadczenia życiowe porządkowane są na wymiarach czasu i przestrzeni, nie można przedstawić biografii, zawierając w niej jedynie informacje o faktach, jak data urodzenia, a pomijając miejsca. W takim przypadku mapy poznawcze stanowią reprezentacje wspomnień i umożliwiają ich przywołanie, np. obraz „gdzie” ułatwia przywołanie informacji o tym „co” i „kto”. Roger Dows i David Stea (1977, s. 27) są przekonani, że znaczenie miejsc (*sense of place*) zawartych w mapach poznawczych wyraża powiązana z nimi informacja. Proces mapowania poznawczego kształtuje poczucie ciągłości biegu życia. W procesie mapowania poznawczego ludzie analizują przestrzeń abstrakcyjnie, dokonują umysłowych rotacji i manipulacji jej reprezentacjami, przypominają sobie sekwencje istotnych idei, wykorzystują w procesie komunikacji wyobrażenia przestrzeni i metafory.

Ważnymi składnikami tożsamości są treści sformułowane w postaci osobistych planów, oczekiwań i wyobrażeń zawodowych. Do niedawna praca zawodowa i związana z nią rola społeczna (lekarz, górnik, sprzedawczyni) decydowała o stabilności charakterystyki własnej osoby. Z perspektywy rozwoju zawodowego wraz ze wzrostem dojrzałości zawodowej i decyzywności zawodowej krystalizuje się reprezentacja świata zawodów i reguł nim rządzących. Należy dodać, że współczesny rynek pracy wymaga rywalizacji, a nie współpracy, co przyczynia się do wzrostu dbałości o własne korzyści. Można doszukiwać się różnych źródeł postaw wobec społecznego świata zawodów. Downs i Stea (1977, s. 2) podkreślali znaczenie umysłowych

punktów kotwiczących (*anchor points*) przekonania, postawy i emocje w przestrzeni. Takim punktem kotwiczącym może być świat dzieciństwa, stanowiący element tożsamości, do którego nie udaje się powrócić dorosłym, ani w przestrzeni geograficznej, ani w przestrzeni umysłowej. Jest możliwe przywoływanie w pamięci ważnych miejsc dzieciństwa, ich obrazów oraz wrażeń im towarzyszących, np. zapachów lub dźwięków. Jest jednak niemożliwe powtórne odnalezienie się w tych miejscach takimi, jakimi byliśmy wtedy, gdy je zapamiętywaliśmy. Nostalgia, stanowiąca jedno z ważniejszych uczuć związanych z pamięcią przeszłych wydarzeń, oznacza zarówno powrót do domu (*nostos*), jak i ból (*algos*).

Punktem kotwiczącym jest też miejsce pracy, stanowiące sformalizowaną i strukturalizowaną organizację ról zawodowych, wraz z przynależnymi im obowiązkami. Miejsce pracy może oznaczać stanowisko pracy, jak i abstrakcyjną reprezentację zadań wykonywanych w ramach określonego zawodu. Jest charakterystyczne dla procesu rozwoju człowieka, że przekonania, postawy i emocje związane z pracą zawodową różnicują się wraz z wiekiem i doświadczeniem. Ludzie starają się planować własne życie i wybierać miejsca realizacji planów. Formułują cele osobiste (*personal goals*) w kontekście wyznaczonych wiekiem tranzycji rozwojowych (*age-graded developmental transitions*) (Brandtsädter, 1984). Jednocześnie sukces bądź porażka w pokonaniu kolejnych barier rozwoju, jak w przypadku tranzycji ze szkoły na rynek pracy, wpływają na sposoby takiej rekonstrukcji celów, aby ułatwiały one adaptację do aktualnej sytuacji życiowej (Heckhausen i Schulz, 1995). Rozwój jednostki przebiega w kontekście zróżnicowanych i wyznaczonych m.in. wiekiem zadań rozwojowych, ról społecznych i ścieżek kariery oraz osobistych możliwości.

3.1. KSZTAŁTOWANIE SIĘ WYMIARÓW TOŻSAMOŚCI A PROCES ZWIĘKSZANIA ZDOLNOŚCI ZATRUDNIENIOWEJ

Badania preferencji środowiskowych mają równie bogatą tradycję jak badania tradycyjnie definiowanych map poznawczych. W badaniach preferencji środowiskowych chodzi o udzielenie odpowiedzi na pytania: Co skłania ludzi do częstszego przebywania w określonych miejscach? Dlaczego chcą w tych miejscach przebywać? Jakie właściwości miejsc i osób powodują, że ludzie czują się w nich komfortowo? Odczucie redukcji stresu, poczucie relaksu, pozytywne oceny jakości estetycznej miejsc, ciekawość miejsc, są to częste sposoby ustosunkowania się ludzi do przestrzeni i architektury o charakterze przyciągającym. Należy podkreślić, że potencjalnie niemal

każda dostępna przestrzeń może stać się przestrzenią atrakcyjną bądź jest przestrzenią atrakcyjną w ten sposób, że jedni jej użytkownicy dostrzegają w niej specyficzne możliwości i wartości, niedostrzegane przez innych jej użytkowników. Mapa powstała w wyniku zbierania informacji o ocenach czy cechach przypisanych miejscom w otoczeniu człowieka, które następnie się zestawia i prezentuje graficznie na mapie zbiorczej, nosi nazwę mapy Goulda (Bell i wsp., 2004).

Na przykład zjawisko migracji ludności opisać można przez pryzmat modelu socjologicznego, ekonomicznego lub psychologicznego. Okazuje się, że na poziomie indywidualnym ta sama przestrzeń może mieć dla jednych charakter przestrzeni ucieczkowej, hamującej aktywność i takiej, w której wzrasta poczucie zagrożenia, a dla innych jest przestrzenią przyciągającą, zawierającą szereg atrakcyjnych możliwości, a zamieszkanie w niej podnosić może status społeczny osób napływowych. Oczekiwania wobec jakości przestrzeni związane są z wyobrażeniem dotyczącym jakości życia. Bell i wsp. (2004) wskazali szereg różnic między grupami kulturowymi, etnicznymi i klasami społecznymi w zakresie percepcji przestrzeni i oczekiwań wobec jej funkcjonalnej zawartości. Różnice w zakresie preferencji przestrzennych występują też między różnymi grupami wiekowymi, między osobami różniącymi się poczuciem tożsamości typu „My” (Bell i wsp., 2004, s. 565).

Peter Berger i Thomas Luckman (1966) definiowali tożsamość jako wiedzę właściwą społeczności, odzwierciedlającą powszechnie i uzgodnione stanowisko, tworzącą „obiektywną rzeczywistość” i nieuwzględniającą indywidualnych preferencji. Ta definicja uwypukla społeczny charakter tożsamości, o zakresie znacznie szerszym niż tożsamości przynależnej jednostkowemu „Ja”. Jednak tożsamość z perspektywy psychologicznej jest ujmowana jako osobista (poczucie tożsamości), mimo że jest zlokalizowana w szerszym kontekście społecznym i kulturowym. Zainteresowanie psychologów kształtowaniem się tożsamości osobistej (*personal identity*) ewoluowało od czasu publikacji wpływowej teorii Erika Eriksona (1968). Definiował on tożsamość jako rdzeń jednostki, który odzwierciedla aspekty decydujące o wewnętrznej spójności grupy (*the identity of something in the core of the individual with essential aspects of a group inner coherence*) lub, inaczej mówiąc, społeczny aspekt osobowości ukazujący wagę dyspozycji indywidualnych.

Badania tożsamości społecznej (*social identity*) wymagały tworzenia złożonych, wielozmiennowych modeli empirycznych. W projektowanych modelach badawczych uwzględniano coraz większą liczbę zmiennych. Były to takie zmienne, jak płeć, przedział wiekowy, zawód, klasa społeczna, wyznanie, narodowość i inne (Zavalloni, 1975, s. 200). Starano się określić kluczowe

wymiary tożsamości podmiotowej, ukazując relacje między elementami tożsamości społecznej a fenomenologicznymi składnikami „Ja”. Analizowano charakterystyki grup społecznych, nie badając samych grup, lecz właściwe im struktury symboliczne, zdefiniowane jako uwewnętrznione środowisko społeczne (Zavalloni, 1975). Ta całościowa perspektywa, uwzględniająca wpływ środowiska społecznego na osobę, powodowała, że powstały kategorie opisu i wyjaśnienia niepowiązanych dotychczas zjawisk. Za kategorie służące opisowi środowiska społecznego uznano schematy, proces uczenia się ról oraz uczenia się map poznawczych (Zavalloni, 1975, s. 201). Nabywanie schematów, uczenie się ról i map niekiedy przebiega bez udziału świadomości i znajduje swój wyraz w zawartości reprezentacji m.in. na podstawie procesu rekodowania (*recoding*). Badanie zjawiska rekodowania wymaga odejścia od paradygmatu wiedzy nomotetycznej na rzecz perspektywy idiograficznej umożliwiającej badanie złożonych procesów poznawczych i odwołanie się do wyjaśnień dotyczących mechanizmów internalizacji symboli oraz mechanizmów przetwarzania informacji (Newell i Simon, 1972).

Jednym ze szczególnych okresów w przestrzeni życia jednostki, w którym staje ona przed wieloma zadaniami rozwojowymi, wymogami normatywnymi oraz możliwościami podejmowania aktywności organizacyjnej jest wczesna dorosłość (*young adulthood*). Już Robert Havighurst (1948) zgodnie z ówczesną wiedzą wskazywał, że do typowych zadań rozwojowych w tym okresie należą: wybór zawodu, zaplanowanie ścieżki kariery, wybór partnera, założenie rodziny, posiadanie dzieci oraz znalezienie odpowiedniej dla siebie grupy społecznej. Proces przejścia z systemu edukacji na rynek pracy podlega wpływom czynników instytucjonalnych, kulturowych, społecznych i historycznych. Wyznaczają one osobiste ścieżki, przebieg i skutki procesu tranzycji. Zatem mają znaczący wpływ na dalszy rozwój osoby, na jej samopoczucie oraz na kształtowanie się tożsamości (Grotevant, 1987). Zaangażowanie podmiotu w proces tranzycji uwarunkowane jest również szeregiem czynników wewnętrznych, takich jak motywacja, cele i plany życiowe. Badania motywacji z perspektywy celów podmiotu umożliwiały analizę relacji między tożsamością a celami lokowanymi w przestrzeni życia. Na przykład Brian Little (1983) opisuje motywację w kategoriach osobistych projektów (*personal projects*), Robert Emmons (1986) ujmuje ją jako dążenia (*strivings*), Hazel Markus i Paula Nurius (1986) posługują się terminem możliwych „Ja” (*possible selves*), Nancy Cantor i wsp. (1987) wykorzystują pojęcie zadań życiowych, a Jutta Heckhausen i Richard Schulz (1999) piszą o celach rozwojowych (*developmental goals*). Mimo różnic terminologicznych pojęcia te dotyczą celów osobistych (*personal goals*), które wyznaczają indywidualne motywy działania. Cele te są tożsame z niektórymi społecznie usankcjon-

wanymi zadaniami rozwojowymi, a ich realizacja wymaga określenia przez jednostkę strategii działania. Badania tych celów prowadzone są w odniesieniu do obszaru życia, którego dotyczy (np. ścieżek kariery zawodowej, czasu wolnego, zarobków), i do takich charakterystyk celu, jak ważność, postępy w ich realizacji. Uwzględniane są w nich również charakterystyki jednostek, takie jak ich aspiracje, przeżyty stres, poczucie kontroli (Little, 1983; Cantor i wsp. 1987; Heckhausen i Schulz, 1999).

John Bynner badał związki między zasobami tożsamości a przebiegiem tranzycji na rynek pracy. Zakładał on (1998, s. 30), że kapitał tożsamości (*identity capital*) ma fundamentalne znaczenie w procesie przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Pierwszą grupę badanych stanowili urodzeni w 1958 r., a drugą urodzeni w 1970 r., każda z prób obejmowała ponad 1600 osób. Celem badań było określenie związków rozwoju tożsamości (*identity development*) z szybkim podjęciem pracy po szkole i z wymaganiami stawianymi badanym przez rynek pracy w różnym czasie i w różnych warunkach. Bynner (1998) badał związki pomiędzy kwalifikacjami jednostek a ich zdolnością zatrudnieniową (*employability*), czyli łatwością podjęcia pracy. Za składniki tożsamości uznał on kwalifikacje, umiejętności, doświadczenie na rynku pracy, korzenie rodzinne i wsparcie oraz stany psychiczne. Uznał, że rola kapitału tożsamości w sukcesie zawodowym nie zmniejsza się w czasie i nie dotyczy jedynie okresu poszukiwania pierwszej pracy. Dynamika rynku pracy i pojawianie się coraz to nowych specyficznych specjalności zawodowych, szczególnie w branży nowych technologii, powodują, że kapitał tożsamości jest kluczowym regulatorem przebiegu życia zawodowego i podlega zmianom wtedy, gdy warunki rynku pracy wymagają podnoszenia kwalifikacji.

3.2. PROCES KSZTAŁTOWANIA SIĘ TOŻSAMOŚCI W RELACJI DO OFERT I SZANS ŻYCIOWYCH

Jednym z mechanizmów konstruowania tożsamości jest naśladowanie osób, których osiągnięcia stanowią pozytywny wzorzec w określonej dziedzinie. Zachowania osób będących wzorami do naśladowania wykorzystywane są z uwagi na ich skuteczność i podobieństwo sytuacji problemowej, o które tym łatwiej, im bardziej model jest podobny do modelującego swe zachowanie. Podobieństwo jako kryterium wyboru wzoru do naśladowania zwiększa prawdopodobieństwo dokonywania porównań społecznych między modelującym a modelem. Penelope Lockwood i Ziva Kunda (2004, ss. 141–143) badały strategie oceniania istotnych cech modeli godnych do naśladowania.

Badanym studentkom przedstawiano jako wzór osobowy „gwiazdę”, która osiągała sukcesy w zawodzie takim, jaki studentki chciały wykonywać, albo w innym. Zgodnie z oczekiwaniami przyszłe nauczycielki oceniły wybitną nauczycielkę jako bardziej relewantną aniżeli wybitną księgową. Okazało się, że subiektywne odczucie inspiracji obecne jest zwłaszcza wtedy, gdy osoba stanowiąca wzór do naśladowania obraca się w tym samym kręgu zawodowym. Wyniki pokazały, że zarówno przyszłe nauczycielki, jak i księgowe widziały siebie w bardziej pozytywnym świetle po przedstawieniu im osoby godnej naśladowania trudniącej się tą samą profesją aniżeli wykonującej inny zawód (Lockwood i Kunda, 2004). Stopień psychologicznej bliskości odgrywa ważną rolę w procesie porównań społecznych i kształtowaniu się obrazu własnej osoby (Aronson, Wilson i Akert, 2012). Osoba odnosząca sukces w określonej dziedzinie może zostać uznana za wzorzec, szczególnie wtedy, gdy podobieństwo pomiędzy nią a naśladowcą dotyczy ważnych i wspólnych dziedzin aktywności. Według Elżbiety Kasprzak ludzie, którzy nie mają zaspokojonych potrzeb podstawowych, dążą do ich substytucji lub kompensacji. Wybierają więc cele i wartości zewnętrzne, sławę, bogactwo i władzę i identyfikują się z nimi. Osoby usatysfakcjonowane stanem potrzeb podstawowych są ukierunkowane na cele wewnętrzne, więzi międzyludzkie, rozwój osobisty, produktywność. Jak podkreśla Kasprzak (2013, s. 78), tak zarysowany model autodeterminacji w wyznaczaniu celów może służyć wyjaśnieniu, w jaki sposób osoba poszukuje celów zgodnych z potrzebami oraz miejsc i sposobów ich realizacji. Zarówno nauka, jak i praca stwarzają instytucjonalne warunki dla realizacji wielu potrzeb podmiotu.

W ocenie ofert i w dostrzeżeniu szans życiowych istotną rolę odgrywają cechy osobowości. Albert Bandura (2006) w ramach społecznej teorii poznania przedstawił teorię sprawstwa (*human agency*) i odniósł ją do koncepcji rozwoju człowieka i procesów adaptacji. Podkreślał on, że ewolucyjna zdolność złożonego systemu, jakim jest człowiek, do wykraczania poza ograniczenia otaczającego środowiska czyni go wyjątkowym właśnie z uwagi na możliwość niezależnego kształtowania kierunku i warunków własnego życia. Rozwój poczucia osobistego sprawstwa wywiódł on ze spostrzegania relacji przyczynowych między zdarzeniami, zrozumienia udziału przyczyn w działaniach oraz z uznania siebie za sprawcę działania. Początkowo spostrzegane nieodległe czasowo skutki działań zastępowane są przez zdolności reprezentowania i wyobrażania sobie odległych następstw działań. Spostrzeganie siebie jako sprawcy działań prowadzących do zamierzonych efektów umożliwia konstrukcję reprezentacji sprawczej jaźni. Zachowanie zainicjowane przez określenie celu jest regulowane również przez ocenę operatywnych uzdolnień, przez własną skuteczność. Własna skuteczność

odnosi się do tego, jak dobrze jednostka może zorganizować i wykonywać czynności wymagane w warunkach prospektywnych, zawierających wiele dwuznacznych, nieprzewidzianych i często stresowych elementów. Im wyższa ocena własnej skuteczności, tym energiczniej i wytrwalej podejmowane są wysiłki. Ponieważ wiedza i kompetencje są osiągane przez ciągły wysiłek, stąd każdy czynnik doprowadzający do zrezygnowania z czegoś niesie ograniczające skutki dla rozwoju jednostki (Bandura, 1981).

Według Alberta Bandury (2006) jaźń oznacza osobę, a osobowość jej fizyczną i społeczną charakterystykę wraz z tożsamością i zdolnością działania. Mimo konfliktu sił, podmiotowego sprawstwa i zbiorowej struktury społecznej to pojedynczy ludzie kształtują systemy społeczne, a systemy te zwrótnie porządkują i wpływają na ludzkie życie. Ludzie są zdolni przekraczać ograniczenia dzięki poznawczej samoregulacji (*cognitive self-regulation*) i sprawnemu tworzeniu wyobrażeń przyszłości, które wpływają na ich teraźniejszość. Mogą oni konstruować, oceniać i modyfikować alternatywne kierunki działania po to, by osiągać zamierzone skutki i przemoc wpływu środowiska. Bycie sprawczym oznacza indywidualny wpływ na własne funkcjonowanie w ramach życiowych ograniczeń. Z tego punktu widzenia osobisty wpływ stanowi element struktury przyczynowej. Ludzie potrafią się uporządkować i zorganizować (*self-organizing*), być proaktywnymi i regulować swoją sytuację oraz zastanawiać się nad sobą oraz oceniać szanse życiowe i zawodowe (Bandura, 2006).

Szansą życiową może być np. zmiana miejsca zamieszkania umożliwiająca zmianę wzorców zachowania w układach środowiska. Wielu emigrantów ze zmianą kraju pobytu wiąże oczekiwania poprawy poziomu życia. W artykule dotyczącym psycho-społecznych skutków zmiany miejsca zamieszkania Fátima Bernardo i José-Manuel Palma-Oliveira (2004) zwrócili uwagę na znaczenie zmian dotyczących fizycznych i społecznych charakterystyk sąsiedztwa i sąsiadów. Poddali ocenie wpływ przeprowadzki na wykorzystanie przestrzeni, relacje społeczne, przywiązanie do miejsca (*place attachment*) oraz na poczucie tożsamości. Z kolei Marc Fried (1963) na podstawie teorii psychodynamicznej ukazał związki między poczuciem krzywdy i straty relokowanych, a doświadczoną przez nich utratą kontaktu ze znaczącymi osobami i miejscami. Starał się wykazać, że ludzie zmuszeni do przeprowadzki tracą poczucie ciągłości życia (*sense of continuity*), co skutkuje rozdzieleniem dwóch poznawczych komponent tożsamości – tożsamości przestrzennej i grupowej. Związki między miejscem a poczuciem tożsamości analizowano w badaniach tożsamość miejsca (*place identity*). Glynis Breakwell (1993) przedstawiła Procesualny Model Tożsamości (*Identity Process Model*) umożliwiający wyjaśnienie znaczenia przywiązania do

miejsca (*place attachment*) w rozwoju i kształtowaniu tożsamości. W modelu tym wyróżniono cztery elementy tożsamości: samoocenę (*self-esteem*), ocenę własnej skuteczności (*self-efficacy*), wyrazistość (*distinctiveness*) oraz ciągłość (*continuity*). Zbigniew Bokszański (2006, ss. 160–167) przedstawił wyniki oceny więzi z krajem jako miejscem za pomocą wskaźnika ogólnej dumy narodowej. Zdefiniował ocenę ofert i szans, jakie wynikają z posiadania obywatelstwa i zamieszkiwania określonego państwa. Wskaźnik zbudowano na podstawie pięciu założeń:

1. Wolę być obywatelem swojego kraju niż jakiegokolwiek innego kraju na świecie.

2. Są pewne rzeczy w moim kraju, których się wstydzę.

3. Świat byłby lepszy, gdyby ludzie z innych krajów byli bardziej podobni do moich rodaków.

4. Ogólnie biorąc, mój kraj jest lepszy od większości innych.

5. Trzeba popierać swój kraj, nawet jeśli postępuje on niewłaściwie.

Badania przeprowadzono wśród mieszkańców 23 krajów, a odpowiedzi świadczą o ogólnie wysokim poziomie więzi respondentów z krajem. Najsilniej swoje więzi z krajem wyrażają Amerykanie, Japończycy i Bułgarzy, a najslabiej Holendrzy, Włosi, Niemcy zachodni i Hiszpanie. Polacy demonstrują silne więzi z krajem (4,5 przy średniej 4,21), lecz różnią się postawami od obywateli innych krajów w odniesieniu do obywatelstwa polskiego oraz poczucia wstydu wobec niektórych aspektów życia. Wyżej niż pozostali badani oceniają swoje więzi z krajem i narodem (Bokszański, 2006, s. 163).

Ważną zmianą rozwojową i zarazem kryzysem obejmującym przestrzeń życiową jednostki (Bańka, 1996, s. 151; Hauziński, 2012) jest przejście z systemu edukacji na rynek pracy. Często współwystępuje ze zmianą miejsc głównych aktywności (nauki/pracy i mieszkania) oraz ze zmianą otoczenia społecznego. Ważny aspekt procesu tranzycji z edukacji do pracy stanowi konieczność zerwania więzi z dotychczasowym otoczeniem społecznym i z ważnymi miejscami, a także rezygnacja z jednej z istotnych ról społecznych kształtujących tożsamość, czyli z bycia studentem. Przejście z edukacji do pracy to ważny problem społeczny, gdyż w krajach europejskich bezrobocie jest wysokie właśnie w grupie młodych dorosłych. Ponieważ we współczesnych koncepcjach karier zawodowych nacisk kładzie się na kompetencję uczenia się przez całe życie, to przywoływane jest zjawisko wychodzenia i ponownego wchodzenia na nowe obszary rynku pracy i podejmowania kolejnych kursów edukacyjnych na przestrzeni życia zawodowego (Bańka, 1996).

3.3. MAPY POZNAWCZE JAKO STRUKTURY ORIENTACYJNE I POTWIERDZANIA TOŻSAMOŚCI

Współcześnie ludzie w znacznej części prowadzą tryb życia, który wymaga zamieszkiwania terytorium (np. dzielnicy, domu), a wśród jego mieszkańców (sąsiadów) nawiązują się więzi emocjonalne i psychiczne, jak dzieje się to w sąsiedztwie (Lee, 1970). Jest tak, ponieważ miejsce zamieszkania i lokalizacje aktywności są ważnymi składowymi codziennego doświadczenia. Miejsca obojętne jednostce stanowią tło jej codziennej aktywności. Termin „miejsce” oznacza również unikatową lokalizację własnych doświadczeń, a sieć łącząca lokalizację miejsc tworzy mapę poznawczą. Dla mieszkańca „miejsca” mają swą lokalizację i stanowią część większych obszarów środowiska. Miejsce może być hotel, zakład pracy, miasto, kraj pochodzenia. Miejsca mogą mieć też odniesienia metaforyczne, jak w stwierdzeniu „być we właściwym miejscu o właściwym czasie” lub „właściwy człowiek na właściwym miejscu”, co może oznaczać spełnienie wymagań jakiejś roli.

Miejsce jest zjawiskiem doświadczanym w wielu aspektach, można badać jego położenie, krajobraz, znaczenie, osobisty stosunek człowieka do miejsca i wagę doświadczeń dla siły więzi z miejscem. Miejsca mają swą obiektywną lokalizację, cechy wyróżniające je spośród innych miejsc, wpływają na mieszkańców, ale i są przez nich kształtowane. Przywiązanie do miejsca nie jest terminem jednoznacznie zdefiniowanym (Low i Altman, 1992; Gustafson, 2002). Istnieją pojęcia podobne albo bardziej ogólne, jak topofilia, tożsamość miejsca, uwewnętrznienie, kategorie miejsca, poczucie miejsca lub zakorzenienie. Setha Low i Irwin Altman (1992, s. 4) są przekonani, że przywiązanie do miejsca jest pojęciem o znacznej mocy integrującej inne pojęcia dotyczące więzi z miejscem, a rodzaje przywiązania do miejsca są zróżnicowane i złożone i odnoszą się do jednostek, grup, kulturowo warunkowanej definicji „ja” (*self*) oraz integralności. Yi-Fu Tuan (1974) wprowadził termin „topofilia” na określenie uczuciowej więzi ludzi z miejscem. Topofilia obejmuje uczucia różnego rodzaju i intensywności, to zarówno reakcje estetyczne, jak i dotykowe. To także poczucie przynależności. Rozwój tych uczuć wiąże się z rolą społeczności w przekazywaniu kodów kultury. David Seamon (1979) wskazuje na trzy kluczowe elementy interakcji człowieka i środowiska: ruch (*movement*), który odbywa się w relacji do przestrzeni różnej skali, odpoczynek (*rest*) wymagający przynależności do miejsca, w którym zasoby energii mogą się odnowić, oraz spotkania (*encounters*) będące sytuacjami uświadamiania sobie warunków środowiskowych. Ludzie poznają otoczenie, bawiąc się w dzieciństwie, natomiast w dorosłości poznają je z reguły

w czasie wolnym od pracy. O działalności podejmowanej w czasie wolnym (*leisure*) obszernie wypowiada się Andrzej Roykiewicz (1979), wskazując dwa główne nurty rozważań teoretycznych. Przedstawiciele pierwszego nurtu formułują ogólne modele aktywności człowieka w czasie wolnym i starają się wskazać jej egzystencjalne znaczenie dla grup i jednostek. Przedstawiciele drugiego nurtu starają się określić funkcje czasu wolnego w głównych dziedzinach życia ludzkiego. Zwracają oni uwagę (Szwarc, 1979) na fakt trudności adaptacyjnych wywołanych szybkimi i nieustannymi zmianami w środowisku, z którymi musi radzić sobie człowiek. Według tego badacza wzrasta liczba chorób wynikających nie tylko ze skażenia biologicznego środowiska człowieka, ale i ze wzrastającego przeciążenia układu nerwowego, skutek hałasu, pośpiechu, stałego napływu informacji i niskiej jakości stosunków międzyludzkich. Zagadnienia te opisywał i wyjaśniał Bańka (1973), podkreślając przełomowe znaczenie rozwoju innowacyjnych technologii dla zrównoważonego rozwoju współczesnej cywilizacji.

Valmai Bow i Laurie Buys (2003) wyróżnili cztery podstawowe charakterystyki poczucia wspólnoty sąsiedzkiej: zależność od miejsca, tożsamość miejsca, świadomość miejsca i przywiązanie do miejsca. Podkreślają oni, że świadomość miejsca, zależność od miejsca oraz tożsamość miejsca są formami przywiązania do miejsca (Bow i Buys, 2003; Brickner i Kerstetter, 2000). Z kolei Robert Hay (1998) jest przekonany, że poczucie umiejscowienia (*sense of place*) i przywiązanie do miejsca (*place attachment*) są pojęciami bardzo zbliżonymi, ale poczucie umiejscowienia jest terminem szerszym. Natomiast Bow i Buys (2003) przychylają się do tezy głoszonej przez Daniela Williamsa i wsp. (1992) o tym, że poczucie miejsca oraz przywiązanie do miejsca są do siebie zbliżone, a ponadto że tożsamość miejsca i zależność od miejsca stanowią dwa ważne wymiary przywiązania do miejsca. Tożsamość miejsca (*place identity*) jako wymiar przywiązania do miejsca (*place attachment*) obejmuje zespół związków emocjonalnych z miejscem, zespół znaczeń i celów ważnych w życiu mieszkańców (Bow i Buys, 2003). Tożsamość miejsca stanowi podstawę i składowy element tożsamości mieszkańców, jest również wyrazem ograniczeń ludzi i miejsc, które ludzie kształtują wtedy, gdy wzrasta ich poczucie przynależności do społeczności lokalnej. Z kolei zależność od miejsca (*place dependence*) stanowi funkcjonalny składnik przywiązania do miejsca.

Mapy poznawcze mogą obejmować przestrzeń zawierającą informacje o poziomie natężenia różnych warunków środowiskowych. Mogą to być wskaźniki zagrożenia przestępczością, informacje o obszarach zdewastowanych, ale i o obszarach atrakcyjnych, bezpiecznych i umożliwiających realizację potrzeb użytkowników (Hauziński, 2003; Hauziński i Bańka, 2003). Możliwość przebywania w różnych miejscach, możliwość wyboru ośrodków

aktywności jest uznaną strategią potwierdzania tożsamości i ukazuje zakres adaptacji jednostki w dostępnym jej środowisku. Na przykład Patrick Donnelly i Charles Kimble (1997) omówili konsekwencje przeżywania lęku przed zostaniem ofiarą w środowisku zamieszkania i rodzaj podejmowanych strategii zaradczych. Generalizacja doświadczeń stanów emocji w powiązaniu z charakterystyką sytuacji konstituuje wzór przeżywania emocji w konkretnych sytuacjach (Martin i Jones, 1995) i wypełnia emocjami obrazy wspomnianych wydarzeń. Więzy z miejscem mogą wyrażać osobiste preferencje, a pamięć miejsca może stanowić istotny składnik tożsamości, jak dzieje się wtedy, gdy absolwent, przedstawiając się innym, mówi: „Kończyłem studia na UAM”.

ROZDZIAŁ 4

PROCES PRZEJŚCIA Z EDUKACJI DO PRACY Z PERSPEKTYWY INDYWIDUALNEJ

Pragnąc rozumieć świat i wpływać na niego, ludzie tworzą jego umysłową reprezentację, mapę, uogólniony i abstrakcyjny obraz czy pogląd na świat. Tadeusz Mądrzycki (1996, s. 97) pogląd na świat definiuje jako względnie spójny zespół przekonań, sądów lub supozycji dotyczących przyrody, społeczeństwa i jednostki ludzkiej, z których wynikają określone nakazy postępowania. Światopogląd obejmuje co najmniej dwie kategorie sądów, czyli sądy oceniające i opisujące. Ponadto światopogląd zawiera wskazania dotyczące postępowania człowieka, czyli wartości, normy społeczne, wzory osobowe, plany życiowe. Pogląd na świat jest wytworem indywidualnym, w odróżnieniu od światopoglądu będącego wytworem społecznym. Dążąc do poznania świata, człowiek rzutuje nań własne uczucia, pragnienia, życzenia, potrzeby. W konsekwencji pogląd na świat jest zindywidualizowany i różny od ogólnych systemów filozoficznych, naukowych bądź religijnych (Mądrzycki 1996, s. 10). Celowość działań wyrażana jest w aktywności, która może przybrać formę nieintencjonalną lub intencjonalną, czyli dowolnie wybraną, zorientowaną na cel, planową i kontrolowaną. Na przykład według Raymonda Cattela (1965) w każdym zachowaniu biorą udział, w mniejszym albo większym stopniu, trzy rodzaje cech osobowości: motywacyjne, temperamentalne i uzdolnieniowe. Do składowych osobowości zalicza on inteligencję, otwartość na doświadczenia oraz zdolności. Według Mądrzyckiego (1996, s. 13) za włączeniem zdolności do osobowości przemawia fakt, że zdolności umożliwiają wyjaśnienie intencjonalnej aktywności człowieka, proces ustalania celów, tworzenia planów i przewidywania konsekwencji działania. Zdolności wyznaczają poziom wykonania zadania, a także wywierają wpływ na pozostałe właściwości i funkcje istotne dla rozwoju jednostki, stanowiąc najbardziej stałe właściwości psychiczne.

Mądrzycki (1996, s. 71) przyjmuje, że stawianie celów, podobnie jak ustalanie środków, sposobów i warunków działania, stanowi część składową procesu planowania. Dlatego ustalanie celu należy traktować jako element planu. W procesie działania można wyodrębnić trzy fazy: planowanie (faza przygotowawcza), realizację (faza wykonawcza) i ocenę działania (faza końcowa). Planowanie obejmuje ustalenie sekwencji czynności prowadzących do celu, określenie środków, sposobów, warunków działania itp. Sformułowanie celu działania jest odpowiedzią na pytanie o to, co zamierzamy zrobić, a operacjonalizacja celu zawiera odpowiedzi na pytania o czas realizacji celu ogólnego i jego celów podrzędnych, o środki realizacji oraz o warunki i sytuacje działania. Na przykład w sytuacji planowania podjęcia zatrudnienia po ukończeniu nauki celem ogólnym może być podjęcie każdej pracy lub pracy zgodnej z wykształceniem albo zapewniającej wysokie wynagrodzenie. Takim celem ogólnym może też być założenie rodziny i wtedy zatrudnienie jest jedynie kategorią celu podrzędnego, jak budowa domu albo realizacja marzeń o podróżowaniu. Zatem decyzja dotycząca wyboru celu jest funkcją jego wartości ze względu na możliwości zaspokojenia potrzeb oraz subiektywnego prawdopodobieństwa realizacji tego celu. Mądrzycki omówił również aspekt instrumentalny planów w odniesieniu do osobowości. Pojęcie instrumentalnych składników osobowości jest szersze niż pojęcie składników wykonawczych, te pierwsze obejmują bowiem dyspozycje i procesy percepcyjne, intelektualne i wykonawcze. Uczestniczą one nie tylko w realizacji planów, ale i w ich tworzeniu. Zalicza się do nich zdolności wrodzone i nabyte, takie jak psychomotoryczne, percepcyjne i intelektualne oraz nawyki i umiejętności.

Pokonywaniu trudności występujących w procesie działania sprzyja odpowiednia siła motywów, która, gdy jest wysoka, sprzyja wytrwałości w pokonywaniu trudności. Jak wykazano (Marszał-Wiśniewska, 1991), procesy kontroli mają swoje osobowościowe oddziaływania w postaci siły ego. Związane z siłą ego procesy kontroli umożliwiają też podmiotowi panowanie nad emocjami powstałymi w trakcie działania. Chodzi tu przede wszystkim o negatywne emocje, takie jak niepokój, lęk, gniew, smutek. Mądrzycki (1996, s. 79) zauważa, że niektóre z nich wiążą się z orientacją na stan. Silne pobudzenie emocjonalne, a także motywacyjne, obniża sprawność działania. Zaleski (1991) wskazał regulacyjne właściwości celu i jego związek z szeregiem mechanizmów psychologicznych. Uruchomienie działań celowych stanowi tendencję determinującą zachowanie w kierunku likwidacji rozbieżności między stanem obecnym a antycypowanym. Właściwości podmiotu, takie jak m.in. atrybucja sukcesów i niepowodzeń, sprawstwo, wysiłek, wytrwałość, lokalizacja kontroli, stanowią o przebiegu procesu realizacji celu.

Zaleski przywołał też dwa rodzaje orientacji modyfikujące szanse realizacji celu. Orientacja na działanie objawia się poprzez dobór adekwatnych do działania strategii, jak selektywna uwaga skierowana na zamiar, kontrola przetwarzania informacji, kontrola motywacji. Z kolei orientacja na stan to skupianie się na informacjach niezwiązanych z obecną intencją. Jest mniej zdolna do wprowadzania zmian w trakcie rozwoju działań.

4.1. MAPY POZNAWCZE SYSTEMÓW WARTOŚCI JAKO REPREZENTACJA PLANÓW I CELÓW ZAWODOWYCH I ŻYCIOWYCH

Uprawnione jest przekonanie, że treść wiedzy o sobie i treść zebranych doświadczeń w znaczącym stopniu kształtują postawę wobec przejścia z edukacji do pracy i mają związek ze strukturą planów i celów zawodowych. Plany związane z pracą zawodową ujęte są w szerszej strukturze planów życiowych. Mądrycki (1996, s. 112) zdefiniował plan życiowy jako stworzony lub dowolnie wybrany przez jednostkę cel główny powiązany z szeregiem celów pomocniczych i ogólnych zasad operacjonalizacji tych celów. Plany życiowe wyznaczają drogi dojścia do celu i różnią się od marzeń tym, że tworzone są z zamiarem ich realizacji. Mądrycki twierdził, że plany życiowe zaczyna tworzyć osoba w okresie dorastania. Pierwszym etapem działania, poprzedzającym planowanie, jest konstruowanie świata behawioralnego. To znaczeniowy konstrukt rozszerzający fizyczną rzeczywistość, obejmujący otoczenie w którym podmiot żyje i działa (Mądrycki, 1996). Stworzony jest przez akty działania (aktywność) i składa się na niego świat percepcyjny i świat reprezentacji symbolicznych. Człowiek nie działa więc bezpośrednio w świecie fizycznym, lecz w świecie percepcyjnym i symbolicznym, który się na świat fizyczny nakłada (Nuttin, 1984, ss. 22–38). Zatem w skład wiedzy pragmatycznej zaliczyć można symboliczną reprezentację otoczenia, a także sposoby działania w tym otoczeniu lub subiektywne teorie działania.

David Blustein i wsp. (1989) są przekonani, że cele zawodowe wyznaczone są przez takie procesy rozwojowe jak poznanie siebie i konstruowanie planów zawodowych. Podkreślają, że istnieje niewielka liczba badań dotyczących rozwiązywania zawodowych zadań rozwojowych, w których proces ten odnoszony jest do formowania się tożsamości w okresie adolescencji. Proces poznania zawodowego jest definiowany przez nich jako działania pozwalające poznać i ocenić informacje o zawodzie oraz podjąć trafną decyzję dotyczącą jego wyboru (Blustein i wsp., 1989). Jest zatem tak, że poznanie siebie i świata zawodów usprawnia działania związane z kształtowaniem kariery zawodo-

wej. W klasycznej teorii rozwoju aspiracji zawodowych Linda Gottfredson (1981) przedstawiła mapy poznawcze świata zawodów, skonstruowane na podstawie badań indywidualnych wyobrażeń oraz preferencji zawodowych. Starła się odpowiedzieć na pytanie o to, jakie są czynniki kształtowania się aspiracji zawodowych uczniów w procesie edukacji. Fundamentalne założenie licznych teorii wyboru zawodowego mówi, że ludzie, wybierając rodzaj przyszłej pracy, wykorzystują samowiedzę i w ten sposób poziom satysfakcji z pracy zależny jest od stopnia kompatybilności właściwości pracy i osoby. Gottfredson jako kluczowe mechanizmy teorii uznała:

1. rozwój wyobrażeń zawodowych,
2. kształtowanie aspiracji wraz z rozwojem pojęcia „Ja”,
3. kompromisy wyznaczające decyzje zawodowe.

Pojęcie „Ja” zdefiniowała ona jako obraz własnej osoby i wiedzę o tym, kim się jest, a kim nie. Pojęcie „Ja”, jako konstrukt indywidualny charakteryzuje różny stopień treściowej złożoności. Jest ono indywidualnie zróżnicowane i zarazem spójne. Obraz „Ja” zawierający reprezentację przeszłych doświadczeń, na podstawie wiedzy o zdolnościach, zainteresowaniach, osobowości i sytuacji społecznej umożliwia i ułatwia trafne planowanie własnej przyszłości. Treść „Ja” obejmuje także plany i wyobrażenia zawodowe i jako punkt odniesienia umożliwia uporządkowanie wiedzy o zawodach i o niezbędnych predyspozycjach osobowościowych, o zadaniach zawodowych oraz o stylu życia pracowników i ich wynagrodzeniach. Natomiast poznawcza mapa zawodów (*cognitive map of occupations*) stanowi sumę zróżnicowanej wiedzy o świecie zawodów, treści prac oraz o typowych pracownikach. Preferencje zawodowe powstają na podstawie wyobrażeń zawodowych i mapy poznawczej zawodów. Są to raczej oczekiwania niż realistyczna wiedza o zawodach. Gottfredson stawia pytanie o to, jakie są przyczyny różnic preferencji zawodowych osób posiadających podobny obraz świata zawodów. Odpowiada na to pytanie, odwołując się do rozwoju pojęcia „Ja” oraz do ocen podobieństwa danego zawodu z obrazem „Ja”. Podjęcie decyzji o wyborze zawodu wyjaśnia zbieżnością obrazu zawodu z obrazem „Ja” oraz oceną i akceptacją wysiłku, jaki należy włożyć w osiągnięcie uprawnień do wykonywania danego zawodu oraz w pokonanie barier dostępu do zawodu.

W krajach zachodnich wybór zawodu i stosunek do kariery zawodowej są istotnym aspektem rozwoju i wyrażania osobowości i, jak wykazano wyżej, ma on związek z obrazem własnej osoby, konstruowaniem planów i wyznaczaniem celów życiowych. Proces edukacji zawodowej i późniejszy proces wyboru zawodu jest zadaniem coraz trudniejszym, gdyż zmienia się świat zawodów i warunki rynku pracy. W związku z tym prowadzono badania

dotyczące zależności między stylem życia i typem osobowości a preferencjami zawodowymi (Holland, 1992). Na przykład teoria rozwoju zawodowego Johna Hollanda (1992) wypukla związki między osobowością a wyborem zawodu. Jest ona obszernie dyskutowana w polskiej literaturze (Bańka, 2007; Bajcar i wsp., 2006). Holland sformułował założenia charakteryzujące procesy rozwoju zawodowego, które dotyczą struktury preferencji zawodowych oraz interakcji między człowiekiem a środowiskiem pracy jako determinującej przebieg kariery zawodowej. Według niego preferencje zawodowe większości ludzi można sklasyfikować, biorąc pod uwagę układ sześciu typów preferencji: realistycznych, badawczych, artystycznych, społecznych, przedsiębiorczych i konwencjonalnych. Każdy z nich wiąże się ze specyficznym dla niego sposobem przyswajania, gromadzenia i rozumienia informacji o zawodach oraz drogach karier zawodowych. Wymienione preferencje należy rozpatrywać jako typy modelowe. Wiele czynników związanych z cechami osoby i warunkami socjalizacji w środowisku decyduje o wyborze drogi rozwoju zawodowego. Analogicznie do sześciu typów podstawowych preferencji zawodowych wyróżnić można sześć typów środowisk zawodowych lub rodzajów organizacji pracy, w ramach których dominują określone osobowości pracowników. A zatem wyodrębnić można środowiska i organizacje preferujące działania i style realistyczne, badawcze, artystyczne, społeczne oraz przedsiębiorcze i konwencjonalne. Typy środowisk, podobnie jak osobowości, charakteryzuje określony profil preferencji o mniej lub bardziej wyraźnym charakterze. Według Hollanda wraz z rozwojem zawodowym niektórzy ludzie zmieniają preferencje zawodowe i poszukują takich środowisk, które umożliwią im jak najwyższy poziom wykorzystania ich możliwości i zdolności, kompetencji oraz postaw. Poszukują również środowisk umożliwiających realizację określonych wartości i ról społecznych. Wiedzę o stopniu zgodności między preferencjami zawodowymi osoby a możliwościami oferowanymi przez środowisko wykorzystać można jako podstawę do przewidywania zachowania tej osoby w kontekście dokonywanych wyborów zawodowych, dróg edukacji i kariery. Relacje między preferencjami osoby a ofertą cechami środowiska charakteryzują: spójność wewnętrzną, różnicowanie, tożsamość, spójność zewnętrzną, podobieństwa i przeciwieństwa. Ponieważ klasyczny model środowiska/osobowości zawodowej był przedstawiany w kształcie sześciokąta, porządkował on świat zawodów i typy osobowości w ściśle określony sposób. Taki porządek kształtował również zależności między składnikami modelu i wskazywał określone sposoby ich interpretacji oraz wnioski dla celów diagnozy zawodowej. Wybór zawodu jest decyzją związaną z właściwościami osobowości, stanowi wyraz podmiotowych zainteresowań oraz zdolności, wiedzy, motywacji i systemu

wartości. Badano np. związki między systemem wartości a poczuciem sensu życia i obrazem siebie w realiach zawodowych pracy aktora (Mróz, 2008).

W opublikowanej przez Shaloma Schwartza i Wolfganga Bilsky'ego (1987; 1994) teorii uniwersalnej psychologicznej struktury ludzkich wartości przyjęto, że stanowią one poznawczą reprezentację trzech powszechnych wśród ludzi motywów: potrzeb biologicznych, współpracy interpersonalnej oraz oczekiwań społecznych dotyczących dobrobytu i przetrwania grupy. Schwartz i Bilsky (1987, s. 550), analizując te motywy, przedstawili teoretyczne i empiryczne definicje ośmiu kategorii motywacyjnych w postaci wartości: przyjemności (*enjoyment*), bezpieczeństwa (*security*), władzy (*social-power*), osiągnięć (*achievement*), kierowania sobą (*self-direction*), prospołeczne (*prosocial*), restrykcyjnego przystosowania (*restrictive conformity*) oraz dojrzałości (*maturity*). Posługując się mapowaniem wartości (*mapped values*), uporządkowali je ze względu na to, czy służą interesom indywidualnym, czy raczej wspólnotowym oraz z uwagi na to, czy prowadzą do celów ostatecznych, czy instrumentalnych. Badacze zakładali, że strukturalna organizacja systemu wartości odzwierciedla ich wagę oraz motywacyjny wpływ ich spójności bądź sprzeczności na codzienną działalność. Na przykład wartości są pojęciowo odległe wtedy, gdy dominują w nich wartości logicznie bądź pojęciowo sprzeczne, np. własna przyjemność a nastawienie prospołeczne. Z kolei pojęciowa bliskość obszarów o dominujących wartościach pokazuje ich kompatybilność, jak jest w przypadku potrzeby bezpieczeństwa i konformizmu.

Na podstawie badań przestrzennych reprezentacji relacji między wartościami teoria struktury wartości umożliwia dokonywanie porównań podmiotowych konfiguracji wartości. Schwartz i Bilsky (1987, ss. 550–551) przyjęli następujące założenia:

1. Wpływ wartości jako niezależnej zmiennej, zarówno na postawy, jak i zachowania, jest znacznie bardziej efektywnie i niezawodnie przewidywalny, rozpoznawalny i umożliwia interpretację, dzięki wykorzystaniu indeksu wagi obszarów wartości niż w przypadku posługiwania się pojedynczymi wartościami.

2. Wpływ strukturalnych zmiennych socjologicznych, takich jak sytuacja ekonomiczna, polityczna, etniczna, religia czy rodzina na system wartości jako zmienną zależną, może zostać przewidziany, zidentyfikowany i zinterpretowany znacznie efektywniej z wykorzystaniem obszarów wartości niż izolowanych, pojedynczych wartości.

3. Międzykulturowe porównania wartości mogą być przeprowadzane na trzy sposoby: przez ukazanie podobieństw i różnic znaczenia poszczególnych wartości w wyróżnionych obszarach wartości właściwych badanym kulturom; przez porównanie znaczenia wartości, z wykorzystaniem obszarów

wartości, ponieważ obejmują one cały zbiór wartości istotnych, a nie jedynie te uznane za istotne z perspektywy badacza lub lokalnej kultury; przez dokonanie porównań strukturalnych relacji między obszarami wartości, co pozwala wskazać obszary zbieżnych lub sprzecznych wartości.

Definicje wartości zawierają wspólne elementy, gdyż przyjmuje się, że są one pojęciami bądź przekonaniem, dotyczą pożądanego stanu lub zachowań, wykraczają poza konkretną sytuację, wpływają na podmiotowe decyzje albo oceny zachowań i zdarzeń, są uporządkowane według ich znaczenia bądź wagi. Te pięć właściwości stanowi formalną charakterystykę ludzkich wartości. Bycie efektywnym członkiem grupy wymaga ustosunkowania się do zachowań innych osób, a także komunikowania o wymaganiach wynikających z cenionych wartości. Rozwój poznawczy kształtuje zdolności konstruowania reprezentacji potrzeb, ujmowanych jako cele lub wartości. Proces socjalizacji sprzyja przyswojeniu kulturowo ukształtowanych wzorców i pojęć wykorzystywanych w procesie komunikacji, np. o własnych potrzebach bądź oczekiwaniach. Na przykład potrzeby seksualne mogą zostać przekształcone w wartości, takie jak intymność albo miłość, a relacje interpersonalne wyrażać się mogą poprzez pielęgnowanie równości i uczciwości. Z kolei oczekiwania społeczne mogą być ujawniane pod akceptowalną postacią dbałości o bezpieczeństwo narodowe albo pokój na świecie. Mechanizmem różnicującym układy wartości między ludźmi bądź grupami ludzi są oczekiwane korzyści. Do najważniejszych wymiarów różnicujących obszary głównych wartości w porównaniach międzygrupowych należą: korzyści indywidualne (np. ambicje, przyjemność) albo grupowe (np. odpowiedzialność, pomaganie) (Schwartz, 1999).

Schwartz i Bilsky (1987, ss. 551–553) zdefiniowali główne obszary potrzeb, a następnie wyznaczyli dla każdego z nich zestaw wskaźników operacyjnych, pod postacią wartości. Sformalizowana definicja poszczególnych wartości umożliwiła mapowanie relacji między zdaniami stanowiącymi ich operacjonalizację. Każda definicja obejmowała takie właściwości wartości, jak cel instrumentalny lub ostateczny, korzyści (indywidualne, grupowe, wspólne) oraz znaczenie (od bardzo ważne do nieistotne). Sformułowali oni hipotezę o strukturze wartości i w celu jej weryfikacji wykorzystali metodę skalowania wielowymiarowego. Metoda umożliwia przedstawienie wartości jako punktów w wielowymiarowej przestrzeni w taki sposób, że dystanse między punktami odzwierciedlają empiryczne relacje między wartościami wyrażone wartością korelacji oceny ich znaczenia. Starali się wykryć jak teoretyczne relacje między przyjętymi aspektami wartości kształtują ich lokalizację w obrębie regionów.

Schwartz i Bilsky sformułowali cztery hipotezy:

1. Wartości z uwagi na cel można przydzielić do dwóch odrębnych regionów. Pierwszy region obejmuje wartości ostateczne, a drugi wartości instrumentalne.

2. Rozróżnienie między treścią motywów wynika z przyporządkowania ich do siedmiu obszarów odpowiadających wartościom.

3. Ponieważ wybór i realizacja określonych wartości przynosi korzyści tym, którzy je podzielają, poszczególne wartości pogrupowano w obszarach motywacyjnych, a te z kolei podporządkowano odpowiednim korzyściom. Jako że satysfakcja, osiągnięcia oraz samokierowanie zgodnie z definicją odpowiadają korzyściom indywidualnym, tworzą razem obszar wartości indywidualnych. Z kolei wartości prospołeczne i konformizm składają się na obszar korzyści kolektywnych, a dojrzałość i bezpieczeństwo tworzą obszar wartości o mieszanych konsekwencjach.

4. Obszary motywacyjne charakteryzuje struktura wynikająca z ich treściowego przeciwieństwa. Na przykład samokierowanie przeciwstawne jest konformizmowi, osiągnięcia – bezpieczeństwu i dążeniom prospołecznym, a przyjemność – wartościom prospołecznym.

Wyniki badań przeprowadzonych wśród izraelskich nauczycieli i niemieckich studentów z wykorzystaniem zmodyfikowanej Skali Wartości Rokeacha (narzędzia, które po modyfikacjach posłużyło do konstrukcji PVQ Schwartz) analizowano następnie metodą skalowania wielowymiarowego. Uzyskane wyniki umożliwiły sformułowanie następujących wniosków i wskazówek dla przyszłych badań. Potwierdzono rozróżnienie pomiędzy wartościami ostatecznymi i instrumentalnymi, mimo iż dostrzeżono możliwość wpływu poszczególnych wartości z jednej grupy na wartości z grupy drugiej. Potwierdzono związek preferencji wartości z korzyściami odnoszonymi przez podmiot (indywidualizm) lub przez grupę (kolektywizm). Uzyskano także potwierdzenie wyodrębnienia siedmiu głównych obszarów grupujących wartości. Za ważny cel przyszłych badań uznano opracowanie uniwersalnej koncepcji struktury wartości umożliwiającej wykrywanie specyficznych różnic kulturowych.

Jan Ciecuch (2010, ss. 25–26) zwraca uwagę na ewolucję teorii Schwartz. Twierdzi on, że preferowane wartości wyróżnione w PVQ Schwartz lokalizować można w ogólnym paradygmacie psychologii poznawczej, gdyż definiowane są w kategoriach przekonań. Ponadto służą opisowi człowieka jako autora swoich działań i swojego życia, kształtującego swoje otoczenie mimo licznych barier i trudności. Wartości dotyczą celów jakie ludzie sobie stawiają, przy czym są to cele wykraczające poza konkretne działania i sytuacje. Katalog wartości Schwartz, którego punktem wyjścia był katalog Rokeacha ma charakter indukcyjny. Schwartz i Bilsky prowadzili badania,

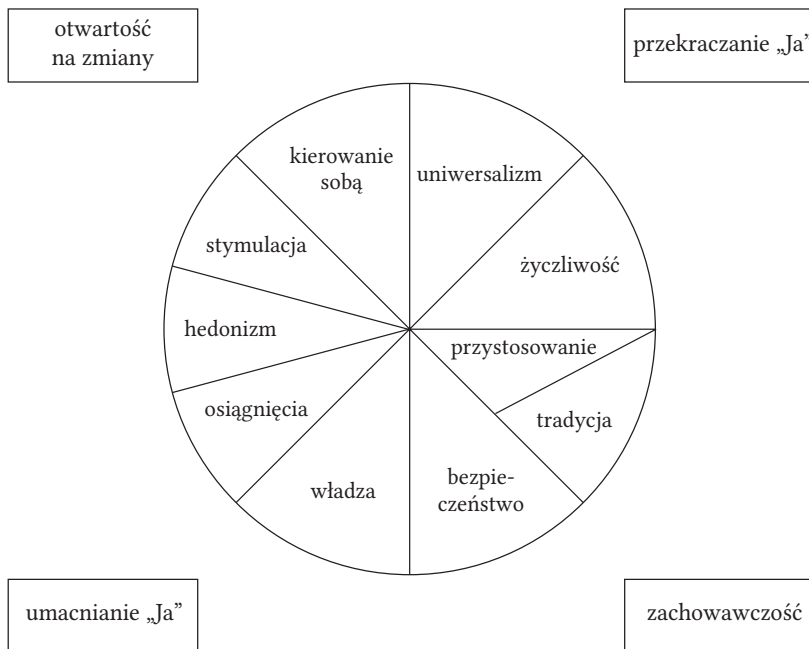
korzystając ze Skali Wartości Rokeacha, jednak zaprezentowali wyniki badań, wykorzystując metodę skalowania wielowymiarowego. Ten sposób prezentacji wyników pozwolił na wykrycie nowych relacji między wartościami oraz umożliwił przedstawienie struktury wartości w formie koła wartości.

Teza o kołowym charakterze struktury wartości podkreśla znaczenie zasady zgodności (sąsiednie obszary wartości są preferowane) i zasadę konfliktu (przeciwnie obszary wartości wykluczają się wzajemnie). Koło wartości Schwartza wskazuje, które wartości mogą być współrealizowane, a które się wykluczają. Indywidualny system wartości przybiera formę hierarchii, a usytuowanie danej wartości na szczycie hierarchii wpływa na lokalizację kolejnych wartości w kolejnych miejscach hierarchii na powierzchni koła. Cieciuch (2010, s. 27) podkreśla, że jednym z podstawowych założeń modelu Schwartza jest jego kompletność. W badaniach dowiedziono, że po usunięciu dwóch obszarów wartości w obliczanym modelu pojawiały się puste obszary. Oznacza to, że proponowany katalog nie zawiera żadnych wyraźnych braków. W wielu badaniach w różnych krajach uzupełniano katalog 10 typów o różne propozycje, ale analizy wyników nie generowały dodatkowego obszaru z wartości dodanych (Cieciuch, 2010, s. 28). Natomiast potwierdzono istnienie sinusoidalnego związku preferencji wartości z dodaną zmienną. Schwartz rozwijając aspekt motywacyjny swojej teorii, wyróżnił grupy wartości, które wyrastają z lęku (jak tradycja, przystosowanie, bezpieczeństwo, władza) i te, które nie są wyrazem lęku (uniwersalizm, życzliwość, stymulacja, samokierowanie, hedonizm).

W polskiej adaptacji Portretowego Kwestionariusza Wartości w wersji dla 40 pozycji Cieciuch i Zaleski (2011) zwrócili uwagę, że pierwsza wersja kwestionariusza (Schwartz i Bilsky, 1987) poddana została gruntownej rewizji (Schwartz, 1992; 1994), a tezy i założenia teorii są nadal rozwijane i empirycznie sprawdzane. Po początkowym wykorzystywaniu w badaniach zmodyfikowanej Skali Wartości Rokeacha Schwartz (1992) zaproponował własną skalę wartości, by ostatecznie skonstruować Portretowy Kwestionariusz Wartości (Schwartz i wsp., 1994, 1996). W kwestionariuszu tym wartości definiowane są jako przekonania o sześciu właściwościach:

1. Są przekonaniem powiązanymi z emocjami.
2. Odnoszą się do pożądanego celu, które stanowią motyw działania.
3. Działaniami kierują obszary wartości o sile równej zbiorowej wadze.
4. Wartości wykraczają poza konkretne działania i sytuacje.
5. Stanowią standardy ocen i wyborów działań.
6. Są hierarchicznie uporządkowane, tworząc względnie stały system preferencji.

Kluczową tezą Schwartza jest twierdzenie o motywacyjnym kontinuum wartości, przedstawianym najczęściej w postaci koła obejmującego treściowy katalog wartości i ich strukturę. Akceptacja modelu kołowego powoduje, że wartości położone w pobliżu ujmowane są jako zbliżone, a wartości najbardziej oddalone i przeciwległe jako zdecydowanie różne lub konfliktowe. Realizacja w jednym działaniu wartości sąsiadujących jest możliwa, ponieważ u ich podstaw leży zbliżona motywacja, natomiast realizacja w jednym działaniu wartości przeciwległych jest mało prawdopodobna, ponieważ prowadzi do sprzecznych konsekwencji społecznych i psychicznych (Cieciuch i Zaleski, 2011, s. 253).



Rycina 1. Koło wartości Schwartza

Źródło: Schwartz, 1992.

Schwartz proponuje analizę systemu wartości również w kategoriach czterech metatypów ukonstytuowanych przez dwa wymiary. Pierwszym jest otwartość na zmiany (*openness to change*) versus zachowawczość (*conservation*), drugim natomiast umacnianie „Ja” (*self-enhancement*) versus przekraczanie „Ja” (*self-transcendence*). Cieciuch i Zaleski (2011, ss. 253–254) podkreślają, że pierwszy wymiar opisuje konflikt między wartościami niezależności myśli i działań oraz gotowością na zmiany, czyli wartościami kierowania

sobą i stymulacji, a wartościami związanymi z utrzymaniem dotychczasowego porządku, niechęcią do zmian i samoograniczeniem, czyli wartościami bezpieczeństwa, przystosowania i tradycji. Drugi wymiar opisuje konflikt między naciskiem na zaspokajanie własnych potrzeb i realizację własnych interesów, czyli wartościami osiągnięć i władzy, a wartościami związanymi z dobrem i interesami innych, czyli wartościami uniwersalizmu i życzliwości. Kołowy model struktury wartości stanowi ważny składnik teorii i umożliwia opis całości struktury wartości.

4.2. MAPY POZNAWCZE ROZWOJU KARIERY Z PUNKTU WIDZENIA STATUSÓW TOŻSAMOŚCI I POCZUCIA DOROSŁOŚCI WŁASNEJ OSOBY

Podjęcie skutecznej nawigacji przez życie i konstruktywne wykroczenie poza trudności związane z okresem tranzykcji ze szkoły na rynek pracy wymaga refleksji i konfrontowania własnych cech i kompetencji z wymaganiami tego rynku. John Bynner (1998), prowadząc wśród brytyjskiej młodzieży badania dotyczące determinant sukcesu zawodowego, wykrył dwie strategie poszukiwania pracy. Pierwszą nazwał błędnym kręgiem porażek, a drugą cyklem sukcesów. W przypadku kręgu porażek, jak wykazały badania w systemie edukacji brytyjskiej, los zawodowy uczniów kształtują decyzje podejmowane w wieku 14 lat, kiedy wybierają szkołę i kolejny etap nauki, bądź szkolenie zawodowe. Wybór szkoły okazał się czynnikiem istotnie zwiększającym szanse na znalezienie i podjęcie pracy. Uczestnictwo w szkoleniach zawodowych zwiększało szanse zatrudnienia jedynie wówczas, gdy istniało rynkowe zapotrzebowanie na określone umiejętności zawodowe. Dlatego Bynner za podstawowe wskaźniki wysokiej zdolności zatrudnieniowej (*employability*) uznał właściwości tożsamości związane z umiejętnością czytania, pisanie oraz liczenia. Nazwał te czynniki kapitałem tożsamości. Wpływ kapitału tożsamości na sukces zawodowy jest niezmiennie wysoki. Wyniki badań dowiodły, że im lepsze oceny uzyskiwał uczeń podczas edukacji, tym krótszy czas zajmowało mu podjęcie pracy. Związek ten można wyjaśnić, odwołując się do dwóch stanowisk teoretycznych: do kapitału ludzkiego, które łączy zdolności szkolne z powodzeniem na rynku pracy, oraz do wykluczenia społecznego, które wskazuje, że w rodzinach uboższych i gorzej wykształconych „dziedziczy się” miejsce w strukturze społecznej (Becker, 1964). Znaczenie edukacji w odniesieniu sukcesu w procesie podejmowania pracy oznacza nie tylko ukończenie kursów zawodowych, ale w dużym stopniu związane jest z podstawowymi umiejętnościami językowymi i matematycznymi. Dalsze

analizy procesu prowadzą do uznania znaczenia koncepcji wykluczenia społecznego, z której wynika, że czynniki pochodzenia i wczesne osiągnięcia szkolne w dużym stopniu związane są z kapitałem społecznym i kulturowym i pozytywnie korelują ze zdolnością zatrudnieniową (Bourdieu i Passeron, 1977).

W połowie ubiegłego wieku wśród psychologów pracy i organizacji dominowały stanowiska wiążące kariery zawodowe ze strukturą organizacji (Schein, 1968, 1979) i podkreślające stabilność ścieżek kariery (Holland, 1992). Już w latach 70. psychologowie organizacji prowadzili badania dotyczące związków między organizacją, jej strukturą oraz funkcjami a rozwojem osobistym pracowników i przebiegiem ich kariery zawodowej (Schein, 1979). W artykule, którego celem był opis i analiza ścieżki kariery zawodowej w organizacji, Edgar Schein (1979) zwrócił uwagę na różnice między karierą ujmowaną z perspektywy pracownika i z perspektywy organizacji. W pierwszej kariera rozumiana jest jako układ doświadczeń i właściwości jednostki wchodzącej do organizacji, angażującej się w jej cele i wreszcie odchodzącej z niej. W drugiej zaś kariera zależy od właściwości organizacji (struktury, strategii, zarządzania, kultury itp.), którą charakteryzują określone wymagania wobec pracownika i która wytworzyła mechanizmy decyzyjne wskazujące kogo, kiedy, gdzie i jak szybko awansować. Te dwie perspektywy umożliwiły analizę zależności między czynnikami struktury organizacji, czynnikami procesualnymi organizacji a ścieżkami karier. Szczegółowej dyskusji poddano dwa rodzaje czynników procesualnych czyli proces akulturacji i proces innowacji. Przyjęto, że proces akulturacji wyrażany jest zakresem wpływu organizacji na osobę, a proces innowacji wyrażany jest zakresem wpływu osoby na organizację (Schein, 1979). W modelu proponowanym przez Scheina organizacja została przedstawiona jako stożek kołowy z wyróżnioną płaszczyzną peryferyczną oraz obszarem centralnym. Oprócz pionowej ścieżki kariery model uwzględniał przemieszczenia zatrudnionych od obszarów peryferycznych do rdzenia organizacji. Wymienione wymiary i zarazem ścieżki kariery poddane są trzem rodzajom ograniczeń: granicom hierarchii, granicom inkluzji oraz granicom funkcjonalnym. Ograniczenia w organizacjach różnią się ze względu na ich liczbę, siłę (*degree of permeability*) oraz przenikliwość (*filtering properties*). Schein definiował członka organizacji, posługując się konfiguracją odgrywanych przez niego ról społecznych (*social selves*), które stają się z czasem składnikiem tożsamości pracownika. Konfiguracja ról jest mniej albo bardziej zintegrowana wokół obrazu siebie i tożsamości jednostki. Zgodność składowych tożsamości z pełnionymi funkcjami wskazuje na dopasowanie właściwości pracownika do wymagań organizacyjnych. Obraz siebie w pewnym zakresie determinują

temperament, intelekt, wzory ekspresji emocji oraz mechanizmy obronne, natomiast role społeczne jednostka konstruuje i realizuje po to, by działać w środowisku społecznym i organizacyjnym. Schein (1979, s. 509) sugeruje, że jedną z kluczowych zdolności jest w realizacji kariery umiejętność zdobywania centralnych pozycji w grupie pracowników na danym poziomie organizacji. Należy przyjąć, że organizacje różnią się ze względu na możliwości przebiegu kariery zawodowej swych członków. Istotne różnice dotyczą zakresu wpływu organizacji na osobę (socjalizacja) oraz możliwości wpływu osoby na organizację (innowacja).

Bańka (2005; 2006) wskazuje na zmiany, jakie dokonały się we współczesnych organizacjach. W odróżnieniu od modelu przedstawionego przez Scheina (1979) współczesne organizacje cechuje:

1. środowiskowe (warunki ekonomiczne, społeczne itp.) uwarunkowanie płynności granic funkcjonalnych i strukturalnych działów i poziomów oraz większa liczba zadań właściwych dla określonych stanowisk;

2. modyfikacja systemów ocen pracowniczych uwzględniających realizację zadań w różnych obszarach pracy (wielostronność, efektywność), a nie tylko ze względu na zaangażowanie w pracę i jej rodzaj;

3. zmniejszenie znaczenia lojalności, przywiązania do organizacji i zaangażowania w pracę;

4. zmniejszenie roli kwalifikacji zawodowych (za które w coraz większym stopniu odpowiedzialny jest pracownik) na rzecz kompetencji osobistych i umiejętności społecznych;

5. restrukturyzacja i redukcja etatów oraz wzrost zakresu pracy zespołowej;

6. wzrost proporcji celów krótko-, a nie długookresowych w planowaniu zasobów ludzkich.

Bańka podkreśla, że obecnie kariera rozumiana jako zjawisko podmiotowe ma elementy obiektywne i subiektywne. Obiektywne elementy indywidualnej kariery to m.in. zajmowane stanowiska, wynagrodzenie i osiągnięcia. Subiektywne elementy kariery to interpretacje zdarzeń związanych z pracą, takie jak aspiracje, oczekiwania, potrzeby, doświadczenia zawodowe. Pozytywna rynkowa ocena doświadczenia jednostki jest odzwierciedlana w historii zatrudnienia, którą cechuje ciągłość. Akumulacja doświadczeń zawodowych w cyklu życia staje się ważnym zasobem adaptacyjnym. Należy podkreślić, że wskazane przez Bańkę zmiany reguł działania organizacji powodują, że coraz częściej o sukcesie zawodowym i pomyślnym przebiegu kariery decydują zasoby podmiotowe, do których zalicza się strukturę tożsamości osoby, poziom jej dorosłości, a także podmiotowe zasoby kapitału kariery (Bańka, 2005).

Grupę szczególnego ryzyka porażki w poszukiwaniu zatrudnienia stanowią osoby wchodzące na rynek pracy. W odpowiedzi na trudności związane z podjęciem pracy i wyborem ścieżki kariery przez absolwentów pojawiły się nowe formy doradztwa i pośrednictwa zawodowego (Bańka, 2005; Spindel, 2010). Nowe formy doradztwa odwołują się do koncepcji planowania albo mapowania życia w perspektywie przyszłości i różnią się od popularnych w psychologii od lat 60. koncepcji wyjaśniających procesy podejmowania decyzji. Planowanie staje się formułą rozwoju potencjału osobowości poprzez zmniejszanie dystansu między tym, co obiektywne a tym co pożądanym, niekiedy kosztem zmiany warunków albo układu środowiska. Mapy tego, co jest (cele osiągnięte), z mapami pożądanego (cele do realizacji) łączą plany działania tworzone z udziałem wielu czynników. W mapach celów do realizacji uwzględniane są zmiany geograficznej lokalizacji form aktywności ważnych dla podmiotu.

Zofia Ratajczak (2006) wskazała na specyfikę zmian polskiego rynku pracy, wynikającą z transformacji ustrojowej, i opisała główne konsekwencje transformacji, wyróżniając m.in. zmiany prawa pracy, upowszechnienie się elastycznych form zatrudnienia, znaczenie podmiotowej zaradności w karierze oraz nowe wzorce konsumpcji. Przebieg, a nawet modele kariery są w znacznym zakresie wyznaczane warunkami szerszej skali środowiska, np. krajowego rynku pracy. Na przykład migracja zarobkowa od przeszło 40 lat występuje w większości uprzemysłowionych krajów świata, a stopniowo jej uczestnikami stają się nie tylko mieszkańcy Europy (Irlandii, Włoch, Portugalii, Hiszpanii), ale i Azji, Afryki oraz Ameryki Południowej. Jak zauważyli Douglas Massey i wsp. (1993), nawet w Japonii z powodów starzenia się społeczeństwa i wzrostu jego zamożności nasila się popyt na pracowników z krajów Azji i Ameryki Południowej. Zmiany na rynku pracy są również skutkiem kształtowania się społeczeństw informacyjnych i budowania w nich organizacji opartych na wiedzy. Są nimi placówki naukowe i badawcze, firmy świadczące usługi doradcze, pośrednictwa (np. prawnego) i szkoleniowe, media, biurokracja, organizacje pożytku publicznego itp. Bańka (2002) twierdzi, że w organizacjach opartych na wiedzy istotnymi aktywami są właściwości niematerialne: cechy personelu, struktura wewnętrzna i struktura zewnętrzna. W artykule ukazującym współczesne uwarunkowania kariery zawodowej Bańka (2005) wymienia szereg zjawisk społecznych, ekonomicznych i politycznych, które powodują, że klasyczny model kariery organizacyjnej uległ znaczącym zmianom. Wskazuje na takie zjawiska, jak globalizacja, transnacionalizacja rynków pracy oraz akulturacja.

