

Założenia teoretyczne, konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy (PEZP)

Aleksander Hauziński*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

THEORETICAL ASSUMPTIONS, CONSTRUCTION AND FACTOR STRUCTURE OF TRANSITION FROM VOCATIONAL EDUCATION TO WORK SCALE

On the basis of the analysis of chosen theories regarding transition to the working environment as well as personality development it has been stated that taking jobs by graduates depends not only on the economical condition of the labour market and their academic results but also on the level of their personality development and accurate assessment of their own assets. Bearing this in mind the transition process from education to work is a complex and long-lasting developmental task where a crucial role is played by the knowledge of labour market, level of ambitions and ability to achieve the compromise between these aspirations and possibilities. The results of the construction of PEZP show the significance of confrontation of own abilities assessment and the great awareness of the importance of working as well as the hazards related to taking wrong decisions.

Key words: identity capital, theories of occupational choice, transition from education to work, employability

WPROWADZENIE

Szeroki kontekst procesu tranzykcji ze szkoły do pracy wyznaczają zmiany kulturowe w wymiarze społecznym, organizacyjnym i indywidualnym, kształtując nowe symbole, bohaterów, rytuały i wartości (Hofstede i Hofstede, 2007). Zmiany warunków działania organizacji (Turska, 2006) znajdują swoje odzwierciedlenie w oczekiwanych od menedżerów i pracowników kompetencjach w zakresie cech i postaw, umiejętności oraz wiedzy (Witkowski, 2010). Procesy te są moderowane przez zmiany polskiej gospodarki (Żuber i in., 2011) obejmujące m.in. poziom zatrudnienia w sektorach rynku, dynamikę inwestycji, wydajność pracy i dochody gospodarstw domowych. Żuber i współpracownicy (2011) wskazując źródła zagrożeń ekonomicznych wyróżnili spadek wzrostu demograficznego, starzenie się społeczeństwa oraz sytuację gospodarczą Unii Europejskiej.

Na poziomie psychologicznej analizy sytuacji osób dorosłych na rynku pracy na plan pierwszy wysuwają się pytania o to, jak współcześnie definiować sukces zawodowy i jak planować karierę zawodową? Odpowiedzi na postawione pytania należy odnieść do klasycznych i współczesnych teorii psychologii pracy i organizacji. Klasycznie sukces zawodowy definiowany był jako posia-

danie zatrudnienia oraz jako kariera zawodowa, ujmowana jako ciągłość pracy połączona z awansem lub jako praca w szanowanym zawodzie. Planowanie kariery w podejściach klasycznych utożsamiano z podjęciem zatrudnienia stanowiącego kontynuację ścieżki kształcenia (Schein, 1979). O przebiegu kariery decydowały czynniki organizacyjne, jej kultura, strukturalne możliwości awansu a także proces socjalizacji organizacyjnej oraz proces planowania rozwoju zasobów ludzkich w organizacji (Schein, 1979).

Współcześnie badacze kariery kładą większy nacisk na czynniki podmiotowe, niż na perspektywę członkostwa w organizacji. Podmiotowe uwarunkowania kariery stały się istotnym elementem dyskusji naukowej z powodu wzrastającej proporcji osób zatrudnionych w tzw. elastycznych formach pracy i czasu pracy (*outsourcing*, zatrudnienie projektowe, praca w domu, telepraca, umowa o dzieło lub zlecenie itp.), często na zewnątrz klasycznych struktur organizacyjnych. Na przykład, w sytuacji zatrudnienia projektowego zarządzanie pracownikami oraz ich zadania w dużym stopniu zależą od celów realizowanego projektu, co zwiększa niejednoznaczność ról zawodowych. Do wyróżnionych procesów należy dodać zmiany przebiegu procesu socjalizacji i podejmowania ról społecznych a więc zmiany procesu formowania dojrzałej osobowości i tożsamości. Coraz częściej sukces zawodowy zależy od zaangażowania i podejmowania ryzyka samodzielnej aktywności w zmaganiu się z wyzwaniami zawodowymi.

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Aleksander Hauziński, Instytut Psychologii UAM, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań.

mail: konto_Aleksander@interia.pl

Plany działania i orientacja czasowa ku przyszłości wydają się ważnymi determinantami powodzenia w procesie tranzykcji na rynek pracy, ujmowanym jako proces kształtowania tożsamości. Od lat 50. badacze tożsamości w coraz większym zakresie uwzględniali jej uwarunkowania indywidualne, m.in. takie, jak płeć, wiek, zawód, klasę społeczną (Zavalloni, 1975). W klasycznych teoriach opisujących mechanizmy kształtowania się tożsamości E. H. Eriksona a następnie J. E. Marcii (za Brzezińska, 2000, s. 239-270) podkreślano podstawowe znaczenie tożsamości dla zdolności efektywnego radzenia sobie z różnorodnymi zadaniami życiowymi. Klasyczne definicje tożsamości podnosiły jej zależność od otoczenia społecznego. Erikson (1960) definiował tożsamość jako rdzeń jednostki z istotnymi aspektami spójności z wewnętrznymi regułami grupy, jako społeczny aspekt osobowości ukazujący wagę dyspozycji indywidualnych. Z kolei Berger i Luckman (1966) określali tożsamość jako wiedzę właściwą danej społeczności, odzwierciedlającą powszechnie uzgodnione postawy i tworzącą „obiektywną rzeczywistość”.

