

PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ I ZARZĄDZANIE

TOM XIV, ZESZYT 5, CZĘŚĆ II

<http://piz.san.edu.pl>

Zarządzanie stresem

Część II

Redakcja

Henryk Skłodowski

Łódź 2013

Całkowity koszt wydania Zeszytu 5, części II
sfinansowany ze środków Społecznej Akademii Nauk

Zeszyt recenzowany

Redaktor tematyczny: Henryk Skłodowski

Korekta językowa oraz skład i łamanie: Dominika Świech

Projekt okładki: Marcin Szadkowski

© Copyright by Społeczna Akademia Nauk

ISSN: 1733-2486

Wydawnictwo
Społecznej Akademii Nauk
ul. Kilińskiego 109, 90-011 Łódź
42 676 25 29, w. 339, e-mail: wydawnictwo@spoleczna.pl

Wersja drukowana wydania jest wersją podstawową

Druk i oprawa: Mazowieckie Centrum Poligrafii,
ul. Duża 1, 05-270 Marki, www.c-p.com.pl; biuro@c-p.com.pl

Spis treści

Grażyna Budzińska, Małgorzata Klimka, <i>Psychologia narracyjna źródłem nowych metod humanistycznego zarządzania personelem</i>	5
Michał Chmielecki, <i>Płeć przełożonego a preferencje pracowników w świetle wyników badań</i>	17
Danuta Janczewska, <i>Zarządzanie ryzykiem w mikroprzedsiębiorstwie</i>	31
Małgorzata Klimka, <i>Adaptacja pracowników do wyzwań współczesnego rynku pracy w kontekście integracji europejskiej</i>	43
Karol Krawczyński, <i>Information Technology in Management</i>	63
Marek Krawiec, <i>Mentoring jako narzędzie integracji zawodowej</i>	77
Joanna Lipowska, <i>Czy nagradzanie zawsze wzmacnia motywację wewnętrzną? Wskazówki z badań psychologicznych dla motywowania pracowników w organizacji</i>	97
Joanna Łuczak, <i>Znaczenie stresu zawodowego w decyzjach organizacyjnych w polskiej policji</i>	113
Paweł Majchrzak, <i>Nadmierne zaangażowanie w cyberaktywność wśród dzieci i młodzieży a spektrum zaburzeń kontroli impulsów</i>	127
Dorota Nawrat, <i>Edukacja dorosłych w środowisku pracy: stymulatory i inhibitory</i>	145
Małgorzata Roślak-Olczyk, <i>Styl kierowania a satysfakcja pracowników</i>	163
Henryk Skłodowski, <i>Difficult situations as a chance for development</i>	179
Łukasz Sułkowski, <i>The ethos of management as an academic science</i>	193
Zofia Warzyńska-Bartczak, <i>Role społeczne a władza. Paternalizm w psychiatrii</i>	199
Gertruda Wieczorek, <i>Anxiety and fear in a situation of decision making in education and professional career</i>	221
Rafał Wochna, <i>Doświadczanie silnego stresu zawodowego w obliczu zagrożenia życia</i>	233

Grażyna Budzińska

Spółeczna Akademia Nauk, Politechnika Łódzka

Małgorzata Klimka

Spółeczna Akademia Nauk

Psychologia narracyjna źródłem nowych metod humanistycznego zarządzania personelem

Narrative psychology as a source of humanistic management of employees

Abstract: The methods derived from narrative psychology become more and more commonly used in a variety of fields including management. Solution Focused approach, deeply rooted in narrative psychology, has established its presence in many European countries; nevertheless it is still considered a novelty in Poland. The discussion presented in the article is meant to be an inspiration for managers to use Solution Focused coaching in Human Resource Management. Personnel strategies designed on the basis of Solution Focused approach constitute support for managers and employees in setting and reaching goals while focusing on positive personal resources as opposed to more traditional problem analysis.

Key-words: narrative psychology, coaching, solution focused, human resource management.

Wstęp

„W tworzeniu i realizacji strategii organizacji ważne miejsce zajmują strategie rozwoju pracowników, które pozwalają efektywnie wykorzystać potencjał społeczny firmy i powodują, że pracownicy stają się istotnym czynnikiem jej prze-

wagi konkurencyjnej” [Mastyk-Musiał 2000, s. 9]. W tym kontekście istotne wydaje się ciągle podnoszenie i rozwijanie kwalifikacji pracowników w organizacji. Szczególnie istotną rolę w tym procesie pełnią menadżerowie. „Kierowanie jest zamierzoną świadomie aktywnością zmierzającą do wywarcia wpływu na zachowanie się innego człowieka lub grupy w ramach określonej struktury organizacyjnej” [Terelak 2005, s. 316], co oznacza, że menadżer powinien pełnić również rolę inspiratora rozwoju kompetencji zawodowych i osobistych podwładnych. O ile powyższa definicja kierowania wyczerpująco określa zadania menadżera, które powinien spełniać w stosunku do swoich podwładnych pełniąc funkcję kierowniczą, nie określa ona jasno, jakie strategie działania powinien on wykorzystywać, aby inicjować rozwój pracowników.

Psychologia narracyjna jako źródło instrumentów wspierających menadżerów w zrozumieniu pracowników

Instrumentami, które mogą skutecznie wspierać menadżerów w dążeniu do niesienia pracownikom wsparcia w ich rozwoju, są techniki wywodzące się z psychologii narracyjnej.

Zrozumienie, w jaki sposób pracownicy postrzegają otaczającą ich rzeczywistość, może przyczynić się do podejmowania efektywniejszych form inspirowania ich do samorozwoju. Trzebiński zwraca uwagę, że: „w strumieniu otaczających ich zdarzeń i problemów, ludzie widzą historię” [2002, s. 16], co oznacza, że naturalną skłonnością każdego człowieka, także funkcjonującego w otoczeniu organizacyjnym, jest konstruowanie narracji. „Narracja opisuje bohatera z określonymi intencjami, który napotyka na trudności w ich realizacji, a trudności te w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych intencji – zostają bądź nie zostają przezwyciężone” [Trzebiński 2002, s. 14]. Człowiek uczestniczący w każdej sytuacji zawodowej tworzy określoną narrację owej sytuacji. Zasób posiadanych informacji, które pomagają w interpretacji zdarzeń, to schemat narracyjny. Rolą schematu narracyjnego jest reprezentowanie pewnej sfery rzeczywistości i analiza informacji zgodna z charakterystycznymi dla jednostki procedurami interpretowania danych. Zgodnie ze schematami narracyjnymi, ludzie modelują:

- bohaterów uczestniczących w wydarzeniach;
- wartości charakteryzujące bohaterów;
- trudności, jakie bohaterowie mogą napotkać w trakcie podejmowania określonych działań;
- szanse i uwarunkowania radzenia sobie z sytuacjami trudnymi oraz realizowania założonych intencji.

Wspomniane elementy schematu narracyjnego składają się na aspekty poznawcze – wątki określonej opowieści dotyczącej sfery życia, także zawodo-

wego. Należy podkreślić, że dana sfera życia człowieka określona jest przez zespoły schematów narracyjnych [Trzebiński 2002, s. 23].

Rola auto-narracji w konstruowaniu pozytywnego obrazu przyszłości

Schematy narracyjne odgrywają znaczącą rolę w postrzeganiu samego siebie oraz w postrzeganiu roli, jaką człowiek odgrywa w narracjach dotyczących własnego życia. Auto-narracje, czyli narracje, w których jednostka odgrywa główną rolę, mogą funkcjonować jako metody wspierające budowanie określonej wizji przyszłości. Dla potwierdzenia wskazanej tezy warto przytoczyć badania z wykorzystaniem metody primingu, w których podjęto próbę analizy wpływu narracyjnego sposobu interpretacji na sposób wyobrażania sobie przyszłości. Autorzy aktywizowali narracyjny lub paradygmatyczny sposób interpretacji danych przez osoby badane. Paradygmatyczny sposób myślenia dotyczy porównywania danych, abstrahowania oraz ujmowania informacji w kategorii, wiąże się także z tendencją do poszukiwania przyczyn wydarzeń oraz praw nimi rządzących. Priming paradygmatyczny polegał na prezentowaniu osobom badanym rysunków prezentujących osoby, które uczestnik miał opisać za pomocą cech osobowości. Tendencja narracyjna aktywizowana była poprzez zachęcenie osób badanych do ułożenia opowiadania dotyczącego prezentowanych rysunków.

Wskazaną procedurę zastosowano w czterech eksperymentach. W pierwszym eksperymencie [Trzebiński 2002, s. 53] obserwowano związek pomiędzy tendencją do konstruowania autonarracji a charakterem wizji sytuacji przyszłej, prawdopodobnej, pożądanej, generowanej przez osoby badane. Wszyscy uczestnicy eksperymentu poproszeni zostali o stworzenie dwóch historii, pierwsza dotyczyła prawdopodobnego przebiegu przyszłych wydarzeń, natomiast druga dotyczyła pożądanej jej przebiegu. Okazało się, że w przypadku osób poddanych primingowi narracyjnemu w porównaniu z osobami, które uległy primingowi paradygmatycznemu, zaobserwowano wyższe zaangażowanie emocjonalne w opisie obydwu historii. Prezentowana sytuacja była bogata w elementy osobiste, ekspresję uczuć, opisy postaw oraz motywów działania. Historie prezentowane przez grupę poddaną primingowi narracyjnemu obfitowały w precyzyjne charakterystyki planów na przekształcenie sytuacji obecnej w sytuację pożądaną. Priming narracyjny wpłynął także na sposób porządkowania zdarzeń. Osoby z grupy badanej, poddanej temu rodzajowi oddziaływania, miały tendencję do tworzenia wyraźnie zarysowanej czasowo perspektywy swoich działań w przeszłości.

Dwa kolejne z przeprowadzonych eksperymentów dotyczyły związku auto-narracji z opisywaniem scenariusza realizacji określonego zamiaru. Osoby uczestniczące w badaniu poproszono o zaprezentowanie dwóch ważnych dla nich celów osobistych, a następnie poddano je primingowi narracyjnemu bądź

paradygmatycznemu. Priming narracyjny wyraźnie wpłynął na sposób konstruowania scenariuszy działania przez uczestników eksperymentu. Badani wykazali tendencję do opisywania wyższego zaangażowania w działania określone w scenariuszach. Ich opisy były nasycone czasownikami dokonanymi wyrażającymi determinację, a także nasuwały wniosek dotyczący percepcji własnej przyszłej działalności jako realnej. Dodatkowo zauważono, że priming narracyjny wpłynął na poziom kreatywności uczestników. Scenariusze zawierały liczne, nowatorskie warianty działania w sytuacji, gdy osoby poddane primingowi paradygmatycznemu prezentowały wysoki poziom konwencjonalności myślenia. Scenariusze osób kreujących auto-narracje były bardziej precyzyjne i konkretne, co zwiększyło też ich deklarowaną gotowość podejmowania opisywanych działań. Badani wskazywali też, że tworzenie narracyjnej wizji, realizacji działań wymagało dużego wysiłku.

W ostatnim eksperymencie badano związek pomiędzy auto-narracją a tworzeniem planu działania, który mógłby zostać wykorzystany podczas realizacji określonego przez badanych celu. Uczestników poddano primingowi narracyjnemu oraz paradygmatycznemu, a następnie zaproszono do stworzenia planu działania na najbliższą przyszłość. Zastosowanie primingu narracyjnego wyraźnie podniosło poziom oszacowania szans na skuteczność realizacji planu.

Okazało się, że narracyjne oddziaływania zwiększyły porządek struktury planu. Osoby badane z grupy poddanej primingowi narracyjnemu precyzyjniej opisywały strukturę kolejnych etapów realizowania planu. Plany były też bardziej konkretne i precyzyjne niż w przypadku osób, na które oddziaływano zgodnie z założeniem paradygmatycznym. Zauważono jednak, że narracyjne plany były nieco uboższe tematycznie. Można zatem sądzić, że strategia narracyjna skuteczna jest w przypadku działań związanych ze ściśle określoną sferą życia.

Inspirowanie do auto-narracji jako forma oddziaływania menadżera, wspierająca rozwój pracowników

Godnym uwagi nowym podejściem, które, zgodnie z założeniami psychologii narracyjnej, może służyć wspieraniu menadżerów w inspirowaniu podwładnych do rozwoju, jest „Solution Focused”. Podstawowym założeniem „Solution Focused” jest rezygnacja z poszukiwania przyczyn trudności, jakie dotyczą człowieka, na rzecz pozytywnej percepcji przyszłości i konstruowania pozytywnych rozwiązań. Jak twierdzi Mark McKergow [McKergow, Clarke 2005, s. 9] z punktu widzenia funkcjonowania organizacji istotą „Solution Focused” jest założenie, że nie warto naprawiać czegoś, co działa skutecznie, warto natomiast uzmysłwić sobie potrzebę zmiany i dążyć do niej. W poszukiwaniu zasobów, które przyczynić się mogą do zmiany funkcjonowania, niezbędne jest zdiagnozowanie mocnych stron i skutecznych strategii działania i użytkowanie

ich w sytuacjach trudnych. Wśród form i strategii, wspierających działania menadżerów w realizowaniu wspomnianych idei „Solution Focused”, znajduje się coaching zorientowany na rozwiązania [Barret 2004, ss. 93–96]. Źródło tego typu coachingu leży w epistemologii konstruktywistycznej i opiera się na przekonaniu, że znaczenia nie tyle wywodzą się z doświadczenia a raczej konstruowane są w aktywnym dialogu [O’Connel 2005, ss. 7–36]. Dialog pomiędzy coachem – menadżerem a pracownikiem powinien uwzględniać pewne zasady [O’Connel 2005, ss. 7–36, Schlundt Bodien 2005, ss. 7–36]:

1. W sytuacji, w której pojawia się problem, nie należy doszukiwać się istnienia patologii, ale potrzeby wprowadzenia zmiany w sposobie działania, zachowania, postrzegania sytuacji, perspektywy.
2. Do wprowadzenia pozytywnej zmiany w działalności organizacji nie jest potrzebne zgłębianie istniejących problemów i trudności.
3. Stosowanie coachingu służy wprowadzaniu zmiany i poszukiwaniu rozwiązań, nie zgłębianiu etiologii trudności.
4. Każdy pracownik może być ekspertem w swojej dziedzinie, podejście skoncentrowane na poszukiwaniu rozwiązań zakłada, że rolą coacha – menadżera jest inspirowanie do rozwoju poprzez udzielanie wsparcia w definiowaniu i wydobywaniu niezbędnych do rozwoju zasobów.
5. Określenie dokładnych, jasnych, spersonalizowanych celów oraz narracji prezentującej charakterystykę przyszłych wydarzeń, to początek pozytywnej zmiany.
6. Przeszłość stanowi źródło informacji, nie tyle dotyczących samych problemów i ich przyczyn, ale służących do określenia strategii i sposobów radzenia sobie z trudnościami.
7. Rolą coacha – menadżera jest wzmacnianie w pracowniku przekonania o skuteczności jego działań, zmierzających do zmiany funkcjonowania i rozwoju.
8. Jeśli określony sposób działania nie sprawdza się, menadżer może podjąć próbę zasugerowania pracownikowi zastosowanie innej strategii
9. Małe kroki podejmowane przez pracownika w procesie dochodzenia do celu wystarczają, aby pobudzić reakcję łańcuchową i doprowadzić do zasadniczej i pożądanej zmiany.
10. Wzmacnianie tendencji do poszukiwania rozwiązań wewnętrznych, poprzez stosowanie narracji, zwiększa ich poziom akceptacji oraz odpowiedzialności za podejmowane przez pracownika kroki.
11. Zmiana może nastąpić nawet w krótkim czasie, pracownik traktowany jest jako jednostka posiadająca już odpowiednie zasoby do rozwiązywania własnych problemów i dokonywania zmian we własnym życiu.

12. Proces coachingu powinien być skonstruowany i prowadzony w sposób angażujący pracownika, zgodnie z jego potrzebami.

Efektywność metody coachingu opartego na poszukiwaniu rozwiązań zaobserwowano w grupie menedżerów kliniki w Bazylei w Szwajcarii, Carin Mussmann [2006, ss.100–101]. Na podstawie obserwacji ich działania, wyciągnięto wnioski dotyczące skuteczności podejścia „Solution Focused”. Informacje, pochodzące z obserwacji działań menadżerów, wobec których zastosowano coaching skoncentrowany na rozwiązaniach, mogą stanowić inspirację do zastosowania omawianej metody wobec pracowników w wielu organizacjach. Coaching przyczynił się do zwiększenia efektywności działań menadżerów, zmiany ich sposobu myślenia i postaw, dzięki czemu okazało się, że:

- menadżer nie musi zgłębiać charakteru problemu, aby określić różne strategie działania i rozwiązania problemów, zwiększając jednocześnie skuteczność własnej pracy. Zamiast koncentrować się na poszukiwaniu przyczyn problemów, menadżer może poświecić zasoby w celu generowania rozwiązań;
- zgodnie z założeniem perspektywy humanistycznej, każdy pracownik posiada zasoby, dzięki którym może autonomicznie kreować rozwiązania. Taki stan rzeczy wspiera współpracę i współdzielenie odpowiedzialności za decyzje dotyczące rozwiązań.
- zorientowanie na indywidualne zasoby każdego pracownika pozwala na odnalezienie optymalnego rozwiązania. Analiza przeszłych sukcesów sprzyja identyfikacji zasobów, które mogą skutecznie wspierać rozwiązywanie obecnych problemów;
- dzięki tworzeniu środowiska przyjaznego samodzielnym działaniom podwładnych następuje rozszerzenie spektrum działań organizacji;
- szacunek oraz uznanie różnorodnych perspektyw widzenia członków organizacji przez menadżerów sprzyja budowaniu klimatu zaufania i współpracy;
- wzrasta poziom samorefleksji menadżerów oraz ich orientacja na samorozwój i ciągłe uczenie się, wnioski z podejmowanych działań mogą być skutecznie stosowane w nowych sytuacjach;
- przyszłość organizacji jest postrzegana jako zależna od wszystkich jej członków, co zachęca podwładnych do zaangażowania w konstruowanie sytuacji organizacyjnej.
- struktura wyznaczanych celów jest bardziej klarowna, realistyczna i rozsądna, dzięki inicjatywie i dyskusji całego zespołu;
- menadżerowie zaczynają dostrzegać rolę aktywnej komunikacji w organizowaniu pracy organizacji. Dominuje przywództwo oparte na pozytywnym dialogu, u którego podstaw leży docenianie zasobów pracowników.
- wzrasta uznanie przez menadżerów kompleksowości kontekstu, uwarunkowań ogólnych, potencjalnych efektów podjętych decyzji, powiązań z in-

nymi systemami organizacyjnymi. Minimalizuje to zagrożenie niepowodzeniem w poszukiwaniu rozwiązań.

Metody pracy w coachingu zorientowanym na poszukiwanie rozwiązań

Technikami, sugerowanymi przez coachów nurtu „Solution Focused” są między innymi:

- pytanie o cud;
- skalowanie;
- wydobywanie zasobów;
- przeformułowanie [Grant 2012, ss. 135–152].

Jako podstawę coachingu zorientowanego na rozwiązania wskazuje się pytanie o cud [Berg, Szabo 2005, ss. 59–66]. Metoda ta polega na zachęceniu klienta do wyobrażenia sobie cudu, który wydarzył się w nocy. Cud ten sprawił, że kłopot znika. Klient proszony jest o wyobrażenie sobie i opisanie sytuacji, która ma miejsce, gdy problem już nie istnieje. Dzięki takiemu zabiegowi, klient może pełniej zrozumieć pozytywne aspekty sytuacji przyszłej i spojrzeć na nie z różnych perspektyw.

Skalowanie polega na określeniu przez klienta na skali od 1 do 10 miejsca, w którym znajduje się obecnie, będąc na drodze do zrealizowania zamiaru. Jeden określa sytuację, w której problem wyglądał najgorzej, a 10 sytuację idealną, wymarzoną przez klienta, gdy problem już nie istnieje. Zadaniem coacha jest zachęcenie klienta do opisanie sytuacji obecnej oraz do określenia, jakie działania można podjąć, aby zbliżyć się do celu. Ważne, aby klient opisał także działania, które podjął dotychczas, aby znaleźć się w tym miejscu, w którym jest i uzmysłowić sobie, że posiada zasoby, które pozwoliły mu dojść aż tak daleko. W kolejnym etapie coach zachęca klienta do opisanie jednego małego kroku, który mógłby wykonać, aby zbliżyć się do pożądanego celu.

Wydobywanie zasobów wiąże się z powrotem do przeszłości klienta. Zadaniem coacha korzystającego z metody „Solution Focused” jest wsparcie klienta w odnalezieniu i określeniu zasobów, które pomogły klientowi uporać się z trudnościami, które dotyczyły go w przeszłości. Coach wspiera klienta w precyzyjnym zdefiniowaniu umiejętności czy zdolności, które przyczyniły się do sukcesu w rozwiązaniu problemów i mogą być z powodzeniem zastosowane w dalszych działaniach. Zabieg wydobywania zasobów wzmacnia klienta w poczuciu, że jest wyposażony w pulę kompetencji skutecznie wspierających wszelkie działania.

Przeformułowanie służy określeniu przez klienta istniejących zjawisk w nowy sposób, tak aby język i stosowne sformułowania pomogły wydobywać istniejące pozytywne możliwości i zasoby klienta. Coach prowadzi rozmowę, zadając odpowiednie pytania kierujące uwagę klienta na pozytywne zasoby, rozwiązania raczej niż problemy, pomaga klientowi skonkretyzować

wizję upragnionego celu lub zmniejszyć postrzeganą wagę problemu poprzez pytania normalizujące, wskazując, że reakcje klienta są typowe dla wielu z nas w podobnej sytuacji.

Podjęcie Solution Focused w konstruowaniu nowych metod oceny wyników

Tradycyjne podejście do zarządzania ludźmi i do oceny wyników, oparte na analizie problemowej sytuacji obecnej, zakłada, że prawidłowa analiza i diagnoza sytuacji obecnej doprowadzi do poprawy postaw i zachowań pracowników w przyszłości. Jak wskazuje Lueger [2006, ss. 203–212], klasyczne metody HR często prowadzą jednak do sytuacji odwrotnych. Koncentrują się one bowiem na chwili obecnej a nawet w większym stopniu na sytuacji przeszłej i analizie retrospektywnej w ocenie pracowników, a także na wartościującej ocenie indywidualnych zachowań, porażek, słabości i deficytów, ignorując w dużym stopniu generowanie propozycji zmiany sytuacji w przyszłości. Badania wskazują [Bernardin 1995, ss. 462–92], że zastosowanie tego rodzaju paradygmatu może prowadzić do blokady pożądanej zmiany wynikającej z czynników demotywujących, a więc założony rezultat pozytywnej zmiany nie zostanie osiągnięty. Według Leugera [2006, s. 204] demotywacja spowodowana jest oceną, która wartościuje pracownika, wskazując na jego dobre lub złe cechy oraz zachowania i kreując w ten sposób poczucie deficytu i słabości, a także wysoce prawdopodobny opór pracownika. Co więcej, koncentracja na sytuacji teraźniejszej i przeszłej nie tworzy perspektywy pozytywnej zmiany w przyszłości. Prowadzi to do konstruowania przez pracownika obrazu stabilnej rzeczywistości, opisywanej poprzez język analizy osiągniętych wyników, potwierdzonych stosowanymi narzędziami pomiaru jak skale i badania kwestionariuszowe. Badania jakościowe mogą również prowadzić do podobnej pułapki, jeśli stosowane podejście i język narracji nie będą uwzględniać i silnie akcentować pożądanej pozytywnej zmiany zachowań. Tradycyjne podejście do oceny wyników prowadzi zatem do stabilizacji sytuacji obecnej i utrudnia wywołanie oczekiwanej zmiany poprzez koncentrację na istniejących strukturach, wartościach i cechach.

Podjęcie Solution Focused stanowi alternatywę metodologiczną w kreowaniu narzędzi oceny pracowników, nie jest narzędziem samym w sobie, ale może być skutecznie wykorzystywane w konstruowaniu nowych narzędzi. Ocena wyników wg Solution Focused [Leuger 2005, ss. 81–92] oparta jest na podstawowej filozofii Solution Focused, przedstawionej we wcześniejszej części artykułu. Ważne jest tu również założenie, że każda nowa informacja stanowi różnicę i prowokuje zmianę, a także przekonanie, że stosowany język narracji kreuje rzeczywistość. Narzędzia stosowane w ocenie wyników powinny więc opisywać zjawiska, a nie wartościować ludzi, a stosowana terminologia powinna odnosić się do interakcji w działaniu. Pozwoli to na większą koncentrację

na generowaniu pożądanych rozwiązań. Analiza sytuacji obecnej ma iść w kierunku rozpoznawania czynników, które prowadziłyby do pozytywnej zmiany. Wizualizacja nowej pożądanej sytuacji musi uwzględniać głęboką analizę, różnić się między sytuacją obecną a przyszłą oczekiwaną zmianą.

Język narracji stosowany w podejściu Solution Focused dodatkowo wspomaga orientację na pożądaną zmianę. Nie stosuje bowiem personifikacji, odnosi się bardziej do zjawisk, które należy zmodyfikować w celu osiągnięcia korzystnych rezultatów niż do charakterystyki ludzi, ich zachowania czy ich cech [Leuger 2006, ss. 210–211]. Zamiast kategorii „zachowań komunikacyjnych” pracownika posługuje się kategorią „przepływu informacji”, zamiast „umiejętności pracy w grupie” kategorią „jakości współpracy”. Język ten, bardziej neutralny w swym charakterze, nie powoduje postawy negatywnej i nie wzbudza oporu. Konstruuje rzeczywistość zorientowaną na rozwiązania, a nie rzeczywistość skupiającą się na problemach. Zakładając, że działanie jest wynikiem interakcji [Jackson, McKergow 2004, ss. 37–52], wspiera współpracę, działania zespołowe i motywuje pracowników do wspólnych osiągnięć i wprowadzania pożądanych zmian.

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu była prezentacja podejścia Solution Focused, jako metody wspierającej strategię zarządzania zasobami ludzkimi. Solution Focused, które ma bezpośredni związek z podejściem narracyjnym, stanowi interesująca alternatywę dla współcześnie stosowanych metod kierowania personelem. Dzięki coachingowi opartemu na Solution Focused, czyli zorientowanemu na poszukiwanie rozwiązań, menadżerowie wspólnie z podwładnymi mogą szukać najskuteczniejszych sposobów rozwijania siebie i strategii rozwoju organizacji, bez obciążenia i dyskomfortu związanego z dźwiganiem na barkach poczucia winy za przeszłe porażki. Solution Focused jest metodą szeroko stosowaną w krajach Unii Europejskiej, w Polsce jednak stanowi rozwiązanie nowe. Przedstawione rozważania teoretyczne mają na celu zainspirowanie menadżerów i kierowników do próby podjęcia działań zgodnych z filozofią Solution Focused w swojej działalności zarządzania personelem. Jedną z prób zaprezentowania założeń metody coachingu zorientowanego na rozwiązania były prace w ramach projektu *Career Learning as a Success Factor for Lifelong Learning*, w latach 2010–2012 realizowane przez Społeczną Akademię Nauk przy współpracy z instytucjami z Holandii, Austrii, Szkocji, Hiszpanii, Niemiec, Belgii oraz Finlandii. Celem projektu było przygotowanie scenariuszy pracy dla nauczycieli i doradców zawodowych, wspierających współczesną młodzież w podejmowaniu pierwszych prób zarządzania własną karierą. Jedną z metod, zaproponowanych jako wspierająca, był coaching Solution Focused. Działanie to może sprawiać wrażenie niezwiązanego z procesem zarządzania personelem,

jednak wydaje się że młodzież, która w drodze rozwoju kariery stawia przede wszystkim na przyszłe sukcesy i poszukuje nowych dróg działania, zamiast koncentrować się na błędach i ich przyczynach, w przyszłości będzie stanowiła grupę menadżerów czy pracowników Solution Focused i dzięki temu skuteczniej i efektywniej zrealizuje swoje plany.

Bibliografia

Barret F. (2004), *Coaching for Resilience*, "Organizational Development Journal", 22 (1).

Berg I. Szabo P. (2005), *Brief Coaching for Lasting Solutions*, Norton & Co., London.

Bernardin J., Kan J., Ross S., Spina J., Johnson D. (1995), *Performance Appraisal Design, Development and Implementation* [w:] R. Ferris, S. Rosen, D. Barnum (red.), *Handbook of Human Resource Management*, Blackwell, Cambridge.

Grant A.M. (2012), *Coaching a poszukiwanie rozwiązań* [w:] J. Passmore (red.) *Coaching doskonały*, Muza SA, Warszawa.

Jackson P.Z., McKergow M. (2004), *The Solution Focus: The Simple Way to Positive Change*, Nicholas Bradley Publishing, London.

Leuger G. (2006), *Solution Focused Assessment: New Ways of Developing HR Instruments* [w:] G. Leuger, H. Korn (red.), *Solution Focused Management*, Rainer Hampp Verlag, Munchen u. Mering.

Leuger G. (2005), *Solution Focused Rating: New Ways of Performance Appraisal* [w:] M. McKergow, J. Clarke (red.), *Positive Approaches to Change*, Solutions Books, Cheltenham, UK.

Mastyk-Musiał E. (2000), *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa.

McKergow M., Clarke J. (2005), *Positive Approaches to Change: Applications of Solution Focused and Appreciative Inquiry at Work*, SolutionsBooks, Cheltenham, UK.

O'Connel B. (2005), *Solution Focused Therapy*, Sage, London.

Musmann C. (2006), *Solution-Focused Leadership: The range between theory and practical application* [w:] G. Leuger, H. Korn (red.), *Solution Focused Management*, Rainer Hampp Verlag, Munchen u. Mering.

Terelak J. (2005), *Psychologia organizacji i zarządzania*, Wyd. Difin, Warszawa.

Trzebiński J. (2002), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne GWP, Gdańsk.

Trzebiński J. (2002), *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości* [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Trzebiński J. (2002), *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka* [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Schlundt Bodien G., Viser C. (2005), *Making Competency Management Work: Use What Is There* [w:] M. McKergow, J. Clarke (red.), *Positive Approaches to Change: Applications of Solution Focused and Appreciative Inquiry at Work*, SolutionsBooks, Cheltenham, UK.

Michał Chmielecki
Społeczna Akademia Nauk

Płeć przełożonego a preferencje pracowników w świetle wyników badań

The sex of the authority and workers preferentions – research
results

Abstract: Women want equal treatment in the workplace. A common problem that affects women in the labor market is the unequal treatment that results from gender differences. It concerns not only issues in the professional life, but is also related to different dimensions of social, economic or political life. Despite the fact that much has been already done to bridge this gap, one can still see many of exceptions and derogations in the treatment of women and men. On the other hand, studies show that not only men but also women themselves prefer to work under the authority of men. The subject of the study were preferences concerning the gender of supervisors as well as the barriers and constraints faced by Polish women in the process of their professional development.

Key-words: glass ceiling, women in managerial positions, women in the labor market, professional development.

Wstęp

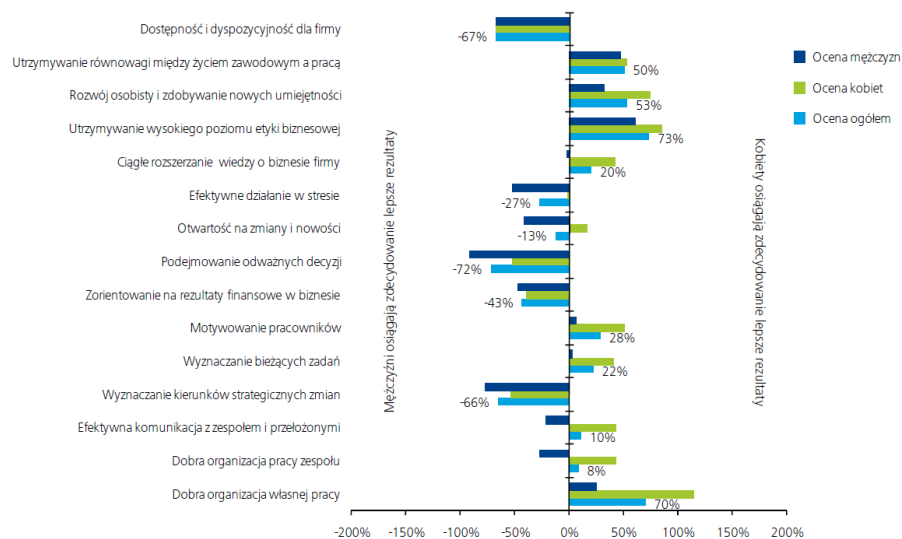
Mimo coraz większych zmian nadal wyraźnie zauważalna jest mniejsza obecność kobiet na stanowiskach zarządczych wyższego szczebla. Jest to zresztą przedmiotem zainteresowania nurtu krytycznego zarządzania, który kwestionuje założenia dominującego paradygmatu w naukach o zarządzaniu [Sułkowski 2004, 2012]. Jednym z czynników dyskryminacji kobiet przy awansach jest kojarzenie kobiet i mężczyzn z różnymi cechami charakteru. Sytuacja

nie dotyczy jedynie awansów czy obecności kobiet wśród kadry zarządzającej [Zob. Leuze, Strauß 2009; Kirchmeyer 2002; Bertrand, Hallock 2001; Lausten 2001]. Ważną kwestią są tu również wynagrodzenia. Wiele międzynarodowych badań podkreśla różnicę w zarobkach pomiędzy kobietami a mężczyznami [Zob. Bardasi, Gornick 2008; Kunze 2008; Cohen, Huffman 2007; Blau, Kahn 2006]. Nadal kobiety, z powodu swoich cech charakteru, swojej osobowości i emocjonalności, są uważane za niewystarczająco kompetentne na zajmowanie wysokich stanowisk.

Z drugiej zaś strony szereg artykułów, badań i raportów podkreśla korzyści z inwestycji w kobiety, zarówno w miejscu pracy, jak i na rynku. Liczne opracowania wskazują na istnienie pozytywnej korelacji między różnorodnością a efektywnością oraz innowacyjnością przedsiębiorstw. Pojawia się również coraz więcej publikacji dotyczących wsparcia i rozwoju kobiet w organizacjach [Zob. Burke, Burgess, Fallon 2006; Ehrich 2008; Singh, Vinnicombe, James 2006; Bower, Hums, 2006; Wentling 2003].

Kobiety często bywają lepiej oceniane od mężczyzn w takich obszarach jak: etyka pracy, radzenie sobie z delikatnymi kwestiami, dobra organizacja własnej pracy, rozwój osobisty i zdobywanie nowych umiejętności.

Rysunek 1. Jeżeli chcemy porównać kobiety i mężczyzn w biznesie, to Pana/Pani zdaniem, kto częściej osiąga lepsze rezultaty w poniższych kategoriach?



Źródło: Raport Deloitte: „SheFO”, czyli finanse na obcasach. Kariera kobiet w zarządzaniu finansami, www.deloitte.com 26.02.2013.

Udział kobiet w zarządzaniu przedsiębiorstwami

Utarło się, że zarządzanie do tej pory było związane tylko ze światem mężczyzn [Pelled, Ledford, Mohrman 1999]. Potwierdzeniem tego są badania, z których wynika, że kobiety stanowią mniej niż jedną trzecią grupy pracowników zajmujących stanowiska kadry zarządzającej w europejskich organizacjach. W porównaniu do innych krajów, republiki byłego Związku Radzieckiego plasują się na czele rankingu z wysokim odsetkiem kobiet [<http://hrstandard.pl>].

W analizowanej grupie firm z Europy Zachodniej, najwięcej kobiet, które zajmują stanowiska **dyrektorskie, reprezentuje Grecję i Irlandię (33%)**, następnie Szwecję (30%) i Belgię (29%). W Hiszpanii, Wielkiej Brytanii i Francji 28% kobiet piastuje najwyższe stanowiska w organizacjach. Następne w kolejności są: Dania i Portugalia (27%), Finlandia, Szwajcaria, Norwegia (25%) i Włochy (22%), Austria (21%), Niemcy (20%) i Holandia (19%). W regionie Europy Środkowo-Wschodniej podział na męską i żeńską reprezentację kadry kierowniczej jest dość wyrównany: na Litwie 44% stanowisk zarządczych obejmują kobiety, w Bułgarii 43%, Rosji 40% zaś w Estonii i Kazachstanie 37%. Kraje, które uplasowały się w następnej kolejności to: Serbia (36%), Ukraina (35%), Rumunia (34%), Węgry (33%), Polska (30%), Słowacja (30%) i Czechy (27%) [<http://hrstandard.pl>].

Inne badanie pokazuje, że w 50 notowanych na giełdzie największych spółkach, w każdym z krajów Unii Europejskiej, kobiety zajmują średnio 11% stanowisk menedżerskich wyższego szczebla oraz 4% stanowisk prezesów i szefów rad nadzorczych. [Eagly, Carli 2008, s. 34].

Szklany sufit

Zachodzące w ostatnich latach przemiany społeczne i gospodarcze stwarzały sprzyjającą atmosferę i dawały argumentację, uzasadniającą konieczność większego uczestnictwa kobiet w zarządzaniu. Można zatem oczekiwać, że sytuacja kobiet na rynku pracy będzie ulegać znacznej poprawie. Statystyki i wyniki licznych badań potwierdzają jednak, że kobiety w nierównym stopniu uczestniczą w zarządzaniu i podejmowaniu decyzji, także we współczesnych społeczeństwach, które uznają się za demokratyczne, zarówno w Polsce, jak i na świecie.

Mimo że równość pomiędzy kobietami i mężczyznami jest obecnie traktowana priorytetowo, to nadal postęp niwelujący stereotypy i uprzedzenia jest dość powolny. Chociaż kobiety posiadają te same prawa co mężczyźni, nadal nie mają takiego samego dostępu do możliwości, jakie są oferowane mężczyznom. Negatywny wpływ ma ciągłe powielanie ról przypisywanych płciom oraz czynniki o charakterze kulturowym.

Uwarunkowania dominacji mężczyzn na najwyższych szczeblach doczekały się w literaturze odrębnej terminologii. Przeszkody kreujące tę sytuację

zostały określone jako „szklany sufit”. Pojęcie to pojawiło się w Stanach Zjednoczonych w latach siedemdziesiątych. Szklany sufit to inaczej niewidzialna bariera, która zdaje się oddzielać kobiety od najważniejszych szczebli kariery, uniemożliwiającą im awansowanie na sam szczyt. Mianem szklanego sufitu określa się przeszkody, jakie napotykają kobiety pełniące funkcje kierownicze: wyrażenie to symbolizuje widoczność awansu przy równoczesnej jego nieosiągalności. Oprócz pojęcia „szklanego sufitu” funkcjonuje szereg pokrewnych pojęć takich jak lepka podłoga, szklane ruchome schody, szklane ściany i aksamitne getto.

Metodyka i wyniki badań

Badanie zostało przeprowadzone w województwie łódzkim w 2 kwartale 2012 roku. Jest to badanie eksploracyjne. Autor jest świadomy, że badanie miało jedynie charakter fragmentaryczny, niemniej jednak w celu uzyskania bardziej wiarygodnych odpowiedzi na postawione pytania badawcze, zostały wykorzystane różne rodzaje metod badawczych.

Tabela 1. Zestawienie wykorzystywanych w badaniu metod badawczych

Metoda badawcza	Typ badania	Próba
Analiza desk research	Jakościowe	-
Pogłębione wywiady indywidualne (IDI)	Jakościowe	15
Badanie kwestionariuszowe CAWI	Ilościowe	173

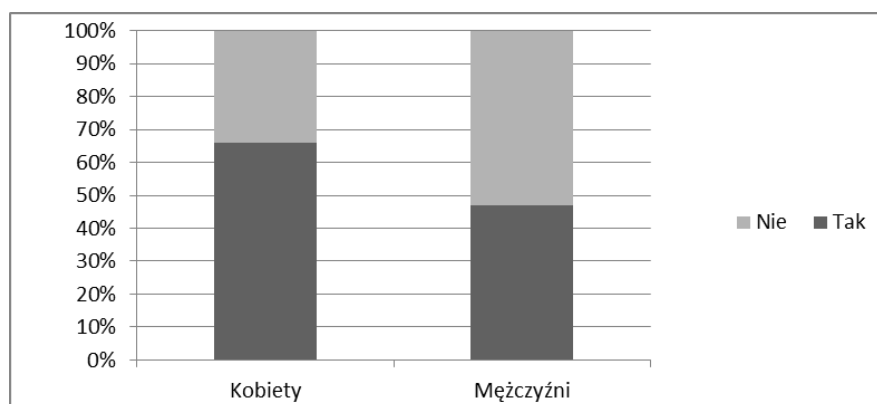
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1. przedstawia zestawienie wykorzystywanych w badaniu metod badawczych. Jako metodę badań ilościowych przyjęto badanie CAWI. Zapewnia ono większe poczucie anonimowości uczestników, co sprawia z kolei, iż narzędzie to okazuje się niezwykle przydatne do poruszania kwestii trudnych i drażliwych.

Tabela 2. Charakterystyka respondentów – badanie ilościowe

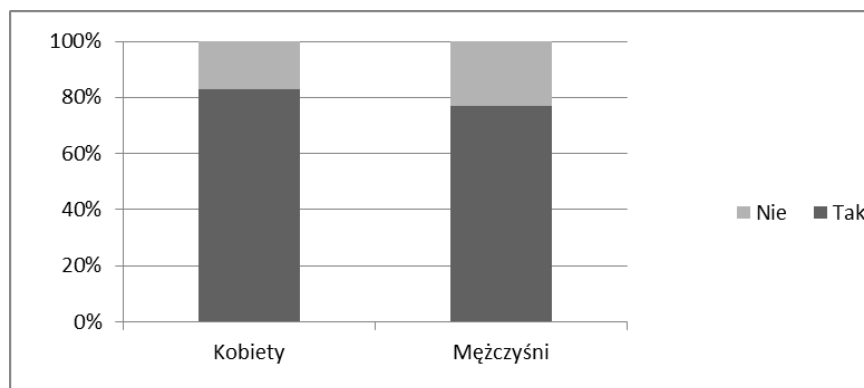
Płeć	Kobiety	Mężczyźni
Liczba respondentów	102	71
Średni wiek	38	34
Średni staż pracy	14	11

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 1. Czy wiedzą Państwo, co oznacza termin „szklany sufit”?

Źródło: opracowanie własne.

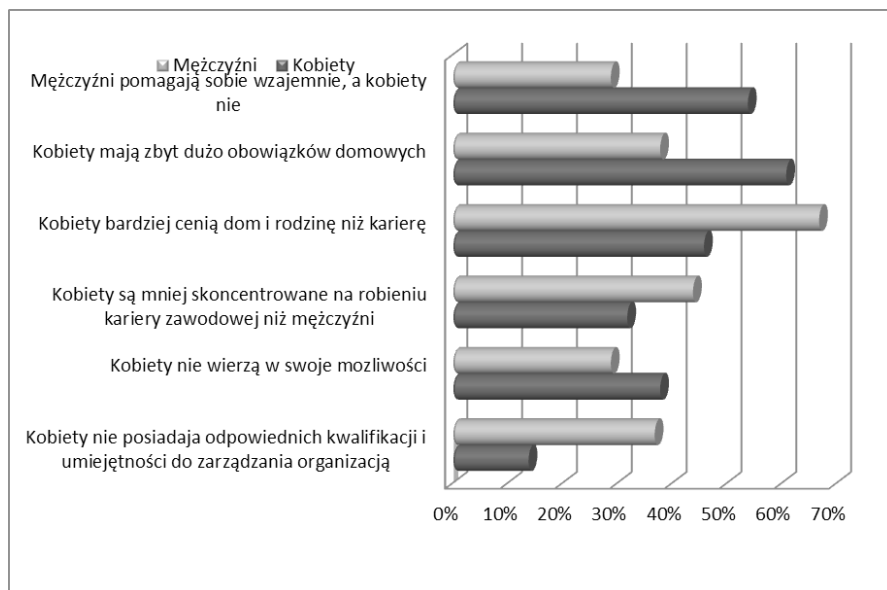
Mimo iż bariery i ograniczenia w karierze kobiet są zauważalne, to nie wszyscy ankietowani mieli wcześniej styczność z terminem szklanego sufitu. Aż 66% kobiet odpowiedziało twierdząco, że spotkało się z terminem szklanego sufitu, natomiast większość mężczyzn (53%), niestety nie wiedziała, co oznacza ten termin.

Rysunek 2. Czy zgadza się Pan/Pani ze stwierdzeniem – mimo, że kobiety posiadają te same prawa co mężczyźni, nadal nie mają takiego samego dostępu do możliwości, jakie są oferowane mężczyznom?

Źródło: opracowanie własne.

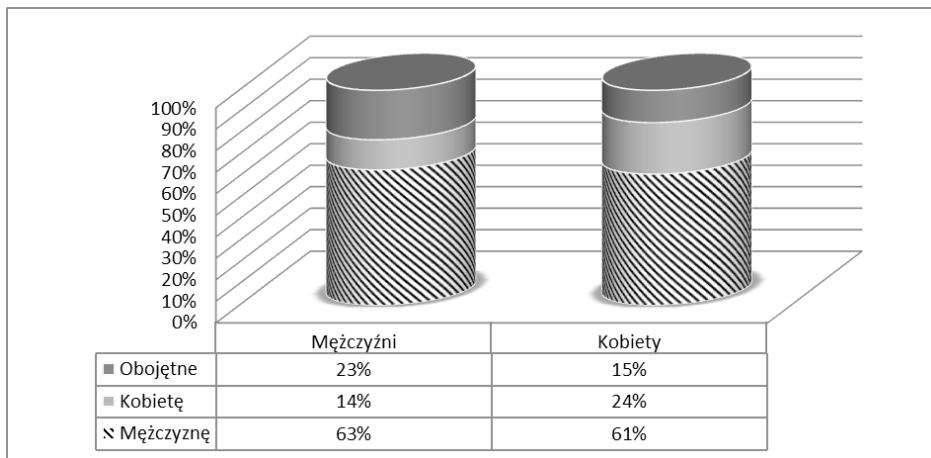
Większość kobiet (83%) i mężczyzn (77%) zgodziła się z tym stwierdzeniem. Oznacza to, że ankietowani dostrzegają nierówności w dostępie do możliwości na rynku pracy.

Rysunek 3. Kobiety są nielicznie reprezentowane na najwyższych stanowiskach menadżerskich, ponieważ...



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 4. Czy wolałby / wolałaby Pan / Pani mieć za szefa kobietę czy mężczyznę?



Źródło: opracowanie własne.

Mimo iż kobiety starają się o dostęp do wysokich stanowisk kierowniczych, same preferują mężczyzn jako szefów. 61% kobiet wybrało tę opcję, mniej o 2% niż sami mężczyźni – 63%. Można zauważyć, że mężczyźni (14%) rzadziej preferowali na stanowisko szefa kobietę niż same kobiety (24%).

Również z badań przeprowadzonych na zlecenie firmy doradczej Deloitte wynika, że większość menedżerów wolałaby mieć szefa mężczyznę (40 proc.). Zaledwie 20 proc. ankietowanych postawiło na kobietę. Kiedy przyjrzeć się raportom dokładniej, okazuje się, że same panie preferują męskie przywództwo. Na szefa mężczyznę stawia 35 proc. kobiet, na szefową - 20 proc. Odpowiedzi ich kolegów były dość zbliżone - 45 proc. wolałoby pracować z mężczyzną, a 20 proc. z kobietą. Podobne wyniki pokazało badanie „Monitor Rynku Pracy” przeprowadzane cyklicznie w 29 krajach Europy. Grupa respondentów, którzy wolą pracować z mężczyznami, jest zdecydowanie większa niż tych, którym lepiej pracuje się z kobietami (odpowiednio 59% i 39%). Jest to najwyższy odsetek wśród badanych krajów. Z danych zbieranych przez Gallup od 2006 r. wynika, że 34 proc. mężczyzn woli szefa, a 10 proc. szefową. Wśród kobiet szefa wolałoby 40 proc., a szefową 26 proc. (pozostali respondenci obu płci nie mieli żadnych preferencji).