Mark Savickas (1985) podkreślał, że z wielu przemian rozwojowych (*developmental transitions*) prawdopodobnie podjęcie zatrudnienia w największym

zakresie kształtuje tożsamość młodych osób. Jednak podjęcie zatrudnienia to obecnie nie jednorazowy akt decyzyjny, ale coraz częściej proces wielokrotnych prób i poszukiwania własnego miejsca na rynku pracy. Utrwalone w praktyce badawczej „zewnętrzne” sposoby opisu jednostek (ekonomia, władza, prestiż) odwołujące się do funkcji, zawodów (kim jesteś?, jestem kierowcą), dyplomów, dochodów itp. nie wystarczają do opisu podmiotowych decyzji i motywów działania (Savickas, 1985). Kategorie tożsamości oraz osobowości i związane z nimi czynniki, m.in. takie jak plany, cele i wartości oraz obraz siebie i świata, pozwalają wyjaśnić funkcjonalne i strukturalne związki osób z ich społecznym środowiskiem. Ratajczak (2006) i Bańka (2005) podkreślają, że otwarcie unijnych rynków pracy sprzyja możliwościom planowania kariery zawodowej w zakresie szerszym niż rynek krajowy. Bańka (2005) spośród ważniejszych zmian w przebiegu kariery zawodowej wskazuje:

1. wydłużenie się przeciętnego okresu nauki i w związku z tym opóźnienie momentu przejścia z systemu edukacji na rynek pracy;
2. wzrost złożoności sposobów zdobywania pierwszych doświadczeń zawodowych;
3. późniejsze podejmowanie przez młodych dorosłych ról społecznych typowych dla pełni dorosłości;
4. wzrost znaczenia dojrzałości zawodowej. Zmiany warunków realizacji karier prowadzą do wzrostu znaczenia zdolności zatrudnieniowej.

Zdolność zatrudnieniowa (Bynner, 1998; Bańka, 2005) ujmowana jest zarówno w kategoriach subiektywnych możliwości osoby, jak i obiektywnej wartości posiadanych kwalifikacji konfrontowanych z wymaganiami rynku pracy i stawianymi przed kandydatami na określone stanowisko. Bańka (2005) podkreśla, że proces przejścia z systemu edukacji do życia zawodowego rozciąga się na cały cykl życia jednostki i staje się stałym elementem paradygmatu kariery zawodowej i stałym elementem rozwoju osoby w okresie dorosłości. Jest to powtarzalny cykl tranzykcji z pozycji osoby bezrobotnej do zatrudnienia, z jednej roli społecznej w kolejną. W tym kontekście Bańka przedstawia koncepcję osobistego kapitału kariery i precyzuje podstawowe jego formy, definiuje i podaje genezę wymienionych terminów, są to m.in. kapitał finansowy, fizyczny, ludzki, kulturowy, społeczny edukacyjny, reputacji, personalny, doświadczenia i kariery (kompetencje). Wyróżnione formy kapitału kariery podlegają akumulacji, amortyzacji (zużyciu), transformacji (jak zamiana kapitału edukacji na kapitał finansowy itp.). „Wartość” kapitału kariery rozpatrywana jako suma zasobów i kompetencji może się zmieniać, jak dzieje się wtedy, gdy pracownik przekonany o tym, że w danej firmie osiągnął już pułap kariery, poszukuje nowej organizacji, w której widzi dla

siebie szanse dalszego rozwoju, awansu i, ogólnie mówiąc, zwiększenia wartości kapitału. Bańka (2005) opisuje możliwości podmiotowego zarządzania kapitałem kariery oraz sytuacyjne uwarunkowania jego wartości. Wartość kapitału kariery wyraża osobiste portfolio kariery, czyli zbiór inwestycji w kapitał kariery w odniesieniu do planów rozwoju zawodowego, osobistego, społecznego itd. Inwestycje mogą mieć charakter strategii krótkoterminowych i długoterminowych. Portfolio kariery wyraża bardziej budowanie obrazu siebie w świecie pracy, niż koncentrację na współpracy z innymi. Wynika z tego, że portfolio kariery jest formą wiedzy o sobie, zobrazowaniem własnych mocnych i słabych stron. Dlatego można założyć, że świadome kreowanie portfolio kariery jest formą podmiotowego kształtowania tożsamości (Bańka, 2005).

Z perspektywy psychologii rozwoju podstawowymi mechanizmami formowania się tożsamości są według Jamesa Marcii (1966) procesy eksploracji społecznego i fizycznego otoczenia, ujawniające się m.in. w podejmowaniu różnorodnych ról społecznych i eksperymentowaniu z otaczającą rzeczywistością w celu znalezienie własnej „niszy” w strukturze społecznej, oraz podejmowanie zobowiązań, w zakresie wybranych przez jednostkę w procesie eksploracji takich obszarów, które uznała ona za warte zaangażowania i spełniające osobiste standardy oraz umożliwiające zaspokajanie jej indywidualnych potrzeb. Według badaczy (Marcia, 1966; Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2008) oba te procesy następują jeden po drugim. W okresie adolescencji przeważa eksplorowanie, natomiast jego zaprzestanie i jednoczesne podjęcie zobowiązań wyznacza niejako granicę okresu dorastania i wejście w fazę wczesnej dorosłości. Schwartz (2001) podkreśla, że również po okresie dorastania, w okresie dorosłości, trwa proces kształtowania się tożsamości. Proces ten jest związany z nowymi rolami i zadaniami jakie podejmuje dorosły na przestrzeni życia. Jak zauważa Konrad Piotrowski (2010), faza wyłaniającej się dorosłości występuje w tych krajach, w których dominuje gospodarka oparta na wiedzy, w której ludzie, aby zdobyć satysfakcjonującą pozycję społeczną, muszą poświęcić wiele lat na kształcenie się i zdobywanie doświadczeń, a zadania okresu dorosłości odkładają do momentu zdobycia odpowiedniej, według nich, pozycji społecznej i zawodowej. Piotrowski (2010) zauważył, że gotowość do zawarcia małżeństwa okazała się bardzo niska w grupie osób w wieku poniżej 25 lat i znacząco wzrastała w kolejnych latach, podobnie jak poczucie dorosłości. Dla wielu młodych ludzi żyjących w obecnych czasach okres pomiędzy 18. a 29.–30. rokiem życia (zwłaszcza do 25. roku życia) to czas głębokich zmian. Działania w tym okresie wiążą się z uzyskiwaniem kolejnych szczebli wykształcenia (po ukończeniu szkoły średniej) oraz zdobywaniem pierwszych doświadczeń zawodowych, które

będą owocować dopiero w kolejnych latach. Pod koniec tego okresu, jak twierdzi Jeffrey Arnett (2000), większość ludzi ma już stosunkowo dobrze określone cele życiowe i podejmuje decyzje mające względnie trwałe skutki dla ich funkcjonowania. Ta stosunkowo krótka faza (6–7 lat) stanowi specyficzny okres w rozwoju człowieka, charakteryzujący się wielością i jednoczesnością zmian oraz szeroką eksploracją możliwych stylów życia. Arnett (2000, s. 469) podkreśla, że wyłaniająca się dorosłość jest okresem w życiu, kiedy wiele różnych kierunków jest możliwych, kiedy niewiele zostało już ostatecznie zdecydowane w odniesieniu do przyszłości, kiedy niezależna eksploracja życiowych możliwości jest większa, niż będzie w jakimkolwiek innym okresie życia. Tożsamość na żadnym etapie życia nie staje się czymś ustalonym ale podlega zmianom, jest przebudowywana, może się rozpaść aby zostać następnie ukształtowana na nowym poziomie (Batory, 2008, Oleś, 2008). Wyłaniająca się dorosłość jest okresem szczególnych rozstrzygnięć tożsamościowych.

W teoriach opisujących kształtowanie się tożsamości, a szczególnie w teoriach Erika Eriksona (1968) i Jamesa Marcii (1966), podkreślano podstawowe znaczenie tożsamości dla uzyskania zdolności efektywnego radzenia sobie z różnorodnymi zadaniami życiowymi, niekiedy z powodu znaczenia dla rozwoju osobowości nazywanych kryzysami. Erikson (2004, s. 85) zaznaczał, że wraz z ustanowieniem się dobrej relacji ze światem umiejętności dzieciństwo dobiega końca. Następująca wówczas integracja tożsamości jest wewnętrznym kapitałem pochodzącym ze wszystkich wcześniejszych stadiów. Tożsamość ego uzyskuje siłę z osiągnięć mających znaczenie w danej kulturze. Erikson (2004, s. 87) podkreślał, że niezdolność do ustalenia tożsamości zawodowej sprzyja ocenom, że młodzi ludzie są „próżniakami” albo mają „zły charakter” i wówczas takimi właśnie się stają. W krajach demokratycznych istnieje potrzeba tożsamości tworzonych indywidualnie, zdolnych wykorzystywać różne możliwości i dostosowywać się do zmieniających warunków hossy i bessy, migracji i życia osiadłego, ukierunkowanych na autonomię wyrażającą się w niezależności i inicjatywę wyrażającą się w przedsiębiorczości. Przez dorosłe życie Erikson (2004, s. 90) rozumie naukę i pracę w określonym zawodzie, kontakty z płcią przeciwną, a po pewnym czasie małżeństwo i życie rodzinne.

Z perspektywy teorii rozwoju zawodowego skuteczna eksploracja wizji planowanej kariery zależna jest od czynników motywacyjnych oraz wzmocnień zewnętrznych. Z perspektywy teorii kształtowania tożsamości poziom zaangażowania w eksplorację kariery ma związek z procesem eksploracji i kształtowania się tożsamości osoby (Grotevant, 1987). Stanowiska te łączy mechanizm eksploracji, czyli zdobywania informacji o świecie i o sobie,

ukierunkowanej przez kształtującą się w okresie adolescencji tożsamość podmiotu. Osiągnięty na podstawie eksploracji status tożsamości ma związek z procesem eksploracji kariery. Na przykład w Modelu podwójnego cyklu formowania się tożsamości (*The Dual-Cycle Model of Identity Formation*) (Luyckx i wsp., 2006) przyjęto, że eksploracja i podejmowanie zobowiązań to złożone i dynamicznie powiązane ze sobą procesy poszerzania przestrzeni życia i podejmowania nowych rodzajów aktywności. Efektem procesów eksploracji i podejmowania zobowiązań są kategorie tożsamości, przyjmujące postać tożsamości osiągniętej, nadanej, moratoryjnej oraz rozproszonej. Tożsamość osiągnięta jest wynikiem działań niezależnej i odpowiedzialnej, kompetentnej jednostki. Tożsamość nadana odzwierciedla stopień zależności osoby od wpływów otoczenia. Tożsamość moratoryjna wyraża stopień opóźnienia realizacji zadań rozwojowych i niechęć do przyjmowania odpowiedzialności. Tożsamość rozproszona jest związana z opóźnionym realizowaniem zadań z okresu adolescencji oraz wczesnej dorosłości i charakteryzuje ją nasilenie konfliktów, zarówno w zakresie realizowanych ról, wartości, jak i konfliktów interpersonalnych (Brzezińska, 2000). Anna Brzezińska i Konrad Piotrowski (2010) dokonali adaptacji Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości DIDS (Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in. 2008) służącej pomiarowi nienamaccalnych zasobów kapitału osobowego i pozwalającego na ocenę eksploracji i zobowiązań w domenie ogólnej wizji własnej przyszłości. Skalę wykorzystano w szeregu badań (Hauziński, 2015b; Piotrowski i Brzezińska, 2015). Na przykład w badaniach Hauzińskiego (2015b) szukano związków między eksploracją ruminacyjną a skutecznością i decyzywnością w karierze. Analiza uzyskanych wyników pokazała znaczący związek między wymiarem tożsamości eksploracją ruminacyjną a skutecznością i decyzywnością w karierze. W sytuacji, gdy analiza regresji wskazywała na istotny wpływ eksploracji ruminacyjnej na decyzywność i skuteczność, okazywało się, że obniża ona wyodrębnione podskale skuteczności i decyzywności w karierze.

James Côté (2002) z perspektywy opisu społeczeństw ponowoczesnych przedstawił mechanizmy transycji do dorosłości uwzględniające teorie biegu życia. Starał się odpowiedzieć na pytanie o to, jak na przebieg procesu transycji do dorosłości wpływają struktura społeczna, a jak czynniki podmiotowe, umożliwiające negocjowanie indywidualnych dróg biegu życia. Według Côtégo (2002) indywidualizacja projektów życiowych jest możliwa do osiągnięcia dzięki uwzględnianiu własnych preferencji i dbałości o niezależność decyzji. Wówczas czynniki podmiotowe nadają karierze życiowej osobisty styl, niezdeteminowany wpływem społecznym. Opisał on, występujące wśród młodych ludzi, zjawisko wydłużenia się procesu transycji do dorosłości i późniejsze podejmowanie „dorosłych” ról społecznych, poczucie braku

zasobów oraz świadomość osobistej odpowiedzialności za przebieg ścieżek życiowych. Côté (2002) stworzył model kapitału tożsamości (*the identity capital model*), a przejście do dorosłości opisał jako rozwijanie i indywidualizowanie projektów życiowych. Projekty życiowe lokował on na kontinuum od indywidualizacji schematycznej czyli pasywnej akceptacji masowych wzorców konsumpcji i masowej oferty edukacyjnej po indywidualizację rozwojową, wyrażającą się aktywnym i planowym podejściem do rozwoju osobistego we wspólnocie dorosłych. Model kapitału tożsamości (Côté, 2002) w realiach rynku pracy ukazuje znaczenie osobistych dążeń do osiągnięcia przewagi nad innymi lub do kompensowania własnej słabości. Działania te są podejmowane w odpowiedzi na osłabienie roli i znaczenia instytucji społecznych, szkół, urzędów pracy itp. Osiąganie przewagi w rywalizacji o pozycję na rynku pracy i pozycję w społeczeństwie, wymaga inwestycji w samego siebie. Zwiększanie kapitału tożsamości wymaga planowania strategii rozwoju. Wymaga oceny zasobów mierzalnych, takich jak klasa społeczna, płeć, znaczący znajomi i rozwoju zasobów niemierzalnych, takich jak osobowość sprawcza, kapitał tożsamości, cele rozwojowe. Mierzalne i niemierzalne zasoby kapitału tożsamości są angażowane w formowanie ścieżki wkraczania w dorosłość i wpływają na rozwój poczucia dorosłości i integrację ze społecznością. Różnice indywidualne w procesie wkraczania w dorosłość wynikają z posiadanych zasobów kapitału tożsamości. Z tego powodu poczucie dorosłości i integracji ze społecznością traktowane jest jako wskaźnik akumulacji kapitału tożsamości (Côté, 1996; 1997). Côté (1997) zaznacza, że okresem szczególnie istotnym dla nabywania zasobów kapitału tożsamości oraz rozwiązania kryzysu tożsamości jest okres studiów. W ich trakcie, w bezpiecznych warunkach, można radzić sobie z kwestiami tożsamościowymi oraz nabywać nowe zasoby kapitału tożsamości. Z tego powodu model kapitału tożsamości przedstawiał sytuację osób studiujących lub dobrze wykształconych reprezentantów klasy średniej (Piotrowski i Brzezińska, 2015).

Do najważniejszych aktywów kapitału tożsamości zaliczył Côté (2002; 2005) ukształtowane mechanizmy rozwoju osobistego, sukcesy odniesione w realizacji projektów życiowych, przynależność do wspólnoty gwarantującej poczucie bezpieczeństwa i wysoką samoocenę oraz osiągnięcie pożądanej pozycji zawodowej. Decydującym czynnikiem skuteczności zawodowej jest sprawstwo definiowane jako czynnik aktywnej i rozwojowej indywidualizacji, wsparty wewnątrznie zdeterminowanym dążeniem do realizacji wyznaczonych celów. Nawiązując do przywołanych teorii kształtowania się tożsamości (Brzezińska, 2000, ss. 239–243), wyróżnia tożsamość osobistą, definiowaną jako uformowaną strukturę Ja, tożsamość społeczną

definiowaną jako „My” (wyrażającą poznawcze powiązania własnej osoby z innymi ludźmi oraz identyfikowaniem się z ich celami, wartościami i zasadami postępowania) oraz tożsamość osiągniętą (*identity achievement*). Tożsamość jako konstruowana przez podmiot struktura popędów, zdolności, przekonań i historii życia wyznacza, poprzez własną organizację, stopień precyzji działań eksploracyjnych albo orientacyjnych (Brzezińska, 2000). Na podstawie tych działań, testowania siebie i swoich możliwości oraz relacji z innymi ludźmi w określonych realiach osoba podejmuje decyzje dotyczące określonych zobowiązań, np. o podjęciu takiej a nie innej pracy, decyduje o stylu życia, wybiera lokalizację geograficzną dla życia i stara się realizować cenione przez siebie wartości. Wyniki licznych badań wskazują na znaczącą rolę otoczenia społecznego i kulturowego w formowaniu się tożsamości (Adams i Marshall, 1996). W porównaniu ze społeczeństwami industrialnymi znacznie trudniejsze jest obecnie osiągnięcie tożsamości w społeczeństwach modernistycznych i postmodernistycznych. Wynika to m.in. z ryzyka określenia siebie w sposób, który utrudnia realizację kariery zawodowej.

W państwach rozwiniętych gospodarczo się wśród ludzi młodych m.in. wydłużanie się czasu przeznaczanego na edukację, zwłaszcza na poziomie akademickim, odraczenie w czasie opuszczenia domu rodzinnego, podjęcia stałej pracy czy założenia rodziny. Wielu badaczy (Arnett, 2000; Macek, Bejcek i Vanickova, 2007; Lanz i Tagliabue, 2007) twierdzi, że te specyficzne zmiany uzasadniają wyróżnienie etapu rozwoju nazywanego wyłaniającą się dorosłością (*emerging adulthood*) i przypadającego na drugą i trzecią dekadę życia. Podobieństwa między etapami adolescencji i wyłaniającej się dorosłości dotyczą przede wszystkim dominujących w nich mechanizmów eksploracji społecznego i fizycznego otoczenia w takich obszarach, jak bliskie związki, aktywność zawodowa, światopogląd (Brzezińska i Piotrowski, 2010b). Proces eksploracji w fazie wyłaniającej się dorosłości jest jednak jakościowo inny, niż we wcześniejszym okresie adolescencji. Jako przykład można podać podejmowanie pracy zawodowej, która w okresie dorastania pełni funkcję zaspokajania doraźnych potrzeb i nie jest przez młodych ludzi uznawana za początek ich „właściwej” drogi zawodowej (Bachman i Schulenberg, 1993). W okresie wyłaniającej się dorosłości zdobywanie doświadczeń na rynku pracy jest już zorientowane na zdobycie umiejętności przydatnych w przyszłości i jest związane z wizją własnego życia (Arnett, 2000). Podobnie jest z nawiązywaniem bliskich związków, które w okresie dorastania stanowią raczej sposób spędzania wolnego czasu w grupie znajomych i dopiero w okresie wyłaniającej się dorosłości zaczynają się wiązać z budowaniem intymności i zaangażowaniem (Pindur-Dylak, 2002). Z tego powodu związki tworzone przez młodych ludzi w fazie postadolescencyjnej

są trwalsze i głębsze. Rozwój tożsamości w okresie wyłaniającej się dorosłości jest powiązany z celami kariery życiowej, jakie stawia przed sobą jednostka. Cele te często są tożsame z zadaniami rozwojowymi charakterystycznymi dla tego etapu rozwoju, a rozwój tożsamości odbywa się poprzez eksplorację możliwości i podejmowanie zobowiązań ułatwiających realizację celów (Pulkkinen, Nurmi i Kokko, 2002).

Do najważniejszych zadań rozwojowych tego okresu zalicza się zakończenie edukacji, podjęcie stałej pracy zawodowej (*full-time job*), opuszczenie domu rodzinnego, znalezienie partnera (małżonka) oraz rodzicielstwo (Fadju-koff, 2007). Wszystkie wyróżnione zadania rozwojowe mają swoje miejsce w przestrzeni społecznej i geograficznej. Na przykład młodzi ludzie, zakładając rodzinę, mogą również podjąć decyzję o lokalizacji miejsca zamieszkania, kierując się przy jego wyborze ceną lokalu, odległością od miejsca pracy, lokalizacją w obrębie miasta albo poza nim i innymi czynnikami (Fadju-koff, 2007). Można zauważyć, że w okresie wyłaniającej się dorosłości tworzone są podwaliny pod późniejszą indywidualizację jednostki i ponoszenie odpowiedzialności za życiowe decyzje, wyrażane m.in. przestrzenną lokalizacją głównych aktywności życiowych (Fadju-koff, 2007; Hauziński, 2010). Dlatego takie zagadnienia dotyczące kapitału tożsamości, jak podejmowanie zobowiązań interpersonalnych, zawodowych, a także procesy eksploracji otoczenia wysuwają się we współczesnej literaturze rozwoju człowieka na pierwszy plan (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016). Spostrzeganie siebie jako dorosłego wyznaczane przez samodzielność, intymność oraz poczucie dorosłości staje się procesem o zróżnicowanej podmiotowo dynamice. Osoby w tym samym wieku, np. dwudziestolatkowie, mogą bardzo istotnie różnić się statusami tożsamości i dorosłości (Brzezińska i wsp., 2016). Analiza procesu tranzycji do dorosłości (*transition to adulthood*) wymaga precyzyjnej definicji pojęcia dorosłości. Najczęściej stosowane definicje dorosłości wywodzą się z prakseologii ukazującej skuteczność realizacji ról społecznych charakterystycznych dla człowieka dorosłego (tzw. obiektywne wskaźniki dorosłości). Od poziomu realizacji zadań roli społecznej zależy przyznanie komuś statusu osoby dorosłej. To podejście, kładące nacisk na zmiany na poziomie społeczno-demograficznym, jest najpopularniejsze w badaniach nad wkraczaniem w dorosłość, a najczęściej stosowanymi obiektywnymi wskaźnikami dorosłości, powszechnie uznawanymi przez badaczy tej problematyki, są:

1. Zakończenie edukacji, które stanowi ważny dla jednostki moment przejścia, wymagający ponownej adaptacji i rozpoczęcia realizacji nowych wymogów, w tym przede wszystkim podjęcia aktywności zawodowej.

2. Prowadzenie własnego gospodarstwa domowego, czyli uniezależnienie się od rodziny pochodzenia poprzez zmianę miejsca zamieszkania.

3. Zbudowanie trwałego związku partnerskiego, co często wiąże się także z rozpoczęciem wspólnego z partnerem prowadzenia gospodarstwa domowego.

4. Ojcostwo i macierzyństwo będące na ogół konsekwencją związku małżeńskiego.

5. Podjęcie satysfakcjonującej aktywności zawodowej, co stanowi fundamentalny krok ku dorosłości, dający szansę na opuszczenie domu rodzinnego, uniezależnienie się od rodziny pochodzenia, sprzyjający małżeństwu i rodzicielstwu (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016).

Wyróżnić można także podejście akcentujące dorosłość jako kategorię subiektywną (tzw. subiektywne wskaźniki dorosłości). W tym podejściu badania koncentrują się najczęściej wokół dwóch zagadnień: poczucia dorosłości, czyli przekonania o byciu/niebyciu dorosłym (podejście kategoriale) lub byciu mniej czy bardziej dorosłym (podejście ciągłe), oraz dojrzałości psychicznej, zwanej także psycho-społeczną, wyrażającej się w posiadaniu kompetencji charakterystycznych dla osób dorosłych, jak: samodzielność w podejmowaniu decyzji, niezależność, autonomia, zdolność do budowania trwałych związków partnerskich. W tym ujęciu człowiekiem dorosłym jest ten, kto ma się za dorosłego, lub zachowuje się/funkcjonuje jak dorosły. Z badań nad subiektywnym poczuciem dorosłości wśród osób od 15. do 55. roku życia (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016) wynika, że wcale nie spstrzegają oni kryteriów obiektywnych jako kluczowych dla bycia dorosłym. Jeffrey Arnett (2014) podkreśla, że to nie zawarcie związku małżeńskiego albo posiadanie dzieci decydują o przyznaniu komuś statusu osoby dorosłej, ale raczej czynniki wewnętrzne, określane kryteriami jednostkowymi, jak wzięcie odpowiedzialności za konsekwencje własnych działań, samodzielne decydowanie o własnych przekonaniach i wyznawanych wartościach, ustanowienie relacji z rodzicami jak równy z równym.

Wyniki te są wyraźnym sygnałem, że wkraczanie w dorosłość przechodzi obecnie znaczące przeobrażenia. Różnice pomiędzy osobami dotychczas więc przede wszystkim sposobu dochodzenia do pewnego społecznie określonego celu, jakim jest dorosłość. Jedną z coraz częściej wybieranych strategii jest ta określona przez Arnetta (2014) jako wyłaniająca się dorosłość, ale nawet sam autor nie określa jej jako uniwersalnej i wiąże przede wszystkim ze średnim lub z wyższym statusem społeczno-ekonomicznym (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016). Bardziej ogólny przegląd strategii wkraczania w dorosłość podaje Marcin Sińczuch (2002), który wyróżnia cztery typy:

1. W warunkach braku wsparcia ze strony członków najbliższej rodziny (zarówno materialnego, jak i społecznego czy emocjonalnego) jednostki zostają niejako przymuszone do wczesnego podjęcia dorosłych ról społecznych i obowiązków, głównie związanych z pracą zawodową, aby umożliwić sobie uniezależnienie się od rodziców, samodzielne zamieszkanie i ewentualne założenie rodziny. Z taką sytuacją mamy do czynienia głównie w tych rejonach, gdzie występuje dobrze rozwinięty rynek pracy, oferujący stosunkowo wysokie zarobki nie tylko wykwalifikowanym specjalistom, ale także początkującym pracownikom, nieposiadającym jeszcze bogatych i zróżnicowanych doświadczeń zawodowych i edukacyjnych.

2. Model drugi także dotyczy jednostek, które dość szybko podejmują obowiązki ludzi dorosłych, ale mogą w tym procesie liczyć na dużą pomoc i znaczne wsparcie ze strony swej rodziny. Młodzi ludzie naśladują swoich rodziców i często biorą na siebie kontynuowanie ich drogi życiowej, mając zbliżoną hierarchię wartości i postawy. Ten model występuje często w społeczeństwach stabilnych, w których osoby starsze mają wysoką pozycję społeczną, dysponują zasobami finansowymi i władzą.

3. Model trzeci dotyczy osób, które nie mogą liczyć na wsparcie ze strony najbliższych, ale jednocześnie zewnętrzne czynniki (może to być np. ograniczony dostęp do rynku pracy) utrudniają im usamodzielnienie się. Dlatego też w ich przypadku dochodzi do odroczenia podjęcia dorosłych ról i obowiązków, ale dzieje się tak przede wszystkim na skutek zewnętrznych uwarunkowań, a nie za przyczyną ich osobistych decyzji.

4. W ostatnim modelu odraczenie podjęcia dorosłych ról społecznych jest kwestią indywidualnego wyboru, przy wsparciu i akceptacji takiego postępowania w najbliższym środowisku. Odraczenie wkraczania w dorosłość może być podyktowane przedłużaniem procesu kształcenia i zdobywania kolejnych kwalifikacji czy chęcią zdobycia różnorodnych doświadczeń zawodowych, np. poprzez odbycie staży w renomowanych firmach, bądź doświadczeń życiowych.

Zjawisko zróżnicowania statusów tożsamości oraz wymiarów dorosłości w podobnych wiekowo grupach zauważane jest coraz częściej i staje się przedmiotem intensywnych dociekań (Arnett, 2001). Badania procesów stania się dorosłym, o określonej charakterystyce tożsamości, prowadzone są zarówno w socjologii, jak i psychologii pracy, rozwoju i poznawczej. W perspektywie psychologii zwraca się uwagę na zindywidualizowanie zarówno kryteriów dorosłości, jak i ścieżek dochodzenia do dorosłości. Podobnie statusy tożsamości wywodzone z teorii Marcii (1966) lokują się w nurcie badania wpływu podmiotu na swój los, wyborów wynikających z kryzysu tożsamości i podejmowanych w procesie eksploracji oraz podejmowania zobowiązań,

stanowiących wybór jednej z możliwych alternatyw. W przypadku statusów tożsamości uwagę badaczy zwraca dynamika ich zmienności. Harold Grotevant (1987) postuluje badania nie statusów tożsamości jako takich, ale ich natężenie i wzajemne relacje. W przedstawionych dalej badaniach odwołano się do koncepcji wymiarów rozwoju tożsamości oraz poczucia subiektywnej dorosłości w polskiej adaptacji Brzezińskiej i Piotrowskiego (2009; 2010). Należy zauważyć, że odrębną propozycję sformułował Bohdan Roźnowski (2009), podejmując analizę struktur wiedzy młodzieży o rynku pracy i wskazując szereg kluczowych pojęć, od których zależy znalezienie pracy. Wiedza o rynku pracy obejmuje wiedzę „co”, „gdzie” i „jak”. Wiedza „co” zawiera informacje o własnych umiejętnościach i kompetencjach. Wiedza „gdzie” obejmuje informacje o lokalizacji i warunkach miejsca pracy, a wiedza jak o tym, „jak” dotrzeć i zaprezentować się przyszłemu pracodawcy (Roźnowski, 2007; 2009, s. 253).

4.3. PSYCHOLOGICZNE DETERMINANTY WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI W WARUNKACH NIESTABILNOŚCI RYNKU PRACY

Andreas Walther i Wim Plug (2006) podkreślają, że zmieniający się i elastyczny rynek pracy (*flexible labor market*) współkształtuje nowe wzory tranzycji na rynek pracy. Czas tranzycji nie tylko się wydłuża, ale sam proces staje się bardziej zróżnicowany, cząstkowy i nieliniowy. Walther i Plug porównują ten proces z efektem yo-yo, gdyż obejmuje on nieustanne przemieszczenia między edukacją, zatrudnieniem i bezrobociem. To porównanie stało się przyczynkiem do powstania i realizacji ogólnoeuropejskiego programu YOYO (*Youth Policy and Participation: Potentials of Participation and Informal Learning In Young People's Transition to the Labor Market*), w którym w latach 2001–2004 uczestniczyli naukowcy i szkoleniowcy z Niemiec, Danii, Irlandii, Włoch, Holandii, Portugalii, Rumunii, Hiszpanii oraz Anglii. Głównym celem programu było wypracowanie strategii zwiększenia motywacji młodych ludzi do poszukiwania zatrudnienia oraz metod ich wsparcia (Walther i Plug, 2006). Prowadzono wywiady dotyczące doświadczeń zdobytych przez młodzież w procesie tranzycji oraz analizowano studia przypadków. Zauważono, że większe szanse na podjęcie płatnej pracy mieli ci młodzi ludzie, którzy już w szkole zostali przygotowani do poszukiwania pracy. Sam proces tranzycji z młodości do dorosłości, opisany z perspektywy badanych osób, ukazywał przede wszystkim ich zmagania się z bezrobociem oraz brak przekonania o sensie inwestowania w edukację. Wskazywali oni na niedopasowanie kwalifikacji do wymagań rynku pracy.

Badacze zauważyli wśród badanych wysoki wskaźnik „statusu zero”, czyli osób niezatrudnionych, niewykształconych, bez doświadczenia zawodowego oraz niezarejestrowanych jako bezrobotni (Walther i Plug, 2006). W odróżnieniu od klasycznych teorii biegu życia (*life-course*) taki przebieg procesu tranzykcji nazwano destandardyzacją (*destandardization*) (Walther i Plug, 2006). Destandardyzacja oznacza, że współoddziaływanie struktury rynku pracy i poczucia sprawstwa oraz zinstytucjonalizowanych trajektorii biegu życia i podmiotowej konstrukcji biografii w poczuciu jednostki przestaje być oczywistością. Coraz częściej młodzi ludzie podejmują życiowe decyzje w sytuacji braku społecznych wskazówek, markerów kierunku działania. Osiągnięcie dorosłości, rozumiane jako podjęcie pracy, założenie rodziny oraz nabycie pełni praw obywatelskich nie jest już jednorazowym punktem biografii ale szeregiem rytmicznych zmian (Walther i Plug, 2006). Proces modernizacji osłabił kolektywne wzory życia społecznego oraz trajektorie instytucjonalne (Schein, 1979). Motywacja indywidualna, która jest relacją między spostrzeganymi przez osobę korzyściami wynikającymi z niezależnych decyzji i podmiotowym poczuciem samoskuteczności, stała się obecnie kluczowym czynnikiem działania w społeczeństwie. Jednocześnie wzmacnia ona odczuwanie zagrożenia cenionych wartości i egzystencji co powoduje, że młodzi ludzie odwołują się do dostępnych im strategii zaradczych. Zofia Ratajczak (2000; 2001) wymienia cztery strategie zaradcze, tworzące pewną sekwencję działań, skorelowaną z rozwojem sytuacji spostrzeganej jako zagrożenie. Są to strategie prewencyjna, walki (charakteryzująca się wysokimi kosztami ponoszonymi przez osoby), strategii obrony siebie oraz ucieczki. Ratajczak konfrontuje (2000, ss. 70–80) pojęcie zasobów jako możliwości z pojęciem kosztów psychologicznych, przedstawiając nową perspektywę analizy zachowań człowieka w sytuacji zagrożenia i podkreśla, że to, czy osoba zakwalifikuje swoje wysiłki zaradcze jako zgodne ze standardem, zaoszczędzone czy też nadmierne, zależy od ilości posiadanych przez nią zasobów.

Już Albert Bandura (1977), tworząc teorię samoskuteczności, podkreślał, że w układzie zmiennych kształtujących przebieg życia znajdują swoje miejsce zdarzenia przypadkowe i nieprzewidziane. Przewidywalne zdarzenia, np. szanse, wprowadzają do tego układu pewien zakres prawdopodobieństwa i jednocześnie utrudniają przewidywanie zdarzeń w długiej perspektywie. Jednak przypadki nie oznaczają niemożności kontroli ich skutków. Ludzie mają pewien wpływ na radzenie sobie ze skutkami przypadków w życiu. Przewidywalność zdarzeń wzrasta wraz z ciekawością świata i podejmowanym ryzykiem, a także wraz ze zmianą układu odniesienia, miejsca, zajęć bądź aktywności (Bandura, 1977). Aktywne poszukiwanie ofert i szans, w tym

związanych z karierą zawodową, zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu zawodowego. Wysoki poziom poczucia skuteczności stanowi bufor chroniący osobę w sytuacjach niespodziewanych trudności. Poczucie skuteczności jest związane z systemem wartości i poczuciem moralnej odpowiedzialności (Bandura, 1977; Bandura i Walters, 1977).

W kształtowaniu poczucia skuteczności ważną rolę odgrywa proces socjalizacji i modelowania zachowań w systemie rodzinnym. Poglądy dotyczące przebiegu procesu socjalizacji w obrębie systemu rodzinnego ulegały zmianom. Na przykład ukazywano wpływ przeżyć z dzieciństwa na kształtowanie relacji z własnymi dziećmi i jakość życia rodzinnego w dorosłości (Goslin, 1969). Późniejsze stanowiska uwypuklały wpływ dzieci na działania rodziców (Bell i Harper, 1977). Pojawiły się również koncepcje dwukierunkowych oddziaływań, dzieci na rodziców i odwrotnie (Kuczyński, 2003). Bandura i wsp. (2011) wskazali na szereg czynników kształtujących aktywność i sprawstwo członków rodziny, w szczególności sposób podkreślając znaczenie spostrzeganej skuteczności (*perceived efficacy*) jako głównego mechanizmu wpływającego na funkcjonowanie rodziny i poziom satysfakcji jej członków. W rodzinie kształtują się wiedza moralna i standardy zachowań stanowiące poznawcze podstawy moralności. Proces oceny swego zachowania wymaga odniesienia się do osobistych standardów moralnych i stanowi element systemu motywacji (Bandura i wsp., 2011). Zachowania adaptacyjne wymagają umiejętności generalizowania nabytych kompetencji na różne, nieprzewidziane sytuacje. Jednocześnie sprawstwo nie polega na dysfunkcjonalnej generalizacji nabytych umiejętności bez względu na warunki, ale na tym, by ta sama osoba realizowała skuteczne działania w różnych warunkach i w ten sposób budowała własną osobową tożsamość w różnych obszarach życia. Bandura i wsp. (2011) są przekonani, że ocena własnej skuteczności spełnia funkcję kontrolną i determinuje samoocenę, nawet bez odwoływania się do doświadczenia. Poziom spostrzeganej samoskuteczności zmienia się w zależności od zróżnicowania poziomu trudności zadań, a nie treści osobistego doświadczenia. Teoria samoskuteczności jest rozwijana współcześnie przez Bandurę (2006; Bandura i wsp., 2011), służąc zrozumieniu i wyjaśnieniu udziału zasobów podmiotu w procesie rozwoju i radzenia sobie ze zmianami.

Bandura (1997) przedstawił teorię sprawstwa, której rdzeń stanowią intencjonalność (*intentionality*), przewidywanie (*forethought*), kierowanie reakcjami (*self-reactiveness*) oraz samorefleksja (*self-reflectiveness*). Intencje lub zamierzenia wymagają stworzenia planów działania i strategii ich realizacji. Intencjonalność wymaga określenia własnych interesów i koordynacji współzależnych planów działania, a niekiedy improwizacji. Przewidywanie wymaga nie tylko motywacji i posiadania planów zorientowanych na przy-

szłość, ale i ustalenia własnego systemu celów oraz antycypacji skutków przyszłych działań. Przyszłość nie stanowi przyczyny bieżących zachowań, ponieważ nie istnieje, ale istnieje jej reprezentacja poznawcza. Wizualizacja przyszłości wpływa na teraźniejsze zachowania i ogniskuje uwagę podmiotu na ofertach i szansach związanych z karierą życiową i zawodową. Kierowanie reakcjami wymaga zastanowienie się nad sobą i wykracza poza planowanie i przewidywanie. Sprawstwo obejmuje nie tylko podejmowanie decyzji i tworzenie planów działania, ale i zdolności do konstruowania dopasowanych kierunków działania oraz motywacji i kontroli zakresu realizacji. Umiejętność regulacji własnej motywacji, emocji i działań prowadzi do wytworzenia osobistych standardów ocen i zdolności korygowania działań (Bandura, 1997). Refleksja nad sobą wymaga oceny własnego funkcjonowania z udziałem samoświadomości. Ocena własnej skuteczności ukierunkowana jest przede wszystkim na ocenę trafności myśli i działań oraz na ich korektę. Udział podmiotu w biegu zdarzeń w cyklu życia uzależniony jest m.in. od zasobów personalnych, rodzaju aktywności, ofert i szans sytuacyjnych. Ponadto, zachowanie najczęściej jest sytuowane w strukturze społecznej i dotyczy relacji społecznych, co powoduje, że zależnie od perspektywy może być uznane za wpływ podmiotu na grupę, reakcję na sytuację lub efekt środowiskowy itd. Teoria sprawstwa uwypukla zagadnienia wolności i determinizmu. Wolność jest w tym ujęciu definiowana nie jako brak ograniczeń, ale jako doświadczenie wpływu na wybór celów i spodziewane rezultaty działania (Bandura, 1997).

Poczucie samoskuteczności jest jednym z ważnych elementów teoretycznej refleksji nad podmiotowymi możliwościami konstruowania planów życiowych i realizacji kariery. Na indywidualne różnice zdolności konstruowania planów kariery w zmieniających się warunkach wskazuje Bańka (2007), zaliczając do nich motywację osiągnięć, proaktywność, decyzyjność i otwartość na nowe doświadczenia życiowe. Teoria psychologicznego doradztwa karier (Bańka, 2007) umożliwia dokonanie pomiaru różnic wymienionych konstruktów. Bańka (2007) mniejszą wagę przywiązuje do odpowiedzi na pytanie o zmienność w czasie wyróżnionych właściwości osobowych. Wydaje się, że w perspektywie całożyciowej kumulacji aspektów kapitału kariery ważna jest możliwość wyjaśnienia dynamiki zmian potencjału osobowości zawodowej. Zmiany potencjału osobowości zawodowej zależą będą również od oceny trudności zadań, a więc od uwarunkowań sytuacyjnych. W kontekście doradztwa zawodowego zmiany te mogą być skutkiem oddziaływań doradczych na różnych etapach kariery zawodowej. Bańka (2005; 2006) wymienia szereg zjawisk społecznych i ekonomicznych, które powodują, że klasyczny model kariery ulega znaczącym zmianom. Wskazuje on na takie

zjawiska, jak globalizacja, transnacionalizacja rynków pracy, akulturacja. Z kolei z perspektywy podmiotowej wyodrębnia trzy formy tranzycji wyznaczających rozwój obrazu własnej osoby w relacji z przestrzenią geograficzną i społeczną w środowisku aktywności.

Pierwszy obszar tranzycji związany jest ze środowiskiem rodzinnym, w którym przebiega adaptacja socjalizacyjna i dokonywane są wybory preferowanych obszarów aktywności. Wpierw dziecko eksploruje przestrzeń mieszkania, następnie poznaje najbliższą okolicę miejsca zamieszkania i uczy się różnych sprawności. Poszukuje miejsc stanowiących afordancje rozwojowe: piaskownicy do zabawy, boiska do gry w piłkę itp. Drugi obszar tranzycji związany jest z procesami kształtowania tożsamości i precyzowaniem obrazu siebie, wymaga nadawania przestrzeni osobistego charakteru, konstruowania tożsamości preferowanych lub unikanych miejsc i dokonywaniu wyborów potencjalnych możliwości rozwoju osobowego w przestrzeni środowiska. Dziecko utrwała zdobyte sprawności, a jako młodzieniec aktywnie wybiera obszary aktywności, w których eksploruje różne role społeczne i sprawdza swoje umiejętności, akceptuje bądź odrzuca aspekty dostępnych ról. Trzeci obszar tranzycji polega na kształtowaniu tożsamości zawodowej i dojrzałości do kariery zawodowej. Bańka (1997) wyróżnia trzy poziomy rozwoju i wykorzystania wiedzy przestrzennej: egocentryczny, zróżnicowany i częściowo skoordynowany oraz operacyjnie skoordynowany i hierarchicznie zróżnicowany. Poziomy te związane są z rozwojem poznawczym, emocjonalnym i społecznym osoby. Najwyższy poziom rozwoju wyobraźni przestrzennej umożliwia budowę poznawczego środowiska w kategoriach pojedynczego, obszernego i abstrakcyjnego systemu informacyjnego, niezależnego od personalnej skali ważności i personalnie ustalonych odniesień. Jest to mechanizm istotny z dwóch powodów. Po pierwsze, wyobraźnia przestrzenna jest jedną z kluczowych kompetencji poznawczych przydatnych do wykonywania wielu zawodów. Po drugie, orientacja w świecie zawodów i sukces zawodowy wymagają coraz większych kompetencji w zakresie planowania przyszłości, co bez wyobraźni nie jest zadaniem prostym (Rożnowski, 2006, 2009).

Podmiotowe i rozwojowe aspekty kształtowania tożsamości podmiotu konfrontowane są z obiektywnymi warunkami rynku pracy. Wówczas następuje nieunikniona weryfikacja dotychczasowych wyobrażeń o sobie w konfrontacji z realiami społecznych i psychologicznych wymagań rynku pracy. W latach 70. zjawisko to, choć w szerszej perspektywie, nazywano indywidualno-środowiskowym dopasowaniem (van Harrison, 1987). Kształtowanie tożsamości to proces przebiegający w kontekście mapowania i rzutowania „Ja” na przestrzeń geograficzną, osobową oraz zawodową, przy czym mapa

zawodów obejmuje procesy dopasowania siebie do świata zawodów i rzutowania „Ja” na przestrzeń zawodową. Obejmuje takie zmienne, jak prestiż zawodu, wyrażany przez ocenę społeczną wykonujących zawód i wysiłek wymagany do podjęcia pracy w zawodzie. Mapa świata zawodów zawiera informacje o wynagrodzeniu i związanym z nim stylem życia, a także o cechach środowiska pracy (społeczne środowisko pracy, warunki fizycznego środowiska pracy).

Planowanie albo mapowanie strategii działania z wykorzystaniem punktów zwrotnych własnej kariery zawodowej i życiowej umożliwia realizację pożądanых wartości, jako czynników sukcesu planowania kariery i staje się coraz powszechniejszą strategią radzenia sobie z niestabilnymi warunkami rynku pracy. Celina Timoszyk-Tomczak i Zbigniew Zaleski (2004) wskazali na wzrastającą liczbę badań dotyczących związków osobowości ze zdolnością do wyznaczania i realizowania celów. Uznali oni, że strategie konstruowania własnej przyszłości są zbiorami reguł (sposobów), za pomocą których jednostka tworzy scenariusz swojego dalszego życia, a więc selekcjonuje informacje, przetwarza je i dokonuje wyborów. Konstruuje program koordynujący ustalanie własnych celów i planowanie sposobów ich osiągnięcia. Sądzą oni, że zakres samodzielności osoby konstruującej plany stanowi kontinuum od niezależnej inicjatywy do biernego podporządkowania. Na podstawie badań wyróżnili sześć strategii konstruowania własnej przyszłości. Pierwszą jest strategia realistyczna, czyli zbiór reguł konstruowania własnej przyszłości powstały na podstawie obserwacji zachowań, wykorzystania indywidualnych zdolności i umiejętności oraz adekwatnej analizy własnej sytuacji. Wiąże się z tym umiejętność spostrzegania aktualnej rzeczywistości oraz tworzenie adekwatnych modeli przyszłego świata. Strategia druga, polegania na autorytecie, wymaga zbierania rad i wskazówek od osób uznanych za mądrzejsze i bardziej doświadczone. Trzecią jest strategia przymusu, rozumianego jako konieczność spełniania nakazów innych osób bądź poddawania się wpływowi warunków zewnętrznych. Czwartą jest strategia życzeniowa, ograniczona do fantazjowania na temat stanów przyszłych. Odbiega ona od faktycznych możliwości jednostki, a ponadto nie obejmuje planów działań prowadzących do wyznaczonych celów. Ważny mechanizm stanowi w przypadku tej strategii zdolność odróżniania realnych planów i celów od marzeń. Piątą jest strategia oczekiwania na to, co się wydarzy, gdyż trudno wpłynąć na przyszłość zdeterminowaną przez siły wyższe. W tak spostrzeganym świecie każdy człowiek dostaje nie to, na co sobie zasłużył, ale to, co przyniesie los. Szóstą jest strategia *carpe diem*, która polega na orientacji na teraźniejszości i korzystaniu z szans codzienności. Strategia ta pozwala na maksymalizowanie codziennych przyjemności

i wykorzystywanie bieżących okazji (Timoszyk-Tomczak i Zaleski, 2004). Wyróżnione strategie mogą znajdować swój wyraz w światopoglądzie osoby oraz w strukturze preferowanych przez nią wartości i wpływać nie tylko na zachowanie w bieżącej sytuacji, ale i na wyznaczanie sobie różnych celów w odległej przyszłości.

Rozpoczynanie kariery zawodowej przez młodych dorosłych w warunkach niepewności i zmian na rynku pracy, wobec płynności i wielości ról społecznych właściwych dorosłości, jest zadaniem trudnym i obciążonym ryzykiem. Do jednego z ważniejszych czynników podmiotowego ryzyka należy zjawisko bezdecyzyjności (Bańka, 2005). Coraz częstsze są analizy zjawiska przejścia z systemu edukacji na rynek pracy jako procesu projekcji doświadczeń i obrazu tożsamości osoby (osobowości) na umysłowy model (mapę) kariery (Frigo i wsp., 2007). Taka strategia umożliwia odpowiedź na pytanie: „kim chcę być w określonej perspektywie czasowej kariery i w określonej lokalizacji geograficznej?”. Tak rozumiane plany kariery zawodowej wymagają korzystania z reprezentacji przestrzennych. Bańka (2007) opisał szereg mechanizmów kształtowania się tożsamości, które obecnie charakteryzuje niestabilność, a okres adolescencji i wczesnej dorosłości charakteryzuje różnorodność doświadczeń i niezobowiązujące eksperymentowanie. W tym kontekście bezdecyzyjność jako nowa forma przystosowania adaptacyjnego do nieokreśloności i nieprzewidywalności zmian staje się ważnym czynnikiem wyjaśniającym przewagę elementów eksploracji kariery i środowiska nad elementami identyfikacji i podejmowania zobowiązań (Bańka, 2014). Możliwość praktykowania różnorodnych stylów życia popycha jednostkę w kierunku tożsamości tymczasowych, w ramach których ciągłość rozwoju postępuje kosztem stabilności rozwoju. Z tym zjawiskiem wiąże się zagrożenie polegające na trudności synchronizowania różnych celów rozwojowych z realnymi doświadczeniami a nie z wyobrażonymi, potencjalnymi możliwościami. Próby adaptacji do każdorazowo pojawiających się szans stwarzają zagrożenie dla kontynuowania integracji osobowości i zmuszają do prowadzenia dialogu między różnymi rolami społecznymi podejmowanymi przez młodych dorosłych. Jako czynnik zmniejszający ryzyko w procesie przejścia z edukacji do pracy Bańka (2013) wskazał rolę zaufania do siebie w procesie konsolidacji statusu dorosłości. Wskazał na rolę wiary we własne zdolności organizowania i wprowadzania w życie takich działań, które będą potrzebne do przezwyciężenia przyszłych sytuacji trudnych. Silne poczucie samoskuteczności uwydatnia zazwyczaj pozytywne umiejętności i zwiększa szanse powodzenia (Bańka, 2013).

4.4. POSTAWY WOBEC PRZEJŚCIA Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY

Na obraz okresu młodości w wielu obszarach nauki olbrzymi wpływ wywarły wyniki badań amerykańskich uczonych. Już Joseph Kett (1977) z perspektywy historii Stanów Zjednoczonych przedstawił w pracy *Rites of Passage* zmiany postaw społeczeństwa amerykańskiego wobec okresu adolescencji i sformułował trzy główne tezy. Po pierwsze, w okresie kształtowania się państwowości przebieg okresu adolescencji był znacznie zróżnicowany w zależności od zamieszkiwania w określonym regionie kraju. W obrębie samych regionów doświadczenia dorastania były kształtowane przez płeć, rasę oraz status socjoekonomiczny rodziny. Okazało się, że region zamieszkania, klasa społeczna, płeć i rasa w specyficzny sposób kształtowały różne „rodzaje adolescencji”. Po drugie, w XIX w. o okresie adolescencji wiedzano stosunkowo niewiele, dlatego autorzy literatury popularnej, kaznodzieje oraz prasa z zaangażowaniem opisywali ten okres, kreując się na reprezentantów młodzieży i zwracając uwagę na zagadnienia związane z własną działalnością. Często młodzież przedstawiano jako grupę zagrażającą swym stylem życia moralności mieszkańców miast. Po trzecie, pod koniec XIX w., gdy badania okresu adolescencji osiągnęły zaawansowany poziom przedstawiano młodzież jako niedbającą o higienę (początki XX w.), zbuntowaną (przełom XX w.), a następnie jako społecznie niedojrzałą i nieprzestrzegającą norm i wartości (w końcu XX w.). Obecnie o młodzieży amerykańskiej pisze się jako o narcystycznej i niezdolnej do osiągnięcia dorosłości (Côté, 2000). Joseph Kett (1977) twierdzi, że z powodu zróżnicowania doświadczeń i przeżyć adolescentów istniejące teorie rozwoju nie opiszą i nie wyjaśnią całości tych procesów. Chociaż są budowane na podstawie rzetelnych badań, często ich autorzy obudowują je osobistymi zainteresowaniami i wartościami moralnymi (Kett, 1977).

Ingrid Schoon i Rainer Silbereisen (2009), analizując mechanizmy transycji ze szkoły do pracy, podkreślali, że proces ten obejmuje okres między zakończeniem kształcenia lub praktyki zawodowej a znalezieniem pełnoetatowego zatrudnienia. W tym czasie młodzi ludzie podejmują wiele ważnych decyzji, takich jak wybór zawodu i miejsca pracy. Wybory dotyczące ścieżki transycji powodują szereg konsekwencji, dotyczących zarówno przyszłej kariery, jak i relacji z domem rodzinnym oraz planów osobistych. Chociaż przebieg transycji warunkowany jest indywidualnymi decyzjami, to podlega również wpływowi kontekstu społecznego, historycznego i ekonomicznego. Do najważniejszych zmian warunków rynku pracy, na przestrzeni ostatnich

40 lat, Schoon i Silbereisen (2009, s. 3) zaliczyli rozwój i zastosowanie innowacyjnych technologii, zmniejszenie zapotrzebowania na pracowników niewykwalifikowanych i rzemieślników oraz wzrost udziału kobiet w zatrudnieniu etatowym. Wraz z tymi zmianami w wielu krajach zmienia się polityka edukacyjna, zwiększana jest dostępność edukacji, a nawet studiów wyższych, co nie zawsze spotyka się z akceptacją wśród ludzi młodych, z których część charakteryzuje niechęć do instytucji szkolnych (Schoon i Silbereisen, 2009). Procesy kształtujące przebieg tranzycji są wielowymiarowe, obejmują zarówno warunki makroekonomiczne, struktury instytucjonalne, pochodzenie społeczne, płeć, narodowość oraz zasoby indywidualne, jak zdolności, motywację i aspiracje. Rozumienie doświadczenia tranzycji z edukacji do pracy i prób osiągnięcia finansowej niezależności wymaga (Schoon i Silbereisen, 2009) stworzenia interdyscyplinarnej ramy ukazującej złożoność procesów rozwoju człowieka. Takie ramy stworzyli Paul Baltes (1997), Martin Diewald i Karl Mayer (2008) oraz Glen Elder i Avsholm Caspi (1990). Ponieważ proces rozwoju człowieka trwa w czasie, to przebieg procesu tranzycji może być spostrzegany jako okres wykorzystania dotychczas zdobytego życiowego doświadczenia. Proces tranzycji przebiega zawsze w kontekście społecznym, obejmując procesy interakcji z ważnymi osobami w określonych realiach makrospołecznych. Tranzycja ze szkoły do pracy jest zadaniem rozwojowym zmieniającym podmiot w podobnym stopniu jak socjalizacja instytucjonalna. Orientacje życiowe oraz plany kariery wyznaczają przebieg procesu tranzycji w odniesieniu do samego procesu rozwoju, wymiarów tożsamości osoby oraz w konfrontacji z obiektywnymi wymaganiami rynku pracy (Hauziński, 2015a).

Schoon i Silbereisen (2009) wskazują, że przedstawiciele wielu dyscyplin wyróżniają podobne składniki procesu tranzycji, jednak ujmują je z odmiennych perspektyw. Na przykład ekonomiści uwypuklają w procesie tranzycji warunki podejmowania racjonalnych decyzji, uzasadnianych relacją kosztów i zysków. Socjologowie natomiast koncentrują się na różnicach kulturowych oraz strukturze społecznej. Badania socjologów dotyczą kształtowania się trajektorii biegu życia w zależności od warunków instytucjonalnych, wpływów struktury społecznej oraz przemian historycznych. Z kolei psychologowie analizują indywidualne determinanty zachowań. Koncentrują się na strategiach adaptacji i procesie rozwoju w ciągu życia. Badają zasady samoregulacji jak w modelu selektywnej optymalizacji i kompensacji (Schoon i Silbereisen, 2009). Schoon i Silbereisen (2009) proponują, by przebieg tranzycji ze szkoły do pracy przedstawić w postaci modelu procesu negocjacji. Wyróżniają oni proces wczesnej socjalizacji, na który wpływ wywierają globalizacja, demografia, zmiany rynku pracy, polityka państwa. Następnie opisują właściwą

fazę tranzykcji jako pokonywanie instytucjonalnych barier wejścia na rynek związanych z płcią, rasą, cyklem życia, osiągniętym statusem społecznym. Na koniec opisują etap konfrontacji wymagań instytucjonalnych z zasobami osobistymi, społecznymi i ekonomicznymi. Wskazują też indywidualne skutki procesu tranzykcji.

Shanahan i Longest (2009) podkreślają, że badania adolescentów i młodych dorosłych są prowadzone w kontekście wpływowych „wielkich narracji”, teorii psychologicznych akcentujących zmiany biografii podmiotu jako wynikające z przechodzenia przez uniwersalne etapy, jak ma to miejsce w teoriach Eriksona, Arnett, Gottfredson i in. Na przykład Erikson (1968) dowodził, że każdy człowiek przechodzi przez szereg poziomów kształtowania się tożsamości. Poziomy te wynikają z kulturowych wymagań otoczenia społecznego i kształtują przebieg rozwoju „Ja”. Z kolei Arnett (2000) przedstawił teorię wyłaniającej się dorosłości, stanowiącą podstawę dla zmiany istniejących modeli rozwoju człowieka. Osoby w tej fazie charakteryzuje relatywna niezależność od zadań normatywnie związanych z wiekiem, eksperymentowanie z rolami społecznymi, oraz małe znaczenie przykładane do bliskich związków z wybranym partnerem i niski poziom zaangażowania organizacyjnego. W związku z tym młodzi dorośli wyznaczają własne kryteria osiągnięcia dojrzałości, jak podejmowanie samodzielnych decyzji w odróżnieniu od dotychczas uznawanych za markery dorosłości zadań, jakimi są ukończenie szkoły, związanie się z wybraną ścieżką kariery, opuszczenie domu, małżeństwo bądź rodzicielstwo.

Kontrast między tradycyjnymi koncepcjami dorosłości a wschodzącą dorosłością podkreśla różnice między szeroką i wąską socjalizacją (Shanahan i Longest, 2009, s. 33). Szeroka socjalizacja charakteryzuje znaczącą większość współczesnych społeczeństw zachodnich i umożliwia zindywidualizowanie ścieżek kariery w ramach cyklu życia z uwzględnieniem takich cenionych wartości, które uwypuklają znaczenie niezależności, indywidualizmu oraz swobodnego wyrażania własnego „Ja”. Z kolei wąska socjalizacja, która charakteryzuje społeczeństwa przedindustrialne, polega na restrykcyjnym przestrzeganiu wzorów karier życiowych w szczegółowo zakreślonych ramach społecznych oczekiwań. Taki wzór socjalizacji wynika z nadzoru pełnionego przez dorosłych nad dziećmi oraz z konieczności podejmowania przez młodych ludzi pracy już we wczesnych latach życia. Mieszkaniec Zachodu rozumie, że dorosłość osiąga się przez autonomię od rodziców oraz poprzez intymność i miłość w bliskich związkach. W społeczeństwach o szerokiej socjalizacji intymność i autonomia są cenione i stanowią podstawę rozwoju osobistego. Z kolei w społeczeństwach o wąskiej socjalizacji (Shanahan i Longest, 2009, s. 33) podkreśla się znaczenie rygorystycznego

konformizmu, realizacji wymagań ról społecznych determinowanych płcią, a także zawierania małżeństwa na podstawie umowy między rodzinami. Małżeństwo służy rozwiązaniu problemów praktycznych, a nie jest wynikiem romantycznej miłości. Mężczyźni osiągają w takich społeczeństwach dojrzałość dzięki intensywnym doświadczeniom fizycznym i rytuałom, natomiast kobiety przez przeniesienie z rodziny pochodzenia do rodziny prokreacji, często na podstawie transakcji ekonomicznej.

Shanahan i Longest (2009) twierdzą, że we współczesnych teoriach rozwoju proces osiągania dojrzałości łączony jest z umiejętnością samokontroli oraz ze spełnianiem społecznych oczekiwań. Młodzi ludzie ze społeczeństw szerokiej socjalizacji wykazują znacznie większy stopień lekkomyślnych zachowań. Presja na konformizm jest znacznie mniejsza i młodzi ludzie częściej naruszają normy społeczne. W warunkach wąskiej socjalizacji, podkreślających rolę międzygeneracyjnej współzależności w codziennych interakcjach, młodzi ludzie rzadko podejmują nierozważne zachowania. Samokontrola i realizacja zadań społecznych są ujawniane już we wczesnym wieku z powodu silnej społecznej nietolerancji dla zachowań nonkonformistycznych. Ponieważ w społeczeństwach wąskiej socjalizacji młodzież wcześnie uzyskuje autonomię, jest konformistyczna i tworzy związki zależności społecznych, te statusy tożsamości przestają być markerami umożliwiającymi rozróżnienie między młodzieńczością i dorosłością (Arnett i Taber, 1994). Te statusy znajdują pełny wyraz w małżeństwie, które służący „przewodzeniu (organizowaniu życia rodziny), chronieniu jej i płodzeniu potomstwa”. Shanahan i Longest (2009) dowodzą, że podobnie jak Eriksona etap kryzysu tożsamości, tak i wyłaniająca się dorosłość nie znajdują powszechnego potwierdzenia empirycznego. Twierdzą oni, że jeżeli wyłaniająca się dorosłość jest określana jako relatywna niezależność od norm wiekowych, to zdecydowanie brakuje empirycznego potwierdzenia istnienia norm właściwych dla określonego wieku oraz specyficznych kar za ich nieprzestrzeganie. Na przykład Richard Settersten (2003) twierdzi, że normy wiekowe nie istnieją.

Shanahan i Longest (2009) wskazują, że jeżeli w wielkich narracjach (całościowych teoriach rozwoju człowieka) wyłaniająca się dorosłość jest okresem eksperymentowania z rolami społecznymi, to jednocześnie brak jest jednoznacznych dowodów na to, by jedynie ten okres życia można tak charakteryzować. Istnieje natomiast wiele danych potwierdzających eksperymentowanie z rolami i w obrębie ról przez okres całego życia. Ponadto, wiele danych wskazuje, że wśród grup mniejszościowych, ubogich oraz tzw. rdzennej ludności eksperymentowanie z rolami nie występuje. Shanahan i Longest (2009) twierdzą, że termin „wyłaniająca się dorosłość” ma stosunkowo słabe uzasadnienie empiryczne i błędnie przedstawiany jest

jako okres stagnacji rozwoju. W opisie tego etapu rozwoju pomija się takie aspekty funkcjonowania społecznego młodzieży jak szkoła, miejsce pracy, relacje interpersonalne, podobnie jak pomija się wpływ uzyskiwanych w tym okresie doświadczeń na przyszły rozwój. Ponadto w analizach tego okresu nie wyjaśnia się precyzyjnie przyczyn zróżnicowania jego przebiegu.

Shanahan i Longest (2009) sugerują, by odejść od teorii obejmujących wiele założeń z różnych dyscyplin dotyczących danego problemu (*totalizing theory*) i dążyć do formułowania teorii użytecznych (*useful theory*) przydatnych w rozwiązywaniu konkretnych problemów a zbudowanych na danych oraz hipotezach empirycznych. Teorie tego rodzaju powinny zawierać zrównoważone relacje pomiędzy nauką indukcyjną (np. obserwacjami wskazującymi określone problemy teoretyczne) a dedukcją (np. koncepcjami teoretycznymi sugerującymi postępowanie badawcze). Shanahan i Longest (2009, s. 38) podkreślają, że teorie użyteczne powinien charakteryzować średni zakres, co odzwierciedla się w uwzględnianiu drobiazgowych hipotez i codziennej pracy eksperymentalnej. Wskazane jest też, by autorzy teorii użytecznych uwzględniali perspektywę rozwojową, wyjaśniając zmienność i stałość w przestrzeni życia. Shanahan i Longest (2009) zwracają uwagę, że teorie użyteczne powinny ukazywać funkcjonalne mechanizmy dopasowania osoby do jej otoczenia, interakcje między ludźmi oraz między nimi i ich środowiskiem, a także wносить treści inspirujące dla przedstawicieli wielu dyscyplin. Taka charakterystyka teorii użytecznych ułatwi integrację przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych wokół poruszanych zagadnień. Przykładem teorii użytecznych są te zorganizowane wokół pojęcia postawy (Mika, 1966, 1981; Hauziński, 2013; Chirkowska-Smolak, 2015).

Jak podkreśla Mirosława Marody (1976), termin „postawa” wprowadzony został przez Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego w 1918 r. we wprowadzeniu do *Polish Peasant in Europe and America*, dla oznaczenia procesów indywidualnej świadomości, determinujących zarówno aktualne, jak i potencjalne reakcje każdej osoby wobec społecznego świata. W ujęciu tych badaczy postawa jest zawsze postawą wobec jakiejś wartości, przy czym za wartość uznają jakikolwiek fakt mający empiryczną treść, dostępną dla członków określonej grupy społecznej i znaczenie, zgodnie z którym jest lub może być obiektem działania. Z reguły w skład postaw zalicza się komponenty behawioralny, emocjonalny i poznawczy. Jednak postawy, jako takie, również różnić się mogą proporcją swoich komponentów. Dlatego można wyróżnić cztery ogólne kategorie postaw (Marody, 1976). Kategoria pierwsza to postawy afektywne, które składają się niemal wyłącznie ze stosunku emocjonalno-oceniającego wobec przedmiotu postawy, przy jednoczesnym braku wiedzy o nim i braku jakichkolwiek działań skierowanych wobec

niego. Druga kategoria postaw składa się z takich, które obok komponentu emocjonalno-oceniającego zawierają komponent poznawczy oraz przekonania o przedmiocie a brak im wyraźnie wykształconych predyspozycji behawioralnych. W wyniku różnej konfiguracji tych dwu komponentów, będziemy mieli do czynienia z ocenami bardziej spontanicznymi (przewaga komponentu emocjonalnego), bądź bardziej zintelektualizowanymi (przewaga komponentu poznawczego). Kategoria trzecia to postawy, w których emocje i oceny powiązane są z dyspozycją do zachowań wobec przedmiotu postawy, brak jest natomiast wyobrażeń o naturze tego przedmiotu. Czwartą kategorię tworzą postawy zawierające wszystkie trzy komponenty, a więc emocjonalnie zabarwiony obraz przedmiotu postawy oraz sposób zachowania się wobec niego.

Marody (1976) zauważa, że zwykle przyjmuje się, że postawy pełnią funkcję interweniującą między bodźcem (obiektem postawy) a reakcją na dany obiekt. Spośród tych trzech typów zmiennych, tzn. bodźca, zmiennej pośredniczącej (postawa) i reakcji, obserwowalnymi wprost są przynajmniej niektóre ze zmiennych składających się na bodziec i reakcję. Marody (1976) wskazuje, że interesujące są przede wszystkim reakcje, albowiem one nadają zmiennej pośredniczącej (postawie) sens empiryczny. Rodzaj tych reakcji uzależniony będzie od struktury wewnętrznej danej postawy, tzn. od rodzaju tworzących ją komponentów oraz relacji między nimi, a także od rodzaju bodźców aktywizujących poszczególne komponenty lub też wywołujących reakcje będące wypadkowymi działaniami wszystkich komponentów. Część badaczy uważa postawy za czynnik motywujący zachowania ludzkie, część natomiast jest zdania, że postawy traktować należy jako czynniki jedynie ukierunkowujące ludzkie działanie. Wyniki badań postaw dorosłych pracowników wobec pracy zawodowej pokazały, że badanych charakteryzowało nasilenie postawy o charakterze hedoniczno-autotelicznym, oznaczającym postrzeganie pracy jako okazji do samorozwoju i traktowania tej aktywności jako przyjemnej i przynoszącej psychologiczne korzyści oraz normatywnym, oznaczającym postrzeganie pracy raczej w kontekście korzyści społecznych, jako aktywności określającej tożsamość i rolę społeczną pracownika (Czerw, 2013). Mądrzycki (1974, s. 64) zauważył, że przewidywania dotyczące przyszłości są wspierane przez postawy, szczególnie stany pożądane są oceniane jako bardziej prawdopodobne. Oznacza to, że subiektywne prawdopodobieństwo wniosku dotyczącego przyszłości jest zniekształcone przez myślenie życzeniowe. Część postaw należy traktować jako motywy, a część jako czynniki ukierunkowujące działanie.

Marody sądzi, że podział taki należałoby przeprowadzić nie pomiędzy postawami, lecz poprzez postawy, tzn. czasami dana postawa motywuje

działanie, czasami zaś je tylko modyfikuje. Wyróżnić tu można kilka najczęstszych sytuacji. Po pierwsze, działanie wobec określonego obiektu może być motywowane przez postawę wobec tego obiektu. Po drugie, może być motywowane przez inne czynniki, takie jak np. postawy wobec innych obiektów, przyzwyczajenie, aspiracje, cenione wartości, a jednocześnie w swej realizacji modyfikowane przez postawę wobec tego obiektu. Po trzecie, działanie wobec określonego obiektu może być motywowane przez postawę wobec tego obiektu i modyfikowane przez postawę wobec innych obiektów. Rozważana postawa może modyfikować zachowania wobec innych obiektów.

Postawy kończących studia wobec tranzycji na rynek pracy mają wiele źródeł (Hauziński, 2015c). Są nimi cechy indywidualne (inteligencja, konformizm itp.), doświadczenia zawodowe, aspiracje i motywacja zawodowa, dojrzałość zawodowa, opinie i postawy rodziców i bliskich oraz znajomych, środki masowego przekazu i szeroko rozumiane warunki rynku pracy (kondycja gospodarki). Mądrzycki (1970, s. 145) analizował związek postaw z wiedzą, inteligencją, lękiem, płcią i wiekiem. W przypadku emocji negatywnej, jaką jest lęk, ma on znaczny wpływ na rozwój postaw jednostki i jej osobowości oraz na stan zdrowia psychicznego. Gdy lęk będzie wynikiem dostrzeżenia sprzeczności między postawami, osoba będzie się starała nie myśleć na dany temat bądź unikać sytuacji prowadzących do drażliwego tematu albo starać się zlikwidować sprzeczność przez zmianę określonych postaw.

Badanie postaw wchodzących na rynek pracy adolescentów i młodych dorosłych wymaga uwzględnienia znaczącej liczby zmiennych wpływających na treść i strukturę postaw. Jednak punktem wyjścia powinno być stworzenie ramy teoretycznej, która pozwala wyjaśnić źródło treści postaw i ukazuje interakcję postawy z innymi czynnikami psychologicznymi wyznaczającymi przebieg procesu tranzycji.

