

ALEKSANDER HAUZIŃSKI¹

Postawy absolwentów wobec tranzycji z edukacji zawodowej do pracy

ABSTRACT

The paper presents the theoretical hypotheses and research results conducted with the use of Transition from Education to Work Scale. Basing on the analysis of particular theories regarding the transition from education to work as well as self-development theory it has been noted that assumption of employment by graduates does not solely depend on labor market condition and their academic achievements but also on the level of identity development and appropriate assessment of one's own skills and abilities. From the assumed perspective the transition from education to work is a long lasting and complex developmental task where accurate and thorough self assessment skills and readiness to achieve compromises between expectations and possibilities related to career development are of crucial importance.

Keywords:

psychology, identity development, sense of self-efficacy, transition from school to work

¹ Aleksander Hauziński, Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska, aleksander@interia.pl.

1. WPROWADZENIE

Konstrukcja skali *Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy* (PEZP) była efektem obserwacji i rozmów prowadzonych ze studentami, z których wynikało, że nawet kończący studia często nie mieli sprecyzowanych planów zawodowych, a poziom ich zawodowej dojrzałości można było określić jako niski (Hauziński, 2012). Te spostrzeżenia – wydawałoby się, że niezgodne z klasycznymi teoriami rozwoju człowieka i rozwoju zawodowego – sprowokowały do ich teoretycznej weryfikacji. Problem sprowadzał się do dwóch pytań: 1. Jakie są determinanty uzyskanych wyników postawy wobec przejścia z edukacji do pracy oraz 2. Jak kształtują się wśród badanych kończących studia wyniki wyróżnionych czynników postawy wobec przejścia na rynek pracy? Aby odpowiedzieć na pierwsze pytanie, przywołano szereg teorii rozwoju i rozwoju zawodowego uwypuklających znaczenie poczucia skuteczności lub zdecydowania zawodowego. Udzielenie odpowiedzi na drugie pytanie wymagało analizy wyników uzyskanych przez badanych skalą PEZP (Hauziński, 2012).

2. DETERMINANTY POSTAWY WOBEC PRZEJŚCIA Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY NA PODSTAWIE WYBRANYCH TEORII ROZWOJU ZAWODOWEGO

W klasycznej teorii rozwoju aspiracji zawodowych Linda Gottfredson (1981) przedstawiła mapy poznawcze świata zawodów, skonstruowane na podstawie badań indywidualnych wyobrażeń oraz preferencji zawodowych. Starła się odpowiedzieć na pytanie o to, jakie są czynniki kształtowania się aspiracji zawodowych uczniów w procesie edukacji. Według autorki zainteresowania i wartości są słabymi predyktorami kariery zawodowej. Fundamentalne założenie licznych teorii wyboru zawodowego mówi, że ludzie wybierają rodzaj przyszłej pracy, wykorzystując samowiedzę, i w ten sposób poziom satysfakcji z pracy zależny jest od stopnia kompatybilności właściwości pracy i osoby.

Gottfredson (1981) jako kluczowe mechanizmy teorii uznała: a) rozwój wyobrażeń zawodowych; b) kształtowanie aspiracji wraz z rozwojem pojęcia Ja oraz c) kompromisy wyznaczające decyzje zawodowe. Pojęcie Ja zdefiniowała jako obraz własnej osoby i wiedzę o tym, kim się jest, a kim nie. Pojęcie Ja jest w różnym stopniu złożone, zróżnicowane, spójne i umożliwia projektowanie siebie w przyszłość na podstawie wiedzy o zdolnościach, zainteresowaniach, osobowości i sytuacji społecznej. Z kolei wyobrażenia zawodowe to uogólniona

wiedza o zawodzie, o niezbędnych predyspozycjach osobowościowych, o zadaniach zawodowych oraz stylu życia i wynagrodzeniu. Natomiast poznawcza mapa zawodów (*cognitive map of occupations*) stanowi sumę zróżnicowanej wiedzy o świecie zawodów, treści prac oraz o typowych pracownikach. Preferencje zawodowe powstają na podstawie wyobrażeń zawodowych i mapy poznawczej zawodów. Są to raczej oczekiwania niż realistyczna wiedza o zawodach.

Gottfredson (1981) omawia etapy rozwoju aspiracji zawodowych, odwołując się do ogólnego procesu rozwoju dzieci i młodzieży. Wyróżnia fazę poznania znaczenia wielkości i siły (3–5 lat), fazę orientacji wobec ról związanych z płcią (6–8 lat), a następnie fazę odniesienia wobec ocen społecznych (9–13 lat), w czasie której kształtują się pojęcia Ja, klasy społecznej oraz potrzeba osiągnięć. Wzrost poziomu samoświadomości pojawia się w czwartej fazie, około 14 roku życia, i polega na orientacji na wewnętrzne i unikalne Ja. Pierwsze obrazy świata zawodów zawierają informacje pozytywne. Poznanie różnych aspektów Ja powoduje różnicowanie się wiedzy o świecie zawodów i precyzuje preferencje zawodowe, co powoduje wykluczenie niektórych zawodów z obszaru aspiracji. Te ograniczenia są jednym z kluczowych mechanizmów formujących się w trakcie rozwoju Ja i wyznaczają preferencje zawodowe. Stawia ona (Gottfredson, 1981) pytanie o to, jakie są przyczyny różnic preferencji zawodowych osób posiadających podobny obraz świata zawodów. Odpowiada na to pytanie, odwołując się do rozwoju pojęcia Ja oraz do ocen podobieństwa danego zawodu z obrazem Ja.