Co pokazują wyniki badań jakościowych? Większość badanych jest zdania, że styl zarządzania kobiet i mężczyzn na stanowiskach kierowniczych istotnie się różni.

Analizując odpowiedzi, można wysnuć wniosek, że pozytywne cechy przypisywane kobietom, które sprawiają, że chcemy, aby nami kierowały, to przede wszystkim kompetencje miękkie, umożliwiające zarządzanie sobą i wysoką skuteczność interpersonalną.

Respondentka 1

„Kobiety zdecydowanie lepiej słuchają od mężczyzn. Miałam do czynienia z mężczyznami szefami i kobietami szefami i szefowie Panowie wypadają na tym polu zdecydowanie gorzej.”

Większość badanych kobiet przyznała, że szefowe są lepsze w załatwianiu delikatnych i trudnych spraw z pracownikami.

Respondent 4

„Jak sprawa jest, wie Pan, delikatna pod kątem emocjonalnym, że się tak wyrażę, to kobieta sobie lepiej poradzi. Facet jest zbyt ostry.”

Z kolei z mężczyznami jest kojarzone następująca pozytywna cecha i kompetencja, która powoduje, że dobrze jest mieć mężczyznę za szefa: umiejętność podejmowania odważnych decyzji.

Respondent 6

„Facet szef to szybkie podejmowanie decyzji”.

Respondentka 2

„Kobiety zbyt długo zwlekają z podjęciem decyzji. Mężczyznom idzie to znacznie szybciej”.

Dochodzą do tego wyznaczanie kierunków strategicznych zmian, efektywne działanie w stresie i wysokie zorientowanie na rezultaty finansowe.

Respondentka 2

„To trzeba im przyznać, dobrze radzą sobie w sytuacjach stresujących”.

Mężczyźni są pewni siebie, skuteczni w negocjacjach oraz potrafią przewodzić ludziom. Kobiety raczej nie widzą u siebie cech uznawanych za przywódcze, twierdzą, że mężczyźni są typem panującym nad sytuacją, agresywnym, dominującym, pewnym siebie i silnym.

Respondentka 4

„Mężczyźni lepiej negocjują, są twardsi i bardziej konsekwentni”.

Analizując odpowiedzi, trzeba jednak wspomnieć, że niższe notowania pewnych cech u kobiet lub też mężczyzn nie oznaczają braku tych cech w danej grupie. Dowodzą jedynie, że pewne cechy w biznesie są postrzegane jako reprezentatywne dla kobiet, a pewne – dla mężczyzn.

Co zatem powoduje, że nie chcemy za szefów mężczyzn?

1. brak wrażliwości i empatii;

Respondentka 5

„Z kobietami jest łatwiej. Można się urwać, jak Cię dziecko potrzebuje. Z facetami najczęściej to nie przechodzi, szczególnie z takimi, co to albo mają żono-gospośię w domu i ich nic nie obchodzi albo wiecznymi kawalerami nie-rozumiejącymi pewnych problemów”.

Respondentka 7

„Zwalniając pracowników albo nawet udzielając reprimendy, mogliby lepiej dobierać słowa. Ludzie przeżywają takie rzeczy”.

2. seksizm i szowinizm;

Respondentka 3

„Pomijając fakt, że od kobiety nie usłyszę seksistowskich żartów (od poprzedniego szefa-mężczyzny słyszałam ich dużo), to moja szefowa nie robi kwaśnej miny, gdy mi dziecko zachoruje i muszę wziąć urlop”.

Respondentka 6

„Miałam kilku szefów. Z ust każdego słyszałam seksistowskie uwagi”.

Respondentka 7

„Najbardziej przeszkadzają mi kąśliwe uwagi w stosunku do kobiet. Jak zawini mężczyzna, to uwaga jest zwracana, ale nie aż w tak dobitny sposób”.

3. brak pokory i ego;

Respondent 2

„Nie potrafią przyznać się do błędu wobec swoich pracowników oraz prosić o pomoc i korzystać ze wsparcia innych”.

Respondent 5

„Jak jest sukces, to jest szefa, jak jest porażka, to pracowników”.

Respondentka 1

„Jak coś nie idzie, to nigdy się nie zastanowi, że to może być jego wina.

Winy szuka zawsze u innych”.

Co zatem powoduje, że nie chcemy za szefów kobiet?

1. emocjonalność;

Respondent 1

„Podchodzą do pracy zbyt emocjonalnie”.

Respondent 5

„Nie radzą sobie z sytuacjami kryzysowymi. Stres powoduje u nich, że logika przestaje istnieć w ogóle”.

Respondent 3

„Emocjonalność u kobiet to w dalszym ciągu duży problem. Może wynika z roli społecznej, jaką pełnią. Sam nie wiem”.

2. brak umiejętności podejmowania decyzji;

Respondent 5

„Nie potrafią podjąć decyzji. Te ciągle rozważanie i zmiany zdania”.

Respondentka 2

„Są zdecydowanie zbyt drobiazgowe. Niech się skupią na większym, całościowym obrazku”.

Respondent 8

„Emocjonalność i skłonność do wyolbrzymiania pewnych spraw biorą górę nad rozsądkiem”.

Respondent 1

„Są piekielnie pamiętliwe. Przecież to nie związek tylko biznes”.

Respondent 3

„U mnie w dyrekcji są same kobiety. Zachowują się tak emocjonalnie, że należałoby je wszystkie wysłać na przymusową terapię albo szpikować lekami”.

Respondentka 2

„Dużo częściej ubliżają pracownikom niż ich chwalą, co wynika z niestabilności emocjonalnej”.

3. nadopiekuńczość;

Respondentka 5

„Kobiety na wysokich stanowiskach matkują swoim pracownikom”.

Respondent 4

„Nadmierne zainteresowanie pracownikami i nadopiekuńczość to najbardziej charakterystyczne objawy kobiecego stylu kierowania”.

4. zazdrość i brak solidarności;

Respondentka 3

„Kobiety są bardzo zazdrosne. Najtrudniej jest, kiedy pracownica jest ładniejsza i mądrzejsza od szefowej”.

Respondentka 4

„Kobiety nie potrafią zdrowo rywalizować. Często wychodzą z założenia, że jeśli one musiały włożyć wiele trudu, by dojść tak wysoko, to pracownice muszą mieć jeszcze trudniej”.

Respondentka 2

„Nie ma solidarności kobiet w biznesie”.

Respondent 2

„Coś takiego jak <<solidarność jajników >> nie istnieje”.

5. brak poczucia humoru;

Respondent 1

„Dla mnie dużym problemem jest brak poczucia humoru u kobiet i nie chodzi mi o dowcipkowanie”.

Respondent 5

„Czasem drobny żart rozładowałby napięcie. One tego nie rozumieją. Wszystko zawsze na poważnie”.

6. stronniczość;

Respondent 4

„Są bardzo stronnicze. Brakuje im chłodnego osądu sytuacji i ludzi”.

Respondentka 2

„Nie mają jednego sposobu nagradzania i karania. Pracowników wyróżniają według własnego uznania”.

7. brak partnerskiego podejścia do pracowników;

Respondentka 6

„Często zwracają uwagę na różnice pomiędzy sobą a pracownikami, dotyczące inteligencji, doświadczenia i pozycji społecznej. Lubią budować sobie ukrytą sieć najbliższych współpracowników”.

Respondentka 2

„Nie chcą traktować pracowników po partnersku. Często się wywyższają”.

Respondent 2

„Mam wrażenie że kobiety – szefowie w pracy starają się nadrobić to, czego nie udaje im się czasami zrobić w domu czyli rządzić. I wychodzi z tego wredność i wyniosłość”.

8. dbanie o wizerunek;

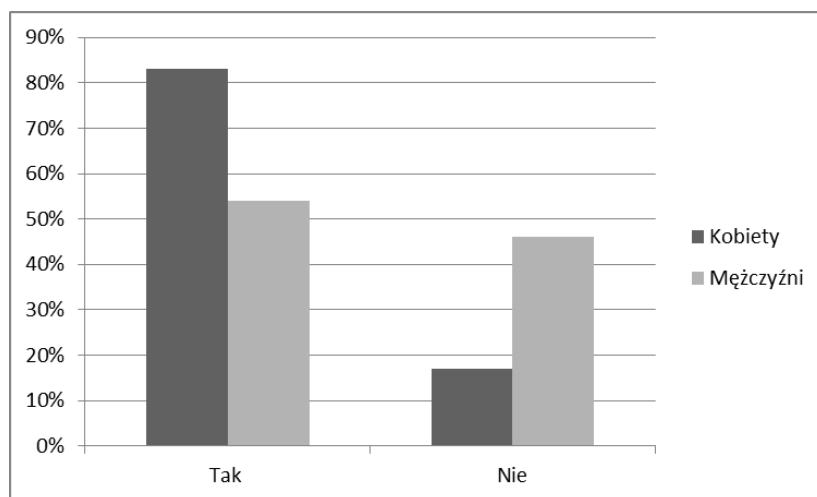
Respondent 3

„Kobiety na stanowiskach nadmiernie dbają o wizerunek. Zaniedbują nie-

które obowiązki ze względu na nadmierne oddawanie się wyłącznie funkcjom reprezentacyjnym jak np. zebrania czy konferencje”.

Zarówno wyniki badania ilościowego i jakościowego dowiodły, że istnieje szereg cech świadczący o tym, że chętniej pracuje się pod kierownictwem szefa mężczyzny niż kobiety. Mimo wszystko warto zadać pytanie, czy dyskryminacja kobiet w miejscu pracy jest dostrzegalna.

Rysunek 5. Czy dostrzegają Państwo dyskryminację kobiet?



Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani dostrzegają dyskryminację kobiet. Warto wspomnieć, że trudnym do przełamania zjawiskiem, które tworzy niewidzialne bariery i ograniczenia, jest solidarność męska i brak solidarności kobiecej, stereotypowe opinie na temat funkcjonowania kobiet i specyficzne relacje w ramach wzajemnej współpracy, jak i odmienne standardy ocen.

Podsumowanie

Sytuacja kobiet w zarządzaniu ulega znacznej poprawie, ale w dalszym ciągu nie jest wystarczająco dobra. Do niedawna cechy i predyspozycje wymagane na kierowniczych stanowiskach, dzisiaj ustępują miejsca nowym zdolnościom, takim jak empatia czy umiejętności interpersonalne. Mimo iż kobiety posiadają te same kompetencje i wykształcenie co mężczyźni – zarabiają mniej, mają większe trudności w znalezieniu pracy niż mężczyźni i utrudniony dostęp do stanowisk kierowniczych.

Chociaż płeć przełożonego nie powinna mieć znaczenia, większość pracowników potrafi doskonale określić, czyje polecenia wolałaby wykonywać.

Bibliografia

- Bardasi E., Gornick J. C. (2008), *Working for Less? Women's Part-Time Wage Penalties across Countries*, "Feminist Economics", Vol. 14, No. 1.
- Bertrand M., Hallock K. F. (2001), *The Gender Gap in Top Corporate Jobs*, "Industrial and Labor Relations Review", Vol. 55, No. 1.
- Blau F. D., Kahn L. M. (2006), The U.S. Gender Pay Gap in the 1990s: slowing convergence, "Industrial and Labor Relations Review", Vol. 60, No. 1.
- Bower G., Hums M.A., Keedy J.L. (2006), *Factors influencing the willingness to mentor females in leadership positions within campus recreation: A historical perspective*, „Advancing Women in Leadership Journal”, Spring.
- Burke R.J., Burgess Z., Fallon B. (2006), *Organizational practices supporting women and their satisfaction and well-being*, „Women in Management Review”, Vol. 21, No. 5.
- Cohen P. N., Huffman M. L. (2007), *Working for the Woman? Female Managers and the Gender Wage Gap*, "American Sociological Review", Vol. 72, No. 5.
- Kirchmeyer C. (2002), *Gender Differences in Managerial Careers: Yesterday, Today and Tomorrow*, "Journal of Business Ethics", Vol. 37.
- Kunze A. (2008), *Gender wage gap studies: consistency and decomposition*, "Empirical Economics", Vol. 35.
- Lausten M. (2001), *Gender Differences in Managerial Compensation – Evidences from Denmark*, Working Papers 01-4, University of Aarhus, Aarhus School of Business, Department of Economics, http://www.hha.dk/nat/WPER/01-4_ml.pdf (dostęp 05.12.2012).
- Leuze K., Strauß S. (2009), *Lohnungleichheiten zwischen Akademikerinnen und Akademikern: Der Einfluss von fachlicher Spezialisierung, frauendominierten Fächern und beruflicher Segregation*, „Zeitschrift für Soziologie”, Vol. 38, No. 4.
- Pelled L.H., Ledford G.E., Mohrman S.A. (1999), *Demographic dissimilarity and workplace inclusion*, "Journal of Management Studies".
- Singh V., Vinnicombe S., James K. (2006), *Constructing a professional identity: how young female managers use role models*, "Women in Management Review", Vol. 21, No. 1.
- Sułkowski Ł. (2012), *Epistemologia i metodologia zarządzania*, PWE, Warszawa.
- Sułkowski Ł. (2004), *Neopozytywistyczna mitologia w nauce o zarządzaniu*, „Organizacja i kierowanie”, nr 1 (115).
- Wentling R.M. (2003), *The career development and aspirations of women in middle management – revisited*, "Women in Management Review", Vol. 18, No. 6.

Badanie Deloitte „SheFO, czyli finanse na obcasach”, marzec 2011.

Badanie Homo Homini na zlecenie Deloitte, wrzesień 2012.

<http://hrstandard.pl/2012/03/09/obecnosc-kobiet-w-biznesie/> (dostęp 04.12.2012).

Danuta Janczewska
Społeczna Akademia Nauk

Zarządzanie ryzykiem w mikroprzedsiębiorstwie

Management of risk in microenterprises

Abstract: Activity of enterprises is connected with taking a risk in business part of activity and in each of area of management, and ability of risk management can be one of the factors affecting the competitiveness of enterprise. Examples of big international corporations show that they are not able rightly evaluate of risk and choose the right method of risk management. There are not any researches about risk management in micro enterprises, especially in transformation system conditions – there are Polish enterprises. The aim of the article is to present problems connected with risk management in micro enterprise.

Key-words: risk, competitiveness, microenterprise, management.

Wprowadzenie

Działalność przedsiębiorstw wiąże się z problematyką podejmowania ryzyka, zarówno w działalności biznesowej, jak i w poszczególnych obszarach zarządzania. Umiejętność zarządzania ryzykiem może stać się jednym z czynników wpływających na konkurencyjność przedsiębiorstwa. Przykłady działalności dużych korporacji i koncernów międzynarodowych świadczą, że nie zawsze są one w stanie trafnie ocenić ryzyko i przyjąć właściwą metodę zarządzania tymże ryzykiem. Brak jest badań dotyczących zarządzania ryzykiem w mikroprzedsiębiorstwie, zwłaszcza w warunkach transformacji systemowej, w której działają współczesne polskie mikroprzedsiębiorstwa.

Powstaje zatem pytanie, czy mikroprzedsiębiorstwo jest w stanie analizować ryzyko w działalności biznesowej oraz czy można wskazać możliwości roz-

poznania zagrożenia ryzykiem w przedsiębiorstwie mikro. Celem referatu jest przybliżenie problematyki zarządzania ryzykiem w przedsiębiorstwie mikro oraz prezentacja możliwości podnoszenia konkurencyjności mikroprzedsiębiorstwa w warunkach zagrożenia ryzykiem. Przedstawione zostaną wyniki badań dla firm mikro na przykładzie branży konstrukcji stalowych.

Geneza powstawania ryzyka we współczesnym mikroprzedsiębiorstwie, jego istota i struktura

Zarządzanie firmą XXI wieku musi być skierowane na zewnątrz firmy (*an outward directed management*) poprzez definiowanie celów w kontekście potrzeb rynku i klienta, a nie samej firmy. Wśród przedsiębiorstw działających w gospodarce najliczniejszą grupę stanowią mikroprzedsiębiorstwa, zatrudniające do 10 osób. Tematyka zarządzania przedsiębiorstwem, w którym trudno wyodrębnić strukturę organizacyjną, brak wyspecjalizowanych służb i specjalistów zajmujących się szczegółowymi problemami firmy – jest stosunkowo mało rozpoznana. Teoretycy zarządzania zajmują się głównie przykładami dużych organizacji, dających się opisać za pomocą modeli i w których procesy zarządzania często stają się wzorcami do naśladowania. Sytuacje związane z powstawaniem ryzyka w przedsiębiorstwach mikro są słabo rozpoznane, brak jest też badań sektorowych oraz w skali przedsiębiorstwa. Dopasowywanie prawidłowości występujących w dużych organizacjach nie znajduje zastosowania w firmach mikro, podobnie jak i z wieloma problemami z zakresu zarządzania.

Menedżer zarządzający przedsiębiorstwem, a w przypadku firmy mikro jego właściciel – przedsiębiorca, samodzielnie identyfikuje zagrożenia, podejmuje działania zapobiegające przekształceniu zagrożenia kryzysem w kryzys w pełnym tego słowa znaczeniu. Działalność przedsiębiorstw wiąże się z problematyką podejmowania ryzyka (zarówno w działalności biznesowej, jak i w poszczególnych obszarach zarządzania). Umiejętność zarządzania ryzykiem może stać się jednym z czynników wpływających na konkurencyjność przedsiębiorstwa.

Występowanie ryzyka w mikroprzedsiębiorstwie wiąże się ze stresem, który jest psychosomatyczną reakcją organizmu człowieka na bodźce lub ich brak [Nęcka 1994, s. 283]. Stres odczuwany przez właściciela mikrofirmy lub jego pracowników może wynikać z ich osobowości, motywacji, działań stymulujących, otoczenia. Bodźce wywołujące stres nazywane są „stresorami”, które wywołują określone, indywidualne reakcje zarówno w sferze umysłu, jak i organizmu osób znajdujących się w sytuacji stresowej. Stres w organizacji może być wywołany przez następujące czynniki:

- fizyczne – takie jak: hałas, wibracje, niewłaściwe oświetlenie, promieniowanie jonizujące i mikrofalowe, czynniki klimatyczne;
- chronobiologiczne – takie jak: zmiana rytmu dobowego, niedostosowanie rytmu godzin pracy do rytmu okołodobowego pracownika;

- socjologiczne – wynikające z przynależności pracownika do danej grupy oraz z kontaktów z innymi ludźmi;
- psychologiczne, rozumiane jako uwarunkowania osobowościowe stresu [Terelak 2001, s.113].

Długotrwały stres menedżerski może być przyczyną wypalenia zawodowego [Jankowska-Mihułowicz 2006, s. 90].

Umiejętność zarządzania ryzykiem stała się w ostatnich latach kluczowym kryterium decydującym o pozycji konkurencyjnej przedsiębiorstw na rynku. Zarządzanie ryzykiem ma charakter interdyscyplinarny i obejmuje wszystkie dziedziny funkcjonowania przedsiębiorstwa.

Ryzyko w warunkach gospodarki rynkowej jest zjawiskiem obiektywnym i powszechnym. Wynika ono z podejmowania działań w warunkach niepewności oraz niekompletnych informacji. Takie kategorie jak ryzyko i niepewność występują w sposób ściśle ze sobą powiązany.

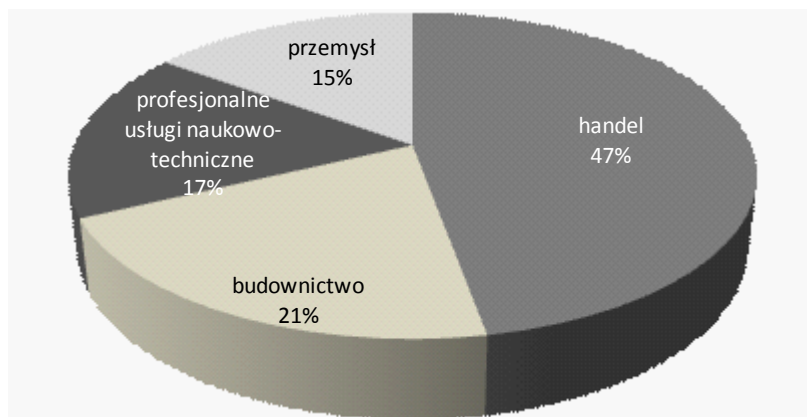
Zagrożenie kryzysem polega na pojawieniu się niespodziewanych zdarzeń w funkcjonowaniu przedsiębiorstwa oraz występowaniu zapowiedzi przyszłych odstępstw jakościowych i ilościowych w zakresie obowiązujących parametrów procesowych, przyjętych procedur i kryteriów dotyczących efektywności przedsiębiorstwa – co zagraża dalszemu istnieniu firmy na rynku. Współczesne wyzwania teorii i praktyki zarządzania wskazują na obszary wrażliwe na pojawienie się ryzyka oraz zagrożenia kryzysem [Drucker 2000, s.13]. Do obszarów tych należy zaliczyć:

- globalizację działalności gospodarczej;
- zapewnienie jakości i wydajności;
- zmniejszenie rozmiarów produkcji i redukcję personelu;
- problemy własności i etyki;
- problemy odpowiedzialności społecznej;
- problemy różnorodności siły roboczej.

Ryzyko pojawienia się kryzysu może wystąpić w niektórych obszarach działalności lub dotyczyć całości funkcjonowania mikroprzedsiębiorstwa.

Obszary ryzyka w mikroprzedsiębiorstwie

Wśród przedsiębiorstw działających w gospodarce najliczniejszą grupę stanowią mikroprzedsiębiorstwa, zatrudniające do 10 osób [Żołnierski 2009, s. 25]. Według GUS w roku 2010 działalność gospodarczą prowadziło w Polsce 1 716,3 tys. przedsiębiorstw zaliczanych do grupy mikro (o liczbie pracujących do 9 osób), co oznacza 3,0% wzrostu w stosunku do 2009 r. Rodzaje działalności gospodarczej występujące w mikroprzedsiębiorstwach pokazuje rys. 1.

Rys.1. Rodzaje działalności w grupie mikroprzedsiębiorstw

Źródło: opracowanie własne na podstawie E. Balcerowicz, *Mikroprzedsiębiorstwa w Polsce na tle Unii Europejskiej* [w:] A. Żołnierski (red.) *Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce w latach 2007–2008*, Wyd. PARP, Warszawa, s. 63.

W sektorze mikroprzedsiębiorstw zarządzanie ryzykiem staje się niewątpliwie utrudnione, gdyż przedsiębiorca, podejmując trudne decyzje, zmuszony jest przewidywać ich konsekwencje dla firmy i niejednokrotnie dla własnej rodziny [Janczewska 2011, s. 179]. Ryzyko i następnie przekształcenie zagrożenia w kryzys w mikroprzedsiębiorstwie jest zjawiskiem zakłócającym działalność firmy. Ulegają zmianie procesy identyfikacji otoczenia, realizacji celów rynkowych i postrzeganie potrzeb klienta.

W Polsce stosunkowo niedawno rozpoczęto badania nad zarządzaniem ryzykiem [Orłowski i in. 2010], przy czym większość dostępnej literatury i badań dotyczy dużych organizacji [Kubińska-Kaleta 2008]. Tematyka zarządzania ryzykiem w mikroprzedsiębiorstwie, w którym trudno wyodrębnić strukturę organizacyjną, brakuje wyspecjalizowanych służb i specjalistów zajmujących się szczegółowymi problemami firmy – jest stosunkowo mało rozpoznana.

Dostępna literatura przedmiotu koncentruje się na dwóch nurtach:

- I – zarządzanie ryzykiem spekulatywnym – ze szczególnym uwzględnieniem aspektów organizacyjnych zarządzania przedsięwzięciami zwiększonego ryzyka;
- II – zarządzanie ryzykiem czystym z zastosowaniem metod manipulacyjnych.

W literaturze przedmiotu istnieją różnorodne klasyfikacje ryzyka. W odniesieniu do sektora mikroprzedsiębiorstw znajduje zastosowanie typologia S. Nahotko:

- ryzyko polityczne;
- ryzyko techniczne;
- ryzyko ekonomiczne [Nahotko 2001].

Menedżer zarządzający przedsiębiorstwem, a w przypadku przedsiębiorstw mikro jego właściciel – przedsiębiorca, identyfikuje ryzyko, podejmuje działania zapobiegające przekształceniu zagrożenia kryzysem w kryzys w pełnym tego słowa znaczeniu. Zagrożenie kryzysem w przedsiębiorstwie jest zjawiskiem zakłócającym proces identyfikacji otoczenia, realizacji celów rynkowych i potrzeb klienta [Janczewska 2010 b].

W ujęciu współczesnych koncepcji zarządzania przedsiębiorstwem należy przyjąć, iż rozpoznawanie i zarządzanie ryzykiem, zagrożeniem kryzysem stanie się umiejętnością ważną, niezbędną do utrzymania się na rynku. Pojęcie zarządzania ryzykiem w polskich mikroprzedsiębiorstwach jest stosunkowo nowe i kojarzone jest głównie z ryzykiem finansowym. Należy w tym przypadku łączyć znajomość zagadnień z wielu dyscyplin: zarządzania, ekonomii, marketingu, zarządzania zasobami ludzkimi – nauk społecznych, finansów i wielu innych dziedzin nauki i praktyki gospodarczej.

Identyfikacja ryzyka w mikroprzedsiębiorstwie

Podstawą identyfikacji ryzyka, a następnie zagrożenia, jest określenie obszarów jego występowania w mikroprzedsiębiorstwie. Do obszarów tych należą zarówno wewnątrz organizacji, jak i jego otoczenie.

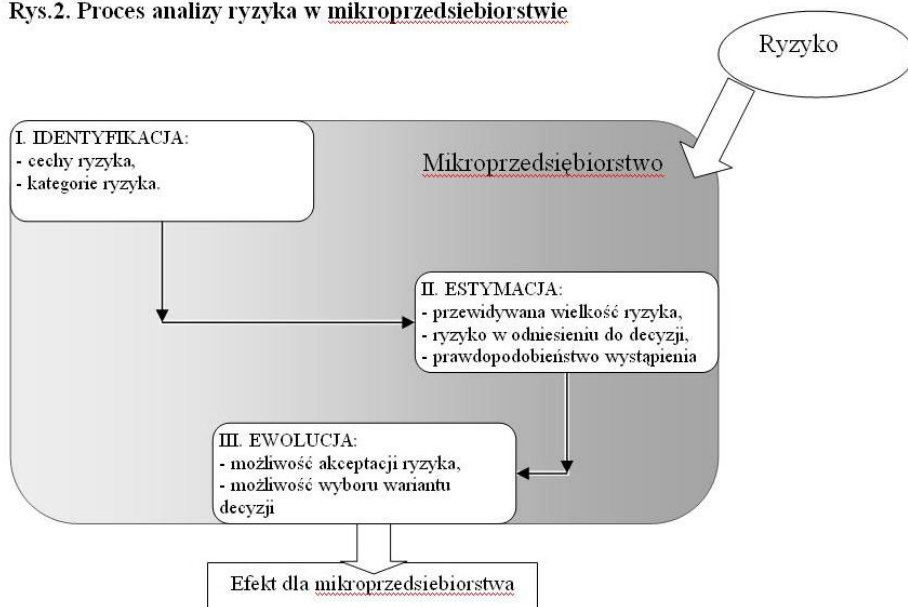
U podstaw powstawania ryzyka prowadzącego do zagrożeń o charakterze kryzysowym leżą najczęściej przyczyny wewnętrzne, których źródeł należy upatrywać w samym przedsiębiorstwie oraz zewnętrzne – gdzie ryzyko kryzysu powstało w otoczeniu przedsiębiorstwa¹. W dużym przedsiębiorstwie obserwacja przejawów powstania zagrożeń oraz identyfikacja ich źródeł jest możliwa w miarę wcześnie. Z analiz ex post przeprowadzonych przez firmę Roland Berger Strategy Consultants wynika, że w przypadku ponad 40% kryzysów w dużych zachodnioeuropejskich firmach symptomy kryzysu były zauważalne na około 4 lata przed właściwym kryzysem [Włodarczyk, Marjański 2009, s. 5]. Symptomy przekształcania się zagrożenia w kryzys są zauważalne w skali mikroekonomicznej; wówczas menedżerowie w dużym przedsiębiorstwie mogą podejmować różnorodne działania, które mogą spowolnić proces kryzysowy. Jeżeli organizacja prowadzi działalność na wielu rynkach, istnieje możliwość łagodzenia ryzyka poprzez dywersyfikację, przenoszenie działalności itp.

W przedsiębiorstwach z sektora MŚP kryzys stanowi szczególne zagrożenie, którego skutki mogą szybko doprowadzić przedsiębiorstwo do bankruc-

¹ Raporty amerykańskiego Institute for Crisis Management, dotyczące sytuacji kryzysowych w USA określają, że 80% kryzysów powstaje wewnątrz organizacji, a jedynie 20% pochodzi z otoczenia firm. Szerzej na ten temat w *Report News Coverage of Business Crisis*, June 2009.

stwa, bez możliwości dywersyfikacji działalności czy przeniesienia jej do innego kraju. W mikrofirmie, w której właściciel finansuje działalność gospodarczą ze środków własnych – ryzyko zachwiania płynności finansowej może spowodować wzrost zadłużenia, odcięcie źródeł zaopatrzenia w surowce i materiały i w ostateczności upadek firmy. Podobne obserwacje występowały w badaniach organizacji międzynarodowych [OECD 2009, IOE 2009], z których wynika, że firmy z sektora MŚP mogą szczególnie wyraźnie odczuwać skutki podejmowanego ryzyka w działalności gospodarczej. U podstaw powstawania zagrożeń o charakterze kryzysowym leżą przyczyny wewnętrzne, których źródeł należy upatrywać w samym przedsiębiorstwie oraz zewnętrzne – gdzie przyczyna kryzysu powstała w otoczeniu przedsiębiorstwa. Wyróżnianie kategorii ryzyka jest uzależnione od wielu czynników w mikroprzedsiębiorstwie i między innymi może być powiązane z branżą, w której ono działa. W literaturze przedmiotu podaje się kilkadziesiąt kategorii ryzyka, charakterystycznych dla działalności gospodarczej. Według Bizoń-Góreckiej rozpoznanie kategorii ryzyka składa się z trzech faz [Bizoń-Górecka 2001] – co pokazuje rysunek 2.

Rys.2. Proces analizy ryzyka w mikroprzedsiębiorstwie



Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Bizoń-Górecka, *Inżynieria niezawodności i ryzyka w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, Oficyna Wydawnicza OPO, Bydgoszcz 2001, s. 51.

Badani mikroprzedsiębiorcy [Janczewska 2011, s. 54] wskazywali na obszary ryzyka w relacjach z otoczeniem: z konkurentami, klientami, dostawcami, bankami etc.²

² Raporty amerykańskiego Institute for Crisis Management, dotyczące sytuacji kryzysowych w USA określają, że 80% kryzysów powstaje wewnątrz organizacji, a jedynie 20% pochodzi z otoczenia firm, *Report News Coverage of Business Crisis*, June 2009.

W badaniach i analizach ryzyka w mikrofirmach można stosować analizę SWOT, modele analiz rynkowych, analizę FMEA i inne.

W literaturze przedmiotu istnieją różnorodne klasyfikacje ryzyka. Jednym z przykładów źródeł zagrożeń kryzysem w mikroprzedsiębiorstwie może stać się proces innowacyjny, odgrywający istotną rolę w rozwoju firmy oraz w poprawie jej pozycji rynkowej. Jako element nowości w zakresie produkcji, organizacji i zarządzania lub ekologii proces innowacyjny stanowi pewną niewiadomą w odniesieniu do samego przebiegu, jak i uzyskiwanych efektów. Ocena i analiza ryzyka w działalności innowacyjnej mikroprzedsiębiorstwa powinna być dokonana na etapie formułowania strategii innowacyjnej. Podjęcie decyzji o uruchomieniu procesu innowacyjnego pociąga za sobą określone decyzje dotyczące uzyskania kredytu, zakupu nowych maszyn, zdobycia nowych umiejętności i kwalifikacji, zdobycia certyfikatu lub licencji itp. Każdy z elementów składowych procesu innowacyjnego może stać się źródłem ryzyka i w następstwie tegoż – przekształcić się w kryzys w przedsiębiorstwie. Proces innowacyjny należy zatem monitorować w całym jego przebiegu oraz we wszystkich jego obszarach – ze względu na możliwość pojawienia się zagrożeń kryzysem podczas jego realizacji [Janczewska 2011, s.185].

Procesy logistyczne jako źródła powstawania ryzyka w mikroprzedsiębiorstwie

Kolejnym źródłem powstawania ryzyka mogą stać się procesy logistyczne realizowane w mikroprzedsiębiorstwie. W tabeli 1. przedstawiono możliwość powstania ryzyka oraz zagrożeń w realizacji procesu logistycznego w mikroprzedsiębiorstwie – w zależności od wybranego kierunku rozwijania przez przedsiębiorstwo przewagi konkurencyjnej poprzez innowacje. Analiza procesu logistycznego w przedsiębiorstwie mikro (jako sposobu uzyskania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa) wskazuje, że proces ten może stać się obszarem pojawienia się ryzyka, a następnie źródłem zagrożenia kryzysem w przedsiębiorstwie.

Tab.1. Możliwość powstawania ryzyka oraz zagrożeń podczas realizacji procesu logistycznego w przedsiębiorstwie mikro

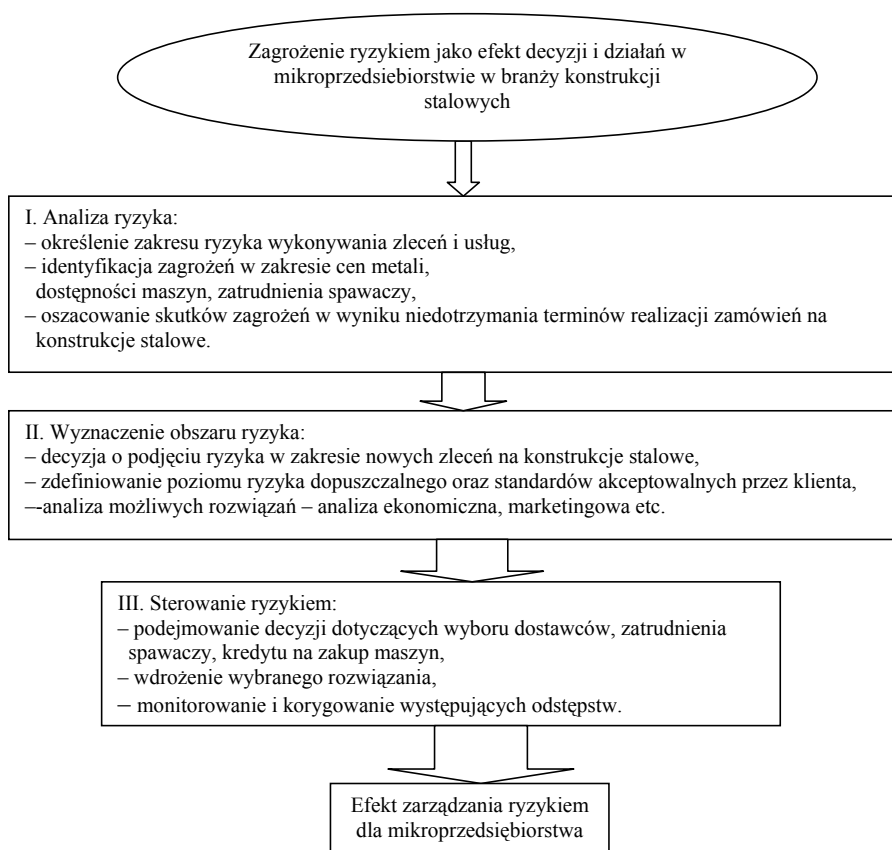
Wybrany proces logistyczny	Obszary ryzyka w procesie logistycznym	Metoda realizacji procesu logistycznego	Możliwe ryzyko oraz zagrożenie dla przedsiębiorstwa

Logistyka produkcji	wdrożenie nowej technologii produkcji, nowego sposobu pozyskiwania klientów, nowych metod dystrybucji	zakup technologii, zakup licencji, aktywność kadry inżynierskiej, współpraca z ośrodkami naukowymi, kształcenie, podnoszenie kwalifikacji, wykorzystanie technik informacyjnych	niedopasowanie technologii do rynku, trudność w rynkowym wykorzystaniu zwiększenia efektywności, zmienna wydajność produkcji, brak wyników ze współpracy ze sferą B+R, utrata wykształconych pracowników, zbyt wysokie koszty produkcji zgodnej z zasadami ekologii
	wdrożenie nowej, własnej technologii		
	udoskonalenie dotychczasowej technologii		
	wykorzystanie nowych surowców i opakowań		
Logistyczne doskonalenia biznesu	doskonalenie organizacji pracy i zarządzania firmą	zmiana wzorca myślenia, jakościowy skok wartości, doskonalenie marketingu B2B, koncentrowanie się na nabywcach, nie na konkurentach, stosowanie nowoczesnych narzędzi marketingu, niekonwencjonalne sposoby myślenia, dopuszczanie do formułowania strategii wszystkich pracowników firmy	zbyt długi czas osiągania wzrostu sprawności organizacji pracy i zarządzania, długi czas osiągania wysokiej stopy zwrotu kapitału, powodujący utratę płynności przepływu środków finansowych, zwiększenie udziału w rynku osiągnięte będzie zbyt wysokim kosztem, potrzeby nabywców w kategoriach jakościowych – będą zmieniać się zbyt często, utworzenie nowych form komunikacji marketingowej będzie wymagać wysokich nakładów – i nie będą one zrekompensowane
	wprowadzanie nowych metod zarządzania		
	wprowadzanie nowych metod marketingowych		
	tworzenie innowacji wartości		
	tworzenie nowych modeli biznesu		
Logistyka w marketingu	poszukiwanie nowych rynków, np. rynki wschodzące	zmiana koncepcji rynku i segmentu, analizy rynków alternatywnych, identyfikacja rynków wzrostu, szybkie dostrzeganie nowopowstałych grup nabywców	rozszerzenie koncepcji rynku spowoduje osłabienie pozycji firmy na rynku dotychczasowym, pozyskanie nowych rynków oraz segmentów rynku będzie kosztowne i trudne do utrzymania w dłuższym okresie, powstanie elastycznego systemu reagowania na zmieniające się potrzeby rynku może grozić koniecznością zwiększenia zatrudnienia oraz podejmowania zbyt pochopnych decyzji
	tworzenie nowej przestrzeni rynkowej – dla nowej kategorii nabywców		
	poszukiwanie nowych segmentów rynku.		

Źródło: opracowanie własne na podstawie L. Białoń, D. Janczewska, *Strategie innowacyjne* [w:] *Zarządzanie działalnością innowacyjną*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 2010, s. 264.

Zjawisko ryzyka i przekształcanie zagrożenia ryzykiem w kryzys ma charakter procesowy. Zarządzanie ryzykiem i jego zmianami na przykładzie przemysłu metalowego, w branży konstrukcji spawanych pokazuje rys. 3. Proces zarządzania ryzykiem składa się z następujących etapów: analiza ryzyka, definiowanie możliwych rozwiązań, sterowanie ryzykiem.

Rys.3. Proces zarządzania ryzykiem w mikroprzedsiębiorstwie na przykładzie branży konstrukcji stalowych

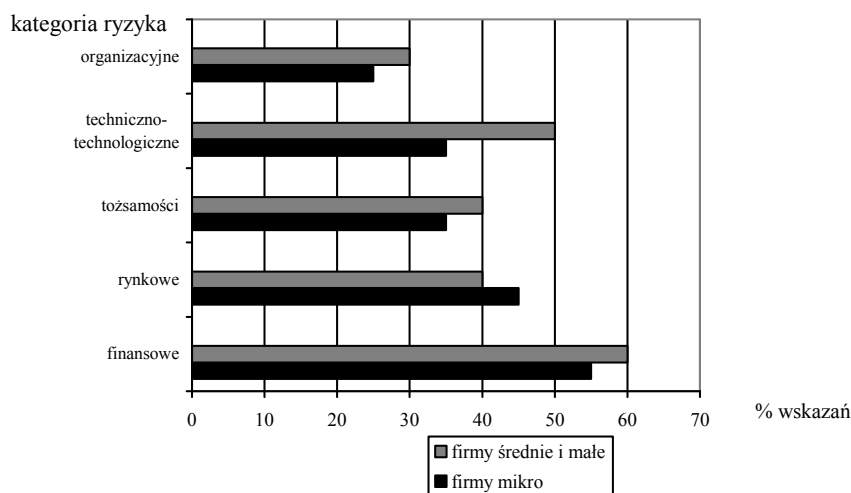


Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Nahotko, *Ryzyko ekonomiczne w działalności gospodarczej*, Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz 2001.

Badani mikroprzedsiębiorcy z branży metalowej wskazywali na następujące obszary ryzyka: rynkowe, inwestycyjne, techniczno-technologiczne, finansowe, tożsamości, organizacyjne [Janczewska 2011]. Wskazania mikroprzedsiębiorców dotyczące poszczególnych kategorii ryzyka na pierwszym miejscu stawiają ryzyko finansowe (por. rys. 4). Podobne oceny w zakresie wskazania

najważniejszych kategorii ryzyka formułowali przedsiębiorcy mali i średni. Wyniki oceny ważności kategorii ryzyka wskazują, że mikroprzedsiębiorcy najmniej obawiają się ryzyka organizacyjnego, następnie techniczno-technologicznego. Taka hierarchia ocen może wskazywać na brak obaw mikroprzedsiębiorców w odniesieniu do ryzyka natury organizacyjnej, natomiast ryzyko finansowe prowadzenia działalności jest dla nich najgroźniejsze.

Rys. 4. Znaczenie rodzajów ryzyka dla przedsiębiorstw MŚP w branży konstrukcji spawanych



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Ryzyko, niepewność oraz wkraczanie w kryzys jest zjawiskiem negatywnym w życiu mikroprzedsiębiorstwa, wywołującym emocje. Niezbędne działania antycypacyjne oraz prognozowanie rozwoju samej firmy, sektora, w którym ona działa, mogą stać się sposobami na przekształcenie zagrożenia w proces doskonalenia organizacji oraz wzrost jej konkurencyjności poprzez:

- wzrost czujności mikroprzedsiębiorstwa na sygnały pochodzące z samej firmy – monitorowanie wnętrza organizacji oraz zewnętrznych sygnałów mogących informować o ryzyku;
- szybkie reagowanie na zagrożenie ryzykiem – co może zahamować proces jego przekształcenia w kryzys.

Doskonalenie systemów rozpoznawania przejawów zagrożenia ryzykiem oraz lokalizacja źródeł ich powstawania może stać się czynnikiem podnoszenia konkurencyjności mikroprzedsiębiorstwa.

Bibliografia

- Balcerowicz E. (2009), *Mikroprzedsiębiorstwa w Polsce na tle Unii Europejskiej* [w:] A. Żołnierski (red.), *Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce w latach 2007–2008*, Wyd. PARP, Warszawa.
- Białoń L., Janczewska D. (2010), *Strategie innowacyjne* [w:] L. Białoń (red.), *Zarządzanie działalnością innowacyjną*, Wydawnictwo Placet, Warszawa.
- Bizoń-Górecka J. (2004), *Inżynieria niezawodności i ryzyka w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, Oficyna Wydawnicza OPO, Bydgoszcz.
- Drucker P.F. (2000), *Zarządzanie w XXI wieku*, Wydawnictwo Muza SA, Warszawa.
- International Organization of Employers (2009), *SMEs and the crisis implications for employers' organizations*. IOE Information Paper.
- Janczewska D. (2010a), *Zarządzanie marketingowo-logistyczne jako element konkurencyjności przedsiębiorstwa z grupy MŚP*, „Zarządzanie Innowacyjne w Gospodarce i Biznesie”, Nr 1 (10), Wydawnictwo AHE, Łódź.
- Janczewska D. (2010b), *Zarządzanie kryzysem jako czynnik podnoszenia konkurencyjności MŚP w warunkach międzynarodowych powiązań kooperacyjnych*, referat wygłoszony na Konferencji „Bezpieczeństwo i zarządzanie kryzysowe-Uwarunkowania XXI wieku”, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, Łódź, 12-13 października 2010 r.
- Janczewska D. (2011), *Badania powstawania źródeł zagrożenia kryzysem w przedsiębiorstwie podczas realizacji procesu innowacyjnego* [w:] B. Dembowska, J. Goncika (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem w kryzysie*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Jankowska-Mihułowicz M. (2006), *Stres i zespół wypalenia zawodowego jako bariery innowacyjności* [w:] A. Kaleta, K. Moszkowicz, L. Woźniak, *Przedsiębiorczość i innowacyjność. Wyzwania współczesności*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław.
- Kubinska-Kaleta E. (2008), *Zarządzanie ryzykiem w przedsiębiorstwach przemysłowych na przykładzie huty stali*, Rozprawa doktorska, Akademia Górniczo-Hutnicza, Wydział Zarządzania, Kraków.
- Lopriore M. (2009), *Supporting Enterprise Development and SME in Europe*, EIPACOE 2009/2, <http://eipa.eu/files>.
- Nęcka E. (1994), *Inteligencja i procesy poznawcze*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- OECD Report, *OECD Strategic response to the Financial and Economic Crisis. Contributions to the global effort.*, <http://www.oecd.org/dataoecd/33/57/42061463.pdf>.

Orłowski W., Pasternak R., Flaht K., Szubert D. (2010), *Procesy inwestycyjne i strategię przedsiębiorstw w czasach kryzysu*, Wyd. PARP, Warszawa.

Terelak J.F. (2001), *Psychologia stresu*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz.

Włodarczyk M., Marjański A. (2009), *Bezpieczeństwo i zarządzanie kryzysowe – aktualne wyzwania. Zarządzanie kryzysem w organizacjach gospodarczych*, Wyd. SWSPiZ, Tom X, Zeszyt 7, Łódź.

Żołnierski A. (2009), *Mikroprzedsiębiorstwa w Polsce na tle Unii Europejskiej* [w:] A. Żołnierski (red.), *Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce w latach 2007–2008*, Wyd. PARP, Warszawa.

Małgorzata Klimka
Społeczna Akademia Nauk

Adaptacja pracowników do wyzwań współczesnego ryнку pracy w kontekście integracji europejskiej

Employees adaptation to the contemporary labour market challenge in the
context of the European integration

Abstract: The European integration is one of the reasons of the labour market globalization. In this context, current employees and young aspiring employees should present attractive features to employers in Poland and also in other countries of the European Union. The essence of supporting both current and future employees is assisting them in the development of formal and personal competences. It seems justified to explore what psychological mechanisms determine the young generation's attitude in the context of the European integration. The research presented in this article is an attempt to compare personal competence of contemporary students to workers who started their professional activity during Poland's accession to the European Union. The analysis was conducted on the basis of personality traits, sense of coherence and coping with stress, which could all be factors supporting the effectiveness in the labour market. The aim of the research was to explore whether social, economic and cultural changes could have influenced the development of psychological mechanisms that support the adaptation to the conditions of a globalized labour market.

Key-words: labour market, employees development, professional success, sense of coherence, personality, cope with stress.

1. Rynek pracy w kontekście kompetencji pracowników kształtujących swoje kariery zawodowe

Współczesny rynek pracy można scharakteryzować jako: „ogół form i procesów zatrudniania pracowników przez pracodawców, a także ogół instytu-

cji, uwarunkowań oraz czynników negocjacji warunków zatrudnienia, pracy i płac; ekonomiczny, społeczny i polityczny obszar, na którym rozgrywają się wszelkie procesy z zakresu szeroko rozumianego zatrudnienia i bezrobocia” [<http://biznes.pwn.pl>].

Sytuacja na rynku pracy modyfikowana jest przez takie czynniki, jak:

- globalizacja;
- znaczenie sektora usług;
- zmieniające się systemy wartości;
- wzrost znaczenia samozatrudnienia;
- dynamiczny rozwój technologii.