4.5. MECHANIZM PRZYWIĄZANIA JAKO CZYNNIK RÓŻNICUJĄCY DZIAŁANIA OSÓB PLANUJĄCYCH KARIERĘ ZAWODOWĄ

Siri Gullestad (2001) wskazuje na znaczenie teorii przywiązania (*attachment theory*) w obszarze współczesnej psychoanalizy i podkreśla istotny wkład Bowlby'ego w jej rozwój w latach 60. ubiegłego wieku. Teoria ta w istocie dotyczy związku dziecka z opiekunami, a szczególnie z matką i umożliwia wyjaśnianie różnic indywidualnych w jakości przywiązania. Jest to teoria, która w obrębie samej psychoanalizy wzbudzała liczne kontrowersje dotyczące tak treści, jak i języka. Wielu psychoanalityków uznaje, że termin „przy-

wiązanie” umożliwia zrozumienie procesu rozwoju i wzbogaca dyscyplinę. Inni nie zgadzają się z teoretycznymi konsekwencjami teorii przywiązania i wskazują na ich odmiennność od założeń psychoanalitycznych. Szczególnie wiele uwagi poświęcają teorii przywiązania psychoanalicy zajmujący się badaniami empirycznymi z wykorzystaniem takich metod, jak Kwestionariusz Przywiązania dla Dorosłych (*Adult Attachment Interview*) (George i wsp., 1985; Main i wsp., 1985). John Bowlby (Gullestad, 2001) krytycznie oceniał podejście skoncentrowane na emocjonalnych problemach dzieci wynikających z infantylnych fantazji (*infantile fantasies*) powstałych wskutek konfliktów wewnętrznych, zamiast na traumach i porażkach w środowisku. Zwrócił on uwagę na generacyjną transmisję związków przywiązania oraz na znaczenie oddzielenia i separacji od matki. Bowlby, starając się pomóc dzieciom, podejmował pracę z całą rodziną i zauważył, że np. problemy emocjonalne matek nasilają ich tolerancję wobec zachowań dzieci. Bowlby nie zgadzał się ze stanowiskiem tych psychoanalityków, którzy marginalizowali znaczenie środowiska traktując proces terapii jak „podróż w świat wyobraźni, którą podjął Freud. Bez odniesień do czegokolwiek, nie dotyczącą realnego świata. Skoncentrowaną po prostu na wyobrażeniach dziecięcego umysłu” (Holmes, 1995, s. 23). Bowlby badał skutki dziecięcych traum, szczególnie przeżyć separacji i straty. Na podstawie jego współpracy z Robertsonem powstał film *Dwulatki idą do szpitala*. Z kolei dla WHO stworzył raport dotyczący losów bezdomnych dzieci w powojennej Europie (Bowlby, 1952). Przyczyn zdrowego rozwoju psychicznego niektórych bezdomnych dzieci doszukiwał się w doświadczeniach ciepła, intymności oraz ciągłości relacji z matką (lub stałą opiekunką). Zainspirowany ideami etologii Bowlby (1960a) stwierdził, że „przywiązanie jest stałym dążeniem skierowanym ku specyficznej osobie w sytuacji w której dziecko łatwo zranić i wtedy, gdy potrzebuje ochrony”. Stąd wniosek, że lęk przed separacją stanowi normalną odpowiedź emocjonalną. Był przekonany, że małe dzieci doświadczają rozpacz i żaloby tak silnie jak dorośli (Gullestad, 2001). Te mechanizmy bądź programy zachowania (wewnętrzne modele pracujące) rozszerzają się na różne rodzaje więzi w przestrzeni życia.

Bowlby, występując w ramach Brytyjskiego Stowarzyszenia Psychoanalizy, w wielu artykułach, takich jak *The nature of the child's tie to his mother* (1958), *Separation anxiety* (1960a) oraz *Grief and mourning in infancy and early childhood* (1960b), przedstawił własne idee przywiązania, co spotkało się z bardzo silnym sprzeciwem i opozycją środowiska. Jego teoria została doceniona dopiero w latach 80. Sprzeciw wzbudzała koncentracja na obiektowych, środowiskowych przyczynach zjawisk psychicznych, jak na zaistnieniu separacji albo stracie. Jednak jego koncepcja wewnętrznego modelu

pracującego (*internal working models*) pokazuje niedostatki wspomnianej krytyki. Podstawowe zasady teorii Bowlby'ego pozwalają na wyjaśnienie ludzkich predyspozycji do kształtowania relacji przywiązania do opiekuna. Model skoncentrowany jest na systemie przywiązania (*attachment system*) jako podstawowym systemie zachowania warunkowanym biologicznie i specyficznym gatunkowo oraz konstytuowanym przez system sygnałów emocjonalnych (np. śmiech, płacz, naśladowanie) powodującym, że specyficzne wyrazy emocjonalne dziecka wywołają specyficzne wyrazy emocjonalne opiekuna (np. płacz wywoła dyskomfort).

Bowlby (1960b) zwracał uwagę na rolę zaprogramowanego (*preprogrammed*) systemu sygnałowego, stanowiącego specyficzną gatunkowo strukturę ewolucyjną ukształtowaną w rezultacie procesu selekcji i modyfikacji informacji, służącego adaptacji i skupionego na ukierunkowaniu (*directedness*) na rzeczywistość. Jest zatem ego strukturą kształtowaną pod wpływem różnych form stymulacji otaczającego milieu. Ta biologiczna perspektywa uwypukla rolę przynależności gatunkowej i zależność człowieka od ludzkiego otoczenia. Bezpieczeństwu dziecka sprzyja bliskość opiekuna zapewniającego ochronę i komfort. Pokazuje to znaczenie podtrzymania bliskości (*proximity*). Na poziomie reakcji instynktownych Bowlby wyróżnia znaczenie dwóch z nich „kołysania” oraz naśladowania (*following*). Holmes (1995) zauważa, że teoria przywiązania jest teorią przestrzenną (*spatial theory*). Jak pisze Holmes (1995, s. 25), to „gdzie jestem ja, a gdzie ukochana osoba, jest czymś ważniejszym, niż to, co możemy dla siebie zrobić”. Koncentracja na potrzebie bliskości fizycznej i na poczuciu przywiązania ma istotne znaczenie w zrozumieniu psychologii człowieka. Teoria przywiązania kładzie silny nacisk na system motywacyjny złączony z potrzebą bliskości, mianowicie na potrzebę eksploracji (*exploration*) środowiska.

Można wskazać podobieństwa między teorią przywiązania a zdolnością do bycia samemu nazywaną tak przez Donalda Winnicotta (1958), który warunkował jej wystąpienie poczuciem bezpiecznej pewności dotyczącej „obecności innych”. Margaret Mahler i Louis Kaplan (1975) podkreślali, że separacja i indywiduacja pozwalają na osiągnięcie pozytywnej motywacji. Idea zależności między przywiązaniem a eksploracją inspirowała badaczy różnych aspektów funkcjonowania psychicznego. Wskazywali oni, że eksploracja dotyczy nie tylko zewnętrznego, ale i wewnętrznego świata (Mahler i wsp., 1975).

Beata Bajcar i wsp. (2006), prezentując podstawy wpływowych teorii rozwoju zawodowego, przywołali teorię Anny Roe wyjaśniającą genezę preferencji zawodowych. Roe (1956) analizowała wpływ relacji rodzinnych na rozwój osobowości oraz na wybory i przebieg kariery zawodowej. Za-

kladała, że rozwój zdolności i zainteresowań oraz kształtowanie się potrzeb w okresie dzieciństwa wynika z uwarunkowanych genetycznie predyspozycji do angażowania się i skupiania energii na określonych obiektach. Obiekty te w najogólniejszej klasyfikacji można łączyć z pracą zawodową zorientowaną na kontakty z ludźmi lub na inne obszary zawodowe. Badacze podkreślali związek preferencji zawodowych z relacjami rodziców z dziećmi w dzieciństwie (Roe i Siegelman, 1963). Twierdzili oni, że wybór pracy zawodowej z ludźmi lub takiej, w której kontakty interpersonalne nie są istotne, wynika z przeżywania satysfakcji lub frustracji potrzeb w okresie dzieciństwa. Doświadczenia jakości relacji we wczesnym dzieciństwie mają wpływ na kształt struktury potrzeb osoby i pośrednio determinują jej wybory zawodowe. Zaspokojone potrzeby charakteryzują się mniejszym ładunkiem motywacyjnym w odróżnieniu od potrzeb niezaspokojonych, których wpływ na decyzje jest tym większy, im ważniejsze jest ich miejsce w systemie wartości osoby (Bajcar i wsp., 2006). System wartości jest związany ze strukturą potrzeb i ma związek z wyborem zawodu. Struktura potrzeb kształtuje się na podstawie relacji między rodzicami i dziećmi a szczególnie na podstawie emocjonalnych relacji między nimi. Emocje mogą mieć charakter chłodnych i związana jest z nimi postawa unikająca, albo mogą ujawniać się w zaniedbywaniu dziecka, a nawet odrzuceniu. Z kolei emocje pozytywne ujawniają się w postawie akceptacji wobec dziecka, niekiedy doraźnej (chwilowej) i w obdarzaniu go miłością. W przypadku obydwu wymiarów emocji rodzice mogą mniej albo bardziej koncentrować się na dziecku i tworzyć klimat surowych wymagań bądź nadopiekuńczej troski. Według Roe relacje o charakterze unikania i warunkowej akceptacji, ukierunkowują preferencje zawodowe osoby na takie obszary świata zawodów, w których kontakty z innymi ludźmi są ograniczone. Kształtowanie się preferencji zawodowych oprócz relacji z okresu wczesnego dzieciństwa moderowane jest przez płeć, status ekonomiczny, rasę, zdolność wykorzystania szans bądź okazji, znajomości, stan cywilny i jakość związku małżeńskiego, zasoby edukacyjne, uzdolnienia, zdrowie, inteligencję, temperament oraz zainteresowania i wartości (Chirkowska-Smolak i wsp., 2011). Te czynniki kształtujące preferencje zawodowe mogą zmieniać się w czasie, a możliwość ich kształtowania jest różna. Na przykład trudno jest zmienić własnych rodziców na innych bądź kontrolować i wpływać na znajomych i ich życiowe decyzje. W modelu rozwoju zawodowego Roe zawarła fazy poszukiwań i prób oraz stabilizacji, konsolidacji i schyłku. Każdą z pięciu faz charakteryzuje inny układ czynników kształtujących zawodowe preferencje. Mechanizm ten umożliwia wyjaśnienie przyczyn różnic między preferencjami zawodowymi np. młodych dorosłych wchodzących na rynek pracy a osobami kończącymi karierę w fazie schyłkowej. Krytykę

stanowiska Roe może budzić próba ukazania relacji przywiązania z okresu dzieciństwa jako determinant preferencji zawodowych w sytuacji analizy dokonanych już wyborów zawodowych przez osoby dorosłe.

Relacja przywiązania występuje nie tylko w relacjach z osobami znaczącymi, ale rozszerza się na relacje z otoczeniem przestrzennym i organizacyjnym. W przypadku więzi z otoczeniem istotnym obszarem badawczym są badania zjawiska przywiązania do miejsca (*place attachment*). Przywiązanie do miejsca jawi się jako ważny wymiar relacji człowieka ze środowiskiem, ponieważ pokazuje jak w procesie rozwoju i różnicowania się osobowości zmienia się relacja z otoczeniem. Środowisko otaczające człowieka nabiera subiektywnego znaczenia i nacechowania wartościami a poszczególne miejsca wraz z nabywaniem doświadczenia stają się znaczące emocjonalnie (Lewicka, 2012). Z jednej strony miejsce staje się ważnym aspektem poczucia tożsamości, z drugiej jednak – w sytuacji gdy otoczenie jest opresyjne i o niskiej jakości – to relacje z nim słabną bądź stają się wrogie (Hauziński, 2010b).

Daniel Williams i Jerry Vaske (2003) podkreślają, że koncepcja przywiązania do miejsca przedstawiona przez psychologów środowiskowych Irwina Altmanna i Seta Lowa (1992) jest bliska geografii humanistycznej i koncepcjom „*sense of place*” Edwarda Relpha (1976). Williams i Vaske (2003) omawiają kierunki rozwoju badań przywiązania do miejsca, które, według nich, obejmują zagadnienia od więzi ze środowiskiem architektonicznym (*built environment*) do zasobów społeczności zależnych od turystyki masowej i od przywiązania lokalnych społeczności do miejsc wyjątkowych do zagadnienia przywiązania do miejsca osób w wieku podeszłym, co znajduje wyraz również w literaturze współczesnej (Hauziński, 2010; Bańka, 2012). Uwzględniając skalę, miejsce może być bardzo duże, jak Ziemia, średniej skali, jak miasto lub sąsiedztwo, oraz małe bądź bardzo małe (stanowisko pracy). Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość oraz skala zdarzeń w czasie i ich rytm, powtarzalność i natężenie mają niebagatelne znaczenie w procesie przywiązania do miejsca (Low i Altman, 1992). Przywiązanie do miejsca jest jedną z kluczowych form relacji człowieka ze środowiskiem. Użytkownik środowiska dokonuje zróżnicowanych ocen miejsc i posiada wobec nich określone postawy. W ostatnich latach coraz częściej badacze podejmują zagadnienia pamięci miejsca i jej znaczenia dla jednostek i społeczności (Lewicka, 2012) oraz kreowania pamięci miejsca jako strategii kształtowania tożsamości (Bańka, 2007). W referacie przedstawionym przez Valmai Buys i Laurie Buys (2003) wykazano, że poczucie przywiązania do krajobrazu środowiska naturalnego (*natural landscape*) wpływa równie silnie, jak zobowiązania i związki społeczne, na wzrost poczucia wspólnoty (*sense of community*, SOC). Autorzy ci podkreślili, że przywiązaniu do miejsca sprzyja

całość ludzkich doświadczeń i przeżyć związanych z miejscem. Z kolei na poczucie wspólnoty składają się świadomość miejsca (*sense of place*), przywiązanie do miejsca (*place attachment*), tożsamość miejsca (*place identity*) oraz zależność od miejsca (*place dependence*). Można przypuszczać, że osoby o wysokim wyniku przywiązania do miejsca (znajomości norm, zwyczajów itd.) poniosą większe koszty migracji zarobkowej wtedy, gdy wyjadą w poszukiwaniu pracy za granicę. Mimo tych kosztów osoby o wysokim poziomie przywiązania do miejsca charakteryzować będzie prawdopodobnie wyższy potencjał zrozumienia zasad funkcjonowania w innym, różnym od własnego, kręgu kulturowym. Właściwość taką można nazwać sprawnością kulturową w odróżnieniu od nieefektywności kulturowej tych osób, które nie dysponują dobrą znajomością norm i zwyczajów kraju pochodzenia. Ci drudzy, w większym stopniu utożsamiający się z wartościami indywidualistycznymi, będą mniej efektywni w zakresie zdolności do adaptacji kulturowej wtedy, gdy znajdą się w kraju, gdzie ceni się takie wartości. Przywiązanie do miejsca może stanowić wskaźnik swoistej efektywności społecznej, kompetencji sprzyjającej poznaniu i zrozumieniu norm i wartości nowej kultury (Hauziński, 2004). Ma ono tym większe znaczenie, że coraz więcej pracowników i osób poszukujących pracy kontaktuje się z przedstawicielami innych kultur w bezpośrednio w kontaktach „twarzą w twarz” i pośrednio, socjalizując normy i czynniki kultury oraz klimat organizacji o charakterze międzynarodowym i globalnym.

Kolejnym rodzajem przywiązania jest przywiązanie do zawodu zdefiniowane przez Johna Meyera i wsp. (1993). Teoria i model przywiązania do zawodu stały się punktem odniesienia dla dalszych badań i rozwoju nowych conceptualizacji tego zagadnienia, zarówno w obszarze badań nad zachowaniami organizacyjnymi (Blau, 2000; 2003; 2006; Carson i wsp. 1995; Gambino 2010), jak i w obszarze badań nad osobowościowymi uwarunkowaniami kształtowania się postaw wobec własnego rozwoju zawodowego (Goswami i wsp. 2007; Hauziński 2012, Hauziński i Bańka, 2013). Model trójczynnika przywiązania do zawodu Meyera i wsp. (1993) stał się wzorcowym modelem na wiele lat, ale i spotkał się z krytyką (Blau 2001, 2003; Carson i wsp., 1995; 1996). Mechanizm przywiązania do zawodu budził zainteresowanie badaczy z uwagi na zmiany strukturalne na rynku pracy, rynku zawodów i kontekstu funkcjonowania organizacji (Strykowska 2002, 2007; Bańka i Wołowska 2006; Wołowska, 2013).

John Meyer i wsp. (1993), decydując się na wybór między pojęciami „zawód” i „kariera”, wybrali to pierwsze, argumentując, że w przeciwieństwie do zawodu „kariera” może być zdefiniowana jako planowany wzór pracy (zatrudnienia) począwszy od wejścia na rynek pracy aż do momentu przejścia

na emeryturę. Tymczasem już w momencie tworzenia skali przywiązania do zawodu przez Meyera i wsp. sytuacja ulegała zmianie, wskazując na potrzebę konceptualizacji konstruktów przywiązania do zawodu przynajmniej w pięciu wymiarach (Hauziński i Bańka, 2013):

1. W obszarze badania przywiązania do zawodu w poprzek różnych organizacji, a więc nie tylko organizacji zatrudniających, ale również szkolących, związanych z wolontariatem etc.

2. Ponieważ model Meyera i wsp. (1993) stworzono na podstawie wyników badań przywiązania do zawodu pielęgniarki, badacze założyli, że gdy zmieni się nazwę zawodu, metoda pomiaru będzie uniwersalna do wszystkich zawodów. W związku z tym pojawiła się wątpliwość co do trafności ekologicznej tej metody pomiaru przywiązania i stosowania jej w przypadku innych zawodów. Wyjściem z tej pułapki wątpliwości była uniwersalizacja narzędzi pomiaru przywiązania do zawodu do wszystkich zawodów, tak jak to było w przypadku wcześniejszego konstruktów „profesjonalizacji”.

3. Pojawiła się koncepcja traktowania konstruktów przywiązania do zawodu w perspektywie „pól karier”, a nie w sferze wartości odniesień do pojedynczych zawodów (Blau, 2001).

4. Coraz popularniejsze stało się rozpatrywanie kwestii przywiązania do zawodu już na etapie wyboru zawodu i jego utwierdzanie na konkretnej ścieżce edukacyjnej (Bańka, 2007).

5. Intensywnie rozpatrywano dopasowanie konstruktów przywiązania do zawodu do okresu krystalizacji tożsamości zawodowej z perspektywy centralnych orientacji personalnych (Super 1972; Arnett 2000), z perspektywy osiągania statusu tożsamości zawodowej i rozwiązywania kryzysu tożsamości okresu wczesnej dorosłości. Przywiązanie do zawodu ma związek z zaangażowaniem zawodowym.

Jak zauważa Teresa Chirkowska-Smolak (2012), zaangażowanie jest przeciwieństwem wypalenia zawodowego i obejmuje takie czynniki, jak wigor, oddanie się pracy i absorbcja. Osoby przywiązane do zawodu mogą być zarówno wysoce zaangażowane, jak i wypalone, jednak trudno wyobrazić sobie osoby wypalone pozostające w zawodzie, z którym nie są związane. Przywiązanie lokalne do zawodu dotyczy określonych organizacji zlokalizowanych w określonym kontekście i miejscu geograficznym. Już Donald Super (1972) wskazywał na pewne intuicje ukierunkowujące badaczy, by zainteresowali się tym, jakie są związki między przestrzenią geograficzną lokalizacji organizacji a krystalizacją zainteresowań zawodowych. Z kolei przywiązanie kosmopolityczne wyznaczone jest tradycją badawczą powiązaną z psychologią rozwoju człowieka, poszukującą odpowiedzi na pytanie o to, jak kształtuje się osobowość zawodowa jednostek w cyklu życia oraz

w jakiej jest zależności od zmieniających się realiów świata zawodów (Super i wsp., 1963; Super, 1972, s. 69; Ratajczak, 2006, ss. 27–41).

Zmiana rzeczywistości zawodowej (Wołowska i wsp., 2010; Wołowska 2013) jako tła rozwoju osobowości w procesie przechodzenia z adolescencji do dorosłości (Bańka 2012; 2013), osiągnięcia statusu dorosłości (Brzezińska i Piotrowski, 2010a; 2010b), fluktuacji przywiązania zawodowego w cyklu życia oraz zmiany przywiązania zawodowego w czasie realizowania się zawodowego w ramach określonej organizacji zdynamizowała poszukiwanie nowych rozwiązań modeli teoretycznych i nowych operacjonalizacji metodologicznych konstruktów przywiązania zawodowego. Poszukiwania nowych rozwiązań poszły w kierunku sprawdzania struktury czynnikowej konstruktów w nowej rzeczywistości organizacyjnej oraz sprawdzania zachowania się konstruktów w miarę bądź konkretyzacji bądź uniwersalizacji stwierdzeń kwestionariuszy przez dopasowywanie ich nie tyle do konkretnego zawodu, ale pola kariery (*career field*) (Hauziński i Bańka, 2013; Hauziński, 2016).

4.6. WARTOŚCI W ŚRODOWISKU POŻĄDANEJ I OCZEKIWANEJ PRZYSZŁOŚCI JAKO MAPY CELÓW ZAWODOWYCH

Osoby wchodzące na rynek pracy są zdolne do formułowania oczekiwań dotyczących pożądanych wartości, które mogłyby osiągać i realizować w przyszłym środowisku życia i pracy (Biela, 1994). W literaturze przedmiotu wskazuje się, że zmiennymi pośredniczącymi między realizacją celów a poziomem dobrego samopoczucia i satysfakcji z pracy są trudność celu (*goal difficulty*), zaangażowanie w pracę i przywiązanie do zawodu, pozytywne fantazje (*positive fantasies*) oraz zbliżanie się do celu (*goal progress*) (Biela, 2007; Wiese i Freund, 2005). Umiejętność włączenia celów osobistych w zakres pracy zawodowej jest ważną charakterystyką proaktywności zawodowej (Wiese i Freund, 2005). Proaktywność zawodowa oznacza, że osoba nie tylko reaguje na wymagania warunków środowiska pracy ale sama, bez zewnętrznych nacisków, wykazuje się inicjatywą zawodową (Biela, 2013). W badaniach celów młodych dorosłych przechodzących z systemu edukacji na rynek pracy, Jarik-Erik Nurmi i Katriina Salmela-Aro (2002, s. 388) wykorzystali metodologię projektów personalnych Briana Little'a (1983), poddając analizie cele związane z edukacją, pracą, rodziną oraz cele związane z rozwojem tożsamości (*self-related goals*).

Nurmi i Salmela-Aro (2002), analizując poznawcze uwarunkowania procesu tranzycji w różnych okresach cyklu życia, opisują dwa mechanizmy.

Pierwszy jest związany z ogólną refleksją nad życiem i własną przyszłością. Służy on wyborom kluczowych obszarów życiowej aktywności. W jego przebiegu ważną rolę odgrywają motywacja i konstruowanie celów. Proces konstruowania celów zwiększa szanse na skuteczne rozwiązanie przewidywanych trudności przyszłych tranzycji. Skuteczność tranzycji wymaga dokonywania porównań własnych motywów działania z zadaniami rozwojowymi, ofertą instytucjonalną (*institutional opportunities*) oraz oczekiwaniami społecznego otoczenia. Mimo wzrostu zainteresowania rolą celów personalnych w rozwoju na przestrzeni życia (Cross i Markus, 1991) oraz ich związkami ze zdarzeniami życiowymi (*life events*) ukazało się jedynie kilka opracowań badań longitudinalnych dotyczących roli celów personalnych w przebiegu specyficznych tranzycji rozwojowych (Brunstein, 1993; Wrosh i Heckhausen, 1999). Drugi mechanizm (Nurmi i Salmela-Aro, 2002) polega na analizach przyczyn sukcesów albo porażek określonej tranzycji oraz wpływu jej przebiegu na dalsze życie osoby. Wymaga on wskazania ważnych celów życiowych i kontroli poziomu zaangażowania w ich realizację. Na przykład powodzenie w realizacji celu związanego z określoną tranzycją, jak zmiana miejsca pracy, może skutkować wzrostem motywacji do realizacji celów z następnych poziomów trajektorii rozwoju, choćby wynajmem mieszkania (Salmela-Aro i Nurmi, 1997). Poszerzenie psychologicznej przestrzeni życia poprzez konstruowanie nowych celów osobistych i planów ich realizacji jest efektywnym sposobem kształtowania tożsamości. Jednak nieosiągnięcie celu może obniżać poziom zaangażowania się w realizację podobnych celów, co można uznać za formę kontroli wtórnej procesu radzenia sobie z zadaniami tranzycji (Oettingen, 1999). Cele zawodowe, jak podjęcie i utrzymanie pracy, jako ważne kategorie związane z treścią ról społecznych młodych dorosłych (osoba pracująca, samodzielna) mogą być osiągnięte jedynie w rzeczywistym środowisku pracy. Nieumiejętność przejścia z systemu edukacji na rynek pracy może wywoływać frustrację i wyzwalać negatywne emocje związane z niemożnością realizacji celów życiowych i wartości osobistych ważnych w okresie wczesnej dorosłości.

Jednym z pierwszych badaczy systemu wartości był Rokeach, który stworzył skalę wartości. Psychometryczne właściwości Skali Wartości Rokeacha (*Rokeach Value Survey*) były oceniane w licznych badaniach (Brzozowski, 1996; Johnston, 1995). Stosunkowo zgodne są wyniki dotyczące rzetelności, która oceniona została jako wysoka. Więcej problemów pojawiło się w badaniach dotyczących trafności RVS. Wyniki badań dotyczących weryfikacji trafności teoretycznej są niejednoznaczne. Na przykład wyniki badań Roberta Heatha i Daniela Fogela (Brzozowski, 1996) ujawniły brak trafności teoretycznej RVS, przy zachowaniu podziału na wartości instrumentalne

i ostateczne. Podobne wnioski sformułowali Bruce Thompson, Justin Levitow i Patrick Miederhoff (Brzozowski, 1996), sprawdzając trafność teoretyczną RVS za pomocą analizy czynnikowej. Przyjęli oni, że skalę charakteryzuje psychometryczna niedoskonałość, którą można częściowo wyeliminować, stosując odpowiednią do celów badawczych metodę zbierania wyników. Jeżeli badacza interesuje wybór między wartościami, powinien koncentrować się na ich rangowaniu. Jeżeli badacza interesuje to, jak ludzie spostrzegają wzajemną ważność wartości, powinien polecić badanym ocenienie wartości na skalach szacunkowych. Istnieją ponadto zmienne zakłócające trafność skali, to efekt uporządkowania, podatność na aprobatę społeczną oraz skłonność do zgadzania się. Analiza czynnikowa skali (Brzozowski, 1996) umożliwiła wyznaczenie zbioru dwunastu dwubiegunowych wymiarów. Są to ograniczanie siebie i konformizm *versus* kierowanie sobą, przyjemność *versus* prospołeczność, osiągnięcia *versus* prospołeczność, prospołeczność i przyjemność *versus* bezpieczeństwo, prospołeczność *versus* kierowanie sobą, prospołeczność *versus* osiągnięcia, czynnik ósmy bez nazwy, bezpieczeństwo i ograniczanie siebie *versus* dojrzałość i kierowanie sobą, czynnik dziesiąty bez nazwy, bezpieczeństwo *versus* ograniczanie siebie i konformizm, kierowanie sobą *versus* przyjemność (Brzozowski, 1996). Jak zauważa Brzozowski (1996), wyniki skali RVS uzyskane w badaniu standardowym umożliwiają określenie hierarchii wartości ważnych dla badanej grupy oraz porównanie wyników poszczególnych osób badanych z profilem grupowym. Ważną kontynuacją stanowiska Rokeacha jest przywołana wyżej teoria Schwartza i Bilskyego (1987).

Frustracja oraz niezadowolenie z sytuacji mogą skłaniać poszukujących zatrudnienia do emigracji zarobkowej (Biela, 2013). Wyjazd do innego kraju poprzedza zazwyczaj refleksja nad różnicami kulturowymi, ekonomicznymi i innymi, z którymi zetknie się młody człowiek w nowym środowisku. Decyzje o emigracji poprzedza próba poznania realiów docelowego rynku pracy i wielu aspektów codziennego życia (Kłós, 2006). Jednym z ważnych czynników wyboru kraju emigracji jest preferowany dystans kulturowy wobec kraju pochodzenia (Hofstede, 2000; Kłós, 2006). Ze statystyk wyjazdowych Polaków wynika, że większość emigrantów zarobkowych wybiera kraje podobne kulturowo i społecznie a nawet bliskie geograficznie (Kaczmarczyk, 2005). W roku przystąpienia Polski do UE zrealizowano badania gotowości migracyjnej studentów szkół wyższych, dziesięciu największych ośrodków akademickich (Bydgoszcz, Toruń, Gdańsk, Poznań, Kraków, Szczecin, Lublin, Warszawa, Łódź, Wrocław) (Sygnowski, 2004). Próby dobierano warstwowo po to, by były reprezentatywne dla populacji. Na podstawie zebranych 2014 kwestionariuszy Sygnowski (2004) sformułował

wiele wniosków. Oceny sytuacji gospodarczej formułowane przez studentów są dalekie od entuzjazmu, choć porównując je z wynikami poprzednich badań, są wyższe. Studenci dostrzegali pozytywne zmiany w gospodarce polskiej w ciągu ostatnich 12 miesięcy, a jej przyszłość oceniali jeszcze lepiej. Podobne oceny dotyczyły realiów rynku pracy. Większy optymizm ocen sytuacji gospodarczej oraz ogólnych ocen sytuacji na rynku pracy nie przekładał się jednak na postrzeganie większych szans, jakie studenci sami mieliby na znalezienie pracy po ukończeniu studiów (Sygnowski, 2004). Połowa studentów w trakcie studiów pracowała zarobkowo, większość w Polsce. Tylko nieliczni studenci nie zdecydowaliby się na pracę poza miejscem zamieszkania, gdyby wiązało się to z wyjazdem do innej miejscowości w Polsce. Najmniej skłonni do emigracji okazali się studenci mieszkający w największych miastach (powyżej 200 tys. mieszkańców). Wśród ogółu badanych studentów chęć podjęcia starań o pracę za granicą deklarowało 14%. Studenci akceptujący możliwość pracy za granicą chcieliby pracować w wyuczonym zawodzie. Zgodność pracy z kierunkiem studiów jest ważniejsza, wówczas gdy wyjazd za granicę jest planowany na dłużej. Najbardziej popularnym krajem emigracji była Wielka Brytania, kolejnym są Niemcy. Główną przyczyną planów migracyjnych są niskie zarobki w Polsce. Spośród planujących wyjazd około 13% planuje wyjazd na stałe, a 30% podjęło już starania i szukają pracy za granicą. Zarobione pieniądze chcą wydawać na bieżące potrzeby i dalszą naukę (Sygnowski, 2004).

W procesie podejmowania decyzji o wyborze kraju emigracji jako szczególnie istotne właściwości kraju docelowego wskazywane są reguły życia społecznego, system polityczny, poziom ekonomiczny oraz powszechnie cenione wartości (Lesińska i Okólski, 2013). Akceptowane i sprzyjające realizacji cenionych wartości reguły życia społecznego są jednym z kluczowych czynników wyboru kraju emigracji. Tak zwanego braku perspektyw w kraju pochodzenia nie kształtuje wyłącznie sytuacja na rynku pracy, ale również system pomocy społecznej, opieki medycznej, ład publiczny itp. Świadczy o tym wysoka liczba urodzeń wśród Polek, które wyemigrowały do Wielkiej Brytanii (Lesińska i Okólski, 2013). System zasiłków macierzyńskich i rodzinnych sprzyja w tym kraju, również w Niemczech i we Francji, podejmowaniu decyzji o rodzicielstwie. Zasiłki i dodatki są dla rodziców spełniających wymogi prawne i obejmują m.in. zasiłki finansowe, w tym na określone kategorie żywności, poszerzony zakres opieki medycznej i zróżnicowane doradztwo dla rodziców. Przepisy te ulegają corocznym zmianom (Lesińska i Okólski, 2013). Jednocześnie nasila się zjawisko modelowania zachowań migracyjnych. Poprzednicy,

których strategie radzenia sobie przyniosły im powodzenie na emigracji, stają się wzorem do naśladowania dla następców podążających ich śladem. Emigrujący za granicę kierują się licznymi racjonalnymi przesłankami dobrze rozpoznanymi w literaturze, takimi jak brak pracy w kraju, powodzenie zawodowe znajomych już pracujących za granicą, możliwość realizacji celów kariery życiowej (nauka języka, poznanie ludzi z innej kultury, ekscytujące wyzwanie i przygoda). Na przykład deklarujący chęć wyjazdu za granicę nie tylko wyobrażają sobie pożądane i oderwane od kontekstu społecznego miejsce pracy, ale najpewniej dysponują też wiedzą o realnych społecznych warunkach życia w kraju docelowym emigracji. W przypadku młodzieży decyzja o migracji zarobkowej ma związek z:

1. kryzysem na rynku pracy,
2. złymi warunkami socjo-ekonomicznymi na rynku pracy,
3. słabym związkiem z rodzicami, krewnymi i społecznością religijną,
4. dużymi szansami edukacyjnymi zmniejszającymi preferencje do życia w pobliżu rodziny i lokalnej społeczności (Elder, King i Conger, 1996).

Rozpoczęcie niezależnego, dorosłego życia odzwierciedla związku między takimi sferami funkcjonowania społecznego, jak edukacja, zatrudnienie oraz relacje społeczne. Niewiele badań odpowiada na pytania o to, jak adolescenti konstruuje preferencje kontekstu środowiska i jego znaczeń, lokacji geograficznej, jak kształtuje się ich motywacja do migracji. Według Aleksandry Grzymała-Kazłowskiej (2013) koncepcja zakotwiczenia społecznego umożliwia powiązanie problematyki tożsamości, adaptacji i integracji. Perspektywa ta może być przydatna w rozważaniach na temat przystosowania jednostki do zmian życiowych i funkcjonowania człowieka we współczesnym społeczeństwie. Grzymała-Kazłowska (2013) omawia następujące kategorie kotwic: przedmioty, cechy fizyczne, kulturowe, koncepcja siebie, idee i wartości, role społeczno-kulturowe, pozycja społeczna, przynależność grupowa, więzi społeczne, ekonomiczne, miejsca oraz kotwice prawno-instytucjonalne. Na przykład najbardziej obiektywnymi i zewnętrznymi kotwicami są kotwice prawno-instytucjonalne, takie jak dokumenty osobiste, status prawny i ekonomiczne, jak zasoby materialne, typ aktywności ekonomicznej oraz przestrzenno-środowiskowe, jak miejsce urodzenia albo zamieszkania. Z kolei najbardziej subiektywnymi, wewnętrznymi kotwicami są te związane z cechami osobowości jednostki i jej koncepcją siebie, wyznawanymi ideami i wartościami oraz z treścią pamięci.

4.7. POCZUCIE SKUTECZNOŚCI I DECYZYJNOŚCI W KARIERZE JAKO MECHANIZMY REGULUJĄCE PROCES FUNKCJONOWANIA ZAWODOWEGO

Przedstawiając metody diagnozy w doradztwie karier, Bańka (2007) rozróżnia działania oparte na diagnozie uzdolnień i preferencji oraz działania związane z mikroteorią rozwoju osobowości. W pierwszym przypadku, w sytuacji wątpliwości co do własnych możliwości, zdolności, zamiłowań i preferencji wobec określonej kariery, osoba poszukująca porady może poddać się ocenie psychologicznej z zakresu doradztwa zawodowego. Dobór określonej oferty pracy jest prosty w sytuacji, gdy osoba ma wyklarowany obraz samego siebie i wizję przyszłej pracy. W sytuacji niedojrzałości zawodowej przeprowadza się badania testowe odnoszące się do uzdolnień, uzdolnień specjalnych, testy inteligencji, kwestionariusze osobowości oraz inwentarze zainteresowań i inwentarze biograficzne. W drugim przypadku, w sytuacji diagnostyki odwołującej się do mikroteorii rozwoju osobowości, Bańka (2007) omówił już stosowane i zaproponował własne propozycje skal pomiaru wyróżnionych mechanizmów osobowościowych, odnoszących się do procesu podejmowania i realizowania kariery.

Ocena własnej sytuacji jako charakteryzującej się wysoką szansą sukcesu zawodowego wspiera skuteczność podejmowanych działań. Ludzie przekonani o własnych zdolnościach, podchodzą do trudnych zadań jak do wyzwań. Spostrzegają się jako działających skutecznie na podstawie doświadczonej skuteczności dotychczasowych działań. Bandura (1997; 2001; 2006) wyróżnia cztery główne mechanizmy kształtowania samoskuteczności:

1. Doświadczenia dające poczucie, że jest się skutecznym i dobrym w tym, co się robi.
2. Modelowanie społeczne polegające na naśladowaniu zachowań zwieńczonych powodzeniem.
3. Perswazję społeczną polegającą na wspieraniu i przekonywaniu przez otoczenie, że jest się zdolnym do osiągnięcia zakładanego celu.
4. Umiejętność zredukowania stresu występującego w procesie radzenia sobie z trudnościami i umiejętność kształtowania dobrego nastroju, związana z optymizmem.

Sytuacja i reguły funkcjonowania na rynku pracy mogą znacząco zwiększać poczucie frustracji i poziom stresu wśród części osób kończących szkołę. Wynika to ze wzrastającej liczby barier kariery (brak pracy zgodnej z wykształceniem, zamknięte zawody, kosztowne szkolenia wstępne, lokalizacja firm) oraz przeszkód utrudniających rozwój zawodowy (niedostatek finan-

sowego kapitału na rozpoczęcie własnej działalności itd.). Samoskuteczność podlega procesowi uczenia się i dlatego może stanowić efektywną metodę kształcenia zaradności, wytrwałości oraz kształtowania samowiedzy. Mechanizm samoskuteczności jest przeciwieństwem bezdecyzyjności w karierze, ponieważ wymaga podjęcia wyboru celu i dążenia do jego osiągnięcia.

Według Bańki (2007a) bezdecyzyjność kariery to zbiór afektywnych, poznawczych i behawioralnych reakcji na trudności, jakie jednostka napotyka w manifestowaniu swojej tożsamości zawodowej. Bezdecyzyjność jako niezdolność do koordynacji celów życiowych związanych z karierą zawodową była badana od dawna (Bańka, 2007, s. 201), ale w kontekście transnacionalizacji kariery bezdecyzyjność nabrała nowego znaczenia. Teoria bezdecyzyjności tradycyjnie odnosiła się do problemów rozwojowych związanych z wyborem ścieżki edukacji i zawodu. Wyjaśniała różnice stopnia pewności decyzji zawodowych osób w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości.

Decyzyjność kariery ma związek z krystalizacją kariery, dojrzałością zawodową oraz dojrzałością do kariery. Bańka (2007, s. 202) uważa, że konieczność zmiany miejsca pracy i zawodu, jako forma aktualizacji i modernizacji kapitału kariery powoduje, że zagadnienie decyzyjności odgrywa istotną rolę w całym okresie pracy zawodowej. Współcześnie, w sytuacji zmian reguł zatrudnienia i komplikowania się ścieżek karier zawodowych zagadnienie decyzyjności rozciąga się na cały okres funkcjonowania zawodowego, obejmujący okresy zatrudnienia i czas pozostawania bez pracy. W tym kontekście okazuje się, że dojrzałość do kariery obejmująca zdecydowanie zawodowe i zaangażowanie w karierę odwołuje się do różnych mechanizmów regulujących funkcjonowanie zawodowe. Ogólny poziom zdecydowania zawodowego wyraża umiejętność identyfikacji zgodności celów osobowych z odpowiadającymi tym celom kategoriami środowisk zawodowych. Natomiast poziom zaangażowania zawodowego jest wynikiem krystalizacji celów życiowych w danych uwarunkowaniach.

Badania nad bezdecyzyjnością realizowane są w dwóch kierunkach. Pierwszy dotyczy uczuć i stanów, jakie przeżywają osoby o różnym poziomie decyzyjności. Drugi kierunek wyznaczają badania różnic typów osobowości niezdecydowanych oraz różnic między bezdecyzyjnością rozwojową, charakterystyczną dla osób niezdecydowanych czasowo, a bezdecyzyjnością chroniczną, trwałą cechą osobowości (Bańka, 2007, s. 203). Bezdecyzyjność jako trwała dyspozycja osoby oznacza brak planów i celów działania oraz niezdolność do podejmowania decyzji związanych z karierą na podstawie wiedzy o własnych predyspozycjach, preferencjach, zainteresowaniach. Jednym z mechanizmów umożliwiających przełamanie bezdecyzyjności jest

kompetencja samoskuteczności w karierze. Według Jessiki Wolfe i Nancy Betz (2004) samoskuteczność kariery to dążenie skierowane na eksplorację środowiska, obejmujące takie kompetencje, jak trafność samooceny, zbieranie informacji o zawodach, selekcja celów, tworzenie planów oraz rozwiązywanie problemów. W Polsce badania mechanizmu decyzyjności prowadzili m.in. M. Czarkowska (1986), Maria Czerwińska-Jasiewicz (1991) oraz A. Bańka (2006). Według Bańki (2006, s. 207) dotychczasowe badania wskazują na to, że wśród młodych Polaków planujących konkretne ścieżki kariery bezdecyzyjność łączy się z jednej strony z osiąganymi w cyklu życia zadaniami życiowymi, a z drugiej – z zachowaniami związanymi z radzeniem sobie z sytuacjami trudnymi. Wchodzący na rynek pracy nie spieszą się do szybkiego ustanowienia swojej kariery jako precyzyjnego planu całożyciowego. Dostrzegają liczne bariery i przeszkody zarówno w sobie, jak i na rynku pracy. Według Bańki (2006) spośród wyróżnionych czynników, czyli bezdecyzyjności uogólnionej, bezdecyzyjności informacyjnej, lęku przed związaniem z konkretną karierą oraz potrzebą dalszej krystalizacji obrazu własnej osoby, czynnik wskazany jako pierwszy ma kluczowe znaczenie w diagnozie problemów związanych z planowaniem kariery.

II. BADANIA WŁASNE

ROZDZIAŁ 5

PROCEDURA BADAWCZA MECHANIZMÓW KSZTAŁTUJĄCYCH SYTUACJĘ TRANZYCJI DO PRACY

5.1. MODEL BADAWCZY MAP POZNAWCZYCH W SYTUACJI TRANZYCJI Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY

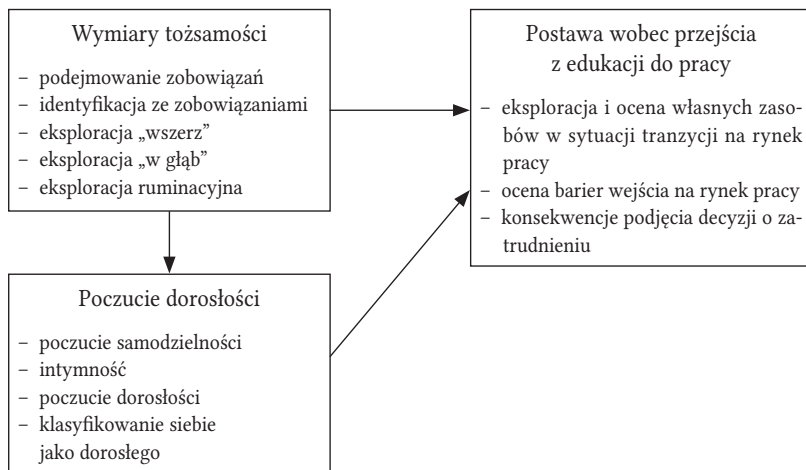
Model badawczy map poznawczych sytuacji tranzycji z systemu edukacji zawodowej do pracy przedstawia mechanizmy, które, zgodnie z przedstawionymi w części teoretycznej koncepcjami map poznawczych oraz koncepcjami rozwoju i kształtowania tożsamości, mogą ułatwić wyjaśnienie psychologicznej sytuacji kończących studia młodych dorosłych w procesie tranzycji na rynek pracy. Nazwa „mapy poznawcze” oznacza tu strukturę psychologicznych czynników podmiotowych, motywacyjnych i efektywnościowych składających się na zasoby posiadane przez osoby przechodzące z systemu edukacji na rynek pracy. Zaangażowanie młodych dorosłych w przejście z systemu edukacji na rynek pracy ma związek z ich postawą wobec nauki i pracy. Ta postawa kształtowana jest przez otoczenie społeczne, rodzinę, szkołę i osobiste doświadczenia edukacyjne oraz decyduje o poziomie samodzielnej aktywności, motywacji i determinacji w uzyskiwaniu dobrych wyników w nauce oraz w budowaniu sieci wsparcia społecznego. Wiedzę o warunkach rynku pracy odzwierciedla stopień realizmu w jego postrzeganiu i w ocenie możliwości realizacji celów kariery. Zjawisko określane mianem „szoku rzeczywistości” pokazuje, jak duża bywa rozbieżność między rzeczywistymi warunkami rynku pracy a nierealistycznymi wyobrażeniami młodzieży (Chirkowska-Smolak, 2002). Maria Strykowska (2010), omawiając mechanizmy zmiany i oporu wobec niej, rozróżniła proces zmiany od procesu tranzycji. Istotnym elementem każdej tranzycji jest poczucie straty wynikające z zerwania więzi i zobowiązań z tym, co było. Strykowska (2010, s. 15) podkreśla, że porzucenie starej rzeczywistości i tożsamości niesie z sobą szereg

zagrożeń. Odnosząc to do kończących studia, należy wskazać, że przestają oni być studentami, rozstają się z wieloma aspektami dotychczasowej tożsamości i podejmują wysiłek uczenia się nowych ról społecznych oraz wyznaczają sobie nowe cele w procesie konstruowania tożsamości zawodowej. Tranzycja ze szkoły do pracy jest jednym z ważnych procesów realizacji bliskich i odległych celów oraz konstruowania planów ich realizacji. W szczególności sposób wymusza odpowiedź na pytania „Kim chcę być?” i „Gdzie chcę żyć?”. Odpowiedź na pierwsze pytanie wymaga refleksji nad sobą i swoim otoczeniem, pełnionymi funkcjami, zasobami, cenionymi wartościami i światopoglądem. Odpowiedź na drugie pytanie wymaga refleksji nad pożądanym obrazem siebie w określonym stosunkowo precyzyjnie kontekście społecznym i geograficznym. Młodzi ludzie podejmują aktywności zmierzające ku znalezieniu miejsca w świecie dorosłych, co oznaczało kiedyś stabilność zatrudnienia i stabilizację ekonomiczną pozwalającą na samodzielne realizowanie zadań dorosłości. W tym celu odwołują się oni do własnych doświadczeń, wiedzy o regułach życia społecznego, ale i eksplorują przyszłość, wyznaczając sobie zadania i odleglejsze cele oraz konstruując strategię działania. Jednak poza tymi działaniami, które można nazwać realistycznymi strategiami realizacji celów, w procesie tranzycji udział bierze szereg mechanizmów niekoniecznie uświadamianych sobie przez jednostkę i podlegających ewentualnej korekcie.

W procedurze badawczej map poznawczych sytuacji tranzycji z systemu edukacji do pracy wyodrębniono etapy konstrukcji teoretycznych modeli związków między zmiennymi (MAW1 i MAW2) oraz zbierania danych i analizowania wyników badań. Na etapie zbierania danych posłużono się instrukcją ogólną oraz skalami Postawy wobec Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy, Wymiarów Rozwoju Tożsamości, Poczucia Subiektywnej Dorosłości, a także Skalami Decyzyjności i Skuteczności w Karierze, Skalą Przywiązania do Zawodu oraz Portretowym Kwestionariuszem Wartości. Z kolei etap analizy danych objął analizę wyników uzyskanych za pomocą poszczególnych narzędzi, a następnie analizę związków przedstawionych jako teoretyczne modele zakładanych zależności MAW1 i MAW2, a na końcu analizę wyników uzyskanych w badaniu za pomocą Portretowego Kwestionariusza Wartości.

Na podstawie teorii przywołanych w pierwszej części książki, skonstruowano dwa modele związków między badanymi zmiennymi. Na rycinie 2. przedstawiono model zależności między zmiennymi (MAW1). Na tym etapie badano związki trzech grup zmiennych: wymiarów tożsamości (których pomiar umożliwia skala DIDS, obejmująca pięć podskal), poczucia dorosłości (którego pomiar umożliwia SSD, obejmująca cztery podskale) oraz postawę wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy (której pomiar umożliwia

Skala PEZP, obejmująca cztery podskale). Taki model procesu transycji przebiega w sferze zróżnicowanej dynamiki myślenia i planowania działania w przestrzeni intrapsychicznej i zróżnicowanych zachowań w świecie zewnętrznym. Założono, że nasilenie wymiarów rozwoju tożsamości w istotnym stopniu wyraża i tłumaczy zachowania młodych dorosłych i ma wpływ na poczucie dorosłości oraz na postawę wobec przejścia z edukacji do pracy. Na rycinie 2. ukazano teoretyczne zależności między wymiarami tożsamości ujętymi jako zmienne niezależne, składnikami poczucia dorosłości ujętymi jako zmienne pośredniczące oraz postawą wobec transycji zdefiniowaną jako zmienna zależna. W tym modelu do zmiennych niezależnych zaklasyfikowano takie podskale wchodzące w skład Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości DIDS/PL, jak: podejmowanie zobowiązań, identyfikacja ze zobowiązaniem, eksploracja „wszerz”, eksploracja „w głąb”, eksploracja ruminacyjna (natrętna). Z kolei poczucie dorosłości stanowi zmienną pośredniczącą i obejmuje intymność, poczucie samodzielności, poczucie dorosłości i klasyfikowanie siebie jako dorosłego, mierzone Skalą Subiektywnej Dorosłości (SSD). Składnikami postawy są: eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji transycji na rynek pracy, ocena kompromisów, jakie stoją przed podejmującymi decyzję o zatrudnieniu, ocena barier wejścia na rynek pracy w sytuacji transycji i antycypowane konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu.



Rycina 2. Indywidualne wyznaczniki postawy wobec procesu przejścia z edukacji do pracy. Model teoretycznych zależności między zmiennymi: wymiarami tożsamości, poczuciem dorosłości oraz postawą wobec przejścia z edukacji do pracy (MAW1)

Źródło: opracowanie własne.

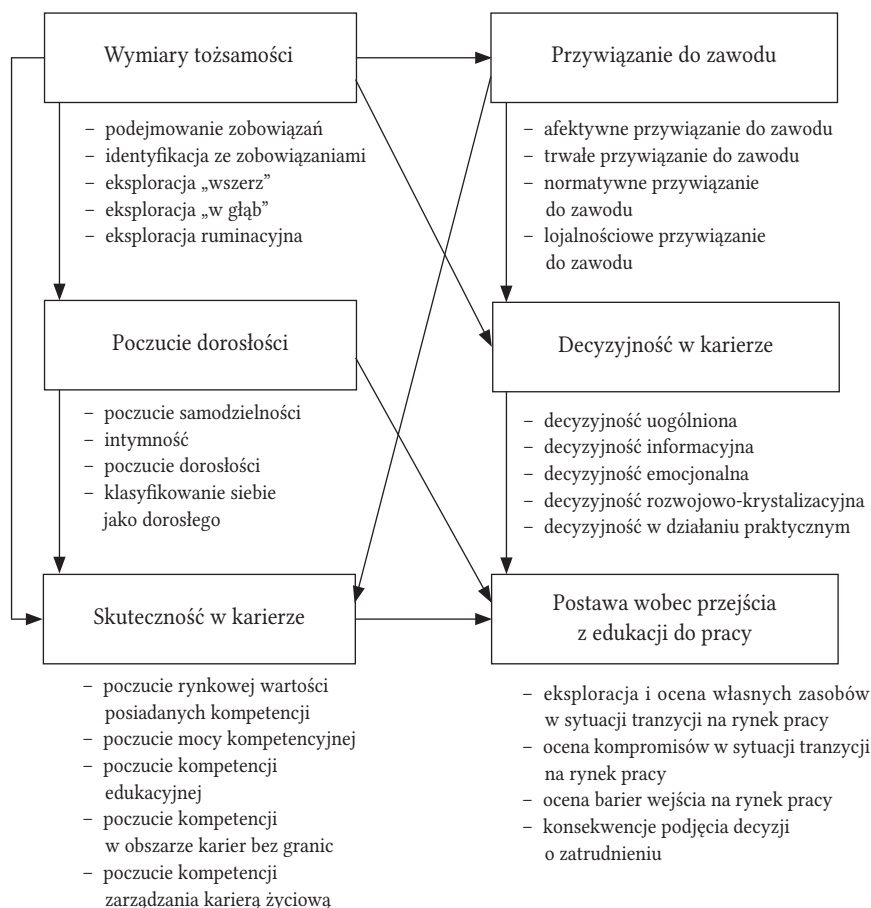
Jak podkreśla Stanisław Mika (1984, s. 105), poznawanie jakiegoś przedmiotu nie prowadzi do kształtowania się tylko jednego związanego z nim przekonania, zwykle w trakcie tego procesu tworzymy sobie wiele różnych dotyczących danego przedmiotu przekonań. Określony stosunek emocjonalny do przedmiotu może wywoływać pewne związane z nim zachowania o specyficznym kierunku i sile. Analizując definicje postawy o rodowodzie socjologicznym, Mika stwierdził, że postawa to określony, względnie trwały stosunek emocjonalny lub oceniający do przedmiotu, lub dyspozycja do występowania takiego stosunku, wyrażająca się w kategoriach pozytywnych, negatywnych lub neutralnych. Przyjęto założenie mówiące o tym, że nasilenie statusów tożsamości oraz poczucie dorosłości stanowią wyraz osiągnięć rozwojowych jednostki w sferze pozazawodowej. Operacjonalizacja zmiennych na poziomie poszczególnych pozycji skal służy precyzyjnemu pomiarowi wyodrębnionych markerów dorosłości i umożliwia trafną charakterystykę badanych z perspektywy kluczowych mechanizmów rozwoju psychospołecznego i tranzycji do dorosłości (Bańka, 2007; Brzezińska i Piotrowski, 2010; Hauziński, 2012; 2013). Diagnoza statusów tożsamości i poczucia dorosłości jest punktem wyjścia dla formułowania przewidywań dotyczących postawy wobec przejścia z systemu edukacji do pracy (Hauziński, 2013). Założono, że podejmowanie zobowiązań i identyfikacja ze zobowiązaniem stanowią krytyczne statusy tożsamości, których nasilenie oraz ta właśnie kolejność są właściwe dla okresu wyłaniającej się dorosłości. Z kolei eksploracja wszerek i eksploracja w głąb stanowią wyraz nasilonego poszukiwania celów oraz przeszukiwania środowiska i otoczenia w celu podjęcia określonych działań, zobowiązań, celów. Eksploracja ruminacyjna jako wyraz lęków i swoistej stagnacji rozwoju jest wyrazem niepewności i niskiego poziomu zdecydowania (Hauziński, 2015b). Trzy skale poczucia dorosłości oraz klasyfikowanie siebie jako dorosłego uzupełniają profil młodych dorosłych o zadania związane z etapem wyłaniającej się dorosłości. Ich nasilenie świadczy o przekonaniu, że dotychczasowe decyzje i działania zbliżają młodego człowieka do podjęcia zadań właściwych dorosłości. Przyjęto, że nasilenie wskaźników dorosłości korelować będzie dodatnio z pozytywną postawą wobec przejścia na rynek pracy.

W konsekwencji powyższych założeń wartość postawy wobec przejścia na rynek pracy można interpretować jako wskaźnik dwóch mechanizmów. Po pierwsze, jest to postawa jako wskaźniki wiedzy, nastawienia emocjonalnego oraz pewnych umiejętności i doświadczeń zawodowych charakteryzujących studentów wchodzących na rynek pracy. W tym ujęciu postawa jest wyrazem podmiotowej oceny sytuacji (wymagań) i własnych zasobów (możliwości) w procesie tranzycji. Właściwości postawy ukazują zaangażowanie

i gotowość do funkcjonowania na rynku pracy. Po drugie, jest to postawa wynikająca z uzyskania określonych wymiarów rozwoju tożsamości, które odzwierciedlają zaangażowanie w proces transzycji na rynek pracy.

Kolejny etap procedury badawczej, polegający na skonstruowaniu modelu teoretycznych zależności między zmiennymi (MAW2), stanowi poszerzenie etapu pierwszego w dwojakim znaczeniu. Po pierwsze, poszerza perspektywę analizy sytuacji transzycji na rynek pracy o zmienne związane z rozwojem kompetencji kariery. Po drugie, dobór zmiennych służy ukazaniu jak najpełniejszego obrazu struktury zmiennych wyróżnionych w sytuacji transzycji z edukacji zawodowej do pracy i zróżnicowanie ich wzajemnych związków. Model MAW2 obejmuje związki między wymiarami tożsamości, przywiązaniem do zawodu, poczuciem dorosłości i skutecznością oraz decyzywnością w karierze, a także postawą wobec transzycji do pracy. W modelu MAW2 zmiennymi niezależnymi są wymiary rozwoju tożsamości, a zmienną zależną jest postawa wobec przejścia z systemu edukacji zawodowej do pracy. Założono, że przywiązanie do zawodu wpływa na skuteczność i decyzywność w karierze, a zmienne te pośredniczą między przywiązaniem do zawodu a postawą wobec transzycji na rynek pracy. W modelu MAW2 założono, że przywiązanie do zawodu kształtuje się wraz ze zmianą wymiarów tożsamości następującą w okresie wczesnej dorosłości. Zmiana ta obejmuje nowe proporcje między eksploracją wszerz i w głąb, a także ma związek z identyfikacją i podejmowaniem zobowiązań (Gottfredson, 1981; Brzezińska, 2000; Hauziński i Bańka, 2013; Hauziński, 2016). Przywiązanie do zawodu wyraża stopień dojrzałości zawodowej i odzwierciedla stabilność przekonań i planów zawodowych podmiotu, a z drugiej strony modyfikuje wartości zmiennych zależnych wyróżnionych na rycinie 3. Jej struktura wyraża gotowość realizacji aspiracji związanych z wykonywaniem określonego zawodu i zgodnie z założeniami teoretycznymi kształtuje przebieg procesu transzycji na rynek pracy. Należy dodać, że zarówno model MAW1, jak i MAW2 ukazują związki o charakterze wpływu, których wielkość obliczona zostanie z wykorzystaniem równań strukturalnych. W modelu związków między wyróżnionymi zmiennymi MAW2 zmienną skuteczną w karierze uznano za zależną od przywiązania do zawodu oraz wymiarów tożsamości i poczucia dorosłości (Bańka, 2007). Taka postać fragmentu modelu znajduje teoretyczne uzasadnienie, gdyż skuteczność w karierze kształtuje się na podstawie osobistych doświadczeń życiowych, obejmujących sferę rozwoju poznawczego, społecznego i zawodowego, a jej własna ocena wyraża poziom zaufania do zdolności organizowania i egzekwowania określonego kierunku aktywności, wymagającego realizowania różnego rodzaju działań na określonym poziomie sprawności, efektywności i wydajności (Bańka,

2007, s. 207). Jednym z czynników kształtujących skuteczność w karierze jest przywiązanie do zawodu. Obejmująca szereg kompetencji skuteczność w karierze ma znaczący wpływ na znajomość własnych słabych i mocnych stron, łatwość znalezienia i podjęcia pracy, znajomość rynku pracy oraz umiejętność tworzenia i wykorzystywania planów w skutecznej realizacji celów (Bańka, 2007; 2013; Hauziński, 2012; 2013). Decyzyjność w karierze (Bańka, 2007; 2014) jako cecha działania wiązana jest z pojęciami krystalizacji kariery, dojrzałości zawodowej oraz dojrzałości do kariery. W ujęciu



Rycina 3. Psychologiczny model mapy poznawczej sytuacji tranzycji z edukacji do pracy. Model związków między tożsamością, poczuciem dorosłości, przywiązaniem do zawodu, skutecznością i decyzyjnością w karierze a postawą wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy (MAW2)

Źródło: opracowanie własne.

Bańki (2007; 2014) analizy tej cechy działania ewoluowały od zainteresowania bezdecyzyjnością w kontekście procesu doradzania młodym dorosłym w karierze do badań decyzyjności i stworzenia narzędzia mierzącego atrybucje przyczynowe wyjaśniające domniemane przez jednostkę przyczyny sukcesów i porażek w podejmowaniu kariery zawodowej w okresie przejścia z systemu edukacyjnego na rynek pracy.

Decyzyjność w karierze jako cecha działania wynikająca z poziomu przywiązania do zawodu może być również wspierana przez nasilenie takich wymiarów tożsamości, jak podejmowanie zobowiązań i identyfikacja ze zobowiązaniami. Z kolei wymiary tożsamości charakteryzujące się nasileniem zachowań eksploracyjnych, a szczególnie eksploracja ruminacyjna, będą obniżać poziom decyzyjności. Związki te wyróżniono w modelu MAW2. Z kolei pozytywna postawa wobec transycji do pracy stanowi potwierdzenie gotowości do podjęcia jednego z ważnych zadań rozwojowych właściwych dorosłości (Hauziński, 2013). Skala Postawy wobec Przejścia na Rynek Pracy umożliwia jej pomiar jako konstruktów homogenicznych lub w postaci obejmującej cztery podskale: eksplorację i ocenę własnych zasobów, kompromisy w sytuacji transycji na rynek pracy, ocenę barier wejścia na rynek pracy oraz konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu. Zmienną postawą wobec przejścia umieszczono jako zmienną zależną w modelu analizy psychologicznych determinant sytuacji przejścia z systemu edukacji zawodowej do pracy.

Kolejnym etapem procedury badawczej jest badanie Portretowym Kwestionariuszem Wartości (Schwartz i Bilsky, 1990). Zadaniem badanych jest wskazanie cenionych wartości w sytuacji obecnej oraz w przyszłości, w sytuacji możliwej emigracji do wskazanego kraju. Zagadnienie to wydaje się ważne w związku z masową emigracją zarobkową młodych i wykształconych Polaków. Podobieństwo wartości uznanych za cenione w kraju ewentualnej emigracji do cenionych przez osobę badaną może ukazać ważny motyw wyboru kraju emigracji. Emigrujący za granicę kierują się licznymi racjonalnymi przesłankami dobrze rozpoznanymi w literaturze, takimi jak brak pracy w kraju, powodzenie zawodowe znajomych już pracujących za granicą, możliwość realizacji celów kariery życiowej (nauka języka, poznanie ludzi z innej kultury, ekscytujące wyzwanie i przygoda). W celu pomiaru wyobrażeń dotyczących różnic cenionych wartości między sytuacją obecną a pożądaną sformułowano dwie wersje instrukcji wypełnienia Portretowego Kwestionariusza Wartości (Schwartz i Bilsky, 1987). Instrukcja pierwsza była tożsama ze standardową wersją i brzmiała: „Poniżej znajduje się zwięzły opis pewnej osoby. Przeczytaj każdy opis i zastanów się, jak bardzo każdy z nich jest lub nie jest do Ciebie podobny. Zaznacz liczbę, oceniając to podobieństwo”. Instrukcja zmodyfikowana brzmiała następująco: „Jaki kraj wybrał/abyś,

gdybyś rzeczywiście chciał/a wyemigrować z Polski do kraju najbardziej atrakcyjnego dla Ciebie z punktu widzenia przyszłej kariery zawodowej? Po przyjeździe do wskazanego kraju emigracji zawodowej spotkasz i poznasz ludzi innych niż dotychczas. Zastanów się i oceń, korzystając z poniższej listy, jak bardzo każda z tych osób byłaby lub nie była podobna do Ciebie. Zaznacz właściwą liczbę, oceniając to podobieństwo”. Sześciopunktowa skala ocen w obydwu przypadkach była jednakowa.

Niewiele badań odpowiada na pytania o to, jak adolescenti konstruują preferencje kontekstu środowiska i jego znaczeń, lokacji geograficznej, jak kształtuje się ich motywacja do migracji. Według Aleksandry Grzymały-Kazłowskiej (2013) koncepcja zakotwiczenia społecznego umożliwia powiązanie problematyki tożsamości, adaptacji i integracji. Perspektywa ta może być przydatna w rozważaniach na temat przystosowania jednostki do zmian życiowych i funkcjonowania człowieka we współczesnym społeczeństwie. Uzyskane przez badanych wyniki dotyczące preferencji wartości zostaną skorelowane z aspektami postawy wobec tranzykcji na rynek pracy. Założono, że pozytywna postawa wobec tranzykcji na rynek pracy będzie związana z wartościami lokowanymi przez badanych nie tylko w przestrzeni geograficznej, ale i w społecznej przestrzeni wartości związanych z karierą.

5.2. PYTANIA BADAWCZE I HIPOTEZY SFORMUŁOWANE NA PODSTAWIE MODELU BADAWCZEGO MAP POZNAWCZYCH SYTUACJI TRANZYKCJI Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY

Po pierwsze należy zapytać o to, jakie wyniki uzyskają osoby badane w zakresie wymiarów tożsamości, poczucia dorosłości, przywiązania do zawodu, samoskuteczności w karierze, decyzyjności w karierze oraz postawy wobec przejścia z edukacji do pracy i preferowanych wartości? Przywołane teorie ukazujące znaczenie i rolę wyróżnionych zmiennych w realizacji zadań okresu wczesnej dorosłości pozwalają na przyjęcie hipotez dotyczących możliwych rozkładów wyników składników poszczególnych zmiennych. Należy dodać, że Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości oraz Skala Subiektywnej Dorosłości w odróżnieniu od pozostałych skal nie mogą być analizowane jako homogeniczne, a jedynie jako zbiory podskal (Brzezińska i Piotrowski, 2010). Na podstawie teorii leżących u podstaw koncepcji wymiarów rozwoju tożsamości sformułowano hipotezę H1, mówiącą, że w okresie wyłaniającej się dorosłości najwyższe wyniki spośród pięciu podskal DIDS/PL uzyskają badani dla wymiarów: identyfikacja ze zobowiązaniem, eksploracja wszertz

i w głąb oraz eksploracja ruminacyjna (Brzezińska i Piotrowski, 2010; Piotrowski, 2013). Przyjęto założenie mówiące, że uzyskane wyniki będą istotnie różnić się od średniej skali. Z kolei poczucie subiektywnej dorosłości wyrażane będzie najwyżej w ocenie poczucia samodzielności, która będzie istotnie różnić się od średniej wartości tej podskali (H2).

Rola przywiązania do zawodu jest w tym okresie złożona, może ono zarówno blokować, jak i wspierać aspiracje w karierze osób kończących studia (Hauziński i Bańka, 2013). Sformułowano hipotezę H3, zakładającą, że na tym etapie rozwoju osoby badane charakteryzować będzie istotnie wyższy od średniej skali wynik przywiązania afektywnego. Z kolei wynik przywiązania trwałego, jako wzmagającego możliwą dysfunkcyjność przywiązania, będzie niski. Dla zmiennej decyzyjność w karierze założono (H4), że spośród jej podskal najwyższe i istotnie różne od średniej wyniki uzyskają badani w obszarach decyzyjności informacyjnej i decyzyjności emocjonalnej (Bańka, 2014). W przypadku samoskuteczności w karierze sformułowano hipotezę H5, mówiącą, że wyższe od średniej skali wyniki uzyskają badani w zakresie poczucia wartości posiadanych kompetencji, mocy konkurencyjnej, kompetencji edukacyjnych oraz kompetencji w zarządzaniu karierą życiową. W przypadku postawy wobec przejścia z edukacji do pracy przyjęto hipotezę H6 mówiącą, że badani uzyskają najwyższy wynik w zakresie eksploracji i oceny własnych zasobów oraz konsekwencji podjęcia decyzji o zatrudnieniu. Kończący studia na ogół trafnie rozpoznają własny potencjał i stosunkowo dobrze orientują się w realiach rynku pracy.

W celu odpowiedzi na postawione pytania, a także weryfikacji postawionych hipotez wykonana zostanie w pakiecie SPSS 23 funkcja statystyk opisowych, a następnie przeprowadzony będzie, dla wyników każdej podskali, test Kołomogorowa-Smirnowa w celu porównania uzyskanego wyniku ze średnią właściwej podskali. Dla stwierdzenia istotnych różnic wyników podskal i średnich skal przeprowadzona zostanie analiza testem *t* Studenta.

Następne pytania badawcze oraz hipotezy sformułowano dla zależności między zmiennymi przedstawionymi na rycinach 2. i 3. Dla pierwszego modelu związków między wyodrębnionymi zmiennymi (rycina 2., s. 139, MAW1) ogólne pytanie badawcze brzmi: jaki jest wpływ wymiarów tożsamości na składniki dorosłości oraz na postawę wobec przejścia z edukacji do pracy? Sformułowano hipotezę H7, mówiącą o silnym i istotnym wpływie takich wymiarów tożsamości, jak identyfikacja ze zobowiązaniem, eksploracja wszere i w głąb oraz eksploracja ruminacyjna na podskale Skali Poczucia Dorosłości oraz Skali Postawy wobec Przejścia z Edukacji do Pracy. Sformułowano również szereg pytań i hipotez szczegółowych.

1. Jak na postawę wobec przejścia z systemu edukacji do pracy wpływają wymiary rozwoju tożsamości? Hipoteza 8: wymiary tożsamości, takie jak podejmowanie zobowiązań i identyfikacja ze zobowiązaniem oraz eksploracja wszere i w głąb, wpływają dodatnio na podskale postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy. Hipoteza 9: wymiar tożsamości eksploracja ruminacyjna wpływa ujemnie na podskale postawy wobec przejścia z edukacji do pracy.

2. Jak wymiary rozwoju tożsamości wpływają na podskale poczucia dorosłości? Hipoteza 10: wymiary tożsamości, takie jak podejmowanie zobowiązań i identyfikacja ze zobowiązaniem oraz eksploracja wszere i w głąb, wpływają istotnie i dodatnio na podskale poczucia dorosłości. Hipoteza 11: wymiar tożsamości eksploracja ruminacyjna istotnie i ujemnie wpływa na podskale poczucia dorosłości.

3. Jak składowe poczucia dorosłości wpływają na postawę wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy? Hipoteza 12: poczucie dorosłości wyrażane poczuciem samodzielności, gotowością do związków intymnych, poczuciem dorosłości oraz klasyfikowaniem siebie jako dorosłego istotnie dodatnio wpływa na podskale Skali Postawy wobec Przejścia z Edukacji do Pracy.

W celu odpowiedzi na postawione pytania badawcze i weryfikacji hipotez przeprowadzona zostanie analiza związków między wyodrębnionymi w modelu MAW1. W celu ukazania związków pomiędzy wyróżnionymi zmiennymi przeprowadzone zostaną analizy korelacyjne metodą r Pearsona. Analizy te mają posłużyć redukcji liczby zmiennych, które zostaną włączone do równań strukturalnych stanowiących ostateczną weryfikację modelu MAW1.

Dla drugiego modelu związków między wyodrębnionymi zmiennymi (rycina 3., MAW2) sformułowano następujące pytania badawcze i hipotezy:

1. Jak wymiary rozwoju tożsamości wpływają na poczucie dorosłości? Hipoteza 13: wymiary tożsamości, takie jak podejmowanie zobowiązań i identyfikacja ze zobowiązaniem oraz eksploracja wszere i w głąb, wpływają istotnie i dodatnio na poczucie samodzielności. Hipoteza 14: wymiar tożsamości eksploracja ruminacyjna istotnie i ujemnie wpływa na poczucie dorosłości.

2. Jak składniki poczucia dorosłości wpływają na składniki skuteczności własnej w karierze? Hipoteza 15: poczucie samodzielności i dorosłości wpływają na poczucie wartości posiadanych kompetencji, a także na poczucie mocy konkurencyjnej oraz kompetencji w zarządzaniu karierą życiową. Hipoteza 16: intymność i klasyfikowanie siebie jako dorosłego nie kształtują poczucia samoskuteczności w karierze.

3. Jak wymiary rozwoju tożsamości kształtują składowe poczucia skuteczności w karierze? Hipoteza 17: wymiary tożsamości, takie jak podejmowanie zobowiązań i identyfikacja ze zobowiązaniem oraz eksploracja wszerz i w głąb, wpływają na składowe poczucia skuteczności. Hipoteza 18: wymiar tożsamości eksploracja ruminacyjna istotnie i ujemnie wpływa na wymiary samoskuteczności w karierze.

4. Jak składowe przywiązania do zawodu wpływają na poziom skuteczności w karierze? Hipoteza 19: przywiązanie normatywne i przywiązanie afektywne istotnie i dodatnio wpływają na składniki skuteczności w karierze.

5. Jak składniki przywiązania do zawodu wpływają na składniki decyzyjności w karierze? Hipoteza 20: składniki przywiązania do zawodu wpływają silnie dodatnio na składniki decyzyjności w karierze.

