

Spis treści

Table of contents

NELLIA NYCZKAŁO	
<i>Problemy rozwoju zawodowego osobowości w badaniach ukraińskich naukowców</i>	7
The Problems of Professional Development of an Individual in Ukrainian Scholars' Works	
WALDEMAR FURMANEK	
<i>Konsekwencje metodologiczne ujmowania pracy jako wartości</i>	23
The Methodological Consequences of Recognizing the Work as the Value	
BEATA JAKIMIUK	
<i>Środowisko pracy jako obszar budowania poczucia własnej wartości i relacji z innymi</i>	43
Working Environment as an Area of Building Self-esteem and Relationships with Other People	
JERZY KUNIKOWSKI, ANNA KAMIŃSKA, MAŁGORZATA GAWRYLUK	
<i>Aspiracje zawodowe młodzieży</i>	55
Young People's Professional Aspirations	
MARIUSZ KORCZYŃSKI	
<i>Kompetencje międzykulturowe a sukces zawodowy polskich pracowników w Anglii</i>	79
Intercultural Competences and Professional Success of Polish Workers in England	
MARCIN CABAK	
<i>Personal Resources of Polish Emigrants on the European Labor Market</i>	97
Zasoby osobiste emigrantów polskich na europejskim rynku pracy	
EWA SARZYŃSKA-MAZUREK, DANUTA WOSIK-KAWAŁA	
<i>Postrzeganie pracy przez pracowników wykonujących zawody trudne i niebezpieczne a radzenie sobie przez nich ze stresem</i>	103
The Perception of Work and Coping with Stress by Workers Performing Difficult and Dangerous Jobs	

GRZEGORZ SANECKI	
<i>Przejawy mobbingu w środowisku pracy policjantów</i>	115
Bullying Symptoms in Working Environment of Police	
JOANNA WIERZEJSKA	
<i>Oczekiwania zawodowe pilotów wojskowych a ich nadzieja na sukces</i>	131
Military Pilots' Professional Expectations and Their Hope of Success	
SEBASTIAN BERA	
<i>Wartości związane z pracą zawodową pilotów wojskowych</i>	153
Values Associated with the Work of Professional Military Pilots	
ANNA PISKORZ	
<i>Psychologiczne czynniki bezpieczeństwa lotu próbnego pilotów wojskowych</i>	167
Psychological Safety Factors of Test Flight Among Military Pilots	
ANDRZEJ KATTENBACH	
<i>Środowisko pracy pilota wojskowego</i>	183
Working Environment of a Military Pilot	
ALEKSANDRA ŁUCZAK	
<i>Czynniki stresogenne i sytuacje trudne oraz ich związek z emocjonalnym i nawykowym przejadaniem się i jego konsekwencjami w grupie kierowców samochodów ciężarowych</i>	193
Stressors, Difficult Situations and Their Relationship with Emotional and Habitual Overeating and Its Consequences in a Group of Truck Drivers	
KINGA MANN	
<i>Wykorzystanie Analizy Transakcyjnej w executive coachingu</i>	207
The Use of Transactional Analysis in Executive Coaching	

Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

NELLIA NYCZKAŁO

nella.nyczkało@gmail.com

*Problemy rozwoju zawodowego osobowości
w badaniach ukraińskich naukowców*

The Problems of Professional Development of an Individual
in Ukrainian Scholars' Works

STRESZCZENIE

W opracowaniu przybliżono ukraińskie i zagraniczne teorie osobowości. Ponadto teoretycznie zostały uzasadnione przepisy dotyczące zawodowego rozwoju osobowości oraz jej zawodowej samoaktualizacji w warunkach dynamicznych zmian na rynku pracy. Autorka zaakcentowała wielkie znaczenie badań zawodowej tożsamości jednostki na podstawie racjonalnych, humanistycznych i dialogicznych kierunków metodologicznych, z uwzględnieniem dorobku różnych dziedzin psychologii i dyscyplin pokrewnych. W artykule wyjaśniono prawidłowość obecną w systemach kształcenia i szkolenia zawodowego za granicą oraz aktualne problemy dotyczące kształcenia profesjonalizmu pracownika, orientacji zawodowej różnych kategorii ludności w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych i prawodawczego zapewnienia tego procesu. Autorka zaproponowała perspektywiczne kierunki rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego w warunkach gospodarki rynkowej na poziomie krajowym, regionalnym i gałęziowym oraz główne kierunki badań pedagogicznych i psychologicznych, zwłaszcza w zakresie problemów psychologii osobowości, psychologii zawodowej, psychologii organizacyjnej i psychologii pracy, teoretycznych i metodycznych zasad kształcenia zawodowego, edukacji dorosłych, kształcenia zawodowego w przedsiębiorstwie, a także kształcenia zawodowego bezrobotnych. W pracy została udowodniona konieczność naukowego prognozowania zmian na rynku pracy i modernizacji systemów edukacji i szkolenia.

Słowa kluczowe: osobowość; rozwój zawodowy; profesjonalna samoaktualizacja; profesjonalizacja; orientacja zawodowa; rynek pracy

Nie ma niczego bardziej cennego na świecie
i niczego, co by wymagało większej troski
i szacunku niż wolna ludzka osobowość.

W.I. Wernadskij

WPROWADZENIE

W warunkach globalizacji i integracyjnych procesów, dynamicznych zmian na międzynarodowych i krajowych rynkach pracy oraz zwiększenia ekonomicznej migracji przed oświatową wspólnotą powstały nowe wyzwania, zagrożenia, a więc i nowe zadania. Ich rozwiązanie wymaga zwrócenia uwagi na problemy osobowości i rozwój zawodowy w trakcie przygotowywania się do samodzielnej pracy, biorąc pod uwagę potrzeby społeczeństwa informacyjnego. Zostało to zaakcentowane w memorandum dotyczącym kształcenia ustawicznego (*A Memorandum on Lifelong Learning*), przyjętym przez uczestników Rady Europejskiej w marcu 2000 r. w Brukseli. W tym międzynarodowym dokumencie zaakcentowano, że skutecznemu przejściu od ekonomiki do społeczeństwa wiedzy powinien towarzyszyć proces ustawicznego, ciągłego kształcenia – nauki przez całe życie (*lifelong learning*). Na formowanie osobowości zawodowca powinna być skierowana „wszechstronna działalność edukacyjna, która stale jest realizowana w celu polepszenia wiedzy, umiejętności i zawodowej kompetencji” (*Меморандум непрерывного образования Европейского Союза 2006, s. 24–27*).

Problem osobowości od czasów antycznych zawsze był w centrum zainteresowania wybitnych myślicieli i naukowców: filozofów, psychologów, historyków, ekonomistów, lekarzy i innych specjalistów. Nieocenionym skarbem stały się teorie osobowości, które weszły do historii światowej oraz myśli filozoficznej, psychologicznej i pedagogicznej. Wśród twórców zagranicznych teorii osobowości są światowej sławy naukowcy, mianowicie: A. Adler (indywidualna teoria osobowości), D. Kelly (poznawcza teoria osobowości), R. Kettl (strukturalna teoria cech osobowości), A. Maslow (humanistyczna teoria osobowości), K. Rodgers (fenomenologiczna teoria osobowości), Z. Freud (psychodynamiczna teoria osobowości), E. Fromm (humanistyczna teoria osobowości), K. Horney (socjokulturowa teoria osobowości).

Teorie i koncepcje ugruntowane badaniami tych i wielu innych naukowców na początku XXI w. są dość szeroko omawiane i dyskutowane przez badaczy w celu znalezienia sposobów wprowadzenia ich pomysłów w warunkach informacyjnego społeczeństwa.

INTELEKTUALNY SKARB UKRAINY

Ukraińskie nauki filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne na przestrzeni wieków stworzyły nieoceniony skarb, który ma ogromne znaczenie dla XXI w. Wybitni ukraińscy naukowcy, od Grigorija Skoworody do Iwana Ziaziuna, pozostawili fundamentalne interdyscyplinarne prace, które teraz potrzebują nowego odczytania, głębokiego przemyślenia, ujawnienia tego, co było niedosłyszane, a często też niedocenione należycie za ich życia. Przekonującym potwierdzeniem tego jest praca *Teoria osobowości w ukraińskiej filozofii, psychologii i pedagogice* (Рыбалка 2015, s. 872), której autorem jest znany ukraiński psycholog W. Rybatka. W tej unikalnej encyklopedycznej pracy ujawniono wyniki uogólnienia, systematyzacji albo rekonstrukcji w postaci teorii, koncepcji, różnych konceptualnych poglądów na osobowość ukraińskich filozofów, psychologów i pedagogów XIX, XX i początku XXI w. W każdej z wyodrębnionych 48 teorii ujawnia się rozumienie ich twórców dotyczące: przyrody, osobowości i jej budowy, a także rozwoju, działalności na różnych życiowych etapach i stosowanych aspektów. Warto podkreślić, że każda z nich ma duże znaczenie dla uzasadnienia współczesnych podejść do fachowego (zawodowego) rozwoju osobowości w warunkach europejskich, integracyjnych procesów.

W tab. 1 podajemy nazwiska tylko najbardziej znanych ukraińskich naukowców, których ogromem pracy intelektualnej uzasadniono teorie, koncepcje, metodyki i modele rozwoju osobowości oraz przygotowanie młodych ludzi do samodzielnej pracy.

Jednak, według wniosku M. Boryszewskiego, wciąż nie ma ogólnie przyjętego tłumaczenia pojęcia „osobowość”, poza tym nie zostało opracowane jedyne podejście względem jego genezy. Są też różnice w poglądach na to, kiedy i od czego zaczyna się osobowość.

Tab. 1. Ukraińskie teorie i koncepcje rozwoju osobowości

Nazwiska naukowców	Teoria rozwoju osobowości
Petro Wiktorow	Osobowość w kontekście fizjologicznej psychologii jako nerwowo-psychicznego aparatu człowieka
Wasył Zeńkiwskij	Teoria osobowości w chrześcijańskiej antropologii
Wołodymyr I. Wernadskij	Osobowość naukowca
Oleksandr Kulczyckij	Koncepcja ukraińskiego personalizmu
Anton Makarenko	Teoria fachowego rozwoju osobowości
Wasył Suchomłyński	Teoria wychowania wszechstronnie rozwiniętej szczęśliwej osobowości
Grygorij Kostiuk	Teoria specyficznych „dźwigni” rozwoju osobowości
Wołodymyr Romenec	Formowanie pojęcia osobowości w pracach wybitnych myślicieli ludzkości

Iwan Ziaziun	Teoria osobowości w filozofii, psychologii i pedagogice dobra i kultury
Dmytro Tchorzewskij	Teoria rozwoju osobowości w pracy
Myrosław Boryszewski	Osobowość w wymiarach samoświadomości
Bogdan Stuparyk	Osobowość wykwalifikowanego pracownika
Jurij Trofimow	Osobowość w psychologii pracy i psychologii inżynierskiej
Wasył Czepelew	Formowanie osobowości w procesie ciągłego kształcenia
Oleksandr Zacharenko	Koncepcja wychowania ucznia na bazie ogólnoludzkich wartości i tradycji narodowych
Mykoła Jarmaczenko	Zagadnienia osobowości w historii pedagogiki
Wasył Kremiń	Teoria centryzmu dziecięcego jako podstawa formowania twórczej osobowości
Mykoła Amosow	Teoria osobowości w systemie filozoficzno-psychologicznego światopoglądu
Iwan Bech	Teoria i metodologia wychowania dziecka jako osobowości
Sergij Maksymenko	Genetyczno-psychologiczna teoria narodzin, wzrastania i istnienia osobowości
Walentyń Moliako	Teoria wychowania osobowości na bazie strategicznego podejścia
Georgij Ball	Koncepcja osobowości w racjonalistycznej psychologii
Walentyńa Rybałka	Kulturowo-psychologiczna koncepcja osobowości

Źródło: opracowanie własne.

Jedni uważają, że początkiem kształtowania osobowości są wczesne etapy psychicznego rozwoju osoby, inni wiążą ten proces z późniejszymi etapami ontogenezy. Szczególnie przekonujący są ci naukowcy, którzy łączą powstawanie osobowości z pojawieniem się u dziecka samoświadomości (Боришевський 2012, s. 6–7).

Najbardziej aktualne na początku XXI w. są idee wybitnego psychologa H. Kostiuka, dotyczące filozoficznych i psychologicznych aspektów problemów osobowości, takich jak „system systemów”, z charakterystyczną dla niego psychologiczną strukturą cech, zasad rozwoju jako metodologicznej podstawy rozumienia procesu osobowości, roli osobowości w działalności człowieka. Do tego należy dodać też odnośnie do roli pracowniczego, politechnicznego i zawodowego przygotowania w procesie formowania osobowości ucznia. Jak uważa psycholog G. Kostiuk:

(...) produkcyjne przygotowanie uczniów średniej szkoły ma być środkiem przygotowania do pracy (...). Powinno być ono realizowane na szerokiej ogólnooświatowej i politechnicznej podstawie. Główna linia udoskonalenia pracowniczego, przygotowania uczniów określa się jej połączeniem z opanowaniem przez nich podstaw nauk, ich nauka i praca powinna być nasycona treścią intelektualną, powinno się wychowywać u nich te jakości, które są im potrzebne jako działaczom technicznego progressu (...) (Костиук 1998, s. 163–164).

Szczególną uwagę trzeba zwrócić na ogromne naukowe znaczenie teoretycznego i metodologicznego uzasadnienia procesów kształtowania i rozwoju nowych podejść do modernizacji oświaty, która była zrealizowana przez znanego ukraińskiego filozofa, prezydenta Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, W. Kremenia. W *Filozofii antropocentryzmu jako podstawy formowania twórczej osobowości społeczeństwa wiedzy* pokazano główne tendencje i scharakteryzowano sedno filozofii antropocentryzmu jako wielofunkcyjnego systemu wychowawczo-oświatowego, co łączy intelektualny i duchowy rozwój twórczej socjoaktywnej (społecznie aktywnej) osobowości przy maksymalnym ujawnieniu jej twórczych możliwości. Realizacja idei antropocentryzmu daje możliwość połączenia z wartościowymi pojęciami procesu oświatowego, u podstaw którego znajdują się idee i technologie rozwoju twórczej osobowości, która nadaje się do innowacyjnej działalności, odkrycia sensu najważniejszych ustaleń centryzmu dziecięcego jako podstawy do stworzenia efektywnego środowiska wychowawczego i kształceniowego, poza tym ma wpływ pedagogiczny na rosnącą osobowość i rozwój jej twórczego potencjału (*Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України у 2014 році* 2015, s. 15).

Zwracamy też uwagę na badania z dziedziny zagadnień zawodowej tożsamości fachowca, jej analizy w różnych wymiarach. Uważamy, że znaczne naukowe zainteresowanie wywołuje monografia *Kształtowanie tożsamości zawodowej* napisana przez współpracowników Laboratorium Teorii Psychologii Instytutu Psychologii im. G.S. Kostiuka Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Na podstawie racjonalistycznych i dialogicznych metodologicznych orientacji, wykorzystując osiągnięcia różnych kierunków badań psychologicznych i spokrewnionych z psychologią dziedzin wiedzy, autorzy pokazali różne aspekty zagadnienia formowania tożsamości fachowca we współczesnym świecie (*Становлення ідентичності фахівця* 2014, s. 260).

Naukowcy Instytutu Zawodowo-Technicznego Kształcenia Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy teoretycznie udowodnili psychologiczne i pedagogiczne warunki planowania kariery współczesnej osobowości, a mianowicie takie, jak: głęboka analiza zdolności przyszłych fachowców; ujawnienie słabych i mocnych stron; opanowanie wiedzy w dziedzinie rodzajów kariery i form zarządzania karierą, co ułatwia stworzenie warunków zawodowego wzrastania; formowanie indywidualnego zawodowego stylu działalności; zdolność konkurencyjna na rynku. Badacze zgłębiali zasady odnośnie do motywacji w osiągnięciu kariery przez osobowość, uwzględniając: autonomiczność, kompetencję, bezpieczeństwo i stabilizację, kompetencję menedżerską, kreatywność, „potrzebę bycia pierwszym”, styl życia, dobrobyt materialny, gwarancję sprzyjających warunków (*Підготовка учнів ПТНЗ до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика* 2014).

Innowacyjne są wyniki badania przeprowadzonego przez M. Najdionowa z zakresu problematyki prestiżu zawodów jako psychologicznego wskaźnika modelu rynku pracy. D. Trejman dokonał analizy prestiżu zawodów jako psychologicznego podmiotowo-obiektywnego mechanizmu samoregulacji rynku pracy i świata zawodów ogółem, co warto brać pod uwagę w procesie opracowywania ukraińskiego standardu prestiżu zawodów na jedynych metodologicznych zasadach. Zauważone zostały zmiany w świadomości mas w warunkach społeczno-politycznych transformacji. Podkreślamy, że zastosowanie obserwacji dynamiki prestiżu zawodów uzasadnia się skutecznością prestiżu jako czynnika budowania zasobów pracowniczych. Wykorzystanie tych badań w zawodowej orientacji różnych kategorii ludności może stać się efektywnym instrumentem zwalczania negatywnych tendencji na rynku pracy Ukrainy oraz może zagwarantować likwidację sprzeczności między wymaganiami co do zasobów ludzkich zdolnych wytrzymać konkurencję i dysbalansem w systemie przygotowania zawodowego, w szczególności wykwalifikowanych pracowników (*Наукові студії із соціальної та політичної психології. Ін-т соціальної та політичної психології* 2014).

Wyniki tego monitoringu mogą być wykorzystane jako podstawa dla uzasadnionej naukowo prognozy zmian na rynku pracy, wyprzedzającej modernizację systemu nauczania zawodowego. Zgadając się z tym wnioskiem, zaznaczamy, że trzeba rozpatrywać nie jeden, lecz różne systemy nauczania zawodowego (w liceach zawodowych, zawodowych szkołach wyższych, centralach zawodowego kształcenia, przedsiębiorstwach oraz wyspecjalizowanych centrach do spraw bezrobocia, gdzie bezrobotni mogą otrzymać nowy zawód lub udoskonalić zawodowe umiejętności). Każdy z tych systemów i podsystemów ma swoją specyfikę, co podyktowane jest celem i zadaniami, wiekową i psychologiczno-fizjologiczną charakterystyką uczniów i słuchaczy oraz ich poprzednim zawodowym i społecznym doświadczeniem. W związku z tym każdy system posiada właściwe sobie cechy dydaktyczne.

Studiując zagadnienia samoaktualizacji w zagranicznej psychologii, L. Karamuszka doszła do wniosku, że badania w kierunku psychodynamicznym opierają się na filozoficznym przedstawieniu (wyobrażeniu) człowieka i jego rozwoju.

Na podstawie badań zagranicznych psychologów zostały opracowane pewne różniące się od krajowych teoretyczno-metodologiczne opracowania, które kompilują analizy porównawcze zagranicznych i krajowych podejść do samoaktualizacji osobowości jako procesu systemowego, wieloaspektowego i wieloczynnikowego (Карамушка 2009).

Metodologiczną podstawą teoretycznej analizy zagadnień osobowości w działalności zawodowej są następujące znane podejścia: podmiotowo-działalny, osobowo-rozwijający i akmeologiczny. Wysoko ceniąc każdy z nich, podkreślamy, że są one wzajemnie powiązane i uzupełniające się. Duże znaczenie mają

też wyniki naukowych badań z akmeologii, zwłaszcza problem samorealizacji w życiu zawodowym najszerzej i najdokładniej zbadany przez naukowców właśnie z tego kierunku. Wiadomo, że osobowo-zawodowy rozwój w akmeologii jest rozumiany jako proces rozwoju osobowości w szerokim znaczeniu. Jest on zorientowany na wysoki rozwój profesjonalizmu i jego osiągnięcie w trakcie uczenia się i samorozwoju, w trakcie zawodowej działalności i zawodowych interakcji na różnych etapach działalności człowieka (Карамушка 2009, s. 37).

ZAWODOWE KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI

Jednym z warunków zawodowego kształtowania osobowości jest zawodowa orientacja. W jej strukturze badacze wyodrębniają trzy główne elementy, które charakteryzują jej funkcjonalną treść. Są to: zawodowa informacja, zawodowa konsultacja i zawodowa selekcja. Naukowo-metodycznymi podstawami i środkami, na których zbudowana jest zawodowa orientacja, są profesjografia i psychodiagnostyka (W. Syniawskij i B. Fedoryszyn).

Szczególne znaczenie ma krytyczna analiza wszystkich komponentów współczesnego systemu zawodowej orientacji. Dlatego, żeby odnowić, zrekonstruować i racjonalizować to, co jest potrzebne, odbudować to, co było niedocenione i zignorowane, potrzebne jest nowoczesne rozwiązanie tego problemu. Trzeba też zinterpretować na nowo i uściślić cel orientacji zawodowej. Polega ona nie tylko na tym, by wybrać jeden zawód, do którego człowiek się nadaje, ale również na tym, by pomóc każdemu wybrać dla siebie rodzaj zawodowej działalności, której konsekwentne opanowanie da możliwość realizowania zdolności i stymulowanie dalszego rozwoju osobowości (*Енциклопедія освіти* 2008, s. 725–726).

Sposoby podwyższania jakości i efektywności różnych kategorii ludności mogą zadziałać pod warunkiem legislacyjnej rejestracji obowiązków państwa i społeczeństwa wobec obywateli oraz pomocy przy wyborze i zmianie zawodu, zapewnieniu pracy na podstawie prawa. Ważne jest też prawne określenie statusu doradcy zawodowego w szkole i centrach zawodowej orientacji.

Uważamy też, że trzeba się odwołać do materiałów VIII Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji „Zawodowe kształtowanie osobowości: problemy i perspektywy”, która odbyła się w dniach 10–11 listopada w m. Chmielnicki. Uczestnicy konferencji podkreślali, że kształtowanie specjalisty z każdej dziedziny powinno odbywać się na zasadach duchowo-moralnych wartości, ponieważ duchowa i moralna osobowość jest w stanie zagwarantować dalszy innowacyjny rozwój społeczeństwa.

Rozwiązać problem zawodowego rozwoju osobowości można pod warunkiem, że nada się nowy kurs teorii i praktyce oświaty na Ukrainie, co zostało zrealizowane w takich naukowych opracowaniach Narodowej Akademii Nauk

Pedagogicznych Ukrainy, jak: *Encyklopedia oświaty* (2008), *Biała księga narodowej oświaty Ukrainy* (2010), *Narodowy referat o stanie i perspektywach rozwoju oświaty na Ukrainie* (2011) i innych.

Proces formowania duchowej osobowości może odbywać się prawidłowo tylko wtedy, gdy bazuje się na innowacyjnych pomysłach oraz fundamentalnych pracach ukraińskich i zagranicznych naukowców, które są wymienione w materiałach metodologicznych seminariów Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, takich jak: *Nieprzerwane zawodowe kształcenie w kontekście europejskiej integracji: teoria i doświadczenie, prognoza* (2010), *Konceptualne zasady zwiększania ekonomicznej efektywności systemów i wyższej oświaty* (2011), *Kompetencyjne podejście w oświacie: teoretyczne zasady i praktyczna realizacja* (2014), oraz w materiałach tematycznych Ogólnego Zebrania Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy pt. *Problem jakości ukraińskiej oświaty w kontekście zmian cywilizacyjnych* (2014) i innych.

Zawodowe formowanie osobowości wymaga uwzględnienia osobliwości procesów psychicznych w rozwoju człowieka oraz treści i warunków zawodowej działalności na różnych życiowych etapach. Zagraniczne i krajowe doświadczenia w dziedzinie formowania osobowości zawodowca świadczą o tym, że ten proces jest skuteczny nie tylko w warunkach formalnej, ale też nieformalnej i informacyjnej oświaty, dlatego konieczne jest uznanie na poziomie państwowym różnych form pozyskiwania wykształcenia przez człowieka oraz jego prawa do budowania własnej drogi zawodowego rozwoju.

Biorąc pod uwagę rekomendacje przywołanej konferencji, zostały przez nas uzasadnione propozycje na poziomie ogólnopaństwowym, regionalnym i branżowym oraz na poziomie nauki akademickiej i uniwersyteckiej (*Професійне становлення особистості* 2015):

- I. Na ogólnokrajowym poziomie: priorytet osobowości człowieka; realny wkład w ludzki kapitał; przygotowanie racjonalnej elity, u podstaw której znajdzie się wysoka duchowość, patriotyzm, profesjonalizm; socjalna odpowiedzialność; priorytet oświaty i nauki, szczególnie zawodowej; w polityce państwa powinno być realne, a nie tylko deklaratywne ustawodawcze wprowadzenie ulgowego opodatkowania dla zakładów pracy, firm i kampanii, które faktycznie ponoszą koszty i przekazują szkołom zawodowym najbardziej nowoczesną technikę i wyposażenie (istnieje takie doświadczenie w krajach Zachodu i Wschodu); zawodowa orientacja różnych kategorii ludności w ciągu całego życia; zawodowa oświata i kształcenie powinny być faktycznym priorytetem w polityce państwa. Podzielamy propozycje W. Kremenia dotyczące otworzenia „na gruncie zawodowo-technicznego kształcenia, a też techników i college’ów, stabilnego systemu zawodowej oświaty. Trzeba połączyć te oświatowe ośrodki w miejscu ich lokalizacji, zmienić je na wieloprofilowe zawodowe

college'e, gdzie byłaby możliwość przygotowania zarówno kwalifikowanych robotników, jak i młodszych fachowców z różnych specjalności, które są potrzebne na miejscowym rynku pracy i prowadziłyby oświatowe usługi" (*Національна доповідь про стани і перспективи розвитку освіти в Україні 2011*). Realizacja tego jest niemożliwa bez przyjęcia nowego prawa o oświacie zawodowej. Konsekwentne, uporczywe, mądre kroki będą podnosić socjalno-ekonomiczny, kulturalny, oświatowy i naukowy poziom naszego kraju.

II. Na poziomach regionalnych, w warunkach decentralizacji:

- opracowanie regionalnych programów rozwoju kapitału ludzkiego; zawodowe przygotowanie wytwórczego personelu; zawodowa orientacja różnych kategorii ludności, biorąc pod uwagę aktualne potrzeby i potrzeby na przyszłość regionalnych rynków pracy,
- stworzenie niezbędnych warunków dla zagwarantowania jakościowego, zawodowego przygotowania różnych kategorii ludności (doświadczenia Niemiec, rządów różnych landów, które na wszystkich poziomach gwarantują jakościowe przygotowanie na podstawie prognozowania przyszłych potrzeb),
- połączenie wysiłków departamentów/zarządów oświaty i nauki, pracodawców i różnych socjalnych partnerów w opracowaniu i realizacji kompleksowych kroków skierowanych na zawodowy rozwój osobowości; zagwarantowanie współdziałania wszystkich instytucji socjalnych dla innowacyjnego rozwoju zawodowej oświaty i nauczania.

III. Na branżowych poziomach, w szczególności ministerstw i resortów:

- opracowanie rocznych i długoterminowych planów współpracy branżowych ministerstw i resortów, skierowanych na zagwarantowanie ciągłej (nieprzerwanej) zawodowej oświaty, innowacyjnego rozwoju systemów zawodowej oświaty i nauczania, biorąc pod uwagę właściwości i potrzeby regionalnych rynków pracy,
- we wszystkich państwowych programach rozwoju różnych sektorów gospodarki powinien być dział „Zawodowe przygotowanie personelu”, na co powinny być przewidziane realne nakłady inwestycyjne,
- właściwe jest opracowanie i wdrażanie branżowych programów wewnątrz firmowego przygotowania personelu, jego zawodowego nauczania, udoskonalenia produkcji (takie doświadczenie mają kraje Unii Europejskiej, a także Japonia, Korea Północna i inne).

IV. Na poziomach akademickiej i uniwersyteckiej nauki (nie tylko instytutów psychologii i pedagogiki szkół wyższych). Chodzi tu o fundamentalne i stosowane interdyscyplinarne badania zagadnień zawodowego rozwoju różnych kategorii ludności. Niemożliwe jest badanie osobowo-

ści „po kawałeczku”, fragmentaryczne badanie zawodowego rozwoju na różnych życiowych etapach z przypadkowym wykorzystaniem oddzielnych niepowiązanych podejść. Międzyprzedmiotowe badania tych zagadnień w warunkach globalizacji i integracyjnych procesów wymagają jednolitego (całościowego) podejścia. Konieczna jest realizacja interdyscyplinarnych badań z dziedziny psychopedagogiki, na co należał I. Ziaziun, wielokrotnie cytując *Psychopedagogikę* prof. Edwarda Stone’a z Liverpoolu.

PERSPEKTYWY BADAŃ

Główne kierunki badań z dziedzin pedagogicznych i psychologicznych na Ukrainie, zatwierdzone przez Ogólne Zebranie Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy 8 listopada 2012 r., przewidują 31 kierunków badań perspektywicznych. Z kierunku psychologia osobowości, psychologia socjalna przewiduje się badania kompleksowe ważnych współczesnych zagadnień rozwoju osobowości. Najważniejsze w tym procesie jest: opanowanie własnego zachowania; formowanie systemu wewnętrznej regulacji działalności, co gwarantuje zdolność człowieka do samorozwoju i samorealizacji, samotworzenia, samokonstruowania; określenie wewnętrznych i zewnętrznych czynników, które warunkują ten proces; zwalczanie negatywnych zjawisk, które przeszkadzają rozwijaniu się osobowości.

Co do kierunku psychologia zawodowej oświaty, psychologia organizacyjna i psychologia pracy przewidywane są badania skierowane na ujawnienie prawidłowości formowania i działalności osobowości zawodowca (profesjonalisty), poszukiwanie optymalnych psychologicznych warunków dla twórczego samowyróżnienia osobowości oraz projektowanie produktywnej i bezpiecznej działalności. Badania z tej dziedziny są wykonywane na podstawie bliskiego powiązania z zawodową pedagogiką. Skutecznie badane są też zagadnienia z dziedziny psychologii pracy, które wiążą się z działalnością człowieka w trakcie działalności zawodowej w socjalnych i ekonomicznych sektorach na różnych życiowych etapach (*Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні... 2013*, s. 26). Ten naukowy dokument przewiduje rozdział *Zawodowa oświata i oświata dorosłych*, który obejmuje cztery kierunki:

- teoretyczne i metodyczne zasady zawodowego kształcenia,
- teoretyczne i metodyczne zasady kształcenia dorosłych,
- zawodowe kształcenie w przedsiębiorstwie,
- zawodowe kształcenie niepracującej ludności (*Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні... 2013*, s. 47).

Treść badań z tych kierunków jest organicznie powiązana z przyświecającą jej ideą formowania osobowości profesjonalisty, jej zawodowej mobilności, go-

towości do kształcenia się i samodoskonalenia na wszystkich etapach zawodowej działalności. Szczególną uwagę trzeba zwrócić na badania z dziedziny kształcenia dorosłych, które powinny być skierowane na badanie teorii zagadnienia, metodologii i praktyki oświaty dorosłej ludności na poziomie społecznym i indywidualnym. To da możliwość stworzenia naukowego podłoża dla funkcjonowania i rozwoju współczesnego systemu oświaty dorosłych na Ukrainie jako ważnego ogniwa oświaty w ciągu całego życia (*Національна доповідь про стану і перспективи розвитку освіти в Україні* 2011). Badania problemów zawodowego kształcenia osób niepracujących są skierowane na: uzasadnianie teoretycznych, metodologicznych i metodycznych zasad nauczania, przyuczania i przekwalifikowywania różnych kategorii niepracujących osób; ujawnienie pedagogicznych, psychologicznych, ekonomicznych i organizacyjnych czynników ich udoskonalenia; opracowanie nowych modeli i technologii zawodowego nauczania (*Наукові студії із соціальної та політичної психології. Ін-т соціальної та політичної психології* 2014, s. 36–38).

W ciągu ostatnich 20 lat naukowcy z Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy stworzyli bardzo cenne prace naukowe, które są powiązane z zawodowym rozwojem osobowości. Należy do nich monografia I. Ziaziuna *Filozofia pedagogicznego działania* (2008). Rozpatrując swobodę osobowości w przestrzeni pedagogicznego działania i opracowując prognozy postępu oświatowych systemów, znany ukraiński filozof-pedagog obiektywnie zwraca się do synergetycznych parametrów pedagogiki: niezbędnego i przypadkowego.

Na tym też koncentrują uwagę w swoich pracach: znany polski pedagog T. Nowacki, a także zagraniczni członkowie Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy – Z. Wiatrowski, S. Kwiatkowski, G. Bednarczyk, F. Szlosek i M. Szymański. Właśnie te aspekty profesjonalizmu powinny być dogłębnie zbadane przez filozofów, socjologów, psychologów, pedagogów i ekonomistów w warunkach dynamicznych zmian na rynku pracy. Sprzyja temu to, że we współczesnej ukraińskiej filozofii, psychologii i pedagogice jasno są określone aktualne i perspektywiczne aspekty badań problematyki profesjonalizmu, jeżeli bierzemy pod uwagę fundamentalne prace naukowych szkół S. Maksymenki (2014), W. Moliako z problematyki twórczości (2008), W. Kremenia z problematyki homocentryzmu i fenomenu innowacji (2012, 2015), I. Ziaziuna z pedagogicznego mistrzostwa (2008) oraz S. Gonczarenki z fundamentalizacji oświaty. Doświadczenie poprzednich pokoleń i wielu współcześnie żyjących udowodniło, że zawodowe samostanowienie w procesie dalszego zawodowego wzrostu jest fundamentem życiowego sukcesu osobowości. Brak profesjonalizmu w różnych społecznych dziedzinach i na różnych szczeblach organów państwowej władzy i zarządzania prowadzi do ogromnych ekonomicznych strat oraz zwiększa społeczną niesprawiedliwość. Omówieniom tych ważnych problemów było poświęcone metodologiczne seminarium „Konceptualne zasady zawodowego rozwoju

osobowości w warunkach eurointegracyjnych procesów”, które było zorganizowane przez Narodową Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy 29 października 2014 r. w Kijowie. Jak zaznaczył W. Kremeń:

(...) w warunkach eurointegracyjnych procesów ważne jest skierowanie uwagi naukowców na problem wyjaśnienia tendencji zawodowego rozwoju osobowości oraz na pogłębienie i poszerzenie pojęcia „kapitał intelektualny” jako sumę formalizowanej i nieformalizowanej wiedzy, co może przynosić wygodę ekonomiczną dla firmy i przewagi konkurencyjne. Trzeba wyodrębnić zasadę fundamentalności zawodowego przygotowania wykwalifikowanych pracowników, trzymanie się tej zasady gwarantuje formowanie fachowca jako całościowej osobowości, która jest zdolna na podstawie posiadania fundamentalnej wiedzy integralnie rozwiązywać zadania zawodowe i problemy życiowe (*Концептуальні засади професійного...* 2015).

Na wspomnianym seminarium omawiane były: teoretyczne i metodologiczne zasady zawodowego rozwoju osobowości; tendencje zawodowego rozwoju osobowości w warunkach eurointegracji; psychologiczne i pedagogiczne zasady zawodowego rozwoju i samorozwoju osobowości w kontekście oświaty w ciągu całego życia.

Wykorzystując badania, ważne jest, żeby zwracać uwagę na dynamiczne zmiany w zawodach, ich łączenie i integrację, ukazanie nowych, nieznanych zawodów. Na czasie są specjalne badania z dziedziny profesjologii (wiedzy o zawodach). Ta dziedzina nauki jest blisko powiązana z naukami o człowieku. Do tego dodajmy obiektywną potrzebę zwiększenia uwagi ukraińskich naukowców na takich dziedzinach wiedzy, jak psychologia pracy, pedagogika pracy i psychopedagogika pracy.

Zmiany, które odbywają się w systemach zawodowej oświaty i nauczania w różnych krajach, a szczególnie na Ukrainie, są słuszne i uzasadnione. Chodzi tu o systemowe zmiany przewidziane polityką państwową, skierowane na przygotowanie wykwalifikowanego produkcyjnego personelu. Takie podejście jest skierowane na stopniowe zmniejszanie dysproporcji zarówno „białych kołnierzyków”, jak i „niebieskich kołnierzyków”, o czym z trwogą pisze D. Bell i inni zagraniczni naukowcy. Według nas taka dysproporcja stale i odczuwalnie zwiększa się na Ukrainie. Jej negatywny fundament jest spowodowany „odwróconą piramidą” (jak wiadomo, w rozwiniętych europejskich państwach na kierunki akademickie skierowuje się 20–35% absolwentów szkół średnich, a na zawodowe – 75–80%).

Socjalna i ekonomiczna transformacja i związane z nią bezrobocie, dążenie różnych państw (w tym Ukrainy) do integracji z Europą, reforma systemu oświaty, uzasadnienie strategii rozwoju pracowniczego potencjału państwa ukraińskiego – to przesłanki, które obiektywnie uwarunkowują potrzebę uświadomienia i analizy wzajemnych stosunków systemu oświaty i rynku pracy (*Становлення ідентичності фахівця* 2014).

ZAKOŃCZENIE

Rozszerzenie i pogłębienie badań z dziedziny zawodowego rozwoju osobowości wspiera twórcza współpraca ukraińskich i polskich naukowców. O rezultatach tej współpracy świadczy wydanie po VI Naukowym Forum „Ukraina – Polska”, które odbyło się we wrześniu 2015 r. w Kijowie, następujących publikacji: *Edukacja dla współczesności* (dwa tomy), *Edukacja i nauka pedagogiczna Ukrainy i Polski 1991–2015 r. Przewodnik bibliograficzny*. Kluczową rolę w tej sprawie odegrała wieloletnia działalność Międzynarodowego Naukowego Towarzystwa „Polska – Ukraina”, na czele którego stoi prof. dr hab. F. Szlosek, zagraniczny członek Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, dyrektor Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. W warunkach integracji europejskiej skala tej współpracy znacznie się zwiększa.

Perspektywicznymi kierunkami naukowych badań w tej dziedzinie są: teoretyczne i metodologiczne uzasadnienia pojęciowo-terminologicznego aparatu interdyscyplinarnych badań powiązanych z problemami zawodowego rozwoju osobowości w warunkach globalizacji i integracji; prognozowanie rozwoju narodowych i regionalnych systemów zawodowego kształcenia w XXI w.; badania z dziedzin andragogiki, pedagogiki i psychologii pracy; socjalne, ekonomiczne, organizacyjno-pedagogiczne warunki wzajemnego związku i współzależności między wykształceniem i rynkiem pracy; konceptualne zasady rozwoju partnerstwa socjalnego w warunkach rynku pracy; uzasadnienie dydaktycznych systemów kształcenia zawodowego; porównawcza analiza systemów zagranicznego kształcenia zawodowego i zawodowej orientacji różnych kategorii ludności; interdyscyplinarne podejście do badań nieprzerwalnej oświaty – oświaty w ciągu całego życia.

BIBLIOGRAFIA

- Біла книга національної освіти України* / Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010.
- Боришевський М., *Особистість у вимірах самосвідомості*: [монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012.
- Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України у 2014 році*. – К.: НАПН України, 2015.
- Зязюн І., *Філософія педагогічної дії* / І. Зязюн. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008.
- Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008.
- Карамушка Л. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій)*: Монографія. – Київ – Запоріжжя: «Просвіта», 2009.

- Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. статей / за ред. В.Г. Кременя, М.Ф. Дмитриченко, Н.Г. Ничкало – Уклад.: М.В. Артюшина, В.П. Тименко та ін. – К.: НТУ, 2015.*
- Костюк Г.С., *Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988.*
- Кремень В., *Формування глобально конкурентоспроможного людського капіталу – найважливіше завдання професійної освіти / В. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 4.*
- Кремень В.Г., *Синергетика в освіті: монографія / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012.*
- Maksymenko S., Kyumenko W., Tostouchow A., *Psychologiczne mechanizmy powstawania, tworzenia i kształtowania osobowości, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2014.*
- Меморандум непрерывного образования Европейского Союза / «АДУКАТАР».– 2006. – № 28.*
- Моляко В., *Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / За заг. ред. В.О. Моляко. – К.: Освіта України, 2008.*
- Наукові студії із соціальної та політичної психології. Ін-т соціальної та політичної психології. – К., 2014. – Вип. 34 (37).*
- Національна доповідь про стани і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [т.: В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, М.І. Бурда та ін.]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: Пед. думка, 2011.*
- Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні: Схвалено Загальними зборами Національної академії педагогічних наук України 8 листопада 2012 року, протокол № 1–6/2–9. – К.: Національна академія педагогічних наук України, 2013.*
- Підготовка учнів ПТНЗ до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика: монографія / [Алексеева С. В., Закатнов Д.О., Орлов В.Ф. та ін.]; за наук. ред. Д.О. Закатнова. – К.: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014.*
- Професійне становлення особистості: Психолого-педагогічний науковий журнал. – 2015. – № 4.*
- Рибалка В., *Визначення особистості та особистісна орієнтація професійного розвитку молоді // Професійне становлення особистості. Психолого-педагогічний журнал. – 2013. – № 1.*
- Рыбалка В.В., *Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015.*
- Становлення ідентичності фахівця: [монографія] / Г.О. Балл, В.Л. Зливков, С.О. Копилов [та ін.]; за ред. В.О. Зливкова. – К.: Кіровоград: Ітекс – ЛТД, 2014.*
- Стоунс Э., *Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. / Под ред. Н.Ф. Тальзиной. – М.: Педагогика, 1984.*

SUMMARY

Ukrainian and foreign theories of an individual have been analyzed, the ideas of professional development and the professional self-realization of an individual on condition of dynamic changes on labour market have been presented. There has been outlined the importance of studying the questions of a specialist's professional identity on the rational, humanistic and dialogue methodological basis and in accordance with results of researches in psychology and connected with it sciences. Peculiarities of the systems of professional education and training in foreign countries have been revealed. The actual issues of upbringing of a professional worker and career counseling of people

in new social and economic circumstances have been analyzed. Perspectives in the development of professional education and training in the market economy at the state, regional and local levels have been presented. Some directions of pedagogical and psychological researches of these questions, such as questions of psychology of an individual, professional psychology, organizational psychology and labour psychology, theoretical and methodological basis of professional education, adult education, in-service training, professional education of the unemployed have been suggested. The necessity of scientific foreseeing changes on labour market and modernization of education and training systems has been grounded.

Keywords: individual; professional development; professional self-realization; professionalization; career counseling; labour market

Uniwersytet Rzeszowski. Wydział Pedagogiczny

WALDEMAR FURMANEK

furmanek@ur.edu.pl

*Konsekwencje metodologiczne ujmowania pracy
jako wartości*

The Methodological Consequences of Recognizing the Work as the Value

STRESZCZENIE

Stawiając w opracowaniu pytanie o to, co jest istotą nauk humanistycznych, autor zwraca uwagę na znaczenie, jakie ma zróżnicowanie dwóch modeli poznawania rzeczywistości. Poznanie humanistyczne, przez interpretację wykorzystującą wartościowanie, wiedzie do zrozumienia interesujących badacza zjawisk humanistycznych, w tym zjawisk aksjologicznych. Model poznania rozumiejącego, jako uzupełniający (i komplementarny) względem modelu wyjaśniającego, zakłada potrzebę przyjmowania za podstawę drogi odkrywania świata znaczeń, świata wielorakich wartości, samodzielnego oraz dialogicznego dochodzenia do porozumienia, co określa intencjonalność zachowań podmiotu. Dzięki intencjonalności osobowe zachowanie zyskuje status postępowania. Badania wartości w pedagogice pracy wymagają koncentracji na osobie i jej modelu oraz na procedurach poznania rozumiejącego, w tym intuicjonizmie, fenomenologii i modelu hermeneutyki.

Słowa kluczowe: model metodologiczny; osoba; czyn; fenomenologia; hermeneutyka

WPROWADZENIE

Przedstawione poniżej treści są zbiorem refleksji metodologicznych nawiązujących do wcześniej opublikowanych moich prac (zob. Furmanek 2006b, s. 15–36; Furmanek 2006a, s. 75–91). Publikacje metodologiczne dotyczące problematyki pedagogiki pracy w zasadzie podejmowane są sporadycznie, poza jednym wyjątkiem. Jest nim bez wątpienia – odbywające się od 16 lat – Ogólnopol-

skie Seminarium Badawcze (Sprawozdanie z XXV Jubileuszowego Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego...), którego pomysłodawcą i kierownikiem oraz gospodarzem jest prof. Franciszek Szlosek z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie¹.

Idee wiodące każdego z tych spotkań formułowane są już na etapie programowania seminarium, a wprowadzeniem do dyskusji są zamówione i dedykowane tej idei wykłady wybitnych polskich pedagogów. Pytanie, które postawił F. Szlosek w części wprowadzającej do seminarium w 2014 r., podejmującego metodologiczne problemy nauk humanistycznych i społecznych w pedagogice, brzmiało: czy rzeczywiście można mówić o jedności założeń metodologicznych nauk społecznych czy też istnieje pewna grupa założeń wspólnych, a część jest odrębna? Czy pedagogika jest bardziej zorientowana na nauki humanistyczne czy na nauki społeczne?

Pytania te wskazują, że ważną zasadą organizacyjną Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego jest ukazanie metodologii pedagogiki pracy – jako subdyscypliny nauk pedagogicznych – w szerokim kontekście metodologii nauk humanistycznych i społecznych. Między innymi z tego powodu podzielałam pogląd, że spotkania te są szkołą dobrego myślenia pedagogicznego, polem wymiany doświadczeń i poglądów oraz kuźnią umiejętności prowadzenia naukowych sporów.

KONIECZNOŚĆ REORIENTACJI METODOLOGICZNEJ W PEDAGOGICE PRACY

Ukazane dotychczas merytoryczne znaczenie pracy jako wartości w strukturze problematyki humanistycznej pedagogiki pracy uświadamia nam potrzebę odmiennego i zgodnego ze specyfiką przedmiotu badań podejścia metodologicznego (Furmanek 2010, s. 66). Wszak praca – sama pozostając wartością – jest terenem uzewnętrzniania wartości.

Z pedagogicznego punktu widzenia w pracy i poprzez nią, a dalej przez zróżnicowane procesy pracy i czynniki determinujące ich walory prakseologiczne, dostrzegamy potencjalne szanse na efektywne wspomaganie człowieka w jego całonocnym rozwoju. Mówimy o wychowaniu ku wartościom pracy.

Świadomość centralnej roli człowieka w tych procesach ukierunkowuje badania pedagogiki pracy na badania humanistyczne. Dziś, jak chyba nigdy dotychczas, zdajemy sobie sprawę z tego, że podane określenie pojęcia „humanistyczny” jest nieadekwatne w swojej treści do zmieniającej się rzeczywistości. W naszych czasach upowszechnia się inne rozumienie humanizmu, które nazywa się często nowym humanizmem (Gajda 2000).

¹ Warto zauważyć, iż cennym owocem każdego Seminarium jest corocznie ukazująca się pod red. F. Szloska praca zbiorowa pod wspólnym tytułem *Badanie. Rozwój. Dojrzwianie*. Tom wydany w 2014 r. nosi podtytuł *Tradycja i nowe rozumienie badań jakościowych*.

Jak zauważył B. Suchodolski, obecnie pojęcia „humanizm” używamy na określenie pewnej postawy ideowej i mówimy chętnie o wielkich ideałach humanizmu, staramy się bronić humanistycznych wartości, podejmujemy walkę o humanizację pracy, określamy za pomocą tego terminu stosunki między ludźmi, a także stosunek ludzi do świata rzeczy; używamy określenia „humanista” nie tylko do specjalistów w dziedzinie filologii, nazywamy humanizmem różne kierunki filozoficzne, wiążemy humanizm z różnymi koncepcjami człowieka (Suchodolski 1980, s. 12).

Paradygmat badań systemowych określa kierunek myślenia o wyborze strategii badań. Jest to w tym względzie decyzja podstawowa. Oznacza to jednocześnie konieczność stosowania podejścia i zasadę myślenia systemowego. Badania wartości z istoty swojej wymagają badań jakościowych. Nie oznacza to jednak całkowitej eliminacji badań ilościowych.

Stosowanie podejścia systemowego wymaga systematycznego stosowania się do następujących reguł metodologicznych:

- system poddawany badaniu powinien być dostatecznie ściśle określony; musi być jednoznacznie wiadomo, co do niego należy, a co nie należy;
- raz określony system nie może być zmieniany w toku procesu badania. Szczególnie wyraziście należy podkreślić to, że raz przypisane komponenty do danego systemu (podsystemu) należą do niego do końca prowadzonej analizy systemowej;
- badane systemy i podsystemy powinny być logicznie rozłączne, co oznacza, że te same komponenty nie mogą równocześnie należeć do różnych systemów czy podsystemów;
- podział systemu na podsystemy musi być zgodny z zasadami logiki, a szczególnie musi być podziałem zupełnym. Nie może być tak, iż jakieś komponenty całości pozostają poza systemem czy wyróżnionymi podsystemami.

Przykładów stosowania powyższych zasad w badaniach problematyki humanistycznej pedagogiki pracy jest wiele. Zatrzymajmy się na dwóch. Pierwszy dotyczy badania miejsca pracy człowieka w cywilizacji industrialnej. Potraktowanie np. fabryki jako systemu oznacza konieczność określenia jej struktury organizacyjnej w znaczeniu technologicznym, organizacyjnym i społecznym i ukazania miejsca człowieka pracującego w każdej z nich. To jednocześnie rzutuje na siatkę problemów badań. Przykład drugi dotyczy badania przydatności do zawodu. W takich badaniach określić wtedy należy problematykę z wielu punktów widzenia. I tak, z punktu widzenia językoznawstwa, określić należy nie tylko zakres pojęcia, ale także jego sens; z punktu widzenia metodologii ustalić jego komponenty, sprawdzić, czy zostaną one zbadane (możliwości), ocenić, czy jakiś ważny komponent nie zostanie pominięty; z punktu widzenia procesu pracy sprawdzić jej stabilność i zmienność; z punktu widzenia osoby zainteresowanej diagnozować potencjalne kompetencje danego człowieka.

Zilustrujmy zastosowanie podejścia systemowego do określania zbioru możliwych relacji na przykładzie człowieka współpracującego w procesie pracy z jednym innym pracownikiem. W powyższej sytuacji wyróżnimy trzy podsystemy: pracownika, maszynę i współpracownika (pomocnika).

- 1) Od jakich relacji w tym systemie zależy efektywność pracy pracownika?
- 2) Jakimi kompetencjami dysponuje interesujący nas pracownik?
- 3) Jak pracownik wykorzystuje maszynę (dokładnie, niedokładnie, sprawnie, mniej sprawnie)?
- 4) Na ile maszyna dostosowana jest do psychofizycznych możliwości pracownika?

- 5) W jakim otoczeniu realizowane są zadania zawodowe? Czy mogą one wpływać na jakość pracy?
- 6) Jakie relacje występują pomiędzy pracownikiem i jego pomocnikiem i odwrotnie?
- 7) Jak otoczenie i warunki pracy wpływają na pomocnika?

Wyróżnione pojęcia wskazują na to, że najważniejsze relacje analizowanego systemu koncentrują się wokół zbioru relacji związanych z opisem podsystemów: człowiek – człowiek; człowiek – maszyna; człowiek – otoczenie (Furmanek 2013).

Jak odnieść wymagania i reguły wynikające z tych paradygmatów do badań realizowanych na terenie humanistycznej pedagogiki pracy? Bez wątplenia wartości wpisują się w strukturę badań humanistycznych. Dokładniej zaś w strukturę metodologii badania wartości (Furmanek 2006a, 2006b, 2006c). Dlatego uświadomić sobie musimy odmienną poznanie humanistycznego, szczególnie względem poznania przyrodniczego. A to ukierunkowuje nasze myślenie na konieczność wielo-paradygmatyczności badań, w tym potrzebę uwzględnienia paradygmatu antynaturalistycznego.

TRIANGULACJA

Strategia metodologiczna stosowana w badaniach społecznych, mająca zapewnić wyższą jakość prowadzonych badań i ograniczenie błędu pomiaru. Polega na zbieraniu danych za pomocą dwóch lub większej liczby metod (np. obserwacja razem z sondażem czy analizą treści), a następnie porównywaniu i łączeniu wyników. Może też oznaczać łączenie metod jakościowych i ilościowych. Badany problem ujmuje się z co najmniej dwóch różnych punktów widzenia. Zwykle tego rodzaju wielorakie ujęcie uzyskuje się dzięki zastosowaniu różnych perspektyw metodologicznych. Wyróżnia się cztery jej rodzaje:

- triangulacja danych, porównywanie badań prowadzonych na różnych populacjach, w różnych odcinkach czasowych oraz w różnych miejscach,
- triangulacja badaczy, prowadzenie badań przez wielu badaczy,
- triangulacja teorii, sięganie po wiele koncepcji teoretycznych mających tłumaczyć zjawiska społeczne,
- triangulacja metod, łączenie w pomiarze wielu metod badawczych.

POZNAWIE HUMANISTYCZNE W PEDAGOGICE PRACY

Dla podkreślenia oraz oznaczenia filozoficznego i metodologicznego paradygmatu pedagogiki najczęściej stosuje się określenie „orientacja pedagogiczna”. Określenie „humanistyczna pedagogika pracy” wskazuje na wybraną orientację pedagogiczną. Oznacza to, z jednej strony, przyjęcie wybranego punktu widzenia na problematykę badań pedagogicznych. Uznajemy pedagogikę za naukę humanistyczną (jako naukę o człowieku) o orientacji społecznej (człowiek we współ-

ności i wspólnotowej aktywności). Z drugiej strony obejmuje ono źródło określonego sposobu uprawiania pedagogiki – jako nauki o wychowaniu człowieka. W naszym przypadku jest to ukierunkowanie na wspomaganie człowieka w jego rozwoju. Przyjęcie za podstawę analiz wyników badań naukowych określonego paradygmatu naukowego ukierunkowuje nasze myślenie na pedagogikę o charakterze teoretyczno-praktycznym (w istocie zaś prakseologicznym). Przyjęcie paradygmatu fenomenologiczno-modernistycznego ukierunkowuje nas na podstawy pedagogiki humanistycznej, pedagogiki kultury czy pedagogiki alternatywnej itp.

Co stanowi więc o osobliwościach nauk przyrodniczych, a co jest istotą nauk humanistycznych? Szukać ich możemy w różnicowaniu modeli poznawania rzeczywistości.

Poznanie humanistyczne przez interpretację wykorzystującą wartościowanie wiedzy do zrozumienia interesujących badacza zjawisk humanistycznych, w tym zjawisk aksjologicznych. Model poznania rozumiejącego, jako uzupełniający (i komplementarny) względem modelu wyjaśniającego, zakłada potrzebę przyjmowania za podstawę drogi odkrywania świata znaczeń, świata wielorakich wartości, samodzielnego oraz dialogicznego dochodzenia do porozumienia, co określa intencjonalność zachowań podmiotu. Dzięki intencjonalności osobowe zachowanie zyskuje status postępowania, które wcześniej scharakteryzowałem.

Pierwszym, który przeprowadził zdecydowaną linię rozdziału między naukami humanistycznymi i przyrodoznawstwem, był W. Dilthey (1833–1911). Uznał on metody zalecane przez pozytywistów dla doszukiwania się prawidłowości za nienadające się do stosowania w humanistyce. Jak twierdził, wyjaśniać można przyrodę; świat ducha trzeba zrozumieć, interpretować (tzw. interpretacja humanistyczna). Oznacza to odkrycie związku sensu w pozostawaniu lub stawaniu się właśnie takim. Nauki przyrodnicze – podkreślał Dilthey – wyjaśniają, wskazując na naturalne prawidłowości zjawisk lub na ich właściwości strukturalne, aby umożliwić racjonalne przewidywanie (za: Kuderowicz 1987). Nauki humanistyczne stosują szeroko pojęte wyjaśnianie, które jest w istocie interpretacją faktów. W tym ujęciu posługują się one także wartościowaniem faktów. Samo przewidywanie jest bardzo utrudnione.

Przyrodoznawstwo nie stanowi jednolitej dziedziny naukowej. Terminem tym określa się nauki o przyrodzie, czyli tym wszystkim, co nie zależy w swojej naturze – w swoim istnieniu – od woli i działań człowieka (Kamiński 1992; Kmita 1977).

Pedagogika jako nauka o wielorakich zjawiskach wychowania musi być powiązana z naukami przyrodniczymi przez fakt, że człowiek jest częścią natury, natomiast z naukami społecznymi – przez fakt, że człowiek jest istotą społeczną i żyje w określonej społeczności, wśród konkretnych uwarunkowań społecznych. Pedagogika wiąże się z naukami humanistycznymi, gdyż człowiek jest istotą du-

chową, przekształca naturę, czyniąc z niej dzieła kultury. A dzięki duchowości człowiek jest nie tylko twórcą kultury, ale także żyje i rozwija się dzięki kulturze.

Jak pisał S. Kunowski, ponieważ „pedagogika swą podbudową przyrodniczą należy częściowo tylko do nauk przyrodniczych, a głównie do humanistycznych, dlatego też musi się posługiwać metodami badawczymi obydwu tych grup nauki” (Kunowski 1993, s. 42). Pedagogika eksperymentalna musi dodatkowo wyniki swoich badań „rozumieć” i „interpretować”, a to zakłada obecność obu rodzajów podejść do problematyki wychowania.

1. Osoba podsystemem modelu metodologicznego

Skoro w centrum naszych zainteresowań jest człowiek (paradygmat prymatu człowieka), to konsekwencją jest to, że punktem wyjścia do badań jest modelowanie człowieka. Zauważmy, że najważniejszym ze zjawisk jest w tym przypadku doświadczanie siebie jako osoby, jako faktu bycia człowiekiem. Zjawiska związane z określeniem własnej tożsamości są decydujące we wszystkich próbach określenia istoty człowieka. Istotną kategorią modelu OSOBA – CZYN jest pierwsze odniesienie do budowania założeń metodologicznych. Przyjęty model determinuje ciąg dalszych poczynań badawczych. W humanistycznej pedagogice pracy człowiek rozumiany jest jako osoba, a nie osobnik – jak to ma miejsce w biologii; przez duchowy wymiar swego istnienia wyłamuje się spod praw natury (Furmanek 2015, s. 9). Podstawowe założenia dotyczące tego komponentu są następujące. Osoba to wyjątek pośród świata rzeczy, istota zdolna przez wrodzoną jej – każdej na równi z wszystkimi innymi – moc do wolnego stanowienia o sobie w świetle prawdy o sobie. Ale też osoba to – każda z osobna – wyjątek wśród wszystkich pozostałych osób. Wszak żadna osoba żadnej nie wyręczy w decydowaniu o profilu jej własnej psychiki. To wyjątkowość wśród wyjątków.

Z tego powodu dla potrzeb dookreślenia relacji pedagogiki pracy z pedagogiką wartości należy w świetle antropologii filozoficznej przyjąć, że niezaprzeczalnymi atrybutami osoby ludzkiej są:

- godność jako poczucie własnej wartości, samoświadomość wartości,
- jedyność, zwana także indywidualizmem, lub jednorazowość,
- przeżywanie świata i swojego w nim istnienia, zwłaszcza w odniesieniu do wartości (egzystowania),
- otwartość podczas nieustającego procesu stawania się człowiekiem (dziejowość, zmienność w czasie, transgresja).

Człowiek ma być nie tylko *homo faber*, *homo laborens*, ale także *homo artifex* (człowiek twórca) – pisze T. Pszczołowski (1978). Podstawowymi elementami charakteryzującymi pracę człowieka są te jej właściwości, dzięki którym człowiek rozwija swoją: godność, wolność, odpowiedzialność, konieczność, ciągłość, wysiłek, radość, poczucie obowiązku, tworzenie wartości.

Zauważmy, że przyjmując powyższe atrybuty osoby ludzkiej, można określić listę paradygmatów współczesnej pedagogiki pracy, dokumentując w ten sposób założenie o poliparadygmatyczności badań pedagogicznych.

2. Czyny człowieka podstawą modelu poznania humanistycznego

Drugą kategorią przyjętego modelu są czyny i sploty czynów uzewnętrznianych w postępowaniach. I one stają się ważnym odniesieniem do budowania założeń metodologicznych w badaniach humanistycznej pedagogiki pracy. Zatrzymajmy się najpierw na ukazaniu dynamizmu czynów człowieka. Oto stwierdzamy: ja jako osoba działam, dochodzę do określonych wyników. W procesach działania coś dzieje się także we mnie, podmiocie działania. Tak ujmowana samoświadomość uczestniczy w każdym działaniu człowieka.

W świadomym i wolnym działaniu, które opisuję określeniem „ja działam”, pojawia się świadomościowa refleksja nad „momentem przeżycia sprawczości, opisywanego wyrażeniem »coś się dzieje we mnie«”. Na ile potrafię docenić znaczenie tej refleksji?

Na ile te momenty przeżycia odróżniam „od fenomenu pasywnego uczynienia, a świadomościowo pozbawionego momentu przeżycia sprawczości”. Wyrażam to określeniami: „nie działałam”, „nic we mnie się nie dzieje”.

Dynamizm zjawiska „ja działam (nie działałam)”, poddany analizie, pozwala człowiekowi na „wieloaspektowe odsłanianie wnętrza osoby, aż po dotarcie do »tego, co nieredukowalne« w człowieku, czyli jego niepowtarzalnego bycia osobowego”.

Koncepcja człowieka zaproponowana przez K. Wojtyłę w *Osobie i czynie* łączyła fenomenologiczny opis przeżyć istotnych dla samoświadomości osoby z ich ugruntowaniem w ontologii osoby ludzkiej; łączyła wymiar niezmienny bycia osobowego (niezmiennność natury człowieka) z wymiarem dynamicznym, dziejowym – spełnianiem się osoby przez jej wolne i świadome działania (Galarowicz 2000, s. 103).

W omawianej koncepcji osoba jest uzdolniona do działania wolnego, świadomego i odpowiedzialnego. Z tych też relacji orzeka się o osobie ludzkiej, że jest bytem samoistnym i samowładnym, samozależnym, a więc dzięki strukturze samoposiadania, samopanowania i samostanowienia osoba jest podmiotem swoich aktów (Chlewiński 1979, s. 905), rozumnie podejmuje decyzje. Dzięki tym właściwościom osoba transcenduje świat rzeczy materialnych i tworzy specyficznie ludzki świat kultury, nauki i techniki.

Czyn człowieka jest fenomenem ludzkiego doświadczenia, jest tzw. doświadczeniem podstawowym. „Czyny – pisze K. Wojtyła – są szczególnym momentem (...) doświadczalnego poznania osoby” (Wojtyła 1969).

Doświadczanie czynów adekwatnych do celów i wartości sytuacji życia umożliwia „ujawnienie istoty osobowej podmiotowości bytu ludzkiego jako swoistej transcendencji człowieka w czynie”. Dlatego właśnie doświadczanie czynu jest podstawowym kluczem do zrozumienia głębi prawdy o człowieku. „Czyny stanowią niejako najwłaściwszy punkt wyjścia dla zrozumienia jej dynamicznej istoty”.

Każdy czyn człowieka jako osoby odsyła nas w kierunku osoby; doświadczenie czynu jest niezwykle bogate; czyn jest rzeczywistością, w której uczestniczy cały człowiek; czyn jest doświadczalny od strony przeżyciowej oraz jako fakt dostępny na zewnątrz; czyn jest faktem (Wojtyła 1969). Ten fakt, ujawniający swoje właściwości w wynikach czynów, poddajemy interpretacji.

Wyjaśnienie istoty osoby ludzkiej ujawnia wymiar poznawczo-świadomościowy, wymiar moralny i społeczny osoby oraz scalający je wszystkie – wymiar metafizyczny. Jak pisał K. Wojtyła: „Nie można zatrzymać się na samym doświadczeniu; także wówczas, gdy wyraża ono i ujawnia wewnętrzność człowieka i jego duchowość, refleksja racjonalna winna docierać do poziomu istoty duchowej i do fundamentu, który jest jej podłożem” (Wojtyła 1969).

Doświadczenie człowieka „od zewnątrz” – przez czyny i ich wyniki – potwierdza jego podmiotową tożsamość, która wyraża się przede wszystkim w tym, że człowiek postrzega siebie jako byt, który nie podlega całkowitej determinacji ze strony świata przyrody. Uwidacznia się to we wszelkich formach poznania intelektualnego, w międzyludzkiej komunikacji, religii, sztuce, technice, organizacji życia społecznego czy w jakimkolwiek innym przejawie kultury.

Człowiek – szczególnie przez pracę – dostrzega w sobie zdolność nie tylko do przetwarzania natury, ale i do panowania nad nią. Dokonuje się to za sprawą rozwoju kultury, która znów odsyła do swojego jedyne źródła i podmiotu, jakim ostatecznie jest sam człowiek. Poznając i rozumiejąc pracę człowieka, dochodzimy do jakiegoś rozumienia człowieka. Twierdzenie to prawdziwe jest również w „drugą stronę”.

Przyjmując jakiś model człowieka, mamy szansę na wniknięcie w istotę realizowanych przez niego splotów postępowań. Integralny, epistemologiczny model człowieka, obejmujący doświadczenie, zrozumienie, interpretowanie i wyjaśnianie, pozostaje w konieksji z personalistycznym obrazem człowieka w psychologii humanistycznej – obrazem, który jest podstawą współczesnej pedagogiki, w tym podstawą współczesnej pedagogiki pracy.

3. Relacja osoby i czynu

Fundamentalną dla omawianej problematyki kwestią jest to, że istota osobowej podmiotowości bytu ludzkiego uzewnętrznia się jako:

(...) transcendencja ludzkiego „ja” wobec „swego”, nawet wobec czegoś tak bardzo „swego”, jak decyzja „ja”, która swe zainteresowanie zawdzięcza „wkroczeniu” w nią „ja” i „wypełnianiu” jej przez „ja”, czyli immanencji „ja” w „swoim”.

To „wykraczanie” „ja” poza „swoje”, a nawet samo „ja” jako wykraczające poza swoje decyzje, jest dane wprost „ja”; dzięki aktom jego świadomości towarzyszącej (świadomym) czynom „ja”; w jego aktach (samostanowienia, samopanowania i samoposiadania) samozależności, ujawniając zarazem tę samozależność jako ontyczną strukturę osobowego bytu ludzkiego.

Ta samozależność ujawnia się „ja” zawsze i tylko jako samozależność w samouzależnianiu się (...) od prawdy o osobie ludzkiej: własnej (własnego „ja”) i innych (jako innych „ja”) (Wojtyła 1969).

W procesie refleksji filozoficznej, opartej na doświadczeniu człowieka, Jan Paweł II dostrzegał wzajemnie przenikające się etapy: doświadczenie, zrozumienie, interpretowanie i wyjaśnianie.

Ujawnienie metafizycznej implikacji faktu przygodności istnienia osoby ludzkiej ukazuje jej bytowanie jako bytowanie z daru Absolutnego Dawcy Osobowego... (Galarowicz 2000, s. 103). Jak pisze K. Wojtyła:

Osoba ludzka istnieje jako osobowy podmiot wydarzenia daru, którego nie jest inicjatorem. Adekwatnym inicjatorem takiego daru nie mogą być bowiem osoby mające ten sam status bytowy, co ich dziecko. Inicjatorem tym jest – i może nim być tylko – Osobowy Absolut: Jego bezpośrednia interwencja w zapoczątkowanie i trwanie wydarzenia osobowego daru jest konieczna (Wojtyła 1969, s. 18).

Postępowanie człowieka jest podstawowym źródłem refleksji filozoficznej w poszukiwaniu istoty człowieka. Dla K. Wojtyły były one podstawą opisu (bycia człowiekiem) doświadczenia człowieka: a) bezpośrednio (podmiotowe), b) przedmiotowe, rozumiejące, c) pośrednie – przez czyny i ich wyniki. Człowiek może doświadczać siebie, swego najgłębszego wnętrza, dzięki refleksji towarzyszącej każdemu działaniu (czynowi). Refleksyjna analiza ludzkiego działania, doświadczenie rozumiejące, prowadzi do odkrycia podmiotu – sprawcy działania i tego, kto przeżywa swoją podmiotowość, a więc do odkrycia osoby.

Postępowanie człowieka jako kategoria pedagogiczna – wprowadzona w miejsce zachowania – oznacza uznanie, że oprócz celu i sposobu jego osiągnięcia ważne jest wszystko, co stanowi podstawę motywacji decydującej o sensie zachowania. Jest ona związana z nadrzędną racją, powodem, intencją; z dominującym obszarem intencjonalności jednostki (Straś-Romanowska 1992; Obuchowski 1993), wiodącą ideą życia (Popielski 1987), ukierunkowaniem życiowym; ideą życia (Kuczyński 1979; Furmanek 2007).

W tym miejscu dochodzimy do określenia relacji między osobą i jej czynami. Dodajmy, że zasadniczy zrąb filozoficznej wizji człowieka K. Wojtyły doty-

czy przede wszystkim ujawnienia istoty osobowej podmiotowości bytu ludzkiego jako swoistej transcendencji człowieka w czynie.

4. Antynaturalistyczny model rozumiejącego człowieka

Współczesną pedagogikę pracy zaliczamy do systematycznych nauk o człowieku i jego wytworach kulturowych. Wszak także systemy pedagogiczne są wytworami kultury danej epoki. Specyficznym dla humanistyki punktem widzenia przedmiotu badań jest indywidualność i niepowtarzalność bytu, jakim jest człowiek. Ta właśnie niepowtarzalność nie pozwala na daleko idące uogólnienia, tworzenie typologii i reguł fragmentarycznych. Można powiedzieć, że upowszechniony pozytywistyczny redukcjonizm metodologiczny zubaża przedmiot badań i prowadzi do zafałszowania prawdy o człowieku. W świetle dotychczasowej refleksji naukowej dotyczącej człowieka dostrzegamy potrzebę poszerzenia granic paradygmatu naturalistycznego i przyjęcie obok niego również paradygmatu humanistycznego – antynaturalistycznego. Wydaje się on być odpowiednim modelem poznawczym, modelem rozumiejącego człowieka (w tym antynaturalistycznym modelem rozumienia). W publikacjach zwany jest też interpretacją humanistyczną (lub jeszcze inaczej – interpretacjonizmem).

HUMANISTYCZNE MODELE POZNANIA A PARADYGMAT SYSTEMOWOŚCI BADAŃ

1. Procesy badania systemu aksjologicznego człowieka jako procesy poznania humanistycznego

W swojej epistemologicznej postaci procesy poznania humanistycznego różnią się od procesów poznania charakterystycznego dla przyrodoznawstwa. Poznanie humanistyczne przez interpretację wykorzystującą wartościowanie wiedzy do zrozumienia interesujących badacza zjawisk humanistycznych, w tym zjawisk aksjologicznych. Wartości w badaniach humanistycznych występują w dwójakiej funkcji: jako przedmiot badań i jako podstawa do wartościowania tej sytuacji. Przewidywanie jest bardzo utrudnione, a formułowanie reguł o charakterze uogólnionych stwierdzeń jest wręcz niemożliwe. Jak zauważa S. Kamiński (1992, s. 299), „w naukach humanistycznych nie występuje jako typowe wyjaśnianie czysto kauzalne czy funkcjonalne, lecz strukturalno-topologiczne, strukturalno-genetyczne, teleologiczne, pragmatyczne itd.”. Tym, co determinuje kulturę jako obiekt humanistyki – jak zauważyliśmy wcześniej – są wartości. To do nich odnosimy postępowanie człowieka. W badaniach humanistycznych wartości decydują o ich odrębności metodologicznej i epistemologicznej. Badanie systemów postępowania człowieka w zróżnicowanych sytuacjach ujawnia wartości preferowane przez człowieka, pozwala zrozumieć i poznać człowieka.

Zrozumienie odrębności nauk przyrodniczych i humanistycznych jest koniecznym warunkiem wstępnym do podejmowania wysiłków zmierzających do określenia tożsamości psychologii i pedagogiki oraz rozwijanych w ich obrębie subdyscyplin. Ich ujednocianie metodologiczne, czego wyrazem jest brak refleksji metametodologicznych, prowadzi do zubożenia problematyki i redukcji przedmiotu badań każdej z tych nauk o człowieku².

Dla wartości w pedagogice ważne są pytania dotyczące określenia aksjologicznej istoty człowieka. Dokładniej zaś pytania, na które poszukuje odpowiedzi filozofia człowieka: jak wyjaśnić istotę, określić i zdefiniować człowieczeństwo?³ Na tej podstawie pedagogika bowiem poszukuje rozwiązań problemów: „(...) jak realizować człowieczeństwo?, jak budować człowieczeństwo w człowieku?” (Furmanek 1995, s. 39).

Bez jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytania stajemy w teoretycznej i metodologicznej pustce. Wiedza o tym, „jaka jest epistemologiczna i aksjologiczna wartość człowieka” (Furmanek 1995, s. 39), a także o tym, „jaki jest system uznawanych i wdrażanych w postępowaniu człowieka wartości”, była i jest – i, jak sądzę, dalej będzie – podstawą wiedzy o tym, jak wychowywać człowieka. To zaś prowadzi do potrzeby sformułowania podstawowych paradygmatów pedagogiki.

Nie mniej istotne, w powyższym kontekście, staje się założenie, że pedagogikę pracy w kontekście wartości należy konstruować na gruncie uznania humanistycznego modelu poznania, respektującego tezę o osobowym charakterze człowieka oraz stawiającego sobie za cel opisanie i wyjaśnienie rozmaitych przejawów osobowego życia, z uwzględnieniem wewnętrznego, subiektywnego doświadczenia osobowego wynoszonego z uczestnictwa w procesach pracy.

W procesach poznania humanistycznego występują: model poznania rozumiejącego oraz model poznania wyjaśniającego.

Systemowość badań jako paradygmat oznacza, że wszelkie badanie pracy musi być realizowane w ujęciu systemowym. Przyjmując ten paradygmat badań – wpisany w system paradygmatów współczesnej pedagogiki pracy – podstawowym modelem metodologicznym dla badań czynimy model: OSOBA – (1) CZYN.

² Humanistyka nie sięga tak daleko, aby wykluczała jakiegokolwiek stosowanie metod przyrodnictwa. Zróżnicowanie nauk pociąga za sobą jednocześnie ich unifikację (por. Kamiński 1992, s. 299).