Wszystkie te aspekty sprawiają, że współczesny rynek pracy jest źródłem wyzwań dla jego uczestników, zarówno pracodawców, jak i pracowników. Wydaje się jednak, że mechanizmy rządzące rynkiem pracy w szczególny sposób oddziałują na podstawową jednostkę rynku pracy – pracownika. Człowiek – pracownik – często nie ma wpływu na zmiany zachodzące wokół niego, musi jednak posiadać zdolności i umiejętności, które wspierają wytwarzanie mechanizmów przystosowywania się do dynamiki rynku pracy.

2. Percepcja pracy przez młodzież przygotowującą się do budowania ścieżki kariery

Szczególnie interesującym zjawiskiem, które kształtuje współczesny rynek pracy, jest przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w maju 2004 roku. Włączenie Polski w struktury Unii przyczyniło się do znaczących zmian gospodarczych, ekonomicznych i społecznych. W przeciągu prawie dekady uległa modyfikacji struktura rynku pracy w Polsce, uległy zmianie percepcja kariery zawodowej oraz sposób realizowania kariery, wzrosły szanse migracji pracowników do krajów Unii, lokalny rynek pracy otworzył się na wielokulturowość. Jednocześnie od 2004 roku kraje Unii Europejskiej zmagają się z kryzysami ekonomicznymi. Analizy procesów gospodarczych należy pozostawić specjalistom z dziedzin ekonomicznych. Z perspektywy tematyki niniejszego artykułu istotne jest pytanie, jakie miejsce w mechanizmie integracji europejskiej zajmuje człowiek – pracownik, jakie ma potrzeby i w jaki sposób radzi sobie z dynamiką zintegrowanego rynku pracy.

Codziennie obserwacje skłaniają do wyciągnięcia wniosku, że psychologiczne mechanizmy przystosowawcze pozwalają pracownikom i osobom przygotowującym się do wejścia na rynek pracy na uporanie się z gwałtownymi zmianami, niepewnością, konkurencją, koniecznością nadążania za wymaganiami rynku. Warto zadać sobie jednak pytanie, jak proces adaptacji człowieka do zmian, które niesie integracja, przebiegał w przeciągu ostatnich lat i czy istnieją różnice adaptacyjne pomiędzy osobami, które wchodziły na rynek pracy

w Polsce w czasie przystąpienia do Unii Europejskiej a osobami, które przygotowują się do wejścia na rynek pracy obecnie.

Istotne dla analizowanego zagadnienia są dane uzyskane w czasie realizacji projektu *Career Learning as a Success Factor for Lifelong Learning*, realizowanego przez Społeczną Akademię Nauk w Łodzi w ramach unijnego programu "Uczenie się przez całe życie – Leonardo da Vinci" w latach 2010–2012. Inicjatywa podjęta została we współpracy z partnerami z Austrii, Niemiec, Finlandii, Szkocji, Hiszpanii oraz Holandii. Celem projektu było wypracowanie metod, scenariuszy, programów wspierających pracę nauczycieli oraz doradców zawodowych z krajów partnerskich, aby mogli skutecznie wspierać młodzież wchodzącą na rynek pracy, by absolwenci szkół i uczelni mogli prezentować najwyższą jakość przygotowania do pracy, nie tylko w sferze kompetencji formalnych, ale i społecznych. Dla problematyki nie tylko polskiego, ale i europejskiego doradztwa zawodowego cenne jest, że wszelkie wypracowane materiały zostały oparte o potrzeby i opinie grup, które mają być wspierane, czyli młodzieży uczącej się i studiującej. Dzięki opiniom młodzieży został przygotowany obszerny materiał informacyjny, będący bazą do dalszych działań projektu. We wszystkich krajach partnerskich zrealizowano cykl spotkań z młodzieżą, który miał charakter badań fokusowych. Sesje dyskusyjne dotyczyły trzech zagadnień. Tematyka sesji pierwszej koncentrowała się na analizie procesu podejmowania decyzji, dotyczących wyboru drogi edukacji oraz budowania ścieżki kariery przez młodzież studencką w kontekście wyzwań rynku pracy. Zagadnienia drugiej sesji dotyczyły tożsamości pracy i kariery w percepcji młodych ludzi. Spotkanie w ramach sesji trzeciej, a zarazem ostatniej, dotyczyło poczucia własnej skuteczności młodzieży w kontekście podejmowania aktywności na rynku pracy i budowania ścieżki kariery. Każde spotkanie przebiegało zgodnie z takim samym scenariuszem. W pierwszej części uczestnicy otrzymywali ankietę z szeregiem pytań związanych z tematyką sesji i samodzielnie wypełniali karty odpowiedzi. Na drugim etapie pytania zawarte w kwestionariuszach dyskutowane były w małych grupach, liczących do 6 osób. Koniec spotkania stanowiła dyskusja podsumowująca z udziałem wszystkich studentów. Schemat ten pozwolił uniknąć sugerującej roli moderatora dyskusji. Młodzi ludzie samodzielnie, bez ingerencji osób prowadzących spotkanie, wyrażali swoje opinie na zadane tematy. Polska grupa badawcza liczyła łącznie 59 osób, zarówno kobiet jak i mężczyzn, studentów stacjonarnych socjologii, dziennikarstwa i komunikacji społecznej oraz zarządzania Społecznej Akademii Nauk w Łodzi.

3. Wnioski z sesji dyskusyjnych

Pierwsza sesja dyskusyjna dotyczyła procesu podejmowania zawodowych decyzji przez młodzież. Z analizy ankiet, dyskusji w małych grupach oraz na

forum całej grupy wnioskować można, że proces podejmowania przez młodzież zawodowych decyzji jest dla studentów zagadnieniem ważnym, jako że ma wpływ na całe życie po ukończeniu edukacji, a wielu decyzji nie można diametralnie zmienić. Młodzież stara się analitycznie i odpowiedzialnie kierować swoimi działaniami, mającymi związek z kształtowaniem przyszłości zawodowej. Respondenci, pytani o odczucia związane z podejmowaniem decyzji wskazywali, że jest to proces stresujący, ale jednocześnie ekscytujący. Stres związany jest zwykle z odpowiedzialnością, jaką podejmuje się decydując o własnej edukacji i karierze. Ankietowana młodzież podkreślała, że bardzo istotne jest zewnętrzne wsparcie. Bardzo ciekawym aspektem spotkania była analiza motywów, jakimi kierowali się studenci podczas podejmowania własnych decyzji zawodowych. Wyniki uzyskane w ankietach i analiza dyskusji grupowej wyraźnie wskazują na racjonalne motywy działań studentów. Jako czynnik istotny w wyborze zawodu respondenci wskazywali przede wszystkim możliwość własnego rozwoju. Bardzo istotnymi aspektami były też motywy finansowe, prestiż oraz stabilne stanowisko pracy. Wszystkie te czynniki motywowane były potrzebą prezentowania atrakcyjnego wizerunku na rynku pracy oraz zapewnienia sobie i przyszłej rodzinie wysokiej jakości bytu i środków do realizacji potrzeb. Studenci zauważyli, że często podjęcie decyzji zawodowej jest niebywale trudne ze względu na obawę przed „powinięciem się nogi” czy podjęciem złej decyzji, która rzutowała będzie na dalsze życie. Zaznaczyli, że często takie złe decyzje mogą nieść konsekwencje związane z obniżeniem poczucia własnej wartości, brakiem spełnienia zawodowego, co bez odpowiedniej interwencji może przyczyniać się do dysfunkcji w zachowaniach, w skrajnych przypadkach nawet do depresji czy uzależnienia.

Sesja druga związana była ze sposobem postrzegania przez młodych ludzi pracy zawodowej. Ze szczegółowej analizy dokumentacji sesji, czyli ankiet wypełnionych przez studentów, nagrań dyskusji oraz obserwacji, wynika, że młodzi ludzie w kontekście globalnym postrzegają pracę przede wszystkim jako źródło zaspokojenia potrzeb życiowych, sposób na zapewnienie rodzinie źródła utrzymania, środek do spełniania marzeń i rozwijania umiejętności. Wyraźnie zaznaczył się tutaj kontekst finansowy podejmowania pracy zawodowej. Z indywidualnego punktu widzenia pojęcie pracy okazało się dla studentów elementem egzystencji nadającym życiu sens. Dla młodych ludzi praca ma znaczenie jako źródło samorealizacji, budowania poczucia własnej wartości oraz pozytywnego wizerunku w społeczeństwie i choć motywacja finansowa jest niezwykle ważna, studenci podkreślali znaczenie pracy jako wartości. Zgodnie z opinią o pracy jako wartości, młodzi ludzie zaznaczali, że praca zawodowa ma sens, jeśli przynosi korzyści nie tylko osobie, która ją wykonuje, ale także najbliższemu otoczeniu (przyjaciołom, rodzinie) i społeczeństwu. Młodzież zauważa potrzebę wykonywania takiej pracy, z której efektów mogą czerpać

inni i to właśnie daje największą satysfakcję w wykonywaniu czynności zawodowych. Opisując swoją przyszłą karierę, wielu studentów zaznaczyło, że oczekują takiej pracy, która pozwoli na rozwój zainteresowań i umiejętności, zapewni poczucie stabilności i bezpieczeństwa, pozwoli na nawiązywanie nowych kontaktów, ale i przysłuży się społeczeństwu, będzie ważna dla innych ludzi. Kolejnym zagadnieniem opisywanym przez młodzież w sesji drugiej był aspekt analizowania przez studentów rynku pracy w poszukiwaniu najkorzystniejszych sposobów budowania ścieżki kariery. Okazuje się, że w większości przypadków studenci nie eksplorują rynku pracy. Główną przyczyną jest brak świadomości, jak i gdzie poszukiwać informacji o zapotrzebowaniu na określone zawody czy profesje. Dostrzegają jednak ogromną potrzebę budowania atrakcyjnego wizerunku na rynku pracy

Tematyka sesji trzeciej wiązała się z marzeniami zawodowymi studentów oraz sposobami realizowania tych marzeń. Analiza ankiet oraz informacji otrzymanych dzięki dyskusjom dostarczyła bardzo szerokiej informacji na temat zawodowych wyobrażeń studentów. Młodzież studencka ma tendencje do świadomego analizowania swoich marzeń i odpowiedzialnego czerpania z nich w rzeczywistości. W kontekście szkolnej czy akademickiej edukacji młodzież marzy przede wszystkim o uzyskaniu możliwości podnoszenia kwalifikacji dzięki wyjazdom i praktykom zagranicznym, uczestniczeniu w międzynarodowych projektach, wymianach. Wśród opisywanych marzeń pojawiły się także marzenia dotyczące określonych kierunków studiów, większego wsparcia otoczenia w podejmowaniu decyzji, zdobywaniu doświadczenia zawodowego w czasie nauki. Wyraźnie widać, że współczesna młodzież, w kontekście działań zawodowych, bardzo świadomie i realnie podchodzi nawet do własnych marzeń. Bardzo istotną i napawającą optymizmem informacją ze strony młodzieży jest opinia o wysokim prawdopodobieństwie spełnienia tych marzeń, co pozwala na wysunięcie wniosku o dużej samoświadomości i skuteczności w działaniu współczesnych studentów.

Dyskusje panelowe z młodymi ludźmi pozwoliły na określenie wizerunku młodego pokolenia przygotowującego się do podjęcia pracy zawodowej, jako pokolenia bardzo pewnego siebie i swoich możliwości, odważnie podejmującego nowe wyzwania, dbającego o formalne, jak i nieformalne przygotowanie do podjęcia pracy, otwartego na budowanie międzynarodowych kontaktów, świadomego własnych potrzeb i oczekiwań. Studenci uczestniczący w spotkaniach wyraźnie zaznaczyli, że rozumieją mechanizmy rządzące współczesnym rynkiem pracy, także w kontekście integracji europejskiej, ale oczekują wsparcia ze strony profesjonalistów w skutecznym radzeniu sobie z wyzwaniami zawodowymi.

4. Cechy osobowości i strategie radzenia sobie ze stresem jako czynniki wpływające na poczucie koherencji uczestników zglobalizowanego rynku pracy

Zasadna wydaje się chęć zgłębienia, jakie mechanizmy psychologiczne determinują opisaną postawę współczesnego młodego pokolenia w kontekście integracji europejskiej. W czasie dyskusji z młodzieżą często pojawiał się wątek stresu, niepewności, potrzeby uzyskiwania wsparcia, ale także świadomości wymogów rynku pracy, analitycznego podejścia do własnej kariery i pracy. Interesujące może być porównanie grupy współczesnych studentów z osobami, które rozpoczęły aktywność zawodową w czasie przystąpienia Polski do Unii Europejskiej, czyli z pokoleniem 30–35 latków. Przeprowadzone badania wskazały, że istnieją znaczące różnice pomiędzy tymi dwiema grupami. Słusznym wydaje się wniosek, że miniona dekada oraz zmiany społeczne, ekonomiczne i kulturowe wpłynęły modyfikująco na mechanizmy psychologiczne, charakterystyczne dla osób przygotowujących się do działań na rynku pracy. Powyższe przesłanki określają, czy jak z biegiem lat zmieniały się mechanizmy psychologiczne pracowników rozpoczynających swoje kariery zawodowe i czy istnieje różnica pomiędzy osobami, które wchodzą na rynek pracy obecnie i ponad dziesięć lat temu.

5. Poczucie koherencji według Aarona Antonovsky'ego

W kontekście analizowanego tematu warta przytoczenia wydaje się koncepcja salutogenezy Aarona Antonovsky'ego. Poczucie koherencji (spójności) stanowi podstawę teorii Aarona Antonovsky'ego. W sytuacji dynamicznego, zmiennego rynku pracy i konieczności kształtowania kompetencji wspomagających radzenie sobie z jego wyzwaniami, staje się kluczowym mechanizmem radzenia sobie z niepewnością. Poczucie koherencji zgodnie z koncepcją Antonovsky'ego to: „globalna orientacja człowieka wyrażająca stopień, w jakim człowiek ten ma dominujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że: „bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturyzowany, przewidywalny i wytłumaczalny; ma dostęp do środków, które mu pozwolą sprostać wymaganiom, jakie stawiają te bodźce; wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania” [Pasiowski 2001, ss. 71–87].

Wnioskować można, że poczucie koherencji to zdolność człowieka, określająca postrzeganie trudów codzienności, w tym trudów związanych z pracą zawodową, w aspektach:

- zrozumiałości (*comprehensibility*) – czyli zdolności do oceny napływających do jednostki bodźców jako jasnych, sensownych, uporządkowanych, wytłumaczalnych i przewidywalnych;
- zaradności (*manageability*) – poczucia kontroli nad wszelkimi zasobami, w jakie wyposażony jest człowiek;

- sensowności (*meaningfulness*) – emocjonalnego komponentu zdolności do radzenia sobie z sytuacjami stresowymi, wyznaczającego zaangażowanie w określone działania [Koniarek, Dudek, Makowska 1993].

Aaron Antonovsky twierdzi, że poczucie koherencji to względnie stała zdolność człowieka i całonizyczne doświadczenia determinują poziom poczucia koherencji w wieku dorosłym. Sytuacje silnie stresujące mogą jednak wpływać na poczucie koherencji i modyfikować je. Wydaje się, że zmienność i dynamika rynku pracy, także mogą determinować poczucie koherencji w kontekście sytuacji zawodowej [Antonovsky 1995].

6. Pięcioczynnikowy Model Osobowości

Dorobek psychologii osobowości jest bardzo szeroki, jednak od wielu lat wiodącą koncepcją, ujmującą cechy osobowości w kategoriach cech, jest model P. Costy i R. Mc Crae, określany mianem tak zwanej Wielkiej Piątki [Costa, Mc Crae 1992]. Cechy zaprezentowane w teorii Pięcioczynnikowego Modelu Osobowości stanowią bazę do kompleksowego opisu struktury osobowości człowieka, stanowią też bazę do interpretacji i prognozy jego postaw, zachowań, sposobu funkcjonowania w zakresie pięciu wymiarów:

1. emocjonalnego zrównoważenia (wymiar neurotyczność – zrównoważenie emocjonalne);
2. ogólnej aktywności i kontaktu (wymiar ekstrawersja – introwersja);
3. ogólnego odniesienia do świata i nowych doświadczeń (wymiar otwartość na doświadczenie – zamknięcie na doświadczenie);
4. sposobu odniesienia do ludzi (wymiar ugodowość – nieustępliwość);
5. sposobu odniesienia do zadań (wymiar sumienność – chaotyczność).

Opis osobowości w kategoriach cech lub wymiarów zachowania, wykazujących interindywidualną zmienność oraz intraindywidualną czasową i między-sytuacyjną stałość, jest traktowany przez badaczy osobowości jako podstawowy.

7. Style radzenia sobie ze stresem

Stres bez wątpienia towarzyszy wszelkim ważnym decyzjom życiowym, szczególnie tym dotyczącym pracy zawodowej. Indywidualny wachlarz strategii radzenia sobie ze stresem, jakim dysponuje jednostka, może decydować o efektywności działania w sytuacjach trudności na rynku pracy. Wśród strategii radzenia sobie, rozumianych jako „stałe zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki jednostki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby” [Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepanik 2005, s. 7] opisać można trzy podstawowe, proponowane przez N.S. Endlera i J.D.A Parkera:

- styl skoncentrowany na zadaniu – realizowany jako podejmowanie wszelkich czynności działań, strategii przybliżających człowieka do poradzenia sobie z trudnościami;
- styl skoncentrowany na emocjach – czyli analizowanie emocji, niwelowanie negatywnych odczuć związanych z problemami;
- styl skoncentrowany na unikaniu – czyli odcinanie się od trudności poprzez angażowanie się w czynności zastępcze oraz poszukiwanie kontaktów towarzyskich [Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepanik 2005].

8. Problem badawczy

Inspiracją do zgłębienia analizowanego problemu były dyskusje panelowe, prowadzone wśród młodzieży, które dostarczyły bogatego źródła danych jakościowych. Dalsze analizy zostały oparte na służących do analizy ilościowej kwestionariuszach badających różnorodne mechanizmy psychologiczne. Podstawowe pytanie badawcze to: jakim poziomem poczucia koherencji charakteryzują się uczestnicy zglobalizowanego rynku pracy w sytuacji uczestnictwa Polski w Unii Europejskiej? Czy takie zmienne jak cechy osobowości, style radzenia sobie ze stresem mają związek z poczuciem koherencji oraz czy istnieją istotne różnice w tym zakresie pomiędzy młodymi osobami wchodzącymi na rynek pracy a osobami, które są już aktywne zawodowo?

9. Charakterystyka badanych grup

W badaniu wzięły udział dwie trzydziestoosobowe grupy. Pierwszą z nich była grupa studentów w wieku 19–23 lata, nieaktywna zawodowo, studiująca w trybie stacjonarnym. Druga grupa to osoby aktywne zawodowo, które ukończyły studia wyższe, pracujące w pełnym wymiarze godzin, kształcące się dodatkowo, w wieku 30–35 lat. Obydwie grupy zostały poinformowane o celu badania oraz poproszone o odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszach z nastawieniem na analizę własnej sytuacji na rynku pracy w kontekście integracji europejskiej. Analiza wyników badań przeprowadzona w tych małych grupach, oczywiście nie może być podstawą do generalizowania wniosków, dobór próby badawczej miał na celu zaznaczenie istnienia problemu przedstawionego w artykule i wprowadzenie w problematykę zmian, jakie niesie ze sobą integracja europejska z punktu widzenia osób wchodzących na rynek pracy w ciągu ostatniej dekady.

10. Narzędzia badawcze

Kwestionariusz Orientacji Życiowej SOC (Sense Of Coherence Scale) A. Antonovsky'ego

Kwestionariusz SOC, opracowany w 1983 roku przez Aarona Antonovsky'ego, służy do mierzenia poziomu poczucia koherencji człowieka. W ostatecznej,

obecnie stosowanej postaci składa się z 29 pytań, do których badany ustosunkowuje się na siedmiopunktowej skali. Poczucie koherencji mierzone jest w oparciu o trzy wymiary odpowiadające trzem czynnikom określonym przez autora koncepcji, jako: Zrozumiałość (11 pytań), Zaradność (10 pytań), Sensowność (8 pytań). Polska adaptacja Kwestionariusza Orientacji Życiowej (Sense of Coherence Scale) przygotowana została w Zakładzie Psychologii Pracy IMP w Łodzi przez Jerzego Koniarka, Bohdana Dudka i Zofię Makowską.

Inwentarz Osobowości NEO – FFI Costy i Mc Crae; w polskiej adaptacji B. Zawadzkiego, J. Strelaua, P. Szczepaniaka i M. Śliwińskiej (1998)

Kwestionariusz ten służy do pomiaru (oszacowania) pięciu wymiarów osobowości – podstawowych cech osobowości. Cała metoda składa się z 60 stwierdzeń o charakterze samoopisowym, których prawdziwość w stosunku do własnej osoby badany ocenia na pięciostopniowej skali. Pozycje kwestionariusza tworzą pięć skal mierzących podstawowe cechy osobowości: neurotyczność (N), ekstrawersję (E), otwartość (O), ugodowość (A), sumienność (C). Wyniki uzyskiwane przez badanych oblicza się oddzielnie dla każdej ze skal zgodnie z kluczem. Po obliczeniu wyników surowych przekształca się je na wyniki znormalizowane (steny). Przyjmuje się, że wyniki znajdujące się w granicach od 1 do 4 stena to wyniki niskie, natomiast wyniki od 7 do 10 stena to wyniki wysokie. Zaletą narzędzia jest jego uniwersalność kulturowa [Zawadzki i in. 1998].

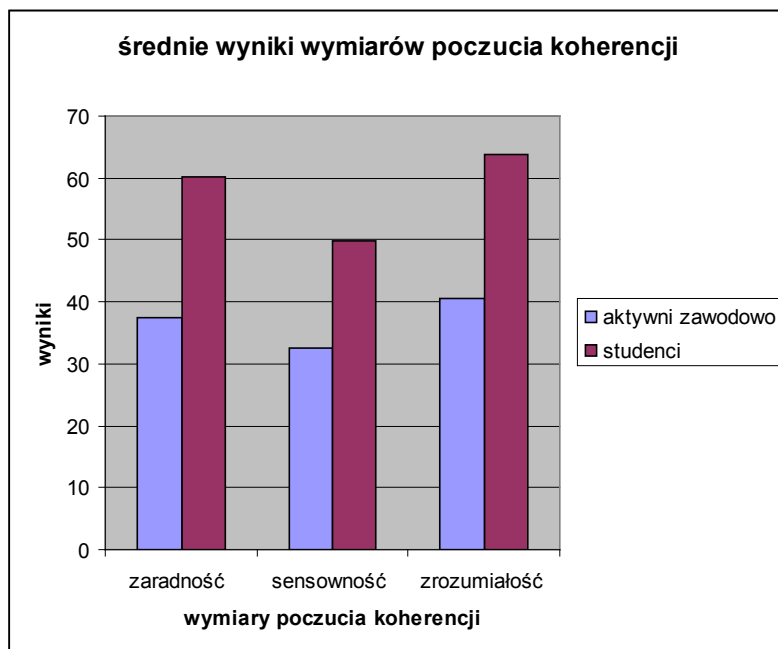
Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych CISS N.S. Endlera i J.D.A Parkera w polskiej adaptacji: J. Strelaua, A. Jaworowskiej, K. Wrześniewskiego, P. Szczepaniaka

Kwestionariusz służy do analizy trzech stylów radzenia sobie ze stresem:

- stylu skoncentrowanego na zadaniu (SSZ);
- stylu skoncentrowanego na emocjach (SSE);
- stylu skoncentrowanego na unikaniu (SSU) w dwóch ujęciach: radzenie sobie poprzez angażowanie w czynności zastępcze (ACZ) oraz poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT) [Strelau i in. 2005].

Metoda służy do samoopisu badanego i zbudowana jest z 48 twierdzeń. Badani deklarują swój stosunek do kolejnych twierdzeń na pięciostopniowej skali. Uzyskane wyniki surowe przelicza się na steny. Normy kwestionariusza zostały opracowane dla różnych grup wiekowych.

11. Analiza wyników badań

Rysunek 1. Obraz graficzny średnich wyników wymiarów poczucia koherencji badanych grup

Źródło: opracowanie własne.

Dokonana analiza udowodniła, że studenci charakteryzują się zdecydowanie wyższymi wynikami średnimi wymiaru zrozumiałości, sensowności i zaradności niż osoby aktywne zawodowo. Średnie wyniki studentów w wymiarze zaradności to: 60,13; w wymiarze sensowności: 49,77; natomiast zrozumiałości: 63,83. Średnie wyniki osób aktywnych zawodowo to w wymiarze zaradności: 37,3; w wymiarze sensowności: 32,67 a wymiarze zaradności: 40,47.

Przeprowadzona jednoczynnikowa analiza wariancji wskazuje, że różnice wyników pomiędzy badanymi grupami są istotne statystyczne, przy przyjętym poziomie istotności 0,05.

Tabela 1. Różnice średnich wyników w zakresie wymiarów poczucia koherencji pomiędzy badanymi grupami

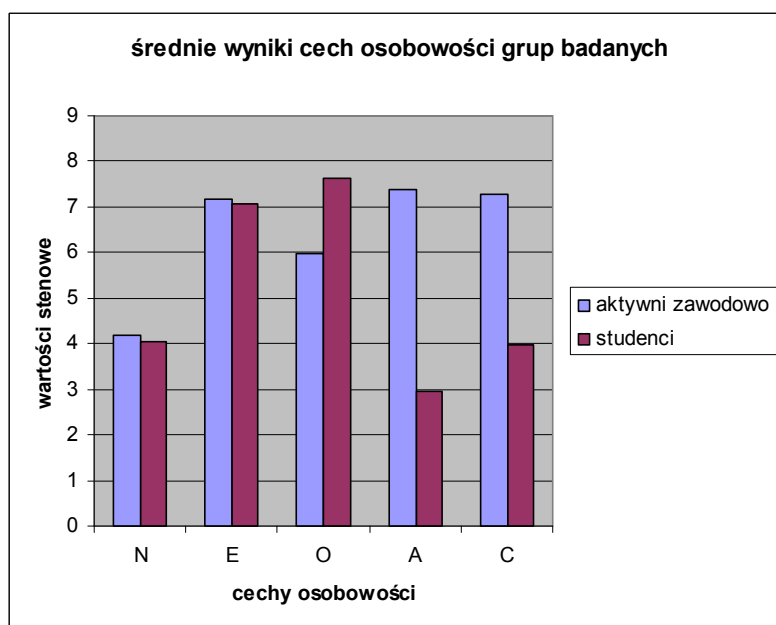
Jednoczynnikowa ANOVA						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
zaradność	Między grupami	7797,600	1	7797,600	169,759	,000
	Wewnątrz grup	2664,133	58	45,933		
	Ogółem	10461,733	59			

sensowność	Między grupami	4386,150	1	4386,150	177,647	,000
	Wewnątrz grup	1432,033	58	24,690		
	Ogółem	5818,183	59			
zrozumiałość	Między grupami	8190,017	1	8190,017	229,298	,000
	Wewnątrz grup	2071,633	58	35,718		
	Ogółem	10261,650	59			

$p = 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Badani studenci charakteryzują się ogólnym wyższym poziomem poczucia koherencji niż osoby z grupy osób aktywnych zawodowo. Potwierdza to informacje uzyskane dzięki dyskusjom panelowym w ramach projektu *Career Learning as a Success Factor for Lifelong Learning*. Współczesna młodzież jest świadoma swoich działań zawodowych. Rozumie mechanizmy rynku pracy, podejmuje przemyślane świadome działania, realizuje swoje plany z determinacją i zaangażowaniem, co ma odzwierciedlenie w uzyskanych wynikach wymiarów zrozumiałości, sensowności i zaradności. Ciekawe wydaje się porównanie z osobami aktywnymi zawodowo, których poczucie koherencji jest zdecydowanie niższe. Być może przyczyną tego stanu rzeczy jest fakt, że mechanizmy adaptacyjne współczesnej młodzieży rozwijały się w czasie funkcjonowania w realiach integracji europejskiej, natomiast osoby aktualnie aktywne zawodowo przystosowywały się do unijnych realiów nie ewolucyjnie, a rewolucyjnie. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej, w czasie kiedy osoby aktualnie aktywne zawodowo kończyły edukację akademicką lub rozpoczynały pracę, mogło być dla nich gwałtowną zmianą, często postrzeganą przez ludzi jako pewna forma kryzysu. Aktualnie studiująca młodzież miała szansę lepiej przystosować się do realiów unijnych i wymagania zeuropeizowanego rynku pracy nie stanowią dla współczesnych studentów większego zaskoczenia. Pokolenie współczesnych dwudziestokilkulatków zdecydowanie różni się od pokolenia urodzonego w latach 70. i 80. ubiegłego wieku na poziomie sposobów wychowania przez rodziców, funkcjonowania w innych realiach społecznych, politycznych, kulturowych, uczestnictwa w różnych systemach edukacyjnych, ulegania innym systemom wartości oraz wielu innych czynników. Ma to znaczący wpływ na sposób funkcjonowania obydwu badanych grup na współczesnym rynku pracy. Takie uzasadnienie uzyskanych wyników jest bardzo prawdopodobne, jeśli przyjęte zostanie założenie Aarona Antonovsky'ego, że poczucie koherencji to stała zdolność jednostki, kształtująca się w ciągu życia.

Rysunek 2. Obraz graficzny średnich wyników cech osobowości grup badanych

Źródło: opracowanie własne.

Dalsze analizy wyników badań wykazały także różnice pomiędzy cechami osobowości w obydwu badanych grupach. Przeprowadzona jednoczynnikowa analiza wariancji pozwoliła na uzyskanie informacji, że średnie wyniki w wymiarze neurotyczności oraz ekstrawersji osób pracujących oraz studentów nie różnią się istotnie. Istotne statystycznie różnice wystąpiły pomiędzy badanymi na poziomie takich cech osobowości jak: otwartość na doświadczenia, ugodowość i sumienność.

Tabela 2. Różnice średnich wyników w zakresie cech osobowości pomiędzy badanymi grupami

Jednoczynnikowa ANOVA						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
N	Między grupami	,267	1	,267	,063	,803
	Wewnątrz grup	247,133	58	4,261		
	Ogółem	247,400	59			
E	Między grupami	,150	1	,150	,036	,850
	Wewnątrz grup	242,033	58	4,173		
	Ogółem	242,183	59			

O	Między grupami	41,667	1	41,667	11,192	,001
	Wewnątrz grup	215,933	58	3,723		
	Ogółem	257,600	59			
A	Między grupami	290,400	1	290,400	108,015	,000
	Wewnątrz grup	155,933	58	2,689		
	Ogółem	446,333	59			
C	Między grupami	163,350	1	163,350	45,368	,000
	Wewnątrz grup	208,833	58	3,601		
	Ogółem	372,183	59			

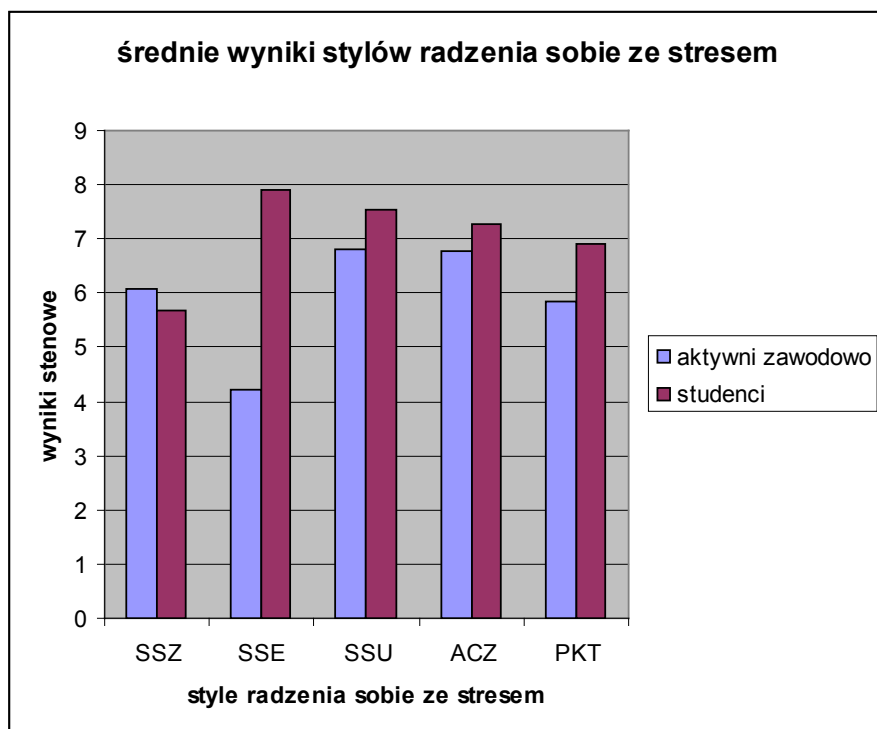
$p = 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Młodsze pokolenie okazało się zdecydowanie bardziej otwarte na doświadczenia, średnie wyniki badanych studentów w wymiarze otwartości wyniosły 7,63, co oznacza, że są to wyniki wysokie. Średnia wymiaru otwartości na doświadczenia osób aktywnych zawodowo osiągnęła poziom 5,97. Różnica jest istotna statystycznie, czego dowodzi jednoczynnikowa analiza wariancji. Nie można jednak powiedzieć, aby różnica była na tyle znaczna, aby ocenić pokolenie pracujące, unikające wyzwań zawodowych czy poszukiwania nowych doświadczeń na rynku pracy. Badani studenci okazali się zdecydowanie mniej ugodowi niż osoby aktywne zawodowo. Średnie wyniki młodzieży w tym wymiarze były niskie (2,97), natomiast średnie wyniki osób aktywnych zawodowo wyniosły 7,37. Jest to informacja niezwykle ciekawa. Prawdopodobnie współczesna młodzież jest mniej konformistycznie nastawiona do własnej kariery zawodowej, dąży do spełniania swoich ambicji, bez lęku i z pełną świadomością własnej wartości. Budzi to jednak pewien niepokój. Czynniki ugodowości wyraża też stosunek badanych do innych osób. W tym kontekście młodsze pokolenie wydaje się nieufne, nieustępliwe i skłonne do manipulowania innymi dla osiągnięcia własnych celów. Studenci okazali się też mniej sumienni. Średnie wyniki wymiaru sumienności wyniosły w tej grupie 3,97, w przypadku osób aktywnych zawodowo 7,27. Sumiennosc wyraża stopień wytrwałości, motywacji do osiągania celów, wytrwałe dążenie do zrealizowania celów, uporządkowanie. Być może młodzi ludzie, pomimo wysokich aspiracji, nie mają świadomości konieczności podjęcia określonych wysiłków, aby zaprezentować określoną wartość na rynku pracy. Można sądzić, że współczesna młodzież studencka wkłada mniej wysiłku w działania, dzięki większej dostępności do usług, informacji, dóbr. Dzięki globalizacji wspomniane czynniki są na wyciągnięcie ręki, edukacja dostępna jest dla większości, informacje można uzyskać dzięki Internetowi. Osoby urodzone na przełomie lat 70. i 80. ubiegłego wieku prawdopodobnie musiały wkładać więcej wysiłku w podejmowane działania. Dostęp do informacji wiązał się z korzystaniem z bibliotek, komputeryzacja nie była dostępna każdemu uczniowi czy studentowi, reali-

zowanie staży zagranicznych oferowano jedynie wybitnym jednostkom; takie czynniki mogły przyczynić się do kształtowania wysokiego poziomu sumienności, poza zasobami wrodzonymi.

Rysunek 3. Obraz graficzny średnich wyników stylów radzenia sobie ze stresem badanych grup



Źródło: opracowanie własne.

Obydwie grupy badane charakteryzują się podobnymi stylami radzenia sobie ze stresem. Jedyne istotne różnice wystąpiły w wymiarze stylu skoncentrowanego na emocjach. Średnie wyniki studentów w tym wymiarze wyniosły 7,90, natomiast osób aktywnych zawodowo 4,23.

Tabela 3. Różnice średnich wyników w zakresie stylów radzenia sobie ze stresem pomiędzy badanymi grupami

Jednoczynnikowa ANOVA						
		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
SSZ	Między grupami	2,400	1	2,400	,609	,438
	Wewnątrz grup	228,533	58	3,940		
	Ogółem	230,933	59			

SSE	Między grupami	201,667	1	201,667	47,535	,000
	Wewnątrz grup	246,067	58	4,243		
	Ogółem	447,733	59			
SSU	Między grupami	8,067	1	8,067	1,634	,206
	Wewnątrz grup	286,267	58	4,936		
	Ogółem	294,333	59			
ACZ	Między grupami	3,750	1	3,750	1,256	,267
	Wewnątrz grup	173,233	58	2,987		
	Ogółem	176,983	59			
PKT	Między grupami	17,067	1	17,067	3,884	,054
	Wewnątrz grup	254,867	58	4,394		
	Ogółem	271,933	59			

$p = 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Być może młodzież wciąż wypracowuje konstruktywne strategie radzenia sobie ze stresem. Strategie skoncentrowane na emocjach dotyczą analizy sfery uczuciowej związanej z oddziaływaniem negatywnych bodźców oraz niwelowaniu przykrych doznań. Stres związany z trudnościami na uczelni czy niepowodzeniami w życiu prywatnym sprawia, że młodzież przeżywa negatywne emocje i wciąż uczy się je kontrolować i pracować nad nimi. Wyniki osiągnięte przez studentów w wymiarze stylów radzenia sobie skoncentrowanym na zadaniu także są wysokie. Być może studia są jeszcze czasem, kiedy młodzież wypracowuje najskuteczniejsze sposoby radzenia sobie z trudnościami i stąd niejednoznaczne informacje na temat stylów preferowanych przez młodzież.

Dalsza analiza poczucia koherencji, w kontekście uczestnictwa na zglobalizowanym rynku pracy, studentów oraz osób aktywnych zawodowo polegała na podjęciu próby wyjaśnienia wpływu na ten mechanizm wymiarów cech osobowości i stylów radzenia sobie ze stresem reprezentowanych przez badanych.

Tabela 4. Korelacje wymiarów osobowości i wymiarów poczucia koherencji w grupie osób aktywnych zawodowo

		Korelacje				
		N	E	O	A	C
zaradność	Korelacja Pearsona	-,155	-,075	-,351	,018	-,016
	Istotność (dwustronna)	,413	,694	,057	,923	,935
	N	30	30	30	30	30
sensowność	Korelacja Pearsona	-,017	,108	,212	-,096	,403*
	Istotność (dwustronna)	,929	,571	,260	,616	,027
	N	30	30	30	30	30

zrozumiałość	Korelacja Pearsona	,073	,141	,020	,155	,331
	Istotność (dwustronna)	,700	,456	,918	,414	,074
	N	30	30	30	30	30

* Korelacja istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie)

** Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne.

Zastosowano współczynnik korelacji liniowej Pearsona jako metodę analizy statystycznej. W przypadku grupy osób aktywnych zawodowo wystąpiła istotna korelacja pomiędzy wymiarem sumienności a poziomem sensowności. Jest korelacja dodatnia o średniej sile, można zatem powiedzieć, że na wysokie zdolności człowieka do zaangażowania się w radzenie sobie ze stresorami (jakimi są dynamika i globalizacja rynku pracy) ma wpływ duża sumienność osób aktywnych zawodowo.

Tabela 5. Korelacje stylów radzenia sobie ze stresem i wymiarów poczucia koherencji w grupie osób aktywnych zawodowo

		Korelacje		
		zaradność	sensowność	zrozumiałość
SSZ	Korelacja Pearsona	-,142	-,139	,081
	Istotność (dwustronna)	,455	,463	,672
	N	30	30	30
SSE	Korelacja Pearsona	-,010	-,042	,311
	Istotność (dwustronna)	,958	,824	,094
	N	30	30	30
SSU	Korelacja Pearsona	-,299	,020	,121
	Istotność (dwustronna)	,108	,915	,524
	N	30	30	30
ACZ	Korelacja Pearsona	-,298	-,055	,051
	Istotność (dwustronna)	,110	,772	,789
	N	30	30	30
PKT	Korelacja Pearsona	-,344	,099	,126
	Istotność (dwustronna)	,063	,603	,508
	N	30	30	30

* Korelacja istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie)

** Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne.

Nie wykazano istotnego związku pomiędzy stylami radzenia sobie ze stresem a wymiarami poczucia koherencji w przypadku grupy aktywnej zawodowo. Nie można jednak z całą pewnością powiedzieć, że taki związek nie istnieje. Temat ten wymaga pogłębionej, dalszej analizy i kolejnych badań.

Tabela 6. Korelacje wymiarów osobowości i wymiarów poczucia koherencji w grupie studentów

Korelacje		N	E	O	A	C
zaradność	Korelacja Pearsona	-,131	,364*	-,159	,026	-,107
	Istotność (dwustronna)	,490	,048	,400	,890	,573
	N	30	30	30	30	30
sensowność	Korelacja Pearsona	-,124	-,319	,148	,103	-,232
	Istotność (dwustronna)	,513	,086	,435	,588	,216
	N	30	30	30	30	30
zrozumiałość	Korelacja Pearsona	-,237	-,088	-,417*	-,187	-,176
	Istotność (dwustronna)	,206	,645	,022	,322	,353
	N	30	30	30	30	30

* Korelacja istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie)

** Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku studentów wpływ na poziom poczucia zaradności ma czynnik ekstrawersji. Jest to korelacja dodatnia o średniej sile. Można zatem sądzić, że to studenci budują kontrolę nad posiadanymi zasobami dzięki aktywności, kontaktom z innymi ludźmi, licznym pozytywnym relacjom. Istotna korelacja pojawiła się także pomiędzy zrozumiałością a otwartością na doświadczenia. Korelacja ujemna świadczy o kształtowaniu tego wymiaru poczucia koherencji przez niższy poziom otwartości. Biorąc pod uwagę fakt, że studenci dokonywali samopisu w kontekście własnego udziału w zglobalizowanym rynku pracy, można sądzić, że ocena bodźców (związanych z karierą i pracą) jako jasnych, sensownych, uporządkowanych, wytłumaczalnych i przewidywalnych, jest łatwiejsza dla młodzieży, która ostrożnie dokonuje oceny otaczającego świata, przyjmuje większy dystans w kontekście nowości.

Tabela 7. Korelacje stylów radzenia sobie ze stresem i wymiarów poczucia koherencji w grupie osób studentów

Korelacje		zaradność	sensowność	zrozumiałość
SSZ	Korelacja Pearsona	,205	,187	,083
	Istotność (dwustronna)	,278	,321	,664
	N	30	30	30
SSE	Korelacja Pearsona	-,089	-,194	-,164
	Istotność (dwustronna)	,641	,305	,387
	N	30	30	30

SSU	Korelacja Pearsona	,248	,011	,128
	Istotność (dwustronna)	,186	,953	,500
	N	30	30	30
ACZ	Korelacja Pearsona	-,019	-,115	,199
	Istotność (dwustronna)	,922	,546	,293
	N	30	30	30
PKT	Korelacja Pearsona	,425*	,130	,016
	Istotność (dwustronna)	,019	,493	,933
	N	30	30	30

p = 0,05

Źródło: opracowanie własne.

Strategią radzenia sobie ze stresem związaną z budowaniem wymiaru zaradności jest w przypadku grupy studenckiej styl nastawiony na poszukiwanie kontaktów towarzyskich. Może to być jednak styl jedynie pozornie ułatwiający walkę z trudnościami i kształtujący koherencję na poziomie poczucia kontroli, wiąże się bowiem z unikaniem trudności poprzez poszukiwanie relacji. W sytuacjach dotyczących studentów może to być styl korzystny, jednak w momencie podjęcia aktywności zawodowej może on nie stanowić konstruktywnej metody radzenia sobie, ale jedynie sposób na odsuwanie problemów i faktycznego zwiększania trudności.

Podsumowanie

Jakość funkcjonowania pracowników na rynku pracy oraz przygotowanie młodzieży w kontekście globalizacji rynku pracy ma duże znaczenie. Aby efektywnie realizować ścieżki karier pracownicy, poza kompetencjami profesjonalnymi, wzmacniać powinni kompetencje osobiste, wspierające budowanie pozycji i wizerunku na rynku pracy. Współcześni pracownicy posiadają szereg cech, które sprzyjają ich efektywnym działaniom zawodowym. Przytoczone badania wskazują, że młodzi ludzie są przygotowani do wejścia na rynek pracy. Warto jednak podejmować działania, które poszerzą zakres posiadanych przez młodzież kompetencji, przyczyniających się do zwiększenia atrakcyjności na rynku pracy. Naprzeciw potrzebom młodych ludzi wychodzą programy unijne, takie jak Leonardo da Vinci, służące tworzeniu wielokulturowych programów i projektów wsparcia dla młodzieży, takich jak *Career Learning as a Success Factor for Lifelong Learning*. Dzięki projektowi, w jakim uczestniczyła Społeczna Akademia Nauk, wypracowano metody pomagające młodym ludziom w poznawaniu swoich kompetencji, radzeniu sobie z trudnościami, zwiększaniu motywacji, budowaniu sieci kontaktów zawodowych tak, aby wzbogacić ich doświadczenia i zwiększyć szanse sukcesu na globalnym rynku pracy.

Bibliografia

Antonovsky A. (1995), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: Jak radzić sobie ze stresem, i nie chorować?*, Fundacja IPN, Warszawa.

Costa P.T., Mc Crae R.R. (1992), *NEO-PI-R. Professional Manual. Psychological Assessment Resources*, Odessa FL.

Koniarek J., Dudek B., Makowska Z. (1993), *Kwestionariusz Orientacji Życiowej. Adaptacja The Sense of Coherence Questionnaire (SOC) A. Antonovsky'ego*, „Przegląd Psychologiczny”.

Pasikowski T. (2001), *Struktura i funkcje poczucia koherencji: analiza teoretyczna i empiryczna weryfikacja* [w:] H. Sęk, T. Pasikowski (red.), *Zdrowie – Stres – Zasoby*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań.

Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P. (2005), *Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych CISS – podręcznik*, PTP, Warszawa.

Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (1998), *Inwentarz Osobowości NEO-FFI – adaptacja polska*, PTP, Warszawa.

<http://biznes.pwn.pl/index.php?module=haslo&id=3970479> (dostęp: 10.10.2012).

<https://sites.google.com/site/eucareerlearning/> (dostęp: 01.09.2012).

Karol Krawczyński
Społeczna Akademia Nauk

Information Technology in Management

Abstract: In the article the author presents the significance of computerization in management. To analyse this topic, he shows the role of information system in management as well as information needs in businesses. Next the author goes on to describe the principles of designing information systems and implementing them. The author also indicates the sources of information for the management.

Key-words: information system, management, technology.

Introduction

The development of information technology has made the computer science not only an area of interest restricted to narrow professional groups. This development expanded, getting into business and social life. In companies, the demand on specialists has increased both those having knowledge in economics, management and foreign languages as well as those able to use computer technologies to meet the objectives.

The effective management of the company may be supported by applying new ways and information tools to serve the processes taking place in the company. The measure of the effectiveness of applying such tools should be the time of an access to information as well as the simplicity of using the programs by a user.

The subject was chosen significantly due the influence of information technology in management of vast information resources and sharing them with other people on strategic level. Apart from information systems used to lead and perform transactions it is the decision making information systems applied in companies that are of significant importance. By applying the decision-ma-

king processes, the executives of the highest range of management and the specialists in companies are helped to obtain the estimate of the information collected, use it in planning and decision-making process.

The aim of this article is to present the role of information technology systems in management and the information needs of the company. The author also presents the scheme of designing information system and the source of information useful in management.

1. Information system in managing the company

Information system, taking into consideration the problems of structure and data functioning, is a tool used for organizing and recording the information. As every system it is a group of information sources, some ways and methods of processing data, the material presented together with the relations occurring among these elements and their specifications. Thus, we can say that by information system we should mean the set of methods of collecting, editing, storing, updating, releasing, searching, linking, showing and protecting the information coming from different sources [Musiakiewicz 1995].