Współcześnie wyróżnia się tożsamość osobistą, definiowaną jako uformowaną strukturę Ja, tożsamość społeczną definiowaną jako My i wyrażającą poznawcze powiązania własnej osoby z innymi ludźmi oraz zakres identyfikowania się z ich celami, wartościami i zasadami postępowania oraz tożsamość osiągniętą (Brzezińska, 2000). Tożsamość osiągnięta to procedura działania rozpoczynająca się od eksploracji siebie, rozpoznania właściwości i możliwości działania w otaczającym środowisku i eksploracji swojego umiejscowienia w nim a następnie, w wyniku wielokrotnych prób, umożliwiająca samodzielne podjęcie decyzji i zobowiązania co do dalszego postępowania i kierunku drogi życiowej (Brzezińska, Piotrowski, 2010). Tożsamość jako konstruowana przez podmiot struktura popędów, zdolności, przekonań i historii życia wyznacza, poprzez własną organizację, stopień precyzji działań eksploracyjnych albo orientacyjnych. Na podstawie wielu prób i testowania siebie oraz relacji z innymi ludźmi w określonych realiach zawodowych podejmowane są decyzje o wyborze określonej pracy (Bańka, Wołoska, 2006).

Z badań Brzezińskiej i Piotrowskiego (2010) dotyczących mechanizmów formowania się tożsamości, prowadzonych w różnych grupach wiekowych, wynika m.in., że przedłużony okres moratorium psychospołecznego obejmujący nawet osoby kończące studia jest zjawiskiem powszechnym. Zauważono, że wśród osób z najmłodszej grupy badanych wysokie jest natężenie obaw związanych z planami na przyszłość i kształtowaniem dorosłego życia. Wśród osób w wieku 24–40 dostrzeżono zjawisko utrzymywania się statusu tożsamości niezróżnicowanej, oznaczające umiarkowane natężenie wszystkich wymiarów tożsamości, bez dominacji któregośkolwiek z nich. W takiej sytuacji wzrasta znaczenie badań procesu przejścia z systemu edukacji na rynek pracy z perspektywy kształtowania się tożsamości, postaw i orientacji w środowisku.

WYBRANE TEORIE TRANZYKCJI NA RYNEK PRACY

W sytuacji dynamicznych zmian i niepewności prognoz dotyczących rynku pracy ważną rolę odgrywa system edukacji i programy kształcenia przez całe życie, służące dostosowaniu wykształcenia do potrzeb rynku pracy. W 2009 roku największy udział w grupie absolwentów przypadł na kierunki ekonomia i administracja (25.8%), pedagogika (15.9%), społeczne (14.6), humanistyczne (8.2) oraz medyczne (6.7) a najniższy odnotowano wśród absolwentów ochrony i bezpieczeństwa, weterynarii, opieki społecznej i usług transportowych (Żuber i in., 2011). Osoby z wyższym wykształceniem zatrudniane są przede wszystkim w sektorze usług rynkowych, jak pośrednictwo finansowe oraz nieruchomości a także usług nierynkowych, obejmujących administrację publiczną, edukację i ochronę zdrowia. W latach 2007–10 najsilniej wzrastało zapotrzebowanie na specjalistów z zakresu nauk matematycznych, fizycznych oraz technicznych. Należy podkreślić, że wraz ze wzrostem liczby absolwentów uczelni wyższych wzrasta zapotrzebowanie na wykształconych pracowników (Żuber i in., 2011).

W klasycznej teorii rozwoju aspiracji zawodowych L. Gottfredson przedstawiła mapy poznawcze świata zawodów, skonstruowane na podstawie badań indywidualnych wyobrażeń oraz preferencji zawodowych (Gottfredson, 1981, s. 545). Starła się odpowiedzieć na pytanie o to „jak w procesie edukacji rozwijają się aspiracje zawodowe?” Gottfredson (1981) podkreślała, że wpływowe teorie wyboru zawodu skupiają się na przebiegu procesu rozwoju w większym stopniu, niż na jego treści. Na przykład Super i in. (1963) opisują proces wykorzystania pojęcia Ja na różnych poziomach rozwoju kariery. Choć wielu badaczy podkreśla wpływ płci, statusu socjoekonomicznego i inteligencji na przebieg kariery w swoich koncepcjach pomijają te czynniki i koncentrują się na cenionych wartościach oraz zainteresowaniach. Według Gottfredson (1981) zainteresowania i wartości są słabymi predyktorami kariery zawodowej. Fundamentalne założenie licznych teorii wyboru zawodowego mówi, że ludzie wybierając rodzaj przyszłej pracy wykorzystując samowiedzę i w ten sposób poziom satysfakcji z pracy zależy od stopnia kompatybilności właściwości pracy i osoby.