³ Analizując zagadnienia podstawowe dla pedagogiki, B. Suchodolski w znanym powszechnie podręczniku akademickim *Pedagogika* (1976), wydanym pod jego redakcją, omawia m.in. „swoistość gatunku *homo sapiens*”, a także zagadnienie „konceptja człowieka a wychowanie”. Do tak rozumianych pytań powraca się zawsze, gdy dokonuje się swoistego „bilansu osiągnięć”, gdy zamierza się ocenić stan badań realizowanych i potrzeby nowych badań w naukach o wychowaniu. Zatem uznać należy, że odpowiedzi na postawione pytania są ciągle dla nauk o wychowaniu ważne.

Ten model określa system badanych zjawisk. Jego interpretacja musi dotyczyć obu podsystemów: osobę i splot czynów (pracę). Tak opisany system należy postrzegać w jego otoczeniu bliższym i dalszym. Otoczenie bliższe to środowisko pracy. Otoczenie dalsze to społeczeństwo i czynniki określające jego swoiste wymiary. Nie bez znaczenia są także wszystkie relacje spinające w jedność cały analizowany system. W dalszej analizie zatrzymam się tylko na relacji wskazanej w modelu (1).

2. Model i procedury poznania rozumiejącego w pedagogice pracy

Człowiek jako osoba, a nie osobnik (jak to ma miejsce w biologii), przez duchowy wymiar swego istnienia wyłamuje się spod praw natury. Osoba to wyjątek pośród świata rzeczy, istota zdolna przez wrodzoną jej – każdej na równi z wszystkimi innymi – moc do wolnego stanowienia o sobie w świetle prawdy o sobie. Ale też osoba to – każda z osobna – wyjątek wśród wszystkich pozostałych osób. Wszak żadna osoba żadnej nie wyręczy w decydowaniu o profilu jej własnej psychiki. To wyjątkowość wśród wyjątków.

Model poznania rozumiejącego, jako uzupełniający (i komplementarny) względem modelu wyjaśniającego, zakłada potrzebę przyjmowania za podstawę drogi odkrywania świata znaczeń, świata wielorakich wartości, samodzielnego oraz dialogicznego dochodzenia do porozumienia, co określa intencjonalność zachowań podmiotu. Dzięki intencjonalności osobowe zachowanie zyskuje status postępowania.

Psychologia rozumienia staje się aktualnie fundamentem badań wartości w pedagogice pracy. Dlatego podkreślić należy różnicę między psychologią naturalistyczną, zajmującą się problemami regulacyjnymi zachowań człowieka, a psychologią egzystencjalno-humanistyczną. Moim zdaniem leży ona zarówno w celach, jak i charakterze procesów poznawania. Tę odrębność zauważył W. Dilthey: „Przyrodę wyjaśniamy, życie psychiczne rozumiemy”. Stąd spotkać można stwierdzenie, że w badaniach zjawisk pedagogicznych konieczne jest stosowanie dwóch modeli poznawania: modelu wyjaśnienia i modelu rozumienia. To również uzasadnia tezę o dominacji badań jakościowych nad ilościowymi w problematyce wartości obecnej w pedagogice pracy.

Chęć dotarcia przez psychologów do ponadindywidualnych uogólniających związków zależnościowych zubaża obraz ludzkiej osobowości, pozbawia samego badacza rzeczywistych możliwości dotarcia do tego, co stanowi o niepowtarzalnych wymiarach życia psychicznego człowieka. Jest wyrazem stosowania redukcyjnego modelu badań.

Model poznania rozumiejącego, jako uzupełniający (i komplementarny) względem modelu wyjaśniającego, zakłada potrzebę przyjmowania za podstawę drogi odkrywania świata znaczeń, świata wielorakich wartości, samo-

dzielnego oraz dialogicznego dochodzenia do porozumienia, co określa intencjonalność zachowań podmiotu. Dzięki intencjonalności osobowe zachowanie zyskuje status postępowania.

Procedury te ujmuje się na trzy sposoby: 1) intuicjonizmu, 2) sposobu hermeneutyczno-egzystencjalnego, 3) poznania fenomenologicznego.

3. Intuicjonizm

Intuicjonizm jest realizowany w badaniach według klasycznego modelu Diltheyowskiego. Rozumienie jest w nim swoistym eksperymentem myślowym, polegającym na wczuciu się w przeżycia drugiej osoby (to niejako przeżycie jej przeżyć; przeżycie odtwórcze), zaakceptowaniu jej porządku wartości i punktu widzenia po to, by uchwycić związek między określonym sensem podmiotowym a postępowaniem jednostki oraz cechami wytworów jej czynności. Interpretacja sensów leżących u podstaw działań podmiotu jest możliwa dzięki temu, że ludzie żyjący w określonej kulturze korzystają z tego wszystkiego, co stanowi jej rdzeń konstytutywny.

Intuicyjne uchwycenie sensów w ramach danej kultury Dilthey określił mianem rozumienia (por. Kuderowicz 1987; Straś-Romanowska 1992, s. 30). Wyjaśnienia były więc procesami przeciwstawianymi rozumowaniu i rozumieniu, odnosiły się bowiem tylko do procesów logicznego myślenia, charakteryzującego postępowanie badawcze w naukach przyrodniczych. W psychologii rozumienia powstał kierunek zwany koncepcjonizmem (Szewczuk 1972). Dla porządku przypomnijmy także dwie inne koncepcje rozumienia: nocjonizm (od *noctia* – ‘pojęcie’) oraz mnemizm (*mneme* – ‘pamiętać’). Mechanizm rozumienia, w tym rozumienia intuicyjnego, nie został do końca wyjaśniony. Możemy ogólnie stwierdzić, iż:

- wiadomo, że rozumienie to coś więcej niż wiedza, w stosunku do wiedzy zawiera pewien naddatek,
- nie wiadomo, co jest tym (naddatkiem), tym czymś więcej,
- „ów naddatek to to, co sprawia, że rozumienie jest czymś więcej niż wiedza »o tym, że« i »o tym, jak« jest trudny lub wręcz niemożliwy do zidentyfikowania (...)” (Cichoń 1987, s. 111),
- większość autorów zauważa, że rozumienie oparte jest raczej na procesach syntezy i analogii, w przeciwieństwie do wyjaśniania logicznego, które angażuje procesy analizy i różnicowania,
- nie jest rozumienie ani zdolnością, ani funkcją zdolności, związanym z racjonalnym opisem czy wiedzą (Kuderowicz 1987; Straś-Romanowska 1992, s. 30).

Rozumienie drugiego człowieka nie zależy od tego, ile o nim wiemy, lecz od tego, na ile głęboko potrafimy wniknąć w jego subiektywny świat znaczeń (Szewczuk 1972). W przytoczonym opracowaniu Straś-Romanowska pisze dalej, iż:

Spengler twierdzi, że rozumienie należy raczej do kategorii stanów umysłu czy postaw konwersacyjnych (*conversational attitude*), umożliwiających ogólną ocenę postępowania osoby z punktu widzenia jej osobistych kryteriów odpowiedzialności, a nie do kategorii czynności rozumowania (Straś-Romanowska 1992, s. 30).

Rozumienie dotyczy przede wszystkim wyboru (ściślej – powodu) subiektywnej reakcji uzasadniającej wybór, zwłaszcza wybór moralny (*moral choice*), nie zaś praktycznego działania, u którego podstaw leży wyćwiczona umiejętność czy racjonalność związana z intelektem, a więc z takimi umiejętnościami, jak rozumowanie, przewidywanie, kalkulowanie. Jest więc rozumienie swoistym przypisywaniem (*ascription*) odpowiedzialności za wybór działania, nie zaś opisywaniem (*discription*) mechanizmu działania... (Straś-Romanowska 1992, s. 31)

4. Model hermeneutyczno-historyczny

Drugi sposób ujmowania procedury rozumowania zwany jest hermeneutyczno-historycznym. Badania heurystyczne to zestawienie opisów, które stanowią wyjaśnienie dynamiki struktur rzeczowych w sytuacji; kończy je kreatywna synteza. Badacz, poza opisami narracyjnymi, poszukuje odczuć wewnętrznych, wewnętrznego przeżycia. Rzadko wykazuje się jeden przykład albo sytuację, aby zobrazować przeżycia. Kończy się to ogólnym opisem. Współbadacz niknie w procesie interakcji i analizy strukturalnej.

Prekursorem tego modelu był M. Weber. Rozumienie opiera się w nim na założeniu racjonalności człowieka. Oznacza to przyjęcie tego, że działania jednostki wynikają z jej wiedzy, systemu wartości (sensów) i są nastawione na realizację określonych, świadomie przyjętych celów. Rozpoznanie związku między wiedzą podmiotu, porządkiem jego wartości a działaniem jest swoistym wyjaśnianiem polegającym na strukturalizowaniu rzeczywistości podmiotowej i czynieniu jej przez to zrozumiałą, dlatego ten typ rozumienia nazywany jest instrumentalnym lub wyjaśniającym (Straś-Romanowska 1992, s. 30).

Łatwo dostrzec, że obydwa podejścia mają cechy wspólne, dotyczą w istocie ustalania związku między przebiegiem działania podmiotu a sensem tkwiącym u jego podstaw, tyle że ma ono charakter czynności racjonalnej, opartej na zasadach logiki i – jak zauważa J. Kmita (1977) – rozumienie jest w tym ujęciu po prostu jedną z postaci wyjaśniania dedukcyjnego. Psychologia rozumienia oczekuje na swoje odkrycie problematyki, oczekuje badań i wyjaśnień wielu odczuwanych tylko aktualnie prawidłowości.

Metoda hermeneutyczna to metoda interpretowania i rozumienia tekstów oraz dokumentów prezentujących różne procesy życiowe, w tym także te ujmowane w perspektywie historycznej. Warto zauważyć za W. Diltheyem, iż jest to metoda refleksji i rozumienia zjawisk i faktów. W rzeczywistości wychowawczej występują fakty i procesy psychiczno-duchowe, które jakże często wymykają się wyjaśnianiu przyczynowemu. Konieczne jest objaśnienie ich znaczenia i sensu prowadzącego do zrozumienia czegoś ludzkiego.

5. Model fenomenologiczny

Trzeci sposób metodologicznej interpretacji problematyki badań wartości w pedagogice dotyka fenomenologii⁴. To koncepcja zakładająca, że podstawowym naszym kontaktem z rzeczywistością jest doświadczenie wewnętrzne. Jest ONO w nas, jest człowiekowi dane, jest więc podmiotowe. Cechą owego doświadczenia jest wolność, czyli osobiste prawo doświadczenia według zbioru cech mieszczących się w pojęciu JA. Doświadczenie jest zatem indywidualne, osobiste, jest fenomenem ludzkiego poznania podmiotowo-przedmiotowego. Korrespondują te tezy ze wskazaną wcześniej koncepcją przestrzeni aksjologicznej jako swoistego fenomenu funkcjonowania człowieka w świecie wartości.

Metoda fenomenologiczna zwraca uwagę na znaczenie zjawisk dla wyjaśniania „konkretów życia”. Jest ona użyteczna w „podejmowanych wysiłkach na rzecz” wydobywania oraz ukazywania sensu i znaczenia poszczególnych zjawisk. Wychodząc od opisu oddającego stan rzeczy, prowadzi do zrozumienia istoty rzeczy, „do sedna zjawiska. Idąc ponad bezpośrednie dane badań empirycznych, metoda ta usiłuje ująć podstawowe struktury, znaczenie i sens procesu wychowania” (Nowak 2000, s. 63).

Fenomenografia jest praktyczną egzemplifikacją i zastosowaniem fenomenologii. Ich wspólną podstawą jest uznanie za przedmiot badań ludzkiej świadomości i obecnych w jej ramach form doświadczenia podmiotu.

Sposób nadawania znaczeń zjawiskom, pojęciom, jest związany z jednostkową wiedzą o świecie, a zarazem charakteryzuje kulturowy kontekst zjawiska, to, co ludzi różni, to właśnie odmienność w postrzeganiu rzeczywistości i nadawaniu jej pojęciowego kształtu.

Chociaż fenomenografia budowana jest na podstawowych tezach fenomenologii, zawiera znaczne różnice w stosunku do swej filozoficznej odpowiedniczki. Przede wszystkim w badaniach

⁴ Fenomenologia (gr. *phainomenon* – ‘to, co się zjawia, pokazuje’ + *logos* – ‘słowo, nauka’). Dla I. Kanta (1724–1808) nauka o fenomenach była przeciwstawiana wiedzy o „rzeczach w samym sobie”. Dla W.G.F. Hegla (1770–1831) była to nauka o fazach rozwojowych świadomości. Dla E. Husserla (1859–1938) był to jeden ze współczesnych kierunków filozofii nastawiony na badanie istoty zjawisk. W Polsce – R. Ingarden. Fenomenologia stanowiła inspirację dla ukształtowania się egzystencjalizmu (zwłaszcza M. Heideggera), wywarła wpływ na wszystkie ważniejsze kierunki filozoficzne XX w. oraz na sposoby badania zjawisk kulturowych (m.in. sztuki, religii).

fenomenologicznych badacz poddaje analizie własną świadomość, która w założeniu stanowi wierne odbicie rzeczywistości, z kolei w fenomenografii przedmiotem poznania staje się świadomość innych (Szkudlarek 1997, s. 186).

Warto zauważyć, że cechą metody fenomenologicznej jest to, iż opisujący:

(...) nie jest do końca pewny do czego jego opis może doprowadzić, co z niego wyniknie, jaki sens ukaże mu się po momencie analizy tego, co zapisał, a tym mniej, jaki sens wydobędzie czytający. Mówić o „zjawisku wychowania” jako „fenomenie wychowania” lub o „fakcie wychowania” oznacza przywoływać zdarzenia występujące w wychowaniu i widzieć możliwość ujmowania ich i określania przy pomocy analizy racjonalnej lub naukowej (Szkudlarek 1997, s. 186).

BADANIA DOTYCZĄCE PROCESÓW WPROWADZANIA W ŚWIAT WARTOŚCI

Trudności w badaniach procesów wprowadzania w świat wartości jest wiele. Wynikają one z istoty samych wartości. Ujawniają się one już na etapie projektowania narzędzi i metod badań. O tym najlepiej świadczą stosowane narzędzia badań na każdym z etapów procesu dochodzenia do dojrzałości aksjologicznej (Furmanek 2006b, s. 75–91).

W badaniach orientacji poznawczych w świecie wartości szczególną rolę odgrywa wrażliwość na wartości, umiejętność wyróżniania poszczególnych wartości z tła aksjologicznego czy z przestrzeni aksjologicznej, nazywanie poszczególnych wartości oraz wskazywanie na ich podstawowe cechy i relacje, w jakich pozostają z innymi wartościami.

Badania poszczególnych nazw wartości obejmują badanie znajomości, a dalej także: poczucia rozumienia wartości; rozumienia danej wartości w kontekście (poznawczym bądź emocjonalnym) innych pojęć występujących w sądach; rozumienia treści pojęcia wartości w konfrontacji z odpowiednią dla niej antywartością (prawda – kłamstwo, fałsz). Czy w tym przypadku możemy się posługiwać metodami skalowania, w tym skalami dyferencjału semantycznego?

Badania procesu internalizowania wartości jako procesu przyjęcia i zaakceptowania wartości wiążą się z kompetencjami człowieka do autorefleksji. Jednocześnie, tylko pod warunkiem, że wartość zostanie zaakceptowana, możliwe jest dalsze jej funkcjonowanie. W przypadku braku akceptacji wartość jest po prostu odrzucana.

Badania procesu uczenia postępowania według wartości (preferowania i stosowania wartości) obejmują ćwiczenia w stosowaniu wartości w różnorodnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych – to droga do realizacji celów omawianego etapu procesu wprowadzania wychowanka w świat wartości. Oczywiście jest stwierdzenie, że wychowanek na terenie szkoły powinien żyć i stosować wartości, jakie będą dla niego istotne w życiu dorosłym. Muszą one stano-

wić ideę pedagogiczną przenikającą programy i działania pedagogiczne wszystkich osób zaangażowanych w procesy pedagogiczne (od woźnego do dyrektora szkoły). Jednocześnie spostrzeżenie to wskazuje, iż badania wartości w procesach pedagogicznych muszą stosować metodologię badań systemowych.

Badanie funkcjonowania wartości w życiowej aktywności wychowanków to badanie doświadczeń i procesów poznawania wartości. Doświadczenie wartości nie jest beznamiętnym ujmowaniem poznawanego obiektu, lecz zajmowaniem postawy wobec osób, rzeczy i zdarzeń zdominowanych przez akty uczuciowe. W aktach tych odnosimy się do czegoś ze względu na rozpoznaną wartość, w wyniku czego świadomość emocjonalna obiera właściwą postawę.

ZAKOŃCZENIE

Oto niektóre wspólne cechy badań prowadzonych w perspektywie pedagogiki wartości:

1. Uznanie wartości za ważną kategorię nauk pedagogicznych, w aspekcie nauk pedagogicznych zorientowanych zarówno teoretycznie, jak i praktycznie.
2. Uznanie znaczenia poznawczego projektów badań jakościowych i ich metodologii, badania dotyczą bowiem człowieka jako osoby, do której nie można dotrzeć przez pomiary ilościowe.
3. Poszukiwanie sensu, esencji przeżyć, dochodzenie do ich zrozumienia, a nie tylko dokonywanie pomiarów i poszukiwanie wyjaśnień. Uznanie danych wywiedzionych z analizy za rzecz konieczną jako dowód w badaniach naukowych; dążymy do zrozumienia zachowania ludzi.
4. Koncentracja na całości doświadczenia, a nie na wyodrębnionych jego obiektach czy wątkach. Może temu służyć metodologia badań systemowych.
5. Stosowanie paradygmatu polimetodyczności badań. Uzyskanie opisów doświadczenia w pierwszej osobie w trakcie nieformalnych i formalnych pomiarów i wywiadów.
6. Formułowanie pytań i problemów, które odzwierciedlają zainteresowanie, zaangażowanie i osobiste oddanie badacza.
7. Ujmowanie przeżycia i postępowań jako scalonej i nierozłącznej sytuacji podmiotu i przedmiotu, części i całości.

W badaniach wartości w pedagogice z powodzeniem stosuje się szereg różnorodnych metod oraz konstruuje się narzędzia odpowiadające specyfice przedmiotu badań. Zwrócę w tym miejscu uwagę na dwie ich grupy. Metody dialektyczne przydatne są zwłaszcza w tych problemach badań pedagogicznych, w których interesują nas wpływy rozmaitych czynników na treść i procesy wy-

chowania. Można dzięki refleksji obejmującej przeciwstawne sobie bieguny dochodzić do pełniejszej syntezy. Kolejne są metody witalistyczne w wersji autorskiej R. Guardiniego, którą omawia i proponuje do stosowania w badaniach pedagogicznych M. Nowak (2000).

BIBLIOGRAFIA

- Chlewiński Z. (1979), *Człowiek. Struktura psychiczna*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin: KUL.
- Cichoń W. (1987), *Aksjologiczna i antropologiczna problematyka w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Furmanek W. (1995), *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie (wybrane problemy pedagogiki personalistycznej)*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Furmanek W. (2006a), *Problematyka badań nad wartościami w pedagogice*, [w:] W. Furmanek (red.), *Z badań nad wartościami w pedagogice*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Furmanek W. (2006b), *Wartości w pedagogice. Wybrane problemy metodologiczne*, [w:] W. Furmanek (red.), *Z badań nad wartościami w pedagogice*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Furmanek W. (2006c), *Zarys humanistycznej teorii pracy (nowe horyzonty pedagogiki pracy)*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Furmanek W. (2007), *Praca jako wartość w pedagogice współczesnej*, [w:] W. Furmanek (red.), *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, Rzeszów–Warszawa: Wydawnictwo UR, IBE.
- Furmanek W. (2010), *Przedmiot badań we współczesnej pedagogice pracy*, „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 1.
- Furmanek W. (2013), *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Furmanek W. (2015), *Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy*, „Labor et Educatio”, nr 2.
- Gajda J. (2000), *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Galarowicz J. (2000), *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Kamiński S. (1992), *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kmita J. (1977), *Metodologia humanistyki*, [w:] R. Mierzejewski (red.), *Podstawy naukoznawstwa. Wybór tekstów*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kuczyński J. (1979), *Homo creator*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kuderowicz Z. (1987), *Dilthey*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kunowski (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Nowak M. (2000), *Problemy pedagogiki otwartej*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popielski K. (1987), *Człowiek – pytanie otwarte*, Lublin: Redakcja Wydawnictwa KUL.
- Pszczołowski T. (1978), *Praca człowieka*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Sprawozdanie z XXV Jubileuszowego Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego, Ustroń, 2–4 luty 2015 roku, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/13827/1/SE_35_2015_z%20zycia_naukowego_Joanna_Lukasik.pdf [dostęp: 10.09.2016].
- Straś-Romanowska M. (1992), *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Suchodolski B. (1980), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa: PWN.
- Suchodolski B. (red.) (1976), *Pedagogika*, wyd. 4, Warszawa: PWN.
- Szewczuk W. (1972), *Wielki spór o psychikę. Psychologia na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa: PWN.
- Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania”, nr 13.
- Wojtyła K. (1969), *Osoba i czyn*, Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne.

Inne prace dotyczące omawianej problematyki

- Chąsa K. (2003), *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1: *Jedność*, Lublin-Kielce: Jedność.
- Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Denek K. (1998), *O nowy kształt edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Denek K. (2003), *Dziecko w świecie wartości*, cz. 1: *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Furmanek W. (2002), *Edukacja wobec poliparadygmatyczności nauk o niej*, [w:] *W kręgu edukacji, nauk o niej i społeczeństwa*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Furmanek W. (2003), *Poliparadygmatyczny charakter badań pedagogicznych*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Furmanek W. (2005), *Humanistyka współczesna a pedagogika*, [w:] W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice. Pedagogika wartości*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Furmanek W. (2008), *Zniewolenie przez pracę a problematyka pedagogiki pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Furmanek W. (2010), *Cechy pracującego człowieka obiektem badań współczesnej pedagogiki pracy (inspiracje kardynała Stefana Wyszyńskiego)*, [w:] L. Marszałek, A. Solak (red.), *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Furmanek W. (2010), *Praca człowieka w perspektywie wartości. Refleksje z lektury książek prof. Z. Wiatrowskiego*, „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 1.
- Furmanek W. (2013), *Etyczne wymiary współczesnej pracy człowieka*, „Labor et Educatio”, nr 1.
- Furmanek W. (2013), *Godność obiektem badań nauk humanistycznych*, [w:] W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice. Wolność, odpowiedzialność, godność we współczesnej pedagogice*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Furmanek W. (2013), *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka (z aksjologicznego punktu widzenia)*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Furmanek W. (2013), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności*, „Annales UMCS. Sectio J”, t. 26, DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/j.2013.26.1-2.11>.
- Gałdowa M.A. (1990), *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 33, nr 1.
- Goryńska-Bittner B., Stępień K. (2000), *Wprowadzenie do etyki zawodowej*, Poznań 2000: Wydawnictwo „eMPI2”.
- Gurycka A. (1979), *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Krasnodębski Z. (1986), *Rozumienie ludzkiego zachowania*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kreutz M. (1962), *Metody współczesnej psychologii*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

- Kubinowski D., Nowak M. (red.) (2006), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lipiec J. (1997), *Człowiek i wartości*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Matyjas B., Ratajek Z., Trafiałek E. (1997), *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Silverman D. (2007), *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stańczyk P. (2013), *Człowiek, wychowanie, praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Straś-Romanowska M. (2010), *Badania ilościowe vs jakościowe. Pytanie o to samo psychologii*, „Roczniki Psychologiczne”, t. 13, nr 1.
- Straś-Romanowska M. (red.) (1995), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Straś-Romanowska M. (red.) (2000), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Styczeń T. (1983), *Człowiek w ujęciu Jana Pawła II podstawową dyrektywą programowania pracy Instytutu Jana Pawła II*, „Przegląd Uniwersytecki” (2 grudnia).
- Śliwowski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tischner J., Jedliński R. (2001), *Praca jako wartość*, Warszawa: Fundacja Opoka.
- Uchnast Z. (1983), *Hermeneutyczna orientacja w psychologii osobowości*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Wołoszyn S. (1977), *Kategoria „powinności” jako podstawowa aksjologiczna kategoria pedagogiki – jak ją rozumieć?*, [w:] T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Wyszyński S. (2001), *Duch pracy ludzkiej. Myśli o wartości pracy*, Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego Soli Deo, Pax.

SUMMARY

Raising the question of what is the essence of the humanities we pay attention to the importance of differentiation of two models of reality learning. Humanistic cognition, using valuation through the interpretation, leads to the understanding of humanities phenomena (including axiological phenomena) which are interesting for the researcher. Model of understanding knowledge, which is complementary (and complementary) to the explanatory model, assumes the need to take as the basis the way to discover the world of meanings, the world of multiple values, independent investigation and dialogical agreement, which defines the intentionality of the behaviour of the entity. Personal behaviour gains the status of the proceedings because of intentionality. The study of values in work pedagogy needs to be focused on the person and its model, and, in addition, on the procedures of understanding knowledge, including intuitionism, phenomenology and hermeneutics model.

Keywords: methodological model; person; action; phenomenology; hermeneutics

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Wydział Nauk Społecznych

BEATA JAKIMIUK

beata_jakimiuk@tlen.pl

*Środowisko pracy jako obszar budowania poczucia własnej
wartości i relacji z innymi*

Working Environment as an Area of Building Self-esteem
and Relationships with Other People

STRESZCZENIE

Funkcjonowanie człowieka w miejscu pracy zależy przede wszystkim od warunków środowiska pracy, w tym organizacji pracy i relacji międzyludzkich. Środowisko pracy jest istotnym obszarem rozwoju zawodowego i społecznego człowieka, ale może też stanowić źródło wielu problemów, co w konsekwencji powoduje niepotrzebne napięcia i negatywne zachowania oraz obniża kulturę pracy. Celem podjętych rozważań jest zwrócenie uwagi na zagadnienie humanizacji pracy i miejsce człowieka w procesie pracy. Artykuł prezentuje analizę treści dotyczących środowiska pracy i jego elementów, relacji interpersonalnych w miejscu pracy oraz edukacyjnych oddziaływań środowiska pracy.

Słowa kluczowe: humanizacja pracy; środowisko pracy; relacje w pracy; zasoby osobiste

WPROWADZENIE

Praca jest jednym z najważniejszych obszarów funkcjonowania człowieka. Wymaga ona ogromnego zaangażowania czasowego i emocjonalnego oraz pozwala na wykorzystanie i rozwijanie posiadanych kompetencji. Dostarcza też środków do realizacji zainteresowań, pasji i odczuwania jakości życia. Jest więc miejscem rozwoju człowieka i umożliwia go nie tylko w sferze zawodowej, ale

i w każdej innej. Praca jest istotnym czynnikiem kształtowania więzi społecznych. Pełni więc rolę „osobowościotwórczą i społecznotwórczą” (Wiatrowski 2000, s. 428), dlatego wydaje się, że warto podjąć refleksję dotyczącą możliwości budowania i rozwijania poczucia własnej wartości w pracy i przez pracę, posiadanego potencjału, poczucia sprawczości oraz przekonania o możliwości zmiany otoczenia, nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi, odnajdywania sensu pracy w tym, że jest potrzebna innym.

Ma to związek z postrzeganiem pracy jako obszaru spełnienia człowieka w odniesieniu do rzeczywistości oraz zdobywania doświadczeń, które służą jego rozwojowi. Zagadnienie to jest szczególnie istotne w dzisiejszych czasach, kiedy zatrudnienie jest niepewne i człowiek właściwie przez cały okres życia zawodowego musi o nie zabiegać. Ta sytuacja rodzi wiele problemów, przede wszystkim ciągły niepokój i obawę o utratę pracy, konieczność nieustannego udowadniania sobie i innym swojej wartości jako pracownika, może też prowadzić do degradacji człowieka, jeśli zachowuje się nieetycznie, ponieważ za wszelką cenę chce utrzymać pracę. Prowadzi to do wielu niekorzystnych zjawisk, zwłaszcza do odczuwania ciągłego stresu, utrwalania postawy koniunkturalizmu, instrumentalnych relacji w pracy, braku wrażliwości na innych i dobro wspólne, a w rezultacie do dehumanizacji pracy, która staje się wtedy wyłącznie miejscem do zdobywania środków finansowych lub „karierowiczostwa”, czyli dążenia do osiągnięcia za wszelką cenę, bezwzględnego realizowania celów, nieliczenia się z ludźmi i zasadami.

Celem podjętych rozważań jest zwrócenie uwagi na zagadnienie humanizacji pracy oraz miejsce człowieka w procesie pracy, co ma szczególne znaczenie wobec sytuacji na rynku pracy i związanych z tym problemów, które dotyczą wielu osób poszukujących pracy i swojego miejsca zawodowego lub tych, którym zależy na utrzymaniu zatrudnienia. Artykuł zawiera treści dotyczące edukacyjnych funkcji środowiska pracy, w tym kształtowania kompetencji zawodowych i relacji interpersonalnych, a także charakteru i sposobu postępowania człowieka oraz budowania poczucia własnej wartości, opartego na przekonaniu, że wykonuje się pracę, która jest potrzebna, służy własnemu rozwojowi i wspomaganie innych.

ŚRODOWISKO PRACY I JEGO ELEMENTY

Środowisko pracy jest integralną częścią funkcjonowania zawodowego każdego pracownika. Stanowi kontekst, który należy uwzględnić przy analizowaniu różnych zagadnień związanych z wykonywaniem pracy. Badania dotyczące kształtowania środowiska pracy i dostosowywania go do potrzeb pracowników, relacji zachodzących w układzie człowiek – środowisko pracy są przedmiotem zainteresowań wielu dyscyplin naukowych w różnych aspektach. Z perspektywy pedagogiki pracy i andragogiki jednym z istotnych zagadnień jest pedagogicz-

ne oddziaływanie środowiska pracy oraz wspieranie funkcjonowania zawodowego człowieka w kontekście uczenia się przez całe życie. Człowiek dorosły uczy się nie tylko w instytucjach oferujących kształcenie, ale również, a może przede wszystkim, w środowisku pracy (Trawińska-Konador 2013). Dalsze rozważania dotyczące tych kwestii wymagają wyjaśnień terminologicznych.

Środowisko pracy obejmuje całokształt warunków, w jakich odbywa się proces pracy (Korpus 2008), w tym czynniki materialne i czynniki społeczne (Jasińska 2010). Warunki pracy można więc określić jako „ogół fizycznych (materialnych) oraz psychospołecznych czynników mających swoje źródło w środowisku pracy i wpływających na osoby wykonujące pracę” (Pocztowski 2008, s. 377). Materialne środowisko tworzy „układ czynników sprzyjających (lub niesprzyjających) wydajności pracy i zarazem gwarantujących (lub przeciwnie) pracownikowi odpowiednie warunki higieny, zdrowia, bezpieczeństwa i estetyki” (Wiatrowski 2000, s. 377). Grupa czynników fizycznych związana z materialnym środowiskiem pracy obejmuje np. lokalizację miejsca pracy, wyposażenie stanowiska, wystrój wnętrza, oświetlenie, hałas, czas i godziny pracy, rodzaj umowy, udogodnienia – czyli głównie te elementy, które dotyczą przepisów BHP. Czynniki materialne powodują różne reakcje organizmu człowieka, dlatego są przedmiotem badań mających na celu ustalenie pewnych norm i opracowanie regulacji zapewniających możliwość ich przestrzegania. Odnoszą się do warunków pracy, o które powinien zadbać pracodawca i na które pracownik ma niewielki wpływ, jednak oddziałują na jego wydajność i produktywność (Schultz, Schultz 2006) oraz komfort pracy, mają też znaczenie dla tworzenia dobrej atmosfery i odczuwania satysfakcji zawodowej.

Drugą grupę czynników związaną ze środowiskiem pracy tworzą psychospołeczne warunki pracy, czyli stosunki międzyludzkie, warunki socjalno-bytowe oraz zaangażowanie pracowników w życie organizacji (Jasińska 2010). Deficyty w tym zakresie mogą znacząco obniżyć poczucie zadowolenia z pracy, mogą też być źródłem stresu zawodowego, który jest powiązany z innymi niekorzystnymi zjawiskami, takimi jak np. wypalenie zawodowe, mobbing czy pracoholizm.

Stosunki międzyludzkie w pracy obejmują ogół wzajemnych relacji zachodzących między pracownikami danej organizacji na różnych szczeblach, w tym zachowania, normy postępowania, sposób odnoszenia się do innych wyznaczony przez wzajemne powiązania służbowe, wykonywanie wspólnych zadań i troskę o dobro firmy i ludzi w niej pracujących. Mogą to być więzi formalne, związane z organizacją pracy, lub więzi nieformalne, np. przyjaźń.

Warunki socjalno-bytowe dotyczą zaspokojenia potrzeb pracowników w tym zakresie, a także różnych udogodnień i przywilejów z powodu bycia pracownikiem danej organizacji. Mogą obejmować np. różne imprezy okolicznościowe, wyjazdy integracyjne, zapomogi pieniężne, udzielanie pomocy materialnej w trudnej sytuacji życiowej, dofinansowanie kolonii czy wczasów, korzystanie

z obiektów sportowych, usług służby zdrowia, ubezpieczenie itp. Stanowią one dodatkową korzyść i zaletę, mogą decydować o podjęciu zatrudnienia lub starań o jego utrzymanie.

Zaangażowanie pracowników w życie organizacji powinno być skierowane nie tylko na ich partycypację w zarządzaniu firmą, ale przede wszystkim na możliwość rozwijania posiadanego potencjału, wzmacnianie udziału w kształtowaniu warunków pracy i funkcjonowaniu organizacji (Pocztowski 2008).

Czynniki psychospołeczne dotyczą humanizacji pracy, którą można rozumieć jako „całokształt przemian w traktowaniu pracy ludzkiej, uwarunkowanych współczesną kulturą pracy i postępowaniem naukowo-technicznym, prowadzącym do nadania warunkom pracy człowieka charakteru w pełni humanistycznego” (Wiatrowski 2000, s. 392) i która odnosi się do traktowania człowieka jako podmiotu pracy, a pracy – jako dobra człowieka i dobra jego człowieczeństwa (Jan Paweł II 1986). Czynniki psychospołeczne oraz ich oddziaływanie na człowieka są powiązane z warunkami materialnymi środowiska pracy, jednak można przypuszczać, że w istotny sposób zależą od kultury organizacyjnej firmy stanowiącej „wzór wartości, norm, przekonań, postaw i założeń, które nie muszą być sformułowane, ale które kształtują zachowanie ludzi i sposoby realizacji zadań. Wartości odnoszą się do tego, co uznawane jest za ważne w zachowaniu ludzi i organizacji. Normy to niepisane zasady zachowania” (Armstrong 2000, s. 149). Kultura organizacyjna odnosi się do wartości, przekonań i założeń, które determinują postępowanie ludzi pracujących w danej firmie. Kulturę tworzą przede wszystkim liderzy organizacji, ich zachowania i oczekiwania wobec pracowników. Kształtują ją też ważne sytuacje oraz wydarzenia krytyczne, które stanowią podstawę do wyciągnięcia wniosków. Kultura organizacyjna rozwija się również z potrzeby utrzymania skutecznych i sprawnych stosunków międzyludzkich; istotne znaczenie ma otoczenie zewnętrzne organizacji, które może być niezmiennie lub dynamicznie (Armstrong 2000). Wychowawczy charakter kultury organizacji przejawia się w tym, że ludzie przystosowują się do norm i zasad postępowania oraz zewnętrznych wymagań i radzą sobie z nimi.

Wymagania mogą obejmować zdarzenia związane z wykonywaniem zadań zawodowych, warunkami pracy, stresorami (jak np. hałas czy wysoka temperatura), konfliktami interpersonalnymi, a także z problemami niezwiązanymi z pracą (np. osobistymi). Człowiek podejmujący pracę musi poradzić sobie z wymaganiami fizycznymi, poznawczymi i emocjonalnymi. Wymagania fizyczne dotyczą warunków materialnych pracy, natomiast wymagania poznawcze odnoszą się przede wszystkim do sposobu przetwarzania informacji, czyli: zapamiętywania i analizowania informacji, podejmowania decyzji, umiejętności koncentracji itp. Wymagania emocjonalne wiążą się z relacjami interpersonalnymi, szczególnie w tych zawodach, w których pracuje się z ludźmi, oraz z reakcją na konflikty, obawy lub sytuacje, w których ktoś potrzebuje pomocy (Robert, Hockey 2003).

Radzenie sobie z wymaganiami środowiska pracy jest jednym z najważniejszych czynników satysfakcji z pracy i budowania poczucia własnej wartości. Funkcjonowanie człowieka w pracy jest uwarunkowane czynnikami zależnymi od pracodawcy, ale również czynnikami podmiotowymi, wśród których istotny jest sposób postępowania pracownika, kształtowanie swojego otoczenia i relacji z innymi.

RELACJE W PRACY I ICH ZNACZENIE

Środowisko społeczne w pracy tworzą ludzie: pracownicy, klienci, podopieczni itp. w powiązaniu z takimi elementami, jak: wymagania dotyczące pracy, przydatność zawodowa, satysfakcja z pracy, przystosowanie zawodowe, możliwość uzyskania określonych gratyfikacji (Karney 2007). Człowiek jest najważniejszym elementem środowiska pracy, a jego relacje z otoczeniem w znacznym stopniu decydują o jego funkcjonowaniu zawodowym oraz zadowoleniu z pracy i życia. Relacje mogą też zmieniać się w czasie – można np. nawiązać relację zawodową, która przerodzi się później w przyjaźń.

W środowisku społecznym mogą występować dwa rodzaje stosunków człowieka z otoczeniem: wzajemnych oddziaływań, które mają charakter przyczynowo-skutkowy, i wzajemnej zależności, które mają charakter funkcjonalny (Ratajczak 2007). W przypadku więzi interpersonalnych w miejscu pracy można zaobserwować występowanie obu rodzajów stosunków równocześnie, ponieważ zawsze istnieją wzajemne interakcje i oddziaływania, niezależnie od tego, czy dotyczy to relacji służbowych czy koleżeńskich lub przyjacielskich. Jednak nie każdy kontakt z drugim człowiekiem jest relacją – nie jest nią np. przelotne spotkanie. Relacja występuje wtedy, gdy ludzie są świadomi swego istnienia i liczą się ze sobą, jeśli zachodzi określona interakcja oraz wzajemne powiązania i oczekiwania, realizowane przez uzgodniony sposób porozumiewania się (Adler, Rosenfeld, Proctor 2011).

Relacje w pracy służą realizacji określonych celów. Wszyscy uczestnicy tych relacji oddziałują wzajemnie na siebie, realizując własne, indywidualne wartości oraz wartości wspólne. Ważne jest, aby wartości wszystkich stron nie były ze sobą w konflikcie, ponieważ prowadzi to do sprzeczności interesów. Taka sytuacja może powodować rywalizację o pewne dobra i brak zrozumienia dla drugiej osoby, prowadząc też do negatywnych emocji, tworzenia stereotypów, błędnego postrzegania i działań odwetowych.

Zaburzenia w relacjach interpersonalnych mogą występować w sytuacjach zagrożenia o charakterze fizycznym (np. niebezpieczeństwo utraty zdrowia) lub społecznym (np. krytyka, kompromitacja). Konflikty mogą być też wywołane przez sytuacje utrudnienia, czyli takie, które uniemożliwiają przebieg normalnych działań albo zaspokojenie określonej potrzeby (np. przeszkody, zaskoczenie, roz-

czarowanie). Mogą to być trudności pochodzenia zewnętrznego lub wewnętrznego. Nieprawidłowe relacje występują także w sytuacji deprywacji, czyli wtedy, kiedy człowiek jest marginalizowany, pozbawiony akceptacji i życzliwości (Korczyński 2011) ze strony współpracowników i przełożonych.

Relacje w pracy można opisywać np. przy pomocy struktury zatrudnienia i zależności służbowych albo rozpatrywać je z perspektywy humanistycznej jako czynnik wspomagający funkcjonowanie człowieka w pracy, powiązany z jego reakcjami, działaniami i spełnianiem swojej podmiotowości. Są realizowane przez powiązania między jednostkami lub grupami, określone sposobem wyrażania wiedzy, informacji, myśli, uczuć, emocji, postaw, wartości i przekonań między dwoma lub wieloma partnerami interakcji. W pracy można to odnieść do wykorzystywania swojej osobowości, posiadanych kompetencji i doświadczenia w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z innymi.

Relacje w pracy mogą mieć charakter osobisty, zindywidualizowany. Są wtedy unikalne i niepodobne do zachowań wobec innych osób. Przeciwnieństwem są interakcje bezosobowe, będące rezultatem socjalizacji, uprzejmości, nabytych norm i zasad postępowania wobec ludzi. Nawiązywanie relacji osobistych wyróżnia ich niepowtarzalność, niemożność zastąpienia ich inną interakcją, wzajemna zależność, ujawnianie osobistych informacji, myśli czy uczuć (Adler, Rosenfeld, Proctor 2011). W relacjach osobowych ludzie są bardziej zaangażowani, pogłębiają wzajemną więź, nawiązują bliższe kontakty, są skłonni do pomocy. Ten rodzaj relacji stanowi ogromną wartość, ponieważ umożliwia doświadczanie wsparcia od innych, a także buduje przyjazny klimat w środowisku pracy.

Naczelną zasadą kształtowania relacji w pracy powinno być zrozumienie i życzliwość, a ponadto: demokratyzacja, czyli umożliwienie pracownikom ponoszenia współodpowiedzialności; jawność decyzji podejmowanych przez przełożonych; sprawiedliwe traktowanie pracowników na podstawie wnikliwej analizy warunków wykonanej pracy i jej efektów; rzeczywista troska o pracownika, zarówno podczas pracy, jak i poza nią (Wiatrowski 2000). Kształtowanie relacji w środowisku pracy jest źródłem stymulacji człowieka, pobudza jego aktywność, ukierunkowuje zachowanie i stanowi podstawę organizacji zachowania (Ratajczak 2007), determinuje więc w pewnym zakresie postępowanie człowieka, a w konsekwencji – jakość jego pracy.

Zachowanie ludzi w pracy zależy przede wszystkim od tego, w jaki sposób są traktowani przez firmę i przełożonych. Poprawa relacji z innymi jest możliwa wtedy, jeśli zna się ich oczekiwania i potrzeby, kiedy traktuje się ich tak, jak chcą być traktowani. Badania wykazały, że w relacjach z innymi w miejscu pracy najbardziej istotne jest wzajemne zaufanie, bez którego nie może być mowy o więzi zawodowej (Bacon 2015). Dobrym relacjom sprzyja również praca, która jest ciekawa oraz służy rozwojowi zdolności i umiejętności, taka, która umożliwia

doświadczanie podekscytowania wykonywanymi zadaniami i entuzjazmu, dzięki czemu zapewnia poczucie kompetencji i fachowości, budowanie własnej wartości i zaangażowanie w to, co się robi.

Porozumienie z innymi, nawiązywanie znajomości, a nawet przyjaźni w pracy zapobiega wykluczeniu i izolacji, daje poczucie przynależności do wspólnoty, przekonanie o otrzymaniu pomocy i zaspokojeniu potrzeb. Umożliwia doświadczanie wsparcia społecznego, które można określić jako „rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej” (Sęk, Cieślak 2004, s. 18). Takie sytuacje stanowią codzienność ludzi pracujących w różnych zawodach, dlatego właściwe relacje interpersonalne w pracy mają ogromne znaczenie dla komfortu psychicznego i atmosfery w pracy.

Kształt relacji w pracy jest związany z podejmowanymi wyborami dotyczącymi ich tworzenia i rozwijania, za co każdy pracownik jest osobiście odpowiedzialny. Prawidłowe relacje powodują, że człowiek czuje się bezpieczniej, chętniej pracuje, czerpie przyjemność ze spotkań z ludźmi i z wykonywania zadań zawodowych. Przez budowanie pozytywnych relacji ma możliwość kształtowania środowiska pracy. Wydaje się, że w obecnych czasach należy zwrócić szczególną uwagę na budowanie właściwych relacji w miejscu pracy, ponieważ stanowią one ogromne wsparcie, powodują zmianę zachowań zawodowych i postaw wobec pracy, służąc w ten sposób rozwojowi zawodowemu i społecznemu człowieka.

EDUKACYJNE FUNKCJE ŚRODOWISKA PRACY

Wychowawcze oddziaływanie środowiska pracy jest zarówno celem, jak i efektem humanizacji pracy (Wiatrowski 2000). Edukacyjne funkcje środowiska pracy wiążą się z nabywaniem wiedzy, kształtowaniem kompetencji, charakteru, postaw, sposobu działania w procesie pracy oraz wzajemnych relacji międzyludzkich. Praca umożliwia też zdobycie umiejętności zarządzania własnym czasem i organizowania swoich obowiązków zawodowych. W pewnym zakresie przymusza człowieka do pracy nad sobą i samowychowywania, utrzymywania dyscypliny, motywowania do działania, otwartości na nowe sytuacje, wyrozumiałości wobec innych ludzi, przyjmowania niepowodzeń i radzenia sobie z trudnościami. Środowisko pracy jest więc środowiskiem wychowawczym, które obejmuje celowe oddziaływanie (wymagania, obowiązki, procedury) prowadzące do prawidłowego wykonywania zadań zawodowych, ale również pobudza do działań i aktywności, które umożliwiają wykorzystanie i rozwijanie swoich możliwości i kształtowanie otoczenia – wychowuje i prowadzi do samowychowania. Wychowanie może być wywołane przez czynności innych ludzi, ale zawsze występuje w kontekście uwarunkowań zewnętrznych, które stanowi m.in. całokształt procesów i oddziaływań w środowisku pracy.

Rezultaty oddziaływań wychowawczych przejawiają się w tym, czego człowiek się nauczył, jaką zdobył wiedzę i umiejętności, w jaki sposób wykonuje obowiązki zawodowe oraz jakie jest jego postępowanie wobec innych ludzi. Można więc wyróżnić dwie podstawowe edukacyjne funkcje zakładu pracy:

- kształcąca, która dotyczy rozwijania wiedzy i umiejętności niezbędnych do prawidłowego wykonywania obowiązków zawodowych,
- wychowawczą, która prowadzi do formowania określonego sposobu postępowania człowieka w procesie pracy.

Funkcja kształcąca realizowana jest przez edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. Edukacja formalna odbywa się w instytucji edukacyjnej lub szkoleniowej w postaci zorganizowanego nauczania i prowadzi do uzyskania zaświadczenia, certyfikatu lub świadectwa. Firma zatrudniająca może kierować pracownika na różnego rodzaju kursy, dokształcanie lub doskonalenie zawodowe, co najczęściej wiąże się z zapewnieniem finansowania danej formy edukacji. Edukacja pozaformalna odbywa się poza systemem kształcenia formalnego i najczęściej dotyczy uczenia się przez praktykę, w ramach zaplanowanych zajęć w miejscu pracy lub poza nim, np. przez warsztaty, treningi czy szkolenia. Edukacja nieformalna nie jest powiązana z żadnym zorganizowanym nauczaniem – obejmuje wszystko to, czego człowiek uczy się przez codzienne doświadczenia w pracy i życiu pozazawodowym, które prowadzą do nabywania wiedzy, umiejętności, kształtowania postawy i zachowań (Eurydice 2011). Integracja tych form kształcenia w miejscu zatrudnienia sprawia, że obie funkcje edukacyjne środowiska pracy wzajemnie się przenikają i oddziałują na siebie, są więc powiązane i w pewien sposób zależne.

Funkcję kształcąca środowiska pracy można powiązać z rozwijaniem kompetencji zawodowych: wiedzy, umiejętności i postaw związanych z wykonywaniem określonych czynności (Kocór, Strzebońska 2010), które zostały nabyte przez edukację formalną, pozaformalną lub nieformalną. Kompetencje mogą obejmować kwalifikacje, czyli poświadczone odpowiednim dokumentem uprawnienia do wykonywania zawodu, ale można je też rozumieć w szerszym znaczeniu – jako ogół umiejętności i właściwości człowieka, które sprawiają, że w sposób specyficzny i niepowtarzalny wykonuje swoją pracę.

Rozwijanie kompetencji w miejscu pracy łączy się także z kształtowaniem postaw, które można odnieść do wychowawczej funkcji środowiska pracy. Postawę człowieka wobec pracy charakteryzują względnie trwałe przekonania, opinie i zachowania dotyczące wykonywanych obowiązków służbowych (Nowak 1973). Rezultatem oddziaływań wychowawczych są: rzetelne wykonywanie pracy, solidność, przyjmowanie odpowiedzialności za podejmowane zadania i ich rezultaty, uczciwość wobec siebie samego i innych, uprzejmość, umiejętność utrzymywania dobrych relacji interpersonalnych, zabieganie o przyjazną atmosferę w pracy, troska o dobro wspólne, solidarność, wspomaganie innych, nastawienie

na współpracę. Efekty wychowawcze oddziaływań środowiska pracy przejawiają się w stosowaniu zasad etycznych, które odnoszą się nie tylko do sposobu wykonywania pracy, ale też do jakości utrzymywanych relacji międzyludzkich. Relacje powinny opierać się na prawdzie, zaufaniu, udzielaniu wsparcia i pomocy, a nie na tworzeniu pozorów, ponieważ udawana życzliwość nie pomaga w rozwiązywaniu problemów i łagodzeniu napięć, może natomiast przyczynić się do narastania wielu utajonych konfliktów i zafalszowania rzeczywistości.

Funkcje kształcąca i wychowawcza środowiska pracy prowadzą do formowania kultury pracy jako własności człowieka obejmującej: wiedzę o pracy, umożliwiającą rozumienie i analizę wykonywanych czynności; umiejętności intelektualne i praktyczne; postawę przejawiającą się w zainteresowaniu i zaangażowaniu w pracę, połączoną z odpowiedzialnością i prawością (Wołk 2009). Kultura pracy jest ważnym elementem funkcjonowania zawodowego, rozwija się bowiem podczas wykonywania pracy oraz przez umiejętność współpracy z innymi, co przyczynia się do rozpoznawania i rozwijania kompetencji emocjonalnych i społecznych, sprzyjających porozumieniu, komunikacji i współpracy z innymi, oraz właściwych wzorców zachowań, zwyczajów, norm i wartości, które warto wprowadzać w otoczeniu. Relacje międzyludzkie zachodzące w różnych okolicznościach stanowią istotne źródło wsparcia w sytuacjach trudnych, umożliwiają też wzajemne uczenie się i obdarowywanie. Niewłaściwe relacje mogą znacząco obniżyć kulturę pracy i powodować nieetyczne zachowania. Odkrywanie i urzeczywistnianie swojego potencjału, kształtowanie postaw i zachowań odbywa się zawsze w relacjach z innymi i działaniach dla innych w codziennych sytuacjach zawodowych.

Praca spełnia funkcję wychowawczą, ponieważ kształtuje charakter, postawę i zachowania wobec obowiązków, umożliwia rozwijanie i wykorzystywanie posiadanego potencjału, unikalnych zdolności i umiejętności, realizowanie ważnych wartości i wartościowe życie. Sposób wykonywania pracy jest rezultatem oddziaływań środowiska pracy oraz własnych starań i podejmowanego wysiłku. Świadomość radzenia sobie z obowiązkami zawodowymi, realizowania swoich możliwości i ambicji oraz przekonanie, że wykonywana praca służy innym daje możliwość doświadczenia dumy i zadowolenia, buduje poczucie własnej wartości i spełnienia. Pozwala także na zrozumienie sensu i znaczenia pracy, co jest istotne dla prawidłowego funkcjonowania w środowisku pracy i społeczeństwie. Praca służy więc przede wszystkim wykonującemu ją człowiekowi, stanowi bowiem czynnik jego rozwoju, przyczynia się do budowania dobra wspólnego, do ofiarowania innym swoich zdolności, umiejętności i doświadczenia.

ZAKOŃCZENIE

Edukacyjne oddziaływanie środowiska pracy prowadzi do rozwijania wiedzy i umiejętności oraz świadomego, celowego i aktywnego postępowania człowieka w relacji do otaczającej rzeczywistości, przyjęcie odpowiedzialności za podejmowane działania i twórcze wykorzystanie indywidualnych możliwości. Poczucie własnej wartości oraz prawidłowe relacje interpersonalne sprzyjają osobistemu zaangażowaniu i dążeniu do założonych celów i umożliwiają satysfakcjonujące funkcjonowanie w pracy.

Budowanie poczucia własnej wartości w odniesieniu do wykonywanej pracy oraz prawidłowe relacje w miejscu pracy są ze sobą powiązane. Przez radzenie sobie z obowiązkami zawodowymi i trudnościami w pracy człowiek nabywa przekonania, że jest w stanie poradzić sobie z nimi, nie obawia się nowych sytuacji i związanych z nimi wyzwań. Istotne jest też dostrzeganie sensu wykonywanej pracy przez świadomość tego, że jest ona potrzebna innym. Poczucie własnej wartości i prawidłowe funkcjonowanie w pracy łączą się z utrzymywaniem dobrych relacji międzyludzkich i przyjaznej atmosfery. Właściwe relacje stanowią ogromne źródło wsparcia, budują poczucie bezpieczeństwa, zaspokajają potrzebę przynależności i akceptacji. Pochwały przełożonych czy udział w projektach i konsultacjach dotyczących nowych rozwiązań powodują, że człowiek czuje się doceniany i bardziej angażuje się w pracę. Rozwój człowieka w różnych obszarach, a także odczuwanie spełnienia przez wykorzystywanie swoich możliwości dokonuje się w interakcjach z innymi. Warto więc zwrócić uwagę na budowanie prawidłowych relacji w środowisku pracy i rozwijanie poczucia własnej wartości pracowników, ponieważ podkreśla to humanistyczny i społeczny wymiar pracy.

Środowisko pracy może być miejscem budowania poczucia własnej wartości i prawidłowych relacji międzyludzkich, jeśli spełnione są pewne zasady dotyczące organizacji pracy i traktowania pracowników. Można wśród nich wymienić:

- jasne i przejrzyste reguły postępowania, które zapewniają przewidywalność oraz stanowią podstawę wzajemnego zaufania, poczucia bezpieczeństwa i sprawiedliwości,
- przydzielanie obowiązków według kryteriów merytorycznych: kompetencji, indywidualnych możliwości i uzdolnień,
- lojalność i solidarność w stosunkach między pracownikami,
- dbałość o przyjazne warunki fizyczne i materialne pracy,
- dostrzeganie i nagradzanie podejmowanych wysiłków i starań pracowników,
- wzajemną pomoc w sytuacjach trudnych i wymagających wsparcia,
- uprzejmość i życzliwość wobec spotykanych ludzi, umiejętność współdziałania z nimi.

Problemy dotyczące znalezienia i utrzymania zatrudnienia sprzyjają niewłaściwym zachowaniom zarówno ze strony pracodawcy wobec pracowników, jak i między współpracownikami, którzy obawiają się utraty pracy. W związku z tym wydaje się, że należy zwrócić szczególną uwagę na zagadnienia związane z humanizacją pracy, w tym na kształtowanie właściwych relacji międzyludzkich w środowisku pracy oraz warunków, które służą budowaniu poczucia własnej wartości i spełnienia pracowników. Artykuł zawiera pewne refleksje dotyczące niektórych aspektów humanizacji pracy i może stanowić podstawę dyskusji i analiz oraz znalezienia rozwiązań w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor R.F. (2011), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Armstrong M. (2000), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.
- Bacon T.R. (2015), *Budowanie relacji w firmie*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Eurydice (2011), *Dorośli w systemie edukacji formalnej: polityka i praktyka w Europie*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Jan Paweł II (1986), *Encyklika Laborem exercens*, [w:] J. Gałkowski (red.), *Laborem exercens. Tekst i komentarze*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Jasińska J. (2010), *Stosunki i warunki pracy*, [w:] T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami*, Warszawa: C.H. Beck.
- Karney J.E. (2007), *Psychopedagogika pracy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kocór M., Strzebońska A. (2010), *Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy? Raport z badań pracodawców i ofert pracy realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Korczyński S. (2011), *Funkcjonowanie człowieka w organizacji*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Korpus J. (2008), *Ocena jakości środowiska pracy w przedsiębiorstwach produkcyjnych*, [w:] J. Jakubowski, J. Wątroba (red.), *Zastosowania metod statystycznych w badaniach naukowych III*, Kraków: StatSoft Polska.
- Nowak S. (1973), *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa: PWN.
- Pocztowski A. (2008), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Ratajczak Z. (2007), *Psychologia pracy i organizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Robert G., Hockey J. (2003), *Środowisko pracy a wykonanie pracy*, [w:] N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schultz D.P., Schultz S.E. (2006), *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk H., Cieślak R. (2004), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia. Wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trawińska-Konador K. (2013), *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, [w:] Ł. Sienkiewicz (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Wiatrowski Z. (2000), *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
Wołk Z. (2009), *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.

SUMMARY

One's functioning at work depends strongly on working environment conditions, including work organization and interpersonal relationships. Working environment is an important area of professional and social development of an individual but may also constitute a source of many problems, causing unnecessary tensions, negative behaviours and consequently, lower the working culture. The aim of this study is to draw attention to work humanization issue and place of an individual in the working process. The article shows an analysis of studies concerning working environment and its elements, interpersonal relationships at work and educational impact of the working environment.

Keywords: humanization of work; working environment; relationships at work; personal resources

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. Wydział Humanistyczny

JERZY KUNIKOWSKI, ANNA KAMIŃSKA,
MAŁGORZATA GAWRYLUK

jerzy.kunikowski@uph.edu.pl, aanna4@op.pl, pedagogika@uph.edu.pl

Aspiracje zawodowe młodzieży

Young People's Professional Aspirations

STRESZCZENIE

Artykuł jest poświęcony aspiracjom zawodowym młodzieży, z jednoczesnym uwzględnieniem przeprowadzonych badań. Odniesiono się w nim zarówno do aspiracji, jak i wartości, które mają bezpośredni wpływ na rozwój życiowy każdego człowieka, w tym zwłaszcza współczesnej młodzieży. W rozważaniach teoretycznych odwołano się do prezentacji stanowisk psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych, ściśle związanych z kształtowaniem aspiracji oraz norm i wartości społecznie akceptowanych i oczekiwanych. W drugiej części zaprezentowano wyniki z badań przeprowadzonych wśród 136-osobowej grupy młodzieży gimnazjalnej. W opracowaniu zawarto również interesujące uogólnienia i wnioski z badań.

Słowa kluczowe: kwalifikacje; aspiracje; wartości; młodzież; rodzina; szkoła

ISTOTA I RODZAJE ASPIRACJI

Współcześnie podkreśla się w literaturze przedmiotu, że problematyka aspiracji podejmowana jest przez przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Natomiast zainteresowanie nią, także jej rozwojem, powiązane jest ściśle z badaniami dotyczącymi z jednej strony ludzkich zachowań, z drugiej zaś jest związane bezpośrednio z wartościami, które występują w życiu codziennym każdego człowieka. Mimo że pojęcie wartości jest szerokie, nie zawsze ostre i wieloznaczne, to można przyjąć próbę określenia, by utożsamiać wartość z normami, celami i za-

sadami postępowania, które są potwierdzone przez codzienne doświadczenie oraz umożliwiają osiągnięcie trwałej satysfakcji życiowej.

Aspiracje są z kolei związane z hierarchią wartości, gdyż mają bezpośredni wpływ na rozwój życiowy człowieka, jego zamierzenia, pragnienia czy podejmowane działania praktyczne, a ponadto rozwijają poczucie własnej wartości. Przewijają się zazwyczaj w postaci uświadomienia sobie przez człowieka stanów, które mogą być tematem czynności mających na celu zrealizowanie własnych aspiracji przez szczegółowe ukierunkowane działań praktycznych (Frączek 2009, s. 41; Kunikowski 2010, s. 13–19). T. Lewowicki zwraca uwagę na to, że „aspiracje silnie warunkują zachowanie człowieka, determinują jego aktywność, stanowią siłę napędową wielu ludzkich poczynań, działań skierowanych na osiągnięcie określonych celów, na realizację różnych potrzeb” (Lewowicki, Galas 1984, s. 387).

Problem aspiracji zauważony jest zarówno przez socjologów, psychologów, jak i pedagogów, co jest powodem jego zróżnicowanego interpretowania. Ogólnie aspiracje nazywa się pragnieniami, dążeniami czy celami, marzeniami bądź ambicjami. W psychologii przedstawia się je jako „chęć do osiągnięcia wyznaczonych sobie celów, pragnienie realizacji istotnych wartości, takich jak różnego rodzaju światopoglądowe oraz ideały życiowe” (Narkiewicz-Niedbałec 1997, s. 80). Dla psychologów ważne jest pojęcie aspiracji oraz dążeń niezależnie od tego, na co są ukierunkowane. Ponadto psychologowie, opisując psychiczne właściwości dążeń do osiągnięcia danych celów, wskazują na aspiracje jako na:

(...) zmianę osobowościową, która bazuje na poprzednich doświadczeniach, które odnoszą się do wyników oraz ocen tychże wyników własnego działania, jak również bazują na standardach grupowych oraz procesu modyfikacyjnego, dzięki czemu aspiracje mają spore znaczenie w procesie tworzenia samooceny, z którą wiąże się poziom aspiracji (Kozielecki 1977, s. 32).

Socjologowie natomiast, analizując i wskazując na znaczenie aspiracji, odwołują się do hierarchii wartości i celów. W ujęciu socjologicznym termin „aspiracje” traktowany jest bowiem jako „zespół celów wyznaczonych przez hierarchię osoby, które dany człowiek jest w stanie zaakceptować, a także opisuje je jako istotne i które decydują o jego planach życiowych” (Janowski 1958, s. 12). Oznacza to, że zwracają i koncentrują większą uwagę na dążeniach, wartościach uważanych przez jednostkę za cenne, ponieważ odpowiednio do nich wykształca się struktura i poziom aspiracji (Frączek 2009, s. 41).

Badając zaprezentowane w literaturze typy definicji pojęcia „aspiracje”, T. Lewowicki tłumaczy, iż pomimo różnic indywidualnych można wyróżnić typowe sposoby interpretowania tego pojęcia:

Pierwszy sprowadza się do jego utożsamiania z pragnieniami, planami, a nawet marzeniami. W każdym z tych przypadków aspiracje mają głównie charakter życzeń, czyli odległych od rzeczywistości stanów idealnych oraz pragnień, takich, które mają być realizowane i takich, których czło-

wiek nawet nie próbuje realizować. Drugi sposób rozumienia aspiracji to określenie ich jako gotowość do działania i nastawienie na osiągnięcie jakiegoś celu. Trzeci sposób definiowania aspiracji polega na wiązaniu ich z dążeniami, często już realizowanymi. Każdy ze wskazanych sposobów interpretowania realizowanego tu pojęcia wyraźnie różni się stopniem aktywności skierowanej na osiągnięcie obiektów aspiracji. Każdy zatem w innym stopniu związany jest z deklaracjami i realizacją określonych dążeń (Jakowicka, Lewowicki [red.] 1987, s. 14).

W *Słowniku języka polskiego* aspiracje upodabnia się do kilku dosyć różniących się pojęć, takich jak: ambicja, pretensje, dążenia i pragnienia. W *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* znajduje się definicja, która wskazuje, że aspiracje można opisać jako „pragnienie (do osiągnięcia czegoś), dążenie (do pięcie celu, dobicie czegoś)” (Kopaliński 1975, s. 89).

A. Janowski uważa, że aspiracje są względnie trwałymi i silnymi życzeniami człowieka, które odnoszą się do właściwości bądź stanów, którymi ma się wyróżniać jego przyszłe życie, a także do obiektów, które zechce osiągać. Ponadto badacz ten odcina znaczeniowo aspiracje od innych podobnych pojęć (Bębas [red.] 2010, s. 365).

Według W. Okonia:

(...) aspiracje – to pragnienie do osiągnięcia założonych celów, do realizacji ważnych ideałów życiowych. Niektórzy badacze połączyli aspiracje z potrzebami, a inni odróżnili je od siebie, zakładając, że aspiracje wyprzedzają potrzeby, natomiast wiążą się z motywacją zadań wyznaczanych przez człowieka (Okoń 1987, s. 25).

W literaturze przedmiotu występują zatem wielorakie stanowiska ukazujące możliwości klasyfikowania aspiracji. Podzielić je można, biorąc pod uwagę tendencję do osiągania lub unikania obranego punktu aspiracji (aspiracje pozytywne lub negatywne), siły albo natężenia. Różnią się one nasileniem danej cechy; momentami mogą być też nieuświadomione przez jednostkę. Ich zasięg czasowy może być różny; mogą się różnić ze względu na dziedziny; można je też rozróżniać, biorąc pod uwagę rzeczywistą lub spodziewaną przydatność dla społeczeństwa (Frączek 2009, s. 42).

Typowe aspiracje człowieka można uszeregować w grupy, dzięki którym da się wyróżnić aspiracje dotyczące: przyszłej nauki, zawodu, życia osobistego i rodzinnego, aspiracje związane ze strefą moralno-społeczno-ideową, a także jednostkowe aspiracje powiązane z prywatnymi zainteresowaniami.

Z. Skorny zaproponował klasyfikację aspiracji według:

- poziomu aspiracji (niskie, wysokie),
- związku z działaniem (życzeniowe, działaniowe),
- ruchliwości (mała ruchliwość, duża ruchliwość),
- trwałości (przejściowe, trwałe),
- okresu realizacji (aktualne, perspektywiczne),

- związku ze świadomością (latentne, uświadomione),
- przedmiotu (ukierunkowane na przedmiot, ukierunkowane na stan),
- możliwości ich realizacji (adekwatne, zaniżone, zawyżone),
- treści (ludyczne, edukacyjne, społeczne, zawodowe, kierownicze i inne),
- struktury (aspiracje o strukturze spójnej i niespójnej) (Skorny 1980, s. 24).

Natomiast A. Janowski wymienił aspiracje:

- związane z dalszą nauką,
- odnoszące się do przyszłego zawodu,
- dotyczące życia osobistego, w tym rodzinnego,
- skorelowane z uznawanymi wartościami moralnymi i społecznymi, które pełnią rolę wyznacznika postępowania,
- powiązane z dążeniem do aktywnego i twórczego formowania swego życia (Janowski 1991, s. 61).

Uwzględniając natomiast obszar występowania dążeń ludzkich, T. Lewowicki wyróżnił następujące rodzaje aspiracji:

- dotyczące nauki szkolnej: różnych treści i poziomów kształcenia, odmiennych dróg edukacyjnych,
- odnoszące się do zawodu czy pracy zawodowej,
- związane z życiem osobistym i rodzinnym,
- dotyczące spraw materialnych,
- związane z uczestnictwem w życiu kulturalnym,
- społeczne, polityczne, przywódcze, ludyczne oraz niezwiązane bezpośrednio z wymienionymi obszarami działalności (np. zainteresowania, zamiłowania, pasje) (Lewowicki 1987, s. 2–28).

Aspiracje kształtują się i pojawiają pod wpływem różnych czynników, które nie zawsze są znane. Mimo wielu problemów z uporządkowaniem wiedzy dotyczącej uwarunkowań kształtujących aspiracje, badacze bardzo często odnoszą się do czynników osobowościowych (jak potrzeby, temperament, warunki fizyczne, psychiczne cechy osobowości), środowiskowych (środowiska, w których żyje człowiek, takie jak rodzina, szkoła, grupa rówieśników i inne), a także pedagogicznych (związanych z interakcjami dydaktyczno-wychowawczymi nauczycieli, organizacją szkolnictwa, dążeniami i hierarchiami wartości, które proponują nauczyciele i inni pracownicy oświaty) (Frączek 2009, s. 43).

A. Janowski twierdzi, że za poziom aspiracji uważa się „przewidywany przez człowieka oczekiwany wynik w warunkach, kiedy realizacja akcji może zaspokajać ważne potrzeby jednostki bądź przybliżać ją do ważnych celów” (Janowski 1991, s. 12).

W literaturze można odnaleźć różne klasyfikacje aspiracji. Warto odróżnić aspiracje od oczekiwań oraz podzielić je na życzeniowe i działaniowe.

Aspiracje życzeniowe są ukierunkowane na cele idealne i występują w formie życzeń, pragnień, marzeń, które dotyczą upragnionego stanu lub wyniku działania. Aspiracje działaniowe są dążeniami lub zamierzeniami dotyczącymi osiągnięcia pewnego stanu lub wyniku działania (Skorny [red.] 1980, s. 8).

Biorąc pod uwagę czas potrzebny do zrealizowania aspiracji, wyróżnia się aspiracje aktualistyczne i perspektywiczne. Aspiracje aktualistyczne to zamiary, które można zrealizować w bliskiej przyszłości dzięki czynnościom wykonywanym w danej sytuacji zadaniowej. Aspiracje perspektywiczne to zamierzenia, które dotyczą osiągnięć lub wyników działania w przyszłości w zakresie uczenia się, działania zawodowego, społecznego, naukowego, kulturalnego, sportowego (Bębas [red.] 2010, s. 366).

Klasyfikując aspiracje, A. Janowski przypisał je do następujących grup:

- aspiracje dotyczące przyszłej nauki, związane z dążeniem do osiągnięcia określonego przez jednostkę stopnia wiedzy,
- aspiracje dotyczące zawodu, obejmujące jego rodzaj, funkcje wykonywane w ramach zawodu, miejsce pracy,
- aspiracje dotyczące sposobu ułożenia sobie życia rodzinnego (aspiracje dotyczące posiadania rzeczy, dotyczące standardu i sposobu życia, miejsca zamieszkania, miłości, małżeństwa, wzorców spędzania czasu wolnego, uczestnictwa w kulturze) lub osobistego,
- aspiracje ze sfery moralno-społeczno-ideowej, dotyczące wyboru wartości i norm, które dla jednostki są najważniejsze i których chce przestrzegać,
- swoiste aspiracje jednostkowe, związane z zainteresowaniami, zamiłowaniem jednostki (Janowski 1991, s. 61).

Aspiracje są istotnym elementem osobowości każdego człowieka. Ich charakter jest dynamiczny, a struktura ulega ciągłym zmianom: wzrastają bądź spadają w stosunku do innych wartości społecznych, rysują się razem z rozwojem jednostek (Bębas [red.] 2010, s. 367).

UWARUNKOWANIA PSYCHOLOGICZNE ASPIRACJI

Aspiracje w psychologii są definiowane jako „dążenie do osiągnięcia nakreślonych sobie celów, pragnienie realizacji wyższych wartości, takich jak różnego rodzaju ideały życiowe czy światopoglądowe” (Narkiewicz-Niedbalec 1997, s. 80). „Dla psychologa interesujące jest samo zjawisko aspiracji, dążeń niezależnie od tego, ku jakim obiektom jest skierowane” (Tyrła 1997, s. 63).

Według psychologów aspiracje to:

- pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego, dążenie do jakiegoś znaczącego celu, ambicja,
- przekonanie o własnych możliwościach w danym, szerszym lub węższym, zakresie aktywności, będące dla człowieka podstawą oceny osiągniętych efektów działania (Szewczuk 1985, s. 25).

U podstaw aspiracji należy zauważyć próby odszukania odpowiedzi na pytanie, co ukierunkowuje działania człowieka na przyszłość. Rozwiązania problemu dotyczącego sił będących u podstaw określonego postępowania poszukują zarówno psychologowie, socjologowie, jak i pedagogowie, zwłaszcza analizujący praktykę pedagogiczną (Czarnecka 2001, s. 378).

Istotnym czynnikiem wpływającym na aspiracje jest postawa podmiotu – rozeznanie własnych dyspozycji mogących mieć charakter aktywny lub pasywny. Według A. Janowskiego rozeznanie to dotyczy:

- własnych cech psychicznych – samooceny, poziomu aspiracji,
- spraw o różnym zasięgu terytorialnym, które mogą być przedmiotem oddziaływań jednostki,
- wielkości, siły i skuteczności wpływu, jaki jednostka może wyrzucić na procesy, zjawiska, ludzi,
- uogólnionego przekonania o własnych i cudzych możliwościach, skuteczności działań zmianotwórczych (Janowski 1991, s. 93–94).

Według T. Lewowickiego uwarunkowania osobowości to:

- potrzeby,
- procesy motywacyjne,
- powodzenia i niepowodzenia,
- samoocena,
- obraz własnej osoby.

Zaspokajanie potrzeb różnego typu przez jednostkę związane jest z aspiracjami i ze sferą motywacyjną. Potrzeba osiągnięć ma wpływ na obraz aspiracji kierunkowych (Lewowicki 1987, s. 29–30).

Według T. Lewowickiego osoby o silnej motywacji osiągnięć mają zazwyczaj aspiracje do wykonania zadań o średnim poziomie trudności. U takich osób sukces wpływa na podniesienie aspiracji, natomiast niepowodzenie je obniża. Osoby o słabej motywacji, czyli o motywacji unikania, rozwiązują albo zadania łatwe, albo bardzo trudne, co wpływa na poziom aspiracji (Lewowicki 1987, s. 29–31).

UWARUNKOWANIA ŚRODOWISKOWE ASPIRACJI

Wśród czynników natury środowiskowej warunkujących aspiracje życiowe młodzieży szczególną pozycję zajmuje rodzina ze swym wielostronnym oddziaływaniem. Empirycznie potwierdzono, że na oczekiwania związane z przyszłością wpływ mają: pochodzenie społeczne, poziom wykształcenia i zawód rodziców, poziom materialnych warunków życia (Radkiewicz 2002, s. 110).

Natomiast czynnikiem szczególnie różnicującym aspiracje młodzieży jest poziom wykształcenia rodziców. Im wyższe wykształcenie rodziców, tym większe aspiracje edukacyjne przejawiają dzieci. Znane są wyniki badań, z których

wynika, że realizując własne aspiracje edukacyjne, młodzież zazwyczaj pozostaje w tej samej grupie społeczno-zawodowej co rodzice lub nieznacznie tylko podwyższa swój status społeczno-ekonomiczny (Radkiewicz 2002, s. 111). Zdaniem A. Janowskiego należałoby sprawdzić, czy rodzice nie dokonują w stosunku do dzieci projekcji własnych aspiracji, które w odpowiednim czasie z jakichś względów nie mogły być spełnione (Janowski 1958, s. 23–24).