The information system is not the tool working on its own, it has a very menial character and its functioning is subdue to the management sphere. The working of the system relies on being based on additional record, increased office staff collecting and working up the data. It provides the relevant units and people with the essential information about the procedure of the processes and business facts. Before the information gets to the addressees it has to be adjusted to their expectations and needs. The information system is therefore subdue to the proper process of managing the information.

The information system is used by various business facilities; the area of its work depends on the kind of the facility unit, its size, organizational structure and the system of management.

To specify the terms to be fulfilled in order to define the system as well-functioning, its following features should be listed:

- the elements of the system have to be interconnected;
- functioning of the system should lead to reaching a particular, noticeable effect;
- the system is able to compensate the disturbances from the background [Gackowiak 1974].

The information system should lead to creating proper procedures of processing, they should transform source data into information useful for the users. It is accomplished by a range of automatic sources for information processing. The processing of the data should come towards gradual processing of field subsystems, e.g. the management of stock-material, employment-payment, ready-made products, and the accountancy-finance subsystem will be the centre

of this system as the last to be implemented linking previous automating tasks. The processes, which were aiming at choosing the objective of the company, set together with fixing the policy and the programs essential to accomplish particular field tasks have not been connected with automating tasks as it requires the information of a very wide range – with proper time advance, medium and long-term. It is also connected with constant observation of the company environment as well as keeping the high level of ability to adapt changing conditions. It is thought that the main idea of strategic management is increasing background disturbance existing in contemporary economy. On the side of its results there are listed among others:

- globalization of the markets;
- decentralization of management processes;
- integration of company functions
- lowering the organizational structures (horizontal structures);
- participation management (participation) [Penc 1992].

The changes listed above are so deep that we deal with completely different companies that we used to have in the 60s and 70s. It is the altering environment that used to be and still is the reason for these company changes. It is an original reason but not a direct reason. The direct reason lies in quality changes of the decision processes. Due to today's background disturbances, the real forecasting is not possible and thus the structuring of company actions in assumed time range. Therefore, without giving up the forecasting, it is essential to provide a company with an ability to adapt to possible changes in the environment. The move from a traditional management to strategic management does not concern only a simple alternative: activity on the basis of detailed research or *ad hoc* action. In the strategic management it is assumed, however, that the forecasting research is not sufficient to structuring and developing problems of a company in an assumed time range. With a steady environment, that structure making could rely on information systems aimed at penetrating some marked areas of the reality. The lack of steady background is the reason why the oriented information systems are far too insufficient. The requirements of the background of the company as well as the necessity of optimal and complete information sections supporting decision making processes cause that the information system develops into the direction of: record-information-decision. This is the consequence of accomplishing the tasks of this system. These tasks could be divided into two stages:

- recording;
- information-decision making.

However, even some flawless information systems are not able to provide the manager with all the necessary information for regular background obse-

rvation, identification signals about changes and information about changing working terms.

Analysing the environment of a company should rely on analyzing three elements: environment, professional business and strategic group. Strategic management is a tool of supporting strategic thinking, reflection and cautiousness, its importance has been constantly growing, which is presented in a drawing below.

Drawing 1. Information needs of a company

Internal Environment	Business Company	External Environment
Invoicing	INFORMATION SYSTEM	Related ideas
Payment Collection		Customers
Sale		Shareholders
Delivery		Trade Unions
Production		Government
Warehousing		Security Agencies
Salaries		Banks
Stocking		Sellers
Purchases		Competitors
		World events

Source: R.W. Brightman, J.M. Dimsdale (1986), *Using Computer in an Information Age*, Delmar Publications, Albany, p. 51.

2. Designing Information Systems

Creating a good and useful information system (IS) requires constant improvement of methodology in building such a system and its proper implementation. It concerns not only building dedicated systems but the multiplied systems as well, which should be adjusted to a specific requirements of an organization. During creating a dedicated system or adjusting an existing system it is necessary to accomplish subsequent stages of creating such a system.

While creating a multiplied systems the attention should be paid on the analysis and implementation stage as well as the necessity of accomplishing the remaining phases of the life cycle may occur in the process.

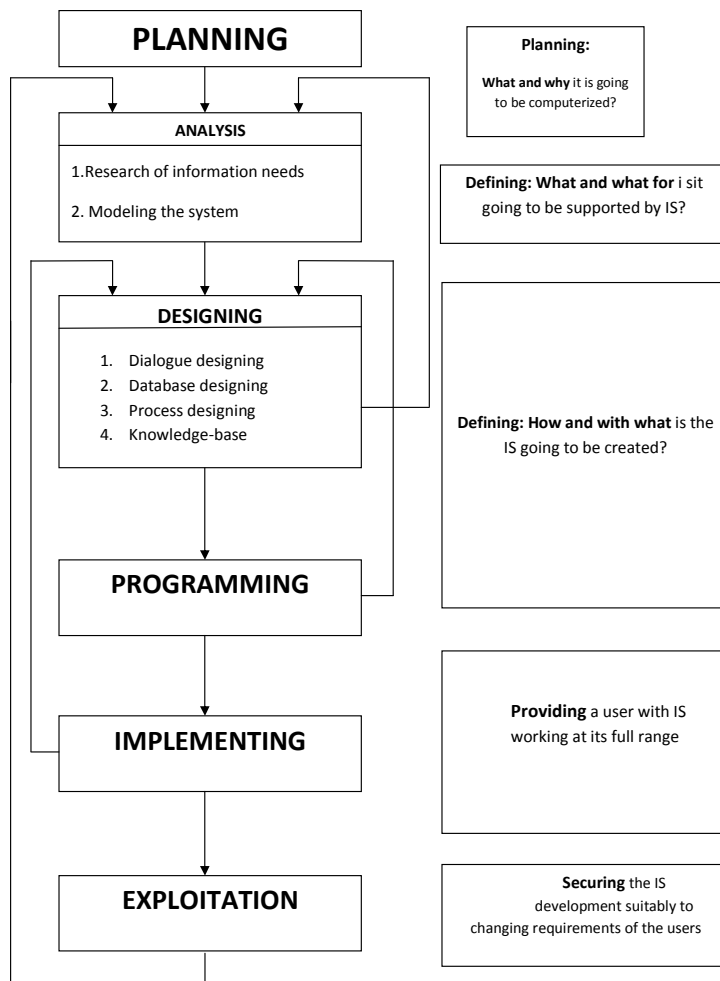
All kind of modifications, development and adjusting of the existing systems to new requirements of users or changes to law regulations require analyzing, designing of the programs, testing and implementing. During current exploitation the system should be constantly updated and improved by its creators, which requires accomplishing the subsequent phases of the system life cycle. Discontinuing the process of updating and upgrading leads to a close-down of the system.

Designing an information system is a sequence of coherent, interconnected activities leading to creating a system and its use. The process of designing

involves many activities, starting with system planning, through defining a design problem and making a project to the activities connected with implementation, improving and maintaining the system. All these activities aim at providing an interesting and effective collecting, processing and sharing the information needed by the users.

Designing IS is a creative process, requiring substantial knowledge as well experience and intuition. The process of designing consists of subsequent stages connected together. The drawing 2. shows a scheme of such a process and interrelated stages.

Drawing.2. Process of Designing Information System Scheme



Source: C. Olszak, H. Sroka (2003), *Computer Science in Management*, A.E, Katowice Poland, p. 249.

3. Information Management Systems

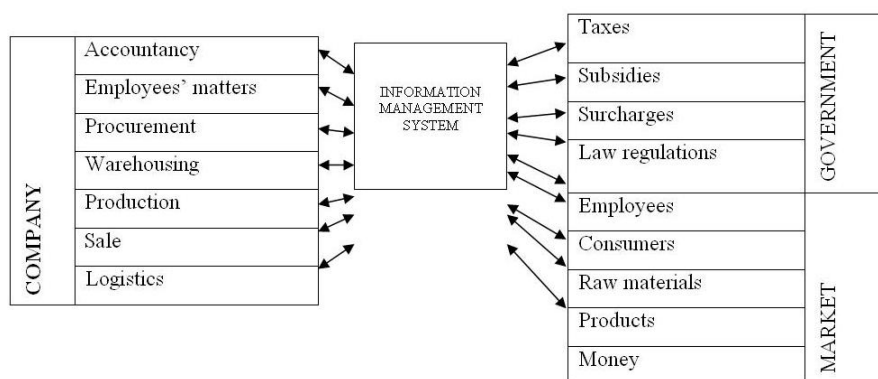
Information management system equipped with computer technology will be a connector between various subsystems, above all the management subsystem and the basic activity in management subsystem the decisions will be taken concerning basic activity in this subsystem the products and services are produced.

In information management systems there are the following operations performed:

- obtaining data – specifying which information concerning the system area must be obtained;
- sending (transferring data);
- collecting data;
- keeping data – the way of organizing collections and the rate of their integration.
- updating – defining a period in which the data is to be updated.

Processing information which means specifying the methods and procedures by which the data is analysed, the operation is based on classic algorithms, which enable obtaining clear results after a finished number of steps as well as on heuristic algorithms, which don't lead to clear results, but they are able to present the reasons to take correct decisions, though [Pająk 2006, s. 257].

Drawing 3. Information Sources for Management



Source: Z. Biniek (2009), *Information Science in Management*, p. 31.

The sources of information inside the company are the modules listed in the left side of the drawing, the modules representing a company are responsible for providing the data occurring inside the company. The background of the company is represented by the government and the market. From the mar-

ket there comes information about consumers' behaviour, availability of the funds, information about employers and management staff availability. The government leads a specified policy towards business entities using the relevant instruments, the market sends signals about objective conditions to running business [Olszak, Sroka 2003].

4. The Role of Information in Management

Nowadays information is one of the most expensive goods on the market, as reliable and on time it is a very important element in a decision making process. The information that gives the ability of strategic superiority to the company is of the priority. Data concerning sales, production and this concerning carried investment is also crucial. All the information about a company or its functioning is more frequently expected from information systems.

Information system is used for processing the information that is sent to it and presenting the processed results. It is open and this is how it tells us about its interaction with the environment and its users.

According to Pietrzak the information system is an integrated group of people, sources, methods of collecting, encoding, decoding, storing and processing, searching and communicating as well as updating and using data required by the management staff to make decision and manage the company [Pietrzak 1998].

In small companies the aim of information system is 'possessing an effective system of collecting and processing data [...] and a quick way of using (it). In big companies the attention is paid to using an information system as a source of competitive edge' [Wacławik 2000].

The basic components of information system include : a group of information senders, a group of method and technical products, a group (or groups) of information, a group of information receivers [Nowicki 1998].

Management information systems fulfill different tasks, as following:

- they serve as the main source of information, which enable to perform tasks configuring the current situation of a company and its further development;
- they ensure the interaction between management system and executive system (of production and services);
- they influence the level of expenses spent on running business by feedback which allow to take improvement actions in the area of planning or communicating between the employees of the company and its outer units;
- they contribute to the development of competitive products and serviced that may ensure superiority on a local, domestic or international market;

- they are a valuable “treasure” of every company, as they contribute to finding new energy-material sources that have not been known so far (sources, materials, energy).

Making decisions at every level of management requires to have a certain amount of information applying to specific features: reliability, velocity, brevity, rationality of collecting and preparing information [Rojek 1999].

5. The Division of Management Information Systems

Increasing abilities of computer technologies create more and more effective information systems. Computer applications designed for companies are diverse ranging from simple solutions, which automate standard counting procedures to such ones which in a complex way feed into the management of almost all organization resources and support making difficult, weak-structured decision.

At first let us define a management information system. This name includes three concepts: system, management and information technology. We define system as an each object under information process, subject to analysis or synthesis of information technology activities. The system can be a company as well as its elements, e.g. data processing system, financial- accountancy department and material economy. The management is a process of making decisions involving: creating and approving a programme of arrangements resulting from performing organizational functions and decisions connected with coordinating each of system elements. The crucial task of information technology is supporting the management and information flow in existing companies. Information systems are usually implemented to update. This is a multi-aspect investment undertaking. It is done by teams of workers: computer specialists, financial workers, lawyers and management specialists. The main task of information technology in management is creating information- decision centres in which these procedures could be performed. The other important task is modernizing the recording devices.

Management in information systems functions in separate management functions, which describe functional layout of decision centres activities. In a specific programme there might be tasks connected with activity, motivation, supervision and individual or group control.

Supporting management information technology focuses its actions on the areas in which the computers can be used in the company, however this scheme could be varied in different business. The use will vary in a commercial company, selling company or manufacturing company from that applied in financial or medical institutions. However, the division into areas of information technology appliance to supporting management is common to all businesses. To sum up, we could differentiate such areas: as

1. Recording-Information area in which the management is supported by the subsystem of administration- disposition while information support is done by computer data processing and office communication.

Drawing 4. Classification of Management Information Systems

	Areas of Appliance	
	TPP	
	PRODUCTION PLANNING	
	MATERIAL ECONOMY	
	STAFF_PAYROLL ECONOMY	
	ASSETS ECONOMY	
	TOOLS ECONOMY	
	SALE OF GOODS	
	FINANCIAL-ACCOUNTANCY	
Management functions	MANAGEMENT INFORMATION SYSTEM	System Activities
PROGRAMMING		Recording
ORGANIZATION		Automating decisions
MOTIVATION AND STIMUL		Preparing information to decision
COORDINATING		Automating Decision Process
	Kinds of Systems	
	PARTIAL	
	AREA	
	COMPLEX	
	INTEGRATED	

Source: Z. Biniek, Information Technology in Management, Vizja Press &IT, Warszawa 2009, p. 35.

2. Information-decision area - in this area the support for management is provided by a subsystem of decision making, the computer supports by wholesalers of data or systems of methods banks and models of management.

Classification of information systems is not an easy task due to the wide range of problems, there are used by different users and created with the use of different methods and information techniques. However with the division of the systems, the two criteria should be noticed:

- the size of a facility, which means the structure features and the functioning rules;
- sort of fulfilled functions, which means the range and the form of supporting processes.

With the first criterium the organization complexity should be taken into account as well as the area of activity, diversity and intensity of background interaction. The second criterion should involve content- based and function-based range, division into units and people to communicate with the user.

The facility size criteria includes:

- facility management information systems serving for one business unit
- over-facility systems that could serve for business in different geographical places.

The criteria of performed functions involves:

- information - decision processes;
- transaction systems;
- integrated management information systems;
- documentation and processes management systems, customers relation, supply chain systems;
- systems of teamwork;
- office and administration supporting systems;
- electronic data interchange;
- e-commerce.

To make management information system useful for the user many criteria must be fulfilled. The criteria can be described as the aims, which information system designers must face.

The list of criteria is as follows:

- **Availability** to a user of all information resources which are essential to make decisions and perform given tasks,
- **Updating** understood as a task which enables the user to receive up-to-date data. Their timeliness depends on a specific organization. For instance bank customers want to know their account balance immediately after withdrawing or paying the money into account. Information about a warehouse stock, however, if they refer building materials, may be updated every hour,

- **Reliability** understood as an credibility or plausibility. The received information is required to be in accordance with the information which describes a particular facility or an event in a specified time and place. The information received by the user should be correct in a methodological sense. The research carried among management staff of different companies has shown that it is the primary requirement applying to information systems. The management staff accounts for having an economic instinct and can estimate a specified parameter even if they don't have any information concerning the facility. However, possessing incorrect data makes a user less alert and it undermines his/her trust in information system,
- **Completeness** viewed as a difference between source information and the information received by the user. Completeness could be described as well as information losses appearing in the process of sending and processing information,
- **Comparability** – information collected from one area or relevant to it is required to apply a comparative analysis. It is more difficult to perform at higher levels of management, where segregated information is used. Information collected at an elementary level, so called source information is more useful to make comparisons. In fulfilling this task the greatest dangers concern reorganizational activities, which cause some changes to existing relations and connected with it documents modifications,
- **Infallibility** depending on specific of an organization, this criterion can have different numerical result or quality characteristics. The reliability of a system is a ratio of faults of all sequentially connected elements,
- **Processability.** To fulfilling this criteria it is essential to realize what kind of information are to be processed in the system. The information resources that exist in a system not always can be absorbed by the system. This means information presented in a visual or audio form are in most organizations unable to be processed, despite quite a big development in this area,
- **Flexibility** is a statement describing information system ability to react to changes appearing inside the organization as well as outside. Flexibility is the ability to absorb the information coming from different transmitters that have different form an ability of adjusting to constantly changing users' needs.. This criteria is particularly important for the organizations working in constantly changing environment,
- **Economy** understood as a set of criteria connected with the effect and cost of designing and exploiting the system. This requirement specifies economic condition of a user,
- **System Time Reaction** - it means how long a user has to wait for an answer to a question. The criteria on time is used interchangeably, involving delivering needed information in advance in specified time,

- **Detail.** This is the requirement of information detail which needs to be provided by used information system,
- **System Stability,** meaning its resistance to inner and outer interference. A user can demand an ultra-stability from the system, it means an ability to return to its prior state before its work had been disrupted,
- **Priority.** Users, especially decision- makers of the highest level of management require the system to be able to satisfy their needs prior to other users' needs,
- **Confidentiality.** User would usually like the information from a specific area of organization activity not to be widely disseminated as well as to provide special protection to this information,
- **Security.** The security of a system can be described with a scale of being able to retrieve accidentally lost data:- retrieving information does not pose greater difficulties,
- **Simplicity in Use** - it is the criteria difficult to be specified in amount, but very crucial to users. The practice shows that very modern information systems are not used because being described as more difficult to operate than the system that has been used up to now [Kisielnicki, Sroka 2005].

Conclusion

Contemporary computer science interferes with almost every field of human activity and it is difficult to find an area of life without direct or indirect applications. Production companies, regardless of product range and production scale appear to be subject to information technology use to support the processes of directing, managing and manufacturing.

The importance of computerization process, described in this publication, the role of information system in managing a company gives an image of this scientific and practical discipline. The development of computer science and the areas in which it can be applied are changing in a rapid way. Undoubtedly information systems are a good tool supporting good management, however they should be well-designed, well-implemented and well-acknowledged by a user. It should be remembered that 'computerization of a mess can cause mess that is doubled'.

Bibliography

- Biniek Z. (2009), *Informatyka w zarządzaniu*, Vizja Press & IT, Warszawa.
- Brightman R.W., Dimsdale J.M. (1986), *Using computer in an information age*, Delmar Publ., Albany.
- Gackowiak Z. (1974), *Projektowanie systemów informacyjnych zarządzania*, WNT, Warszawa.

- Kisielnicki J., Sroka H. (2005), *Systemy informacyjne biznesu*, Warszawa.
- Musiałkiewicz J. (1995), *Marketing Ekonomia*, Warszawa.
- Nowicki A. (1998), *Podstawy informatyki dla ekonomistów. Studia teoretyczne i praktyczne*, PWN, Warszawa–Wrocław.
- Olszak C., Sroka H. (red.), (2003), *Informatyka w zarządzaniu*, Wyd. A.E, Katowice 2003.
- Pająk E. (2006), *Zarządzanie produkcją. Produkt, technologia, organizacja*, PWN, Warszawa.
- Penc J. (1992), *Leksykon biznesu*, Agencja Wydawnicza PLACET, Warszawa.
- Pietrzak S. (1998), *Information System of Company Management, the Economy and Organization of Companies*, 6.
- Rojek T. (1999), *System informacji ekonomicznej jako narzędzie controlling. Materiały z konferencji naukowej*, Łódź–Spała.
- Wacławik L. (2000), *Information System in Global Conditions, Economy and Company Organization*, 1.

Marek Krawiec
Społeczna Akademia Nauk

Mentoring jako narzędzie integracji zawodowej

Mentoring as an instrument of professional integration

Abstract: The aims of this article to present the practical approaches to chosen forms of support of self-reliance gaining process of young people coming from different forms of foster care. The most important forms of support include vocational counselling practiced during the realisation of the following projects by the Academy of Management in Lodz in the period of 2004–2012:

- The EQUAL Community Initiative project “Children’s Homes Pupils – New Chances, Better Tomorrow” realised in a national and an international partnership (2004–2008);
- “Development Support Centre as a tool of vocational and social integration of youths endangered with social exclusion” implemented within measure 7.2.1 of Human Capital Programme co-financed by the European Social Fund (2008–2009);
- “Development Support Centre” implemented within measure 7.2.1 of Human Capital Programme co-financed by the European Social Fund (2010–2011).

Key-words: vocational guidance, coaching, mentoring, peer mentoring, process of gaining self-reliance by pupils from various forms of foster care, Development Support Centre.

Wprowadzenie

Podstawowa, zawarta w tytule teza, prezentowana będzie w oparciu o dwa podstawowe źródła. Pierwsze z nich to wybrane opracowania z zakresu do-

radztwa zawodowego, zarządzania, pedagogiki i psychologii pracy poświęcone mentoringowi. Drugie to doświadczenia z realizacji przez Społeczną Akademię Nauk w latach 2004–2012 następujących projektów:

- Projektu Inicjatywy Wspólnotowej Equal „Wychowankowie domów dziecka – nowe szanse, lepsze jutro”, realizowanego w partnerstwie krajowym i zagranicznym (2004–2008);
- „Centrum Wspierania Rozwoju jako narzędzie integracji zawodowej i społecznej młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym”, realizowanego w ramach działania 7.2, poddziałania 7.2.1 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego (2008–2009);
- „Centrum Wspierania Rozwoju”, realizowanego w ramach działania 7.2, poddziałania 7.2.1 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego (2010–2011).

Głównym celem wszystkich tych projektów było wspieranie procesów usamodzielniania wychowanków z różnych form opieki zastępczej. Abstrahując od formalnych definicji tych procesów, zawartych choćby w ustawie o pomocy społecznej (aktualnie pieczy zastępczej) – przez usamodzielnienie rozumiano taką sytuację społeczną i zawodową młodego człowieka, w której ten:

- jest w stanie samodzielnie się utrzymać;
- ma zapewnione samodzielne mieszkanie (poza lokalami instytucji pieczy zastępczej);
- pracuje zawodowo lub kontynuuje naukę dzięki posiadaniu odpowiednich środków.

Procesy wspierania usamodzielniania się młodych ludzi prowadzić miały do wskazanego powyżej stanu rzeczy. Jednak analiza sytuacji życiowej wychowanków głównie domów dziecka prowadzona zarówno przez agendy pomocy społecznej jak i różne organizacje pozarządowe zarówno w kraju, jak i za granicą (patrz choćby dokumenty programu EQUAL) wskazuje na dość niebezpieczną tendencję. Otóż część usamodzielnionych wychowanków po wejściu w pełnoletność nie jest w stanie samodzielnie funkcjonować – stosunkowo szybko stają się klientami pomocy społecznej. Podstawową przyczyną może być ich sytuacja na rynku pracy. Mają albo kłopoty ze zdobyciem zatrudnienia, albo kłopoty z jego utrzymaniem. Istnieje wiele opracowań zawierających stosunkowo pełny obraz tego problemu, wszystkie one w znacznym stopniu zgodne są w określaniu jego przyczyn. Młodym ludziom brakuje zarówno kompetencji zawodowych, jak i kompetencji społecznych, potrzebnych do skutecznego zaistnienia na współczesnym rynku pracy. Są kształceni w mało atrakcyjnych zawodach, niezgodnie z własnymi zainteresowaniami, bez umiejętności interpersonalnych, potrzebnych dla efektywnych kontaktów z innymi ludźmi. Na

etapie budowania własnej ścieżki kariery nie otrzymali odpowiedniej pomocy (o tym także w dalszej części artykułu), uczęszczali do nieodpowiednich ze względu na zainteresowania, możliwości poznawcze i sytuację na rynku pracy szkół, brakowało im motywującego smaku sukcesu w szkole czy w pierwszej pracy. Brak im także „treningu pracy” – punktualności, poczucia obowiązku, odporności na niepowodzenia.

Wspomniany na początku główny cel wszystkich, wcześniej wymienianych Projektów – czyli wspieranie procesów usamodzielniania prowadzące między innymi do pełnej integracji zawodowej i społecznej – realizowany był z użyciem dwóch podstawowych narzędzi.

Pierwszym narzędziem wspierającym procesy usamodzielniania się było doradztwo zawodowe. Drugim z tych narzędzi był mentoring – we wszystkich tych projektach realizowany w różnych formach, wymiarach i z różnym nieco nastawieniem na ostateczny rezultat.

Oczywiście takie postawienie sprawy naraża Autora na zarzut dużej niefrasobliwości metodologicznej. Przecież mentoring często jest traktowany jako specyficzne narzędzie lub wręcz metoda doradztwa zawodowego (czy też raczej życiowego), więc nie powinien być uznawany za inną, alternatywną metodę. Ale kiedy z jednej strony postawimy tradycyjne, dyrektywne doradztwo zawodowe, a z drugiej mentoring, jako jego nowoczesną formę – to wtedy to rozróżnienie będzie miało sens.

Przeciwstawienie tradycyjnego, dyrektywnego doradztwa zawodowego (realizowanego dziś jeszcze nie tak rzadko, jak można by się spodziewać) mentoringowi nie jest tu też okazją do rozróżniania liniowego czy równoległego obrazu procesów doradczych. Obraz liniowy odnosi się tu do przebiegu doradztwa od jego dyrektywnych form, będących cały czas w procesie zmian, w kierunku wybranych modeli współczesnego rozumienia doradztwa jako towarzyszenia przez całe życie [Paszowska 2008, za: Lamb 1998, Gęsicki 2004] – w tym co-achingu i mentoringu. Obraz (przebieg) równoległy wskazuje na równoczesne realizowanie doradztwa klasycznego (w jego dyrektywnej formie) wraz z nowoczesnymi jego formami, takimi jak mentoring.

Niniejsza prezentacja poświęcona jest **mentoringowi** traktowanemu jako nowoczesne narzędzie integracji zawodowej realizowanej podczas wspierania procesów usamodzielniania młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. Zawiera zarówno dokładny opis przyjętej koncepcji wsparcia, jak i jej realizacji. Mentoring przedstawiony jest tu na tle wszystkich rodzajów działań wspierających stosowanych w realizowanych przez Uczelnie Projektów, w tym oczywiście działań doradczych.

Wspieranie procesów usamodzielniania w zasadzie polega na pomaganiu w zaspokajaniu podstawowych potrzeb wychowanków wchodzących w dorosłe, samodzielne życie. Potrzeby te nie różnicują tej grupy młodzieży od in-

nych grup, dotąd wyrastających w „normalnych” rodzinach. Młodzi ludzie zazwyczaj potrzebują pieniędzy, mieszkania, potrzebują pracy, mają mniejsze lub większe wyobrażenie na temat swych ścieżek kariery, swego życia, wybieranych przez siebie wartości. Wszystkie wspomniane grupy za szczególnie istotne i modelujące ich aktualne zachowanie uważają zaspokojenie (zaspokajanie) potrzeby bezpieczeństwa [Piekarska, Sołtys, Śmilgin-Malinowska 2008]. Składa się na nią wszystko to, co dotyczy choćby perspektyw życiowych, nauki, pracy, zarobków, mieszkania – wreszcie rodziny (miłości, współpracy, współodpowiedzialności). Świadomość tych potrzeb, a zwłaszcza świadomość (perspektywy) możliwości ich zaspokojenia w ogromnej mierze kształtuje ich plany życiowe i konkretne zachowania.

Zanim zostanie zaprezentowany opis konkretnych strategii doradczych realizowanych w kolejnych projektach, należy odnieść się do kluczowych pojęć tego opracowania – doradztwa zawodowego (poradnictwa) – oba te pojęcia traktuje autor zamiennie i równoważnie, nie chcąc wdawać się w teoretyczne rozważania, niewnoszące nic szczególnego do zasadniczego problemu tej prezentacji – oraz coachingu i jego szczególnej formy, jaką jest mentoring [Parsloe, Wray 2002, Sołtys, Piekarska 2008].

Współczesne podejście do poradnictwa zawodowego traktuje je jako stały element kształcenia ustawicznego (całozyciowego). To nie jest już wyraźnie zindywidualizowana forma działań, realizowana przez doradców zawodowych, psychologów i pedagogów, wspierających podejmowanie decyzji zawodowych w zaciszu swych gabinetów, czy nawet – w nowszych modelach – podczas spotkań grupowych w klasach lub innych miejscach. Takie podejście skutkuje pojawieniem się dwóch poważnych wyzwań [Krawiec 2007]:

- konieczności przekształcenia poradnictwa zawodowego, z działań skierowanych na pomoc uczniom w podejmowaniu decyzji zawodowych na działania prowadzące tych uczniów do nabywania umiejętności samodzielnego kierowania karierą;

Umiejętność budowania i rozwijania własnych kompetencji, wreszcie też kierowania nimi jest podstawą, determinantą sukcesów zawodowych i życiowych (rodzinnych, towarzyskich), z pewnością różnicuje zarobki, pozycje w strukturach społecznych, miejsce w hierarchii organizacji. To właśnie kształtowanie tych umiejętności jest dziś przedmiotem europejskiej strategii zatrudnienia.

- konieczności podjęcia działań nad zwiększeniem dostępności poradnictwa zawodowego dla wstępujących na rynek pracy, pracujących i studentów, w szczególności dla przedstawicieli grup defaworyzowanych, wykluczonych lub zagrożonych wykluczeniem społecznym.

W Polsce o skorzystanie z tych usług łatwiej osobom bezrobotnym i uczniom, choć, jak już wcześniej wspomniano, nie są to w większości usługi

pomagające w szeroko rozumianym kształtowaniu kariery. Ponadto doradztwo zawodowe dla dorosłych (w mniejszym stopniu dla młodzieży) świadczone jest najczęściej w ramach realizacji konkretnych projektów i często w praktyce służy głównie selekcji do szkoleń bądź udziału w określonych przedsięwzięciach społecznych. Być może u podłoża takiego stanu rzeczy leżą kłopoty ze zdefiniowaniem oczekiwań wobec nowoczesnych systemów informacji i poradnictwa zawodowego – w zasadzie w niewielu krajach udało się to dotąd jasno sprecyzować [Grubb 2002, Krawiec 2007].

Poradnictwo zawodowe dla młodzieży wchodzącej w dorosłe życie, w tym wychowanków domów dziecka i innych form opieki zastępczej w procesie usamodzielniania się, w zasadzie realizowane jest poprzez usługi doradztwa oferowane przez szkoły (głównie poradnie psychologiczne czy pedagogów szkolnych), także w ramach działania Ochotniczych Hufców Pracy oraz sporadycznie przez doradców zawodowych w Powiatowych Urzędach Pracy czy też przez pracowników Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej Wojewódzkich Urzędów Pracy i ich filii. Czasem zdarza się też doradca zawodowy, działający bezpośrednio w placówkach lub szkołach – ale po pierwsze, takie przypadki są bardzo rzadkie albo też doradcy zawodowi, posiadający stosowne kompetencje, mogą świadczyć swoje usługi w bardzo ograniczonym zakresie.

Usługi doradztwa zawodowego oferowane są także przez inne podmioty – jednostki szkoleniowe, PUP, organizacje pozarządowe w ramach realizowanych przez siebie projektów społecznych (szkoleniowych, wychowawczych) – ale trzeba pamiętać, że te projekty raczej służą realizacji polityki społecznej państwa, która nie zawsze odpowiada indywidualnym potrzebom beneficjentów.

Przemiany zachodzące w poradnictwie zawodowym, w Polsce i na świecie, odnoszą się do zmian, jakim podlegają społeczeństwa w trakcie swego burzliwego w ostatnich latach rozwoju. Poradnictwo zawodowe z powodzeniem dostosowywało się w latach 60. i 70. do potrzeb społeczeństwa przemysłowego, w latach 80. do społeczeństwa usługowego, aby w latach 90. służyć społeczeństwu informacyjnemu – a dziś, w XXI wieku, społeczeństwu Sieci. [Kargulowa 2005].

Doradztwo zawodowe jest często utożsamiane z poradnictwem zawodowym, a często też terminy te (tak jak w tym opracowaniu) są używane zamiennie. Zazwyczaj doradztwo zawodowe jawi się jako proces społeczny, przebiegający w interakcji dwupodmiotowej, a jego cechami charakterystycznymi są:

- dobrowolność;
- spotkanie podmiotów;
- dialog.

Tak więc w powyższej interpretacji celem doradztwa zawodowego jest pomoc człowiekowi w samodzielnym osiągnięciu przez niego dojrzałości, odwagi

oraz krytyki w wyborach i ocenie. Znamienным dla powyższej interpretacji doradztwa zawodowego jest fakt, iż decyzja o zasięgnięciu rady oraz jej sposób wykorzystania są rezultatem samodzielnego wyboru [Czerepaniak-Walczak 2001].

Doradztwo może przybrać także charakter masowy, realizowany poprzez przekazywanie wskazówek, informacji czy też instrukcji przy pomocy środków masowej komunikacji. W tym ujęciu szczególnie uwidacznia się jego dyrektywność – wywodząca się z kierowania, przekonywania, pouczenia oraz perswazji, wynikającej ze zdecydowanej przewagi kompetencyjnej doradcy nad klientem [Małecka 2004].

Co do perspektyw doradztwa, to w 2004 roku Rada Europy przyjęła rezolucję poświęconą całowyciowemu doradztwu zawodowemu, gdzie akcentowano jako priorytetową potrzebę wzmacniania instytucji tworzących i wdrażających rozwiązania polityczne, prawne i systemowe na poziomach krajowych i regionalnych. Podjęto próbę budowania struktur służących wprowadzaniu w życie zapisów tej Rezolucji poprzez stworzenie Sieci Całowyciowego Poradnictwa Zawodowego (*Lifelong Guidance Policy Network*). W pracach Sieci udział zadeklarowały wszystkie członkowskie kraje UE, w tym Polska. Nowe wyzwania dla europejskich, w tym i polskich doradców zawodowych spowodowały ewolucję ich działalności, określaną często jako eurodoradztwo zawodowe lub doradztwo kariery całowyciowej. Jest ono jednym z kluczowych działań w ramach Strategii Lizbońskiej, zwróconej w kierunku budowania tożsamości europejskiej i eliminowania bezrobocia.

Na zakończenie należy koniecznie zauważyć, że to, co rzeczywiście wskazuje na zmiany w doradztwie zawodowym, to jego reorientacja na odbiorcę usług, na realnego użytkownika.

Koncentracja na użytkowniku powoduje wyraźne zainteresowanie odbiorcami na różnych etapach drogi życiowej – nie tylko wchodzącymi na rynek pracy czy podejmującymi ważne decyzje edukacyjne. W obszarze zainteresowań leżą nie tylko problemy zawodowe, ale całkowita sytuacja życiowa klienta, rozwijanie umiejętności samodzielnego kierowania karierą, zakłada się zarazem wychodzenie poza określone grupy odbiorców (na przykład określonych grup ryzyka) i włączanie osób z tych grup w mechanizmy, procedury i metody poradnictwa.

Nowe podejście widać będzie w tworzeniach ocen jakości usług oraz w nowych formach i metodach pracy doradców. Ostatnie dziesięciolecie to przecież wiele nowych narzędzi i technik pracy doradców. Już wcześniej dokonała się istotna rewolucja – zamieniono prymat ograniczeń na rzecz prymatu zasobów, choćby poprzez założenia tzw. metody hiszpańskiej, doradztwo stało się procesem służącym rozwojowi, a nie tylko prowadzącym do podejmowania decyzji. Częściej wykorzystuje się grupowe formy pracy z klientami, coraz większego znaczenia nabiera coaching i mentoring. Ten pierwszy służy głównie wspiera-

niu i rozwojowi umiejętności zawodowych, często przez omawianie spraw z obszaru osobistego. **Wyklucza naprowadzanie klienta na „właściwe” rozwiązanie czy doradzanie czegokolwiek, a koncentruje się na towarzyszeniu klientowi w odkrywaniu własnych zasobów, wspieraniu, motywowaniu.**

Mentoring to znów wykorzystywanie własnych doświadczeń i umiejętności we wspieraniu działań podopiecznego, często w praktyce wywodzącego się z podobnego (tego samego) środowiska, coraz częściej wchodzące do praktyk doradczych, zwłaszcza w środowiskach osób wykluczonych lub zagrożonych wykluczeniem. Ze względu na jego miejsce w praktyce doradztwa realizowanego we wspomnianych projektach oraz na przedstawioną na początku główną tezę, poświęcimy mu więcej miejsca.

Idea mentoringu rozwijała się stopniowo od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku jako jeden z efektów głośnych postulatów o konieczności wprowadzenia bardziej zindywidualizowanych form pracy z jednostkami i grupami zagrożonymi stagnacją w rozwoju. Rozwój tej idei stał się możliwy dzięki włączeniu założeń mentoringu w zakres realizowanych i promowanych postulatów polityki społecznej (głównie w Wielkiej Brytanii i USA). Dziś mentoring uważany jest za intelektualną i społeczną rewolucję form pracy z ludźmi – skutecznie zastępującą instytucjonalne, hierarchiczne procedury wspomagania rozwoju, zmiany indywidualnej i grupowej. Indywidualna forma pracy pozwala na niwelowanie negatywnych skutków tradycyjnych form pomocy, opartych na instrumentalnym, często dyrektywnym traktowaniu podopiecznego, często też ograniczonym do zdefiniowania jego statusu i formalnego reagowania zgodnie z przypisanymi temu stanowi rzeczy procedurami i zgodnie z przypisanymi mu prawami i obowiązkami. Forma mentoringu **w założeniu** gwarantuje to, że podopieczny nie ma poczucia utraty kontroli nad samym sobą oraz instytucją, bo bierze udział w ustalaniu planu i celów pracy i jest współodpowiedzialny za jego efekty. Dzięki angażowaniu i stymulowaniu podopiecznego do pracy dającej wymierne efekty, przełamuje się postawy wyuczonej bezradności oraz poczucie braku sensu i sprawstwa w stosunku do własnego życia i osiągniętych rezultatów. Podopieczny łatwiej daje sobie radę ze stanem frustracji i agresji, będącej wynikiem choćby niedostosowania możliwości do oczekiwań. Pozytywne aspekty indywidualnej pracy mierzone są poprzez wzrost wiedzy, kompetencji, pierwsze sukcesy, nabycie umiejętności właściwej oceny otoczenia i jego oczekiwań w stosunku do jednostki oraz z drugiej strony poprzez wzrost efektywności działań instytucji – podopieczny staje się samodzielny i samosterowny, bardziej skuteczny życiowo, dzięki czemu nie wymaga angażowania dalszych wysiłków instytucji (czasu, pieniędzy, ludzi) lub też zaczyna przynosić konkretne korzyści (wzrost wydajności pracy, lepsze wyniki, a sobie sukces finansowy).

Mentoring i coaching są swego rodzaju hybrydową odpowiedzią [Sołtys, Piekarska 2007] na problem pracy nad efektywnością i potencjałem jednostki,

więc musiały rozwinąć takie formy pracy, które uwzględniały wzorce, narzędzia i standardy wzorowane na tych dziedzinach, w których rozwój, efektywność, potencjał, zmiana i doskonalenie stanowią zarówno punkt wyjścia, jak i cel ostateczny.

Nie ulega wątpliwości, iż geneza idei mentoringu jest związana z wpływami i dorobkiem środowisk akademickich, szczególnie z zakresu nauki o zarządzaniu, koncepcji reorganizacji procesów, kompleksowego zarządzania jakością, doskonalenia obsługi klienta, idei organizacji uczącej się czy zarządzania wiedzą i kapitałem intelektualnym firmy. „Ucząca się organizacja zaprzęga całą potęgę umysłu oraz dostępną jej wiedzę i doświadczenie, by nieustannie ewoluować dla dobra wszystkich jej udziałowców” [Parsloe, Wray 2002, s. 27]. Teoretyczny i praktyczny dorobek z zakresu nauk o zarządzaniu wpłynął na promowanie aktywności jednostki, jej zaangażowania w procesy decyzyjne, zwiększania samodzielności i odpowiedzialności ludzi, których potencjał można uruchomić tylko dzięki zwiększaniu ich autonomii działania oraz poczucia podmiotowości, co stanowi jednocześnie klucz do sukcesu organizacyjnego, ekonomicznego i osobistego. Oczywiście nie można zapominać o podstawowym fakcie, iż nauki o zarządzaniu swoją bazę mają w psychologii społecznej i psychologii pracy.

Inny obszar doświadczeń przeniesionych z efektywnej pracy indywidualnej z jednostkami i grupami to niewątpliwie sport. To stamtąd czerpie się garściami najbardziej spektakularne dowody na to, że sukces jest wynikiem jakości „całościowej” pracy trenera (zaczynając od przekonania o możliwości wyszkolenia „znakomitych trenerów” zdolnych do osiągania „niebawalnych rezultatów”), granicy stawianych wymagań, biegłości w motywowaniu, zadawaniu pytań, umiejętności udzielania i przyjmowania informacji zwrotnych, korzystania z modelu PRO (plan rozwoju osobistego) oraz GROW (cel, rzeczywistość, opcje, wola) oraz możliwości i pracy zawodnika. Elementem wspólnym jest powstanie zapotrzebowania na osobę, która dzięki swojej wiedzy, doświadczeniu i zaangażowaniu w rozwój podopiecznego, jest w stanie doprowadzić go do zmian będących postawą jego sukcesu (sportowego, zawodowego). I taki doskonały trener: „... w pełni angażuje się w pracę z podopiecznym, a rodzaj relacji można porównać do tańca dwojga ludzi, w którym najważniejsza jest harmonia i partnerstwo” [Parsloe, Wray 2002, s. 48].

Mentoring i coaching odwołują się również do doświadczeń psychoterapeutów oraz doradców zawodowych, którzy definiują siebie jako ekspertów w „pomaganiu ludziom w rozwiązywaniu osobistych kryzysów lub radzeniu sobie ze zbyt silnym stresem” [Parsloe, Wray 2002, s. 15]. Odwołują się też do współuczestników świadomie prowadzonej ścieżki rozwoju. Efektem połączenia tych doświadczeń jest rozwój standaryzowanych i certyfikowanych specjalistów – mentorów i coach’ów biznesowych, pracujących na ogół na zle-

cenia wielkich korporacji z kadrą zarządzającą. Reguły pracy są przeniesieniem zasad pracy psychoterapeuty na sesje „treningowe”, podczas których stosuje się wszystkie narzędzia pracy z klientem (profile osobowości, *feed-back* itp.) „Problem takich osób – szefów, prezesów, liderów polega na tym, że zawsze muszą być w formie. (...) Ponieważ są ambitni, gnębi ich jeszcze dodatkowe pytanie: jestem dobry, ale czy mogę być jeszcze lepszy.” [„Pomocnik psychologiczny” 2006, s. 36].

Kolejnym elementem tworzącym oblicza współczesnego mentoringu i coachingu są wpływy trendu zwanego „nowym życiem”, obejmującego pracę nad zgłębianiem własnej osobowości, stosowane w atrakcyjnej formie szkoleń z dziedziny zarządzania oraz stosunków interpersonalnych, wykorzystujące dorobek praktyczny i teoretyczny nurtu Gestalt, analizy transakcyjnej, programowania neurolingwistycznego.

Mentoring jako specyficzna metoda pracy występował od dawna w procesach wychowania i działaniach edukacyjnych. W tradycjach akademickich spotykamy się z postacią tutora - opiekuna naukowego młodych studentów, prowadzącego ich przez trudne ścieżki studiowania. Role taką pełnili zarówno starsi, doświadczeni koledzy studenci, jak i nauczyciele akademicy – jedni najczęściej pomagali aklimatyzować się w nowych warunkach, radzić sobie z różnymi organizacyjnymi i interpersonalnymi problemami w relacjach międzyludzkich w konkretnej organizacji, drudzy zaś pomagali w budowaniu ścieżek kariery naukowej.

W polskich warunkach na uwagę zasługują doświadczenia Wyższej Szkoły Biznesu z Nowego Sącza – gdzie wprowadzono program mentoringu [Karwala 2007] i poddano go dość gruntownej ewaluacji – w tym ocenom beneficjentów tego modelu pracy.

Pełniący role mentorów (tutorów) i korzystający z tego wsparcia studenci, za najważniejsze funkcje mentoringu uznali stymulację intelektualną. Mentorzy za istotne uznali też doradztwo i udostępnianie kontaktów, poszanowanie odrębności intelektualnej i osobowości studenta, zarażanie entuzjazmem i innowacyjnością oraz motywowanie i rozwijanie motywacji wewnętrznej. Biorący udział w Projekcie studenci zwracali uwagę na inspirowanie do działania (oprócz występującego w kategorii mentorów doradztwa) i udostępnianie kontaktów [Karwala 2007, s. 162].

W Szwajcarii mentoring zastosowano jako narzędzie zarządzania jakością kształcenia na kilku uczelniach wyższych w Zurychu [Karwala 2007].

Mentoring i coaching najczęściej definiowane są jako współczesne formy indywidualnej pracy z klientem (podopiecznym), mające na celu wspieranie jego rozwoju i osiąganie sukcesów (życiowych, społecznych, zawodowych, edukacyjnych), wykorzystujące narzędzia wzorowane na technikach pracy trenerów sportowych i praktyków terapeutów, zorientowane na cel, aktywne

działanie i osiągnięcia. Warunkiem powodzenia tych działań jest osobiste zaangażowanie prowadzącego w działania podopiecznego oraz wspieranie podopiecznego, uwzględniające jego potrzeby i potencjał.

Różnica między coachingiem a mentoringiem dla wielu badaczy i autorów [Parsole, Wray 2002, Sołtys, Piekarska 2007] jest różnicą raczej semantyczną, a praktyka wskazuje, iż coaching jest praktyczną formą wsparcia w instytucjach biznesowych i jako taki stanowi formę mentoringu, nakierowanego na rozwój kariery i osiągnięcia zawodowe (sponsor organizacyjny), natomiast mentoring odnosi się do sfery działań społecznych i edukacyjnych i staje się odpowiednikiem wspierania rozwoju (celem jest osobisty rozwój i nauka) [Clatterbuck 1998].

Eric Parsloe [1997] definiuje coaching jako „dwustronny proces, pomagający rozwijać umiejętności i osiągać lepsze wyniki działań poprzez rzetelną ocenę, ukierunkowaną praktykę i sprzężenie zwrotne (*feedback*)”, a mentoring widzi jako „opiekę nad pracownikiem w różnych stadiach jego zawodowego rozwoju i kariery w przedsiębiorstwie – od momentu zatrudnienia, aż do osiągnięcia pozycji na szczycie”. Dziś wiemy już na pewno, iż definicje te trzeba znacznie rozszerzyć.

Mentoring rozwijał się jako forma wsparcia jednostek mających problemy z indywidualnym dostosowaniem do wymogów i oczekiwań społecznych. Forma wsparcia zapobiegająca wykluczeniu społecznemu nazywana jest często mentoringiem społecznym. Występuje on w kilku wersjach i wdraża się go na różnych szczeblach instytucjonalnych, często poprzez różne programy rządowe o charakterze społecznym lub też poprzez inicjatywy społeczne. Dość znane jest wykorzystanie mentoringu w procesach kształcenia i w nauczaniu pracujących, będące częścią promowanego przez rząd Wielkiej Brytanii *Fair Deal At Work* – nakierowane na pomoc w znalezieniu pracy, szczególnie bezrobotnej młodzieży (lub innych grup – samotnych rodziców), umożliwiające włączenie się nurt życia zawodowego, tym samym wpisujące się w działania zapobiegające wykluczeniu społecznemu. Brytyjski *Department for Education and Employment* realizował projekt „mentorów edukacyjnych”, który dawał zatrudnienie tysiącom osób pracujących z uczniami osiągającymi słabe wyniki w nauczaniu, a Ministerstwo Spraw Wewnętrznych wspierało projekty mentoringu skierowane do osób zagrożonych narkotykami, alkoholem lub innymi czynnikami kryminogennymi [Sołtys, Piekarska 2007]. Idea tych projektów opierała się na prostej zasadzie zapobiegania zjawiskom społecznie nieakceptowanym przez wspieranie grup zagrożonych ryzykiem niedostosowania, wykluczenia oraz zwalczanie dyskryminacji we wszelkich jej przejawach. Największe brytyjskie organizacje charytatywne, jak *Reiner* czy *Princes Trust*, wdrażały i wdrażają ideę mentoringu dla młodych ludzi opuszczających ośrodki zinstytucjonalizowanej opieki (domy dziecka, domy wychowawcze – w Polsce są

to różne formy opieki zastępczej). Równie silnie promowana jest tam idea *peer-mentoringu*, która zdaje się jako pierwsza stosowana była w Polsce podczas realizacji PIW EQUAL – „Wychowankowie domów dziecka – nowe szanse, lepsze jutro” [Krawiec 2007]. Większość instytucji wdrażających mentoring opracowuje własne podręczniki i programy szkoleniowe dla mentorów, chociaż można już spotkać ofertę regularnych studiów i szkoleń w tym zakresie (*Academy of Executive Coaching, Oxford School of Coaching & Mentoring, Oxford Brookes University, School of Coaching at the Industrial Society*), co świadczy oczywiście o kolejnym stopniu instytucjonalizacji procesu wspierania i doradztwa, a dokładnie zgodnie z definicją o „bezpośredniej relacji o charakterze nieocenianym, w której jednostka dobrowolnie poświęca swój czas, aby wspierać (zachęcać) drugą w szczególnym okresie zmian podopiecznego, trwającej przez znaczący okres”. W Polsce w ramach wspomnianego już programu IW EQUAL opracowano certyfikowaną ścieżkę kształcenia mentorów wykorzystywanych dla wspierania młodych ludzi w procesach usamodzielnienia [Sołtys, Tarkowska 2008, Krawiec 2007].