Gottfredson (1981) za kluczowe mechanizmy przedstawionej teorii uznała rozwój wyobrażeń zawodowych, kształtowanie aspiracji wraz z rozwojem pojęcia Ja oraz kompromisy wyznaczające decyzje zawodowe. Pojęcie Ja zdefiniowała jako obraz własnej osoby i wiedzę o tym kim się jest a kim nie. Pojęcie Ja jest wielowymiarowe (w różnym stopniu złożone, zróżnicowane, spójne itp.) umożliwia projektowanie siebie w przyszłość i obejmuje wiedzę o zdolnościach, zainteresowaniach, osobowości, sytuacji społecznej. Z kolei wyobrażenia zawodowe to zgeneralizowana i uogólniona wiedza o zawodzie, o predyspozycjach osobowościowych pracujących w danym zawodzie, o zadaniach zawodowych, stylach życia, wynagrodzeniu. Natomiast poznawcza mapa zawodów (*cognitive map of*

occupations) oznacza skumulowaną i wieloaspektową wiedzę o świecie zawodów i podobieństwach między pracami, typowych pracownikach itd. Preferencje zawodowe powstają na podstawie wyobrażeń i mapy poznawczej zawodów. Odzwierciedlają raczej życzenia bądź pragnienia, niż rzeczywistą wiedzę o zawodach.

Gottfredson (1981) omawia kolejne mechanizmy rozwoju aspiracji zawodowych odwołując się do ogólnego procesu rozwoju dzieci i młodzieży. Wyróżnia fazę poznania znaczenia wielkości i siły (3–5 lat), fazę orientacji wobec ról związanych z płcią (6–8 lat) a następnie fazę odniesienia wobec ocen społecznych (9–13 lat) w której kształtujące się pojęcia Ja, klasy społecznej i osiągnięć pozwalających sprostać oczekiwaniom otoczenia. Wzrost poziomu samoświadomości pojawia się w czwartej fazie rozwoju, około 14 roku życia i polega na orientacji na wewnętrzne i unikalne Ja. Pierwszy obraz świata zawodów zawiera informacje pozytywne. Poznanie różnych aspektów Ja powoduje różnicowanie wiedzy o świecie zawodów i skutkuje precyzją preferencji zawodowych i ograniczeniem możliwości wyboru zawodu.

Wykluczanie kolejnych zawodów z obszaru aspiracji jest w okresie późnego dzieciństwa spowodowane niezgodnością wyobrażenia o zawodzie z pojęciem Ja odnoszonym do własnej klasy społecznej i takich cech, jak płeć oraz inteligencja. W okresie adolescencji świat zawodów jest analizowany ponownie, przez pryzmat wiedzy o własnych zainteresowaniach, zdolnościach oraz cenionych wartościach. W tym okresie wzrasta liczba zawodów ocenianych jako interesujące. Pod koniec szkoły średniej młodzież ocenia dostępność zawodu i szanse realizacji własnych preferencji i aspiracji co niekiedy prowadzi do rezygnacji z zawodów uznanych za niedostępne.

Na obraz świata zawodów (Gottfredson, 1981, s. 550-554) składają się prestiż zawodu, jego lokalizacja na wymiarze męskość – kobiecość, ścieżka wejścia do zawodu oraz ogólna wiedza zawodowa. Przedstawiona przez badaczkę poznawcza mapa świata zawodów uwzględnia dwa podstawowe wymiary: poziom prestiżu zawodu oraz nacechowanie płciowe. Na przykład zawód psychiatry jest oceniany jako neutralny płciowo i o wysokim prestiżu a zawód recepcjonisty jako kobiecy, o prestiżu niższym niż przeciętny. Najniżej oceniane były zawody męskie z obszaru tzw. realistycznych, jak pracownik budowlany, ogrodnik, dzwonnik, rybak, górnik (Gottfredson, 1981, s. 553).

Ograniczenia są według Gottfredson (1981) jednym z kluczowych mechanizmów formujących się w trakcie rozwoju Ja i określają preferencje zawodowe. Preferencje zawodowe związane są z czynnikami płci, wieku, inteligencji, statusu społecznego, rasy, regionu zamieszkania i innych atrybutów społecznych i indywidualnych. Gottfredson (1981, s. 554) stawia pytanie o to, jakie są przyczyny różnic preferencji zawodowych w sytuacji stosunkowo zbliżonego obrazu świata zawodów. Stara się odpowiedzieć na to pytanie odwołując się do rozwoju pojęcia Ja oraz do ocen podobieństwa danego zawodu z obrazem Ja. Proponuje ona cztery poziomy rozwoju: orientację na

wielkość i siłę, poznanie roli związanych z płcią, ocenę społeczną oraz rozwój niepowtarzalnego wewnętrznego Ja. Gottfredson (1981) stwierdza, że na czwartym poziomie rozwoju pojęcia Ja i preferencji zawodowych istotne zmiany dotyczą percepcji siebie, innych oraz świata zawodów. Precyzują się wtedy zainteresowania, wartości i kompetencje oraz obszar świata zawodów który osoba ocenia jako odpowiadający Ja. Każdy nowy element Ja stanowi kryterium oceny odpowiedniości zawodów. Preferencje zawodowe ogranicza możliwość akceptacji odstępstwa od aspiracji. Osoby posiadają określoną granicę tolerancji dla minimalnego i maksymalnego poziomu prestiżu zawodu a także dla stopnia nasycenia stereotypu zawodowego na wymiarze męskość – kobiecość. Wraz z poziomem rozwoju granice te się precyzują i utrwalają.