6. Jak składniki decyzyjności w karierze wpływają na postawę wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy? Hipoteza 21: pozytywne oceny własnej decyzyjności istotnie i dodatnio wpływają na wymiary postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy.

W celu odpowiedzi na postawione pytania badawcze i weryfikacji hipotez przeprowadzona zostanie analiza związków między zmiennymi wyodrębnionymi w modelu MAW2. W celu ukazania związków pomiędzy zmiennymi w wyróżnionych modelach (kolejne pytania badawcze) przeprowadzone zostaną analizy regresji, po to, by zweryfikować hipotezy oraz zredukować liczbę zmiennych wykorzystanych do konstrukcji eksploracyjnego modelu równań strukturalnych. Model ten stanowić będzie ostatni etap procedury weryfikacji trafności teoretycznej modelu MAW2.

Na ostatnim etapie analiz wykorzystano wyniki uzyskane w procedurze badania Portretowym Kwestionariuszem Wartości. Na podstawie założeń teoretycznych dotyczących regulacyjnej funkcji wartości w procesie konstruowania celów życiowych i zawodowych sformułowano problem badawczy: jaka jest struktura wartości z obszarów otwartość na zmiany, przekraczanie „Ja”, umacnianie „Ja” oraz zachowawczość w sytuacji transycji z systemu edukacji zawodowej do pracy? Sformułowano hipotezę H22 mówiącą, że struktura wartości badanych kończących studia różni się od uniwersalnej struktury koła wartości Schwartza. W celu odpowiedzi na tak sformułowany problem badawczy przeprowadzona zostanie hierarchiczna analiza skupień metodą aglomeracji średniej, na poziomie interwałowym kwadratu odległości euklidesowej dla wyników uzyskanych PVQ z instrukcją w wersji standardowej.

Następnie sformułowano pytanie badawcze o to, jak różnią się strukturą zbiory wartości charakterystycznych dla osób w ich aktualnej życiowej sytuacji od zbioru preferowanych wartości w sytuacji emigracji. Hipoteza 23 mówi, że

struktura wartości charakterystyczna dla kraju emigracji różni się od aktualnej struktury wartości w kraju pobytu, ponieważ osoby zakładające wyjazd rozważają wybór środowiska społecznego najbardziej odpowiadającego ich preferencjom. W celu odpowiedzi na tak sformułowany problem badawczy porównano dendrogramy skupień wartości w wersji standardowej oraz w wersji odnoszącej się do porównań z wartościami cenionymi przez mieszkańców kraju ewentualnej emigracji. Przeprowadzono również analizę testem *t* dla prób zależnych. Starano się wskazać istotne różnice pomiędzy preferencjami wartości właściwych dla kraju pochodzenia i kraju możliwej emigracji.

5.3. NARZĘDZIA BADAWCZE I ICH WŁAŚCIWOŚCI PSYCHOMETRYCZNE

5.3.1. SKALA POSTAWY WOBEC PRZEJŚCIA Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY (PEZP) (A. HAUZIŃSKI)

Skala Postawy wobec Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy (PEZP) została skonstruowana jako skala o dwóch biegunach (postawa pozytywna vs negatywna) oraz w wersji z czterema dwubiegunowymi podskalami. Konstrukcję PEZP rozpoczęto w 2009 r. od prowadzonej ze studentami 5. roku psychologii dyskusji na temat trafności wyboru kierunku studiów z uwagi na możliwość podjęcia pracy w zawodzie i realizacji kariery (Hauziński, 2012; 2013). Ogólny poziom wiedzy studentów o możliwych ścieżkach kariery zawodowej (m.in. oświata, służba zdrowia, więziennictwo) oraz praktyki psychologicznej był niski i pokazywał, że dyskutanci nie posiadali sprecyzowanych planów zawodowych i wysokich aspiracji – 20% studentów deklaroowało chęć podjęcia jakiegokolwiek zatrudnienia, a część twierdziła, że nie chce/nie musi pracować w wyuczonym zawodzie. Studenci na ogół nie potrafili odpowiedzieć na następujące pytania: jakie organizacje i instytucje, przede wszystkim uczelniane, zajmują się orientacją zawodową, pomocą i pośrednictwem w znalezieniu pracy i kierują swą propozycją do studentów i absolwentów? Jakie instytucje, przedsiębiorstwa i zakłady pracy umożliwiają pracę w wyuczonym zawodzie? Jakie masz oczekiwania wobec przyszłego pracodawcy i przyszłego miejsca pracy? Co jest twoim atutem w porównaniu z innymi absolwentami szukającymi zatrudnienia? Ponieważ pytani studenci mieli poważne problemy z odpowiedzią, postanowiono poddać pogłębionej analizie oczekiwania, aspiracje oraz wyobrażenia wobec zawodowej przyszłości studentów kończących studia.

Na podstawie zebranych wypowiedzi sformułowano problemy węzłowe dotyczące postawy kończących studia wobec procesu tranzycji na rynek

pracy. Kolejni badani (60 osób) w 2010 r. pisali referaty pt. *Szanse i zagrożenia stojące przed absolwentem wchodzącym na rynek pracy*. Na podstawie analizy treści referatów oraz dyskusji dotyczących najważniejszych zadań, problemów oraz wyzwań i rozterek, z którymi musi uporać się absolwent wchodzący na rynek pracy, stworzono wstępną listę postaw i opinii dotyczących transycji. Jednocześnie analizowano teoretyczne modele przejścia z edukacji zawodowej do pracy jako kryteria wyodrębniania domen skali (Pool i Sewell, 2007; Bańka, 2010). Zwrócono uwagę na związek procesu transycji z edukacji do pracy z procesem kształtowania się tożsamości i potwierdzania statusów dorosłości oraz związku transycji z kształtowaniem się dojrzałości zawodowej wyrażanej skutecznością, decyzywnością zawodową oraz przywiązaniem do zawodu (Bańka, 2007). Ponieważ proces transycji ze studiów do pracy jest ograniczony w czasie, starano się w większym zakresie uwzględnić jego uwarunkowania psychologiczne, rozwojowe i poznawcze, a w mniejszym takie jego aspekty, jak ocena przebiegu studiów i ocena jakości kształcenia dokonana np. z perspektywy studenta. Posiadanie wiedzy kierunkowej oraz doświadczenia zawodowego potraktowano jako informacje dodatkowe, które w sytuacji zróżnicowania treści nauczania i praktycznej nauki zawodu są w ramach różnych kierunków studiów nieporównywalne. Po wstępnej selekcji i weryfikacji pozycji lista liczyła sto opinii dotyczących procesu transycji z systemu edukacji na rynek pracy.

W 2011 r. przeprowadzono badania Skalą PEZP z udziałem grupy 70 osób kończących studia dzienne, wieczorowe i zaoczne. Badani oceniali twierdzenia na pięciopunktowej skali likertowskiej, oceniając pozycje od „całkowicie się nie zgadzam” do „całkowicie się zgadzam”. Na wynikach przeprowadzono analizę czynnikową, test osypiska i badania rzetelności, i uzyskano skalę 22-pozycyjną. Uporządkowane pozycje skonfrontowano z założeniami teoretycznymi współczesnych teorii przejścia z edukacji do pracy oraz ze współczesnymi teoriami karier i rozwoju zawodowego (Hauziński, 2012; 2013). Ta jakościowa analiza pozycji pozwoliła również odnieść ich treść do aktualnych koncepcji decyzywności i skuteczności, co służyło weryfikacji liczby twierdzeń i analizie trafności teoretycznej skali (Bańka, 2007; Hauziński, 2012; 2013). Ostatecznie do dalszych badań zastosowano skalę 16-pozycyjną (Hauziński, 2012; 2013) i przeprowadzono je w 2011 r. na grupie 134 studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Politechniki Poznańskiej. Osoby wypełniające kwestionariusz miały za zadanie postępować według instrukcji: „Poniżej znajduje się lista opinii i zachowań ujawniających się w sytuacji przejścia z edukacji do pracy. Przeczytaj uważnie każdą z pozycji i na zamieszczonej niżej skali zaznacz odpowiedź, która najbardziej odpowiada Twoim reakcjom, przekonaniom

Tabela 2. Pozycje oraz podskale Skali PEZP, $N = 134$, $X_{min} = 1$, $X_{max} = 5$

Numer pozycji	Pozycje Skali PEZP	Ład. czynnikowe	M	SD
Podskala	Eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji tranzycji na rynek pracy			
2.	Przejście na rynek pracy jest obecnie zadaniem życiowym ustawionym ponad siły przeciętnego człowieka.	0,79	3,57	1,09
1.	Przejście na rynek pracy wydaje mi się procesem bardzo skomplikowanym i długim.	0,71	2,85	1,19
13.	Przejście na rynek pracy wymaga obecnie od jednostek tak silnej determinacji, że czasami warunek ten wydaje się nie do spełnienia.	0,65	3,12	1,07
6.	Dostępna obecnie oferta praktyk i staży podczas edukacji zawodowej nie ułatwia przechodzenia na rynek pracy.	0,55	2,83	1,18
3.	Podjęcie pełnoetatowej stałej pracy wymaga więcej pomocy ze strony rodziny i innych osób, niż ma to miejsce obecnie.	0,50	3,19	1,18
10.	Obawiam się, że studia i nauka zawodu niewiele znaczą w planowaniu i podejmowaniu stałego zatrudnienia.	0,47	2,55	1,24
Podskala	Ocena kompromisów w sytuacji tranzycji na rynek pracy			
16.	Posiadanie jakiegokolwiek pracy jest lepsze niż bycie bezrobotnym.	0,78	3,90	1,27
15.	Nie warto podejmować stałej pracy, której się nie lubi, i to nawet wtedy, gdy nie ma się szans na jakąkolwiek inną.	0,71	3,25	1,22
12.	Nie uważam, aby praca dorywcza podejmowana podczas studiów miała ułatwiać podjęcie zatrudnienia po ich zakończeniu.	0,61	3,56	1,20
Podskala	Ocena barier wejścia na rynek pracy			
9.	Nie warto dążyć do podejmowania stałego zatrudnienia na niezadowalających warunkach.	0,73	2,37	1,21
11.	Niejasność prognoz dotyczących koniunktury na rynku pracy jest tym, co demobilizuje w podejmowaniu stałego zatrudnienia.	0,66	2,57	1,08
8.	Niepewność związana z radzeniem sobie na rynku pracy jest czynnikiem zniechęcającym do angażowania się w stałej pracy.	0,57	2,49	1,10
Podskala	Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu			
5.	Szybkie podjęcie stałego zatrudnienia może nie być korzystne dla pełnego rozwoju potencjału osobowego jednostki.	0,64	2,80	1,20

cd. tabeli 2.

7.	Pozostawanie w systemie edukacji i wydłużona młodość to perspektywa mniej ryzykowna niż podjęcie stałego zatrudnienia.	0,59	3,09	1,21
4.	Uważam, że obecnie stałe zatrudnienie nie stwarza jednostce lepszych perspektyw na zaspokojenie jej ważnych potrzeb.	0,54	3,14	1,12
14.	Uważam, że warunkiem udanego przejścia z edukacji na rynek pracy bynajmniej nie jest wczesne wyznaczenie sobie przez jednostkę celów zawodowych i ich konsekwentna realizacja.	-0,48	2,93	1,12

Źródło: opracowanie własne.

i odczuciom. Poszczególne cyfry oznaczają: 1 – całkowicie się zgadzam, 2 – zgadzam się, 3 – ani się zgadzam, ani się nie zgadzam, 4 – nie zgadzam się, 5 – całkowicie się nie zgadzam”.

Otrzymane wyniki poddano analizie czynnikowej. *Alfa* Cronbacha Skali PEZP wyniosła $\alpha = 0,75$, a statystyki pozycji przedstawiono w tabeli 2.

Odpowiedź niższa od średniej Skali PEZP lub jej podskal oznacza negatywną postawę wobec wymagań sytuacji przejścia na rynek pracy. Obrazuje wysoki poziom obaw i niski poziom oceny własnej oczekiwanej skuteczności w radzeniu sobie z podjęciem pracy. Wynik wyższy od średniej świadczy o pozytywnej ocenie własnego potencjału oraz o przekonaniu o własnej skuteczności w radzeniu sobie z wyzwaniem i o pozytywnym nastawieniu emocjonalnym. Składniki uogólnionej postawy wobec przejścia odnoszą się do oceny łatwości wejścia na rynek pracy, własnych zasobów radzenia sobie z tym zadaniem, wsparcia społecznego, a także oceny wiedzy i doświadczenia zdobytych podczas studiów oraz koniunktury na rynku pracy. Wyniki analizy czynnikowej pokazały, że pozycje zawarte w czterech podskalach wyjaśniają 50,9% wariancji, co jest poziomem akceptowalnym. *Alfa* Cronbacha dla Skali PEZP jest zadowalająca, bo wynosi $\alpha = 0,75$. Dla poszczególnych pozycji nie jest niższa niż 0,70. Również wartości ładunków czynnikowych dla poszczególnych pozycji są zadowalające, wahają się w granicach od 0,47 do 0,79. Twierdzenia Skali PEZP uporządkowane zgodnie z grupowaniem jako składowe wyróżnionych podskal przedstawiono w tabeli 2. Największą część wariancji wyjaśnia podskala o nazwie eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji przejścia na rynek pracy. Znalazło się w niej sześć pozycji opisujących ocenę własnych możliwości i zdolności zatrudnieniowej, a także zasobów wynikających z możliwości skorzystania ze wsparcia rodziny. Jednocześnie oceny dotyczą spostrzeganej sytuacji na rynku pracy

i ogólnej refleksji dotyczącej sytuacji absolwentów na rynku pracy. W skład podskali drugiej: kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy weszły trzy pozycje mówiące o ocenie sytuacji zagrożenia bezrobociem, ryzyka podjęcia niesatysfakcjonującej pracy oraz zdobytego doświadczenia na rynku pracy. Trzecia podskala o nazwie ocena barier wejścia na rynek pracy pokazuje ustosunkowanie do podjęcia pracy poniżej aspiracji oraz poziom awersji do podejmowania ryzyka każdej pracy i do podejmowania zobowiązań zawodowych. Podskala czwarta obejmuje składniki postawy wobec podjęcia decyzji o zatrudnieniu, ocenę ryzyka podjęcia pracy jako błędnej decyzji i poziom determinacji w poszukiwaniu stałego zatrudnienia.

5.3.2. SKALA WYMIARÓW ROZWOJU TOŻSAMOŚCI (DIDS/PL) (A.I. BRZEZIŃSKA, K. PIOTROWSKI)

Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS/PL) obejmuje podskale nazwane podejmowaniem zobowiązań, identyfikacją ze zobowiązaniem, eksploracją wszerek, eksploracją w głąb i eksploracją ruminacyjną. Eksploracja wszerek to zakres, w jakim jednostka poszukuje różnych alternatyw w odniesieniu do swoich celów, wartości i przekonań, zanim podejmie stosowne zobowiązania. Pozycje składające się na tę podskalę odnoszą się do stopnia, w jakim jednostka rozmyśla nad własną przyszłością, stara się odkryć, jaki styl życia będzie dla niej odpowiedni. Eksploracja w głąb oznacza pogłębioną ocenę już podjętych decyzji i dokonanych wyborów (czyli już podjętych zobowiązań) w celu stwierdzenia stopnia, w jakim te zobowiązania spełniają osobiste standardy. Pozycje składające się na tę podskalę odnoszą się do stopnia, w jakim jednostka zastanawia się nad podjętymi zobowiązaniami i rozmawia na ich temat z innymi ludźmi, by poznać ich opinię. Eksploracja ruminacyjna wyraża natężenie obaw jednostki i doświadczanych przez nią problemów z zaangażowaniem się w ważne dla rozwoju tożsamości obszary. Osoby uzyskujące wysoki wynik na tej podskali mogą mieć kłopoty z uzyskiwaniem satysfakcjonujących odpowiedzi na pytania tożsamościowe, co owocować może pojawianiem się intruzywnych uczuć, takich jak niepewność czy poczucie niekompetencji, a w konsekwencji może prowadzić do obniżenia się jakości życia i wzrostu poziomu doświadczanego napięcia. Podejmowanie zobowiązań wyraża siłę przekonania, z jakim jednostka dokonała wyborów, i zobowiązań w zakresie kwestii ważnych dla rozwoju tożsamości. Pozycje składające się na tę podskalę odnoszą się do stopnia, w jakim jednostka sądzi, że zdecydowała już o kierunku, w którym pragnie podążyć w życiu, ma jasną wizję swojej przyszłości i wie, co chce osiągnąć. Z kolei identyfikacja ze zobowiązaniem oznacza stopień, w jakim jednostka identyfikuje się

z dokonanymi wyborami i podjętymi zobowiązaniami. Podskala odnosi się do ich internalizacji oraz poczucia pewności, że dokonane wybory są trafne i właściwe. Pozycje składające się na tę podskalę odnoszą się do stopnia, w jakim jednostka sądzi, że podjęte przez nią zobowiązania dają jej poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie oraz poczucie, że plany na przyszłość faktycznie pasują do jej oczekiwań i stylu życia. Skalę autorstwa Luyckx i innych badaczy (2008) w polskiej adaptacji charakteryzuje współczynnik *alfa* Cronbacha dla poszczególnych podskal: eksploracja wszerg $\alpha = 0,75$, eksploracja w głąb $\alpha = 0,73$, eksploracja ruminacyjna $\alpha = 0,83$, podejmowanie zobowiązań $\alpha = 0,88$, identyfikacja ze zobowiązaniem $\alpha = 0,79$ (Brzezińska i Piotrowski, 2010). Ustosunkowując się do każdego z twierdzeń skali, można uzyskać od jednego („zdecydowanie tak”) do sześciu („zdecydowanie nie”) punktów. Obliczając wyniki zgodnie z kluczem, uzyskuje się pięć oddzielnych wyników, po jednym dla każdej podskali.

5.3.3. SKALA SUBIEKTYWNEJ DOROSŁOŚCI (SSD) (A.I. BRZEZIŃSKA, K. PIOTROWSKI)

Skala Subiektywnej Dorosłości (SSD) obejmuje cztery podskale: poczucie samodzielności, intymność, poczucie dorosłości, klasyfikowanie siebie jako dorosłego. Pozwala na ocenę położenia jednostki w różnych wymiarach związanych z poczuciem dorosłości. SSD bazuje na jednej ze skal kwestionariusza Identity Stage Resolution Index (ISRI), której autorem jest James Côté (1997). Każda z pozycji oceniana jest na sześciostopniowej skali, od 1 („zdecydowanie nie”) do 6 („zdecydowanie tak”). Współczynnik *alfa* Cronbacha dla podskali subiektywne poczucie dorosłości wyniósł $\alpha = 0,88$, a dla podskali gotowość do tworzenia bliskich związków $\alpha = 0,84$ (Brzezińska i Piotrowski, 2010).

W przypadku SSD pytania są w istocie skierowane do osób znajdujących się w wieku, w którym proces przejścia z okresu młodości do dorosłości jest szczególnie ważnym zadaniem rozwojowym. Obliczając wyniki zgodnie z kluczem, uzyskuje się cztery oddzielne wyniki, po jednym dla każdej podskali. Podskala poczucie samodzielności służy do pomiaru stopnia przekonania człowieka o tym, że jest w pełni odpowiedzialny za własne działania, potrafi się sam utrzymać i rozwiązywać własne problemy, samodzielnie podejmuje decyzje dotyczące tego, w co się zaangażować, i na ogół robi to, co sam postanowi. Tak rozumiana samodzielność wiąże się więc z poczuciem niezależności i autonomii. Podskala poczucie dorosłości obejmuje przekonanie o sobie jako o osobie dorosłej oraz przekonanie, że inne osoby postrzegają jednostkę jako osobę dorosłą, a także przekonanie o swojej pełnej dojrzałości. Podskala intymności służy do pomiaru stopnia gotowości

do związania się z jednym partnerem, emocjonalnego zaangażowania się w związek, podjęcia długotrwałego zobowiązania wobec partnera. Jest to więc wskaźnik niespecyficzny, dotyczący wszystkich kategorii związków. Podskala czwarta (jednopozycyjna) służy do zaklasyfikowania siebie jako dorosłego i sformułowana została w postaci jednego pytania z sześcioma kategoriami odpowiedzi (Brzezińska i Piotrowski, 2010).

5.3.4. SKALA DECYZYJNOŚCI W KARIERZE (SDK) (A. BAŃKA)

Podjmowanie decyzji życiowych w rzeczywistości chaotycznej jest coraz trudniejsze i zawsze obarczone jest ryzykiem porażki albo w ocenie stawianych celów i poszukiwanych wartości, albo ryzykiem porażki w realizacji wybranych celów. Jednym z mechanizmów uruchamianych w sytuacji ryzyka niewłaściwych wyborów jest bezdecyzyjność, czyli jeden z podstawowych mechanizmów radzenia sobie z realnym lub potencjalnym stresem i zagrożeniem krystalizacji tożsamości w sytuacjach wieloznacznych (Bańka, 2007; Bańka i Hauziński, 2015). Przeciwnością bezdecyzyjności jest decyzyjność, która wyraża zaufanie do zdolności organizowania i egzekwowania określonego kierunku aktywności.

Głównym zastosowaniem Skali Decyzyjności w Karierze (SDK) jest ocena własnej decyzyjności w kontekście kariery zawodowej (Bańka, 2007). SDK obejmuje następujące podskale: decyzyjność uogólniona, decyzyjność informacyjna, decyzyjność emocjonalna, decyzyjność rozwojowa-krystalizacyjna, decyzyjność w działaniu praktycznym. Każda z pozycji SDK oceniana jest na siedmiostopniowej skali, od 1 („całkowicie się nie zgadzam”) do 7 („całkowicie się zgadzam”). Wartość współczynnika rzetelności *alfa* Cronbacha dla skali wynosi 0,92. Współczynniki rzetelności *alfa* Cronbacha pięciu podskal okazały się wysokie i wynoszą odpowiednio: decyzyjność uogólniona – 0,87, decyzyjność informacyjna – 0,87, decyzyjność emocjonalna – 0,85, decyzyjność rozwojowa-krystalizacyjna – 0,88 oraz decyzyjność w działaniu praktycznym – 0,63. Decyzyjność uogólniona reprezentuje samoświadomość typu „kim jestem?”. Decyzyjność informacyjna wyznacza świadomość tego, kim chciał(a)bym być. Decyzyjność emocjonalna odzwierciedla zakres niepewności i lęków odnoszących się do pytania „kim mógłbym/mogłabym być?”. Decyzyjność rozwojowo-krystalizacyjna wyznacza świadomość typu „kim powinienem/powinnam być”, natomiast decyzyjność w działaniu praktycznym odzwierciedla świadomość typu „kim już się stałem/am”. Istotą SDK jest diagnoza myślenia atrybucyjnego osób znajdujących się na progu dorosłości o możliwościach osiągnięcia przez nich sukcesu lub porażki

w dwóch wzajemnie powiązanych ze sobą sferach życia. Po pierwsze, diagnoza myślenia atrybucyjnego młodych ludzi o możliwościach osiągnięcia przez nich sukcesu lub porażki w sferze zawodowej związanej z polami karier aktualnie dostępnymi na rynku pracy. Po drugie, diagnoza myślenia atrybucyjnego o możliwościach osiągnięcia przez nich sukcesu lub porażki w sferze nowych ról jako osoby dorosłej, a wynikających z podjęcia pracy zawodowej w wybranej przez siebie dziedzinie (Bańka, 2014, s. 308).

5.3.5. SKALA SKUTECZNOŚCI W KARIERZE (SSK) (A. BAŃKA)

Głównym celem stosowania Skali Skuteczności w Karierze (SSK) jest ocena własnej skuteczności, również w wymiarze kariery międzynarodowej (Bańka, 2007, 2013). Skala obejmuje takie podskale, jak poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji, poczucie mocy konkurencyjnej, poczucie kompetencji edukacyjnej, poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic, poczucie kompetencji zarządzania karierą życiową. Poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji wyraża zaufanie do ogólnych kompetencji życiowych i ukazuje ocenę własnych kompetencji społecznych i zawodowych wykorzystywanych w kontaktach interpersonalnych w różnych środowiskach społecznych i organizacyjnych. Stwierdzenia składające się na tę podskalę odnoszą się do subiektywnego poczucia możliwości odniesienia sukcesu zawodowego dzięki umiejętnościom społecznym i posiadanemu doświadczeniu zawodowemu. Poczucie mocy konkurencyjnej wyraża poziom zaufania do własnych kompetencji zawodowych. Obejmuje przekonania odnoszące się do zaufania do posiadanych kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Poczucie kompetencji edukacyjnych wyraża ocenę własnych kompetencji kontroli zdarzeń. Obejmuje problemy subiektywne, odnoszące się do możliwości osiągnięcia sukcesu zawodowego i szczęścia życiowego dzięki umiejętnościom panowania nad zdarzeniami życiowymi pojawiającymi się w karierze. Podskala umożliwia pomiar poczucia wartości jednostki, ocenianego przez pryzmat zdolności do podmiotowego kierowania sytuacją i bezpośredniego sprawstwa. Podskala poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic dotyczy oceny zdolności radzenia sobie w różnych lokalizacjach geograficznych i obszarach kulturowych, a także sprawności w kontaktach z osobami z tych miejsc. Natomiast poczucie kompetencji w zarządzaniu karierą życiową wyraża zaufanie do własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia. Pozycje tej podskali służą określeniu poczucia zdolności jednostki do koordynowania podstawowych sfer i ról życia, takich jak praca czy rodzina. Wartość KMO adekwatności doboru

próby wynosi 0,90, a wartość współczynnika *alfa* Cronbacha wynosi $\alpha = 0,91$. Każda z pozycji oceniana jest na siedmiostopniowej skali, od 1 („całkowicie się nie zgadzam”) do 7 („całkowicie się zgadzam”), gdzie wynik wysoki ukazuje taką ocenę własnej skuteczności.

5.3.6. SKALA PRZYWIĄZANIA DO ZAWODU (SPZ) (A. BAŃKA)

Badanie i pomiar stopnia przywiązania do zawodu jest ważnym składnikiem procesu poznania funkcjonowania osobowości oraz orientacji ludzi na wartości związane z karierą zawodową w różnych środowiskach, takich jak zakłady pracy, szkoły, uniwersytety i inne środowiska edukacyjne, oraz na różnych etapach rozwoju zawodowego, poczynając od wyboru ścieżki edukacji zawodowej, a kończąc na etapie decyzji o kończeniu kariery zawodowej. W tym kontekście pomiar przywiązania do zawodu służy rozpoznawaniu postaw i zachowań, które kierują decyzjami związanymi z wyborem, zmianą i zaangażowaniem się w zawód i w pola kariery.

Skalę Przywiązania do Zawodu (SPZ) (Bańka, 2007; Bańka i Wołowska, 2006; Hauziński i Bańka, 2013) skonstruowano, zakładając, że nie powstało dotychczas dostępne w Polsce narzędzie badawcze i diagnostyczne umożliwiające ocenę przywiązania jednostek do zawodu jako całości. Przyjęto również założenie, że narzędzie będzie w miarę uniwersalne, a więc posłuży kilku celom, a nie tylko diagnozie przywiązania do konkretnego zawodu. SPZ ma być miarą krystalizacji zawodowych orientacji personalnych w rozumieniu, jakie zaproponował w psychologii rozwoju człowieka Super (1972), ale też miarą krystalizacji preferencji zawodowych w rozumieniu Hollanda (1985) i heksagonalnego modelu dopasowania osobowości do środowisk zawodowych.

W perspektywie SPZ zawód to taka zogniskowana całość, z jaką mamy do czynienia w przypadku osób studiujących, a więc inwestujących w edukację przez długi czas bez konkretnego rzutowania na konkretny rodzaj pracy w konkretnej organizacji. Temu założeniu odpowiada sformułowanie pozycji w rodzaju: „Gdybym teraz zmienił/a zawód/kierunek studiów, zbyt wiele spraw w moim życiu uległoby zakłóceniu”. Pozycje skali mają w SPZ podwójne odniesienia, a więc odniesienie albo do edukacji zawodowej typu akademickiego, albo do edukacji zawodowej realizującej się w codziennym doświadczaniu życia zawodowego (np. „Zawód, który wykonuję/studiuję, ma znaczenie dla mojego »Ja«”). Przy opracowywaniu wyjściowej puli SPZ wzorowano się bardziej na skali przywiązania organizacyjnego Johna Meyera i Natalie Allen (2002) niż na ich rozszerzonej skali przywiązania

zawodowego (Meyer i in., 1993) ze względu na globalny charakter definicji przywiązania zastosowanej w pierwszym przypadku. SPZ składa się z 18 pozycji przypisanych do czterech wymiarów przywiązania, tj. afektywnego, normatywnego, lojalnościowego i kontynuacyjnego/trwania. Tak ułożoną listę stwierdzeń uzupełniono instrukcją, w której badani mieli za zadanie ocenić na siedmiostopniowej skali swoje odczucia odnośnie do każdej pozycji SPZ pod względem ich treściowej globalnej zgodności ze studiowanym zawodem (Hauziński i Bańka, 2013).

5.3.7. PORTRETOWY KWESTIONARIUSZ WARTOŚCI (PVQ) (S. SCHWARTZ, J. CIECIUCH, Z. ZALESKI)

Portretowy Kwestionariusz Wartości umożliwia pomiar wartości preferowanych przez osoby badane poprzez oszacowanie podobieństwa z charakterystykami najważniejszych cech osób stanowiących standard porównania i ma celowo niesymetryczną skalę odpowiedzi, gdyż wartości wyrażają cechy społecznie pożądane i w konsekwencji badani częściej wykorzystują odpowiedzi akceptujące podobieństwo, więc łatwiej jest im je stopniować. Kwestionariusz obejmuje cztery główne dymensje: „otwartość na zmiany”, „przekraczanie »Ja«”, „umacnianie »Ja«”, „zachowawczość”. Poszczególne pozycje kwestionariusza zawierają charakterystyki celów, aspiracji i przekonań różnych ludzi. Każda pozycja zawiera dwa zdania: pierwsze stanowi ogólny opis tego, co jest ważne dla osoby, a drugie dotyczy konkretnych zachowań albo pragnień. Zadaniem osoby badanej jest odpowiedź na pytanie: „W jakim stopniu każda z tych osób jest lub też nie jest podobna do Pana/Pani?”. Odwołanie do konkretnych zachowań poszerza zakres wykorzystania narzędzia, a konieczność porównania opisywanej osoby ze sobą zwiększa psychologiczny realizm badania.

Odpowiedź udzielana jest na sześciostopniowej skali od 1 („bardzo podobny do mnie”) do 6 („zupełnie do mnie niepodobny”). Układ skali powoduje, że wskaźnikiem preferencji wartości jest różnica średniej uzyskanej dla wszystkich wartości oraz średniej uzyskanej dla danego typu wartości. Kwestionariusz PVQ posiada kilka wersji. Podstawową jest 40-pozycyjna wersja kwestionariusza, istnieje również wersja o 28 pozycjach (Steinmetz i in., 2009) oraz stosowana w Europejskim Sondażu Społecznym wersja 21-pozycyjna (Davidov i in., 2008). Według Jana Ciecucha i Zbigniewa Zaleskiego (2011, s. 254) polska adaptacja PVQ w obecnej postaci charakteryzuje się pośrednim pomiarem wartości i nie wymaga abstrakcyjnego myślenia.

W polskiej adaptacji PVQ uzyskano dobre parametry psychometryczne poszczególnych skal, a zasada podobieństwa wartości sąsiednich i konfliktu

przeciwstawnych uzyskała potwierdzenie korelacyjne. Ciecuch w 2008 r. przeprowadził badania w grupie 1078 osób w wieku od 16 do 30 lat ($M = 21,9$, $SD = 3,7$) (Ciecuch, 2009). W badanej próbie wykonano skalowanie wielowymiarowe metodą *smallest space analysis*. Następnie w programie Amos wykonano konfirmacyjną analizę czynnikową oraz przedstawiono standaryzowane ładunki czynnikowe dla dziewięciu kategorii wartości (Ciecuch i Zaleski, 2011, s. 258). Charakterystyka kategorii wartości przystosowanie (*conformity*) odpowiada ograniczeniu własnych dążeń i działań, które mogłyby szkodzić innym lub naruszać społeczne normy. Wartość ta wyraża również posłuszeństwo, samodyscyplinę i szacunek dla starszych. Tradycja (*tradition*) wyraża akceptację i szacunek wobec rytuałów i idei własnej kultury lub religii. Życzliwość (*benevolence*) oznacza troskę o dobro najbliższych, rodziny, przyjaciół, znajomych, a także o przyjaźń i miłość. Uniwersalizm (*universalism*) charakteryzuje troska o dobro wszystkich ludzi, dbałość o ochronę środowiska, sprawiedliwość, mądrość i pokój. Kierowanie sobą (*self-direction*) odpowiada niezależności w myśleniu i działaniu, kreatywności, wolności oraz autonomicznemu wybieraniu własnych celów. Stymulacja (*stimulation*) oznacza poszukiwanie nowości oraz dążenie do ekscytującego i urozmaiconego życia. Hedonizm (*hedonism*) charakteryzuje się dążeniem do przyjemności, zaspokajaniem własnych, przede wszystkim organicznych potrzeb. Wymiar osiągnięcia (*achievement*) jako ceniona wartość odpowiada nastawieniu na osiągnięciu osobistego sukcesu, zrealizowanego dzięki własnym wysokim kompetencjom profesjonalnym i w zgodzie z regułami społecznymi.

W polskiej adaptacji uzyskano następujące wskaźniki dopasowania modelu: $\chi^2 = 3572$, $df = 704$, $RMSEA = 0,064$, $BIC = 4382$ (model nasycony: 5726), $CAIC = 4498$ (model nasycony: 6546) (Ciecuch i Zaleski, 2011, s. 258). Konfirmacyjna analiza czynnikowa dopuszcza skorelowanie zmiennych latentnych. W kołowym modelu wartości Schwartza skorelowanie kolejnych wartości ze sobą jest nie tylko dopuszczalne, ale również przewidywany jest układ korelacji. Najbardziej skorelowane powinny być typy wartości sąsiadujących na kole ze względu na zasadę podobieństwa. Przedstawiono również różnice w preferencjach wartości między kobietami i mężczyznami (Ciecuch i Zaleski, 2011). Rzetelność polskiej wersji PVQ oszacowano metodą α Cronbacha dla każdej ze skal oraz ustalono moc dyskryminacyjną itemów (Ciecuch i Zaleski, 2011), która wyniosła odpowiednio: przystosowanie $\alpha = 0,58$, tradycja $\alpha = 0,61$, życzliwość $\alpha = 0,64$, uniwersalizm $\alpha = 0,75$, kierowanie sobą $\alpha = 0,65$, stymulacja $\alpha = 0,63$, hedonizm $\alpha = 0,80$, a także osiągnięcia $\alpha = 0,72$, siła $\alpha = 0,70$, bezpieczeństwo $\alpha = 0,60$. W artykule Jana Ciecucha i Eldada Davidova (2012) wyróżniono pozycje skali Portretowego Kwestionariusza Wartości i przyporządkowano je dziesięciu obszarom, pod-

skalom kwestionariusza: przystosowanie (7, 16), tradycja (20, 9), życzliwość (12, 18), uniwersalizm (3, 8, 19), kierowanie sobą (1, 11), stymulacja (15, 6), hedonizm (10, 21), osiągnięcia (4, 13), siła/władza (2, 17), bezpieczeństwo (5, 14).

5.4. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ PRÓBY

W badaniu wykorzystano przedstawione narzędzia, w tym Skalę Postawy wobec Przejścia z Edukacji do Pracy (Hauziński, 2012; 2013). Badania przeprowadzono w 2012 r. i uczestniczyło w nich 366 studentów poznańskich uczelni. Średnia wieku badanych wyniosła 22 lata, a procent skumulowany dla wieku 25 lat przekroczył 90%. Wśród badanych było 285 kobiet i 80 mężczyzn. 92% badanych było stanu wolnego. Niemal 80% kończyło studia magisterskie, a 20% studia pierwszego stopnia. Posiadanie doświadczenia zawodowego związanego z wykonywaniem pracy zarobkowej (na ogół dorywczej) zadeklarowało 200 osób, a brak takiego doświadczenia 155 badanych.

Tabela 3. Rozkład częstości odpowiedzi udzielonych na pytanie o ocenę zdobytego doświadczenia zawodowego

	Zdobyte doświadczenia zawodowe oceniam:	Częstość	Procent	Procent ważnych odpowiedzi	Procent skumulowany
Ważne odpowiedzi	bardzo nisko	22	6,0	6,3	6,3
	nisko	40	10,9	11,5	17,9
	raczej nisko	77	21,0	22,2	40,1
	ani nisko, ani wysoko	114	31,1	32,9	72,9
	raczej wysoko	62	16,9	17,9	90,8
	wysoko	29	7,9	8,4	99,1
	bardzo wysoko	3	0,8	0,9	100,0
	ogółem	347	94,8	100,0	
Braki danych	systemowe braki danych	19	5,2		
Ogółem		366	100,0		

Źródło: opracowanie własne.

Ocena znaczenia posiadanego doświadczenia zawodowego w przypadku osób studiujących jest kwestią dyskusyjną. Większość studentów nie może wykonywać w pełni obowiązków zawodowych związanych z kierunkiem kończonych studiów i zdobywanym zawodem. Jest jednak tak, że ponad

Tabela 4. Rozkład częstości odpowiedzi na pytanie o ocenę możliwości podjęcia pracy w Polsce

	Możliwość podjęcia pracy w Polsce oceniam:	Częstość	Procent	Procent ważnych odpowiedzi	Procent skumulowany
Ważne odpowiedzi	bardzo nisko	6	1,6	1,6	1,6
	nisko	29	7,9	7,9	9,6
	raczej nisko	80	21,9	21,9	31,5
	ani nisko, ani wysoko	161	44,0	44,1	75,6
	raczej wysoko	69	18,9	18,9	94,5
	wysoko	19	5,2	5,2	99,7
	bardzo wysoko	1	3,0	3,0	100,0
	ogółem	365	99,7	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	1	3,0		
Ogółem		366	100,0		

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Rozkład częstości odpowiedzi na pytanie o kierunek studiów

	Kierunek studiów	Częstość	Procent	Procent ważnych odpowiedzi	Procent skumulowany
Ważne odpowiedzi	1. Psychologia	117	32,1	32,1	32,1
	2. Architektura i urbanistyka	47	12,9	12,9	44,9
	3. Biologia	40	11,0	11,0	55,9
	4. Ochrona środowiska	16	4,4	4,4	60,3
	5. Logistyka	19	5,2	5,2	65,5
	6. Filologia polska	32	8,8	8,8	74,2
	7. Socjologia	59	16,2	16,2	90,4
	8. Edukacja artystyczna	27	7,4	7,4	97,8
	9. Prawo	9	2,4	2,4	100,0
		Ogółem	366	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

połowa badanych studentów pracowała dorywczo. Taka aktywność jest istotną formą kontaktu z realiami rynku pracy. Doświadczenie wykonywania

pracy zarobkowej deklarowało 55% badanych. Około 40% badanych nisko lub bardzo nisko oceniało doświadczenia zdobyte na rynku pracy, a pozytywnie oceniło je 30% badanych.

Możliwość podjęcia pracy po studiach jako bardzo niską, niską i raczej niską oceniło około 30% badanych, natomiast jako bardzo wysoką, wysoką i raczej wysoką – 27%. Wśród badanych 44% nie wiedziało, jak ocenić swoje szanse, i odpowiedzieli, że są one przeciętne – ani niskie, ani wysokie.

Badani kończyli różne kierunki studiów. Częstość wskazań kierunków studiów przedstawiono w tabeli 5.

Najliczniejszą grupę badanych stanowili studenci kończący psychologię (117), socjologię (59) i biologię (40) na UAM w Poznaniu oraz architekturę i urbanistykę (47) na Politechnice Poznańskiej. W badaniu udział wzięli studenci trzech poznańskich szkół wyższych: UAM (273), Politechniki Poznańskiej (74) oraz WSL (19).

ROZDZIAŁ 6

ANALIZA ZWIĄZKÓW TOŻSAMOŚCI, POCZUCIA DOROSŁOŚCI I POSTAWY WOBEC TRANZYCJI DO PRACY

6.1. ZAŁOŻENIA I PODSTAWY TEORETYCZNE MODELU ZWIĄZKÓW WYMIARÓW ROZWOJU TOŻSAMOŚCI, POCZUCIA DOROSŁOŚCI I POSTAWY WOBEC PRZEJŚCIA Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY

Z perspektywy teorii psychologii rozwoju (Brzezińska, 2000) i teorii rozwoju zawodowego (Ratajczak, 2006; Strykowska, 2001) tranzycja z systemu edukacji na rynek pracy (Hauziński, 2012) jest zadaniem życiowym, którego przebieg ma decydujące znaczenie w procesie podejmowania ról życiowych właściwych dorosłości (Brzezińska, 2000; Bańka, 2005; Schoon i Silbereisen, 2009). W okresie dynamicznych przemian rozwojowych wyłaniającej się dorosłości jednym z ważnych zadań stojących przed młodymi ludźmi jest wyznaczanie celów związanych z karierą zawodową, konstruowanie planów ich realizacji oraz ustosunkowanie się do warunków rynku pracy. O ile intymność jako umiejętność nawiązywania bliskich relacji, służących zaspokojeniu wzajemnych potrzeb i oczekiwań partnerów pozostaje dziedziną życia prywatnego, o tyle wejście na rynek pracy stanowi formę konfrontacji osoby z rzeczywistością społeczną o wielu uwarunkowaniach. Różnice wśród młodych dorosłych uwidaczniają się w zakresie eksploracji rynku pracy i świata zawodów oraz w liczbie podejmowanych zobowiązań zawodowych. Podejmowanie zobowiązań odzwierciedla stosunkowo trwale składniki tożsamości wówczas, gdy poziom utożsamienia się z nimi jest wysoki. Zachowania eksploracyjne zdefiniowano jako orientowanie się osoby na zjawiska zewnętrzne i przeżycia wewnętrzne w celu poznania różnorodnych i potencjalnie dostępnych możliwości (Marcia, 1980). W konsekwencji eksploracji podejmowane są tożsamościowe zobowiązania, takie jak wybór zawodu albo wybór partnera w związku intymnym. Procesy

eksploracji oraz podejmowania i identyfikowania się ze zobowiązaniami ukazują, poprzez swoje nasilenie i relacje między sobą, status tożsamości indywidualnej. Ponieważ teorie rozwoju i kształtowania się statusów tożsamości (Luyckx i wsp., 2006; Brzezińska i Piotrowski, 2010) ukazują prawidłowości charakterystyczne dla grup wiekowych albo grup osób na określonym etapie rozwoju tożsamości, można założyć, że wśród młodych dorosłych mogą ujawnić się pewne tendencje rozwojowe charakterystyczne dla osób z danej grupy. W tym przypadku zagregowanie wyników obserwacji statusów tożsamości w wybranej grupie rozwojowej ukazywałoby statusy tożsamości dominujące wśród młodych dorosłych w określonych warunkach. W modelu Luyckx i wsp. (2006) aktywność eksploracyjna dostarcza osobie nowe informacje, które umożliwiają zmianę podjętych zobowiązań. Luyckx i wsp. (2006) wskazali dwie kategorie eksploracji: eksplorację w głąb i wszerek. Eksploracja wszerek wyraża się zwiększoną mobilnością (fizyczną, społeczną i psychiczną), a także przekraczaniem granic i poszerzeniem pola eksploracji stylów życia, działania i wartości. Eksploracja w głąb to skierowanie się jednostki do wewnątrz i ocena stopnia dopasowania pomiędzy już podjętymi zobowiązaniami a oczekiwaniami. Eksploracja w głąb umożliwia dokonanie oceny stopnia trafności identyfikacji z podjętymi zobowiązaniami. Zobowiązania są to podjęte samodzielnie lub narzucone decyzje dotyczące wyboru np. kierunku studiów, zawodu, partnera itp. Zobowiązania jako powinność zaangażowania się w określony rodzaj działania mogą ograniczać możliwości angażowania się w każde działanie, więc stanowią o pewnym porządku bądź planie działań. Grotevant (1987) wskazywał, że podjęcie zobowiązania nie zawsze oznacza identyfikację z nim, ale może oddziaływać na poczucie tożsamości. Niska identyfikacja ze zobowiązaniami może przyczynić się do nasilenia procesu eksploracji wszerek i doprowadzić do zmiany zobowiązań. Jeśli tożsamość jednostki ulega potwierdzeniu przez informacje płynące z zewnątrz, a ona sama odczuwa satysfakcję i identyfikuje się z podjętymi zobowiązaniami, natężenie procesów eksploracyjnych jest na ogół niskie.

W okresie wyłaniającej się dorosłości (Arnett, 2000; Brzezińska, 2000; Brzezińska i Piotrowski, 2010) zarówno wymiary rozwoju tożsamości (podejmowanie zobowiązań, identyfikacja z zobowiązaniem, eksploracja wszerek, eksploracja w głąb i eksploracja ruminacyjna), jak i poczucie dorosłości (poczucie samodzielności, intymność, poczucie dorosłości, klasyfikowanie siebie jako dorosłego) stanowią wymiary procesów rozwoju, umożliwiające integrację różnych zadań związanych z podejmowaniem nowych ról społecznych. W okresie dorastania na pytanie o poczucie dorosłości młodzi ludzie odpowiadają, że nie czują się tak jak dorośli. Z kolei w okresie wyłaniającej się dorosłości częściej twierdzą, że podejmują aktywności właściwe doro-

słości i że czują się jak dorośli. Arnett (2000) podkreśla, że wyłaniająca się dorosłość to czas charakteryzujący się względną niezależnością od przypisanych wiekowi ról społecznych i normatywnych oczekiwań społeczeństwa. Zostawiając za sobą zależność charakterystyczną dla dzieciństwa i dorastania oraz nie podejmując jeszcze trwale dorosłych ról społecznych, osoby w tej fazie poświęcają czas na poznawanie możliwych kierunków aktywności życiowej i dokonują intensywnej eksploracji, głównie w obszarach związków intymnych, pracy i ideologii. Zgodnie z tą koncepcją role społeczne okresu dorosłości, podejmowane w fazie wyłaniającej się dorosłości, mają raczej charakter próbny, podejmowany na chwilę i w celu sprawdzenia się. Dopiero około 30. roku życia zarówno w obszarze rozwoju psychicznego (tożsamość osoby dorosłej), jak i realizowanych ról społecznych zaczynamy mieć do czynienia z osobami dorosłymi. Jak zauważa Ziółkowska (2013), potencjał dorosłości tkwi nie tyle w umiejętności podejmowania wyzwań, co w realistycznym budowaniu wizji przyszłości, stawianiu celów ambitnych, ale możliwych do osiągnięcia, i braniu odpowiedzialności za efekty swoich autonomicznych wyborów.

Kształt związków między charakteryzującymi badanych wymiarami rozwoju tożsamości a postawą wobec tranzycji na rynek pracy wydaje się szczególnie ważną charakterystyką przemian tego okresu (Bynner, 2006). Na rycinie 2. przedstawiono model zależności teoretycznych między wymiarami rozwoju tożsamości a postawą wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy oraz poczuciem dorosłości jako mediatorem w modelu (model ten nazwano MAW1).

Konstruując model, przyjęto następujące założenia:

1. Tożsamość kształtuje się w całym cyklu życia danej osoby (Erikson, 2004), jednak w okresie wyłaniającej się dorosłości kluczowe dla dalszego powodzenia życiowego jest zrealizowanie zadań związanych z samodzielnym życiem w społeczeństwie, z niezależnością, odpowiedzialnością, bliskością, a także zadań związanych z podjęciem satysfakcjonującej pracy zawodowej. Ten okres rozwoju tożsamości nazwany został wyłaniającą się dorosłością, a rozwiązaniem tego kryzysu jest podjęcie i realizacja określonych zadań przez osoby dorosłe (np. roli partnera, rodzica, pracownika).

2. Zarówno rozwój tożsamości, jak i subiektywna ocena własnej dorosłości mają związek z postawą wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy oraz z rzeczywistym przebiegiem tego procesu.

3. Charakterystyka postawy wobec tranzycji z edukacji do pracy przynosi konsekwencje wykraczające nie tylko poza czas trwania tranzycji (koniec studiów, poszukiwania i podjęcie pracy), ale niekiedy sięgające całej przyszłości zawodowej danej osoby.

Brzezińska (2007) wskazuje konieczność integracji stanowisk teoretycznych w rozważaniach nad procesami rozwoju. Uznaje za wskazane tworzenie modeli ogólnych procesu rozwoju, uwzględniających różnorodne czynniki i warunki środowiska oraz sprawstwo ludzi, ich aktywność oraz motywację podejmowania działań. Człowiek jako aktywny twórca przebiegu swojego życia jest jednocześnie przedmiotem i podmiotem w procesach rozwoju oraz aktywnym decydentem co do miejsc i środowisk, w których ten rozwój może przebiegać. Pozytywna postawa wobec przejścia z edukacji do pracy jest punktem wyjścia do planowania i realizowania złożonej strategii podejmowania zatrudnienia i planowania kariery zawodowej. Należy zakładać, że w procesie tranzycji z edukacji do pracy wyodrębnić można osoby o pozytywnej i negatywnej postawie wobec tranzycji. Wskazanie oddziaływań i związków determinant procesu tranzycji z edukacji do pracy może ułatwić wyjaśnienie psychologicznych uwarunkowań tego procesu.

6.2. WYNIKI SKALI POSTAWY WOBEC PRZEJŚCIA Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY

Analizując to, jak kształtuje się wśród badanych kończących studia postawa wobec przejścia na rynek pracy (PEZP), zwrócono uwagę na proporcje średnich wyników dla poszczególnych podskal oraz na wybrane wartości poszczególnych pozycji PEZP. Wyniki Skali PEZP mogą być interpretowane dla skali jako całości (postawa pozytywna *versus* negatywna) oraz dla czterech podskal i z uwzględnieniem treści poszczególnych pozycji. Wyniki uzyskane przez badanych dla poszczególnych pozycji Skali PEZP grupują się wokół średniej skali, gdyż średnia odpowiedzi badanych wyniosła $M = 3,03$ przy $SD = 0,51$, a wynik testu t Studenta nie wykazał istotnej różnicy między średnią jako całościowym wynikiem badania Skalą PEZP a wartością testowaną $\mu = 3,0$. Wynik dla całej skali postawy PEZP ukazuje, że postawa ta charakteryzuje się pewną pozytywną tendencją.

Miary rzetelności podskal wyrażane *alfą* Cronbacha uzyskane w niniejszym badaniu głównym wskazują na następujące miary spójności pozycji: podskala pierwsza: $\alpha = 0,74$; podskala druga: $\alpha = 0,30$; podskala trzecia: $\alpha = 0,50$ oraz podskala czwarta: $\alpha = 0,41$. W związku z tym, że te wartości są dla wyróżnionych podskal niższe niż dla całej skali ogółem ($\alpha = 0,75$), przyjęto za wskazane, by prowadzić interpretację wyników zarówno na poziomie całej skali, jak i z uwzględnieniem podskal.

Następnie testowano dopasowanie rozkładu z próby do rozkładu normalnego. Wykonano test Kołmogorowa-Smirnowa (K-S) dla poszczególnych

podskal Skali PEZP, a następnie test *t* Studenta dla jednej próby w celu przetestowania hipotezy H_0 : rozkład wartości zmiennych w próbie jest zgodny z rozkładem normalnym. Uzyskany wynik testu K-S pokazał, że rozkład odpowiedzi nie jest zgodny z rozkładem normalnym, a test jest istotny statystycznie dla każdej z podskal PEZP. W przypadku istotności statystycznej testu można odrzucić hipotezę zerową.

Tabela 6. Statystyki opisowe podskal PEZP oraz wyniki testu K-S,
 $N = 366, X_{min} = 1, X_{max} = 5$

		Eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji przejścia na rynek pracy	Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy	Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	Ocena barier wejścia na rynek pracy
N		366	366	366	366
Parametry rozkładu normalnego ^{a,b}	średnia	2,82	3,47	3,07	2,64
	odchylenie standardowe	0,74	0,86	0,69	0,75
Największe różnice	wartość bezwzględna	0,07	0,14	0,08	0,08
	dodatnia	0,05	0,09	0,06	0,08
	ujemna	-0,07	-0,14	-0,08	-0,08
Statystyki testu		0,07	0,14	0,08	0,08
Istotność asymptotyczna (dwustronna)		0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c

^a Testowana jest zgodność z rozkładem normalnym; ^b Obliczono na podstawie danych;

^c Poprawka istotności Lillieforsa.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników dla poszczególnych podskal pozwala na stwierdzenie, że najwyższe różnice w wartościach bezwzględnych między rozkładem wartości wśród badanych a średnią wartości odpowiedzi stwierdzono dla podskali kompromisy podejmowane w sytuacji wejścia na rynek pracy i różnica ta jest istotna statystycznie na poziomie $p < 0,000$. Badani są pozytywnie nastawieni do konieczności podejmowania kompromisów i wyrzeczeń, a w ich konsekwencji rezygnacji z niektórych aspiracji. Z kolei wyniki uzyskane przez badanych w zakresie eksploracji i oceny własnych zasobów oraz oceny barier w sytuacji przejścia na rynek pracy są niższe od średniej. Są to według

badanych obszary, w których nie dysponują oni zasobami, niewystarczająco rozpoznali własne potrzeby i możliwości, a bariery ograniczające wejście na rynek pracy jawią im się jako istotne. Jednocześnie nie oceniają negatywnie decyzji o podjęciu zatrudnienia i kosztów z tym związanych.

Analiza przeprowadzona testem *t* Studenta dla jednej próby wykazała, że wyniki dla czterech podskal PEZP istotnie różnią się od średniej ($M = 3,0$) w ten sposób, że wyniki statystycznie niższe uzyskali badani odpowiadający na pytania podskali pierwszej ($M = 2,8$; $SD = 0,74$) ($\mu = 3,0$), $t(365) = 4,54$; $p < 0,000$ i czwartej ($M = 2,6$; $SD = 0,75$) ($\mu = 3,0$), $t(365) = 9,05$; $p < 0,000$, a istotnie wyższe dla podskal drugiej ($M = 3,4$; $SD = 0,86$) ($\mu = 3,0$), $t(365) = 10,56$; $p < 0,000$ i trzeciej ($M = 3,0$; $SD = 0,69$) ($\mu = 3,0$), $t(365) = 2,12$; $p < 0,05$. Wynik można zinterpretować jako antycypację trudności związanych z eksploracją i niską oceną własnych zasobów w sytuacji tranzycji oraz z oceną barier wejścia na rynek jako trudnych do pokonania. Natomiast kompromisy i rezygnacja z pewnych oczekiwań i aspiracji, a także ocena konsekwencji podjęcia decyzji o zatrudnieniu są dla badanych wymaganiami, z którymi są w stanie się pogodzić i uporać.

Tabela 7. Wyniki analizy testem *t* Studenta dla jednej próby.
Badanie istotności różnic od średniej Skali PEZP

	Wartość testowana = 3,0					
	<i>t</i>	<i>df</i>	istotność (dwustronna)	różnica średnich	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
					dolna granica	górna granica
Eksploracja i ocena zasobów	-4,54	365	0,000	-0,17	-0,25	-0,10
Kompromisy w sytuacji	10,56	365	0,000	0,47	0,39	0,56
Konsekwencje zatrudnienia	2,12	365	0,035	0,07	0,00	0,14
Ocena barier	-9,05	365	0,000	-0,35	-0,43	-0,28

Źródło: opracowanie własne.

Nieco wyższa od średniej wartość uzyskana przez ogół badanych dla podskali trzeciej wskazuje, że ocena wielkości barier wejścia na rynek pracy nie jest wysoka. Z kolei podskalę drugą (kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy) oraz czwartą (konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu) charakteryzują wyniki znacząco wyższe od średniej. Ogólnie mówiąc, oznacza to, że badani są gotowi na kompromis własnych oczekiwań bądź aspiracji

z realiami rynku pracy i nie obawiają się go, a ich determinacja w podjęciu pełnoetatowego zatrudnienia, nawet na warunkach poniżej ich oczekiwań, jest wysoka. Odwołując się do treści poszczególnych pozycji podskal, można powiedzieć, że badani chcą podjąć pracę w stosunkowo krótkim czasie, zależy im na pracy pełnoetatowej i są przekonani, że wczesne wyznaczenie sobie celów zawodowych i ich konsekwentna realizacja to strategia korzystna.

Następnie przeprowadzono test dopasowania modelu PEZP z wykorzystaniem modułu Amos SPSS 23 i modeli równań strukturalnych (*Structural Equation Models – SEM*). Założono istnienie dwóch modeli struktury Skali PEZP. Pierwszą jest model PEZPSEM1, w którym przyjęto za zmienne nieobserwowalne cztery podskale PEZP (rycina 4.), a obserwowalnymi są pozycje skali wchodzące w skład podskal. W drugiej wersji modelu PEZPSEM2 zmienną nieobserwowalną jest PEZP ujmowana jako całość, a zmiennymi obserwowalnymi są cztery podskale PEZP (rycina 5.). Przez identyfikację czynników przy pomocy analizy konfirmacyjnej rozumie się fakt, że uprzednio przyjęto na podstawie dostępnej literatury i istniejących badań (Hauziński, 2013) pewien określony zbiór czynników charakteryzujący daną zmienną niemierzalną. Celem analizy konfirmacyjnej było potwierdzenie trafności modelu skali homogenicznej, jak i obejmującej cztery podskale, a także oszacowanie ładunków czynnikowych uzyskanych w badaniu głównym dla poszczególnych pozycji skali. Aby uzyskać charakterystykę psychometryczną modeli PEZPSEM1 i PESPSEM2, wykorzystano wskaźnik *RMSEA* (*Root Mean Square Error of Approximation*). Podczas obliczania wskaźnika *RMSEA* nie następuje porównywanie modelu estymowanego z modelem bazowym. Im niższa wartość wskaźnika *RMSEA* wyliczonego na podstawie modelu, tym lepszy stopień dopasowania modelu. Przyjmuje się (Kline, 2005), że dla wartości *RMSEA* mniejszej od 0,1 model jest dopasowany do danych, ale niekiedy wartość graniczną ustala się na poziomie 0,05 (Konarski, 2009).

W przypadku analizy konfirmacyjnej względem analizy czynnikowej wykonanej podczas konstrukcji Skali PEZP sformułowano hipotezę mówiącą, że model jest dobrze dopasowany, a rozbieżności pomiędzy teoretyczną macierzą wariancji-kowariancji wynikającą z modelu a obserwowaną macierzą wariancji-kowariancji są nieistotne. W modelowaniu konfirmacyjnym zastosowano metodę największej wiarygodności (*maximum likelihood*) i dla Skali PEZP uzyskano następujące parametry modeli estymowanych (tabela 8.). Model estymowany PEZPSEM1 porównano z wartościami modelu niezależności (*independence model*) i nasyconego (*saturated model*). Porównano wartości parametrów analizowanych modeli estymowanych z wartościami odpowiednich modeli nasyconych.

Tabela 8. Wyniki testu dopasowania i jakości modeli PEZPSEM1 i PEZPSEM2

Model	RMSEA	GFI	AGFI	PGFI	CMIN/DF	BIC
PEZPSEM1	0,06	0,92	0,89	0,66	2,49	468,58
PEZPSEM2	0,00	0,99	0,99	0,20	0,57	48,36

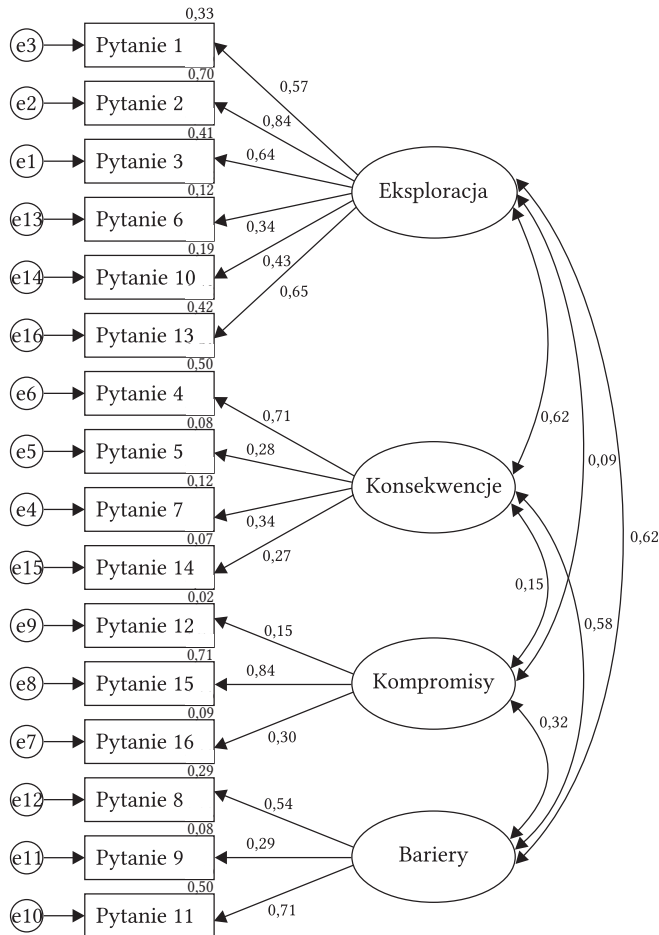
Symbole w tabeli: *RMSEA* – *Root Mean Square Error*, *GFI* – *Goodnes of Fit Index*, *AGFI* – *Adjusted Goodnes of Fit Index*, *PGFI* – *Parsimonious goodnes of Fit Index*, *CMIN/DF* – statystyka testu dopasowania/stopnie swobody jako korekta na złożoność modelu, *BIC* – kryterium informacyjne Bayesa-Schwarza.

Źródło: opracowanie własne.

Oceniając jakość modelu PEZPSEM1, stwierdzono, że wartość *FMIN* wynosi 0,66 i jest bliższa wartości modelu nasyconego, natomiast wartość statystyki testu dopasowania *CMIN* wynosi 244,28, co przy 98 stopniach swobody daje poziom istotności 0,000. *N* Hoeltera dla poziomu ufności 95% pokazuje wartość 183, a wartość *CMIN/DF* wynosi 2,49 (oznacza to nieprzekroczenie wartości krytycznej), co należy uznać za wskaźnik większej bliskości analizowanego modelu z modelem nasyconym niż z modelem niezależności.

W przypadku modelu PEZPSEM1 wartość błędu aproksymacji wyrażana miarą *RMSEA* pokazuje akceptowalny poziom dopasowania modelu względem populacji, gdyż wynosi 0,06 (Konarski, 2009). Dla różnic wartości elementów macierzy wariancji-kowariancji występujących pomiędzy macierzą implikowaną przez model a macierzą obserwowaną *RMR* zyskało wartość 0,10, a wartość *GFI* pokazuje, że model wyjaśnia 92% zmienności macierzy wariancji-kowariancji. Wyrażenie dopasowania w stopniach swobody *AGFI* wynosi 0,89. Nałożenie korekty na złożoność modelu wyrażaną wartością *RFI* i *TLI* jest bliska 0,8, natomiast *PGFI* wynosi 0,66, a *PNFI* i *PCFI* wynoszą 0,62 i 0,68. Wartości kryteriów informacyjnych *AIC* oraz *BIC* pokazują bliskość do wartości modelu nasyconego, również kryteria *ECVI* i *MECVI* pokazują bliskość z modelem nasyconym. W tej analizie w modelu PEZPSEM1 używano następujące parametry wybranych mierników jakości: *CMIN* – 244,28; *P* – 0,000; *DF* – 98, *CMIN/DF* – 2,49.

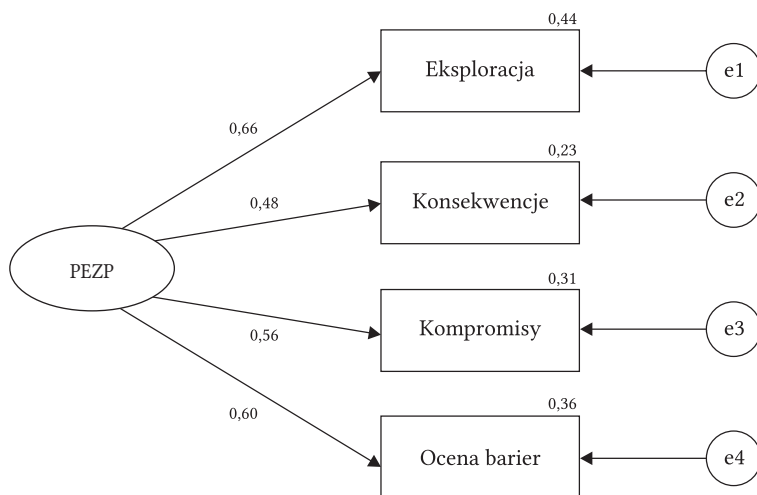
Następnie oceniono model PEZPSEM2, w którym zmienną nieobserwowalną jest PEZP ujmowana jako całość, a zmiennymi obserwowalnymi są jej cztery podskale. Stwierdzono, że wartość *FMIN* wynosi 0,003 i jest bliska wartości modelu nasyconego 0,000, natomiast wartość statystyki testu dopasowania *CMIN* wynosi 1,14. *N* Hoeltera dla poziomu ufności 95% pokazuje wartość 1919, a wartość *CMIN/DF* wynosi 0,57, co należy uznać za wskaźnik większej bliskości analizowanego modelu z modelem nasyconym niż z modelem niezależności.



Rycina 4. Wykres ścieżkowy Skali PEZP z czterema zmiennymi latentnymi (model PEZPSEM1)

Źródło: opracowanie własne.

Wartość błędu aproksymacji *RMSEA* pokazuje idealny poziom dopasowania modelu względem populacji, gdyż wynosi 0,000 (Konarski, 2009). Dla różnic wartości elementów macierzy wariancji-kowariancji występujących pomiędzy macierzą implikowaną przez model a macierzą obserwowaną *RMR* zyskało wartość 0,007, a wartość *GFI* pokazuje, że model wyjaśnia 99% zmienności macierzy wariancji-kowariancji. Wyrażenie dopasowania w stopniach swobody *AGFI* wynosi 0,99. Nałożenie korekty na złożoność modelu daje wartości 0,98 *RFI*, a *TLI* wynosi 1,01. Wartość *PGFI* wynosi 0,20, *PNFI* i *PCFI* wynoszą 0,33. Wartości kryteriów informacyjnych *AIC* oraz *BIC*



Rycina 5. Wykres ścieżkowy Skali PEZP z czterema zmiennymi obserwowalnymi jako jej podskalami (model PEZPSEM2)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 9. Oszacowania parametrów modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej PEZPSEM2

Podskale PEZP		PEZP	Standaryzowane wartości współczynników ścieżkowych	Procent wyjaśnionej wariancji
Konsekwencje	<---	PEZP	0,67	0,36
Kompromisy	<---	PEZP	0,50	0,30
Ocena	<---	PEZP	0,56	0,22
Barier	<---	PEZP	0,60	0,44

Źródło: opracowanie własne.

są bliskie wartościom modelu nasyconego, również kryteria *ECVI* i *MECVI* pokazują bliskość z modelem nasyconym.

Wyniki analizy istotności parametrów wykresu ścieżkowego z czterema zmiennymi obserwowalnymi i jedną zmienną latentną, uzyskane metodą największej wiarygodności, pokazują, że zmienna nieobserwowalna PEZP jest istotnie związana ze zmiennymi obserwowalnymi, czterema podskalami PEZP. Wydaje się, że wynik modelowania stanowi kolejne potwierdzenie wysokich psychometrycznych właściwości Skali PEZP oraz jej dobrego ugruntowania teoretycznego. W celu weryfikacji założeń dotyczących teo-

retycznych związków między zmiennymi, przedstawionych na rycinie 2. (model badawczy), przeprowadzono kolejne etapy analizy wyników w celu wskazania szerszego zakresu mechanizmów regulujących proces tranzykcji z edukacji zawodowej do pracy. Można przyjąć, że przebieg procesu tranzykcji z edukacji do pracy jest jednym z kluczowych zadań rozwojowych i społecznych, a konsekwencje jego realizacji kształtują losy życiowe młodych dorosłych. Z perspektywy psychologii ważne jest, by jak najprecyzyjniej wyjaśnić jego uwarunkowania.

6.3. WYNIKI SKALI WYMIARÓW ROZWOJU TOŻSAMOŚCI

Wyniki Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS/PL) w adaptacji A. Brzezińskiej i K. Piotrowskiego (2010) przedstawiono w tabeli 10. W celu interpretacji wyników posłużono się podskalami wyrażającymi nasilenie wymiarów rozwoju tożsamości w zakresie podejmowania zobowiązań, identyfikacji ze zobowiązaniem, eksploracji wszerek oraz eksploracji w głąb i eksploracji ruminacyjnej (natrętnej). Wyniki rekodowano tak, by wysoki wynik odzwierciedlał wysoki poziom rozwoju. Uzyskane wyniki umożliwiły weryfikację hipotezy H1, mówiącej, że w okresie wyłaniającej się dorosłości najwyższe wyniki spośród pięciu podskal DIDS/PL uzyskają badani dla wymiarów: identyfikacja ze zobowiązaniem, eksploracja wszerek i w głąb oraz eksploracja ruminacyjna (Brzezińska i Piotrowski, 2010; Piotrowski, 2013). Przyjęto założenie mówiące o tym, że uzyskane wyniki będą istotnie różnić się od średniej skali.

Najwyższy wynik w badanej próbie charakteryzuje podskale eksploracja wszerek oraz identyfikacja ze zobowiązaniem. W przypadku eksploracji wszerek wynik uzyskany przez badanych można zinterpretować w ten sposób, że badani, zanim podejmą stosowne decyzje życiowe i związane z nimi zobowiązania, poszukują alternatyw w odniesieniu do swoich celów, wartości i przekonań (Brzezińska i Piotrowski, 2010). W połączeniu z wysokim wynikiem identyfikacji ze zobowiązaniem świadczy to o szerokim polu aktywności behawioralnej i poznawczej, a także przeczy stereotypowi, że okres wyłaniającej się dorosłości to okres w którym działania podejmowane są często w niezaplanowany sposób, a ich negatywne konsekwencje nie są rozpatrywane. Wskazuje raczej na próbę potwierdzenia dokonanych wyborów i podejmowanie zobowiązań związanych z dorosłością.

Wynik podskali identyfikacja ze zobowiązaniem oznacza, że stopień, w jakim jednostka identyfikuje się z dokonanymi wyborami, dokonała ich internalizacji oraz ma poczucie pewności, że dokonane wybory były i nadal

są dla niej odpowiednie, jest wyższy od średniej skali. Wynik uzyskany przez badanych w podskali eksploracji ruminacyjnej pokazuje wysoki poziom obaw i nasilenie problemów związanych z angażowaniem się w ważne dla rozwoju tożsamości obszary oraz obniżone poczucie kompetencji i jakości życia (Brzezińska i Piotrowski, 2010).

Wykonano test Kołmogorowa-Smirnowa dla poszczególnych podskal DIDS/PL, a następnie test t Studenta dla jednej próby w celu przetestowania hipotezy zerowej, mówiącej, że rozkład wartości zmiennych w próbie jest zgodny z rozkładem normalnym. Wyniki testu K-S przedstawiono w tabeli 10. W przypadku istotności statystycznej testu można odrzucić hipotezę zerową.