W Stanach Zjednoczonych praktyczną realizację idei mentoringu widać we wprowadzonym w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku programie Puente – utworzonym dla wspierania wysiłków edukacyjnych uczniów pochodzenia latynoamerykańskiego. Wykorzystana w tym programie idea opiera się na pracy doradcy, pełniącym tu rolę mentora i łącznika ***conselor-mentor liaisons***. Zazwyczaj rekrutowany on jest spośród lokalnych społeczności (latynoamerykańskich). Jego zadania polegają na pomocy w diagnozie problemów szkolnych i opracowaniu sposobów ich rozwiązania, pomaga on też w przygotowaniu się uczniów do zdawania Testu Umiejętności Szkolnych, a przede wszystkim, wraz z innymi specjalistami uczestniczy w budowie indywidualnych ścieżek kariery uczniów [Grubb 2002, Krawiec 2006].

Od doradztwa prowadzonego podczas realizacji PIW EQUAL, poprzez praktykę Centrum Wspierania Rozwoju, finansowanego przez następne cztery lata z EFS w ramach POKL, mentoring był szczególnie ważnym narzędziem w działaniach doradczych. Jego udział w procesach usamodzielnienia da się przedstawić w trzech podstawowych wymiarach (rodzajach):

1. *peer mentoring*;
2. obozy przedsiębiorczości;
3. mentoring „dorosły”.

Podział ten ma raczej znaczenie symboliczne – w praktyce nie jest ostry, poszczególne rodzaje czy wymiary przenikają się nawzajem, różny też jest udział mentoringu w kolejnych fazach (projektach) stosowanego doradztwa.

1. Wykorzystanie mentoringu jako narzędzia wspierającego skuteczność procesów usamodzielniania rozpoczęto od implementacji stosowanego w Wielkiej Brytanii specjalnego rodzaju mentoringu – ***peer mentorin-***

gu. W naszych realiach (brytyjskich również) *peer mentoring* polegał na wykorzystaniu w pracy z usamodzielniającymi się wychowankami ich nieco starszych kolegów – tych, którzy pomyślnie przeszli już proces usamodzielniania lub znajdowali się na takim jego etapie, z perspektywy którego widać już było dobry efekt usamodzielnienia. Liczono tu zarazem na najlepszą znajomość specyfiki środowiska wychowanków, ale i na indywidualne, pozytywne z punktu widzenia norm społecznych i wartości cechy, tych wychowanków. To te cechy (między innymi) pozwoliły im na znalezienie się na tym etapie skutecznego procesu usamodzielniania, wchodzenia w samodzielne życie.

Był jeszcze jeden powód dużych nadziei, jakie wiązano z *peer mentoringiem*. W zasadzie wykorzystanie w roli mentorów osób wywodzących się z tego samego środowiska i w podobnym wieku, z podobnymi doświadczeniami życiowymi, gwarantowało ominięcie barier komunikacyjnych, tworzących się na linii wychowanków i osób z zewnątrz (dorosłych, samodzielnych). W rzeczywistości to założenie okazało się niezwykle trafne, ale jak się szczególnie później okazało, nie do końca wystarczające.

Tak więc pierwszą formę mentoringu, jaką był *peer mentoring*, realizowano poprzez działania powołanego Biura Mentoringu, a jego członkowie – byli bądź znajdujący się w końcowej fazie usamodzielnienia wychowankowie – sami organizowali jego pracę, układając plany, konstruując skuteczne formy kontaktu i efektywnej pomocy swoim kolegom.

2. Kolejną formą (wymiarom) udziału mentoringu w procesach usamodzielnienia – a w tym wstępem do integracji zawodowej – były **obozy przedsiębiorczości**, traktowane jako pretekst do specyficznych działań skierowanych do wychowanków uczestniczących w projekcie. Obozy były okazją do testowania przyjętych założeń wychowawczych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na jego aspekt profilaktyczno-wychowawczy [Gaś, Szymańska 2000].

Budując jego program opierano się zarówno na procedurach konstruowania programów wczesnej interwencji [Gaś 2000], uwzględniających podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki [Szymańska 2000], a także opierając się na podstawowych założeniach metodyki działań opiekuńczych i resocjalizacyjnych. Ze względu na specyfikę uczestników obozu, ich liczbę, posiadane charakterystyki poszczególnych uczestników sporządzone i dostarczone przez ich macierzyste placówki, przyjęto za konieczne zapewnienie odpowiedniej liczby opiekunów. W założeniach mieli oni pełnić także funkcje mentorów – ale bez formalnego przypisywania tych funkcji. Stałą i bezpośrednią opiekę nad uczestnikami sprawować mieli wychowawcy z placówek, którzy zgłosili swój akces do współpracy w projekcie – od następnego obozu zastąpieni przez usamodzielnionych już wychowanków. Merytoryczny program obozu reali-

zowany był przez harcerzy w wieku około 20 lat. Komendant obozu i jego zastępca byli w podobnym wieku. Ponadto jednym i drugim pomocy udzielała grupa wolontariuszy – studentów, praktykantów, którzy nie tylko pomagali w nadzorze nad uczestnikami, ale i samodzielnie uzupełniali swymi pomysłami program obozu. Grupę tę później uzupełnili starsi wychowankowie domów dziecka – obdarzeni pewnym autorytetem przez swych młodszych kolegów.

Dla praktycznej realizacji idei mentoringu istotna była taka organizacja stosunków społecznych, relacji międzyludzkich na obozie, aby można nie tyle likwidować stosunki zależności, ile tworzyć je z założeniem wykorzystania wzajemnych korzyści, jakie z tego układu czerpać będą wszyscy uczestnicy interakcji społecznych – wyraźnie widać tu zgodność z podstawowymi kanonami współczesnego doradztwa zawodowego.

Przyjęte rozwiązania organizacyjno-wychowawcze zostały oparte na założeniach mentoringu (także *peer mentoringu*) – będących efektem poszukiwania najlepszych metod współpracy pomiędzy nauczycielem i uczniem – efektywnej, a jednocześnie nie do końca oderwanej od tradycyjnych rodzajów więzi i interakcji.

Oparcie organizacyjnych i wychowawczych założeń obozu na idei mentoringu obarczone było dużym ryzykiem. Wychowawcy nie mieli więcej niż 20 lat, do niedawna wielu z nich przebywało w placówkach, mieli też różne relacje z niektórymi wychowankami, z którymi przyszłoby im spotkać się na obozie. Wspierać ich mieli harcerze, którzy, równie młodzi, mieli jednak pewne doświadczenie w pracy z młodzieżą w swojej organizacji. Ale i to stwarzało pewien problem – na poprzednim obozie harcerze odgrywali rolę realizatorów niektórych elementów programu, a czasem wręcz role wychowawców, stawiających granicę i egzekwujących poszanowanie określonych wymagań regulaminu – co zawsze mogło mieć wpływ na wzajemne relacje. Ponadto, z doświadczeń pierwszego obozu pamiętano dużą rezerwę uczestników do niektórych elementów programu, przyjmującą nieraz formę wyraźnych kontestacji.

3. Mentoring „dorosły” – odnosi się do pracy z usamodzielnionymi wychowankami w ramach realizowanego w latach 2010–2011 Projektu „Centrum Wspierania Rozwoju”. Po kilku latach doświadczeń realizatorom tych projektów przyszło zmierzyć się z coraz bardziej widocznymi oznakami „zużycia się” może nie tyle idei, ile praktyki mentoringu, realizowanego przez stosunkowo jednorodną grupę młodych ludzi. Oni z jednej strony nie nastawiali się na popularyzację metody wśród potencjalnych następców – jakby nieco utrudniając nowym kolegom włączenie się do prac Biura Mentoringu, a z drugiej, sami ograniczali swój udział w jego działaniach. Powody tego zmniejszania aktywności mentorskiej były różne – wielu z nich musiało koncentrować się na nauce (studiach), wielu z nich założyło bądź było w trakcie zakładania rodziny, wielu przeszkadzała sytuacja ma-

terialna – praca zawodowa zaczęła pochłaniać coraz więcej czasu, którego brakowało dla podopiecznych. Realizatorzy projektów zaczęli stawiać hipotezy o wpływie zbyt pobieżnego przygotowania i nieco mało starannej selekcji bardzo młodych ludzi do realizacji funkcji mentorskich. Sami młodzi mentorzy zaczęli też formułować sądy, w których zauważali, że sami, będąc na starcie dorosłego życia, mają stosunkowo niewiele „osiągnąć” życiowych – jeszcze nie ukończyli studiów, nie osiągnęli odpowiedniego statusu majątkowego, a ich warunki mieszkaniowe dalekie są jeszcze od zaplanowanych. Nie chodziło tu o zwykłe imponowanie podopiecznym, raczej o wskazywanie wyznaczników stawianych i osiąganym celów życiowych. Wielu z mentorów wskazywało też na słabnącą motywację do pracy.

Wszystko to wyraźnie wskazywało na konieczność wymiany kadr mentorskich na nowe oraz zmianę kryteriów przyjęć i sposobów przygotowania wolontariuszy do pracy.

Po pierwsze, rozszerzono krąg osób, do których skierowano ofertę udziału w projekcie w charakterze mentorów – zamiast korzystać jedynie z młodych, usamodzielniających się lub świeżo usamodzielnionych wychowanków, ofertę skierowano do znacznie szerszego gremium – studentów pedagogiki i psychologii, kuratorów sądowych, pracowników służb społecznych. Zaproponowano im udział w projekcie w ramach wolontariatu, z wszystkimi jego charakterystykami ustawowymi.

Po drugie, wprowadzono metodę selekcji pod postacią rozmowy kwalifikacyjnej, w trakcie której chętni do pracy w projekcie prezentowali siłę swej motywacji, powody, dla których chcą brać udział w projekcie, swą sytuację społeczną i ekonomiczną, a nawet plany życiowe i zawodowe.

Po trzecie, stworzono, na podstawie opracowanej w ramach PIW EQUAL certyfikowanej ścieżki kształcenia mentorów i *peer mentorów* [Sołtys, Tarkowska 2008] program kształcenia – bogaty treściowo i stosunkowo rozciągnięty w czasie – co miało też na celu weryfikację motywacji kandydatów na mentorów i zdolność organizatora do ewentualnego uzupełniania kandydatów w miejsce tych, którzy podczas szkolenia zrezygnują z udziału w projekcie. Program szkolenia zamykał się w czterech podstawowych modułach:

- kontakt w sytuacji pomagania;
- komunikacja mentora z podopiecznym;
- kontekst rodziny podopiecznego w pracy mentora;
- sytuacje trudne w kontakcie z podopiecznym.

Program liczył w sumie 96 godzin szkoleniowych na jednego uczestnika, realizowanych w dwunastu dniach, przez okres sześciu miesięcy.

Po czwarte, mentorom zapewniono profesjonalne superwizje, prowadzone przez doświadczonych trenerów doskonale znających środowiska podopiecznych.

Tak więc mentoring jawi się w naszych projektach zarówno jako narzędzie stosowane w doradztwie zawodowym, jak i jego specjalna forma – jest z jednej strony efektem pracy doradcy (zalecanym sposobem zwiększenia skuteczności procesów usamodzielniania), jak i specjalnym rodzajem procesu doradczego – gdzie mentor pełni funkcję doradcy, pomaga nie tylko w budowaniu indywidualnych ścieżek kariery, ale i służy pomocą w rozwiązywaniu problemów życiowych. Jak widać, zarówno założenia ideowe oraz funkcje podejmowane przez mentorów wykraczają znacznie poza tytułową integrację zawodową.

A jak w tym kontekście jawi się „klasyczne” doradztwo, stosowane wobec młodzieży defaworyzowanej, zagrożonej wykluczeniem społecznym, realizowane w naszych projektach? Aby przedstawić je w odpowiednim świetle, należy odnieść się do szerszego kontekstu, który pozwoli na zrozumienie zarówno sytuacji odbiorców usług doradczych, jak i stosowanych wobec nich form pracy i narzędzi. Wyraźnie widać też będzie tu miejsce na praktykę mentoringu jako znaczącego sposobu wsparcia efektywnych procesów usamodzielniania.

Sytuacja, w jakiej znajduje się młodzież, mająca duże problemy z radzeniem sobie w opanowaniu edukacyjnych minimów, sprawiająca często kłopoty wychowawcze, w tym wchodząca nierzadko w konflikty z prawem, wymaga szczególnej troski ze strony zarówno systemu edukacyjnego, jak i opiekuńczego. Wydawałoby się rzeczą oczywistą, iż ta młodzież, pozostająca pod opieką instytucji rządowych i samorządowych, otrzymać powinna od swych opiekunów szczególne wsparcie, zwłaszcza w tak ważnym obszarze, jakim jest edukacja, wchodzenie na rynek pracy, rozwój zawodowy. Wydawać by się mogło także, że pozostająca pod opieką specjalistów młodzież będzie trafnie diagnozowana – zwłaszcza ze względu na predyspozycje zawodowe i możliwości poznawcze; że specjaliści pomogą nakreślić odpowiednią ścieżkę kariery i wesprą początkowe przynajmniej działania służące jej realizacji [Hochman-Musielak 1994, Paszkowska-Rogacz 2004].

Dobrze byłoby, gdyby młodzież trafiała do szkół zgodnie ze swymi zainteresowaniami i możliwościami intelektualnymi, żeby opiekunowie nakierowali ją na to jeszcze przed podejmowaniem decyzji o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej, przygotowali wychowanków do większego, ale i gatunkowo innego wysiłku umysłowego oraz aby dopingowali ich do niego. Warto, aby w tych działaniach uwzględniano niektóre, specyficzne uwarunkowania osobowościowe, społeczne i ekonomiczne. To wszystko wymaga profesjonalnie przygotowanego programu usamodzielniania, który jest zarazem programem opiekuńczym, wychowawczym, edukacyjnym i ma umożliwić przede wszystkim budowę możliwej do realizacji ścieżki rozwoju kariery zawodowej. Nie da się tego zrobić bez udziału doradcy zawodowego.

W ramach wspomnianego PIW Equal, podczas sporządzania swego rodzaju bilansu otwarcia, spośród 87 wychowanków, którzy samodzielnie³ zgłosili akces do projektu:

- 37 chciało skorzystać ze szkoleń (kursów) komputerowych;
- 75 chciało uczęszczać na kursy językowe;
- 37 chciało skorzystać ze szkoleń zawodowych;
- 18 (ponad 20%) wymagało wizyty w prowadzonej w ramach projektu Poradni Doradztwa Zawodowego i Społecznego – wg wstępnych danych wymagali oni szybkiej zmiany szkoły.

Na uwagę zasługuje fakt, że ponad 40% uczestników projektu, niezależnie od pobieranej nauki w systemie szkolnym, zgłosiło potrzebę ukończenia dodatkowych szkoleń (kursów) zawodowych. Oni w najbliższym czasie mieli rozpocząć samodzielne życie – chcieli więc nabyć odpowiednich kompetencji zawodowych oraz społecznych. Nie było takiej propozycji, zabrakło również rozmowy na ten temat. Inną sprawą jest to, ilu uczestników podjęło później skuteczne działania w celu zaspokojenia tych potrzeb.

Powyższe dane dotyczyły początku realizacji projektu, który rozpoczęto w roku 2005, a tylko w pierwszej połowie roku 2007 poradnia przyjęła 48 nowych uczestników, którym w tym czasie wydała 45 skierowań na różne kursy zawodowe.

Do połowy czerwca 2007 roku z usług doradców zawodowych Poradni skorzystało ponad 200 młodych wychowanków, którym, po przeprowadzonych specjalistycznych badaniach, wydano ponad 200 skierowań na kursy zawodowe.

Trzeba sobie jasno powiedzieć, że młodzież ta mogła skorzystać z możliwości lepszego przygotowania do wejścia na rynek pracy i rozpoczęcia samodzielnego życia tylko dzięki realizowanemu Projektowi. Projekt zapewnił zarówno konsultacje i pomoc doradców zawodowych, jak i środki na finansowanie szkoleń – ale czy bez takiego wsparcia nie można by tych potrzeb zaspokoić?

Wiadomo przecież, że trudno znaleźć zatrudnionych na etacie doradców zawodowych – poza Poradniami Psychologiczno-Pedagogicznymi czy Specjalistycznymi i Szkolnymi Ośrodkami Kariery. W poradniach role doradców często z powodzeniem pełnią zatrudnieni tam psycholodzy czy pedagodzy, jednak SzOK-ów jest niewiele. Z tym, że szkoły są zobligowane do zapewnienia usług z zakresu doradztwa zawodowego – które realizują zatrudnieni tam pedagodzy, psycholodzy lub przygotowujący do tego nauczyciele – uczący na przykład przedmiotu *Przedsiębiorczość*. Nie możemy zapominać także o roli OHP z ich Młodzieżowymi biurami Pracy, Centrami Edukacji i Pracy Młodzieży i Mobilnymi Centrami Informacji Zawodowej.

³ Spośród ponad 110 zgłoszonych przez Placówki – z danych Wstępnego Raportu z realizacji projektu.

A mimo to nikt nie zaproponował młodzieży zarówno doradztwa w zakresie budowania ścieżki kariery, jak i sposobu realizacji niektórych jej etapów.

Jest oczywiste, że gdyby system poradnictwa zawodowego, nawet w tak szczątkowej formie funkcjonował dobrze, to ta grupa klientów z pewnością mogłaby otrzymać potrzebne wsparcie. Nie brakuje przecież na razie także środków na finansowanie szkoleń zawodowych – choćby z Funduszu Pracy (Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy), poprzez PUP lub OHP.

Wyraźnie widać, że należy zadbać o dobrze zorganizowany i sprawnie funkcjonujący system poradnictwa zawodowego, skierowany zwłaszcza do młodzieży defaworyzowanej, w tym do wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych, resocjalizacyjnych, a także rodzin zastępczych. Z doświadczeń realizowanych projektów wyraźnie widać potrzebę stworzenia „specjalnego” systemu wspierania rozwoju dla młodzieży opuszczającej placówki opiekuńcze, ale i widać też specyficzne trudności, właściwe dla tych grup społecznych. Tym, co w niewątpliwym sposób utrudnia budowę w miarę uniwersalnego systemu na poziomie choćby regionu, jest znacząco różne podejście władz samorządowych do procesu usamodzielnienia. W dużej mierze wynika ono z różnych możliwości finansowych, lokalowych czy wręcz personalnych.

Ale przecież niezależnie od formy usamodzielniania, na „swoje” trafiają zupełnie nieprzygotowani młodzi ludzie. Nie potrafią racjonalnie gospodarować znikomymi środkami finansowymi, niewiele wiedzą o racjonalnym żywieniu, mimo dużych czasem ułatwień, nie potrafią radzić sobie w otoczeniu stworzonej przecież także dla nich infrastruktury społecznej. Zdecydowanie wymagają wsparcia ze strony osób dorosłych, z dużym bagażem własnych doświadczeń życiowych (zawodowych i rodzinnych), ustabilizowanych życiowo.

Co do praktycznej realizacji idei mentoringu w działaniach na rzecz integracji zawodowej i społecznej młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym należy uwzględnić jeszcze jeden istotny postulat – jest nim propozycja płatnego mentoringu – odstąpienie od korzystania jedynie z wolontariatu i zlecenie mentoringu w ramach na przykład umów cywilno-prawnych. W przypadku tych ostatnich wydaje się, że zwiększa się możliwość nadzoru nad mentorami, bardziej jasne są też reguły obowiązujące trzech uczestników tego przedsięwzięcia. Kiedy nie będzie można finansować mentoringu w ten sposób – pozostaje dalej wykorzystywać wolontariat z wszystkimi zaletami i wadami tego rozwiązania. Jednak takie rozwiązania pojawiają się już w praktyce mentoringu – zarówno mentoringu pracowniczego – gdzie w ramach Projektu IW EQUAL testowano formalną opiekę starszych pracowników nad młodymi, świeżo podejmującymi pracę absolwentami, jak i na uczelniach wspomniany przykład szwajcarski czy krajowy z Nowego Sącza.

Z porównania dwóch podejść do mentoringu (*peer mentoringu*, realizowanego przez struktury autonomicznego Biura Mentoringu oraz mentoringu

stosowanego w ostatnim projekcie) wyraźnie uwydatnia się jeszcze jedna różnica (słabo wcześniej uwypuklona) – otóż mentoring realizowany w PIW Equal i następnym po nim projekcie poprzez *peer mentorów* pracujących w ramach Biura Mentoringu opierał się na aktywności tego ostatniego – *peer mentorzy* realizowali akcję informacyjną wśród wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych w Łodzi i województwie i udzielali wsparcia zainteresowanym kolegom. Inaczej w trzecim projekcie, gdzie mentoring był realizowany jako zalecenie poradni – stanowił efekt prowadzonych działań diagnostyczno-doradczych

Niniejsze opracowanie jest nie tyle prezentacją mentoringu jako metody wspierania procesów usamodzielnienia młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym, ile próbą wskazania swego rodzaju wstępu czy początku użycia tego narzędzia dla integracji zawodowej młodych ludzi. Doświadczenia z realizacji własnych Projektów i znajomość przykładów wykorzystania mentoringu jako narzędzia doradztwa życiowego (zawodowego) w różnych jego aspektach wskazują także na szczególną rolę mentoringu w zaspokajaniu emocjonalnych potrzeb podopiecznych. Z doświadczeń obozowych oraz z pracy Poradni przy Centrum Wspierania Rozwoju SWSPiZ wyraźnie widać, że właśnie potrzeby emocjonalne młodzi ludzie sytuują na szczycie swej piramidy potrzeb. W trakcie swego życia wchodzi przecież w relacje emocjonalne z różnymi ludźmi: od rodziców poczynając, poprzez kolegów, wychowawców z placówek, kolegów z pracy – a ich osobiste doświadczenia wskazują na to, że te relacje nie zawsze były i są satysfakcjonujące

Nie dziwi też fakt, że [por. Sołtys, Piekarska, Śmilgin-Malinowska 2008; Krawiec 2007, „Wychowankowie domów dziecka ...”, 2009] **właśnie wsparcie emocjonalne było podstawowym celem zawieranych kontraktów mentorskich w ostatnim z realizowanych projektów.**

Mentoring jako narzędzie wspierania rozwoju osobistego jednostek nie jest przecież faktem nowym, już przecież Odyseusz powierzył opiekę nad swym synem Telemachem staremu mistrzowi o imieniu Mentor, kiedy sam wyruszyć musiał na wojnę trojańską. Nowym jest implementowanie tej formy pracy w wielu dziedzinach ludzkiej aktywności. Te implementacje widać w doradztwie zawodowym, doradztwie życiowym, w procesach integracji zawodowej, w podnoszeniu sprawności (efektywności) życiowej, w wychowaniu, edukacji i pracy. Z czasem na tle tych właśnie obszarów ludzkiej aktywności opisywany i analizowany będzie mentoring jako efektywne narzędzie we wspieraniu ludzi w stawianiu sobie przez nich celów i ich skutecznej realizacji.

Bibliografia

- Clutterbuck D. (1998), *Learning Alliances*, IPD, London.
- Czerepaniak-Walczak M. (2001), *Doradztwo w reformowanej szkole- gimnazjum jako ośrodek doradztwa* [w:] B. Wojtasik, *Podjęmowanie decyzji zawodowej przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wrocław.
- Gaś Z. B. (2000), *Psychoprofilaktyka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Grubb W. (2002), *Who Am I: The inadequacy of career information in The Information Age*, OECD.
- Grubb W.N., Horton J. (2005), *Praca w harmonii* [w:] *Metody pracy z młodzieżą*, praca zbiorowa, Dolnośląskie Centrum Informacji Zawodowej i Doskonalenia Nauczycieli w Wałbrzychu i WMZDZ w Olszynie.
- Grubb W.N. (2002), *An Occupation in Harmony. The roles of markets and governments in career information and career guidance*, OECD.
- Hochman-Musielak M. (1994), *Pozycja doradcy zawodowego w rejonowym urzędzie pracy*, „Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego”, MGPIPS.
- Janicz J., Szyktanc-Ciekańska A. (2007), *Rola doradcy zawodowego w pracy z dzieckiem z potrzebą kształcenia specjalnego w placówce opiekuńczo-wychowawczej* [w:] H. Skłodowski (red.), *Mentoring w doradztwie zawodowym*, SWSPiZ w Łodzi.
- Kargulowa A. (2005), *Zmiany tożsamości poradnictwa zawodowego i ich reperkusje*, Katowice.
- Krawiec M. (2008), *Centrum Wspierania Rozwoju* [w:] H. Skłodowski (red.), *Polskie doradztwo dla młodzieży – idea czy rzeczywistość*, SWSPiZ, Łódź.
- Krawiec M. (2007), *Mentoring jako podstawa założeń wychowawczych i organizacyjnych drugiego obozu EQUAL* [w:] H. Skłodowski (red.), *Mentoring w doradztwie zawodowym*, SWSPiZ w Łodzi.
- Małecka A., *Doradztwo zawodowe w procesie kreowania indywidualnej ścieżki kariery zawodowej*, www.doradca-zawodowy.pl.
- Metody Pracy z Młodzieżą. Praca zbiorowa* (2005), Dolnośląskie Centrum Informacji Zawodowej i Doskonalenia Nauczycieli w Wałbrzychu, Warmińsko-Mazurski Zakład Doskonalenia Zawodowego w Olsztynie, Warszawa.
- Moroz A., Popławska E. (2006), *Pierwszy krok do samodzielności* [w:] H. Skłodowski (red.), *Współczesny paradygmat doradztwa zawodowego*, Wydawnictwo SWSPiZ, Łódź.
- Parsloe E., Wray M. (2002), *Trener i mentor*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

- Parsloe E. (1998), *Coaching i mentoring*, Wydawnictwo PETIT, Warszawa.
- Paszkowska-Rogacz A, Tarkowska M. (2004), *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, KOWEZIU, Warszawa.
- Paszkowska-Rogacz A. (2007), *Profil kompetencji doradcy zawodowego* [w:] H. Skłodowski (red.), *Mentoring w doradztwie zawodowym*, „Studia i Monografie”, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi.
- „Pomocnik psychologiczny” (2006), Nr 47 (2581), 25.11.06.
- Sołtys A., Piekarska A. (2007), *Mentoring i coaching jako alternatywna forma wzmacniania działań społecznych i instytucjonalnych* [w:] H. Skłodowski (red.), *Mentoring w doradztwie zawodowym*, *Studia i Monografie*, SWSPiZ, Łódź.
- Sołtys A., Tarkowska M. (2008), *Mentoring w praktyce. Ścieżka kształcenia mentorów i peer mentorów dla grup defaworyzowanych*, SWSPiZ, Łódź.
- Szymańska J. (2000), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej profilaktyki*, CMPPP MEN, Warszawa.
- Ustawa z dnia 12.03.2004 o pomocy społecznej. Dz. U. z dnia 15.04.2004 nr 64 pozycja 593.
- Ustawa z dnia 20.04.2004 o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Dz. U. z dnia 01.05.2004 nr 99 poz. 1001 i Dz. U. 2005 nr 164 poz. 1366.
- http://www.cabinetoffice.gov.uk/third_sector/.
- <http://www.coachingnetwork.org.uk/ResourceCentre/Links/CoachingTraining.htm>.
- <http://www.mentors.ca/mentorwks.html>.

Joanna Lipowska

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Czy nagradzanie zawsze wzmacnia
motywację wewnętrzną?
Wskazówki z badań psychologicznych dla motywowania
pracowników w organizacji**

Does rewarding always strengthen intrinsic motivation? Conclusions from
psychological research for motivating employees in an organization

Abstract: The chapter presents theories on the impact of rewards on intrinsic motivation in work environment. The rewards, contrary to the classical psychological theories proved in the past, can decrease the level of intrinsic motivation and lead to replacing the intrinsic motivation with the extrinsic one. They can also cause a decline in job performance and creativity. The experiments that have been the foundation for the discussed theories are presented. The conditions in which rewards can have a positive impact on intrinsic motivation have also been described, together with the types of tasks that make such extrinsic motivation appropriate. Classical and new theories on motivation as well as description of research and experiment and practical conclusions for motivating employees in a organization has been presented.

Key-words: intrinsic motivation, rewarding personnel, level of performance, extrinsic motivation, autonomous motivation, controlled motivation.

Wstęp

Wśród teorii motywowania można znaleźć zarówno twierdzenia na temat addytywnego współdziałania motywacji zewnętrznej i motywacji wewnętrznej

[Herzberg, 1959; Maslow 2009], jak i poglądy, poparte wynikami badań, na temat motywacji zewnętrznej, która prowadzi do osłabienia lub zastąpienia motywacji wewnętrznej [Deci 1971; Lepper 1973]. W późniejszych latach pojawiły się jednak koncepcje „synergii motywacyjnej” [Amabile 1993, 1997; Hennesy, Amabile 1998], w których mówi się o tym, że określony rodzaj motywacji zewnętrznej oddziałuje synergicznie z motywacją wewnętrzną, szczególnie wtedy, kiedy jej wyjściowy poziom jest wysoki, a nagrody potwierdzają wysoki poziom kompetencji oraz umożliwiają rozwój umiejętności. Do podobnych wniosków dochodzą Deci i Ryan [1985, 2000], formułując Teorię Samo-sterminowania – Self Determination Theory, nazywaną przez nich „SDT”. Ich koncepcja mówi m.in. o tym, że zewnętrzne warunki wspierające zaspokojenie bazowych potrzeb autonomii, kompetencji oraz związków z innymi budują motywację autonomiczną, prowadząc do lepszego poziomu wykonania, większej wytrwałości i kreatywności.

Motywowanie w organizacjach jest oparte na założeniu o wzmacniającym wpływie motywowania zewnętrznego, czyli m.in. nagradzania na motywację wewnętrzną. Menedżerowie, zarządzając pracownikami, nadal nieświadomie opierają się na klasycznej teorii wzmacniania i wygaszania zachowania [Skinner 1953], w której nagroda za realizację działania powinna prowadzić do częstszego występowania lub nasilenia określonego zachowania. Poniżej zostaną zaprezentowane badania pokazujące, że motywacja zewnętrzna może mieć wręcz czasami odwrotny wpływ na motywację wewnętrzną, czyli doprowadzać w rezultacie do jej zmniejszenia, a nawet zaniku. Ponadto zastosowanie motywatorów zewnętrznych może doprowadzić do obniżenia poziomu wykonania.

Konflikt między motywacją zewnętrzną a wewnętrzną

Psychologowie Lepper, Green i Nisbett [1973] przeprowadzili eksperyment badający wpływ nagradzania na działalność dzieci wpływającą z ich motywacji wewnętrznej. Przez kilka dni naukowcy obserwowali grupę przedszkolaków w czasie poświęconym na zabawę własną i wyłanili z niej te dzieci, które chętnie spędzały czas na rysowaniu, czyli wykazywały własną, wewnętrzną motywację do tego zajęcia. Dzieci podzielono na trzy grupy: grupę „oczekującą nagrody” (dyplom „dobrego zawodnika”), grupę „nieoczekującą nagrody”, która ją jednak otrzymała oraz grupę kontrolną bez nagrody. Po dwóch tygodniach od pierwszego eksperymentu naukowcy, niewidoczni dla dzieci, kontynuowali obserwacje ich aktywności. Okazało się, że dzieci, które wcześniej znalazły się w grupie „nieoczekującej nagrody” oraz grupie „bez nagrody” rysowały z takim samym zapałem, jak przed odbyciem głównego eksperymentu. Natomiast dzieci z grupy „oczekującej nagrody”, czyli te, które w trakcie eksperymentu spodziewały się nagrody i ją otrzymały, rysowały z wyraźnie mniejszą przyjemnością. Liczba rysunków, jakie dzieci z tych trzech grup stworzyły

w obserwowanym czasie, nie różniła się znacząco, jednak jakość rysunków, którą oceniali niezależni sędziowie, w grupie „oczekującej nagrody”, okazała się znacząco niższa od jakości, którą można było obserwować w pierwszej części eksperymentu. Wyniki podsumowano następująco: zewnętrzne wzmocnienie stłumiło wewnętrzną motywację w grupie nagrodzonej oczekującej nagrody. Zjawisko to nazwano efektem „naduzasadnienia”. Początkowo działanie, w tym wypadku rysowanie, było podejmowane z racji wysokiej motywacji wewnętrznej, a jego wykonywanie stanowiło nagrodę samą w sobie. Jednak wprowadzenie dodatkowej nagrody zewnętrznej spowodowało, że działanie było w kolejnych etapach eksperymentu podejmowane po to, aby otrzymać tę zewnętrzną nagrodę. Efekt ten był na tyle trwały, że po rezygnacji ze stosowania nagrody zewnętrznej zaobserwowano znaczące zmniejszenie zainteresowania danym działaniem w porównaniu z wykazywanym na początku, a zatem motywacja wewnętrzna została trwale zastąpiona przez motywację zewnętrzną [Lepper i in. 1973, s. 135]. Lepper i Greene przeprowadzili ten sam eksperyment jeszcze kilkakrotnie, uzyskując jednakowe potwierdzające ich wcześniejsze odkrycia wyniki. Kilkadziesiąt lat później Lepper ze współpracownikami [2005] przeprowadził eksperyment z udziałem uczniów szkolnych, w którym odkrył negatywny wpływ motywowania zewnętrznego na osiągnięcia szkolne, odzwierciedlane uzyskiwanymi ocenami.

Edward Deci [1971] przeprowadził eksperyment dotyczący takich samych aspektów, czyli wpływu motywacji zewnętrznej na motywację wewnętrzną. Eksperyment przeprowadził jednak na dorosłych – studentach. W doświadczeniu Deci wykorzystał kostkę Soma, z której elementów możliwe jest ułożenie kilku milionów konfiguracji, kształtów abstrakcyjnych oraz przypominających konkretne przedmioty. Deci podzielił uczestników eksperymentu na dwie grupy: grupę A – eksperymentalną i grupę B – kontrolną. Każda z grup uczestniczyła w trzech godzinnych spotkaniach, realizowanych w ciągu trzech kolejnych dni. Pierwszego dnia uczestnicy mieli za zadanie tak ułożyć klocki Soma, aby odtworzyć konfigurację, którą im przedstawiono na rysunku. Podczas dnia drugiego Deci zapowiedział grupie A – eksperymentalnej, że otrzyma po niewielkiej nagrodzie finansowej (1 dol. w roku 1969) za odtworzenie każdej z konfiguracji. Grupa B – kontrolna, realizowała zadanie w takich samych warunkach jak dnia pierwszego, czyli bez żadnej nagrody – zapłaty. Podczas trzeciej sesji obie grupy otrzymywały inne obrazki niż w poprzednie dni badań i musiały je odtworzyć bez żadnych nagród. W czasie każdej sesji w każdej z grup, w połowie czasu przewidzianego na badanie, badacz przerywał, oznajmiając, że musi wprowadzić ich wcześniejszy czas do komputera, aby wybrać dla nich odpowiednie kolejne obrazki. Wychodząc z pokoju badań zapowiadał: „Nie będzie mnie tylko kilka minut, pod moją nieobecność możecie robić, co chcecie”. Przez ten czas, trwający za każdym razem osiem minut,

Deci obserwował, co w tym czasie robili ludzie, kiedy zostawali sami. Podczas pierwszego dnia, kiedy nie było różnic w warunkach eksperymentu dla grupy A i B, uczestnicy obu nadal bawili się łąmigłówką w czasie nieobecności badacza, średnio 3,5 minut. Dnia drugiego, kontrolna grupa B, zachowywała się w czasie przerwy tak samo jak dnia pierwszego, zaś grupa A – eksperymentalna, spędzała znacząco więcej czasu na zajmowaniu się łąmigłówką, średnio 5 minut. Trzeciego dnia jednak Deci zapowiedział grupie A – eksperymentalnej – grupie z nagrodą, że pieniędzy wystarczyło tylko na opłacenie poprzedniego dnia, zatem trzecia sesja nie zostanie opłacona w przypadku sukcesu w odtworzeniu konfiguracji. W czasie 8-minutowej przerwy osoby z grupy kontrolnej B zachowały się podobnie do dni poprzednich. Natomiast w zachowaniu grupy A – eksperymentalnej odnotowano znaczące różnice. Uczestnicy spędzali w czasie przerwy mniej czasu na zabawie łąmigłówką: o 1 minutę mniej niż, gdy pierwszego dnia zetknęli się z nimi i o 2 minuty mniej niż w dniu, gdy byli opłacani za osiągnięte wyniki. Deci przeprowadził kolejne dwa badania, dowodząc, że kiedy stosowana jest nagroda zewnętrzna w postaci wynagrodzenia finansowego za jakąś działalność, poddawane temu badaniu osoby tracą wewnętrzne zainteresowanie tą działalnością. Odkrył także, że nagrody tego typu mogą na krótko pobudzić motywację i zachęcić do wzmożonego wysiłku, jednak efekt ten jest krótkotrwały. Ponadto usunięcie nagrody zewnętrznej w postaci zapłaty powoduje obniżenie wyników nawet w stosunku do tych sprzed doświadczenia nagradzania, zatem w długoterminowej perspektywie, zmniejsza motywację do kontynuowania danej działalności / pracy. Doświadczenie Deci przeprowadzone na osobach dorosłych pokazuje, że prawidłowość odkryta przez Leppera – efekt naduzasadnienia, jakiego dostarcza nagroda zewnętrzna zastosowana przy początkowo wysokiej motywacji wewnętrznej, jest uniwersalny. Eksperyment Deci pokazuje także, że wprowadzona, a na następnie usunięta nagroda, nie tylko powoduje zmniejszenie motywacji wewnętrznej, ale ostatecznie prowadzi do obniżenia poziomu wykonania zadania, w porównaniu z poziomem sprzed wprowadzenia nagrody.

Powyższe odkrycia o zastępowaniu motywacji wewnętrznej przez motywację zewnętrzną, choć wydają się jednymi z najbardziej użytecznych i potwierdzonych wieloma powtarzanymi badaniami, należą jednocześnie do jednych z najbardziej ignorowanych. Ciągłe najbardziej popularną metodą motywowania w firmach jest nagradzanie za pomocą kar i nagród, które zostało zaproponowane przez Fredericka Winslowa Taylora [1911], amerykańskiego inżyniera i przedsiębiorcę, autora „zasad naukowego zarządzania”. Twierdził on, że aby zagwarantować odpowiednią pracę ludzi, wystarczy nagradzać ich za pożądane zachowania, a karać za zachowania błędne czy naganne. Ta filozofia zarządzania leży nadal u podstaw wielu systemów motywacyjnych w firmach. Motywacja ludzka jest jednak bardziej skomplikowanym procesem, czego dowodzą badania Leppera i współpracowników oraz Deciego.

Nagradzanie zewnętrzne pogarszające „poziom wykonania”

Charakter pracy od lat 20. XX wieku do teraz, czyli prawie na przestrzeni wieku, zmienił się na tyle, że metody zarządzania i motywowania, takie jak Taylora, które sprawdzały się wtedy, obecnie okazują się niedopasowane do większego stopnia złożoności wielu zawodów. Obecnie jest coraz mniej zajęć, do których wykonywania wystarczy postępowanie wg ściśle określonej instrukcji, tzw. zadań algorytmicznych. W pracy coraz częściej występują zadania wymagające myślenia twórczego, rozwiązywania problemów, poszukiwania nowych metod działania, czyli zadania o charakterze heurystycznym.

Teresa Amabile, profesor Harvard Business School, na przestrzeni lat przeprowadziła wiele badań dotyczących kreatywności. Między innymi badała wpływ nagród warunkowych na proces twórczy, otrzymując podobne wyniki zarówno wśród malarzy, jak i osób zajmujących się twórczym pisanem. W jednym z eksperymentów [Amabile 1993] zaangażowała ponad 20 malarzy, których poprosiła o losowe wybranie 10 prac namalowanych na zamówienie i dziesięciu namalowanych dla „przyjemności”. Obrazy te zostały następnie przekazane zespołowi ekspertów, również artystów oraz kustoszów, których zadaniem była ocena dzieł pod względem kreatywności i umiejętności technicznych. Nie znali oni przyczyn, z powodu których powstały obrazy. Okazało się, że prace wykonywane na zamówienie zostały ocenione jako znacząco mniej kreatywne niż prace wykonywane nie na zamówienie. Poziom techniczny pozostał jednak taki sam w obu rodzajach prac. Malarze w trakcie wywiadów stwierdzali także, że malując prace na zamówienie czuli się bardziej ograniczeni [Amabile 1993, s. 195].

Kilka lat wcześniej Amabile [1985] zrealizowała podobny eksperyment badając kreatywne pisanie. Udział w nim wzięło 70 studentów, którzy zajmowali się wszelkimi formami twórczego pisania. W pierwszej części eksperymentu zadaniem wszystkich było napisanie krótkiego wiersza haiku, wg formalnych zasad podanych przez eksperymentatorów. Następnie uczestnicy zostali podzieleni na trzy grupy. Grupa kontrolna czytała przez 15 minut opowiadanie Johna Irvinga, a następnie pisała kolejne haiku. Dwie pozostałe grupy czytały to opowiadanie przez 10 minut, a następnie przez 5 minut wypełniały ankietę badającą motyw, dla których zajmują się pisanem. Pierwsza grupa wypełniała krótki kwestionariusz, szeregując podane motywy wyłącznie o charakterze motywatorów wewnętrznych. Grupa druga wypełniała kwestionariusz szeregując podane zewnętrzne motywy dla zajmowania się pisanem, takie jak np.: nagrody, docenienie przez innych. Okazało się, że po manipulacjach, polegających na zwróceniu uwagi studentów na ich zewnętrzne motywy pisania, poziom kreatywności powstałych wierszy był znacząco niższy niż za pierwszym razem. Choć pogorszenie poziomu kreatywności w pisaniu było krótkotrwałe, jednak znaczące jest to, że pojawiło się już po trwającym 5 minu-

towym wypełnieniu ankiety, podczas którego koncentrowano uwagę jedynie na zewnętrznych motywach pisania. Przykłady motywatorów zewnętrznych występujących w ankiecie to: namacalne nagrody (np. zyskanie niezależności finansowej), ocena zewnętrzna (lepsze traktowanie przez wykładowców, zyskanie sławy i bycia rozpoznawalnym), ukierunkowanie przez innych (nauczycieli, rodziców), pisanie jako środek do celu (zdobycie dobrej pracy, dostanie się na studia wyższe). Choć same w sobie motywy te wydają się pozytywne, to jednak w przeprowadzonych badaniach okazuje się, że podejmowana z takich zewnętrznych przyczyn praca jest o wiele mniej kreatywna niż ta, która podejmowana jest z przyczyn wewnętrznych.

Z obu tych eksperymentów Amabile wysnuła podobne wnioski [Amabile 1985, s. 397]: warunkowe nagrody, typu „if-then”, zastosowane przy działaniach heurystycznych, takich jak twórczość, ale również rozwiązywanie problemów, hamują myślenie kreatywne. Takie warunkowanie tak bardzo koncentruje uwagę na celu, że zawęża myślenie i ogranicza oryginalność. Jej zdaniem „nadzorująca motywacja zewnętrzna obniża nie tylko zainteresowanie danym działaniem, ale także poziom wykonania, szczególnie ten zależny od kreatywności” [Amabile 1985, s. 393]. Jak pokazują opisane w dalszej części artykułu inne eksperymenty Amabile, nie oznacza to, że należy zrezygnować z nagradzania osób wykonujących zadania wymagające myślenia kreatywnego, występującego w klasycznie pojmowanej twórczości, jak w opisanych wyżej eksperymentach, ale także w wielu zadaniach wykonywanych w organizacjach wymagających rozwiązywania problemów, tworzenia nowych rozwiązań, produktów, usług. Istotne jednak jest, aby nagroda nie była warunkowa, a jej otrzymanie obwarowane różnymi kryteriami, ale aby stanowiła zwieńczenie pracy, ukoronowanie sukcesu. Jak pokazują także dalej opisane badania [Ariely i in. 2005, ss. 16–17], nagradzanie zewnętrzne może być skuteczne, ale dla określonych rodzajów prac – algorytmicznych, rutynowych. Jak wyjaśnia Deci ze współpracownikami [1999], dzieje się tak między innymi dlatego, że przy takich rutynowych działaniach, motywacja wewnętrzna jest niewielka lub też brak jej w ogóle, dlatego motywowanie zewnętrzne jej nie osłabia, ale właśnie działa wspomagająco i dostarcza zewnętrznego uzasadnienia dla wykonania danej czynności.

Do podobnych wniosków doszedł dużo wcześniej w swoich badaniach Sam Glucksberg [1962], profesor psychologii Uniwersytetu Princetown. W doświadczeniach przeprowadzonych nad niekonwencjonalnym wykorzystaniem świecy, pinezki i podstawki, odkrył, że obietnica nagrody pieniężnej powodowała dłuższy czas pracy nad rozwiązaniem problemu (jakim było przytwierdzenie świecy do ściany za pomocą podanych elementów) w stosunku do grupy, która rozwiązywała ten problem bez nagrody. Jego zdaniem właśnie perspektywa nagrody, której efektem była wzmocniona motywacja, zawężała pole

myślenia poprzez utrwalenie fiksacji funkcjonalnej i powodowała, że odkrycie niestandardowego rozwiązania okazało się trudniejsze. Inny eksperyment prowadzący do podobnych wniosków przeprowadził Daniel Ariely [Ariely i in. 2005] na zlecenie Banku Rezerw Federalnych w Bostonie. Seria doświadczeń została przeprowadzona w Indiach, dzięki czemu nagrody finansowe oferowane przez badaczy miały wymierną wartość dla uczestników. Badacze zaangażowali ponad 80 uczestników, których podzielili na trzy grupy. Zadaniem każdej z grup było wykonywanie takich samych sześciu zadań, m.in.: dopasowywanie metalowych elementów do drewnianej ramy, zapamiętywanie ciągów cyfr, gra zręcznościowa „labirynt”, polegająca na umieszczeniu małej metalowej kulki w odpowiedniej pozycji, omijając przeszkody. Zadania zostały tak dobrane, aby wymagały różnych umiejętności: sprawności ruchowej, kreatywnego myślenia oraz koncentracji i zapamiętywania. Za osiągnięcie określonego poziomu umiejętności w każdym z zadań, po wyczerpaniu określonej – innej dla każdego zadania ilości prób, uczestnicy byli nagradzani. Ustalono trzy poziomy nagród finansowych, różne w trzech grupach. Uczestnicy pierwszej grupy mogli zdobyć maksymalnie nagrodę o równowartości dziennego zarobku za bardzo dobre wykonanie każdego z sześciu zadań. Za takie same osiągnięcia uczestnicy drugiej grupy mogli zdobyć nagrodę finansową o wartości dwutygodniowych zarobków. Natomiast uczestnikom przydzielonym do trzeciej grupy oferowano bardzo wysoką nagrodę, równą mniej więcej półrocznym zarobkom, w przypadku gdyby udało im się osiągnąć bardzo dobry poziom w każdym z sześciu zadań. Można by spodziewać się, że im wyższą nagrodę oferowano uczestnikom, tym lepsze wyniki powinni oni osiągnąć.