Oprócz rodziny i szkoły grupy rówieśnicze stanowią trzeci co do wielkości wyznacznik aspiracji życiowych młodzieży. Grupa rówieśnicza ściśle związana jest ze środowiskiem szkolnym, ale również występuje wszędzie tam, gdzie jednostka przebywa. Obraz własnej osoby, jej pragnienia i dążenia kształtują się m.in. w wyniku postrzegania swojej pozycji w grupie czy grupach ludzi (Porosiński 2001, s. 65).

Warto również odnotować pojęcie „wpływ szkoły” – pojmowane jako relacje kolegów z klasy i styl pracy nauczycieli. Istnieją tu ponadto silne zależności między nauczaniem a ocenami osiągniętymi w nauce i poziomem psychologicznej adaptacji. Mówi się także o możliwości występowania „bezradności intelektualnej” z oceną samego siebie, nastrojem dysforycznym, lękami czy zbyt małą ilością pozytywnych emocji. Bezradność w sferze danych przedmiotów charakteryzuje znacznie więcej złych reakcji emocjonalnych, co może prowadzić do lęku lub depresji w stresujących sytuacjach czy poczucia zagrożenia psychologicznego na zajęciach (Radkiewicz 2002, s. 111).

UWARUNKOWANIA PEDAGOGICZNE ASPIRACJI

Charakterystyczne cechy uwarunkowań, które wiążą się ze szkołą, pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli, szkolnictwem, dążeniami i hierarchią wartości, stanowią ważne elementy ukierunkowanych i świadomych czynności edukacyjnych, które można określić jako uwarunkowania pedagogiczne kształtowanych aspiracji (Czarnecka 2001, s. 381). Warto odnotować i podkreślić, że uczniowie są oceniani, przeżywają sukcesy i niepowodzenia, ale też uzyskują nowe doświadczenia w sferze własnych intelektualnych zdolności. Podczas nabywania aspiracji istotny jest zespół czynników pedagogicznych, które powiązane są z typem i tradycjami szkoły. Częściowo są to aspekty natury socjologicznej, które wywołuje się i kształtuje, by modyfikować lub formować osobowość wychowanków.

Szkoła systematycznie przez swoje działanie zmierza do kształtowania w młodzieży norm uważanych za wartościowe społecznie, w tym społecznie oczekiwane i akceptowane. Programy wychowawcze i podejmowana działalność wychowawcza są tu szczególnymi czynnikami pedagogicznymi, warunkującymi zarówno efektywne oddziaływanie na młodzież, jak też kształtowane aspiracje i plany życiowe młodzieży. Ponadto na aspiracje młodych osób ma wpływ typ

szkoły i dostępność do niej oraz bezpośrednio zaangażowanie pracujących w niej nauczycieli (Radkiewicz 2002, s. 107–108).

T. Lewowicki uważa, iż uwarunkowania pedagogiczne składają się z takich czynników, jak: szkoła, praca dydaktyczno-naukowa nauczycieli, organizacja szkolnictwa, dążenia, hierarchia wartości rozwijana przez pracowników szkoły i pracowników pozaszkolnych. Osobowość nauczycieli ma duży wpływ na wykształcenie się postaw i aspiracji młodzieży szkolnej (Lewowicki 1987, s. 30–32). To, jakie decyzje podejmie młody człowiek dotyczące wyboru przyszłej szkoły, zależy od rodziców i wychowawców. Często jest tak, że uczeń nie uzyskuje odpowiedniego wsparcia od nauczycieli i nie jest przez nich doceniany. To zaś prowadzi do stresu i niepowodzeń, co w dalszej konsekwencji oznaczać może zamykanie się w sobie oraz może powodować słabe wyniki w nauce (Bębas [red.] 2010, s. 368).

W oparciu o opracowanie Z. Skornego można stwierdzić, że na kształtowanie się poziomu aspiracji duży wpływ wywierają sukcesy i niepowodzenia. Jest to ważne spostrzeżenie praktyczne, ponieważ wraz ze wzrostem osiągnięć danego człowieka, zwłaszcza młodego, podwyższa się też poziom jego aspiracji. To zaś może oznaczać, iż wyniki działań oddziałują ściśle na zmianę warunków tego działania oraz motywację (Skorny 1980, s. 75–76). Poziom aspiracji znacznie wzrasta, gdy osiągnięty sukces; w przypadku porażek ma tendencję spadkową. Czynniki społeczne, zwłaszcza społeczne oczekiwania oraz społecznie aprobowane wartości, również mają wpływ na poziom aspiracji.

Motywacja, postawy i aspiracje uczniów kształtowane są przez pracę nauczycieli i wychowawców, zależą także od poziomu wymagań stawianych młodzieży i tego, jak młodzi są oceniani. Wszystkie wymienione uwarunkowania aspiracji oddziałują na siebie i się wzajemnie uzupełniają (Bębas [red.] 2010, s. 369). To zaś oznacza, że praca każdego pedagoga była zawsze i jest nadal szczególnie ważna i odpowiedzialna.

ASPIRACJE I PREFERENCJE ZAWODOWE MŁODZIEŻY

Zdaniem A. Janowskiego „wartością jest to, co człowiek ceni. Pytanie o wartości jest pytaniem o sprawy, cechy, rzeczy, właściwości najbardziej cenione przez jednostkę” (Janowski 1991, s. 112). Poznanie hierarchii wartości współczesnej młodzieży, jak pisze M. Szymański, „daje możliwość głównie na lepsze zapoznanie się ze świadomością młodzieży. Co pozwala na lepsze zrozumienie celów i pragnień dziewcząt i chłopców” (Szymański 2002, s. 152).

Z badań M. Szymańskiego wynika, iż w systemie wartości młodzieży szkolnej najważniejsze miejsce zajmują wartości allocentryczne (przyjaźń, koleżeństwo) oraz prospołeczne (rozumienie i docenianie spraw społecznych w szerszym wymiarze). Trzecią rangę uzyskały wartości przyjemnościowe. Wysoką pozycję

czwartą zajmuje praca, a piątą – wartości edukacyjne. Bardzo ważne w świadomości młodzieży są wartości związane ze sprawowaniem władzy. Dużo niżej ułożone są wartości rodzinne, obywatelskie czy kulturowe. Taka sytuacja rodzi niepokój, ponieważ są one ważne w rozwoju społecznym młodzieży (Szymański 2000; Hajto 2004, s. 34–37).

Wartości można też podzielić na grupy. Mogą one dotyczyć różnych dziedzin, zarówno życia zawodowego, jak i osobistego, życia w środowisku rówieśniczym, rodzinnym, w szkole, grupach formalnych lub nieformalnych.

Zapoznanie się z wartościami obecnej młodzieży przez pedagogów, politologów, psychologów, socjologów, ekonomistów czy specjalistów zajmujących się problemami młodzieży ma różne znaczenia. Pozwala na analizę potrzeb życiowych młodzieży, jak również na analizę postaw życiowych nastolatków. Służy także do przewidywania kolejnych dążeń czy zachowań młodych ludzi, a to ma duże znaczenie dla prognozowania rozwoju społecznego (Szymański 2000, s. 45).

Jedną z najważniejszych wartości wyznawanych przez obecną młodzież jest wolność. Mimo że jest to wartość odwieczna, to u człowieka mającego kilkanaście lat widać najbardziej, iż jest to dla niego najważniejsza wartość. Bunt młodzieńczy to właśnie odbicie kształtujących się w młodym człowieku różnych kategorii wolności: kapryśnej, protestu i odrzucania (Hajto 2004).

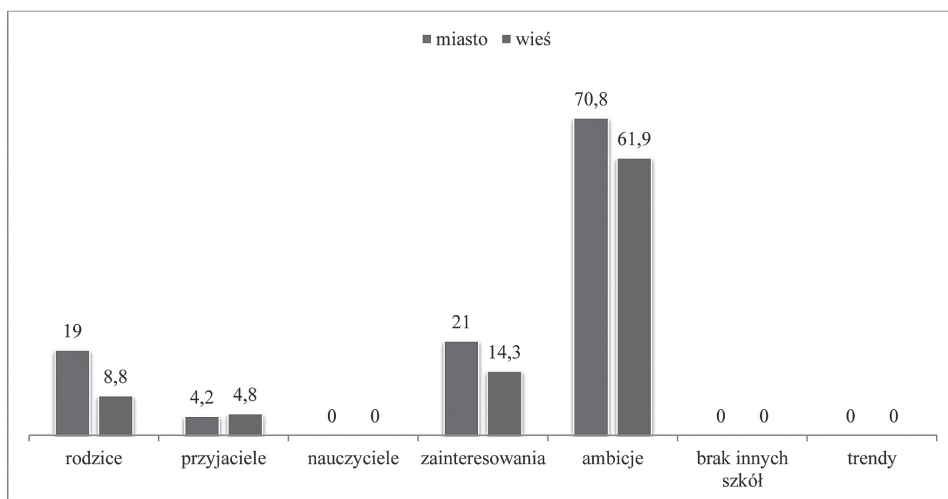
Młodzi ludzie często sami szukają wartości i błądzą w tych poszukiwaniach. Wartości, które się w nich kształtują, nie zawsze są pozytywne. Dlatego ważne jest pewne, często większe lub mniejsze, pobudzenie w tych poszukiwaniach. Pobudzać je mogą np. rodzina, nauczyciele czy wychowawcy w szkole bądź osoby mające odpowiedni autorytet. Bywają też osoby, którym takie pobudzenie nie jest potrzebne. Właściwie określone wartości we wczesnym dzieciństwie, wzmocnione i pielęgnowane w późniejszym okresie, nie potrzebują pomocy osób trzecich. Młody chłopak czy dziewczyna wiedzą bardzo dobrze, jakie wartości są dla nich oraz dla otaczających ich ludzi dodatnie bądź ujemne. Czasami wystarczy tylko podtrzymanie ich przekonań, że postępują prawidłowo, a wartości, którymi się kierują, są właściwe, dobrze dobrane (Byra 2001, s. 4).

Wartości, które trzeba kształtować, to:

- odpowiedzialność,
- obowiązkowość,
- gotowość niesienia pomocy.

WYNIKI Z PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

Badaniami objęto 136-osobową grupę młodzieży gimnazjalnej, w tym 69 dziewcząt oraz 67 chłopców z dwóch szkół Podlasia. Wiek badanych to 16–17 lat.



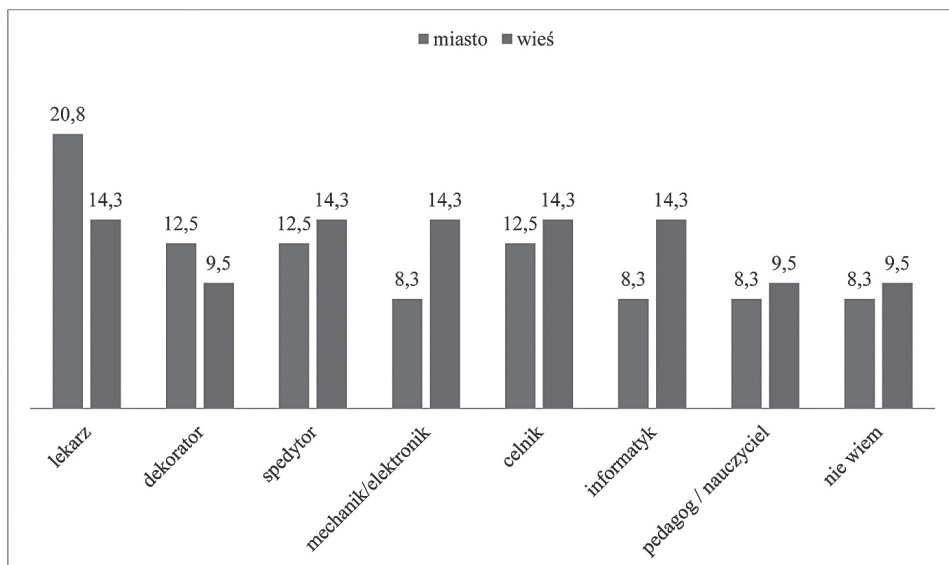
Rys. 1. Kto lub co ma wpływ na wybór szkoły ponad- i gimnazjalnej?

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Pytanie pierwsze ankiety dotyczyło zagadnienia, kto lub co ma największy wpływ na wybór szkoły ponad- i gimnazjalnej. Wśród badanych największy odsetek osób uznał, że na wybór szkoły mają wpływ ich ambicje – było tak u 70,8% respondentów z gimnazjum miejskiego. W przypadku gimnazjum wiejskiego natomiast było to 61,9% uczniów. Drugą najpopularniejszą odpowiedzią w obu grupach były własne zainteresowania: wśród osób z miejskiego gimnazjum to 21%, w drugim przypadku – 14,3%. Tylko nieco ponad 4% osób z obu grup kieruje się opiniami przyjaciół i kolegów. Nikt z badanych nie brał pod uwagę zdania nauczyciela, trendów i nie uzależniał swoich wyborów od szkół znajdujących się tylko w okolicy (rys. 1).

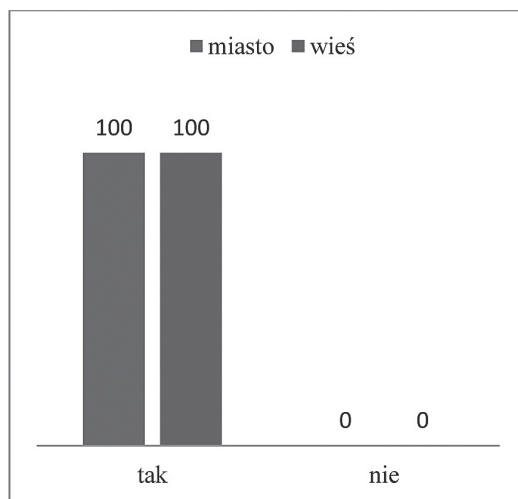
Następne pytanie dotyczyło tego, kim respondenci chcieliby zostać w przyszłości. Najwięcej osób chciałoby zostać lekarzem. Było to odpowiednio 20,8% młodzieży z gimnazjum miejskiego i 14,3 z gimnazjum wiejskiego. W przypadku młodzieży z gimnazjum wiejskiego pojawiło się kilka odpowiedzi ocenianych jednakowo (14,3%), czyli taka sama liczba osób opowiedziała się za chęcią pozostania w przyszłości lekarzem, spedytorem, mechanikiem czy np. celnikiem. Najmniej osób z obu środowisk stwierdziło, że nie wie, kim chcą zostać (rys. 2).

Wśród badanych osób 100% ankietowanych wyraziło chęć podnoszenia swoich kwalifikacji (rys. 3).



Rys. 2. Kim chciałbyś być w przyszłości?

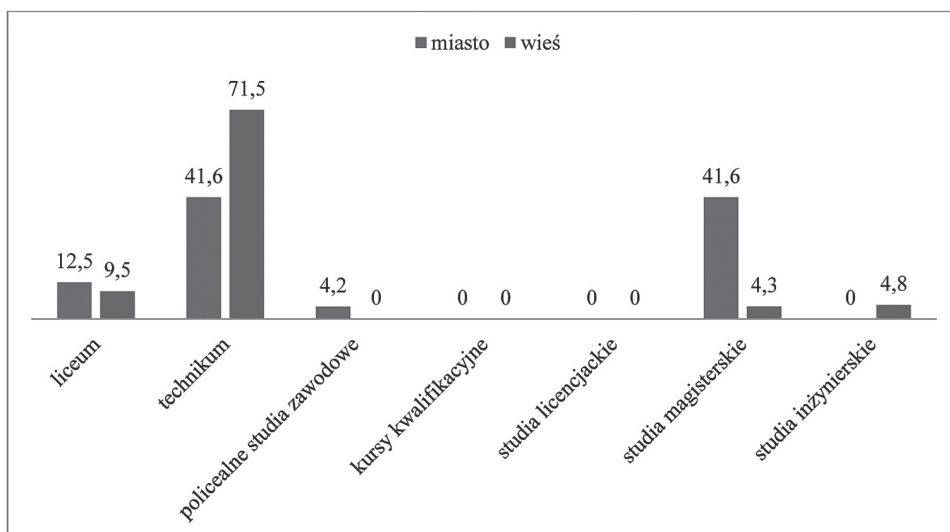
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.



Rys. 3. Czy w przyszłości chciałbyś podnosić swoje kwalifikacje?

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Kolejnym zagadnieniem poruszonym w ankiecie było to, jaką formę dalszego kształcenia chcą wybrać gimnazjaliści. Zdecydowanie największa liczba osób z gimnazjum wiejskiego wybrała technikum (71,4%). W przypadku młodzieży z gimnazjum miejskiego największą popularnością cieszyły się technikum oraz studia magisterskie (po 41,6%). Studia inżynierskie zostały wybrane przez 4,8% respondentów z gimnazjum wiejskiego. Nikt nie wybrał studiów licencjackich ani kursów kwalifikacyjnych (rys. 4).

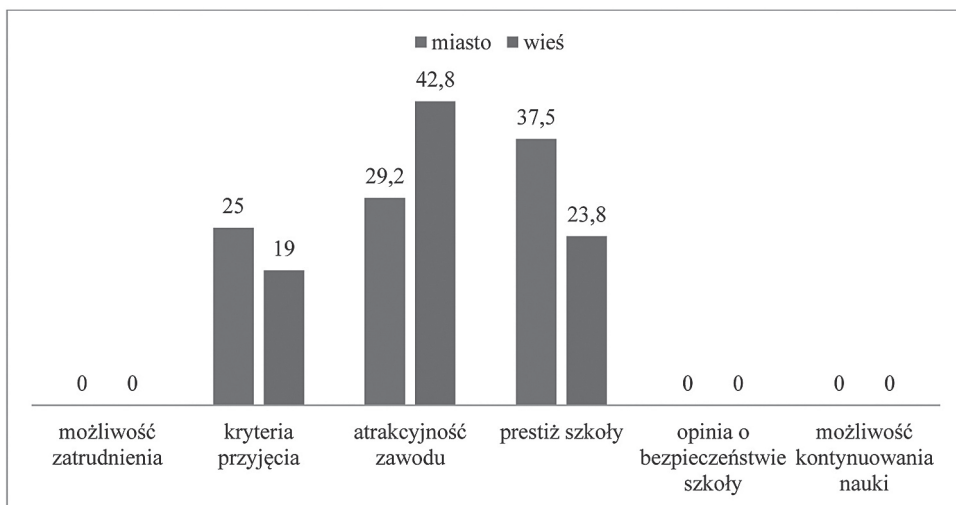


Rys. 4. Jeżeli chcesz podnosić swoje kwalifikacje, to jaką formę dalszego kształcenia wybierzesz (na jakim etapie kształcenia chcesz zatrzymać swoją edukację)?

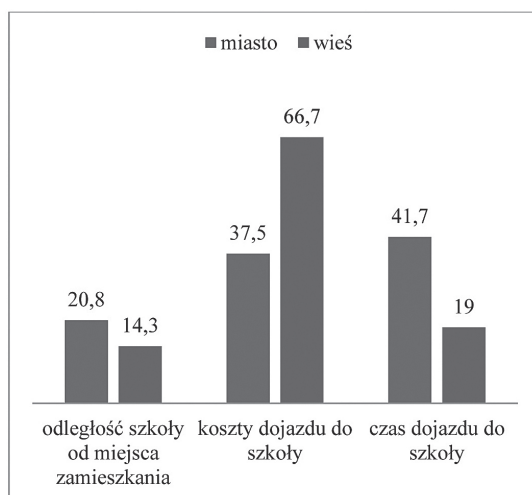
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Następne pytanie dotyczyło czynników, które warunkują wybór szkoły i zawodu przez młodzież. Największy odsetek osób odpowiedział, że wybór zawodu jest uzależniony od jego atrakcyjności – taką odpowiedź wybrało 42,8% młodzieży z gimnazjum wiejskiego. Dla młodzieży z gimnazjum miejskiego natomiast najważniejszy okazał się prestiż szkoły. Najmniej popularną odpowiedzią w obu grupach była popularność szkoły lub zawodu. Nikt nie zaznaczył tak ważnych odpowiedzi, jak możliwość zatrudnienia czy opinia o poziomie nauczania (rys. 5).

Na pytanie dotyczące czynników przestrzennych mających wpływ na wybór szkoły zdecydowana większość badanych z gimnazjum wiejskiego odpowiedziała, że bardzo ważne są koszty dojazdu do szkoły (66,7%). W przypadku gimnazjum miejskiego bardziej znaczący okazał się czas dojazdu do szkoły. Odległość szkoły od miejsca zamieszkania to według młodzieży najmniej istotny czynnik (rys. 6).



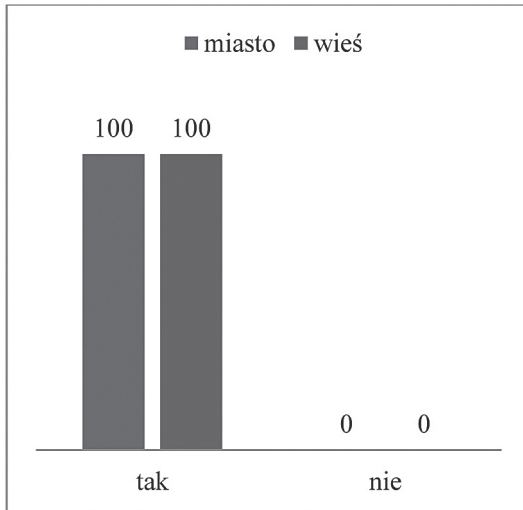
Rys. 5. Czynniki warunkujące wybór szkoły czy zawodu
 Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.



Rys. 6. Czynniki przestrzenne mające wpływ na wybór szkoły
 Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

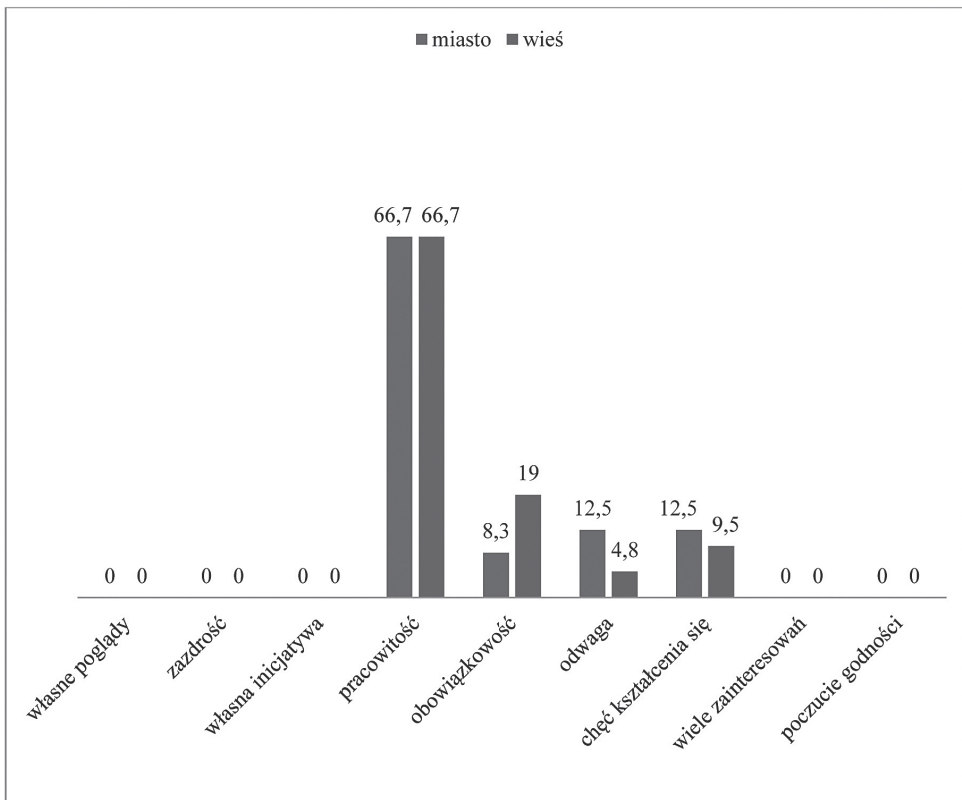
Jak dowodzą wyniki badania, 100% ankietowanych z obu grup wykazuje chęć biegłego opanowania języka obcego podczas podnoszenia swoich kwalifikacji (rys. 7).

Kolejnym zagadnieniem poruszonym w ankiecie były cechy, jakie zdaniem badanych powinna posiadać dzisiejsza pracująca młodzież. Według ankietowanych z obu grup najważniejszą cechą jest pracowitość (po 66,7% w obu grupach).



Rys. 7. Czy, podnosząc swoje kwalifikacje, chciałbyś opanować biegle język obcy?

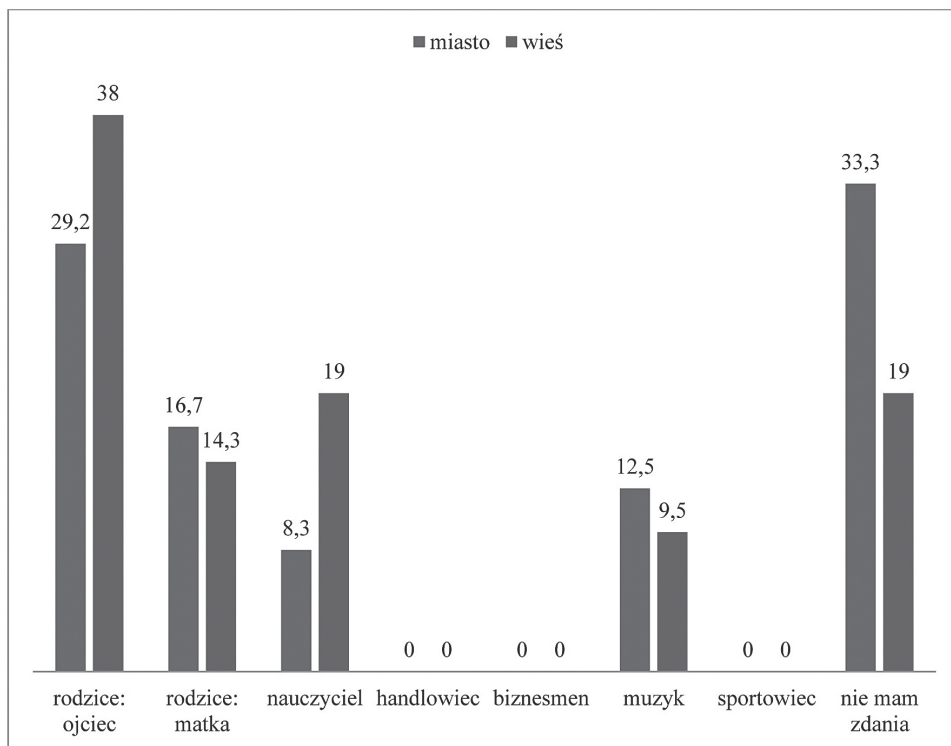
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.



Rys. 8. Jakiego rodzaju cechy powinna posiadać dzisiejsza młodzież pracująca?

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

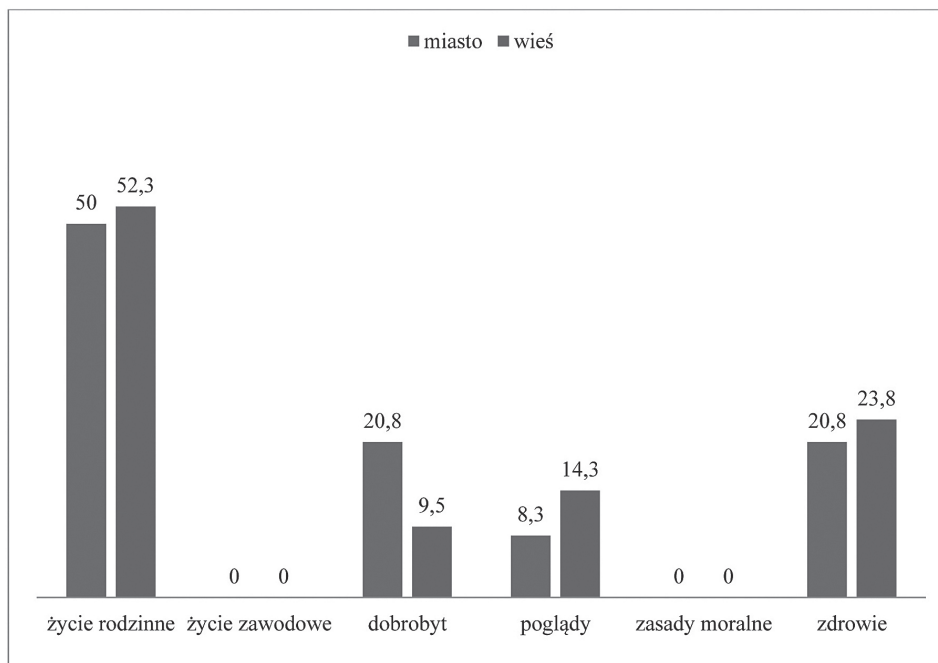
Dość zaskakujące jest pominięcie poczucia własnej godności czy posiadania własnych poglądów (rys. 8).



Rys. 9. Czyje postępowanie chcesz lub chciałbyś naśladować?
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Następne pytanie dotyczyło tego, czyje postępowanie jest warte naśladowania. Zdania były odmienne w obu grupach. W gimnazjum miejskim najwięcej głosów zdobył brak wzorców postępowania do naśladowania (33,3%). W gimnazjum wiejskim największą liczbę głosów uzyskał ojciec jako wzór do naśladowania (38%). Najmniej zdobyli nauczyciel u młodzieży miejskiej (8,3%) oraz muzyk u młodzieży wiejskiej (9,5%). Nikt nie opowiedział się za sportowcem czy biznesmenem (rys. 9).

Analiza uzyskanych wyników dotyczących tego, co młodzież gimnazjalna ceni najbardziej wskazuje, że w obu grupach najważniejsze jest życie rodzinne, odpowiednio dla grupy miejskiej 50%, a dla wiejskiej – 52,3%. Następnie obie grupy badanych wskazały zdrowie (odpowiednio: 20,8% oraz 23,8%). Nikt nie uznał zasad moralnych czy życia zawodowego jako coś wartościowego (rys. 10).



Rys. 10. Co cenisz najbardziej?

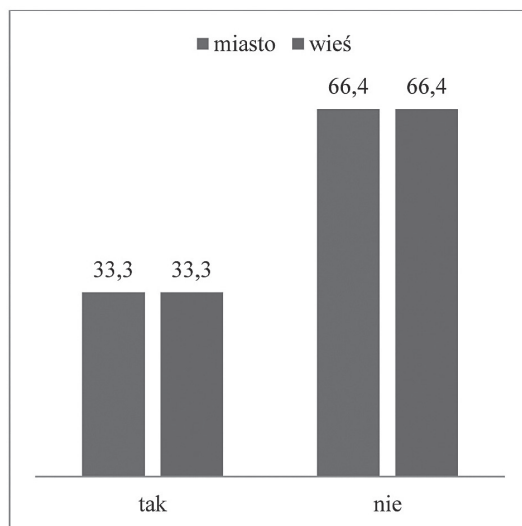
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Na pytanie o to, do jakiego zawodu nadają się respondenci, padły takie odpowiedzi, jak:

- rolnik: 52,4% młodzieży z gimnazjum wiejskiego, 12,5% z gimnazjum miejskiego,
- informatyk: 37,5% młodzieży z gimnazjum miejskiego, 14,3% z gimnazjum wiejskiego,
- mechanik: 12,5% młodzieży z gimnazjum miejskiego, 9,5% z gimnazjum wiejskiego.
- kucharz: tak odpowiedziało 12,5% młodzieży z gimnazjum miejskiego,
- aktor: 8,3% młodzieży z gimnazjum miejskiego, 9,5% z gimnazjum wiejskiego,
- elektryk: 8,3% młodzieży z gimnazjum miejskiego, 4,8% z gimnazjum wiejskiego,
- nauczyciel: 12,5% młodzieży z gimnazjum miejskiego, 9,5% z gimnazjum wiejskiego.

Następne pytanie w ankiecie dotyczyło tego, w jakim zawodzie najprawdopodobniej będzie pracował ankietowany. Zdecydowana większość respondentów nie wiedziała, w jakim zawodzie będą pracować. W przypadku gimnazjalistów z miasta było to aż 66,6% ankietowanych, a w przypadku osób z wiejskiego gim-

nazjum – 52,4%. W roli rolnika widziało się 23,8% badanych z gimnazjum wiejskiego, a w przypadku badanych z miejskiego gimnazjum – 8,3%. W zawodzie mechanika chcieliby pracować 20,8% ankietowanych z miejskiego gimnazjum oraz 14,3% z gimnazjum wiejskiego. Ostatnim wybranym zawodem przez ankietowanych był kucharz, którego w przypadku gimnazjalistów miejskich wybrało 8,3% ankietowanych, a w przypadku gimnazjalistów wiejskich – 9,5%.



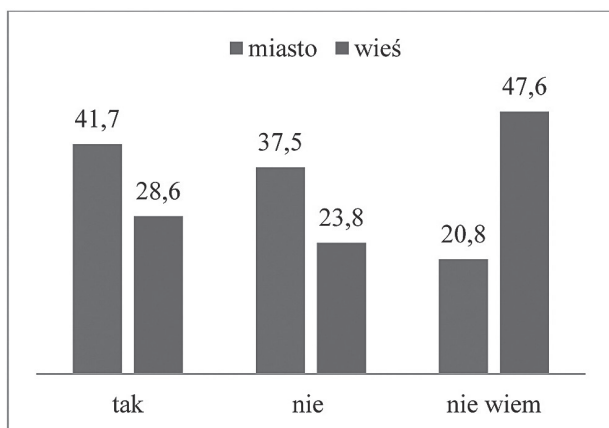
Rys. 11. Czy chciałbyś kontynuować zawodowe tradycje rodzinne?

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Kolejne pytanie dotyczyło kontynuowania zawodowych tradycji rodzinnych. Aż 66,4% ankietowanych z obydwu grup uznało, że nie chcą kontynuować tradycji zawodowych rodziny. 33,3% ankietowanych, zarówno z gimnazjum miejskiego, jak i wiejskiego, chcieliby kontynuować te tradycje zawodowe (rys. 11).

Jak wykazała ankieta, największy odsetek badanych dotyczy osób z gimnazjum wiejskiego, które nie wiedzą, czy chciałyby wyjechać do pracy za granicę (47,6%). W przypadku ankietowanych z gimnazjum miejskiego takiej odpowiedzi udzieliło 20,8% osób. Z kolei wśród młodzieży z gimnazjum miejskiego najczęściej badanych opowiedziało się za tym, że chciałoby podjąć pracę za granicą – tak wybrało 41,7%, zaś w przypadku gimnazjalistów wiejskich mniej, bo 28,6%. Zdecydowanie nie chciałoby wyjeżdżać do pracy za granicę 37,5% osób z gimnazjum miejskiego oraz 23,8% z gimnazjum wiejskiego (rys. 12).

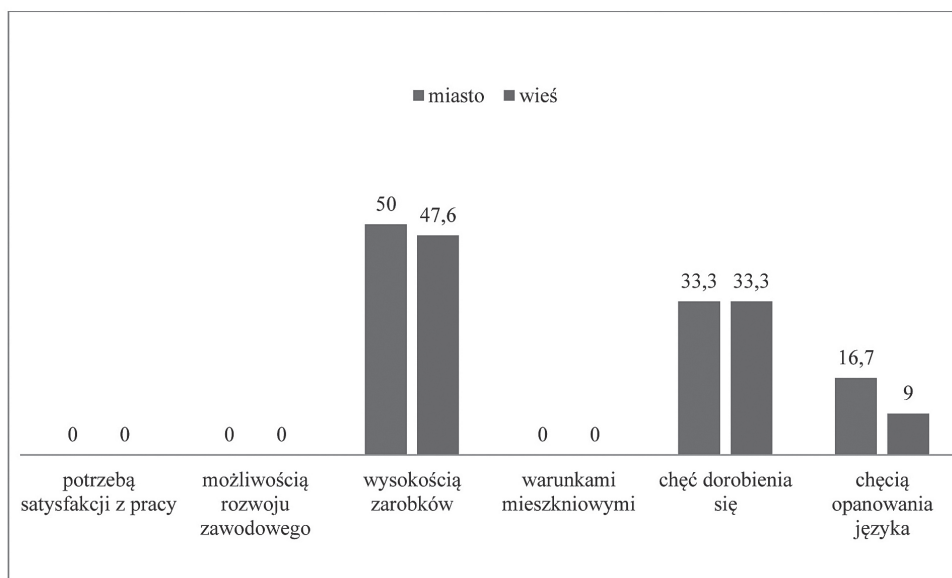
Kolejnym badanym aspektem było to, czym kieruje się młody człowiek, podejmując decyzję o pracy poza granicami kraju. Najwięcej osób uznało, że decydującym aspektem wyjazdu do pracy za granicę jest perspektywa wyższych zarobków. Taką odpowiedź wybrało 50% badanych z gimnazjum miejskiego oraz



Rys. 12. Czy pragniesz podjąć pracę za granicami kraju?

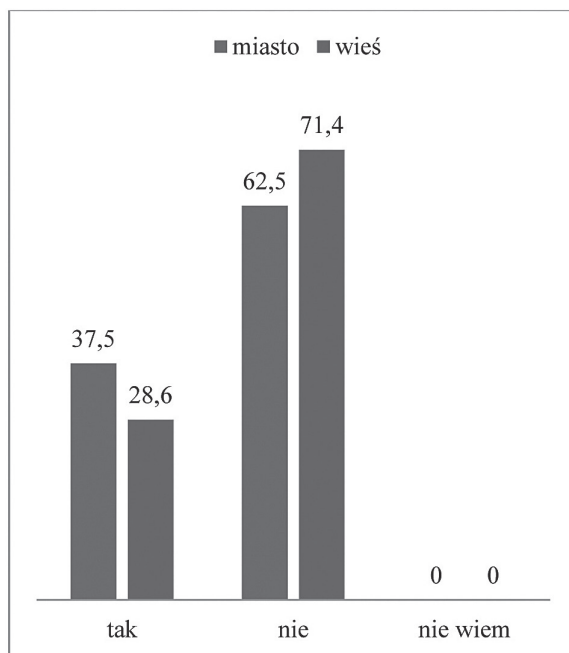
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

47,6% z gimnazjum wiejskiego. Taki sam odsetek ankietowanych z obu grup (czyli 33,3%) opowiedział się za chęcią szybszego dorobienia się. Najmniej osób wybrało odpowiedź dotyczącą chęci opanowania języka obcego w sposób biegły. Nikt nie wybrał odpowiedzi dotyczących braku satysfakcji z pracy w kraju czy możliwości rozwoju zawodowego (rys. 13).



Rys. 13. Czym się kierujesz, podejmując decyzję o pracy za granicą kraju?

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.



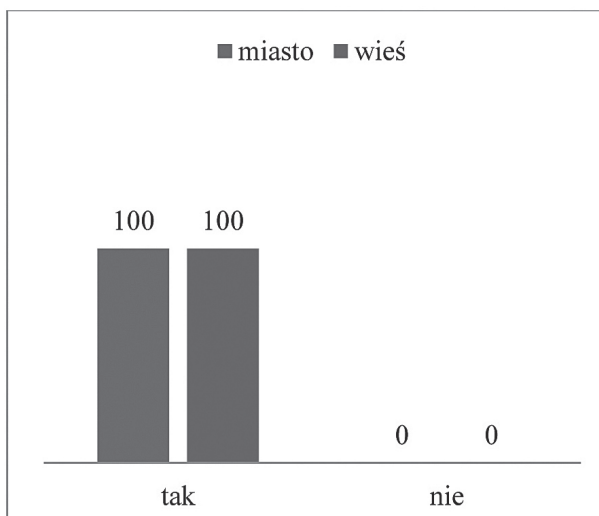
Rys. 14. Czy pragniesz na stałe zamieszkać poza granicami kraju?
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Na pytanie dotyczące chęci stałego zamieszkania poza granicami kraju zdecydowana większość w obu grupach badanych odpowiedziała, że nie – odpowiednio dla gimnazjalistów miejskich 62,5% oraz wiejskich – 71,4%. Pozostała część badanych uznała, że chcieliby na stałe zamieszkać poza granicami kraju (37,5% gimnazjalistów miejskich, 28,6% gimnazjalistów wiejskich) (rys. 14).

Kolejne pytanie dotyczyło chęci założenia rodziny przez ankietowanych. 100% badanych w obu grupach odpowiedziało twierdząco, zatem chcą założyć własną rodzinę (rys. 15).

Jak pokazuje ankieta, wszyscy badani (100%) z obu grup stwierdzili, że chcą mieć dzieci (rys. 16).

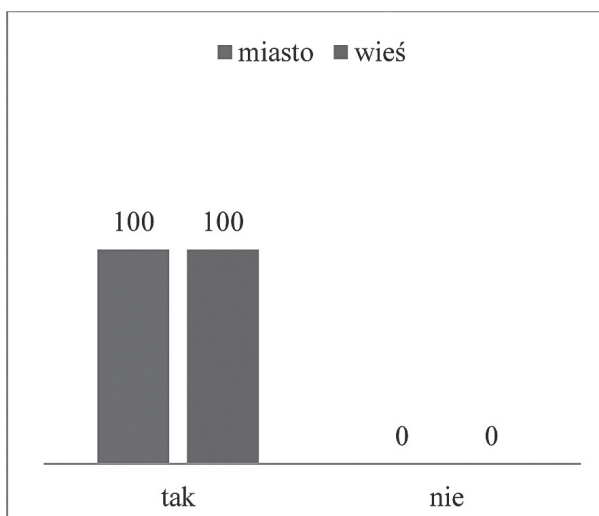
Następną kwestią było to, gdzie chcieliby mieszkać ankietowani w przyszłości. Większość badanych chciałaby mieszkać w swoim obecnym środowisku, czyli młodzież z gimnazjum miejskiego w mieście (58,3%), a młodzież z gimnazjum wiejskiego na wsi (66,7%). 41,7% badanych z gimnazjum miejskiego wybrało wieś jako miejsce, gdzie chcieliby mieszkać, natomiast 33,3% badanych z gimnazjum wiejskiego opowiedziało się za zamieszkaniem w mieście (rys. 17).



Rys. 15. Czy chciałbyś założyć własną rodzinę?

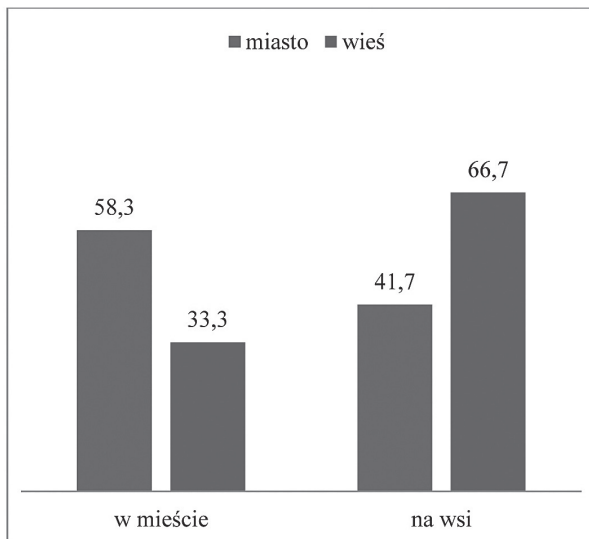
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Na pytanie dotyczące przyczyny mieszkania na wsi najczęściej odpowiedzi w obu grupach padło na spokój i ciszę – 66,7% ankietowanych z gimnazjum miejskiego oraz 42,9% z gimnazjum wiejskiego. 33,3% gimnazjalistów wiejskich



Rys. 16. Czy chciałbyś mieć dzieci?

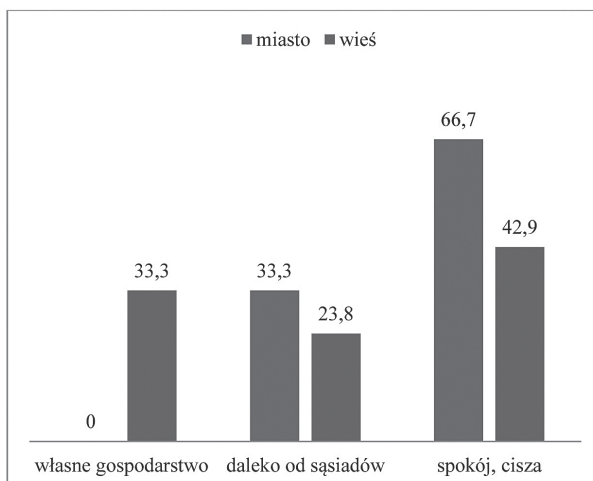
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.



Rys. 17. Gdzie chciałbyś mieszkać?

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

opowiedziało się za własnym gospodarstwem, w przypadku gimnazjum miejskiego nikt nie udzielił takiej odpowiedzi. Zdystansowanie od sąsiadów zaznaczyło 33,3% ankietowanych z miejskiego gimnazjum oraz 23,8% z gimnazjum wiejskiego (rys. 18).



Rys. 18. Jaka jest przyczyna mieszkania na wsi?

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

ZAKOŃCZENIE

Z przeprowadzonych badań wynika, że większość badanej młodzieży z grupy gimnazjalnej posiada aspiracje zawodowe i chce podnosić swoje kwalifikacje przez dalszą edukację celem dobrej i pewnej pracy. Badani zdają sobie sprawę z tego, że bez kształcenia ich szanse na lepszą przyszłość są mniejsze. Według respondentów największy wpływ na wybór szkoły ponadgimnazjalnej mają ich własne ambicje, zainteresowania. Dopiero potem na ich decyzję oddziałują rodzice i koledzy. Widać zatem, że gimnazjaliści cenią sobie autonomię i liczą na własną ambicję.

Młodzież gimnazjalna w przyszłości często widzi się w roli lekarzy, dekoratorów wnętrz, spedytorów, ale także mechaników i elektryków. Zdecydowanie mniej osób wybrało takie zawody, jak informatyk, który do tej pory był bardzo popularnym zawodem, czy celnik i nauczyciel. Wynika z tego, że uczniowie mają wysoko postawione cele i oczekują pracy, która zapewni im satysfakcję i dobrą pozycję w późniejszym życiu.

Uczniowie wiedzą, że powinni podnosić swoje kwalifikacje w przyszłości, by móc utrzymać się godnie na rynku pracy i zachować atrakcyjność zawodową. Badana grupa deklaruje zamiar podnoszenia swoich kwalifikacji przez naukę w technikach, liceach i na studiach.

Ważnym czynnikiem przy wyborze szkoły w większości przypadków jest atrakcyjność zawodu wykonywanego po jej ukończeniu. Następnym czynnikiem jest prestiż szkoły, w której chcą się uczyć oraz kryteria przyjęcia, jednak często te dwa czynniki nie idą w parze. Najmniej decydującym czynnikiem decydującym o wyborze szkoły jest popularność zawodu lub szkoły. Uczniowie chcą podążać swoimi drogami i pragną sami decydować o swojej drodze zawodowej. Istotne dla współczesnej młodzieży przy wyborze szkoły są czynniki przestrzenne, takie jak czas dojazdu do szkoły od miejsca zamieszkania, a następnie koszty dojazdów. Najmniej ważnym czynnikiem wśród ankietowanych jest odległość od miejsca zamieszkania.

Badani zdają sobie sprawę z tego, że konieczne jest w dzisiejszych czasach opanowanie choć jednego języka obcego w stopniu bardzo dobrym, umożliwiającym swobodny kontakt.

Zdaniem respondentów dzisiejsza młodzież pracująca powinna charakteryzować się głównie pracowitością i sumiennością. Jak pokazują badania i wcześniejsze wnioski, także w tym przypadku pożądaną cechą jest chęć kształcenia się i podnoszenia swoich kwalifikacji.

Respondenci w większości najbardziej cenią sobie życie rodzinne. Następnie kolejno są to własne poglądy oraz zdrowie. Można z tego wyciągnąć wniosek,

że pieniądze nie są dla nich najważniejsze, a praca ma im zapewnić godne życie, w którym będą mogli zagwarantować sobie i rodzinie odpowiedni poziom życia i możliwość rozwoju.

Na pytanie dotyczące tego, do jakiego zawodu badani nadają się najbardziej, najwięcej ankietowanych odpowiedziało, że rolnik, co nieco kłóci się z poprzednimi deklaracjami. Drugi natomiast był informatyk, a następnie mechanik i elektryk – te odpowiedzi pokrywają się z wcześniejszymi wypowiedziami badanych.

Wielu ankietowanych nie wiedziało, w jakim zawodzie najprawdopodobniej będą pracować. Dowodzi to tylko tego, że wybór zawodu i szkolenia dla młodych ludzi jest bardzo trudny i nie wiedzą, jak potoczy się ich przyszłe życie zawodowe. To oznacza również, iż niekoniecznie chcą kontynuować rodzinne tradycje zawodowe. Wolą iść swoją indywidualną drogą i dokonywać własnych wyborów.

Duża część badanych osób chciałaby podjąć pracę poza granicami kraju, argumentując to perspektywą wyższych zarobków czy też chęcią szybszego dorobienia się. Podobna liczba osób opowiedziała się za brakiem chęci wyjazdu za granicę lub brakiem zdania na ten temat. Pozostając przy temacie pracy za granicą, zdecydowana większość nie chciałaby zostać w obcym kraju na stałe.

Bardzo pozytywnym aspektem jest chęć posiadania dzieci przez wszystkich ankietowanych, co może świadczyć o prawidłowym rozwoju emocjonalnym badanej grupy.

Znaczna część ankietowanych uznała, że chcą zamieszkać na wsi, gdzie mogą zaznać spokoju i ciszy. Przewagą życia w mieście według ankietowanych była głównie możliwość szybkiego znalezienia pracy, ale też łatwiejszy dostęp do sklepów, lekarza i różnego rodzaju rozrywk. Nikt nie opowiedział się za lepszą jakością życia czy znajomością większej liczby osób. Natomiast w przypadku mieszkania na wsi najwięcej osób uznało za ogromny atut ciszę i spokój oraz większe odizolowanie od sąsiadów. Ciekawym wnioskiem jest także to, że znaczna część osób mieszkających w mieście chciałaby w przyszłości zamieszkać właśnie na wsi.

BIBLIOGRAFIA

- Bębas S. (red.) (2010), *Współczesne determinanty profilaktyki i resocjalizacji nieletnich*, Radom: Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu.
- Byra S. (2001), *Koncepcja ucznia współczesnej szkoły*, „Edukacja i Dialog”, nr 1.
- Czarnecka S. (2001), *Młodzież a dorośli: napięcia między socjologią a wychowaniem*, Kraków: Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej. Instytut Nauk o Wychowaniu.
- Frączek Z. (2009), *Aspiracje życiowe a wartości uczniów szkół średnich*, „Nowa Szkoła”, nr 1.
- Hajto B. (2004), *Świat wartości młodzieży gimnazjalnej z perspektywy wychowawcy i polonisty*, „Nowa Szkoła”, nr 5.
- Jakowicka M., Lewowicki T. (red.) (1987), *Aspiracje dzieci i młodzieży uczącej się w województwie zielonogórskim*, Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze.

- Janowski A. (1958), *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa: PWN.
- Janowski A. (1991), *Poznawanie uczniów*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kopaliński W. (1975), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kozielecki J. (1977), *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa: PWN.
- Kunikowski J. (2010), *Problem wartości w edukacji i motywacji*, [w:] *Odpowiedzialność w edukacji. Od rozwiązań systemowych do samodzielności kształconych*, t. 2, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Lewowicki T. (1987), *Aspiracje – podstawowe pojęcia i zarys zagadnień badawczych*, [w:] M. Jakowicka, T. Lewowicki (red.), *Aspiracje dzieci i młodzieży uczącej się w województwie zielonogórskim*, Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze.
- Lewowicki T., Galas B. (1984), *Poziom aspiracji młodzieży*, „Nowa Szkoła”, nr 9.
- Narkiewicz-Niedbalec E. (1997), *Uczestnictwo w kulturze i aspiracje życiowe młodzieży szkolnej*, Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Okoń W. (1987), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
- Porożyński H. (2001), *Aspiracje życiowe młodzieży*, „Edukacja”, nr 4.
- Radkiewicz P. (2002), *Młodzież i jej aspiracje: jak nastolatki spostrzegają szanse realizacji ważnych celów życiowych*, „Studium Psychologiczne”, z. 4.
- Skorny Z. (1980), *Aspiracje młodzieży i kierujące nimi prawidłowości*, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Skorny Z. (red.) (1980), *Mechanizmy funkcjonowania aspiracji*, Wrocław: Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szewczuk W. (1985), *Słownik psychologiczny*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szymański M. (2000), *Wartości młodzieży, jej nauczycieli i rodziców*, „Edukacja – Studia, Badania, Innowacje”, nr 1.
- Szymański M. (2002), *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Tyrała P. (1997), *Aspiracje a rzeczywistość edukacyjno-wychowawcza w okresie przeobrażeń strukturalnych państwa*, Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

SUMMARY

The article is devoted to young people's professional aspirations and, at the same time, it presents the results of the conducted research. The publication relates to both aspirations and the values which have direct influence on everyone's personal development including especially contemporary young people. In theoretical considerations, the authors referred to the presentation of the psychological, sociological and pedagogical views which are closely connected with shaping socially accepted and anticipated aspirations and standards. The second part of the publication presents the results of the research carried out on a group of 136 junior high students. The article also comprises interesting generalizations and conclusions based on the research.

Keywords: qualifications; aspirations; values; young people; family; school

MARIUSZ KORCZYŃSKI

mariusz.korczynski@poczta.umcs.lublin.pl

*Kompetencje międzykulturowe
a sukces zawodowy polskich pracowników w Anglii*

Intercultural Competences and Professional Success of Polish Workers in England

STRESZCZENIE

Polscy emigranci zarobkowi, realizując swoje ambicje zawodowe na wielokulturowym rynku pracy, często pracują niezgodnie z wyuczonym zawodem. Mimo to są zadowoleni ze swojej pracy i w większości uważają, że osiągnęli sukces zawodowy. Zatem rodzi się pytanie, co jest kluczem do ich bardzo pozytywnej samooceny osiągnięć zawodowych, jeżeli realizują swoje ścieżki zawodowe, nie wykorzystując wyuczonych kompetencji (tzw. twardych). Pozostaje sądzić, że to miękkie kompetencje z grupy kompetencji międzykulturowych są głównym sprawcą tego stanu rzeczy. Celem przeprowadzonych badań była próba ustalenia związku między kompetencjami międzykulturowymi a sukcesem zawodowym polskich pracowników w Anglii. Badaniami objęto 123 osoby pracujące w południowo-zachodniej Anglii. Badania wykazały, że tylko w dwóch rodzajach kompetencji (tj. *Kompetencji komunikowania się* oraz *Inteligencji emocjonalnej*) wyniki na poziomie istotnie wyższym uzyskały osoby badane, które uważały, że osiągnęły sukces zawodowy. W pozostałych przypadkach różnic takich nie odnotowano. Można uznać, że wysoki poziom przyswojenia takich kompetencji, jak *Kompetencja komunikowania się* oraz *Inteligencja emocjonalna*, jest swoistą determinantą sukcesu zawodowego na obczyźnie.

Słowa kluczowe: kompetencje międzykulturowe; edukacja międzykulturowa; emigranci; sukces zawodowy

WPROWADZENIE

Dynamiczny rozwój cywilizacyjny i zjawiska z nim związane, w tym szczególnie globalizacja, kształtują warunki życia i funkcjonowania człowieka. Pragnie

on nie tylko nadążać za światem, ale też aktywnie w nim uczestniczyć, współtworzyć go, znaleźć w nim najbardziej dogodnie dla siebie miejsce. Czy to w kraju rodzinnym, czy też na emigracji, stawia sobie ambitne cele i dąży do osiągnięcia sukcesu, do wybicia się. A dążenia te mają charakter uniwersalny, ponadnarodowy i ponadkulturowy (Sedikides, Geatner, Toguchi za: Bańka 2005). Ich realizacja jest nierozzerwalnie powiązana z posiadanymi przez ludzi m.in. wysoko wyspecjalizowanymi kompetencjami międzykulturowymi.

Problematyka kompetencji międzykulturowych w kraju i za granicą jest przedmiotem dużego zainteresowania specjalistów różnych dziedzin nauki (Wiseman 1989; Dylak 1995; Chen, Starosta 1996; Miłkowski-Pomorski 2007; Kwiatkowski, Symela 2001; Bolten 2006; Deardorff 2006; Matsumoto, Juang 2007; Hofstede, Hofstede 2007; Juchnowicz [red.] 2009; Spitzberg, Changnon 2009; Sztompka 2010; Magała 2011; Rozkwitalska 2011; Nikitorowicz i in. 2013). Najczęściej problematyką tą interesują się naukowcy z zakresu komunikacji międzykulturowej i zarządzania międzykulturowego.

W polskiej literaturze pedagogicznej dominuje koncepcja rozumienia kompetencji międzykulturowych podobnie jak w naukach o komunikacji międzykulturowej czy zarządzaniu. Znaleźć tu możemy definicje ujmujące kompetencje międzykulturowe jako zdolność do czegoś, która jest zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, jak i od przekonania, że można się nią posługiwać (Dudzikowa 1994). Dominuje jednak ujęcie tradycyjne jako złożona dyspozycja stanowiąca wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartości (Dylak 1995; Kwiatkowski, Symela 2001; Nikitorowicz i in. 2013). Analiza licznych badań z tego zakresu wskazuje, iż to właśnie tak rozumiane kompetencje dają podstawę kompetencjom międzykulturowym, zwanym też cywilizacyjnymi (Radziewicz-Winnicki 1997; Gerlach 2003; Sztompka 1994, 2010). Posiadanie ich wydaje się być niezbędne w procesie skutecznego komunikowania się i kontaktów z ludźmi różnych kultur w celu efektywnego podejmowania wspólnych aktywności w warunkach wielokulturowego środowiska pracy (Delors 1998; Bogaj, Kwiatkowski [red.] 2001). Tak rozumiane kompetencje międzykulturowe, w kontekście środowiska pracy, można również ująć jako zbiór cech osobowościowych i intelektualnych pracownika, które – używane i rozwijane w warunkach wielokulturowego procesu pracy – prowadzą do osiągnięcia rezultatów zgodnych ze strategicznymi zamierzeniami zarówno pracobiorcy, jak i pracodawcy.

Można z całą odpowiedzialnością przyjąć, że posiadanie przez emigrantów zarobkowych wysoko wyspecjalizowanych kompetencji międzykulturowych daje perspektywę osiągnięcia przez nich na wielokulturowym rynku pracy sukcesu zawodowego. W ostatnich latach stał się on przedmiotem licznych analiz w różnych kontekstach i z różnych perspektyw. W większości przedmiotem eksploatacji było poczucie sukcesu życiowego/zawodowego z perspektywy filozoficz-

nej (Pycka 1994) oraz socjologicznej (Słomczyński [red.] 2007), a także w kontekście różnych grup społecznych i zawodowych (Firkowska-Mankiewicz 1999, 2002; Titkow [red.] 2003; Witkowski [red.] 1994; Witkowski [red.] 2003; Michalak 2007; Kupczyk [red.] 2006; Kasprzak 2006; Sikorski 2007; Kupczyk 2009; Łojko, Dziurnikowska-Stefańska [red.] 2011; Klimkowska 2013, 2014; Klimkowska, Korczyński 2015). W powyższych badaniach, oprócz subiektywnego poczucia sukcesu zawodowego, analizie poddano wyznaczniki, możliwości, koszty osiągnięcia sukcesu oraz cechy człowieka sukcesu. W niektórych uwzględniono również kontekst warunków i zmian społeczno-ustrojowych (Kwiatkowski 2000; Bylok 2005; Grzeszczyk 2003).

Wnioski z dotychczas przeprowadzonych badań dość jednoznacznie wskazują, że sukces zarówno życiowy, jak i zawodowy, niezależnie od sposobów jego pomiaru, metod, technik i narzędzi badawczych, cechuje się wysoką subiektywnością. I to właśnie subiektywne nadawanie znaczeń przez jednostkę poszczególnym dokonaniom oraz wymiaru wyjątkowości stanowi główną miarę poczucia osiągnięcia sukcesu.

W warunkach wielokulturowego rynku pracy sukces zawodowy wydaje się być warunkowany nie tylko przez twarde kompetencje zawodowe, ale głównie przez miękkie, szczególnie międzykulturowe. Posiadanie ich, przejawiające się w zachowaniach zawodowych i społecznych, pozwala efektywnie radzić sobie w środowisku zróżnicowanym kulturowo, realizować zadania na oczekiwanym poziomie. Bez nich dobre funkcjonowanie na rynku pracy, kariera zawodowa czy samorealizacja emigranta wydaje się być mało realna.

ZAŁOŻENIA BADAWCZE

W związku z powyższym za cel badań przyjęto próbę ustalenia zależności między kompetencjami międzykulturowymi polskich emigrantów zarobkowych w Anglii a ich sukcesem zawodowym. Natomiast główny problem badawczy sformułowano następująco: czy występują (a jeśli tak, to jakie są) zależności między węzłowymi kompetencjami międzykulturowymi polskich emigrantów zarobkowych w Anglii a ich poczuciem sukcesu zawodowego?

Tak sformułowany główny problem badawczy wymagał doprecyzowania przez postawienie dodatkowych szczegółowych pytań i problemów badawczych:

1. Które z kompetencji międzykulturowych Polacy pracujący w Anglii uważają za najważniejsze i jaki jest ich poziom przyswojenia?
2. Jakie jest ich subiektywne poczucie sukcesu zawodowego w nowym środowisku społeczno-kulturowym?
3. Jakie są zależności między węzłowymi kompetencjami międzykulturowymi polskich emigrantów zarobkowych w Anglii a ich poczuciem sukcesu zawodowego?

Za zmienną zależną przyjęto kompetencje międzykulturowe, natomiast zmienną niezależną stanowiła subiektywna ocena sukcesu zawodowego.

Zaproponowane badania wpisują się w model badań strukturalnych, w ramach których kompetencje międzykulturowe zdefiniowano jako zespół wiedzy, postaw/motywacji i umiejętności umożliwiających jednostkom skuteczne funkcjonowanie w wielokulturowych środowiskach pracy (Chen, Starosta 1996; Spitzberg 1990, 1991; Wiseman 1989).

Badania miały charakter diagnostyczno-weryfikacyjny. Dwa pierwsze problemy badawcze to pytania diagnostyczne, zatem jedynie w odniesieniu do trzeciego problemu postawiono hipotezę. Założono, że istnieje związek między najbardziej przyswojonymi, węzłowymi kompetencjami międzykulturowymi a poczuciem sukcesu zawodowego badanych osób. Osoby badane, które deklarują odniesienie sukcesu zawodowego, charakteryzują się istotnie wyższym poziomem przyswojenia węzłowych kompetencji międzykulturowych niż osoby, które w swoich deklaracjach wskazują inaczej.

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, w ramach którego zastosowano technikę ankietową z narzędziem badawczym w postaci kwestionariusza ankiety własnej konstrukcji. Skonstruowano go, korzystając z listy obejmującej 320 pojęć charakteryzujących szczegółowe kompetencje międzykulturowe z zakresu wiedzy, umiejętności i postaw, opracowanej przez B.H. Spitzberga i G. Changnona (2009, s. 36–43). Korzystając z pomocy sędziów kompetentnych w Polsce i Wielkiej Brytanii oraz z opinii uzyskanych z badań pilotażowych, ostatecznie pozostawiono 25 najbardziej istotnych i aktualnych. Zamieszczono je w kwestionariuszu zawierającym dwa pytania (dotyczące ich ważności oraz poziomu ich przyswojenia), wyposażając każde z nich w kafeterię w postaci pięciostopniowej skali Likerta. Pozwoliło to na ustalenie poziomów uzyskanych wyników: poziom niski to 1,00–2,15, przeciętny – 2,16–3,75, wysoki – 3,76–5,0.

Ostatecznie 25 kompetencji pogrupowano zgodnie z sugestią S.L. Lloyda oraz C.E.J. Härtela (za: Mazur 2012) w sześć rozłącznych grup, nazywając je węzłowymi (bowiem „kluczowe” zostały zdefiniowane w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie), przypisując im rolę wskaźników (tab. 1).

Badania realizowano od maja 2015 r. do czerwca 2016 r. w południowo-zachodniej części Anglii. Narzędzia badawcze rozprowadzono przez portale społecznościowe oraz wręczając osobiście dzięki uprzejmości pracowników firmy zatrudniającej na lokalnym rynku pracy – Mploy Staffing Solutions w Dorchester, hrabstwo Dorset.

Analizę zebranego materiału badawczego w zakresie poszukiwania zależności wykonano z wykorzystaniem testu ANOVA t-Studenta. Badania miały charakter pilotażowy, poprzedzający realizację większego projektu badawczego. Dobór

Tab. 1. Węzłowe kompetencje międzykulturowe i ich wskaźniki

Węzłowe kompetencje międzykulturowe	Wskaźniki
Kompetencje komunikowania się	<ul style="list-style-type: none"> – znajomość języków obcych – kompetencje komunikacyjne – dowcip – efektywność komunikacji – uśmiechanie się – uważne słuchanie
Inteligencja emocjonalna	<ul style="list-style-type: none"> – elastyczność interpersonalna – radzenie sobie z uczuciami – adaptacja i elastyczność zachowań – empatia
Rozumienie zachowań innych kulturowo partnerów	<ul style="list-style-type: none"> – zdolność do zrozumienia innych – interakcja kulturowa – współpraca, uczestnictwo w kulturze – otwartość na nowe informacje
Otwartość na odmienność	<ul style="list-style-type: none"> – pozytywne nastawienie – otwartość na innych – tolerancja – uprzejmość/towarzystwość
Umiejętność rozwiązywania konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> – zarządzanie interakcją – możliwość dostosowania do różnych kultur – umiejętność radzenia sobie ze stresem – zasady grzeczności
Umiejętność radzenia sobie w niepewnych sytuacjach	<ul style="list-style-type: none"> – umiejętność nawiązywania relacji interpersonalnych – świadomość siebie i innych kultur – zaangażowanie

Źródło: opracowanie własne.

osób badanych miał charakter losowy. Przebadano łącznie 261 osób, z czego do analiz zakwalifikowano 123 kwestionariusze. Wyselekcjonowana grupa nie spełnia wymogów reprezentatywności.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

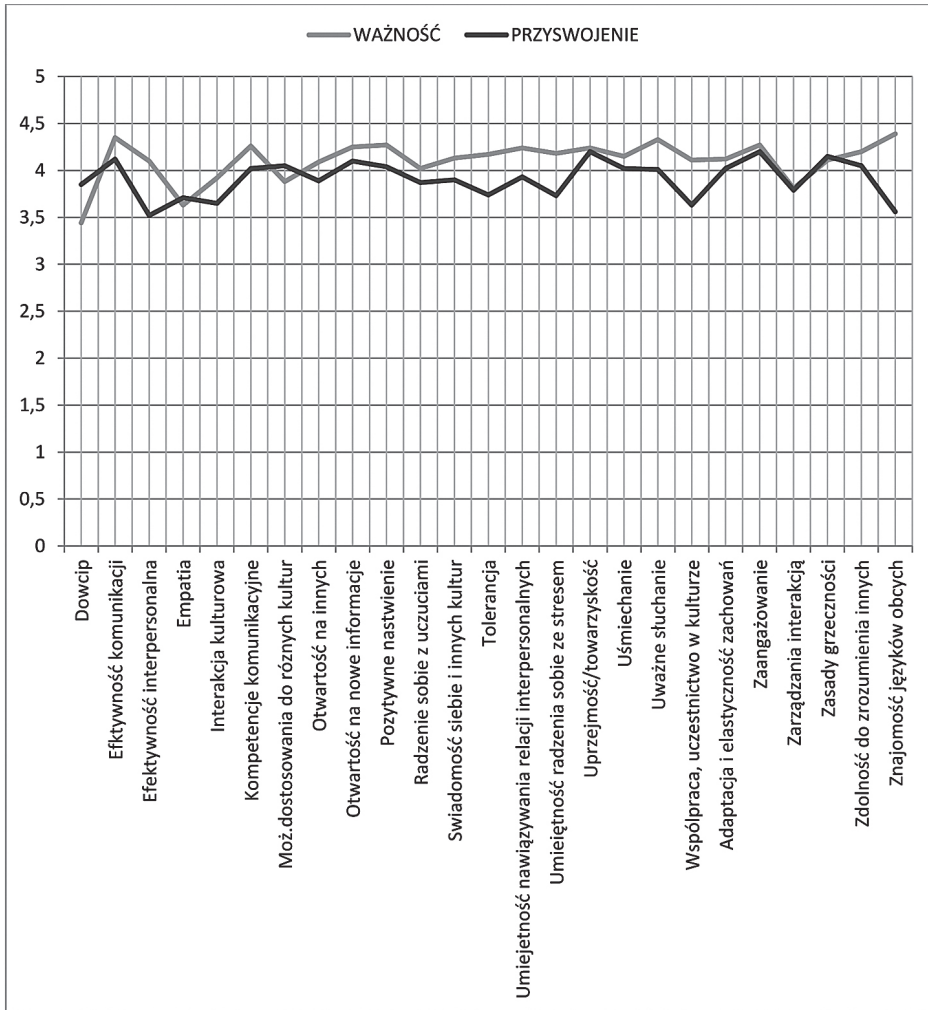
Wszystkie osoby w chwili badania pracowały w Anglii minimum 5 lat. Wśród przebadanych mężczyźni stanowili 61,8%, a kobiety – 38,2%. W większości byli oni zatrudnieni na czas stały (68,3%), przy 31,7% pracujących tymczasowo. Głównie byli to pracownicy fizyczni (64,2%), ale też umysłowi (35,8%). Zdecydowana większość (75,7%) deklarowała brak zgodności wykonywanej pracy z wykształceniem, pozostali (17,1%) potwierdzili taką zgodność, a 7,2% nie umiało się zdecydować. Nieco ponad połowa (52,1%) deklarowała zamiar pozo-

stania w Anglii. Warunki materialne jako bardzo dobre wskazało 15,3% respondentów, dobre – 53,0%, a przeciętne – 26,8%. Ze względu na wykształcenie dominowały dwie grupy: wyższe (45,5%) oraz średnie (51,2%), pozostali – zawodowe (3,3%). Oceny, z jaką ukończyli naukę, to: bardzo dobry (22,0%), dobry (52,0%), dostateczny (26,0%). Znajomość języka angielskiego na poziomie bardzo dobrym wskazało 32,4%, dobrym – 31,0%, przeciętnym – 24,5%, słabym – 9,6% i bardzo słabym – 2,3%.

Pomimo tego, że badane osoby w zdecydowanej większości pracowały niezgodnie ze swoim wykształceniem (głównie jako pracownicy fizyczni), można uznać, że zdecydowanie dobrze były postrzegane na lokalnym rynku pracy przez pracodawców, o czym świadczy zatrudnienie prawie 2/3 badanych na umowę na czas nieokreślony.

Odpowiadając na pierwsze pytanie problemowe, dokonano analizy danych uzyskanych z kwestionariusza ankiety dotyczących dwóch pytań: o ważność i przyswojenie zamieszczonych w nim kompetencji międzykulturowych. W zdecydowanej większości przypadków wystąpiła różnica w zakresie ważności i przyswojenia poszczególnych kompetencji (rys. 1). Średnie wyniki ważności są generalnie wyższe od średnich wyników przyswojenia analizowanych kompetencji. Za najważniejsze międzykulturowe kompetencje badane osoby uznały: znajomość języków obcych (M-4,39), efektywność komunikowania się (M-4,35), uważne słuchanie (M-4,33), zaangażowanie (M-4,27), pozytywne nastawienie (M-4,27), kompetencje komunikacyjne (M-4,26).

Jako najmniej ważne wskazano: dowcip (M-3,44), empatię (M-3,63), zarządzanie interakcją (M-3,81), możliwość dostosowania do różnych kultur (M-3,88), interakcję kulturową (M-3,92). Odnośnie do przyswojenia analizowanych kompetencji najwyższe średnie wyniki otrzymały: uprzejmość/towarzystwo oraz zaangażowanie (M-4,2), zasady grzeczności (M-4,15), efektywność komunikacji (M-4,12) i otwartość na nowe informacje (M-4,1). Natomiast najniższe wyniki średnie uzyskały: efektywność interpersonalna (M-3,52), znajomość języków obcych (M-3,56), współpraca, uczestnictwo w kulturze (M-3,63), interakcja kulturowa (M-3,65). Największe różnice między ważnością a przyswojeniem kompetencji międzykulturowych u badanych osób wystąpiły w następujących przypadkach: znajomość języków obcych (angielskiego), efektywność interpersonalna, współpraca, uczestnictwo w kulturze, umiejętność radzenia sobie ze stresem, tolerancja oraz dowcip. Wynika z tego, że badane osoby mają świadomość, że znajomość języka angielskiego jest jedną z priorytetowych umiejętności, odpowiedzialną za sukces zawodowy w Wielkiej Brytanii, jednocześnie deklarują dosyć słabą jego znajomość, na poziomie przeciętnym. Również opanowanie takich umiejętności, jak: efektywność interpersonalna, współpraca, uczestnictwo w kulturze, umiejętność radzenia sobie ze stresem czy tolerancja – zdaniem osób



Rys. 1. Ważność a przyswojenie kompetencji międzykulturowych w opinii badanych Polaków
Źródło: opracowanie własne.

badanych jest wyraźnie niższe niż ich ważność w wielokulturowym środowisku pracy. Jedynie opanowanie takich umiejętności, jak: dowcip, empatia, możliwość dostosowania do różnych kultur – jest nieznacznie wyżej oceniane niż ich ważność.

Z kolei poczucie sukcesu zawodowego w opinii badanych osób jest dosyć zróżnicowane (tab. 2). Najwięcej spośród nich (46,3%) uważa, że osiągnęli sukces, pozostali (36,6%) nie potrafią dokonać jednoznacznej oceny, a 17,1% uważa, że nie osiągnęli sukcesu zawodowego.