David L. Blustein, Luanna E. Devenis, Barbara A. Kidney (1981) są przekonani, że cele zawodowe ukształtowane są przez dwa procesy rozwojowe: poznanie siebie i ustalenie planów zawodowych. Wskazują podobieństwo zmiennych istotnych dla procesu eksploracji siebie i środowiska oraz dla procesu różnicowania się decyzji zawodowych. Podkreślają, że istnieje niewielka liczba badań dotyczących rozwiązywania zawodowych zadań rozwojowych, w których proces ten odnoszony jest do formowania tożsamości w okresie późnej adolescencji. Starają się odpowiedzieć na dwa pytania: 1. Jaki jest związek eksploracji przyszłości zawodowej z eksploracją innych ważnych rozwojowo obszarów? oraz 2. Jak proces zaangażowania zawodowego wpływa na ustanawianie spójnej osobowości i tożsamości? Proces poznania zawodowego jest definiowany jako działania pozwalające poznać i ocenić informacje o zawodzie oraz podjąć trafną decyzję wyboru zawodu (Blustein, Devenis, Kidney, 1981).

Z perspektywy teorii rozwoju zawodowego o eksploracji kariery decydują grupy czynników motywacyjnych oraz wzmocnień zewnętrznych. Z perspektywy teorii kształtowania tożsamości różny poziom zaangażowania w eksplorację kariery ma związek z procesem eksploracji i kształtowania tożsamości (Grotevant,

1987). Stanowiska te łączy mechanizm eksploracji, czyli zdobywania informacji o świecie i o sobie, ukierunkowanej przez kształtującą się tożsamość podmiotu. Osiągnięty na podstawie eksploracji status tożsamości kształtuje proces eksploracji kariery.

Wyróżnia się dwa wzorce poszukiwania pracy: błędny krąg porażek oraz cykl sukcesów. W przypadku kręgu porażek, jak wykazały badania Johna Bynnera (1998) w systemie edukacji brytyjskiej, ważące na przyszłych losach zawodowych są decyzje podejmowane w wieku 14 lat. Za podstawowe wskaźniki wysokiej zdolności zatrudnieniowej (*employability*) badacz uznał właściwości tożsamości związane z umiejętnością czytania, pisania oraz liczenia. Bynner (1998) twierdził, że kapitał tożsamości ma fundamentalne znaczenie dla powodzenia w procesie przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Wpływ kapitału tożsamości na sukces zawodowy jest niezmiernie wysoki. Dynamika rynku pracy i pojawianie się nowych profesjonalnych specjalności sprawiają, że kapitał tożsamości jest ważną determinantą przebiegu życia zawodowego i wymaga zmiany wtedy, gdy warunki rynku pracy wymagają podnoszenia kwalifikacji.

Z kolei James E. Côté (2005) przedstawił mechanizmy tranzykcji do dorosłości, uwzględniając teorie biegu życia oraz perspektywę opisu społeczeństw ponowoczesnych. Starał się odpowiedzieć na pytanie o wpływ na kształt procesu tranzykcji do dorosłości struktury społecznej, a także o udział w tym procesie czynników podmiotowych, umożliwiających negocjowanie indywidualnych dróg biegu życia. Indywidualizacja projektów życiowych dzięki preferencjom i decyzjom podmiotu nadaje karierze życiowej osobisty styl. Opisał zjawisko wydłużenia procesu tranzykcji do dorosłości i opóźnienie podejmowania ról społecznych, wzrost poczucia niedostatku zasobów oraz wzrost świadomości własnej odpowiedzialności za kształt ścieżek życiowych. Stworzył model kapitału tożsamości (*the identity capital model*), który uwypuklił znaczenie zasobów personalnych ułatwiających rozwój i dopasowanie osoby do danych warunków rynku pracy. Przejście do dorosłości opisał jako rozwój i indywidualizowanie projektów życiowych na kontinuum od indywidualizacji schematycznej, czyli pasywnej akceptacji masowych wzorców konsumpcji i masowej oferty edukacyjnej po indywidualizację rozwojową, wyrażającą się aktywnym i planowym podejściem do rozwoju osobistego we wspólnocie dorosłych.

Model kapitału tożsamości (Côté, 2002) wyjaśnia mechanizm osiągnięcia przewagi lub kompensowania słabości w odpowiedzi na osłabienie instytucji społecznych. Mechanizm ten wymaga inwestycji w samego siebie. Stanowi strategię rozwoju na podstawie zasobów mierzalnych, takich jak: klasa społeczna, płeć, przyjaciele, i zasobów niemierzalnych, jak: osobowość sprawcza, kapitał tożsamości,

strategie rozwoju. Do najważniejszych składników kapitału społecznego zalicza mechanizmy rozwoju osobistego, osiągnięcia w realizacji projektów życiowych, rozwiązywanie zadań dorosłości, uczestnictwo we wspólnocie gwarantującej poczucie bezpieczeństwa i zwiększającej ocenę tożsamości oraz wartość kapitału społecznego i osiągnięcie pozycji zawodowej. Decydującym czynnikiem skuteczności zawodowej jest osobiste sprawstwo, rozumiane jako czynnik aktywnej, rozwojowej indywidualizacji, wsparty wewnątrznie zdeterminowanym dążeniem do realizacji wyznaczonych celów. Jest to czynnik przeciwstawny pasywnemu konsumeryzmowi i silnie łączy się z samopoznaniem.

Wskazując w ontogenezie początki personalnego sprawstwa, Albert Bandura (2006) podkreślał, że decydującą rolę odgrywa społecznie konstruowana jaźń. Postęp rozwoju poczucia osobistego sprawstwa wywodzi on ze spostrzegania relacji przyczynowych między zdarzeniami, zrozumienia udziału przyczyn w działaniach oraz z uznania siebie za sprawcę działania. Początkowe spostrzegane nieodległe czasowo skutki działań zastępowane są przez zdolności reprezentowania i wyobrażania sobie następstw, a także uważanie siebie za sprawcę działań prowadzących do zamierzonych efektów. Mimo dychotomii podmiotowego sprawstwa i zbiorowej struktury społecznej to ludzie kształtują systemy społeczne, a systemy te zwrótnie porządkują i wpływają na ludzkie życie. Ludzie są zdolni przekraczać ograniczenia dzięki poznawczej samoregulacji (*cognitive self-regulation*) i sprawnemu tworzeniu wyobrażeń przyszłości, które wpływają na ich teraźniejszość. Mogą konstruować, oceniać i modyfikować alternatywne kierunki działania po to, by osiągać zamierzone skutki i przemoc wpływu środowiska. Bycie sprawczym oznacza indywidualny wpływ na własne funkcjonowanie w ramach życiowych ograniczeń. Z tego punktu widzenia osobisty wpływ stanowi element struktury przyczynowej. Ludzie potrafią się uporządkować i zorganizować (*self-organizing*), być proaktywnymi i regulować swoją sytuację oraz zastanawiać się nad sobą.