Wyniki badania okazały się jednak zaskakujące. Im wyższa była finansowa nagroda, tym gorszy był poziom wykonania zadań przez uczestników [Ariely i in. 2005, s. 19]. Włączenie finansowej nagrody doprowadziło do pogorszenia poziomu wykonania we wszystkich zadaniach, niezależnie od umiejętności potrzebnych do jego wykonania. Przy najwyższej oferowanej nagrodzie, równej około półrocznym zarobkom, poziom wykonania był istotnie niższy niż przy nagrodzie o średniej i niskiej wysokości. Ariely wywnioskował, że przy obiektywnie bardzo wysokich nagrodach, taki *incentive* może mieć odwrotny od zamierzonego wpływ na poziom wykonania.

Aby potwierdzić uzyskane wyniki Ariely ze współpracownikami przeprowadził kolejne eksperymenty. Badanie przeprowadzono w MIT na 24 studentach, ograniczając się tym razem do dwóch zadań: dodawania cyfr i naciskania klawiszy na czas. W zadaniu polegającym na dodawaniu, wymagającym zdolności kognitywnych, potwierdziły się wyniki pierwszego eksperymentu przeprowadzonego w Indiach. Im wyższa była nagroda, tym niższy poziom wykonania. Natomiast ćwiczenie z naciskaniem klawiszy na czas, tym razem typowo ruchowe, niewymagające wspomagającej strategii, tak jak we wcze-

śniejszych ćwiczeniach, dowiodło, że wzrost nagrody prowadzi do wzrostu poziomu wykonania.

Badacze podsumowali oba eksperymenty następująco: w zadaniach, w których wymagany był tylko wysiłek ruchowy, nieangażowane było myślenie, nagroda finansowa doprowadziła do polepszenia osiąganych wyników. Natomiast w zadaniach, w których w jakikolwiek sposób konieczne było włączenie myślenia czy to koncentracji uwagi, czy umiejętności rozwiązywania problemów, czy też pamięci, od określonego – wysokiego poziomu nagrody finansowej, wyniki ulegały znaczącemu pogorszeniu, pozostając na podobnym poziomie przy niskiej oraz średniej nagrodzie [Ariely i in. 2005, ss. 16–17]. Badania ich dowiodły, że niewielka nagroda finansowa może mieć pozytywny wpływ na poziom wykonania, natomiast nieuprawnione jest założenie, co udowodnili w swoich badaniach, że im wyższa nagroda finansowa, tym wyższy poziom wykonania. Badania Ariely i współpracowników poszerzają odkrycia Amabile i pokazują, że wysokie warunkowe nagrody finansowe działają obniżająco nie tylko na działania wymagające myślenia twórczego, ale również na działania, w których angażowane były podstawowe funkcje, takie jak koncentracja uwagi czy pamięć.

Przeprowadzone przez Ariely eksperymenty można uznać za odtwarzające w pewien sposób rzeczywistość firmową, nie były one już tak wyizolowane laboratoryjnie, jak inne eksperymenty. Jak pisał sam badacz, wiele firm stosuje metody nagradzania warunkowego, np. premie za osiągnięcia, w zastosowaniu wobec takiego typu zadań, jakie były realizowane w doświadczeniu. Wyniki tego i wcześniej przeprowadzonych oraz wyżej opisanych eksperymentów [Deci 1973; Lepper 1973; Amabile 1985, 1993] dowodzą, że „nie można zakładać, iż wprowadzenie albo zwiększenie bodźców zawsze poprawi wydajność”, a nawet „bodźce warunkowe, jakimi przedsiębiorstwa starają się motywować pracowników, mogą być propozycją przynoszącą straty”, jak pisał sam Ariely [2005, s. 21].

Uzupełnianie się motywacji zewnętrznej i wewnętrznej

Czy jednak zewnętrzne nagrody zawsze prowadzą do obniżenia motywacji wewnętrznej? Czy należy całkiem zaprzestać takiego sposobu motywowania? Inne badania, które zostaną przedstawione poniżej, pokazują, w jakich warunkach nagrody zewnętrzne można stosować z sukcesem.

Amabile [1996, za: Pink 2009, s. 74] odkryła w swoich dalszych badaniach, poświęconych kreatywności, że najwyższe jej poziomy i tym samym najlepsze rezultaty, osiągali ludzie, którzy otrzymywali nagrody jako rodzaj niezapowiedzianej premii. Nagrody zapowiedziane zbyt kierują uwagę pracowników na samą nagrodę, ograniczają i ukierunkowują myślenie w sposób niekorzystny dla kreatywności w rozwiązywaniu problemów. Inne doświadczenia udo-

wadniają [Hennessy, Amabile 1998, s. 675], że najwyższą kreatywność w kolejnych zadaniach można osiągnąć, premiując osiągnięte wcześniej dokonania w sposób niezapowiedziany, niejako w uznaniu dla tych osiągnięć, pokazując swoje docenienie dla uzyskanych efektów.

Przekładając to na warunki wewnątrzfirmowe, można stwierdzić, że większe działanie motywujące miałyby premia uznaniowa niż regulaminowa. Oznacza to znaczące przesunięcie akcentów w nagradzaniu – z warunkowego typu „if-then” na bezwarunkowy typu „now-when”. Jednak i tego typu nagradzanie, kiedy występuje w sposób regularny, np. co miesiąc, w ostateczności zmienia swój charakter z „teraz-gdy”, na „jeśli-to” i w efekcie również negatywnie wpłynie na poziom wykonania.

Nagrody mogą mieć jednak także pozytywny wpływ na kreatywność i poziom wykonania oraz motywację, jeśli osoby, które będą je otrzymywać, uznają, że odzwierciedlają one wartość ich pracy, ich istotny wkład [Hennessy, Amabile 1998, s. 675]. Ich zdaniem, nieuprawnione jest twierdzenie, że nagrody zawsze prowadzą do zmniejszenia zainteresowania daną pracą i obniżenia kreatywności. Piszą o zjawisku, które nazywają synergią motywacyjną, występującą, gdy osoba wykonująca daną pracę koncentruje się na wewnętrznych motywacjach, a nagrodę zewnętrzną traktuje jako drugorzędną. Właśnie wtedy, ta nagroda może podnieść, a nie obniżyć poziom wykonania, wtedy, gdy praca jest podejmowana i wykonywana z przyczyn wewnętrznych, a nagroda jest tylko dodatkiem.

Utrzymanie jednak tej motywacji wewnętrznej, kiedy pojawiają się nagrody, nie jest łatwe. Hennessy i Zbikowski [1993, za Amabile 1998, s. 675] przeprowadzili eksperyment, w którym „uodporniali” dzieci na nagrodę zewnętrzną, pomagając im utrzymać wyjściowy poziom motywacji wewnętrznej. Wtedy rzeczywiście można było obserwować wzrost kreatywności w obecności nagrody.

Interakcje wzajemne motywacji zewnętrznej i wewnętrznej

Edward Deci, profesor psychologii i profesor nauk społecznych i Richard Ryan – profesor psychologii, psychiatrii i edukacji, obaj wykładowcy Uniwersytetu w Rochester (USA), są autorami Self Determination Theory – „SDT” [1985, 2000]. Autorzy teorii oparli się na wprowadzonym w połowie lat 60. przez psychologów pracy podziale motywacji na zewnętrzną i wewnętrzną. Jednak inaczej niż oni, nie zakładali uzupełniającej się roli tych dwóch rodzajów motywacji, ale w wielu przeprowadzonych eksperymentach i analizach dowiedli, między innymi w badaniach meta-analitycznych [Deci i in. 1999], że wewnętrzna i zewnętrzna motywacja wchodzi ze sobą w interakcję, oddziałując na siebie zarówno negatywnie, ale i pozytywnie.

Teoria SDT powstawała w ciągu kilkudziesięciu lat w oparciu na przeprowadzanych rozlicznych badaniach potwierdzających zakładane hipotezy. SDT

pokazuje, jak zewnętrzne warunki, wspierające indywidualne doświadczenie autonomii, kompetencji oraz związków z innymi (*autonomy, competence and relatedness*), wspierają wynikające z niej zaangażowanie w działanie, prowadząc do lepszego poziomu wykonania, wytrwałości i kreatywności. Wg teorii SDT warunki, w których potrzeby autonomii, kompetencji oraz związków z innymi są odrzucane, wiążą się z niższą motywacją, niższymi wynikami pracy oraz niskim poczuciem *well-being* [Deci, Ryan 2000, s. 74]. Ich odkrycia udowadniają, że zarządzanie nastawione na autonomię pracowników jest istotne, nie tylko dla odczuwanej przez pracowników satysfakcji z pracy, ale także dla osiągniętych wyników pracy, a więc czynników ekonomicznych, istotnych z punktu widzenia pracodawcy.

Baard i in. [2004], opierając się na założeniach i metodach SDT, przeprowadził badanie udowadniające związek wyników w pracy z zaspokojeniem podstawowych potrzeb psychologicznych – bazowych według teorii. Badanie zostało przeprowadzone wśród pracowników centrum operacyjnego jednego z większych banków amerykańskich. Próba objęła 59 pracowników, a następnie przeprowadzono badanie właściwe – wśród 698 pracowników mających bezpośredni kontakt z klientem. Potwierdzono założone hipotezy na temat bezpośredniego uzależnienia wyników pracy (*performance on the job*) i psychologicznego dostosowania (*adjustment*) od poziomu zaspokojenia bazowych potrzeb ludzkich, czyli potrzeby kompetencji, autonomii i relacji z innymi. Zaspokojenie tych potrzeb było możliwe z jednej strony dzięki doświadczanemu oraz spostrzeganemu wsparciu autonomii przez bezpośrednich przełożonych, a z drugiej dzięki własnej autonomicznej orientacji motywacyjnej [Baard i in. 2004, s. 2063]. Zaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych (autonomii, kompetencji, relacji z innymi), zgodnie z założeniami SDT, jest tak istotne, ponieważ prowadzi do rozwoju, integracji i dobrostanu, pośrednio wzmacniając motywację wewnętrzną i prowadząc do integracji zewnętrznej motywacji, tym samym zwiększając siłę motywacji wewnętrznej. Ponadto ich zaspokojenie prowadzi do głębszej internalizacji motywacji zewnętrznej i tym samym do zwiększania stopnia jej autonomiczności (patrz Tabela 1.), a więc w uproszczeniu można powiedzieć, że do zamiany motywacji zewnętrznej na wewnętrzną. Ta większa internalizacja motywacji i jej większa autonomiczność prowadzi do większej efektywności, szczególnie w działaniach wymagających twórczego myślenia, wyższej satysfakcji z pracy, wiąże się z pozytywnym stosunkiem do pracy, lepszą adaptacją do wymagań organizacji, lepszym przystosowaniem.

Wg SDT rodzaj motywacji człowieka jest ważniejszy niż jej „ilość” dla przewidzenia wielu istotnych aspektów powiązanych z działaniem takich, jak np.: zdrowie psychiczne, efektywne działanie, kreatywne rozwiązywanie problemów, uczenie się, a także odczuwanie psychicznego dobrostanu (*well being*). Podstawowym założeniem SDT jest rozróżnienie pomiędzy autonomiczną

motywacją a nadzorującą motywacją [Gagne, Deci 2005]. Autonomiczne jest działanie powodowane wolą, w sytuacji możliwego wyboru. Przykładem autonomicznej motywacji (*autonomous motivation*) jest motywacja wewnętrzna, czyli angażowanie się w daną aktywność, ponieważ uznaje się ją za interesującą samą w sobie. Zewnętrzna motywacja to działanie, które jest instrumentalne. Natomiast im bardziej zinternalizowana staje się zewnętrzna motywacja, tym bardziej autonomiczna jest osoba, która się nią kieruje. Rozróżnia się jednak różne formy i poziomy internalizacji, które mają związek z zewnętrzną regulacją: introjekcja, identyfikacja, integracja (*introjection, identification and integration*). Tworzą one kontinuum internalizacji. Deci i Ryan [2000, ss. 72–73] opisują kontinuum samostanowienia (*self-determination*). Zdaniem autorów koncepcji, nie każdy rodzaj zewnętrznej motywacji oznacza, że jest to jednocześnie motywacja nadzorująca, co wyjaśnia dokładnie poniższa tabela.

Tabela 1. Kontinuum samostanowienia (self-determination), składające się z amotywacji, w której całkowicie brak samostanowienia, rodzajów motywacji zewnętrznej, która się różni stopniem samostanowienia oraz motywacji wewnętrznej, dla której charakterystyczne jest samostanowienie

Rodzaj motywacji	Amotywacja	Zewnętrzna motywacja				Wewnętrzna motywacja
Styl regulacji / Poziom Internalizacji		Zewnętrzna regulacja	Introjekcyjna regulacja	Zidentyfikowana (identified) regulacja	Zintegrowana regulacja	
Istotne procesy regulacyjne	Brak intencjonalnej regulacji Brak kontroli Brak istotnych wartości	Zewnętrzne Warunkowe nagrody i kary	Wewnętrzne nagrody i kary, związane z poczuciem własnej wartości, samokontrola ego-involvement)	Uwzględnianie uznanych za ważne celów, wartości i zasad panujących w środowisku pracy	Przy-swojenie i uznanie za swoje, celów, wartości i zasad panujących w środowisku pracy	Zainteresowanie i przyjemność wynikająca z wykonywania danej pracy, satysfakcja z wykonywania pracy

Kontinuum Samostanowienia	Brak Motywacji Brak samostanowienia	Nadzorująca Motywacja	Umiarkowanie Nadzorująca Motywacja	Umiarkowanie Autonomiczna Motywacja	Autonomiczna Motywacja	Właściwa Autonomiczna Motywacja (Inherent) Pełne / stałe samostanowienie (ivariant self determination)
---------------------------	--	-----------------------	------------------------------------	-------------------------------------	------------------------	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie Gagne, Deci [2005, s. 336] oraz Ryan, Deci [2000, s. 72].

SDT zakłada, że autonomiczna oraz nadzorująca motywacja różnią się procesami regulacyjnymi oraz mają inne oddziaływanie na zachowanie. Autonomiczna motywacja wiąże się z lepszym zdrowiem psychicznym oraz bardziej efektywnym działaniem w heurystycznych typach zadań oraz z większą wytrwałością. Zarówno autonomiczna jak i nadzorująca motywacja pobudzają i ukierunkowują działanie i są przeciwieństwem *amotywacji*, którą cechuje całkowity brak intencji i motywacji [Deci, Ryan 2000, s. 334].

Badania Ilardi i in. [1993], przeprowadzone w fabryce obuwia wśród 117 pracowników, w tym większości pracowników produkcyjnych, udowadniają, że zagadnienia autonomii są istotne również na prostych stanowiskach związanych z pracą fizyczną. W przeprowadzonym badaniu udowodniono zależność doświadczenia wsparcia autonomii, kompetencji i relacji z innymi z ogólnym zadowoleniem z pracy, satysfakcją z wykonywania określonych zadań, samooceną oraz poczuciem *well-being* [Ilardi 1993, s. 1800].

Wsparcie autonomii doświadczane ze strony bezpośredniego przełożonego, zwane przez autorów koncepcji „autonomiczną orientacją menedżerów”, to m.in.: poszanowanie dla opinii i perspektywy podwładnego, dostarczanie znaczącej informacji zwrotnej w pozbawiony manipulacji sposób, oferowanie możliwości wyboru, zachęcanie do inicjatywy. Badania potwierdziły, że wsparcie autonomii przez przełożonego wspiera motywację podwładnego, wzmacnia satysfakcję z pracy oraz prowadzi do lepszego poziomu wykonania [Baard, Deci, Ryan [2004, ss. 2048, 2064]. Nadzorująca orientacja interpersonalna przełożonego to między innymi: nadmierna kontrola, zbyt wysokie wymagania i wyzwania przewyższające możliwości, nastawienie na konfrontację, oczekiwanie postępowania w określony sposób od podwładnych, z jednoczesnym zagrożeniem karą lub obietnicą nagrody [Ryan, Deci 2000, s. 76]. Choć ten typ orientacji interpersonalnej menedżerów ma obniżający wpływ na konceptualne myślenie, rozwiązywanie problemów czy kreatywność, to jednak nie

ma takiego wpływu na proste operacje myślowe polegające na zapamiętywaniu [Gagne, Deci 2005, s. 348].

Badania Deci i in. [1989] przeprowadzone w firmie usługowej z branży biurowej, wśród około 1.000 pracowników technicznych pracujących w oddziałach terenowych i ich bezpośrednich menedżerów, potwierdziły związek pomiędzy wsparciem menedżerów dla samostanowienia (*self-determination*) ich podwładnych i postawami pracowniczymi. Rodzaj orientacji interpersonalnej menedżerów okazał się ważniejszy w kreowaniu postaw pracowniczych i satysfakcji z pracy niż takie czynniki, jak bezpieczeństwo zatrudnienia oraz wysokość wynagrodzenia, w sytuacji gdy te dwa ostatnie czynniki kształtowały się na poziomie zadowalającym. W drugiej fazie badania, zwanej „interwencją”, okazało się także, że jest możliwa zmiana orientacji interpersonalnej menedżerów z nadzorującej na autonomiczną [Deci in. 1989, ss. 586–587]. Wśród zachowań menedżerskich, nazywanych przez autorów koncepcji – autonomiczną orientacją interpersonalną, znajdują się między innymi zachowania wymienione poniżej, które budują motywację autonomiczną poprzez zaspokajanie podstawowych potrzeb psychicznych.

Istotną kwestią z punktu widzenia osób zarządzających pracownikami jest pytanie, czy możliwe jest zwiększenie autonomicznej motywacji pracowników, jeśli ma ona tak istotny związek z osiąganymi wynikami pracy, szczególnie w pracy wymagającej myślenia konceptualnego, rozwiązywania problemów i poszukiwania nowych rozwiązań. W jednych z nowszych publikacji autorzy koncepcji [Stone, Deci, Ryan 2009, s. 80] wymieniają sześć prostych sposobów na trwałe wzmocnienie autonomicznej motywacji poprzez większe zaspokojenie bazowych potrzeb (autonomii, kompetencji, relacji z innymi) w środowisku pracy:

1. zadawanie otwartych pytań i zachęcanie do uczestniczenia w rozwiązywaniu problemów;
2. aktywne słuchanie, uwzględnienie perspektywy pracowników;
3. oferowanie możliwości wyboru w zakresie umiejscowienia w organizacji czy w zakresie przyjmowanej odpowiedzialności i rodzaju obowiązków;
4. dostarczanie szczerego, pozytywnego *feedbacku*, który stanowi uznanie dla inicjatywy, a w sytuacjach problemowych oparty na faktach, nieosądzający *feedback*;
5. minimalizowanie systemów narzuconej kontroli, takich jak nagrody warunkowe, porównywanie z innymi;
6. rozwijanie talentów i dzielenie się wiedzą, aby wzmocnić kompetencję i autonomię.

Badania autorów koncepcji SDT pokazują, że działania zewnętrznie motywowane mogą współwystępować z samostanowieniem, kiedy pracownik pomyśl-

nie zidentyfikuje się i zasymiluje zasady i wartości, z którymi styka się w pracy. Dzięki integracji pracownicy mogą być zewnętrźnie motywowani, nagradzani za swoje osiągnięcia, jednocześnie pozostając zaangażowanymi w pracę, odczuwając satysfakcję z jej wykonywania, nie tracąc tym samym własnej motywacji wewnętrznej [Ryan, Deci 2000, s. 73]. Dzieje się tak, kiedy zarówno na poziomie bezpośrednich relacji z przełożonym, m.in. poprzez sześć sposobów opisanych powyżej, jak i na poziomie organizacyjnym, możliwe jest zaspokojenie potrzeb kompetencji i autonomii. Jak dowiedziono bowiem w późniejszych badaniach, właśnie te dwie potrzeby w o wiele większym stopniu wpływają na wyniki pracy niż potrzeba relacji z innymi [Gagne, Deci 2005, s. 336].

Podsumowanie

Mimo zaskakujących wyników badań, pokazujących negatywny wpływ nagród na motywację i poziom wykonania, nie należy jednak zupełnie z nagród rezygnować. Należy pamiętać między innymi o tym, że dla działań o charakterze twórczym lepiej zastosować nagrody w rodzaju niezapowiedzianej premii. Warunkowe nagrody finansowe należy stosować w działaniach rutynowych, algorytmicznych, na przykład w pracy na produkcji. Bardzo wysokie nagrody materialne powinny być przyznawane w uznaniu dla dokonanych osiągnięć, w uznaniu dla wartości wykonanej pracy.

Wnioski naukowców na temat związków motywowania zewnętrznego z motywacją wewnętrzną są zaskakujące i w dużej mierze przeciwne do tego, co jest prezentowane zarówno w opracowaniach poświęconych biznesowi, jak i stosowane w praktyce firmowej. Metoda „kija i marchewki”, oparta na zewnętrznych nagrodach i karach warunkowych, nadal powszechnie stosowana, może prowadzić do poprawy wyników pracy i produktywności tylko w perspektywie krótkookresowej. Jednak uzyskana w ten sposób motywacja jest nie-trwała, „gorszej” jakości i może ponadto prowadzić do negatywnych skutków ubocznych w rodzaju pogorszenia stanu psychicznego pracowników, występowania oszustw, niskiej satysfakcji z pracy [Stone i in. 2009, s. 77].

Jak opisano wyżej, zarządzanie nastawione na wsparcie autonomii pracowników jest istotne, nie tylko dla odczuwanej przez nich satysfakcji z pracy, ale przede wszystkim dla osiągniętych wyników pracy, a więc czynników ekonomicznych, istotnych z punktu widzenia pracodawcy. Ten rodzaj wsparcia od przełożonego oddziałuje szczególnie wzmacniająco w pracy heurystycznej, wymagającej niestandardowego, a nawet kreatywnego myślenia, powodując osiągnięcie lepszych wyników. Badania pokazują jednak, że wsparcie autonomii i kompetencji okazuje się także istotne w prostszych typach fizycznej pracy [Ilardi i in. 1993, s. 1800]. W niniejszym opracowaniu pokazano także, jak na poziomie podstawowym budować autonomię pracowników, powiązaną bezpośrednio z ich motywacją wewnętrzną.

Celem artykułu było przedstawienie skomplikowanych zależności pomiędzy motywowaniem zewnętrznym, czyli nagradzaniem a motywacją wewnętrzną i wynikającymi z nich zmianami w poziomie wykonania (*performance*) w oparciu na klasycznych i nowszych teoriach i badaniach poświęcone motywacji.

Bibliografia

Amabile T, Gryskiewicz S.S. (1987), *The Environment for Creativity in R&D*, "Creativity in the R&D Laboratory".

Amabile T. (1985), *Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 48.

Amabile T.M. (1993), *Motivational Synergy: Toward New Conceptualizations of Intrinsic and Extrinsic Motivation in the Workplace*, „Human Resource Management Review”, 3.

Amabile T. (1996), *Creativity in Context*, Boulder, Colo, Westview Press [w:] D.H. Pink (2009), *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa.

Amabile T., Philips E., Collins M.A. (1993), *Person and environment* [w:] N. Colangelo, S.G. Assouline, D. L. Ambrosio (eds.), *Talent development. Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*, „Ohio Psychology Press”, Dayton.

Ariely D., Gneezy U., Lowenstein G., Mazar N. (2005), *Large stakes and big mistakes*, „Federal Reserve Bank of Boston Working Paper”, No. 05–11.

Baard P.P., Deci E.L., Ryan R.M. (2004), *Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings*, „Journal of Applied Psychology”, 34.

Deci E.L., Koestner R., Ryan R.M. (1999), *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation*, „Psychological Bulletin”, t. 125.

Deci E.L. (1971), *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 18.

Deci E.L., Connell J.P., Ryan R.M. (1989), *Self-determination in a work organization*, „Journal of Applied Psychology”, Vol. 74 (4).

Deci E.L., Ryan R.M. (2000b), *The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*, „Psychological Inquiry”, 11.

Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York.

- Gagne M., Deci E.L. (2005), *Self-determination theory and work motivation*, „Journal of Organizational Behavior”, 26.
- Glucksberg S. (1962), *The influence of strength of drive on functional fixedness and perceptual recognition*, „Journal of Experimental Psychology”, Vol 63 (1).
- Hennessy B.A., Amabile T. (1998), *Reality, intrinsic motivation, and creativity*, „American Psychologist”, t. 53.
- Herzberg F. (1959), *The Motivation to Work*, John Wiley and Sons, Nowy York.
- Ilardi B.C., Leone D., Kasser T., Ryann R.M. (1993), *Employee and supervisor ratings of motivation. Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting*, „Journal of Applied Psychology”, 23 (21).
- Lepper M., Greene D., Nisbett R. (1973), *Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "Overjustification" hypothesis*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 28 (1).
- Lepper M.R., Iyengar S.S., Corpus J.H. (2005), *Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates*, „Journal of Educational Psychology”, May 2005, Vol. 97.
- Maslow A. (2009), *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist”, Vol.55 (1).
- Skinner B.F. (1953), *Science and human behavior*, Macmillan, New York.
- Stone D.N., Deci E.D., Ryan R. (2009), *Beyond talk: creating autonomous motivation through self-determination theory*, „Journal of General Management”, 49 (3).
- Taylor F.W. (1911), *Principles of Scientific Management*, Harper & Brothers, New York and London.

Joanna Łuczak
Społeczna Akademia Nauk

Znaczenie stresu zawodowego w decyzjach organizacyjnych w polskiej policji

Importance of occupational stress in organizational decisions in Polish police

Abstract: Occupational stress concerns all people making organizational decisions. Making decisions by managers causes stress as well. The bigger managerial stress is, the bigger responsibility managers take for their organizational decisions. Problems of organizational stress are related to its sources and also its influence on effectiveness of work and quality of decisions, which are important for organization's functioning. It is commonly known working in police is one of the most stressful jobs, burdening human psyche as well as wiping out. That's why the ability to handle stress in this occupation is extremely essential. On the one hand it can protect from occupational burnout, but on the other hand, it is helpful to serve the society. Stress analysis in making organizational decisions, problems connected with decision making stress-inducing factors and also the role of stress in proper deciding in Polish police are the subject of reflections in this publication. The basic rule of coping with stress is having the situation well in hands. That's why it's worth learning to analyse the situation and make decisions about the way of further actions. It's important to familiarise with sources of stress and its determinants. The paper also presents considerations concerning the influence of occupational stress factors on organizational decisions made by policemen, which is based on empirical research amongst Polish police officers.

Key-words: occupational stress, stress situations, organizational decisions, stress-including decision.

Wstęp

W dzisiejszym świecie zarówno życie prywatne, jak i zawodowe bez stresu jest niemożliwe. Problematyka stresu zawodowego stanowi jedno z ważniejszych zagadnień we współczesnej nauce i koncentruje się wokół źródeł stresu zawodowego oraz jego wpływu na efektywność pracy i jakość podejmowanych decyzji organizacyjnych. Przy podejmowaniu ważnych dla organizacji decyzji zdarzyć się może, że decydent staje przed celami przekraczającymi jego możliwości. Charakterystyczne jest to, że pracownik, członek organizacji, znajduje się wówczas w sytuacji konieczności podjęcia działania. Jest zobowiązany rozwiązać zadania i nie może zrezygnować z osiągnięcia celu, do którego zmierza. Zdaje sobie sprawę ze swojego położenia. Może się zdarzyć, że podjęcie decyzji, która pociągnie za sobą przykre skutki. Zderzenie niemożności uporania się z zadaniem ze świadomością negatywnych skutków sprawia, że sytuacja ta staje się trudna, stresogenna. Takie sytuacje potwierdzają, że funkcjonowanie w organizacji jest niewątpliwie źródłem stresu. To zjawisko jest szkodliwe zarówno z punktu widzenia pracownika, jak i efektywności organizacji [Terelak 2001, s. 218]. Stres organizacyjny istotnie wpływa na postawy i zachowania pracowników, czego konsekwencjami mogą być koszty ekonomiczne dla całej organizacji.

Sytuacje stresowe występują coraz częściej, zwłaszcza gdy wymagana jest praca zespołowa, co widoczne jest obecnie w organizacjach. Celem opracowania jest analiza stresu organizacyjnego oraz nakreślenie zależności pomiędzy stresem zawodowym a podejmowaniem decyzji w organizacji, w tym także decyzji, które podejmowane są przez kierowników. Stres jest nieodłącznym elementem pracy zawodowej funkcjonariusza policji. Wykonywanie obowiązków przez policjantów uznawane jest za jeden z najbardziej stresujących zawodów. Publikacja ma również na celu ukazanie wpływu stresu zawodowego na podejmowanie decyzji przez policjantów. Przedmiotem rozważań jest także stresogenność podejmowania decyzji organizacyjnych. Ujawniły je badania empiryczne, przeprowadzone wśród funkcjonariuszy polskiej policji.

1. Stres zawodowy a organizacja

Stres związany z pracą jest problemem nie tylko dla pracowników – członków organizacji, ale także dla niej samej, gdyż stanowi on zjawisko bardzo powszechne [Le Blanc, de Jonge, Schaufeli 2003, s. 170]. Zachowanie organizacyjne stanowi funkcję permanentnego wzajemnego oddziaływania, zachodzącego pomiędzy człowiekiem a środowiskiem społecznym, którego człowiek jest częścią i w którym funkcjonuje [Terelak 2005, s. 63].

Czynniki wywołujące stres wśród członków organizacji mogą dotyczyć relacji, jakie zachodzą pomiędzy nimi a organizacją jako całością. Poczucie stresu może być wywołane m.in.:

- zbyt małym udziałem w podejmowaniu decyzji;
- brakiem możliwości wyrażania opinii w sprawach istotnych dla całej organizacji, gdzie wymaga się grupowego podejmowania decyzji;
- pomijaniem w przekazywaniu ważnych informacji [Ogińska-Bulik 2003, ss. 18, 23].

Obciążeniu psychicznemu i napięciu towarzyszą emocje o różnych znakach. Krytyczne wydarzenie jest dwuznaczne z punktu widzenia wartościowania, może być jednoznacznie pozytywne, jednoznacznie negatywne lub ambiwalentne [Sęk 2005a, s. 51]. Członkowie organizacji, którzy wolą przewidywać przyszłe sytuacje, stopniowo oswajają się i przygotowują na wystąpienie różnego typu sytuacji będących źródłem stresu. Dzięki temu ich reakcje są łagodniejsze, a podejmowanie przez nich decyzji nie potęguje stresu. Wszystkie sposoby radzenia sobie ze stresem służą rozwiązaniu problemów, opanowaniu emocji, a w konsekwencji powodują łatwość w podejmowaniu decyzji organizacyjnych oraz ułatwiają codzienne funkcjonowanie w organizacji, poprawiając dobre samopoczucie jej członków [Oniszczenko 1998, ss. 75–83].

Sytuacje stresowe w organizacji zdarzają się nieustannie. Niektórzy zmuszeni są działać poza normowanym czasem pracy, zostają dłużej w pracy, są przemęczeni i zestresowani. Stres widoczny jest w sytuacjach, w których wymaga się szybkiego podejmowania decyzji lub w takich, w których brak jest wystarczającej wiedzy, by mieć pewność, że podjęta decyzja okaże się trafną. Te czynniki są często przyczyną wypalenia zawodowego, w przypadku gdy są długotrwałe. Wypalenie zawodowe jest syndromem trójelementowym. Po pierwsze – występuje rozstrój emocjonalny, po drugie – występuje depersonalizacja, cynizm i deprecjonowania osób, dla których się pracuje. Trzecim, końcowym elementem jest poczucie braku kompetencji i osiągnięć. Te trzy składniki łączą się razem, dając wypalenie [Marek 2009]. Czynnikiem kluczowym dla rozwoju wypalenia jest zgeneralizowane doświadczenie niepowodzenia w zmaganiu się stresem i powstanie przekonania o niemożności skutecznego radzenia sobie z trudnościami, uciążliwościami, konfliktami, frustracjami w życiu zawodowym [Sęk 2004, s. 87].

Ze stresem związane są emocje różniące się w zależności od sytuacji. Uzewnętrzenie uczuć może pomóc zwalczyć stres. Tłumienie emocji bez względu na to, czy są pozytywne czy negatywne, może wywołać stres, który z pewnością zostanie zauważony, chociażby w zachowaniu czy rodzaju podejmowanych decyzji [Neidhardt, Einstein, Conry 1998, s. 19]. Wpływający niekorzystnie stres może doprowadzić do uczucia bezradności, frustracji, rozczarowania, co istotnie wpływa na wydajność pracy. Jest to stres negatywny. To, czy stres wpływa korzystnie bądź nie, zależy od reakcji na daną sytuację. W tym wypadku nie ma żadnego znaczenia intensywność czy rodzaj stresora. Sposób, w jaki człowiek reaguje, jest wynikiem obserwacji innych ludzi, przyjmowania

od swoich rodziców pewnych wzorców czy też wynikiem przeżywania bolesnych lub radosnych doświadczeń [Boenisch, Haney 2002, ss. 9–10]. Zbyt silny stres lub taki, który utrzymuje się zbyt długo, może być szkodliwy dla zdrowia, jednak w odpowiednim natężeniu sprzyja podejmowaniu decyzji oraz działaniu w sytuacjach trudnych.

Czasem stres jest korzystny, a nawet pożądany. Nierzadko stres motywuje, pobudza do działania. Stres pozytywny przynosi zdrowie, zarówno psychiczne, jak i fizyczne, satysfakcję, spełnienie, zrównoważenie. Codziennie, podczas realizacji zadań, można spotkać się z takimi sytuacjami w organizacji, które staną się powodem stresu. Zwłaszcza gdy od poszczególnych jej członków wymaga się kreatywności i samodzielności w decydowaniu. Stres, oczywiście umiarkowany, jest potrzebny do odbierania różnych bodźców i prawidłowego funkcjonowania w organizacji. Z powyższych obserwacji wypływa wniosek, że brak stresu powoduje zbyt duże rozluźnienie, obniżenie efektywności pracy, jego nadmiar zaś doprowadzić może do dezorganizacji aktywności. Najlepszym rozwiązaniem byłby zatem optymalny poziom stresu, który zmobilizuje do działania, dostarczy satysfakcji, a także ułatwi proces podejmowania decyzji organizacyjnych.

Wiele osób nie potrafi oddzielić pracy zawodowej od życia prywatnego, stąd stres zawodowy niejednokrotnie przekłada się na ich życie rodzinne. Często jednak bywa tak, że utrzymując się długi czas, może wyczerpać organizm pracownika, który nie będzie pracował efektywnie. „Przekonanie o własnej skuteczności jest zmienną osobowościową i bardzo podobną do przekonania o kompetencji. Jest to wynik uczenia się społecznego na poziomie samoopisu wyraża się to poczuciem możliwości efektywnych działań w konkretnej sytuacji. Przekonanie o własnej skuteczności różnicuje ludzi [Sęk 2005b, s. 110].

Wiara w sukces pobudza do efektywniejszego działania, pomaga nabrać pewności siebie, co z kolei wiąże się z lepszą autoprezentacją. Poczucie kontroli i przeświadczenie osoby o wpływie na toczące się wydarzenia poprawia samopoczucie. Pod tym względem ludzie różnią się między sobą. Jedni uważają, że to, co się dzieje dookoła nich, jest spowodowane zewnętrznymi czynnikami, na które nie mają wpływu. Inni zakładają, że sytuacja, w której się znaleźli, jest tylko ich decyzją. Pierwsi nie podejmują się raczej zmiany trudnej sytuacji, a ich stres spowodowany jest bezradnością. Osoby takie mają zewnętrzne poczucie kontroli. Zdecydowanie bardziej wolą wykonywać polecenia czy zadania, aniżeli samodzielnie podejmować decyzje. Drugi natomiast podejmuje próby działań w trudnych warunkach. Odpowiadają za swoją pracę i mają wewnętrzne poczucie kontroli. Chętniej wykonują samodzielnie działania, a podejmowanie decyzji nie wywołuje stresu, który mógłby wpłynąć na ich trafność. Wszystko uzależnione jest od interpretacji. W przypadku popełnienia błędu człowiek może celowo go nie zauważać; może także traktować go jako

zyciową porażkę lub też jako informację wykorzystaną do osiągnięcia zamierzonego celu, a w przyszłym działaniu jako cenną informację w procesie podejmowania decyzji [Łodygowska, Rajewska 2001, ss. 168–176].

Podczas podejmowania decyzji organizacyjnych, istotnymi czynnikami są czas i stosunki międzyludzkie, które łączą sytuację, w jakiej znajduje się decydent z podejmowanymi działaniami prowadzącymi w przyszłość. Doświadczenia są ważne przy ustalaniu, które możliwości wyboru są bardziej realne czy też pożądane. Wynika stąd, że cel na przyszłość w pewnym stopniu opiera się na doświadczeniach z przeszłości [Stoner, Freeman, Gilbert 2001, s. 238].

Człowiek nie zawsze jest w stanie zmienić sytuację, w której się znajduje. Nie ma również wpływu na swoją reakcję na stres. Wszystko uzależnione jest od interpretacji danej sytuacji. Można zinterpretować ją jako zagrożenie lub jako wyzwanie. Jeżeli osoba będzie czuła się zagrożona, będzie miała problemy z koncentracją, będzie to miało istotny wpływ na jej funkcjonowanie i zachowanie wewnątrz organizacji. W przypadku, gdy stres zadziała mobilizująco, osoba znacznie łatwiej będzie się koncentrować i kojarzyć informacje. Oznacza to, że nie będzie miała problemów z podejmowaniem decyzji czy też postępowaniem i wykonywaniem obowiązków służbowych. Ocena swoich możliwości, skupianie się na zadaniu czy akceptowanie nieprzewidzianych czynników utrudniających pracę to tylko niektóre z umiejętności, które są pomocne przy obniżeniu poziomu stresu. Pozytywne myślenie nieświadomie zwiększa szansę wystąpienia pozytywnego rozwiązania problemu. Proces ten polega na wydobywaniu korzystnych aspektów sytuacji, uwzględniając jednak i te niekorzystne. Pozytywne nastawienie do swoich obowiązków pozwala członkom organizacji pokonać różne trudności, które są źródłem stresu zawodowego, co z pewnością będzie korzystne dla całej organizacji.

2. Stres zawodowy a decyzje organizacyjne

Każda decyzja wymaga zastanowienia, jednak w środowisku pracy nie zawsze można poświęcić problemowi wystarczającą ilość czasu. Każda sytuacja może początkowo wydawać się prosta, jednak za każdym razem należy dokładnie przeanalizować problem, być może wtedy decydowanie nie będzie sprawiało tyle trudności, zwłaszcza gdy podejmowanie decyzji jest związane z realizacją ustalonych celów.

Podejmowanie decyzji wiąże się koniecznością ponoszenia za nie odpowiedzialności [Witkin, 1998]. Poczucie odpowiedzialności stanowi źródło stresu zawodowego. Świadomość możliwości wyciągnięcia konsekwencji za niewykonanie w określonym czasie narzuconych zadań jest bardzo stresujące. Zbyt duża odpowiedzialność za własne decyzje i działania wywołuje stres. Gdy osoba jest odpowiedzialna nie tylko za własne decyzje i działania, ale także za decyzje i działania współpracowników lub podwładnych, odczuwa większą presję.

Determinantem decydowania jest wiedza, umiejętność dostosowania się i zachowania w każdego rodzaju sytuacji. Stanowi to podstawę podjęcia trafnej decyzji. Każda decyzja organizacyjna wiąże się w jakimś stopniu z ryzykiem. Należy zatem zdawać sobie sprawę z konsekwencji swoich decyzji. Dzięki znajomości sposobów postępowania skraca się czas poświęcony procesowi decyzyjnemu. Szybciej podejmowane decyzje powodują sprawniejsze realizowanie zadań. Pewność siebie przy jednoczesnym zachowaniu spokoju jest niezwykle pomocna przy podejmowaniu trafnych decyzji, nawet w sytuacji wywołującej stres, która może także istotnie determinować prawidłowość podejmowanych działań. Opanowanie we wszelkiego rodzaju sytuacjach może być sposobem na stres, może zapobiec jego wystąpieniu lub też znacznie zmniejszyć jego intensywność.

W sytuacji, gdy osoba musi działać w warunkach trudnych, może skorzystać z zasad, które pozwolą trafnie podjąć decyzje:

Zasada 1: redukcja stanu stresu, co pozwala rozwiązać problem decyzyjny o umiarkowanej jakości. Redukując negatywne emocje, mamy szansę na podjęcie trafnej decyzji. Kontrola emocji oraz nabywanie doświadczenia sprzyja radzeniu sobie ze stresem;

Zasada 2: oceny i wybory decyzji w sytuacji awaryjnej powinny być przygotowane z góry. Ważne jest, aby czynności wykonywane w warunkach stresu posiadały taki automatyzm zachowania, który byłby użyteczny i automatycznie powodował pożądane reakcje;

Zasada 3: strategia czujności, której cechy związane są z odnajdywaniem informacji o sytuacji decyzyjnej i rozpatrywaniem wszelkich alternatyw. Postępowanie takie może prowadzić do wyszukania bezkonfliktowego wariantu poprzez ocenę wszystkich alternatyw. Pozwala to uniknąć wyboru „na chybił trafił” [Penc 1997, ss. 41–42].

Z wieloma sytuacjami stresującymi, występującymi podczas podejmowania decyzji, pracownik jest w stanie sobie poradzić. Wszystko zależy od nastawienia, posiadanych możliwości oraz poziomu odczuwanego stresu. Zlecone zadania służbowe mogą być łatwe i wówczas nie będą wywoływać stresu. Posiadanie określonego zasobu wiedzy sprzyja również trafniejszemu podejmowaniu decyzji. Poziom stresu jest wartością niemierzalną, jednak uwzględniając poniższe czynniki, można dokonać szacunkowej oceny wielkości stresu:

1. Wielkość motywacji – siła zakłócenia jest tym większa, im osoba mocniej zastanawia się nad samym wynikiem swojego działania;
2. Charakter oczekiwań – siła zakłócenia jest tym większa, im większa jest pewność osoby co do osiągnięcia celu;
3. Stopień zaawansowania – siła stresu jest tym większa, im osoba jest bliższa zrealizowania swojego zadania;
4. Wielkość przeszkody – siła stresu jest tym większa, im więcej wysiłku osoba potrzebuje, aby pokonać zakłócenie;

5. Wielkość niebezpieczeństwa – siła stresu jest tym większa, im bardziej osoba uświadamia sobie możliwość wystąpienia większej szkody.

Niezależnie od wymienionych czynników (obiektywnych) należy uwzględnić również wszystkie czynniki postrzegane przez osobę jako obraz sytuacji, w której obecnie się znajduje [Dziewa 1996, s. 11].

Konsekwencje stresu zawodowego wiążą się nie tylko z efektywnością pracy. Mają związek także z trafnością podejmowania decyzji, istotnie na nią wpływają. Pracownik, którego poddaje się działaniu stresorów, jest mniej uważny i słabiej zorganizowany [Ogińska-Bulik 2003, s. 25]. Toteż proces decyzyjny nie będzie przemyślany, pracownik może pominąć wiele istotnych informacji bądź możliwości rozwiązania problemu decyzyjnego. Jego działania będą niekiedy chaotyczne, a podejmowane decyzje nie zawsze przyniosą pozytywne skutki dla całej organizacji. Efektywność podjętych decyzji uzależniona jest od rodzaju zadań, które mają być rozwiązane. W sytuacjach stresowych, jak już opisywano, istotnym jest określenie czynnika wywołującego stres. Ocena poznawcza stanowi właśnie ocenę stresora i odgrywa kluczową rolę w definiowaniu sytuacji. Wyróżniono dwa etapy oceny poznawczej: ocenę pierwotną, która obejmuje wstępne określenie wagi danego wyzwania oraz ocenę wtórną, która rozpoczyna się po podjęciu decyzji, że należy przystąpić do działania. Ocena wtórna polega na ustaleniu, jakimi osobistymi i społecznymi zasobami dysponuje się w momencie radzenia sobie z sytuacją stresową oraz rozważenia koniecznych możliwości działań [Gerrig, Zimbardo 2006, s. 408]. Tabela 1. przedstawia etapy procesu podejmowania decyzji – oceny poznawczej.

Tabela 1. Etapy procesu podejmowania decyzji – oceny poznawczej

Etap	Główne pytania
Ocena wyzwania	Czy istnieje poważne ryzyko, jeśli nie zareaguję?
Poszukiwanie rozwiązań	Czy to rozwiązanie jest akceptowalnym sposobem radzenia sobie z tym wyzwaniem? Czy dostatecznie rozważyłem (-am) inne dostępne rozwiązania?
Ważenie pomysłów	Które rozwiązanie jest najlepsze? Czy najlepsze rozwiązanie spełni niezbędne warunki?
Zastanawianie się nad zaangażowaniem	Czy powinienem (powinnam) zastosować najlepsze rozwiązanie i pozwolić, by inni o tym wiedzieli?
Kontynuacja działań pomimo negatywnej reakcji zwrotnej	Czy istnieje poważne ryzyko, jeśli nie zareaguję? Czy istnieje poważne ryzyko, jeśli zareaguję?

Źródło: R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i Życie*, PWN, Warszawa 2006, s. 304.

Stres wywołują decyzje podejmowane w ważnych sprawach, istotnych dla rozstrzygnięcia określonego problemu, które dotyczą działania w trudnych,

skomplikowanych sytuacjach. Decyzje kierownicze, których podejmujący je nie są pewni oraz ich konsekwencje czasami stresują, ponieważ nie zawsze jest możliwość skonsultowania ich z przełożonym bądź współpracownikami.

Na wyższych szczeblach zarządzania występuje duża odpowiedzialność za podejmowane decyzje, ze względu na skomplikowane sytuacje, które mogą powodować pewne negatywne skutki u podejmujących decyzje, jak i u ich podwładnych, a przede wszystkim w organizacji. Samo podejmowanie decyzji kierowniczych jest stresujące, kiedy nie ma pewności, czy jest ona dobra i przyniesie pożądany efekt. Jeśli nie ma pełnej informacji, występuje ryzyko i niepewność przy podejmowaniu decyzji, czy jest ona słuszna i czy nie przyniesie negatywnych konsekwencji. Każdy kierownik musi podejmować tego typu decyzje, żeby zostały wykonane zadania i obowiązki. Podejmowanie decyzji przez kierowników także powoduje stres. Stres menedżerski jest tym większy, im większą odpowiedzialność ponoszą kierownicy za podjętą przez siebie decyzję, która dotyczy przecież nie jednej, a wielu osób w organizacji. Niekiedy trudno jest pogodzić decyzje, które „płyną z góry” z możliwościami ich realizacji. Trudno jest pogodzić wymagania wszystkich członków organizacji jednocześnie.

3. Stres zawodowy a decyzje w polskiej policji

Zawód funkcjonariusza policji w Polsce znajduje się w czołówce najbardziej stresujących zawodów. Przeprowadzone badania empiryczne, których rezultaty zaprezentowano w publikacji, odnosiły się do wszelkich aspektów podejmowania decyzji podczas pełnienia służby przez policjantów, a wiążących się ze stresem zawodowym. Powierzone obowiązki i funkcje do wykonania są odmienne dla każdego zawodu, co powoduje odmienną postać i przyczynę stresu związanego z pracą zawodową. Z badań przeprowadzonych wśród funkcjonariuszy policji wynika, że podejmowanie decyzji dotyczących wykonywania obowiązków służbowych może wywoływać stres. Najczęściej wtedy, kiedy policjanci są zmuszeni podejmować decyzje dotyczące działania w trudnych, skomplikowanych sytuacjach, wymagających zaangażowania w działanie wielu osób. Bardzo często zdarza się, że muszą oni działać pod presją czasu i nie mogą pozwolić sobie na spokojną realizację zadań. Nowe sytuacje, częste zmiany organizacyjne nie są obojętne dla odczuwania stresu.