D. Blustein i in. (1989) są przekonani, że poznanie genety celów zawodowych wymaga uwzględnienia dwóch zadań rozwojowych, poznania siebie oraz sformułowania planów zawodowych. Wskazują oni wiele wspólnych zmiennych istotnych dla procesu eksploracji siebie i środowiska, podobnie jak w przypadku grup zmiennych różnicujących decyzje zawodowe (Blustein i in., 1989, s. 196). Podkreślają, że istnieje niewielka liczba badań dotyczących rozwiązywania zadań rozwojowych związanych z karierą zawodową, w których proces ten odnoszony jest do formowania tożsamości w okresie późnej adolescencji. Starają się odpowiedzieć na dwa pytania: 1) jaki jest związek eksploracji przyszłości zawodowej z eksploracją innych ważnych rozwojowo obszarów; oraz 2) jak proces zaangażowania zawodowego wpływa na ustanawianie spójnej osobowości i tożsamości? Proces eksploracji kariery lub poznania zawodowego jest definiowany jako działania pozwalające dostrzec i ocenić informacje o zawodzie i ułatwić podjęcie trafnej decyzji o wejściu do zawodu (Blustein i in., 1989). Z perspektywy teorii rozwoju zawodowego, o poziomie zaangażowania w eksplorację kariery decydują grupy czynników motywacyjnych i zewnętrznych wzmocnień. Z perspektywy teorii kształtowania tożsamości, zróżnicowanie zaangażowania w eksplorację kariery wiąże się z szerzej rozumianym procesem eksploracji stanowiącym centralny składnik procesu kształtowania tożsamości (Grotevant, 1987). Stanowiska te łączy mechanizm eksploracji rozumianej jako poszukiwanie informacji o świecie i o sobie, ukierunkowanej przez kształtującą się tożsamość podmiotu. Osiągnięty na podstawie ogólnej eksploracji status tożsamości kształtuje proces eksploracji kariery. Jedynie długi proces refleksji i próby łączenia wymagań rynku oraz własnych cech czy kompetencji umożliwiają absolwentom podjęcie skutecznej nawigacji przez życie, co wykracza poza tranzyt ze szkoły na rynek pracy.

Formuły albo typy tożsamości określone przez takie dominanty psychiczne, jak poziom samooceny, neurotyzmu, depresyjność, poczucie samoskuteczności, motywacja osiągnięć, proaktywność bądź decyzyjność wyznaczają strategię działań służących poszukiwaniu zatrudnienia i zaprezentowania się przyszłemu pracodawcy. Przyjmuje się istnienie dwóch mechanizmów poszukiwania pracy: błędnego kręgu porażek oraz cyklu sukcesów. W przy-

padku kręgu porażek, jak wykazały badania Bynnera (1998) w systemie szkolnictwa brytyjskiego, ważące na przyszłych losach zawodowych są już decyzje podejmowane w wieku 14 lat. To okres w którym brytyjskie dzieci wybierają kierunek nauki na poziomie *secondary school*. W wieku lat szesnastu kończą gimnazjum egzaminem który określa ich dalszą przyszłość. Bynner (1998, s. 33) zauważa, że w tym wieku około 30% młodzieży rozpoczyna poszukiwanie pracy wykorzystując ścieżkę praktyk zawodowych. Pozostali kontynuują naukę w koledżach i przystępują do egzaminu na poziomie 'A', który otwiera drogę do szkolnictwa wyższego lub pozwala na podjęcie nauki zawodu na bardziej wymagających stanowiskach. Bynner (1998) za podstawowe wskaźniki wysokiej zdolności zatrudnieniowej (*employability*) uznał składowe tożsamości związane z umiejętnościami czytania, pisanie oraz matematycznymi. Zakładał Bynner (1998, s. 30) że kapitał tożsamości ma fundamentalne znaczenie dla powodzenia w procesie przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Wartość 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 składnikiem przebiegu życia zawodowego i podlega zmianom wtedy, gdy warunki rynku pracy wymagają podnoszenia kwalifikacji.