Bandura (2006) twierdzi, że rdzeń koncepcji sprawstwa stanowią intencjonalność (*intentionality*), przewidywanie (*forethought*), kierowanie reakcjami (*self-reactiveness*) oraz samorefleksja (*self-reflectiveness*). Intencje lub zamierzenia wymagają stworzenia planów działania i strategii ich realizacji. Intencjonalność wymaga określenia własnych interesów i koordynacji współzależnych planów działania, a niekiedy improwizacji. Przewidywanie wymaga nie tylko motywacji i posiadania planów zorientowanych na przyszłość, ale i ustalenia własnego systemu celów oraz antycypacji skutków przyszłych działań. Antycypacyjne samokierowanie wynika z wizualizacji celów i oczekiwanych skutków. Zdolność do traktowania antycypowanych skutków jako czynników kształtujących bieżące zachowania wzmacnia celowość i przewidywalność zachowań. Kierowanie reak-

cjami wymaga zastanowienia się nad sobą i wykracza poza planowanie i przewidywanie. Sprawstwo obejmuje nie tylko podejmowanie decyzji i tworzenie planów działania, ale i zdolności do konstruowania dopasowanych kierunków działania oraz motywacji i kontroli zakresu realizacji. Refleksja nad sobą wymaga oceny własnego funkcjonowania z udziałem samoświadomości. Ocena własnej skuteczności ukierunkowana jest przede wszystkim na ocenę trafności myśli i działań oraz na ich korektę.

Bandura (2006) podkreśla, że zachowanie jest produktem współdziałania szeregu determinant intrapsychicznych, zachowaniowych i środowiskowych. W tej strukturze czynników ważne jest poczucie wpływu rozumiane jako udział podmiotu w biegu zdarzeń. Udział ten uzależniony jest między innymi od zasobów personalnych, rodzaju aktywności, możliwości sytuacyjnych. Wolność jest w tym ujęciu definiowana nie jako brak ograniczeń, ale jako doświadczenie wpływu na wybór celów i spodziewane rezultaty działania.

Wzrost znaczenia zdolności podjęcia pracy nazywaną zatrudnialnością (Bańka, 2006) ujmowana jest zarówno w kategoriach subiektywnych możliwości osoby, jak i obiektywnej wartości posiadanych kwalifikacji. Zatrudnialność to kwestia społecznej konstrukcji tożsamości jednostki i subiektywnego dopasowania preferencji do wymagań i realiów rynku pracy. Augustyn Bańka (2006) opisuje również zjawisko eksternalizacji, czyli sytuację, w której jednostka obarczona jest odpowiedzialnością za swoją obecną i przyszłą sytuację zawodową. W Polsce eksternalizacja często przyjmuje formę samozatrudnienia, jest więc to również nowa forma socjalizacji zawodowej, a jej skutki wyrażane są poprzez zwiększanie zdolności do zmiany ról i świadomość dysfunkcjonalności przywiązania do jednego miejsca pracy. Powszechnie wykorzystywane formy umów o dzieło i zlecenia są tego zjawiska kolejnym potwierdzeniem. W tym ujęciu karierę wyznaczają nie stadia, lecz projekty (plany, mapy), których realizacja ma gwarantować możliwość pracy.

Bańka (2006) definiuje i podaje genezę form kapitału kariery, którymi są m.in. kapitał finansowy, fizyczny, ludzki, kulturowy, społeczny edukacyjny, reputacji, personalny, doświadczenia i kariery (kompetencje). Wyróżnione formy kapitału kariery podlegają akumulacji, amortyzacji (zużyciu), transformacji (jak zamiana kapitału edukacji na kapitał finansowy itp.). „Wartość” kapitału kariery rozpatrywana jako suma zasobów i kompetencji może ulegać zmianom, jak dzieje się wtedy, gdy pracownik przekonany o tym, że w danej firmie osiągnął już pułap kariery, poszukuje nowej organizacji, w której widzi dla siebie szansę dalszego rozwoju, awansu i ogólnie mówiąc – zwiększenia wartości kapitału. Możliwości podmiotowego zarządzania kapitałem kariery oraz sytuacyjne uwarunkowania

jego wartości ukazują jego cykliczność i odnawialność oraz zależność tych procesów od efektywnej realizacji planów zawodowych. Kariera zindywidualizowana przebiega w warunkach dużej zależności od koniunktury panującej na rynku pracy i charakteryzuje ją znaczący poziom niepewności. Bańka (2006) podkreśla, że poczucie samoskuteczności staje się jednym z ważnych elementów teoretycznej refleksji nad podmiotowymi możliwościami konstruowania planów życiowych i realizacji kariery. Kolejne psychologiczne mechanizmy regulujące proces konstruowania planów kariery i proces przejścia z edukacji do pracy to motywacja osiągnięć, proaktywność, otwartość na nowe doświadczenia życiowe, przywiązanie do zawodu, a także bezdecyzyjność. Wydaje się, że w perspektywie całościowej kumulacji aspektów kapitału kariery ważna jest możliwość wyjaśnienia dynamiki zmian potencjału osobowości. Zmiany potencjału osobowości zależą będą również, zgodnie z przekonaniem Bandury, od oceny trudności zadań, a więc od uwarunkowań sytuacyjnych.