Przyczyną występowania stresu w policji jest brak czasu na wykonanie zadań. Funkcjonariusze muszą działać pod presją czasu. Często występują sytuacje, które zmuszają policjantów do podejmowania decyzji bez czasu na zastanowienie. Posiadanie mniejszej ilości informacji, powoduje większą niepewność. Szybkie podjęcie decyzji, bez przemyślenia, pochopnie, może okazać się zgubne. Mniej czasu na podjęcie decyzji może powodować, że nie zostaną uzyskane i przeanalizowane informacje, które mogłyby ułatwić jej podjęcie.

W przypadku braku informacji, gdy czas na podjęcie decyzji jest ograniczony, funkcjonariusz często opiera się na doświadczeniu zawodowym i własnej intuicji. Ten obowiązek często wywołuje stres i jest powodem wypalenia zawodowego. Czas na podjęcie decyzji wpływa na jej jakość i niepewność co do jej trafności. Zebranie odpowiednich informacji, jak i posiadanie czasu na zastanowienie się nad nimi, może spowodować wybór takiej decyzji, która nie zostałaby wybrana w krótszym okresie. W dłuższym czasie można przemyśleć różne rozwiązania, zebrać więcej informacji i zastanowić się dłużej nad dalszym postępowaniem. W przypadku bardziej skomplikowanej sprawy, należy zebrać jak najwięcej danych, by przeanalizować je i móc podjąć trafną decyzję. Mając więcej czasu, można dokonać dokładnej analizy sytuacji, a tym samym być pewniejszym swojej decyzji.

W nowych sytuacjach, w jakich niejednokrotnie znajdują się zarówno podwładni, jak i przełożeni w policji, doświadczenie i intuicja są niezwykle pomocne. Na podstawie podobnych sytuacji decyzyjnych, które wystąpiły w przeszłości, mogą oni sobie wyobrazić, jakie będą konsekwencje ich decyzji. Dzięki intuicji i doświadczeniu można podejmować decyzje, nawet wtedy, gdy posiada się mało informacji o konkretnym zjawisku czy problemie. Także rutyna, oparta na doświadczeniu zawodowym, ułatwia podejmowanie decyzji i działanie w różnych sytuacjach. Policjanci, bez względu na zajmowane stanowisko, opierają się na rutynie, kiedy to wielokrotnie powtarzają te same zadania czy czynności, które w przeszłości uznano za właściwe. Rutyna często wykorzystywana jest w standardowym postępowaniu, w czynnościach często powtarzanych, sztabowych, wyuczonych poprzez praktykę, np. dotyczących sposobu sporządzania czy prowadzenia dokumentacji. Wówczas poziom stresu jest znacznie niższy bądź stres nie występuje.

Doświadczenie zawodowe ma wpływ na podejmowanie decyzji przez funkcjonariuszy policji. Skraca się czas poświęcony procesowi decyzyjnemu. Pewne czynności są wykonywane szybciej, występuje większa pewność działania. Szybciej podejmowane decyzje powodują, że podwładni szybciej realizują przydzielone zadania, zwłaszcza, gdy można liczyć na wiedzę i doświadczenie zawodowe przełożonego lub współpracownika. Aby decyzje były trafne, należy posiadać wiedzę, którą można zdobyć jedynie w trakcie wieloletniej służby. Dzięki doświadczeniu można przewidzieć, co się wydarzy i zapobiec pewnym sytuacjom. Wraz z wiekiem, rozwojem zawodowym, doświadczenie daje ogromne możliwości w podejmowaniu decyzji. Pozwala na bardziej właściwe, mniej emocjonalne decydowanie, dzięki czemu odczuwany jest mniejszy poziom stresu. Kiedy istnieje potrzeba natychmiastowego działania, dzięki doświadczeniu oraz znajomości przepisów, pewnych procedur czy reguł, policjanci podejmują decyzje znacznie szybciej i pewniej, pomimo iż w takich sytuacjach często występuje stres. Im większe doświadczenie, tym większa pewność działania i niższy poziom stresu.

Stres zawodowy jest często powodem różnorodnych konfliktów wewnątrz jednostek policji. Nerwowa atmosfera w pracy, rozdrażnienie sprzyja kłótniom pomiędzy współpracownikami, a niejednokrotnie pomiędzy przełożonym a podwładnymi. Przekłada się to na wzajemne relacje, co z kolei ma przełożenie na jakość decyzji i szybkość wykonania zleconych zadań. Kiedy istnieje potrzeba podjęcia przez funkcjonariuszy szybkiej decyzji, może wystąpić konflikt, który związany jest z różnymi zdaniem na temat sposobu działania. W policji problem stresu wpływa na kontakty i relacje pomiędzy przełożonym a podwładnym bądź współpracownikami. Trudno jest pogodzić wymagania wszystkich. Można zauważyć nadmierne wymagania przełożonych, co trudno pogodzić z racjami przedstawianymi przez policjantów. Konflikty ze współpracownikami czy przełożonym, niesprawiedliwa ocena, błędy przy awansowaniu to kolejne powody stresogenności wśród policjantów. W jednostkach policji sytuacje konfliktowe występują również na tle finansowym, dotyczą decyzji związanych z awansowaniem i nagradzaniem policjantów za wyniki pracy. Konflikty organizacyjne są niekiedy spowodowane decyzjami, niekiedy mogą być ich następstwem. Stres zawodowy, występujący u policjantów, jest również powodem różnorodnych konfliktów wewnątrz jednostek policji. Dla policjantów stresogenna jest także sytuacja, kiedy nie wiadomo, co dokładnie należy do obowiązków poszczególnych policjantów. Ta dowolność i zbyt duża liczba zadań zleconych do realizacji powoduje stres, gdyż policjant nie jest dokładnie pewien wszystkich zadań jakich się podejmuje. Policjanci, z uwagi na zbyt małą liczbę etatów w porównaniu do ilości zlecanych zadań, zwracają uwagę na nadmiar pracy i zadań do wykonania, co w konsekwencji może powodować podjęcie błędnych decyzji.

Stres jest częstym powodem konfliktów, szczególnie w sytuacjach, w których wymagana jest praca w zespole bądź grupowe podejmowanie decyzji. Przy grupowym podejmowaniu decyzji bądź działaniu, w przypadku konieczności podjęcia jej w krótkim czasie, może dojść do spięć pomiędzy członkami zespołu i może wystąpić konflikt wywołany różnicą zdań na temat sposobu działania. Z drugiej strony współpraca z najbliższym współpracownikiem istotnie ułatwia podejmowanie decyzji i przyczynia się do obniżenia poziomu stresu. Przy wspólnym decydowaniu lub doradzaniu sobie wzajemnie lub też poprzez wymianę doświadczeń, wiedzy i umiejętności, skraca się czas podejmowania tego typu decyzji. Przyczynia się to do zwiększenia efektywności, dzięki szybkiemu podejmowaniu decyzji. Wzajemne zaufanie, doświadczenie zawodowe, wsparcie zwiększają poczucie bezpieczeństwa i pewności przy podejmowaniu nawet trudnych czynności, powodujących stres. Częste dyskusje, konsultacje, wymiany doświadczeń, usprawniają, ułatwiają i uprzyjemniają wykonywanie zadań zleconych przez funkcjonariuszy policji.

Każda decyzja organizacyjna powinna być trafna. Policjanci ponoszą dużą odpowiedzialność za swoje decyzje i dlatego niekiedy odczuwają stres. Poczucie

cie odpowiedzialności praktycznie za wszelkie aspekty działalności, stanowi kolejne źródło stresu. Świadomość możliwości wyciągnięcia konsekwencji dyscyplinarnych za podjęcie decyzji oraz za niewykonanie w określonym czasie zadań służbowych, duża odpowiedzialność za ludzi, za podwładnych i ich decyzje, konieczność posiadania wszechwiedzy prawnej jest, według badanych policjantów, bardzo stresogenne. Podjęcie błędnej decyzji może nieść za sobą różnego rodzaju konsekwencje. Czasem jest to tylko niezadowolenie przełożonych lub też zwiększona liczba czynności do wykonania. Jak już wspomniano, konsekwencją podejmowania decyzji może być stres, który z kolei ma ogromny wpływ na atmosferę w jednostkach, zdenerwowanie wśród policjantów. Stres powoduje przede wszystkim zmęczenie, podenerwowanie, rozdrażnienie czy nawet często występującą w tym środowisku agresję. Można zauważyć u policjantów niechęć do pracy oraz wypalenie zawodowe. Policjanci nie zawsze potrafią oddzielić pracę zawodową od życia prywatnego, stąd stres zawodowy niejednokrotnie przekłada się na ich życie rodzinne. Przeniesienie atmosfery z pracy do domu może powodować napięcia, a nawet konflikty rodzinne.

Podsumowanie

Stresu nie można w całości wyeliminować ani z życia zawodowego, ani prywatnego. Jest to spowodowane różnorodnością sytuacji, z jakimi można się spotkać, także wykonując obowiązki służbowe. Środowisko pracy obfituje w stresogenne warunki. Indywidualne zachowanie osób, jako członków organizacji, to efekt działania wielu czynników. Obiektywną przyczyną stresu dla pracowników są stawiane przed nimi wymagania. Podobnie jest w jednostkach organizacyjnych polskiej policji. Stwierdzono, że istnieje element stresujący w podejmowaniu decyzji przez policjantów. Stres wywołują te decyzje, które są podejmowane w ważnych sprawach, istotnych dla rozstrzygnięcia na przykład postępowania karnego. Funkcjonariusze stresują się również w sytuacjach decyzyjnych, wymagających działania, kiedy liczy się bezpieczeństwo i w sytuacjach zagrożenia. Zarówno zbyt niski, jak i zbyt wysoki poziom stresu działa niekorzystnie na służbę policjantów. Optymalny poziom stresu sprzyja efektywności działania, zapewnia maksymalną wydajność, motywuje, ale nie jest to często występująca sytuacja w jednostkach policji.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele technik i metod walki ze stresem. Nie ma jednej skutecznej dla wszystkich strategii radzenia sobie ze stresem. Stosuje się różne rozwiązania w zależności od rodzaju sytuacji stresowej. Podejmowanie decyzji wiąże się z koniecznością ponoszenia za nie odpowiedzialności, co stanowi źródło stresu zawodowego. Zwłaszcza w przypadku policjantów, których decyzje mają wpływ na bezpieczeństwo społeczeństwa. Wszystkie sposoby radzenia sobie ze stresem służą rozwiązaniu problemów, opanowaniu emocji, a w konsekwencji powodują łatwość w podejmowaniu de-

cyzji przez funkcjonariuszy realizujący ustawowe zadania. Wykonując różnego rodzaju obowiązki służbowe, należy zbierać szereg informacji na temat danej sytuacji – przed podjęciem decyzji. Jednak policjanci znajdują się w sytuacjach, w których wymagane jest natychmiastowe podjęcie decyzji. W takich właśnie sytuacjach bardzo często pojawiają się konflikty i stres. Nierzadko występują również sytuacje stresowe, kiedy zadania realizowane są zespołowo – stres może być wywołany przez różne relacje między członkami zespołu zadaniowego. Często przyczyną występowania stresu organizacyjnego w policji jest brak czasu na wykonanie zleconych zadań. Natomiast konsekwencje stresu zawodowego wiążą się nie tylko z efektywnością pracy. Mają także związek z trafnością podejmowania decyzji. Efektywność podjętych decyzji uzależniona jest od rodzaju zadań, które mają one rozwiązać. Nikt nie zastanawia się nad przyszłością, sukcesami zawodowymi, jeżeli nie ma wpływu na decyzje, które go dotyczą. Jeżeli osoba ma wpływ na decyzje dotyczące swojego życia, zarówno zawodowego, jak i prywatnego, jest dla niej ono wtedy bardziej przewidywalne, nie trzeba zmagać się z niespodziewanymi sytuacjami. Im większy wpływ na własne życie, tym mniejsza jest liczba sytuacji stresogennych i objawów stresu, co z kolei wiąże się z możliwością podejmowania decyzji.

Bibliografia

- Le Blanc P., De Jonge J., Schaufeli W. (2003), *Stres zawodowy a zdrowie pracowników* [w:] N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk.
- Boenisch E., Haney C.M. (2002), *Twój stres. Sens życia, równowaga i zdrowie*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk.
- Dziewa A. (1996), *Stres w pracy policjanta*, Wyd. Szkoły Policji w Słupsku, Słupsk.
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G. (2006), *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.
- Łodygowska E., Rajewska K. (2001), *Psychologia kontaktu z klientem*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Marek T. (2009), *Wypalenie zawodowe bardzo drogo kosztuje*, „Rzeczpospolita”.
- Neidhardt E.J., Einstein M.S., Conry R.F. (1998), *Jak opanować stres. Poradnik bez trików. Skuteczne metody dla każdego*, Wyd. Książki Pomóż Sobie Sam, Lublin.
- Ogińska-Bulik N. (2003), *Stres zawodowy u policjantów. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*, WSHE, Łódź.
- Oniszczenko W. (1998), *Stres to brzmi groźnie*, Wyd. Żak, Warszawa.
- Penc J. (1997), *Logika podejmowania decyzji*, „Personel”, nr 3 (36).

- Sęk H. (2004), *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej* [w:] *Wypalenie zawodowe przyczyny i zapobieganie*, H. Sęk (red.), PWN, Warszawa.
- Sęk H. (2005), *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych* [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa.
- Sęk H. (2005), *Kierunki behawioralne i podejście poznawcze w psychologii klinicznej* [w:] H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa.
- Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R. jr. (2001), *Kierowanie*, PWE, Warszawa.
- Terelak J.F. (2001), *Psychologia stresu*, Branta, Bydgoszcz.
- Terelak J.F. (2005), *Stres organizacyjny. Koncepcje, przyczyny, symptomy i sposoby radzenia sobie*, Wyższa Szkoła Menedżerska, Warszawa.
- Witkin G. (1998), *Stres męski. Jak przetrwać stres w latach dziewięćdziesiątych*, Wyd. Rebis, Poznań.

Paweł Majchrzak
Społeczna Akademia Nauk

Nadmierne zaangażowanie w cyberaktywność wśród dzieci i młodzieży a spektrum zaburzeń kontroli impulsów

Excessive involvement in cyber activity among children adolescents and the spectrum of impulse control disorders

Abstract: The main objective of this paper is to characterize the excess in cyber activity understood as destructive for the individual use of virtual reality, both – with the access and without access to the Web. These behaviors are presented in the context of group of disorders, in which the essence is the loss of control and taking action on an impulse. This group include: pathological gambling, kleptomania, intermittent explosive disorder. In addition to the characteristics of destructive cyber activity as an area providing stimulation and gratification and as behavior similar to impulsive control disorder, this paper presents problematic use of cyber technology as a source of compensation psychosocial deficits. Considering the possible duality of this phenomenon pointed out the practical implications in the form of different psychotherapy strategies used depending on the diagnosis of presented behaviors. If the characteristics of this phenomenon are close to impulse control disorder seems adequate to use cognitive-behavioral therapy. For the destructive usage of cyber technology as compensation mechanism for deficits, group therapy and individual supportive sessions focused on developing interpersonal skills might be necessary.

Key-words: behavioral addictions, impulsive control disorder, compensation psychosocial deficits.

Charakterystyka nadmiernej cyberaktywności

Termin nadmierna cyberaktywność wiąże się z takimi pojęciami jak: uzależnienie od Internetu [Young 1996, ss. 899–902; Ko i in. 2006, ss. 887–894; Majchrzak, Ogińska-Bulik 2010], patologiczne użytkowanie Internetu [Davies 2001, ss. 187–195; Morahan-Martin, Schumacker 2000, ss. 110–113], uzależnienie od gier komputerowych [Lo i in. 2005, ss. 15–20; Ng, Wiemer-Hastings 2005, ss. 110–113] oraz inne służące scharakteryzowaniu dezadaptacyjnych zachowań, jakie podejmuje jednostka w kontakcie z nowoczesnymi technologiami.

Badacze zajmujący się nadmiernym zaangażowaniem w cyberaktywność, w tym aktywność związaną z Internetem, podejmowali próby zdefiniowania zachowań użytkowników, widząc w nich przejawy działań o charakterze impulsywnym. Jednym z pierwszych był M. Griffiths, który dokonał podziału uzależnienia od cyberprzestrzeni na dwie kategorie: pierwotne i wtórne. O ile wtórne uzależnienie wiązało się z ucieczką przed rzeczywistością i zostanie scharakteryzowane w dalszej części artykułu, o tyle pierwotne zdaje się odzwierciedlać naturę zaburzeń impulsywnych – użytkownik podejmuje aktywność będącą formą stymulacji i pobudzenia, celem jego działania jest osiągnięcie gratyfikacji, nagrody [Griffiths 1995, ss. 14–19].

Obok koncepcji Griffiths'a warto wskazać na model patologicznego użytkowania Internetu (Pathological Internet Use – PIU), zaproponowany przez Davies'a. Autor wyróżnia wprawdzie dwa rodzaje patologicznego użytkowania Internetu, jednak bliższe kategorii zaburzeń kontroli impulsów jest korzystanie z Sieci określane jako specyficzne (SPIU), zawierające w sobie określone kategorie aktywności sieciowej. Według Davisa użytkowanie specyficzne jest rezultatem wcześniej występujących trudności, najczęściej związanych z hazardem lub pornografią, które decydują o obrazie zaburzenia [Davis 1999; Davis 2001, ss. 187–195].

Bezpośrednie odniesienie do zaburzeń kontroli impulsów można odnaleźć w pracach Young, która uzależnienie od Internetu definiuje jako zaburzenie kontroli impulsów, niepowodujące intoksykacji i mające znaczący udział w obniżeniu poziomu funkcjonowania w sferach społecznej, zawodowej i psychologicznej [Young 1998, ss. 237–244]. Autorka zaadaptowała kryteria diagnostyczne DSM-IV, opisujące zjawisko patologicznego hazardu, jako analogiczne do patologicznego użytkowania Internetu. Wyodrębniła także pięć podtypów uzależnienia związanego z Internetem:

- uzależnienie od sieci internetowej (*net compulsions*) – uogólniona aktywność w Sieci, prowadząca do zaburzenia funkcjonowania jednostki w sferze społecznej, zawodowej i psychologicznej;
- socjomania internetowa, czyli uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych (*cyber-relationship addiction*) – dominującym symptomem tej formy zależności jest nadmierne zaangażowanie w wirtualne związki inter-

personalne [Young 1997, 1999a, ss. 381–383], które mogą, lecz nie muszą ewoluować w istniejące fizyczne relacje, oparte na bezpośrednim fizycznym kontakcie;

- erotomania internetowa (*cybersexual addiction*), w tym cyberseks bierny – prowadzący się do przeglądania stron pornograficznych oraz cyberseks aktywny, polegający na prowadzeniu rozmów o charakterze seksualnym, uprawianiu cyberseksu *online*, w tym z użyciem dwustronnej video komunikacji [Young 1998, ss. 237–244];
- przeciążenie informacyjne, czyli przymus pobierania informacji (*information overload*) – aktywność, przejawiającą się głównie w postaci eksploracji witryn internetowych lub innych źródeł wiadomości [Greenfield 1999, ss. 403–412; Morahan-Martin i Schumacker 2000, ss. 13–29; Anderson 2001, ss. 21–26], podatność wykazują jednostki z wysoce rozwiniętą umiejętnością myślenia abstrakcyjnego, dla których nieskończone bazy danych stanowią formę umysłowej stymulacji [Young, Rogers 1998]. Brak tutaj specyficznego, ustalonego celu przemieszczania się po poszczególnych stronach Sieci, a internauci nastawieni są przede wszystkim na czerpanie satysfakcji z uogólnionej stymulacji poznawczej, jaką gwarantują sobie zdobywając kolejne informacje [Greenfield, 1999, ss. 403–412];
- uzależnienie od komputera (*computer addiction*) – aktywność jednostki związana z korzystaniem ze sprzętu komputerowego niebędącego w Sieci.

Listę dezadaptacyjnych zachowań związanych z cyberaktywnością można poszerzyć o dodatkowe, bardziej specyficzne aktywności do których należą:

- zależność od gier, w tym gier sieciowych i gier *offline* [Braun-Gałkowska 1996, ss. 2–8; Griffiths, Hunt 1998, ss. 475–480; Young, 1999a, ss. 381–383; Morahan-Martin i Schumacker 2000, ss. 13–29; Lo i in. 2005, ss. 15–20; Ng, Wiemer-Hastings 2005, ss. 110–113], w których system celów, charakterystyczny rozkład wzmocnień, jakie otrzymuje gracz oraz możliwa nieskończoność światów (szczególnie w grach *online*) są najbardziej atrakcyjnymi i uzależniającymi czynnikami [Ng, Wiemer-Hastings 2005, ss. 110–113];
- zależność od wirtualnych gier hazardowych będących odzwierciedleniem tradycyjnych rzeczywistych gier hazardowych – karty, kości, ruletki, maszyny losowe. Pozostaje kwestią sporną, czy to patologiczni hazardziści wykorzystują Internet, odnajdując w nim nowy obszar swojej dotychczasowej aktywności, czy też specyfika internetowej wersji hazardu (oparta na anonimowości, odmienności doznań, konstrukcji wykorzystywanych gier) jest przyczyną ich uzależnienia [Griffiths 2003, ss. 557–568];
- inne aktywności o charakterze kompulsywnym, takie jak: zakupy *online*, aukcje internetowe, dokonywanie transakcji giełdowych, których celem jest

zdobycie określonego przedmiotu, towaru, rzeczy mającej wartość lub nabierającej wartości w trakcie jej zdobywania [Greenfield 1999, ss. 403–412].

- zależność od telefonu komórkowego, w której związek użytkownika ze sprzętem wykracza poza zwykłe zainteresowanie urządzeniem i przekształca się w więź przypominającą interpersonalny związek emocjonalny [Guerreschi 2006, ss. 197–217].

Wszystkie wyżej wymienione zaburzenia pomimo odmiennej charakterystyki łączą dwa elementy – aktywność użytkownika wiąże się z wirtualną rzeczywistością tworzoną za pomocą nowoczesnych technologii, zaś jego działanie zostaje pozbawione osobistej kontroli, która znika na rzecz dostarczającego gratyfikacji i przyjemności impulsu. Uwzględniając obie wskazane cechy, można przyjąć, iż jednostka wzorem innych zaburzeń pochodzących z obszaru ICDs, takich jak piromania czy kleptomania, znajduje się w stanie cybermanii.

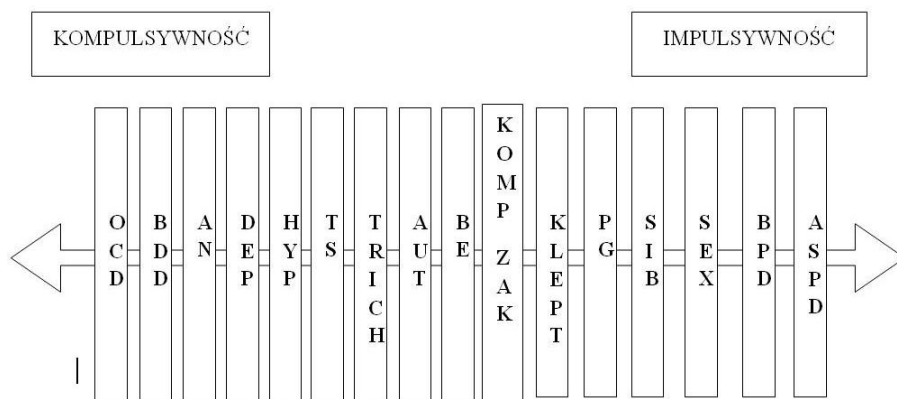
Cybermania a spektrum zaburzeń kontroli impulsów

Aby umiejscowić nadmierną cyberaktywność w ramach istniejących klasyfikacji zaburzeń należy wziąć pod uwagę grupę wchodzącą w skład spektrum zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych, a mianowicie spektrum zaburzeń kontroli impulsów. O ile w DSM-IV w ramach zaburzeń kontroli impulsów klasyfikuje się: okresowe zaburzenia eksplozywne, kleptomanię, piromanię, patologiczny hazard oraz trichotillomanię, o tyle Hollander i Stein [2006], przedstawiając koncepcję spektrum zaburzeń kontroli impulsów – ICDs, wskazują na znacznie szerszy zbiór zaburzeń wykraczający poza istniejącą klasyfikację. Obok pięciu wskazanych wcześniej jednostek chorobowych wymieniają m.in.: zaburzenia hiperseksualne, zaburzenia jedzenia, zaburzenia osobowości typu borderline i antyspołeczne, samookaleczanie, zespół nadpobudliwości psychoruchowej, chorobę afektywną dwubiegunową oraz przyjmowanie substancji psychoaktywnych. W grupie tej znalazły się także zachowania określane jako uzależnienia behawioralne [Ogińska-Bulik 2010], wśród których wymienia się kompulsyjne zakupy, a także uzależnienie od Internetu [Majchrzak, Ogińska-Bulik 2010], które jest jednym z najważniejszych elementów cybermanii. Objawem łączącym wszystkie wymienione zaburzenia jest utrata kontroli nad odczuwanymi impulsami, czy też popędami oraz podejmowanie pod ich wpływem czynności mających rozładowujący i nagradzający charakter.

Spektrum zaburzeń kontroli impulsów – ICDs wchodzi w skład szerszej grupy zaburzeń, która przez Hollandera i współpracowników została określona jako spektrum zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych – OCDs (spectrum obsessive-compulsive disorders) [Hollander i in. 2007, ss. 5–13], wśród których znajdują się m.in.: zaburzenia jedzenia; zaburzenia dysocjacyjne; zaburzenia somatopodobne; impulsywne zaburzenia osobowości; zaburzenia neurologiczne (autyzm, choroba Huntingtona, zespół Tourette’a); tiki, a także zaburzenia

kontroli impulsów, wśród których wymienia się: niekontrolowane wybuchy agresji, hazard, kleptomanię, trichotillomanię, samouszkodzenia. Analizując zaburzenia wchodzące w skład OCDs, badacze doszli do wniosku, iż można je rozpatrywać w postaci kontinuum, którego bieguny to kompulsywność i impulsywność. Na jednym krańcu kontinuum znajdują się zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne, których podłożem jest lęk, nasilany przez obsesyjne myślenie i rozładowywany dzięki kompulsywnie wykonywanym czynnościom. W funkcjonowaniu jednostki widoczne są tendencje odzwierciedlające niepokój – unikanie, chęć ucieczki przed wywołującym lęk bodźcem. Na drugim krańcu kontinuum znajdują się zaburzenia, w obrazie których ujawniają się nieprzewidywalne działania podejmowane pod wpływem niekontrolowanych impulsów, czego przykładem mogą być zaburzenia osobowości typu borderline. W funkcjonowaniu jednostki widoczne są: tendencje odzwierciedlające jej dążenie do kontaktu z bodźcem, pobudzenie związane z działaniem, a także rozładowanie go na skutek wykonanej czynności.

Ryc. 1. OCDs



OCD – zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne

KLEPT – kleptomania

BDD – zaburzenia dysmorfofobiczne

PG – patologiczny hazard

AN – anoreksja

SIB – samouszkodzanie

DEP – depersonalizacja

SEX – kompulsje seksualne

HYP – hipochondria

BPD – osobowość typu borderline

TS – zespół Tourette'a

ASPD – anty społ. zabur. osobowości

TRICH – trichotillomania

AUT – autyzm

BE – bulimia

KOMP. ZAK. – kompulsyjne zakupy

Źródło: Hollander i in. 2007.

Funkcjonowanie dzieci i młodzieży a cyberaktywność

Biorąc pod uwagę różne aspekty rozwoju dzieci i młodzieży, zauważalna jest ogólna prawidłowość dotycząca ich funkcjonowania – im wcześniejszy etap rozwoju jednostki, tym większa skłonność do impulsywnego działania i słabiej wykształcone mechanizmy kontroli nad impulsami, a także bardziej zauważalne dążenie do hedonistycznego zaspokajania potrzeb, przejawiające się chociażby w trudnościach w odraczaniu gratyfikacji. Jednocześnie dynamiczny rozwój w sferze poznawczej, emocjonalnej, fizycznej i społecznej opiera się na kolekcjonowaniu doświadczeń, gromadzeniu wiedzy, uczeniu się, zdobywaniu poczucia sprawczości i skuteczności [Kielar-Turska 2007, ss. 83–129; Stefańska-Klar 2007, ss. 130–162; Obuchowska 2007, ss. 130–162, ss. 163–201]. W tej sytuacji nowoczesne technologie z jednej strony zaspokajają „głód poznawczy”, umożliwiając zdobywanie informacji, umiejętności, dostarczając wrażeń, z drugiej zaś są obszarem umożliwiającym poddawanie się impulsom bez konsekwencji. W procesie tym ważną rolę pełni kilka mechanizmów psychologicznych, w tym warunkowanie klasyczne i instrumentalne, zwiększające rolę i znaczenie wykorzystywanych technologii.

Rola warunkowania

Mechanizm klasycznego warunkowania odgrywa istotną rolę w inicjowaniu, podtrzymywaniu oraz zmienianiu określonych zachowań. Dzięki niemu możliwe jest wytworzenie psychicznego pobudzenia w odpowiedzi na pojawiający się zewnętrzny sygnał, jakim może być widok komputera, jego włączenie czy oczekiwanie na informacje pochodzące z tego medium. Powstające połączenia pomiędzy wewnętrznymi stanami jednostki, takimi jak: podniecenie, przyjemność, nadzieja, zaskoczenie mogą skutkować stworzeniem psychicznej zależności, wyrażającej się w dążeniu do częstszego przeżywania uczuć, doznań, jakie dostarcza korzystanie z cyberprzestrzeni [Beard 2005, ss. 7–13].

Drugim istotnym mechanizmem jest warunkowanie instrumentalne, które koncentruje się na wzmacnianiu myśli, uczuć, zachowań związanych z wykonywaniem określonych działań. Korzystanie z Sieci może być warunkowane poprzez szereg zróżnicowanych wzmocnień, do których należy m.in. uzyskiwanie i dostęp do informacji, szybki i utrzymujący się kontakt z ludźmi, poczucie rosnących umiejętności, satysfakcja z wygranej, zwiększone poczucie własnej wartości i znaczenia wśród rówieśników. W efekcie osoba wzmaga swoje zaangażowanie w cyberprzestrzeń, poszukując i otrzymując tego typu gratyfi-

kacje, te zaś trwale wzmacniają jej zachowania. Jako przykład takiego warunkowania, opartego na nieregularnych rozkładach wzmocnień, może posłużyć sprawdzanie poczty internetowej. Użytkownik otrzymuje nagrodę w postaci wiadomości, przy zróżnicowanej liczbie odwiedzin własnego konta mailowego. Czasami wystarczy trzykrotne sprawdzenie zawartości, innym razem siedmiokrotne logowanie na koncie, aby uzyskać wzmocnienie w postaci maila [Beard 2005, ss. 7–13]. Proces warunkowania instrumentalnego jest także świadomie wykorzystywany przez twórców gier, konstruujących system gratyfikacji dostępnych dla gracza w oparciu na nieregularnym rozkładzie wzmocnień, jako najbardziej skutecznym i trwale kształtującym zachowania [Wallace 2005, s. 241].

Zaspokajanie potrzeb poznawczych

Rozpatrując wspomnianą wcześniej, rozwojowo uwarunkowaną potrzebę nabywania wiedzy i poznawania, warto podkreślić znaczenie korzystania z cyberprzestrzeni dla funkcjonowania poznawczego dzieci i młodzieży. Jest ono spostrzegane dwojako – prowadzi do progresu niektórych zdolności i umiejętności, będących ważnymi składowymi tej sfery, zaspokaja ciekawość, ale także, ze względu na wykorzystanie specyficznych rozwiązań technicznych, jest przyczyną zmian percepcyjnych i zagubienia w wirtualnym, szczególnie sieciowym środowisku.

Możliwości wspierania rozwoju potwierdzają badania wskazujące na pozytywny wpływ gier komputerowych na funkcje intelektualne użytkowników. Ten rodzaj aktywności stymuluje procesy myślenia asocjacyjnego, rozwija intuicję, myślenie hipotetyczne i doskonali koordynację wzrokowo-ruchową [Danowski, Krupińska 2007]. Z drugiej strony bogactwo graficzne, fabuła, możliwość wcielania się w rolę i poznawczo-emocjonalne identyfikowanie z postacią stanowią źródło stymulacji, z którą wiąże się mechanizm budowania napięcia gracza. Napięciu towarzyszy potrzeba rozładowania, a co za tym idzie, większe prawdopodobieństwo działania impulsywnego, którego siła może decydować o poziomie doświadczanej przyjemności.

Brak ograniczeń w wirtualnym świecie stanowi zachętę do ulegania różnego rodzaju impulsom, które pozbawione są realnych konsekwencji. Jednym z takich impulsów (biorąc pod uwagę jego instynktowne czy też popędowe podłoże) jest ten skłaniający jednostkę do prezentowania agresji. Z poznawczego punktu widzenia jednostka zaczyna postrzegać zachowania agresywne jako skuteczną strategię rozwiązywania sytuacji konfliktowych, sposób służący zaspokajaniu potrzeb i budowaniu poczucia sprawstwa, a także mechanizm dostarczający przyjemności płynącej z dominacji i ekspansji. Po uaktywnieniu ekspresji nieświadomych fantazji i impulsów może dojść do podejmowania ról odgrywanych w Sieci, nacechowanych agresją, seksualnością czy innymi

treściami wyobrażeniowymi. Dzięki specyficznym cechom środowiska, w którym porusza się użytkownik, m.in. wchodzeniu w interakcję z awatarami, poddawaniu się oddziaływaniom sugestywnych bodźców wizualnych, możliwa jest zmiana stanu świadomości [Suler 1999, ss. 385–394]. W badaniach Karen i Joody Dill potwierdzono, iż częstym celem gier internetowych, opartych na przemocy, jest agresja sama w sobie, zaś prezentowane tam zachowania destrukcyjne obniżają w istotny sposób empatyczność graczy. Nieprawidłowe, antyspołeczne zachowania spotkają się z natychmiastową gratyfikacją, stanowiąc silnie warunkujący czynnik, który wzmacnia niekorzystny wzór postępowania [Dill, Dill, za: Danowski, Krupińska 2007]. Wirtualna aktywność, rywalizacja i dążenie do zwycięstwa stają się na tyle istotne, iż mogą w realnej rzeczywistości przyczynić się do popełniania różnego rodzaju przestępstw, a nawet morderstwa [Koh, za: Block 2008, ss. 306–307].

Zaspokajanie potrzeby osiągnięć i mistrzostwa

U jej podstaw leży proces uczenia się, którego skuteczność warunkowana jest szybko osiąganymi wzmocnieniami po realizacji poszczególnych, niewielkich części większego zadania. W pracy z komputerem, w wirtualnej przestrzeni, dzięki eksperymentowaniu z różnymi rozwiązaniami, możliwe jest uzyskiwanie satysfakcjonujących efektów, które same w sobie są nagrodami. Stanowi to swoisty cykl motywacyjny, na który składa się kilka elementów: wyzwanie, eksperymentowanie, biegłość i sukces. Przyjemność, płynąca z coraz doskonalszego opanowania technicznych zagadnień, związanych z oprogramowaniem lub z coraz lepszej orientacji w wirtualnej sferze społecznej, obejmującej normy, struktury oraz możliwość uczestnictwa w ich kształtowaniu, jest potęgowana możliwością uzyskiwania rosnącej pozycji, znaczenia i władzy, niedostępnej dla innych użytkowników. Aby zapewnić sobie znaczący status, konieczne jest nieustające śledzenie zmieniających się warunków środowiska *online*, a także podążanie za szybko zmieniającymi się technologiami, uaktualnianie wiedzy dotyczącej kolejnych generacji sprzętu. Obsesja sieciowych osiągnięć może być związana z odczuwaniem niepełnej gratyfikacji, szczególnie jeśli użytkownikowi nie udaje się zaspokoić ukrytych potrzeb lub może wynikać z poczucia omnipotencji płynącego ze świadomości panowania nad Siecią [Suler 1999, ss. 385–394].

Implikacje praktyczne - pomoc psychologiczna

W przypadku zaburzeń utraty kontroli impulsów za najbardziej skuteczną formę pomocy psychologicznej przyjmuje się terapię poznawczo-behawioralną. Efektywność tego systemu terapeutycznego została potwierdzona min. u pacjentów nałogowo uprawiających hazard [Toneatto, Ladoceur 2003, ss. 284–292] czy cierpiących na kleptomanię [Kohn, Antonuccio 2002, ss. 25–38].

Uwzględniając fakt, iż cybermanię można traktować jako pochodzącą z tej samej grupy zaburzeń, podejmowane są próby stosowania zbliżonych procedur terapeutycznych, uwzględniających jednak specyfikę zaburzenia. Celowym wydaje się wprowadzenie treningu zarządzania czasem, w tym wprowadzanie nowych, pozostających w opozycji do dotychczasowych, wzorców korzystania z Sieci. Wprowadzane zmiany dotyczyć mogą zarówno ram czasowych, jak i nawyków dotyczących sposobu czy miejsca korzystania z komputera. Young [1999b, ss. 19–31] sugeruje wykorzystywanie zewnętrznych „zatyczek” niepozwalających na przedłużanie cyberaktywności – np. w przypadku uczniów może to być konieczność wyjścia do szkoły o określonej godzinie, a także użycie alarmów, minutników pozostających blisko użytkownika.

Ważnym jest ustalanie rozsądnych, możliwych do osiągnięcia celów związanych z organizacją czasu przeznaczanego na cyberaktywność [Bursten, Dombeck 2004]. Użytkownik powinien wprawdzie dążyć do ograniczenia go, ale nie chodzi tu o zachowanie pełnej abstynencji. Wyznaczony okres cyberaktywności powinien zostać podzielony na krótkie, aczkolwiek częste sesje. Wskazaniem wydaje się także szczegółowe zaplanowanie czasu i zapisanie go w planie tygodnia, co może zwiększyć poczucie kontroli użytkownika. O ile w przypadku uzależnień substancjalnych mówi się o konieczności całkowitej abstynencji jako warunku koniecznym dla efektywnej terapii, o tyle w przypadku uzależnień behawioralnych bardziej adekwatne i możliwe wydaje się nabycie kontroli nad uzależniającymi czynnościami. Nie oznacza to jednak, iż momentami całkowita abstynencja nie jest wskazana. W przypadku niektórych, szczególnie uzależniających dla danej osoby, form aktywności wskazane jest ich całkowite zawieszenie, przy czym możliwe staje się angażowanie się w inne, mniej absorbujące, czynności związane z cyberprzestrzenią. W przypadku dzieci i młodzieży regularnie eksperymentujących lub uzależnionych od substancji psychoaktywnych, u których podjęto skuteczne leczenie, rośnie ryzyko cybermanii. Zachowania związane z cyberaktywnością, nawet jeśli przyjmują charakter destruktywny, mogą być przez nich spostrzegane jako bezpieczne uzależnienie. Istotnym jest wówczas włączanie do terapii cybermanii tych elementów, które okazały się skuteczne w trakcie leczenia zależności od substancji psychoaktywnych. W procesie terapeutycznym jednym z najważniejszych czynników jest własna motywacja pacjenta. W przypadku nadmiernie zaangażowanych w cyberaktywność ważnym elementem budującym właściwe nastawienie jest odwołanie się do strat, jakie poniósł lub ponosi, a których wolałby uniknąć i zysków, które chciałby osiągnąć. Young sugeruje tworzenie listy zysków i strat na niezależnych kartach, które osoba może nosić przy sobie i sięgać po nie, by w większym stopniu uświadamiać sobie i wzmacniać motywację do osiągnięcia wyznaczonych celów [Young 1999b, ss. 19–31].

Zaabsorbowanie cyberprzestrzenią jest przyczyną stopniowego ograniczania innych aktywności podejmowanych w realnym świecie. Jednostka porzuca

dotychczasowe zainteresowania, formy spędzania wolnego czasu, które dostarczały jej przyjemności i były źródłem gratyfikacji. W pracy terapeutycznej wskazane jest dokonanie zestawienia czynności, jakie jednostka podejmowała przed okresem nadmiernego zaangażowania w cyberaktywność. Stworzenie listy zaniedbywanych działań i analiza ich znaczenia dla jakości życia pacjenta może korzystnie wpłynąć na jego świadomość aktualnej sytuacji, a także zwiększyć potrzebę doznań płynących z realnego świata.

Nadmierne zaangażowanie w cyberaktywność jako kompensacja deficytów i mechanizm ucieczki przed rzeczywistością

Obok grupy pacjentów, których objawy przypominają zaburzenia kontroli impulsów, istnieje bardzo duża (być może przeważająca) populacja dzieci i młodzieży, których zaangażowanie w cyberaktywność nie jest podyktowane poszukiwaniem stymulacji i doznań na tyle silnych, iż pozbawiają użytkownika kontroli nad własnym zachowaniem. W grupie tej znajdują się jednostki, których cechą wspólną jest przeżywanie trudności dotyczących szeroko rozumianej sfery psychospołecznej. Mogą one dotyczyć kilku obszarów funkcjonowania – niekorzystnej sytuacji rodzinnej (np.: niepełna rodzina, rodzice wychowujący dziecko w sposób nadmiernie partnerski, rozwód rodziców), problemów szkolnych dotyczących relacji rówieśniczych (np. rola kozła ofiarnego czy outsidera w klasie, zmiana środowiska szkolnego – kłopoty w adaptacji do nowych warunków, poczucie odrzucenia), nieradzenie sobie z wymaganiami edukacyjnymi o wieloźródłowym charakterze (np.: zmiana nauczycieli i systemu wymagań szkolnych; brak nawyku uczenia się, także w przypadku dzieci zdolnych, opierających swoje wyniki jedynie na własnych zasobach i pracy na lekcji; specyficzne trudności szkolne), obniżonej samoakceptacji (niskie poczucie własnej wartości, niskie poczucie sprawczości, niekorzystne przekonania na własny temat, skłonność do ksobnej, negatywnej dla siebie interpretacji faktów).

W wyniku pojawienia się wyżej wymienionych trudności jednostka znajduje w cyberprzestrzeni atrakcyjną alternatywę wobec odstraszającej i zniechęcającej rzeczywistości. Jej zaangażowanie w korzystanie z komputera, czy też z Sieci, podobnie jak w przypadku zaburzeń kontroli impulsów, jest destruktywne, jednak podłoże zachowania i mechanizmy psychologiczne tworzące obraz funkcjonowania są inne. Wśród autorów wskazujących na podobny charakter nadmiernej cyberaktywności znalazł się wspomniany wcześniej Griffiths. Wyróżnił on wtórne uzależnienie od Internetu, gdzie aktywność sieciowa użytkownika jest sposobem na uniknięcie zaistniałych problemów, jakie miały miejsce w rzeczywistym świecie, niezwiązanych z użytkowaniem Internetu. Działanie takie ma doprowadzić do swoistego wyciszenia i pozbawienia niepożądanego stymulacji [Griffiths 1995, ss. 14–19]. Davies wskazał na niespecyficzne, zgeneralizowane patologiczne użytkowanie Internetu (GPIU) o uogólnionym charakterze, bez

wyraźnej dominacji danej aktywności. Ta forma użytkowania wiąże się przede wszystkim ze społecznym kontekstem Sieci, czyli możliwością komunikowania się z innymi, co przyciąga szczególnie osoby cechujące się brakiem wsparcia społecznego czy izolowane społecznie. Świat wirtualny wydaje się dla nich bardziej przyjazny niż rzeczywisty, a kontakty z ludźmi bardziej bezpieczne i dające większą gratyfikację. Autor wskazuje, iż patologiczne użytkowanie Internetu jest efektem współwystępowania wielu czynników, wśród których szczególne znaczenie przypisuje się elementom poznawczym [Davis 1999, 2001, ss. 187–195]. Zgodnie z opracowanym przez niego poznawczo-behawioralnym modelem, myśli, przekonania, opinie, wiedza użytkownika, zarówno o otaczającym świecie i sobie samym, może sprzyjać nadmiernemu angażowaniu się w użytkowanie Internetu. Szczególnie istotne wydaje się przekonanie, że Internet jest jedynym przyjaznym środowiskiem dla jednostki. Czynnikiem nie bez znaczenia są też indywidualne niekorzystne właściwości jednostki, w tym obniżona samoocena, niskie poczucie własnej wartości czy skuteczności. Do czynników istotnych dla rozwoju i utrzymywania się nadmiernego używania Internetu zalicza się także podłoże psychopatologiczne (np. depresja, lęk, uzależnienie od substancji psychoaktywnych). Bliską teorii Davisa jest zaproponowana przez Halla i Parsonsa koncepcja IBD – Internet Behavior Dependence, w której autorzy położyli silny nacisk na efekty, jakie wywołuje Internet, wpływając na sferę poznawczą, behawioralną i emocjonalną użytkownika. Nie byli oni zwolennikami wskazywania na uzależniający charakter samego medium, stojąc na stanowisku, iż bardziej adekwatnym wyjaśnieniem pojawiających się problemów, związanych z użytkowaniem Sieci, jest mechanizm kompensacji deficytów, jakie odczuwa jednostka w innych obszarach swojego funkcjonowania [Hall, Parsons 2001, ss. 312–327].

Czynniki kompensujące deficyty i wzmacniające mechanizm ucieczki przed rzeczywistością związane z specyfiką cyberprzestrzeni

Oprócz przeżywanych przez jednostkę trudności zachętą do ucieczki przed rzeczywistością jest specyfika wirtualnego środowiska:

- brak ograniczeń przestrzennych niweluje dystans pomiędzy kontaktującymi się osobami i ułatwia nawiązanie interpersonalnych kontaktów;
- poczucie równości umożliwia kontakt bez względu na pochodzenie, wiek, pozycję społeczno-ekonomiczną;
- równoczesna komunikacja z wieloma użytkownikami [Suler, za: Chwaszcz i in. 2005] stanowi odpowiednik kontaktu zespołowego, daje także szansę na zaistnienie procesu grupowego, umożliwiającego m.in. przyjmowanie różnorodnych ról społecznych czy budowanie wirtualnych kompetencji społecznych. Sieć, oferując nieskończoną różnorodność społeczności, daje potencjalnie każdej jednostce możliwość odnalezienia grupy, z którą mogłaby się identyfikować i utożsamiać. Aby zapewnić sobie rozpoznawalność

w zmieniającej się społeczności, której szeregi zasilają kolejni członkowie, konieczna staje się intensyfikacja aktywności poprzez nawiązywanie nowych kontaktów, poszerzanie grona znajomych, tym samym opuszczenie jej na pewien czas może łączyć się z lękiem przed separacją i wykluczeniem;

- wydłużanie lub skracanie wymiaru czasowego – cyberprzestrzeń powoduje zaburzenia percepcji upływającego czasu wywołując wrażenie przyspieszonego lub spowolnionego przemijania czasu;
- nieokreśloność tożsamości i anonimowość – użytkownik ma nieograniczone możliwości w kreowaniu własnego wizerunku, ujawniania informacji według własnego uznania [Suler, za: Chwaszcz i in. 2005].

Ostatni ze wskazanych elementów ma kluczowe znaczenie dla osób nieakceptujących siebie, poszukujących własnej tożsamości, eksperymentujących z wyrażaniem i definiowaniem siebie. Wszelkie rozbieżności pomiędzy ja realnym a tym wyobrażeniowym, często nieosiągalnym, mogą zostać zniwelowane poprzez stworzenie własnego idealnego awatara, mającego zasoby i umiejętności kompensujące realnie istniejące deficyty. Użytkownik korzystający z gier, w sposób dowolny kreuje własną tożsamość, począwszy od wyglądu zewnętrznego, a skończywszy na cechach osobowości. Jego pozycja i możliwości zależą od zdobytych doświadczeń, wiedzy, przedmiotów oraz estymy, jaką darzą go inni gracze. Może on wspólnie z innymi tworzyć grupy realizujące wspólne zadania, całe organizacje oparte na wymyślanych zasadach, regułach i przekonaniach członków. Takie cechy, jak: poziom wykształcenia, status socjoekonomiczny czy fizyczna atrakcyjność przestają mieć znaczenie. Konflikty i walki między postaciami mogące doprowadzić do ich całkowitej destrukcji można rozwiązać poprzez ponowne rozpoczęcie gry, stanie się anonimowym użytkownikiem tworzącym zupełnie nowego awatara. Utożsamianie się z własną wirtualną postacią jest dodatkowo wzmocniane przez wizualne i akustyczne doznania, jakie oferuje trójwymiarowa przestrzeń i wielowymiarowy dźwięk [Lo i in. 2005, ss. 15–20].