Tab. 2. Poczucie sukcesu zawodowego w opinii badanych osób

Sukces zawodowy	N	%
Tak	57	46,3
Trudno powiedzieć	45	36,6
Nie	21	17,1
Razem	123	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Poszukując zależności, zgodnie z przyjętymi założeniami metodologicznymi, między węzłowymi kompetencjami międzykulturowymi a sukcesem zawodowym badanych osób, stwierdzono, że zróżnicowanie średnich wyników trzech jednocześnie porównywanych odpowiedzi poczucia sukcesu zawodowego na poziomie istotnym statystycznie wystąpiło w przypadku trzech węzłowych kompetencji międzykulturowych (tab. 3).

Tab. 3. Węzłowe kompetencje międzykulturowe a sukces zawodowy – ANOVA

Węzłowe kompetencje międzykulturowe	Poziom ANOVA	
	F	NIR
Kompetencje komunikowania się	6,602	0,001
Inteligencja emocjonalna	8,584	0,000
Rozumienie zachowań kulturowo innych partnerów	8,264	0,000
Otwartość na odmienność	0,228	0,800
Umiejętność rozwiązywania konfliktów	2,320	0,102
Umiejętność radzenia sobie w niepewnych sytuacjach	1,177	0,311

Źródło: opracowanie własne.

Są to: *Kompetencje komunikowania się*, *Inteligencja emocjonalna* oraz *Rozumienie zachowań kulturowo innych partnerów* ($p < 0,05$). W przypadku pozostałych trzech węzłowych kompetencji takiej zależności nie stwierdzono ($p > 0,05$). W związku z powyższym dalszą szczegółową analizę przeprowadzono, uwzględniając tylko przypadki istotne statystycznie.

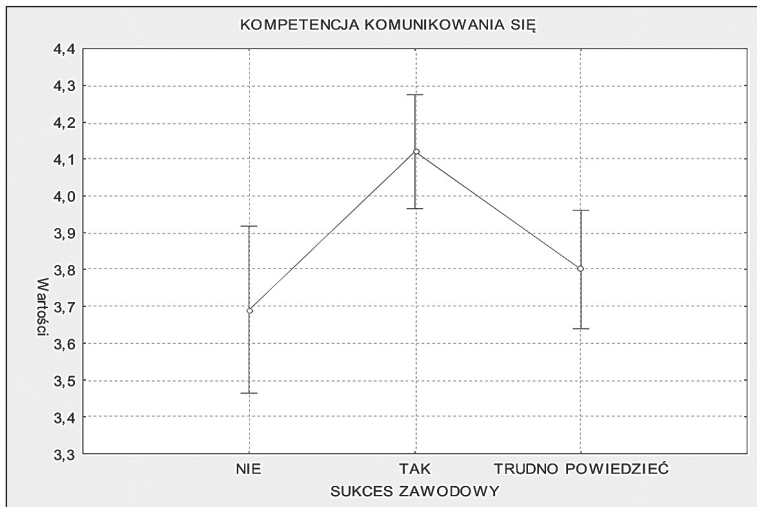
Analiza wyników pierwszej zależności: między *Komunikowaniem się* a sukcesem zawodowym badanych Polaków – wykazała różnicowanie na poziomie istotnym statystycznie w zakresie trzech zmiennych grupujących (tab. 4, rys. 2). Najbardziej różnicującą zmienną grupującą była odpowiedź grupy badanych osób jednoznacznie wskazująca na osiągnięcie sukcesu zawodowego (TAK).

Tab. 4. *Komunikowanie się* a sukces zawodowy badanych osób

Zmienna zależna		Zmienna grupująca								
		Sukces zawodowy								
Kompetencja komunikowania się	ANOVA Analiza wariancji*		Ogółem		NIE (1)		TAK (2)		TP (3)	
			X	SD	X	SD	X	SD	X	SD
			3,92	0,57	3,69	0,49	4,12	0,58	3,80	0,53
	F	p	Grupa		Porównanie wewnątrzgrupowe					
					NIE (1)		TAK (2)		TP (3)	
	6,60	0,001	NIE (1)				0,002		0,454	
			TAK (2)		0,002				0,004	
TP (3)			0,454		0,004					

* poziom istotności, gdy $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Rys. 2. *Komunikowanie się* a sukces zawodowy badanych osób

Źródło: opracowanie własne.

Istotnie wyższy jej wynik średni w zakresie wyników wysokich (4,12) od pozostałych zmiennych grupujących (NIE – 3,69; TP – 3,80) wskazuje na dużą pewność badanych osób w ocenie zależności między kompetencją *Komunikowanie się* a subiektywną oceną osiągniętego sukcesu zawodowego. Zatem analiza powyższa wskazuje, że osoby, które zadeklarowały osiągnięcie sukcesu zawodowego, posiadają najbardziej przyswojoną węzłową kompetencję *Komunikowanie się* (M-4,12), natomiast badane osoby deklarujące brak sukcesu zawodowego wykazały się najniższym wynikiem średnim (3,69) w zakresie przyswojenia analizowanej kompetencji. Potwierdza to analiza porównania wewnątrzgrupowego. Wy-

nika z niej, że analizowane kompetencje osób z sukcesem zawodowym są istotnie różne (wyższe) od kompetencji osób badanych, które w swoim subiektywnym odczuciu wskazały, że NIE osiągnęły sukcesu zawodowego ($p=0,002$), oraz osób nieumiejących podjąć jednoznacznej decyzji w tym zakresie TP (Trudno powiedzieć) ($p=0,004$).

Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku analizy zależności między węzłową kompetencją *Inteligencja emocjonalna* a sukcesem zawodowym badanych osób (tab. 5, rys. 3). Najwyższy wynik średni (3,96), mieszczący się w przedziale wyników wysokich, w zakresie przyswojenia analizowanej węzłowej kompetencji uzyskały badane osoby, które zadeklarowały osiągnięcie sukcesu zawodowego (TAK), a najniższy – w przedziale wyników przeciętnych – te osoby, które w swoim odczuciu zawodowego sukcesu nie osiągnęły (NIE -3,39). Natomiast grupa badanych Polaków niepotrafiąca jednoznacznie się określić (TP) uzyskała średni wynik w przedziale wyników przeciętnych z tendencją ku wysokim (3,72), umiejscawiający ją między wyżej analizowanymi grupami osób. Jak wynika z porównawczej analizy wewnątrzgrupowej, wystąpienie powyższych różnic w wynikach średnich przekłada się w każdej z analizowanych relacji na różnice istotne statystycznie.

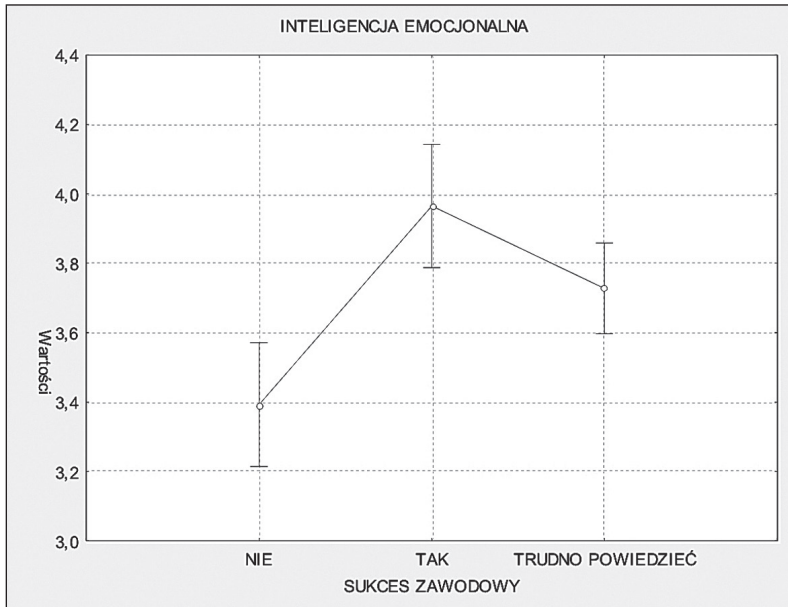
Tab. 5. *Inteligencja emocjonalna* a sukces zawodowy badanych osób

Zmienna zależna		Zmienna grupująca								
		Sukces zawodowy								
Inteligencja emocjonalna	ANOVA Analiza wariancji*		Ogółem		NIE (1)		TAK (2)		TP (3)	
			X	SD	X	SD	X	SD	X	SD
			3,78	0,58	3,39	0,39	3,96	0,66	3,72	0,43
	F		p		Grupa		Porównanie wewnątrzgrupowe			
							NIE (1)		TAK (2)	
	8,58		0,000		NIE (1)		0,000		0,023	
					TAK (2)		0,000		0,033	
TP (3)					0,023		0,033			

* poziom istotności, gdy $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Można zatem uznać, że badane osoby posiadające subiektywne poczucie odniesienia sukcesu zawodowego charakteryzują się wysokim poziomem przyswojenia węzłowej kompetencji *Inteligencja emocjonalna*. Osoby, które nie mają poczucia sukcesu zawodowego, cechują się przeciętnym poziomem tej kompetencji.



Rys. 3. *Inteligencja emocjonalna* a sukces zawodowy badanych osób

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei grupa badanych osób z deklaracją Trudno powiedzieć wykazuje przeciętny, z tendencją ku wysokiemu, poziom przyswojenia.

Ostatnia z analizowanych zależności – *Rozumienie zachowań kulturowo innych partnerów* a sukces zawodowy badanych osób, nieco różni się od poprzednich (tab. 6, rys. 4). Najwyższy średni wynik (3,98), mieszczący się w przedziale wyników wysokich, przyswojenia analizowanej węzłowej kompetencji uzyskały badane osoby o poczuciu sukcesu zawodowego. Wynik średni (3,85), nieznacznie niższy, ale również w przedziale wyników wysokich, uzyskały badane osoby nie deklarujące osiągnięcia sukcesu zawodowego.

Natomiast średni wynik najniższy (3,60), ulokowany w przedziale wyników przeciętnych, co odróżnia go od poprzednich analiz, uzyskały badane osoby mające trudności z wyborem jednoznacznych deklaracji. Analiza wyników porównania wewnątrzgrupowego wykazała, że najbardziej różnicującą grupą są osoby badane z deklaracją sukcesu zawodowego Trudno powiedzieć. Zarówno wobec grupy TAK ($p=0,00$), jak i NIE ($p=0,006$) różnice są istotne statystycznie, czego nie można zaobserwować w relacjach między grupą osiągającą sukces i go nieosiągających ($p=0,878$).

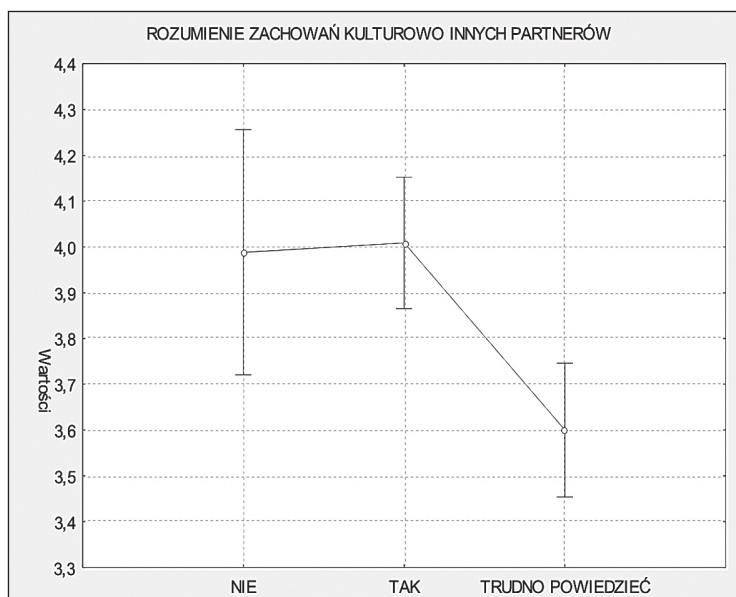
Z powyższej analizy wynika, że osoby badane posiadające subiektywną pozytywną i negatywną ocenę osiągnięcia sukcesu zawodowego wykazują się bardzo zbliżonym wysokim poziomem przyswojenia węzłowej kompetencji *Rozu-*

Tab. 6. Rozumienie zachowań kulturowo innych partnerów a sukces zawodowy badanych osób

Zmienna zależna			Zmienna grupująca								
			Sukces zawodowy								
Rozumienie zachowań kulturowo innych partnerów	ANOVA Analiza wariancji*		Ogółem		NIE (1)		TAK (2)		TP (3)		
			X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	
			3,85	0,56	3,98	0,58	4,00	0,54	3,60	0,56	
	F		p		Grupa		Porównanie wewnątrzgrupowe				
							NIE (1)		TAK (2)		TP (3)
	8,26	0,000		NIE (1)				0,878		0,006	
				TAK (2)		0,878				0,000	
TP (3)				0,006		0,000					

* poziom istotności, gdy $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 4. Rozumienie zachowań kulturowo innych partnerów a sukces zawodowy badanych osób

Źródło: opracowanie własne.

mienie zachowań kulturowo innych partnerów. Natomiast badane osoby o ambiwalentnym odczuciu swojego sukcesu zawodowego prezentują przeciętny poziom przyswojenia analizowanej kompetencji.

DYSKUSJA I PODSUMOWANIE WYNIKÓW

Oceny kompetencji międzykulturowych pod względem ich ważności oraz poziomu ich przyswojenia przez badane osoby w zdecydowanej większości się nie pokrywają. W sześciu przypadkach na 25 wyżej oceniana była ważność danej kompetencji niż poziom jej przyswojenia. Z tego w trzech przypadkach kompetencji (tj. *Dowcip*, *Empatia* oraz *Możliwość dostosowania do różnych kultur*) ważność w ocenie badanych była mniejsza niż poziom ich przyswojenia. W kolejnych trzech (*Uprzejmość/Towarzystwość*, *Zarządzanie interakcją* oraz *Zasady grzeczności*) zarówno ważność, jak i poziom przyswojenia był identyczny. W pozostałych 19 średnie wyniki wyższe odnotowano w przypadku ich ważności, wszystkie mieściły się w przedziale wyników wysokich. Za najważniejsze kompetencje międzykulturowe badani Polacy uznali: *Znajomość języka angielskiego*, *Efektywność komunikacji*, *Uważne słuchanie* (będące wskaźnikami węzłowej kompetencji międzykulturowej *Komunikowania się*), *Zaangażowanie*, *Pozytywne nastawienia* – wszystkie w przedziale wyników wysokich. Za najmniej ważne wskazano: *Dowcip* i *Empatię* (w zakresie wyników przeciętnych) oraz *Zarządzanie interakcją*, *Otwartość na innych* i *Interakcję kulturową* (w przedziale wyników wysokich, ale w dolnym ich zakresie). Natomiast najbardziej przyswojone, znajdujące się w przedziale wyników wysokich, okazały się następujące kompetencje: *Zaangażowanie*, *Uprzejmość/Towarzystwość*, *Zasady grzeczności*, *Efektywność komunikacyjna*, *Możliwość dostosowania do różnych kultur*, *Otwartość na nowe informacje*. Najmniej przyswojone to: *Znajomość języków obcych*, *Efektywność interpersonalna*, *Współpraca, uczestnictwo w kulturze*, *Interakcja kulturowa*, *Empatia* – wszystkie w górnym zakresie wyników przeciętnych, co świadczy z jednej strony o dostrzeganiu ważności analizowanych kompetencji w życiu zawodowym badanych osób, a z drugiej o dosyć krytycznej i szczerzej samoocenie w tym zakresie.

Na uwagę zasługuje fakt, że osiągnięcie sukcesu zawodowego, jako najistotniejszego efektu zaangażowania w pracę zawodową, zadeklarowała prawie połowa respondentów. Brak takiego rezultatu to odczucie towarzyszące około 1/5 badanych Polaków. Pozostała ponad 1/3 badanych nie mogła się zdecydować, do jakiej grupy się zaliczyć.

Analiza zależności między węzłowymi kompetencjami międzykulturowymi a sukcesem zawodowym wykazała, że porównanie średnich wyników trzech odpowiedzi poczucia sukcesu zawodowego różnicuje na poziomie istotnym statystycznie w przypadku następujących węzłowych kompetencji międzykulturowych: *Kompetencje komunikowania się*, *Inteligencja emocjonalna*, *Rozumienie zachowań kulturowo innych partnerów*. W pozostałych przypadkach takie istotne różnice nie występują, a jeżeli tak się dzieje, to są one bardzo niewielkie, nieznaczące, przypadkowe. W dwóch pierwszych przypadkach polaryzacja wyników

była do siebie bardzo zbliżona. Najwyższy poziom przyswojenia (w zakresie wyników wysokich) analizowanych kompetencji uzyskały osoby badane, które zadeklarowały osiągnięcie sukcesu zawodowego, a najniższy (w przedziale wyników przeciętnych) osoby badane, które takiego sukcesu nie stwierdziły. Wynika z tego, że analizowane węzłowe kompetencje *Komunikowania się* i *Inteligencja emocjonalna* osób z sukcesem zawodowym są istotnie wyższe od kompetencji osób badanych, które w swoim subiektywnym odczuciu wskazały, że nie osiągnęły sukcesu zawodowego, a także od osób nieumiejących podjąć jednoznacznej decyzji w tym zakresie. W trzecim przypadku (*Rozumienie zachowań kulturowo innych partnerów*) pozytywna i negatywna deklaracja sukcesu zawodowego badanych Polaków nie różnicuje wysokiego poziomu analizowanej węzłowej kompetencji. Różnicującą grupą są badani niepotrafiący jednoznacznie wskazać, czy osiągnęli sukces zawodowy czy nie. Jednak prezentowany przez nich poziom przyswojenia węzłowej kompetencji *Rozumienie zachowań kulturowo innych partnerów* jest istotnie niższy od pozostałych i znajduje się na poziomie wyników przeciętnych.

Biorąc powyższe pod uwagę, należy stwierdzić, że przyjęta hipoteza robocza nie została w pełni potwierdzona. Spośród sześciu węzłowych kompetencji międzykulturowych tylko w dwóch przypadkach (tj. *Kompetencji komunikowania się* oraz *Inteligencji emocjonalnej*) osoby badane, które zadeklarowały osiągnięcie sukcesu zawodowego, wykazały się istotnie wyższym poziomem ich przyswojenia. W pozostałych przypadkach różnic takich nie odnotowano.

Reasumując, można uznać, że wysoki poziom przyswojenia przez osoby badane takich węzłowych kompetencji, jak *Kompetencja komunikowania się* oraz *Inteligencja emocjonalna* jest swoistą determinantą ich sukcesu zawodowego. W pierwszym przypadku największą rolę odgrywają takie kompetencje, jak: *znajomość języka angielskiego, kompetencje komunikacyjne, dowcip, efektywność komunikacji, uśmiechanie oraz uważne słuchanie*. W drugim zaś: *elastyczność interpersonalna, radzenie sobie z uczuciami, adaptacja i elastyczność zachowań oraz empatia*. Rodzi się tutaj pytanie, jaki szczegółowy udział w wysokim poziomie przyswojenia analizowanych węzłowych kompetencji mają powyższe kompetencje sprawujące w tych badaniach rolę wskaźników. Wymaga to dalszych analiz, wychodzących poza obszar przyjętych w tym artykule założeń, co zapewne znajdzie odzwierciedlenie w kolejnej publikacji.

Powyższe badania, wpisując się w kategorię społeczną modelu kompetencji międzykulturowej J. Boltana (2006), uświadamiają bezpośrednie powiązanie analizowanych kompetencji z adaptacją do życia w nowym środowisku kulturowym. W kontekście dynamicznych procesów migracyjnych potencjalni pracownicy, niemający przyswojonych na wysokim poziomie kompetencji *Komunikowania się* oraz *Inteligencji emocjonalnej*, będą mieli duże trudności w funkcjonowaniu na obcym rynku pracy. Obie kompetencje odgrywają bardzo ważną rolę w porozumiewaniu się i przyswajaniu zastanej kultury w wielu nowych przestrzeniach.

W trakcie procesów komunikowania się członków wielokulturowych grup często dochodzi do swoistej komparacji z nieznanym jednym lub kilkoma językami, ale też różnorodną mimiką, gestykulacją dotychczas nieznaną, niezrozumiałą. Wpływa to na zaburzenia w sferze komunikowania się różniących się kulturowo grup (Milliken, Martins 1996). Prowadzi to też do licznych nieporozumień i zamieszania, znacząco zmniejszając efektywność komunikacji (Ayoko, Hartel 2000), co z kolei negatywnie może wpłynąć na proces produkcji, samoocenę członków grupy, ich samorealizację i efekty pracy. A przecież uznaje się, że komunikacja werbalna i niewerbalna odgrywa kluczową, zasadniczą rolę w wypracowaniu najbardziej efektywnych zasad współpracy ludzi odmiennych kulturowo (Iles 1995).

W pracowniczych grupach zadaniowych wielokulturowego rynku pracy, składającego się z heterogenicznych grup, podstawowym źródłem nieporozumień są najczęściej negatywne emocje związane z różnorodnością, odmiennością w zakresie wartości, pragnień czy życzeń poszczególnych jej członków (Ayoko, Hartel 2000). Stan taki może w istotny sposób wyrzucić negatywny wpływ na sprawność działania wielokulturowych zespołów (Pelled 1996). Pomocna w tym zakresie wydaje się być inteligencja emocjonalna, rozumiana jako zdolność rozpoznawania naszych własnych uczuć i uczuć innych, zdolność motywowania się i kierowania emocjami zarówno własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi (Goleman 1995). Zatem sukces życiowy czy zawodowy zależy w dużej mierze od umiejętności kierowania emocjami (Goleman 1995). Istotna wydaje się wobec tego umiejętność rozpoznawania własnych i obcych uczuć, radzenie sobie z nimi, dostosowanie do zachowań innych, umiejętność spojrzenia na rzeczywistość z perspektywy innych.

Swoisty kapitał do adaptacji kulturowej do wielokulturowego środowiska pracy stanowi również umiejętność *Rozumienia zachowań kulturowo innych partnerów*. Każde środowisko wielokulturowe, w tym środowisko pracy, jest wewnętrznie zróżnicowane. Dostrzec w nim można różnorodne nieformalne grupy. O ich powstaniu decydują m.in. takie czynniki, jak: religia, narodowość, wartości, status społeczny. Każda z tych grup przez pryzmat własnego „zakorzenienia” na swój sposób postrzega rzeczywistość, w której funkcjonują wszyscy (Maznevski 1994), zachowując się zgodnie z własnym kluczem kulturowym. Uświadomienie sobie przez członków tych grup uwarunkowań takiego zróżnicowania ma istotne znaczenie dla osiągnięcia sukcesu realizowanych wspólnie zadań. Istotnym wzmocnieniem tego sukcesu jest „opanowanie występujących w nim różnic kulturowych i niedopuszczenie do powstania wieży Babel” (Hampden-Turner, Trompenaars 1998, s. 25).

Wydaje się, że kluczową umiejętnością powinna być zdolność do zrozumienia, że nie należy oceniać innych z powodu różnic kulturowych, prezentując przy tym umiejętność elastycznych interakcji w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Rozumienie wartości i norm kulturowych oraz społecznych odmiennych kul-

turowo współpracowników tworzy podstawy zaufania, które przekładają się na lepsze wykonywanie zadań. Osiągnąć taki stan można m.in. przez szeroko rozumianą współpracę oraz aktywne wzajemne uczestnictwo w środowiskach kulturowych miejsca pobytu.

BIBLIOGRAFIA

- Ayoko O.B., Hartel C.E.J. (2000), *Cultural differences at work: How managers deepen and lessen the cross-racial divide in their workgroups*, "Queensland Review", Vol. 7.
- 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.
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M. (red.) (2001), *Szkoła a rynek pracy. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bolten J. (2006), *Interkulturowa kompetencja*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Bylok F. (2005), *Wzór sukcesu w społeczeństwie polskim w okresie transformacji społeczno-ustrojowej*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym”, t. 8, nr 1.
- Chen G.M., Starosta W.J. (1996), *Intercultural communication competence: A synthesis*, [w:] B. Bureson (ed.), *Communication Yearbook 19*. Thousand Oaks.
- Deardorff D.K. (2006), *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization*, "Journal of Studies in Intercultural Education", Vol. 10.
- Delors J. (1998), *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Warszawa: UNESCO.
- Dudzikowa M. (1994), *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa: IHNOiT.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Firkowska-Mankiewicz A. (1999), *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Firkowska-Mankiewicz A. (2002), *Intelligence and Success in Life*, Warszawa: IFiS.
- Gerlach R. (2003), *Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Goleman D. (1995), *Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books.
- Grzeszczyk E. (2003), *Sukces: amerykańskie wzory – polskie realia*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Hampden-Turner C., Trompenaars A. (1998), *Siedem kultur kapitalizmu: USA, Japonia, Niemcy, Francja, Wielka Brytania, Szwecja, Holandia*, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.
- Hofstede G., Hofstede G.J. (2007), *Kultury i organizacje*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Illes P. (1995), *Learning to work with difference*, "Personal Review", Vol. 24(6).
- Juchnowicz M. (red.) (2009), *Kulturowe uwarunkowania zarządzania kapitałem ludzkim*, Kraków: Oficyna a Wolters Kluwer business.
- Kasprzak E. (2006), *Sukces i porażka bezrobotnych na rynku pracy*, Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Klimkowska K. (2013), *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Klimkowska K. (2014), *Edukacja do sukcesu narzędziem rozwoju kapitału ludzkiego*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Wyższa Szkoła Humanitas.
- Klimkowska K., Korczyński M. (2015), *Sukces zawodowy emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii a ich aktywność edukacyjna*, „Journal of Modern Science”, nr 4/27.
- Kupczyk T. (2009), *Kobiety w zarządzaniu i czynniki ich sukcesów*, Wrocław: Wyższa Szkoła Handlowa.
- Kupczyk T. (red.) (2006), *Uwarunkowania sukcesów zawodowych kadry kierowniczej*, Wrocław: Politechnika Wroclawska – Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- Kwiatkowski M. (2000), *Człowiek sukcesu ekonomicznego jako wzór osobowy w pierwszych latach transformacji systemowej w Polsce. Studium z socjologii moralności*, Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Kwiatkowski S., Symela K. (2001), *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty*, Warszawa: IBE.
- Łojko E., Dziurnikowska-Stefańska M. (red.) (2011), *Wartości a sukces zawodowy prawników – granice kompromisu?*, Warszawa: Stowarzyszenie Absolwentów Wydziału Prawa i Administracji UW.
- Magala S. (2011), *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business.
- Matsumoto D., Juang L. (2007), *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maznevski M.L. (1994), *Understanding our differences: Performance in decision-making groups with diverse members*, „Human Relations”, Vol. 47,
DOI: <https://doi.org/10.1177/001872679404700504>.
- Mazur B. (2012), *Kompetencje międzykulturowe w opinii podlaskich menedżerów*, „Współczesne Zarządzanie”, nr 1.
- Michalak J.M. (2007), *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Mikułowski-Pomorski J. (2007), *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Milliken F.J., Martins L.L. (1996), *Searching for common threads: Understanding the multiple effects of diversity in organizational groups*, „Academy of Management Review”, Vol. 21,
DOI: <https://doi.org/10.5465/AMR.1996.9605060217>.
- Nikitorowicz J., Sobecki M., Danilewicz W., Muszyńska J., Misiejuk D., Bajkowski T. (2013), *Kompetencje do Komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pelled L.H. (1996), *Demographic diversity, conflict and work group outcomes: An intervening process theory*, „Organization Science”, Vol. 7(6),
DOI: <https://doi.org/10.1287/orsc.7.6.615>.
- Pycka W. (1994), *Zarys filozofii sukcesu*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Radziewicz-Winnicki A. (1997), *Dylematy w przekazie wartości edukacyjnych w warunkach zmiany społecznej – stagnacja*, [w:] A. Zając (red.), *Dylematy przemian oświatowych*, Rzeszów–Krosno: Wojewódzki Ośrodek Politechniczny.
- Rozkwitalska M. (2011), *Bariery w zarządzaniu międzykulturowym*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Sikorski C. (2007), *Drogi do sukcesu. Profesjonalizm kontra populistyczna kultura organizacyjna*, Warszawa: Difin.
- Słomczyński K.M. (red.) (2007), *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, Zielona Góra–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

- Spitzberg B.H. (1990), *The construct validity of trait – based measures of interpersonal competence*, “Communication Research Reports”, Vol. 7, DOI: <https://doi.org/10.1080/08824099009359863>.
- Spitzberg B.H. (1991), *An examination of trait measures of interpersonal competence*, “Communication Research Reports”, Vol. 4, DOI: <https://doi.org/10.1080/08934219109367517>.
- Spitzberg B.H., Changnon G. (2009), *Conceptualizing intercultural competence*, [w:] D.K. Deardorff (ed.), *Intercultural Competence*, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington.
- Sztompka P. (1994), *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*, „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- Sztompka P. (2010), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Titkow A. (red.) (2003), *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawiska*, Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych.
- Wiseman R.L. (1989), *Predictors of intercultural communication competence*, “International Journal of Intercultural Relations”, Vol. 13, DOI: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90017-5).
- Witkowski S.A. (red.) (1994), *Psychologia sukcesu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witkowski S.A. (red.) (2003), *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, t. 6, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

SUMMARY

Polish emigrants who follow their professional ambitions within multicultural labor market in most cases work not in line with their learnt professions. Despite this fact they are satisfied with their jobs and feel they have achieved professional success. Thus, the question arises, what is the key to their very positive self-esteem of professional achievement or whether they pursue their career paths without using the learnt so-called hard competencies. It remains to believe that the soft competencies of the intercultural competences group are the main cause of this state of affairs. The aim of this study was to establish a link between intercultural competences and professional success of Polish workers in England. The study involved 123 people working in the South-West of England. Studies have shown that only in two types of competences: – competence of communication and competence of emotional intelligence – the test-takers who achieved significantly higher level of results were the ones who believed they achieved professional success. In other cases, the difference was not seen. Therefore, it can be concluded that the high level of ownership of competences such as communication competence and emotional intelligence is a specific determinant of career success abroad.

Keywords: intercultural competence; intercultural education; immigrants and professional success

MARCIN CABAK

marcin.cabak@gmail.com

*Personal Resources of Polish Emigrants
on the European Labor Market*

Zasoby osobiste emigrantów polskich na europejskim rynku pracy

SUMMARY

Nowadays there is a tendency that people plan and carry on their career paths beyond borders of their homeland. Even though labor migration has become less risky than before, it requires vital changes in the lifestyle as well as having personal resources which can guarantee successful accomplishment of the individual plans. In the article, the author analyzes various aspects of personal resources of Polish labor emigrants in European Union countries.

Keywords: personal resources; labor migration; labor market

Labor migration has become a phenomenon of contemporary time. In the world, where globalization has become a fact, labor migration of work force is a natural reaction for dynamically changing labor market. People seek better life options and better career advancement. Migration processes within Europe and opening of most labor markets have created new opportunities for countries of lower economic development. Differences in earnings and standards of life result in migrations not only of unemployed people or those who do not foresee the chances of personal growth in their homeland but also well-educated professionals.

Important factors influencing successful career development in a foreign country are personal resources of labor emigrants. Those resources consist not

only of individual features (biological, psychological, social and spiritual) but also environmental, social or cultural.

According to specialists, “Personal resource is a feature, possessed by emigrant, which turns into capital only if on the specific market the demand for such feature exists” (Grabowska-Lusińska, Okólski 2009, p. 147).

First of all, there are professional and social skills and abilities of individuals including, for example, age, sex, education, expressed in job competencies, language skills, motivation, resistance to work pressure, self-confidence, decisiveness, and job responsibility (cf. Giza-Poleszczuk, Marody, Rychard 2000).

Individual personal resources in a collective sense create human capital of post-accession immigrants. Therefore, its utilization (capitalization) plays vital role in their functioning on European labor market.

According to my research, most of the Polish emigrants belong to the young age group. Predominantly, there are people of the most mobile age (20–30 years), encouraging them to undertake work abroad. Male to female ratio in migration flows depends on their final destination. East of Europe is mainly chosen by females, whereas males choose to go to Western Europe. In post-accession migrations to Great Britain, however, the number of female immigrants is higher than that of male immigrants (Grabowska-Lusińska, Okólski 2009, pp. 147–148). According to the expertise made for the European Commission (*Labour mobility within the EU...* 2009), the greatest drain of workers employed in the EU took place after Romania, Poland, Bulgaria, Hungary and Slovakia joined the EU. Among immigrants from Mid-European countries the majority is well-educated. Therefore, such labor flow is an example of a typical “brain drainage”. The highest percentage of people with higher education emigrates from the Czech Republic – 36.7% (11.2% of people with higher education among the whole population), next from Hungary – 35.4% (15%, respectively), Lithuania 35.4% (22.6%, respectively). The following are Bulgaria: 30.2% (22.6%, respectively) and Poland: 25.7% of emigrants with higher education and 14.7% of well-educated people within the whole population (Bera 2011a, pp. 22–23). Apart from that, those people are not afraid of taking risks, open for challenges and creative.

Even though Mid-European immigrants are usually well-educated, they accept lower salary and often worse working conditions in comparison with local citizens which makes them more competitive with other ethnic groups (Grabowska-Lusińska, Okólski 2009, p. 149). As much as two thirds of them get job offers where the requirements are lower than their qualification and not related to their professional education and experience. Such situation results in constant loss of knowledge and professional skills gathered during the education process (Bera 2008). In consequence, they seek employment in various lower market sectors, most often in construction, agriculture, processing industry, retail businesses, hotels and catering.

The results of studies (Bera 2011a, pp. 185,191–195) show that Poles working abroad in EU countries are formally well prepared, although their education is not adequate to the job performed on the local market. Not many have been promoted to leading or managerial position and are usually low positioned within the institution hierarchy. Most work physically and have inferior positions. One of the key factors is also the ability to communicate. The language of the country of residence is well known only by one in four immigrants. Generally, low language skills are the main obstacles in undertaking more complicated, leadership-related jobs. Immigrants seem to be aware that their language skills need to be improved, since employers mainly price communicational competencies, practical skills in duty performance, learning abilities, precision, engagement and flexibility at work.

Analyzing the work incompetence and lack of knowledge among the immigrants functioning on the European labor market in relation to its requirements, I observed that low language skills, lack of formal qualifications proved with licenses and certificates are the most dissatisfying factors. It might be assumed that their current work experience seems to be inadequate and insufficient to enable them to reach full job development, be recognized and promoted, achieve leadership positions within work environment. Due to that fact most of them declare willingness for further job development, as in a critical situation they are the first to be made redundant, fired or forced to accept lower payments.

Such uncertain position of labor immigrants on the labor market does not influence their personal feeling of being in charge of their own lives and free to act as they choose. According to comparative studies on labor immigrants and people working in their homeland, those working abroad are functioning better professionally and seem to have better control over their work situation. They think that they create their life and professional development themselves. If they did not succeed they usually would not blame “bad luck”. Facing obstacles they would rather work harder, seek better solutions and opportunities to accomplish their individual plan and reach their goal.

It seems that for Poles working in other EU countries plays one of the most important roles and is valued right after health, successful family life and good material conditions (cf. Bera 2008, 2012). Labor immigrants claim that hard work, engagement and dedication, even if the work itself is not very important, give great life satisfaction. They believe that good performance and efficiency sooner or later will bring gratification. However, according to research, the choice of work is mainly based on material aspect followed by the work character (duty description) and other aspects such as the lack of better options or the distance from the place of living (Bera 2012, pp. 193–194). Among other factors the highly priced are: permanent work contract, high income and good relations with other workers as well as with the management. Less important are leadership or influence on

social environment. Factors which are less valued are also flexible working hours or a type of work which does not require much of engagement. However, only every fifth from the immigrants surveyed expresses over average motivation in reaching goals in international career. The average level of motivation shows one in eleven surveyed immigrants. The remaining two thirds of immigrants declare below average or low motivation.

Analyzing the goal reaching motivation indicators it has to be observed that three quarters of immigrants aim for perfection in social competition and is not afraid even though, they realize they may not succeed in the new professional and social environment. Emigration allows them “to be somebody”, even if the beginnings are not easy and the local workers, who often are less competent and less efficient, have better chances for promotion than immigrants. Self-fulfilment and perfectionism as the personal professional development pathway declares one in four immigrants. Every second would even invest personal finances into that aim (cf. Bera 2011b, p. 374).

Comparative studies show (cf. Bera 2012) that migrating labor force expresses higher job responsibility versus those working in the country of origin.

Especially, if we take into consideration internalization of features typical for a responsible worker. They are such as: reliability, honesty and dignity, respecting moral and social codes in work environment, predictability, respecting laws, rules and regulations as well as respecting superiors. In immigrants’ opinion job responsibility reflects self-respect. It is the result of internalized moral norms and values and is conscious-related showing individual sensitivity for good and evil. It also enables to differentiate virtues from vices. Immigrants believe that responsible worker should express full readiness for social judgement of their work performance.

However, feeling of responsibility does not allow for free choice in each and every situation according to personal preferences. Circumstances and consequences have to be considered which in some cases might lead to conformity – reacting according to circumstances against personal will. Most often emigrants are ready to be responsible for their job quality. They undertake such responsibility, even if it results from their job function and individual duties.

It also has to be observed that people working in EU countries have higher self-esteem than those working in the country of origin. It is manifested especially in relation to positive and useful actions. However, most declare that still there is not many things they might be proud of.

It might be concluded that immigrants present more positive attitude towards themselves than those working in the country of origin. Self-confidence and high self-esteem is very important while facing new challenges in a new country of residence and dynamic situation on the labor market. As a result, they are more

willing to undertake unconventional activities, more optimistic, less prone to negative emotions and changing moods (Bera 2012, pp. 194–195).

Summarizing, immigration changes Poles. Living in another country is the source of new life experience, requires resistance to stress and the will to fight on the demanding labor market. Workers take full responsibility for their professional growth and development. They change the typical stereotype of a Pole functioning in Western Europe. Often they are presented as venturesome, resourceful, socially mobile, workaholics supporting families willing to reach financial stabilization as soon as possible.

They build up and enrich their culture capital, “subjected” as a result of self-improvement, gained thanks to new skills and experiences. They also build “objected” capital as certificates and licenses proving newly gained level of competence. Such capital becomes the base for the economic capital and demonstrates attractiveness of a worker on the labor market.

It appears, however, that to reach maximal financial profit, cultural and social values are being sacrificed. Family life and relations suffer. Children upbringing is often neglected, especially among those who have already started up the families. Family separations cause not only conflicts, problems with children but also endanger stability of relations. The problem of spiritual orphanhood is increasing (cf. Bera, Korczyński 2012, pp. 27–30).

Meanwhile, labor immigration releases many economic and social problems in the emigrant’s homeland, and in the long-term perspective it may bring many dangers for its functioning and social and economic development. It is enough to mention: society ageing and instability of retirement pay system, insufficient number of specialists from different fields. The drain of specialist and professionals diminishes an option for the country to regain the costs of education and results in lower development of certain economic areas (cf. Denek 2010). Those people who decided to return to the country of their origin and who were more or less successful while abroad, bring with them not only the earned money but also elements of foreign culture.

Unfortunately, the expected massive returns from immigration do not happen. Generally, emigrants try to survive the crisis in the place of their temporary residence. They are convinced that regardless of current obstacles there is more guarantee for the accomplishment of their personal and professional plans abroad.

REFERENCES

- Bera R. (2008), *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bera R. (2011a), *Emigranci polscy w nowym środowisku pracy*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bera R. (2011b), *Motywacja osiągnięć zawodowych w karierze międzynarodowej osób migrujących zarobkowo*, [in:] C. Plewka, H. Bednarczyk (red.), *Człowiek – obywatel – pracownik na rynku pracy*, Szczecin: Wydawnictwo WSH.
- Bera R. (2012), *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bera R., Korczyński M. (2012), *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec „obcych“ i „innych“*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Denek K. (2010), *Poakcesyjna migracja zarobkowa młodych Polaków w społeczeństwie wiedzy i jej skutki*, [in:] R. Bera (red.), *Wielka emigracja zarobkowa młodzieży. Wyzwania dla edukacji*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grabowska-Lusińska I., Okólski M. (2009), *Emigracja ostatnia?*, Warszawa: Scholar.
- Giza-Oleszczuk A., Marody M., Rychard A. (2000), *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Labour mobility within the EU in the context of enlargement and the functioning of the transitional arrangements* (2009), www.igfse.pt/upload/docs/gabdoc/2009/Novidades/05-Mai/mobility09_backgr_rep_en.pdf (access: 10.12.2016).

STRESZCZENIE

Coraz częściej ludzie planują i realizują swoją karierę poza granicami własnego kraju. Mimo że emigracja zarobkowa nie jest już w takim stopniu, jak w przeszłości, naznaczona ryzykiem, to jednak wymaga istotnych zmian w życiu oraz posiadania określonych zasobów osobistych gwarantujących pomyślną realizację podjętych planów. Opracowanie stanowi przegląd badań dotyczących różnych aspektów zasobów osobistych polskich emigrantów zarobkowych do krajów Unii Europejskiej.

Słowa kluczowe: zasoby osobiste; emigracja zarobkowa; rynek pracy

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

EWA SARZYŃSKA-MAZUREK, DANUTA WOSIK-KAWAŁA

ewa.sarzynska@poczta.umcs.lublin.pl, danuta.wosik-kawala@poczta.umcs.lublin.pl

*Postrzeganie pracy przez pracowników
wykonujących zawody trudne i niebezpieczne
a radzenie sobie przez nich ze stresem*

The Perception of Work and Coping with Stress by Workers Performing Difficult
and Dangerous Jobs

STRESZCZENIE

Podjęte w opracowaniu rozważania teoretyczno-empiryczne dotyczą funkcjonowania pracowników wykonujących zawody trudne i niebezpieczne. Celem przeprowadzonych badań była diagnoza zależności między subiektywną oceną pracy strażaków i strażników miejskich a stylem radzenia sobie przez nich ze stresem. Określenie poczucia stresu w pracy, czynników szczególnie stresujących oraz sposobów radzenia sobie z nimi wydaje się bardzo ważne w kontekście skuteczności wykonywanej pracy. Na ich podstawie można formułować wskazania dla praktyki zawodowej.

Słowa kluczowe: praca; subiektywna ocena pracy; radzenie sobie ze stresem; zawody trudne i niebezpieczne; strażak; strażnik miejski

WPROWADZENIE

Praca stanowi jeden z podstawowych wymiarów egzystencji człowieka, pozwalający zaspokajać różne potrzeby. Jej celem jest wytwarzanie dóbr, usług oraz wartości, a ponadto ich pomnażanie i wykorzystywanie (Nowacki 2008). Przyczynia się do poczucia bezpieczeństwa ekonomicznego, narzuca strukturę i rytm życia, wyzwala aktywność, pozwala znaleźć sens i cel życia, może stanowić źródło

dło identyfikacji człowieka, określa jego tożsamość, status, a także sprzyja tworzeniu więzi z innymi ludźmi (Jahoda 1981).

Z dokonanej przez T.W. Nowackiego (2008) analizy pojęcia „praca” wynika, że jest ona: naturalną potrzebą i źródłem satysfakcji ludzi; wartością moralną i źródłem innych wartości; podstawą dochodu, egzystencji i rozwoju, choć nie zawsze ma wartość rynkową (np. praca niezarobkowa); szczególną formą przetrwania jednostek i grup; podstawą integracji społecznej; może mieć znaczenie terapeutyczne, warunkuje jakość życia i zdrowia człowieka, ale też może być obciążeniem i przyczyną trudnych doświadczeń.

Przystosowanie do pracy wiąże się z jednej strony z poprawnym wywiązywaniem się z roli zawodowej, czyli bycia fachowcem, specjalistą w zakresie określonym przez rolę zawodową, określanym także jako wymiar techniczny roli zawodowej, zaś z drugiej strony wymaga umiejętności współpracy z innymi oraz identyfikacji celów osobistych i dążeń z celami i zadaniami zakładu pracy (Ślusarski [red.] 2014, s. 5).

PRACA ŹRÓDŁEM STRESU

Wykonywanie pracy zawodowej wymaga od współczesnego pracownika coraz większego wachlarza różnorodnych kompetencji. Ekonomiczno-społeczne tendencje, takie jak automatyzacja czy globalizacja, prowadzą do wzrostu presji wywieranej na pracowników, aby pracę wykonywać szybciej, wydajniej i bardziej ergonomicznie. W wielu przypadkach stanowi to główne źródło stresu związanego z pracą. W przypadku zawodów trudnych i niebezpiecznych sytuacja ta dodatkowo może potęgować stres zawodowy osób je wykonujących. Jak zauważają E. Siczek-Przybyła i P. Wyszynska (2014, s. 166), stres w miejscu pracy jest szczególnie niebezpieczny, ponieważ doświadczany przez pracowników, ma negatywny wpływ na ich zdrowie i efektywność wykonywanych zadań.

Do grupy zawodów silnie obciążających stresem zalicza się profesje związane z pełnieniem służby społecznej. Ten rodzaj obciążenia stanowi źródło ciągłego napięcia i pobudzenia emocjonalnego, które mogą prowadzić do różnych negatywnych konsekwencji (Ratajczak 1996). W przypadku pracy w zawodach trudnych i niebezpiecznych źródła stresu wynikają m.in. z konieczności szybkiego, wręcz natychmiastowego podejmowania decyzji i działań związanych z wielką odpowiedzialnością; związane są one również z nawiązywaniem i utrzymywaniem bezpośrednich relacji społecznych oraz z dużą ekspozycją społeczną (por. Ślusarski [red.] 2014, s. 6).

Konsekwencją doświadczania stresu zawodowego przez pracowników są niejednokrotnie wysokie koszty osobiste, przejawiające się zaburzeniami w sferze funkcjonowania psychospołecznego, oraz utrata zdrowia, co znacząco przyczynia się do obniżenia jakości ich życia (Zubrzycka-Maciąg 2013, s. 25). Pomi-

mo tego, że współcześnie warunki pracy stają się coraz bardziej bezpieczne, to wzrasta liczba pracowników, u których występują choroby spowodowane stresem (Dudek i in. 2004).

Do zawodów wykonywanych w warunkach szczególnie trudnych i niebezpiecznych zalicza się m.in. zawód strażaka i strażnika miejskiego, którym poświęcono niniejsze badania. Wybór tych profesji podyktowany był niezbyt licznymi badaniami dotyczącymi przedstawicieli tych zawodów, a także pewną odmiennością wynikającą ze społecznego spostrzegania i oceny tych dwóch zawodów.

Poniżej zostanie przedstawiona analiza zadań zawodowych wykonywanych przez strażaka i strażnika miejskiego. Do głównych zadań strażaka należy m.in.:

- organizowanie i prowadzenie akcji ratowniczych w czasie pożarów, klęsk żywiołowych i likwidacja miejscowych zagrożeń,
- ewakuowanie ludzi i mienia z obiektów zagrożonych rozwojem pożaru lub innymi niebezpieczeństwami,
- umiejętność korzystania ze sprzętu pożarniczego podczas działań ratowniczo-gaśniczych oraz w warunkach katastrof w transporcie publicznym i ratownictwa ludzi w katastrofach budowlanych,
- organizowanie bezpiecznego stanowiska pracy dla siebie i podległych strażaków ratowników.

Natomiast do głównych zadań strażnika miejskiego zaliczyć można:

- utrzymanie porządku publicznego i bezpieczeństwa mieszkańców,
- ochronę spokoju i porządku w miejscach publicznych, a także ochronę obiektów komunalnych i urzędów użyteczności publicznej,
- czuwanie nad porządkiem oraz kontrolę ruchu drogowego,
- ujawnianie wykroczeń i ściganie ich sprawców,
- zabezpieczanie miejsca przestępstwa, katastrofy lub innego podobnego zdarzenia albo miejsc zagrożonych takim zdarzeniem do momentu przybycia właściwych służb oraz ustalenie, w miarę możliwości, świadków zdarzenia,
- działanie na rzecz ochrony szkół i przedszkoli¹.

Wymagania, jakie są stawiane zarówno strażakom, jak i strażnikom miejskim, są dość rygorystyczne. Muszą oni być odporni na stres, gdyż w codziennej pracy narażeni są na różnorodne sytuacje trudne, a każda interwencja to potencjalnie sytuacja stresowa. Nieodzowna jest również umiejętność pracy w zespole oraz podejmowanie decyzji samodzielnie i często w sytuacjach dość ekstremalnych. Do wykonywania obu zawodów potrzebne są odpowiednie warunki fizyczne. Ponadto istotną cechą jest odwaga, która niejednokrotnie warunkuje skuteczność wykonywanej pracy. Ekstremalne warunki pracy wynikają też z tego,

¹ Powyższe charakterystyki oparto na opisach zawodów opracowanych przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej [zob. Wyszukiwarka opisów zawodów].

że zawody te wymagają działania w sytuacjach związanych z narażeniem życia. Ponadto ważne jest posiadanie takich cech, jak odpowiedzialność, zdolność do racjonalnego i obiektywnego postrzegania sytuacji.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

Analiza charakteru pracy strażaka i strażnika miejskiego skłoniła do podjęcia eksploracji badawczych, których celem była diagnoza zależności między subiektywną oceną pracy strażaków i strażników miejskich a stylem radzenia sobie przez nich ze stresem. Pochodną powyższego celu było sformułowanie następujących problemów badawczych:

1. Jak jest ogólne poczucie stresu w pracy badanych strażaków i strażników miejskich?
2. Jakie czynniki występujące w środowisku pracy są postrzegane przez badanych jako szczególnie stresujące?
3. Jakie style radzenia sobie ze stresem przejawiają badani?
4. Czy istnieje (a jeśli tak, to jaka) korelacja między subiektywną oceną pracy strażaków i strażników miejskich a stylem radzenia sobie przez nich ze stresem?

W celu odpowiedzi na postawione problemy badawcze dotyczące ogólnego poczucia stresu w pracy wykorzystano Kwestionariusz do Subiektywnej Oceny Pracy autorstwa B. Dudka i in. (2004), który umożliwia zarówno dokonanie pomiaru globalnej oceny poczucia stresu, jak i wyodrębnienie czynników odczuwanych przez badanych jako szczególnie uciążliwe i stresogenne. Do diagnozy stylów radzenia sobie ze stresem zastosowano Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS N.S. Endlera i J.D.A. Parkera w polskiej adaptacji (Strelau i in. 2005).

Badania przeprowadzono w okresie od marca do czerwca 2015 r. na terenie województwa lubelskiego i małopolskiego. Objęto nimi 61 osób wykonujących zawody trudne i niebezpieczne, w tym 19 strażaków i 42 strażników miejskich. Większość badanych stanowili mężczyźni – 49 osób (80,33% ogółu badanych). Badane osoby były w wieku od 24 do 56 lat, średni wiek badanych to 37,03 lata. Średni staż pracy badanych na obecnym stanowisku wyniósł 7,43 lata. Jednakże z uzyskanych danych wynika, że wszyscy badani mieli doświadczenia zawodowe przed podjęciem pracy w obecnym miejscu zatrudnienia – ich średni staż pracy ogółem wyniósł 15,43 lata. Zdecydowana większość badanych legitymowała się wykształceniem wyższym (62,29% ogółu badanych), z czego 40,98% posiadała wykształcenie magisterskie.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Przystępując do rozwiązania pierwszego problemu badawczego, analizie poddano ogólny wynik w zakresie subiektywnej percepcji pracy. Uzyskane przez badanych surowe wyniki przekształcono zgodnie z kluczem na skalę stenową, co umożliwiło interpretację danych w terminach: niskie, przeciętne i wysokie poczucie stresu zawodowego (Dudek i in. 2004). Przekształcone wyniki dla poszczególnych grup prezentuje tab. 1.

Tab. 1. Wyniki w zakresie ogólnego poczucia stresu w pracy badanych osób

Poziom subiektywnego poczucia stresu	Zawód				Razem	
	Strażak		Strażnik miejski			
	N	%	N	%	N	%
Wysoki	9	47,37	16	38,10	25	40,98
Przeciętny	6	31,58	15	35,71	21	34,43
Niski	4	21,05	11	26,19	15	24,59
Ogółem	19	100,00	42	100,00	61	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych dotyczących ogólnego poczucia stresu w pracy wskazała, iż 2/5 ogółu badanych odczuwa go na wysokim poziomie, 34,43% – na poziomie średnim, zaś 24,59% – na poziomie niskim. Wyższy poziom stresu odczuwają strażacy, w tej grupie aż 47,37% w badaniu kwestionariuszem Subiektywnej Oceny Pracy uzyskało wynik wysoki. W grupie strażników miejskich wysoki wynik uzyskało 38,10% badanych.

Celem określenia czynników szczególnie stresujących dla badanych obliczono wyniki surowe w poszczególnych obszarach, które następnie poddano procedurze normalizującej. Wysokie wyniki uzyskane w danym obszarze świadczą o tym, że ten element środowiska pracy jest wysoce stresujący. Dane te ukazano w tab. 2.

Z danych zamieszczonych w tab. 2 wynika, że najwięcej osób (78,69% ogółu badanych) w swoim środowisku pracy jako czynnik wysoce stresujący wskazało kontakty społeczne rozumiane jako konieczność współpracy z innymi, pomaganie innym, a także wykonywanie złożonych zadań, rywalizacja i zmiany w miejscu pracy. W grupie strażników miejskich aż 83,33% w zakresie tej zmiennej uzyskało wyniki wysokie. Natomiast w przypadku strażaków czynnik ten okazał się wysoce stresogenny dla 68,42% badanych. Brak wsparcia to kolejny element uznany przez badanych jako szczególnie stresujący. Osoby wykonujące zawody trudne i niebezpieczne postrzegają swoją pracę jako środowisko, w którym nie

Tab. 2. Czynniki występujące w środowisku pracy postrzegane przez badanych jako szczególnie stresujące

Czynniki wysoce stresujące w pracy	Zawód				Razem	
	Strażak		Strażnik miejski			
	N	%	N	%	N	%
Poczucie psychicznego obciążenia pracą	11	57,89	17	40,48	28	45,90
Brak nagród w pracy	8	42,11	23	54,76	31	50,82
Poczucie niepewności wywołane organizacją pracy	11	57,89	22	52,38	33	54,10
Kontakty społeczne	13	68,42	35	83,33	48	78,69
Poczucie zagrożenia	19	100,00	17	40,48	36	59,02
Uciążliwości fizyczne	2	10,53	4	9,52	6	9,54
Nieprzyjemne warunki pracy	4	21,06	4	9,52	8	13,12
Brak kontroli	9	47,37	23	54,76	32	52,46
Brak wsparcia	13	68,42	28	66,67	41	67,21
Odpowiedzialność	13	68,42	22	52,38	35	57,38

Źródło: opracowanie własne.

zawsze mogą liczyć na pomoc kolegów i odczuwają osamotnienie. Wysokie wyniki w tym zakresie uzyskało 67,21% ogółu badanych. Równie często zmienna ta była wysoko oceniana przez strażaków (68,42%) i strażników miejskich (66,67%). Wysoce stresującym czynnikiem występującym w środowisku pracy według badanych jest również poczucie zagrożenia (59,02%). W przypadku tego czynnika należy zauważyć, że wszyscy strażacy wysoko go ocenili, a w grupie strażników miejskich 40,48% uzyskało wynik wysoki. Z kolei badani najrzadziej wskazywali jako czynnik stresujący nieprzyjemne warunki pracy (13,12% ogółu badanych) i uciążliwości fizyczne (9,54% ogółu badanych). Można zatem uznać, że takie cechy środowiska pracy, jak: duży hałas, nieodpowiednia temperatura, złe oświetlenie, brud, wilgoć, odór, ciasnota – nie są postrzegane przez badanych strażaków i strażników miejskich jako szczególnie stresujące.

Kolejny problem badawczy dotyczył radzenia sobie ze stresem przez badanych, które może przyjmować różne formy. Najczęściej wymienia się trzy style radzenia sobie ze stresem: skoncentrowany na zadaniu, emocjach i unikaniu. Wyniki dla każdej skali uzyskuje się oddzielnie przez sumowanie wag, zgodnie z kluczem. Po obliczeniu wyników surowych odnosi się je do norm stenowych (Strelau i in. 2005). Wyniki dotyczące poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem badanych strażaków i strażników miejskich zamieszczono w tab. 3–7.

Tab. 3. Wyniki uzyskane przez badanych w zakresie poziomu stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu

Poziom w zakresie stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu	Zawód				Razem	
	Strażak		Strażnik miejski			
	N	%	N	%	N	%
Wysoki	6	31,58	21	50,00	27	44,26
Przeciętny	7	36,84	9	21,43	16	26,23
Niski	6	31,58	12	28,57	18	29,51
Ogółem	19	100,00	42	100,00	61	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki w zakresie stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu wskazują, że 44,26% ogółu badanych w sytuacjach stresowych stosuje ten styl. Z przeprowadzonych badań wynika, że co drugi badany strażnik miejski (50%) w sytuacji stresowej koncentruje się na zadaniu, a w przypadku strażaków jest to prawie co trzecia osoba badana (31,58%). Można zatem powiedzieć, że strażnicy miejscy częściej w sytuacjach stresowych mają tendencję do podejmowania wysiłków zmierzających do rozwiązywania problemu przez poznawcze przekształcenia lub próby zmiany sytuacji. Zbliżony odsetek badanych strażaków (31,58%) i strażników miejskich (29,51%) w sytuacjach stresowych stosuje ten styl na niskim poziomie, można wobec tego przypuszczać, że w takich sytuacjach występują u nich trudności z sięganiem po konstruktywne sposoby rozwiązywania zadań.

Tab. 4. Wyniki uzyskane przez badanych w zakresie poziomu stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na emocjach

Poziom w zakresie stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na emocjach	Zawód				Razem	
	Strażak		Strażnik miejski			
	N	%	N	%	N	%
Wysoki	2	10,53	0	0	2	3,28
Przeciętny	4	21,04	19	45,24	23	37,70
Niski	13	68,42	23	54,76	36	59,02
Ogółem	19	100,00	42	100,00	61	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Styl skoncentrowany na emocjach charakteryzuje osoby mające tendencję w sytuacjach stresowych do koncentrowania się na sobie, na własnych przeżyciach emocjonalnych, takich jak złość, poczucie winy, napięcie. W zakresie tego stylu tylko 3,28% ogółu badanych stosuje go w wysokim stopniu i dotyczy to tylko badanych strażaków. Prawie 60% ogółu badanych to osoby, które w sytuacjach stresowych nie mają tendencji do myślenia życzeniowego i fantazjowania. Stosunkowo duży odsetek strażaków 68,42% stosuje styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na emocjach na niskim poziomie, natomiast w grupie strażników miejskich niski poziom osiągnęło 54,76%. Cieszyć może fakt, że badani wykonujący zawody trudne i niebezpieczne zazwyczaj w sytuacji stresowej nie podejmują działań mających na celu zmniejszanie napięcia emocjonalnego związanego z sytuacją stresową przez koncentrację na sobie i własnych przeżyciach.

Tab. 5. Wyniki uzyskane przez badanych w zakresie poziomu stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na unikaniu

Poziom w zakresie stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na unikaniu	Zawód				Razem	
	Strażak		Strażnik miejski			
	N	%	N	%	N	%
Wysoki	6	31,58	9	21,43	15	24,59
Przeciętny	8	42,11	15	35,71	23	37,70
Niski	5	26,32	18	42,86	23	37,70
Ogółem	19	100,00	42	100,00	61	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Osoby stosujące styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na unikaniu wykazują tendencję do wystrzegania się od myślenia, przeżywania i doświadczania sytuacji stresowej. W przypadku badanych osób styl ten na wysokim poziomie stosowało 24,59% ogółu badanych. Można zatem sądzić, że w sytuacji stresowej unikają oni analizowania doświadczanych trudności, angażując się w czynności zastępcze (takie jak: oglądanie telewizji, objadanie się, myślenie o przyjemnościach) bądź poszukując kontaktów towarzyskich. Szczegółowe dane dotyczące tych aktywności zawierają tab. 6 i 7.

W sytuacji stresu 24,59% ogółu badanych wykazuje wysoki poziom angażowania się w czynności zastępcze zamiast skoncentrować się na rozwiązaniu sytuacji trudnej. Dotyczy to 26,19% badanych strażników miejskich i 21,05% badanych strażaków.

Tab. 6. Wyniki uzyskane przez badanych w zakresie radzenia sobie ze stresem przez angażowanie się w czynności zastępcze

Poziom w zakresie radzenia sobie ze stresem przez angażowanie się w czynności zastępcze	Zawód				Razem	
	Strażak		Strażnik miejski			
	N	%	N	%	N	%
Wysoki	4	21,05	11	26,19	15	24,59
Przeciętny	12	63,16	16	38,10	28	45,90
Niski	3	15,79	15	35,71	18	29,51
Ogółem	19	100,00	42	100,00	61	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 7. Wyniki uzyskane przez badanych w zakresie radzenia sobie ze stresem przez poszukiwanie kontaktów towarzyskich

Poziom w zakresie radzenia sobie ze stresem przez poszukiwanie kontaktów towarzyskich	Zawód				Razem	
	Strażak		Strażnik miejski			
	N	%	N	%	N	%
Wysoki	4	21,05	9	21,43	13	21,31
Przeciętny	14	73,68	21	50,00	35	57,38
Niski	1	5,26	12	28,57	13	21,31
Ogółem	19	100,00	42	100,00	61	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Styl unikowy jako radzenie sobie ze stresem, realizowany przez poszukiwanie kontaktów towarzyskich, na poziomie wysokim zdiagnozowano u 21,31% ogółu badanych. Zbliżone odsetki realizacji tego stylu w stopniu wysokim wystąpiły u 21,05% strażaków i 21,43% strażników miejskich.

W celu uzyskania odpowiedzi na postawiony problem badawczy dotyczący korelacji między subiektywną oceną pracy strażaków i strażników miejskich a stylem radzenia sobie przez nich ze stresem, obliczono współczynnik korelacji r-Pearsona. W prowadzonych analizach wzięto pod uwagę ogólny wskaźnik subiektywnej oceny pracy oraz wyniki w zakresie poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem. Dane zawarte w tab. 8 ukazują siłę i kierunek związku między analizowanymi zmiennymi.

Z danych zaprezentowanych w tab. 8 wynika, że w badanej grupie strażaków i strażników miejskich w zakresie większości analizowanych zmiennych nie zaobserwowano związku między nimi. Jedynie pomiędzy stylem skoncentrowanym na emocjach a subiektywną oceną pracy wystąpiła przeciętna korelacja ($r=0,41$; $p<0,001$), co oznacza, że wyższym wynikiem w zakresie subiektywnej oceny pra-

Tab. 8. Korelacja między subiektywną oceną pracy strażaków i strażników miejskich a stylem radzenia sobie przez nich ze stresem

Korelacje między subiektywną oceną pracy a stylem radzenia sobie ze stresem	
Styl radzenia sobie ze stresem*	Subiektywna ocena pracy
SSZ	0,05
SSE	0,41**
SSU	0,17
ACZ	0,23
PKT	-0,05

** $p < 0,001$

* style radzenia sobie ze stresem: SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu, SSE – styl skoncentrowany na emocjach, SSU – styl skoncentrowany na unikaniu, ACZ – styl skoncentrowany na angażowaniu się w czynności zastępcze, PKT – styl skoncentrowany na poszukiwaniu kontaktów towarzyskich

Źródło: opracowanie własne.

cy towarzyszą wyższe oceny w zakresie stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na emocjach. A zatem im wyższe poczucie stresu w pracy, tym częściej badani wykazują tendencję do koncentracji na sobie, własnych przeżyciach emocjonalnych, takich jak złość, poczucie winy, napięcie.

ZAKOŃCZENIE

Dzięki przeprowadzonym analizom z wykorzystaniem pakietu statystycznego SPSS uzyskano odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Z badań wynika, że środowisko pracy jest postrzegane przez dość dużą grupę strażaków i strażników jako wysoce stresujące. Wśród szczególnie stresujących czynników występujących w środowisku pracy badani najczęściej wskazywali na kontakty społeczne, brak wsparcia i poczucie zagrożenia. W sytuacjach stresowych najliczniejsza grupa badanych stosuje styl skoncentrowany na zadaniu. W przypadku dwóch pozostałych stylów dominowały wyniki niskie i przeciętne. Przeprowadzone analizy ujawniły istnienie korelacji między subiektywną oceną pracy badanych a stylem radzenia sobie przez nich ze stresem skoncentrowanym na emocjach.

W świetle otrzymanych wyników badań można stwierdzić, że wykonywanie takich zawodów, jak strażak i strażnik miejski stosunkowo często wiąże się z odczuwaniem stresu w środowisku pracy. Warto zauważyć, że częściej strażacy niż strażnicy miejscy określają swoje środowisko pracy jako stresujące, na co wskazują także analizy prowadzone przez A. Czarnęcką i C. Dobrodzieja (2004). Dość zaskakujący jest fakt, że istotnym źródłem stresu dla badanych są relacje między-

ludzkie, natomiast nieprzyjemne warunki pracy i uciążliwości fizyczne nie wpływają na postrzeganie pracy jako środowiska stresującego.

Warto zatem w doborze kandydatów do tych zawodów i ich kształceniu zwrócić uwagę na rozwijanie ich kompetencji interpersonalnych, dostarczanie wiedzy o podstawowych prawidłowościach psychologicznych funkcjonowania człowieka w sytuacjach stresujących, a ponadto dążyć do wzmacniania ich zasobów społecznych, dzięki którym w sytuacjach trudnych mogliby uzyskać wsparcie. Działania profilaktyczne, podejmowane np. przez psychologów pracy, powinny zmierzać do zapobiegania chorobom psychosomatycznym i wypaleniu zawodowemu pracowników, które – jak zauważa Z. Ratajczak (2007) – są często skutkiem stresu w pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Czarnecka A., Dobrodziej C. (2004), *Psychologiczne aspekty służby w Państwowej Straży Pożarnej. Zarządzanie stresem*, [w:] O. Truszczyński, L. Konopka, K. Sikora, A. Rakowski, L. Kosiorek (red.), *Służba żołnierzy i funkcjonariuszy służb państwowych wykonujących zadania w warunkach ekstremalnych*, t. 8, Warszawa: Departament Wychowania i Promocji Obronności Ministerstwa Obrony Narodowej, Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej Sekcja Kultury Fizycznej w Wojsku.
- Dudek B., Waszkowska M., Merez D., Hanke W. (2004), *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, wyd. 2 popr. i uzupeł., Łódź: Instytut Medycyny Pracy im. Prof. J. Nofera.
- Jahoda M. (1981), *Work, employment and unemployment: Values, theories, and approaches in social research*, "American Psychologist", Vol. 36,
DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.2.184>.
- Nowacki T.W. (2008), *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badań.
- Ratajczak Z. (1996), *Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Ratajczak Z. (2007), *Psychologia pracy i organizacji*, Warszawa: PWN.
- Siczek-Przybyła E., Wyszyńska P. (2014), *Czynniki osobowościowe a radzenie sobie ze stresem przy produkcji substancji wybuchowych. Wyniki wstępnych analiz*, [w:] J. Ślusarski (red.), *Humanistyczne (pozatechniczne) konteksty przygotowania zawodowego do pracy w warunkach trudnych i niebezpiecznych*, Dęblin: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych.
- Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P. (2005), *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Ślusarski J. (red.) (2014), *Humanistyczne (pozatechniczne) konteksty przygotowania zawodowego do pracy w warunkach trudnych i niebezpiecznych*, Dęblin: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych.
- Wyszukiwarka opisów zawodów, <http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow> (dostęp: 10.09.2016).
- Zubrzycka-Maciąg T. (2013), *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

SUMMARY

Theoretical-empirical studies undertaken in the presented elaboration focus on the functioning of workers performing difficult and dangerous jobs. The goal of the carried out research was to diagnose the dependencies between subjective evaluation of firefighters' and city guards' work and their coping style. Determining the levels of stress at work, particularly the stress-causing factors and the coping style, seems very important in relation to the effectiveness of performed work. On this basis, one can formulate instructions for professional practice.

Keywords: work; subjective evaluation of work; coping with stress; difficult and dangerous jobs; firefighter; city guard

GRZEGORZ SANECKI

gsanecki@poczta.umcs.lublin.pl

Przejawy mobbingu w środowisku pracy policjantów

Bullying Symptoms in Working Environment of Police

STRESZCZENIE

Artykuł jest głównie prezentacją wyników badań nad przejawami mobbingu w środowisku pracy policjantów. Autor podjął w nim trudną do obiektywnego rozpoznania problematykę występowania zjawiska mobbingu w środowisku pracy policjantów. Wybór tej kategorii zawodowej w kontekście występowania patologicznych zjawisk w interakcjach międzyludzkich był podyktowany specyfiką pracy i relacji interpersonalnych w zawodzie o wysokim poziomie hierarchizacji oraz napięciem psychicznym i wysoką odpowiedzialnością zawodową, jakie towarzyszą pracy policjantów.

Słowa kluczowe: mobbing; prześladowanie; terror pracowniczy; dyskryminacja; agresja werbalna; policja; hierarchia zawodowa

WPROWADZENIE

Zjawisko mobbingu od co najmniej 10 lat zajmuje istotne miejsce w debacie publicznej i doniesieniach medialnych. W literaturze naukowej pojawiło się ono w latach 80. XX w. za sprawą szwedzkiego psychiatry i psychosocjologa H. Leymanna (Delikowska 2005, s. 50), głównie dla opisu patologii w organizacji i relacjach pracowniczych. Współcześnie stało się też osobliwym przedmiotem badań naukowych, zwłaszcza socjologicznych i psychologicznych. Mobbingiem zainteresowali się pedagodzy pracy, specjaliści od teorii organizacji i zarządzania, etycy oraz ekonomiści.

Popularność mobbingu jako obiektu powszechnych zainteresowań i badań naukowych wynika prawdopodobnie z rosnącej wrażliwości społeczeństwa na kwestie wolności jednostki, poszanowania godności ludzkiej, idei sprawiedliwości i demokratycznego porządku prawnego. Wszelkie zjawiska – w tym mobbing – burzące integralność osobowości ludzkiej czy zagrażające tożsamości człowieka spotykają się coraz wyraźniej i częściej z niezgodą wyrażaną przez różne środowiska w domenie publicznej.

Intensywność występowania zjawisk patologicznych w relacjach międzyludzkich w zakładach pracy zależy w znacznym stopniu od zawodów reprezentowanych przez zatrudnioną kadrę oraz od specyfiki organizacji pracy. Zawód policjanta – choć niejednorodny – należy z pewnością do zawodów trudnych, niebezpiecznych i odpowiedzialnych.

Wymaga wykonywania różnych czynności i zadań w dużych zespołach ludzkich, co w dużym stopniu uzależnia indywidualnego pracownika od rodzaju i rytmu pracy zespołowej i wymaga podporządkowania celom realizowanym przez zakład (...). Przystosowanie się do pracy wymaga nie tylko poprawnego wywiązywania się z roli zawodowej, lecz także umiejętności współpracy z innymi oraz identyfikacji osobistych celów i dążeń z celami i zadaniami zakładu (Ogińska-Bulik 2003, s. 10).

POJĘCIE I DEFINICJE MOBBINGU

Mobbing według obowiązującego w Polsce prawa pracy należy rozumieć jako:

- działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi,
- działania polegające na uporczywym i długotrwałym nękaniu lub zastraszaniu,
- działania wywołujące u pracownika zaniżoną ocenę przydatności zawodowej,
- działania powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników (Kodeks pracy, art. 94 § 2).

Osobą dopuszczającą się mobbingu nie musi być – jak często się sądzi – wyłącznie pracodawca lub przełożony. Rolę mobbera może przyjąć także współpracownik, a nawet podwładny. Dodać tu należy, że Kodeks pracy jednoznacznie stwierdza, iż pracodawca jest zobowiązany przeciwdziałać mobbingowi (Kodeks pracy, art. 94 § 1).

Obronę przed mobbingiem gwarantuje (nie wprost) również Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (1997). Poszczególne interesujące nas zapisy odnoszą się bądź do warunków zatrudnienia, bądź do godności ludzkiej i wolności obywatelskich. Przykładem może być art. 30, mówiący o tym, że „przyrodzona i nie-

zbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych”, albo art. 66, w którym czytamy, iż „każdy ma prawo do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy”.

Do ważnych wymiarów mobbingu należy okres jego trwania oraz systematyczność występowania. W różnych definicjach napotykaemy określenia niezbyt precyzyjnie określające czasowy aspekt mobbingu, np. „ciągłe piętnowanie” (Kmieciak-Baran, Cieślak 2011, s. 23), „długotrwałe i powtarzające się dręczenie” (Bechowska-Gebhart, Stalewski 2004, s. 16) albo ciągła krytyka, odosobnienie jednostki, obmawianie, szerzenie nieprawdy (Kłós 2002, s. 2).

Kodeks pracy także nie określa wyraźnie okresu, po upływie którego można by zakwalifikować dane zachowanie jako mobbing. Z pewnością za mobbing nie mogą zostać uznane zachowania jednorazowe, niezależnie od tego, czy wypełniają pozostałe znamiona tego działania (Dambach 2003, s. 12–13). W praktyce rozstrzygnięć sądowych stosuje się tu doktrynę, która długotrwałość działań mobbingowych określa na przynajmniej 6 miesięcy, zaś uporczywość (systematyczność) występowania jako co najmniej raz w tygodniu. Niezwykle istotny, a zarazem obciążający ofiary mobbingu jest fakt, iż to na nich właśnie spoczywa zarówno obowiązek wystąpienia z zarzutami o mobbing na drogę sądową, jak i ciężar jego udowodnienia (Lankamer-Prasołek, Ciborski, Minga 2005, s. 14).

Zjawisko mobbingu w znacznym stopniu doprecyzowuje Międzynarodowa Organizacja Pracy, według której jest to „obraźliwe zachowanie poprzez mściwe, okrutne, złośliwe lub upokarzające usiłowania zaszkodzenia jednostce lub grupie pracowników” (Kłós 2002, s. 2). Bardzo obrazowo określają to zjawisko W. i M. Wareccy (2005, s. 13), opisując je jako zaplanowany terror, polowanie z nagonką, przebiegające najczęściej według pewnego scenariusza, a mające na celu odseparowanie ofiary od reszty zespołu, osaczenie jej i za pomocą mniej lub bardziej wyrafinowanych narzędzi tortur – poniżenie, ośmieszenie, zmuszenie do odejścia z pracy.