Proponując nowe ujęcie diagnozy i oceny poczucia samoskuteczności w karierze, Bańka (2006) zauważa, że samoskuteczność oznacza wiarę we własne zdolności organizowania i wprowadzania w życie takich działań, które będą potrzebne do przewyciężenia przyszłych potencjalnie trudnych sytuacji. Samoskuteczność to indywidualny osąd i ocena własnych kompetencji oraz zdolność poradzenia sobie z trudnościami. Często spostrzeganie własnej sytuacji jako charakteryzującej się subiektywnie wysoką szansą sukcesu, wspiera skuteczność podejmowanych działań. Ludzie przekonani o własnych zdolnościach podchodzą do trudnych zadań jak do wyzwań. Spostrzegają się jako działających skutecznie przez pryzmat doświadczonej skuteczności dotychczasowych działań. Wyróżnia się cztery główne mechanizmy kształtowania samoskuteczności: 1. Doświadczenia dające poczucie, że jest się skutecznym i dobrym w tym, co się robi; 2. Modelowanie społeczne polegające na naśladowaniu zachowań zwieńczonych powodzeniem; 3. Perswazję społeczną polegającą na wspieraniu i przekonywaniu przez otoczenie, że jest się zdolnym do osiągnięcia zakładanego celu; oraz 4. Umiejętność zredukowania stresu występującego w procesie radzenia sobie z trudnościami i umiejętność kształtowania dobrego nastroju związaną z optymizmem.

Plany działania i orientacja czasowa ku przyszłości wydają się ważnymi determinantami powodzenia w procesie transzycji na rynek pracy, ujmowanym jako proces kształtowania tożsamości. Od lat 50. badacze tożsamości w coraz większym zakresie uwzględniali jej uwarunkowania indywidualne, m.in. takie jak: płeć, wiek, zawód, klasę społeczną (Zavalloni, 1975). W klasycznych teoriach opisujących mechanizmy kształtowania się tożsamości Erika H. Eriksona (1968), a następnie James'a E. Marcii (1980) podkreślano podstawowe znaczenie tożsamości dla

zdolności efektywnego radzenia sobie z różnorodnymi zadaniami życiowymi. Klasyczne definicje tożsamości podnosiły jej zależność od otoczenia społecznego. Współcześnie wyróżnia się tożsamość osobistą, definiowaną jako uformowaną strukturę Ja, tożsamość społeczną, definiowaną jako My i wyrażającą poznawcze powiązania własnej osoby z innymi ludźmi oraz zakres identyfikowania się z ich celami, wartościami i zasadami postępowania, oraz tożsamość osiągniętą. Tożsamość osiągnięta to procedura działania rozpoczynająca się od eksploracji siebie, rozpoznania właściwości i możliwości działania w otaczającym środowisku i eksploracji swojego umiejscowienia w nim, a następnie, w wyniku wielokrotnych prób, umożliwiającą samodzielne podjęcie decyzji i zobowiązania co do dalszego postępowania i kierunku drogi życiowej (Brzezińska, 2010).

Anna I. Brzezińska i Konrad Piotrowski (2010) przedstawili wyniki konstrukcji *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (SWRT)* z których wynika m.in., że przedłużony okres moratorium psychospołecznego, obejmujący nawet osoby kończące studia, jest zjawiskiem powszechnym. Zauważono, że wśród osób z najmłodszej grupy badanych wysokie jest natężenie obaw związanych z planami na przyszłość i kształtowaniem dorosłego życia. Wśród osób w wieku 24–40 dostrzeżono zjawisko utrzymywania się statusu tożsamości nieodróżnicowanej, oznaczające umiarkowane natężenie wszystkich wymiarów tożsamości, bez dominacji którejkolwiek z nich. W takiej sytuacji wzrasta znaczenie badań procesu przejścia z systemu edukacji na rynek pracy z perspektywy kształtowania się tożsamości, postaw i orientacji w środowisku.

3. PYTANIA BADAWCZE

Postawiono dwa pytania badawcze: 1. Jakie są determinanty uzyskanych wyników postawy wobec przejścia z edukacji do pracy? oraz 2. Jak kształtują się wśród badanych kończących studia wyniki wyróżnionych czynników postawy wobec przejścia na rynek pracy? Przedstawione teorie rozwoju zawodowego oraz rozwoju tożsamości pozwalają na udzielenie odpowiedzi na pytanie pierwsze. Ponieważ odpowiedź na pytanie pierwsze stanowi wynik analiz przywołanych teorii, uznano, że zostanie ona sformułowana w postaci czterech tez wskazujących akceptowane ustalenia i zarazem możliwe kierunki dalszych badań empirycznych.

Teza 1: wzrastająca profesjonalizacja zawodów i jednocześnie złożoność i niejednoznaczność zadań zawodowych wykonywanych w procesie pracy

stanowią barierę wejścia na rynek pracy w wielu zawodach, do których aspirują kończący studia.

Zmiany organizacji oraz zmiany ról zawodowych powodują, że orientacja w środowisku zawodowym wymaga wysokiego poziomu zaangażowania już w trakcie studiów, gdyż po ich ukończeniu długi okres poszukiwania pracy powoduje dezaktualizację wiedzy akademickiej. Często oczekiwane przez pracodawców doświadczenie zawodowe, które wywołuje dezaprobatę wśród absolwentów studiów, jest traktowane jako wskaźnik poziomu orientacji zawodowej.

Teza 2: powszechne wydłużenie okresu edukacji o studia zawodowe i wyższe powoduje przedłużającą się zależność ekonomiczną od rodziny i jednocześnie pozwala na odraczenie pogłębionej refleksji dotyczącej wiedzy o sobie, własnych oczekiwań, aspiracji oraz pozwala na późniejsze konstruowanie planów zawodowych.

Środowisko rodzinne i rówieśnicze, w którym przebiega socjalizacja, akceptuje niezdecydowanie i niski poziom skuteczności, uzasadniając to warunkami rynku pracy. Pojawia się nawet swoiste potwierdzenie dla kolejnej roli społecznej, sankcjonującej sytuację bycia bezrobotnym. Często niepracujący, ale aktywni w społecznościach organizowanych, m.in. na portalu Facebook, młodzi ludzie nazywają się oburzonymi. Pojawiło się również bardziej kategoryczne określenie bezrobotnej młodzieży, którą nazywa się „straconym pokoleniem”. Analitycy koniunktury gospodarczej w Europie sądzą, że poprawa nastąpi zbyt późno, by obecni młodzi bezrobotni nie stali się długotrwale bezrobotnymi.