Uzyskany wynik testu K-S pokazał, że rozkład odpowiedzi w próbie nie jest zgodny z rozkładem normalnym dla podskal podejmowania zobowiązań i eksploracji wszere. Badani szczególnie wysoko oszacowali znaczenie tych statusów tożsamości. Jest to wynik istotny, gdyż stanowi potwierdzenie znaczenia tych wymiarów rozwoju tożsamości w okresie wyłaniającej się dorosłości. W przypadku podskal identyfikacja ze zobowiązaniem, eksploracja w głąb oraz eksploracja ruminacyjna rozkład wyników jest zgodny z rozkładem normalnym. W tym ostatnim przypadku wartości odpowiedzi

Tabela 10. Statystyki opisowe oraz wyniki testu K-S dla podskal DIDS/PL,
 $N = 366, X_{min} = 1, X_{max} = 6$

DIDS/PL		Podjmo- wanie zo- bowiązań	Identyfi- kacja ze zobowią- zaniem	Eksplo- racja wszere	Eksplo- racja w głąb	Eksplora- cja rumi- nacyjna
N		366	366	366	366	366
Parametry rozkładu normalnego ^{a, b}	średnia	4,05	4,17	4,16	4,03	3,55
	odchylenie standardowe	0,94	0,79	0,76	0,72	0,94
Największe różnice	wartość bezwzględna	0,07	0,06	0,09	0,06	0,05
	dodatnia	0,05	0,06	0,05	0,04	0,04
	ujemna	-0,07	-0,04	-0,09	-0,06	-0,05
Z Kołmogorowa-Smirnowa		1,51	1,29	1,86	1,32	0,99
Istotność asymptotyczna (dwustronna)		0,02	0,07	0,00	0,06	0,27

^a Testowana jest zgodność z rozkładem normalnym; ^b Obliczono na podstawie danych.

Tabela 11. Wyniki analizy testem *t* Studenta dla jednej próby.
Badanie istotności różnic od średniej skali DIDS/PL

DIDS/PL	Wartość testowana = 3,5					
	<i>t</i>	<i>df</i>	istotność (dwustronna)	różnica średnich	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
					dolna granica	górna granica
Podejmowanie zobowiązań	11,18	365	0,000	0,55	0,45	0,64
Identyfikacja ze zobowiązaniem	16,26	365	0,000	0,67	0,59	0,76
Eksploacja wszere	16,65	365	0,000	0,66	0,58	0,74
Eksploacja w głęeb	13,99	365	0,000	0,53	0,45	0,60
Eksploacja ruminacyjna	1,05	365	0,294	0,05	-0,04	0,14

Źródło: opracowanie własne.

wskazują też na brak różnic wobec średniej Skali DIDS/PL. Wydaje się, że uzyskany wynik jest istotną wskazówką dla analizy wyników modeli eksploracyjnych na dalszych etapach badań.

Następnie przeprowadzono test *t* i okazało się, że wyniki istotności podskal DIDS/PL pozwalają na odrzucenie hipotezy zerowej. Analiza testem *t* dla jednej próby wykazała, że w badanej próbie poziom wyników dla statusów rozwoju tożsamości jest istotnie statystycznie wyższy od średniej dla pozycji skali z wyjątkiem wymiaru tożsamości ruminacyjnej, który okazał się nieistotny. Wyniki uzyskane przez badanych w zakresie wymiarów rozwoju tożsamości, takich jak podejmowanie zobowiązań, identyfikacja ze zobowiązaniem, eksploacja wszere oraz eksploacja w głęeb okazały się istotnie wyższe od średniej skali DIDS/PL. Stanowi to potwierdzenie ich szczególnego znaczenia w badanym okresie rozwoju oraz w kształtowaniu struktury determinant decydujących o przebiegu tranzycji z edukacji do pracy.

6.4. WYNIKI SKALI SUBIEKTYWNEJ DOROSŁOŚCI

Skala Subiektywnej Dorosłości (SSD) obejmuje cztery podskale: poczucie samodzielności, intymność, poczucie dorosłości, klasyfikowanie siebie jako dorosłego. Pozwala na ocenę położenia jednostki na różnych wymiarach związanych z poczuciem dorosłości. Wyniki uzyskane przez kończących

studia badanych SSD przedstawiono w tabeli 12. Im wyższy wynik podskal SSD, tym wyższe natężenie badanych wymiarów poczucia dorosłości. Najwyższy wynik badani uzyskali dla podskali intymności, co należy wyjaśniać znaczeniem nawiązywania bliskich związków i podejmowaniem bliskich relacji z wybranymi osobami (Brzezińska i Piotrowski, 2010). Według Eriksona (1968) tworzenie związków intymnych jest podstawowym zadaniem egzystencjalnym człowieka w okresie wczesnej dorosłości. Aby możliwe było wejście w prawdziwie intymny związek z drugą osobą, konieczne jest zaufanie, chęć zespolenia swej tożsamości z tożsamością innych, jak i utrzymanie własnej tożsamości oraz zachowanie własnej autonomii. Przeciwnościem intymności jest izolacja, stan, który zawiera w sobie brak ufności do innych osób, połączony z poczuciem wstydu i zwątpienia. Zweryfikowano hipotezę H2, mówiącą, że poczucie subiektywnej dorosłości wyrażane będzie najwyżej w ocenie poczucia samodzielności, która będzie istotnie różnić się od średniej wartości tej podskali. Uzyskany wynik podskali poczucia samodzielności oznacza wysoki poziom dążenia do niezależnej od rodziców egzystencji i stanowi potwierdzenie hipotezy badawczej. Wynik podskali poczucia dorosłości wskazuje z kolei, że badani dostrzegają istnienie rozbieżności między celami,

Tabela 12. Statystyki opisowe oraz wyniki testu K-S dla podskal Skali Subiektywnej Dorosłości, $N = 366$, $X_{min} = 1$, $X_{max} = 6$

SSD		Poczucie samodzielności	Intymność	Poczucie dorosłości	Klasyfikowanie siebie jako dorosłego
<i>N</i>		366	366	366	366
Parametry rozkładu normalnego ^{a, b}	średnia	4,67	4,81	3,85	4,16
	odchylenie standardowe	0,61	1,09	0,85	1,07
Największe różnice	wartość bezwzględna	0,07	0,17	0,06	0,20
	dodatnia	0,07	0,13	0,04	0,15
	ujemna	-0,07	-0,17	-0,06	-0,20
Statystyki testu		0,07	0,17	0,06	0,20
Istotność asymptotyczna (dwustronna)		0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c

^a Testowana jest zgodność z rozkładem normalnym; ^b Obliczono na podstawie danych,

^c Poprawka istotności Lillieforsa.

Źródło: opracowanie własne.

do których dążą w różnych obszarach życia, a stanem obecnym. W zakresie możliwości samodzielnego utrzymania się, gotowości do zawarcia związku małżeńskiego oraz obrazu siebie jako osoby dorosłej badani wysoko oceniają swoje możliwości.

Tabela 13. Wyniki analizy testem *t* Studenta dla jednej próby.
Badanie istotności różnic od średniej SSD

SSD	Wartość testowana = 3,5					
	<i>t</i>	<i>df</i>	istotność (dwustronna)	różnica średnich	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
					dolna granica	górną granica
Poczucie samodzielnosci	36,63	365	0,000	1,17	1,10	1,23
Intymność	22,92	365	0,000	1,31	1,19	1,42
Poczucie dorosłości	7,97	365	0,000	0,35	0,26	0,44
Klasyfikacja jako dorosły	11,81	365	0,000	0,66	0,55	0,77

Źródło: opracowanie własne.

Wykonano test K-S dla poszczególnych podskal SSD, a następnie test *t* Studenta dla jednej próby, w celu sprawdzenia, czy wynik uzyskany przez kończących studia istotnie różni się od średniej dla pozycji SSD. Wyniki testu K-S dały podstawy do odrzucenia hipotezy zerowej, a wyniki badanych okazały się istotnie różne od średniej dla SSD.

6.5. BADANIA ZWIĄZKÓW I ANALIZA EKSPLOKACYJNA MODELU WYMIARÓW ROZWOJU TOŻSAMOŚCI, POCZUCIA DOROSŁOŚCI I POSTAWY WOBEC PRZEJŚCIA Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY

Na podstawie założeń teoretycznych leżących u podstaw konstrukcji skal PEZP i DIDS/PL przyjęto, że będą je charakteryzować istotne statystycznie związki między podskalami. Celem analiz korelacyjnych skal PEZP oraz DIDS/PL i SSD jest uzyskanie:

- a) wyników pokazujących siłę związków między zmiennymi,
- b) redukcji liczby zmiennych dla potrzeb konstrukcji modelu eksploracyjnego z wykorzystaniem równań strukturalnych. Redukcja dotyczyć będzie par zmiennych, dla których nie stwierdzono istotnych korelacji.

Tabela 14. Współczynnik korelacji r Pearsona podskal DIDS/PL i PEZP,
 $N = 366$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

PEZP	DIDS/PL				
	podjmo- wanie zo- bowiązań	identyfi- kacja ze zobowią- zaniem	eksplo- racja wszerz	eksplo- racja w głąb	eksplo- racja ru- minacyjna
Eksploracja i ocena własnych zasobów	0,19** 0,00	0,20** 0,00	-0,16** 0,00	-0,13** 0,01	-0,27** 0,00
Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy	0,01 0,76	0,02 0,61	-0,02 0,60	-0,02 0,64	-0,05 0,26
Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	0,15** 0,00	0,16** 0,00	0,00 0,86	0,03 0,45	-0,13* 0,01
Ocena barier wejścia na rynek pracy	0,15** 0,00	0,08 0,10	-0,15** 0,00	-0,11* 0,03	-0,23** 0,00

Źródło: opracowanie własne.

Starano się określić siłę korelacji między podskalami PEZP i DIDS/PL. Wyniki korelacji dla skal DIDS/PL i PEZP przedstawiono w tabeli 14. Należy przypomnieć, że wysoki wynik DIDS/PL oznacza nasilenie wartości wymiaru rozwoju tożsamości, natomiast wysoki wynik PEZP oznacza pozytywną postawę w zakresie wyróżnionych podskal.

Istotne dodatnie korelacje stwierdzono między podskalą PEZP eksploracji i oceny własnych zasobów, a takimi podskalami skali DIDS/PL, jak podejmowanie zobowiązań i identyfikacja ze zobowiązaniem. W ten sposób uzyskano wynik mówiący, że nasileniu pozytywnej postawy wobec przejścia z edukacji do pracy towarzyszy wzrost aktywności dotyczącej podejmowania zobowiązań oraz identyfikacji ze zobowiązaniami. Stwierdzono ujemną korelację pomiędzy podskalą eksploracji i oceny własnych zasobów a trzema podskalami eksploracji skali DIDS/PL: eksploracją wszere, w głąb oraz eksploracją ruminacyjną. Oznacza to, że zaangażowanie w eksplorację i ocenę własnych zasobów, będące wskaźnikiem pozytywnej postawy wobec przejścia na rynek pracy, towarzyszy zmniejszeniu zaangażowania badanych w działania eksploracji wszere oraz w głąb. Można ten związek zinterpretować w ten sposób, że pozytywna ocena własnych zasobów powoduje mniejsze zaangażowanie w działania eksploracji tożsamościowych wewnątrz i w otoczeniu. Również im wyższa ocena własnych zasobów, tym silniejszemu obniżeniu ulegają aktywności ruminacyjne związane z wątpliwościami oraz obniżeniem nastroju (Hauziński, 2015b). Z kolei ocena barier wejścia na rynek

pracy koreluje ujemnie z eksploracją wszereż, w głąb i ruminacyjną. Oznacza to, że wysoka ocena własnych możliwości wejścia na rynek pracy i związana z tym ocena istniejących barier jako niskich współwystępuje z obniżeniem znaczenia czynników eksploracji wszereż i w głąb oraz zmniejszeniem obaw i wątpliwości.

Ocena konsekwencji decyzji o zatrudnieniu dodatnio koreluje z podejmowaniem zobowiązań i z identyfikacją ze zobowiązaniem. Pozytywne przewidywania dotyczące przebiegu przyszłej kariery sprzyjają podejmowaniu zobowiązań kształtujących tożsamość młodych dorosłych. Ujemne korelacje stwierdzono dla podskali konsekwencji podjęcia decyzji o zatrudnieniu z podskalą eksploracji ruminacyjnej. W konsekwencji podjęcia decyzji o zatrudnieniu ujawnia się spadek wahań i wątpliwości.

Następnie przeprowadzono analizę korelacji między podskalami SSD i PEZP. Wyniki przedstawiono w tabeli 15. Podskala konsekwencji podjęcia decyzji o zatrudnieniu koreluje dodatnio z klasyfikowaniem siebie jako dorosłego. Podobnie pozytywna ocena barier wejścia na rynek pracy wzrasta wraz ze wzrostem poziomu klasyfikowania siebie jako dorosłego. Zauważono również istotną dodatnią korelację poczucia samodzielności i poczucia dorosłości z pozytywną (jako niskich) oceną barier. Związek składników poczucia dorosłości z oceną barier wejścia na rynek pracy może sugerować ważną rolę poczucia dorosłości w sytuacji radzenia sobie z wejściem na rynek pracy.

Tabela 15. Współczynnik korelacji r Pearsona podskal SSD i PEZP, $N = 366$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

PEZP	SSD			
	poczucie samodzielności	intymność	poczucie dorosłości	klasyfikowanie siebie jako dorosłego
Eksploracja i ocena własnych zasobów	0,13**	-0,06	0,10	0,08
	0,01	0,21	0,05	0,12
Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy	0,07	0,11*	0,00	0,06
	0,15	0,02	0,90	0,21
Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	0,07	0,03	0,08	0,11*
	0,14	0,53	0,10	0,03
Ocena barier wejścia na rynek pracy	0,12*	0,02	0,26**	0,25**
	0,02	0,64	0,00	0,00

Źródło: opracowanie własne.

Akceptacja kompromisów związanych z wejściem na rynek pracy i uznanie ich za mało obciążające ma związek z wysokim poziomem gotowości do

Tabela 16. Współczynnik korelacji r Pearsona podskal DIDS/PL i SSD,
 $N = 366$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

SSD	DIDS/PL				
	podejmo- wanie zo- bowiązań	identyfika- cja z zobow- iązaniem	eksplo- racja wszerz	eksplo- racja w głąb	eksplo- racja rumi- nacyjna
Poczucie samodzielności	0,36** 0,00	0,41** 0,00	0,07 0,18	0,00 0,94	-0,28** 0,00
Intymność	0,09 0,06	0,08 0,11	-0,01 0,82	0,00 0,91	-0,10 0,05
Poczucie dorosłości	0,30** 0,00	0,23** 0,00	-0,07 0,13	-0,04 0,34	-0,31* 0,00
Klasyfikowanie siebie jako dorosłego	0,24** 0,00	0,20** 0,10	-0,04 0,44	-0,00 0,93	-0,19** 0,00

Źródło: opracowanie własne.

zawierania związków intymnych. Pozytywny wynik eksploracji i oceny własnych zasobów towarzyszy wysokiemu wynikowi poczucia samodzielności.

Następnie przeprowadzono analizę korelacji dla podskal skali SSD i skali DIDS/PL. Należy przypomnieć, że wysoki wynik DIDS/PL i SSD jest równoznaczny ze wzrostem wartości podskali 2.

Stwierdzono silne, dodatnie i istotne korelacje między podskalami poczucia samodzielności, dorosłości i klasyfikowaniem siebie jako dorosłego a podejmowaniem i identyfikacją ze zobowiązaniami. Oznacza to ważną wskazówkę dotyczącą roli poczucia dorosłości i wymiarów tożsamości w okresie wyłaniającej się dorosłości, a także sugeruje ich możliwy związek z akceptacją podjętych zobowiązań zawodowych. Stwierdzono niewielkie znaczenie eksploracji wszerz i w głąb w tym okresie życia. Ponadto ujemna korelacja poczucia samodzielności, dorosłości i klasyfikowania siebie jako dorosłego z eksploracją ruminacyjną stanowi potwierdzenie teoretycznych założeń leżących u podstawy konstrukcji tych skal. Wysokie poczucie dorosłości ma związek z obniżeniem poziomu rozterek i wątpliwości oraz z roztrząsaniem zaznanych porażek.

Podsumowując wyniki korelacji podskal PEZP i DIDS/PL oraz SSD, należy zauważyć, że istnieją słabsze związki (mniej istotnych korelacji) pomiędzy podskalami SSD i PEZP niż pomiędzy podskalami DIDS/PL i PEZP. Większą liczbę istotnych korelacji między wymiarami tożsamości a postawą wobec tranzycji do pracy można tłumaczyć znaczeniem, jakie dla rozwoju tożsamości ma na tym etapie życia przyszła praca zawodowa i odwrotnie.

Pozytywna postawa wobec przejścia na rynek pracy nasila się wraz z rozwiązywaniem określonych zadań tożsamościowych.

Następnie przeprowadzono analizę eksploracyjną związków między wymiarami tożsamości, poczuciem dorosłości i postawą wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy. W tym celu przeprowadzono modelowania strukturalne z wykorzystaniem modułu Amos 21 pakietu SPSS Statistica 23. Przeprowadzono test dopasowania modelu o strukturze składającej się z dwóch grup zmiennych obserwowalnych (pięć podskal DIDS/PL i cztery podskale SSD) oraz grupy czterech zmiennych obserwowalnych (podskale PEZP) powiązanych ze zmienną nieobserwowalną PEZP jako skalą homogeniczną. W tym przypadku pytanie badawcze brzmi: jaki jest wpływ wymiarów tożsamości na składniki dorosłości oraz na postawę wobec przejścia z edukacji do pracy? Hipoteza zerowa mówi o braku istotnych statystycznie związków między zmiennymi wyróżnionymi w modelu. Jak podkreślano to w części teoretycznej, związki między strukturą tożsamości a dorosłością są jednym z ważnych założeń szeregu teorii rozwoju (Erikson, 2004; Luyckx i wsp. 2008; Brzezińska i Piotrowski, 2010). Założono, że struktura statusów tożsamości wraz z poczuciem dorosłości i realizowaniem wymagań dorosłości wyrażanych samodzielnością i intymnością kształtują określone aspekty postawy wobec przejścia z edukacji do pracy.

Tabela 17. Wyniki testu dopasowania i parametry jakości modelu eksploracyjnego związków między statusami tożsamości, dorosłością i postawą wobec przejścia z edukacji do pracy

Model	RMSEA	GFI	AGFI	PGFI	CMIN/DF	BIC
DIDS/PL, SSD, PEZP	0,07	0,95	0,90	0,50	2,77	386,96

Symbole w tabeli: *RMSEA* – *Root Mean Square Error*, *GFI* – *Goodnes of Fit Index*, *AGFI* – *Adjusted Goodnes of Fit Index*, *PGFI* – *Parsimonious goodnes of Fit Index*, *CMIN/DF* – statystyka testu dopasowania/stopnie swobody jako korekta na złożoność modelu, *BIC* – kryterium informacyjne Bayesa-Schwarza.

Źródło: opracowanie własne.

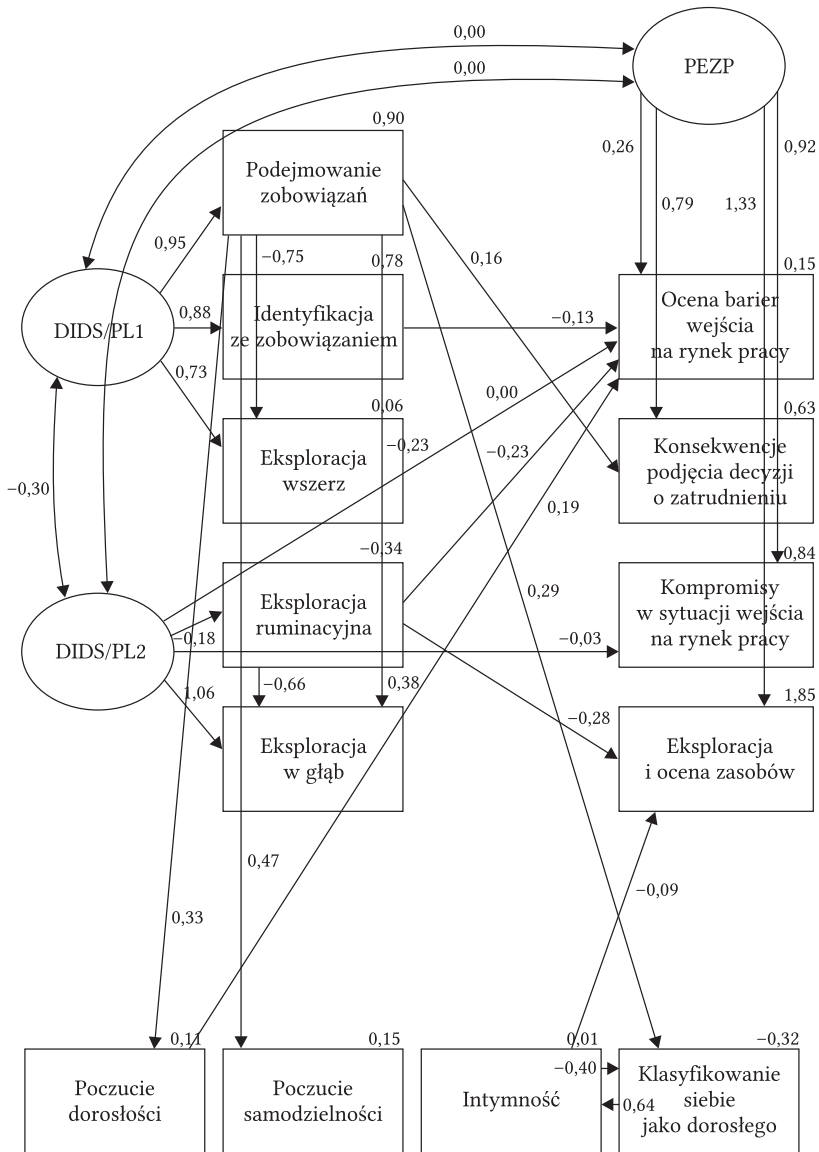
Analizy eksploracyjne rozpoczęto analizą wartości funkcji rozbieżności między macierzą wariancji-kowariancji a teoretyczną macierzą wariancji-kowariancji wynikającą z modelu teoretycznego MAW1. W tym przypadku analizowano model zagnieżdżony, gdyż nakładano na model wyjściowy ograniczenia redukujące nieistotne statystycznie związki między zmiennymi wyróżnionymi w modelu MAW1. Dla modelu eksploracji związków między wymiarami tożsamości, składnikami poczucia dorosłości i składnikami postawy wobec przejścia z edukacji do pracy uzyskano następujące parametry.

Wartość $FMIN$ wynosi 0,365 i jest bliska wartości $FIMIN$ obliczonej dla modelu nasyconego, natomiast wartość statystyki testu dopasowania $CMIN = 133,15$, co przy 48 stopniach swobody daje poziom istotności $p < 0,000$. NH oeltera dla poziomu ufności 95% pokazuje wartość 179, a wartość $CMIN/DF$ wynosi 2,77 (oznacza to nieprzekroczenie wartości krytycznej), co wskazuje na bliskość analizowanego modelu z modelem nasyconym.

Z kolei wartość błędu aproksymacji wyrażana miarą $RMSEA$ pokazuje zadowalający poziom dopasowania modelu względem populacji, gdyż wynosi on 0,07 (Konarski, 2009). Dla różnic wartości elementów macierzy wariancji-kowariancji występujących pomiędzy macierzą implikowaną przez model a macierzą obserwowaną RMR zyskało wartość 0,05, a wartość GFI pokazuje, że model wyjaśnia 95% zmienności macierzy wariancji-kowariancji. Wyrażenie dopasowania w stopniach swobody $AGFI$ wynosi 0,90. Nałożenie korekty na złożoność modelu wyrażana wartością RFI i TLI jest bliska 0,9, natomiast $PGFI$ wynosi 0,50, a wartości $PNFI$ i $PCFI$ wynoszą odpowiednio 0,57 i 0,59. Wartości kryteriów AIC oraz BIC pokazują bliskość do wartości modelu nasyconego, podobnie jak kryteria $ECVI$ i $MECVI$. W modelu równań strukturalnych dla układu trzech wyróżnionych grup zmiennych uzyskano następujące parametry wybranych mierników jakości: $CMIN - 133,15$; $p < 0,000$; $DF - 48$, $CMIN/DF - 2,77$. Model przedstawiono na rycinie 5.

Uzyskane wyniki pozwalają przyjąć, że na podstawie eksploracyjnego modelowania strukturalnego, po przeprowadzonych modyfikacjach, uzyskano dobre dopasowanie modelu obejmującego trzy zbiory zmiennych obserwowalnych, stanowiących składniki skal DIDS/PL, SSD i PEZP, oraz trzy zmienne nieobserwowalne DIDS/PL1, DIDS/PL2 i PEZP. Należy podkreślić, że eksploracja modelu pozwoliła na wyłonienie dwóch zmiennych latentnych DIDS/PL1 i DIDS/PL2. Właściwości tych zmiennych omówiono poniżej.

Badanie istotności parametrów modelu równań strukturalnych MAW1, uzyskane metodą największej wiarygodności (*maximum likelihood*), pokazuje, że dopasowanie modelu obejmującego podskale DIDS/PL wzrosło wówczas, gdy do jego struktury wprowadzono dwie zmienne nieobserwowalne nazwane tożsamością sprawczą (DIDS/PL1) i tożsamością odraczającą (DIDS/PL2). Istnieje teoretyczne uzasadnienie dla takiego przedstawienia modelu. Badania Piotrowskiego (2013), których celem było wykrycie różnic w przebiegu procesu formowania się statusów tożsamości między osobami u progu dorosłości różniącymi się sprawnością ruchową, zaowocowały modelem uwarunkowań formowania się tożsamości. Model ten obejmuje m.in. pięć zmiennych obserwowalnych oraz dwie latentne, wynikające ze struktury skali DIDS/PL, a wynik uzyskany w niniejszych badaniach potwierdza zbliżoną, lecz nie tożsamą strukturę DIDS/PL. Zmienna latentna, nazwana



Rycina 6. Wykres ścieżkowy wyników eksploracyjnej analizy związków wymiarów tożsamości z poczuciem dorosłości i postawą wobec przejścia z edukacji do pracy (standaryzowane wagi regresji)

Źródło: opracowanie własne.

przez Piotrowskiego (2013) eksploracją adaptacyjną, istotnie wpływa na eksplorację w głąb, eksplorację ruminacyjną i na eksplorację wszerz. Druga

zmienna latentna jest w tym modelu nazwana siłą zobowiązań i wpływa na identyfikację i podejmowanie zobowiązań (Piotrowski, 2013). W uzyskanych wynikach analiz własnych takiej struktury nie potwierdzono, gdyż zmienna DIDS/PL1 wpływa na eksplorację wszerek oraz na podejmowanie i identyfikację ze zobowiązaniami, a DIDS/PL2 na eksplorację w głąb i eksplorację ruminacyjną.

Stwierdzono zatem istnienie dotychczas nieobecnych w literaturze mechanizmów strukturalizujących proces formowania wymiarów tożsamości. W konsekwencji zmienną latentną DIDS/PL1 nazwano tożsamością sprawczą, a DIDS/PL2 nazwano tożsamością odraczającą. Nasilenie wymiaru tożsamości sprawczej wyrażają zachowania polegające na poszukiwaniu przez osoby zobowiązań i sposobów ich realizacji. Osoby o nasilonym wymiarze tożsamości odraczającej charakteryzują wątpliwości i roztrząsanie porażek, zastanawianie się nad sobą i swoimi wewnętrznymi stanami, przeżyciami i emocjami. Tabela 18. przedstawia wagi regresji między zmiennymi modelu MAW1. Na podstawie uzyskanych wyników udzielono odpowiedzi na pytanie, jak na postawę wobec przejścia z systemu edukacji do pracy wpływają wymiary rozwoju tożsamości. Hipoteza 8: wymiary tożsamości, takie jak podejmowanie zobowiązań i identyfikacja ze zobowiązaniem oraz eksploracja wszerek i w głąb wpływają dodatnio na podskale postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy. Hipoteza 9: wymiar tożsamości eksploracji ruminacyjnej wpływa ujemnie na podskale postawy wobec przejścia z edukacji do pracy. Okazało się, że wpływ podskal DIDS/PL na podskale PEZP jest złożony i wybiórczy, a hipotezy w przyjętej postaci można odrzucić. Podejmowanie zobowiązań nasila ocenę konsekwencji podjęcia decyzji o zatrudnieniu. Identyfikacja ze zobowiązaniem obniża poziom oceny barier wejścia na rynek pracy. Eksploracja wszerek nie wpływa na żadną z podskal Skali PEZP. Natomiast eksploracja ruminacyjna podwyższa ocenę barier wejścia na rynek pracy i obniża ocenę własnych zasobów jako wystarczających.

Zmienne ukryte (PEZP, DIDS/PL1, DIDS/PL2) determinują wartości swoich współczynników cząstkowych, lecz nie wyjaśniają ich całkowicie. W modelu MAW1 szacowano związki wymiarów tożsamości ze składnikami postawy wobec przejścia do pracy oraz ze składnikami poczucia dorosłości, wykorzystując bezpośrednie relacje między wskaźnikami cząstkowymi i zmiennymi obserwowalnymi oraz zależności pomiędzy zmiennymi ukrytymi i składnikami losowymi (które pominięto z uwagi na czytelność rycin).

Charakterystyka wybranych standaryzowanych współczynników ścieżkowych modelu MAW1 (tabela 18.) przedstawia się następująco. Tożsamość sprawcza istotnie kształtuje gotowość do podejmowania zobowiązań, identyfikację ze zobowiązaniem oraz eksplorację wszerek. Z kolei tożsamość

odraczająca osłabia eksplorację ruminacyjną i nasila eksplorację w głąb. Wynik ten można zinterpretować w taki sposób, że te dwie formy eksploracji przynoszą różne konsekwencje, eksploracja ruminacyjna podtrzymuje negatywne emocje (również depresję) i powoduje uporczywe roztrząsanie przyczyn porażek (Hauziński, 2015b), co nie przynosi korzyści w odróżnieniu od eksploracji w głąb, mogącej skutkować konstruktywnymi refleksjami dotyczącymi własnych preferencji, podjętych już zobowiązań, planów życiowych. Należy zauważyć, że takie wskaźniki cząstkowe DIDS/PL1, jak podejmowanie zobowiązań wpływają dodatnio na ocenę konsekwencji podjęcia decyzji o zatrudnieniu (to też zobowiązanie), a eksploracja ruminacyjna osłabia eksplorację i obniża ocenę własnych zasobów w procesie tranzycji na rynek pracy, a także sprzyja negatywnym ocenom barier wejścia na rynek. Identyfikacja ze zobowiązaniami powoduje nasilenie negatywnej oceny barier wejścia na rynek pracy, co jest prawdopodobnie wskaźnikiem konfrontacji z niełatwą rzeczywistością zawodową i rynku pracy.

Odpowiadając na pytanie o to, jak wymiary rozwoju tożsamości wpływają na podskale poczucia dorosłości, zweryfikowano dwie postawione hipotezy. Hipoteza H10 brzmi: wymiary tożsamości, takie jak podejmowanie zobowiązań i identyfikacja ze zobowiązaniem oraz eksploracja w szerz i w głąb, wpływają istotnie i dodatnio na podskale poczucia dorosłości. Z kolei hipoteza H11 mówi o tym, że wymiar tożsamości eksploracji ruminacyjnej istotnie i ujemnie wpływa na podskale poczucia dorosłości. Hipoteza H11 okazała się błędna. Oczekiwany wpływ zmiennych DIDS/PL na SSD okazał się w badanej próbie znikomy. Należy zauważyć, że podejmowanie zobowiązań wpływa na trzy składniki dorosłości, czyli na klasyfikowanie siebie jako dorosłego, poczucie dorosłości, a najsilniej na poczucie samodzielności. Wykryto również interesującą zależność między gotowością do związków intymnych a klasyfikowaniem siebie jako dorosłego. Te trzy ścieżki stanowią całość istotnego wpływu wymiarów tożsamości na poczucie dorosłości.

Uzyskano odpowiedź na pytanie o to, jak składowe poczucia dorosłości wpływają na postawę wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy. Hipoteza H12 mówi o tym, że poczucie dorosłości wyrażane poczuciem samodzielności, gotowością do związków intymnych, poczuciem dorosłości oraz klasyfikowaniem siebie jako dorosłego istotnie dodatnio wpływają na podskale Skali Postawy wobec Przejścia z Edukacji do Pracy. Wyniki pozwoliły na odrzucenie hipotezy H12, ponieważ jedynie poczucie dorosłości wpływa dodatnio na ocenę barier wejścia na rynek pracy, nasilając pozytywną postawę wobec nich. Z kolei intymność ujemnie wpływa na eksplorację i ocenę własnych zasobów. Jest to interesujący związek, ponieważ intymność również obniża klasyfikację siebie jako dorosłego, a klasyfikacja siebie jako

Tabela 18. Współczynniki regresji i standaryzowane wagi regresji dla modelu MAW1

Ścieżki		Wartość oszacowania	SD	CR	p	Standaryzowane współczynniki ścieżkowe
Podejmowanie zobowiązań	<---	DIDS/PL1 Tożsamość sprawcza				0,95
Klasyfikowanie siebie jako dorosłego	<---	Podejmowanie zobowiązań	0,06	4,47	***	0,29
Identyfikacja ze zobowiązaniem	<---	DIDS/PL1 Tożsamość sprawcza	0,02	35,30	***	0,88
Eksploracja ruminacyjna	<---	DIDS/PL2 Tożsamość odraczająca	0,05	-3,68	***	-0,18
Poczucie dorosłości	<---	Podejmowanie zobowiązań	0,04	6,74	***	0,33
Eksploracja w głąb	<---	DIDS/PL2 Tożsamość odraczająca	0,02	35,30	***	1,06
Eksploracja i ocena zasobów	<---	PEZP				1,33
Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek	<---	PEZP	0,02	35,30	***	0,92
Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	<---	PEZP	0,04	14,76	***	0,79
Ocena barier wejścia na rynek pracy	<---	PEZP	0,03	7,51	***	0,26
Eksploracja i ocena zasobów	<---	Eksploracja ruminacyjna	0,04	-5,78	***	-0,28
Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek	<---	DIDS/PL2 Tożsamość odraczająca	0,04	-0,74	0,46	-0,03

Ocena barier wejścia na rynek pracy	<---	DIDS/PL2 Tożsamość odraczająca	-0,00	0,04	-0,13	0,89	-0,00
Ocena barier wejścia na rynek pracy	<---	Poczucie dorosłości	0,17	0,04	3,99	***	0,19
Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	<---	Podjęmowanie zobowiązań	0,11	0,03	3,34	***	0,16
Ocena barier wejścia na rynek pracy	<---	Eksploatacja ruminacyjna	-0,18	0,07	-2,40	0,01	-0,23
Eksploatacja w głąb	<---	Podjęmowanie zobowiązań	-0,16	0,20	-0,78	0,43	-0,23
Eksploatacja w szerz	<---	DIDS/PL1 Tożsamość sprawcza	0,54	0,04	14,76	***	0,73
Samodzielność	<---	Podjęmowanie zobowiązań	0,28	0,03	9,19	***	0,47
Eksploatacja w szerz	<---	Podjęmowanie zobowiązań	-0,53	0,05	-10,97	***	-0,75
Ocena barier wejścia na rynek pracy	<---	Identyfikacja ze zobowiązaniem	-0,12	0,06	-1,92	0,05	-0,13
Eksploatacja w głąb	<---	Eksploatacja ruminacyjna	-0,49	0,10	-4,85	***	-0,66
Eksploatacja i ocena zasobów	<---	Intymność	-0,06	0,03	-2,22	0,02	-0,09
Klasyfikowanie siebie jako dorosłego	<---	Intymność	-0,38	0,13	-2,77	0,00	-0,40
Intymność	<---	Klasyfikowanie siebie jako dorosłego	0,68	0,11	5,83	***	0,64

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

dorosłego podwyższa ocenę intymności. W ocenie badanych bycie dorosłym dodaje znaczenia intymności, która sama jako taka nie wpływa na wzrost oceny siebie jako dorosłego. Intymność obniża również zaangażowanie w eksplorację i ocenę własnych zasobów, co może wskazywać na to, że nie sprzyja refleksji nad ich wykorzystaniem w procesie tranzykcji. Eksploracje w głąb i wszcz w tej części modelu nie odgrywają istotnej roli.

W związku z ujawnieniem się nowej z punktu widzenia dotychczasowych teorii i wyników badań struktury powiązań między zmiennymi przeprowadzono analizę czynnikową dla trzynastu zmiennych modelu. Zmiennymi tymi są: podejmowanie zobowiązań, identyfikacja ze zobowiązaniem, eksploracja ruminacyjna, poczucie samodzielności, poczucie dorosłości, klasyfikowanie siebie jako dorosłego, intymność, eksploracja wszcz i w głąb, eksploracja i ocena własnych zasobów, ocena barier wejścia na rynek pracy i konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu oraz kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy.

Celem analizy czynnikowej przeprowadzonej na wyróżnionych w modelu eksploracyjnym MAW1 zmiennych było wykrycie struktury związków między nimi. Jest to również pierwsze badanie tego rodzaju struktury związków. Sformułowano pytanie o to, jakie są zmienne latentne strukturalizujące zmienne modelu MAW1. Wyłonienie tych zmiennych w znacznym stopniu poszerzałoby perspektywę teoretyczną map poznawczych sytuacji przejścia z systemu edukacji zawodowej do pracy. Wyniki analizy przedstawiono w tabeli 19.

Uzyskane wyniki pokazały, że wyróżnione zmienne grupują cztery składowe. Pierwszą, nazwaną zadaniami dorosłości, stanowią: podejmowanie zobowiązań, identyfikacja ze zobowiązaniami, poczucie samodzielności i eksploracja ruminacyjna. Uwidacznia się ujemny ładunek eksploracji ruminacyjnej, która osłabia ustosunkowanie się do zadań dorosłości. Drugą składową nazwano konstruowaniem dorosłości, gdyż jej wskaźniki wyrażają podmiotowe możliwości i aspiracje wyznaczania standardów dorosłości. Obejmuje ona poczucie dorosłości, klasyfikowanie siebie jako dorosłego oraz intymność. Trzecią składową nazwano procesami eksploracji z uwagi na statusy tożsamości znajdujące się w jej obrębie. Obejmuje ona eksplorację wszcz i w głąb. Czwartą składową stanowią składniki postawy wobec przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Jest to także wskaźnik odrębności treściowej podskal Skali PEZP od pozostałych zmiennych modelu MAW1.

Następnie, w celu wyodrębnienia wpływu wymiarów tożsamości na postawę, przeprowadzono analizę regresji metodą krokową dla zmiennej zależnej jaką jest postawa wobec przejścia z systemu edukacji na rynek

Tabela 19. Wyniki analizy czynnikowej i nazwy zmiennych latentnych modelu MAW1. Macierz rotowanych składowych metodą głównych składowych. Varimax z normalizacją Kaisera

Zmienne	Zadania dorosłości	Konstruowanie dorosłości	Procesy eksploracji	Postawa wobec tranzycji z edukacji do pracy
Podejmowanie zobowiązań	0,92	0,12	-0,06	0,07
Identyfikacja ze zobowiązaniem	0,91	0,07	0,07	0,07
Eksploracja ruminacyjna	-0,76	-0,11	0,48	-0,13
Poczucie samodzielności	0,47	0,44	0,13	0,07
Poczucie dorosłości	0,21	0,87	-0,07	0,08
Klasyfikowanie siebie jako dorosłego	0,14	0,84	-0,00	0,12
Intymność	-0,03	0,67	-0,00	-0,03
Eksploracja wszere	-0,04	-0,01	0,94	-0,06
Eksploracja w głąb	-0,03	0,00	0,92	-0,02
Eksploracja i ocena własnych zasobów	0,21	-0,07	-0,14	0,73
Ocena barier wejścia na rynek pracy	0,04	0,22	-0,15	0,69
Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	0,12	-0,01	0,10	0,69
Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy	-0,09	0,05	0,01	0,67

Źródło: opracowanie własne.

pracy wyrażaną wartością średnią dla całej skali oraz dla poszczególnych wymiarów rozwoju tożsamości.

Regresja krokowa wykazała wpływ trzech statusów tożsamości na całość Skali PEZP oraz to, że model trzech predyktorów jest dobrze dopasowany do danych, gdyż analiza wariancji w każdym przypadku jest istotna statystycznie. Model z trzema predyktorami wyjaśnia 7% wariancji wyników PEZP. Statystyka Durbina-Watsona wyniosła 2,0. Na podstawie wartości współczynników β można stwierdzić, że im większa wartość zmiennej „podejmowanie zobowiązań”, tym niższy poziom obaw przed przejściem z edukacji zawodowej do pracy. Z kolei wzrost wartości eksploracji wszere i eksploracji w głąb podwyższa poziom obaw wobec przejścia z systemu edukacji zawodowej do pracy. Nasilenie negatywnej postawy wobec przejścia do pracy związane byłoby z osiągnięciem statusu tożsamości szczególnie

Tabela 20. Współczynniki regresji dla relacji między zmiennymi wymiarami rozwoju tożsamości a zmienną PEZP, $N = 366$, * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$

Model	Predyktory DIDS/PL	R	R^2	β	t
PEZP średnia Wymiary rozwoju tożsamości	Podjęcie zobowiązań	0,21	0,04	0,21	4,04**
	Podjęcie zobowiązań, eksploracja w szerz	0,24	0,06	0,17 -0,12	-2,37*
	Podjęcie zobowiązań, eksploracja w szerz, eksploracja w głąb	0,27	0,07	0,03 -0,03 -0,23	2,38*

Źródło: opracowanie własne.

charakterystycznego dla okresu wyłaniającej się dorosłości, wyrażanego koniecznością zmierzania się z podejmowaniem zobowiązań i niezbędną wówczas eksploracją możliwości i wymagań otoczenia oraz wglądem w siebie i oceną dotychczasowych osiągnięć.

Przeprowadzono również analizę regresji metodą krokową dla zmiennej zależnej jaka jest postawa wobec przejścia z systemu edukacji na rynek pracy oraz dla poszczególnych wymiarów poczucia dorosłości.

Analiza regresji metodą krokową wykazała wpływ dwóch podskal SSD na całość Skali PEZP. Uzyskany model jest dobrze dopasowany do danych, gdyż analiza wariancji w każdym przypadku jest istotna statystycznie. Statystyka Durбина-Watsona wyniosła 1,9. Na podstawie wartości współczynników β można stwierdzić, że im większa wartość zmiennych samodzielność i klasyfikowanie siebie jako dorosłego, tym niższy poziom obaw przed przejściem z edukacji zawodowej do pracy. Nasilenie pozytywnej postawy wobec przejścia do pracy związane jest z poczuciem samodzielności oraz z klasyfikowaniem siebie jako dorosłego.

6.6. PODSUMOWANIE UZYSKANYCH WYNIKÓW

Przedstawione wyniki badań pokazują, że subiektywne kategorie dorosłości i wyróżnione wymiary rozwoju tożsamości charakteryzują istotne i różnorodne związki z postawą wobec przejścia z edukacji na rynek pracy. Poczucie dorosłości, samodzielności i osiągnięta intymność oraz klasyfikowanie siebie jako dorosłego ujawniają poziom ich rozwoju w sytuacji tranzykcji z edukacji do pracy.

Obraz okresu wczesnej dorosłości wyłaniający się z przeprowadzonych badań ukazuje zróżnicowanie i indywidualizację strategii radzenia sobie z zadaniami dorosłości. Ten okres charakteryzuje się koniecznością eksploracji przez studentów nowych obszarów aktywności, zarówno w relacjach społecznych bliskości i związków, jak i w obszarze aktywności zawodowej (Erikson, 2004). Młodzi dorośli konstruują własną sytuację psychologiczną w ramach statusów tożsamości. Proces tranzycji do rynku pracy najsilniej warunkowany jest wymiarem tożsamości podejmowanie zobowiązań i eksploracją ruminacyjną. Podejmowanie zobowiązań silnie wpływa na ocenę konsekwencji podjęcia decyzji o zatrudnieniu. Charakteryzuje się też znaczącym wpływem na wymiary dorosłości. Młodzi dorośli ocenę własnego przygotowania, ale i aspiracji osiągnięcia dorosłości odnoszą również do skuteczności i decyzyjności w karierze. Młodzi dorośli kończący studia pozytywnie oceniają własne szanse powodzenia w procesie planowania i realizacji kariery zawodowej. Ich osobiste przekonania na temat przebiegu własnego życia są zbieżne nie tylko z subiektywnymi markerami dorosłości, ale i z obiektywnymi aspektami zjawiska. Osiąganie samodzielności, tworzenie i utrzymywanie związków intymnych, poszukiwanie możliwości realizacji kariery zawodowej są akceptowanymi zadaniami i ujmowane są jako naturalna konsekwencja osiągniętego poziomu rozwoju tożsamości.

Regulacyjna rola przekonań dotyczących obrazu własnej osoby, wyrażająca nasilenie statusów tożsamości, przejawia się w zdolności do tworzenia wyobrażeń i planów co do przebiegu własnego życia. Ułatwia interpretację napływających informacji na własny temat oraz na temat innych w otaczającej rzeczywistości (Brzezińska i wsp., 2012). Można stwierdzić, że badanych jako grupę cechowała silna orientacja na realizację zadań procesu tranzycji z edukacji do pracy. Ich postawy i oceny wskazują, że studenci kończący studia pozytywnie postrzegają własną sytuację i siebie oraz własną zawodową przyszłość. Jak zauważał Super (1972, s. 203), powodzenie na studiach i w pracy ma słaby, lecz dodatni związek z zainteresowaniami, a związek ten jest silniejszy wówczas, gdy mierzy się powodzenie wytrwaniem w wybranym kierunku studiów uniwersyteckich lub zawodu. Jak podkreślał (Super, 1972), dla wykrywania i rozwijania własnych zainteresowań ważnym źródłem wsparcia są doradcy zawodowi, korzystający z aktualnych osiągnięć psychologii zainteresowań, zintegrowanych z psychologią rozwojową oraz psychologią różnic indywidualnych. Uczestnictwo w procesie profesjonalnego doradztwa zawodowego powinno sprzyjać poszerzaniu kompetencji jednostki i wspierać budowanie trafnego obrazu siebie i świata.

Należy przyjąć, że szacowanie kapitału kariery młodych dorosłych wchodzących na rynek pracy jest celowe i może służyć zwiększeniu traf-

Tabela 21. Wartości współczynników regresji i siły efektu w analizie związków między składnikami poczucia dorosłości a wartością średnią PEZP, $N = 366$, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Model	Predyktory SSD	R	R^2	β	t
PEZP średnia Poczucie dorosłości SSD	Samodzielność	0,15	0,02	0,15	2,97**
	Samodzielność, klasyfikowanie siebie jako dorosłego	0,19	0,04	0,10 0,12	1,94* 2,30*

Źródło: opracowanie własne.

ności obrazu własnej osoby i własnych zasobów. Bańka (2010) podkreśla, że efektywne doradztwo kariery jest kompetentnym konstruowaniem rzeczywistości realnej i umysłowej u odbiorcy wsparcia. Świadomość młodych ludzi często zdominowana jest licznymi iluzjami, takimi jak ta o możliwości szczęśliwego istnienia bez więzi, na „własną rękę”, możliwości ucieczki od biedy bez ryzyka popadnięcia w inną biedę, jak również złudzeniem, że cele przyszłości życia nie mają żadnego związku z przeszłymi celami; złudzeniem, że jest się świadomym sprawcą decyzji, a nie sprawcą manipulowanym przekazami medialnymi czy reklamą; złudzeniem wyjazdu z miejsca urodzenia i dotychczasowego życia bez większych konsekwencji. Z tej perspektywy kompetentne pomaganie polega na walce z iluzjami i obronie klienta przed manipulacjami z zewnątrz i automanipulacjami, podpowiadaniu klientowi strategii budowania więzi w nowych sieciach powiązań społecznych w łączności ze starymi układami odniesień oraz kontynuowaniu własnej tożsamości, na podpowiadaniu klientowi strategii optymalnego funkcjonowania w ramach stałych przemieszczeń. Optymalnym efektem żmudnego procesu formowania tożsamości jest jej konsolidacja, której wyrazem jest tożsamość osiągnięta, zamknięcie wątków rozwojowych okresu dorastania oraz satysfakcjonujące poszerzanie kompetencji i kapitału kariery (Ziółkowska, 2013).

ROZDZIAŁ 7

BADANIA ZWIĄZKÓW DECYZYJNOŚCI, SKUTECZNOŚCI, PRZYWIĄZANIA DO ZAWODU I POSTAWY WOBEC TRANZYCJI DO PRACY

Na tym etapie podstawą analiz wyników jest model teoretycznych związków między zmiennymi MAW2 (rycina 3., s. 142). Etap procedury badawczej, polegający na skonstruowaniu modelu teoretycznych zależności między zmiennymi (MAW2) oraz na ich pomiarze empirycznym, stanowi poszerzenie etapu pierwszego w dwojakim znaczeniu. Po pierwsze, poszerza perspektywę analizy sytuacji tranzycji na rynek pracy o zmienne związane z rozwojem kompetencji kariery. Po drugie, dobór zmiennych służy ukazaniu jak najpełniejszego obrazu struktury zmiennych wyróżnionych w sytuacji tranzycji z edukacji zawodowej do pracy i zróżnicowanie ich wzajemnych związków. Jest to model weryfikowany po raz pierwszy.

7.1. WYNIKI SKALI DECYZYJNOŚCI W KARIERZE

W tabeli 22. przedstawiono wyniki Skali Decyzyjności w Karierze (SDK). Badani odpowiadali na pytania, posługując się siedmiostopniową skalą odpowiedzi. Wynik najwyższy oznaczał, że charakteryzuje ich niski poziom decyzyjności lub wysoki poziom bezdecyzyjności w karierze (Bańka i Hauziński, 2015). Dla dwóch podskal wartość średnia odpowiedzi była wyższa niż średnia SDK. Zatem najniższy poziom decyzyjności ujawniono dla podskal decyzyjność uogólniona ($M = 4,90$) oraz decyzyjność w działaniu praktycznym ($M = 4,60$). Decyzyjność uogólniona odnosi się do samoświadomości osoby umożliwiającej odpowiedź na pytanie „Kim jestem?” oraz do opowiedzenia się za wyborem konkretnego obszaru w świecie zawodów. Zatem osoba o niskim poziomie decyzyjności uogólnionej charakteryzuje się niezdolnością do selektywnej afirmacji „Ja” oraz akceptacją zbędnych identyfikacji, niekiedy podważających osobistą wiarygodność. Natomiast

osoba o wysokim poziomie decyzyjności poszukuje informacji na temat konkretnych rodzajów kariery i warunków pracy. Decyzyjność w działaniu praktycznym obrazuje poziom identyfikacji umożliwiający odpowiedź na pytanie o to, kim stałem się z punktu widzenia kompetencji zawodowych oraz ile wiem o przyszłej pracy. Z kolei decyzyjność informacyjna ($M = 3,11$) oraz decyzyjność emocjonalna ($M = 3,84$) i decyzyjność rozwojowo-kryształizacyjna ($M = 3,58$) wskazują na poziom zdecydowania, przy czym najwyższy dotyczy decyzyjności informacyjnej.

Wykonano test Kołmogorowa-Smirnowa dla poszczególnych podskal SDK, a następnie test t dla jednej próby w celu przetestowania hipotezy zerowej, która brzmi: średni wynik uzyskany przez kończących studia nie różni się od średniej wartości skali.

Tabela 22. Statystyki opisowe oraz wyniki testu K-S dla podskal SDK

SDK		Decyzyjność				
		uogólniona	informacyjna	emocjonalna	rozwojowa	w działaniu
<i>N</i>		366	366	366	366	366
Parametry rozkładu normalnego ^{a,b}	średnia	4,91	3,10	3,84	3,58	4,60
	odchylenie standardowe	1,18	1,30	1,45	1,68	1,22
Największe różnice	wartość bezwzględna	0,08	0,08	0,05	0,10	0,10
	dodatnia	0,05	0,08	0,04	0,10	0,05
	ujemna	-0,08	-0,05	-0,05	-0,06	-0,10
Statystyki testu		0,08	0,08	0,05	0,10	0,10
Istotność asymptotyczna (dwustronna)		0,000 ^c	0,000 ^c	0,006 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c

^a Testowana jest zgodność z rozkładem normalnym; ^b Obliczono na podstawie danych;

^c Poprawka istotności Lillieforsa.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza testem t Studenta dla jednej próby pokazała, że w badanej próbie poziom decyzyjności jest istotnie statystycznie różny od wartości średniej skali. Wynik podskali decyzyjność uogólniona wyniósł $M = 4,9$, $SD = 1,19$ i jest istotnie statystycznie wyższy od średniej ($\mu = 4,0$), $t(365) = 14,15$; $p < 0,000$. Wynik podskali decyzyjność informacyjna jest istotnie statystycznie niższy od średniej ($\mu = 4,0$), $t(365) = -12,89$; $p < 0,000$. Wynik podskali decyzyjność emocjonalna jest istotnie statystycznie niższy od średniej ($\mu = 4,0$), $t(365) =$

-2,01; $p < 0,000$. Wynik dla podskali decyzyjność rozwojowo-krystalizacyjna jest istotnie statystycznie niższy od średniej ($\mu = 4,0$), $t(365) = -4,75$; $p < 0,05$. Wynik podskali decyzyjność w działaniu praktycznym wynosi $M = 4,60$, $SD = 1,22$ i jest istotnie statystycznie wyższy od średniej ($\mu = 4,0$), $t(365) = 9,50$; $p < 0,000$. Wyniki przedstawiono w tabeli 23.

Tabela 23. Wyniki testu t Studenta dla jednej próby podskal SDK z wartością testowaną 4,0

SDK	Wartość testowana = 4,0					
	t	df	istotność (dwustronna)	różnica średnich	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
					dolna granica	górną granica
Decyzyjność uogólniona	14,51	365	0,000	0,90	0,78	1,02
Decyzyjność informacyjna	-12,89	365	0,000	-0,88	-1,02	-0,75
Decyzyjność emocjonalna	-2,01	365	0,045	-0,15	-0,30	-0,00
Decyzyjność rozwojowo- -krystalizacyjna	-4,75	365	0,000	-0,41	-0,59	-0,24
Decyzyjność w działaniu praktycznym	9,50	365	0,000	0,60	0,48	0,73

Źródło: opracowanie własne.

Można przyjąć, że badanych charakteryzuje zróżnicowanie wymiarów decyzyjności w karierze. W zakresie decyzyjności uogólnionej oraz w działaniu praktycznym charakteryzuje ich niski poziom decyzyjności. Z kolei wysoki poziom decyzyjności informacyjnej można interpretować jako wskaźnik poszukiwania informacji o możliwościach rozpoczęcia i realizacji kariery zawodowej.

Następnie obliczono współczynnik korelacji r Pearsona między podskalami skali PEZP i SDK. Celem analizy było stwierdzenie siły związków między podskalami. Wyniki przedstawiono w tabeli 24. Decyzyjność kariery wyraża stopień samookreślenia się przez pryzmat wizji kariery zawodowej. Umożliwia odpowiedź na pytanie o to, jakie są plany i motywacja badanych związane z determinacją osiągnięcia celów zawodowych. Z zestawienia współczynników korelacji można wnioskować, że im wyższy pozytywny wynik eksploracji i oceny własnych zasobów, tym wyższy wynik decyzyjności uogólnionej, informacyjnej, emocjonalnej oraz w działaniu praktycznym. Podobnie, im niższa jest ocena barier wejścia na rynek pracy, tym wyższe wyniki uzyskują badani w czynnikach decyzyjności uogólnionej, informacyjnej,

emocjonalnej, krystalizacyjnej i w działaniu praktycznym. Nie stwierdzono korelacji między wynikami czynnika decyzyjność rozwojowa-krystalizacyjna a podskalami eksploracja i ocena własnych zasobów, kompromisy podjęcia decyzji o zatrudnieniu oraz konsekwencje podjęcia pracy (PEZP).

Tabela 24. Współczynnik korelacji r Pearsona pomiędzy podskalami PEZP i SDK, $N = 366$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

PEZP	SDK				
	decyzyjność				
	uogólniona	informacyjna	emocjonalna	krystalizacyjna	w działaniu prakt.
Eksploracja i ocena własnych zasobów	-0,19** 0,00	-0,30** 0,00	-0,27 0,00	-0,06 0,22	-0,24** 0,00
Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy	0,02 0,65	-0,12* 0,02	-0,13* 0,01	0,01 0,82	0,00 0,86
Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	-0,08 0,09	-0,20** 0,00	-0,11* 0,03	-0,08 0,10	-0,01 0,81
Ocena barier wejścia na rynek pracy	-0,23** 0,00	-0,20** 0,00	-0,16** 0,00	-0,11** 0,02	-0,27** 0,00

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki pokazują istotny wzrost poziomu decyzyjności kariery wraz ze wzrostem pozytywnej postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy. Odwrotnie dzieje się w przypadku nasilenia negatywnej postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy, wówczas wzrasta poziom bezdecyzyjności. Nie przesądzając o wpływie wyróżnionych zmiennych, można przyjąć, że poziom ich nasilenia jest od siebie zależny. Wynika to również z obliczonej korelacji dla całości skal PEZP i SDK, która wyniosła $r = -0,29$; $p < 0,01$. Należy stwierdzić, że nasileniu pozytywnej postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy będzie towarzyszyć wzrost poziomu decyzyjności w karierze.

7.2. WYNIKI SKALI SKUTECZNOŚCI W KARIERZE

W tabeli 25. przedstawiono wyniki SSK, w przypadku której wysoki wynik oznacza wysoki poziom skuteczności w karierze. Skuteczność w karierze wyraża ocenę i poziom zgodności własnych doświadczeń, umiejętności i kompetencji z wizją kariery życiowej i zawodowej. Wysoki poziom zgodności

ułatwia realizację aspiracji i celów poprzez poczucie osobistego sprawstwa i skuteczności. We współczesnych teoriach podmiotowej skuteczności autorzy uwypuklają znaczenie osobowości w pokonywaniu życiowych trudności. Osiągane sukcesy stanowią o kształtowaniu się osobowości odpornej na nieprzewidywalne sytuacje losowe. Założenia te odnajdujemy m.in. w teorii samoskuteczności Bandury (1977) oraz w teorii kapitału kariery Bańki (2007).

Tabela 25. Statystyki opisowe oraz wyniki testu K-S dla podskal SSK,
 $N = 358$, $X_{\min} = 1$, $X_{\max} = 7$

SSK		Poczucie				
		rynkowej wartości posiadanych kompetencji	mocy konkurencyjnej	kompetencji edukacyjnych	kompetencji w obszarze karier bez granic	kompetencji w zarządzaniu karierą życiową
N		358	362	358	358	357
Parametry rozkładu normalnego ^{a, b}	średnia	4,11	4,69	4,46	4,32	4,19
	odchylenie standardowe	1,14	1,26	1,25	1,40	1,40
Największe różnice	wartość bezwzględna	0,06	0,09	0,11	0,09	0,09
	dodatnia	0,05	0,04	0,05	0,06	0,07
	ujemna	-0,06	-0,09	-0,11	-0,09	-0,09
Statystyki testu		0,06	0,09	0,11	0,09	0,09
Istotność asymptotyczna (dwustronna)		0,002 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c

^a Testowana jest zgodność z rozkładem normalnym; ^b Obliczono na podstawie danych;

^c Poprawka istotności Lillieforsa.

Źródło: opracowanie własne.

Poziom skuteczności umożliwia odpowiedź na pytanie o to, jakie są przekonania badanych o własnych możliwościach konkurencyjności i zdobywania przewagi na rynku pracy, i w dużym stopniu odzwierciedla przekonanie o posiadanych kwalifikacjach. Najwyższy wynik charakteryzuje czynnik poczucie mocy konkurencyjnej. Badani są przekonani, że poradzą sobie z trudnościami napotykanymi w różnych sferach życia. Również wysoko szacują kompetencje edukacyjne. Są przekonani, że zdobyte wykształcenie ułatwi im funkcjonowanie i konkurencyjność na rynku pracy. Pozytywnie oceniają zdobyte wykształcenie. Ogólnie mówiąc, wyniki SSK pokazują,

Tabela 26. Wyniki testu *t* Studenta dla jednej próby podskal SSK z wartością testowaną 4,0

SSK	Wartość testowana = 4,0					
	<i>t</i>	<i>df</i>	istotność (dwustronna)	różnica średnich	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
					dolna granica	górną granica
Poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji	1,96	365	0,05	0,12	0,00	0,23
Poczucie mocy konkurencyjnej	10,53	365	0,00	0,69	0,56	0,82
Poczucie kompetencji edukacyjnych	7,19	365	0,00	0,46	0,33	0,59
Poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic	4,54	365	0,00	0,32	0,18	0,47
Poczucie kompetencji w zarządzaniu karierą życiową	2,68	365	0,00	0,19	0,05	0,33

Źródło: opracowanie własne.

że badani wysoko oceniają własne kompetencje w obszarze skuteczności kariery.

Zestawienie wyników testu *t* Studenta w tabeli 26. ukazuje, że wyniki badanych uzyskane dla wszystkich podskal SSK są istotnie wyższe od średniej skali. Stanowi to potwierdzenie wysokiego poczucia kompetencji w przewidywanym przebiegu procesu kierowania różnymi aspektami własnej kariery. Wynik stanowi potwierdzenie wysokiego nasilenia kluczowej, z punktu widzenia radzenia sobie z trudnościami, charakterystyki zachowania. Proces kształtowania się tożsamości zawodowej przebiegający w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości napotyka na coraz większe trudności. Mają one charakter zewnętrzny w postaci niewielkiej podaży miejsc pracy i ograniczonych możliwości dla rozwijania przedsiębiorczości oraz nierzadko wewnętrzny, związany z obawami dotyczącymi konfrontacji z realiami rynku pracy. Dlatego przekonanie o własnych możliwościach podolania wymaganiom procesu wejścia na rynek pracy jest wyrazem nie tylko samowiedzy, ale i wskaźnikiem zaawansowania procesu formowania się tożsamości zawodowej.

Następnie obliczono współczynnik korelacji *r* Pearsona między podskalami Skali PEZP i Skali Skuteczności w Karierze (SSK). Wyniki przedstawiono

w tabeli 27. Stwierdzono, że eksploracja i ocena własnych zasobów koreluje dodatnio ze wszystkimi kategoriami skuteczności, a zatem istnieją między nimi silne związki. Z kolei dodatnia korelacja oceny kompromisów niezbędnych do zwiększania szansy na podjęcie zatrudnienia z oceną rynkowej wartości posiadanych kompetencji, mocy konkurencyjnej oraz kompetencji edukacyjnych wskazuje, że osoby o wysokich wynikach SSK nie obawiają się tego, że staną w obliczu sytuacji, w których będą zmuszone zrezygnować z aspiracji po to, by podjąć pracę zawodową.

Tabela 27. Współczynnik korelacji r Pearsona pomiędzy podskalami PEZP i SSK, $N = 366$; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

PEZP	SSK				
	poczucie				
	rynkowej wartości kompetencji	mocy konkurencyjnej	kompetencji edukacyjnych	kompetencji w obszarze karier bez granic	kompetencji w zarządzaniu karierą życiową
Eksploracja i ocena własnych zasobów	0,36** 0,00	0,35** 0,00	0,33** 0,00	0,17** 0,00	0,14** 0,00
Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy	0,13* 0,01	0,13** 0,00	0,10* 0,04	0,04 0,36	0,07 0,18
Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	0,12* 0,01	0,13* 0,01	0,04 0,38	-0,03 0,50	-0,03 0,47
Ocena barier wejścia na rynek pracy	0,20** 0,00	0,21** 0,00	0,08 0,12	0,11* 0,03	0,08 0,12

Źródło: opracowanie własne.

Stwierdzono, że ocena barier wejścia na rynek pracy jako niewielkich koreluje dodatnio z oceną rynkowych kompetencji, mocy konkurencyjnej oraz kompetencji w obszarze karier bez granic. Wydaje się, że poziom skuteczności w karierze jest w istotnym stopniu związany z pozytywną oceną postawy wobec wejścia na rynek pracy oraz predyspozycji i możliwości, jakimi dysponuje kończący studia absolwent, rozpoczynający proces wejścia na rynek pracy. Wartość współczynnika korelacji dla skal SSK i PEZP wyniosła $r = 0,29$ przy $p < 0,01$. Na podstawie tego wyniku można powiedzieć, że przekonaniu o wysokiej skuteczności w realizacji zadań związanych z karierą zawodową towarzyszy pozytywna postawa wobec przejścia z systemu edukacji do pracy.

Uzyskane wyniki analiz korelacji skal PEZP i SDK oraz SSK pokazały, że w kończących studia, według ich własnych ocen, drzemie znaczący potencjał i zdolności do radzenia sobie z wymaganiami rynku pracy. Wizja przyszłej kariery zawodowej zawiera szereg pozytywnych aspektów obrazu własnej osoby, co szczególnie uwidaczniają korelacje podskal SSK, SDK i PEZP.

Proces tranzycji z edukacji do pracy staje się coraz ważniejszym zadaniem rozwojowym, a o jego przebiegu decydują nie tylko warunki i zasoby środowiska, ale i złożone intrapsychiczne mechanizmy regulacyjne. Już Erikson (2012) zauważał wzrost znaczenia „Ja” nie tylko we współczesnej psychologii, ale i szeroko rozumianej kulturze zachodniej cywilizacji. Zakres uświadomienia sobie własnej sytuacji, trafna ocena własnych możliwości, wybór strategicznych celów życiowych stanowią wyraz efektywnego dookreślania swojego miejsca w przestrzeni życiowej, społecznej oraz zawodowej. Ponieważ w obecnych realiach społecznych i gospodarczych rynku pracy proces rozwoju zawodowego staje się nieciągły, nielinearny, a coraz bardziej cykliczny, niczym funkcja zbieżności możliwości i wymagań, aktywna i świadoma eksploracja własnych planów i map życiowych zaczyna odgrywać coraz ważniejszą rolę. Przebieg aktywności zawodowej jest często etapowy, powtarzany z powodu wielokrotnego wchodzenia na rynek pracy i opuszczania go, dlatego tak ważne jest poznanie struktury (mapy) czynników decydujących o powodzeniu lub porażce w karierze.

Dojrzała tożsamość zawodowa kształtuje się w sytuacji podejmowania pierwszej próby znalezienia stałego zatrudnienia. W przypadku badanych absolwentów ponad 40% nie posiadało doświadczenia zawodowego. Dlatego należy przyjąć, że dalsze badania psychologicznych mechanizmów regulujących przebieg tego procesu są ważne nie tylko z powodu możliwych zastosowań, ale i z powodu możliwego poszerzenia stanu wiedzy o jego przebiegu.

7.3. WYNIKI SKALI PRZYWIĄZANIA DO ZAWODU

Przywiązanie do aspiracji zawodowych związanych z karierą jako pracą wykonywaną na rzecz określonej organizacji różni się od przywiązania do aspiracji zawodowych jako planów podmiotowych, obligujących jednostkę do identyfikacji z karierą i zawodem w przestrzeni życia (Hauziński i Bańka, 2014). Koncepcja przywiązania do zawodu bazująca na rozróżnieniu między lojalnością wobec zatrudniającej organizacji a lojalnością wobec własnych aspiracji i celów życiowych niezależnych od zatrudniającej jednostkę organizacji jest szczególnie inspirująca współcześnie. Zjawisko migracji

zarobkowej ukazuje zagadnienie przywiązania z wielu perspektyw, takich jak zrywanie i nawiązywanie więzi z miejscem, organizacją, zawodem oraz z perspektywy socjalizacji i akulturacji. W tym kontekście planowanie kariery zawodowej jest procesem konstruowania, podtrzymywania i zrywania więzi z różnymi obiektami przywiązania. Wyniki badania Skalą Przywiązania do Zawodu (Bańka, 2007; Hauziński i Bańka, 2014) przedstawiono w tabeli 28. Zgodnie z instrukcją dla SPZ wynik 6 oznacza niski poziom przywiązania do zawodu, natomiast wynik 1 oznacza wysoki poziom przywiązania do zawodu. Odrzucono hipotezę H3 mówiącą o tym, że w okresie wyłaniającej się dorosłości osoby badane będzie charakteryzować istotnie wyższy od średniej skali wynik przywiązania afektywnego. Jednak założenie, że wynik przywiązania trwałego jako wzmagającego możliwą dysfunkcyjność przywiązania będzie niski, okazał się trafny. Badani uzyskali dla przywiązania afektywnego, trwałego i normatywnego wyniki, dla których średnia odpowiedzi w grupie jest niższa od średniej wartości odpowiedzi SPZ. Okazało się, że przywiązanie trwałe do zawodu jest wśród badanych niskie.

Tabela 28. Statystyki opisowe oraz wyniki testu K-S dla podskal SPZ,
 $N = 366$, $X_{\min} = 1$, $X_{\max} = 7$

SPZ		Przywiązanie			
		afektywne	trwałe	normatywne	lojalnościowe
N		366	366	366	366
Parametry rozkładu normalnego ^{a, b}	średnia	2,51	2,76	3,40	3,91
	odchylenie standardowe	0,87	0,78	0,93	0,99
Największe różnice	wartość bezwzględna	0,07	0,06	0,11	0,09
	dodatnia	0,07	0,04	0,11	0,09
	ujemna	-0,04	-0,06	-0,09	-0,09
Statystyki testu		0,07	0,06	0,11	0,09
Istotność asymptotyczna (dwustronna)		0,000 ^c	0,001 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c

^a Testowana jest zgodność z rozkładem normalnym; ^b Obliczono na podstawie danych;

^c Poprawka istotności Lillieforsa.

Źródło: opracowanie własne.

Wynik przywiązania lojalnościowego jest wyższy od średniej wartości odpowiedzi SPZ. Następnie przeprowadzono test *t* Studenta, którego wyniki w pełni potwierdziły istotność różnic odpowiedzi od średniej SPZ $M = 3,5$.

Tabela 29. Wyniki testu t dla jednej próby podskali SPZ z wartością testowaną 3,5

SPZ	Wartość testowana = 3,5					
	t	df	istotność (dwustronna)	różnica średnich	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
					dolna granica	górną granica
Przywiązanie afektywne	-21,59	365	0,000	-0,99	-1,08	-0,89
Przywiązanie trwałe	-17,45	365	0,000	-0,80	-0,89	-0,71
Przywiązanie normatywne	-1,89	365	0,059	-0,09	-0,18	0,00
Przywiązanie lojalnościowe	7,92	365	0,000	0,41	0,30	0,51

Źródło: opracowanie własne.