J. Marciniak (2004, s. 13) dostrzega negatywne konsekwencje mobbingu w środowisku zatrudnienia dla jednostki mu poddawanej, ale również dla przebiegu procesów pracy. Autor ten definiuje bowiem mobbing jako „proces (...) naruszający integralność psychiczną czy fizyczną człowieka”, wywołujący obawę utraty pracy, a przy tym powodujący zakłócenia atmosfery pracy oraz pogarszanie się efektywności czynności i działań zawodowych.

W krajach anglosaskich przyjęło się nieco inne spojrzenie na pojęcie mobbingu. Obok niego bowiem funkcjonuje termin „bullying”, rozumiany jako terroryzowanie, zastraszanie kogoś tylko przez jedną osobę (w USA tylko w odniesieniu do środowiska szkolnego). Mobbing zaś jest wtedy rozumiany jako zespołowe nękanie jednostki (choć często powodowane przez jakiegoś prowodyra). Alterna-

tywnie można posłużyć się w tej ostatniej sytuacji także pojęciem „ganging up on someone”, czyli sprzysiężenie się przeciwko komuś (Chakowski 2004, s. 1).

Angielskojęzyczny „mobbing”, który zakorzenił się jako termin najbardziej oddający treść omawianego zjawiska w Kanadzie, USA, Finlandii, Norwegii, Szwecji czy Niemczech, posiada swoje inaczej brzmiące kategorie słowne w językach innych europejskich krajów. We Francji np. odpowiednikiem mobbingu jest molestowanie moralne, w Hiszpanii – maltretowanie psychiczne, we Włoszech – molestowanie psychiczne, zaś w Portugalii – przymus moralny (Matużyński 2004, s. 8).

PRZYCZYNY MOBBINGU W ŚRODOWISKU PRACY

Wspomniany wcześniej J. Marciniak (2004, s. 46–47) wskazuje na dwie grupy przyczyn mobbingu:

1. Przyczyny bezpośrednie:

- brak komunikacji, rozumiany jako bariery uniemożliwiające nadzór nad relacjami międzyludzkimi i odpowiednie reagowanie na zjawiska patologiczne,
- nadużywanie władzy,
- brak kompetencji przełożonych,
- odmienność opinii,
- przeciwstawianie się władzy,
- żądza władzy,
- autokratyzm,
- zazdrość,
- dowartościowywanie siebie przez poniżanie innych.

2. Przyczyny pośrednie:

- niestabilność gospodarki,
- wzrost bezrobocia i sytuacja na rynku pracy,
- dążenie do obniżenia kosztów własnych przedsiębiorstwa,
- „wyciskanie” pracowników za minimalną płacę,
- prymitywne metody zarządzania.

Inni autorzy dokonują odmiennej kategoryzacji źródeł mobbingu. Według A. Lankamer-Prasolek, P. Ciborskiego i U. Mingi (2005, s. 16–19) oraz A. Bechowskiej-Gebhart i T. Stalewskiego (2004, s. 43) można wyróżnić przyczyny mobbingu natury społecznej, związane z osobowością mobbera oraz z osobowością, pozycją i zachowaniem ofiary prześladowcy. Do społecznych determinant mobbingu zalicza się takie zjawiska, jak: bezrobocie, daleko posunięta rywalizacja społeczna (zabieganie o uznanie przełożonych) czy np. zła struktura i kultura organizacji. Mobbingowi sprzyjają też pewne uwarunkowania osobowościowe przełożonych i pracodawców: autorytaryzm, narcyzm, megalomania,

egocentryzm itp. Prawdopodobieństwo pojawienia się mobbingu jest większe, gdy w zespole pracowniczym pojawi się osoba wyróżniająca się pewnymi cechami, zachowaniami czy kwalifikacjami na tle pozostałych osób. Im bardziej dojmująca jest odmienność takich osób, tym większa jest szansa na narażenie się na działania mobbingowe. Potencjalnie na omawiane zjawisko bardziej są narażone osoby stojące stosunkowo nisko w hierarchii pracowniczej.

Wypada też dodać, że mobbingowi sprzyja sytuacja silnego konformizmu grupowego (Bechowska-Gebhart, Stalewski 2004, s. 44) oraz silna więź grupowa (Hirigoyen 2003, s. 249), szczególnie wobec osób, które cenią swoją niezależność sądów i myśli, indywidualizm oraz nierutynowość i kreatywność w działaniu.

RODZAJE ZACHWAŃ MOBBINGOWYCH

Wieloaspektowość zjawiska mobbingu sprawia, że literatura bogata jest w klasyfikacje form jego występowania. Ze względu na ograniczenia objętościowe prezentowanego artykułu ograniczono się do dwóch propozycji. Autor pierwszej z nich – H.J. Kratz (2007) – zaakcentował „kierunek” przebiegu działań mobbingowych. W związku z tym wyróżnił: „bossing”, czyli mobbing „z góry do dołu”, przejawiający się w wywieraniu negatywnego nacisku przez przełożonych na podwładnych w celu uzyskania podporządkowania lub przymuszenia do zrezygnowania z zajmowanego stanowiska lub miejsca pracy w ogóle; „staffing”, inaczej mobbing „z dołu do góry” w odmianie „pionowej” (czyli przeciwko przełożonemu) oraz w odmianie poziomej (czyli przeciwko współpracownikom na podobnych stanowiskach) (Kratz 2007, s. 12). Warto dodać, że autor zauważył różnicowanie form stosowanego „terroru” w pracy. Kobiety częściej preferują rozsiewanie plotek, ośmieszanie i krytykowanie, mężczyźni zaś chętniej przydzielają swym ofiarom mniej wartościowe zadania robocze, przerywają pracę, bagatelizują problemy ofiary, ignorują ich obecność, a nawet wysuwają pod ich adresem zawołowane groźby, krytykują poglądy polityczne i wierzenia religijne (Kratz 2007, s. 20–21).

Jedną z najbardziej wyczerpujących klasyfikacji zachowań mobbingowych zaproponował H. Leymann. Jego koncepcja wyróżnia łącznie 45 szczegółowych form zachowań pogrupowanych w pięciu bardziej ogólnych kategoriach. Poniżej znajduje się niepełna (jedynie sygnalizująca charakter zachowań) lista wskazanych przez autora zachowań prześladowczych:

1. Działania utrudniające proces komunikowania się, np.:
 - ograniczanie lub utrudnianie ofierze przez przełożonego możliwości wypowiedzenia się,
 - ciągle przerywanie wypowiedzi,
 - ograniczanie przez kolegów możliwości wypowiedzenia się,

- reagowanie na wypowiedzi ofiary krzykiem, groźbami i wyzwiskami,
- nękanie telefonami i inne.
- 2. Działania wpływające negatywnie na relacje społeczne, m.in.:
 - unikanie przez przełożonego kontaktu z ofiarą,
 - fizyczne i społeczne izolowanie ofiary,
 - skłócanie ofiary z innymi,
 - traktowanie ofiary „jak powietrze” i inne.
- 3. Działania naruszające wizerunek ofiary, takie jak:
 - obmawianie,
 - rozsiewanie plotek,
 - upowszechnianie nieprawdziwych informacji,
 - ośmieszanie, sugerowanie zaburzeń psychicznych itp.
- 4. Działania uderzające w pozycję zawodową ofiary, tj.:
 - wymuszanie wykonywania zadań naruszających godność osobistą,
 - nieprzydzielanie ofierze żadnych zadań do realizacji,
 - przydzielanie zadań poniżej kwalifikacji i kompetencji,
 - przydzielanie zadań znacznie przewyższających możliwości i kwalifikacje ofiary,
 - publiczne krytykowanie poziomu profesjonalnego i inne.
- 5. Działania uderzające w zdrowie ofiary, tzn.:
 - zlecenie prac szkodliwych dla zdrowia,
 - groźby użycia siły fizycznej wobec ofiary, stosowanie nieznaczącej przemocy fizycznej,
 - znęcanie się fizyczne,
 - działania o podłożu seksualnym i inne (Marciniak 2004, s. 18–19).

Jak widać, spektrum negatywnego oddziaływania mobbingu jest bardzo szerokie. Jego destruktywny wpływ pozostawia trwale ślady w psychice ofiary, ale również uderza w jej aktywność społeczną, zawodową i rodzinną, zaburza relacje z otoczeniem oraz utrudnia albo wręcz uniemożliwia racjonalne planowanie działań i realizację zamierzeń w przyszłości.

BADANIA WŁASNE NAD ZJAWISKIEM MOBBINGU WŚRÓD POLICJANTÓW

Do podjęcia badania zjawiska mobbingu w środowisku pracy policjantów skłoniły autora prezentowanego opracowania dwie zasadnicze kwestie:

a) spostrzeżenia wielu polskich badaczy, iż zjawisko to w najwyższym stopniu dotyczy oświaty, administracji państwowej i samorządowej, a w szczególności służb mundurowych, czyli organizacji cechujących się niezwykle dużą hierarchicznością stanowisk pracy (Bechowska-Gebhart, Stalewski 2004, s. 55),

b) wyniki badań w krajach Unii Europejskiej, według których największe prawdopodobieństwo wystąpienia mobbingu występuje w:

- administracji publicznej i służbach mundurowych (14%),
- edukacji, służbie zdrowia, hotelarstwie, gastronomii, transporcie (12%),
- handlu (7%),
- przemyśle wytwórczym, górnictwie (6%),
- budownictwie, usługach finansowych (5%) (Matuszyński 2004, s. 14).

Jak się okazuje, zarówno badania krajowe, jak i europejskie zgodnie sugerują, iż interesujące nas zjawisko mobbingu dotyka potencjalnie bardzo często środowiska zawodowego policji. Pozwoliło to postawić istotne z punktu widzenia rozpoznania tego zjawiska (choćby lokalnie) pytania problemowe.

Badania przeprowadzono w ramach prac seminaryjnych studentów w 2013 r. W sposób losowy wybrano do badań funkcjonariuszy dziewięciu komend policji z siedmiu miejscowości województwa lubelskiego (o zróżnicowanym stopniu urbanizacji). Udział w badaniach był dobrowolny i anonimowy. W ramach badań sondażowych posłużono się autorskim kwestionariuszem ankiety.

Do analiz zakwalifikowano ostatecznie 130 wypełnionych kwestionariuszy. Wśród respondentów zdecydowanie przeważali mężczyźni (108). Stanowili oni ~83% próby badawczej, a kobiety (22) ~17% wszystkich badanych.

Ponad połowa respondentów (55%) miała od 31 do 40 lat, niemal 1/3 (32%) była w wieku 21–32 lata, zaś najmniej liczni byli najstarsi funkcjonariusze (14%) – ponad 40 lat.

Wykształcenie badanych było również zróżnicowane, choć zdecydowanie najwięcej osób legitymowało się wykształceniem średnim (66%). Studia wyższe licencjackie ukończyło 14% respondentów, a studia wyższe magisterskie – 20%.

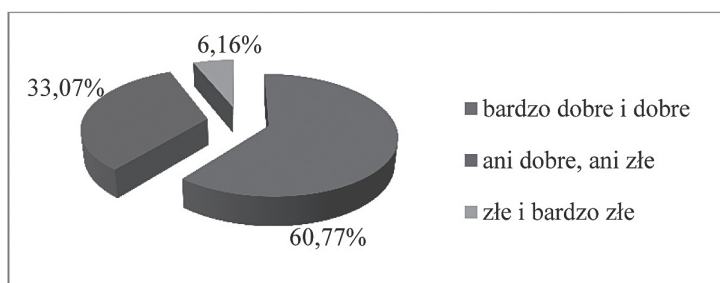
Badani charakteryzowali się też różnym stażem pracy: 1/5 ankietowanych pracowała nie dłużej niż 5 lat, 38% próby przepracowało w zawodzie 6–10 lat, 23% – od 11 do 15 lat, a powyżej 15-letnim stażem pracy mogło się pochwalić 19% badanych.

Respondenci w zdecydowanej większości byli służbowo podwładnymi innych pracowników komend (93%), zaś w roli przełożonych wystąpiło jedynie 7% badanych. Ponadto wśród ankietowanych odnotowano względną równowagę między reprezentacją stanowisk administracyjnych (52%) i operacyjnych (48%).

OGÓLNE SAMOPOCZUCIE BADANYCH POLICJANTÓW W MIEJSCU PRACY

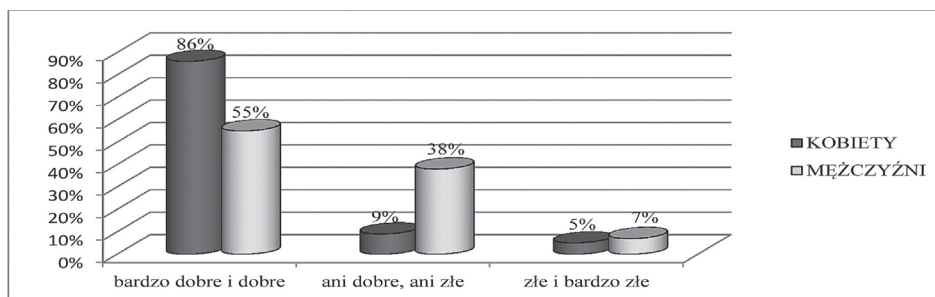
Pytanie, które w sposób najbardziej całościowy sondowało atmosferę w pracy badanych policjantów, dotyczyło ich ogólnego samopoczucia w trakcie wykonywania obowiązków służbowych.

Jak się okazało, ponad 60% badanych czuło się w pracy dobrze, a nawet bardzo dobrze, a zaledwie 6% – źle i bardzo źle. Aż 1/3 badanych jednak nie potrafiła jednoznacznie określić, czy w pracy czują się dobrze czy źle. Trudno wyja-



Rys. 1. Ogólne samopoczucie badanych w pracy
Źródło: badania własne.

nić aż tak duży odsetek niejednoznacznych deklaracji. Być może część respondentów wolała zataić prawdę o rzeczywistym nienajlepszym samopoczuciu, jakie towarzyszy im w pracy (rys. 1). Badania wykazały istotną statystycznie zależność (χ^2) między jakością samopoczucia respondentów a ich płcią przy $p < 0,05$.



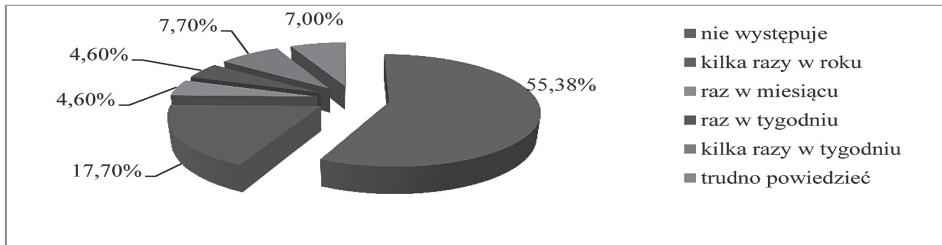
Rys. 2. Ogólne samopoczucie badanych w pracy a ich płeć
Źródło: badania własne.

Kobiety o ponad 30% częściej niż mężczyźni czuły się w pracy dobrze i bardzo dobrze. Z kolei mężczyźni byli o wiele częściej niezdecydowani w swoich deklaracjach oraz nieco częściej oceniali swe samopoczucie jako złe (rys. 2).

ZLECANIE WYKONANIA ABSURDALNYCH ZADAŃ DO WYKONANIA

Jednym z uwzględnionych w badaniach przejawów mobbingu była praktyka zadawania podwładnym do wykonania absurdalnych, merytorycznie nic niewartych zadań zawodowych.

Tu znowu ponad połowa badanych (55%) nie stwierdziła występowania tego typu syndromów mobbingu we własnej praktyce zawodowej. Jednak ponad 17% badanych kilka razy w roku doświadczało konieczności zajmowania się w pracy czynnościami, które można określić jako absurdalne. Warto zaznaczyć, że tak

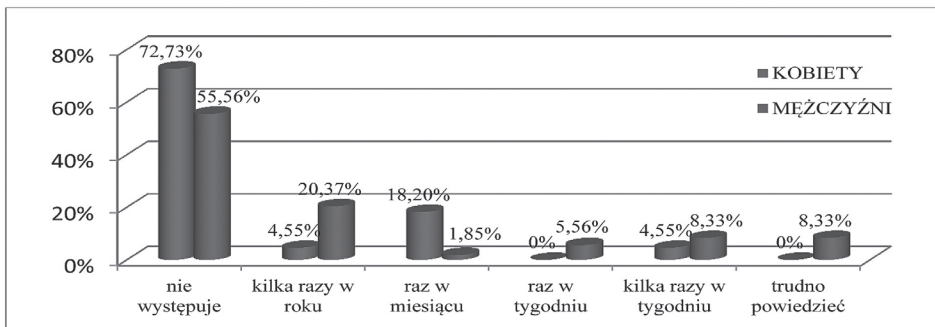


Rys. 3. Zlecenie wykonania absurdalnych zadań jako przejaw mobbingu

Źródło: badania własne.

mała częstotliwość występowania tego typu sytuacji nie musi być przejawem zamierzonych działań mobbingowych, a np. braku umiejętności zarządzania zespołami ludzkimi. Alarmujący jest natomiast fakt, że niemal 5% respondentów dostawało do wykonania pozbawione sensu zadania około raz w miesiącu, zaś ponad 12% badanych doświadczało takich praktyk przynajmniej raz w tygodniu (4,6% + 7,7%) (rys. 3).

Biorąc pod uwagę płeć policjantów, to wśród badanych zjawisko polecenia wykonania absurdalnych zadań zawodowych częściej dotyczyło mężczyzn niż kobiet. Była to znowu zależność istotna statystycznie przy poziomie istotności $p < 0,05$. Kobiety zatem po raz kolejny deklarowały rzadsze doświadczanie różnych form mobbingu (rys. 4).



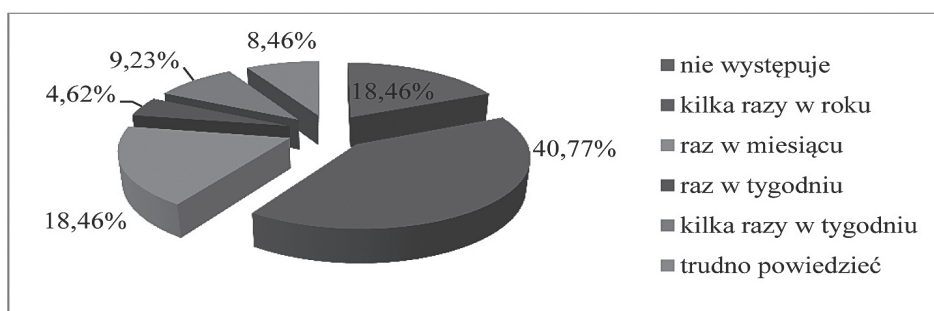
Rys. 4. Zlecenie wykonania absurdalnych zadań jako przejaw mobbingu a płeć badanych

Źródło: badania własne.

OBARCZANIE RESPONDENTÓW NADMIERNĄ ILOŚCIĄ ZADAŃ SŁUŻBOWYCH DO WYKONANIA

Jeśli uznamy, że przejawem mobbingu w pracy jest obarczanie pracownika nadmierną ilością zadań do wykonania, to badani policjanci względnie najczęściej uskarżali się na ten właśnie aspekt nękania w pracy.

Ponad 40% ankietowanych stwierdziło, że przełożeni nakładają na nich zbyt liczne zadania do wykonania raz w roku (40,77%). Dodatkowo niemal 20% respondentów deklarowało, że spotyka ich taka sytuacja mniej więcej raz w miesiącu, a tyle samo badanych – raz w tygodniu. Mobbingu w tej postaci doświadczało nawet kilka razy w tygodniu aż niemal 10% badanych. Warto jednak pamiętać, że są to subiektywne przeświadczenia badanych (rys. 5). Określony zakres i ciężar zadań zawodowych dla jednych może być adekwatny do posiadanych możliwości i czasu na wykonanie, dla innych natomiast – ze względu na osobiste uwarunkowania – jest ponad ich siły.



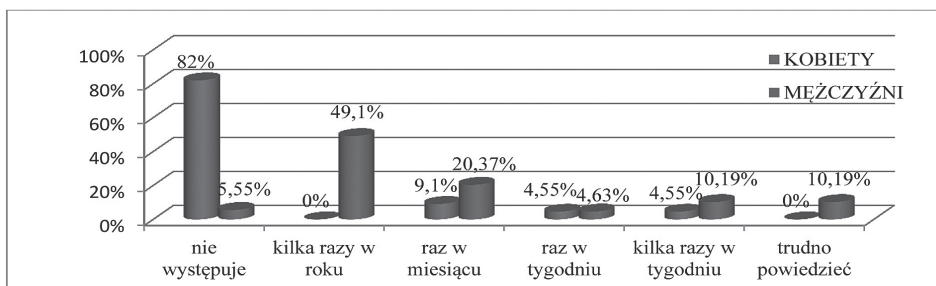
Rys. 5. Obarczanie badanych nadmierną ilością zadań
Źródło: badania własne.

Na nadmiar narzucanych obowiązków narzekali głównie mężczyźni; niemal połowa z nich twierdziła, że przeżywają taką okoliczność tylko kilka razy w roku, ponad 1/5 z nich deklarowała występowanie takiej sytuacji raz w miesiącu, a co dziesiąty z nich był obarczany zadaniami zawodowymi ponad miarę nawet kilka razy w tygodniu. 10,9% badanych mężczyzn nie potrafiło udzielić na ten temat jednoznacznej odpowiedzi. Na to samo pytanie aż 82% policjantek stwierdziło brak sytuacji nadmiernego obciążania ich obowiązkami zawodowymi przez przełożonych. Zależności były istotne statystycznie przy $p < 0,05$ (rys. 6).

POZBAWIANIE ZASŁUŻONEJ PREMII LUB NAGRODY

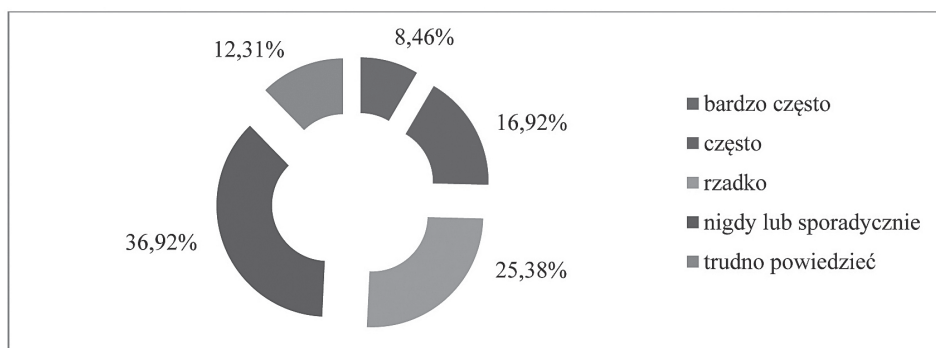
Mobbing może objawiać się również przez dyskryminację ekonomiczną. Jednym z objawów takiej praktyki może być celowe pozbawienie ofiary zasłużonej premii czy nagrody.

Na pytanie o doświadczenie takiej sytuacji badani najliczniej stwierdzili, że nigdy lub co najwyżej sporadycznie w swej karierze zostali pozbawieni należnej im dodatkowej gratyfikacji za pracę (niemal 37%). Jednak aż co czwarty z badanych policjantów doświadczał omawianego zjawiska względnie rzadko, zaś 16,92% z nich spotykało to często, a 8,46% – bardzo często (rys. 7).



Rys. 6. Obarczanie badanych nadmierną ilością zadań a ich płeć

Źródło: badania własne.



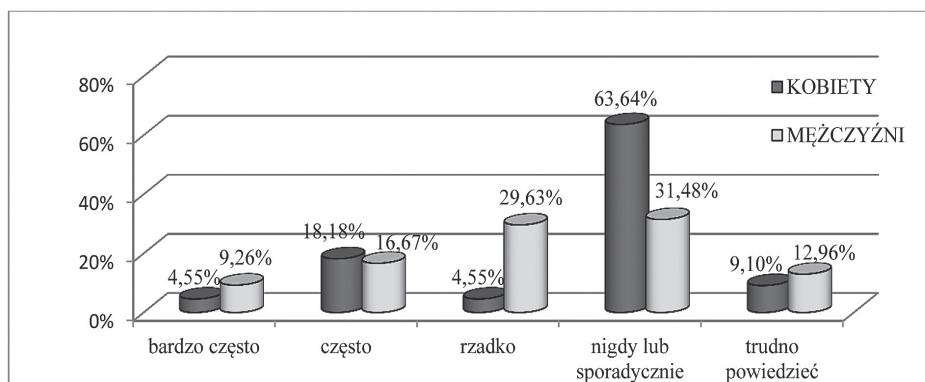
Rys. 7. Pozbawianie respondentów zasłużonej premii lub nagrody

Źródło: badania własne.

Dodatkowo stwierdzono, że proceder pozbawiania zasłużonych profitów za wykonaną pracę dotyczy – wedle zebranych deklaracji – częściej mężczyzn niż kobiet (rys. 8). Ponieważ zależność była istotna statystycznie, gdy założymy, że badane kobiety i mężczyźni byli prawdomówni i obiektywni w swych wypowiedziach, to polityka wyrównywania szans obu płci i ich równouprawnienia w pracy w policji odniosła istotny sukces.

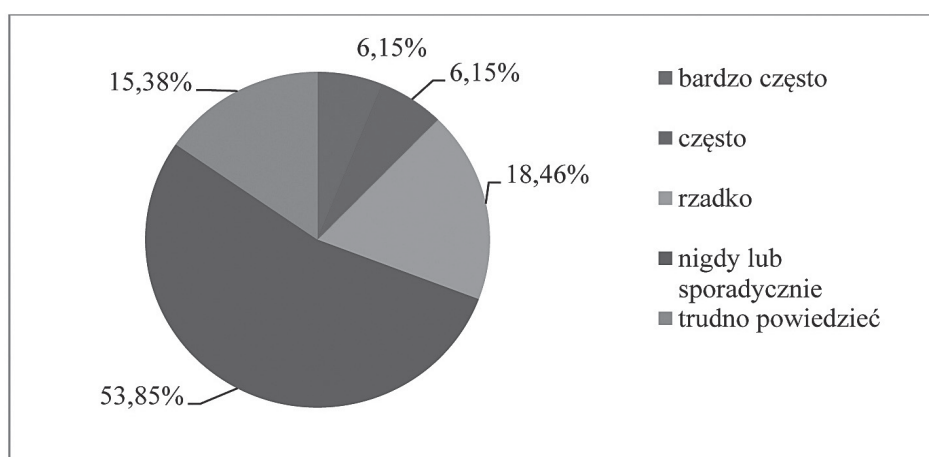
STOSOWANIE AGRESJI WERBALNEJ WOBEC FUNKCJONARIUSZY

Do najbardziej dotkliwych – w bezpośrednim odbiorze – przejawów mobbingu w pracy należy stosowanie agresji werbalnej wobec ofiar tego zjawiska. Warto zaznaczyć, że agresja fizyczna nie mieści się w pojęciu mobbingu. Jest traktowana przez prawo jako jawne i namacalne naruszenie nietykalności fizycznej i według prawa podlega innym, o wiele bardziej restrykcyjnym przepisom prawa karnego (a nie prawa pracy).



Rys. 8. Pozbawianie respondentów zasłużonej premii lub nagrody a ich płeć
Źródło: badania własne.

Wśród badanych policjantów ponad 30% przyznało, że doświadczyło w pracy agresji werbalnej – głównie ze strony przełożonych, ale również współpracowników. Ponad 12% ankietowanych zadeklarowało, że spotkało się z takim traktowaniem bardzo często i często. Zastanawia też fakt, że ponad 15% ankietowanych nie było w stanie jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Trudno sobie bowiem wyobrazić, że nie zachowali w pamięci nieprzyjemnych wrażeń po doświadczeniu mobbingu w postaci krzyku, zwymyślenia, publicznego ośmieszenia czy zbesztania. Kwestię wyjaśnienia tego fenomenu pozostawiam domysłom czytelników (rys. 9).

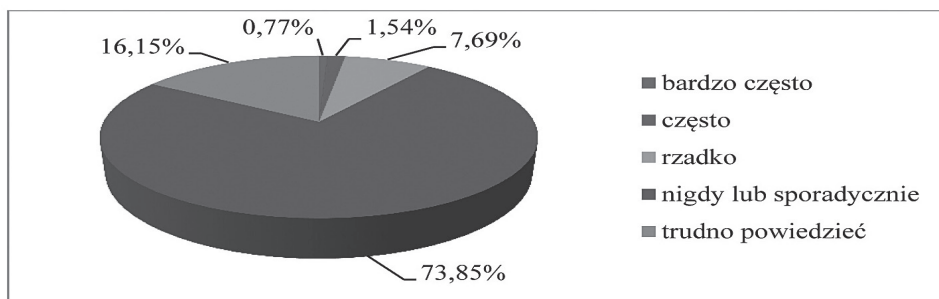


Rys. 9. Doświadczenie przez badanych agresji werbalnej
Źródło: badania własne.

IZOLOWANIE BADANYCH OD INNYCH PRACOWNIKÓW

Równie dotkliwą metodą mobbingu jest dążenie do izolowania ofiar tego procederu od pozostałych współpracowników. Efekt ten uzyskuje się najczęściej przez „podburzanie”, „napuszczanie” zespołu pracowniczego na jednostkę za pomocą plotek, nieudomówień, a nawet przez jawne nawoływanie do zrywania kontaktów z upatrzoną przez prowodyra ofiarą. Najbardziej bezwzględni mobberzy mogą posunąć się nawet do szantażu grupy pracowniczej. Celem takiej taktyki jest w ostateczności pozbycie się „niechcianego” lub „niewygodnego” pracownika.

Jak się okazało, na szczęście badani zdecydowanie najrzadziej doświadczyli tej formy mobbingu. Aż 73,85% spośród nich nigdy jej nie odczuło lub sporadycznie spotkało się z taką sytuacją. Natomiast agregując udziały przeciwnych odpowiedzi, zaledwie 10% przyznało, że taka praktyka dotknęła ich rzadko, często i bardzo często (rys. 10).



Rys. 10. Taktyka izolowania badanych od pozostałych pracowników
Źródło: badania własne.

ZAKOŃCZENIE

Badania, których wybrane wyniki zrelacjonowano w tym opracowaniu, pokazały, że w środowisku pracy ankietowanych policjantów nie dochodziło do mobbingu na wyjątkowo dużą skalę, przewyższającą zakres i rozmiar tego zjawiska w innych grupach zawodowych.

Jak wykazano, deklaracje badanych wskazują, że mobbing dotyka – w zależności od analizowanego jego przejawu – od kilku do kilkudziesięciu procent badanych. Biorąc pod uwagę negatywne skutki tego zjawiska (w skali społecznej, ale przede wszystkim indywidualnej), sam fakt, że np. jedynie 5% osób jakiegóś kategorii społecznej doświadcza przejawów nękania, marginalizowania czy deprecjonowania ich osoby, też jest niepokojący i stanowi podstawę do podjęcia działań prewencyjnych i naprawczych. Warto podkreślić, że rozmiary i cha-

rakter form, w jakich mobbing się objawia, są funkcją kultury organizacji. Odpowiedzialność za występowanie tego zjawiska w zakładzie pracy spada zatem w całości na jego kierownictwo. Literatura przedmiotu zawiera szereg opracowań pomagających kadrze menedżerskiej rozpoznać poszczególne fazy rozwojowe sytuacji mobbingowej oraz umożliwić szybką i skuteczną reakcję zatrzymania eskalacji prześladowania ofiar. Niestety, w praktyce odnotowuje się pewną specyficzną odmianę mobbingu, która z góry przekreśla jakiekolwiek szanse otoczenia opieką i obrony osób poddawanych prześladowaniom. Mowa tu o molestowaniu instytucjonalnym, które w „chorych” kulturach organizacji jest traktowane jako utrwalone narzędzie zarządzania zasobami ludzkimi (Hirigoyen 2003, s. 102).

Sondażowy charakter prezentowanych powyżej badań, a więc – z definicji – nie do końca zobiektywizowany charakter ich wyników, nie przekreśla istnienia stwierdzonych w nich zjawisk i procesów w wymiarze obiektywnym. Otwarta pozostaje tylko kwestia rzeczywistych rozmiarów i przejawów mobbingu w środowisku pracy policjantów. Należy bowiem pamiętać, że ofiary prześladowań, dyskryminacji i innych form molestowania niezbyt chętnie przyznają się do tego. Powodem ukrywania faktu bycia ofiarą terroru pracowniczego może być obawa przed jego eskalacją, chęć obrony dobrego imienia zakładu pracy lub całego środowiska zawodowego, a czasem po prostu irracjonalny wstyd związany z sytuacją mobbingu. Dlatego zaprezentowane dane należy traktować jako sygnalizujące dość wysokie prawdopodobieństwo występowania tej patologii w policji na większą skalę, a jednocześnie jako przyczynek do szerszych, obejmujących różne środowiska zawodowe, badań nad terrorem pracowniczym.

BIBLIOGRAFIA

- Bechowska-Gebhart A., Stalewski T. (2004), *Mobbing: patologia zarządzania personelem*, Warszawa: Difin.
- Chakowski M. (2004), *Mobbing. Prawne ujęcie problemu*, „Biuletyn Koła Naukowego Prawa Pracy WPiA UW”, nr 1.
- Dambach K.E. (2003), *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej?*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Delikowska K. (2005), *Konferencje naukowe: „Samozatrudnienie – uwarunkowanie i konsekwencje w sferze praw pracowniczych”*, 30 czerwca 2004 r., „*Mobbing*”, 26 października 2004 r., Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Hirigoyen M.F. (2003), *Molestowanie w pracy*, Poznań: W drodze.
- Kłós B. (2002), *Mobbing*, „Kancelaria Sejmu – Biuro Studiów i Ekspertyz”, nr 941.
- Kmieciak-Baran K., Cieślak W. (2011), *Bez zgody na przemoc – w szkole i pracy*, Gdańsk: Instytut Promocji Nauczycieli „Solidarność”.
- Kodeks pracy (Dz.U. 2003, nr 213, poz. 2081).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r.
- Kratz H.J. (2007), *Mobbing. Rozpoznawanie, reagowanie, zapobieganie*, Gliwice: Helion.

- Lankamer-Prasołek A., Ciborski P., Minga U. (2005), *Mobbing w szkolnictwie*, Gdańsk: Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr.
- Marciniak J. (2004), *Przeciwdziałanie dyskryminacji w zatrudnieniu. Jak w praktyce zwalczać mobbing i inne formy dyskryminacji*, Ostrołęka: „Alpha Pro”.
- Matuszyński W. (2004), *Źródła i sposoby przezwyciężania mobbingu w organizacji*, Łódź: Krajowe Stowarzyszenie Antymobbingowe Oddział w Łodzi.
- Ogińska-Bulik N. (2003), *Stres zawodowy u policjantów. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Warecki W., Warecki M. (2005), *Słowo o mobbingu – czyli jak sobie radzić z dręczycielem?*, Warszawa: Poltext.

SUMMARY

The article is mainly a presentation of the results of research on bullying symptoms in working environment of policemen. The author made a difficult attempt to objectively recognize the problems of the phenomenon of bullying in the workplace of policemen. The choice of this category of profession – additionally in the context of pathological phenomena in human relationships – was dictated by the specifics of work and interpersonal interactions in the profession with high importance of hierarchy, strong mental tensions and heavy professional responsibility that accompanies police work.

Keywords: bullying; harassment; labour terror; discrimination; verbal aggression; police; occupational hierarchy

JOANNA WIERZEJSKA

joanna.wierzejska@umcs.pl

*Oczekiwania zawodowe pilotów wojskowych
a ich nadzieja na sukces*

Military Pilots' Professional Expectations and Their Hope of Success

STRESZCZENIE

Piloci wojskowi wiążą z pracą zawodową różne oczekiwania i nadzieje na sukces. W zależności od ich spełnienia można mówić o satysfakcji (lub jej braku) z wybranego zawodu i obniżeniu poziomu jakości pełnionej służby. Jeśli istnieją obiektywne możliwości ich zrealizowania, wystąpi zjawisko harmonii, utwierdzenie się pilota o słuszności wyboru zawodu i możliwościach swojego rozwoju. Biorąc pod uwagę powyższe przesłanki, przeprowadziłam badania empiryczne wśród pilotów wojskowych jesienią 2016 r., dążąc do diagnozy zarówno ich oczekiwań zawodowych, jak i nadziei na sukces. Ponadto poszukiwałam zależności między tymi zmiennymi. Uznałam, że spełnienie oczekiwań w istotny sposób będzie determinowało przekonanie pilotów o możliwościach odniesienia sukcesu zawodowego w środowisku służby i będzie stymulowało zaangażowanie w procesie szkolenia lotniczego.

Słowa kluczowe: pilot wojskowy; oczekiwania zawodowe; nadzieja na sukces

WPROWADZENIE

Współczesny pilot wojskowy to z jednej strony żołnierz zawodowy, należący do szerokiej społeczności wojskowej, w rozmaity sposób sprzężony z funkcjonowaniem sił zbrojnych, wykonujący wynikające z pełnionej roli rozmaite zadania służbowe. Z drugiej strony to operator statku powietrznego, wykonujący zadania najczęściej samodzielnie lub w niewielkich zespołach, który musi się wy-

kazywać nie tylko predyspozycjami psychofizycznymi, wysokim poziomem wykształcenia lotniczego, ale także wysokim poziomem morale i determinacją w dążeniu do realizacji postawionych przed nim lotniczych zadań (por. Bera 1999, s. 6). To przecież pilot wojskowy w warunkach współczesnego pola walki jest w pierwszej kolejności narażony na skonfrontowanie swoich możliwości z przeciwnikiem (Olszewski 1998).

Podkreślić należy, że warunki pokojowej służby są równie trudne, odpowiedzialne i wymagają odporności psychicznej, a niekiedy nawet ofiar. Wystąpić bowiem może zagrożenie wynikające z awarii sprzętu lub błędu ludzkiego. Zakłócenia w funkcjonowaniu pilota mogą być wywołane silnym stresem fizycznym i psychicznym. Źródłem stresu fizycznego są warunki pracy w powietrzu: dynamiczne zmiany wysokości, przyspieszenia i przeciążenia, hałas, wibracje, zmiana ciśnienia atmosferycznego czy niedotlenienie. Natomiast stres psychiczny wynika ze świadomości dysponowania drogocennym sprzętem lotniczym, z deficytu czasu, poczucia odpowiedzialności za wykonywane zadanie, poczucia zagrożenia utraty cenionych wartości (zdrowia, życia, prestiżu) (por. Ślusarski 1994; Bera 2003; Piskorz 2012). Tym samym nie tylko przygotowanie profesjonalne, ale też morale stanowi o możliwościach efektywnego działania pilota wojskowego, którego podstawą jest zadowolenie będące wynikiem spełnienia oczekiwań zawodowych i przekonania o możliwościach odniesienia sukcesu w pracy.

W literaturze przedmiotu oczekiwania są różnie definiowane. „Oczekiwać” znaczy najczęściej spodziewać się czegoś, czyli jest to coś, co powinno nastąpić, pojawić się, wyraża zatem ludzkie pragnienie, nadzieję. Dla T.W. Nowackiego (2004, s. 159) jest to postawa przyjmowana przez osobę lub grupę osób ze względu na spodziewane i dodatkowo oceniane zdarzenia przyszłe lub zachowania innych osób. Często oczekiwania traktuje się jako „funkcje wartości uznawanych przez jednostkę i jej ocenę własnych możliwości uzyskania sukcesu” (Sterniczuk, Sterniczuk 1979, s. 74). W odniesieniu do pracy zawodowej przez oczekiwania należy rozumieć „zespół uznawanych i pożądaných przez pracownika wartości, wywołujących napięcie emocjonalne, skłaniające do ich zdobycia, czyli ekwiwalentów za wkład pracy” (Poplucz 1977, s. 79).

Za twórcę teorii oczekiwań uważa się V.H. Vrooma (1964). Przyjął on założenie, że zachowania motywowane, prowadzące do określonego celu, są regulowane przez mechanizmy poznawcze ukształtowane w minionym doświadczeniu, modyfikowane przez teraźniejszość i zawierające elementy przewidywania. Teoria ta opiera się na następujących założeniach: a) wartość – atrakcyjność celu (nagrody) – obejmuje subiektywne znaczenie celu (otrzymanej nagrody) dla człowieka, z reguły wartość ta jest związana z niezaspokojonymi potrzebami, b) instrumentalność – określa subiektywne prawdopodobieństwo osiągnięcia celu (nagrod), a więc przeświadczenie, że konkretne działanie potencjalnie doprowadzi do oczekiwanego wyniku (zwanego celem lub nagrodą), c) oczekiwania,

a więc oceny poziomu wysiłku włożonego w osiągnięcie celu (nagrody) i prawdopodobieństwo osiągnięcia celu (por. Gliszczyńska 1971, s. 36–39; Długosz, Wiernek [red.] 1998, s. 142–151).

Struktura oczekiwań pracownika może być bardzo różna. M. Widerszal-Bazyl (1979) wskazuje np. na następujące oczekiwania, jakie wiąże z pracą osoba zatrudniona:

- uzyskanie wysokiego poziomu wykonywanych prac,
- zarobienie większych pieniędzy,
- dokonanie rzeczy o dużej wartości społecznej,
- wykonanie oryginalnych i nowatorskich rzeczy pod jakimś względem,
- uzyskanie awansu na stanowisko kierownicze,
- uzyskanie awansu zawodowego na stanowisko dające możliwości pracy o większej samodzielności oraz odpowiedzialności,
- zdobycie przyjaźni i sympatii otoczenia, doskonalenie zawodowe.

Natomiast J. Poplucz (1977) do podstawowych oczekiwań, jakie ludzie wiążą z pracą, zaliczył oczekiwania: materialne, moralne, społeczne, twórcze, stabilizacyjne i prestiżowe. Koncepcja ta stanowiła podstawę moich badań wśród pilotów wojskowych, przy czym rodzaje oczekiwań zostały poszerzone o oczekiwania dotyczące osiągnięcia lotniczego mistrzostwa.

Każdy pilot wojskowy, tak jak każdy inny pracownik, wiąże z wykonywaną pracą nie tylko określone oczekiwania, ale także ma nadzieję, że odniesie sukces zawodowy. Nadzieja stanowi wielowymiarową strukturę poznawczą, której centralnym składnikiem jest przekonanie, że w przyszłości człowiek osiągnie zamierzony cel, zdobędzie upragnione dobro – z dużym stopniem pewności, że jest to realne w konkretnej sytuacji (por. Trzebiński, Zięba 2003, s. 10). Nadzieja oznacza więc przekonanie czy proces myślowy towarzyszący konkretnej sytuacji decyzyjnej i konkretnemu działaniu. Jako system stabilnych przekonań, kształtuje ona sposób interpretacji sytuacji i oceny szans powodzenia podejmowanych działań. Najczęściej zawiera przekonanie o własnej silnej woli i umiejętności rozwiązywania problemów (por. Łąguna, Trzebiński, Zięba 2005, s. 8).

Piloci wojskowi mogą doświadczać różnego rodzaju nadziei. Za J. Kozielcem (2006, s. 38–42) można wskazać na cztery jej rodzaje:

- pasywną, będącą biernym oczekiwaniem wiążącym się z pozytywnymi emocjami – ten rodzaj prowadzi do frustracji w przypadku braku osiągnięcia spodziewanych rezultatów czy stanów rzeczy,
- aktywną, w której człowiek angażuje swoje umiejętności – stanowi ona interakcję umiejętności poszukiwań i konstruowania działań z silną motywacją osiągnięcia celu,
- partykularną, będącą „trwałym ogólnym przekonaniem, że w przyszłości, bliższej lub dalszej, zrodzą się nowe, ważne zadania, których rozwiązanie nasycone będzie pozytywnymi wartościami i dobrami”

- generalną, która wpływa na poczucie sensu życia, szczególnie w sytuacjach tragicznych czy niebezpiecznych lub określanych jako beznadziejne – ta nadzieja wpływa pozytywnie na nadzieję partykularną.

Należy zauważyć, iż w lotniczej służbie nie brakuje sytuacji trudnych, a nadzieja pozwala pilotom wojskowym nie tylko przetrwać, ale też wzmacniać wiarę w zmianę własnego położenia, dodaje im sił, energii i mobilizuje do działania. Dzieje się tak, gdyż – jak pisze K. Obuchowski (2002, s. 24) – nadzieja „pozwała (...) człowiekowi utrzymać zdolność do pozytywnego działania w sytuacji z pozoru bez wyjścia i sprzyja przekraczaniu własnych możliwości”.

Jak się okazuje, człowiek nadziei to człowiek otwarty na doświadczenia, nieprzyjmujący z góry narzuconych rozwiązań, potrafi adekwatnie oceniać sytuację, aprobuje siebie, potrafi wykorzystać swoje umiejętności i zdolności, jest odporny na naciski oraz koncentruje się na zadaniach, co prowadzi go do skutecznego działania (por. Ryś 2010, s. 61).

METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Do poznania poziomu oczekiwań zawodowych zastosowano zmodyfikowaną Skalę do Badania Oczekiwań Zawodowych opracowaną przez J. Poplucza (1977). Narzędzie to składa się z siedmiu skal szczegółowych, analizujących oczekiwania materialne, prestiżowe, moralne, społeczne, stabilizacyjne, twórcze oraz osiągnięcia lotniczego mistrzostwa – wszystkie ujęte w trzech poziomach szacowania. Zadaniem badanych osób było dokonanie wyboru odpowiedniej kategorii odpowiedzi zgodnie z oceną swoich oczekiwań. Aby nie sugerować znaczenia oczekiwań, uszeregowano je w kolejności odwrotnej do przypisywanej wartości.

Do diagnozy nadziei na sukces badanych pilotów wykorzystano Kwestionariusz Nadziei na Sukces, który się składa z 12 twierdzeń (w tym ośmiu diagnostycznych). Zawiera on cztery pozycje odnoszące się do przekonań o silnej woli, cztery pozycje odnoszące się do przekonań o umiejętności znajdowania rozwiązań oraz cztery pozycje buforowe. Wynikiem jest suma punktów stanowiąca wskaźnik ogólnego poziomu nadziei na sukces. Zakres możliwości do uzyskania wyników wynosi od 8 do 64 pkt. Im wyższy wynik, tym większa nadzieja na sukces. Oprócz ogólnego wyniku kwestionariusz umożliwia też pomiar dwóch komponentów nadziei. Są to: umiejętność znajdowania rozwiązań oraz siła woli. Wyniki w obu podskalach mogą być analizowane oddzielnie.

Odpowiedziom badanych osób przypisano następujące wartości liczbowe: 1 – Zdecydowanie nieprawdziwe, 2 – W większości przypadków nieprawdziwe, 3 – Raczej nieprawdziwe, 4 – Trochę nieprawdziwe, 5 – Trochę prawdziwe, 6 – Raczej prawdziwe, 7 – W większości przypadków prawdziwe, 8 – Zdecydowanie prawdziwe.

Badaniami objęto 76 pilotów wojskowych w 4. Skrzydle Lotniczym w Dęblinie. Wśród respondentów znaleźli się również podchorążowie ostatniego roku studiów Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych w Dęblinie, ich instruktorzy i dowódcy lotniczy oraz inni piloci objęci szkoleniem lotniczym. W grupie badanych zdecydowanie przeważali mężczyźni (86,8%). Kobiety to zaledwie 13,2% badanej grupy.

Badania zostały przeprowadzone w 2015 r. Stanowią one fragment szerszego projektu obejmującego różne aspekty funkcjonowania zawodowego pilotów wojskowych.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi ogólną ocenę oczekiwań zawodowych określono jako sumę ocen oczekiwań materialnych, prestiżowych, moralnych, społecznych, stabilizacyjnych, twórczych oraz lotniczego mistrzostwa. Oczekiwania te obliczono metodą odchyień standardowych. Przeciętne oczekiwania wynoszą: średnia – $M=17,92$, plus/minus jedno odchylenie standardowe – $SD=1,73$; wysokie oczekiwania: średnia plus powyżej jedno i więcej odchyień standardowych; niskie oczekiwania: średnia minus poniżej jednego i więcej odchyień standardowych. Stąd wysokie oczekiwania zawodowe mieszczą się w przedziale powyżej 19 pkt, przeciętne oczekiwania w przedziale 16–19 pkt, a niskie oczekiwania w przedziale poniżej 16 pkt.

Ogólna ocena oczekiwań zawodowych charakteryzuje się średnią $M=17,92$, medianą 18, odchyleniem standardowym $SD=1,73$ oraz minimum 15 i maksimum 21.

Tab. 1. Oczekiwania zawodowe badanych pilotów wojskowych

Przedziały	Częstość	%
Niskie oczekiwania (poniżej 16 pkt)	8	10,5
Przeciętne oczekiwania (16–19 pkt)	56	73,7
Wysokie oczekiwania (powyżej 19 pkt)	12	15,8
Ogółem	76	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z uzyskanych danych, 3/4 badanych pilotów przejawia przeciętny poziom oczekiwań zawodowych. Jedynie co siódmy badany (15,8%) wyróżnia się wysokimi oczekiwaniami, jakie wiążą się z wykonywaną pracą. Natomiast co dziesiąty respondent (10,5%) ma małe oczekiwania zawodowe (tab. 1).

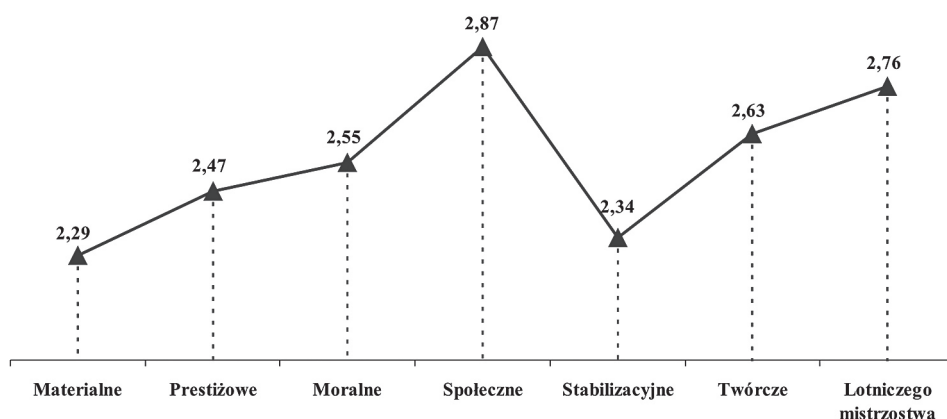
Oczekiwania zawodowe badanych pilotów korelują na poziomie istotnym z następującymi czynnikami społeczno-zawodowymi: płeć ($p < 0,030$), wiek ($p < 0,001$), stan cywilny ($p < 0,019$) oraz rodzaj statku powietrznego ($p < 0,048$). Ustalono, że kobiety piloci, osoby w wieku 41–45 lat, bezdzietni żonaci/mężatki oraz piloci samolotów i śmigłowców transportowych częściej niż pozostali badani wykazują wysokie oczekiwania zawodowe.

Jak się okazuje, piloci wojskowi wiążą z wykonywaną pracą przede wszystkim oczekiwania społeczne oraz osiągnięcia lotniczego mistrzostwa. Pragną więc pozytywnych relacji społecznych oraz możliwości osiągnięcia wysokiego profesjonalizmu, który zapewni im samorealizację i spełnienie marzeń o lataniu (tab. 2, rys. 1).

Tab. 2. Rodzaje oczekiwań zawodowych badanych pilotów wojskowych

Oczekiwania zawodowe	M	SD
Materialne	2,29	0,65
Prestiżowe	2,47	0,64
Moralne	2,55	0,68
Społeczne	2,87	0,34
Stabilizacyjne	2,34	0,90
Twórcze	2,63	0,48
Lotniczego mistrzostwa	2,76	0,43

Źródło: opracowanie własne.



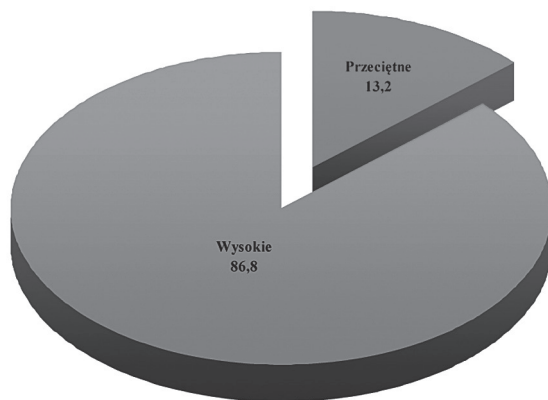
Rys. 1. Rodzaje oczekiwań zawodowych (średnie wartości)

Źródło: opracowanie własne.

W następnej kolejności piloci wskazują oczekiwania twórcze i moralne. Mają bowiem świadomość, że wykonują zawód wymagający niekonwencjonalnych działań oraz że jest to swoisty rodzaj misji społecznej, a służba lotnicza wymaga szczególnego *esprit de corps*.

Mniejsze relatywnie znaczenie repondenci przywiązują do prestiżu i stabilizacji, a najmniejsze są ich oczekiwania materialne. O ile muszą zabiegać o ułożenie sobie dobrych relacji w środowisku służby społecznej oraz stale doskonalić się pod względem pilotażu, dążąc do lotniczego mistrzostwa i spełnienia oczekiwań społecznych związanych z pełnioną misją, o tyle nie muszą zabiegać o prestiż, stabilizację i gratyfikacje finansowe, ponieważ praca pilota cieszy się społecznym uznaniem, a wojsko daje gwarancję stałej i dobrze płatnej pracy w porównaniu do innych grup zawodowych.

Ze szczegółowej analizy wynika, że dość powszechnie piloci cenią sobie przyjaźń i życzliwość kolegów, starają się też do wszystkich być przyjaźnie ustosunkowani (86,8% wskazań). Częściej niż co siódmy respondent (13,2%) nie wykazuje specjalnie silnych dążeń do utrzymywania stosunków koleżeńskich w pracy, chociaż nikomu stara się nie wyrządzać krzywdy. Nie ma wśród badanych pilotów takich osób, które unikałyby stosunków koleżeńskich, zajmując się swoimi sprawami (rys. 2).



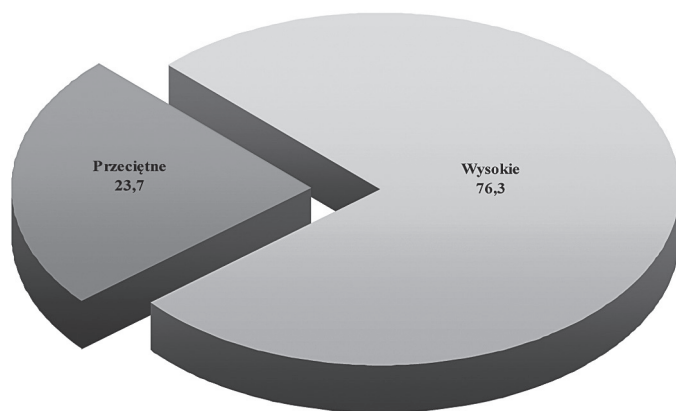
Rys. 2. Oczekiwania społeczne (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

Oczekiwania społeczne badanych pilotów wojskowych korelują na poziomie istotnym z następującymi czynnikami społeczno-zawodowymi: wiek ($p < 0,046$), stan cywilny ($p < 0,005$), staż służby wojskowej ($p < 0,000$), klasa pilota wojskowego ($p < 0,004$), dotychczasowy nalot ($p < 0,018$), nalot na danym typie samolotu ($p < 0,000$) oraz rodzaj statku powietrznego ($p < 0,023$). Piloci w wieku 46–50 lat, żonaci/mężatki bezdzietni, ze stażem służby wojskowej do 5 lat i z I klasą, z do-

tychczasowym nalotem ponad 2000 godzin oraz nalotem na danym typie powyżej 1200 godzin, a także piloci samolotów i śmigłowców transportowych częściej niż pozostałe badane osoby wiążą z lotniczą służbą wysokie oczekiwania społeczne.

Wyniki badań wskazują, że ponad 3/4 pilotów wojskowych (76,3%), realizując szkolenie lotnicze, chętnie wykonuje każde, nawet najtrudniejsze zadanie, będąc świadomym, iż służy to doskonaleniu ich lotniczego profesjonalizmu i prowadzi do mistrzostwa w wykonywanym zawodzie. Bez mała co czwarty respondent (23,7%) jest pasjonatem latania, jednak nie dąży do mistrzostwa, ważniejsze jest bezpieczne latanie (rys. 3). Poziom oczekiwań lotniczego mistrzostwa różnicowany jest na poziomie istotnym przez stan cywilny ($p < 0,002$) oraz charakter stanowiska służbowego ($p < 0,012$). Piloci stanu wolnego oraz piloci instruktorzy częściej niż pozostali badani mają wysokie oczekiwania w zakresie osiągnięcia lotniczego mistrzostwa.



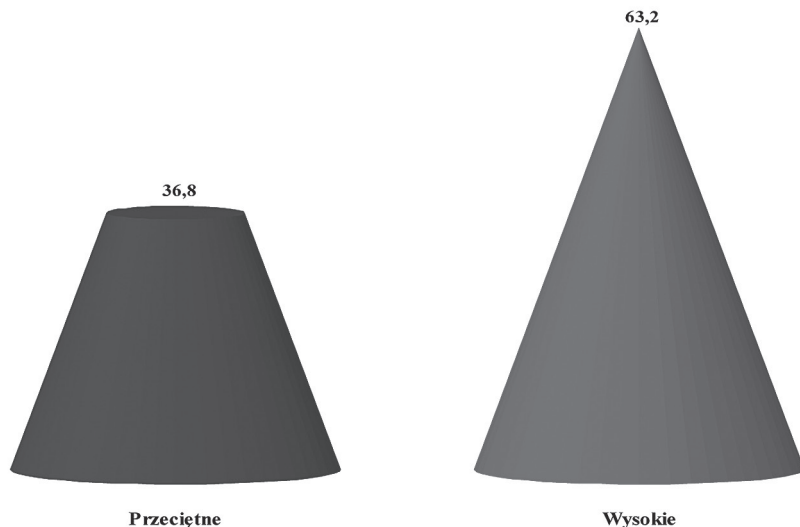
Rys. 3. Oczekiwania zawodowe pilotów wojskowych dotyczące lotniczego mistrzostwa (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

Okazuje się, że 2/3 badanych pilotów wojskowych stale dąży do wykazania się inicjatywą w pracy, wbrew trudnościom realizują oni wszelkie zadania i dążą do przekazywania kolegom swoich cennych zawodowych doświadczeń. Co trzeci respondent (36,8%) deklaruje natomiast, że lubi ciekawe zadania, lecz nie stara się wykazywać szczególnej inicjatywy i być kreatywnym, a jedynie rzetelnie wykonuje swoje obowiązki (rys. 4).

Oczekiwania twórcze, jakie wiążą z wykonywaną pracą badani piloci wojskowi, korelują na poziomie istotnym z następującymi czynnikami społeczno-zawodowymi: wiek ($p < 0,002$), stan cywilny ($p < 0,010$), wykształcenie ($p < 0,046$) oraz charakter stanowiska służbowego ($p < 0,010$). Piloci w wieku do 25 lat (100,0%),

żonaci/mężatki bezdzietni (100,0%), piloci, którzy ukończyli akademie wojskowe (100,0%) oraz piloci instruktorzy (72,7%) częściej niż pozostałe badane osoby mają wysokie oczekiwania twórcze.



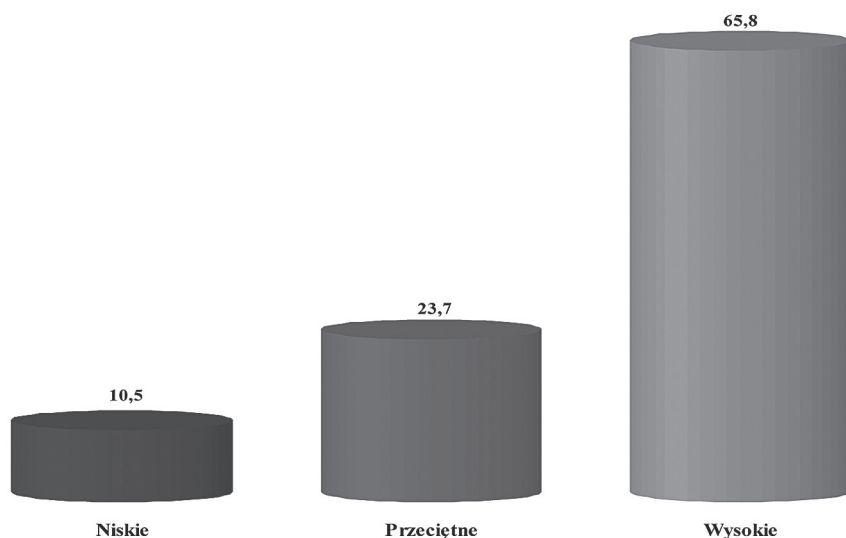
Rys. 4. Oczekiwania twórcze pilotów wojskowych (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

Kolejne analizy wskazują, że dla 2/3 badanych pilotów (65,8%) szczególnie ważne jest w toku służby zdobycie uznania i przychylności przełożonych i współpracowników. Co czwarty respondent (23,7%) sygnalizuje, że uznanie i przychylność są mu raczej obojętne, chociaż przyjmuje je z zadowoleniem. Natomiast co dziesiąty pilot objęty badaniem (10,5%) twierdzi, że nie oczekuje uznania i przychylności, jest mu to obojętne (rys. 5).

Poziom oczekiwań moralnych pilotów wojskowych różnicowany jest na poziomie istotnym przez następujące czynniki społeczno-zawodowe: wiek ($p < 0,002$), stan cywilny ($p < 0,000$), wykształcenie ($p < 0,034$), staż służby wojskowej ($p < 0,001$), klasa pilota wojskowego ($p < 0,000$), charakter stanowiska służbowego ($p < 0,001$), dotychczasowy nalot ($p < 0,036$) oraz rodzaj statku powietrznego ($p < 0,003$).

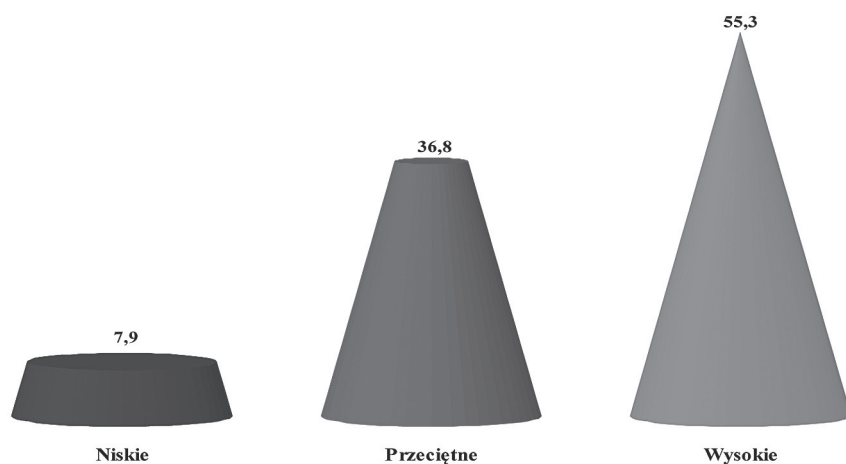
Piloci wojskowi w wieku do 25 lat, osoby wolne, piloci, którzy ukończyli studia cywilne, ze stażem służby wojskowej 11–15 lat, piloci z I klasą, podchorążowie, piloci posiadający dotychczasowy nalot 1501–2000 godzin oraz piloci samolotów i śmigłowców transportowych częściej niż pozostali badani mają wysokie oczekiwania moralne.



Rys. 5. Oczekiwania moralne pilotów wojskowych (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań pozwalają stwierdzić, że częściej niż co drugi badany pilot wojskowy (55,3%) pragnie awansu zawodowego i osiągnięcia prestiżu społecznego. Co trzeci respondent (36,8%) posiada umiarkowane pragnienie awansu zawodowego i uznania społecznego, a co dwunasty (7,9%) wyraża przekonanie, że awans zawodowy jest obecnie ograniczony, natomiast szanse prestiżu zawodowego są znikome, wręcz niemożliwe do osiągnięcia (rys. 6).

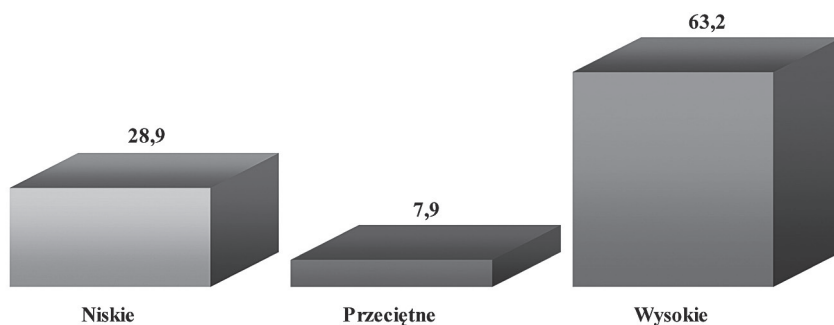


Rys. 6. Oczekiwania prestiżowe pilotów wojskowych (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

Oczekiwania prestiżowe badanych osób korelują na poziomie istotnym z następującymi czynnikami społeczno-zawodowymi: wiek ($p < 0,002$), wykształcenie ($p < 0,009$), klasa pilota wojskowego ($p < 0,004$), charakter stanowiska służbowego ($p < 0,001$), nalot na danym typie samolotu ($p < 0,016$) oraz rodzaj statku powietrznego ($p < 0,004$). Piloci wojskowi w wieku 31–35 lat, absolwenci WSOSP, piloci z II klasą, zajmujący stanowisko pilota, posiadający nalot na danym typie samolotu do 150 godzin oraz piloci samolotów poddźwiękowych częściej niż pozostale badane osoby mają wysokie oczekiwania prestiżowe.

Około 2/3 badanych pilotów przejawia silne dążenie do uzyskania stabilizacji zawodowej (63,2%). Częściej niż co czwarty pilot (28,9%) przyznaje, że lubi zmiany w życiu i pracy zawodowej, przemiany odbiera jako pewne ryzyko, ale też jako nowe możliwości. Nie stara się ustabilizować za wszelką cenę co dwunasty respondent (7,9%) (rys. 7).



Rys. 7. Oczekiwania stabilizacyjne badanych pilotów (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

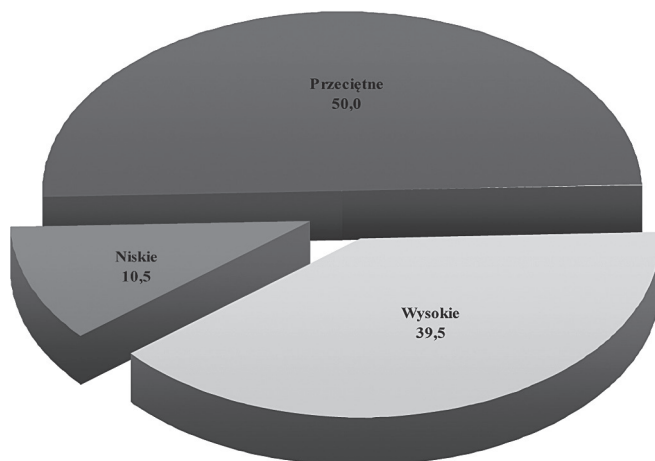
Poziom oczekiwań stabilizacyjnych badanych pilotów różnicowany jest na poziomie istotnym przez następujące czynniki społeczno-zawodowe: wiek ($p < 0,018$), stan cywilny ($p < 0,008$), wykształcenie ($p < 0,013$), staż służby wojskowej ($p < 0,001$), klasa pilota wojskowego ($p < 0,007$), charakter stanowiska służbowego ($p < 0,000$), dotychczasowy nalot ($p < 0,003$) oraz nalot na danym typie statku powietrznego ($p < 0,020$). Piloci w wieku 26–30 lat, żonaci/mężatki z 3 i więcej dziećmi, piloci, którzy ukończyli studia cywilne, ze stażem służby wojskowej do 5 lat, piloci bez żadnej klasy, zajmujący stanowiska sztabowe, piloci posiadający dotychczasowy nalot 101–250 godzin oraz piloci z nalotem na danym typie statku powietrznego 151–300 godzin częściej niż pozostali badani mają wysokie oczekiwania stabilizacyjne.

Kolejne analizy wykazują, że co drugi badany pilot (50,0%) świadczeń materialnych oczekuje tylko wówczas, gdy swoją pracą na to zasłuży. Znaczna część

respondentów (39,5%) stwierdza jednoznacznie, że posiadają wysokie dążenia do uzyskania świadczeń materialnych, co jest zasadniczym celem ich wzmożonej pracy. Jedynie co dziesiąty respondent (10,5%) podkreśla, że świadczenia materialne są mu obojętne (rys. 8).

Poziom oczekiwań materialnych badanych pilotów różnicowany jest na poziomie istotnym przez następujące czynniki społeczno-zawodowe: płeć ($p < 0,018$), klasa pilota wojskowego ($p < 0,032$), charakter stanowiska służbowego ($p < 0,002$), dotychczasowy nalot ($p < 0,001$) oraz rodzaj statku powietrznego ($p < 0,004$).

Badane kobiety pilotki, piloci posiadający I klasę, osoby zajmujące stanowisko pilota, osoby z dotychczasowym nalotem 101–250 godzin oraz piloci samolotów i śmigłowców transportowych częściej niż pozostali badani mają wysokie oczekiwania materialne.

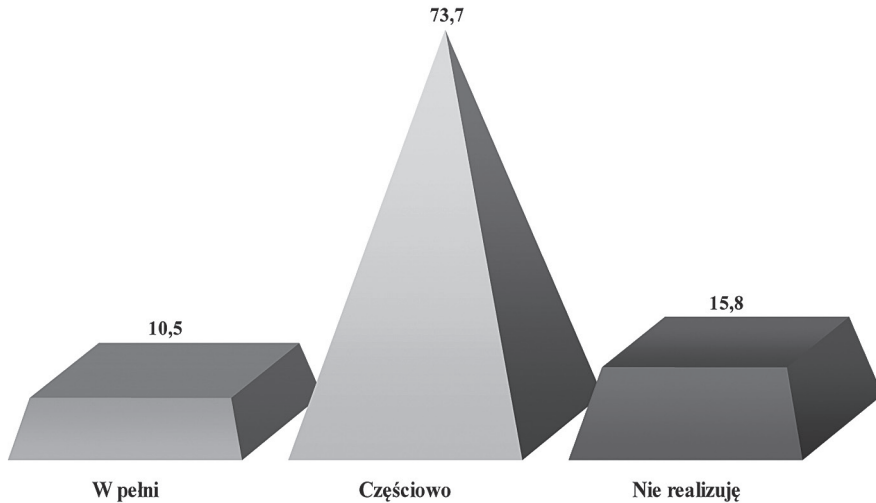


Rys. 8. Oczekiwania materialne badanych pilotów (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań pozwalają na konstatację, że jedynie co dziesiąty badany pilot wojskowy (10,5%) w pełni realizuje swoje oczekiwania, jakie wiąże z wykonywaną pracą zawodową. Natomiast 3/4 częściowo realizuje swoje oczekiwania, a co szósty badany nie ma szans na realizację obecnie swoich oczekiwań zawodowych (rys. 9).

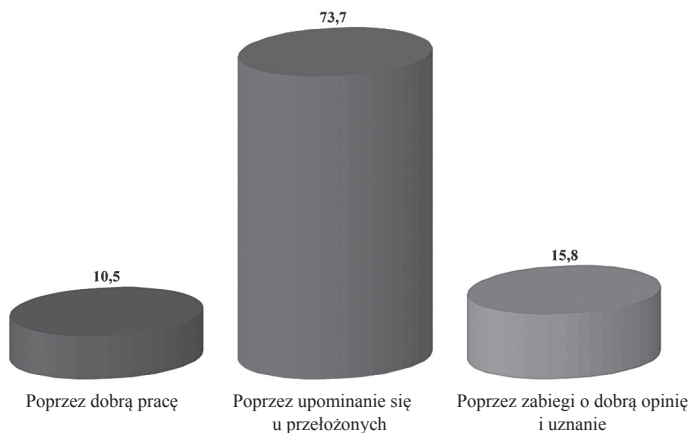
Stopień realizacji oczekiwań zawodowych pilotów wojskowych koreluje na poziomie istotnym z następującymi czynnikami społeczno-zawodowymi: płeć ($p < 0,030$), wiek ($p < 0,001$), stan cywilny ($p < 0,019$) oraz rodzaj statku powietrznego ($p < 0,048$). Piloci mężczyźni, badani w wieku do 25 lat, piloci stanu wolnego oraz piloci samolotów naddźwiękowych częściej niż pozostałe badane osoby częściowo realizują oczekiwania zawodowe.



Rys. 9. Stopień realizacji oczekiwań zawodowych (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej swoje oczekiwania zawodowe badani piloci starają się realizować przez upominanie się u przełożonych (73,7% wskazań), następnie przez zabieganie o dobrą opinię i uznanie (15,8% głosów) oraz dobrą pracę (10,5% wyborów) (rys. 10). Tym samym dominuje roszczeniowy charakter działania, a mniej skupienie się na własnej pracy.



Rys. 10. Sposób realizacji oczekiwań zawodowych (dane w %)

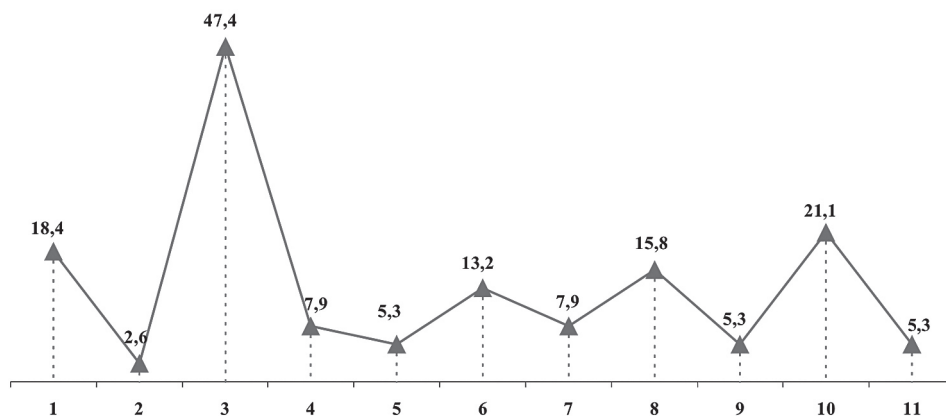
Źródło: opracowanie własne.