Teza 3: wydłużony okres transzycji z edukacji na rynek pracy jest przykładem nowego modelu socjalizacji i jest zarazem etapem rozwojowym, w którym młodzi dorośli mogą podejmować eksperymenty na rynku pracy, pracując dorywczo, co nie sprzyja krystalizacji wyobrażeń zawodowych dotyczących aspiracji zawodowych.

Podejmowane czasowo prace często są znacznie poniżej aspiracji młodych dorosłych i nie gwarantują zdobycia pożądanego doświadczenia zawodowego. Sytuacja ta nie zawsze wynika z braku akceptowalnych ofert pracy, ale niekiedy jest skutkiem wyobrażeń i oczekiwań młodych ludzi, szukających interesujących doświadczeń i wrażeń.

Teza 4: wielu młodych dorosłych w okresie studiów nie wykazuje się wystarczającym zaangażowaniem w realizację własnych planów edukacyjnych i zawodowych, co nie sprzyja wytworzeniu mechanizmów skutecznego działania.

Poczucie skuteczności, również w zakresie funkcjonowania na rynku pracy, może być budowane jedynie na podstawie styczności z realiami rynku pracy, które weryfikują nietrafne aspekty obrazu własnej osoby.

4. NARZĘDZIA BADAWCZE I ICH PSYCHOMETRYCZNA CHARAKTERYSTYKA

Skala *Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy* (PEZP) obejmuje 16 twierdzeń, do których badani odnoszą się, dokonując ocen na 5-punktowej skali likertowskiej, oceniając itemy od „całkowicie się zgadzam” do „całkowicie się nie zgadzam”. Skala mierzy uogólnioną postawę wobec procesu przejścia z systemu edukacji na rynek pracy (Hauziński, 2012). Zawiera twierdzenia skonstruowane empirycznie, na podstawie rozmów, referatów i badań. Twierdzenia obejmują zarówno wiedzę o istotnych składnikach, zachowaniach i ocenach procesu przejścia, jak i ustosunkowanie się emocjonalne do tych składników. Wynik niski oznacza uogólnioną negatywną postawę wobec zadań stojących przed wchodzącym na rynek pracy. Obrazuje wysoki poziom obaw i niski poziom oceny własnej oczekiwanej skuteczności w radzeniu sobie z podjęciem pracy. Wynik wysoki wskazuje na uogólnioną pozytywną postawę wobec procesu wejścia na rynek pracy. Świadczy o pozytywnej ocenie własnego potencjału oraz o przekonaniu o własnej skuteczności w radzeniu sobie z wyzwaniami i pozytywnym nastawieniu emocjonalnym. Składniki uogólnionej postawy wobec przejścia odnoszą się do oceny łatwości wejścia na rynek pracy, własnych zasobów radzenia sobie z tym zadaniem, wsparcia społecznego oraz oceny wiedzy i doświadczenia zdobytego podczas studiów i koniunktury na rynku pracy.

Założono, że osoby osiągające wysokie wyniki na skali, oznaczające pozytywną postawę wobec przejścia na rynek pracy, będą się charakteryzować wysokim wynikiem skuteczności i decyzyjności w karierze.

Psychometryczna charakterystyka skali z etapu jej konstrukcji, przeprowadzonego w 2010 roku z udziałem 134 studentów UAM i Politechniki Poznańskiej, pokazała, że miara adekwatności doboru próby Kaisera-Meyera-Olkina i Bartleeta wynosi 0,69. Wartość wyznacznika korelacji wynosi 0,027. Wyniki analizy czyn-

nikowej pokazały, że cztery główne czynniki wyjaśniają 50,9 % wariancji, co jest poziomem akceptowalnym. Dla każdego czynnika kolejno wpisano sumy kwadratów ładunków czynnikowych po rotacji:

Czynnik 1. Eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji przejścia na rynek pracy (22,39%).

Czynnik 2. Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy (34,56%).

Czynnik 3. Ocena barier wejścia na rynek pracy (43,23%).

Czynnik 4. Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu (50,86%).

Alfa Cronbacha dla skali PEZP jest zadowalająca bo wynosi .737. Dla poszczególnych pozycji nie jest niższa niż .70. Również wartości ładunków czynnikowych dla poszczególnych pozycji skali są zadowalające, wahając się w granicach od .47 do .79. Analizując trafność teoretyczną, obliczono stopień siły związku między wynikami uzyskanymi przez badanych skalami *Skali Poczucia Skuteczności* (Bańka, 2006) i *Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy*. Obliczono współczynnik korelacji dla średnich wyników każdej skali. Stwierdzono, że korelacja Spearmana .229 jest istotna na poziomie .05. Można to zinterpretować w ten sposób, że badani uzyskujący wyższe wyniki na skali przejścia z edukacji zawodowej do pracy, a więc cechujący się pozytywną postawą wobec przejścia na rynek pracy, charakteryzują się wyższymi wynikami poczucia skuteczności. Szczegółowy opis PEZP przedstawiono niżej.

Czynnik 1. Eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji przejścia na rynek pracy:

- 1.1. Przejście na rynek pracy jest obecnie zadaniem życiowym, ustawionym ponad siły przeciętnego człowieka;
- 1.2. Przejście na rynek pracy wydaje mi się procesem bardzo skomplikowanym i długim;
- 1.3. Przejście na rynek pracy wymaga obecnie od jednostek tak silnej determinacji, że czasami warunek ten wydaje się nie do spełnienia;
- 1.4. Dostępna obecnie oferta praktyk i staży podczas edukacji zawodowej nie ułatwia przechodzenia na rynek pracy;
- 1.5. Podjęcie pełnoetatowej stałej pracy wymaga więcej pomocy ze strony rodziny i innych osób, niż ma to miejsce obecnie;
- 1.6. Obawiam się, że studia i nauka zawodu niewiele znaczą w planowaniu i podejmowaniu stałego zatrudnienia.

Czynnik 2. Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy:

- 2.1. Posiadanie jakiegokolwiek pracy jest lepsze niż bycie bezrobotnym.
- 2.2. Nie warto podejmować stałej pracy, której się nie lubi, i to nawet wtedy, gdy nie ma się szans na jakąkolwiek inną.