Analiza testem t dla jednej próby pokazała, że wyniki dla podskali SPZ są istotnie statystycznie różne od wartości średniej skali. Wynik podskali przywiązanie afektywne wyniósł $M = 2,51$; $SD = 0,87$ i jest istotnie statystycznie niższy od średniej ($\mu = 3,5$), $t(365) = -21,59$, $p < 0,000$. Wynik podskali przywiązanie trwałe wyniósł $M = 0,29$; $SD = 0,88$ i jest istotnie statystycznie niższy od średniej ($\mu = 3,5$), $t(365) = -17,45$, $p < 0,000$. Wynik podskali przywiązanie normatywne wyniósł $M = 3,40$; $SD = 0,93$ i nie jest istotny statystycznie ($\mu = 3,5$), $t(365) = -1,89$, $p < 0,000$. Natomiast wynik podskali przywiązanie lojalnościowe wyniósł $M = 3,91$; $SD = 0,99$ i jest istotnie statystycznie wyższy od średniej ($\mu = 3,5$), $t(365) = 7,92$, $p < 0,000$.

Stosunkowo niski wynik przywiązania trwałego jest prawdopodobnie związany z sytuacją edukacyjną i zawodową badanych. Nie rozpoczęli oni pracy zawodowej, trudno więc wskazywać przesłanki dla wysokiego wyniku przywiązania trwałego. Przywiązanie afektywne okazało się związane z przywiązaniem trwałym do zawodu jako cechy umożliwiającej wykształcenie obrazu siebie w zawodzie. Przywiązanie normatywne i lojalnościowe wyrażają poziom zobowiązania zawodowego wynikający z uczęszczania na studia oraz z konstruowania wizji przyszłości zawodowej. Jest oczekiwaną normą, by absolwent starał się kontynuować kierunek wykształcenia w bliskiej przestrzeni świata zawodów, a wysiłek poniesiony podczas studiów zobowiązuje do uważnego decydowania w zgodzie z własnymi dotychczasowymi wyborami edukacyjnymi.

7.4. ANALIZY ZWIĄZKÓW POSTAWY WOBEC PRZEJŚCIA Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY I PRZYWIĄZANIA DO ZAWODU ORAZ SKUTECZNOŚCI I DECYZYJNOŚCI W KARIERZE

Kolejnym etapem analiz uzyskanych wyników było przeprowadzenie korelacji między podskalami Skali PEZP oraz SPZ. Przeprowadzono analizę korelacji całości Skali PEZP i SPZ, która okazała się nieistotna statystycznie. Uznano, że uzasadnione jest zweryfikowanie miar związków podskal PEZP i SPZ. Wyniki przedstawiono w tabeli 30. Przyjęto założenie mówiące o tym, że pozytywna postawa wobec tranzycji z edukacji do pracy ma związek z nasileniem przywiązania do zawodu. Osoby charakteryzujące się wyższym poziomem przywiązania do zawodu pozytywnie oceniają proces tranzycji, ponieważ jest on niezbędnym elementem realizacji aspiracji zawodowych. Osoby takie trafniej oceniają własne zasoby, a konieczne kompromisy i konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu oceniają jako akceptowalne.

Tabela 30. Współczynniki korelacji r Pearsona podskal PEZP i SPZ,
 $N = 366$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

PEZP	SPZ			
	eksploracja i ocena własnych zasobów	kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy	konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	ocena barier wejścia na rynek pracy
Przywiązanie afektywne	-0,23** 0,00	-0,15** 0,00	-0,14** 0,00	-0,09 0,07
Przywiązanie trwale	0,24** 0,00	-0,02 0,71	-0,02 0,70	0,18** 0,00
Przywiązanie normatywne	0,05 0,38	0,05 0,27	-0,06 0,21	0,08 0,12
Przywiązanie lojalnościowe	0,21** 0,00	0,07 0,17	0,12* 0,01	0,14** 0,00

Źródło: opracowanie własne.

Ponieważ SPZ jest skalą odwrotną (wysoki wynik oznacza niski poziom przywiązania), korelacje ujemne pokazują proporcjonalny wzrost wartości mierzonych parametrów. Uzyskane wyniki pokazały, że wzrost wartości przywiązania afektywnego towarzyszy wzrostowi wartości eksploracji i ocenie własnych zasobów, niedostrzeganiu konieczności podejmowania kompromisów w sytuacji wejścia na rynek pracy oraz pozytywnej ocenie

konsekwencji podjęcia decyzji o zatrudnieniu. Z kolei przywiązaniu trwalemu towarzyszy pozytywna ocena własnych zasobów i ocena barier wejścia na rynek pracy jako niskich. Co znaczące, przywiązanie normatywne nie koreluje z podskalami PEZP. Postawa wobec tranzycji na rynek pracy jest wyrazem wiedzy o mechanizmach tego procesu i nie ma związku z normatywnym ustosunkowaniem się do wyuczonego zawodu oraz z siłą oceny zobowiązania do jego wykonywania. Przywiązanie lojalnościowe wyrażające akceptację obrazu siebie w świetle doświadczeń edukacyjnych i wyobrażeń przyszłości zawodowej towarzyszy pozytywnej ocenie własnych zasobów oraz akceptacji konsekwencji podjęcia decyzji o zatrudnieniu i ocenie barier wejścia na rynek pracy jako niskich.

Następnie przeprowadzono analizę korelacji SPZ i SSK oraz SDK jako całości i w odniesieniu do poszczególnych ich podskal. Wyniki analizy korelacji SPZ i SDK (jako całości) pokazują wartość współczynnika korelacji $r = -0,124$; $p < 0,05$. Można przyjąć, że wysokiemu poziomowi przywiązania do zawodu towarzyszy wysoki poziom decyzyjności w karierze, a niski poziom bezdecyzyjności. Wyniki analizy korelacji skal SPZ i SSK pokazują wartość współczynnika korelacji $r = -0,144$; $p < 0,001$. Ponieważ SPZ jest skalą odwrotną, okazało się, że wysokiemu wynikowi przywiązania do zawodu towarzyszy niski wynik skuteczności w karierze. Świadczyłoby to o istnieniu mechanizmu, który powoduje, że wysoki poziom przywiązania do zawodu nie jest wskaźnikiem skuteczności w karierze, która zapewne rozumiana jest jako wykraczająca poza przywiązanie do pracy w konkretnej organizacji i w danym zawodzie.

Tabela 31. Współczynniki korelacji r Pearsona podskal SDK i SPZ,
 $N = 366$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

SDK	SPZ				
	decyzyjność				
	uogólniona	informacyjna	emocjonalna	rozwojowa	w działaniu prakt.
Przywiązanie afektywne	0,09	0,58**	0,40**	0,20**	-0,11*
	0,05	0,00	0,00	0,00	0,03
Przywiązanie trwałe	0,05	0,05	-0,09	0,08	-0,05
	0,27	0,04	0,07	0,09	0,25
Przywiązanie normatywne	0,02	0,19**	0,02	0,04	0,00
	0,70	0,00	0,61	0,39	0,92
Przywiązanie lojalnościowe	0,02	0,13*	-0,19**	-0,09	-0,08
	0,63	0,01	0,00	0,08	0,09

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki korelacji podskal SDK i SPZ pokazują, że przywiązanie afektywne charakteryzują silne związki z decyzyjnością informacyjną, emocjonalną, rozwojową i w działaniu praktycznym. Przywiązanie normatywne wzrasta wraz ze wzrostem decyzyjności informacyjnej. Związek ten można wytłumaczyć w ten sposób, że osoby posiadające i zbierające informacje o pracy w wyuczonym zawodzie postępują zgodnie z normami właściwymi dla tego zawodu, np. absolwent psychologii chcący otworzyć pracownię badań kierowców zobowiązany jest zdać egzamin dotyczący procedur prowadzenia badań, opiniowania, a nawet wyposażenia gabinetu w aparaturę badawczą i kwestionariusze. Przywiązanie lojalnościowe ujemnie koreluje z decyzyjnością emocjonalną, co może oznaczać, że stanowi ono pewne obciążenie emocjonalne w podejmowaniu niewymuszonych decyzji zawodowych.

Tabela 32. Współczynniki korelacji r Pearsona między podskalami SSK i SPZ, $N = 366$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

SSK	SPZ				
	poczucie				
	wartości posiadanych kompetencji	mocy konkurencyjnej	kompetencji edukacyjnych	kompetencji w obszarze karier bez granic	kompetencji w zarządzaniu karierą życiową
Przywiązanie afektywne	-0,30** 0,00	-0,30** 0,00	-0,38** 0,00	-0,15** 0,00	-0,13* 0,01
Przywiązanie trwałe	0,17** 0,00	0,10* 0,04	0,08 0,11	0,16** 0,00	0,21** 0,00
Przywiązanie normatywne	-0,12* 0,01	-0,07 0,13	-0,18** 0,00	0,00 0,97	-0,04 0,38
Przywiązanie lojalnościowe	0,10* 0,04	0,18** 0,00	0,09 0,06	0,20** 0,00	0,07 0,14

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki korelacji podskal SSK i SPZ pokazują znacząco różny rozkład związków w porównaniu z wynikami korelacji SDK i SPZ. Inaczej mówiąc, dostrzegalne są istotne różnice związków decyzyjności i skuteczności w karierze z przywiązaniem do zawodu. Przywiązanie afektywne koreluje ujemnie ze wszystkimi podskalami skuteczności, co należy interpretować w ten sposób, że wysoki poziom afektywnego przywiązania do zawodu towarzyszy wysokim wynikom skuteczności kariery. Wysoki wynik przywiązania trwałego towarzyszy niskim wynikom skuteczności w zarządzaniu karierą życiową. Zdecydowanie zawodowe, dojrzałość w zakresie trwałości

zawodowych zobowiązań może być odczuwana jako obniżająca skuteczność w zarządzaniu karierą życiową dlatego, że dokonany wybór ogranicza swobodę zmiany i w pewien sposób wymusza konsekwentną realizację wizji pracy w wybranym zawodzie. Przywiązanie normatywne ma związek z wysokim poziomem akceptacji posiadanej wiedzy zawodowej i wyników osiągniętych podczas studiów. Lojalnościowe przywiązanie do zawodu skutkuje niskim poczuciem mocy konkurencyjnej oraz poczuciem ograniczenia w realizacji kosmopolitycznego wzorca kariery.

7.5. ANALIZA EKSPLORACYJNA MODELU WYMIARÓW ROZWOJU TOŻSAMOŚCI, PRZYWIĄZANIA DO ZAWODU, POCZUCIA DOROSŁOŚCI, SKUTECZNOŚCI I DECYZYJNOŚCI W KARIERZE ORAZ POSTAWY WOBEC PRZEJŚCIA Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY

Wykonano szereg analiz eksploracyjnych związków zmiennych ujętych w modelu zależności między zmiennymi w procesie przejścia z edukacji zawodowej do pracy (rycina 3., s. 142). W tym celu wykorzystano analizę regresji metodą eliminacji wstecznej, w której po wprowadzeniu wszystkich predyktorów usunięte zostały te nieistotne, wyjaśniające najmniej zmienności zmiennej zależnej. Celem takiej procedury analizy danych było zebranie informacji o istotnych związkach między zmiennymi, po to, by w części badań dotyczącej weryfikacji modelu badawczego przeprowadzić analizę eksploracyjną z wykorzystaniem równań strukturalnych, a także po to, by wykonać szczegółową analizę i interpretację proponowanego modelu zależności między zmiennymi.

Zgodnie z modelem przedstawionym na rycinie 3. analizę rozpoczęto od badania wpływu podskal Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (Brzezińska i Piotrowski, 2010b), ujętych w modelu jako zmienne niezależne, na cztery podskale Skali Subiektywnej Dorosłości, ujęte w modelu jako zmienne zależne. Ponieważ wyniki podskal DIDS/PL i SSD należy traktować jak odrębne zmienne, wykonano szereg kolejnych analiz regresji.

Przeprowadzono analizę regresji metodą eliminacji wstecznej, w której zmienną wyjaśnianą była podskala SSD poczucie samodzielności, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale DIDS/PL. Uzyskano model z trzema predyktorami, eksploracją ruminacyjną, identyfikacją ze zobowiązaniami oraz eksploracją wszerz. Pozostałe zmienne zostały usunięte. Model charakteryzował się dobrym dopasowaniem do danych $F(3, 365) = 26,67; p < 0,001$. Na podstawie współczynników regresji można stwierdzić, że poczucie sa-

modzielności kształtowane jest przez eksplorację ruminacyjną ($\beta = -0,14$, $p < 0,05$), identyfikację ze zobowiązaniami ($\beta = 0,31$, $p < 0,001$) oraz eksplorację wszerek ($\beta = 0,13$, $p < 0,05$). Te trzy ujęte w modelu regresji podskale DIDS/PL powodują przyrost współczynnika R^2 do wartości $R^2 = 0,18$, co wskazuje, że ułatwiają przewidywanie poczucia samodzielności w 18% zmienności wyników skali. Okazało się, że nasilenie eksploracji ruminacyjnej obniża poziom poczucia samodzielności w odróżnieniu od eksploracji wszerek i identyfikacji ze zobowiązaniami, które wzmacniają poczucie samodzielności.

Następnie analizę regresji metodą eliminacji wstecznej przeprowadzono dla podskali SSD intymność i podskal DIDS/PL. Uzyskano model z jednym predyktorem, eksploracją ruminacyjną. Pozostałe zmienne zostały z modelu usunięte. Model charakteryzował się dobrym dopasowaniem do danych, a na podstawie współczynnika regresji można stwierdzić, że intymność kształtowana jest przez eksplorację ruminacyjną. Wpływ eksploracji ruminacyjnej ułatwia przewidywanie zmienności wyników poczucia dorosłości jedynie w 1% (tabela 33.). W kolejnej analizie regresji zmienną wyjaśnianą była podskala SSD poczucie dorosłości, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale DIDS/PL. Uzyskano model o dobrym dopasowaniu do danych z dwoma predyktorami: eksploracją ruminacyjną oraz podejmowaniem zobowiązań. Na podstawie współczynników regresji można stwierdzić, że poczucie dorosłości obniżane jest przez eksplorację ruminacyjną, a nasilane przez podejmowanie zobowiązań. Predyktory te ułatwiają przewidywanie wariacji zmienności wyniku poczucia dorosłości w 10%. Wyniki pokazały, że nasilenie eksploracji ruminacyjnej obniża poziom poczucia dorosłości w odróżnieniu od podejmowania zobowiązań.

Przeprowadzono analizę regresji metodą eliminacji wstecznej, w której zmienną wyjaśnianą była podskala SSD klasyfikowanie siebie jako dorosłego, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale DIDS/PL. Uzyskano dobrze dopasowany do danych model z predyktorem podejmowanie zobowiązań. Na podstawie współczynników regresji stwierdzono, że klasyfikowanie siebie jako dorosłego kształtowane jest przez zmienną podejmowanie zobowiązań, która ułatwia przewidywanie wyniku klasyfikowania siebie jako dorosłego w 6% zmienności (tabela 33., model 4.). Na podstawie wyników analiz uzyskano dane, które pozwolą zaprojektować analizę istotnych związków podskal DIDS/PL i SSD z wykorzystaniem równań strukturalnych.

Następnie przeprowadzono analizę regresji metodą eliminacji wstecznej podskal DIDS/PL oraz podskal SDK (tabela 33., model 5.). Pierwszą zmienną wyjaśnianą była podskala SDK decyzyjność uogólniona, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale DIDS/PL. Uzyskano model z czterema predyktorami: eksploracją ruminacyjną, identyfikacją ze zobowiązaniami oraz

Tabela 33. Wyniki analiz regresji metodą eliminacji wstecznej. Podskale DIDS/PL jako predyktory podskal SSD, podskale SSD jako predyktory podskal SSK, podskale SSK jako predyktory podskal PEZP, podskale SPZ jako predyktory podskal SSK i SDK

Model badawczy	Model wynikowy	β	p	R^2	F	p
Model 1. Podskale DIDS/PL a poczucie samodzielności	Ekploracja ruminacyjna	-0,14	0,050	0,18	26,67	0,001
	Identyfikacja ze zobowiązaniami	0,31	0,001			
	Ekploracja wszere	0,13	0,050			
Model 2. Podskale DIDS/PL a intymność	Ekploracja ruminacyjna	-0,10	0,050	0,01	3,69	0,050
Model 3. Podskale DIDS/PL a poczucie dorosłości	Ekploracja ruminacyjna	-0,20	0,010	0,10	22,24	0,001
	Podjmowanie zobowiązań	0,15	0,050			
Model 4. Podskale DIDS/PL a klasyfikowanie siebie jako dorosłego	Podjmowanie zobowiązań	0,24	0,001	0,06	23,79	0,001
Model 5. Podskale DIDS/PL a decyzyjność uogólniona	Ekploracja ruminacyjna	0,17	0,001	0,21	24,42	0,001
	Identyfikacja ze zobowiązaniami	0,22	0,001			
	Podjmowanie zobowiązań	-0,34	0,001			
	Ekploracja wszere	0,20	0,001			
Model 6. Podskale DIDS/PL a decyzyjność informacyjna	Ekploracja ruminacyjna	0,36	0,001	0,47	104,71	0,001
	Identyfikacja ze zobowiązaniami	-0,34	0,001			
	Podjmowanie zobowiązań	-0,38	0,001			
Model 7. Podskale DIDS/PL a decyzyjność emocjonalna	Ekploracja ruminacyjna	-0,14	0,010	0,28	72,85	0,001
	Identyfikacja ze zobowiązaniami	0,43	0,001			
Model 8. Podskale DIDS/PL a decyzyjność rozwojowo-krytalizacyjna	Podjmowanie zobowiązań	-0,31	0,001	0,15	33,27	0,001
	Ekploracja wszere	-0,31	0,001			
Model 9. Podskale DIDS/PL a decyzyjność w działaniu praktycznym	Ekploracja ruminacyjna	0,20	0,001	0,18	39,89	0,001
	Ekploracja w głębie	0,29	0,001			
Model 10. Podskale DIDS/PL a poczucie wartości posiadanych kompetencji	Ekploracja ruminacyjna	-0,23	0,001	0,17	25,07	0,001
	Identyfikacja ze zobowiązaniami	0,09	0,001			
	Ekploracja wszere	0,14	0,001			

Model 11. Podskale DIDS/PL a poczucie mocy konkurencyjnej	Eksploatacja ruminacyjna Identyfikacja ze zobowiązaniami	-0,17 0,29	0,001 0,001	0,18	40,71	0,001
Model 12. Podskale DIDS/PL a poczucie kompetencji edukacyjnych	Identyfikacja ze zobowiązaniami	0,07	0,001	0,10	40,71	0,001
Model 13. Podskale DIDS/PL a poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic	Identyfikacja ze zobowiązaniami Eksploatacja wszere	0,20 0,12	0,001 0,010	0,05	10,92	0,001
Model 14. Podskale DIDS/PL a poczucie kompetencji w zarządzaniu karierą życiową	Identyfikacja ze zobowiązaniami	0,16	0,010	0,05	10,05	0,010
Model 15. Podskale SSD a poczucie rynkowej wartości kompetencji	Intymność Poczucie samodzielności Poczucie dorosłości	0,25 -0,14 n.i.	0,010 0,001	0,11	14,89	0,001
Model 16. Podskale SSD a poczucie mocy konkurencyjnej	Poczucie samodzielności	0,36	0,001	0,13	53,52	0,001
Model 17. Podskale SSD a poczucie kompetencji edukacyjnych	Poczucie samodzielności	0,27	0,001	0,07	28,51	0,001
Model 18. Podskale SSD a poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic	Poczucie samodzielności Intymność	0,17 -0,11	0,001 0,050	0,03	6,80	0,001
Model 19. Podskale SSD a kompetencje zarządzania karierą życiową	Poczucie samodzielności	0,25	0,001	0,06	6,80	0,001
Model 20. Podskale SSK a eksploatacja i ocena zasobów	Poczucie wart. posiadanych kompetencji Poczucie kompetencji edukacyjnych Poczucie mocy konkurencyjnej	0,19 0,15 0,15	0,010 0,050 0,050	0,17	11,70	0,001
Model 21. Podskale SSK a kompromisy w sytuacji tranzycji	Poczucie mocy konkurencyjnej	0,13	0,010	0,01	6,85	0,010
Model 22. Podskale SSK a ocena barier wejścia na rynek	Poczucie wartości posiadanych kompetencji Poczucie mocy konkurencyjnej	0,12 0,12	0,050 0,050	0,05	5,12	0,050

Model badawczy	Model wynikowy	β	p	R^2	F	p
Model 23. Podskale SSK a konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	Poczucie wartości posiadanych kompetencji	0,11	0,010	0,03	4,53	0,010
	Poczucie mocy konkurencyjnej	0,13	0,050			
	Poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic		n.i.			
Model 24. Podskale SPZ a poczucie wartości posiadanych kompetencji	Przywiązanie lojalnościowe	0,09	0,001	0,13	14,29	0,001
	Przywiązanie afektywne	-0,26	0,001			
	Przywiązanie trwałe	0,18	0,001			
	Przywiązanie normatywne	-0,11	0,050			
Model 25. Podskale SPZ a poczucie mocy konkurencyjnej	Przywiązanie lojalnościowe	0,16	0,001	0,11	23,02	0,001
	Przywiązanie afektywne	-0,28	0,001			
Model 26. Podskale SPZ a poczucie kompetencji edukacyjnych	Przywiązanie lojalnościowe	-0,34	0,001	0,17	24,23	0,001
	Przywiązanie afektywne	-0,12	0,050			
	Przywiązanie normatywne	0,12	0,050			
Model 27. Podskale SPZ a poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic	Przywiązanie lojalnościowe	-0,14	0,010	0,07	6,88	0,001
	Przywiązanie afektywne	-0,13	0,010			
	Przywiązanie trwałe	0,16	0,010			
Model 28. Podskale SPZ a poczucie kompetencji w zarządzaniu karierą życiową	Przywiązanie trwałe	0,21	0,001	0,06	12,05	0,001
	Przywiązanie afektywne	-0,12	0,010			
Model 29. Podskale SPZ a decyzyjność uogólniona			n.i.			
Model 30. Podskale SPZ a decyzyjność informacyjna	Przywiązanie lojalnościowe	0,56	0,001	0,33	92,41	0,001
	Przywiązanie afektywne	-0,10	0,010			
Model 31. Podskale SPZ a decyzyjność emocjonalna	Przywiązanie lojalnościowe	0,39	0,001	0,19	43,42	0,001
	Przywiązanie afektywne	-0,16	0,001			
Model 32. Podskale SPZ a decyzyjność rozwojowo-kryształizacyjna	Przywiązanie afektywne	0,20	0,001	0,04	15,47	0,001

Źródło: badania własne.

podejmowaniem zobowiązań i eksploracją wszere. Model charakteryzował się dobrym dopasowaniem do danych. Na podstawie współczynników regresji można stwierdzić, że eksploracja ruminacyjna obniża poziom decyzyjności uogólnionej w karierze, podobnie jak identyfikacja ze zobowiązaniami i eksploracja wszere. Ten wynik jest istotnym potwierdzeniem hipotezy mówiącej, że decyzyjność uogólniona będzie niższa w sytuacji eksplorowania otoczenia, poszukiwania i analizowania informacji dotyczących różnych możliwości realizacji kariery. Natomiast stopień identyfikacji ze zobowiązaniami podwyższa poziom tej składowej decyzyjności. Cztery ujęte w modelu regresji podskale DIDS/PL ułatwiają przewidywanie zmienności wyniku decyzyjności uogólnionej w 21%. Następnie przeprowadzono analizę regresji dla podskali SDK decyzyjność informacyjna i podskal DIDS/PL. Uzyskano model z trzema predyktorami, eksploracją ruminacyjną, identyfikacją ze zobowiązaniami oraz podejmowaniem zobowiązań. Na podstawie współczynników regresji można stwierdzić, że eksploracja ruminacyjna obniża poziom decyzyjności informacyjnej w karierze, skłaniając osobę do poszukiwania informacji, natomiast podejmowanie zobowiązań i identyfikacja ze zobowiązaniami podwyższają poziom decyzyjności. Te trzy podskale DIDS/PL umożliwiają przewidywanie zmienności wyniku decyzyjności informacyjnej w 47%. Kolejna analiza dotyczyła podskal DIDS/PL i decyzyjności emocjonalnej. Uzyskano model z predyktorami: eksploracją ruminacyjną oraz identyfikacją ze zobowiązaniami (tabela 33., model 7.). Na podstawie współczynników regresji można stwierdzić, że poziom decyzyjności emocjonalnej obniża eksploracja ruminacyjna, a zwiększa identyfikacja ze zobowiązaniami, z kolei wpływ tych zmiennych umożliwia przewidywanie zmienności wyniku decyzyjności emocjonalnej w 28%. Następnie przeprowadzono analizę regresji metodą eliminacji wstecznej podskal DIDS/PL jako zmiennych wyjaśniających oraz decyzyjności rozwojowo-kryształizacyjnej jako zmiennej wyjaśnianej. Na podstawie współczynników regresji można stwierdzić, że poziom decyzyjności rozwojowo-kryształizacyjnej obniżany jest przez podejmowanie zobowiązań i eksplorację wszere. Wpływ ten jest istotny, gdyż ułatwia przewidywanie zmienności wyniku decyzyjności rozwojowo-kryształizacyjnej w 15%. Kończąc analizę wpływu DIDS/PL na SDK, przeprowadzono analizę regresji decyzyjności w działaniu praktycznym jako zmiennej wyjaśnianej. Uzyskano model z dwoma predyktorami, eksploracją ruminacyjną oraz eksploracją w głąb. Na podstawie współczynników regresji można stwierdzić, że decyzyjność w działaniu praktycznym osłabiana jest przez eksplorację ruminacyjną oraz eksplorację w głąb. Dwa predyktory ujęte w modelu ułatwiają przewidywanie wyniku decyzyjności rozwojowo-kryształizacyjnej w 18%.

Następne analizy regresji dotyczyły podskal DIDS/PL oraz podskal SSK. W pierwszej analizie zmienną wyjaśnianą było poczucie wartości posiadanych kompetencji, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale DIDS/PL. Uzyskano model z trzema predyktorami (tabela 33., model 10.). Na podstawie współczynników regresji można stwierdzić, że pod wpływem eksploracji ruminacyjnej maleje poczucie wartości posiadanych kompetencji. Z kolei nasilenie identyfikacji ze zobowiązaniami i eksploracja wszerek powodują wzrost wartości posiadanych kompetencji. Ujęte w modelu podskale umożliwiają przewidywanie zmienności wyników wartości posiadanych kompetencji w 17%. Kolejna analiza dotyczyła podskal DIDS/PL oraz poczucia mocy konkurencyjnej. Na podstawie współczynników regresji można stwierdzić, że poczucie mocy konkurencyjnej obniża wpływ eksploracji ruminacyjnej, a nasila wpływ identyfikacji ze zobowiązaniami. Dwa predyktory ujęte w modelu umożliwiają przewidywanie zmienności wyniku mocy konkurencyjnej w 18%. Z kolei analiza regresji statusów tożsamości DIDS/PL i poczucia kompetencji edukacyjnych wyłoniła model ukazujący, że poczucie kompetencji edukacyjnych wzrasta pod wpływem identyfikacji ze zobowiązaniami i że akceptacja wybranych obszarów nauki pozytywnie kształtuje kompetencje edukacyjne. Identyfikacja ze zobowiązaniem ułatwia przewidywanie wariacji wyniku poczucia kompetencji edukacyjnych w 10%. Następnie przeprowadzono analizę regresji podskal DIDS/PL oraz poczucia kompetencji w obszarze karier bez granic. Identyfikacja ze zobowiązaniami oraz eksploracja wszerek wzmacniają poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic. Te dwa predyktory ułatwiają wyjaśnienie zmienności wartości poczucia kompetencji w obszarze karier bez granic w 5%. Następnie przeprowadzono analizę regresji metodą eliminacji wstecznej podskal DIDS/PL i poczucia kompetencji w zarządzaniu karierą życiową (tabela 33., model 14.). Uzyskany model ujawnił, że identyfikacja ze zobowiązaniami wpływa na poczucie kompetencji w zarządzaniu karierą życiową i umożliwia wyjaśnienie 5% zmienności jej wyników.

Następnie analizowano wpływ poczucia dorosłości mierzonego na czterech wymiarach: poczucie samodzielności, intymność, poczucie dorosłości, klasyfikowanie siebie jako dorosłego (SSD) na podskale SSK. Przeprowadzono analizę regresji metodą eliminacji wstecznej, w której zmienną wyjaśnianą było poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale SSD (tabela 33., model 15.). Uzyskano model z trzema predyktorami: intymnością, samodzielnością oraz poczuciem dorosłości. Model charakteryzował się dobrym dopasowaniem do danych. Na podstawie współczynników regresji można stwierdzić, że poczucie wartości posiadanych kompetencji zwiększają takie predyktory,

jak intymność oraz poczucie dorosłości, a osłabia poczucie samodzielności. Prawdopodobnym wyjaśnieniem osłabienia poczucia wartości posiadanych kompetencji przez poczucie samodzielności jest nasilenie tej zmiennej wskazującej na pewien rodzaj izolacji oraz niezależności. Przekonanie o wysokim poziomie samodzielności, jeżeli wynika z konieczności samodzielnego i niezależnego zmagania się z różnymi trudnościami w obszarze kariery, jak urzędy, przepisy, reguły rynku pracy itp., może obniżać poczucie kompetencji na zasadzie tzw. szoku rzeczywistości. Znajomość realiów rynku pracy i konfrontacja z jego wymaganiami mogą weryfikować nietrafne oceny własnych kompetencji. Te trzy ujęte w modelu regresji podskale SSD umożliwiają przewidywanie zmienności wyniku poczucia wartości posiadanych kompetencji w 11%. Następną analizę dotyczyła wartości poczucia mocy konkurencyjnej, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale SSD. Jedynie poczucie samodzielności istotnie wpływa na poczucie mocy konkurencyjnej, a zmiany wielkości wpływu pozwalają przewidzieć 13% wariancji wyniku poczucia mocy konkurencyjnej. Kolejną analizę regresji przeprowadzono dla podskali poczucie kompetencji edukacyjnych, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale SSD. Uzyskano model z predyktorem poczucie samodzielności. Na podstawie współczynnika regresji można stwierdzić, że poczucie kompetencji edukacyjnych wzrasta pod wpływem wysokiego poczucia samodzielności. Poczucie samodzielności umożliwia przewidywanie wariancji wyniku poczucia kompetencji edukacyjnych w 7%. W kolejnej analizie zmienną wyjaśnianą była podskala SSK poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale SSD. Uzyskano model z dwoma predyktorami: poczuciem samodzielności oraz intymnością. Na podstawie wartości współczynnika regresji stwierdzono, że poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic wzrasta pod wpływem poczucia samodzielności, natomiast wysokie poczucie intymności (jako efekt decyzji o pozostawaniu w trwałym i bliskim związku) je obniża. Predyktory umożliwiają wyjaśnienie 3% zmienności wyniku poczucia kompetencji w obszarze karier bez granic. W kolejnej analizie zmienną wyjaśnianą była podskala SSK poczucie kompetencji w zarządzaniu karierą życiową, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale SSD. Uzyskano model z predyktorem poczucie samodzielności. Na podstawie współczynnika regresji można stwierdzić, że poczucie kompetencji w zarządzaniu karierą życiową wzrasta pod wpływem poczucia samodzielności, a jego wpływ umożliwia wyjaśnienie 6% zmienności wyniku poczucia kompetencji w zarządzaniu karierą życiową (tabela 33., model 19.). Podsumowując uzyskane wyniki, należy zauważyć, że poczucie samodzielności wpływa na podskale SSK w każdym z analizowanych mo-

deli. Samodzielność okazuje się zmienną, która w istotny sposób kształtuje ocenę samoskuteczności w karierze.

Kolejnym etapem analizy wyników badań był pomiar wpływu podskal SSK na podskale Skali PEZP. Przeprowadzono analizę regresji, w której zmienną wyjaśnianą była podskala PEZP eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji przejścia z edukacji na rynek pracy, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale SSK. Uzyskano model z trzema predyktorami: poczuciem wartości posiadanych kompetencji, poczuciem kompetencji edukacyjnych oraz poczuciem mocy konkurencyjnej. Na podstawie współczynników regresji można stwierdzić, że eksplorację i ocenę własnych zasobów zwiększa poczucie wartości posiadanych kompetencji, kompetencji edukacyjnych oraz mocy konkurencyjnej. Te trzy podskale SSK umożliwiają przewidywanie eksploracji i oceny własnych zasobów w 17% zmienności wyniku (tabela 33., model 20.). Następnie przeprowadzono analizę regresji, w której zmienną wyjaśnianą była podskala PEZP kompromisy w sytuacji przejścia na rynek pracy, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale SSK. Uzyskano model z jednym predyktorem – poczuciem mocy konkurencyjnej. Na podstawie współczynnika regresji można stwierdzić, że ocena koniecznych w sytuacji wejścia na rynek pracy kompromisów maleje pod wpływem poczucia mocy konkurencyjnej. Następnie przeprowadzono analizę regresji metodą eliminacji wstecznej, w której zmienną wyjaśnianą była podskala PEZP ocena barier wejścia na rynek pracy, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale SSK. Uzyskano model z dwoma predyktorami: poczuciem mocy konkurencyjnej oraz poczuciem wartości posiadanych kompetencji. Na podstawie współczynnika regresji można stwierdzić, że ocena barier i utrudnień stojących przed wchodzącymi na rynek pracy maleje pod wpływem poczucia wartości rynkowej posiadanych kompetencji i mocy konkurencyjnej. Predyktory wyjaśniają 5% wariacji zmiennej zależnej. Kończąc badanie wpływu podskal SSK na podskale PEZP, przeprowadzono analizę regresji, w której zmienną wyjaśnianą była podskala konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale SSK. Uzyskano model z trzema predyktorami: poczuciem wartości posiadanych kompetencji, poczuciem mocy konkurencyjnej oraz poczuciem kompetencji w obszarze karier bez granic. Na podstawie współczynnika regresji można stwierdzić, że ocena konsekwencji podjęcia decyzji o zatrudnieniu jest pozytywna z uwagi na wpływ poczucia wartości posiadanych kompetencji oraz poczucia mocy konkurencyjnej, maleje natomiast pod wpływem poczucia kompetencji w obszarze planowania kariery w wymiarze międzynarodowym. Wpływ predyktorów umożliwia wyjaśnienie 3% wariacji zmiennej zależnej.

Przeprowadzono analizę wpływu podskal SPZ na podskale SSK. Przeprowadzono analizę regresji podskali poczucie wartości posiadanych kompetencji z podskalami SPZ. Uzyskano model z czterema predyktorami: przywiązaniem lojalnościowym, przywiązaniem afektywnym oraz przywiązaniem trwałym i przywiązaniem normatywnym (tabela 33., model 24.). Cztery ujęte w modelu regresji podskale SPZ umożliwiają przewidywanie 13% wariancji zmiennej zależnej. Ponieważ wysoki wynik SPZ oznacza niski poziom przywiązania, a wysoki wynik SSK wysoki poziom skuteczności, należy uznać, że skuteczność w karierze wzrasta pod wpływem przywiązania lojalnościowego i trwałego, a maleje pod wpływem przywiązania afektywnego i normatywnego. Następną analizą regresji dotyczyła wpływu poczucia mocy konkurencyjnej na podskale SPZ. Uzyskano model z dwoma predyktorami: przywiązaniem lojalnościowym i przywiązaniem afektywnym. Dwie ujęte w modelu regresji podskale SPZ powodują przyrost współczynnika R^2 do wartości $R^2 = 0,11$ i umożliwiają przewidywanie 11% wariancji zmiennej zależnej. Ponieważ wysoki wynik SPZ oznacza niski poziom przywiązania, a wysoki wynik SSK oznacza wysoki poziom skuteczności, należy uznać, że poczucie mocy konkurencyjnej wzrasta pod wpływem przywiązania lojalnościowego, a maleje pod wpływem przywiązania afektywnego. Co interesujące, kolejny raz ukazano związek tych kategorii przywiązania ze skutecznością w karierze. Następną analizą dotyczyła poczucia kompetencji edukacyjnych kształtowanych pod wpływem podskal SPZ. Uzyskano model z trzema predyktorami: przywiązaniem lojalnościowym, przywiązaniem afektywnym oraz przywiązaniem normatywnym. Trzy ujęte w modelu regresji podskale SPZ umożliwiają przewidywanie 17% wariancji zmiennej zależnej. Następnie przeprowadzono analizę regresji poczucia kariery bez granic z podskalami SPZ. Uzyskano model z trzema predyktorami: przywiązaniem lojalnościowym, przywiązaniem afektywnym oraz przywiązaniem trwałym. Trzy ujęte w modelu regresji zmienne umożliwiają przewidywanie jedynie 7% wariancji zmiennej zależnej. Ostatnia analiza regresji podskal SPZ i SSK dotyczyła poczucia kompetencji zarządzania karierą życiową. Uzyskano model z dwoma predyktorami: przywiązaniem trwałym i przywiązaniem afektywnym. Dwie ujęte w modelu regresji podskale SPZ powodują przyrost współczynnika R^2 do wartości $R^2 = 0,06$. Podsumowując ten etap analiz, należy zauważyć, że na podskale SSK szczególnie wpływają przywiązanie lojalnościowe i afektywne. Rzadziej ścieżki regresji obejmowały przywiązanie normatywne i trwałe. Jest prawdopodobne, że te dwie kategorie przywiązania kształtują się na etapie rzeczywistej kariery zawodowej, a nie podczas studiów. Należy stwierdzić, że przywiązanie lojalnościowe i afektywne mogą stanowić ważne wyznaczniki decyzji zawodowych, które badani

kończący studia podejmą w realnej sytuacji wyboru zawodowego. W przypadku studentów kończących studia przywiązanie lojalnościowe i afektywne są również istotnymi wyznacznikami oceny własnej skuteczności w karierze.

Przeprowadzono analizę regresji metodą eliminacji wstecznej podskal Skali Przywiązania do Zawodu oraz podskal Skali Decyzyjności w Karierze. W pierwszej analizie zmienną wyjaśnianą była podskala SDK decyzyjność uogólniona, a zmiennymi wyjaśniającymi były podskale SPZ. Nie uzyskano wyników istotnych statystycznie. W następnym kroku przeprowadzono analizę regresji podskal SPZ oraz podskali SDK decyzyjność informacyjna. Uzyskano model z dwoma predyktorami: przywiązaniem lojalnościowym oraz przywiązaniem afektywnym. Pozostałe zmienne zostały usunięte. Dwie ujęte w modelu regresji podskale SPZ umożliwiają wyjaśnienie 33% wariancji wartości zmiennej decyzyjność informacyjna (tabela 33., model 30.). Następnie przeprowadzono analizę regresji podskal SPZ oraz podskali SDK „decyzyjność emocjonalna”. Uzyskano model z dwoma predyktorami: przywiązaniem lojalnościowym oraz przywiązaniem afektywnym. Dwie ujęte w modelu regresji podskale SPZ umożliwiają wyjaśnienie 19% wariancji wartości zmiennej decyzyjność emocjonalna. Następnie przeprowadzono analizę regresji podskal SPZ oraz podskali SDK decyzyjność rozwojowo-kryształizacyjna. Uzyskano model z predyktorem przywiązanie afektywne ($\beta = 0,20$, $p < 0,001$). Pozostałe zmienne zostały usunięte. Model charakteryzował się dobrym dopasowaniem do danych $F(1, 364) = 15,47$; $p < 0,001$. Wpływ przywiązania afektywnego na decyzyjność rozwojowo-kryształizacyjną jest niewielki, gdyż umożliwia wyjaśnienie jedynie 4% wariancji wartości zmiennej zależnej. Podskale SPZ nie wpływają w istotny sposób na podskale decyzyjność w działaniu praktycznym.

Podsumowując uzyskane wyniki, należy zauważyć, że kolejny raz przywiązania afektywne i lojalnościowe okazały się znaczącymi wyznacznikami wartości zmiennej zależnej. Można stwierdzić, że przywiązanie, a szczególnie jego wymiary afektywny i lojalnościowy są ważnymi determinantami zmiennej zależnej.

Na podstawie wyników analiz regresji, wykorzystując jedynie istotne wpływy predyktorów na wskazane zmienne zależne, przeprowadzono modelowanie strukturalne w celu eksploracji modelu MAW2 (rycina 3., s. 142). Test dopasowania modelu przedstawionego na rycinie 3. odwołuje się do wartości funkcji rozbieżności pomiędzy obserwowaną macierzą wariancji-kowariancji a teoretyczną macierzą wariancji-kowariancji wynikającą z modelu i oszacowanych już wartości parametrów. W tym przypadku analizowano model zagnieżdżony, gdyż nałożono na model wyjściowy ograniczenia wynikające

z usunięcia z modelu zmiennych wyeliminowanych na etapie obliczeń analiz regresji (Konarski, 2009).

Wartość *FMIN* wynosi 2,02 i jest bliższa modelowi nasyconemu (0,00) niż modelowi niezależności (12,62). Z kolei wartość statystyki testu dopasowania *CMIN/DF* wynosi 2,70 przy $p < 0,000$. Pozwala to na odrzucenie hipotezy zerowej, mówiącej o tym, że nie istnieją istotne i specyficzne wpływy wyróżnionych zmiennych zależnych w przedstawionym modelu. Wynik ten stanowi potwierdzenie hipotezy H1, mówiącej że istnieją istotne i specyficzne wpływy wyróżnionych zmiennych zależnych w przedstawionym modelu i tworzą one strukturę umożliwiającą wyjaśnienie wybranych mechanizmów kształtujących proces przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. *N* Hoeltera dla poziomu ufności 95% pokazuje wartość 155 (model niezależności uzyskał $N = 34$), co również jest wskaźnikiem bliskości analizowanego modelu z modelem nasyconym.

Z kolei wartość błędu aproksymacji wyrażana miarą *RMSEA* pokazuje akceptowalny poziom dopasowania modelu względem populacji (*RMSEA* = 0,068). Wartość *PRATIO* wynosi 0,72. Wartość *CFI* wynosi 0,89 i jest bliska modelowi nasyconemu. Wartości kryteriów *AIC* (1002, 42) oraz *BCC* (1024,35) pokazują bliskość do wartości modelu nasyconego, również kryteria *ECVI* i *MECVI* są bliskie modelowi nasyconemu. Uzyskane wyniki pozwalają przyjąć, że model wyjaśniający mechanizm przejścia z systemu edukacji na rynek pracy charakteryzuje się akceptowalną trafnością struktury wyróżnionych zmiennych.

W tabeli 34. przedstawiono ścieżki regresji, ich oszacowania oraz wartości odchyłeń standardowych i poziom istotności. Ukazano istotne współczynniki ścieżkowe modelu przejścia z edukacji zawodowej do pracy dla zmiennych, których istotność zweryfikowano w eksploracyjnym badaniu analizą regresji, metodą eliminacji wstecznej. Współczynniki ścieżkowe wykraczające poza wartości brzegowe 1/-1 to ścieżki między zmiennymi latentnymi tych skal, których pomiar może być dokonywany zarówno w wersji jednej skali, jak i z rozbiciem na właściwe podskale. W analizie struktury wyników korzystano ze standaryzowanych wartości oszacowań parametrów. Skoncentrowano się w niej na współczynnikach ścieżkowych zmiennych obserwowalnych. Udzielono odpowiedzi na pytanie, jak składniki przywiązania do zawodu wpływają na składniki decyzyjności w karierze, i odrzucono hipotezę H21, mówiącą, że składniki przywiązania do zawodu wpływają silnie dodatnio na składniki decyzyjności w karierze. Nie stwierdzono istotnych związków między zmiennymi. Podobnie nie stwierdzono związków między decyzyjnością w karierze a postawą wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy i odrzucono hipotezę H22.

Odpowiadając na pytanie o to, jak wymiary rozwoju tożsamości wpływają na poczucie dorosłości, hipoteza H13 mówi, że wymiary tożsamości, takie jak podejmowanie zobowiązań i identyfikacja ze zobowiązaniem oraz eksploracja wszerej i w głąb, wpływają istotnie i dodatnio na poczucie samodzielności. Hipoteza H14 mówi o tym, że wymiar tożsamości eksploracja ruminacyjna istotnie i ujemnie wpływa na poczucie dorosłości. Analizując siłę wpływu podskal Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości na podskale Skali Subiektywnej Dorosłości zauważyć można, że najsilniejszy związek stwierdzono pomiędzy identyfikacją ze zobowiązaniem a poczuciem samodzielności ($\beta = 0,40$; $p < 0,001$). Im wyższy poziom akceptacji podjętych zobowiązań i im bliższe są one obrazowi własnej osoby, tym większe jest przekonanie o własnej samodzielności. Podejmowanie zobowiązań wpływa dodatnio na poczucie dorosłości i klasyfikowanie siebie jako dorosłego. W pewnym zakresie potwierdzono hipotezę H13 i w pełni H14, gdyż eksploracja ruminacyjna obniża poczucie dorosłości ($\beta = -0,18$; $p < 0,001$).

Odpowiadając na pytanie, jak wymiary rozwoju tożsamości kształtują składowe poczucia skuteczności w karierze, odrzucono hipotezę H17. Na przykład identyfikacja ze zobowiązaniem wpływa na poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji ($\beta = 0,30$; $p < 0,001$). Można przyjąć, że identyfikowanie się z podjętymi wyborami jest ważnym czynnikiem kształtującym ten aspekt skuteczności. Identyfikacja ze zobowiązaniem wzmacnia również poczucie mocy konkurencyjnej ($\beta = 0,23$; $p < 0,001$) oraz poczucie kompetencji edukacyjnych ($\beta = 0,17$; $p < 0,001$). Odrzucono również hipotezę H18, gdyż ujemny wpływ wymiaru tożsamości eksploracja ruminacyjna dotyczy samo-skuteczności w karierze i, co interesujące, eksploracja ruminacyjna obniża wartość poczucia mocy konkurencyjnej ($\beta = -0,15$; $p < 0,001$). Poszukiwanie nowych informacji, eksplorowanie zasobów otoczenia połączone z negatywnymi emocjami, lękiem i niepewnością jako wyraz danego statusu tożsamości wzbudza obawy dotyczące własnych szans w efektywnym konkuroowaniu z innymi. Analiza wpływów podskal DIDS/PL na podskale SDK pokazała, że najsilniejszy jest wpływ podejmowania zobowiązań na decyzyjność uogólnioną ($\beta = -0,27$; $p < 0,01$). Kolejny raz okazało się, że im wyższy jest poziom akceptacji dla dokonanych wyborów związanych z rozwojem tożsamości, tym efektywniej funkcjonuje osoba w obszarze kariery edukacyjnej i zawodowej. Akceptacja wyborów sprzyja decyzyjności w karierze.

Analizując wpływ podskal SSD na podskale SSK, zauważyć można interesującą zależność między intymnością a oceną poczucia rynkowej wartości posiadanych kompetencji ($\beta = -0,09$; $p < 0,05$). Wpływ ten, chociaż jest słaby, można interpretować jako wskaźnik zależności między nieradzeniem sobie ze stworzeniem satysfakcjonującej dojrzałej relacji intymnej a oceną doty-

Tabela 34. Wyniki badania istotności współczynników ścieżkowych w modelu konfirmacyjnym procesu tranzycji z systemu edukacji zawodowej do pracy, *** $p < 0,001$

Zmienne wyjaśniane	Kierunek	Zmienne wyjaśniające	Wartość oszacowania	S.E.	C.R.	p	Standaryzowana wartość oszacowania
Samodzielność	←	SSD	1,00				0,34
Intymność	←	SSD	2,26	0,39	5,73	***	0,43
Dorosłość	←	SSD	3,67	0,54	6,70	***	0,92
Samodzielność	←	Identyfikacja ze zobowiązaniem	0,30	0,03	8,66	***	0,40
Dorosłość	←	Podjęmowanie zobowiązań	0,10	0,05	2,07	0,05	0,11
Dorosłość	←	Eksploracja ruminacyjna	-0,17	0,04	-3,65	***	-0,18
Poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji	←	SSK	1,00				0,57
Poczucie mocy konkurencyjnej	←	SSK	1,19	0,12	9,65	***	0,60
Poczucie kompetencji edukacyjnych	←	SSK	1,17	0,12	9,33	***	0,61
Poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji	←	Identyfikacja ze zobowiązaniem	0,42	0,07	5,64	***	0,30
Poczucie mocy konkurencyjnej	←	Eksploracja ruminacyjna	-0,20	0,06	-3,24	0,001	-0,15
Poczucie mocy konkurencyjnej	←	Identyfikacja ze zobowiązaniem	0,37	0,08	4,26	***	0,23
Poczucie kompetencji edukacyjnych	←	Identyfikacja ze zobowiązaniem	0,26	0,08	3,15	0,01	0,17
Poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji	←	Intymność	-0,09	0,04	-2,07	0,05	-0,09
Poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji	←	Dorosłość	0,18	0,06	3,03	0,01	0,14

Poczucie mocy konkurencyjnej	←	Samodzielność	0,27	0,08	3,11	0,01	0,14
Poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji	←	Przywiązanie lojalnościowe	0,11	0,05	2,16	0,05	0,10
Poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji	←	Przywiązanie afektywne	-0,14	0,06	-2,28	0,05	-0,11
Poczucie rynkowej wartości kompetencji	←	Przywiązanie trwałe	0,16	0,06	2,82	0,01	0,12
Poczucie mocy konkurencyjnej	←	Przywiązanie lojalnościowe	0,21	0,05	3,83	***	0,17
Poczucie kompetencji edukacyjnych	←	Przywiązanie lojalnościowe	0,13	0,05	2,26	0,05	0,10
Poczucie kompetencji edukacyjnych	←	Przywiązanie afektywne	-0,38	0,06	-5,51	***	-0,27
Poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic	←	SSK	1,46	0,16	9,04	***	0,65
Poczucie kompetencji w zarządzaniu karierą życiową	←	SSK	1,08	0,14	7,29	***	0,49
Klasyfikowanie siebie jako dorosłego	←	SSD	3,78	0,53	7,13	***	0,75
Eksploracja i ocena własnych zasobów	←	PEZP	1,00				0,62
Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek	←	PEZP	0,83	0,15	5,40	***	0,42
Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	←	PEZP	0,87	0,13	6,69	***	0,55
Ocena barier wejścia na rynek pracy	←	PEZP	0,98	0,15	6,18	***	0,56
Decyzyjność uogólniona	←	SDK	1,00				0,62
Decyzyjność informacyjna	←	SDK	0,61	0,12	5,06	***	0,35
Decyzyjność emocjonalna	←	SDK	0,65	0,14	4,38	***	0,32

cd. tabeli 34.

Zmienne wyjaśniane	Kierunek	Zmienne wyjaśniające	Wartość oszacowania	S.E.	C.R.	p	Standaryzowana wartość oszacowania
Decyzyjność rozwojowa	←	SDK	0,99	0,18	5,53	***	0,41
Decyzyjność w działaniu	←	SDK	1,03	0,11	9,27	***	0,61
Klasyfikowanie siebie jako dorosłego	←	Podjęmowanie zobowiązań	0,23	0,05	4,35	***	0,21
Decyzyjność uogólniona	←	Eksploacja ruminacyjna	0,23	0,10	2,35	0,01	0,19
Decyzyjność uogólniona	←	Identyfikacja ze zobowiązaniem	0,23	0,10	2,25	0,05	0,15
Decyzyjność uogólniona	←	Podjęmowanie zobowiązań	-0,33	0,10	-3,13	0,01	-0,27
Decyzyjność uogólniona	←	Eksploacja wszerz	0,28	0,08	3,49	***	0,18
Decyzyjność informacyjna	←	Eksploacja ruminacyjna	0,27	0,07	3,81	***	0,21
Decyzyjność informacyjna	←	Identyfikacja ze zobowiązaniem	-0,18	0,09	-1,93	0,05	-0,12
Decyzyjność informacyjna	←	Podjęmowanie zobowiązań	-0,35	0,09	-3,79	***	-0,28
Decyzyjność emocjonalna	←	Eksploacja ruminacyjna	0,63	0,07	8,92	***	0,43
Decyzyjność rozwojowa	←	Podjęmowanie zobowiązań	-0,53	0,08	-6,34	***	-0,30
Decyzyjność rozwojowa	←	Eksploacja wszerz	0,41	0,10	4,07	***	0,19
Decyzyjność w działaniu praktycznym	←	Eksploacja ruminacyjna	0,36	0,06	5,63	***	0,28
Decyzyjność w działaniu praktycznym	←	Eksploacja w głąb	0,30	0,07	3,88	***	0,18
Poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic	←	Identyfikacja ze zobowiązaniem	0,32	0,08	3,87	***	0,18
Poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic	←	Eksploacja wszerz	0,18	0,07	2,49	0,01	0,10

Poczucie kompetencji w zarządzaniu karierą życiową	←	Samodzielność	0,45	0,10	4,26	***	0,20
Eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji wejścia na rynek pracy	←	Poczucie rynkowej wartości kompetencji	0,11	0,03	2,98	0,01	0,17
Eksploracja i ocena własnych zasobów	←	Poczucie kompetencji edukacyjnych	0,12	0,03	3,92	***	0,21
Eksploracja i ocena własnych zasobów	←	Poczucie mocy konkurencyjnej	0,13	0,04	3,47	***	0,24
Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek	←	Poczucie mocy konkurencyjnej	0,14	0,04	3,45	***	0,20
Ocena barier wejścia	←	Poczucie rynkowej wartości kompetencji	0,09	0,04	2,29	0,01	0,14
Ocena barier wejścia	←	Poczucie mocy konkurencyjnej	0,13	0,04	3,19	0,01	0,22
Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	←	Poczucie mocy konkurencyjnej	0,12	0,03	3,39	***	0,22
Poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic	←	Przywiązanie lojalnościowe	0,29	0,06	4,44	***	0,21
Poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic	←	Przywiązanie trwałe	0,15	0,07	2,07	0,05	0,08
Poczucie kompetencji w zarządzaniu karierą życiową	←	Przywiązanie trwałe	0,33	0,08	4,05	***	0,18
Decyzyjność informacyjna	←	Przywiązanie afektywne	0,43	0,05	7,49	***	0,32
Decyzyjność informacyjna	←	Przywiązanie lojalnościowe	-0,15	0,04	-3,60	***	-0,13
Decyzyjność emocjonalna	←	Przywiązanie afektywne	0,37	0,07	5,08	***	0,24
Decyzyjność emocjonalna	←	Przywiązanie lojalnościowe	-0,21	0,06	-3,55	***	-0,15

Źródło: opracowanie własne.

czącą antycypowanej atrakcyjności własnej oferty wyrażanej kwalifikacjami. Z kolei identyfikacja ze zobowiązaniem wpływa na dwie podskale SSK: poczucie mocy konkurencyjnej ($\beta = 0,23$; $p < 0,001$) oraz poczucie kompetencji edukacyjnych ($\beta = 0,17$; $p < 0,001$). Poczucie dorosłości wpływa na poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji ($\beta = 0,14$; $p < 0,001$). Podsumowując ten fragment modelu, można stwierdzić, że istnieją związki między aspektami obrazu siebie jako osoby dorosłej a oczekiwaniami dotyczącymi skuteczności wynikającej z różnych zasobów i doświadczeń.

Odpowiadając na pytanie o to, jak składowe przywiązania do zawodu wpływają na poziom skuteczności w karierze, zweryfikowano hipotezę H20, mówiącą, że przywiązanie normatywne i przywiązanie afektywne istotnie i dodatnio wpływają na składniki skuteczności w karierze. Wpływy podskal SPZ na podskale SSK są zarówno pozytywne, jak i negatywne. Przywiązanie afektywne obniża poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji, jak i poczucie kompetencji edukacyjnych. Związek emocjonalny dotyczący wyobrażenia siebie w wybranym zawodzie wyraża strategię radzenia sobie polegającą na koncentracji na emocjach, a nie na zmaganiu się z realnymi wymaganiami zawodowymi i obowiązkami szkolnymi. Wyniki pozwoliły na odrzucenie hipotezy badawczej.

Analizie poddano również związki Skali Skuteczności w Karierze i Skali PEZP. Trzy podskale SSK – poczucie mocy konkurencyjnej ($\beta = 0,24$, $p < 0,001$), poczucie kompetencji edukacyjnych oraz poczucie rynkowej kompetencji zarządzania karierą – wpływają na podskalę PEZP eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji przejścia na rynek pracy. Należy przyjąć, że eksploracja i ocena własnych zasobów ulega nasileniu i znajduje potwierdzenie wówczas, gdy skuteczność w karierze jest wysoka. Na wzrost pozytywnych aspektów postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy wpływają również takie podskale SSK, jak poczucie mocy konkurencyjnej oraz poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji. Należy przyjąć, że skuteczność w planowaniu i realizacji kariery jest kształtowana na podstawie zróżnicowanych doświadczeń na rynku pracy, pracy czasowej, dorywczej oraz na podstawie porównań społecznych, jakich dokonuje osoba kończąca studia w różnych sytuacjach edukacyjnych oraz zawodowych.

Podsumowując przedstawione wyniki, należy zauważyć, że najsilniej na strukturę wyróżnionych zmiennych zależnych wpływają wskazane zmienne niezależne. Wymiary rozwoju tożsamości oraz przywiązanie do zawodu są czynnikami kształtującymi sytuację tranzycji z edukacji do pracy. Zauważyć jednak należy, że o ile wpływ wymiarów rozwoju tożsamości dotyczy w pewnym zakresie decyzyjności i poczucia dorosłości oraz skuteczności w karierze, to w tym układzie zmiennych nie dotyczy postawy wobec przejścia z edukacji do pracy.

ROZDZIAŁ 8

BADANIA MAP WARTOŚCI KOTWICZĄCYCH PREFEROWANY TYP TOŻSAMOŚCI

Milton Rokeach (1968) ujmował osobowość jako system przekonań i wyróżnił ich trzy zbiory: przekonania deskryptywne lub egzystencjalne, które można oceniać w kategoriach prawdy i fałszu, przekonania ewaluatywne, które służą ocenie tego, co jest dobre, a co złe, oraz przekonania pre- i proskryptywne, stanowiące nakazy bądź zakazy. Te trzy zbiory przekonań kształtują strukturę wartości. Według niego wartości są strukturami wyodrębnionymi i położonymi centralnie w systemie przekonań, co podkreśla ich wagę i znaczące funkcje regulacyjne. Rokeach (1968) definiuje wartości jako przekonania, że wybrane cele życiowe są oceniane przez przez jednostkę jako bardziej atrakcyjne niż inne dostępne cele życiowe. Są one uporządkowane hierarchicznie, w sposób trwały i wyrażają preferowane cele egzystencjalne i sposoby postępowania. Preferowane sposoby postępowania wyrażają składniki postaw wobec elementów otoczenia i jednocześnie pozwalają na ograniczenie niepożądanych działań własnych i niepożądanych sytuacji. Niewielu ludzi dąży do bycia bezrobotnymi, natomiast wielu dąży do poprawy sytuacji bytowej. Cele egzystencjalne odzwierciedlają preferencje życiowe, w tym preferencje dotyczące kariery zawodowej. Możliwość realizacji preferowanych wartości w karierze zawodowej wyraża spójność i zgodność cech podmiotu z warunkami pracy. Już John Holland (1992) na podstawie metaanaliz związków preferencji zawodowych z poziomem inteligencji, stylami poznawczymi oraz cechami osobowości sformułował typologię predyspozycji zawodowych, którymi są:

1. Społeczne ukierunkowanie osobowości obejmujące wysoką ekstrawersję, zdolności społeczne i interpersonalne, przedsiębiorczość i optymizm;
2. Badawcze i rzeczowe ukierunkowanie osobowości obejmujące zdolności percepcyjne i rozumowanie matematyczne;

3. Konwencjonalne ukierunkowanie osobowości wyrażane zainteresowaniami zawodami konwencjonalnymi, preferencją tradycyjnych wartości oraz wysoką kontrolą i skrupulatnością;

4. Osobowość otwarta i ekspresyjna wyrażana preferencjami artystycznymi, otwartością na doświadczenie i płynnością ideacyjną.

Zarówno w przypadku charakterystyk głównych typów predyspozycji, jak i w przypadku kryteriów potwierdzających ich związki z warunkami pracy, wyróżniono typowe dla nich preferowane wartości. Stanowi to podstawę dla hipotezy o związkach decyzji zawodowych (wybór zawodu, zmiana pracy) z wartościami cenionymi przez ludzi. Dopasowanie osobowości do zawodu sprzyja wydajności pracy, obniża poziom doświadczanego stresu zawodowego i podnosi poziom zawodowej satysfakcji (Kasprzak, 2013, s. 22). Jednym z istotnych wskaźników poziomu dopasowania zawodowego jest możliwość osiągnięcia i realizacji cenionych wartości w środowisku pracy.

Jeżeli w otoczeniu aktywnej i przedsiębiorczej osoby nie ma warunków do realizacji cenionych przez nią wartości, może ona podjąć decyzję o emigracji zarobkowej. Mobilność przestrzenna i zawodowa jest odzwierciedleniem potencjału adaptacyjnego i przystosowawczego. Informacja o tym, jak daleko ktoś jest skłonny szukać pracy i życiowej szansy dostarcza istotnej wiedzy o obrazie własnej osoby w określonej sytuacji życiowej. Obiektywne informacje o mobilności przestrzennej uzyskać można, mapując zachowania badanych, a informacje subiektywne zawierają ich mapy poznawcze spostrzeganych warunków rynku pracy. Różnice w obrazie aktualnej sytuacji wobec obrazu sytuacji pożądanej i różnic między obrazem aktualnego środowiska a obrazem środowiska pożądane są z jednej strony miarą niedopasowania do warunków środowiska, a z drugiej strony – wyrazem abstrakcyjnej wizji pożądane go świata. Siłę związków między osobą a jej dotychczasowym środowiskiem społecznym i architektoniczno-przestrzennym określa się mianem przywiązania do miejsca. Przywiązanie do miejsca definiować można zarówno przez pryzmat osobowych predyspozycji poznawczych i emocjonalnych, jak i charakteryzując zasoby i możliwości środowiska.

8.1. WYNIKI PORTRETOWEGO KWESTIONARIUSZA WARTOŚCI ORAZ ANALIZA SPOSTRZEGANYCH WARTOŚCI W PRZESTRZENI SPOŁECZNEJ SPEŁNIAJĄCEJ IDEAŁ CELÓW ZAWODOWYCH

Celem badania preferencji wartości było określenie różnic dotyczących wartości i tożsamości kulturowej właściwej dla otoczenia społecznego w miejscu

aktualnego zamieszkania i w miejscu możliwej emigracji. Różnice kulturowe nie tylko wpływają na zaprogramowanie umysłu i zachowanie się ludzi (Hofstede, 2000), ale stanowią przesłanki dla subiektywnych wyobrażeń i oczekiwań badanych, dotyczących mieszkańców innych krajów. Te wyobrażenia niekoniecznie wynikają z osobistych doświadczeń i rzeczywistych kontaktów z mieszkańcami innych krajów, ale mogą wynikać ze stereotypów, wiedzy potocznej, opowiadań znajomych, przeczytanych lektur albo obejrzanych filmów. Wyobrażenia o różnicach kulturowych mogą wyrażać się m.in. wyobrażeniami dotyczącymi cenionych wartości. Na przykład można mieć wyobrażenie o Anglikach, że są flegmatyczni, co może świadczyć o tym, że cenią opanowanie.

Jeżeli ktoś ma zamiar wyemigrować do innego kraju, wyobraża sobie zapewne korzyści wynikające z takiej decyzji. Jeżeli obecnie jest tak, jak jest, to w kraju emigracji powinno być w pewnym zakresie lepiej. Najistotniejszą konsekwencją wyobrażanych różnic jest wynikająca z nich możliwość oceny rozbieżności między sytuacją aktualną a sytuacją pożądaną. W tym sensie różnice cenionych wartości obecnie i oczekiwanych w kraju emigracji mogą wpływać na plany życiowe i plany kariery zawodowej, gdyż ludzie mogą podejmować decyzje dotyczące lokalizacji przyszłej aktywności w miejscach im odpowiadających, a unikać miejsc zagrażających cenionym wartościom, nieakceptowanym, obcych bądź wrogich (Hauziński, 2015d). W takim znaczeniu wartości spełniają funkcję kryterium wyboru miejsc i ułatwiają integrację jednostki ze społeczeństwem. Wybrane wartości stają się standardami organizującymi i motywującymi działania. Według Rokeacha (1968) socjalizacja wartości przebiega w rodzinie i rodzina jest zarazem na pierwszych miejscach wartości cenionych przez ludzi z różnych kultur i krajów.

Centralne miejsce w systemie przekonań zajmują przekonania na temat „Ja”, system wartości ostatecznych oraz system wartości instrumentalnych. Z kolei przekonania o zachowaniu osób znaczących oraz dotyczące obiektów niespołecznych lokują się w peryferycznych obszarach systemu przekonań. Centralne położenie wartości związanych z „Ja” świadczy według Rokeacha (Brzozowski, 1996) o ich znaczeniu, funkcjach regulacyjnych, stosunkowo wysokiej stałości i o niepodleganiu wpływom sytuacyjnym. Jednak każda zmiana w obrębie systemu wartości powoduje istotne zmiany całego systemu przekonań. Motywem inicjującym modyfikację w systemie przekonań jest dążenie do utrzymania i polepszenia wyobrażeń o samym sobie, dbałość o zachowanie poczucia własnej wartości. Zatem motywem zmiany w systemie przekonań jest dysonans między przekonaniem dotyczącym „Ja”. W artykule Ciecucha i Davidova (2012) opisano pozycje Portretowego Kwestionariusza Wartości (PKW) (Schwartz i Blisky, 1987), które przyporządkowane zostały

dziesięciu głównym dziedzinom wartości. Są to dziedziny: przystosowanie, tradycja, życzliwość, uniwersalizm, kierowanie sobą, stymulacja, hedonizm oraz osiągnięcia, siła i bezpieczeństwo. Wyniki dla poszczególnych pozycji kwestionariusza przedstawiono w tabeli 35.

Tabela 35. Wyniki Portretowego Kwestionariusza Wartości, wersja standardowa, $N = 366$, $X_{min} = 1$, $X_{max} = 6$

Podskale PKW	<i>M</i>	<i>SD</i>	Treść pozycji
1. Przystosowanie	3,17	1,14	7. Uważa, że ludzie powinni postępować zgodnie z nakazami. Sądzi, że ludzie powinni zawsze stosować się do zasad i przepisów, nawet gdy nikt nie widzi tego, co robią.
			16. Ważne jest dla niego/niej, aby zawsze zachowywać się poprawnie. Pragnie uniknąć postępowania, które ludzie mogliby uznać za niewłaściwe.
2. Tradycja	3,28	1,11	9. Ważne jest dla niego/niej, aby być skromnym i pokornym. Stara się nie zwracać na siebie uwagi.
			20. Ważna jest dla niego/niej tradycja. Stara się postępować zgodnie z tradycjami religijnymi lub rodzinnymi.
3. Życzliwość	2,12	0,83	12. Bardzo ważne jest dla niego/niej, aby pomagać otaczającym go/ją ludziom. Pragnie dbać o ich dobro.
			18. Ważne jest dla niego/niej, aby być lojalnym wobec przyjaciół. Chce poświęcić się dla bliskich sobie osób.
4. Uniwersalizm	2,41	0,82	3. Uważa za ważne, żeby wszyscy ludzie na świecie traktowani byli równo. Jest przekonany/a, że każdy powinien mieć w życiu równe szanse.
			8. Ważne jest dla niego/niej wysłuchanie ludzi, którzy różnią się od niego/niej. Nawet wtedy, gdy się z nimi nie zgadza, wciąż chce ich zrozumieć.
			19. Jest głęboko przekonany/a, że ludzie powinni dbać o przyrodę. Ważna jest dla niego/niej troska o środowisko naturalne.
5. Kierowanie sobą	2,22	0,86	1. Ważne jest dla niego/niej wymyślanie nowych rzeczy i twórcze podejście. Lubi robić wszystko na swój własny, oryginalny sposób.
			11. Ważne jest dla niego/niej, aby sam podejmował/a decyzje w swoich własnych sprawach. Lubi wolność i niezależność od innych.
6. Stymulacja	3,02	1,17	6. Lubi niespodzianki i zawsze poszukuje nowych zajęć. Jego/Jej zdaniem ważne jest, by w życiu zajmować się wieloma różnymi rzeczami.
			15. Poszukuje przygód i lubi ryzykować. Chce mieć życie pełne wrażeń.

cd. tabeli 35.

Podskale PKW	M	SD	Treść pozycji
7. Hedonizm	3,29	0,89	10. Ważna jest dla niego/niej dobra zabawa. Lubi niczego sobie nie odmawiać.
			21. Poszukuje okazji, aby zabawić się. Ważne jest dla niego/niej, aby robić to, co sprawia mu/jej przyjemność.
8. Osiągnięcia	2,44	0,96	4. Ważne jest dla niego/niej pokazywanie własnych zdolności, możliwości. Chce, aby ludzie podziwiali to, co robi.
			13. Ważne jest dla niego/niej odnoszenie znaczących sukcesów. Ma nadzieję, że ludzie docenią jego/jej osiągnięcia.
9. Siła	3,33	0,92	2. Ważne jest dla niego/niej, aby być bogatym. Chce mieć dużo pieniędzy i różnych kosztownych przedmiotów.
			17. Ważne jest dla niego/niej, aby inni ludzie go/ją szanowali. Chce, aby ludzie robili to, co im każe.
10. Bezpieczeństwo	2,66	1,03	5. Ważne jest dla niego/niej, aby żyć w bezpiecznym otoczeniu. Unika wszystkiego, co mogłoby zagrażać jego/jej bezpieczeństwu.
			14. Ważne jest dla niego/niej, aby władza zapewniła mu/jej ochronę przed wszelkimi zagrożeniami. Pragnie, żeby państwo było silne, aby mogło bronić swych obywateli.

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 35. przedstawiono wyniki PKW w wersji o standardowej instrukcji. Można zauważyć, że wartości oceniane najwyżej to kolejno: hedonizm (3,29), siła (3,33), tradycja (3,22), przystosowanie (3,17), bezpieczeństwo (2,66), osiągnięcia (2,44), uniwersalizm (2,41), kierowanie sobą (2,22) oraz życzliwość (2,12). Są to wskaźniki różnic między badanym a obiektem porównania, gdyż wysoka ocena wskazuje na niewielki poziom podobieństwa. Osoby o wysokim poziomie życzliwości i kierujące sobą zostały ocenione jako najbliższe badanym. Jednocześnie należy podkreślić, że wartości wysoko ocenione przez ogół badanych, czyli wartości różne od cenionych przez badanych, są sprzeczne lub uzupełniają się. Najwyżej oceniane wartości, jak hedonizm i siła, przynależą do ogólnej kategorii „umacnianie »Ja«”, z kolei tradycja i przystosowanie do kategorii „zachowawczość”. Umacnianie „Ja” i zachowawczość wskazują na koncentrację na zasobach i przeżyciach wewnętrznych, są wskazówką koncentracji na sobie i konserwatyizmu. Z kolei odpowiedzi badanych udzielone na pytania zmodyfikowanej wersji PKW pokazują wysokie wyniki dla takich wartości, jak tradycja, stymulacja, hedonizm oraz siła. W przypadku tych wartości badani wskazali największy dystans między

sobą a otoczeniem ceniącym te wartości. Nie oceniają siebie jako tradycyjistów, nie poszukują wrażeń oraz przyjemności i nie cenią sobie dominacji nad otoczeniem. Można zauważyć, że stymulacja należy do kategorii otwartość na zmiany i może wskazywać na oczekiwane i wyobrażane konsekwencje wynikające z wyjazdu do innego kraju.