W 2002 J. Côté przedstawił wyniki badań mechanizmów tranzycji do dorosłości. Uwzględniając teorie biegu życia oraz perspektywę opisu społeczeństw ponowoczesnych starał się odpowiedzieć na pytanie o to, jaki wpływ na kształt procesu tranzycji do dorosłości ma struktura społeczna a także, jaki jest udział w tym procesie czynników podmiotowych, umożliwiających negocjowanie indywidualnych dróg biegu życia. Podkreślał, że indywidualizacja projektów życiowych wspierana jest poprzez proces nadawania kariery życiowej osobistego stylu, wynikającego z preferencji osobistych i podejmowanych decyzji. Zauważył wydłużenie procesu przechodzenia do dorosłości, opóźnienie podejmowania nowych ról społecznych a także wzrost świadomości własnej odpowiedzialności za kształtowanie ścieżek życiowych z jednoczesnym poczuciem niedostatku posiadanych zasobów.

Z perspektywy podmiotowej sformułował następujące pytania o uwarunkowania przebiegu procesu tranzycji studentów do dorosłości: 1) jak są zróżnicowane indywidualne drogi do dorosłości? 2) jaki jest wpływ płci oraz wsparcia finansowego rodziców na wybór ścieżki przejścia oraz na późniejsze osiągnięcia zawodowe i osobiste? 3) jakie kompetencje właściwe klasie średniej wykorzystują realizując karierę? Aby odpowiedzieć na tak sformułowane pytania przedstawił model kapitału tożsamości (*the identity capital model*). Model ten uwypukla znaczenie zasobów personalnych umożliwiających dopasowanie osoby i jej rozwoju osobistego do określonych warunków środowiska i rynku pracy. Przejście do dorosłości ujmowane jako rozwijanie i indywidualizowanie projektów życio-

wych można opisać na kontinuum od pasywnej akceptacji masowych wzorców konsumpcji i masowej oferty edukacyjnej określanej nazwą indywidualizacji schematycznej po indywidualizację rozwojową, wyrażającą się aktywnym, strategicznym podejściem do własnego rozwoju i do projektowania życia we wspólnocie dorosłych.

Model kapitału tożsamości definiuje Côté (2002, s. 119) jako mechanizm osiągania przewagi lub kompensowania słabości, ukształtowany w odpowiedzi na deficyty współczesnego życia społecznego i osłabienie jego instytucji. Mechanizm ten wymaga inwestycji w samego siebie. Stanowi strategię rozwoju na podstawie zasobów mierzalnych, takich jak klasa społeczna rodziców, płeć, przyjaciele i zasobów niemierzalnych, jak osobowość sprawcza, kapitał tożsamości, strategie rozwoju psychospołecznego i intelektualnego. Do najważniejszych składników kapitału społecznego zalicza mechanizmy rozwoju osobistego, osiągnięcia w realizacji projektów życiowych, rozwiązywanie zadań dorosłości, członkostwo we wspólnocie gwarantującej poczucie bezpieczeństwa i podnoszącej ocenę tożsamości i wartość kapitału społecznego a także osiągnięcie satysfakcjonującej pozycji zawodowej. Rozwój tych form kapitału może być powolny lub znikomy, co nazywane jest efektem moratorium, może też być dynamiczny, co nazywane jest efektem akceleracji. Zmienne te zostały zawarte na „Wielowymiarowej skali osobowości sprawczej” (Côté, 2002) i obejmują samoocenę, cele życiowe, samoaktualizację, wewnętrzną lokalizację kontroli, siłę ego oraz osobiście ukształtowaną ideologię. Drugą skalę stanowił „Index ukierunkowania tożsamości” umożliwiający ocenę osiągniętego kapitału tożsamości oddziałującego na przejście do dorosłości. Wyniki nie ujawniły strukturalnych, socjologicznych uwarunkowań powodzenia w przejściu ze studiów do dorosłości. Kluczowym czynnikiem okazało się osobiste sprawstwo rozumiane jako czynnik aktywnej, rozwojowej indywidualizacji wsparty wewnątrznie zdeterminowanym dążeniem do realizacji wyznaczonych celów. Jest to czynnik przeciwstawny pasywnemu konsumeryzmowi i silnie łączy się z samopoznaniem.

Zmiana wizji kariery prowadzi do wzrostu znaczenia zdolności podjęcia pracy. Zdolność nazywaną zatrudnialnością (Bańka, 2006) ujmuje zarówno w kategoriach subiektywnych możliwości osoby, jak i obiektywnej wartości posiadanych kwalifikacji. Zatrudnialność to kwestia społecznej konstrukcji tożsamości jednostki i subiektywnego dopasowania preferencji do wymagań i realiów rynku pracy. Można założyć, że wzrost proporcji ludzi wykształconych np. w Polsce spowoduje z jednej strony napływ inwestycji organizacji szukających tanich i dobrze wykształconych pracowników, ale i dyskredytację wykształcenia wyższego jako takiego, na rzecz jego jakości, rodzaju ukończonej szkoły i innych zasobów i kompetencji osobistych. Bańka (2005) zwraca również uwagę na zjawisko eksternalizacji, czyli sytuację w której jednostka obarczona jest odpowiedzialnością za swoją obecną i przyszłą sytuację zawodową. W Polsce eksternalizacja często przyjmuje formę samozatrudnienia, jak

wtedy, gdy pracownik odchodzi z firmy by podjąć z nią współpracę jako podmiot niezależny, samodzielnie ponoszący koszty szkoleń i koszty pracy. Jest to również nowa forma socjalizacji organizacyjnej a jej skutki wyrażane są poprzez zwiększanie zdolności do zmiany ról i świadomość dysfunkcjonalności przywiązania do jedynego miejsca pracy. W tym ujęciu karierę wyznaczają nie stadia lecz projekty (plany, mapy) których realizacja ma gwarantować możliwość pracy.