- 2.3. Nie uważam, aby praca dorywcza podejmowana podczas studiów miałaby ułatwiać podjęcie zatrudnienia po ich zakończeniu.

Czynnik 3. Ocena barier wejścia na rynek pracy:

- 3.1. Nie warto dążyć do podejmowania stałego zatrudnienia na niezadawalających warunkach.
- 3.2. Niejasność prognoz dotyczących koniunktury na rynku pracy jest tym, co demobilizuje w podejmowaniu stałego zatrudnienia.
- 3.3. Niepewność związana z radzeniem sobie na rynku pracy jest czynnikiem zniechęcającym do angażowania się w stałą pracę.

Czynnik 4. Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu:

- 4.1. Szybkie podjęcie stałego zatrudnienia może nie być korzystne dla pełnego rozwoju potencjału osobowego jednostki.
- 4.2. Pozostawanie w systemie edukacji i wydłużona młodość jest perspektywą mniej ryzykowną niż podjęcie stałego zatrudnienia.
- 4.3. Uważam, że obecnie rozpoczęcie stałego zatrudnienia nie stwarza jednostce lepszych perspektyw dla zaspokojenia jej ważnych potrzeb.
- 4.4. Uważam, że warunkiem udanego przejścia z edukacji na rynek pracy bynajmniej nie jest wczesne wyznaczenie sobie przez jednostkę celów zawodowych i ich konsekwentna realizacja.

Wyodrębnienie czterech czynników wynikało z przeprowadzonej analizy czynnikowej wraz z testem osypiska. Czynniki 1 obejmuje przekonania dotyczące oceny własnego potencjału stanowiącego o antycypacji powodzenia w procesie tranzycji na rynek pracy. Czynniki 2 zawiera przekonania dotyczące gotowości akceptacji określonych warunków rynku pracy. Czynniki 3 wyraża przekonania dotyczące przyszłości w określonych realiach rynku pracy. Czynniki 4 odzwierciedla postawę wobec możliwych konsekwencji decyzji o podjęciu pracy.

W badaniu ponadto wykorzystano *Skalę Decyzyjności Kariery* (SDK) oraz zmodyfikowaną wersję *Skali Skuteczności w Karierze* (SSK) (Bańka, 2006). Skale charakteryzują się wysokimi parametrami psychometrycznymi, Alfa Cronbacha dla 24 pozycyjnej skali SDK wynosi .908 natomiast dla 30 pozycyjnej skali SSK wynosi .920. *Skala Decyzyjności Kariery* obejmuje następujące czynniki: decyzyjność uogólniona, decyzyjność informacyjna, decyzyjność emocjonalna, decyzyjność rozwojowa – krystalizacyjna, decyzyjność w działaniu praktycznym. *Skala Skuteczności w Karierze* obejmuje takie czynniki, jak: poczucie rynkowej wartości posiadanych kompetencji, poczucie mocy konkurencyjnej, poczucie kompetencji edukacyjnej, poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic, poczucie kompetencji zarządzania karierą życiową.

4. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ PRÓBY

W badaniu przeprowadzonym w 2012 roku uczestniczyło 366 studentów poznańskich uczelni. Charakterystyka badanej próby pokazuje, że średnia wieku wyniosła 22 lata, a procent skumulowany dla wieku 25 lat przekroczył 90%. Wśród badanych było 285 kobiet i 80 mężczyzn. 92% badanych było stanu wolnego. Niemal 80% kończyło studia magisterskie. 20% kończyło studia pierwszego stopnia. Posiadanie doświadczenia zawodowego rozumianego jako wykonywanie pracy zarobkowej deklarowało 55% badanych. 40% badanych nisko lub bardzo nisko oceniało posiadane doświadczenie zawodowe. Wysoko oceniało je 24%. Możliwość znalezienia pracy przez siebie w Polsce nisko oceniało 32% badanych, natomiast jako wysoką uznają ją 10%.

5. WYNIKI BADAŃ POSTAWY ABSOLWENTÓW WOBEC PROCESU PRZEJŚCIA Z EDUKACJI ZAWODOWEJ DO PRACY

Odpowiadając na pytanie o to, jak kształtują się wśród badanych kończących studia wyniki wyróżnionych czynników postawy wobec przejścia na rynek pracy, zwrócono uwagę na proporcje średnich wyników dla poszczególnych czynników oraz na wybrane wartości poszczególnych pozycji PEZP. Interpretacja wyników pozwala przyjąć, że dla czynników 1 oraz 3 wskazują wartości nieco niższe od średniej wyznaczonej dla czynników Skali PEZP ($M=3,0$). Ponieważ im niższy wynik uzyskuje badany, tym bardziej zgadza się z negatywnymi wskaźnikami opisowymi postawy, należy przyjąć, że badani nie zgadzali się z twierdzeniami skali, co można określić jako przejaw negatywnej wartości postawy w tych obszarach. Zatem badani ustosunkowują się do twierdzeń czynnika pierwszego w ten sposób, że zgadzają się z negatywnymi twierdzeniami opisującymi postawę wobec przejścia z systemu edukacji zawodowej do pracy.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla poszczególnych czynników PEZP

Badane czynniki	N	Xmin	Xmax	M	SD
1. Eksploracja i ocena własnych zasobów w sytuacji przejścia na rynek pracy	362	1,00	5,00	2,82	0,752
2. Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy	362	1,67	5,00	3,77	0,658
3. Ocena barier wejścia na rynek pracy	362	1,00	5,00	2,64	0,761
4. Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	362	1,00	5,00	3,08	0,701

Źródło: Opracowanie własne.