Sposób realizacji oczekiwań zawodowych przez pilotów wojskowych różnicowany jest na poziomie istotnym przez płeć ($p < 0,030$), wiek ($p < 0,001$), stan cywilny ($p < 0,019$) oraz rodzaj statku powietrznego ($p < 0,048$). Piloci mężczyźni, osoby w wieku do 25 lat, stanu wolnego oraz piloci latający na samolotach naddźwiękowych częściej niż pozostali badani oczekiwania zawodowe realizują przez upominanie się u przełożonych.

W ocenie badanych pilotów najczęstszą przeszkodą w realizacji ich oczekiwań zawodowych jest niewłaściwy podział zadań w środowisku pracy (47,4% odpowiedzi). Kolejnymi barierami są także: sytuacja rodzinna (21,1%), brak doświadczenia lotniczego (18,4%), przeciążenie zadaniami (15,8%) czy stan zdrowia (13,2%). Natomiast niewielką rolę odgrywają takie czynniki, jak: złe relacje z przełożonymi (7,9%), nieodpowiednie stanowisko pracy i obawy o własne bezpieczeństwo (5,3%) oraz zła współpraca w zespole (2,6%).

Wśród innych przeszkód badani wskazywali znacznie rzadziej problemy techniczne związane ze statkami powietrznymi, za dużą ilość personelu latającego, brak sprawnych samolotów lub ich niewystarczającą ilość (rys. 11).

Przeszkody w realizacji oczekiwań zawodowych w ocenie pilotów, takie jak: brak doświadczenia lotniczego, niewłaściwy podział zadań, przeciążenie zadaniami, obawy o własne bezpieczeństwo oraz stan zdrowia, korelują na poziomie istotnym statystycznie z następującymi czynnikami społeczno-zawodowymi re-



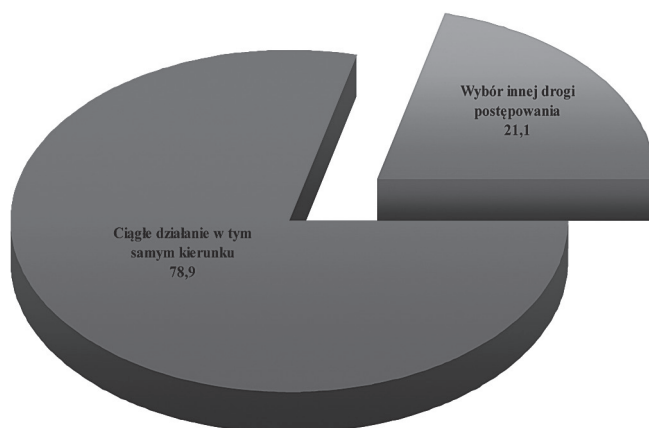
1 - Brak doświadczenia lotniczego, 2 - Zła współpraca w zespole, 3 - Niewłaściwy podział zadań, 4 - Nieodpowiednie stanowisko służbowe, 5 - Nieodpowiednie miejsce pracy, 6 - Stan zdrowia, 7 - Złe relacje z przełożonymi, 8 - Przeciążenie zadaniami, 9 - Obawy o własne bezpieczeństwo, 10 - Sytuacja rodzinna, 11 - Inne

Rys. 11. Przeszkody w realizacji oczekiwań zawodowych pilotów wojskowych (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

spondentów: wiekiem ($p < 0,000$), stanem cywilnym ($p < 0,005$), klasą pilota wojskowego ($p < 0,000$) oraz nalotem na danym typie statku powietrznego ($p < 0,000$). Okazuje się, że piloci wojskowi w wieku 31–35 lat, stanu wolnego, posiadający III klasę oraz piloci posiadający nalot na danym typie statku powietrznego 451–600 godzin częściej niż pozostali badani uważają, że brak doświadczenia lotniczego oraz niewłaściwy podział zadań są przeszkodami w realizacji oczekiwań zawodowych, natomiast przeciążenie zadaniami, stan zdrowia i obawy o własne bezpieczeństwo nie są przeszkodami w realizacji oczekiwań zawodowych.

Kolejne analizy wskazują, że najczęściej wybraną strategią działania przez ponad 3/4 badanych pilotów wojskowych (78,9%) w sytuacji niespełnienia oczekiwań zawodowych jest w dalszym ciągu działanie w kierunku realizacji oczekiwań uznanych za ważne w ich życiu zawodowym. Z kolei pozostali (21,9%) wybierają inną drogę postępowania, aby osiągnąć założony cel (rys. 12). Nie było ani jednej osoby, która w sytuacji niespełnienia jej oczekiwań zrezygnowała z działania, aby je osiągnąć. Tym samym należy podkreślić wysoki stopień determinacji badanych pilotów w realizacji własnych oczekiwań zawodowych.



Rys. 12. Sposób postępowania pilotów wojskowych w przypadku niespełnienia oczekiwań zawodowych (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

Sposób postępowania w przypadku niespełnienia oczekiwań zawodowych różnicowany jest na poziomie istotnym przez: wiek ($p < 0,020$), klasę pilota wojskowego ($p < 0,050$), charakter stanowiska służbowego ($p < 0,002$), dotychczasowy nalot ($p < 0,007$), nalot na danym typie statku powietrznego ($p < 0,021$) oraz rodzaj statku powietrznego ($p < 0,009$). Piloci wojskowi w wieku 31–35 lat, posiadający I klasę, zajmujący stanowisko sztabowe, z dotychczasowym nalotem 1501–2000

godzin i z nalotem na danym typie statku powietrznego 451–600 godzin oraz piloci samolotów naddźwiękowych częściej niż pozostali badani w sytuacji niespełnienia określonych oczekiwań zawodowych starają się w dalszym ciągu działać w kierunku ich realizacji.

Po określeniu oczekiwań zawodowych pilotów wojskowych dalszym etapem badań była diagnoza ich nadziei na sukces. Z uzyskanych danych wynika, że ogólny poziom nadziei na sukces charakteryzuje się średnią $M=55,47$, medianą 56,00, odchyleniem standardowym $SD=4,98$ oraz minimum 43 i maksimum 64. Znajdowanie rozwiązań: $M=28,00$, $SD=2,52$, zaś siła woli: $M=27,47$, $SD=3,03$.

Okazuje się, że wśród badanych pilotów wojskowych aż 2/3 respondentów (65,8%) przejawia wysoki poziom nadziei na odniesienie sukcesu zawodowego. Wynik przeciętny charakteryzuje jedynie co trzeciego respondenta (34,2%). Nie było ani jednej osoby, która uzyskałaby wynik niski (tab. 3).

Tab. 3. Ogólny poziom nadziei na sukces badanych pilotów wojskowych

Ogólny poziom nadziei na sukces	Częstość	%
Wynik niski (1–3 steny)	–	–
Wynik przeciętny (4–7stenów)	26	34,2
Wynik wysoki (8–10 stenów)	50	65,8
Ogółem	76	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Ogólny poziom nadziei na sukces badanych pilotów wojskowych koreluje na poziomie istotnym z następującymi czynnikami społeczno-zawodowymi: wiekiem ($p<0,040$), wykształceniem ($p<0,000$), stażem służby wojskowej ($p<0,035$), klasą pilota wojskowego ($p<0,008$), charakterem stanowiska służbowego ($p<0,007$), dotychczasowym nalotem ($p<0,042$) oraz nalotem na danym typie statku powietrznego ($p<0,016$). Piloci wojskowi w wieku do 25 lat, badani, którzy ukończyli akademie wojskowe, piloci ze stażem służby wojskowej 11–15 lat, posiadający III klasę pilota wojskowego, zajmujący stanowisko pilota, piloci z dotychczasowym nalotem 1501–2000 godzin oraz z nalotem na danym typie statku powietrznego 601–1200 godzin częściej niż pozostali badani deklarują wysoki poziom nadziei na sukces.

Znajdowanie rozwiązań jako jeden z elementów analizy nadziei na sukces badanych pilotów charakteryzuje się średnią $M=28,00$, medianą 28,00, odchyleniem standardowym $SD=2,52$ oraz minimum 23 i maksimum 32.

Ustalono, że 3/4 badanych pilotów wojskowych charakteryzuje się wysokimi wynikami w zakresie znajdowania rozwiązań, co świadczy o przekonaniu o wła-

snej wiedzy i kompetencji intelektualnej, która pozwala na skuteczną egzekucję woli (por. Łąguna, Trzebiński, Zięba 2005, s. 7). Jedyne co czwarty respondent (23,7%) uzyskał wynik przeciętny. Nie było osób, które nie miałyby umiejętności znajdowania rozwiązań w dążeniu do osiągnięcia sukcesu zawodowego (tab. 4).

Piloci potrafią rozważyć wiele sposobów wyjścia z kłopotów, znaleźć wiele sposobów rozwiązania powstałego problemu. Nawet jeśli inni dają za wygraną, oni wiedzą, że są w stanie pokonać pojawiające się trudności, by rozwiązać problem.

Wyniki uzyskane przez badanych pilotów na Skali Znajdowanie Rozwiązań różnicowane są na poziomie istotnym statystycznie przez ich wykształcenie ($p < 0,000$), klasę pilota wojskowego ($p < 0,003$), charakter stanowiska służbowego ($p < 0,025$) oraz dotychczasowy nalot ($p < 0,010$).

Okazuje się, że piloci, którzy ukończyli akademie wojskowe, posiadający III klasę pilota wojskowego, zajmujący stanowisko pilota oraz piloci z dotychczasowym nalotem 1501–2000 godzin częściej niż pozostali badani posiadają wysokie umiejętności znajdowania rozwiązań w dążeniu do osiągnięcia sukcesu zawodowego.

Tab. 4. Umiejętność znajdowania rozwiązań przez badanych pilotów

Znajdowanie rozwiązań	Częstość	%
Wynik niski (1–3 stenów)	–	–
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	18	23,7
Wynik wysoki (8–10 stenów)	58	76,3
Ogółem	76	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki uzyskane przez badanych pilotów na kolejnej podskali określającej ich siłę woli są następujące: średnia $M=27,47$, mediana 28,00, odchylenie standardowe $SD=3,03$ oraz minimum 19 i maksimum 32.

Co drugi pilot wojskowy (50,0%) charakteryzuje się przeciętnym przekonaniem o możliwości zrealizowania podjętego planu działania prowadzącego do sukcesu zawodowego. Ponadto potrafi zainicjować dążenie do celu po wybranej drodze i wytrwać w nim mimo napotykaných przeszkód. Wysoki wynik uzyskało nieznacznie mniej osób (44,7%), a wynik niski – zaledwie pojedyncze osoby (5,3%) (tab. 5).

Można zatem skonstatować, że piloci są tą grupą zawodową, u której w dążeniu do sukcesu zawodowego występuje duże nasilenie woli. Energia wynikająca – jak piszą M. Łąguna, J. Trzebiński i M. Zięba (2005, s. 7) – z przekonania

o własnej skuteczności jako wykonawcy nabiera szczególnego znaczenia w obliczu zwątpienia, przeszkód i zmęczenia, gdyż pomaga utrzymać wybraną do realizacji najlepszą drogę do celu.

Tab. 5. Siła woli badanych pilotów wojskowych

Siła woli	Częstość	%
Wynik niski (1–3 steny)	4	5,3
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	38	50,0
Wynik wysoki (8–10 stenów)	34	44,7
Ogółem	76	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki uzyskane przez badanych pilotów na Skali Siła Woli korelują na poziomie istotnym z następującymi czynnikami społeczno-zawodowymi: wiekiem ($p < 0,001$), wykształceniem ($p < 0,000$), stażem służby wojskowej ($p < 0,015$), klasą pilota wojskowego ($p < 0,000$), charakterem stanowiska służbowego ($p < 0,000$), dotychczasowym nalotem ($p < 0,001$), nalotem na danym typie statku powietrznego ($p < 0,004$) oraz rodzajem statku powietrznego ($p < 0,000$). Piloci wojskowi w wieku do 25 lat, absolwenci WSOSP, piloci ze stażem służby wojskowej 11–15 lat, posiadający III klasę pilota wojskowego, podchorążowie, piloci z dotychczasowym nalotem 1001–1500 godzin, z nalotem na danym typie statku powietrznego 601–1200 godzin oraz piloci samolotów poddźwiękowych częściej niż pozostali badani uzyskali wysoki wynik w Skali Siła Woli. Oznacza to, że energicznie realizują swoje zamierzenia, osiągają cele, które sobie stawiają, odnoszą spore sukcesy w życiu, a ich doświadczenie dobrze przygotowało ich do wyzwań przyszłości.

Dążąc do określenia zależności między oczekiwaniami zawodowymi badanych pilotów wojskowych a ich nadzieją na sukces, dokonałam korelacji tych zmiennych (tab. 6).

Tab. 6. Istotne statystycznie zależności między oczekiwaniami zawodowymi badanych pilotów wojskowych a ich ogólnym poziomem nadziei na sukces

Oczekiwania zawodowe	Ogólny poziom nadziei na sukces			
	Poziom istotności	df	Ch ² empiryczne	V Kramera
Oczekiwania moralne	0,011	2	9,068	0,345
Oczekiwania twórcze	0,000	1	17,817	0,484
Oczekiwania lotniczego mistrzostwa	0,029	1	4,775	0,251

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych w tab. 6, ogólny poziom nadziei na sukces koreluje na poziomie istotnym z następującymi oczekiwaniami zawodowymi: moralnymi ($p < 0,011$), twórczymi ($p < 0,000$) oraz lotniczego mistrzostwa ($p < 0,029$). Piloci z wysokimi oczekiwaniami moralnymi, twórczymi oraz lotniczego mistrzostwa częściej niż pozostali badani deklarują wysoki poziom nadziei na sukces.

Kolejne korelacje dotyczyły poszukiwania związków i zależności między oczekiwaniami zawodowymi a umiejętnością znajdowania rozwiązań pilotów dążących do sukcesu zawodowego (tab. 7).

Tab. 7. Istotne statystycznie zależności między oczekiwaniami zawodowymi pilotów wojskowych a ich umiejętnościami znajdowania rozwiązań

Oczekiwania zawodowe	Skala Znajdowanie Rozwiązań			
	Poziom istotności	df	Ch ² empiryczne	V Kramera
Oczekiwania moralne	0,000	2	16,359	0,464
Oczekiwania stabilizacyjne	0,035	2	6,717	0,297
Oczekiwania twórcze	0,003	1	9,016	0,344
Oczekiwania lotniczego mistrzostwa	0,018	1	5,624	0,272

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki uzyskane przez badanych pilotów na Skali Znajdowania Rozwiązań różnicowane są na poziomie istotnym przez oczekiwania moralne ($p < 0,000$), oczekiwania stabilizacyjne ($p < 0,035$), oczekiwania twórcze ($p < 0,003$) oraz oczekiwania lotniczego mistrzostwa ($p < 0,018$). Okazuje się, że piloci z wysokimi oczekiwaniami moralnymi, twórczymi i lotniczego mistrzostwa oraz niskimi oczekiwaniami stabilizacyjnymi częściej niż pozostali badani posiadają wysokie umiejętności znajdowania rozwiązań, dążąc do sukcesu zawodowego.

Weryfikując zależności między oczekiwaniami zawodowymi badanych pilotów a ich siłą woli, stwierdzono istotne zależności statystyczne w odniesieniu do niektórych rodzajów oczekiwań zawodowych (tab. 8).

Siła woli badanych pilotów wojskowych koreluje na poziomie istotnym z następującymi ich oczekiwaniami zawodowymi: moralnymi ($p < 0,003$), stabilizacyjnymi ($p < 0,000$), twórczymi ($p < 0,007$) oraz lotniczego mistrzostwa ($p < 0,001$). Piloci z wysokimi oczekiwaniami moralnymi, twórczymi i lotniczego mistrzostwa oraz niskimi oczekiwaniami stabilizacyjnymi częściej niż pozostali badani charakteryzują się wysokim natężeniem siły woli, potrafią zainicjować określone działania i konsekwentnie je realizować w drodze do osiągnięcia sukcesu zawodowego.

Tab. 8. Istotne statystycznie zależności między oczekiwaniami zawodowymi badanych pilotów wojskowych a ich siłą woli

Oczekiwania zawodowe	Skala Siła Woli			
	Poziom istotności	df	Ch ² empiryczne	V Kramera
Oczekiwania moralne	0,003	4	15,849	0,323
Oczekiwania stabilizacyjne	0,000	4	21,296	0,374
Oczekiwania twórcze	0,007	2	9,899	0,361
Oczekiwania lotniczego mistrzostwa	0,001	2	14,200	0,432

Źródło: opracowanie własne.

ZAKOŃCZENIE

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że piloci wojskowi wiążą ze służbą wojskową najczęściej przeciętne oczekiwania, które dotyczą przede wszystkim oczekiwań społecznych i osiągnięcia lotniczego mistrzostwa. Mniejsze znaczenie mają dla nich oczekiwania twórcze i moralne. Najmniej ważne okazały się oczekiwania prestiżowe i materialne. Piloci cenią sobie przyjaźń i koleżeństwo, utrzymują bliskie relacje z innymi osobami w środowisku służby, najczęściej są to koledzy – piloci wojskowi. Podkreślić należy, że ponad 3/4 badanych pilotów, realizując szkolenie lotnicze, chętnie wykonuje każde zadanie, nawet to najtrudniejsze. Towarzyszy im świadomość, że tylko tą drogą mogą dojść do lotniczego mistrzostwa. Dla 2/3 badanych osób istotna jest też przychylność przełożonych i innych współpracowników. W podobnej skali występuje dążenie respondentów do uzyskania stabilizacji zawodowej. Natomiast co drugi pilot pragnie awansować na wyższy stopień wojskowy, z którym wiąże się wyższy prestiż w środowisku służby, oraz oczekuje świadczeń materialnych, które powinny być adekwatne do stawianych im wymagań i występować tylko wówczas, gdy się w pełni na nie zasłuży swoją pracą i osiągnięciami zawodowymi.

Przeprowadzone analizy wykazały, że jedynie co dziesiąty badany w pełni realizuje te oczekiwania, a 3/4 respondentów realizuje je częściowo. Najczęściej swoje oczekiwania realizują piloci, upominając się u swoich przełożonych. Zabiegają także o dobrą opinię i uznanie społeczne. Najczęstszą przeszkodą w realizacji ich oczekiwań jest niewłaściwy podział zadań w środowisku pracy oraz niekiedy sytuacja rodzinna, brak lotniczego doświadczenia, przeciążenie zadaniami czy nawet stan zdrowia. Aby zrealizować swoje oczekiwania, 3/4 pilotów objętych badaniem podejmuje usilne działania zmierzające w kierunku realizacji oczekiwań zawodowych, które uważają za szczególnie dla nich istotne w lotniczej służ-

bie. W tych działaniach są bardzo zdeterminowani i konsekwentni. Działaniom tym towarzyszy duży optymizm i nadzieja, że uda im się osiągnąć zamierzone cele. Aż 2/3 respondentów przejawia wysoki poziom nadziei na odniesienie sukcesu zawodowego. Składa się na to bardzo wysoki wynik w zakresie umiejętności znajdowania rozwiązań, co może świadczyć o własnej wiedzy i kompetencji intelektualnej, która pozwala na skuteczną egzekucję woli (por. Łaguna, Trzebiński, Zięba 2005, s. 7). Piloci potrafią bowiem rozważyć wiele sposobów wyjścia z sytuacji trudnej i znaleźć adekwatne rozwiązanie. Odnotować należy, że bez mała co drugi badany pilot wyróżnia się wysokim natężeniem woli, potrafi zainicjować dążenie do celu po wybranej drodze i wytrwać mimo napotykaných przeszkód.

Okazuje się, że piloci wojskowi, wyróżniający się wysokimi oczekiwaniami twórczymi, dążeniem do lotniczego mistrzostwa i oczekiwaniami moralnymi, częściej od pozostałych osób wykazują wysoki poziom nadziei na odniesienie sukcesu zawodowego. Najczęściej też wyróżniają się wysokim natężeniem siły woli oraz potrafią zainicjować określone działania, które są adekwatnymi rozwiązaniami problemu i prowadzą ich do sukcesów zawodowych.

Przeprowadzone badania wykazują, że zarówno poziom oczekiwań zawodowych, ich struktura, jak i poziom nadziei na sukces oraz wzajemne korelacje świadczą o tym, że piloci wojskowi są grupą zawodową silnie związaną ze swoją profesją, zdeterminowaną w rozwoju i potrafiącą wykorzystać w pełni swoje indywidualne zasoby w dążeniu do lotniczego mistrzostwa i pomyślnej realizacji kariery zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

- Bera R. (1999), *Wizerunek współczesnego pilota wojskowego*, Warszawa: DWLOP.
- Bera R. (2003), *Postawy zawodowe pilotów wojskowych w procesie restrukturyzacji polskich sił powietrznych*, Warszawa: Dom Wydawniczy Bellona.
- Gliszczyńska X. (1971), *Psychologiczne badanie motywacji w środowisku pracy*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kozielecki J. (2006), *Psychologia nadziei*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M. (2005), *Kwestionariusz nadziei na sukces*, Warszawa: PTP.
- Nowacki T.W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Obuchowski K. (2002), *Nadzieja matką mądrych, depresja zapadliskiem nieszczęść*, „Charaktery”, nr 11.
- Olszewski R. (1998), *Lotnictwo w odstraszaniu militarnym*, Warszawa: Bellona.
- Piskorz A. (2012), *Rozwój zawodowy pilotów wojskowych*, Warszawa: Bellona.
- Poplucz J. (1977), *Oczekiwania zawodowe pracujących*, „Studia Socjologiczne”, nr 2(65).
- Ryś M. (2010), *Człowiek niosący nadzieję*, „Kwartalnik Naukowy UKSW”, nr 2(2).
- Sterniczuk B., Sterniczuk H. (1979), *Człowiek w procesie pracy. Postawy wobec pracy*, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Ślusarski J. (1994), *Środowisko pracy pilota wojskowego jako potencjalne źródło błędów lotniczych*, „Przegląd WLiOP”, nr 3.

- Trzebiński J., Zięba M. (2003), *Nadzieja, strata, rozwój*, „Psychologia Jakości Życia”, t. 2, nr 1.
- Vroom V. (1964), *Work and Motivation*, New York.
- Widerszal-Bazyl M. (1979), *Ukierunkowanie motywacji osiągnąć a poziom wykonywania pracy*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Długosz E., Wiernek B. (red.) (1998), *Psychologia i socjologia zarządzania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Text”.

SUMMARY

Military pilots have a variety of expectations as regards their careers and they exhibit varied levels of hope of professional success. Depending on the degree to which they succeed in meeting these expectations and fulfilling their hopes, one can speak of reaching (or failure to reach) career satisfaction, which triggers the inevitable consequences of these facts for the quality of the military service delivered. If satisfaction is objectively reachable, the pilot experiences harmony and sense of confirmation of his positive choice of career and developmental potential. Drawing upon the above assumptions, in the autumn of 2016, the author conducted empirical research involving military pilots in an attempt to diagnose both their professional expectations and hope of success. The author also researched correlations between these two variables, assuming that meeting professional expectations by the pilots should determine their positive self-assessment as regards their potential for professional success in the military context, which should, in turn, stimulate them to be more intensely involved in professional training.

Keywords: military pilot; professional expectations; hope of success

42. Baza Lotnictwa Szkolnego

SEBASTIAN BERA

s.bera@wp.pl

*Wartości związane z pracą zawodową
pilotów wojskowych*

Values Associated with the Work of Professional Military Pilots

STRESZCZENIE

Praca zawodowa stanowi podstawową formę aktywności człowieka, odgrywa główną rolę w zaspokajaniu jego życiowych potrzeb rozwojowych. Jednak, jak wykazują dotychczasowe badania empiryczne, stanowi też różną wartość w życiu pracujących, a poszczególne jej aspekty są niekiedy odmiennie oceniane w zależności od wykonywanego zawodu i pełnionej roli zawodowej. W zawodach trudnych i niebezpiecznych, do których należy profesja pilota wojskowego, znaczenie przywiązywane do wykonywanej pracy odgrywa kluczową rolę w jakości pełnionej służby. Kierując się tymi przesłankami, dokonałem diagnozy wartości, jakie piloci wojskowi wiążą z wykonywaną pracą zawodową. Problematykę tę rozpatrywałem w kontekście uwarunkowań społeczno-zawodowych.

Słowa kluczowe: praca jako wartość; wartości zawodowe; pilot wojskowy

WPROWADZENIE

Jak trafnie stwierdza M. Podgórny (2000, s. 12):

(...) praca jako element życia ludzkiego była i jest nadal przez filozofię każdej epoki sytuowana między prymatem ducha a prymatem materii, między kanonem sztuki a kanonem techniki, między ideą działania a ideą kontemplacji, między chlubą wolności a hańbą zniewolenia, między pokutą za grzech pierwszych ludzi a szansą na dojrzałe człowieczeństwo, między ideą alienacji a teorią samo-realizacji, wreszcie między statusem towaru na rynku a postulatem personalizacji.

Badania empiryczne wykazują, że z pracą zawodową ludzie wiążą określone oczekiwania i dążą w toku jej wykonywania do realizacji istotnych dla nich wartości, które mogą dotyczyć: możliwości dalszego kształcenia się, nowych wyzwań, możliwości stosowania posiadanych kompetencji, możliwości pracy twórczej i oryginalnej, wykonywania zadań indywidualnie, dobrych relacji w środowisku pracy, możliwości pomagania innym, gwarancji stałej pracy czy uzyskiwania wysokiego dochodu (por. Bromberek 1988; Boguszewski 2006; Wierzejska 2014). Aksjologia dotycząca pracy jest bardzo istotna w zawodach trudnych i niebezpiecznych, do których należy m.in. zawód pilota wojskowego. Ponadto swoje zainteresowania badawcze skierowałem na pilotów wojskowych, ponieważ jest to środowisko, w którym na co dzień funkcjonują zawodowo.

Dotychczasowe badania świadczą o tym, że piloci wojskowi wykazują orientację prorodzinną i prozawodową. W badaniach przeprowadzonych w 1999 r. wśród 165 losowo wybranych pilotów reprezentujących różne rodzaje lotnictwa (myśliwskiego, myśliwsko-bombowego, rozpoznawczego, transportowego) ustalono, że dominują: wartości życia rodzinnego (tzn. dobre zdrowie własne i rodziny), rozwój zawodowy i satysfakcjonująca praca dająca stabilizację życiową i szczęśliwe życie rodzinne nad wartościami abstrakcyjnymi i hedonistycznymi. Wykonywana praca spełnia dla pilotów wiele funkcji. Przede wszystkim samorealizacyjne, związane z treścią pracy (charakterem wykonywanych lotniczych zadań), jak również z możliwością zaspokojenia wielu ważnych potrzeb społecznych (możliwością przebywania z ludźmi o podobnych zainteresowaniach, prestiżowych i bytowych). Praca stanowi dla większości wartość autoteliczną (samą w sobie). Jest przede wszystkim realizacją własnych aspiracji i zainteresowań, ciekawym zajęciem dostarczającym mocnych wrażeń (por. Bera 1999, s. 16–17, 19–21).

W innych badaniach empirycznych, zrealizowanych w 2001 r. wśród 155 pilotów w sytuacji głębokich przemian restrukturyzacyjnych w lotnictwie wojskowym, ustalono, że hierarchia celów i dążeń życiowych personelu latającego się nie zmienia. Świat wartości naczelnych pilotów wojskowych jest stabilny i obejmuje wartości życia rodzinnego oraz wykonywanie pracy w zawodzie zgodnym z zainteresowaniami, pracy dającej satysfakcję. Ponadto cenione jest rzetelne wykonywanie obowiązków zawodowych (dobra i solidna praca). Oceniając różne aspekty pracy, dowiedziono, że piloci podchodzą do swojej profesji w sposób twórczy, jednak nie jest to dążenie do kariery zawodowej, lecz samorealizacja przez wykonywanie czynności i zadań związanych z pilotowaniem statku powietrznego, gdzie liczy się samodoskonalenie zawodowe, przebywanie z innymi ludźmi zafascynowanymi lotnictwem oraz silne dążenie do użytkowania nowoczesnej techniki lotniczej (por. Bera 2003, s. 187, 199).

Podobną trwałą tendencję dotyczącą wartościowania pracy przez personel latający potwierdzają kolejne badania przeprowadzone przez A. Piskorz (2012)

wśród 250 osób reprezentujących wszystkie rodzaje lotnictwa wojskowego (Siły Powietrzne, lotnictwo Wojsk Lądowych i lotnictwo Marynarki Wojennej). Okazało się, że dla pilotów wojskowych największe znaczenie mają te właściwości wykonywanej pracy, które wchodzą w zakres funkcji nieinstrumentalnych oraz są związane z realizacją własnych aspiracji i zamiłowań, a także wykonywaniem ciekawego zajęcia dostarczającego mocnych wrażeń. Istotną rolę pełni praca jako źródło materialnego i socjalnego zabezpieczenia bytu (utrzymania). Materialny aspekt służby nabrał w ostatnich latach znacznie większego znaczenia niż w przeszłości. W powszechnej ocenie pilotów ich praca sprzyja realizacji własnych celów i dążeń osobistych oraz stanowi gwarancję stabilizacji życiowej, co bardzo silnie wiąże ich z wykonywaną profesją (Piskorz 2012, s. 156–159).

Reasumując, można stwierdzić, że aksjologia pilotów wojskowych w odniesieniu do roli pracy w ich życiu i cenionych aspektów pracy jest dość stabilna mimo różnych wcześniejszych zmian strukturalno-organizacyjnych w lotnictwie wojskowym. Jednak warto poddać ją kolejnej weryfikacji, gdyż w ostatnich latach diametralnie uległy zmianie warunki służby lotniczej. Dotyczy to zwłaszcza organizacji procesu szkolenia lotniczego, obowiązujących procedur lotniczych zgodnie ze standardami NATO i wykonywania zadań w wojskowych misjach zagranicznych w warunkach szerególnego zagrożenia zdrowia i życia.

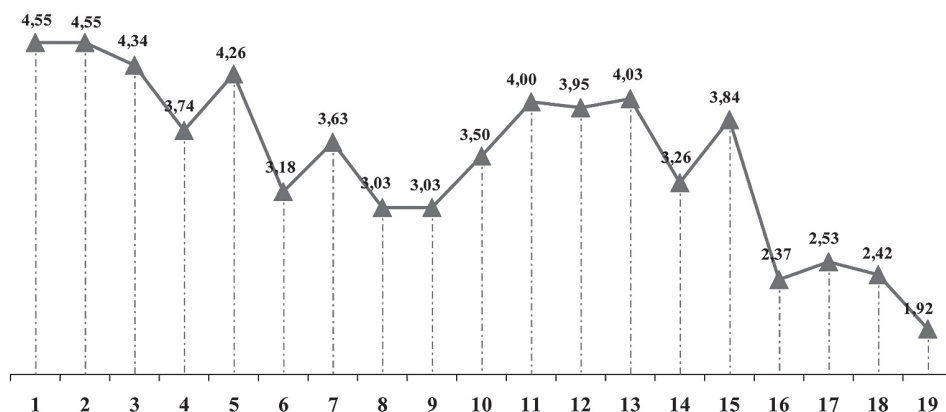
METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Projektując swoje badania, starałem się z nieco innej perspektywy spojrzeć na wartość pracy pilotów wojskowych, niż to czyniono w dotychczasowych eksploracjach. Wykorzystałem koncepcję B. Bromberka (1988), który na podstawie 19 wartości określających znaczenie różnych aspektów pracy określił cztery orientacje na pracę: wewnętrzną, prestiżową, społeczną i na własną wygodę. Dzięki temu mogłem ustalić zarówno znaczenie różnych aspektów pracy zawodowej personelu latającego, jak i ich orientację na wartości. W badaniu wzięło udział 76 pilotów wojskowych. W grupie badanych byli podchorążowie ostatniego roku studiów Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych w Dęblinie (21,1%), ich instruktorzy (28,9%) i dowódcy lotniczy (13,2%) oraz inni piloci objęci szkoleniem lotniczym (36,8%). W grupie tej dominowali mężczyźni (86,8%). Kobiety stanowiły 13,2% badanej grupy. Można skonstatować, że w zawodzie pilota wojskowego zachodzą istotne zmiany. W przeszłości był to zawód typowo męski, a obecnie stał się dostępny dla kobiet.

Badania zostały przeprowadzone w 2015 r. w ramach szerszego projektu obejmującego różne aspekty funkcjonowania zawodowego pilotów wojskowych: oczekiwania zawodowe i nadzieję na sukces pilotów (J. Wierzejska), ich poczucie odpowiedzialności zawodowej (R. Bera) oraz poczucie kontroli w sytuacji pracy (J. Wierzejska).

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Jak wynika z uzyskanych danych, badani piloci wojskowi z wykonywaną pracą wiążą różne wartości zawodowe (rys. 1).



1 – Możliwość stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności, 2 – Możliwość osiągnięcia mistrzostwa w wykonywanym zawodzie, 3 – Możliwość pracy stawiającej wciąż nowe wyzwania, 4 – Wykonywanie zadań w miarę indywidualnie, 5 – Możliwość pracy twórczej i oryginalnej, 6 – Nienormowany sztywno czas pracy, 7 – Wysokie uznanie i pozycja społeczna, 8 – Duże możliwości szybkiego awansowania, 9 – Możliwość kierowania pracą innych, 10 – Możliwość pomagania innym, 11 – Praca raczej z ludźmi niż z przedmiotami, 12 – Służba społeczeństwu, 13 – Dobre relacje społeczne w środowisku pracy, 14 – Wysoki dochód, 15 – Gwarancja stałej pracy, 16 – Dużo wolnego czasu, 17 – Możliwość pracy w garnizonie blisko dużego miasta, 18 – Miejsce pracy znajdujące się blisko rodzinnego domu, 19 – Praca niewymagająca dużego zaangażowania

Rys. 1. Wartości zawodowe badanych pilotów (wartości średnie)

Źródło: opracowanie własne.

Okazało się, że badani piloci przez wykonywaną pracę zawodową pragną przede wszystkim mieć możliwość stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności oraz osiągnięcia mistrzostwa w wykonywanym zawodzie. Zdają sobie sprawę z tego, że ich praca musi mieć charakter twórczy i oryginalny, nie ma tu bowiem żadnych szablonów, a każde zadanie w powietrzu wymaga swoistej wirtuozerii. Bardzo ważną wartością jest praca w zespole i dobre relacje społeczne.

Aby realizować się w pracy oraz urzeczywistniać swoje lotnicze pasje i zamiłowania, niezbędna jest zdaniem pilotów gwarancja stałej pracy (stabilizacja zawodowa) i możliwość wykonywania zadań w miarę indywidualnie, gdzie można sprawdzić się samemu i wykazać lotniczym przygotowaniem. To gwarancja uzyskania wysokiego uznania i pozycji społecznej, zwłaszcza gdy ma się przekonanie o służbie społeczeństwu i jest się gotowym do pomagania innym.

Dla pilotów przeciętne znaczenie ma wysoki dochód i nienormowany sztywno czas pracy. Mają oni świadomość, że ich zarobki są pochodną posiadanych kompetencji zawodowych, dyspozycyjności i wysokich wymagań, jakie stawia lotnicza służba oraz że są one relatywnie wyższe w stosunku do innych żołnierzy zawodowych.

Na dalszym planie znalazły się takie wartości, jak duże możliwości szybkiego awansowania czy możliwość kierowania pracą innych. Piloci są świadomi, że trudno w ich zawodzie uzyskać wyższe stanowisko służbowe, mniej też są zainteresowani dowodzeniem, a ich pragnieniem jest głównie latanie. Nie przywiązują raczej znaczenia do służby w garnizonie blisko dużego miasta, blisko domu rodzinnego czy posiadania dużo wolnego czasu. Zdecydowanie odrzucają brak zaangażowania, podejmują wiele działań na rzecz doskonalenia swoich umiejętności lotniczych.

Dominuje wśród nich orientacja wewnętrzna (4,11), określająca możliwość pełnego wykorzystania posiadanych kompetencji zawodowych i możliwość rozwoju w środowisku pracy, oraz orientacja społeczna (3,87). Mniej ważna okazała się orientacja prestiżowa (3,23). Dopiero w dalszej kolejności znalazły się wartości o orientacji skierowanej na własną wygodę (2,72) (tab. 1, rys. 2).

Tab. 1. Podział wartości ze względu na orientację (wartości średnie)

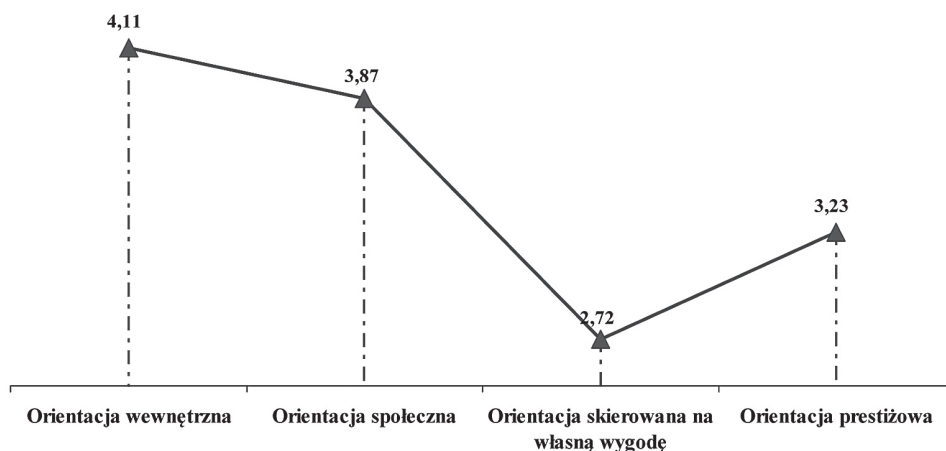
Wartości ze względu na orientację	M	SD	Hierarchia wartości
Wartości o orientacji wewnętrznej	24,63	3,97	4,11
Wartości o orientacji społecznej	15,47	3,68	3,87
Wartości o orientacji skierowanej na własną wygodę	16,34	5,69	2,72
Wartości o orientacji prestiżowej	9,68	3,27	3,23

Źródło: opracowanie własne.

Wartości o orientacji wewnętrznej

Wartości o orientacji wewnętrznej pilotów wojskowych charakteryzują się średnią $M=24,63$, medianą 25, odchyleniem standardowym $SD=3,97$ oraz minimum 10 i maksimum 30.

Poziom wartości o orientacji wewnętrznej pilotów wojskowych obliczono metodą odchyłeń standardowych. Znaczenie przeciętne wynosi: średnia – $M=24,63$, plus/minus jedno odchylenie standardowe – $SD=3,97$; znaczenie bardzo duże: średnia plus powyżej jedno i więcej odchyłeń standardowych; znaczenie małe: średnia minus poniżej jednego i więcej odchyłeń standardowych. Stąd bardzo duże znaczenie wartości o orientacji wewnętrznej wynosi powyżej 28 pkt, znaczenie przeciętne to 20–28 pkt, a małe – poniżej 20 pkt.



Rys. 2. Orientacje na wartości zawodowe badanych pilotów (dane według średnich na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza wartość nieważną, a 5 – bardzo ważną)

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z uzyskanych danych (tab. 2), 3/4 badanych pilotów wojskowych (73,7%) przywiązuje przeciętne znaczenie do wartości o orientacji wewnętrznej. Mają one bardzo duże znaczenie dla co piątego respondenta (18,4%). Natomiast małe znaczenie stanowią dla co dwunastego pilota objętego badaniem (7,9%).

Tab. 2. Ogólne znaczenie dla pilotów wartości o orientacji wewnętrznej

Ogólne znaczenie wartości o orientacji wewnętrznej	N – liczba badanych	%
Małe (poniżej 20 pkt)	6	7,9
Przeciętne (20–28 pkt)	56	73,7
Bardzo duże (powyżej 28 pkt)	14	18,4
Ogółem	76	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Charakter stanowiska służbowego na poziomie istotnym statystycznie koreluje ze znaczeniem, jakie nadają wartościom o orientacji wewnętrznej badani piloci wojskowi ($\chi^2=25,198$; $df=8$; $p<0,001$; $V=0,411$). Piloci wojskowi zajmujący stanowiska dowódcze częściej niż pozostali badani deklarują przeciętne znaczenie dla nich wartości o orientacji wewnętrznej.

Nalot na danym typie samolotu badanych osób różnicuje istotnie znaczenie wartości o orientacji wewnętrznej ($\chi^2=21,845$; $df=8$; $p<0,005$; $V=0,387$). Pi-

loci wojskowi posiadający nalot na danym typie samolotu 301–450 godzin częściej niż pozostali badani deklarują przeciętne znaczenie wartości o orientacji wewnętrznej.

Dalsze analizy orientacji wewnętrznej badanych pilotów pozwalają stwierdzić, że niemal powszechnie respondenci za bardzo istotną lub istotną wartość zawodową uznają możliwość stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności (97,4%) oraz możliwość osiągnięcia mistrzostwa w wykonywanym zawodzie (94,8%). Tylko dla nielicznych nieistotne lub mało ważne są te wartości (odpowiednio 2,6% i 5,2%). Podkreślić także należy, że dla pilotów bardzo ważną wartością jest również możliwość pracy stawiającej wciąż nowe wyzwania oraz pracy twórczej i oryginalnej (po 89,0% odpowiedzi). Jako wartości średnio ważne ocenia je odpowiednio 2,6% i 13,2% badanych. Natomiast nie odgrywają te wartości istotnej roli w życiu 7,9% respondentów. Praktycznie jest to 4–6 osób na 76 objętych badaniem. Trzeba też odnotować, że 2/3 badanych pilotów szczególnie sobie ceni możliwość wykonywania zadań w miarę indywidualnie. Przeciętne znaczenie ma ten fakt dla co piątego pilota (21,1%), a małe znaczenie lub nieistotne jest dla pozostałych (odpowiednio 10,5% i 5,2% odpowiedzi). Mniej ważny jest zaś nienormowany czas pracy, chociaż istotną rolę odgrywa on w życiu bez mała co drugiego respondenta (44,7% odpowiedzi). Średnie znaczenie ma ten aspekt pracy dla częściej niż co czwartego respondenta (28,9%), a małe – dla pojedynczych osób (2,6%). Bez znaczenia jest dla prawie co czwartego badanego pilota (23,7%).

Piloci są zatem tą grupą zawodową, która szczególnie ceni autoteliczne wartości zawodowe, liczy się dla nich możliwość zdyskontowania posiadanych zasobów osobistych, praca niekonwencjonalna, twórcza i rozwojowa. Blisko połowa z nich ceni również nienormowany czas pracy.

Wartości o orientacji społecznej

Okazuje się, że wartościom zawodowym pilotów wojskowych (preferujących dynamiczny rozwój swojej kariery i dążenie do lotniczego mistrzostwa) towarzyszą wartości o orientacji społecznej. Charakteryzują się one średnią $M=15,47$, medianą 16, odchyleniem standardowym $SD=3,68$ oraz minimum 4 i maksimum 20. Znaczenie wartości o orientacji społecznej pilotów wojskowych obliczono metodą odchyłeń standardowych. Znaczenie przeciętne wynosi: średnia – $M=15,47$, plus/minus jedno odchylenie standardowe – $SD=3,68$; znaczenie bardzo duże: średnia plus powyżej jedno i więcej odchyłeń standardowych; znaczenie małe: średnia minus poniżej jednego i więcej odchyłeń standardowych. Stąd bardzo duże znaczenie wartości o orientacji społecznej wynosi powyżej 19 pkt, znaczenie przeciętne to 11–19 pkt, a znaczenie małe – poniżej 11 pkt.

Tab. 3. Ogólne znaczenie dla pilotów wartości o orientacji społecznej

Ogólne znaczenie wartości o orientacji społecznej	N – liczba badanych	%
Małe (poniżej 11 pkt)	6	7,9
Przeciętne (11–19 pkt)	64	84,2
Bardzo duże (powyżej 19 pkt)	6	7,9
Ogółem	76	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Wśród badanych pilotów dominuje przekonanie o przeciętnym znaczeniu wartości społecznych w ich funkcjonowaniu zawodowym. Jedynie co dwunasty badany nadaje tym wartościom znaczenie bardzo duże (7,9%) lub małe (7,9%).

Wykształcenie badanych pilotów na poziomie istotnym koreluje ze znaczeniem, jakie nadają oni wartościom o orientacji społecznej ($\chi^2=17,223$; $df=8$; $p<0,028$; $V=0,342$). Piloci, którzy ukończyli studia cywilne, częściej niż pozostali badani deklarują przeciętne znaczenie wartości o orientacji społecznej. Również dotychczasowy nalot różnicuje istotnie znaczenie wartości o orientacji społecznej ($\chi^2=29,603$; $df=10$; $p<0,001$; $V=0,440$). Piloci posiadający dotychczasowy nalot 101–250 godzin częściej niż pozostali badani deklarują bardzo duże znaczenie wartości o orientacji społecznej.

Analizując szczegółowo wartości składające się na orientację społeczną, można stwierdzić, że dość powszechnie piloci cenią sobie w sposób szczególnie dobre relacje w środowisku pracy (81,6% wskazań). Średnie znaczenie mają one dla co dziesiątego badanego (10,5%), ponieważ są dla nich dynamiczne – czasem dobre, czasem złe. Natomiast w większym lub mniejszym stopniu nie przywiązują znaczenia do poprawnych relacji społecznych w środowisku pracy zaledwie co trzynasty respondent (7,9%). Zdecydowana większość badanych pilotów preferuje pracę z ludźmi niż z przedmiotami (73,7%). Blisko co czwarty (18,4%) ceni tę możliwość w sposób umiarkowany. Nie ma to znaczenia dla co dwunastego respondenta (7,9%).

Należy zauważyć, że 3/4 badanych pilotów (73,6%) uważa, iż duże i bardzo duże znaczenie ma dla nich fakt, że służą społeczeństwu. Traktują swoją służbę jako rodzaj misji społecznej. Co czwarty respondent (21,1%) dostrzega te walory pełnionej służby, jednak ma świadomość, że nie zawsze znajduje to uznanie społeczne. Dla pojedynczych osób jest to bez znaczenia.

Wartości o orientacji prestiżowej

Jak wynika z analizy danych wartości o orientacji prestiżowej pilotów wojskowych, charakteryzują się one średnią $M=9,68$, medianą 11, odchyleniem stan-

dardowym $SD=3,27$ oraz minimum 3 i maksimum 15. Poziom wartości o orientacji prestiżowej pilotów wojskowych obliczono metodą odchyłeń standardowych. Znaczenie przeciętne wynosi: średnia – $M=9,68$, plus/minus jedno odchylenie standardowe – $SD=3,27$; znaczenie bardzo duże: średnia plus powyżej jedno i więcej odchyłeń standardowych; znaczenie małe: średnia minus poniżej jednego i więcej odchyłeń standardowych. Stąd bardzo duże znaczenie wartości o orientacji prestiżowej wynosi powyżej 13 pkt, znaczenie przeciętne to 6–13 pkt, a znaczenie małe – poniżej 6 pkt.

Tab. 4. Znaczenie wartości o orientacji prestiżowej badanych pilotów

Znaczenie wartości o orientacji prestiżowej	Częstość	%
Małe (poniżej 6 pkt)	12	15,8
Przeciętne (6–13 pkt)	62	81,6
Bardzo duże (powyżej 13 pkt)	2	2,6
Ogółem	76	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych z tab. 4 można zauważyć, że dość powszechnie w sposób przeciętny badani piloci preferują wartości zawodowe o orientacji prestiżowej (81,6%). Tylko dwie osoby (2,6%) uważają je za bardzo ważne w ich funkcjonowaniu zawodowym, a dla co szóstego respondenta mają one małe znaczenie (15,8%).

Staż służby wojskowej badanych osób różnicuje istotnie znaczenie, jakie nadają oni wartościom o orientacji prestiżowej badanych osób ($\chi^2=18,902$; $df=6$; $p<0,004$; $V=0,352$). Piloci posiadający staż służby wojskowej 11–15 lat częściej niż pozostali badani deklarują, iż przeciętne znaczenie mają dla nich wartości o orientacji prestiżowej.

Ustalono także, że dotychczasowy nalot pilotów koreluje na poziomie istotnym z wartościami o orientacji prestiżowej ($\chi^2=28,289$; $df=10$; $p<0,002$; $V=0,432$). Piloci posiadający dotychczasowy nalot 101–250 godzin częściej niż pozostali badani deklarują małe znaczenie w ich funkcjonowaniu zawodowym wartości o orientacji prestiżowej.

Kolejne analizy pozwalają stwierdzić istotne statystycznie zależności między nalotem na danym typie samolotu a znaczeniem wartości o orientacji prestiżowej badanych osób ($\chi^2=18,374$; $df=8$; $p<0,019$; $V=0,352$). Piloci posiadający nalot na danym typie samolotu 301–450 godzin (100,0%) częściej niż pozostali badani przywiązują przeciętne znaczenie do wartości o orientacji prestiżowej.

Okazuje się, że rodzaj statku powietrznego, jaki eksploatują badane osoby, różnicuje istotnie znaczenie, jakie nadają oni wartościom o orientacji prestiżowej ($\chi^2=14,223$; $df=4$; $p<0,007$; $V=0,311$). Piloci samolotów transportowych częściej niż pozostali badani deklarują przeciętne znaczenie wartości o orientacji prestiżowej.

Dalsze analizy pozwalają zauważyć, że orientacja prestiżowa określona jest przede wszystkim przez znaczenie, jakie nadają badani piloci wojskowi wysokiemu uznaniu i pozycji społecznej. Jest to wartość najbardziej ceniona przez 3/4 pilotów (76,2%), chociaż należy odnotować, że co piąty badany (20,9%) raczej nie jest zainteresowany tym aspektem swojej służby, w tym 15,8% nie nadaje tej kwestii żadnego znaczenia. Stwierdzono ponadto, że pojedyncze osoby co do prestiżu społecznego swojego zawodu mają odczucia ambiwalentne (2,6%).

Duże możliwości szybkiego awansowania akcentuje częściej niż co trzeci respondent (39,5%). Zbliżony odsetek badanych pilotów (34,2%) nadaje tej wartości zawodowej przeciętne znaczenie. Dla co dwunastego badanego (7,9%) jest to mała wartość, a dla co szóstego respondenta (18,4%) nie ma żadnego znaczenia problem szybkiego awansowania, liczy się latanie. Kierowanie pracą innych jest wartością istotną dla znacznej grupy respondentów (4,2%). Silnie zdeterminowani stanowią jedynie niewielki odsetek badanych (7,9%). Z kolei co trzeci respondent (31,6%) wskazuje na przeciętną wartość dążenia do stanowisk dowódczych. W zasadzie rezygnuje z tych aspiracji co czwarty badany (26,2%). Trzeba podkreślić, iż co czwarty badany pilot (21,1%) w ogóle rezygnuje z dążenia do stanowisk dowódczych.

Wartości o orientacji skierowanej na własną wygodę

Na ostatnim miejscu znajduje się orientacja badanych pilotów na wartości skierowane na własną wygodę. Charakteryzują się one średnią $M=16,34$, medianą 17, odchyleniem standardowym $SD=5,69$ oraz minimum 6 i maksimum 27. Znaczenie wartości o orientacji skierowanej na własną wygodę pilotów wojskowych obliczono metodą odchyłeń standardowych. Znaczenie przeciętne wynosi: średnia – $M=16,34$, plus/minus jedno odchylenie standardowe – $SD=5,69$; znaczenie bardzo duże: średnia plus powyżej jedno i więcej odchyłeń standardowych; znaczenie małe: średnia minus poniżej jednego i więcej odchyłeń standardowych. Stąd bardzo duże znaczenie wartości o orientacji skierowanej na własną wygodę wynosi powyżej 22 pkt, znaczenie przeciętne to 10–22 pkt, a znaczenie małe – poniżej 10 pkt.

Tab. 5. Poziom wartości o orientacji skierowanej na własną wygodę badanych pilotów

Znaczenie wartości skierowanych na własną wygodę	N – liczba badanych	%
Małe (poniżej 10 pkt)	8	10,5
Przeciętne (10–22 pkt)	56	73,7
Bardzo duże (powyżej 22 pkt)	12	15,8
Ogółem	76	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Okazuje się, że 3/4 badanych pilotów w stopniu przeciętnym przywiązuje znaczenie do wartości skierowanych na własną wygodę. Co szósty (15,8%) uważa te wartości jako bardzo ważne dla siebie, a częściej niż co dziesiąty (10,5%) jest zdania, że wartości te są w jego funkcjonowaniu zawodowym mało ważne.

Stwierdzono istotne statystycznie zależności między wiekiem badanych osób a poziomem wartości o orientacji skierowanej na własną wygodę ($\chi^2=21,110$; $df=12$; $p<0,049$; $V=0,375$). Piloci wojskowi w wieku do 25 lat częściej niż pozostali badani deklarują przeciętne znaczenie w ich funkcjonowaniu zawodowym wartości o orientacji skierowanej na własną wygodę.

Stan cywilny badanych pilotów także na poziomie istotnym koreluje ze znaczeniem, jakie przywiązują oni do wartości skierowanych na własną wygodę ($\chi^2=16,011$; $df=6$; $p<0,014$; $V=0,325$). Piloci wojskowi stanu wolnego częściej niż pozostali badani deklarują przeciętne znaczenie wartości o orientacji skierowanej na własną wygodę.

Stwierdzono również istotne statystycznie zależności między stażem służby wojskowej badanych a znaczeniem dla nich wartości o orientacji skierowanej na własną wygodę ($\chi^2=13,610$; $df=6$; $p<0,034$; $V=0,305$). Piloci posiadający staż służby wojskowej do 5 lat częściej niż pozostali badani deklarują przeciętne znaczenie wartości o orientacji skierowanej na własną wygodę.

Kolejne korelacje wykazują, że charakter stanowiska służbowego badanych osób różnicuje istotnie poziom znaczenia, jakie przywiązują do wartości skierowanych na własną wygodę ($\chi^2=19,482$; $df=8$; $p<0,012$; $V=0,363$). Piloci wojskowi zajmujący stanowiska sztabowe częściej niż pozostali badani deklarują przeciętne znaczenie wartości o orientacji skierowanej na własną wygodę.

Ze szczegółowych analiz wynika, że piloci szczególnie sobie cenią gwarancję stałej pracy (73,9% odpowiedzi). Wartość ta ma średnie znaczenie jedynie dla co szóstego respondenta (15,8%), a dla pozostałych osób (po 5,3% wskazań) jest mało ważna lub nawet jest bez znaczenia. Sądzić należy, że osoby te mają jakąś alternatywę zawodową lub nabyli już uprawnienia emerytalne. Częściej niż co drugi badany (57,9%) ceni sobie uzyskiwanie wysokiego dochodu dzięki wy-

konywanej pracy pilota wojskowego. Mniejsze relatywnie znaczenie czynnikom materialnym nadaje co siódmy respondent (13,2%), a dla części niż co czwartego pilota jest to kwestia znajdująca się na dalszym planie (26,8%), liczą się bowiem inne wartości zawodowe. Podkreślić należy, iż 3/4 respondentów (76,4%) nie oczekuje, że praca nie będzie wymagała od nich dużego zaangażowania. Są gotowi do poświęceń i dużych wyrzeczeń, jakich wymaga służba lotnicza. Przeciętne znaczenie ma ten problem dla pojedynczych osób (5,3%). Na służbę lekką, niewymagającą takiego wysiłku, liczy w większym lub mniejszym stopniu częściej niż co piąty respondent (18,3%). Co drugi badany (50,0%) nie oczekuje, że będzie służył blisko rodzinnego domu. Przeciętnie ważny jest ten aspekt pracy dla co czwartego respondenta (23,7%). Również co czwarty badany (26,3%) nie wyobraża sobie służby w garnizonie znajdującym się daleko od domu rodzinnego.

Opinie pilotów co do służby w różnej wielkości garnizonach są podzielone. Nie ma większego znaczenia dla znacznej grupy badanych (42,1%), czy garnizon ich służby będzie blisko dużego miasta. Co trzeci pilot (31,6%) przywiązuje do tego średnie znaczenie, może bowiem w zależności od sytuacji służyć w garnizonie miejskim, a jeśli wymaga tego służba i jego rozwój zawodowy – pogodzi się też ze służbą w tzw. zielonym garnizonie. Natomiast co czwarty respondent nie wyobraża sobie pracy w garnizonie oddalonym od dużego miasta (26,3%).

Należy tu dodać, że świadomość wymagań, jakie stawia wojsko i lotnicza służba, powoduje, iż jedynie co piąty respondent (18,4%) oczekuje dysponowania dużą ilością czasu wolnego. Co drugi badany (52,6%) nie przywiązuje do tego znaczenia, ponieważ jest przekonany, że służba, którą pełni, wymaga dyspozycyjności i jest czasochłonna. Chociaż czas w opinii respondentów nie zawsze jest efektywnie wykorzystywany przez organizatorów szkolenia lotniczego. Dla części niż co czwartego badanego pilota (28,9%) raczej jest obojętne, kiedy i ile ma czasu wolnego, liczy się bowiem latanie.

ZAKOŃCZENIE

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że piloci wojskowi są tą grupą zawodową, która szczególnie ceni autoteliczne wartości zawodowe. Liczy się dla nich możliwość zdyskontowania posiadanych zasobów osobistych, praca niekonwencjonalna, twórcza i rozwojowa, wykonywana raczej indywidualnie. Wartości te ściśle są związane z uzyskaniem stabilizacji zawodowej (pewności zatrudnienia). Piloci zdają sobie sprawę, że ich służba jest rodzajem misji społecznej. Mniejsze znaczenie mają wartości prestiżowe. W zasadzie nie liczy się dążenie do pełnienia funkcji dowódczych, ważne jest natomiast latanie i dążenie do mistrzostwa w swoim zawodzie. Potrzebom służby podporządkowane jest życie osobiste pilotów. Są więc zorientowani na wartości wewnętrzne, pozwalające w pełni wykorzystać potencjał wiedzy i umiejętności, oraz warto-

ści społeczne świadczące o ich świadomości służby społeczeństwu i przejawianej troski o właściwy klimat społeczny w środowisku służby. Koleżeństwo i przyjaźń to zasadniczy w ich przekonaniu czynnik kształtujący relacje społeczne i gwarantujący wykonanie nawet najtrudniejszych zadań lotniczych.

Tak ukształtowany system wartości zawodowych pilotów wojskowych jest potwierdzeniem właściwej edukacji aksjologicznej i kształtowania lotniczego *esprit de corps* w Wyższej Szkole Oficerskiej Sił Powietrznych w Dęblinie oraz dalszej służby w jednostkach Sił Powietrznych. Cenione wartości zawodowe wskazują, że piloci wyróżniają się spośród innych grup zawodowych, a hierarchia wartości gwarantuje bezpieczne i efektywne pełnienie służby lotniczej oraz w pełni odpowiada wymaganiom, jakie stawiają im przełożeni.

BIBLIOGRAFIA

- Bera R. (1999), *Wizerunek współczesnego pilota wojskowego*, Warszawa: DWLOP.
- Bera R. (2003), *Postawy zawodowe pilotów wojskowych w procesie restrukturyzacji polskich sił powietrznych*, Warszawa: Bellona.
- Boguszewski R. (2006), *Polacy o swojej pracy. Komunikat z badań CBOS*, Warszawa: CBOS.
- Bromberek B. (1988), *Młodzież studencka – jej kształcenie i koncepcja życia*, Warszawa–Łódź: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piskorz A. (2012), *Rozwój zawodowy pilotów wojskowych*, Warszawa: Bellona.
- Podgórný M. (2000), *Strategie zachowań bezrobotnych – wymiar edukacyjny*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wierzejska J. (2014), *Absolwenci studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

SUMMARY

Professional work is a fundamental form of human activity that plays a major role in satisfying vital development needs. However, as shown by previous empirical studies, it adds different value in the lives of working people, and the various aspects of it are sometimes evaluated differently depending on the occupation and professional role one performs. In tough and dangerous professions such as that of a military pilot, dedication plays a key role in the quality of performed services. Following these premises, a diagnosis of values that are associated with work of professional military pilots was conducted. This problem is considered in the context of socio-professional conditions.

Keywords: work as a value; professional values; military pilot

Dowództwo Generalne RSZ Warszawa

ANNA PISKORZ

panna.p@interia.pl

*Psychologiczne czynniki bezpieczeństwa lotu próbnego
pilotów wojskowych*

Psychological Safety Factors of Test Flight Among Military Pilots

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest analiza wyników badań dotyczących wybranych cech osobowości pilotów wykonujących loty próbne, które mogą mieć wpływ na ich bezpieczeństwo w pracy. Biorąc pod uwagę specyfikę tej profesji, wybrano trzy cechy: skłonność do ryzyka, style radzenia sobie ze stresem oraz poczucie kontroli w sytuacji pracy. Wyniki badań wskazują, że piloci oblatywacze mają zdecydowanie niską skłonność do ryzyka, czyli nie podejmują działań ryzykownych dla przyjemności czy „dreszczyku emocji”. Ich wiodącym stylem radzenia sobie w sytuacjach trudnych jest styl skoncentrowany na zadaniu, który charakteryzuje się działaniami skierowanymi na rozwiązanie problemów. Piloci wykonujący próby w locie są również osobami o wyższym niż przeciętne nasileniu poczucia kontroli wewnętrznej, zarówno w sytuacjach życiowych, jak i w sytuacji pracy. Mają zatem wyższą samoocenę, wyżej cenią swoje możliwości, z mniejszym nasileniem przeżywają problemy życiowe, są bardziej aktywni zawodowo i wierzą w możliwość sterowania własnym rozwojem.

Słowa kluczowe: ryzyko; poczucie kontroli w sytuacji pracy; style radzenia sobie ze stresem; lot próbny

WPROWADZENIE

Lot próbny statku powietrznego (oblot lub lot doświadczalny) ma na celu sprawdzenie prawidłowości działania statku powietrznego w locie (www.encyklopedia.pwn.pl). Wykonuje się go przed dopuszczeniem do eksploatacji statków

powietrznych, m.in. po remontach i obsłudze okresowych lub specjalnych. Jest to szczególna odmiana lotu, podczas którego pilot bada właściwości i zachowanie się statku powietrznego w celu wykrycia i zdiagnozowania ewentualnych nieprawidłowości w zakresie stateczności, sterowności, obciążeń i osiągnięć, charakterystyki przeciągnięcia i korkociągu, drgań i innych elementów przed dopuszczeniem statku powietrznego do normalnej eksploatacji.

W trakcie lotu próbnego pilot wykonuje swoje zadania za pomocą obserwacji i zamontowanej aparatury pokładowej według zatwierdzonego wcześniej programu. Podczas lotu rejestruje, nagrywa i filmuje parametry lotu badanego samolotu. Następnie na podstawie wyników lotu próbnego opracowuje sprawozdanie oraz wydaje opinię o dopuszczeniu statku powietrznego do dalszej eksploatacji (Polska Klasyfikacja Zawodów).

Pilot wykonujący loty próbne musi posiadać szeroką wiedzę z następujących dziedzin: prawo i przepisy lotnicze dotyczące klasyfikacji statków powietrznych, przepisów budowy i certyfikacji statków powietrznych oraz klasyfikacji lotów próbnych; aerodynamika i mechanika lotu; zasady konstrukcji i działania statku powietrznego, jego zespoły, układy i wyposażenie; zespoły napędowe – typowe rodzaje i układy, mierzone parametry i aparatura pomiarowa oraz rejestrująca; metodyka badania zdadności statków powietrznych na ziemi i w locie, ich interpretacja i prezentacja wyników; ocena ergonomii i czynnika ludzkiego; procedury i zasady postępowania w sytuacjach niebezpiecznych, występujących w lotach próbnych, w tym wykorzystywanie urządzeń ratowniczych statku powietrznego i osobistych członków załogi (Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 24 czerwca 2009 r.).

W systemie bezpieczeństwa lotu próbnego decydującym czynnikiem jest człowiek. Z uwagi na odpowiedzialność za zdrowie i życie innych osób pilot wykonujący loty próbne powinien być niezawodny. O ile wymagania dotyczące niezawodności statków powietrznych są stosunkowo ściśle sprecyzowane, o tyle te, które dotyczą człowieka, są ciągle niesprecyzowane. Wynika z tego, że zachowania pilota są jedynie częściowo możliwe do oceny i przewidywania. Szczególnie trudne jest to w sytuacji dużego obciążenia, ryzyka i stresu.

Pilot wykonujący loty próbne powinien posiadać odpowiedni zestaw cech psychofizycznych, do których należą sprawności sensoryczne, takie jak ostrość wzroku, rozróżnianie barw, widzenie stereoskopowe, widzenie o zmroku, ostrość słuchu, zmysł równowagi czy czucie dotykowe. Powinien również posiadać odpowiednią koordynację wzrokowo-ruchową, szybki refleks, spostrzegawczość, zręczność rąk i palców, brak lęku przed wysokością. Ponadto powinien mieć zdolność koncentracji uwagi, podzielność uwagi, dobrą pamięć, wyobraźnię przestrzenną, umieć rozumować logicznie, mieć wyobraźnię i myśleć twórczo, mieć uzdolnienia rachunkowe i techniczne (Polska Klasyfikacja Zawodów).

Wśród cech osobowościowych pilota doświadczalnego na szczególną uwagę zasługują: umiejętność pracy w szybkim tempie; łatwość przerzucania się z jednej czynności na drugą; odporność emocjonalna; samokontrola; umiejętność podejmowania szybkich i trafnych decyzji; umiejętność współdziałania; niezależność; umiejętność pracy w warunkach izolacji społecznej; samodzielność; inicjatywność; odwaga; wytrwałość; cierpliwość; dokładność; ciekawość.

Cechami przydatnymi w tym zawodzie są także: wytrzymałość na długotrwały wysiłek; umiejętność podporządkowania się; gotowość do pracy w nieprzyjemnych warunkach środowiskowych (Łuczak 2001).

Na podstawie literatury przedmiotu oraz doświadczeń własnych autorki do cech osobowościowych, mogących mieć wpływ na bezpieczeństwo pilota wykonującego loty próbne, zaliczono: niską skłonność do ryzyka, zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem oraz wewnętrzne poczucie kontroli w sytuacji pracy.

Pierwszą analizowaną cechą osobowości jest skłonność do podejmowania zachowań (działań) ryzykownych. Potoczne rozumienie ryzyka sprowadza się do podejmowania działań lub decyzji w warunkach braku pewności co do osiągnięcia zamierzonego celu. Z kolei z matematycznego punktu widzenia ryzyko jest iloczynem prawdopodobieństwa jakiegoś wydarzenia i jego konsekwencji (Markowski 2010).

W psychologii ryzyko jest rozumiane jako wynik świadomie podjętej decyzji o potencjalnej stracie, szkodzie lub zysku, a ryzykowanie to dobrowolne zachowanie się, które może przynieść osobie ryzykującej przykrość, agresję, wypadek, stratę lub korzyść. Należy zaznaczyć, że ryzyko różni się od niebezpieczeństwa, które oznacza określone zagrożenie (Łukasiak-Goszczyńska 1997).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa rodzaje ryzyka: stymulujące, kiedy motywem jest doświadczanie przyjemności, „dreszczyk emocji”, oraz instrumentalne, którego motywem jest osiągnięcie jakiegoś ważnego celu. Podejmowanie ryzyka stymulującego jest impulsywne i charakteryzuje się niskim poziomem samokontroli oraz brakiem analizy możliwych strat. Dominuje emocjonalny system przetwarzania informacji i liczy się samo uczestnictwo w sytuacji ryzykownej (Zaleśkiewicz 2006).

Analiza sylwetki „ryzykanta” wskazuje, że osoby te mają pewne cechy wspólne, do których należą: podzielność i zdolność do intensywnej koncentracji uwagi; skuteczne reagowanie na wiele współwystępujących bodźców; zapamiętywanie złożonego materiału; oryginalność; innowacyjność. Osoby poszukujące ryzykownych działań potrafią sprawnie funkcjonować w sytuacji wysokiego obciążenia stymulacyjnego i nie jest ono źródłem lęku czy niepokoju (Łukasiak-Goszczyńska 1997).

Drugi rodzaj ryzyka pozbawiony jest emocji i przyjemności, ponieważ ryzyko instrumentalne jest traktowane jako narzędzie – instrument do osiągnięcia zamierzonego celu. Ten rodzaj ryzyka jest kontrolowany, nie ma w nim dzia-

łań spontanicznych, a podejmowana ryzykowna aktywność jest efektem zimnej kalkulacji z nastawieniem na uzyskanie założonego wyniku. Występuje tu wysoki poziom samokontroli osoby ryzykującej, która koncentruje się na szacowaniu wielkości ewentualnych strat. Ryzykowanie instrumentalne motywuje do odpowiedniego zachowania się (strategii, taktyki) w drodze do osiągnięcia założonego celu. Zakłada się, że podjęcie tego typu ryzyka wynika z różnie rozumianej konieczności, czyli jest powodowane przymusem podjęcia takiej aktywności (Zaleśkiewicz 2006).

W działalności lotniczej ryzyko instrumentalne istnieje zawsze, lecz akceptować można tylko pewien poziom ryzyka. Jeśli ryzyko wykonania zadania jest znaczne, należy je zmniejszyć do poziomu akceptowalnego lub odstąpić od wykonania zadania (Markowski, Smolicz 2012).

Nie można natomiast ani akceptować, ani tolerować w lotnictwie ryzyka stymulującego. Zawód pilota wojskowego jest profesją szczególną, ponieważ jest związany z: wysokimi predyspozycjami fizycznymi i psychicznymi; kosztowną nauką połączoną z opanowaniem sztuki pilotażu; pracą w warunkach niespotykanych w innych zawodach; ogromną odpowiedzialnością za wartościowy sprzęt i charakter wykonywanych zadań. Dlatego w tej grupie zawodowej nie mogą funkcjonować osoby, które podejmują działania ryzykowne dla doznania przyjemności.

Cechą osobowości, która może mieć wpływ na bezpieczne wykonywanie zadań przez pilota doświadczalnego (oblatywacza), jest styl radzenia sobie ze stresem.

Stres oznacza nieswoistą (specyficzną) reakcję organizmu, która jest wywoływana przez różnorodne bodźce (tzw. stresory). Stresorami mogą być: czynniki fizyczne (zimno, ciepło); czynniki biofizyczne (infekcje, zatrucia organizmu); bodźce o charakterze psychologicznym (napięcie emocjonalne), które mogą wywoływać szereg chorób somatycznych. Taki skutek stresu jest wynikiem niezdolności człowieka do radzenia sobie z nim (Reykowski 1996).

We współczesnej literaturze przedmiotu rozróżnia się biologiczne i psychologiczne podejście do stresu. Teoria stresu biologicznego ogranicza się tylko do analizy zmian fizjologicznych zachodzących w organizmie pod wpływem czynników zewnętrznych. Zatem stres ujmowany jest w kategoriach reakcji. Teoria ta jest ciągle powszechnie akceptowana, przede wszystkim ze względu na preferowane w medycynie konkretne i jednoznaczne rozstrzygnięcia (Heszen-Niejodek 2000).

Natomiast psychologiczne podejście traktuje stres jako stan, w którym jednostka doświadcza silnych emocji negatywnych, takich jak np. strach, lęk, złość czy wrogość. Emocjom tym towarzyszą zmiany fizjologiczne i biochemiczne, wyraźnie przekraczające spoczynkowy poziom aktywacji (inaczej pobudzenia). Stan stresu spowodowany jest brakiem równowagi między wymaganiami a możliwościami jednostki co do radzenia sobie z nim (Strelau 1996).

Stres jest nieodłącznym elementem współczesnego życia, a przede wszystkim funkcjonowania w sytuacji pracy. Jednak nie zawsze jest on przykrą reakcją na sytuacje negatywne. Oprócz przykrych przypadków stres pojawia się również podczas stanów emocjonalnych towarzyszących miłym wydarzeniom życiowym, np. podczas otrzymania awansu, podwyżki, wyróżnienia – czasami wręcz uskrzydla, dodaje siłę, wzmacnia motywację. Stąd też wynika kolejny podział stresu na pozytywny (mobilizujący) i negatywny (destrukcyjny) (Heszen-Niejodek 2000).

Pierwszy z nich mobilizuje, pobudza organizm, wyzwala energię i pozwala skuteczniej pokonywać przeszkody. Jest siłą napędową do podejmowania wyzwań i szybszego rozwiązywania trudnych zadań. Inne zalety pozytywnego stresu to wzmacnianie koncentracji, refleksu, wyostrenie uwagi i zwiększenie wydajności mózgu. Jednak kiedy zapotrzebowanie na adrenalinę nie maleje ani przez chwilę, mimo że trwamy w euforii, dobry stres przekształca się w stres negatywny, który może wywoływać apatię, problemy ze snem, płaczliwość, niecierpliwość, nagłe kołatanie serca, bóle głowy, przesadne reakcje emocjonalne, gniew czy depresję.

W sensie fizjologicznym nie ma różnicy między stresem dobrym i złym. W obu przypadkach jest podobne pobudzenie (aktywacja) organizmu do walki z nim. W sensie psychologicznym pojawiają się jednak wyraźne różnice – stres zły (dystres) rozumiany jest jako niosący cierpienie i dezintegrację, natomiast stres dobry (eustres) jest czynnikiem motywującym do wysiłku pomimo trudności, prowadzącym do rozwoju własnej osobowości i osiągnięć życiowych. Wszystko zależy od oceny poznawczej, od tego, jaki sens nadajemy stresowi (Strelau 1996).