Tabela 36. Wyniki dla podskali Portretowego Kwestionariusza Wartości, wersja ze zmodyfikowaną instrukcją, $N = 366$, $X_{min} = 1$, $X_{max} = 6$

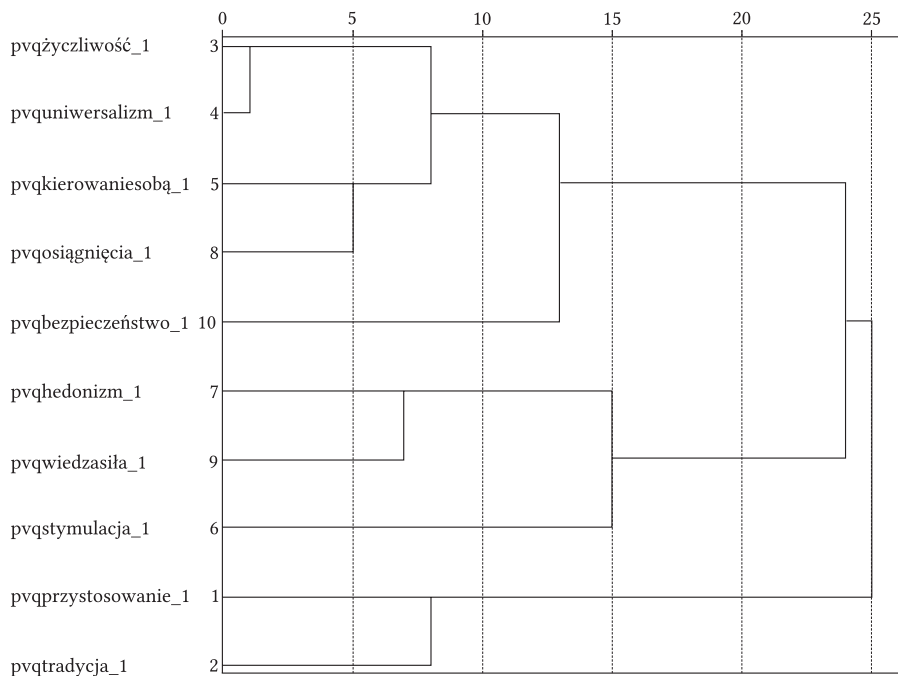
Podskale PKW	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Przystosowanie	2,67	0,94
2. Tradycja	3,13	1,10
3. Życzliwość	2,17	0,89
4. Uniwersalizm	2,44	0,89
5. Kierowanie sobą	2,12	0,90
6. Stymulacja	3,08	1,22
7. Hedonizm	3,19	1,27
8. Osiągnięcia	2,53	1,02
9. Siła	3,10	1,09
10. Bezpieczeństwo	2,59	1,03

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiadając na ogólne pytanie o to, jak kształtuje się struktura wartości młodych dorosłych w sytuacji przejścia z systemu edukacji na rynek pracy, należy wskazać wyniki przedstawione w tabeli 36. Najwyżej oceniane wartości, wyrażające najmniejsze podobieństwa, zgrupowane są w kategoriach umacnianie „Ja” i zachowawczość. Ciecuch (2013) podkreślał, że dominującymi wartościami są życzliwość i kierowanie sobą, ponadto badani uznawali za bliskie sobie wartości uniwersalizm i bezpieczeństwo. Starano się również uzyskać odpowiedź na pytanie o to, jak różni się strukturą wartości młodzi dorośli akceptujący możliwość emigracji zarobkowej do innego kraju. W tym celu przeprowadzono hierarchiczną analizę skupień metodą aglomeracji średniej odległości między skupieniami na poziomie interwałowym kwadratu odległości euklidesowej na wynikach PKW dla danych z instrukcją standardową i zmodyfikowaną. Zastosowano transformację miar dla wartości bezwzględnych.

Wyniki analizy skupień dla PKW ze standardową instrukcją pokazały, że wartości grupują się w trzech skupieniach, obejmujących:

a) życzliwość, uniwersalizm, kierowanie sobą, osiągnięcia i bezpieczeństwo,



Rycina 8. Dendrogram średnich powiązań skupień wartości PKW z instrukcją w wersji standardowej

Źródło: opracowanie własne.

b) hedonizm, władzę/siłę i stymulację,

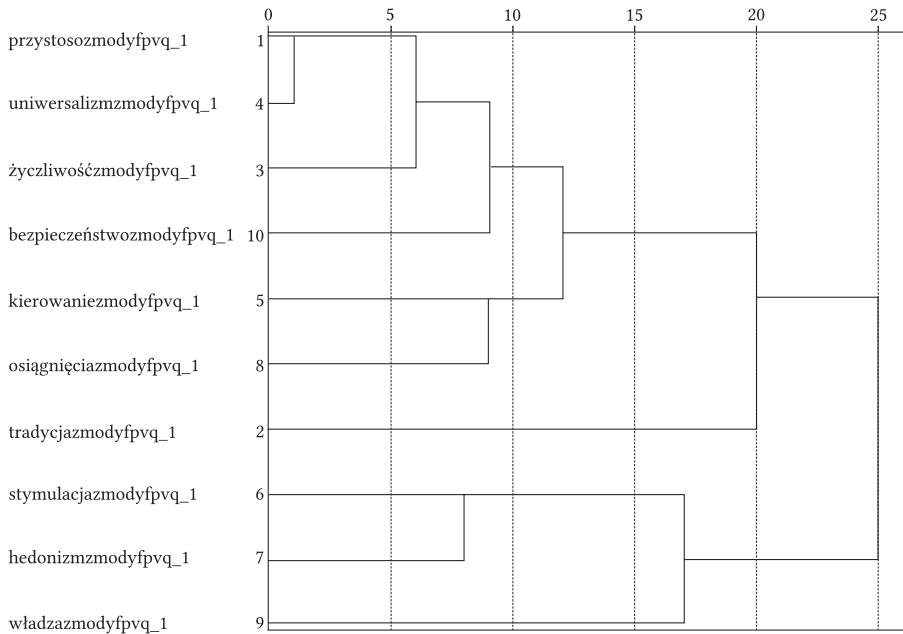
c) przystosowanie, tradycję.

Odwołując się do koła wartości (rycina 1., s. 92), należy przyjąć, że wartości wyodrębnione w pierwszym skupieniu bliskie są obszarowi „przekraczanie »Ja«”, natomiast te wyodrębnione w drugim bliskie są obszarowi „umacnianie »Ja«” i „otwarcie na zmiany”. Z kolei trzecie skupienie zawiera wartości z obszaru „zachowawczość”. Natomiast dendrogram ukazujący wyniki analizy skupień dla PKW ze zmodyfikowaną instrukcją różni się strukturą powiązań. W przypadku zmodyfikowanego PKW wartości grupują się w dwóch skupieniach:

a) przystosowanie, uniwersalizm, życzliwość, bezpieczeństwo, kierowanie sobą oraz osiągnięcia,

b) stymulacja, hedonizm, władza/siła.

Należy dodać, że wartość tradycja zgrupowana jest w obrębie pierwszego skupienia, lecz jest najslabiej z nim związana. Zatem wartości zgrupowane w pierwszym skupieniu bliskie są obszarom „przekraczanie



Rycina 9. Dendrogram średnich powiązań skupień wartości PKW z instrukcją w wersji zmodyfikowanej

Źródło: opracowanie własne.

Ja” i „zachowawczość”, a te skupione w drugim lokują się między „otwartością na zmiany” i „umacnianiem »Ja«”. Osoby badane w przypadku PKW w wersji standardowej udzielały odpowiedzi, które pokazują, że najbliższe w strukturze wartości są dla nich życzliwość i uniwersalizm, kierowanie sobą i osiągnięcia. W przypadku wyobrażania sobie podobieństwa do mieszkańców kraju emigracji najbliższe okazały się wartości przystosowanie i uniwersalizm, życzliwość i bezpieczeństwo. Struktura bliskich badanym wartości uległa zmianie.

Badani po wypełnieniu PKW w wersji zmodyfikowanej na siedmiopunktowej skali ustosunkowywali się wobec twierdzenia „zdecydowałem/am, że po studiach wyjadę do pracy za granicą”. Mieli do dyspozycji wybór spośród następujących odpowiedzi: 1 – zdecydowanie nie, 2 – nie, 3 – raczej nie, 4 – ani tak, ani nie, 5 – raczej tak, 6 – tak, 7 – zdecydowanie tak. Okazało się, że żaden z badanych nie udzielił odpowiedzi twierdzącej, a rozkład częstości był następujący: zdecydowanie nie (50 osób), nie (220 osób), raczej nie (70 osób) i ani tak, ani nie (26 osób). Jest to wynik zaskakujący, gdyż w pewnym zakresie podważa opinię, że młodzi ludzie

kończący studia akceptują możliwość wyjazdu za granicę w poszukiwaniu pracy i dzięki temu dążą do poprawy swej sytuacji. Uzyskany wynik jest wskazówką, że prawdopodobnie zmieniają oni zdanie pod wpływem negatywnych doświadczeń związanych z poszukiwaniem pracy oraz pod wpływem negatywnych doświadczeń zawodowych na początku kariery w Polsce.

Procedura obliczania różnic między sytuacją aktualną a sytuacją pożądaną wymagała obliczenia wyników Portretowego Kwestionariusza Wartości w wersji standardowej dla każdej wyodrębnionej subgrupy preferującej jeden z trzech najliczniej wskazanych krajów emigracji, a następnie sprawdzenia istotności różnic z wartościami, jakie wskazali badani w sytuacji pobytu w danym kraju. Grupy wyodrębniono na podstawie deklarowanego kraju wyjazdu, za kryterium wyboru kraju posłużyła najwyższa częstość wskazań. Najwyższe wyniki jako docelowe kraje deklarowanej emigracji uzyskały Stany Zjednoczone (74 wskazania), Wielka Brytania (57 wskazań) i Norwegia (47 wskazań). Celem badawczym wyodrębnienia tych grup była odpowiedź na pytanie o to, jak różnią się strukturą preferowanych wartości osoby dokonujące ocen tych wartości w Polsce i dokonujące ocen wartości w antycypowanej sytuacji pobytu we wskazanym kraju.

Tabela 37. Wyniki Portretowego Kwestionariusza Wartości, wersja ze standardową i zmodyfikowaną instrukcją, grupa wyboru kraju emigracji: Wielka Brytania, $N = 57$, $X_{min} = 1$, $X_{max} = 6$

Wartości	Instrukcja standardowa	Instrukcja standardowa	Instrukcja zmodyfikowana	Instrukcja zmodyfikowana
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Przystosowanie	3,24	1,11	2,73	1,04
2. Tradycja	3,35	1,11	3,36	1,22
3. Życzliwość	2,04	0,89	2,18	0,95
4. Uniwersalizm	2,30	0,82	2,28	0,98
5. Kierowanie sobą	2,21	0,76	2,15	0,76
6. Stymulacja	3,35	1,05	3,39	1,05
7. Hedonizm	3,38	0,80	3,40	1,22
8. Osiągnięcia	2,35	0,99	2,36	1,00
9. Siła	3,32	0,99	2,94	1,15
10. Bezpieczeństwo	2,64	0,89	2,66	1,09

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki pokazały, że średnie porównywanych wartości dla pomiaru pierwszego i drugiego różnią się w ten sposób, że wartość przystosowanie ($M = 3,24$; $SD = 1,11$) okazała się wyżej oceniana (mniejsze podobieństwo) dla pierwszego pomiaru niż dla drugiego ($M = 2,73$, $SD = 1,04$). Analiza testem t Studenta dla prób zależnych wykazała, że różnica ta jest istotna statystycznie $t(56) = 3,40$; $p < 0,001$. Wartość d Cohena = 0,45 i pokazuje średnią wielkość wpływu zmiany instrukcji, czyli manipulację próbą wyobrażenia sobie różnic kulturowych mierzonych oczekiwaną różnicą preferowanych wartości między krajem zamieszkania a ewentualnym docelowym krajem emigracji.

Okazało się, że pozostałe porównywane pary wartości PKW w przypadku deklarowanej możliwości wyjazdu do Wielkiej Brytanii nie różnią się od wartości cenionych w polskich warunkach, czyli takich, z uwagi na które badani podobni są do grupy odniesienia. Brak istotnych różnic między wartościami cenionymi i akceptowanymi w polskich warunkach i tymi, których badani spodziewaliby się w Wielkiej Brytanii, można zinterpretować jako wskaźnik wyobrażanej kulturowej bliskości wyróżnionych krajów. Może to być też wskaźnik niewiedzy i niskiej orientacji badanych dotyczących rzeczywistej rozbieżności wartości preferowanych przez Polaków i Brytyjczyków.

Tabela 38. Wyniki Portretowego Kwestionariusza Wartości, wersja ze standardową i zmodyfikowaną instrukcją, grupa wybierająca Stany Zjednoczone, $N = 74$, $X_{min} = 1$, $X_{max} = 6$

Wartości	Instrukcja standardowa	Instrukcja standardowa	Instrukcja zmodyfikowana	Instrukcja zmodyfikowana
	M	SD	M	SD
1. Przystosowanie	3,41	1,05	2,82	0,94
2. Tradycja	3,44	1,06	3,43	1,06
3. Życzliwość	2,07	0,75	2,19	0,87
4. Uniwersalizm	2,54	0,82	2,60	0,87
5. Kierowanie sobą	2,15	0,96	2,11	0,90
6. Stymulacja	2,86	1,21	2,83	1,23
7. Hedonizm	3,13	0,90	2,90	1,24
8. Osiągnięcia	2,33	0,92	2,44	1,02
9. Siła	3,25	0,89	2,92	1,15
10. Bezpieczeństwo	2,75	1,04	2,83	0,89

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei wyniki PKW dla Stanów Zjednoczonych, wskazanych jako docelowy kraj emigracji, pokazały, że średnie porównywanych wartości dla pomiaru pierwszego i drugiego różnią się w ten sposób, że wartość przystosowanie ($M = 3,41$; $SD = 1,05$) okazała się wyższa dla pierwszego pomiaru niż dla drugiego ($M = 2,73$, $SD = 1,04$). Analiza testem t dla prób zależnych wykazała, że różnica ta jest istotna statystycznie $t(73) = 5,81$; $p < 0,001$. Wartość d Cohena = 1,48, co pokazuje wysoką wielkość wpływu zmiany instrukcji, czyli skłonienia badanych do wyobrażenia sobie różnic kulturowych między krajem zamieszkania a docelowym krajem emigracji.

Starano się ustalić wielkość istotności różnic pozostałych wartości. Wyniki pokazały, że średnie porównywanych wartości dla pomiaru pierwszego i drugiego różnią się istotnie w przypadku takich wartości, jak hedonizm, osiągnięcia oraz siła. Dla wartości hedonizm uzyskano w pomiarze z instrukcją w wersji standardowej wynik $M = 3,13$; $SD = 0,90$, a w wersji z instrukcją zmodyfikowaną $M = 2,90$; $SD = 1,24$. Analiza testem t dla prób zależnych wykazała, że różnica ta jest istotna statystycznie $t(73) = 2,06$; $p < 0,05$. Wartość d Cohena = 0,23 pokazuje niską wielkość wpływu zmiany instrukcji. Kolejną wartością istotnie różną są osiągnięcia (pomiar z instrukcją standardową $M = 2,33$; $SD = 0,92$ i zmodyfikowaną $M = 2,44$; $SD = 1,02$). Dla wartości uzyskanych w pomiarze z instrukcją w wersji standardowej i zmodyfikowanej analiza testem t wykazała, że różnica ta jest istotna statystycznie $t(73) = -1,68$; $p < 0,01$. Różnice między pomiarem z instrukcją standardową i zmodyfikowaną stwierdzono też w przypadku wartości siła (pomiar z instrukcją standardową $M = 3,25$; $SD = 0,92$ i zmodyfikowaną $M = 2,92$; $SD = 1,15$). Analiza testem t dla prób zależnych wykazała, że różnica ta jest istotna statystycznie $t(73) = 1,99$; $p < 0,05$. Interpretując powyższe różnice między wyobrażonym stopniem podobieństwa wartości w Polsce i USA, należy zauważyć, że badani różnią się oceną takich wartości, jak przystosowanie, hedonizm i siła w ten sposób, że oceniają je jako bliższe w warunkach amerykańskich niż polskich. Wskazują, że napotkane osoby, z uwagi na te wartości, byłyby do nich bardziej podobne niż w polskich realiach. Spośród istotnie różnych wartości jedynie wartość osiągnięcia oceniona została jako taka, z uwagi na którą podobniejsi do nich wydają się im Polacy.

Następnie przeprowadzono analizę różnic dla osób wskazujących jako kraj emigracji Norwegię. Wyniki pokazały, że średnie porównywanych wartości dla pomiaru pierwszego i drugiego różnią się w przypadku wartości przystosowanie i tradycja.

Dla wartości przystosowanie pomiar z instrukcją standardową pokazał $M = 2,97$; $SD = 1,10$, a ze zmodyfikowaną $M = 2,61$; $SD = 0,86$. Analiza testem

t dla prób zależnych wykazała, że różnica ta jest istotna statystycznie ($t(46) = 2,68; p < 0,01$). Wartość d Cohena = 0,4 pokazuje małą wielkość wpływu zmiany instrukcji i wyobrażenia sobie siebie w innych realiach kulturowych. Kolejną wartością istotnie różną była tradycja (wynik wersji standardowej $M = 3,48; SD = 1,00$, a zmodyfikowanej $M = 3,10; SD = 1,01$). Analiza testem t dla prób zależnych wykazała, że różnica ta jest istotna statystycznie ($t(46) = 2,84; p < 0,01$). W obydwu przypadkach w warunkach emigracji wartości istotne statystycznie różne są zarazem bliższe badanym niż w kraju zamieszkania. W przypadku pozostałych wartości różnic nie odnotowano.

Tabela 39. Wyniki Portretowego Kwestionariusza Wartości, wersja ze standardową i zmodyfikowaną instrukcją, grupa wybierająca Norwegię, $N = 47, X_{min} = 1, X_{max} = 6$

Wartości	Instrukcja standardowa	Instrukcja standardowa	Instrukcja zmodyfikowana	Instrukcja zmodyfikowana
	M	SD	M	SD
1. Przystosowanie	2,97	1,10	2,61	0,86
2. Tradycja	3,48	1,00	3,10	1,01
3. Życzliwość	2,05	0,82	2,08	0,78
4. Uniwersalizm	2,34	0,67	2,32	0,71
5. Kierowanie sobą	2,22	0,75	2,32	0,97
6. Stymulacja	3,05	1,16	3,05	1,16
7. Hedonizm	3,27	0,88	2,97	1,23
8. Osiągnięcia	2,46	0,81	2,45	0,87
9. Siła	3,31	1,00	3,07	0,93
10. Bezpieczeństwo	2,54	1,21	2,52	1,11

Źródło: opracowanie własne.

W każdej analizowanej grupie zauważono tendencję do oceniania osób spotkanych w kraju emigracji jako bardziej podobnych z uwagi na prezentowane zachowania niż w kraju pobytu. Szczególnie uwidoczniła się to w przypadku wartości przystosowanie. W każdej z trzech porównywanych grup zauważono istotne statystycznie różnice między oceną wartości przystosowanie w kraju pobytu a oceną tej wartości w kraju deklarowanej emigracji. Badani oceniają siebie jako podobnych do osób, które uważają, że ludzie powinni postępować zgodnie z nakazami, zawsze stosować się do zasad i przepisów. Ponadto ważne jest dla nich to, by zawsze zachowywać się poprawnie i pragną unikać niewłaściwego postępowania.

W przypadku osób deklarujących gotowość wyjazdu do USA takie wartości, jak hedonizm, osiągnięcia i siła oceniane są jako wyrażające się w zachowaniach w sposób najbardziej zbliżony do zachowań osób badanych. Ci badani lubią się bawić i niczego sobie nie odmawiać, chcą sprawiać sobie przyjemności. Chcą się dobrze prezentować innym, być doceniani i podziwiani. Ważne jest dla nich, by być bogatym i móc wpływać na zachowania innych.

W przypadku deklarujących możliwość wyjazdu do Norwegii, oprócz wartości przystosowanie, wartość tradycja okazała się być bliższą i istotnie różną od wyrażających ją zachowań spotykanych w kraju pobytu. Badani oceniają, że są podobni do osób, które są skromne i pokorne oraz starają się postępować zgodnie z tradycjami religijnymi i rodzinnymi.

Dystans aspiracji odzwierciedlający odległości mentalne między mapą sytuacji aktualnej a celami długookresowych planów życia okazał się mniejszy, niż można było przypuszczać. Należy sądzić, że wskazanie kraju emigracji oraz zadanie polegające na ocenie podobieństwa badanych do wyobrażonych mieszkańców tego kraju ukazało nie tylko bliskość pożądaných wartości, ale i oczekiwane typy środowiska ułatwiające realizację kariery zawodowej.

Kończąc tę część analiz, przeprowadzono analizę czynnikową dla wersji Portretowego Kwestionariusza Wartości z instrukcją standardową ($N = 366$). Celem analizy była weryfikacja założenia o kołowym układzie wartości przyporządkowanych czterem metakategoriom wartości, którymi są otwartość na zmiany, przekraczanie „Ja”, umacnianie „Ja” oraz zachowawczość. Dlatego przyjęto 4 jako liczbę czynników do wyodrębnienia. Miara adekwatności doboru próby KMO wyniosła 0,69, a test sferyczności Bartletta okazał się istotny. Cztery czynniki wyjaśniały 69% wariancji wyników PKW. Czynniki grupowały się następująco:

1. Otwartość na zmiany (stymulacja 0,82, hedonizm 0,85),
2. Zachowawczość (przystosowanie 0,74, tradycja 0,71, bezpieczeństwo 0,58),
3. Przekraczanie „Ja” (uniwersalizm 0,76, życzliwość 0,75),
4. Umacnianie „Ja” (osiągnięcia 0,78, siła/władza 0,76).

W odróżnieniu od wyników analizy eksploracyjnej uzyskanych w badaniach Ciecucha (2010, s. 35) wartość kierowanie sobą (0,48) znalazła się w obrębie czynnika przekraczanie „Ja”. Można powiedzieć, że potwierdzono uniwersalną psychologiczną strukturę wartości zaproponowaną przez Schwartz i Bilsky'ego (1987). Badani, którzy wskazują konkretny kraj akceptowalnej emigracji, wskazują zarazem wartości, które są im bliskie, a których deficyt obserwują wśród otaczających ich ludzi. Deklaracja wyjazdu jest zarazem próbą wskazania podobieństw między obrazem własnej osoby

a wyobrażonymi mieszkańcami wskazanego kraju. Jeżeli oceny podobieństwa nie wynikają ze zdobytych doświadczeń wyjazdowych i z kontaktów z mieszkańcami wskazanego kraju, to jest to jedynie deklaracja pragnienia, by preferowane wartości cenione były przez otaczające osoby. Można stwierdzić, że emigracja to nie tylko próba zmiany statusu materialnego i zapewnienia sobie większego, szeroko rozumianego bezpieczeństwa. To także, a może przede wszystkim, próba znalezienia się wśród osób o podobnej strukturze cenionych wartości, a zatem zachowujących się w podobny sposób do oczekiwań osób badanych. Wyobrażenie badanych o wartościach cenionych wśród innych nacji, o ile nie jest zweryfikowane własnym doświadczeniem, może w przypadku wyjazdu za granicę wywołać dysonans poznawczy. Emigrant może znaleźć się wśród ludzi ceniących wartości inne niż przez niego wyobrażane. Wówczas może znaleźć się w sytuacji wyobcowania zarówno ze wspólnoty pochodzenia, jak i ze wspólnoty wyboru.

ROZDZIAŁ 9

DYSKUSJA MODELU BADAWCZEGO MAP POZNAWCZYCH SYTUACJI TRANZYCJI Z EDUKACJI DO PRACY W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

9.1. STRUKTURA I FUNKCJE MAPY POZNAWCZEJ SYTUACJI TRANZYCJI Z EDUKACJI DO PRACY

Jak podkreślał Edward Tolman (1932), definiując mapę poznawczą jako układ sprzężeń między bodźcami a popędami i potrzebami w postaci dwóch kategorii map, uproszczonych (*strip-maps*) i złożonych (*comprehensive-maps*), to właśnie mapy złożone umożliwiają opis i wyjaśnienie zachowań celowych podejmowanych przez jednostkę. Złożone mapy poznawcze stanowią strukturę przekonań i wartości, umożliwiają wyjaśnienie zachowań człowieka w dostępnej mu przestrzeni (*behavior space*). Przekonania bądź postawy odgrywają szczególną rolę w kluczowych sytuacjach, wpływając na podejmowane decyzje, a także na zachowanie. Postawy mogą być wspólne dla członków danej grupy, jak studenci kończący studia, mogą też zawierać treści indywidualne. Postawy kształtują zbiory dostępnych i akceptowalnych zachowań służących ich weryfikacji bądź potwierdzeniu. Przejście z edukacji do pracy jest kluczowym zadaniem życiowym, z jakim mierzą młodzi ludzie kończący naukę. W ostatnich latach w Polsce coraz liczniejsze są grupy osób kończących studia wyższe, co stanowi istotną zmianę społeczną w porównaniu z latami wcześniejszymi.

Robert Axelrod (1976) wskazywał, że mapa poznawcza jest szczególnym sposobem reprezentacji złożonych systemów, jak jednostka bądź grupa, obejmującym twierdzenia o wyodrębnionym fragmencie tego systemu, jak np. stan wiedzy o sobie i świecie w sytuacji tranzycji z edukacji do pracy. Funkcją map poznawczych jest możliwość obliczenia związków, które są przedstawione w postaci grafów ścieżek sekwencji i ścieżki przekazywania efektów pośrednich. Wartości ścieżek sekwencji w tym modelu mnoży się przez siebie wówczas, gdy wychodzą one z tego samego punktu struktury

grafu, a sama struktura obrazuje różnice wpływów bezpośrednich i pośrednich na określone skutki (Axelrod, 1976). Mapa poznawcza to np. struktura obejmująca przekonania dotyczące wiedzy o sobie i własnych zasobach, przygotowaniu do realizacji zadań życiowych. Umożliwia ona konstruowanie wyobrażeń przyszłych sytuacji, np. własnej osoby jako przyszłego pracownika muszącego odnaleźć się w świecie zawodów i realiach zatrudnieniowych. Przedstawiona w pracy definicja mapy poznawczej (Hauziński, 2010a; 2011) zawiera takie poziomy struktury mapy, jak:

a) wiedza o sobie i otoczeniu, obraz siebie i obraz własnego ciała w relacji do warunków otoczenia, zarówno kulturowego (np. ideał urody), społecznego, fizycznego, jak i przestrzennego;

b) mapa najbliższego otoczenia określająca sytuację osoby w środowisku;

c) mapa poznawcza otoczenia jako struktury wiedzy o relacjach z otoczeniem w dużej skali;

d) mapa poznawcza świata, czyli system wiedzy najbardziej zbliżony do swych odpowiedników w nauce, jak ma to miejsce w geografii, politologii, socjologii;

e) mapa poznawcza wszechświata, czyli lokalizacja Ziemi we wszechświecie;

f) światopogląd, czyli globalną reprezentację realnego świata, pozostającą w ścisłej więzi z reprezentacją świata idealnego, który ma wpływ na wybór oraz ustosunkowanie do obiektów świata realnego.

Wydaje się, że definicja mapy poznawczej jako programu kierującego (regulującego) zachowaniem i kształtującego się wraz z rozwojem człowieka i zdobywaną wiedzą o sobie i otaczającym świecie wyznacza nowy obszar badawczy. Treść mapy poznawczej zawiera takie informacje, jak wiedza o świecie społecznym, np. rozkład przestępczości, lokalizacja dzielnic bogatych i przestrzeni zdeorganizowanej, wiedza polityczna i geografia polityczna, wiedza kulturowa, jak przywiązanie do miejsca i pamięć miejsca, oraz wiele innych. Ponieważ podmiotem korzystającym z możliwości mapy jest jej użytkownik, obejmuje ona również wiedzę i doświadczenia dotyczące własnych możliwości i sprawności, obraz własnej osoby, strukturę tożsamości, kompetencje społeczne. Służy planowaniu działań i efektywnej realizacji zamierzonych celów. Współczesne modele umysłu odwołujące się do koncepcji map poznawczych umożliwiają przedstawienie:

a) procesów kształtowania się ludzkiej pamięci,

b) mechanizmów i determinant rozwoju poznawczego (np. rozwój poprzez instruowanie, poprzez obserwację zachowania innych, w interakcjach społecznych, uczenie się z podręcznika, analizę „Ja”),

c) teorii umysłu,

- d) zdolności poznawczych,
- e) inteligencji emocjonalnej wywiedzionej z map wartości.

Desygnatem mapy poznawczej w prezentowanej pracy jest struktura czynników tożsamościowych, motywacyjnych i efektywnościowych analizowanych w prezentowanych badaniach. Badania te nie wyjaśniają przebiegu procesu tranzycji o wyodrębnionym początku (t1) oraz końcu (t2), chociaż sam proces tranzycji taki na ogół jest. Są próbą zobrazowania struktury czynników indywidualnych, które według przywołanych teorii pełnią istotną funkcję w ustosunkowaniu się do danego zadania życiowego w określonej, wyjątkowej sytuacji. Sytuacja ta, chociaż jest wyjątkowa dla osoby, jest jednak powtarzalnym i utrwalonym kulturowo społecznym markerem dorosłości. Tadeusz Tomaszewski (1984) podkreślał, że obraz świata jako zespołu rzeczy ma niewątpliwie wpływ na obraz ludzi żyjących wśród tych przedmiotów i posługujących się nimi, a nawet na obraz samego siebie. Kończący studia znajdują się w specyficznej sytuacji obiektywnych (np. obrona pracy magisterskiej) i subiektywnych (np. stworzenie związku intymnego) wymagań, właściwych dla okresu wyłaniającej się dorosłości. Istotne, centralne cechy obrazu rzeczy, ludzi i samego siebie mogą być stabilne w sytuacjach typowych i powtarzalnych, a zmienne w sytuacjach zmiennych. Zachowanie i działania wyznaczają takie rodzaje aktywności, które zapewniają nie tylko dopływ informacji i dostęp do nich, ale i weryfikację już posiadanej wiedzy. Różne funkcje zachowań i działań określają rodzaje i treść nabywanej o otoczeniu wiedzy i wskazują na jej podmiotową przydatność do osiągania celów i realizacji zadań.

W przyjętych modelach map poznawczych (MAW1, MAW2) w sytuacji tranzycji z edukacji do pracy wyodrębniono wymiary tożsamości, poczucie dorosłości, postawę wobec przejścia z edukacji do pracy, a także skuteczność i decyzyjność w karierze oraz przywiązanie do zawodu. Zmienne te z jednej strony podlegają zmianom w skutek procesu indywidualnego rozwoju i realizacji różnych życiowych zobowiązań, z drugiej strony podlegają weryfikacji w konfrontacji z warunkami sytuacji zadaniowej. Ukazują jednak pewne orientacje wobec planów zawodowych w aspekcie kształtowania tożsamości i realizacji wizji kariery. Zaangażowanie w przejście z systemu edukacji na rynek pracy jest w dużym stopniu wynikiem postaw wobec nauki i pracy oraz wiedzy o rynku pracy. Postawy, najsilniej kształtowane przez rodzinę i szkołę, wyrażane są stopniem samodzielnej aktywności, poziomem motywacji, oczekiwaniami i determinacją w uzyskiwaniu dobrych wyników oraz w aktywności społecznej. Wiedzę wyraża stopień realizmu w spostrzeganiu rynku pracy i możliwości kariery. Zjawisko określane mianem „szoku rzeczywistości” pokazuje, jak duża bywa rozbieżność mię-

dzy rzeczywistymi warunkami rynku pracy a wyobrażeniami młodzieży. Trafność wiedzy o rynku pracy jest jednym z gwarantów powodzenia w planowaniu kariery zawodowej i osiągnięciu ważnych życiowych celów. Jednak zdobycie tej wiedzy wymaga znacznego zaangażowania i wysiłku jednostki. Należy przyjąć, że szacowanie kapitału kariery młodych dorosłych wchodzących na rynek pracy jest celowe i może służyć zwiększeniu trafności obrazu własnej osoby i własnych zasobów. Bańka (2010) podkreśla, że efektywne doradztwo kariery jest kompetentnym konstruowaniem rzeczywistości realnej i umysłowej u odbiorcy wsparcia. Świadomość młodych ludzi często jest zdominowana licznymi iluzjami, takimi jak ta o możliwości szczęśliwego istnienia bez więzi, na „własną rękę”, o możliwości ucieczki od biedy bez ryzyka popadnięcia w inną biedę, złudzeniem, że cele przyszłości życia nie mają żadnego związku z przeszłymi celami życia. Z tej perspektywy ważne jest pogłębione poznanie obrazu sytuacji kończących studia, wyrażanej zarówno w świadomie podejmowanych działaniach, jak i w postaci nieuświadomionych do końca przekonań, postaw, aspiracji, obaw.

Dostosowanie się do zmian wymusza refleksję nad sobą, nieustanne redefiniowanie obrazu siebie i aktualizację własnych planów. Ponadto rozwój i zmiany technologii wpływają na rozwój i zmiany tożsamości poprzez przedłużenie i wyspecjalizowanie edukacji zawodowej. Zaangażowanie przejawiane w okresie edukacji ma związek z sukcesem zawodowym.

Niebagatelną rolę w procesie tranzycji z edukacji do pracy odgrywiają programy instytucjonalne. Na ogół ich cele wynikają z diagnoz dotyczących dopasowania kwalifikacji zawodowych do wymagań rynku pracy. W polskich badaniach dotyczących losów zawodowych absolwentów (Kowalska, 1995, 1998) skoncentrowano się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o kwalifikacje i nowe umiejętności absolwentów, trudności w poszukiwaniu pierwszej pracy, a także o to, jakiej pracy poszukują absolwenci i jaką pracę podejmują. Chociaż to ważne pytania, są one charakterystyczne dla działań doraźnych, prowadzonych w modelu diagnoza–interwencja. Z odpowiedzi na te pytania nie wynikają trafne i długoterminowe zalecenia doradcze i nie służą one budowaniu osobistych zasobów i kompetencji kariery kończących edukację. Jak dowodził Roźnowski (2009), ważnym czynnikiem decydującym o jakości procesu poszukiwania i podejmowania pracy jest wiedza o rynku pracy i świecie zawodów. Dostarczenie młodzieży podstawowych informacji o rynku pracy w okresie kształcenia obowiązkowego może mieć kluczowe znaczenie dla podejmowanych przez nią decyzji edukacyjnych i zawodowych.

Jako przykład obrazu struktury mapy poznawczej sytuacji tranzycji z edukacji do pracy przyjęto model przedstawiony na rycinie 6. Po raz

pierwszy zrealizowano badania z wykorzystaniem przedstawionego zbioru zmiennych. Zamiarem autora badań było wykrycie struktury czynników obrazujących indywidualne mechanizmy kształtujące psychologiczną sytuację realizacji jednego z najważniejszych zadań okresu wyłaniającej się dorosłości. W związku z tym wybrano charakterystyczne dla tego okresu obszary rozwoju, a w konsekwencji narzędzia służące operacjonalizacji głównych zadań rozwojowych z tych obszarów. Tymi obszarami są wymiary tożsamości, poczucie dorosłości, postawa wobec przejścia z edukacji do pracy, a także skuteczność i decyzyjność w karierze oraz przywiązanie do zawodu. Najistotniejszą funkcją tak przedstawionej mapy jest orientacja osoby w sytuacji tranzycji i ustosunkowanie się jej do zadań związanych z dorosłością. Takimi zadaniami są m.in.: osiągnięcie pożądanego statusu tożsamości, poczucie dorosłości w odróżnieniu od poczucia bycia niedorośliem, skuteczność i decyzyjność w karierze, a także wykształcenie pozytywnej postawy wobec przejścia na rynek pracy.

9.2. MAPY POZNAWCZE SYTUACJI TRANZYCJI Z EDUKACJI DO PRACY Z PERSPEKTYWY MECHANIZMÓW ROZWOJU TOŻSAMOŚCI I POCZUCIA DOROSŁOŚCI

Tożsamość (*self-identity*) kształtuje się w procesie rozwoju m.in. wraz ze wzrostem wiedzy o sobie i o fizycznym środowisku przestrzennym, o własnej rodzinie i środowisku społecznym, świecie zawodów i rynku pracy. Kształtuje się m.in. poprzez utożsamienie się, akceptację, zaangażowanie się w pewne obszary aktywności i, co równie ważne, w określonej przestrzeni geograficznej, społecznej i kulturowej (Dows i Stea, 1977). Związek biografii człowieka z geograficzną przestrzenią życia jest istotny i wyrażony jest siłą więzi psychicznej z miejscem lub organizacją. Kończący studia obligowani są nie tylko do zmiany roli społecznej z np. roli studenta na rolę pracownika, ale i do zmiany miejsc codziennej, rutynowej aktywności. Zmianie ulegnie nie tylko rola społeczna, ale i przestrzeń aktywności. Zmiana wzoru zachowania w przestrzeni, dotychczas obejmującego takie główne miejsca aktywności studenta, jak np. szkoła – dom – spotkania ze znajomymi, wyraża się w nowym wzorze wiążącym dom z pracą. W takiej sytuacji właśnie mapa poznawcza i zawarte w niej informacje kształtują poczucie ciągłości biegu życia i wpływają na treść poczucia tożsamości. Znajomość własnych potrzeb, wartości, ideałów i zdolności jest również kluczowym składnikiem poczucia tożsamości i jako taka wyznacza składowe planu, np. cele, styl, sposoby i warunki działania. W związku z tym obraz własnej osoby w sytu-

acji podejmowania zadań związanych z rolą jawi się jako kluczowy czynnik wyznaczający wybór celów i planów życiowych. Kształtowanie tożsamości to proces przebiegający w kontekście mapowania i rzutowania „Ja” na przestrzeń geograficzną, osobową oraz zawodową (przy czym mapa zawodów obejmuje procesy dopasowania siebie do świata zawodów i rzutowania „Ja” na przestrzeń zawodową). Obejmuje takie zmienne, jak prestiż zawodu (wyrażany przez ocenę społeczną wykonujących zawód) i wysiłek wymagany do podjęcia pracy w zawodzie. Mapa świata zawodów zawiera informacje o wynagrodzeniu i związanym z nim stylem życia, a także o cechach środowiska pracy (społeczne środowisko pracy, warunki fizycznego środowiska pracy). Planowanie albo mapowanie strategii działania z wykorzystaniem punktów zwrotnych własnej kariery zawodowej i życiowej umożliwia realizację pożądaných wartości jako czynników sukcesu planowania kariery i jest ważną strategią radzenia sobie z niestabilnymi warunkami rynku pracy.

Na etapie badania związków trzech grup zmiennych – wymiarów tożsamości (których pomiar umożliwia skala DIDS, obejmująca pięć podskal), poczucia dorosłości (którego pomiar umożliwia SSD, obejmująca cztery podskale) oraz postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy (której pomiar umożliwia Skala PEZP, obejmująca cztery podskale) założono, że statusy tożsamości w istotnym stopniu wyrażają i tłumaczą zachowania młodych dorosłych i mają wpływ na poczucie dorosłości oraz na postawę wobec przejścia z edukacji od pracy.

Jeffrey Arnett (2000) podkreśla, że wyłaniająca się dorosłość to czas charakteryzujący się względną niezależnością od przypisanych wiekowi ról społecznych i normatywnych oczekiwań społeczeństwa. Należy podkreślić, że nie jest to czas zastoju, o czym świadczą m.in. przedstawiane wyniki badań. To okres, w którym często rozstrzyga się los absolwenta i jego życiowa przyszłość. Tożsamość kształtuje się w całym cyklu życia osoby (Erikson, 2004), jednak w okresie wyłaniającej się dorosłości kluczowe dla dalszego powodzenia życiowego jest zrealizowanie zadań związanych z samodzielnym życiem w społeczeństwie, z niezależnością, odpowiedzialnością, bliskością, a także zadań związanych z podjęciem satysfakcjonującej pracy zawodowej.

Na podstawie przeprowadzonych analiz wyników stwierdzono istnienie dotychczas nieobecnych w literaturze mechanizmów strukturalizujących proces formowania wymiarów tożsamości (rycina 5., s. 172). Wykryto nowe relacje między zmiennymi, a w konsekwencji zmienną latentną DIDS/PL1 nazwano tożsamością sprawczą, a DIDS/PL2 – tożsamością odraczającą. Nasilenie wymiaru tożsamości sprawczej wyrażają zachowania polegające na poszukiwaniu przez osoby zobowiązań i sposobów ich realizacji w przestrzeni życia. Osoby o nasilonym wymiarze tożsamości odraczającej charakteryzują

wątpliwości i roztrząsanie porażek, zastanawianie się nad sobą i swoimi wewnętrznymi stanami, przeżyciami i emocjami. Tożsamość sprawcza istotnie kształtuje gotowość do podejmowania zobowiązań, identyfikację ze zobowiązaniem oraz eksplorację wszerek. Z kolei tożsamość odraczająca osłabia eksplorację ruminacyjną i nasila eksplorację w głąb. Należy zauważyć, że takie wskaźniki cząstkowe DIDS/PL1, jak podejmowanie zobowiązań, wpływają dodatnio na ocenę konsekwencji podjęcia decyzji o zatrudnieniu (to też zobowiązanie), a eksploracja ruminacyjna osłabia eksplorację i obniża ocenę własnych zasobów w procesie tranzycji na rynek pracy, a także sprzyja negatywnym ocenom barier wejścia na rynek. Identyfikacja ze zobowiązaniami powoduje nasilenie negatywnej oceny barier wejścia na rynek pracy, co jest prawdopodobnie wskaźnikiem konfrontacji z niełatwą rzeczywistością zawodową i rynku pracy. Zgodnie z założeniami teoretycznymi zobowiązania, zarówno podejmowane, jak i akceptowane, okazały się istotnym składnikiem mapy poznawczej sytuacji tranzycji do pracy.

Udzielając odpowiedzi na pytanie o to, jak wymiary rozwoju tożsamości wpływają na podskale poczucia dorosłości, uzyskano zaskakujący rezultat. Wpływ zmiennych DIDS/PL na SSD okazał się w badanej próbie znikomy. Wykryto jednak zależność między gotowością do związków intymnych a klasyfikowaniem siebie jako dorosłego. Spośród składowych SSD na postawę wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy jedynie poczucie dorosłości wpływa dodatnio na ocenę barier wejścia na rynek pracy, nasilając pozytywną postawę wobec nich. Z kolei intymność ujemnie wpływa na eksplorację i ocenę własnych zasobów. Jest to interesujący związek, ponieważ intymność również obniża klasyfikację siebie jako dorosłego, a klasyfikacja siebie jako dorosłego podwyższa ocenę intymności. W ocenie badanych bycie dorosłym dodaje znaczenia intymności, która sama jako taka nie wpływa na wzrost oceny siebie jako dorosłego. Intymność obniża również zaangażowanie w eksplorację i ocenę własnych zasobów, co może wskazywać na to, że nie sprzyja refleksji nad ich wykorzystaniem w procesie tranzycji. Eksploracja w głąb i wszerek w tej części modelu nie odgrywają istotnej roli.

Kolejnym wynikiem badań własnych była niepodejmowana dotychczas w literaturze analiza struktury powiązań między zmiennymi modelu MAW1. W tym celu przeprowadzono analizę czynnikową dla trzynastu zmiennych modelu. Zmiennymi tymi są: podejmowanie zobowiązań, identyfikacja ze zobowiązaniem, eksploracja ruminacyjna, poczucie samodzielności, poczucie dorosłości, klasyfikowanie siebie jako dorosłego, intymność, eksploracja wszerek i eksploracja w głąb, eksploracja i ocena własnych zasobów, ocena barier wejścia na rynek pracy i konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu oraz kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy. Udzielono odpowiedzi

na pytanie o to, czy istnieją i jakie są ukryte zmienne strukturalizujące model MAW1. Wyłonienie tych zmiennych w znacznym stopniu rozszerzyło perspektywę teoretyczną map poznawczych sytuacji przejścia z systemu edukacji zawodowej do pracy. Uzyskane wyniki pokazały, że wyróżnione zmienne grupują cztery składowe. Pierwszą, nazwaną zadaniami dorosłości, stanowią: podejmowanie zobowiązań, identyfikacja ze zobowiązaniami, poczucie samodzielności i eksploracja ruminacyjna. Uwidacznia się ujemny ładunek eksploracji ruminacyjnej, która osłabia ustosunkowanie się do zadań dorosłości. Z kolei drugą składową nazwano konstruowaniem dorosłości, gdyż jej wskaźniki wyrażają podmiotowe możliwości i aspiracje wyznaczania standardów dorosłości. Obejmuje ona poczucie dorosłości, klasyfikowanie siebie jako dorosłego oraz intymność. Trzecią składową nazwano procesami eksploracji z uwagi na statusy tożsamości znajdujące się w jej obrębie. Obejmuje ona eksplorację wszerz i w głąb. Czwartą składową stanowią składniki postawy wobec przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Okazało się, że jest to wskaźnik odrębności treściowej podskal Skali PEZP od pozostałych zmiennych modelu MAW1.

Kolejne analizy wyników dotyczyły wielozmiennowego modelu analizy sytuacji tranzycji, a wykres ścieżkowy wyników przedstawiono na rycinie 6. (s. 217) oraz w tabeli 34. Uogólniając wyniki, okazało się, że wymiary rozwoju tożsamości odgrywają istotną rolę w przebiegu sytuacji tranzycji i jest to rola doniosła w porównaniu z pozostałymi grupami zmiennych. W tym sensie potwierdzono pewne intuicje badawcze. Z kolei wpływ wyróżnionych zmiennych na postawę wobec przejścia z edukacji do pracy okazał się słabszy, niż przewidywano. Jedynie podskale skuteczności w karierze kształtują podskale postawy. Uzyskane wartości kowariancji skuteczności i decyzyjności dla zmiennych latentnych pokazują, że ich wpływ na postawę wzmacnia ją pozytywnie.

W przypadku analizy ryciny 6. skoncentrowano się na współczynnikach ścieżkowych zmiennych obserwowalnych. Najważniejsze wyniki szczegółowej analizy ścieżek pokazały, że wpływ podskal Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości na podskale Skali Subiektywnej Dorosłości dotyczy identyfikacji ze zobowiązaniem, która wpływa na poczucie samodzielności, a także podejmowania zobowiązań, które wpływa na poczucie dorosłości i klasyfikowanie siebie jako dorosłego. Eksploracja wszerz nie kształtuje składników poczucia dorosłości, jednak wpływa na składniki decyzyjności i skuteczności zawodowej. Eksplorację w głąb charakteryzuje związek jedynie z decyzyjnością w działaniu praktycznym. Eksploracja ruminacyjna wpływa na poczucie dorosłości i, co interesujące, powoduje jego wzrost. Analiza wpływów podskal DIDS/PL na podskale SDK pokazała, że najsil-

niejszy jest wpływ podejmowania zobowiązań na decyzyjność uogólnioną. Kolejny raz okazało się, że im wyższy jest poziom akceptacji dla dokonanych wyborów związanych z rozwojem tożsamości, tym efektywnie funkcjonuje osoba w obszarze kariery edukacyjnej i zawodowej. Akceptacja wyborów sprzyja decyzyjności w karierze.

Podejmowanie zobowiązań wpływa na trzy podskale decyzyjności w karierze, nasilając jej wartości, podobnie jak podskale identyfikacji ze zobowiązaniem. Z kolei identyfikacja ze zobowiązaniem wpływa na poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji SSK i wzmacnia poczucie mocy konkurencyjnej oraz poczucie kompetencji edukacyjnych. Natomiast eksploatacja ruminacyjna obniża wartość poczucia mocy konkurencyjnej, co można wyjaśnić w ten sposób, że poszukiwanie nowych informacji, eksplorowanie zasobów otoczenia połączone z negatywnymi emocjami, lękiem i niepewnością jako wyraz danego statusu tożsamości wzbudza obawy dotyczące własnych szans w efektywnym konkurowaniu z innymi.

Analizując wpływ podskal SSD na podskale SSK, zauważyć można interesującą zależność między intymnością a oceną poczucia rynkowej wartości posiadanych kompetencji. Wpływ ten, chociaż jest słaby, można interpretować jako wskaźnik zależności między nieradzeniem sobie ze stworzeniem satysfakcjonującej dojrzałej relacji intymnej a oceną dotyczącą antycypowanej atrakcyjności własnej oferty wyrażanej kwalifikacjami. Z kolei identyfikacja ze zobowiązaniem wpływa na dwie podskale SSK, poczucie mocy konkurencyjnej oraz poczucie kompetencji edukacyjnych. Poczucie dorosłości wpływa na poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji. Podsumowując ten fragment modelu, można stwierdzić, że istnieją związki między aspektami obrazu siebie jako osoby dorosłej a oczekiwaniami dotyczącymi skuteczności wynikającej z różnych zasobów i doświadczeń. Okazało się ponadto, że składowe przywiązania do zawodu wpływają na poziom skuteczności w karierze w ten sposób, że przywiązanie afektywne obniża poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji, jak i poczucie kompetencji edukacyjnych. Związek emocjonalny dotyczący wyobrażenia siebie w wybranym zawodzie wyraża strategię radzenia sobie, polegającą na koncentracji na emocjach, a nie na zmaganiu się z realnymi wymaganiami zawodowymi i obowiązkami szkolnymi. Wyniki pozwoliły na odrzucenie hipotezy badawczej.

Związki SSK i Skali PEZP pokazały, że poczucie mocy konkurencyjnej, poczucie kompetencji edukacyjnych oraz poczucie rynkowej kompetencji zarządzania karierą wpływają na podskalę PEZP „eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji przejścia na rynek pracy”. Należy przyjąć, że eksploracja i ocena własnych zasobów ulega nasileniu i znajduje potwierdzenie

wówczas, gdy skuteczność w karierze jest wysoka. Na wzrost pozytywnych aspektów postawy wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy wpływają również takie podskale SSK, jak poczucie mocy konkurencyjnej oraz poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji. Należy przyjąć, że skuteczność w planowaniu i realizacji kariery jest kształtowana na podstawie zróżnicowanych doświadczeń na rynku pracy, pracy czasowej, dorywczej, jak również na podstawie porównań społecznych, jakich dokonuje osoba kończąca studia w różnych sytuacjach edukacyjnych oraz zawodowych.

Uzyskany model sytuacji tranzycji z edukacji do pracy jest modelem eksploracyjnym. Obraz okresu wyłaniającej się dorosłości ukazuje zróżnicowanie i indywidualizację strategii radzenia sobie z zadaniami dorosłości. Ten okres charakteryzuje się koniecznością eksploracji przez studentów kluczowych obszarów aktywności, zarówno w relacjach społecznych bliskości i związków, jak i w przestrzeni zawodowej i rynku pracy (Erikson, 2004). Jak się okazało, młodzi dorośli konstruują własną sytuację psychologiczną w odniesieniu do procesu tranzycji z edukacji do pracy, przede wszystkim odnosząc ją do wymiarów tożsamości, a aspekty dorosłości nie odgrywają tak ważnej roli. Można stwierdzić, że wymiary rozwoju tożsamości są istotnym składnikiem modelu procesu tranzycji jako całości i kształtują trzy z wyróżnionych jego składników. Okazało się jednak, że w modelu o wyróżnionej strukturze tożsamość nie wpływa na postawę wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy. Na postawę wpływają jedynie czynniki skuteczności w karierze. Z jednej strony redukuje to oczekiwaną rolę postawy wobec przejścia z edukacji do pracy jedynie do takiego składnika modelu, który warunkowany jest oceną skuteczności własnej w karierze. Z drugiej strony, jest to uzasadnione treścią skal skuteczności w karierze.

Kończąc analizę związków między zmiennymi w wyróżnionych modelach MAW1 i MAW2, zwrócono uwagę na różnice między nimi. Model pierwszy wskazuje na istnienie związków między wymiarami rozwoju tożsamości, poczuciem dorosłości a postawą wobec przejścia z systemu edukacji do pracy. W modelu drugim, rozbudowanym o wskaźniki efektywności zawodowej, takich istotnych związków nie stwierdzono. Obydwa modele znajdują uzasadnienie teoretyczne. W przypadku pierwszego modelu dominuje wpływ wymiarów tożsamości na postawę, natomiast wpływ poczucia dorosłości jest ograniczony. Poczucie dorosłości w niewielkim zakresie wyjaśnia wartości postawy. W przypadku drugiego modelu takich związków nie ma i postawę kształtują w znaczący sposób składniki skuteczności w karierze. Drugi, złożony model zmiennych determinujących proces tranzycji uwypukla rolę wymiarów tożsamości, przywiązania do zawodu oraz skuteczności w karierze. Jest to ważna wskazówka dla podjęcia trafnych działań doradczych.

Młodzi dorośli ocenę własnego przygotowania i aspiracji osiągania markerów dorosłości odnoszą do tożsamości, skuteczności w karierze i przywiązania do zawodu.

Regulacyjna rola przekonań dotyczących obrazu własnej osoby, wyrażająca nasilenie statusów tożsamości, przejawia się w zdolności do tworzenia planów działania na podstawie eksploracji własnych zasobów (Brzezińska i wsp., 2012). Można stwierdzić, że badanych jako grupę cechowała silna orientacja na realizację zadań procesu tranzycji z edukacji do pracy. Ich postawy i oceny wskazują, że studenci kończący studia pozytywnie spostrzegają własną sytuację i siebie oraz własną zawodową przyszłość. W takiej sytuacji wskazane jest ukazanie możliwości poszerzenia kompetencji podmiotowych, wspierające trafność obrazu siebie i świata posiadanego przez ludzi młodych możliwością uczestnictwa w procesie profesjonalnego doradztwa zawodowego.

W tym okresie rozwoju człowieka bycie efektywnym członkiem grupy wymaga ustosunkowania się do zachowań innych osób, a także wymaga umiejętności przedstawienia innym własnych opinii i oczekiwań wynikających m.in. z cenionych wartości albo realizowanych celów. Rozwój poznawczy kształtuje zdolności konstruowania reprezentacji potrzeb ujmowanych jako cele lub wartości. Proces socjalizacji sprzyja przyswojeniu kulturowo ukształtowanych wzorców i pojęć wykorzystywanych w procesie komunikacji, np. o własnych potrzebach bądź oczekiwaniach. Przykładowo, potrzeby seksualne mogą zostać przekształcone w wartości, takie jak intymność albo miłość, a relacje interpersonalne wyrażać się mogą poprzez pielęgnowanie równości i uczciwości. Z kolei oczekiwania społeczne mogą być ujawniane pod akceptowalną postacią dbałości o bezpieczeństwo narodowe albo pokój na świecie. Mechanizmem różnicującym układy wartości między ludźmi bądź grupami ludzi są oczekiwane korzyści. Do najważniejszych wymiarów różnicujących obszary głównych wartości w porównaniach międzygrupowych należą: korzyści indywidualne (np. ambicje, przyjemność) albo grupowe (odpowiedzialność, pomaganie itd.).

Niekiedy preferencje wartości warunkowane są sytuacyjnie, a niekiedy różnicami osobowości i wtedy przyjmuje się założenie o ich trwałym charakterze. Ponadto sytuację człowieka stanowią układy względnie zamknięte, ograniczone do pewnego obszaru, co oznacza, że na przebieg aktywności podstawowej podmiotu wywierają wpływ bodźce, wartości i możliwości występujące w pewnym obszarze, a nie mają bezpośredniego wpływu elementy spoza tego obszaru. W przypadku wyników badania pewnej gotowości (deklaracji) o możliwości wyjazdu uzyskano ważną wskazówkę. Badani w większości nie zgadzali się z zastaną strukturą wartości dominujących

w ich społecznym otoczeniu i spozrzegli pewne podobieństwa z osobami w kraju deklarowanym jako cel emigracji. Można przyjąć, że uzyskane wyniki stanowią użyteczne źródło wskazówek dla działań doradczych skierowanych do osób kończących studia. Należy podkreślić, że oferta doradcza i zawodoznawcza jest w Polsce skierowana w największym zakresie jedynie do kilku grup społecznych, takich jak bezrobotni, osoby 50+ oraz dzieci w (ramach zajęć szkolnych). Obecnie polski rynek pracy podlega licznym zmianom i kształtuje wiele nowych zjawisk i procesów. Zmianie ulega prawo pracy, poziom i struktura bezrobocia (Bańka, 1992; 2007; Skarżyńska, 1995), struktura samego rynku (np. proporcja branż, takich jak administracja, przemysł, usługi itp.), struktura zatrudnienia, poziom wykształcenia, migracja i imigracja zatrudnieniowa (Kaczmarczyk, 2005).

Jak podkreśla Violetta Drabik-Podgórna (2010, s. 92), chcąc zrozumieć specyfikę współczesnego poradnictwa zawodowego, konieczne jest dostrzeżenie zmian, jakie zaszły w systemach organizacji różnych środowisk pracy. Właśnie zmiany systemowe organizacji, wyrażane przez cele organizacji i jej kulturę wpływają na sposób pojmowania kompetencji zawodowych, a co za tym idzie, na sposoby ich zdobywania i zatwierdzania. Jean Guichard i Michael Huteau (Guichard i Huteau, 2005), rozwijając rozważania Alain'e'a Touraine'a, zwracają uwagę na fakt, że systemy organizacji pracy przeszły w XX wieku ewolucję od modelu profesjonalnego, poprzez fordowski, do modelu technicznego (kompetencyjnego). W modelu profesjonalnym, gdzie sposób produkcji był zbliżony do rzemiosła, jednostka, w trakcie długotrwałego procesu kształcenia, zdobywała określony kapitał wiedzy i umiejętności (zawód), które stawały się elementem konstytuującym jej tożsamość (Drabik-Podgórna, 2010). System fordowski, na skutek taylorowskiej analizy pracy, wymagał od pracownika opanowania prostych czynności, koniecznych do wykonywania zadań na danym stanowisku przy taśmie produkcyjnej oraz umiejętności dopasowania się do grupy pracowniczej, w efekcie czego wystarczające było kształcenie w szkołach zawodowych lub staż w miejscu pracy. W modelu technicznym (kompetencyjnym) natomiast istotne stało się posiadanie przez jednostkę różnych specyficznych umiejętności, niewiązanych się z jednym tylko zawodem, lecz z interakcjami, które tworzy sytuacja pracy, jak np. umiejętność współzycia z innymi ludźmi, pracy w grupie, działania pod presją czasu, komunikatywności, elastyczności, odpowiedzialności za wyniki (Drabik-Podgórna, 2010). Zbiór takich profesjonalnych kompetencji, oderwanych od organizacji i stanowiska pracy, nazywany jest obecnie obszarem pracy (Bańka, 2007).

Uczelnie wyższe proponują usługi w ramach Ogólnopolskiej Sieci Biur Karier, które prowadzą działalność w zakresie informowania, doradztwa

indywidualnego i grupowego oraz szkoleń. Z informacji biur karier podawanych na stronach internetowych wynika, że najczęściej o pomoc starają się absolwenci (ponad 50% uczestników), co jest interpretowane jako wyraz zbyt późnej próby kontaktu z rynkiem pracy. Zauważalny jest wzrost poziomu uczestnictwa w programach biur karier wśród studentów ostatnich lat studiów. Studenci mają możliwość uczestnictwa w szkoleniach obejmujących: komunikację, pracę zespołową, autoprezentację, negocjacje, sposoby radzenia sobie ze stresem, zarządzanie czasem i asertywność. Ponadto prowadzą regularne warsztaty z zakresu zarządzania karierą, których celem jest pomoc studentom w wyborze drogi zawodowej i świadomym planowaniu ścieżki kariery. Organizują spotkania z pracodawcami, którzy przybliżają studentom oczekiwania firm i instytucji w stosunku do przyszłych pracowników. Innym rozwiązaniem są kursy dla pracowników naukowych wybranych kierunków pod nazwą „Absolwent na rynku pracy”. W ich wyniku nauczyciele akademicki uzyskują pomocną informację na temat sektorów rynku pracy, technik autoprezentacji, źródeł ofert pracy, procedur rekrutacyjnych oraz filozofii planowania kariery zawodowej (taki program wdraża np. Biuro Karier Uniwersytetu Jagiellońskiego) (Żyra, 2007). Inną cenną inicjatywę biur karier stanowią praktyki w Centrach Praktyk Studenckich. Ułatwiają one studentom prowadzenie samodzielnych badań i projektów w praktyce, co sprzyja wykorzystaniu przez nich posiadanej wiedzy akademickiej.

Oprócz instytucji działających w skali lokalnej i krajowej istnieje szereg instytucji doradczych o międzynarodowym charakterze, najczęściej działających we współpracy z agendami Unii Europejskiej. Jednym ze znaczących programów międzynarodowych jest edukacyjny program Unii Europejskiej utworzony w celu podnoszenia jakości systemów kształcenia, doskonalenia i szkolenia zawodowego pod nazwą „Leonardo da Vinci”. Do najważniejszych celów programu należy zaliczyć zwalczanie wszelkich form dyskryminacji społecznej w systemach edukacji, kształtowanie współpracy między instytucjami edukacyjnymi i przedsiębiorstwami, wspieranie i inwestowanie w rozwój zasobów ludzkich, nabywanie i upowszechnianie dostępu do nowych i liczących się na rynku pracy umiejętności oraz budowanie systemu informacyjnego i rozpowszechnianie systemu kształcenia się przez całe życie. W ramach programu, wykorzystując potencjał Ministerstwa Edukacji Narodowej i Krajowego Urzędu Pracy, powołano Narodowe Centrum Zasobów Poradnictwa Zawodowego, współpracujące z podobnymi centrami krajów UE. Do głównych celów jego działalności należy: wspieranie mobilności edukacyjnej i zawodowej uczniów, wytwarzanie oraz gromadzenie i rozpowszechnianie informacji o możliwościach kształcenia i szkolenia zawodowego w UE, doskonalenie kadry doradców zawodowych dla krajo-

wego systemu doradztwa zawodowego i orientacji zawodowej oraz szeroko pojęta działalność informacyjna. Prócz ofert kierowanych do absolwentów istnieją międzynarodowe unijne programy o szerszym zasięgu. European Employment Services (EURES) ustanawia zasady współpracy publicznych służb zatrudnienia i ich rynkowych partnerów. Do najważniejszych celów sieci należy wspieranie mobilności w dziedzinie zatrudnienia na poziomie międzynarodowym i transgranicznym w krajach UE oraz w Norwegii, Islandii i Szwajcarii. Powołana przez Komisję Europejską EURES koncentruje się na międzynarodowym pośrednictwie pracy, udostępnianiu informacji na temat warunków życia i pracy w krajach Unii Europejskiej oraz na rozpoznawaniu i likwidowaniu barier mobilności.

Przedstawiony fragment oferty instytucjonalnej kierowanej do absolwentów na różnych etapach nauki oraz w różnych rolach edukacyjnych, zawodowych i społecznych pokazuje zjawisko niedopasowania, istniejące między rzeczywistą ofertą rynku pracy a oczekiwaniami, aspiracjami i wykształceniem absolwentów. Z punktu widzenia teorii doradztwa zawodowego i rozwoju zawodowego należy stwierdzić, że spośród ogółu młodych ludzi wchodzących na rynek pracy część z nich napotyka istotne trudności z podjęciem pracy. Wynika to z jednej strony z obiektywnej sytuacji na rynku pracy, a z drugiej strony z szeregu czynników psychologicznych przedstawionych poniżej. Według Agnieszki Cybal-Michalskiej (2013) edukacja jako przestrzeń kreacji „postawy autoedukacyjnej” implikuje odpowiedzialne stanowienie podmiotu o swoim rozwoju oraz powzięcie odpowiedzialności za sprawstwo wynikające z własnych preferencji. W konfrontacji z refleksją na temat zachowań proaktywnych w karierze triada samowiedza – krytyczna samoocena – antycypacja siebie z przyszłości („Ja” możliwe i „Ja” pożądane), zawierająca składowe „postawy autoedukacyjnej”, stanowi o istocie, jak podkreśla Bańka (2005), kreowania zmian, a nie tylko ich antycypowania; tworzenia przyszłości, a nie tylko jej przewidywania. W tym ujęciu jako kluczowa kompetencja ukazuje się własna skuteczność (Bańka, 2013).

Zjawiskiem, które ma duży wpływ na kształtowanie się obrazu rynku pracy, jest wzrost mobilności przestrzennej studentów kończących studia w poszukiwaniu zatrudnienia. Jedną z pierwszych koncepcji wyjaśniających zjawisko migracji zarobkowej była praca Larry’ego Sjaastada (1962), w której ujęto migrację jako formę inwestycji. Decyzja o migracji wynikała z oszacowania kosztów i zysków indywidualnych i społecznych, nie tylko finansowych, ale i tych o psychologicznym charakterze. Z danych GUS-u (2003) wynika, że dopiero w latach 90. zrównały się proporcje emigracji kobiet i mężczyzn. W latach 80. i do połowy lat 90. emigrowały w większości kobiety, młodzi mieszkańcy wsi i osoby o wykształceniu podstawowym (GUS,

2003). Ten obraz migracji uległ znacznej korekcie dopiero po wejściu Polski do Unii Europejskiej. Marek Okólski (1997) dowodzi, że GUS anachronicznie pojmuje zjawisko emigracji (jako stałe osiedlenie się zagranicą) i że tylko w latach 80. z Polski wyjechało niemal milion obywateli.

Stosunkowo nowym zjawiskiem jest rejestrowana i nierejestrowana okresowa emigracja zarobkowa młodzieży i absolwentów wyższych uczelni. Zjawisko zawodowej migracji osób wykształconych w krajach „dawnej Unii” jest analizowane od lat 80. (Scott, 2006). Ponieważ w Polsce nasiliło się ono po wstąpieniu do Unii, poddawane jest analizom od niedawna. Przeciętnie szacuje się wielkość migracji na około 600 tysięcy wyjazdów rocznie (Marek, 2008). Część osób z tej liczby wyjeżdża i wraca wielokrotnie w okresie roku.

Procesy te sprzyjają nasilaniu się tendencji indywidualistycznych i rozdzeniu się tożsamości kosmopolitycznej oraz zdolności do przyswajania wartości wielu kultur. Indywidualizm wyraża się osłabieniem roli i znaczenia zbiorowości, społeczności lub grupy w życiu jednostki. Jest wyrazem procesu przeciwnego socjalizacji. W związku z tym prowadzić może do powstania zbioru wartości indywidualnych jako odseparowanego lub sprzecznego z wartościami grupowymi. Oderwanie od zbiorowości, swoiste wykorzenie, potęguje otwartość na wpływy innych kultur. Wpływy te mogą przynosić zarówno korzystne, jak i szkodliwe efekty. Jak zauważa Paweł Boski (2000), utworzenie swoistej mapy świata na podstawie psychologicznych wymiarów kultur stało się centralnym zadaniem dla psychologów międzykulturowych. W odpowiedzi na fale migracji i w związku z możliwymi powrotami emigrantów do kraju postulowane są instytucjonalne działania służące certyfikacji zawodowej oraz adaptacji na lokalnym rynku pracy osób powracających.

Wejście na rynek pracy jest dla absolwentów ważnym wydarzeniem krytycznym, tym bardziej że ze względu na sytuację na rynku pracy podjęcie i utrzymanie zatrudnienia jest zadaniem trudnym. Z tego względu osoby kończące naukę oczekują wsparcia ze strony instytucji uczestniczących w realizacji aktywnej polityki rynku pracy (Chłoń-Domińczak, 2013). Szczególna rola w tym względzie przypada instytucjom pośrednictwa pracy, czyli państwowym urzędom pracy i prywatnym firmom pośrednictwa. Na przykład badanie absolwentów z lat 1998–2005 objęło osoby kończące naukę zarówno w trybie dziennym, jak i zaocznym oraz wieczorowym. Ci pierwsi na ogół nie mieli pracy w momencie ukończenia nauki, wśród tych drugich odsetek pracujących był zdecydowanie większy. W całej badanej populacji zatrudnienia w momencie ukończenia nauki nie miało prawie 76% absolwentów, a trzech na czterech spośród nich poszukiwało pierwszej pracy. Ta grupa absolwentów (poszukujących pierwszej pracy) stanowiła ponad 56% ogółu badanych (ASM, IPISS, 2006). Pośrednictwo pracy jest najbardziej

powszechną usługą, z której w ciągu pierwszych 12 miesięcy od ukończenia nauki korzystają absolwenci, gdyż dotyczy to ponad 57% spośród nich. Mimo że zmniejszyła się rola PUP-ów w kreowaniu pomocy dla absolwentów, to nadal są one najważniejszą instytucją pośrednictwa pracy dla tej populacji. W świetle najnowszych badań około 44% absolwentów poszukujących pracy korzystało z pomocy powiatowych urzędów pracy. Żadna inna instytucja pośrednictwa pracy nie była tak powszechna, gdyż następne w kolejności prywatne biura pośrednictwa pracy pomagały tylko 5% absolwentów, a uczelniane biura pośrednictwa pracy około 4% absolwentów.

Stosunkowo mało popularne okazały się programy przeznaczone dla absolwentów. Być może dlatego, że przeważająca część absolwentów (60%) nie wiedziała, czy uzyskała pomoc w ramach tych programów. Niemniej jednak co czwarty absolwent, który korzystał z usług PUP-u, uczestniczył w programie „Pierwsza Praca”, zaś tylko niecały 1% – w programie „Pierwsza Praca – Pierwszy Biznes”. Najczęściej korzystali oni ze stażu, porady zawodowej, szkolenia dotyczącego metod poszukiwania pracy oraz szkolenia zawodowego, a uczestniczy programu „Pierwsza Praca – Pierwszy Biznes” korzystali z dofinansowania na rozpoczęcie działalności gospodarczej. Warto podkreślić, że wspomniana już analiza ekonometryczna wykazała, że realizowany program „Pierwsza Praca”, z którego korzystał co czwarty zarejestrowany absolwent, w istotny sposób zwiększa prawdopodobieństwo podjęcia pracy, w przeciwieństwie do programu „Pierwsza Praca – Pierwszy Biznes”, który, z uwagi na niewielką liczbę uczestników, nie przyczynia się istotnie do wzrostu zatrudnienia wśród absolwentów (ASM, IPiSS, 2006).

BIBLIOGRAFIA

- Adams G.R., Marshall S.K. (1996), *A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context*, „Journal of Adolescence” 19.
- Amedeo D., Golledge R.G. (2008), *Person-environment-behavior research: investigating activities and experiences in spaces and environments*, New York: Guilford Press.
- Appleyard D. (1970), *Styles and methods of structuring a city*, „Environment and Behavior” 2.
- Arnett J.J. (2000), *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 55.
- Arnett J.J. (2001), *Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife*, „Journal of Adult Development” 8.
- Arnett J.J. (2014), *Adolescence and emerging adulthood*, New York: Pearson Education.
- Arnett J.J., Taber S. (1994). *Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end?* „Journal of Youth and Adolescence” 23(5).
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (2012), *Psychologia społeczna*, Poznań: Zysk i S-ka.
- ASM, IPiSS (2006), *Rynek pracy w województwie łódzkim. Specyfika i uwarunkowania. Raport końcowy z realizacji projektu: Analiza lokalnego rynku pracy, diagnoza zawodów*, Inowrocław: Artpress.
- Axelrod R. (1976), *Structure of decision: the cognitive maps of political elites*, Princeton: Princeton University Press.
- Bajcar B. i wsp. (2006), *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*, Warszawa: MPiPS.
- Baltes P.B. (1997), *On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of development theory*, „American Psychologist” 52.
- Bandura A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*, „Psychological Review” 84(2).
- Bandura A. (1981), *Self-referent thought: a developmental analysis of self efficacy*, w: J. Flavell, L. Ross (red.), *Social cognitive development: frontiers and possible futures*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Wiley.