Podobnie jest w przypadku czynnika trzeciego, wskazującego na wielkość barier wejścia na rynek pracy spostrzeganych przez kończących studia. Z kolei czynniki drugi oraz czwarty charakteryzują wyniki wyższe od średniej wartości wyodrębnionych czynników PEZP ($M=3,0$). Ogólnie mówiąc, oznacza to, że są gotowi na kompromis własnych oczekiwań bądź aspiracji z realiami rynku pracy, a ich determinacja w podjęciu pełnoetatowego zatrudnienia nawet na warunkach poniżej oczekiwań jest wysoka. Odwołując się do treści poszczególnych pozycji czynnika, można powiedzieć, że chcą podjąć pracę w stosunkowo krótkim czasie, zależy im na pracy pełnoetatowej i są przekonani, że wczesne wyznaczenie sobie celów zawodowych i ich konsekwentna realizacja jest strategią korzystną.

Interpretacja *Skali Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy* może być prowadzona w obrębie jej poszczególnych czynników, jak pokazano to wyżej. Ich miary rzetelności wyrażane Alfą Cronbacha na podstawie pozycji standaryzowanych wskazują na następujące miary spójności pozycji: czynnik pierwszy: $\alpha = 0,741$; czynnik drugi $\alpha = 0,30$; czynnik trzeci $\alpha = 0,50$ oraz czynnik czwarty $\alpha = 0,41$. W związku z tym, że wartości Alfę Cronbacha okazały się dla wszystkich czynników niższe niż dla skali ogółem, przyjęto za wskazane, by prowadzić interpretację wyników na poziomie całej skali. Oznacza to, że badanych charakteryzuje uogólniona pozytywna postawa wobec przejścia z edukacji zawodowej do pracy. Jest wskazane, by badania kontynuować, poszarzając założenia teoretyczne i dobierając kolejne narzędzia do pakietu badawczego w celu zweryfikowania trafności skali PEZP oraz wskazania szerszego zakresu mechanizmów regulujących proces tranzycji z edukacji zawodowej do pracy. Można przyjąć, że proces tranzycji z edukacji do pracy jest w dzisiejszych warunkach jednym z kluczowych zadań którego wyniki – powodzenie bądź porażka – w znaczącym stopniu decydują o losach życiowych młodych ludzi.

Obliczono współczynnik korelacji r-Pearsona między czynnikami skal *PEZP* i *Skalą Decyzyjności Kariery*. Wyniki zawarto w tabeli 2. Pozycje SDK oceniane są na siedmiopunktowej skali, a wyniki uzyskane przez badanych interpretuje się w ten sposób, że im wyższy wynik tym niższy poziom decyzyjności. Decyzyjność kariery wyraża stopień samookreślenia przez pryzmat wizji kariery zawodowej. Umożliwia odpowiedź na pytanie o to, jakie są plany i motywacja badanych związane z determinacją osiągnięcia celów zawodowych. Z zestawienia współczynników korelacji można wnioskować, że im bardziej pozytywny wynik eksploracji i oceny własnych zasobów, tym wyższy wynik decyzyjności uogólnionej, informacyjnej, emocjonalnej oraz w działaniu praktycznym. Podobnie im ocena barier wejścia na rynek pracy jest bardziej pozytywna, oceniane są one jako niskie, tym wyższe

wyniki uzyskują badani w czynnikach decyzyjności uogólnionej, informacyjnej, emocjonalnej, krystalizacyjnej i w działaniu praktycznym. Nie stwierdzono korelacji między wynikami czynnika decyzyjność rozwojowa – krystalizacyjna a czynnikami eksploracja, kompromisy oraz konsekwencje.

Tabela 2. Współczynnik korelacji r-Pearsona pomiędzy czynnikami PEZP i SDK

PEZP	SDK				
	Decyzyjność uogólniona	Decyzyjność informacyjna	Decyzyjność emocjonalna	Decyzyjność krystalizacyjna	Decyzyjność w działaniu praktycznym
Eksploracja i ocena własnych zasobów	-0,189** 0,000	-0,307** 0,000	-0,273 0,000	-0,064 0,220	-0,244** 0,000
Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy	0,024 0,650	-0,121* 0,021	-0,130* 0,013	0,012 0,821	-0,009 0,860
Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	-0,086 0,099	-0,206** 0,000	-0,113* 0,031	-0,086 0,102	-0,013 0,811
Ocena barier wejścia na rynek pracy	-0,232** 0,000	-0,205** 0,000	-0,165** 0,002	-0,114** 0,029	-0,278** 0,000

N=366 * poziom istotności 0.05 ** poziom istotności 0.01

Źródło: Opracowanie własne.

Obliczono współczynnik korelacji r-Pearsona między czynnikami skal *PEZP* i *Skalę Skuteczności Kariery*. Wyniki zawarto w tabeli 3. Pozycje SSK oceniane są na siedmiopunktowej skali, a wyniki uzyskane przez badanych interpretuje się w ten sposób, że im wyższy wynik, tym wyższy poziom skuteczności. Skuteczność kariery wyraża poziom oceny własnych doświadczeń, umiejętności i kompetencji przez pryzmat wizji kariery zawodowej. Umożliwia odpowiedź na pytanie o to, jakie przekonania badanych o własnych możliwościach konkurowania i zdobywania przewagi na rynku pracy i w dużym stopniu odzwierciedla przekonanie o posiadanych kwalifikacjach. Stwierdzono, że czynnik eksploracja i ocena własnych zasobów koreluje dodatnio ze wszystkimi czynnikami skali skuteczności. Podobnie, gdy ocena kompromisów niezbędnych do zwiększania szansy na podjęcie zatrudnienia wykazuje walor pozytywny, tym wyższe wyniki ocen rynkowej wartości posiadanych kompetencji, mocy konkurencyjnej oraz kompetencji edukacyjnych.

Wreszcie ocena barier wejścia na rynek pracy jako niegroźnych koreluje dodatnio z oceną rynkowych kompetencji, mocy konkurencyjnej oraz kompetencji w obszarze karier bez granic.