Bańka (2005) precyzuje podstawowe formy kapitału kariery, 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 ulegać zmianom, 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. Możliwości podmiotowego zarządzania kapitałem kariery oraz sytuacyjne uwarunkowania jego wartości ukazują jego cykliczność i odnawialność oraz zależność tych procesów od efektywnej realizacji planów zawodowych. Zwraca uwagę fakt, że brak inwestycji w kapitał kariery jest nie tylko końcem konkretnej kariery zawodowej, ale często końcem zatrudnienia. W tej perspektywie dojrzałość do kariery nie jest daną raz na zawsze funkcją osobowości i aktywności jednostki, ale odtwarzaną formą kapitału kariery kształtowaną w interakcji z wpływami środowiska. Wartość kapitału kariery wyraża zbiór inwestycji w kapitał kariery w odniesieniu do planów rozwoju zawodowego, osobistego, społecznego itd. Inwestycje mogą mieć charakter strategii krótkoterminowych i długoterminowych.

Tak zarysowana perspektywa współczesnej kariery zawodowej pokazuje, że sytuacja przejścia z systemu edukacji na rynek pracy rozpoczyna długotrwały proces funkcjonowania zawodowego cechujący się znaczącą niepewnością. Kariera zindywidualizowana przebiega w warunkach dużej zależności od koniunktury panującej na rynku pracy. Organizacja przestaje odgrywać rolę struktury stabilizującej plany życiowe pracownika i nie egzekwuje już restrykcyjnie realizacji własnej oferty ról społecznych. W związku ze zmniejszeniem siły socjalizacyjnego wpływu organizacji, pracownicy nie tylko nie są obligowani do przestrzegania jej norm i reguł, ale są wręcz zachęceni do podejmowania działań innowacyjnych. Sytuacja wzrostu wymagań zawodowych, dotyczących kreatywności i innowacji, wrażliwości na zmiany i zdolności efektywnego uczenia się powodować może konflikt między aktywnością zawodową a pozostałymi sferami życia. Nadmierne zaangażowanie się w realizację kariery zawodowej, niekiedy przyjmujące postać pracoholizmu, może przyczyniać się do powstawania deficytów pozostałych aspektów kapitału kariery. Sytuacja

niezrównoważonego inwestowania w kapitał kariery może przyczyniać się do wykorzenia pracownika z pozazawodowego systemu ról i zadań społecznych i powodować swoistą społeczną „bezdomność”.

KONSTRUKCJA I STRUKTURA CZYNNIKOWA SKALI PRZEJŚCIA Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY

Konstrukcję „Skali Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy” rozpoczęto w 2009 roku od dyskusji na temat trafności wyboru kierunku studiów, prowadzonej ze studentami. Ogólny poziom wiedzy studentów o możliwościach kariery zawodowej oraz podjęcia pracy w określonych specjalnościach pokazywał, że nie posiadali oni sprecyzowanych planów zawodowych. Niski, ale stały w grupach procent osób, deklarował chęć podjęcia jakiegokolwiek zatrudnienia. Niektórzy stwierdzali, że nie będą 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 znasz przedsiębiorstwa i zakłady pracy w których mógłbyś aplikować o 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? Następny rocznik pisał referaty na temat „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 tranzykcji. Lista zawierała 100 postaw wobec procesu tranzykcji. Przeprowadzono badania 100 pozycyjną skalą z udziałem grupy 70 osób kończących studia dzienne, wieczorowe i zaoczne. Badani oceniali twierdzenia na pięciopunktowej skali likertowskiej oceniając itemy od „całkowicie się nie zgadzam” do „całkowicie się zgadzam”. Na wynikach przeprowadzono analizę czynnikową, test ospiska i badania rzetelności. Po usunięciu postaw z ładunkiem niższym od 0,5 oraz postaw skupionych w składowych o liczbie niższej od trzech uzyskano pierwszą wersję 22 pozycyjnej skali. Uporządkowane pozycje skonfrontowano z założeniami teoretycznymi współczesnych teorii przejścia z edukacji do pracy oraz z współczesnymi teoriami karier i rozwoju zawodowego. Ta jakościowa analiza pozycji, pozwoliła również odnieść ich treść do aktualnych koncepcji otwartości w karierze, decyzyjności i skuteczności (Bańka, 2006) oraz teorii osobowości, co służyło dalszej redukcji. W ten sposób podjęto wstępne badania trafności treściowej skali. Ostatecznie do dalszych analiz przyjęto skalę 16 pozycyjną, zawiera ją Tabela 1.