W ostatnich dziesięcioleciach coraz częściej przedmiotem badań staje się nie tyle doświadczanie stresu, ile podejmowana przez człowieka aktywność mająca na celu poradzenie sobie ze stresującymi wydarzeniami, określana pojęciem radzenia sobie ze stresem. O skutkach stresu decyduje bowiem w większym stopniu radzenie sobie niż obiektywne właściwości stresora.

Styl radzenia sobie to dyspozycja do radzenia sobie w określony sposób. To behawioralna i poznawcza odpowiedź na niewygodną czy trudną sytuację. Różnica między stylem a strategiami radzenia sobie polega na tym, że styl to trwała dyspozycja człowieka do określonego zmagania się z sytuacjami stresowymi, a strategie radzenia sobie to określone sposoby działania, jakie jednostka podejmuje w konkretnej sytuacji stresowej (Szczepaniak, Strelau, Wrześniewski 1996).

Radzenie sobie jest świadomą odpowiedzią na zewnętrzne stresujące wydarzenia. Każdy człowiek ma swój charakterystyczny wzór reagowania na różnego rodzaju wydarzenia – styl, na który składają się różne strategie radzenia sobie. Wyróżnia się trzy style radzenia sobie w sytuacjach trudnych: zadaniowy, emocjonalny i unikowy.

Inną cechą osobowości, która może mieć wpływ na bezpieczeństwo pilota w locie próbnym, jest poczucie kontroli w sytuacji pracy. Skłonność do przypisy-

wania sobie bądź czynnikiem zewnętrznym wpływu na bieg zdarzeń i wyniki własnych działań związana jest z lokalizacją kontroli i w psychologii jest określana jako umiejscowienie poczucia kontroli.

Zgodnie z teorią społecznego uczenia się człowiek może zaspokoić swoje potrzeby dzięki różnym zachowaniom instrumentalnym. Uzyskiwane w ten sposób wzmocnienia zwiększają oczekiwanie, że w przyszłości po takim zachowaniu znowu nastąpi wzmocnienia. Pojawia się zatem przeświadczenie o skuteczności własnego działania. Sposób, w jaki spostrzegane są związki przyczynowe między zachowaniem a wzmocnieniami, traktowany jest jako kontinuum. Jeśli człowiek przekonuje się, że osiąganie wzmocnienia zależy od jego własnego postępowania, zaczyna przypisywać sobie kontrolę nad wzmocnieniami. Takie przeświadczenie jest nazywane poczuciem kontroli wewnętrznej. W przypadku doświadczeń negatywnych (tzn. spostrzegania zależności wzmocnień od świata zewnętrznego – przypadku, szczęścia, przeznaczenia, działania innych ludzi) człowiek utwierdza się w poczuciu kontroli zewnętrznej (Gliszczyńska 1990).

Mimo że poczucie kontroli wewnętrznej lub zewnętrznej ma charakter nabyty – zależy od życiowych doświadczeń człowieka – to jest na tyle trwałe, że różnicuje oczekiwania poszczególnych ludzi i ich postępowanie.

W ciągu ostatnich kilkadziesiąt lat przeprowadzono wiele badań w różnych grupach wiekowych, z których wynika jednoznacznie, że ludzie z poczuciem kontroli wewnętrznej funkcjonują inaczej niż ludzie z poczuciem kontroli zewnętrznej. Okazało się, że istnieje dodatnia zależność między wewnętrznym poczuciem kontroli a większym zaangażowaniem ludzi w sytuacji zadaniowej. Badania ujawniły również, że osoby z poczuciem kontroli wewnętrznej w porównaniu z osobami z poczuciem kontroli zewnętrznej charakteryzują się wyższą samooceną i mniejszym nasileniem przeżywanych problemów życiowych, co prawdopodobnie korzystnie wpływa na dobre samopoczucie i poziom zadowolenia (Siekańska 2005).

Osoby z wewnętrznym poczuciem kontroli mają również wyższą samoocenę, wyżej oceniają swoje możliwości oraz wierzą w możliwość sterowania własnym rozwojem. Z kolei przekonanie o niemożności własnego wpływu na bieg wypadków przejawia się zniechęceniem do jakiegokolwiek aktywności w danej sprawie. Skrajne zewnętrzne poczucie kontroli wiąże się z apatią, biernością, lękiem przed samodzielnością (Siekańska 2005).

Uważa się, że poczucie kontroli jest względnie trwałą cechą osobowości o dużym znaczeniu dla funkcjonowania człowieka, szczególnie w sytuacji zagrożenia czy stresu w pracy. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że poczucie kontroli (jako cecha osobowości) koreluje z sytuacyjnym poczuciem możliwości kontrolowania zagrożeń na stanowisku pracy. Zależność taka występowała w sytuacjach bezpośredniego zagrożenia pracownika. Oceniając wysoko

kontrolowalność zdarzeń, osoby z wewnętrznym poczuciem kontroli mogą akceptować wyższe ryzyko niż osoby z zewnętrznym poczuciem kontroli. Wyniki dowiodły, że zarówno cechy temperamentalne (aktywacja i wrażliwość), jak i poziom lęku, a przede wszystkim poczucie kontroli, odgrywają znaczącą rolę w procesie percepcji i oceny ryzyka. Wyjaśniają one w dużym stopniu zmienność dokonywanych przez ludzi ocen, wyborów i zachowań w sytuacji zagrożenia (Łukasiak-Goszczyńska 1997)

WYNIKI BADAŃ

Celem badań było określenie poziomu natężenia wybranych cech osobowościowych mających wpływ na bezpieczeństwo pilotów wykonujących loty próbne oraz porównanie natężenia tych cech z grupą pilotów, którzy nie wykonują lotów doświadczalnych.

Problemy badawcze sformułowano w postaci pytań dopełnienia: jaka jest skłonność do ryzyka, jaki jest styl radzenia sobie ze stresem i jakie jest poczucie kontroli pilotów oblatywaczy i pilotów niewykonujących lotów próbnych oraz jakie są różnice i podobieństwa między obiema grupami w natężeniu wybranych cech osobowościowych mających wpływ na bezpieczeństwo lotów próbnych.

Badania przeprowadzono w grupie losowo wybranych 66 pilotów wykonujących loty próbne oraz 70 pilotów niewykonujących takich zadań. Wszyscy badani piloci ukończyli 40. rok życia, posiadali staż zawodowej służby wojskowej powyżej 15 lat oraz byli żonaci. Ponadto większość pilotów wykonujących loty próbne posiadała klasę mistrzowską i nalot życiowy powyżej 2000 godzin, natomiast pozostali piloci legitymowali się w większości klasą pierwszą i nalotem życiowym w przedziale 1500–2000 godzin. Zdecydowana większość badanych pilotów wykonywała loty na samolotach transportowych.

Do szczegółowej charakterystyki skłonności do ryzyka, stylów radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz poczucia kontroli w sytuacji pracy wykorzystano statystyki opisowe z uwzględnieniem następujących danych: średnia, mediana, odchylenie standardowe, które są miarami tendencji centralnej oraz minimum i maksimum. Średnia stanowi centrum, środek ciężkości zbioru pomiarów, mediana zaś jest wartością dzielącą wszystkie pomiary na pół, czyli tak, że połowa pomiarów mieści się poniżej niej, a połowa – powyżej.

W celu poszukiwania podobieństw i różnic w natężeniu wybranych cech osobowościowych między pilotami oblatywaczami a pilotami niewykonującymi prób w locie zastosowano test istotności różnic t-Studenta dla grup niezależnych. Dla tego testu parametrycznego przyjęto następujące założenia: jeżeli $t < t(\alpha, v)$, to brak zróżnicowania (natężenie badanych cech jest podobne), natomiast jeżeli $t \geq t(\alpha, v)$, to zróżnicowanie jest istotne statystycznie (nieprzypadkowe). W przedstawionych założeniach t oznacza wartość empiryczną, $t(\alpha, v)$ – wartość teoretycz-

ną (krytyczną), natomiast α – poziom istotności p , który w wielu dziedzinach badań, szczególnie badań społecznych, przyjmuje $p(\alpha) \leq 0,05$. Poniżej tej wartości rezultat oceniany jest jako statystycznie istotny. Z kolei v oznacza stopnie swobody (df), 65 – czyli liczbę wartości, które mają swobodę zmieniania się.

Do badania pilotów wykorzystano: Test Zachowań Ryzykownych (TZR) autorstwa S. Studenckiego, służący do pomiaru skłonności do podejmowania zachowań ryzykownych; Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS) – adaptacja polska J. Strelau, A. Jaworowska, K. Wrześniewski, P. Szczepaniak, określający style radzenia sobie z problemami; Skalę I-E w Pracy opracowaną przez X. Gliszczyńską, przeznaczoną do badania poczucia kontroli w sytuacji pracy.

SKŁONNOŚĆ DO RYZYKA

Niski poziom skłonności do ryzyka jest jedną z cech osobowościowych, które mogą mieć wpływ na bezpieczeństwo pilota wykonującego loty próbne. Poziom tej cechy oceniono za pomocą Testu Zachowań Ryzykownych R. Studenckiego, który diagnozuje osoby preferujące zachowania związane z ryzykiem w zróżnicowanym wymiarze bądź osoby, które starają się unikać zachowań ryzykownych, preferując opcje związane z bezpieczeństwem, pewnością, spokojem.

Test jest oparty na założeniu, iż ludzie charakteryzujący się wysokim poziomem skłonności do ryzyka odczuwają w większym stopniu od jednostek o niskiej skłonności do ryzyka potrzebę podjęcia zachowań ryzykownych oraz częściej od nich faktycznie tego rodzaju zachowania podejmują (Studencki [red.] 2004).

Przyjęto, że czynnikiem różnicującym osoby odznaczające się skłonnością do ryzyka od osób stroniących od ryzykowania jest częstość uczestnictwa w sytuacjach o podwyższonym ryzyku oraz większa częstość doznawania satysfakcji w powiązaniu z zachowaniem ryzykownym lub w następstwie takiego zachowania.

Test Zachowań Ryzykownych składa się z 25 twierdzeń dotyczących stosunku badanego do trudnych lub niebezpiecznych zadań. Zadaniem osób badanych było określenie, przy użyciu pięciostopniowej skali, jak często podejmowali wymienione zachowanie. Skala jest opisana w taki sposób, że zaznaczenie 4 oznacza, że dane zachowanie jest podejmowane bardzo często, natomiast 0 sygnalizuje, że badany bardzo rzadko lub nigdy nie podejmuje wymienionego zachowania. Wysokie wyniki uzyskane w Teście Zachowań Ryzykownych wskazują na częste angażowanie się danej osoby w zachowania ryzykowne (Porczyńska 2006). Wyniki tego testu mieszczą się w przedziale od minimum 0 pkt do maksymalnie 100 pkt.

Tab. 1. Zachowania ryzykowne pilotów

Dane	Piloci wykonujący loty próbne	Piloci – grupa porównawcza
Liczebność	66	70
Średnia arytmetyczna	20,39	20,66
Odchylenie standardowe	6,64	5,23
Test t-Studenta	0,181	
Poziom istotności	0,857	

Źródło: opracowanie własne.

Z badań empirycznych wynika, że piloci wojskowi mają zdecydowanie niską skłonność do ryzyka – wynik dla pilotów wykonujących loty próbne wynosi średnio 20,39, odchylenie standardowe 6,64, mediana 19,00, minimum 17, maksimum 33. Średnia wartość skłonności do ryzyka pilotów z grupy porównawczej wynosi 20,66 i jest nieznacznie wyższa od średniej pilotów doświadczalnych, odchylenie standardowe 5,23, mediana 19,00, minimum 15, maksimum 29 (tab. 1).

Za pomocą testu statystycznego t-Studenta dla grup niezależnych dokonano porównania średnich poziomów skłonności do ryzyka. Na podstawie uzyskanego wyniku $t=|0,181|$ należy stwierdzić, że nie ma istotnych statystycznie różnic między skłonnością do ryzyka pilotów wykonujących loty próbne i pilotów z grupy porównawczej.

Można zatem przypuszczać, że piloci wojskowi w codziennym życiu i w pracy zawodowej nigdy: nie wybierają drogi na niebezpieczne skróty; nie prowokują niebezpiecznych zdarzeń, by przeżyć dreszczyk emocji; nie odstępują od przepisów bezpieczeństwa, by zrobić coś szybciej, taniej lub mniejszym wysiłkiem; nie ryzykują, aby pokazać innym, że mają „fart”; nie podejmują ryzyka, by poprawić swoje samopoczucie; nie wybierają ryzykownych rozwiązań, aby odczuć przyjemność. Rzadko biorą udział w trudnych i niebezpiecznych przedsięwzięciach, w których ich życie lub zdrowie może być zagrożone, rzadko też stawiają sobie cele wymagające podjęcia ryzyka, czasami – mimo że wiedzą, co im szkodzi – nie unikają tego, niezbyt często wybierają ryzykowne rozwiązania niż ostrożne oraz zdarza im się nie mieć pewności, czy ich postępowanie zakończy się sukcesem czy porażką.

STYLE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM

Do oceny stylu radzenia sobie ze stresem pilotów wykorzystano Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS) – adaptacja polska J. Strelau, A. Jaworowska, K. Wrześniewski, P. Szczepaniak – który bada style radzenia

sobie z problemami. Kwestionariusz składa się z 48 stwierdzeń dotyczących różnych zachowań, jakie ludzie podejmują w sytuacjach stresowych. Obok każdego stwierdzenia umieszczone były cyfry od 1 do 5, określające częstotliwość, z jaką dana aktywność jest podejmowana w sytuacjach trudnych, stresowych. Kwestionariusz CISS określa trzy skale składające się z 16 pozycji każda. Osoby badane uzyskały w każdej z nich od 16 do 80 pkt. Skale te określają trzy style radzenia sobie ze stresem: styl skoncentrowany na zadaniu (SSZ), styl skoncentrowany na emocjach (SSE), styl skoncentrowany na unikaniu (SSU) (Strelau i in. 2005).

Tab. 2. Style radzenia sobie w sytuacjach trudnych

Style radzenia sobie	Piloci wykonujący loty próbne		Piloci – grupa porównawcza		Test t-Studenta	
	M	SD	M	SD	t°	p
Styl skoncentrowany na zadaniu	60,97	5,95	59,23	5,06	-1,303	0,197
Styl skoncentrowany na emocjach	28,58	9,74	37,60	2,60	5,285	0,000
Styl skoncentrowany na unikaniu	37,00	6,86	43,49	4,85	4,519	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Styl skoncentrowany na zadaniu określa styl radzenia sobie ze stresem polegający na podejmowaniu zadań. Osoby uzyskujące wysokie wyniki w tej skali mają w sytuacjach stresowych tendencję do podejmowania wysiłków zmierzających do rozwiązania problemu przez poznawcze przekształcenia lub próby zmiany sytuacji. Główny nacisk położony jest na zadanie lub planowanie rozwiązania problemu (Strelau i in. 2005).

Na podstawie danych empirycznych stwierdzono, że piloci wojskowi uzyskali wysokie wyniki w tej skali. Dla pilotów doświadczalnych średnia wynosi 60,97, odchylenie standardowe 5,95, mediana 59,00, minimum 55, maksimum 68. Natomiast dla pilotów z grupy porównawczej średnia wartość stylu skoncentrowanego na zadaniu wynosi 59,23 i jest nieznacznie niższa od średniej pilotów doświadczalnych, odchylenie standardowe 5,06, mediana 60,00, minimum 51, maksimum 63 (tab. 2).

Można zatem założyć, że zadaniowy styl radzenia sobie w sytuacjach trudnych jest wiodącym sposobem radzenia sobie ze stresem. W codziennym funkcjonowaniu osobistym i zawodowym zarówno piloci wykonujący loty próbne, jak i piloci z grupy porównawczej częściej koncentrują się na problemach, zastanawiając się, jak je rozwiązać. Ponadto analizują je, lepiej planują swój czas, zwykle ustalają, co w danej sytuacji jest najważniejsze, zawsze starają się zrozumieć sytuację, uczą się na własnych błędach, dążą do kontrolowania sytuacji oraz częściej podejmują dodatkowy wysiłek, aby załatwić sprawę.

Styl skoncentrowany na emocjach dotyczy stylu charakterystycznego dla osób, które w sytuacjach stresowych wykazują tendencję do koncentracji na sobie, na własnych przeżyciach emocjonalnych, takich jak złość, poczucie winy, napięcie. Osoby te mają także tendencję do myślenia życzeniowego i fantazjowania. Działania takie mają na celu zmniejszenie napięcia emocjonalnego związanego z sytuacją stresową. Czasami jednak mogą powiększać poczucie stresu i powodować wzrost napięcia lub przygnębienie (Strelau i in. 2005).

W skali SSE wyniki badań są zróżnicowane na poziomie istotnym statystycznie $t=|5,285|$ przy $p=0,000$. Piloci wykonujący loty próbne uzyskali średnią 28,58, odchylenie standardowe 9,94, medianę 34,00, minimum 17, maksimum 40. Natomiast w grupie porównawczej średnia wynosi 37,60, odchylenie standardowe 2,60, mediana 38,00, minimum 37, maksimum 40. Oznacza to, że piloci z grupy porównawczej częściej niż piloci doświadczalni reagują emocjonalnie w sytuacji stresu. W trudnych dla siebie momentach stają się bardzo napięci; nie zawsze wiedzą, co mają zrobić; częściej wpadają w złość, wyładowując się na innych; skupiają się na swoich dolegliwościach fizycznych; obwiniają siebie za to, że nie wiedzą, co mają zrobić; skupiają się na swoich brakach.

Styl skoncentrowany na unikaniu określa styl radzenia sobie ze stresem charakterystyczny dla osób, które w sytuacjach stresowych wykazują tendencję do wystrzegania się myślenia, przeżywania i doświadczania tej sytuacji. Styl skoncentrowany na unikaniu może przyjmować dwie formy: angażowanie się w czynności zastępcze (np. oglądanie telewizji, objadanie się, myślenie o sprawach przyjemnych, sen, „robienie sobie wolnego”, by uciec od problemu) albo poszukiwanie kontaktów towarzyskich (Strelau i in. 2005).

Z danych empirycznych wynika, że piloci wojskowi charakteryzują się przeciętnymi wynikami w skali SSU – piloci oblatywacze uzyskali średnią 37,00, odchylenie standardowe 6,86, medianę 34,00, minimum 33, maksimum 50. Średnia wartość stylu skoncentrowanego na unikaniu w grupie porównawczej wynosi 43,49, odchylenie standardowe 4,85, mediana 44,00, minimum 35, maksimum 48. Wartość testu t-Studenta $t=|4,519|$ przy $p=0,000$ wskazuje na istotne statystycznie różnice między pilotami wykonującymi loty próbne a pilotami z grupy porównawczej w stosowaniu stylu skoncentrowanego na unikaniu – badani z grupy porównawczej w sytuacji stresowej wykorzystują go częściej.

Styl radzenia sobie ze stresem jest względnie stałą, specyficzną dla człowieka tendencją, wyznaczającą przebieg działania podejmowanego w odpowiedzi na powstały stres. Stanowi charakterystyczny dla jednostki zestaw strategii radzenia sobie w sytuacjach stresowych. W procesie tym uczestniczy tylko część spośród strategii pozostających w repertuarze jednostki, należących do danego stylu (Reykowski 1996).

Nie można jednoznacznie stwierdzić, który z powyższych stylów jest dla jednostki najbardziej korzystny. Okazuje się bowiem, że dla efektywności podejmo-

wanych działań najważniejszą rolę odgrywa elastyczność w wyborze strategii, która oznacza łatwość dostosowania sposobu działania do wymagań konkretnej sytuacji, konkretnego wydarzenia. Posiadanie dużego repertuaru sposobów zwalczania stresu zwiększa zatem prawdopodobieństwo ich dopasowania do aktualnej sytuacji.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że piloci wojskowi najczęściej wykorzystują w sytuacjach trudnych styl zadaniowy, a dopiero w dalszej kolejności unikowy i emocjonalny. Zauważono jednak wyraźne różnice między badanymi grupami w częstotliwości stosowania tych strategii, ponieważ piloci wykonujący loty próbne w odpowiedzi na stres zdecydowanie częściej reagują zadaniowo, a zdecydowanie rzadziej – emocjonalnie i unikowo.

POCZUCIE KONTROLI W SYTUACJI PRACY

Do zbadania lokalizacji poczucia kontroli w grupie pilotów wojskowych posłużyła Skala I-E w Pracy X. Gliszczyńskiej. Narzędzie przeznaczone jest do pomiaru dwóch aspektów poczucia kontroli – zgeneralizowanego i sytuacyjnego. Skala złożona jest z następujących podskal: Sytuacja Pracy (SP) oraz Filozofia Życiowa (FŻ). W wyniku badania otrzymaliśmy trzy wyniki: ogólny, w podskali SP oraz w podskali FŻ. Wynik ogólny mieści się w granicach od 0 do 25 pkt. Wynik SP może przyjmować wartości w przedziale od 0 do 13 pkt, natomiast dla podskali FŻ jest to przedział od 0 do 12 pkt. Średnia wyborów świadczy o poczuciu kontroli wewnętrznej. Im większą przyjmuje wartość, tym większe jest nasilenie tej cechy osobowości (Gliszczyńska 1990).

Tab. 3. Poczucie kontroli w sytuacji pracy

Aspekty poczucia kontroli	Piloci wykonujący loty próbne		Piloci – grupa porównawcza		Test t-Studenta	
	M	SD	M	SD	t°	p
Wynik ogólny poczucia kontroli	20,18	1,68	19,97	3,46	-0,316	0,753
Podskala Filozofia Życiowa	9,15	1,89	9,69	1,76	1,206	0,232
Podskala Sytuacja Pracy	11,03	0,88	10,29	1,99	-2,010	0,050

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy badań empirycznych wynika (tab. 3), że w odniesieniu do grupy normalizacyjnej (średnia wartość 14,33) piloci wojskowi prezentują zdecydowanie wyższy ogólny poziom poczucia kontroli w sytuacji pracy – piloci wykonujący loty próbne uzyskali średnią 20,18, odchylenie standardowe 1,68, medianę 21,00, minimum 17, maksimum 22. W grupie porównawczej średnia wartość

wynosi 19,97, odchylenie standardowe 3,46, mediana 22,00, minimum 13, maksimum 24. Zaprezentowane dane dowodzą również, że między średnimi wynikami obu grup nie ma istotnej statystycznie różnicy w nasileniu tej cechy osobowości – test t-Studenta wynosi $t=|0,316|$.

Wyniki pilotów wojskowych uzyskane w podskali Filozofia Życiowa również mieszczą się powyżej średniej grupy normalizacyjnej (średnia wartość 6,48) – piloci wykonujący loty próbne uzyskali średnią 9,15, odchylenie standardowe 1,89, medianę 9,00, minimum 6, maksimum 11, a w grupie porównawczej średnia wynosi 9,69, odchylenie standardowe 1,76, mediana 10,00, minimum 6, maksimum 11. Na podstawie wartości testu t-Studenta $t=|1,206|$ można stwierdzić, że nie ma istotnej statystycznie różnicy między natężeniem tej zmiennej w obu grupach.

Wysokie poczucie kontroli wewnętrznej w różnych sytuacjach życiowych wyrażane jest różnymi opiniami. Większość pilotów wojskowych uważa, że mają wpływ na własne życie. Tylko od nich zależy, czy potrafią złe przypadki obrócić na swoją korzyść i uznać, że niepowodzenia, jakie ich spotykają, są najczęściej wynikiem błędów popełnianych przez nich samych.

Duża grupa badanych jest zdania, że ludzie, których nazywa się szczęściarzami, potrafią po prostu ocenić realistycznie wymagania sytuacji i swoje możliwości. Najczęściej sami są odpowiedzialni za to, co im się przytrafia. Nie zdają się na los, w życiu bowiem lepiej wychodzi się na decydowaniu o własnych sprawach, a walkę z losem uważają za naturalną konieczność.

W opinii większości badanych każdy człowiek w miarę doświadczenia życiowego ogranicza swoją zależność od innych. Szacunek, jakim cieszą się ludzie, jest najczęściej wynikiem ich zasług. Jednak zbyt często wiele osób jest niedoocenywanych nawet wtedy, gdy w pełni na to zasługują.

W podskali Sytuacja Pracy wyniki badań są zróżnicowane na poziomie istotnym statystycznie $t=|2,010|$ przy $p=0,050$. Średnia wartość w tej podskali w grupie pilotów oblatywaczy wynosi 11,03, odchylenie standardowe 0,88, mediana 11,00, minimum 10, maksimum 12. Piloci z grupy porównawczej uzyskali średnią 10,29, odchylenie standardowe 1,99, medianę 10,00, minimum 6, maksimum 13. Uzyskane wyniki w obu grupach są zdecydowanie wyższe od wyników grupy normalizacyjnej (średnia 7,84) i świadczą o wysokim natężeniu wewnętrznego poczucia kontroli w sytuacji pracy.

Poczucie kontroli w sferze aktywności zawodowej jest najwyższe u pilotów wykonujących loty próbne. Uważają oni, że w większości przypadków można sobie poradzić z trudnościami, jakie napotykają w pracy oraz że dobre przygotowanie zawodowe jest gwarancją otrzymania odpowiedniej pracy. Są też przekonani, że prędzej czy później pracownik zdobywa taką opinię, na jaką sobie zasłużył.

Większość pilotów przyznało, że przez umiejętne postępowanie można wpływać nawet na własnych przełożonych. Większość badanych osób zgadza się rów-

niez z opinią, że wśród ludzi pełniących podobne funkcje jedni są dużo bardziej samodzielni od innych, co zależy od ich charakteru, a jeśli pracownik posiada autorytet zawodowy, to przełożeni częściej liczą się z jego opiniami.

Część badanych osób uważa, że już sama pozycja przełożonego daje mu możliwość kierowania podwładnymi, dlatego piloci wojskowi w większości wolą wziąć na siebie jakieś ryzyko po to, by uniknąć wtrącania się przełożonego do codziennej pracy.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując wyniki badań, można stwierdzić, że piloci wojskowi są w zdecydowanej większości osobami o wyższym niż przeciętne nasileniu poczucia kontroli wewnętrznej zarówno w skali ogólnej, jak i w podskalach Filozofia Życiowa i Sytuacja Pracy.

Prezentowane badania empiryczne dotyczyły wybranych cech osobowości, które mogą mieć wpływ na bezpieczeństwo pilota wykonującego loty próbne. Biorąc pod uwagę specyfikę tej profesji, wybrano trzy cechy: skłonność do ryzyka, style radzenia sobie ze stresem oraz wewnętrzne poczucie kontroli w sytuacji pracy.

Wyniki badań wskazują, że piloci wojskowi wykonujący loty próbne mają zdecydowanie niską skłonność do ryzyka, czyli nie podejmują działań ryzykownych dla przyjemności czy „dreszczyku emocji”. Ich wiodącym stylem radzenia sobie w sytuacjach trudnych jest styl skoncentrowany na zadaniu, który charakteryzuje się działaniami skierowanymi na rozwiązywanie problemów.

Piloci wykonujący próby w locie są osobami o wyższym niż przeciętne nasileniu poczucia kontroli wewnętrznej zarówno w sytuacjach życiowych, jak i w sytuacji pracy. Mają zatem wyższą samoocenę, wyżej cenią swoje możliwości, z mniejszym nasileniem przeżywają problemy życiowe. Są bardziej aktywni zawodowo, wierzą w możliwość sterowania własnym rozwojem, interpretują sytuacje w kategoriach sprawnościowych i perspektywicznych – „to da się zrobić”, co pobudza do twórczego poszukiwania rozwiązań „jak to zrobić” (Siekańska 2005). W sytuacji bezpośredniego zagrożenia czy stresu mogą akceptować wyższe ryzyko (Łukasiak-Goszczyńska 1997).

BIBLIOGRAFIA

- Gliszczyńska X. (1990), *Skala I-E w Pracy. Technika pomiaru poczucia kontroli w sytuacji pracy*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Heszen-Niejodek I. (2000), *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, t. 3, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Luczak A. (2001), *Wymagania psychologiczne w doborze osób do zawodów trudnych*, Warszawa: Centralny Instytut Ochrony Pracy.
- Lukasiak-Goszczyńska M. (1997), *Człowiek wobec zagrożeń. Psychospołeczne uwarunkowania oceny i akceptacji ryzyka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Markowski R. (2010), *Ryzyko i stres w lotnictwie sportowym*, Warszawa: Difin.
- Markowski R., Smolicz T. (2012), *Czynnik ludzki w operacjach lotniczych*, Kosowizna: Wydawnictwo Adriana Aviation.
- Polska Klasyfikacja Zawodów.
- Porczyńska A. (2006), *Tendencja do podejmowania ryzyka a doświadczanie szczęścia*, [w:] M. Goszczyńska, R. Studencki (red.), *Psychologia zachowań ryzykownych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Reykowski J. (1996), *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 24 czerwca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie licencjonowania personelu latającego.
- Siekańska M. (2005), *Zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie uzdolnionych*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Strelau J. (1996), *Temperament a stres: temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem*, [w:] I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P. (2005), *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Studencki R. (red.) (2004), *Zachowanie się w sytuacji ryzyka*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szczepaniak P., Strelau J., Wrześniewski K. (1996), *Diagnoza stylów radzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej wersji kwestionariusza CISS Endlera i Parkera*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 39.
- www.encyklopedia.pwn.pl (dostęp: 10.10.20116).
- Zaleśkiewicz T. (2006), *Ryzyko jako konieczność i ryzyko jako przyjemność. Teoria i jej empiryczna weryfikacja*, [w:] M. Goszczyńska, R. Studencki (red.), *Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje, badania, praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

SUMMARY

The aim of the article is to analyze the results of studies of selected personality traits of pilots involved in test flights which may affect their safety at work. Given the characteristics of the profession, we selected three traits: risk appetite, coping with stress, and a sense of control in a work situation. The results indicate that test pilots definitely have a low risk appetite which means they are not taking the risk for pleasure or “thrill”. Their leading style of coping with difficult situations is a style focused on completing a task. They are also individuals with higher than average intensity of feeling of internal control and self-esteem.

Keywords: risk; sense of control in a work situation; ways of coping with stress; test flight

Wyższa Szkoła Oficerska Sił Powietrznych

ANDRZEJ KATTENBACH

a.kattenbach@wsosp.pl

Środowisko pracy pilota wojskowego

Working Environment of a Military Pilot

STRESZCZENIE

W artykule zostało scharakteryzowane środowisko pracy pilota wojskowego w aspekcie otoczenia zewnętrznego, w którym wykonywany jest lot, oraz wymagań psychofizycznych. Przedstawiono również warunki funkcjonowania pilota wojskowego na współczesnym polu walki i wskazano na konieczność współdziałania człowieka z zaawansowanymi technologiami wykorzystywanymi w lotnictwie wojskowym oraz stosowania ścisłych kryteriów doboru kandydatów do służby w charakterze pilota wojskowego.

Słowa kluczowe: środowisko pracy; warunki pracy; pilot wojskowy; lotnictwo

Początki zawodu pilota wojskowego związane są z zastosowaniem samolotów do celów militarnych i sięgają lat 20. XX w. Zawód ten postrzegany był jako wyjątkowy, prestiżowy czy wręcz „dla wybranych”. Jednocześnie stawiał wysokie wymagania w stosunku do osób, które go wykonywały. Sytuacja nie zmieniła się do dziś – środowisko pracy pilota samolotów i śmigłowców wojskowych staje się wraz z postępem technicznym w lotnictwie coraz bardziej skomplikowane.

Warunki i środowisko pracy pilota wojskowego można i należy rozpatrywać w wielu aspektach, m.in. psychologicznym, bezpieczeństwa, poczucia kontroli lub poczucia odpowiedzialności zawodowej.

Jednym z nich jest obszar szeroko rozumianego otoczenia zewnętrznego, w którym wykonywany jest lot. „Otoczenie zewnętrzne to oprócz warunków me-

teologicznych, ukształtowania terenu, pory dnia, również ugrupowanie oraz ilość samolotów i śmigłowców” (Pokinko 1977, s. 361).

Dodatkowo należy także uwzględnić działanie pilota wojskowego na polu walki, w nieznanych warunkach oraz zagrożeniu środkami obrony przeciwlotniczej i walki elektronicznej przeciwnika (por. Zabłocki 2002; Rajchel, Zabłocki 2009), często na odległych teatrach działań – w środowisku pustynnym lub rejonach górskich. Przykładem może być udział polskich pilotów śmigłowców i samolotów transportowych w wojnie w Iraku czy Afganistanie.

Kolejny aspekt to:

(...) czynności zawodowe realizowane przez pilota na ziemi, w zakresie przygotowania do lotów (bezpośredniego, kondycyjnego), jak też innych zadań wynikających z toku życia w jednostce wojskowej (służby, dyżury, szkolenie ogólnowojskowe). Piloci wojskowi muszą sprostać wymaganiom wynikającym z zakresu kompetencyjnych obowiązków na zajmowanym stanowisku oraz zasad regulujących tok służby i pracy w jednostce wojskowej (Bera 2003, s. 7, 42).

Pilot wojskowy, będąc ogniwem złożonego systemu, w którym pełni rolę operatora wielozadaniowego samolotu czy śmigłowca wojskowego, powinien być przygotowany do działania w różnych warunkach, w tym także ekstremalnych na wielowymiarowym polu walki. Współcześni psycholodzy i ergonomiści analizujący stanowiska pracy pilotów wojskowych dodają, że w tak złożonym systemie funkcjonowania człowiek – maszyna szczególną rolę pełni jego najślabsze ogniwo, którym najczęściej jest zawodny biologicznie człowiek obsługujący maszynę (Ślusarski 2003).

Rozwój techniki doprowadził do powstania złożonego problemu wzajemnego przystosowania człowieka (operatora) i urządzeń technicznych (maszyn). Możliwości przystosowawcze człowieka są pod wieloma względami ograniczone. Największe zatem perspektywy zapewnienia maksymalnej efektywności funkcjonowania układów człowiek – maszyna rokuje sposób polegający na przystosowaniu maszyny do człowieka, tzn. opracowaniu takich rozwiązań konstrukcyjnych, które odpowiadałyby możliwościom psychofizjologicznym. Jak wynika z doświadczeń lotnictwa, zakres tego wariantu jest ograniczony również zróżnicowanymi możliwościami przystosowawczymi poszczególnych ludzi. Stąd też zachowuje nadal wielką wagę, a w niektórych przypadkach nabiera szczególnego znaczenia, dobór psychologiczny ludzi do poszczególnych rodzajów pracy. Pewne rodzaje pracy i specjalności zawodowe, jak np. lotnictwo, wymagają szczególnie wysokiej sprawności działania ludzi. W powietrzu nawet niewielki błąd człowieka, uwarunkowany właściwościami psychicznymi (nieadekwatność w odbiorze i przetwarzaniu informacji, nieumiejętność podejmowania decyzji, niedokładność koordynacji sensomotorycznej, nadmierne napięcie emocjonalne itp.), może spowodować nieodwracalne straty w ludziach i sprzęcie.

Nasylenie współczesnych statków powietrznych szeroką gamą najnowszych urządzeń technicznych wspomagających załogę w procesie podejmowania decy-

zji, takich jak urządzenia obserwacyjne, nawigacyjno-celownicze, zintegrowane systemy uzbrojenia, zmieniło istotnie kwalifikacje operatorskie pilota.

Jeśli w początkach lat 20. XX w. samoloty posiadały kilka przyrządów pilotażowo-nawigacyjnych, to już w latach pięćdziesiątych samolot miał kilkadziesiąt ważnych źródeł informacji, a w latach osiemdziesiątych ważne źródła informacji osiągają liczbę kilkuset. Preferowana dotychczas wysoka sprawność psychomotoryczna została wyparta przez sprawność intelektualną (Ślusarski 2003).

Obecnie pilot wojskowy musi dysponować wysoką sprawnością intelektualną pozwalającą mu obsługiwać zaawansowane technologicznie, wielozadaniowe platformy powietrzne w ekstremalnym środowisku.

Statek powietrzny określonego typu – samolot, śmigłowiec bojowy z wyposażeniem niezbędnym do wykonania zadania lotniczego – jest podstawowym narzędziem pracy pilota wojskowego. Nowoczesne wyposażenie statków powietrznych oraz zaawansowane systemy naziemne prowadzenia i kontroli operacji powietrznych spowodowały, że lotnictwo odgrywa często decydującą rolę we współczesnych konfliktach (Ślusarski 2001).

Siły Powietrzne RP wyposażone są obecnie w nowoczesny sprzęt. Są to m.in. samoloty transportowe CASA C-295M, C-130E Herkules, M-28 Bryza oraz śmigłowce wielozadaniowe lotnictwa wojsk lądowych: transportowe Mi-8, Mi-17, szturmowe Mi-24, W-3 Sokół oraz lotnictwa morskiego W-3 Anakonda, SH-2G Super Seasprite i śmigłowce zwalczania okrętów podwodnych Mi-14 oraz przede wszystkim wielozadaniowe samoloty lotnictwa taktycznego F-16. F-16 Fighting Falcon, zaprojektowany przez amerykańską wytwórnię General Dynamics, jest użytkowany przez Siły Powietrzne RP od 2006 r. i jest myśliwcem czwartej generacji. Jego prędkość maksymalna na dużej wysokości wynosi ponad 2100 km/h, pułap praktyczny – ponad 15 000 m, a maksymalna prędkość wznoszenia – 210 m/s. Może być uzbrojony w rakiety powietrze – powietrze AIM-9M Sidewinder, działko kaliber 20 mm, rakiety niekierowane powietrze – ziemia M151, rakiety kierowane powietrze – ziemia AGM-65 Maverik (naprowadzane laserem lub podczerwienią), bomby i zasobniki.

Zaawansowane technologicznie wyposażenie stawia wobec pilota wysokie wymagania w zakresie kompleksowej obsługi operatorskiej i dobrego zdrowia fizycznego. Pilotów narażeni są na częste i długotrwałe przeciążenia udarowe. Muszą również podejmować decyzje pod wpływem jeszcze większego deficytu czasu.

Pilot wojskowy, zmagając się z zadaniami pilotażowymi, taktycznymi i kontrolnymi, zmuszony jest działać w tempie, jakie narzucają mu warunki zewnętrzne. Wśród nich są na przykład instrukcje otrzymywane od obsługi naziemnej, informacje czerpane z urządzeń znajdujących się na pokładzie samolotu oraz informacje pochodzące z otoczenia, takie jak położenie przestrzenne czy pozycje innych samolotów. W tych warunkach pilot zobligowany jest do równoczesnego odbioru

i wykorzystania informacji pochodzących z wielu źródeł i utrzymania koniecznego tempa pracy. Jakiegokolwiek odstępstwo od ściśle określonych działań może spowodować błędy w realizacji zadań (Jasiński, Tarnowski, Strzelczak 2004, s. 325).

Umiejętność współdziałania człowieka z coraz nowszymi maszynami oraz przebywanie w specyficznym środowisku pracy o określonej temperaturze, ciśnieniu, wilgoci itp. wymaga ciągłości doskonalenia techniki w układzie człowiek – maszyna. Bezpieczeństwo latania, ale także kierunek dalszego rozwoju techniki lotniczej, zależy od zrozumienia miejsca i roli człowieka w tym skomplikowanym układzie człowiek – obiekt techniczny – otoczenie. Analiza rozwoju lotnictwa wykazuje, że często dochodzi do rozbieżności między doskonaleniem człowieka i techniki, co sprawia, że dana jednostka podejmuje działania na granicy swych możliwości psychofizjologicznych (por. Morawski 1994; Terelak 2011). Mimo dużych możliwości przystosowawczych:

(...) pilot nie jest zbyt odporny na zakłócenia i zagrożenia. Jego procesy postrzegania, uwagi, zapamiętywania, myślenia, przeżywania podlegają wahaniom, może też mieć okresy depresji psychicznej, osłabienia wytrzymałości i odporności. Dotyczy to także jego zainteresowania przedmiotem pracy, stanu motywacji do działania, aktywności. Maszyna (obiekt techniczny) – jako ogniwo układu – ma również swoją określoną dynamikę i charakterystykę pracy (Błoszczyński, Pokinko, Terelak 1973, s. 71).

Warunki służby wojskowej pilotów w czasie pokoju nie odbiegają znacznie od wojennych i wymagają nie mniejszej wiedzy specjalistycznej czy umiejętności praktycznych. Dlatego każdy:

(...) pilot wojskowy musi posiadać szeroką wiedzę specjalistyczną i ogólną wymaganą na zajmowanym stanowisku i niezbędną w praktycznym działaniu bojowym. Wiedzę tę uzyskuje podczas nauki w szkole lotniczej oraz podczas tzw. treningów operacyjnych w jednostce lotniczej. Praca pilota wojskowego związana jest z ciągłym doskonaleniem umiejętności i podnoszeniem kwalifikacji zawodowych, gdyż brak ciągłości w lataniu, długie przerwy, mogą być groźne w skutkach i prowadzić do wypadków lotniczych. W dalszej karierze lotniczej praca pilota wojskowego związana jest także z kierowaniem lotami i podejmowaniem decyzji dowódczych na różnych szczeblach dowodzenia (dowódca klucza, eskadry), co łączy się z podejmowaniem ryzyka, czasami większego niż podczas pilotowania samolotu czy śmigłowca, decyzje te bowiem często dotyczą dużej grupy ludzi (Bera 2003, s. 7, 42).

Najbardziej niekorzystne dla pilota wojskowego warunki działań występują jednak w środowisku realnego pola walki. Są to:

- nadmiar informacji i związany z nim „szum informacyjny” lub ich brak, wywołany np. lotem w „ciszy radiowej” przy jednoczesnym deficycie czasu,
- konieczność pokonania rubieży styczności bojowej wojsk, a następnie przelotu na wyznaczone obiekty w środowisku nasyconym środkami

- obrony przeciwlotniczej. Lot najczęściej odbywa się z wykorzystaniem ukształtowania terenu, a więc z maksymalną prędkością i na minimalnej wysokości (niezbędne jest wówczas wykorzystanie urządzeń nawigacyjnych) oraz z wykorzystaniem pasywnych i aktywnych środków walki elektronicznej,
- wymuszony krótki czas pobytu nad celem i skomplikowana sytuacja taktyczna w rejonie działań. W niektórych sytuacjach możliwe jest jedynie wykonywanie uderzeń naprowadzanych,
 - lot powrotny po wykonaniu zadania najczęściej odbywa się pojedynczymi samolotami lub śmigłowcami (maksymalnie para) przy zagrożeniu użyciem środków ogniowych przeciwnika oraz zwiększonym ryzyku zestrzelenia przez środki władne – *friendly fire*,
 - lot w trudnych warunkach atmosferycznych, loty nocne (w tym z wykorzystaniem gogli noktowizyjnych),
 - przymusowe długotrwałe oczekiwanie na moment startu, spowodowane warunkami atmosferycznymi lub warunkami taktycznymi, np. przy działaniu na wezwanie z lotniska czy lądowiska lub ze strefy wyczekiwania,
 - odosobnienie i ciągłe zagrożenie ze strony przeciwnika, głównie podczas działań nieliniarnych, podczas których nie daje się przypisać zagrożenia do określonego obszaru (rejonu), a występuje ono zawsze i wszędzie,
 - prowadzenie operacji na odległych teatrach działań, na terenie pustynnym, w rejonach górskich,
 - prowadzenie działań połączonych z wykorzystaniem różnych rodzajów lotnictwa (także zespoły wielonarodowe) oraz jako połączone zespoły lotnicze – z użyciem różnych środków ogniowych (śmigłowce, samoloty, zestawy artyleryjskie).

Po uwzględnieniu wymagań stawianych pilotowi przez współczesny sprzęt lotniczy i taktykę zastosowania bojowego można wnioskować, że:

- (...) pilota wojskowego powinny cechować następujące właściwości psychiczne:
- wysoki poziom motywacji do służby w lotnictwie wojskowym, zainteresowanie pracą lotniczą,
 - psychologiczne cechy osobowości ułatwiające przystosowanie do służby wojskowej, a zwłaszcza do służby w powietrzu,
 - psychofizjologiczne cechy osobowości, w których przejawia się zrównoważenie emocjonalne, odporność na stres, czyli zdolność zachowania pełnej sprawności działania w sytuacjach ekstremalnych,
 - sprawne funkcjonowanie intelektualne, polegające na umiejętności rozwiązywania problemów, a przede wszystkim na szybkiej i poprawnej ocenie sytuacji i podejmowaniu właściwych decyzji,
 - sprawne funkcjonowanie percepcyjne, zapewniające orientację w środowisku lotu w różnych sytuacjach,
 - sprawne funkcjonowanie psychomotoryczne (Pokinko 1977, s. 367).

Wobec wysokich wymagań duże znaczenie przywiązuje się również do selekcji kandydatów do zawodu pilota oraz badań pod względem psychologicznego funkcjonowania w trakcie całej kariery zawodowej. „Dobór i selekcja do tego zawodu nie ogranicza się jednak do jednorazowego aktu, lecz stanowi proces trwający przez cały okres pracy pilota” (Bera 1999, s. 39). Problem doboru personelu latającego, a przede wszystkim pilotów, wyłonił się wraz z powstaniem lotnictwa. Doświadczenia pierwszego okresu rozwoju lotnictwa wykazały, że sukcesy lotnicze zależą przede wszystkim od człowieka pilotującego samolot.

W związku z powyższym powstał problem:

(...) fizycznej przydatności do służby w lotnictwie, tzn. doboru kandydatów pod względem lekarskim. W miarę praktycznego wdrażania w życie takiego doboru, liczba katastrof uwarunkowana fizycznymi wadami pilotów stopniowo obniżała się. Jednocześnie stwierdzono, że nie każdy fizycznie zdrowy człowiek może być dobrym pilotem. Powinien on jeszcze odznaczać się określonymi właściwościami psychicznymi (Pokinko 1977, s. 356).

Obecne kryteria selekcyjne i szkoleniowe dla kandydatów do lotnictwa wojskowego są bardziej zaostrzone pod względem ilościowym i jakościowym. Konieczność stosowania procedur doboru i selekcji kandydatów umożliwiła jednak uzyskanie wysokich kwalifikacji zawodowych. P. Pokinko przez dobór rozumie:

(...) proces praktycznego wyodrębnienia z określonej liczby kandydatów do służby w powietrzu tych osób, które będą zdolne do wykonywania czynności wynikających z ich funkcji w sposób maksymalnie skuteczny. Jego celem jest określenie możliwości przystosowawczych do warunków służby wojskowej i w powietrzu oraz skuteczności działania w realnych sytuacjach w powietrzu w różnych warunkach, w tym na polu walki (Pokinko 1977, s. 355).

Selekcja to natomiast:

(...) proces psychologicznego kwalifikowania już wyszkolonych pilotów i innych członków personelu pokładowego pod względem zdolności lub niezdolności do wykonywania lotów określonym typem statku powietrznego w okresie trwania całej ich zawodowej służby. Tak więc do praktycznych czynności związanych z doбором zaliczamy badania, analizy, oceny itp. wstępnego doboru kandydatów do lotnictwa oraz kolejnych etapów oceny przydatności do służby w powietrzu w początkowym okresie szkolenia. Do praktycznych czynności selekcji zaliczamy badania okresowe i okolicznościowe personelu latającego i kierującego lotami (Pokinko 1977, s. 355).

Jak wynika z piśmiennictwa oraz doświadczeń polskich psychologów lotniczych, poprawny dobór kandydatów do służby w charakterze kandydata na pilota wojskowego wymaga zapewnienia następujących warunków:

- sprecyzowania odpowiednich kryteriów doboru, tzn. dokładnego określenia właściwości psychofizjologicznych, jakimi powinien wyróżniać się kandydat,

- opracowania odpowiednich metod doboru, tzn. naukowo opracowanych procedur badań i narzędzi badawczych umożliwiających dokonywanie ocen i pomiarów lub ustalenie stopnia posiadania przez kandydata pożądanych właściwości psychicznych,
- zebrania odpowiedniej liczby kandydatów do szkolenia lotniczego,
- zebrania dobrze zorganizowanego zespołu naukowo-badawczego, odpowiednio przygotowanego do wykonywania funkcji związanych z doбором w okresie całego procesu szkolenia (por. Piskorz 2011).

Na podstawie literatury podejmującej problematykę doboru zawodowego personelu latającego można stwierdzić, że najważniejsze cechy to: sprawność intelektualna umożliwiająca szybką i trafną ocenę sytuacji oraz rozwiązywanie problemów w deficycie czasu; zdolności percepcyjne (orientacja przestrzenna, spostrzegawczość, podzielność uwagi); koordynacja ruchowa. Niezmiernie istotne dla celów doboru psychologicznego kandydatów do lotnictwa jest poznanie osobowości człowieka w szerokim znaczeniu, tzn. całokształtu indywidualnych cech danej jednostki. Podstawowe znaczenie mają jednak takie właściwości człowieka, jak zainteresowania, motywacja, temperament i uzdolnienia. Z tymi właściwościami osobowości łączy się sprawność procesów przetwarzania informacji (spostreganie, myślenie, pamięć) oraz procesy aktywacyjne (poziom czujności, koncentracji i podzielności uwagi). Nadają one kierunek i wyznaczają poziom przetwarzania informacji przez człowieka oraz takie stany społeczno-psychologiczne, jak świadomy stosunek do wykonywanych czynności, cele oraz motywy działania (por. Czarnogórski 1972; Ślusarski 2001, 2003; Kowalczyk 2003). „Stosowanie wysokich wymagań na etapie wstępnego doboru kandydatów do służby w powietrzu wpływa znacząco na zmniejszenie wykruszalności pilotów w dalszym okresie szkolenia i pracy zawodowej” (Ślusarski 2003).

Zawód pilota wojskowego w bardzo wysokim stopniu wpływa na organizm osoby, która go wykonuje. Jest to podyktowane bardzo dużym negatywnym wpływem na organizm człowieka dużego wysiłku fizycznego i psychicznego, jak również silnych przeżyć emocjonalnych wynikających z częstych napięć w sytuacjach stresowych, w których pilot musi wykonywać swoją pracę. Podczas lotu pilot jest w stanie ciągłego napięcia emocjonalnego oraz całkowitej koncentracji uwagi, będąc jednocześnie narażonym na działanie czynników fizycznych – przede wszystkim przeciążeń wynikających z okresowych stanów wyczerpanego wysiłku całego ustroju. Pilot lotnictwa myśliwskiego, wykonując swoje zadania na samolotach będących na wyposażeniu Sił Powietrznych RP, takich jak MiG-29 (maksymalna prędkość wznoszenia 330 m/s) lub F-16, doświadcza przeciążeń nawet do 9 g. Podczas innych misji, mniej ekstremalnych z punktu widzenia działających przeciążeń, mogą one osiągać wartość do 6 g. Przeciążenie o tak znacznej wartości, zwłaszcza działające w dłuższym okresie, może być bardzo groźne.

Wywołuje ono różne dolegliwości: trudności w oddychaniu, poruszaniu kończynami, zawęża się pole widzenia i pojawiają się mdłości. Może ono także doprowadzić do utraty przytomności. Szczególnie narażony jest układ oddechowy i układ krążenia. Negatywne objawy nasilają się w sytuacji, gdy wartość przeciążenia szybko się zmienia. Niektóre manewry powodują ujemne przeciążenia, natomiast szybkie przejście z ujemnego do dodatniego przeciążenia jest szczególnie niebezpieczne dla organizmu.

Ogromne znaczenie ma również wysokie nasilenie napięć psychicznych. Bardzo ważna w zawodzie pilota jest umiejętność panowania nad stresem, zbyt duży stres bowiem jest niepożądany, ponieważ obniża możliwości psychofizyczne pilota. W praktyce największym obciążeniem, jakie ma wpływ na pilota przed samym lotem, jest wykonywanie działań w pośpiechu. Z kolei:

(...) czynnikiem łagodzącym stres jest możliwość stworzenia ewentualnego planu zapasowego, gdyby realizacja lotu według pierwotnego zamiaru była z jakichś powodów niemożliwa. Myślenie przyszłościowe powinno być stałym elementem działania pilota podczas lotu i przed jego rozpoczęciem – niezależnie od tego, jak ów lot przebiega (Maciejczyk 1976, s. 275–277).

Intensywność stanów napięcia zależy od wielu czynników. Są nimi m.in. same właściwości pilota i jego sprawność psychofizjologiczna, ale też rodzaj wykonywanego zadania i stopień wyszkolenia.

Pilot musi przyzwyczać się do pracy w stanie ciągłego ryzyka. Jest to stały element lotu, w związku z czym brak umiejętności podejmowania szybkich decyzji w stanie napięcia wpływa znacząco na jakość pracy osoby wykonującej ten zawód.

Różne rodzaje lotów wywołują różne rodzaje ryzyka – sam pilot zatem musi posiadać umiejętność oceny wielkości i rodzaju zagrożenia, które jest związane z lotem; musi także umieć to określić przed rozpoczęciem lotu.

Im więcej informacji uda mu się zgromadzić przed lotem, tym mniejsze ryzyko podczas samego lotu i tym większa możliwość określenia ewentualnych wyjść awaryjnych. Oczywiście podczas samego lotu również zachodzi ocena ryzyka – szczególnie w odniesieniu do środowiska i panujących warunków atmosferycznych, ale również w odniesieniu do osoby pilota, samolotu czy działalności operacyjnej (Olszewski 1993, s. 35).

Właściwa perspektywa widzenia współczesnego lotnictwa czyni szczególnie ważnym wielostronne i możliwie precyzyjne poznanie rzeczywistego funkcjonowania pilotów wojskowych w różnych warunkach pracy. Uwzględniać przy tym należy wielowymiarowość tego środowiska pracy i jego wysoki stopień skomplikowania, wywołany m.in. wykorzystywaniem w lotnictwie wojskowym zaawansowanych technologii oraz charakterem współczesnego pola walki.

Skomplikowane środowisko pracy pilota wojskowego stawia wysokie wymagania psychofizyczne, a także w zakresie doboru i selekcji kandydatów do służby, wiedzy specjalistycznej na zajmowanym stanowisku oraz umiejętności niezbędnych w praktycznym działaniu bojowym.

BIBLIOGRAFIA

- Bera R. (1999), *Wizerunek współczesnego pilota wojskowego*, Warszawa: Dowództwo WLOP.
- Bera R. (2003), *Postawy zawodowe pilotów wojskowych w procesie restrukturyzacji polskich sił powietrznych*, Warszawa: Bellona.
- Błuszczynski R., Pokinko P., Terelak J. (1973), *Psychologiczne aspekty doboru personelu latającego*, Poznań: DWL.
- Czarnogórski C. (1972), *Ergonomia w służbie wojska*, Warszawa: MON.
- Jasiński T., Tarnowski A., Strzelczak A. (2004), *Percepcja czasu jako wyznacznik efektywności pracy pilota wojskowego*, „Polski Przegląd Medycyny Lotniczej”.
- Kowalczyk H. (2003), *Charakterystyka psychologiczno-dydaktyczna podchorążych WSOSP o specjalnościach PSO, PŚM, KRL i NN*, Dęblin: WSOSP.
- Maciejczyk J. (1976), *Działanie pilota w sytuacjach stresowych*, [w:] R. Błuszczynski (red.), *Psychologia lotnicza*, Warszawa: MON.
- Morawski J.M. (1994), *Gospodarka informacją w układzie pilot – samolot*, Rzeszów–Warszawa: Redakcja Wydawnictw Uczelnianych Politechniki Rzeszowskiej.
- Olszewski R. (1993), *Kształcenie pilotów dla potrzeb lotnictwa wojskowego XXI wieku. Jaki model?*, „Przegląd WLOP”, nr 8.
- Piskorz A. (2011), *Rozwój zawodowy pilotów wojskowych*, Warszawa: MON – DWiPO.
- Pokinko P. (1977), *Dobór i selekcja psychologiczna personelu latającego i kierującego lotami*, [w:] R. Błuszczynski (red.), *Psychologia lotnicza*, Warszawa: MON.
- Rajchel J., Zabłocki E. (2009), *Siły powietrzne w sojusznym systemie obronnym*, Dęblin: Wyższa Szkoła Oficerska Sił Powietrznych.
- Ślusarski J. (2001), *Model osobowo-zawodowy absolwenta Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych (ocena i propozycje zmian)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych”, nr 1.
- Ślusarski J. (2003), *Dobór zawodowy na stanowisko pilota – instruktora śmigłowca wojskowego*, Dęblin: Wyższa Szkoła Oficerska Sił Powietrznych.
- Terelak J. (2011), *Człowiek w sytuacji pracy w okresie ponowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Zabłocki E. (2002), *Współczesne siły powietrzne*, Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.

SUMMARY

The author of the article characterizes the working environment of a military pilot in terms of the external environment, where is performed flight and psycho-physical requirements. The article presents the conditions for the functioning of a military pilot on the modern battlefield. It indicates the need for human cooperation with the advanced technologies used in military aviation and to apply strict criteria for selection of candidates for service as a military pilot.

Keywords: work environment; working conditions; military pilot; aviation

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. Wydział Nauk Społecznych

ALEKSANDRA ŁUCZAK

ola.szweda@uwm.edu.pl

*Czynniki stresogenne i sytuacje trudne
oraz ich związek z emocjonalnym i nawykowym
przejadaniem się i jego konsekwencjami
w grupie kierowców samochodów ciężarowych*

Stressors, Difficult Situations and Their Relationship with Emotional
and Habitual Overeating and Its Consequences in a Group of Truck Drivers

STRESZCZENIE

Kierowcy samochodów ciężarowych to jedna z grup zawodowych, która ze względu na charakter pracy jest szczególnie narażona na pojawianie się licznych zagrożeń i sytuacji trudnych. Jednocześnie jest to jedna z grup zawodowych, w których poziom nadwagi i otyłości jest bardzo wysoki w porównaniu z pozostałą częścią społeczeństwa, co może być wynikiem m.in. przejadania się, które może mieć charakter zarówno nawykowy, jak i emocjonalny. Celem pracy było zbadanie i opisanie czynników stresujących i sytuacji trudnych w pracy kierowców samochodów ciężarowych oraz ich związku z emocjonalnym i nawykowym spożywaniem nadmiernej ilości jedzenia. Grupę osób badanych stanowiło 250 kierowców ($M=42$, $SD=19$). Badania przeprowadzono na parkingach zlokalizowanych przy głównych szlakach transportowych Polski w czasie wolnym od pracy – najczęściej w przerwach między kolejnymi przejazdami. Uzyskane wyniki wskazują, że w grupie kierowców samochodów ciężarowych przejadanie się częściej ma charakter nawykowy niż emocjonalny. Nawykowe spożywanie nadmiernej ilości pokarmów ma silny związek z występowaniem nadmiernej masy ciała w tej grupie zawodowej.

Słowa kluczowe: kierowcy samochodów ciężarowych; emocjonalne przejadanie się; nawykowe przejadanie się; stres; sytuacje trudne

CZYNNIKI STRESUJĄCE I SYTUACJE TRUDNE W PRACY KIEROWCY

Osoby zatrudnione na stanowisku kierowcy stanowią jedną z liczniejszych grup zawodowych w Polsce i na świecie (Mitraszewska 2012; Shattell i in. 2012). Do osób tych zaliczani są m.in. kierowcy taksówek, autobusów oraz samochodów ciężarowych. Praca kierowcy samochodu ciężarowego związana jest z występowaniem licznych sytuacji trudnych i nieprzewidywalnych oraz wielu czynników stresogennych (Kosłowsky 1997; Orris i in. 1997; Hennessy i in. 2000; Wicher 2002; Gill, Wijk 2004; Rączkowski 2007; Saltzman, Belzer 2007; Starowski, Bińczak, Zwierzycki 2007; Merecz, Waszkowska 2008; Wągrowska-Koski 2008). W zawodzie tym wykonywanie zadań wymagane jest najczęściej w nieprzekraczalnych terminach, przy realizacji których istnieją liczne przeszkody, takie jak np. opóźnienia w spedycji czy utrudnienia w ruchu drogowym (Merecz, Waszkowska 2008). Ponadto konieczność godzenia sprzecznych wymagań wynikających z regulaminu pracy oraz z obowiązków pochodzących od pracodawcy lub spedytora jest często odbierana jako sytuacja trudna i stresująca. Podobnie liczne uciążliwości fizyczne, takie jak hałas, drgania mechaniczne, wymuszona pozycja ciała (Poulton 1987; Widerszal-Bazyl 1997; Rączkowski 2007; Wągrowska-Koski 2008), mogą być bardzo męczące, a przez to mogą one prowadzić do wystąpienia stresu.

Jednym z najważniejszych czynników stresujących w pracy kierowcy prowadzącego pojazd ważący kilka- lub kilkadziesiąt ton jest świadomość odpowiedzialności, i to nie tylko za samochód i przewożony nim towar, ale przede wszystkim za życie innych uczestników ruchu drogowego i swoje (Wągrowska-Koski 2008). Najmniejszy błąd może bowiem kosztować utratę życia bądź zdrowia własnego i wielu innych osób (NIOSH 2004, za: Krueger i in. 2007; Zużewicz, Łuczak, Najmiec 2007). Poza tym poczucie niemożności kontrolowania tego, co może zdarzyć się na drodze w trakcie prowadzenia pojazdu, dla wielu kierowców jest trudne i stresujące. Praca osób zatrudnionych na stanowisku kierowcy, zwłaszcza jeżdżących na trasach międzynarodowych, wiąże się także z długimi okresami przebywania z dala od bliskich osób (Saltzman, Belzer 2007). Taka rozłąka może powodować, że kierowca ma problemy z godzeniem obowiązków rodzinnych i zawodowych (Schultz, Schultz 2006), może też odczuwać samotność i brak wsparcia. Dodatkowo poczucie samotności i braku wsparcia (zarówno emocjonalnego, jak i instrumentalnego) potęgować może fakt, że najczęściej kierowcy jeżdżą sami, podwójne obsady zdarzają się zdecydowanie rzadziej. I choć różni kierowcy często wzajemnie sobie pomagają, to jeżdżąc samemu, kierowca nigdy nie może mieć pewności, że w trudnej sytuacji, kiedy będzie potrzebował wsparcia, dostępny będzie ktoś, kto mu pomoże.

Czynnikiem, który sam w sobie może być źródłem stresu lub może nasilać stres już istniejący, jest konieczność wykonywania pracy w godzinach noc-

nych oraz zmienność pracy. Taki system dotyczy zwłaszcza osób pracujących na trasach międzynarodowych oraz krajowych, w których trzeba przejechać wiele kilometrów i dotrzeć do celu o określonej godzinie. Konieczność pracy w różnych porach doby nie jest natomiast obojętna dla funkcjonowania człowieka i dla jego stanu zdrowia (Gadzicka 2008). Nieregularne godziny aktywności mogą bowiem prowadzić do nieprawidłowego funkcjonowania wielu funkcji fizjologicznych i do zaburzeń lub odwrócenia rytmu biologicznego. Sytuacja taka, zwłaszcza jeśli trwa dłużej, może skutkować pojawieniem się zmęczenia przewlekłego i zaburzeń snu (Bortkiewicz 2008). Ponadto konsekwencją braku regularnych godzin pracy jest brak możliwości spożywania regularnych posiłków, co często – obok stresu i towarzyszących mu negatywnych emocji – jest jedną z głównych przyczyn spożywania nadmiernej ilości jedzenia.

EMOCJONALNE I NAWYKOWE SPOŻYWANIE NADMIERNEJ ILOŚCI JEDZENIA

Nadmierne spożywanie jedzenia jest problemem wieloaspektowym i jest uwarunkowane różnymi czynnikami, wśród których można wyróżnić m.in. determinanty biologiczne i psychologiczne (Ogińska-Bulik 2004). Biologiczne przyczyny nadmiernego jedzenia to m.in. uszkodzenia ośrodków głodu i sytości w podwzgórzu (Ogińska-Bulik 2004), zaburzenia funkcjonowania płatów czołowych bądź anomalie na poziomie genów związane głównie z przekąźnictwem dopaminy i serotoniny (Mroczkowska, Ziółkowska, Cwojdzńska 2007).

Obecnie jednak, w dobie powszechnej dostępności artykułów spożywczych, kiedy coraz częściej jedzenie służy nie tylko zaspokojeniu głodu, ale również wielu potrzeb psychicznych, coraz częściej problem przejadania się ma podłoże pozabiologiczne. Spożywanie większej ilości jedzenia, niż jest potrzebna do prawidłowego i optymalnego funkcjonowania organizmu, może mieć charakter zarówno emocjonalny, jak i nawykowy (Willenbring, Levine, Morley 1986; Stone, Brownell 1994; Ogińska-Bulik 2004; Torres, Nowson 2007; Davis, Carter 2009; Yeomans, Coughlan 2009). W przypadku przejadania się emocjonalnego jedzenie pomaga w radzeniu sobie z napięciem, przykrymi emocjami i stresem (Meisel i in. 1990; Niewiadomska, Kulik, Hajduk 2005; Masheb, Grilo 2006). Czynność jedzenia może wtedy stanowić formę nieświadomej kompensacji pewnych potrzeb psychicznych i zachowań, których dana osoba nie potrafi zaspokoić w sposób bardziej dojrzały i adekwatny. Poza tym czynność jedzenia może kompensować takie uczucia, jak: smutek, samotność czy różnego rodzaju lęki i niepowodzenia. Dlatego tak często znalezienie się w trudnej sytuacji, która jest źródłem stresu (Meisel i in. 1990) i negatywnych emocji, sprzyja niekontrolowanemu sięganiu po jedzenie. Takie zachowanie natomiast często powoduje złość, frustrację i poczucie bezsilności, które z kolei sprzyjają zajądaniu problemów. W ten sposób może powstawać mechanizm tzw. błędnego koła.

Okresowe lub stałe braki zdolności do hamowania się w przyjmowaniu pokarmów mogą także mieć charakter nawykowy. Jedną z głównych przyczyn takiego zachowania jest łatwa i powszechna dostępność jedzenia oraz fakt, że jest ono społecznie akceptowaną formą rozładowania napięcia i obniżenia (przynajmniej na chwilę) stresu (Radoszewska 1995; Ogińska-Bulik, Chanduszko-Salska 2000a; Ogińska-Bulik 2004). Jednak z czasem taki sposób postępowania w sytuacjach trudnych i niekomfortowych może się utrwalić, przekształcić w nawyk (Ogińska-Bulik 2004) i prowadzić do nawykowego spożywania zbyt dużej ilości pożywienia. Poza tym czynność spożywania nadmiernej ilości jedzenia o charakterze nawykowym może być sposobem radzenia sobie z nudą, sennością i brakiem innej, bardziej kreatywnej możliwości zagospodarowania wolnego czasu.

Z przeglądu literatury wynika, że znaczna część osób zatrudnionych na stanowisku kierowcy częściej niż osoby zatrudnione na innych stanowiskach wykazuje tendencję do przejadania się (Hedberg i in. 1993; Korelitz i in. 1993; Holmes, Power, Walker 1996; Jack, Piacentini, Schröder 1998; Krueger i in. 2007) i spożywania produktów o niskiej wartości odżywczej. Analiza produktów spożywanych przez kierowców wykazała bowiem, że poziom konsumpcji wysokokalorycznych przekąsek (często zakupionych na stacjach benzynowych), takich jak frytki i kiełbaski, oraz spożycie tłuszczu pochodzącego z przetworów mlecznych jest wyższy niż w pozostałej części populacji (Hedberg i in. 1993; Korelitz i in. 1993; Holmes, Power, Walker 1996; Jack, Piacentini, Schröder 1998). Zbyt niskie jest natomiast spożycie pełnowartościowych posiłków oraz owoców i warzyw (Hedberg i in. 1993). Z uwagi na fakt, że spożywane posiłki często mają niewielką wartość odżywczą, za to sporą ilość cukru i tłuszczu, przyjmowanie ich w ilości większej niż potrzebna do optymalnego funkcjonowania organizmu niesie ze sobą wiele negatywnych konsekwencji zdrowotnych.

KONSEKWENCJE EMOCJONALNEGO I NAWYKOWEGO SPOŻYWANIA NADMIERNEJ ILOŚCI JEDZENIA W GRUPIE KIEROWCÓW SAMOCHODÓW CIĘŻAROWYCH

Długotrwałe, powtarzające się przejadanie się, które może mieć charakter zarówno emocjonalny, jak i nawykowy, prowadzi do pogorszenia stanu zdrowia oraz mniejszej sprawności fizycznej i psychicznej. Dzieje się tak szczególnie, kiedy rytuał nadmiernego spożywania jedzenia staje się niekontrolowanym i stałym zwyczajem, jak również wtedy, kiedy zachowanie to jest drogą ucieczki przed rozwiązywaniem problemów (Ogińska-Bulik 2004) i sytuacjami trudnymi. Regularne przejadanie się może mieć wiele negatywnych skutków w bliskiej i dalszej perspektywie czasowej. Na skutek dłuższego okresu powtarzających się epizodów spożywania zbyt dużej liczby kalorii może dojść do pojawienia się nadwagi i otyłości oraz wielu innych chorób dietozależnych (np. cukrzyca typu II, nad-

ciśnieniu) (Grójec 1978; Nazar, Kociuba-Uściłko 1995; Owczarek 1995; Czerwińska i in. 2004; De Ridder, Van den Bos 2006). Najbardziej niekorzystne jest przejadanie się mające miejsce w późnych godzinach, gdyż – jak wskazują wyniki badań – dla powstawania i utrzymywania się nadmiernej masy ciała najbardziej niekorzystny wpływ ma jedzenie w godzinach wieczornych oraz nocnych (Oshida, Kutsuma, Nakajima 2013).

Wyniki badań dotyczących zachowań zdrowotnych oraz problemów zdrowotnych osób zatrudnionych na stanowisku kierowcy wskazują, że znaczna część z nich ma problemy z zaburzeniami żołądkowo-jelitowymi (Gardell, Aronsson, Barklof 1982; Anderson 1992) oraz cierpi z powodu nadwagi i otyłości (Korelitz i in. 1993; Stoohs i in. 1994; Krueger i in. 2007). Również wyniki uzyskane podczas innych badań dowodzą, że 71% spośród badanych 125 kierowców miało nadwagę lub było otyłych (Stoohs i in. 1994). Podobne wyniki uzyskali Korelitz i in. (1993), którzy zbadali 2945 kierowców ciężarówek – 40% badanych osób miało nadwagę, a 33% było otyłych. Obie wartości są znacznie wyższe niż średnie krajowe. Występowanie nadmiernej masy ciała nie pozostaje obojętne dla zdrowia i jakości pracy kierowców, gdyż może nasilać odczuwanie bólu stawów i pleców (zwłaszcza ich dolnej części) (Miyamoto i in. 2000; Tamrin i in. 2007), powodować choroby układu krążenia oraz ogólne gorsze samopoczucie i obniżenie poczucia jakości życia (Rieger i in. 2005).

Sytuację zdrowotną kierowców dodatkowo pogarsza fakt, iż w tej grupie zawodowej występuje niski poziom aktywności fizycznej (Kelly 1999). Większość kierowców jeżdżących na tzw. trasach długodystansowych nie ćwiczy regularnie. Z badań przeprowadzonych przez S. Roberts i J. York (2000) wynika, że tylko około 10% zawodowych kierowców regularnie uczestniczy w ćwiczeniach aerobowych.

W przypadku kierowców samochodów ciężarowych, którzy prowadzą pojazd ważący od kilku do kilkudziesięciu ton, również szybsze następstwa epizodu przejedzenia się mogą być niebezpieczne. Spożywanie zbyt obfitych posiłków, zwłaszcza bogatych w cukry proste, może bowiem obniżać zdolności do koncentracji uwagi, czujność i wydajność pracy oraz prowadzić do pojawiania się poczucia zmęczenia lub nadmiernej senności. Zmęczenie i senność w znacznym stopniu obniżają zdolność prowadzenia pojazdów i zwiększają ryzyko spowodowania wypadku, zranienia bądź utraty życia własnego lub innych uczestników ruchu drogowego (Sagberg 1993; Stutts i in. 2003; Radun, Radun 2006; May, Baldwin 2009; Makowiec-Dąbrowska i in. 2011; Williamson i in. 2011).

BADANIA

Celem pracy było poszerzenie dotychczasowych danych uzyskanych w poprzednich badaniach¹ terenowych i przeprowadzenie dalszych badań, w których kierowcy odpowiadali i wypełniali kwestionariusze poza gabinetami lekarskimi czy gabinetami psychologów. Z przeglądu literatury wynika, że znaczna część osób zatrudnionych na stanowisku kierowcy częściej niż osoby zatrudnione na innych stanowiskach wykazuje tendencję do spożywania nadmiernej ilości pożywienia (Hedberg i in. 1993; Korelitz i in. 1993; Holmes, Power, Walker 1996; Jack, Piacentini, Schröder 1998; Krueger i in. 2007). Brak jest jednak danych dotyczących tego, czy przejadanie się ma bardziej charakter nawykowy czy emocjonalny oraz jaki jest związek przejadania się z występowaniem czynników stresujących. Dlatego głównym celem pracy stała się próba odpowiedzi na to pytanie. Ponadto celem było sprawdzenie, czy długość tras, po których poruszają się kierowcy, różnicuje częstość przejadania się.

Grupę osób badanych stanowiło 250 kierowców ($M=42$, $SD=19$) w wieku 25–67 lat. Z uwagi na fakt, że zawód ten w zdecydowanej większości wykonywany jest przez mężczyzn, wszyscy badani byli mężczyznami. Respondenci posiadali prawo jazdy kategorii C, które uprawnia do prowadzenia pojazdów o dopuszczalnej masie całkowitej powyżej 3,5 tony, lub kategorii C+E – dodatkowo mogli poruszać się z przyczepą. Ponadto badane osoby aktywnie wykonywały swój zawód przynajmniej od 5 lat. Średnia długość stażu pracy osób biorących udział w badaniu wynosiła 189,11 lat ($SD=10,40$). Najkrótszy staż pracy wynosił 5 lat, najdłuższy zaś 45 lat. Na trasach międzynarodowych (długodystansowych) pracuje 147 spośród badanych kierowców, natomiast 103 jeździ w kraju. Badania przeprowadzono na parkingach zlokalizowanych przy głównych szlakach lokalizacyjnych Polski w czasie wolnym od pracy – najczęściej w przerwach między kolejnymi przejazdami. Osoby badane wyraziły zgodę na przeprowadzenie badań i zostały poinformowane o możliwości zakończenia ich w dowolnym momencie.