Tabela 3. Współczynnik korelacji r-Pearsona pomiędzy czynnikami PEZP i SSK

PEZP	SSK				
	Poczucie rynkowej wartości kompetencji	Poczucie mocy konku- rencyjnej	Poczucie kompetencji edukacyj- nych	Poczucie kompetencji w obszarze karier bez granic	Poczucie kompetencji w zarządza- niu karierą życiową
Eksploracja i ocena własnych zasobów	0,364** 0,000	0,352** ,000	0,334** ,000	0,177** ,000	0,143** ,000
Kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy	0,134* 0,011	0,137** 0,009	0,104* 0,046	0,048 0,361	0,069 0,186
Konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu	0,125* 0,017	0,130* 0,013	0,046 0,384	-0,035 0,503	-0,037 0,476
Ocena barier wej- ścia na rynek pracy	0,204** 0,000	0,210** 0,000	0,081 0,124	0,110* 0,036	0,079 0,129

N=366; ** poziom istotności 0,01; * poziom istotności 0,05.

Źródło: Opracowanie własne.

6. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Badaną grupę studentów kończących studia, ujmowaną ogółem, charakteryzuje negatywny wynik eksploracji i oceny własnych zasobów w sytuacji przejścia na rynek pracy oraz negatywna ocena barier wejścia na rynek pracy. Z kolei kompromisy w sytuacji wejścia na rynek pracy oraz konsekwencje podjęcia decyzji o zatrudnieniu zostały ocenione jako akceptowalne, a możliwości poradzenia sobie z tymi wyzwaniami uznane zostały za wysokie.

Chociaż wartości poszczególnych wyników nie są szczególnie wysokie, to najwyższe wartości charakteryzuje sześć pozycji. Badani nie zgadzają się z twierdzeniem, że wejście na rynek pracy jest ponad siły przeciętnego człowieka, że podjęcie pracy wymaga więcej pomocy ze strony rodziny, że lepiej być bezrobotnym niż mieć jakąkolwiek pracę. Nie zgadzają się również z twierdzeniami, że nie warto podejmować pracy, której się nie lubi, a także nie chcą zbyt długo pozostawać w systemie edukacji. Sądzą, że praca dorywcza podejmowana podczas studiów jest doświadczeniem pomocnym w podejmowaniu zatrudnienia. Te wyodrębnione pozycje skali PEZP wyrażają szczególnie istotne składniki postawy

wobec transycji z systemu edukacji na rynek pracy. Stanowią również wskazówkę mówiącą, że zadanie rozwojowe, jakim jest podjęcie zatrudnienia, oceniają raczej w kategoriach wyzwań niż zagrożeń.

Ponieważ oceny badanych dotyczące pozycji skali PEZP w przypadku dwóch podskal były wyższe od średniej, można przyjąć, że te składniki postawy wobec przejścia z edukacji na rynek pracy są pozytywne i wskazują na wiedzę o własnych zasobach ułatwiających wejście na rynek pracy, a także na realistyczną zgodę na konieczność podejmowania kompromisów i wyboru pracy, niekiedy kosztem aspiracji. Chociaż dostrzegają bariery piętrzące się przed wchodzącymi na rynek, to konsekwencji podjęcia decyzji o zatrudnieniu nie oceniają jedynie negatywnie. Należy dodać, że interpretacja wyników PEZP, chociaż rzuca pewne światło na sytuację osób kończących studia, nie powinna być jedynym wyznacznikiem opisu tej sytuacji.

Przeprowadzone korelacje skal PEZP i SDK oraz SSK pokazały, że w kończących studia według ich globalnej oceny drzemie spory potencjał radzenia sobie z wymaganiami rynku pracy. Wizja przyszłej kariery zawodowej zawiera szereg pozytywnych aspektów, co szczególnie uwidacznia stosunkowo niższa ocena kompetencji w zarządzaniu karierą życiową. Obszar funkcjonowania zawodowego jest bliższy badanym niż obszar ogólnych planów życiowych.

Proces transycji z edukacji do pracy staje się coraz ważniejszym zadaniem rozwojowym, a o jego przebiegu decydują nie tylko warunki i zasoby środowiska, ale i złożone intrapsychiczne mechanizmy regulacyjne. Ponieważ w dzisiejszych warunkach społecznych i gospodarczych rynku pracy proces ten jest często powtarzany z powodu wielokrotnego wchodzenia na rynek pracy i opuszczania go, tak ważne jest poznanie czynników decydujących o powodzeniu lub porażce. Czynniki te często, jak wynika z teorii przywołanych w pierwszej części artykułu, kształtują się w sytuacji podejmowania pierwszej próby podjęcia stałego zatrudnienia. W przypadku badanych absolwentów ponad 40% nie posiadało doświadczenia zawodowego. Dlatego należy przyjąć, że dalsze badania psychologicznych mechanizmów regulujących przebieg tego procesu są ważne, nie tylko z powodu możliwych zastosowań, ale i z powodu możliwego poszerzenia stanu wiedzy o jego przebiegu. Na koniec należy podkreślić, że przywołane badania są pierwszą próbą weryfikacji problemu transycji ze ściśle psychologicznej perspektywy z wykorzystaniem modelu badawczego w takiej konfiguracji zmiennych.

Literatura:

- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), s. 165–180.
- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: PRINT-B.
- Blustein, D.L., Devenis, L.E., Kidney, B.A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (2), s. 196–202.
- Brzezińska, A. (2006). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K., (2010). Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości, gotowość do bliskich związków i poczucie koherencji. *Czasopismo Psychologiczne*, 16, s. 265–274.
- Bynner, J. (1998). Education and Family Components of Identity in the Transition from School to Work. *International Journal of Behavioral Development*, 22, s. 29–53.
- Côté, J. (2005). Identity capital, social capital, and the wider benefits of learning: Generating resources facilitative of social cohesion. *London Review of Education*, 3, s. 221–237.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. New York – London: W.W. Norton and Company.
- Gottfredson L.S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology (Monograph)*, 28 (6), s. 545–579.
- Grotevant, H.D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2 (3), s. 203–222.
- Hauziński, A. (2012). Założenia teoretyczne, konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy (PEZP). *Czasopismo Psychologiczne*, 18, s. 247–254.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. W: J. Adelson (red.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley, s. 159–187.
- Zavalloni, M. (1975). Social identity and recoding of reality: its relevance for cross-cultural psychology. *International Journal of Psychology*, 3, s. 197–217.