Skala „Przejścia z edukacji zawodowej do pracy” obejmuje 16 twierdzeń do których badani odnoszą się doko-

Tabela 1
Pozycje oraz czynniki Skali Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy

Nr	Pozycje	Ład. cz.	Średnia	Odch. stand.
Czynnik 1. Eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji przejścia na rynek pracy				
2	Przejście na rynek pracy jest obecnie zadaniem życiowym ustawionym ponad siły przeciętnego człowieka.	.794	3.57	1.09
1	Przejście na rynek pracy wydaje mi się procesem bardzo skomplikowanym i długim.	.718	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.	.654	3.12	1.07
6	Dostępna obecnie oferta praktyk i staży podczas edukacji zawodowej nie ułatwia przechodzenia na rynek pracy.	.558	2.83	1.18
3	Podjęcie pełnoetatowej stałej pracy wymaga więcej pomocy ze strony rodziny i innych osób niż ma to miejsce obecnie.	.506	3.19	1.18
10	Obawiam się, że studia i nauka zawodu niewiele znaczą w planowaniu i podejmowaniu stałego zatrudnienia.	.475	2.55	1.24
Czynnik 2. Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy				
16	Posiadanie jakiegokolwiek pracy jest lepsze niż bycie bezrobotnym.	.780	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.	.711	3.25	1.22
12	Nie uważam, aby praca dorywcza podejmowana podczas studiów miałaoby ułatwiać podjęcie zatrudnienia po ich zakończeniu.	.609	3.56	1.20
Czynnik 3. Ocena barier wejścia na rynek pracy				
9	Nie warto dążyć do podejmowania stałego zatrudnienia na niezadowalających warunkach.	.734	2.37	1.21
11	Niejasność prognoz dotyczących koniunktury na rynku pracy jest tym, co demobilizuje w podejmowaniu stałego zatrudnienia.	.664	2.57	1.08
8	Niepewność związana z radzeniem sobie na rynku pracy jest czynnikiem zniechęcającym do angażowania się w stałej pracy.	.568	2.49	1.10
Czynnik 4. Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu				
5	Szybkie podjęcie stałego zatrudnienia może nie być korzystne dla pełnego rozwoju potencjału osobowego jednostki.	.643	2.80	1.20
7	Pozostawanie w systemie edukacji i wydłużona młodość jest perspektywą mniej ryzykowną, niż podjęcie stałego zatrudnienia.	.592	3.09	1.21
4	Uważam, że obecnie rozpoczęcie stałego zatrudnienia nie stwarza jednostce lepszych perspektyw dla zaspokojenia jej ważnych potrzeb.	.546	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.	-.483	2.93	1.12

nując ocen na 5 punktowej skali likertowskiej oceniając itemy od „całkowicie się zgadzam” do „całkowicie się nie zgadzam”. Skala mierzy uogólnioną postawę wobec procesu przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Zawiera twierdzenia skonstruowane empirycznie, na podstawie rozmów, referatów i badań. Twierdzenia obejmują zarówno wiedzę o istotnych składnikach, zachowaniach i ocenach procesu przejścia oraz ustosunkowanie się emocjonalne do tych składników. Wynik niższy od średniej oznacza uogólnioną negatywną postawę wobec zadań stojących przed wchodzącym na rynek pracy. Obrazuje wysoki poziom obaw i niski poziom oceny własnej oczekiwanej skuteczności w radzeniu sobie z podjęciem pracy. Wynik wyższy od średniej wskazuje na uogólnioną pozy-

tywną postawę wobec procesu wejścia na rynek pracy. Świadczy o pozytywnej ocenie własnego potencjału oraz o przekonaniu o własnej skuteczności w radzeniu sobie z wyzwaniami i 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 oraz oceny wiedzy i doświadczenia zdobytego podczas studiów i koniunktury na rynku pracy. Założono, że osoby osiągające wysokie wyniki na skali, oznaczające pozytywną postawę wobec przejścia na rynek pracy, będą się charakteryzować wysokim wynikiem skuteczności i decyzyjności w karierze. Obecnie prowadzone są badania trafności kryterialnej i teoretycznej skali.

PRZEBIEG I WYNIKI BADAŃ

Badania zostały przeprowadzone na grupie 134 studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i Politechniki Poznańskiej. Osoby wypełniające kwestionariusz miały 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 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.

Miara adekwatności doboru próby Kaisera-Meyera-Olkina i Bartleta wynosi .69. Wartość wyznacznika korelacji wynosi .027. Otrzymane wyniki poddano analizie czynnikowej. Pierwszym krokiem było wytypowanie optymalnej liczby czynników do dalszych obliczeń, w tym celu posłużono się testem ospiska Cattella. Test ten wykazał, że optymalną strukturą czynnikową skali będzie struktura czteroczynnikowa. W drugim kroku obliczone zostały, z wykorzystaniem pakietu SPSS ładunki czynnikowe i na ich podstawie pogrupowano pozycje skali do poszczególnych czynników. Cztery główne czynniki wyjaśniają 50.9% wariancji co jest poziomem akceptowalnym. Dla każdego czynnika kolejno wpisano sumy kwadratów ładunków czynnikowych po rotacji. Czynniki 1. Eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji przejścia na rynek pracy (22.39%). Czynniki 2. Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy (34.56%). Czynniki 3. Ocena barier wejścia na rynek pracy (43.23%). Czynniki 4. Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu (50.86%). Pozycje oraz czynniki Skali Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy przedstawiono w Tabeli 1.