- Bandura A. (2001), *Social cognitive theory: An agentic perspective*, „Annual Review of Psychology” 52.
- Bandura A. (2006), *Toward a Psychology of Human Agency*, „Perspectives on Psychological Science” 2.
- Bandura A., Walters R.H. (1977), *Social learning theory*, New York: GLP.
- Bańka A. (red.) (1992), *Bezrobocie: podręcznik pomocy psychologicznej*, Poznań: Print-B.
- Bańka A. (1996), *Psychopatologia pracy*, Poznań: Gemini.
- Bańka A. (1997), *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*, Poznań: Gemini.
- Bańka A. (2002), *Spoleczna psychologia środowiskowa*, w: J. Brzeziński (red.), *Wykłady z psychologii*, t. 9, Warszawa: Scholar.
- Bańka A. (2003a), *Historia badań dotyczących człowieka i środowiska w Polsce*, w: A. Bańka (red.), *Zachowanie, środowisko, architektura*, t. 2, Poznań: Wyd. Naukowe Stowarzyszenia Psychologia i Architektura.
- Bańka A. (2003b), *Transnational career counseling as a profession, passion and mission in the context of changes in Europe*, w: E. Kalinowska, A. Kargulowa, B. Wojtasik (red.), *Counselor – Profession, Passion, Calling? Proceedings of IAIEVG – AIOSP World Conference 2002 at Warsaw*, Wrocław: Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Bańka A. (2005), *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*, w: A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*, Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bańka A. (2006), *Kapitały kariery – uwarunkowania, rozwój, adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, w: Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska (red.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji – wybrane zagadnienia*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Bańka A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań: PRINT-B.
- Bańka A. (2009), *Tożsamość jednostki w obliczu wyboru. Między przystosowaniem a ucieczką od rzeczywistości*, „Czasopismo Psychologiczne” 15(2).
- Bańka A. (2010), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie uczenia się przez całe życie*. W: C. Noworol (red.), *Nowoczesne doradztwo kariery, pośrednictwo pracy, formy szkolenia młodzieży*, Warszawa: Komenda Główna OHP.
- Bańka A. (2013), *Zaufanie do siebie w procesie osiągania statusu dorosłości: Konstrukcja i charakterystyka psychometryczna Skali Samoskuteczności w Karierze (SSK)*, „Czasopismo Psychologiczne” 19.
- Bańka A. (2014), *Bezdecyzyjność kariery jako psychospołeczny wzór tranzyjacji do dorosłości: Konstrukcja i charakterystyka psychometryczna Skali Decyzyjności Kariery*, „Czasopismo Psychologiczne” 2.
- Bańka A., Wołowska A. (2006), *Zmiana rzeczywistości organizacyjnej a postawy wobec pracy: Analiza typów przywiązania i zaangażowania w pracę*, w: A. Biela, B. Rożnowski, A. Bańka (red.), *Praca i organizacja w procesie zmian*, Poznań: SPA.
- Bańka A., Hauziński A. (2015), *Decisional procrastination of school-to-work transition: Personality correlates of career indecision*, „Polish Psychological Bulletin” 46.
- Bańka J. (1973), *Technika a środowisko psychiczne człowieka. Wprowadzenie do zagadnień eutyfoniki*, Warszawa: Wyd. Naukowo-Techniczne.

- Batory A. (2008), *Tożsamość złożonego Ja*, w: P.K. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Lublin: Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Beck R., Wood D. (1976), *Comparative developmental analysis of individual and aggregated cognitive maps of London*, w: G.T. Moore, R.G. Golledge (red.), *Environmental Knowing: Theories, Research, and Methods*. Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchinson and Ross.
- Becker G.S. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago: University of Chicago Press.
- Bedyńska S., Książek M. (2012), *Statystyczny drogowskaz 3. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*, Warszawa: Akademickie Sedno.
- Bell P.A. i wsp. (2004), *Psychologia środowiskowa*, Gdańsk: GWP.
- Bell R.Q., Harper L.V. (1977), *Child effects on adults*, Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Berger P.L., Luckman T. (1966), *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*, London: Penguin Books.
- Berlyne E.D. (1969), *Struktura i kierunek myślenia*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Bernardo F., Palma-Oliveira J.M. (2004), *Psycho-social impact of a relocation process among elders: a longitudinal study*, w: B. Martens, A.G. Keul (red.), *Evaluation in Progress – Strategies for Environmental Research and Implementation* (IAPS 18 Conference Proceedings).
- Biela A. (1994), *Program Podyplomowego Studium: Zawodoznawstwo*, Lublin: Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Biela A. (2007), *Nauka pracy absolwentów szkół jako strategia alternatywna wobec emigracji zarobkowej polskiej młodzieży*, W: Biela A. (red.), *Nauka pracy, doradztwo zawodowe i przedsiębiorczość młodzieży*, Warszawa: Kancelaria Senatu.
- Biela A. (2013), *Doradztwo kariery dla rozwoju przedsiębiorczości młodzieży*, Przemysł: PWSW.
- Blau G. (2000), *Job, organizational, and professional context antecedents as predictors of intent for interrole work transitions*, „Journal of Vocational Behavior” 56.
- Blau G. (2001), *On assessing the construct validity of two multidimensional constructs: Occupational commitment and occupational entrenchment*, „Human Resource Management Review” 11.
- Blau G. (2003), *Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology” 76.
- Blau G. (2006), *Testing the generalizability of a career commitment measure and its impact on employee turnover*, „Journal of Vocational Behavior” 35.
- Blustein D.L., Devenis L.E., Kidney B.A. (1989), *Relationship between the identity formation process and career development*, „Journal of Counseling Psychology” 36.
- Bokszański Z. (2006), *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Boski P. (2000), *Psychologia kulturowa i międzykulturowa: Czym są i co je różni od Głównego Nurtu*, „Czasopismo Psychologiczne” 3–4.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1977), *Reproduction in education, society and culture*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Buys V., Buys L. (2003), *Sense of community and place attachment: the natural environment plays a vital role in developing a sense of community. Social Change in 21st*

- Century Conference*, Centre for Social Change Research, Queensland University of Technology, 21.11.2003.
- Bowlby J. (1952), *Maternal care and mental health. A report prepared on behalf of the World Health Organization as the contribution to the United Nations programme for the welfare of the homeless children*, Geneva: WHO.
- Bowlby J. (1958), *The nature of the child's tie to his mother*, „The International Journal of Psychoanalysis” 39.
- Bowlby J. (1960a), *Separation anxiety: A critical review of the literature*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1.
- Bowlby J. (1960b), *Grief and mourning in infancy and early childhood*, „Psychoanalytic Study of the Child” 15.
- Brandtsädter J. (1984), *Personal and social control over development: Some implications of an action perspective in life – span developmental psychology*, w: P.B. Baltes, O.G. Brim Jr. (red.), *Life – span development and behavior*, t. 6, New York: Academic Press.
- Breakwell G.M. (1993), *Processes of self-evaluation: efficacy and estrangement*, w: G.M. Breakwell (red.), *Social Psychology of Identity and the Self-concept*, Surrey: Surrey University Press.
- Brickner K., Kerstetter D. (2000), *Level of specialization and place attachment: An exploratory study of whitewater recreationists*, „Leisure Science” 22.
- Bruner J.S. (1978), *On prelinguistic prerequisites of speech*, „Recent Advances in the Psychology of Language” 4.
- Brunstein J.C. (1993), *Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study*, „Journal of Personality and Social Psychology” 65.
- Brzezińska A.I. (2000), *Spółeczna psychologia rozwoju*, w: J. Brzeziński (red.), *Wykłady z psychologii*, t. 3, Warszawa: Scholar.
- Brzezińska A.I. (2006), *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, w: A.I. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Brzezińska A.I. (2016), *Uwarunkowania wymiarów rozwoju poczucia tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych (program badań)*, w: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość*, Poznań: Wyd. Naukowe WNS UAM.
- Brzezińska A., Woźniak Z., Maj K. (red.) (2007), *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Warszawa: Wyd. Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B. (2008), *Rozwój w okresie dorastania*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A.I., Piotrowski K. (2009), *Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wylaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*, „Studia Psychologiczne” 3.
- Brzezińska A.I., Piotrowski K. (2010a), *Polska adaptacja Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*, „Polskie Forum Psychologiczne” 15.
- Brzezińska A.I., Piotrowski K. (2010b), *Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości, gotowość do bliskich związków i poczucie koherencji*, „Czasopismo Psychologiczne” 16.

- Brzezińska A.I. i wsp. (2010b), *Wymiary tożsamości a ich podmiotowe i kontekstowe korelaty*, „Studia Psychologiczne” 1.
- Brzezińska A.I. i wsp. (2012), *Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości*, „Kultura i Edukacja” 3.
- Brzeziński J.M. (2010), *Czy psychologia znajduje się na metodologicznym rozdrożu?*, w: J. Grad, J. Sójka, A. Zaporowski (red.), *Nauka, kultura, społeczeństwo. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Krystynie Zamiarze*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Brzozowski P. (1989), *Skala Wartości (SW): polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha: podręcznik*, Warszawa: PTP.
- Brzozowski P. (1996), *Skala Wartości (SW), Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha*, Warszawa: PTP.
- Bynner J. (1998), *Education and Family Components of Identity in the Transition from School to Work*, „International Journal of Behavioral Development” 22.
- Bynner J. (2006), *Rethinking the youth phase of the life course: The case of emerging adulthood?*, „Journal of Youth Studies” 8.
- Cannon W.B. (1939), *The wisdom of the body*, New York: Norton.
- Cantor N. i wsp. (1987), *Life – tasks, self – concept ideals and cognitive strategies in a life transition*, „Journal of Personality and Social Psychology” 53.
- Carson K., Carson P., Bedeian A. (1995), *Development and construct validation of a career entrenchment measure*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology” 68.
- Carson K. i wsp. (1996), *A career entrenchment model: Theoretical development and empirical outcomes*, „Journal of Career Development” 22.
- Cattell R.B. (1965), *The scientific analysis of personality*, Baltimore: Penguin.
- Chirkowska-Smolak T (2002), *Utrata pracy jako krytyczne wydarzenie życiowe*, w: M. Strykowska (red.), *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Chirkowska-Smolak T. (2012), *Psychologiczny model zaangażowania w pracę*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Chirkowska-Smolak T. (2015), *Konsekwencje stresu wynikające z braku bezpieczeństwa zatrudnienia i sposoby radzenia sobie z nim*, „Bezpieczeństwo Pracy – Nauka i Praktyka” 10.
- Chirkowska-Smolak T., Hauziński A., Łaciak M. (2011), *Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży*, Warszawa: Scholar.
- Chłoń-Domińczak A. (red.) (2013), *Liczą się efekty. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa: IBE.
- Ciechanowicz A. (red.) (1990), *Kulturowa adaptacja testów*, Warszawa: PTP.
- Cieciuch J. (2009), *Value priorities and structure in adolescence and early adulthood in 19 European countries*, w: W. Zagórska, J. Cieciuch, D. Buksik (red.), *Axiological aspects of development in youth*, Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Cieciuch J. (2010), *Nadzieja jako moderator związku poczucia koherencji z preferencjami wartości*, „Fides et ratio” 2.
- Cieciuch J. (2013), *Kształtowanie się systemu wartości. Od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, b.m.w., Liberi Libri.

- Cieciuch J., Zaleski Z. (2011), *Polska adaptacja Portretowego kwestionariusza wartości Shaloma Schwartza*, „Czasopismo Psychologiczne” 17.
- Cieciuch J., Davidov, E. (2012), *A comparison of the invariance properties of the PVQ-40 and the PVQ-21 to measure human values across German and Polish samples*, „Survey Research Methods” 6.
- Cofer C.N., Appley M.H. (1972), *Motywacja*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Couclelis H. i wsp. (1995), *Exploring the anchor-point hypothesis of spatial cognition*, w: D. Canter (red.), *Readings in environmental psychology. Urban cognition*, London: Academic Press.
- Côté J.E. (1996), *Sociological perspective in identity formation: the culture – identity link and identity capital*, „Journal of Adolescence” 19.
- Côté J.E. (1997), *An empirical test of the identity capital model*, „Journal of Adolescence” 20.
- Côté J.E. (2000), *Arrested adulthood: The changing nature of identity and maturity in the late-modern world*, New York: New York University Press.
- Côté J.E. (2002), *The role of identity capital in the transition to adulthood: the individualization thesis examined*, „Journal of Youth Studies” 2.
- Côté J.E. (2005), *Identity capital, social capital, and the wider benefits of learning: Generating resources facilitative of social cohesion*, „London Review of Education” 3.
- Crannell C.W. (1940), *Alternative interpretations of results obtained on a variation of the Peterson mental maze*, „The American Journal of Psychology” 53.
- Cross S., Markus H. (1991), *Possible selves across the life span*, „Human Development” 34.
- Cybal-Michalska A. (2013), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków: Impuls.
- Czapiński J., Panek T. (2011), *Diagnoza Społeczna 2011*, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czarkowska M. (1986), *Lęki społeczne a tendencje do zachowań afiliacyjnych w sytuacji wyboru zawodu*, Zielona Góra: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Czerw A. (2013), *Co ludzie myślą o pracy zawodowej? Konstrukcja metody diagnozującej postawy wobec pracy*, „Psychologia Społeczna” 22.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1991), *Psychologiczne problemy wyboru zawodu*, Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Davidov E., Schmidt P., Schwartz S.H. (2008), *Bringing values back in. The adequacy of the European Social Survey to measure values in 20 countries*, „Public Opinion Quarterly” 72.
- Daniels K., Chernatony L. de, Johnson G. (1995), *Validating a method for mapping managers' mental models of competitive industry structures*, „Human Relations” 48.
- DeJong K.A., Samsonovich A.V., Ascol, G.A. (2006), *An Integrated Self-Aware Cognitive Architecture. GMU Team Bica. Phase I Preliminary Report*, Fairfax: George Mason University.
- Diewald M., Mayer K.U. (2008), *The sociology of the life course and life span psychology*, Berlin: DIW. Discussion Paper 772.
- Donnelly P.G. Kimble C.E. (1997) *Community Organizing, Environmental Change, and Neighborhood Crime*, „Crime and Delinquency” 43.

- Domurat A. (2002), *Identyfikacja wartości osobistych w badaniach psychologicznych. Wartości jako cele działań i wyborów*, Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Downs R.M., Stea D. (1973), *Maps in Minds: Reflections on Cognitive Mapping*, New York: Harper and Row.
- Downs R.M., Stea D. (1977), *Maps in Minds: Reflections on Cognitive Mapping*, New York: Harper and Row.
- Drabik-Podgórną V. (2010), *Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym*, „Edukacja Dorosłych” 1.
- Eliasz A. (1981), *Temperament a system regulacji stymulacji*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Eliasz A. (1993), *Psychologia ekologiczna*, Warszawa: WIP PAN.
- Elder G.H., Caspi A. (1990), *Studying lives in a changing society: Sociological and personal explorations*, w: R.A. Zucker i wsp. (red.), *Personality structure in the life course*, New York: Springer.
- Elder G.H., King V., Conger R.D. (1996), *Attachment to Place and Migration Prospects: A Developmental Perspective*, „Journal of Research on Adolescence” 6.
- Emmons R.A. (1986), *Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being*, „Journal of Personality” 59.
- Erikson E.H. (1968), *Identity. Youth and Crisis*, New York–London: W.W. Norton and Company.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Erikson E.H. (2012), *Dopełniony cykl życia*, Gliwice: Helion.
- Fadjukoff P. (2007), *Identity formation in adulthood*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Foucault M. (2010), *Bezpieczeństwo terytorium populacja. Wykłady w Collège de France 1977/1978*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Franus E. (1976), *Rozwój małego dziecka*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Fried M. (1963), *Grieving for a lost home*, w: L. Duhl (red.), *The Urban Cognition*, New York: Basic Books.
- Frigo T. i wsp. (2007), *Australian Young People, their families and post-school plans: a research review*, Sydney: ACER.
- Gambino K.M. (2010), *Motivation for entry, occupational commitment and intent to remain: a survey regarding Registered Nurse retention*, „Journal of Advanced Nursing” 66.
- Gaup N. (2013), *School-to-work transitions. Findings from quantitative and qualitative approaches in youth transition research*, „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research” 14.
- Geis K.J., Ross C.E. (1998), *A new look at urban alienation: the effect of neighborhood disorder on perceived powerlessness*, „Social Psychology Quarterly” 61.
- George C., Kaplan N., Main M. (1985), *The Adult Attachment Interview* [unpublished manuscript], University of California at Berkeley.
- Gerstmann S. (1986), *Rozwój uczuć*, Warszawa: WSiP.
- Gerstmann S. (1987), *Podstawy psychologii konkretnej*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Golledge R.G., Gale N., Richardson G. (1987), *Cognitive maps of cities: studies of selected populations*, „The National Geographical Journal of India” 33.

- Golledge R.G. (red.) (1999), *Wayfinding behavior: cognitive mapping and other spatial-processes*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Golledge R.G., Stimson R.J. (1997), *Spatial Behavior: A Geographic Perspective*, New York: Guilford Press.
- Goswami S., Mathew M., Chadha N.K. (2007), *Differences in occupational commitment amongst scientists in Indian defence, academic, and commercial R&D organizations*, „Vikalpa” 32.
- Gottfredson L.S. (1981), *Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations*, „Journal of Counseling Psychology Monograph” 28.
- Grotevant H.D. (1987), *Toward a process model of identity formation*, „Journal of Adolescent Research” 2.
- Grzymała-Kazłowska A. (2013), *Od tożsamości i integracji do społecznego zakotwiczenia – propozycja nowej koncepcji teoretycznej*, „CMR Working Paper” 64.
- Guichard J., Huteau M. (2005), *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, Kraków: Impuls.
- Gullestad S.E. (2001), *Attachment theory and psychoanalysis: controversial issues*, „The Scandinavian Psychoanalytic Review” 24.
- Gulliver F.P. (1908), *Orientation of maps*, „Bulletin of American Geographical Society” 40.
- Gustafson P. (2002), *Place, place attachment and mobility. Three sociological studies*, „Goteborg Studies in Sociology” 6.
- Gurycka A. (1996), *Typologia i funkcje obrazu świata w umyśle człowieka*, Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Gurycka A., Neff T., Tarnowski A. (1998), *Jak ludzie spostrzegają swój świat?*, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- GUS (2003), *Migracje zagraniczne ludności 2002*, Warszawa: ZWS.
- GUS (1998), *Losy zawodowe absolwentów w latach 1994–1997*, Warszawa: GUS.
- Hannan D.F., Raffe D., Smyth E. (1996), *Cross-national research on school to work transitions: An analytical framework. Background paper prepared for the Planning Meeting for the Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life*, search.oecd.org/edu/skills-beyond-school/1925587.pdf [dostęp: 10.05.2010].
- Harrison R. van (1987), *Indywidualno-środowiskowe dopasowanie a stres w pracy*, w: C.L. Cooper, R. Payne (red.), *Stres w pracy*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hauziński A. (1998), *Znaczenie pojęcia mapy i metody jego operacjonalizacji w psychologii*, „Czasopismo Psychologiczne” 3–4.
- Hauziński A. (2003), *Mapy poznawcze środowiska zamieszkania zagrożonego przestępczością*, Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Hauziński A. (2004), *Znaczenie wybranych czynników środowiska w procesie socjalizacji*, „Forum Oświatowe” 1.
- Hauziński A. (2010a), *Ewolucja pojęcia mapy poznawczej w psychologii. Przegląd badań dotyczących hierarchii planów i celów działania*, „Czasopismo Psychologiczne” 16.
- Hauziński A. (2010b), *Zjawisko przywiązania do miejsca jako składnik poczucia tożsamości*, w: A. Zduniak, N. Majchrzak (red.), *Jakość wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, Poznań: Wyd. WSB.

- Hauziński A. (2011), *Ewolucja pojęcia mapy poznawczej w psychologii i jej wykorzystanie w urbanistyce, architekturze oraz geografii*, „Zachowanie, Środowisko, Architektura” 5.
- Hauziński A. (2012), *Założenia teoretyczne, konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy (PEZP)*, „Czasopismo Psychologiczne” 2.
- Hauziński A. (2013), *Psychologiczne mechanizmy procesu przejścia z edukacji zawodowej do pracy*, „Kultura i Edukacja” 1.
- Hauziński A. (2015a), *Przywiązanie do zawodu a postawa wobec przejścia z systemu edukacji zawodowej do pracy*, w: T. Chirkowska-Smolak, J. Grobelny (red.), *Człowiek na rynku pracy. Wyzwania i zagrożenia*, Warszawa: Libron.
- Hauziński A. (2015b), *Eksploracja ruminacyjna a decyzyjność i samoskuteczność w karierze*, „Czasopismo Psychologiczne. Psychological Journal” 21.
- Hauziński A. (2015c), *Postawy absolwentów wobec tranzycji z edukacji zawodowej do pracy*, „Kultura i Edukacja” 1.
- Hauziński A. (2015d), *Preferencje wartości w mapowaniu kariery zawodowej w przestrzeni społecznej*, „Czasopismo Psychologiczne. Psychological Journal” 1.
- Hauziński A. (2016), *Regulacyjna funkcja przywiązania do zawodu*, „Czasopismo Psychologiczne. Psychological Journal” 22.
- Hauziński A., Bańka A. (2003), *Percepcja bezpieczeństwa środowiskowego w przestrzeni zurbanizowanej zagrożonej przestępczością*, w: A. Bańka (red.), *Zachowanie, Środowisko, Architektura. Forma i przestrzeń w świadomości użytkowników i projektantów*, Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Hauziński A., Bańka A. (2013), *Struktura i własności psychometryczne Skali Przywiązania do Zawodu (SPZ)*, „Czasopismo Psychologiczne” 2.
- Hauziński A., Bańka A. (2014), *Zagrożenie przestępczością w przestrzeni zurbanizowanej i jego obraz w umyśle człowieka*, w: K. Popiołek, A. Bańka, K. Balawajder (red.), *Społeczna psychologia stosowana*, t. 2, Poznań–Katowice: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, SWPS.
- Havighurst R.J. (1948), *Developmental tasks and education*, New York: McKay.
- Hay B. (1998), *Sense of place in developmental context*, „Journal of Environmental Psychology” 18.
- Heckhausen H., Kuhl J. (1985), *From wishes to action: the dead ends and the short cuts on the long way to action*, w: M. Frese, J. Sabini (red.), *Goal-directed behavior: The concept of action in psychology*, Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Heckhausen J., Schulz R. (1995), *A life-span theory of control*, „Psychological Review” 102.
- Heckhausen J., Schulz R. (1999), *Biological and societal canalizations and individuals developmental goals*, w: J. Brandtsädter, H. Lerner (red.), *Action and development: Theory and research through the life-span*, London: Sage Publications.
- Hilgard E.R. (1967), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hodgkinson G.P., Maule A.J., Bown N.J. (2004), *Casual cognitive mapping in the organizational strategy field: a comparison of alternative elicitation procedures*, „Organizational Research Methods” 7.
- Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa: PWE.
- Holland J. (1985), *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Holland J.L. (1992) *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*, Odessa FL: Psychological Assessment Resources.
- Holmes J. (1995) „Something there is that doesn't love a wall”: John Bowlby, attachment theory, and psychoanalysis, w: S. Goldberg, R. Muir, J. Kerr (red.), *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives*, New York: Hillsdale.
- Huff A.S. (1990), Mapping strategic thought, w: A.S. Huff (red.), *Mapping strategic thought*, Chichester: Wiley.
- Hutorowicz H. (1911), *Maps of primitive peoples*, „Bulletin American Geographical Society” 43.
- James L.R., Sells S.B. (1980), *Psychological climate: theoretical perspectives and empirical research*, w: D. Magnusson (red.), *Toward a Psychology of Situations: An Interactional Perspective*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones A.P., James L.R. (1979), *Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions*, „Organizational Behavior and Human Performance” 23.
- Johnston C. (1995), *The Rokeach Value Survey: Underlying structure and multidimensional scaling*, „Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied” 129.
- Jung C.G. (1989), *Rebis, czyli kamień filozofów*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kaczmarczyk P. (2005), *Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*, Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kaplan A. (1973), *The conduct of inquiry*, New Brunswick–London: Transaction Publishers.
- Karmiloff-Smith A. (1992), *Beyond modularity*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Kasprzak E. (2013), *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory kariery zawodowej*, Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kett J. (1977), *Rites of passage: Adolescence in America, 1790 to present*, New York: Basic Books.
- Kitchin R.M. (1997), *Exploring spatial thought*, „Environment and Behavior” 29.
- Kline R.B. (2005), *Principles and practice of structural equation modeling*, New York: The Guilford Press.
- Kłos B. (2006), *Migracje zarobkowe Polaków do krajów Unii Europejskiej*, „INFOS” 2.
- Kobielus S. (1997), *Człowiek i Ogród Rajski w kulturze religijnej średniowiecza*, Warszawa: Inco-Veritas.
- Kocowski T. (1982), *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław: PAN.
- Komar B., Kucharczyk-Brus B., Zabawa-Krzywicka J. (2006), *Badanie narastania stresu środowiskowego podczas 30 lat trwania budynku „Superjednostka” w Katowicach, „Zachowanie, Środowisko, Architektura” 4.*
- Konarski R. (2009), *Modele równań strukturalnych. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kosslyn S.M., Pick H.L., Fariello G.R. (1974), *Cognitive maps in children and men*, „Child Development” 45.
- Kosslyn S.M., Schwartz S.P. (1977), *A simulation of visual imagery*, „Cognitive Science” 1.
- Kowalska A. (1995), *Losy zawodowe absolwentów w latach 1989–1994*, Warszawa: GUS.
- Kowalska A. (1998), *Losy zawodowe absolwentów w latach 1994–1997*, Warszawa: GUS.

- Kuczynski L. (2003), *Handbook of dynamics in parent-child relations*, Thousand Oaks: Sage.
- Kuipers B. (1982), *The „Map in the Head” Metaphor*, „Environment and Behavior” 14.
- Kurcz I. (1987), *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Lanz M., Tagliabue S. (2007), *Do I really need someone in order to become an adult? Romantic relationships during emerging adulthood in Italy*, „Journal of Adolescent Research” 22(5).
- Ledzińska M. (2000), *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 2, Gdańsk: GWP.
- Lee T.R. (1970), *Urban neighbourhood as a socio-spatial schema*, w: H.M. Proshansky, W.H. Ittelson, L.G. Rivlin (red.), *Environmental Psychology. Man and his physical setting*, New York: Holt, Reinhart, Winston.
- Lesińska M., Okólski M. (red.) (2013), *Współczesne polskie migracje: strategie – skutki społeczne – reakcja państwa*, Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lewicka M. (2012), *Psychologia miejsca*, Warszawa: Scholar.
- Lewin K. (1951), *Field theory in social science*, New York: Harper.
- Little B.R. (1983), *Personal projects: A rationale and method for investigation*, „Environment and Behavior” 15.
- Lockwood P., Kunda Z. (2004), *Inni jako wzory godne naśladowania: inspirują czy zniechęcają?*, w: A. Tesser, R.B. Felson, J.M. Suls (red.), *Ja i tożsamość. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk: GWP.
- Low S.M., Altman I. (1992), *Place attachment a conceptual inquiry*, w: I. Altman, S.M. Low (red.), *Place Attachment*, New York–London: Plenum Press.
- Luyckx K. i wsp. (2006), *Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation*, „Journal of adolescence” 29.
- Luyckx K. i wsp. (2008), *Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence*, „Journal of Research in Personality” 42.
- Lynch K. (1960), *The image of the city*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lynch K. (1976), *Enhancing the visual environment*, w: P. Laconte (red.), *The environment of human settlements. Human well-being in cities*, t. 1, New York: Pergamon Press.
- Łukaszewski W. (1974), *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Łukaszewski W. (1977), *Osobowość a spostrzeganie siebie i spostrzeganie innych*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Macek P., Bejček J., Vaničková J. (2007), *Contemporary Czech emerging adults: Generation growing up in the period of social changes*, „Journal of Adolescent Research” 22(5).
- Mahler M.S., Kaplan L. (1977), *Developmental aspects in the assessment of narcissistic and so-called borderline personalities*, w: P. Hartocollis (red.), *Borderline personality disorders: The concept, the syndrome, the patient*, New York: International Universities Press.
- Main M., Kaplan N., Cassidy J. (1985), *Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation*, „Monographs of the Society for Research in Child Development” 50.
- Marcia J.E. (1980), *Identity in adolescence*, „Handbook of Adolescent Psychology” 9(11).

- Marcia J.E. (1966), *Development and validation of ego-identity status*, „Journal of Personality and Social Psychology” 3.
- Marek E. (2008), *Emigracja zarobkowa Polaków po akcesji do Unii Europejskiej*, „Polityka Społeczna” 11-12.
- Markus H., Nurius P. (1986), *Possible selves*, „American Psychologist” 41.
- Marody M. (1976), *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Marr D., Nishihara K.H. (1978), *Representation and recognition of the spatial organization of three-dimensional shapes*, „Proceedings of the Royal Society B” 200.
- Marszał-Wiśniewska M. (1991), *Kwestionariusz Kontroli Działania J. Kuhla (ACS-90)*, „Studia Psychologiczne” 40.
- Martin M., Jones G.V. (1995), *Integral bias in the cognitive processing of emotionally linked pictures*, „British Journal of Psychology” 86.
- Massey D.S. i wsp. (1993), *Theories of international migration: A review and appraisal*, „Population and Development Review” 19.
- Mądrzycki T. (1970), *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa: PZWS.
- Mądrzycki T. (1974), *Wpływ postaw na rozumowanie*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Mądrzycki T. (1996), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk: GWP.
- McDermott D.V. (1980), *Spatial inferences with ground, metric formulas on simple objects*, New Haven, CT: Yale University, Department of Computer Science.
- Meyer J.P., Allen N.J., Smith C.A. (1993), *Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization*, „Journal of Applied Psychology” 78.
- Meyer J.P. i wsp. (2002), *Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences*, „Journal of Vocational Behavior” 61.
- Mika S. (1966), *Postawy i zapamiętywanie*, „Studia Psychologiczne” 7.
- Mika S. (1981/1984), *Psychologia społeczna*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Miller G.A., Galanter E., Pribram K.H. (1980), *Plany i struktura zachowania*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Mróz B. (2008), *Osobowość wybitnych aktorów polskich. Studium różnic międzygeneracyjnych*, Warszawa: Scholar.
- Nasar J.L., Jones K.M. (1997), *Landscapes of fear and stress*, „Environment and Behavior” 29.
- Newell A., Simon H.A. (1972) *Human problem solving*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Niezabitowska E., Niezabitowski A. (2006), *Badania jakościowe środowiska zurbanizowanego w dydaktyce i pracach badawczych Wydziału Architektury Politechniki Śląskiej*, „Zachowanie, Środowisko, Architektura” 4.
- Nilsson N. (1980), *Principles of Artificial Intelligence*. Palo Alto: Tioga.
- Nurmi J.E., Salmela-Aro K. (2002), *Goal Construction, Reconstruction and Depressive Symptoms in a Life – Span Context: The Transition From School to Work*, „Journal of Personality” 70.

- Nuttin J. (1984), *Motivation, planning, and action*, Leuven: Leuven University Press and Lawrence Erlbaum.
- Obuchowski K. (1965), *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Obuchowski K. (2000), *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Oettingen G. 1999. *Free fantasies about the future and the emergence of developmental goals*, w: J. Brandtstadter, R.M. Lerner (red.), *Action and self-development: Theory and research through life span*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'Keefe J., Nadel L. (1978), *The Hippocampus as a Cognitive Map*, Oxford: Oxford University Press.
- Okólski M. (1997), *Statystyki imigracji w Polsce. Warunki poprawności, ocena stanu obecnego, propozycje nowych rozwiązań*, „Prace Migracyjne” 2.
- Oleś P.K. (2008), *O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie*, w: P.K. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Lublin: Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Paillard J. (1999), *Body schema and body image – a double dissociation in deafferented patients*, w: G.N. Gantchev, S. Mori, J. Massion (red.), *Motor Control, Today and Tomorrow*, New York: New York University Press.
- Pálos, S. (1993), *Chińska sztuka leczenia*, Wrocław: Luna.
- Peterson J. (1920), *The backward elimination of errors in mental maze learning*, „Journal of Experimental Psychology” 3.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Piaget J. (1972), *Strukturalizm*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Piaget J. (1981), *Równoważenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Piaget J., Inhelder B., Szeminska A. (1960), *The Child's Conception of Geometry*, New York: Basic Books.
- Piotrowski K. (2010), *Wkraczanie w dorosłość. Tożsamość i poczucie dorosłości młodych osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa: Scholar.
- Piotrowski K. (2013), *Tożsamość osobista w okresie wkraczania w dorosłość. Sytuacja młodych osób z ruchowym ograniczeniem sprawności i ich sprawnych rówieśników*. Wielichowo: TIPI.
- Piotrowski K., Brzezińska A.I. (2015), *Polska adaptacja kwestionariusza Identity Stage Resolution Index (ISRI) Jamesa Cote*, „Studia Psychologiczne” 53.
- Pisula W. (2003), *Psychologia zachowań eksploracyjnych zwierząt*, Gdańsk: GWP.
- Pindur-Dylak A. (2002), *Związki intymne a tożsamość psychospołeczna w okresie wkraczania w dorosłość*, w: A.I. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia w okresie dorosłości*, Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Ponikowska I., Marciniak K. (1988), *Ciechocinek. Terenoterapia uzdrowiskowa*, Poznań-Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Pool L.D., Sewell P. (2007), *The key to employability: developing a practical model of graduate employability*, „Education and Training” 4.
- Proshansky H.M., Ittelson W.H., Rivlin L.G. (1970), *Environmental Psychology: Man and his physical setting*, New York: Holt, Reinhart, Winston.

- Pulkkinen L., Nurmi J.E., Kokko K. (2002). *Personal goals and well-being*, w: L. Pulkkinen, A. Caspi (red.), *Paths to Successful Development: Personality in the Life Course*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Putko A. (1998), *Rozwój dziecięcych teorii umysłu jako proces explicytacji i systematyzacji*, „Czasopismo Psychologiczne” 4.
- Quintini G., Martin J.P., Martin S. (2007), *The changing nature of the school-to-work transition process in OECD countries*. IZA discussion paper, 2582.
- Rakoczy G. (1985), *Umysłowe obrazy miasta, ich powstawanie oraz metoda badania*, „Przegląd Psychologiczny” 28.
- Ratajczak Z. (2000), *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne*, w: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Ratajczak Z. (2001), *Oblicza ludzkiej zaradności*, w: K. Popiołek (red.), *Człowiek w sytuacji zagrożenia. Kryzysy, katastrofy, kataklizmy*, Poznań: Wyd. SPiA.
- Ratajczak Z. (2006), *Psychologiczne aspekty funkcjonowania współczesnych organizacji*, w: Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska (red.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji. Wybrane zagadnienia*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Relph E. (1976), *Place and placelessness*, London: Pion.
- Roe A. (1956), *The Psychology of Occupations*, New York: John Wiley and Sons.
- Roe A., Siegelman M. (1963), *A Parent-Child Relations Questionnaire*, „Children Development” 34.
- Rokeach M. (1968), *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Roykiewicz A. (1979), *Psychohigieniczne funkcje czasu wolnego*, w: K. Dąbrowski (red.), *Zdrowie psychiczne*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Rożnowski B. (2006), *Spostrzeganie zmiany środowiska pracy w organizacji: od szczegółu do ogółu*, w: B. Rożnowski, A. Biela, A. Bańka (red.), *Praca i organizacja w procesie zmian* Poznań: Wyd. SPiA.
- Rożnowski B. (2009), *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*, Lublin: Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Rożnowski B. i wsp. (2007), *Postawy i zachowania wobec lokalnego rynku pracy. Wyniki badań terenowych w wybranych powiatach województwa lubelskiego*, Lublin: Instytut Rynku Pracy – Fundacja Nowy Staw.
- Sallis J.F. i wsp. (1997), *Assessing perceived physical environmental variables that may influence physical activity*, „Research Quarterly for Exercise and Sport” 68.
- Salmela-Aro K., Nurmi J.-E. (1997), *Goal contents, well-being and life-context during the transition to university studies*, „International Journal of Behavioral Development” 20.
- Samsonovich A.V., Ascoli G.A. (2006), *Self-organizing linguistic cognitive map as key to the human value and semantic memory systems*, Washington DC: Society for Neuroscience.
- Savickas M.L. (1985), *Identity in vocational development*, „Journal of Vocational Behavior” 27.

- Schein E.H. (1968), *Organizational socialization*, „Industrial Management Review”.
- Schein E.H. (1979), *The individual, the organization, and the career: a conceptual scheme*, w: D.A. Kolb, I.M. Rubin, J.M. McIntyre (red.), *Organizational Psychology a book of readings*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Schoon I., Silbereisen R.K. (2009), *Conceptualising School-to-Work Transitions in Context*, w: I. Schoon, R.K. Silbereisen (red.), *Transitions from School to Work. Globalization, and Patterns of Diversity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Seamon D. (1979), *A Geography of a Lifeworld*, New York: San Martin Press.
- Schwartz S.H. (1992), *Universals in the content and structure of values: Teoretical Advances and empirical tests in 20 countries*, w: M. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology*, London: Academic Press.
- Schwartz S.H. (1994), *Are there universal aspects in the structure and contents of values?* „Journal of Social Issues” 4.
- Schwartz S.H. (1996), *Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems*, w: C. Seligman, J.M. Olson, M. Zanna (red.), *The psychology of values*, Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Schwartz S.H. (1999), *A theory of cultural values and some implications for work* „Applied Psychology: An International Review” 1.
- Schwartz S.H., Bilsky W. (1987), *Toward a psychological structure of human values* „Journal of Personality and Social Psychology” 3.
- Schwartz S.H., Bilsky W. (1990), *Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications*, „Journal of Personality and Social Psychology” 5.
- Schwartz S.H., Bilsky W. (1994), *Values and personality*, „European Journal of Personality” 8.
- Schwartz S.H. i wsp. (2001), *Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” 32.
- Settersten R.A. (2003), *Age structuring and the rhythm of the life course*, w: J.T. Mortimer, M. Shanahan (red.), *Handbook of the life course*, New York: Plenum.
- Shanahan M.J., Longest K.C. (2009), *Thinking about the Transition to Adulthood. From Grand Narratives to Useful Theories*, w: I. Schoon, R.K. Silbereisen (red.), *Transitions from School to Work. Globalization, and Patterns of Diversity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Shepard R.N., Chipman S. (1970), *Second-order isomorphism of internal representations: shapes of states*, „Cognitive Psychology” 1.
- Siek S. (1986), *Formowanie osobowości*, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Sillamy N. (1989), *Słownik psychologii*, Katowice: Książnica.
- Sjaastad L.A. (1962), *The costs and returns of human migration*, „Journal of Political Economy” 70.
- Skarżyńska K. (1995), *Kto czuje się zagrożony bezrobociem: charakterystyka społeczno-psychologiczna młodzieży przewidującej trudności na rynku pracy*, w: Z. Ratajczak (red.), *Bezrobocie. Psychologiczne i społeczne koszty transformacji systemowej*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.

- Spendel Z. (red.) (2010), *Diaprezamus. Pakiet diagnostyczno-metodyczny wspierający proces orientacji zawodowej dzieci i młodzieży. Inspiracje i założenia teoretyczne*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Steinmetz H. i wsp. (2009), *Testing measurement invariance using multigroup CFA: Differences between educational groups in human values measurement*, „Quality and Quantity” 43.
- Strelau J. (1985), *Temperament, osobowość, działanie*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Strykowska M. (2001), *Globalizacja a kariery zawodowe*, w: Z. Blok (red.), *Społeczne problemy globalizacji*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Strykowska M. (2002), *Zawód – praca – kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*, w: M. Strykowska (red.), *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Strykowska M. (2007), *Funkcjonalne i dysfunkcjonalne zjawiska organizacyjne*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Strykowska M. (2010), *Psychologiczne aspekty wdrażania zmian organizacyjnych*, „Organizacja i Kierowanie” 2.
- Stylios D.C., Groumpos P.P. (1999), *Mathematical formulation of fuzzy cognitive maps*. Proceedings of the 7th Mediterranean Conference on Control and Automation, Hajfa, Israel.
- Super D.E. (1972), *Psychologia zainteresowań*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Super D.E. i wsp. (1963), *Career development: Self concept theory*, New York: College Entrance Examination Board.
- Sygnowski G. (2004), *Gotowość migracyjna studentów szkół wyższych*, w: E. Nowicka (red.), *Migracje zarobkowe polskiej młodzieży. Badania i analizy*, Warszawa: UKIE.
- Szwarc H. (1979), *Rekreacja ruchowa i inne formy spędzania czasu wolnego przez ludzi starych na tle ich sytuacji zdrowotnej i społecznej*, „Monografie” 118.
- Timoszyk-Tomczak C., Zaleski Z. (2004), *Rola osobowości w konstruowaniu własnej przyszłości*, w: G.E. Kwiatkowska (red.), *Wybrane zagadnienia psychologii współczesnej*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Thomas W.J., Znaniecki F. (1918–1920), *Polish Peasant in Europe and America*, Boston: The Gorham Press.
- Tolman E.C. (1932), *Purposive behavior in animals and men*. New York: Appleton-Century.
- Tolman E.C. (1942), *Drives toward war*. New York: Appleton-Century.
- Tolman E.C. (1948), *Cognitive maps in rats and men*, „The Psychological Review” 55.
- Tolman E.C. (1995), *Zachowanie celowe u zwierząt i ludzi*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Tomaszewski T. (1966), *Aktywność człowieka*, w: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa: KiW.
- Tomaszewski T. (red.) (1975), *Psychologia*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Tomaszewski T. (1975), *Człowiek i otoczenie*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Tomaszewski T. (1984), *Ślady i wzorce*, Warszawa: WSiP.

- Trowbridge C. C. (1913), *On fundamental methods of orientation and „imaginary maps”*, „Science” 38.
- Tuan Y. F. (1974), *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, and values*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Turnbull C. M. (1961), *Some observations regarding the experiences and behavior of the BaMbuti Pygmies*, „The American Journal of Psychology” 74.
- Tversky B. (1981), *Distortions in memory for maps*, „Cognitive Psychology” 13.
- Tversky B. (1992), *Distortions in cognitive maps*, „Geoforum” 23.
- Tversky B. (2000), *Levels and structure of cognitive mapping*, w: R. Kitchin, S. M. Freundschuh (red.), *Cognitive mapping: Past, present and future*, London: Routledge.
- Urban B. (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Walther A., Plug W. (2006), *Transition from School to Work in Europe: Destandardization and Policy Trends*, „New Directions for Child and Adolescent Development” 113.
- Ward B. (1983), *Dom człowieka*, Warszawa: PIW.
- Węclawowicz G. (2003), *Geografia społeczna miast. Zróżnicowanie społeczno-przestrzenne*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Wiese B. S., Freund A. M. (2005), *Goal progress makes one happy, or does it? Longitudinal findings from the work domain*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology” 78.
- Williams D. R. i wsp. (1992), *Beyond the commodity metaphor: Examining emotional and symbolic attachment to place*, „Leisure Science” 14.
- Winnicott D. W. (1958), *The capacity to be alone*, „The International Journal of Psychoanalysis” 39.
- Wołowska A. (2013), *Przywiązanie do organizacji a kontrakt psychologiczny*, Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Woodworth R. S., Schlosberg H. (1963), *Psychologia eksperymentalna*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Wrosch C., Heckhausen J. (1999), *Control-related behavior before and after passing a developmental deadline: Activation and deactivation of intimate relationship goals*, „Journal of Personality and Social Psychology” 77.
- Zaleski Z. (1991), *Psychologia zachowań celowych*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Zannaras G. (1976), *The relation between cognitive structure and urban form. Environmental knowing*, Stroudsburg: Hutchinson and Ross.
- Zavalloni M. (1975), *Social identity and recoding of reality: its relevance for cross cultural psychology*, „International Journal of Psychology” 3.
- Zeigler D. J. (2002), *Post-communist Eastern Europe and the cartography of independence*, „Political Geography” 21.
- Zimbardo P. G., Ruch F. L. (1996), *Psychologia i życie*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Ziółkowska B. (2013), *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?* W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Sopot: GWP.

- Znaniński F. (1931), *Miasto w świadomości jego obywateli. Z badań Polskiego Instytutu Socjologicznego nad miastem Poznaniem*, Poznań: Wyd. Polskiego Instytutu Socjologicznego.
- Znaniński F., Ziółkowski J. (1984), *Czym jest dla Ciebie miasto Poznań? Dwa konkursy: 1928/1964*, Warszawa–Poznań: Wyd. Naukowe PWN.
- Żyra J. (red.) (2007), *Pierwsze kroki na rynku pracy. Badanie losów zawodowych absolwentów Politechniki Krakowskiej, narzędzia badawcze, metodologia i wyniki badania pilotażowego rocznika 2005/06*, Kraków: Wyd. PK.

ZAŁĄCZNIK

NARZĘDZIA BADAWCZE

INSTRUKCJA

Niniejsze badanie dotyczy problemu, z jakim spotykają się ludzie przechodzący z nauki zawodu do pracy. Proszę ustosunkować się szczerze do wszystkich twierdzeń w załączonej ankiecie. Badania są anonimowe, a wyniki będą wykorzystane dla celów naukowych.

Wiek:		Płeć:	K		M		Stan cywilny	Wolny/a	Zamężny/a
Kierunek studiów:									
Tryb studiów	Licencjat			Magisterskie			Doktoranckie		
Doświadczenia zawodowe				Posiadam			Nie posiadam		
Zdobyte doświadczenia zawodowe oceniam:									
Bardzo nisko	Nisko	Raczej nisko	Ani nisko, ani wysoko	Raczej wysoko	Wysoko	Bardzo wysoko			

Jak Pan/i ocenia swoje możliwości podjęcia pracy w Polsce?						
Bardzo nisko	Nisko	Raczej nisko	Ani nisko, ani wysoko	Raczej wysoko	Wysoko	Bardzo wysoko

2. DIDS/PL (A. I. BRZEZIŃSKA, K. PIOTROWSKI)

Poniżej znajdują się twierdzenia dotyczące **przekonań, postaw i planów odnoszących się do przyszłości**. Proszę przeczytać je uważnie i ustosunkować się do nich, **zakreślając kółkiem odpowiedź** najlepiej opisującą Pana/i osobę. Proszę postarać się odpowiadać zgodnie z prawdą, pamiętając, że nie ma tutaj dobrych i złych odpowiedzi.

1. Podjąłem/jęłam już ostateczne decyzje na temat kierunku, w którym chcę podążyć w swoim życiu.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

2. Mam wątpliwości dotyczące tego, co naprawdę chcę osiągnąć w życiu.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

3. Moje plany na przyszłość pasują do moich prawdziwych zainteresowań i wartości.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

4. Rozmawiam z innymi ludźmi na temat planów na przyszłość, które sobie stworzyłem/am.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

5. Intensywnie myślę na temat kierunku, który chciałbym/chciałabym podjąć w życiu.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

6. Wiem, co chcę zrobić z moją przyszłością.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

7. Ciągłe jeszcze poszukuję kierunku, który chciałbym/chciałabym obrać w moim życiu.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

8. Moje plany na przyszłość wzmacniają moje zaufanie do siebie.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

9. Mam obawy dotyczące tego, co chcę zrobić ze swoją przyszłością.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

10. Stałe myślę na temat tego, jak widzę własną przyszłość.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

11. Analizuję to, czy cele, które sobie postawiłem/łam w życiu, naprawdę do mnie pasują.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

12. Mam jasną wizję mojej przyszłości.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

13. Ostatnio myślę o tym, do czego dążę w swoim życiu.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

14. Dokonałem/łam wyboru dotyczącego pewnych moich planów na przyszłość.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

15. Z powodu tego, jaką drogą życiową zaplanowałem/łam dla siebie, czuję się pewnie.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

16. Rozmyślałem o tym, czy moje plany na przyszłość, do których dążę, wiążą się z tym, czego naprawdę chcę.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

17. Staram się cały czas orientować w tym, jaki styl życia do mnie pasuje.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

18. Czuję, że kierunek, który chcę obrać w życiu, naprawdę będzie do mnie pasował.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

19. Stałe myślę na temat przyszłych planów, które stworzyłem/łam.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

20. Ciągle jeszcze zastanawiam się, w jakim kierunku podąży moje życie.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

21. Staram się odkryć, co inni ludzie myślą na temat konkretnych kierunków, które chcę obrać w życiu.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

22. Wiem, co chcę osiągnąć w życiu.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

23. Staram się odkryć, jaki styl życia byłby dla mnie dobry.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

24. Trudno mi powstrzymać się od myślenia na temat kierunku, w którym chcę podążyć w moim życiu.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

25. Bardzo cenię sobie moje plany na przyszłość.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

4. SSD (A.I. BRZEZIŃSKA, K. PIOTROWSKI)

Poniższe twierdzenia dotyczą **cech i zdolności posiadanych przez ludzi**. Proszę ustosunkować się do każdego twierdzenia, **zakreślając kółkiem** odpowiedź, która najlepiej opisuje Pani/a osobę. Każda odpowiedź jest dobra, o ile jest prawdziwa.

1. Jestem w pełni odpowiedzialny/a za własne działania.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

2. Uważam, że jestem już gotowy/a do zawarcia związku małżeńskiego.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

3. Potrafię sam/a się utrzymać.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

4. Czuję, że jestem już w pełni dojrzały/a.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

5. Potrafię silnie zaangażować się emocjonalnie w bliskim związku.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

6. Sam/a rozwiązuję swoje problemy.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

7. Czuję, że inni uważają mnie za osobę dorosłą.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

8. Samodzielnie kształtuję swoje przekonania.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

9. Jestem gotowy/a do pełnego związania się tylko z jednym partnerem seksualnym.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

10. Jestem niezależny/a emocjonalnie od rodziców.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

11. W większości sytuacji robię to, co sobie postanowię.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

12. Uważam się za osobę w pełni dorosłą.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

13. Jestem zdolny/a do podjęcia długookresowego zobowiązania wobec partnerki/partnera.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

14. Sam decyduję o tym, w jakie działania się zaangażować.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

15. Czy czujesz, że osiągnąłeś/aś już dorosłość?

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

5. PEZP (A. HAUZIŃSKI)

Przeczytaj uważnie każdą z pozycji i na zamieszczonej obok skali zaznacz X odpowiedź, która najbardziej odpowiada Twoim reakcjom, przekonaniom i odczuciom. Poszczególne cyfry oznaczają: **1 – całkowicie się zgadzam; 2 – zgadzam się; 3 – ani się zgadzam, ani się nie zgadzam; 4 – nie zgadzam się, 5 – całkowicie się nie zgadzam.**

PEZP	1	2	3	4	5
1. Przejście na rynek pracy wydaje mi się procesem bardzo skomplikowanym i długim.					
2. Przejście na rynek pracy jest obecnie zadaniem życiowym ustawionym ponad siły przeciętnego człowieka.					
3. Podjęcie pełnoetatowej stałej pracy wymaga więcej pomocy ze strony rodziny i innych osób, niż ma to miejsce obecnie.					
4. Uważam, że obecnie rozpoczęcie stałego zatrudnienia nie stwarza jednostce lepszych perspektyw dla zaspokojenia jej ważnych potrzeb.					
5. Szybkie podjęcie stałego zatrudnienia może nie być korzystne dla pełnego rozwoju potencjału osobowego jednostki.					
6. Dostępna obecnie oferta praktyk i staży podczas edukacji zawodowej nie ułatwia przechodzenia na rynek pracy.					
7. Pozostawanie w systemie edukacji i wydłużona młodość jest perspektywą mniej ryzykowną niż podjęcie stałego zatrudnienia.					

8. Niepewność związana z radzeniem sobie na rynku pracy jest czynnikiem zniechęcającym do angażowania się w stałej pracy.					
9. Nie warto dążyć do podejmowania stałego zatrudnienia na niezadawalających warunkach.					
10. Obawiam się, że studia/nauka zawodu niewiele znaczą w planowaniu i podejmowaniu stałego zatrudnienia.					
11. Niejasność prognoz dotyczących koniunktury na rynku pracy zniechęca do podejmowania stałego zatrudnienia.					
12. Uważam, że praca dorywcza podejmowana w okresie nauki zawodu nie ułatwia zdobycia stałego zatrudnienia.					
13. Przejście na rynek pracy wymaga obecnie od jednostek tak silnej determinacji, że czasami warunek ten wydaje się nie do spełnienia.					
14. Uważam, że warunkiem udanego przejścia z nauki zawodu do pracy nie jest wczesne wyznaczenie sobie przez jednostkę celów zawodowych i ich konsekwentna realizacja.					
15. Nie warto podejmować stałej pracy, której się nie lubi, i to nawet wtedy, gdy nie ma się szans na jakąkolwiek inną.					
16. Posiadanie jakiegokolwiek pracy jest lepsze niż bycie bezrobotnym.					

6. SSK (A. BAŃKA)

Poniżej znajduje się lista problemów, postaw i dylematów, jakie przeżywa większość osób kończących studia, a stojących przed decyzją, co zrobić z własną karierą. Przeczytaj uważnie każdą z pozycji i na zamieszczonej obok skali zaznacz X tę odpowiedź, która najbardziej odpowiada Twoim reakcjom, przekonaniom i odczuciom. Poszczególne cyfry oznaczają: **1 – całkowicie się nie zgadzam; 2 – nie zgadzam się; 3 – częściowo się nie zgadzam; 4 – nie mam zdania; 5 – częściowo się zgadzam, 6 –zgadzam się; 7 – całkowicie się zgadzam.**

1. Nie wierzę w to, by wszyscy i zawsze byli lepsi ode mnie.	1 2 3 4 5 6 7
2. Cele, do których dążę, utwierdzają mnie w przeświadczeniu, że poradzę sobie niemal zawsze i wszędzie.	1 2 3 4 5 6 7
3. Zdaję sobie sprawę, że na rynku pracy jest duża konkurencja, mimo to ufam, że dla kogoś takiego jak ja możliwe jest osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej wszędzie.	1 2 3 4 5 6 7
4. Znając siebie, wiem, że poradził(a)bym sobie w każdej rywalizacji.	1 2 3 4 5 6 7

5. Nie mam wątpliwości, że moje umiejętności społeczne dają mi duże możliwości przystosowania się do różnych warunków.	1 2 3 4 5 6 7
6. Ufam swoim zdolnościom i charakterowi w wystarczającym stopniu, by nie obawiać się planować pracy za granicą.	1 2 3 4 5 6 7
7. Uważam, że z moim wykształceniem mam prawo szukać pracy i szczęścia u wszystkich pracodawców.	1 2 3 4 5 6 7
8. Wiedza, którą się zdobywa na studiach, jest mało atrakcyjna na rynku pracy.	1 2 3 4 5 6 7
9. Uważam, że szanse znalezienia pracy w interesującej mnie dziedzinie znajdują się w moich rękach.	1 2 3 4 5 6 7
10. Z moim wykształceniem mam prawo marzyć o atrakcyjnej karierze zawodowej.	1 2 3 4 5 6 7
11. Ufam, że wiedza, którą studiuję, jest użyteczna w rozpoczęciu i rozwoju kariery.	1 2 3 4 5 6 7
12. Nie żywię obaw, że w dziedzinie, którą studiuję, należałoby dużo lepiej udokumentować swoje kompetencje, by można było myśleć o prawdziwej karierze.	1 2 3 4 5 6 7
13. Mam pewność, że wszędzie mogę być uznany(a) za specjalistę w swojej dziedzinie.	1 2 3 4 5 6 7
14. Nie obawiam się, że moje kwalifikacje mogłyby być przeszkodą do podjęcia pracy w zawodzie.	1 2 3 4 5 6 7
15. Uważam, że z moim wykształceniem mogę szukać szczęścia w korporacjach zatrudniających pracowników na całym świecie.	1 2 3 4 5 6 7
16. Uważam, że moje umiejętności językowe są niewystarczające, by myśleć o karierze zawodowej wszędzie.	1 2 3 4 5 6 7
17. Uważam, że moja dotychczasowa znajomość różnych kultur (np. organizacyjnych) jest wystarczająca, by nie bać się kariery gdziekolwiek.	1 2 3 4 5 6 7
18. Myślę, że moje doświadczenie współdziałania z ludźmi jest dobrą podstawą do planowania kariery nawet za granicą.	1 2 3 4 5 6 7
19. Moim rozmyślaniami o karierze nigdy nie towarzyszy obawa, że zabraknie mi doświadczenia, gdy przyjdzie poradzić sobie w sytuacji, w której pójdzie coś źle.	1 2 3 4 5 6 7
20. Ufam, że wiedza i doświadczenie, które dotychczas zdobyła(e) m predestynuje mnie, by poważnie myśleć o odniesieniu sukcesu w karierze zawodowej.	1 2 3 4 5 6 7
21. Wierzę, iż moje doświadczenia i kontakty są wystarczające, by nie bać się robienia kariery.	1 2 3 4 5 6 7
22. Uważam, że moje dotychczasowe kontakty osobiste i pośrednie z ludźmi robiącymi karierę pomogą mi rozpocząć i pokierować z sukcesem własną karierą.	1 2 3 4 5 6 7

23. Moja wiedza o pracy, życiu i karierze oparta jest na osobistym doświadczeniu.	1 2 3 4 5 6 7
24. Wiedza, jaką zgromadziła(e)m o pracy, życiu i karierze jest tym kapitałem, który pozwala mi patrzeć na pracę zawodową z optymizmem.	1 2 3 4 5 6 7
25. Myślę, że wiem, co należałoby jeszcze zrobić, by poradzić sobie z karierą zawodową.	1 2 3 4 5 6 7
26. Nie obawiam się, że mógłbym nie pogodzić działalności zawodowej z innymi obowiązkami.	1 2 3 4 5 6 7
27. Sądzę, że potrafił(a)bym pogodzić stałe podróże zawodowe z satysfakcjonującym mnie życiem rodzinnym.	1 2 3 4 5 6 7
28. Wielu ludzi kariery rezygnuje z rozrywek towarzyskich, więc sądzę, że i ja bym był(a) do tego zdolny(a).	1 2 3 4 5 6 7
29. Wiem, że poradził(a)bym sobie z wieloma rolami życiowymi w sytuacji częstej zmiany miejsca zamieszkania związanego z karierą zawodową.	1 2 3 4 5 6 7
30. Uważam, że moje sposoby gromadzenia, śledzenia i docierania do źródeł informacji dostarczają mi dobrej wiedzy do zaplanowania kariery.	1 2 3 4 5 6 7

7. SDK (A. BAŃKA)

Wyobraź sobie, że właśnie planujesz swoją przyszłość i zastanawiasz się, jak najkorzystniej ułożyć swoją ścieżkę kariery. Masz wiele różnych możliwości, ale też szereg wątpliwości. Jakimi kryteriami kierujesz się, planując swoją karierę? Przeczytaj uważnie poniższe stwierdzenia i oceń, zaznaczając X na siedmiostopniowej skali, czy są one zgodnie z Twoimi poglądami. Poszczególne cyfry oznaczają: **1 – całkowicie się nie zgadzam, 2 – nie zgadzam się, 3 – raczej nie zgadzam się, 4 – nie mam zdania, 5 – raczej się zgadzam, 6 – zgadzam się, 7 – całkowicie się zgadzam.**

1. Przed wyborem ostatecznej kariery chciał(a)bym dowiedzieć się więcej, jakie zawody najbardziej pasują do mojego charakteru.	1 2 3 4 5 6 7
2. Przed wyborem ostatecznej kariery potrzebuję zgromadzić jeszcze więcej informacji o tym, gdzie i czego uczyć, by móc pokierować swoją przyszłością.	1 2 3 4 5 6 7
3. Nie jestem pewien/na, które zawody i typy karier w praktyce byłyby dla mnie odpowiednie.	1 2 3 4 5 6 7
4. Zanim zdecyduję się na konkretny rodzaj kariery, będę potrzebować więcej informacji o tym, jakie są obecne i przewidywane możliwości zatrudnienia.	1 2 3 4 5 6 7

5. W podjęciu decyzji dotyczącej konkretnej kariery potrzebuję jeszcze szerzej zapoznać się z ofertami edukacyjnymi dotyczącymi podnoszenia kwalifikacji zawodowych.	1 2 3 4 5 6 7
6. Przed wyborem ostatecznej kariery, będę potrzebować zdobyć większe doświadczenie praktyczne (jak np. poprzez pracę na część etatu).	1 2 3 4 5 6 7
7. Zanim zdecyduję się na konkretny rodzaj kariery, będę potrzebować więcej informacji o tym, jakim wymaganiom należałoby sprostać, aby uzyskać zatrudnienie w interesujących mnie zawodach.	1 2 3 4 5 6 7
8. Zanim zdecyduję się na konkretną karierę, muszę mieć większą jasność, jakie typy karier pasują do moich zainteresowań zawodowych.	1 2 3 4 5 6 7
9. Przed wyborem kariery muszę zdobyć większą jasność, jakie są moje mocne i słabe strony.	1 2 3 4 5 6 7
10. Przed wstąpieniem na konkretny obszar kariery będę wciąż potrzebować rozmów z ludźmi pracującymi w określonych zawodach, by ostatecznie zdecydować, co mi odpowiada.	1 2 3 4 5 6 7
11. Nie jestem pewien, czy to, co lubię robić, pasuje do działań wymaganych w pracach i zawodach, nad którymi się zastanawiam.	1 2 3 4 5 6 7
12. Przed wstąpieniem na konkretną ścieżkę kariery potrzebuję odpowiedzieć sobie jeszcze na pytanie: kim jestem?	1 2 3 4 5 6 7
13. Przed wyborem kariery potrzebuję jeszcze odpowiedzieć sobie na pytanie: jakie są moje osobiste wartości?	1 2 3 4 5 6 7
14. Przed wstąpieniem na konkretną ścieżkę kariery zawodowej potrzebuję jeszcze odpowiedzieć sobie na pytanie: co jest dla mnie najważniejsze?	1 2 3 4 5 6 7
15. Kiedy pomyślę o rzeczywistej decyzji, od której naprawdę zależy moja kariera, to czuję strach.	1 2 3 4 5 6 7
16. Przed wstąpieniem na konkretną ścieżkę kariery powstrzymuje mnie obawa, że mogę nie być skuteczny/a w osiągnięciu celów w sposób dla mnie zadowalający.	1 2 3 4 5 6 7
17. Przed wstąpieniem na konkretną ścieżkę kariery powstrzymuje mnie obawa, że nietrafna decyzja może zamknąć mi inne możliwości kariery na zawsze.	1 2 3 4 5 6 7
18. Przed wstąpieniem na konkretną ścieżkę kariery powstrzymuje mnie obawa, że nietrafne decyzje odebrałyby mi elastyczność działania w przyszłości.	1 2 3 4 5 6 7
19. Nie jestem gotów na wybór konkretnej ścieżki kariery z obawy, że decyzje mogą być podejmowane pod presją.	1 2 3 4 5 6 7
20. Nie mam poczucia jasności, co zrobić ze swoją karierą, gdyż do końca nie wiem, kim naprawdę jestem.	1 2 3 4 5 6 7
21. Jeżeli ktoś wyręczyłby mnie w podejmowaniu decyzji dotyczącej mojej przyszłej kariery, byłaby to dla mnie wielka ulga.	1 2 3 4 5 6 7

22. Mam trudności z podjęciem wiążącej decyzji dotyczącej mojej przyszłej kariery, gdyż czuję swego rodzaju niemożność zmiany swojego umysłu.	1	2	3	4	5	6	7
23. Przed wyborem lub wstąpieniem na konkretny obszar kariery będę wciąż potrzebować porad innych osób (np. pracującymi w danym lub podobnym zawodzie).	1	2	3	4	5	6	7
24. Nie mogę teraz zdecydować o swojej karierze, nawet gdybym chciał(a), bowiem nie mam pomysłu, co dalej robić.	1	2	3	4	5	6	7

8. SPZ (A. BAŃKA)

Poniższe twierdzenia dotyczą preferencji wobec pracy zawodowej. Proszę ustosunkować się do każdego twierdzenia, zaznaczając X przy odpowiedzi, która najlepiej opisuje Pan/i/a osobę. Każda odpowiedź jest dobra, o ile jest prawdziwa.

1. Zawód, który wykonuję (studiuję), ma znaczenie dla obrazu mojego „Ja”.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

2. Żałuję, że podjąłem się wykonywania mojego zawodu/studiów.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

3. Jestem dumny, że pracuję w tym zawodzie/studiuję ten zawód.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

4. Nie lubię mojego zawodu/studiów.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

5. Nie identyfikuję się z zawodem, który wykonuję/studiuję.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

6. Jestem pełen entuzjazmu, jeżeli chodzi o mój zawód/studia.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

7. Zbyt wiele włożyłem w naukę/wykonywanie mojego zawodu, żeby teraz rozważać jego zmianę.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

8. Byłoby mi trudno zmienić teraz zawód/kierunek studiów.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

9. Gdybym teraz zmienił zawód/kierunek studiów, zbyt wiele w moim życiu uległoby zakłóceniu.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

10. Gdybym teraz zmienił zawód/studia, mogłoby to być dla mnie kosztowne.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

11. Nie ma takiej siły, która powstrzyma mnie przed zmianą zawodu/kierunku studiów.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

12. Zmiana kierunku studiów/zawodu w chwili obecnej mogłaby wymagać ode mnie znacznego osobistego poświęcenia.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

13. Wierzę, że ludzie, którzy są wykwalifikowani w swoim zawodzie, czują się zobowiązani do pozostania w nim na rozsądny okres czasu.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

14. Nie czuję się zobowiązany do pozostania w moim zawodzie.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

15. Mam poczucie odpowiedzialności za zawód, który studiuję/wykonuję, i czuję się zobowiązany do pozostania w nim.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

16. Nawet gdyby to było dla mnie korzystne, nie czułbym się w porządku, odchodząc teraz z zawodu/rezygnując ze studiów.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

17. Czułbym się winny odchodząc z zawodu/przerywając studia.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

18. Pozostaję w swoim zawodzie/studiuję ze względu na poczucie lojalności wobec niego.

Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
------------------	-----	------------	------------	-----	------------------

9. MAPA KRAJU EMIGRACJI

Jaki kraj wybrałbyś/wybrałabyś, gdybyś rzeczywiście chciał/a wyemigrować z Polski do kraju **najbardziej atrakcyjnego** dla Ciebie z punktu widzenia przyszłej kariery zawodowej.

EUROPA: Islandia, Norwegia, Szwecja, Finlandia, Irlandia, Wielka Brytania, Dania, Estonia, Łotwa, Litwa, Białoruś, Holandia, Niemcy, Polska, Czechy, Słowacja, Ukraina, Mołdawia, Francja, Belgia, Luksemburg, Szwajcaria, Austria, Węgry, Rumunia, Portugalia, Hiszpania, Malta, Włochy, Słowenia, Chorwacja, Bośnia i Hercegowina, Serbia i Czarnogóra, Bułgaria, Albania, Macedonia, Grecja, Cypr.

AMERYKA PÓŁNOCNA I POŁUDNIOWA: Kanada, USA, Meksyk, Kuba, Haiti, Dominikana, Jamajka, Gwatemala, Belize, Salvador, Honduras, Nikaragua, Kostaryka, Panama, Kolumbia, Wenezuela, Gujana, Surinam, Gujana Francuska, Ekwador, Peru, Brazylia, Boliwia, Chile, Argentyna, Paragwaj, Urugwaj.

AZJA: Rosja, Kazachstan, Mongolia, Turcja, Gruzja, Armenia, Azerbejdżan, Syria, Izrael, Jordania, Arabia Saudyjska, Jemen, Oman, Zjednoczone Emiraty Arabskie, Kuwejt, Irak, Turkmenistan, Uzbekistan, Tadżykistan, Kirgistan, Chiny, Korea Północna, Korea Południowa, Japonia, Iran, Afganistan, Pakistan, Indie, Nepal, Bhutan, Bangladesz, Birma, Laos, Tajlandia, Kambodża, Wietnam.

AFRYKA: Maroko, Algieria, Tunezja, Libia, Egipt, Sahara Zachodnia, Mauritania, Mali, Niger, Czad, Sudan, Erytrea, Etiopia, Somalia, Dżibuti, Senegal, Gambia, Gwinea Bissau, Gwinea, Sierra Leone, Liberia, Wybrzeże Kości Słoniowej, Burkina Faso, Ghana, Togo, Benin, Nigeria, Kamerun, Republika Środkowoafrykańska, Gwinea Równikowa, Gabon, Kongo, Demokratyczna Republika Konga, Uganda, Kenia, Ruanda, Burundi, Tanzania, Angola, Zambia, Malawi, Mozambik, Namibia, Botswana, Zimbabwe, Suazi, Lesoto, RPA, Madagaskar.

AUSTRALIA, NOWA ZELANDIA, ANTARKTYDA.

11. Ważne jest dla niego/niej, aby sam podejmował(a) decyzje w swoich własnych sprawach. Lubi wolność i niezależność od innych.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Bardzo ważne jest dla niego/niej, aby pomagać otaczającym go/ją ludziom. Pragnie dbać o ich dobro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ważne jest dla niego/niej odnoszenie znaczących sukcesów. Ma nadzieję, że ludzie docenią jego/jej osiągnięcia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ważne jest dla niego/niej, aby władza zapewniła mu/jej ochronę przed wszelkimi zagrożeniami. Pragnie, żeby państwo było silne, aby mogło bronić swych obywateli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Poszukuje przygód i lubi ryzykować. Chce mieć życie pełne wrażeń.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ważne jest dla niego/niej, aby zawsze zachowywać się poprawnie. Pragnie uniknąć postępowania, które ludzie mogliby uznać za niewłaściwe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ważne jest dla niego/niej, aby inni ludzie go/ją szanowali. Chce, aby ludzie robili to, co im każe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ważne jest dla niego/niej, aby być lojalnym wobec przyjaciół. Chce poświęcić się dla bliskich sobie osób.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jest głęboko przekonany/a, że ludzie powinni dbać o przyrodę. Ważna jest dla niego/niej troska o środowisko naturalne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ważna jest dla niego/niej tradycja. Stara się postępować zgodnie z tradycjami religijnymi lub rodzinnymi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Poszukuje okazji, aby zabawić się. Ważne jest dla niego/niej, aby robić to, co sprawia mu/jej przyjemność.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zdecydowałem/am, że po studiach wyjadę do pracy za granicą (zakreśl O):						
Zdecydowanie nie	Nie	Raczej nie	Ani nie, ani tak	Raczej tak	Tak	Zdecydowanie tak

Jak Pan/i ocenia swoje możliwości podjęcia pracy we wskazanym kraju emigracji zawodowej?						
Bardzo nisko	Nisko	Raczej nisko	Ani nisko, ani wysoko	Raczej wysoko	Wysoko	Bardzo wysoko