NARZĘDZIA BADAWCZE

Do określenia poziomu stresu badanych kierowców zastosowano Kwestionariusz do Subiektywnej Oceny Pracy autorstwa B. Dudka i in. (1999), który służy do ocenienia subiektywnej percepcji pracy. Kwestionariusz przeznaczony jest do pomiaru indywidualnego poczucia stresu zawodowego pracowników. Składa się on z 55 twierdzeń opisujących różne cechy pracy. Wskaźnikiem poziomu poczucia stresu jest suma ocen (punktów) zakreślonych przez badanego pracownika przy każdym twierdzeniu. Im jest ona wyższa, tym większe jest poczucie stre-

¹ Badania prowadzone były na mniejszej grupie osób badanych, uzupełnione zostały o dodatkowe informacje.

su badanej osoby. Uzyskane wyniki pozwalają ocenić zarówno globalny poziom stresu, jak i poziom dla każdego z 10 czynników stresogennych. Współczynnik zgodności alfa Cronbacha dla poszczególnych czynników wahał się od 0,49–0,83, a dla całego kwestionariusza wynosił 0,84, co oznacza, że kwestionariusz cechuje się dobrą rzetelnością (Dudek i in., 1999).

Do zdiagnozowania problemu spożywania nadmiernej ilości pożywienia został wykorzystany Kwestionariusz do badania Zachowań Związanych z Jedzeniem (KZZJ) autorstwa N. Ogińskiej-Bulik i L. Putyńskiego (Ogińska-Bulik 2004). Kwestionariusz KZZJ składa się z 30 twierdzeń i mierzy trzy czynniki dotyczące zachowań jedzeniowych:

- skłonność do nawykowego przejadania się,
- skłonność do emocjonalnego przejadania się,
- skłonność do restrykcji dietetycznych.

Przy każdym twierdzeniu badane osoby mogły zaznaczyć odpowiedź tak lub nie. Wysoki wynik uzyskany w kwestionariuszu świadczy o nieprawidłowych zachowaniach żywieniowych, tj. tendencji do przejadania się bądź powstrzymywania się od jedzenia (Ogińska-Bulik 2004). Na potrzeby niniejszych analiz wykorzystano dwie skale z kwestionariusza: skłonność do nawykowego przejadania się oraz skłonność do emocjonalnego przejadania się.

Zastosowanym narzędziem badawczym był wywiad ustrukturalizowany, który pozwolił uzyskać dodatkowe informacje niewystępujące w kwestionariuszach.

WYNIKI BADAŃ

Analizy statystyczne zostały wykonane przy pomocy komputerowego programu statystycznego Statistica 10.0. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że w grupie kierowców samochodów ciężarowych częściej występuje przejadanie się mające charakter nawykowy niż emocjonalny. Różnica ta jest istotna statystycznie na poziomie $t=4,35$, $p<0,001$ ($M=4,34$, $SD=1,51$ vs. $M=2,96$, $SD=2,61$).

Aby ustalić zależność między ogólnym poziomem stresu i poszczególnymi czynnikami stresującymi a spożywaniem nadmiernej ilości pożywienia przez kierowców samochodów ciężarowych, zastosowano współczynnik korelacji Pearsona (tab. 1).

Analiza statystyczna uzyskanych danych wykazała, że wskaźnik globalnego poziomu stresu osób zatrudnionych na stanowisku kierowcy samochodu ciężarowego istotnie koreluje z przejadaniem się, mającym zarówno charakter emocjonalny ($0,65$, $p<0,01$), jak i nawykowy ($0,34$, $p<0,05$). Zależność ta jest wyższa dla emocjonalnego spożywania nadmiernej ilości pożywienia.

Dla nawykowego przejadania się dodatnia, istotna statystycznie korelacja wystąpiła z takimi czynnikami, jak brak wsparcia ($0,58$, $p<0,01$) oraz poczucie psychicznego obciążenia, związanymi ze złożonością pracy ($0,38$, $p<0,05$).

Dla emocjonalnego przejadania się najsilniejsza dodatnia korelacja wystąpiła z takimi czynnikami, jak poczucie braku kontroli (0,78, $p < 0,001$) oraz poczucie psychicznego obciążenia związanego ze złożonością pracy (0,71, $p < 0,001$). Istotna statystycznie korelacja wystąpiła z brakiem nagród w pracy (0,67, $p < 0,01$), brakiem wsparcia (0,67, $p < 0,01$), poczuciem niepewności wywołanym organizacją pracy (0,65, $p < 0,01$), poczuciem odpowiedzialności (0,56, $p < 0,01$), poczuciem zagrożenia (0,47, $p < 0,05$).

Tab. 1. Związek między ogólnym poziomem stresu zawodowego oraz poszczególnymi czynnikami stresującymi a emocjonalnym i nawykowym spożywaniem nadmiernej ilości pożywienia w grupie kierowców samochodów ciężarowych (N=250)

Czynniki stresujące	Nawykowe przejadanie się	Emocjonalne przejadanie się
Poziom stresu zawodowego – wynik globalny	0,341*	0,647**
Poczucie psychicznego obciążenia związanego ze złożonością pracy	0,375*	0,711***
Brak nagród w pracy	0,191	0,671**
Poczucie niepewności wywołane organizacją pracy	0,301	0,654**
Stresujące kontakty społeczne	0,193	0,322
Poczucie zagrożenia	0,221	0,466*
Uciążliwości fizyczne	0,076	0,180
Nieprzyjemne warunki pracy	-0,009	0,099
Brak kontroli	0,190	0,776***
Brak wsparcia	0,577**	0,671**
Poczucie odpowiedzialności	0,322	0,563**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

By ustalić, czy długość tras różnicuje przejadanie się kierowców, zastosowano współczynnik t-Studenta. Trasy podzielono na międzynarodowe i krajowe. Uzyskane wyniki okazały się nieistotne statystycznie, co oznacza, że wśród kierowców samochodów ciężarowych długość tras nie różnicuje spożywania nadmiernej ilości pożywienia, mającego zarówno charakter nawykowy, jak i emocjonalny.

W celu ustalenia zależności między emocjonalnym i nawykowym przejadaniem się a występowaniem nadmiernej masy ciała ($BMI \geq 25$) zastosowano współczynnik korelacji Pearsona. Analiza statystyczna wykazała, że istnieje istotny statystycznie związek między emocjonalnym przejadaniem się a występowaniem

nadmiernej masy ciała (0,39, $p < 0,05$) oraz między nawykowym przejadaniem się a występowaniem nadmiernej masy ciała (0,72, $p < 0,001$). Silniejszy okazał się związek między nawykowym przejadaniem się a występowaniem $BMI \geq 25$.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzone badania miały na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy wśród polskich kierowców samochodów ciężarowych występuje problem spożywania nadmiernej ilości jedzenia i czy przejadanie się ma bardziej charakter emocjonalny czy nawykowy. Ponadto celem było określenie związku między czynnikami stresującymi wynikającymi często z trudnych sytuacji, w jakich wielokrotnie znajdują się kierowcy, a spożywaniem ilości jedzenia, która jest większa od optymalnej dla prawidłowego funkcjonowania organizmu. Uzyskane wyniki pozwoliły stwierdzić, że w grupie kierowców samochodów ciężarowych występuje związek między odczuwanym stresem a przejadaniem się, co pozwala potwierdzić wyniki badań innych autorów, które wskazują, że stres często prowadzi do przejadania się (Willenbring, Levine, Morley 1986; Meisel i in. 1990; Stone, Brownell 1994; Oliver, Wardle 1999; Oliver, Wardle, Gibson 2000; Cartwright i in. 2003; Ogińska-Bulik 2004; Kouvonen i in. 2005; Torres, Nowson 2007). W przypadku kierowców samochodów ciężarowych znacznie częstsze jest przejadanie się nawykowe niż emocjonalne. Oznacza to, że kierowcy spożywają nadmierną ilość pożywienia głównie z tego powodu, że do tego przywykli. Jednym z wyjaśnień może być to, że czynność nawykowego nadmiernego jedzenia może być sposobem walki z nudą i monotonią, a także metodą dostarczenia sobie dodatkowych bodźców. Dane te potwierdzają informacje uzyskane z wywiadów, iż znaczna część kierowców zaczyna jeść, kiedy ilość bodźców maleje, czyli np. stojąc w korku lub w nocy, kiedy zaczynają odczuwać senność.

Jednocześnie pomimo tego, iż emocjonalne przejadanie się wśród kierowców jest rzadsze niż nawykowe, to wykazuje ono silniejszy związek ze stresem. Wynik ten wskazuje na fakt, że w sytuacjach trudnych, które wiążą się z pojawieniem się stresu i negatywnych emocji, znaczna część kierowców ma tendencję do przejadania się. Uzyskane rezultaty są potwierdzeniem tego, że czynność jedzenia może służyć odwróceniu uwagi od przykrych bodźców lub może kompensować przeżywanie różnych trudności (Spitzer, Narcus, Rodin 1980; Ogińska-Bulik, Chanduszko-Salska 2000b; Gutowska-Wyka 2000; Ogińska-Bulik 2000; Niewiadomska, Kulik, Hajduk 2005; Masheb, Grilo 2006).

Czynnikami stresującymi, mającymi najsilniejszy związek z emocjonalnym przejadaniem się, są brak kontroli oraz poczucie niepewności wywołane organizacją pracy. Czynnikiem silnie stresującym okazał się także brak nagród w pracy. Uzyskane wyniki zgodne są z danymi dostępnymi w literaturze przedmiotu, świadczącymi o tym, że niższy poziom kontroli pracy, wyższe obciążenie pracą

i wyższy poziom braku równowagi między wkładanym wysiłkiem a uzyskiwaną nagrodą jest związany z wyższym poziomem BMI, który często wynika z przejadania się (Kouvonen i in. 2005). Podobnie, wykazujące związek z przejadaniem się, poczucie braku wsparcia może prowadzić do sięgania po jedzenie w celu poprawienia nastroju (Masheb, Grilo 2006). Również czynnik stresujący, jakim jest poczucie zagrożenia, może powodować przejadanie się będące sposobem uniknięcia tego zagrożenia lub sposobem na zapomnienie o istniejących problemach (Spitzer, Narcus, Rodin 1980).

W przypadku nawykowego przejadania się czynnikami stresującymi najsilniej korelującymi okazały się brak wsparcia oraz poczucie psychicznego obciążenia związanego ze złożonością pracy. W sytuacji wystąpienia tych czynników stresujących kierowca zaczyna jeść nie tylko z przyczyn emocjonalnych, ale także w sposób nawykowy. I to właśnie nawykowe przejadanie się silniej koreluje z występowaniem nadmiernej masy ciała wśród kierowców. Utrzymujący się przez dłuższy czas taki sposób postępowania w sytuacjach trudnych często prowadzi do pojawiania się i utrzymywania się szkodliwej w skutkach nadwagi i otyłości, która może obniżać sprawność fizyczną i psychiczną oraz może być dodatkowym źródłem stresu i negatywnych emocji.

Dlatego ważne jest nie tylko ciągle uświadamianie kierowcom, jak duże znaczenie dla zdrowia ma odpowiednia i zbilansowana dieta, ale również pokazanie, że przyczyny nadmiernego jedzenia mogą wynikać z trudnych, stresujących sytuacji. Jest to tym bardziej istotne, że osoby zatrudnione na stanowisku kierowcy stanowią jedną z liczniejszych grup zawodowych w Polsce i na świecie (Mitraszewska 2012; Shattell i in. 2012), a ich samopoczucie i stan zdrowia przekładają się na bezpieczeństwo wszystkich uczestników ruchu drogowego.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson R. (1992), *The back pain of bus drivers: Prevalence in an urban area of California*, "Spine", Vol. 17(12), DOI: <https://doi.org/10.1097/00007632-199212000-00007>.
- Bortkiewicz A. (2008), *Zmęczenie w pracy kierowcy – przyczyny i skutki*, [w:] E. Wągroska-Koski (red.), *Zagrożenia zdrowia kierowców pojazdów silnikowych związane ze szkodliwymi i uciążliwymi warunkami środowiska pracy*, Łódź: Instytut Medycyny Pracy.
- Cartwright M., Wardle J., Steggle N., Simon A.E., Croker H., Jarvis M.J. (2003), *Stress and dietary practices in adolescents*, "Health Psychology", Vol. 22(4), DOI: <https://doi.org/10.1037/0278-6133.22.4.362>.
- Czerwińska D., Koflajtis-Dołowy A., Kozłowska K., Pietruszka B. (2004), *Podstawy żywienia człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Format-AB.
- Davis C., Carter J.C. (2009), *Compulsive overeating as an addiction disorder*, "Review of Theory and Evidence. Appetite", Vol. 53, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2009.05.018>.
- De Ridder D., Van den Bos R. (2006), *Evolutionary perspectives on overeating and overweight. Introduction to the special section of Appetite*, "Review of Theory and Evidence. Appetite", Vol. 47, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2006.02.012>.

- Dudek B., Waszkowska M., Merecz D., Hanke W. (1999), *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, wyd. 2 popr. i uzup., Łódź: Instytut Medycyny Pracy.
- Gadzicka E. (2008), *Skutki zdrowotne pracy zmianowej*, [w:] E. Wągroska-Koski (red.), *Zagrożenia zdrowia kierowców pojazdów silnikowych związane ze szkodliwymi i uciążliwymi warunkami środowiska pracy*, Łódź: Instytut Medycyny Pracy.
- Gardell B., Aronsson G., Barklöf K. (1982), *The Working Environment for Local Public Transport Personnel*, Stockholm: Swedish Work Environment Fund.
- Gill P.E., Wijk K. (2004), *Case study of a healthy eating intervention for Swedish lorry drivers*, "Health Education Research", Vol. 19(3), DOI: <https://doi.org/10.1093/her/cyg030>.
- Grójec M. (1978), *Otyłość bez tajemnic*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Gutowska-Wyka A. (2000), *Biopsychospołeczne przyczyny nadwagi i otyłości u dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Naukowe WSHE w Łodzi”, nr 6(11).
- Hedberg G.E., Jacobsson K.A., Janlert U., Langendoen S. (1993), *Risk indicators of ischemic heart disease among male professional drivers in Sweden*, "Scandinavian Journal of Work Environment and Health", Vol. 19(5), DOI: <https://doi.org/10.5271/sjweh.1467>.
- Hennessy D.A., Wiesenthal D.L., Kohn P.M. (2000), *The influence of traffic congestion, daily hassles, and trait stress susceptibility on state driver stress: An interactive perspective*, "Journal of Applied Biobehavioral Research", Vol. 5(2), DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2000.tb00072.x>.
- Holmes S.M., Power M.L., Walker C.K. (1996), *A motor carrier wellness program: Development and testing*, "Transportation Journal", Vol. 35(3).
- Jack F.R., Piacentini M.G., Schröder M.J. (1998), *Perception and role of fruit in the workday diets of Scottish lorry drivers*, "Review of Theory and Evidence. Appetite", Vol. 30, DOI: <https://doi.org/10.1006/appe.1997.0115>.
- Kelly F. (1999), *Guidelines on improving the physical fitness of employees*, World Health Organization Regional Office for Europe, Copenhagen, Denmark, www.who.int/occupational_health/regions/en/oeheurfittness.pdf (dostęp: 20.09.2014).
- Korelitz J.J., Fernandez A.A., Uyeda V.J., Spivey G.H., Browdy B.L., Schmidt R.T. (1993), *Health habits and risk factors among truck drivers visiting a health booth during a trucker trade show*, "American Journal of Health Promotion", Vol. 8(2), DOI: <https://doi.org/10.4278/0890-1171-8.2.117>.
- Koslowsky M. (1997), *Commuting stress: Problems of definition and variable identification*, "Applied Psychology: An International Review", No. 46.
- Kouvonen A., Kivimäki M., Cox S.J., Cox T., Vahtera J. (2005), *Relationship between work stress and body mass index among 45,810 female and male employees*, "Psychosomatic Medicine", Vol. 67(4), DOI: <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000170330.08704.62>.
- Krueger G., Brewster R., Dick V., Inderbitzen R., Staplin L. (2007), *Commercial Truck and Bus Safety. Synthesis 15: Health and Wellness Programs for Commercial Drivers*, Washington DC: Transportation Research Board.
- Makowiec-Dąbrowska T., Bortkiewicz A., Siedlecka J., Gadzicka E. (2011), *Wpływ zmęczenia na zdolność prowadzenia pojazdów*, „Medycyna Pracy”, nr 62(3).
- Masheb R.M., Grilo C.M. (2006), *Emotional overeating and its associations with eating disorder psychopathology among overweight patients with binge eating disorder*, "International Journal of Eating Disorders", Vol. 39(2), DOI: <https://doi.org/10.1002/eat.20221>.
- May J.F., Baldwin C.L. (2009), *Driver fatigue: The importance of identifying causal factors of fatigue when considering detection and countermeasure technologies*, "Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour", Vol. 12(3), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.trf.2008.11.005>.
- Meisel R.L., Hays T.C., Del Paine S.N., Luttrell V.R. (1990), *Induction of obesity by group housing in female Syrian hamsters*, "Physiology and Behavior", No. 47.

- Merecz D., Waszkowska M. (2008), *Źródła i konsekwencje stresu zawodowego w pracy kierowcy*, [w:] E. Wągroska-Koski (red.), *Zagrożenia zdrowia kierowców pojazdów silnikowych związane ze szkodliwymi i uciążliwymi warunkami środowiska pracy*, Łódź: Instytut Medycyny Pracy.
- Mitraszewska I. (2012), *Sytuacja w Polsce*, www.iru.org/apps/cms-filesystem-action/events/2012/acagdnyia/i_mitraszewska.pdf (dostęp: 13.03.2016).
- Miyamoto M., Shirai Y., Gembun Y., Kaneda K. (2000), *An epidemiologic study of occupational low back pain in truck drivers*, "Journal of Nippon Medical School", No. 67.
- Mroczkowska D., Ziółkowska B., Cwojdzńska A. (2007), *Zaburzenia odżywiania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nazar K., Kociuba-Uścikło H. (1995), *Aktywność ruchowa w zapobieganiu i leczeniu otyłości*, „Polski Tygodnik Lekarski”, nr 1 (supl.).
- Niewiadomska I., Kulik A., Hajduk A. (2005), *Jedzenie. Uzależnienia fakty i mity*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ogińska-Bulik N. (2000), *Emocje jako przyczyna nadmiernego jedzenia*, „Zeszyty Naukowe WSHE w Łodzi”, nr 8(13).
- Ogińska-Bulik N. (2004), *Psychologia nadmiernego jedzenia*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Ogińska-Bulik N., Chanduszko-Salska J. (2000a), *Psychologiczna charakterystyka kobiet z nadwagą i otyłością*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologia”, nr 4.
- Ogińska-Bulik N., Chanduszko-Salska J. (2000b), *Lęk, gniew i radzenie sobie ze stresem u kobiet z nadwagą i otyłością*, „Sztuka Leczenia”, nr 4.
- Oliver G., Wardle J. (1999), *Perceived effects of stress on food choice*, "Physiology & Behavior", Vol. 66(3), DOI: [https://doi.org/10.1016/S0031-9384\(98\)00322-9](https://doi.org/10.1016/S0031-9384(98)00322-9).
- Oliver G., Wardle J., Gibson E.L. (2000), *Stress and food choice: A laboratory study*, "Psychosomatic Medicine", Vol. 62(6), DOI: <https://doi.org/10.1097/00006842-200011000-00016>.
- Orris P., Hartman D.E., Strauss P., Anderson R.J., Collins J., Knopp C., Xu Y., Melius J. (1997), *Stress among package truck drivers*, "American Journal of Industrial Medicine", No. 31.
- Oshida H., Kutsuma A., Nakajima K. (2013), *Associations of eating a late-evening meal before bedtime with low serum amylase and unhealthy conditions*, "Journal of Diabetes & Metabolic Disorders", Vol. 12(1), DOI: <https://doi.org/10.1186/2251-6581-12-53>.
- Owczarek S. (1995), *Zwiększona aktywność ruchowa w profilaktyce i leczeniu otyłości*, [w:] A. Oblacińska, B. Woynarowska (red.), *Otyłość. Jak leczyć i wspierać dzieci i młodzież*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Poulton E.C. (1987), *Stres w pracy fizycznej*, [w:] C.L. Cooper, R. Payne (red.), *Stres w pracy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Radoszewska J. (1995), *Psychiczne i społeczne konsekwencje otyłości*, [w:] A. Oblacińska, B. Woynarowska (red.), *Otyłość. Jak leczyć i wspierać dzieci i młodzież*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Radun I., Radun J.E. (2006), *Seasonal variation of falling asleep while driving: An examination of fatal road accidents*, "Chronobiology International", Vol. 23(5), DOI: <https://doi.org/10.1080/07420520600921096>.
- Rączkowski B. (2007), *BHP w praktyce*, Gdańsk: Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr.
- Rieger E., Wilfley D.E., Stein R.I., Marino V., Crow S.J. (2005), *A comparison of quality of life in obese individuals with and without binge eating disorder*, "International Journal of Eating Disorders", Vol. 37(3), DOI: <https://doi.org/10.1002/eat.20101>.
- Roberts S., York J. (2000), *Design, Development and Evaluation of Truck and Bus Driver Wellness Programs. Final Report*, U.S. Department of Transportation, Federal Motor Carrier Safety Administration, Office of Research and Technology, www.fmcsa.dot.gov/documents/WELLNESS-I.pdf (dostęp: 11.10.2014).
- Sagberg F. (1993), *Road accidents caused by drivers falling asleep*, "Accident Analysis & Prevention", Vol. 31(6).

- Saltzman G.M., Belzer M.H. (2007), *Truck Driver Occupational Safety and Health: 2003 Conference Report and Selective Literature Review*, www.cdc.gov/niosh/docs/2007-120/pdfs/2007-120.pdf (dostęp: 10.10.2016).
- Schultz D.P., Schultz S.E. (2006), *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shattell M., Apostolopoulos Y., Collins C., Sönmez S., Fehrenbacher C. (2012), *Trucking organization and mental health disorders of truck drivers*, "Issues in Mental Health Nursing", Vol. 33(7), DOI: <https://doi.org/10.3109/01612840.2012.665156>.
- Spitzer L., Narcus J., Rodin J. (1980), *Arousal Induced Eating: A Response to Robbins and Fray*, "Appetite", No. 2.
- Starkowski D., Bińczak K., Zwierzycki W. (2007), *Samochodowy transport krajowy i międzynarodowy. Kompendium wiedzy praktycznej*, t. 3: *Środowisko pracy kierowcy. Logistyka*, Poznań: Wydawnictwo System.
- Stone A., Brownell K. (1994), *The stress-eating paradox: Multiple daily measurements in adult males and females*, "Psychology and Health", No. 9.
- Stoohs R.A., Guilleminault C., Itoi A., Dement W.C. (1994), *Traffic accidents in commercial long-haul truck drivers: The influence of sleep-disordered breathing and obesity*, "Sleep", No. 17.
- Stutts J.C., Wilkins J.W., Scott Osberg J., Vaughn B.V. (2003), *Driver risk factors for sleep-related crashes*, "Accident Analysis & Prevention", Vol. 35(3), DOI: [https://doi.org/10.1016/S0001-4575\(02\)00007-6](https://doi.org/10.1016/S0001-4575(02)00007-6).
- Tamrin S.B., Yokoyama K., Jalaludin J., Aziz N.A., Jemoïn N., Nordin R., Li Naing A., Abdullah Y., Abdullah M. (2007), *The association between risk factors and low back pain among commercial vehicle drivers in peninsular Malaysia: A preliminary result*, "Industrial Health", Vol. 45(2), DOI: <https://doi.org/10.2486/indhealth.45.268>.
- Torres S.J., Nowson C.A. (2007), *Relationship between stress, eating behavior, and obesity*, "Nutrition", Vol. 23(11), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nut.2007.08.008>.
- Wągrowska-Koski E. (2008), *Warunki pracy i narażenie na czynniki szkodliwe i uciążliwe w środowisku pracy kierowców*, [w:] E. Wągrowska-Koski (red.), *Zagrożenia zdrowia kierowców pojazdów silnikowych związane ze szkodliwymi i uciążliwymi warunkami środowiska pracy*, Łódź: Instytut Medycyny Pracy.
- Wicher J. (2002), *Bezpieczeństwo samochodów i ruchu drogowego*, Warszawa: Wydawnictwo Komunikacji i Łączności.
- Widerszal-Bazyl M. (1997), *Stresory psychospołeczne w miejscu pracy*, [w:] D. Koradecka (red.), *Bezpieczeństwo pracy i ergonomia*, Warszawa: Centralny Instytut Ochrony Pracy.
- Willenbring M., Levine A., Morley J. (1986), *Stress induced eating and food preference in humans: A pilot study*, "International Journal of Eating Disorders", No. 5.
- Williamson A., Lombardi D.A., Folkard S., Stutts J., Courtney T.K., Connor J.L. (2011), *The link between fatigue and safety*, "Accident Analysis & Prevention", Vol. 43(2), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aap.2009.11.011>.
- Yeomans M.R., Coughlan E. (2009), *Mood-induced eating. Interactive effects of restraint and tendency to overeat*, "Appetite", Vol. 52(2), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2008.10.006>.
- Zużewicz K., Łuczak A., Najmiec A. (2007), *Bezpieczeństwo na drogach – edukacja i diagnostyka kierujących pojazdami*, „Bezpieczeństwo Pracy”, nr 7–8.

SUMMARY

Truck drivers are one of the professional groups that due to the nature of their work is particularly exposed to numerous risks and difficult situations. At the same time it is one of professional groups, in which the level of overweight and obesity is very high in comparison with the rest of society, what can be caused by both: habitual and emotional overeating. The aim of the study was to examine and describe the stressors and difficult situations in the work of truck drivers and their relationship with emotional and habitual consumption of excessive amounts of food. A group of subjects consisted of 250 drivers ($M=42$, $SD=19$). The study was conducted at car parks located near to the major roads of Poland in the time off from work – usually in the intervals between successive passes. The results indicate that in a group of truck drivers habitual eating is more frequent than emotional overeating. Habitual consumption of excessive amounts of food is strongly associated with the occurrence of excessive weight gain in this occupational group.

Keywords: truck drivers; emotional overeating; habitual overeating; stress; difficult situations

Collegium Da Vinci w Poznaniu

KINGA MANN

mann.kinga@gmail.com

*Wykorzystanie Analizy Transakcyjnej
w executive coachingu*

The Use of Transactional Analysis in Executive Coaching

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy wykorzystania koncepcji Analizy Transakcyjnej w executive coachingu. Autorka głównie koncentruje się na omówieniu bazowych założeń pracy z klientem oraz prezentuje wybrane narzędzia wykorzystywane w executive coachingu. Jednym z ograniczeń w stosowaniu Analizy Transakcyjnej jest to, że nie ma ona jasnej i ustrukturyzowanej metodologii prowadzenia sesji. Może zatem służyć jako wsparcie dla doświadczonych coachów, którzy potrzebują dodatkowych narzędzi, lecz ogranicza impakt, jaki może wnieść w całe środowisko coachingowe. W ostatniej części opracowania autorka prezentuje proponowany model prowadzenia procesu coachingowego w nurcie Analizy Transakcyjnej, który wypracowała przez lata praktyki w pracy z menedżerami i organizacjami.

Słowa kluczowe: executive coaching; Analiza Transakcyjna; coaching w Analizie Transakcyjnej; narzędzia w coachingu; struktura sesji coachingowej

WPROWADZENIE

Coaching stał się bardzo popularną metodą rozwoju potencjału pracowników w organizacjach. Szczególną jego formą jest executive coaching, który zajmuje się rozwojem liderów w organizacji. Istnieje wiele definicji executive coachingu (zob. m.in. Barnard 1938, Levinson 1996, Peterson 1996 za: Stokes, Jolly 2010,

s. 245–246; Kilburg 2002 za: Krausz 2005, s. 367), określanego również terminem *leadership coaching* (zob. Czarkowska [red.] 2013). Na potrzeby tego artykułu *executive coaching* definiować będziemy jako relację między klientem pełniącym rolę menedżerską (przede wszystkim na najwyższych poziomach władzy w organizacji) a coachem, której celem jest osiągnięcie wspólnie określonych celów, głównie związanych z pełnieniem przez klienta roli profesjonalnej, ale także z poczuciem osobistej satysfakcji przez zastosowanie różnego typu technik wspomagających wzrost autonomii rozumianej jako świadomość siebie i innych, spontaniczność w relacjach oraz zdolność do intymności. Taka definicja zawiera podstawowe założenia Analizy Transakcyjnej, które zostaną omówione w niniejszym opracowaniu.

Analiza Transakcyjna (AT) została stworzona przez E. Berne'a w latach 50. XX w. i w pierwotnym zamyśle dedykowana była głównie psychoterapii. W 1963 r. Berne opublikował książkę, która odnosiła się do dynamiki grup i organizacji (Berne, 1966) i dała początek rozwojowi metodologii pracy w innych obszarach, m.in. edukacji i biznesie. Coaching jako metoda ma jednak w AT bardzo krótkie tradycje i nie doczekał się jeszcze jasnej, systematycznie opisanego metodologii (zob. Newton, Napper 2010, s. 184), która pozwalałaby na uporządkowanie procesu realizacji sesji coachingowych. Celem tego artykułu jest przybliżenie koncepcji Analizy Transakcyjnej, narzędzi ułatwiających pracę z klientem w *executive coachingu* oraz zaproponowanie własnej metodologii prowadzenia sesji coachingowych w oparciu o teorię AT i doświadczenie praktyczne autorki.

PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA DOTYCZĄCE PRACY Z KLIENTEM

Analiza Transakcyjna opiera się na trzech podstawowych założeniach filozoficznych dotyczących ludzi (zob. Stewart, Joines 2016, s. 8; Newton, Napper 2010, s. 173; Stewart 2007, s. 3):

1. Ludzie są OK – co oznacza, że każdy człowiek ma swoją wartość i godność. To założenie odnosi się zarówno do innych, jak i do siebie (Ja jestem OK – Ty jesteś OK).
2. Ludzie potrafią myśleć samodzielnie – zakłada, że każdy z nas jest zdolny do podejmowania samodzielnych decyzji, generowania rozwiązań i wybierania najlepszych dla siebie opcji.
3. Ludzie podejmują decyzje dotyczące swojego życia i te decyzje można zmienić – presupozycją jest tutaj przesłanie dotyczące tego, że jednostka może się zmienić, jeśli tylko zdecyduje, że tego właśnie chce. Zmiana wymaga podjęcia decyzji.

Każde z tych założeń wpisuje się w filozoficzne ramy odniesienia do innych nurtów w coachingu¹. Z tej filozofii wprost wyłaniają się dwa założenia, które odnoszą się do praktyki AT: kontraktowanie oraz otwarta komunikacja. Otwarta komunikacja dotyczy nie tylko jasnego informowania klienta o procesie wspólnej pracy, z otwartą wymianą spostrzeżeń, możliwością wglądu w notatki, ale przede wszystkim do edukowania klienta w zakresie wiedzy z AT, odrzucenia żargonu psychologicznego² i (zgodnie z założeniem OK – OK) zachęcania klienta do analizy własnego zachowania za pomocą poznanych narzędzi. Kontraktowanie zostanie omówione w dalszej części artykułu. Ważne jest podkreślenie, że oba elementy są jednymi ze składowych budowania obustronnego zaufania, bez którego niemożliwa staje się efektywna praca z klientem.

Berne w swoich pracach (Stewart 2007) podkreślał wykorzystanie tzw. myślenia marsjańskiego (Berne 2007, s. 126), które odnosi się do świadomej analizy zarówno treści, jak i procesu komunikacji i jest kluczową umiejętnością w pracy z klientami. Coach powinien zachowywać się jak Marsjanin, który po raz pierwszy odwiedza planetę Ziemię i nie zna panujących na niej zasad. Zamiast tego przysłuchuje się i obserwuje, bez nadawania znaczeń. Praktyczne doświadczenia autorki pokazują, że często ważnym determinantem w relacji coachingowej są pierwsze słowa klienta (np. „Nie wiem, czy poradzi sobie Pani z tak trudnym przypadkiem”, „Polecono mi Panią, bo podobno jest Pani najlepsza”, „Nie wiem, czy mój problem jest możliwy do rozwiązania” itd.). Zgodnie z teorią każde słowo, zdanie, zachowanie czy określona ich konstelacja odsłania coachowi elementy związane ze skryptem³ klienta, może stanowić zaproszenie do gry psychologicznej, odsłania nierozpoznania, ramy odniesienia itd. Zadaniem coacha jest uważne słuchanie i obserwowanie klienta, który najwięcej przekazuje, nie mówiąc wprost. Wyzwanie to odnosi się do rozróżnienia komunikacji na poziomie społecznym (jawnym) i psychologicznym (ukrytym), o których mówi Berne, opisując rodzaje transakcji (komunikatów) międzyludzkich⁴.

¹ Zob. np. założenia szkoły Ericksonowskiej: 1. Ludzie są OK tacy, jacy są, 2. Mają w sobie wszystkie potrzebne im zasoby, 3. Zawsze dokonują najlepszego wyboru w danym momencie, 4. Każdemu zachowaniu towarzyszy pozytywna intencja, 5. Zmiana jest nieuchronna (Atkinson, Chois 2009, s. 108–116).

² Berne, konstruując swoją teorię, zakładał przede wszystkim posługiwanie się przez praktyków AT językiem zrozumiałym dla laika. Związane jest to przede wszystkim z budowaniem partnerskiej relacji z klientem oraz zachęcaniem go do do uzyskania autonomii. Niestety, założenie to implikuje trudności związane z rozwojem i stosowaniem samej teorii, która bywa odbierana jako zbyt prosta i nieprzystająca do hermetycznego języka psychoterapii (zob. Stewart 1992 za: Newton, Napper 2010, s. 184).

³ Skrypt odnosi się do podjętych w dzieciństwie decyzji związanych z tym, jak będzie wyglądało całe nasze życie (za: Stewart 2007, s. 22), a potem jest odtwarzany przez nas w dorosłości.

⁴ Berne (2012, s. 21–25; por. Berne 2008, s. 90–96) wyróżnia transakcje komplementarne, skrzyżowane, proste i ukryte (a te z kolei dzielą się na kątowe i podwójne).

Celem pracy z klientem według Analizy Transakcyjnej jest osiągnięcie przez niego autonomii⁵, która zdaniem Berne'a (2012, s. 149; zob. Steiner 1990) „ujawnia się przez wyzwolenie czy też odzyskanie trzech zdolności: świadomości, spontaniczności oraz intymności”. Ważne jest to, jak autor definiuje te trzy pojęcia, aby koniecznie rozróżnić je od ich potocznego rozumienia, które mogłoby wprowadzać niepotrzebną konfuzję wśród teoretyków, praktyków, ale przede wszystkim samych klientów. Pierwszym z pojęć, które w szczególności wymaga zdefiniowania, jest intymność⁶. Intymność dla Berne'a jest tożsama z funkcją Dziecka Naturalnego, która wyraża się w wolnej od gier relacji z innymi, zakłada czystość intencji i autentyczność. W odniesieniu do lidera można mówić o autentycznym przywództwie⁷ lub autentyczności, spójności w wyrażaniu siebie w kontekście przewodzenia innym. Autentyczność natomiast wymaga dużej świadomości zarówno siebie, jak i innych. Świadomość związana jest z odbieraniem świata takim, jakim jest, bez filtrów, interpretacji, otwarciem na doznania zmysłowe, kontakt z bodźcami z wewnętrznego i zewnętrznego świata klienta⁸. Ostatnim elementem wymagającym zdefiniowania jest spontaniczność, która jest rozumiana w tym ujęciu jako „wybór, wolność wyboru i wyrażania własnych uczuć z dostępnego asortymentu (uczucia Rodzica, uczucia Dorosłego i uczucia Dziecka)” (Berne 2012, s. 151).

Rolą coacha w executive coachingu jest towarzyszenie klientowi w drodze do osiągnięcia autonomii. Aby cały proces mógł zakończyć się sukcesem, bardzo ważne jest zbudowanie z klientem relacji opartej na zaufaniu. W procesie tym szczególnie istotną rolę spełniają: przyzwolenie, ochrona i moc (Crossman 1966 za: Stewart 2007; zob. Krausz 2005), które odnoszą się bezpośrednio do myślenia, odczuwania, działania, ale przede wszystkim do osiągania sukcesu. Przyzwolenie jest modelowane przez coacha przez wykorzystanie otwartej komunikacji, odzwierciedlanie i docieranie do rzeczywistych zasobów klienta oraz odkrywanie opcji, które posiada. Przyzwolenie to przyznanie klientowi pełnej akceptacji do

⁵ Berne nigdy nie podał definicji autonomii, *implicite* sugerował jednak, że jest to „wolność od skryptu”. Stewart i Joines (2016, s. 364) podają następującą definicję autonomii: „(...) jest to zachowanie, myślenie lub odczuwanie będące reakcją na rzeczywistość tu i teraz, a nie na przekonania skryptowe”. Hay (2012, s. 16) podaje definicję autonomii wyrażającą się w czterech kompetencjach: świadomości, posiadaniu alternatyw, autentyczności oraz przywiązaniu.

⁶ Intymność w definicji *Słownika Języka Polskiego PWN* jest definiowana jako „bardzo osobisty charakter czegoś”, „erotyczny, miłosny charakter czegoś”, „sprawa osobista, często o charakterze erotycznym”. Władysław Kopaliński (1989) rozważa słowo „intymny” jako: „ściśle osobisty, poufny, sekretny, bliski, zażyły”, z łac. *intimus* (tłum. autora: „wewnętrzny”).

⁷ Po raz pierwszy o autentycznym przywództwie pisał Bill George w książce *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value* (2003) (za: George 2007).

⁸ Tak rozumiana świadomość jest bliska nurtowi Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR), ale należy pamiętać, że nie jest z nim tożsama.

eksperymentowania i uczenia się nowych zachowań, sposobu myślenia, odczuwania. Ochrona dotyczy stworzenia odpowiednich warunków do eksperymentowania z nowymi formami zachowania, myślenia czy odczuwania, aby w efekcie klient mógł doświadczyć sukcesu. Ochrona jest związana z ekologią rozwiązań, które wypracowuje klient, ale też ze sprawdzeniem, jak wpłyną na cały jego system. Ważnym aspektem w zakresie dawania ochrony jest uważność coacha skierowana na to, aby sam nie przekroczył cienkiej granicy między ochroną a ratowaniem⁹, które może prowadzić do gier psychologicznych, wzmocnić relację symbiotyczną, a co za tym idzie skrypt klienta. Moc będzie tutaj rozumiana jako zasoby własne coacha, osadzenie w roli, które wyraża się przez to, że coach dokładnie wie, co i dlaczego robi, podejmując konkretne interwencje w relacji z klientem. Dzięki temu klient zyskuje poczucie bezpieczeństwa. Z drugiej strony odnosi się do „odzyskiwania mocy” przez klienta poprzez świadome decyzje, które podejmuje oraz zasoby, których używa do realizacji wybranych opcji, aż po efekty swoich działań.

Jak konkluduje Krausz (2005, s. 369–370): „Jedną z funkcji executive coachingu jest dostarczanie ochrony bez nadopiekuńczości (*overprotection*) oraz przyzwolenia bez pobłażliwości (*permissiveness*), aby coachee mógł nauczyć się myśleć, czuć, działać i odnosić sukces w granicach etyki oraz odpowiedzialności”.

NARZĘDZIA W COACHINGU

Analiza Transakcyjna jest teorią kontraktową (Stewart 2000, s. 14–15), co oznacza, że nie można mówić o coachingu czy jakiegokolwiek innej formie pracy z klientami, w którym nie byłoby dobrze zdefiniowanego kontraktu między stronami. Berne definiuje kontrakt jako „jednoznaczne, dwustronne zobowiązanie dotyczące dokładnie zdefiniowanego toku działań” (Berne 1966, s. 362) i rozróżnia trzy poziomy kontraktu:

1. Administracyjny¹⁰, który w przypadku executive coachingu dotyczy określenia czasu, miejsca, długości trwania sesji, wysokości i sposobu płatności, liczby spotkań, możliwości odwołania sesji itd.
2. Profesjonalny, który odnosi się do określonego celu klienta, jasno zdefiniowanych granic coachingu¹¹ oraz kompetencji coacha. Dobrze, aby cele na tym poziomie były sformułowane w sposób zrozumiały dla obu

⁹ Ratowanie odnosi się do zaburzenia relacji OK – OK oraz nierozpoznawania możliwości i zasobów klienta do samodzielnego poradzenia sobie z daną sytuacją.

¹⁰ Hay (2010) nazywa go kontraktem proceduralnym, a Krausz (2005, s. 368) – biznesowym.

¹¹ Granice coachingu odnoszą się do jasnego określenia, czym on jest, w jakim nurcie, na jakich zasadach i zgodnie z jakim kodeksem etycznym pracuje coach oraz tego, kiedy kończy się coaching, a zaczynają się inne formy wsparcia (terapia, szkolenie itd.).

stron, możliwe do osiągnięcia oraz mierzalne (odnoszące się do obserwowalnych efektów)¹².

3. Psychologiczny, będący najtrudniejszym elementem całego procesu kontraktowania, ponieważ obejmuje ukryte i niewyrażone, a często nawet nieuświadomione, motywy kierujące zarówno coachem, jak i coachee. Poziom ten dotyczy potrzeb i oczekiwań obu stron oraz wzorców zachowań, które wynikają bezpośrednio ze skryptu i mogą prowadzić do sabotażu poprzednich poziomów. Ważne jest zatem, aby coach pozostawał pod stałą superwizją¹³.

Stainer (1990, s. 243–250; por. Stewart 2000, s. 15) podkreśla, że w Analizie Transakcyjnej kontrakty są najważniejszą częścią całego procesu i powinny być traktowane z takim samym poszanowaniem, jak kontrakty prawne. Aby stało się to możliwe, powinny one spełniać następujące wymagania:

1. Wynikać z obopólnej zgody dwóch stron.
2. Wiązać się z ustalonymi świadczeniami (wzajemnymi korzyściami dla obu stron).
3. Obie strony powinny posiadać odpowiednie kompetencje do zawarcia kontraktu i wykonania jego postanowień.
4. Cel kontraktu jest zgodny z prawem.

Kontrakty zawierane w executive coachingu rzadko są kontraktami dwustronnymi (coach – coachee), zdecydowanie częściej są to kontrakty trójstronne (English 1975), a nawet wielostronne (Hay 2007). W tych przypadkach coach powinien zadbać o transparentność kontraktu dla wszystkich zaangażowanych stron. Wartość takiego działania wyraża się w zachowaniu odpowiednich dystansów psychologicznych (Micholt 1992)¹⁴.

W przypadku coachingu autorka niniejszego artykułu rozróżnia dwa rodzaje kontraktów: kontrakt na proces oraz kontrakt na sesję. Kontrakt na proces dotyczy kontraktu zawieranego jeszcze przed rozpoczęciem sesji coachingowych. Zazwyczaj kontrakt ten jest spisany w formie umowy prawnej, która chro-

¹² Stewart (2007, s. 123) podaje sześć pytań dla efektywnego kontraktu: 1. Czy kontrakt jest realny/możliwy do wykonania?, 2. Czy jest bezpieczny?, 3. Czy został sformułowany pozytywnie?, 4. Czy jest obserwowalny?, 5. Czy został umieszczony w jasnym kontekście?, 6. Czy zakłada ruch klienta w stronę autonomii?

¹³ Superwizja pozwala coachowi uwrażliwić się na mogący wystąpić w relacji z klientem proces równoległy, który jest definiowany jako proces występujący między coachem a klientem, odzwierciedlający się w relacji coach – superwizor (zob. Searls 1955 za: Watkins 2016, s. 1; Hay 2007, s. 41). Pierwotnie proces równoległy odnosił się do relacji superwizyjnej w psychoterapii (por. Cassoni 2007). Superwizja pozwala zidentyfikować mogące pojawić się gry jako destrukcyjny sposób na dostarczanie znaków rozpoznania, ale przede wszystkim pozwala coachowi kontrolować jego wewnętrzną dynamikę, która może wpływać na jego efektywność.

¹⁴ Autorka koncepcji definiuje dystans psychologiczny jako spostrzeganą bliskość albo dystans w relacjach między trzema stronami kontraktu (Micholt 1992, s. 228).

ni wszystkie strony przed możliwymi trudnościami. Zazwyczaj taki kontrakt jest ustalany podczas więcej niż jednego kontaktu czy spotkania z klientem. Obejmuje omówienie wszystkich poziomów kontraktu wyróżnionych przez Berne'a oraz uwzględnia wszystkie strony, zgodnie z sugestią English (1975), Hay (2007) oraz Micholt (1992). Kontrakt na sesję jest związany z ustaleniem mniejszego celu, który będzie realizowany w ramach jednej sesji z klientem. Pozwala to przełożyć główny i długofalowy cel z kontraktu na proces, na mniejsze cele, łatwiejsze do zrealizowania i przynoszące szybsze efekty.

Warto zwrócić uwagę również na fakt, że cele ustalane w kontrakcie mogą ulegać zmianie w miarę postępów czynionych przez klienta. Często okazuje się, że cel zgłoszony przez niego na pierwszym spotkaniu, zostaje przeformułowany na trzecim albo którymś z kolejnych. Jest to naturalny proces w coachingu.

Konkludując powyższe rozważania, podczas ustalania kontraktu na proces należy wziąć pod uwagę fakt, że cel może się zmieniać w czasie i w związku z tym warto, aby coach zabezpieczył możliwość elastycznej zmiany wcześniejszych zapisów, szczególnie w kontekście zawartej umowy prawnej.

Kontrakty chronią relację coachingową przed pojawianiem się w niej gier psychologicznych. Zgodnie z definicją Berne'a (2012, s. 37) „grą nazywamy serię komplementarnych transakcji ukrytych, prowadzących do dobrze określonego, dającego się przewidzieć wyniku”. Gry są zawsze nieświadome i rozgrywają się między minimum dwiema osobami. Głównym celem gier jest uzyskanie znaków rozpoznania¹⁵, których jednostka nie może uzyskać przez intymność, której nie potrafi osiągnąć, ponieważ nie została tego nauczona albo doświadczyła źle pojętej intymności w formie nadużycia i w związku z tym gra ma dla niej charakter pozornie „chroniący”¹⁶. Gry służą też potwierdzeniu przekonań skryptowych („Jestem beznadziejna”, „Ludziom nie można ufać”, „Nikom z mojej rodziny nigdy nie udało się tego osiągnąć i na mnie ciąży ta klątwa”) i są związane z przeżywaniem skryptowych emocji (np. odrzucenia, poczucia winy, poczucia krzywdy itd.). Wszystko to wzmacnia utarte wzorce zachowań, które jednostka powiela

¹⁵ Znaki rozpoznania (inaczej „głaski”) są terminem wprowadzonym przez Berne'a (2012) i odnoszą się do „podstawowej jednostki funkcjonowania społecznego” (Berne 2012, s. 9). Berne za Spitzem wnioskuje, że podstawową potrzebą ludzką, która pozwala nam pozostać we względnie zdrowiu psychicznym i fizycznym, jest potrzeba znaków rozpoznania (Berne 2012, s. 7–8). Wyróżnia się następujące rodzaje znaków rozpoznania: werbalne i niewerbalne, pozytywne i negatywne oraz warunkowe i bezwarunkowe (za: Stewart, Joines 2016, s. 97). Znaki rozpoznania odnoszą się do pobudzania motywacji klienta przez wzmacnianie jednych i wygaszanie innych rodzajów zachowań (por. Hay 2012, s. 34–37).

¹⁶ Zachowania z pozoru dysfunkcyjne mogą spełniać konkretne funkcje. Ciekawy przykład analizy dysfunkcyjnego zachowania opisuje w swoim artykule Kahn (2012), omawiając radzenie sobie pracowników socjalnych z brakiem możliwości wyrażenia złości w stosunku do swoich klientów, co powoduje, że napięcie jest przenoszone na relacje w organizacji. Szkodzi to organizacji, ale pomaga jednostkom.

w ciągu swojego życia, oczekując za każdym razem innych efektów. Zidentyfikowanie przez coacha gier, w które może grać z klientami, wpływa na efektywność jego pracy, ale przede wszystkim daje większą szansę na przeprowadzenie procesu coachingu w taki sposób, aby klient mógł nauczyć się nowych, konstruktywnych form zachowania. Taka refleksja ze strony coacha jest bardzo potrzebna, ponieważ najczęściej klienci wybierają coachów, w relacji z którymi wzrasta podobieństwo zagrania w ich „ulubione” gry.

Analiza gier może posłużyć również do zrozumienia tego, w jakie gry gra nasz klient w organizacji. Mogą one zostać zidentyfikowane przez poszukiwanie powtarzalnych wzorców zachowań. Jeśli klient mówi: „Dlaczego zawsze mnie się to przytrafia?”, może to być sygnał, że właśnie rozegrała się gra. Prześledzenie sekwencji transakcji, zachowań między wszystkimi uczestnikami, analiza towarzyszących temu emocji i myśli i wreszcie dotarcie do ukrytych, niezaspokojonych potrzeb klienta, może pozwolić na zrozumienie wzorca i pomóc klientowi w przyszłości. Pomocne w tym mogą okazać się przygotowane przez Jamesa (1973, s. 15) pytania, które służą zidentyfikowaniu planu gry:

1. Co przydarza Ci się ciągle? (Jakie sytuacje się powtarzają?)
2. Jak to się zaczyna? (Od czego się zaczyna? Jaki jest początek?)
3. Co dzieje się później? (Jaki jest następny krok?)
4. Jak to się kończy?
5. Jak się czujesz, kiedy to się kończy?

Innym narzędziem analizy dynamiki gier psychologicznych jest trójkąt dramatyczny Karpmana (1968 za: Stewart, Joines 2016; zob. Hay 2010, 2007; Choy 1990). Karpman wyróżnił trzy główne postaci w grach: Ratownika, Ofiarę i Prześladowcę. Gra rozpoczyna się w momencie, kiedy u jednostki występuje nierozpoznanie. W przypadku roli Ratownika nierozpoznanie dotyczy możliwości osoby, będącej w roli Ofiary, związanych z samodzielnym rozwiązaniem problemu, dlatego właśnie przejmuje za nią odpowiedzialność. W tak zaprojektowanej relacji zaburzona zostaje pozycja OK – OK i pojawia się przekonanie „Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK i dlatego muszę Cię ratować”. Wzmacnia to zwrotnie przekonanie osoby będącej w roli Ofiary o tym, że nie potrafi sama zadbać o siebie i rozwiązać problemów, które posiada („Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK, dlatego właśnie Ty możesz mi pomóc, bo sama sobie nie poradzę”). W przypadku roli Prześladowcy nierozpoznanie dotyczy znaczenia osoby pozostającej w roli Ofiary, która nie jest dla niego ważna albo też przejmuje wobec niej tryb odwetowy, zakładając, że „mogę być OK, tylko jeśli Ty zostaniesz ukarana” (Choy 1990, s. 41). Nie rozpoznaje zatem innych opcji rozwiązania, innych możliwości zachowania w danej sytuacji, jak tylko prześladowanie albo odrzucenie. Gra, zgodnie z założeniem Karpmana, trwa przez wymianę transakcji komplementarnych i postępuje przez „przełączenie” (*switch*) między

rolami. Ostatecznie każdy z graczy kończy z negatywnymi emocjami i potwierdzeniem własnych przekonań, co jest nazywane „wyplątą w grze”.

Choy proponuje wykorzystanie trójkąta mocy jako narzędzia eliminującego nierozpoznanie (Choy 1990, s. 42). Koncentruje się on na wykorzystaniu pozytywnych aspektów każdej roli. Osoba, która najczęściej w grze przyjmuje rolę Ratownika, posiada olbrzymie pokłady opiekuńczości. Aby mogła w pełni wykorzystać swój potencjał, warto, by nauczyła się również lepiej słuchać innych i samej siebie w zakresie tego, co rzeczywiście jest potrzebne i czego chce każda ze stron. Osoby mające tendencję do wchodzenia w rolę Ofiary mają natomiast olbrzymie pokłady wrażliwości (*vulnerable*). Powinny one popracować nad swoimi umiejętnościami związanymi z rozwiązywaniem problemów i braniem odpowiedzialności oraz nad samoświadomością, szczególnie w zakresie własnych zasobów. Osoby najczęściej przyjmujące rolę Prześladowcy posiadają dobrze rozwiniętą asertywność w zakresie obrony własnych granic, ale powinny jeszcze popracować nad możliwościami realizacji swoich potrzeb, bez konieczności przekraczania granic innych osób.

Berne (1966 za: Krausz 2005) omawia osiem kategorii terapeutycznych interwencji (które nazywa operacjami terapeutycznymi – *therapeutic operations*). Nie wszystkie mogą zostać wykorzystane w niedyrektywnym podejściu coachingowym w pracy z menedżerami, ale dwa z nich dobrze sprawdzają się w tego typu relacjach. Są to: wywiad¹⁷ oraz informacja zwrotna¹⁸.

Wywiad oznacza „pytanie zaprojektowane dla udokumentowania klinicznie ważnej porcji informacji” (Krausz 2005, s. 371). Odnosi się on do zadawania pytań, których celem jest pobudzenie refleksji klienta. Umiejętności coacha w zakresie zadawania pytań będą miały decydujące znaczenie w przebiegu sesji i osiągnięciu przez klienta celów rozwojowych.

Informacja zwrotna, zgodnie z definicją Berne’a (Krausz 2005), polega na „użyciu informacji, które mają na celu zmieszanie pacjenta przez wskazanie mu niezgodności”. Coach, używając tej interwencji, odnosi się do prezentowanych przez klienta sprzecznych informacji i zachowań lub niespójności między komunikacją werbalną a niewerbalną. Ponieważ taka forma interwencji może być zagrożająca dla klienta, jeśli zostanie wprowadzona w nieumiejętny sposób, warto, aby coach zadbał o zakontraktowanie jej wcześniej oraz o wykorzystanie w momencie, kiedy relacja między nim a coachee będzie zbudowana na solidnych fundamentach zaufania.

¹⁷ W oryginale *interrogation*, co w dosłownym tłumaczeniu oznacza przesłuchanie. Z uwagi na mocno pejoratywny wydźwięk autorka zdecydowała się użyć słowa „wywiad”.

¹⁸ W oryginale *confrontation*, co w tłumaczeniu oznacza konfrontację i znów niesie ze sobą negatywną konotację. Autorka także w tym przypadku zdecydowała się na użycie synonimu, który zdecydowanie lepiej odnosi się do tego, czego dotyczy dana interwencja.

Głównym modelem, który autorka wykorzystuje w executive coachingu, jest matryca nierozpoznań (Mellor, Schiff 1975), a dokładniej uproszczona jej forma zaproponowana przez Hay (2007, 2010).

Mellor i Schiff (1975, s. 295) definiują nierozpoznanie (*discounting*) w następujący sposób: „(...) osoba, która jest w nierozpoznanium, wierzy albo zachowuje się tak, jak gdyby pewne aspekty siebie, innych ludzi albo sytuacji posiadały mniejszą wartość (znaczenie) niż jest to w rzeczywistości”. Celem nierozpoznań jest utrzymywanie stałych ram odniesienia, dzięki którym jednostka może wzmacniać swój skrypt, dopasowywać świat do własnych przekonań. Nierozpoznaniami towarzyszy wyolbrzymienie, które odnosi się do przerysowania jakiegoś aspektu rzeczywistości i minimalizowania czy niezauważania innych.

Nierozpoznanie można diagnozować przez pojawienie się czterech rodzajów zachowań pasywnych u klientów (Stewart, Joines 2016, s. 242):

1. Nierobienie niczego – w obliczu problemu jednostka przestaje działać, nie dąży do rozwiązania. Takie zachowanie wynika z nierozpoznanie własnych możliwości i zasobów. W przypadku menedżera może objawiać się niereagowaniem na pojawiające się sytuacje trudne, niepodjęciem decyzji w sprawach ważnych, niereagowaniem na konflikty pojawiające się w zespole. Przyczyną jest najczęściej przekonanie, że nie ma wystarczających umiejętności, aby to zrobić dobrze.
2. Nadadaptacja – jest właściwa dla jednostek, które nadmiernie przystosowują się do sytuacji przez robienie więcej, niż się od nich oczekuje. W przypadku menedżera może to być niedelegowanie zadań i wykonywanie wszystkiego samemu. Jest to również przyjmowanie nierealistycznych celów od swoich przełożonych. Nierozpoznanie w tym przypadku nadal dotyczy zasobów jednostki, która nie ocenia ich zgodnie z rzeczywistością i przez to je przeszacowuje, dostosowuje możliwości do wyimaginowanych oczekiwań innych osób.
3. Pobudzenie – charakteryzuje jednostki, które nie rozpoznają własnych możliwości działania w danej sytuacji. Zamiast rozwiązać problem, angażują się w czynności zastępcze, które w żaden sposób nie pomagają w danej sytuacji, a czasem nawet mogą jej zaszkodzić. W przypadku menedżera może to być poświęcanie czasu na układanie dokumentów według dat, podczas kiedy otrzymał nierealne do wykonania cele. Innymi zachowaniami zastępczymi są: kompulsywne jedzenie, ćwiczenie, obgryzanie paznokci, gryzienie długopisów, przebieranie nogami itd.
4. Samoutrudnienie lub przemoc – samoutrudnienie może (i często tak jest) przyjmować formę dolegliwości psychosomatycznych, ale może również przejawiać się w innych zachowaniach, których celem jest sabotowanie rozwiązania pojawiającego się problemu. Przykładem samo-

utrudnienia w przypadku menedżera może być np. sytuacja, w której ma do zrealizowania bardzo wysokie plany sprzedażowe wraz ze swoim zespołem i nagle zaczyna poważnie chorować albo zapomina wysłać przygotowaną ofertę dla kluczowego klienta. Przemoc natomiast związana jest z mechanizmem przeniesionej agresji i u menedżera może wyrażać się agresywnymi zachowaniami w stosunku do swoich podwładnych, którzy nie są w stanie wykonać narzuconych im zbyt wysokich celów sprzedażowych.

Tworząc matrycę nierozpoznań, Mellor i Schiff (1975) określili trzy główne kategorie, według których są klasyfikowane nierozpoznanie:

1. Obszaru (ja, inni, sytuacja) – odnosi się do sytuacji, w której jednostka nie rozpoznaje własnych możliwości, możliwości innych albo elementów sytuacji, które pozwoliłyby jej na rozwiązanie zaistniałego problemu.
2. Typu (bodziec, problem, możliwości) – jednostka nie zauważa bodźca, problemu albo możliwości działania w danej sytuacji.
3. Poziomu (istnienie, znaczenie, możliwość zmiany, zdolności osoby) – jednostka może nie zauważać istnienia bodźca, problemu lub możliwości rozwiązania; może również nie zauważać ich znaczenia, możliwości zmiany albo zdolności własnych lub innej osoby do rozwiązania sytuacji.

Matryca nierozpoznań została stworzona na potrzeby psychoterapii. Ze względu na to, że w większości odnosi się do rozwiązywania problemów, może okazać się mało skuteczna w pracy z menedżerami nad rozwijaniem ich potencjału. Używanie matrycy nierozpoznań w jej klinicznym wydaniu może zatem budzić pewne kontrowersje, zwłaszcza że coaching jest rozpatrywany w kategoriach rozwojowych, a nie klinicznych. W związku z ograniczeniami wynikającymi z możliwości zastosowania omawianego modelu Hay (2007, 2010, 2012) zaproponowała uproszczony model dedykowany pracy rozwojowej – schody do sukcesu (rys. 1).

Pierwszy poziom schodów do sukcesu odnosi się do nierozpoznanie na poziomie sytuacji, co jest najpoważniejszą formą nierozpoznanie. W przypadku menedżera może być tak, że nie zauważa on, że jest agresywny w stosunku do swojego zespołu i jako to wpływa na jego podwładnych, a efektem jego działań jest wysoka rotacja pracowników. Klient, który samodzielnie zgłasza chęć uczestniczenia w coachingu, zwykle ma świadomość sytuacji, w której się znajduje i rozumie, jakie znaczenie ma ta sytuacja w kontekście jego efektywności czy poczucia satysfakcji. Najczęściej impas następuje w momencie generowania i wdrażania rozwiązań. Zadaniem coacha jest (za pomocą pytań) przejście wraz z klientem przez wszystkie kroki.

Podsumowując, Analiza Transakcyjna dostarcza wielu użytecznych narzędzi i modeli, które mogą pomóc coachowi w skutecznym prowadzeniu procesów



Rys. 1. Schody do sukcesu
Źródło: (Hay 2007, s. 35).

coachingowych z menedżerami. Mocną stroną teorii jest to, że koncentruje coacha na procesie prowadzenia sesji. Szczególną wagę przypisuje dobrej analizie psychologicznej sytuacji klienta, coacha oraz relacji między nimi. Jednym z kluczowych ograniczeń jest natomiast brak jasnej struktury prowadzenia sesji.

MODEL PROWADZENIA SESJI COACHINGOWEJ WEDŁUG AT

Bazując na swoich praktycznych doświadczeniach oraz wiedzy z zakresu AT w coachingu, autorka stworzyła propozycję metodologii prowadzenia sesji coachingowej.

Pierwszym krokiem w procesie coachingu, zgodnie z wymogami teorii, jest określenie kontraktu na proces. Zwykle odbywa się to podczas tzw. sesji zerowej, której celem jest dookreślenie celów klienta, jego oczekiwań, motywów, potrzeb, ale również sprawdzenie tego, czy relacja z tym konkretnym coachem spełni jego oczekiwania. W przypadku executive coachingu zazwyczaj sponsorem jest organizacja i zwykle jej przedstawiciel (najczęściej HR) kontaktuje się z coachem, aby ustalić termin spotkania, w trakcie którego przedstawia cele i oczekiwania organizacji. Kolejne spotkanie odbywa się z beneficjentem¹⁹, aby ostatecznie mogło odbyć się między wszystkimi zaangażowanymi stronami. Na tym właśnie spotkaniu są ustalane ostateczne cele, oczekiwania stron i efekty działań (kontrakt na poziomie profesjonalnym), jak również elementy związane m.in. z płatnościami, liczbą spotkań (poziom administracyjny) oraz zasady poufności związane z treścią sesji

¹⁹ Zdaniem autorki jest to ważny moment, ponieważ pozostawia klientowi decyzję, czy właśnie z tym coachem będzie chciał podjąć pracę rozwojową.

(poziom psychologiczny). Większość z ustaleń zostaje przeniesiona do kontraktu prawnego, którego podpisanie przez strony wieńczy całość.

Rys. 2 przedstawia strukturę prowadzenia sesji, osadzoną na osi czasu. Nie odzwierciedla on rzeczywistego czasu, jaki coach poświęca na każdy z elementów, ponieważ jest to mocno zindywidualizowane. Pokazuje raczej kolejne elementy w strukturze. Ciemniejszym kolorem zostały wyróżnione kluczowe elementy procesu z punktu widzenia AT. Oba dotyczą kontraktu, ponieważ plan działania jest również pewną formą kontraktu. Tab. 1 zawiera dokładny opis każdego z etapów wraz z wybranymi narzędziami.



Rys. 2. Struktura sesji coachingowej.

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 1. Struktura sesji coachingowej – charakterystyka etapów

Etap procesu	Treść procesu oraz możliwe do zastosowania narzędzia
Nawiązanie relacji	Moment na wymianę znaków rozpoznania między klientem a coachem.
Kontrakt na sesję	Obejmuje wszystkie poziomy kontraktu według Berne'a i Hay: – proceduralny – czas trwania, – profesjonalny – cel na sesję, określenie efektów, roli coacha, – psychologiczny – np. omówienie ewentualnych obaw; uważność na zaproszenia do gier. Kontrakt na sesję jest zwykle poprzedzony krótkim opisem sytuacji przez klienta. Coach powinien pamiętać, aby na tym etapie wysłuchać wstępnej opowieści, ale nie pozwalając na natychmiastowe przejście do analizy sytuacji i analizy możliwych opcji. Należy dopilnować ustalenia kontraktu. Przykładowe pytania: 1. Co miałyby być efektem naszego dzisiejszego spotkania? 2. Po czym poznasz, że osiągnąłeś swój cel? 3. Co zmieni się w Tobie?
Analiza sytuacji	Odnosi się do analizy sytuacji, w której znalazł się klient. Główne pytanie na tym etapie brzmi: jak wygląda sytuacja? <i>De facto</i> odnosi się ono do tego, jak sytuację widzi klient, a niekoniecznie do tego, jaka jest ona w rzeczywistości.

Znaczenie ważności sytuacji	<p>Analiza tego elementu jest bardzo ważna, ponieważ pozwala dotrzeć do motywacji klienta, systemu wartości. Przykładowe pytania:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dlaczego to jest dla Ciebie takie ważne? 2. Dlaczego akurat teraz? 3. Jakie znaczenie ma dla Ciebie ta sytuacja? 4. Co zyskasz, jeśli rozwiążesz tę sytuację?
Opcje rozwiązania	<p>Na tym etapie zadaniem coacha jest pobudzenie kreatywności coachee w generowaniu dostępnych opcji rozwiązania sytuacji. Można w tym celu użyć dostępnych technik kreatywnych (jak np. burza mózgów, strategia Disneya) lub pobudzić kreatywność klienta za pomocą pytań. Przykładowe pytania:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Co do tej pory już zrobiłeś? 2. Czego do tej pory już próbowałeś? 3. Gdyby wszystko było możliwe, to jakie dodatkowe opcje mogłyby się tutaj pojawić? 4. Co jeszcze?
Zasoby	<p>Ten element procesu odnosi się głównie do zasobów i możliwości po stronie coachee. Często nierozpoznanie na tym poziomie przejawia się stwierdzeniem: „W sumie to nie mam na to wpływu” albo „Nie umiem tego zrobić”. Ważne jest zatem, aby klient odzyskał wpływ i znów poczuł się w pełni swojej „mocy”.</p> <p>Ten obszar przeplata się z etapem wcześniejszym i go uzupełnia. Odnosi się do zadawania pytań o zasoby klienta rozumiane jako zasoby wewnętrzne, ale również zewnętrzne. Dokładna ich analiza pozwala spojrzeć na proponowane rozwiązania z perspektywy realnie dostępnych zasobów. Przykładowe pytania:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na co masz wpływ w tej sytuacji? 2. Jak poradziłeś sobie w podobnej sytuacji? 3. Biorąc pod uwagę dostępne zasoby, które z rozwiązań wydaje się najbardziej realne?
Plan działania	<p>Plan działania dotyczy konkretnych kroków podejmowanych przez klienta po sesji. Przykładowe pytania:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Co będzie pierwszą rzeczą, jaką zrobisz, aby osiągnąć swój cel? 2. Jak zamierzasz to zrealizować? 3. Jakie konkretne kroki podejmiesz w tej sytuacji?
Utrzymanie motywacji	<p>Zazwyczaj klient w trakcie sesji jest bardzo zmotywowany. Doświadczenie autorki pokazuje jednak, że nie zawsze wypracowany plan działania jest wdrażany przez klienta. Najczęściej sabotuje on w ten sposób własny sukces. Aby zwiększyć prawdopodobieństwo działania, warto przeanalizować możliwe opcje, które pozwolą utrzymać wysoką motywację. Przykładowe pytania:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jak zamierzasz utrzymać motywację do działania? 2. Co może Ci przeszkodzić we wdrożeniu Twojego planu w życie (w Tobie, w środowisku)? 3. Jak się przed tym zabezpieczysz?

Podsumowanie sesji	Podsumowanie sesji pozwala klientowi na poddanie krótkiej refleksji tego, co wydarzyło się podczas spotkania. Pozwala na określenie elementu, który był dla niego kluczowy.
Pożegnanie klienta	Ten element kończy sesję. Pożegnanie jest ważne ze względu na wymianę znaków rozpoznania.

Źródło: opracowanie własne.

ZAKOŃCZENIE

Executive coaching różni się od pracy z innymi klientami coachingowymi – taką tezę postawili w swoim artykule Scherer i Barnes (Czarkowska [red.] 2013, s. 201). Autorka niniejszego opracowania w pełni zgadza się z tym twierdzeniem. „Inność” polega szczególnie na tym, że trudno w przypadku pracy z liderami mówić o coachingu zadaniowym czy czysto behawioralnym. Coaching liderów to często coaching transformacyjny, który obejmuje zmianę nie tylko na poziomie zachowań, ale często też na poziomie postaw i wartości. Liderzy niosą na swoich barkach olbrzymi ciężar odpowiedzialności, ponieważ wyniki ich pracy dotyczą nie tylko ich samych, ale przede wszystkim system, w którym pracują. W systemie tym zaś, uwikłani w relacje interpersonalne na różnych poziomach, muszą potrafić godzić różne interesy i cały czas pozostawać świadomymi tego, jak wielki impakt ich zachowania mają na innych. Dodatkowo, często samotni w swoich biurach, rzadko mogą liczyć na rzetelną i szczerą informację zwrotną. Na pewnym poziomie zarządzania trudno im nawet dzielić się swoimi wątpliwościami, ponieważ nie zawsze mają z kim.

Coaching liderów wymaga zatem zaangażowania zaawansowanej wiedzy psychologicznej ze strony coacha, zwłaszcza że praca z menedżerami jest wymagająca także pod kątem utrzymania i kontrolowania procesu sesji. Mogą się w niej pojawić: walka o władzę, zaproszenia do symbiozy czy gry psychologiczne z pozycji Prześladowcy, z którymi może być trudno poradzić sobie mało doświadczonemu oraz nieposiadającemu odpowiedniej wiedzy coachowi. Analiza Transakcyjna służy w tym obszarze wsparciem nie tylko przez dostarczanie pomocnych narzędzi do prowadzenia sesji, ale przede wszystkim w zakresie rozumienia psychologicznej natury relacji występujących w tym dynamicznym procesie transformacji.

BIBLIOGRAFIA

- Atkinson M., Chois R.T. (2009), *Wewnętrzna dynamika coachingu*, Warszawa: Wydawnictwo New Down.
- Berne E. (1966), *The Structure and Dynamics of Organisations and Groups*, New York: Grove Press Inc.
- Berne E. (2007), *Dzień dobry i co dalej?*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Berne E. (2008), *Transactional Analysis in Psychotherapy*, A Condor Book Souvenir Press Ltd.
- Berne E. (2012), *W co grają ludzie?*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cassoni E. (2007), *Parallel process in supervision and therapy: An opportunity for reciprocity*, "Transactional Analysis Journal", Vol. 37(2), DOI: <https://doi.org/10.1177/036215370703700205>.
- Choy A. (1990), *The winner's triangle*, "Transactional Analysis Journal", Vol. 20(1), DOI: <https://doi.org/10.1177/036215379002000105>.
- Czarkowska L. (red.) (2013), *Leadership Coaching jako odpowiedź na wyzwania współczesnego świata*, Warszawa: Wydawnictwo Poltex.
- English F. (1975), *The three-cornered contract*, "Transactional Analysis Journal", Vol. 5(4).
- George B., Sims P., McLean A.N., Mayer D. (2007), *Discovering your authentic leadership*, "Harvard Business Review", Vol. 85(2).
- Hay J. (2007), *Reflective Practice and Supervision for Coaches*, London: Open University Press.
- Hay J. (2010), *Analiza Transakcyjna dla trenerów*, Kraków: Grupa Doradczo-Szkoleniowa Transmisja.
- Hay J. (2012), *Donkey Bridges for Developmental TA*, Hartford: Sherwood Publishing.
- James J. (1973), *The game plan*, "Transactional Analysis Journal", Vol. 3(4).
- Kahn W.A. (2012), *The functions of dysfunction: Implications for organisational diagnosis and change*, "American Psychological Association", Vol. 64(3).
- Krausz R.R. (2005), *Transactional executive coaching*, "Transactional Analysis Journal", Vol. 35(4), DOI: <https://doi.org/10.1177/036215370503500414>.
- Kopaliński W. (1989), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wyd. 13, Warszawa: Wiedza.
- Mellor K., Schiff E. (1975), *Discounting*, "Transactional Analysis Journal", Vol. 5(3).
- Micholt N. (1992), *Psychological distance and group interventions*, "Transactional Analysis Journal", Vol. 22(4), DOI: <https://doi.org/10.1177/036215379202200406>.
- Newton T., Napper R. (2010), *Transactional Analysis and coaching*, [w:] E. Cox, T. Bachkirova, D. Clutterbuck, *The Complete Handbook of Coaching*, SAGE Publications.
- Steiner C. (1990), *Scripts People Live*, New York: Grove Press.
- Stewart I. (2000), *Developing Transactional Analysis Counselling*, SAGE Publications.
- Stewart I. (2007), *Transactional Analysis Counselling in Action*, SAGE Publications.
- Stewart I., Joines V. (2016), *Analiza Transakcyjna dzisiaj*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Stokes J., Jolly R. (2010), *Executive and leadership coaching*, [w:] E. Cox, T. Bachkirova, D. Clutterbuck, *The Complete Handbook of Coaching*, SAGE Publications.
- Watkins E.C. (2016), *Reconsidering parallel process in psychotherapy supervision: On persimony, rival hypotheses, and alternate explanation*, "American Psychological Association".

SUMMARY

This article discussed the use of Transactional Analysis concept in executive coaching. The author focused on the basic principles of work with the client as well as selected tools in leading the executive coaching process. One of the main limitations of the Transactional Analysis theory is that it has no clear and structured methodology for coaching session. Thus, it can serve as a support for experienced coaches with, however, limited impact on the whole coaching society. In the last part of the article, the author proposed a model of coaching session structure in Transactional Analysis field, which was developed based on her professional practice in working with managers and organisations.

Keywords: executive coaching; Transactional Analysis; coaching in Transactional Analysis; tools in coaching; structure of coaching session

Lista recenzentów współpracujących z czasopismem w 2016 roku

Andrzej Bogaj
Małgorzata Gocman
Joanna Jemielnik
Krzysztof Kostrzewa
Stefan M. Kwiatkowski
Wiesława Limont
Irena Pufal-Struzik
Teresa Rzepa
Elżbieta Sałata
Janusz Ślusarski
Urszula Szuścik