Alfa Cronbacha dla całości skali jest zadowalająca bo wynosi .737. Dla poszczególnych pozycji nie jest niższa niż .70. Również wartości ładunków czynnikowych dla poszczególnych pozycji skali są zadowalające, wahając się w granicach od .47 do .79.

Starano się również odpowiedzieć na pytanie o stopień siły związku między wynikami uzyskanymi przez badanych skalami Skali poczucia skuteczności (Bańka, 2006) i Przejścia z edukacji zawodowej do pracy. Obliczono współczynnik korelacji dla średnich wyników każdej skali. Stwierdzono, że korelacja Spearmana .229 jest istotna na poziomie .05. Można to zinterpretować w ten sposób, że badani uzyskujący niższe wyniki na skali przejścia z edukacji zawodowej do pracy a więc cechujący się negatywną postawą wobec przejścia na rynek pracy, charakteryzują się niższymi wynikami poczucia skuteczności.

PODSUMOWANIE

Największą część wariancji wyjaśnia czynnik pierwszy nazwany „eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji przejścia na rynek pracy”. Znalazło się w nim sześć pozycji opisujących ocenę własnych możliwości i zdol-

ności 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 czynnika drugiego, nazwanego „kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy” weszły trzy pozycje mówiące o ocenie sytuacji zagrożenia bezrobociem, podjęcia niesatysfakcjonującej pracy oraz zdobytego w trakcie prac dorywczych doświadczenia na rynku pracy. Czynniki trzeci nazwany „oceną barier wejścia na rynek pracy” pokazuje postawy wobec podjęcia pracy poniżej aspiracji oraz poziom awersji do podejmowania ryzyka każdej pracy i jednocześnie do podejmowania zobowiązań zawodowych. W skład czynnika czwartego wchodzi cztery pozycje wyjaśniające składniki postawy wobec podjęcia decyzji o zatrudnieniu.

Można założyć, że przedstawiona skala ułatwi proces pomocy absolwentom wchodzącym na rynek pracy. Doradztwo zawodowe dla osób podejmujących pierwszą pracę powinno być skuteczne i skoncentrowane na rzeczywistych obawach i ocenach dotyczących własnych możliwości i predyspozycji.

LITERATURA

- Bańka, A. (2005). *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Poland: Wydawnictwo PRINT-B.
- Bańka, A. (2006). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bańka, A., Wołoska, A. (2006). Zmiana rzeczywistości organizacyjnej a postawy pracy: analiza typów przywiązania do organizacji i zaangażowania w pracę. W: B. Rożnowski, A. Biela, A. Bańka (red.), *Praca i organizacja w procesie zmian* (s. 123-139). Poznań: SPiA.
- Berger, E., Luckman, T. (1975). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Blustein, D. L., Devenis, L. E., Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 196-202.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2010). Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości, gotowość do bliskich związków i poczucie koherencji. *Czasopismo Psychologiczne, 16*, 265-274.
- Bynner, J. (1998). Education and family components of identity in the transition from school to work. *International Journal of Behavioral Development, 22*, 29-53.
- Côté, J.E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies, 2*, 117-134.
- Erikson E.H. (1960). The problem of ego identity. W: M.R. Stein, A.J. Vidich, D.M. White (red.), *Identity and anxiety. survival of the person in mass society* (s. 37-88). Illinois: The Free Press of Glencoe.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph, 28*, 545-579.

- Grotevant, H.D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Hofstede, G., Hofstede G.J. (2007). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- 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* (s. 498-514). New Jersey: Prentice-Hall.
- Strykowska, M. (2010). Psychologiczne aspekty wdrażania zmian organizacyjnych. *Organizacja i kierowanie*, 2, 7-20.
- Super, D.E., Starishevsky, R. Matlin, N., Jordaan, J. P. (1963). *Career development: Self concept theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Turska, E. (2006). Jednostka w sytuacji zmian organizacyjnych. W: Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska (red.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji* (s. 118-150). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Witkowski, S.A. (2010). Rynek pracy a modyfikacja oczekiwanych kompetencji menedżera – dynamika zmian. W: B. Kozusznik (red.), *Zastosowania psychologii w zarządzaniu* (s. 177-190). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zavalloni, M. (1975). Social identity and recording of reality: its relevance for cross-cultural psychology. *International Journal of Psychology*, 3, 197-217.
- Żuber, P. (red.). (2011). *Raport Polska 2011 Gospodarka – Społeczeństwo – Regiony*. Warszawa: MRR.