Cyberprzestrzeń jako miejsce spotkań z innymi ludźmi zaspokaja potrzebę bliskości, przynależności, a nawet miłości. Dziecko, niemające wystarczającej uwagi ze strony rodziców, zajętych własnymi problemami, chcącymi mieć przestrzeń i czas dla siebie, odnajduje w cyberaktywności możliwość zaspokojenia potrzeb, które w realnym świecie nie mają szansy na spełnienie. Jego zaabsorbowanie cyberprzestrzenią może spotykać się ze wsparciem ze strony rodziców, wyrażających podziw dla kilkulatka obsługującego komputer lub nie napotyka na protest i żądanie przerwania wielogodzinnej aktywności, ponieważ zyskiem jest spokój rodzica, mającego możliwość odpoczynku czy zajęcia się własnymi sprawami.

Implikacje praktyczne – pomoc psychologiczna

Pomoc psychologiczna w przypadku rozpoznania nadmiernego zaangażowania w cyberaktywność, u podłoża której leżą deficyty o charakterze społecznym i mechanizm ucieczki przed rzeczywistością, wymusza konieczność rozszerzenia oddziaływań terapeutycznych poza strategie wskazane w przypadku, gdy powodem cybermanii są zaburzenia kontroli impulsów. Kilkuletnie obserwacje prowadzone m.in. na terenie Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 6 w Łodzi wskazują, iż w przypadku zgłaszanych tam pacjentów w wieku 13–16 lat u zdecydowanej większości stwierdzano współwystępowanie nadmiernej cyberaktywności i deficytów w funkcjonowaniu psychospołecznym, związanych głównie z trudną sytuacją rodzinną i problemami adaptacyjnymi w środowisku rówieśniczym. Udzielana pomoc, biorąc pod uwagę złożony obraz trudności, powinna wykraczać w tej sytuacji poza strategie poznawczo-behawioralne związane z uzyskaniem kontroli nad własnym zachowaniem i powinna obejmować działania skoncentrowane m.in. na rozwoju zasobów, mogących skompensować występujące deficyty.

Grupa Rozwoju Osobistego – trening umiejętności z elementami terapii grupowej

Podstawowym założeniem towarzyszącym spotkaniom grupy jest tworzenie akceptowanych społecznie form interakcji w oparciu o ustalone i konsekwentnie egzekwowane normy grupowe, a także przełamywanie dotychczasowych stereotypów funkcjonowania. Stworzenie bezpiecznych warunków ekspozycji społecznej ma stymulować otwartość i nieobronne postawy uczestników, powodując wzrost akceptacji i wzajemnego zaufania w grupie. Na dalszym etapie pracy z grupą pojawiają się elementy mające na celu rozwijanie umiejętności psychospołecznych, ułatwiających proces adaptacji do istniejących warunków środowiskowych. Ostatnią fazą jest psychoedukacja w zakresie najbardziej niepokojących zjawisk społecznych: używania środków psychoaktywnych, nadużywania Internetu oraz wpływu grup destrukcyjnych wykorzystujących psychomanipulację. Kilkuletnia obserwacja poszczególnych edycji Grupy Rozwoju Osobistego pozwala stwierdzić, iż jednym z efektów uczestnictwa jest spadek cyberaktywności, zwiększenie aktywności w zakresie realnych kontaktów społecznych, zwiększenie otwartości, podejmowanie nowych ról społecznych w środowisku szkolnym, rówieśniczym [Majchrzak 2009].

Terapia rodzin

W sytuacji zakłócenia relacji pomiędzy członkami rodziny, jakie towarzyszą nadmiernemu zaangażowaniu w cyberaktywność, niezbędną formą pomocy jest terapia rodzin [Young 1999b, ss. 19–31]. Praca z rodziną powinna się koncentrować na kilku podstawowych obszarach: edukacji rodziny w zakresie mechanizmów wywołujących cybermanię, pracy nad poprawą komunikacji

między członkami rodziny, poprawie jakości relacji min. poprzez identyfikację potrzeb emocjonalnych, wypracowaniu nowych schematów funkcjonowania, pogłębianiu wzajemnej bliskości, podejmowaniu nowych lub reaktywowaniu porzuconych form aktywności, mogących stać się źródłem zaspokajania potrzeb spełnianych w cyberprzestrzeni.

Terapia indywidualna

Terapia indywidualna, obok wzmacniania pacjenta w dążeniu do kontrolowanego korzystania z Sieci, ukierunkowana jest na rozwijanie zasobów osobistych jednostki. Mają one znaczenie w przebudowie sposobu spostrzegania rzeczywistości, w której napotymane sytuacje przestają być zagrożeniem czy też możliwością poniesienia strat, a stają się wartymi zaangażowania i wysiłku wyzwaniami. Wśród istotnych zasobów znajdują się m.in.: poczucie koherencji, poczucie kompetencji społecznych, umiejętność identyfikowania i ekspresji przeżywanych emocji, zdolność elastycznego stosowania konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze stresem, w tym zakładających aktywne rozwiązywanie zaistniałych trudności [Majchrzak, Ogińska-Bulik 2010].

Ważnym elementem jest pomoc w doborze realnych, możliwych do zrealizowania celów, których osiągnięcie buduje poczucie skuteczności.

Podsumowanie

Nadmierne zaangażowanie w cyberaktywność, rozumiane jako destruktywne dla jednostki korzystanie z wirtualnej rzeczywistości, może przyjmować różnorodną postać i być wynikiem odmiennych uwarunkowań. Z jednej strony zachowania te można scharakteryzować jako wywodzące się z grupy zaburzeń, których istotą jest utrata kontroli i podejmowanie działań o charakterze impulsywnym. Do grupy tej zaliczane są m.in. patologiczny hazard, kleptomania, okresowe zaburzenia eksplozywne. Impulsywno-kompulsywny charakter zachowań dostarczających stymulacji i gratyfikacji daje podstawy do określania ich jako stan cybermanii. Obok takiej charakterystyki destruktywnej cyberaktywności istnieją przypadki problematycznego korzystania z nowoczesnych technologii jako źródła służącego głównie kompensacji deficytów psychospołecznych. Po uwzględnieniu opisywanej dwoistości zjawiska, ważnym jest zastosowanie adekwatnych strategii psychotherapeutycznych, wykorzystywanych w zależności od dokonywanej diagnozy prezentowanych zachowań, a także prowadzenie dalszych badań pogłębiających i systematyzujących wiedzę, dotyczącą uzależnień behawioralnych, w tym nadmiernego zaangażowania w cyberprzestrzeń.

Bibliografia

Anderson K. (2001), *Internet use among college students: An exploratory study*, „Journal of American College Health”, t. 50 (1).

- Beard K.W. (2005), *Internet addiction: a review of current assessment techniques and potential assessment questions*, „CyberPsychology and Behavior”, t. 8 (1).
- Block J.J. (2008), *Issues for DSM: Internet Addiction*, „American Journal Psychiatry”, t. 165 (3).
- Braun-Gałkowska M. (1996), *Gry komputerowe, a psychika dzieci*, „Edukacja, a dialog”, t. 8.
- Bursten. J., Dombeck M. (2004), *Introduction to Internet Addiction*, http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=3830&cn=66.
- Chwaszcz J., Pietruszka M, Sikorski D. (2005), *Media*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Danowski B., Krupińska A. (2007), *Dziecko w Sieci*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Davis R. (1999), *A cognitive-behavioral model for pathological internet use (PIU)*, <http://www.victoriapoint.com/piu.htm>.
- Davis R.A. (2001), *A cognitive behavioral model of pathological internet use (PIU)*, „Computers in Human Behavior”, t. 17.
- Greenfield D. (1999), *Psychological characteristics of compulsive Internet use: A preliminary analysis*, „Cyberpsychology and Behavior”, t. 2 (5).
- Griffiths M.D. (1995), *Technological addictions*, „Clinical Psychology Forum”, t. 76.
- Griffiths M. (2003), *Internet gambling: Issues, concerns and recommendations*. „CyberPsychology and Behavior”, t. 6 (6).
- Griffiths M., Hunt N. (1998), *Dependence on computer games by adolescents*, „Psychological Reports”, t. 82 (2).
- Guerreschi C. (2006), *Nowe uzależnienia*, Wydawnictwo Salwator, Kraków.
- Hall A.S., Parsons J. (2001), *Internet addiction: College student case study using best practices in cognitive behavior therapy*, „Journal of Mental Health Counseling”, t. 23.
- Hollander E., Stein D. (2006), *Clinical Manual of Impulse-Control Disorders*, The American Psychiatric Publishing.
- Hollander E., Kim S., Khanna S., Pallanti S. (2007), *Obsessive-compulsive disorder and obsessive-compulsive spectrum disorders: diagnostic and dimensional issues*, CNS Spectr. 12 (2 Suppl 3).
- Kielar-Turska M. (2007), *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Ko Ch., Yen J., Chen Ch., Chen S, Wu K, Yen Ch. (2006), *Tridimensional Personality of Adolescents With Internet Addiction and Substance Use Experience*, „Canadian Journal Psychiatry”, t. 51 (14).

- Kohn C. S., Antonuccio D. O. (2002), *Treatment of kleptomania using cognitive and behavioral strategies*, *Clinical Case Studies* 1.
- Lo S., Wang Ch., Fang W. (2005), *Physical interpersonal relationship and social anxiety among online game players*, „CyberPsychology and Behavior”, t. 8 (1).
- Majchrzak P. (2010), *Evaluacja spotkań Grupy Rozwoju Osobistego dla uczniów gimnazjum*. Niepublikowany raport podsumowujący V edycję GRO.
- Majchrzak P., Ogińska-Bulik N. (2010), *Uzależnienie od Internetu*, Wydawnictwo AHE, Łódź.
- Morahan-Martin J. M., Schumacker P. (2000), *Incidence and correlates of pathological Internet use*, „Computer Human Behavior”, t. 16.
- Ng B.D., Wiemer-Hastings P. (2005), *Addiction to the Internet and online gaming*, „CyberPsychology and Behavior” t. 8 (2).
- Obuchowska I. (2007), *Adolescencja* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Ogińska-Bulik N. (2010), *Uzależnienie od czynności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Stefańska-Klar R. (2007), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Suler J. (1999), *To get what you need: Healthy and pathological Internet use*, „CyberPsychology and Behavior”, t. 2 (5).
- Toneatto T., Ladoceur R. (2003), *Treatment of pathological gambling: A critical review of the literature*, „Psychology of Addictive Behaviors”, 17.
- Wallace P. (2005), *Psychologia Internetu*, Rebis, Poznań.
- Young K. S. (1996), *Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype*, „Psychological Reports”, t. 79.
- Young K. S. (1997), *What makes the Internet addictive: Potential explanations for pathological Internet use*, 105th American Psychological Association Annual Convention, Chicago.
- Young K.S. (1998), *Internet addiction: The emergence of new clinical disorder*, „Cyberpsychology and Behavior”, 1 (3).
- Young K. S., Rodgers R. (1998), *Internet addiction: Personality traits associated with its development*, paper presented at 69th annual meeting of the Eastern Psychological Association.

Young K.S. (1999a), *The research and controversy surrounding Internet addiction*, „Cyberpsychology and Behavior”, t. 2 (5).

Young K. (1999b), *Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment* [in:] L. VandeCreek, T. Jackson (eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book*, Sarasota, FL: Professional Resource Press, vol. 17.

Dorota Nawrat
Społeczna Akademia Nauk

Edukacja dorosłych w środowisku pracy: stymulatory i inhibitory

Adult education in the workplace: stimulators and inhibitors

Abstract: The article presents education in the workplace. The author discusses the selected concepts of adult education and the concept of learning throughout life – referring to the Strategy Learning Lifelong and recommendations to the United States of Europe. It analyzes the various aspects of adult education, pointing to the specific, important areas, dimensions and approaches to learning in the workplace. It also characterizes andragogical learning model of Malcolm S. Knowles and environmental determinants of this process as well as presents the results of research carried out in Poland in the field of adult learning in the workplace.

Key-words: adult education, learning, lifelong learning, andragogical model of learning, learning in the workplace.

Wprowadzenie

Edukacja dorosłych zmienia swoje oblicze i poszerzają się jej wymiary. Postrzegana jest obecnie jako proces całościowy, ustawiczny, ściśle powiązany z rynkiem pracy oraz sytuacją ekonomiczno-gospodarczą Europy i świata. Obejmuje nie tylko procesy, systemy czy metody, ale także indywidualny rozwój człowieka jako osoby: jego kompetencje, postawy, samoświadomość; jak również dotyka wszystkich kontekstów funkcjonowania człowieka.

Jednym z istotnych motywów tak szerokiego ujmowania edukacji jest umożliwienie obywatelom Europy elastycznego dostosowywania się do zmian w różnych obszarach życia społecznego, politycznego i gospodar-

czego. Wdrożenie takich narzędzi, jak: Europejskie Ramy Kwalifikacji czy System Transferu Osiągnięć dla Kształcenia i Szkolenia Zawodowego ECVET mają ułatwić obywatelom Europy mobilność edukacyjną i zawodową oraz stworzyć możliwość walidacji efektów uczenia się praktycznie w każdym momencie życia. Różnorodność form i metod doksztalcania i doskonalenia błyskawicznie poszerza się, czemu sprzyja wykorzystywanie nowoczesnych technologii. Znaczenia nabiera „całozyciowe uczenie się”, wykraczające poza ramy instytucjonalne i osadzone coraz bardziej w obszarze indywidualnych kompetencji jednostki. Pomimo tego środowisko edukacyjne, zwłaszcza zawodowe – w przypadku osób dorosłych pracujących, ma istotne znaczenie w stymulowaniu bądź hamowaniu samego procesu uczenia się, jak również motywowaniu do jego podejmowania.

Wychodząc poza ramy instytucji, edukacja stała się z jednej strony bardziej dostępna, z drugiej zaś stwarza dorosłemu nowe wyzwania spowodowane przesunięciem odpowiedzialności za ten proces i jego efekty w kierunku jednostki. Zjawisko to można określić jako eksternalizację zatrudnienia, rozwoju i odpowiedzialności z organizacji na pracownika [Bergström 2001, za: Bańka 2007]. W kontekście organizacyjnym oznacza to obarczanie jednostki odpowiedzialnością za przyszłą sytuację zawodową. Już w latach 90. uwidoczniło się przesunięcie zainteresowania w teoriach osobowości i teoriach rozwoju człowieka w kierunku samoodpowiedzialności jednostki za własny rozwój – swoistej „autodeterminacji” [Deci i Koestner 1999; Bandura i Locke 2003, za: Bańka 2007]. Badania prowadzone wśród polskich pracodawców, między innymi BKL [Worek, Stec, Szklarczyk, Keller 2011] potwierdzają, że pracodawcy chętnie przesuwają odpowiedzialność za doksztalcanie, doskonalenie i rozwój zawodowy na barki swoich pracowników. Nasuwa się pytanie, czy pracownicy są odpowiednio przygotowani do podjęcia tej odpowiedzialności?

W niniejszym artykule omawiam wybrane uwarunkowania uczenia się dorosłych w środowisku pracy.

Oblicza i konteksty edukacji dorosłych

Edukacja zajmuje coraz więcej miejsca w życiu człowieka, jak pisał J. Delors niemal 20 lat temu, a jednocześnie sama w sobie ulega transformacji: wielokrotnią się możliwości uczenia się we wszystkich dziedzinach, jakie oferuje jednostce społeczeństwo, podczas gdy pojęcie kwalifikacji w tradycyjnym rozumieniu zastępowane jest w wielu sektorach działalności pojęciem „kompetencji ewoluujących i dostosowanych do zmieniających się warunków” [Delors 1998, s. 99]. Odkąd czas nauki obejmuje całe życie człowieka, wszystkie rodzaje wiedzy przenikają się i wzbogacają wzajemnie. „Edukacja przez całe życie jest ustawicznym kształtowaniem istoty ludzkiej, jej wiedzy i umiejętności, lecz również jej osądu i działania [...], powinna umożliwić człowiekowi zdawanie

sobie sprawy z własnego jestestwa i swego otoczenia oraz odgrywanie roli społecznej w świecie pracy i społeczności lokalnej” [Delors 1998, s. 102]. Niewątpliwie poglądy Delorsa odegrały ważną rolę w kształtowaniu się obecnego rozumienia edukacji dorosłych.

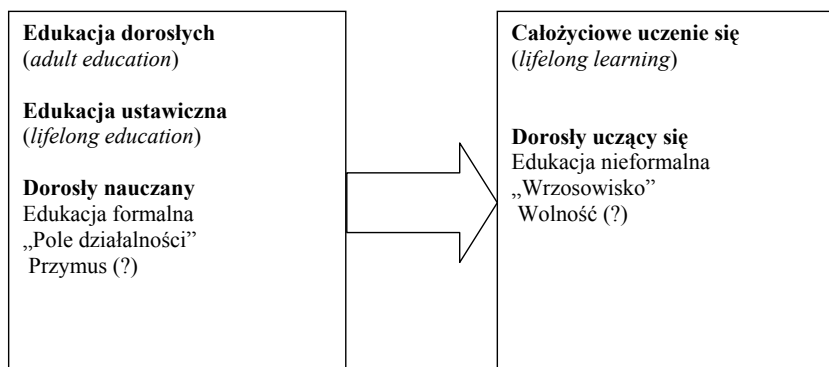
Postrzeganie edukacji dorosłych zmieniało się na przestrzeni ostatnich lat: od popularnego w latach 60. XX wieku „nauczania dorosłych”, poprzez pojawienie się w latach 80. terminu „uczenia się całościowego”, ujętego w kontekście społecznym, aż do ponowoczesnego określenia edukacji jako „poznawanie” [Dubas 2005, s. 26]. Edukacja dorosłych jest obecnie ujmowana jako proces całościowy i określa całokształt działań związanych z kształceniem, samokształceniem, wychowaniem i samowychowaniem osób dorosłych. Definicję (*adult education*) sformułowano w 1976 r. na Konferencji Generalnej UNESCO w Nairobi, według niej edukacja dorosłych oznacza: „całokształt kształcenia procesów formalnych i nieformalnych, niezależnie od treści, metod i poziomu, stanowiących przedłużenie lub dopełnienie wykształcenia uzyskanego w szkołach – także kształcenie praktyczne, dzięki któremu dorośli członkowie społeczeństwa rozwijają swoje umiejętności, wzbogacają wiedzę, doskonałą techniczne i zawodowe kwalifikacje albo zyskują nowe kwalifikacje, wzbogacają życie osobiste i pełniej uczestniczą w socjalnym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju społeczeństwa” [za: Aleksander 1996, s. 247].

W różnych kontekstach edukacji dorosłych zaczęto coraz częściej posługiwać się terminem: całościowe uczenie się (*lifelong learning*), oznaczającym „długotrwały proces refleksyjnego nabywania wiedzy, rozwijający i obejmujący całe życie” [Kargul 2006, s. 275]. OECD definiuje uczenie się przez całe życie jako koncepcję uczenia się, obejmującą rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach, w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia pozaformalnego i nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności [za: Karul 2006]. Pojęcie *lifelong learning* (LLL) powinno dotyczyć: „uczenia się od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalnego (w instytucjach poza system edukacji) i nieformalnego (naturalnego). Ponadto, powinno się ono odnosić do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się, mającej na celu rozwój wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie. Zasadniczym odniesieniem w tym względzie powinna być osoba jako podmiot uczenia się, co podkreślać ma znaczenie prawdziwej równości szans i jakości w procesie uczenia się” [Strategia uczenia się przez całe życie, 2002].

Józef Kargul [Kargul 2006] zwraca uwagę na pewnego rodzaju „zgiełk pojęciowy” dotyczący kontekstów edukacji dorosłych, gdyż występuje tu wiele

terminów, z czego większość tłumaczona jest z języków obcych, np.: edukacja dorosłych (*adult education*), edukacja permanentna (*permanent education*), edukacja ustawiczna (*lifelong education*), edukacja ciągła (*continuing education*), kształcenie dalsze (*further education*), kształcenie powrotne (*recurrent education*), całożyciowe uczenie się (*lifelong learning*). Za określonymi pojęciami podąża jednak swoista ideologia, dlatego J. Kargul [Kargul 2006] proponuje pewne uporządkowanie pojęć z punktu widzenia podejścia do dorosłego ucznia, co obrazuje poniższy rysunek.

Rysunek 1. Pojęcia edukacji dorosłych



Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Kargul, *O całożyciowym uczeniu się*, 2006, s. 276.

Przesunięcie od edukacji dorosłych do całożyciowego uczenia się ma swoje konsekwencje w postaci zwiększania odpowiedzialności jednostki za proces uczenia się. Istotnym dylematem w edukacji dorosłych jest bowiem oscylowanie pomiędzy biegunami: przymus *versus* wolność. Andragodzy pytają więc o motywację edukacyjną dorosłych, o zmianę motywów w trakcie edukacji, o potrzeby edukacyjne, o zainteresowania i o drogi edukacyjne. Motywy i potrzeby edukacyjne nie są zazwyczaj jednoznacznie określone w świetle tych dylematów: np. podjęcie studiów i uczenia się *versus* utraty miejsca pracy [Juraś-Krawczyk, 2002]. Częstymi motywami uczenia się dorosłych są motywacje praktyczne, wynikające z konieczności rozwiązania istotnego problemu życiowego, podjęcia wyzwania, dokonania zmian, pokonania przeszkód pojawiających się na drodze rozwojowej. Inne – to motywacje społeczne, intelektualne lub osobistego rozwoju. Motywacje związane są z potrzebami edukacyjnymi, które stanowią mechanizmy autoregulacji osobowości, ukierunkowując jednostkę na osiąganie ważnych celów, wartości poprzez wiedzę, umiejętności, nawyki [Dubas 2005, s. 28]. Potrzeby edukacyjne odzwierciedlają świadomość edukacyjną jednostki, jej zdolność do wyborów i decyzji edukacyjnych. Potrzeby mogą mieć wymiar świadomy bądź nieświadomy, mogą być w toku życia realizowane lub nie. Mogą odnosić się do wszystkich wymiarów aktywności

człowieka związanych z wszelkimi aspektami jego życia, jak również stanowią część jego osobowości [Skrzypczak 1999, Dubas 2005]. Andragodzy poszukują odpowiedzi na pytania: „Dlaczego dorosły się uczy? Jak się uczy? Kiedy się uczy? Kto jest aktorem, a kto autorem formacji, kto jest podmiotem, a kto przedmiotem? Kto kogo uczy?” [Juraś-Krawczyk 2002]. Uczenie się dorosłych cechuje między innymi: dowolność, dobrowolność i samoocena – stąd pytanie o dowolność i dobrowolność uczenia się jest jednym z kluczowych.

Przykładem koncepcji odnoszącej się do tej problematyki jest andragogiczny model uczenia się Malcolma S. Knowlese’a, który proponuje odejście od tradycyjnego określenia roli nauczyciela i klasycznych metod nauczania w odniesieniu do edukacji dorosłych. Zdaniem Knowlese’a, kształcenie dorosłych to: „uwalnianie energii drzemącej w ludziach” [Knowles, 2009, s. 235]. Postawienie dorosłego w pozycji zależnej – pozycji „ucznia”, jest sprzeczne ze statusem człowieka dorosłego, który wymaga specyficznej organizacji edukacji i pozycji osoby, która sama ten proces organizuje lub przynajmniej współorganizuje. Nauczyciel w koncepcji Knowlese’a określany jest jako: facylitator, konsultant, promotor zmiany – *change agent* [Knowles 2009, s. 107]. W odróżnieniu od tradycyjnego modelu nauczyciela dorosłych (trenera), który jest modelem treściowym – facylitator jest modelem procesualnym. W modelu treściowym nauczyciel – trener decyduje z wyprzedzeniem, jaka wiedza lub umiejętności mają być przekazane, porządkuje owe treści w logiczne całości, wybiera najbardziej skuteczne środki przekazu (np. wykłady, ćwiczenia, filmy itp.), a następnie tworzy plan przedstawienia tych treści w pewnym porządku. Natomiast w modelu procesualnym nauczyciel – facylitator przygotowuje z wyprzedzeniem zestaw procedur angażujących uczących się w proces, oparty na szeregu elementów: od przygotowania ucznia, poprzez diagnozę, uruchamianie mechanizmów umożliwiających wspólne planowanie i uczenie się, tworzenie klimatu sprzyjającego uczeniu się, aż do realizacji i ewaluacji tego procesu [Knowles 2009, ss. 107–120]. Tak rozumiana formuła postępowania dydaktycznego ma, zdaniem Knowlese’a, za zadanie właśnie uwalnianie energii drzemącej w ludziach. Model ten składa się z sześciu elementów, są to: potrzeba wiedzy, obraz samego siebie uczącego się, rola doświadczenia ucznia, gotowość uczenia się, orientacja w uczeniu się oraz motywacja. Ważną rolę w tym modelu odgrywa doświadczenie osoby – ucznia. Model ten jest praktycznym odzwierciedleniem zarysowanych wcześniej idei całościowego uczenia się: dorosły – uczeń w istocie uczy się, jak się uczyć, z pomocą nauczyciela – facylitatora.

Rola doświadczenia została doceniona przez psychologię humanistyczną. Doświadczenia są nierozdzielnie związane z procesem życia człowieka, one właśnie kształtują osobę i są jej właściwe [Czerniawska 1996]. Analiza doświadczeń osób dorosłych ukazuje niezwykle bogactwo ich doświadczeń edu-

kacyjnych, które przyczyniają się do lepszego rozumienia świata i siebie, wpływają na kształtowanie zainteresowań i potrzeb, w tym potrzeb edukacyjnych. Zmiana paradygmatu edukacji dorosłych polega z tej perspektywy na odejściu od nastawienia skierowanego na „podnoszenie kwalifikacji zawodowych” do „uświadamiania roli w świecie” i kształtowania tożsamości (tzw. paradygmat ekologiczny). W edukacji dorosłych stało się ważne przeżywanie codzienności, w jej zmianach, przeobrażeniach, kryzysach [Czerniawska 1996]. Dorosły przez swe doświadczenia życiowe staje się współtwórcą procesu edukacyjnego.

Mówiąc o różnorodnych kontekstach edukacji dorosłych, chcę zwrócić uwagę także na dziewięć wymiarów edukacji dorosłych, wskazanych przez Paula Lengranda [za: Półturzycki 2003, ss. 50–53]. Lengrand odnosi je do koncepcji permanentnego samokształcenia, które, według niego, zawiera trzy komponenty: uczenie się, ciągłość i kreację. Edukacja zdaniem tego badacza wykracza wyraźnie poza ramy instytucjonalne. Wymiary edukacji dorosłych wg Lengranda to: przestrzeń życiowa, partnerstwo, rodzicielstwo, praca zawodowa, czas wolny, doświadczenia artystyczne, edukacja fizyczna i sport, środki masowego przekazu i edukacja obywatelska. Pierwszym i bardzo ważnym wymiarem jest przestrzeń życiowa – rozumiana jako określenie stadium rozwoju życiowego jednostki, a także momenty „przejścia”, tzw. tranzycje – np. przejście ze szkoły do pracy, zmiany ról społecznych lub/i zawodowych. Według Lengranda ważne jest bycie świadomym początku i końca fazy, którą się osiąga oraz traktowanie czasu jako czynnika pozytywnego. Problematykę tę podejmuje także Józef Kargul, podkreślając wagę edukacji pozaformalnej i nieformalnej [Kargul 2001]. Badacz ten wymienia i opisuje pięć obszarów edukacji dorosłych:

- cielesność – uczenie się cielesności;
- edukacja w życiu rodzinnym;
- stosunki międzyludzkie;
- czas wolny – edukacja „do”, „w” i „poprzez” czas wolny;
- edukacja w procesie pracy, rozwój zawodowy.

Kargul zauważa, że edukacja jest obecnie zjawiskiem tak wielowymiarowym, że tradycyjne pojmowanie edukacji przywiązanej do miejsca czy instytucji „zostały zanegowane przez współczesność” [2001, s. 7]. Ponadto systemy edukacyjne nie są w stanie sprostać wszystkim potrzebom edukacyjnym, nie nadążając za dynamicznym rozwojem współczesnego świata. Edukacja dorosłych związana jest więc z wieloma sferami życia człowieka. Obszary te pokazują, że nie tylko hołubiony dotychczas rozwój poznawczy jest istotą uczenia się współczesnego człowieka. Nacisk położony na kształtowanie kompetencji kluczowych, autonomii i samoodpowiedzialności – podkreślany w dyrektywach Strategii Uczenia się Przez Całe Życie – pokazuje, że równoważnym ob-

szarem uczenia się jest rozwój osobisty i społeczny człowieka. Wspomniane tu wymiary uczenia się mogą stać się wyznacznikiem do świadomego planowania i kształtowania własnej ścieżki uczenia się – rozumianej jako autokreacja, jak również uwzględniającej satysfakcjonujące funkcjonowanie w różnych obszarach życia.

Obecnie coraz więcej ludzi zdaje sobie sprawę, że ukończenie studiów wyższych to dopiero początek – zaledwie wstęp do „dorosłego” kształcenia połączonego z praktyką zawodową. W obliczu dynamicznego postępu cywilizacyjnego, nauki i techniki, zdobyta wiedza musi być na bieżąco aktualizowana, uzupełniana, wzbogacana. Ponadto sprostanie takim zjawiskom jak: wzmożona ruchliwość na rynku pracy, migracje, pojawianie się nowych i zanikanie zawodów, nowa wiedza, nowości techniczne i technologiczne – wymagają kształcenia ustawicznego, doksztalcania i doskonalenia. Jedną z istotnych cech edukacji dorosłych jest jej wielowariantowość, która oznacza możliwość tworzenia praktycznie nieograniczonej możliwości wariantów poszczególnych form edukacyjnych, różniących się nawet małymi elementami [Aleksander 2001, ss. 258–265]. Odnoszą się one do specyficznych potrzeb edukacyjnych dorosłego ucznia, uwikłanego w wielorakie zadania i role społeczno-zawodowe, jak również do jego możliwości: finansowych, czasowych, zdrowotnych, fizycznych, intelektualnych, umysłowych, osobowościowych itp. Bogactwo ofert edukacyjnych jest odpowiedzią na popyt.

Środowisko pracy jako przestrzeń uczenia się

Czynnikiem sprzyjającym edukacji dorosłych jest środowisko edukacyjne. Zawiera ono dwa główne wymiary: środowisko zewnętrzne w stosunku do człowieka, jak i jego wewnętrzną strukturę: cechy i wszystkie aspekty człowieka jako osoby [Janowski, Przyszczykowski, Skrzypczak 2007, s. 20]. Obydwa te czynniki współdziałają ze sobą i wpływają na aktywność podejmowaną przez jednostkę. Środowisko zewnętrzne to środowisko bezpośrednie, w którym funkcjonuje w sposób „fizyczny”, jak również środowisko pośrednie (np. media, sztuka, kultura, technika, nauka itp). Środowisko to, według cytowanych badaczy, tworzy przestrzeń życiową człowieka, która zmienia się wraz z pełnieniem przez niego różnorodnych ról społecznych, zawodowych, obywatelskich. Pełnienie różnorodnych ról powoduje natomiast wchodzenie w różne sytuacje i środowiska, z których jedne sprzyjają rozwojowi, a inne nie. Człowiek dorosły, który ponosi odpowiedzialność za samego siebie, toczy nieustanną „grę” zarówno z otoczeniem, jak z samym sobą. W toku tej gry kształtuje się jego środowisko edukacyjne. Tak rozumiane środowisko edukacyjne dorosłego człowieka implikuje możliwość i potrzebę uwzględnienia i podkreślenia doniosłości różnorodnych środowisk edukacyjnych, jakie stanowią: środowisko rodzinne, lokalne, zawodowe, edukacyjne instytucji oświatowej i pozaoświatowej.

wych, także wojsko, więzienie itp. [Janowski, Przyszczykowski, Skrzypczak 2007, ss. 19–23].

Na środowisko pracy w szerokim ujęciu składają się takie czynniki jak: kultura i system społeczny; światowe, narodowe i lokalne wydarzenia, kryzysy ekonomiczne bądź polityczne, zagrożenia ekologiczne oraz uczestnictwo w instytucjach w otoczeniu organizacji, z którymi jest ona powiązana [Oleksyn 2000]. Na uczenie się i rozwój zawodowy pracowników ma również wpływ kultura i klimat pracy danej organizacji, które mogą sprzyjać rozwojowi i uczeniu się lub utrudniać, a nawet uniemożliwiać, te procesy. Klimat jest tym wymiarem organizacji, który pracownicy „odczuwają”, a przejawia się on w postawach, zachowaniach, emocjach pracowników. Według koncepcji klimatu L. Rosenstiel, od jakości klimatu organizacyjnego zależy to, jak pracownicy „przeżywają” własną pracę i jakich obciążeń w związku z nią doświadczają oraz co przenoszą w inne sfery życia np. do rodziny [Rosenstiel, Bögel 1992, za: Mesjasz 2006]. Jednym z sześciu istotnych wymiarów klimatu organizacyjnego, w koncepcji tego autora, jest stwarzanie w firmie możliwości do rozwoju osobistego i zawodowego. Brak tego wymiaru powoduje spowolnienie rozwoju organizacji, jak również niekorzystnie wpływa na satysfakcję życiową i zawodową pracowników, zwiększa psychologiczne koszty pracy, a w skrajnych przypadkach prowadzi do zjawisk patogenicznych. Niekorzystnie wpływa on także na uczenie się i transfer wiedzy.

W ujęciu organizacyjnym uczenie się jest najczęściej rozpatrywane w kategoriach rozwoju zawodowego, który obejmuje zarówno kształcenie, doszkaltanie jak i doskonalenie zawodowe [Oleksyn 2000]. Rozumiany jest on jako osiągnięcie przez pracowników niezbędnego dla realizacji zaplanowanych celów organizacji, poziomu kompetencji. Kształcenie i doskonalenie stanowi ciąg zaplanowanych, systematycznych działań mających na celu podwyższenie kwalifikacji lub/i kompetencji pracownika oraz zwiększenie jego zdolności do radzenia sobie z ciągle zmieniającymi się wymaganiami. Zakres tych działań obejmuje także rozwijanie cech psychofizycznych i takich zachowań organizacyjnych pracownika, które są niezbędne bądź użyteczne w pracy zawodowej oraz przygotowują go do odpowiedniego wypełniania ról zawodowych, również w przyszłości, a także do poszerzania treści pracy i podejmowania nowych ról organizacyjnych [Oleksyn 2000]. Uczenie się w pracy może odbywać się z wykorzystaniem trzech typów uczenia się:

- uczenie się formalne (np. studia podyplomowe);
- uczenie się pozaformalne (kursy, szkolenia, treningi);
- uczenie się nieformalne – zdobywanie doświadczenia w czasie wykonywania pracy.

Liczne badania pokazują, że uczenie się nieformalne (uczenie się przez doświadczenie) ma największe znaczenie w wykonywaniu zadań zawodowych

[Wajszczak 2000, s. 164]. Doświadczenie zawodowe daje możliwość wypróbowania w praktyce wiedzy, umiejętności i zachowań. Dlatego ważne jest, aby w procesie uczenia się dorosłych uwzględniać metody, w których dorośli mogą czerpać ze zdobytego już doświadczenia. Do takich metod zaliczyć można między innymi: szkolenia, treningi, coaching, mentoring i intermentoring.

Na proces uczenia się w pracy ma wpływ wiele czynników. Wyróżnia się 4 wymiary, które wpływają na ten proces (wg Roberta F. Morrisona i Thomasa M. Brantnera) [Wajszczak 2000]:

1. Różnice indywidualne:

- charakterystyka jednostki: płeć, wiek, poziom i typ wykształcenia, zawód, czas i kategoria zatrudnienia w organizacji, miejsce w hierarchii organizacyjnej;
- cechy osobowościowe: zdolności, system wartości, potrzeby, motywacje, postawy;
- doświadczenie typu: wykształcenie, trening, tryb życia i praca, wzorce, które pracownik wnosi do organizacji.

2. Cechy pracy: cechy szczególnie wzmacniające zaangażowanie i motywację to wyzwanie, jakie ona stawia i jasność zadań, które nie powodowałyby trudności w interpretacji lub konfliktu w dostosowaniu do możliwości realizacji (brak przeciążenia i roli stresu).

3. Środowisko:

- kultura i system społeczny;
- światowe, narodowe i lokalne wydarzenia, kryzysy ekonomiczne bądź polityczne, zagrożenia ekologiczne itp.;
- uczestnictwo w instytucjach w otoczeniu organizacji, z którymi jest ona powiązana.

4. Kontekst organizacyjny:

- misja organizacji, cele, strategia, sposoby regulacji zachowań organizacyjnych i wyznaczania zadań;
- klimat organizacyjny jako miara postrzeganej przez pracowników jakości życia w organizacji;
- zasoby ilościowe i jakościowe;
- cykle działania, organizacji pracy, cykle pracy.

Wymiary te pokazują, jak wiele czynników warunkuje uczenie się w miejscu pracy. Środowisko pracy może wpływać w znaczący sposób na motywację pracownika do uczenia się, jak również zniechęcać do uczenia się czy dzielenia się wiedzą. Przykładem są różne typy organizacji. W nowoczesnych organizacjach, nastawionych na rozwój, innowacje i budowanie kapitału intelektualnego

go – uczenie się i transfer wiedzy stanowi kluczową wartość i cel strategiczny. Cechy organizacji uczącej się uwzględniają:

- postrzeganie procesów jako problemów wymagających ciągłego rozwiązywania;
- podejmowanie ryzykownych i odpowiedzialnych zadań;
- umiejętność uczenia się na podstawie doświadczenia;
- przyswajanie zewnętrznych wzorców rozwiązań i ich adaptacja do lokalnych warunków;
- wewnętrzną popularyzację wiedzy o planowanych przedsięwzięciach w otwartym systemie informacyjnym [Sajkiewicz 2002, s. 69].

W takiej organizacji wszelkie procesy organizacyjne nastawione są na uczenie się i transfer wiedzy: zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej.

Uczenie się w miejscu pracy najczęściej przyjmuje formy: szkolenia, doszkącania, doskonalenia lub samoszkącania [Wujek 1996, s. 207]. Szkolenia dają pracownikowi możliwość zdobycia umiejętności potrzebnych do wykonywania pracy, które wymagają nieznacznego przygotowania teoretycznego, odbywają się zwykle w trybie skróconym, uproszczonym, dorywczo i sporadycznie, w ograniczonym zakresie. Doszkącanie – to proces podwyższania kwalifikacji formalnych i wykształcenia formalnego, proces teoretycznego uzupełniania kwalifikacji zawodowych, kończących się uzyskaniem odpowiedniego dyplomu lub świadectwa. Proces ten jest realizowany w systemie szkolnym edukacji dorosłych, nastawiony na zdobywanie wiedzy i umiejętności potrzebnych do wykonywania pracy w innej niż dotychczas formie i nowych warunkach. Doskonalenie (ogólne lub zawodowe) – to proces systematycznego aktualizowania, poszerzania lub pogłębiania wiadomości i umiejętności, związanych przede wszystkim z wykonywanym zawodem. Umożliwia osiągnięcie mistrzostwa w zawodzie i jest realizowane zarówno w pozaszkolnych formach edukacji dorosłych (np. kursy, seminaria, konferencje, staże, praktyki, warsztaty), jak i wewnątrz organizacji (np. mentoring, intermentoring, coaching). Samoszkącanie to proces przedłużonego i poszerzonego kształcenia realizowany zgodnie z potrzebami jednostki i w oparciu o podmiotowo ustalone: cele, treści, metody, środki dydaktyczne, czas, tempo pracy. Ta forma uczenia się i doskonalenia odgrywa obecnie coraz bardziej znaczącą rolę w rozwoju zawodowym dorosłych. Jednocześnie wymaga odpowiedniego przygotowania: najtrudniejszymi elementami w tym procesie są bowiem: samokontrola, samoocena, autokorekta, jak również samoodpowiedzialność. W niektórych krajach Europy (np. Niemcy, Belgia, Holandia) w zakładach pracy organizowane są tzw. grupy samoszkącaniowe. Są to różne formy spotkań grupowych o charakterze edukacyjnym. W Polsce jednak metody te nie cieszyły się popularnością do tej pory.

Dokształcanie i doskonalenie zawodowe mogą przyjmować różne formy w zależności od tego, w jakiej fazie życia zawodowego znajduje się pracownik. Najczęściej wymienia się trzy etapy odpowiadające: przygotowaniu, wykonywaniu i zmianie zawodu. Są to:

- przygotowanie do zawodu, które obejmuje: kształcenie, dokształcanie i szkolenie związane z nabywaniem, uzupełnianiem i podnoszeniem kwalifikacji, w celu podniesienia efektywności i jakości wykonywanej pracy;
- doskonalenie wykonywanej pracy (na szkoleniach, coaching, treningi);
- zmianę zawodu, która wiąże się z awansowaniem, przekwalifikowaniem i przenoszeniem pracowników na inne stanowiska pracy.

Metody doskonalenia zawodowego podzielił Tadeusz Listwan [2000] ze względu na sposób i tryb przekazywania wiedzy na: informacyjno-pokazowe, symulacyjne, doskonalenia w działaniu. Metody można realizować w trybie: *on-the-job* – związanym z miejscem pracy (np. doskonalenie w działaniu, informacyjno-pokazowe) oraz *off-the-job* – w oderwaniu od miejsca pracy (np. metody symulacyjne, informacyjno-pokazowe). Metody związane z miejscem pracy to: przyuczenie, instruktaż, asystentura, zastępstwo, następca, wielostronne kierowanie, koła jakości, ośrodek uczenia się (*Assesment Center*: AC), ośrodek doskonalenia (*Development Center*: DC), coaching, mentoring, sponsoring. Metody w oderwaniu od miejsca pracy to: wykład, seminaria, konferencje, dyskusja, rozmowa nauczająca, studia przypadków, gry planistyczne i symulacje, odgrywanie ról, nauczanie programowe, warsztat, trening, *action learning* [Listwan 2000].

Omówione powyżej zagadnienia pokazują szerokie konteksty uczenia się, jak również wskazują obszary i niektóre uwarunkowania środowiskowe sprzyjające uczeniu się. Badania przeprowadzone w polskich przedsiębiorstwach nie są jednak tak optymistyczne. Pokazują, że uczenie się jest postrzegane jako ważne, jednak wciąż zbyt mało podejmuje się działań w tym zakresie.

Stymulatory i inhibitory uczenia się w środowisku pracy

Praktycy zarządzania zasobami ludzkimi wskazują na trzy główne obszary związane z rozwojem zawodowym pracowników: stronę popytową i podażową rynku pracy oraz system kształcenia i rynek szkoleń. Główne trendy związane z uczeniem się pracowników, zdefiniowane na konferencji ASTD (American Society for Training & Development w roku 2011), w której uczestniczyło 8000 przedstawicieli firm i rynku edukacyjnego dla dorosłych z całego świata, dotyczyły czterech obszarów:

- wykorzystanie mobilnych technologii w procesie nauki;
- położenie nacisku na rozwijanie inteligencji emocjonalnej i rozwój osobisty;
- humanizacja w przywództwie

- kształtowanie kultury organizacyjnej opartej na *performance improvement* [za: Filipowicz 2011, s. 6].

Omówię je pokrótce. Mobilne technologie edukacyjne (*Mobile Learning* – ML) to wszystkie rozwiązania techniczne, pozwalające na dostęp do niezbędnej wiedzy w dowolnym miejscu i czasie, oparte na dostępnych powszechnie rozwiązaniach. Należą do nich aplikacje tzw. „webowe” oraz telefoniczne. Coraz popularniejsze stają się szkolenia poprzez tzw. „webcasty”⁴, gry edukacyjne czy nawet wirtualne sesje coachingowe. Organizacje powinny umożliwiać pracownikom korzystanie z takich form kształcenia. Kolejnym obszarem jest zwrócenie uwagi na związek rozwoju osobistego i inteligencji emocjonalnej z efektywnością zawodową. Badania pokazują, że 90% wysoko efektywnych pracowników ma wysoki poziom inteligencji emocjonalnej (IE), a tylko 20% pracowników nisko efektywnych ma wysokie IE. Wciąż jednak tylko ok. 46% ludzi potrafi określić i nazwać doświadczane emocje. A ta umiejętność wpływa na możliwość redukcji negatywnego wpływu niektórych emocji i stresu na organizm człowieka [Filipowicz 2011, s. 8]. O roli kompetencji osobistych w procesie pracy mówi się i pisze od lat, jednak pracodawcy nadal często bagatelizują tę grupę kompetencji. Można liczyć, że zmiany w obszarze edukacji i certyfikowania kwalifikacji, związane z wdrażaniem Ram Kwalifikacji oraz postawienie jako priorytetu kształcenia kompetencji kluczowych, zmienią tę sytuację. Należy podkreślić, że na kształtowanie kompetencji osobistych mają wpływ nie tylko szkolenia, treningi czy coaching, ale także kultura i klimat organizacyjny – które kształtują pożądane zachowania, styl komunikacji i relacji pomiędzy pracownikami.

Przywództwo jest jednym z ważniejszych czynników w kształtowaniu kultury uczenia się. Na wskazanej konferencji (ASTD) po raz kolejny zwrócono uwagę na konieczność oparcia procesu uczenia się na rozwoju cech liderów oraz zdolności budowania i przewodzenia zespołom na mocnych stronach liderów. Zwrócono uwagę, że dobry zespół składa się z osób, które mają „poczucie szczęścia”, że robią to, co lubią, z osobami, z którymi po prostu przyjemnie się pracuje. Ta tendencja pokazuje wagę kompetencji osobistych i społecznych w pracy zawodowej, kształtowania relacji partnerskich i współdziałania – które sprzyjają dzieleniu się wiedzą i motywują do uczenia się. Czwarty obszar dotyczy *Performance Improvement* – budowania kultury efektywności poprzez kulturę zdrowia i jakości życia (ang. *wellness*). Zauważono, że kultura organizacyjna może być „energetyczna” lub „nieenergetyczna”. Jeśli jest „energetyczna”, pracownicy mają wysoką motywację do pracy, uczenia się i rozwoju, podejmują wyzwania i osiągają sukcesy. W kulturach „nieenergetycznych” pracownikom „nic się nie chce”, co jest spowodowane tym, że wymagania organizacyjne są

⁴ „Webcasty” to indywidualne, nieodpłatne spotkania z ekspertami, odbywające się za pośrednictwem Internetu.

wyższe niż zasoby energetyczne pracowników. Ta nierównowaga energetyczna powoduje negatywne skutki zawodowe, fizyczne, a także rodzinne. Wyczerpanie energetyczne pracowników obniża motywację i wpływa na kondycję psychofizyczną pracowników. Badania firmy Johnson&Johnson pokazały, jak wysokie są koszty ponoszone przez organizacje na rzecz świadczeń zdrowotnych dla pracowników, z których aż 60% nie radzi sobie ze stresem, 80% przyznaje, że nie dba o siebie, a 70% przyznaje, że chodzi na zbędne zwolnienia lekarskie, które są skutkiem niewłaściwego dbania o zdrowie i kondycję [Fili-powicz 2011, s. 9].

Te tendencje zarysowują obszary uczenia się w miejscu pracy oraz pokazują, jakie czynniki mają wpływ na zwiększanie motywacji pracowników do uczenia się. Po raz kolejny badania pokazują, że humanizacja procesu pracy jest „tańsza” dla pracodawców niż orientacja wyłącznie na zyski, bez oglądania się na zasoby intelektualne, zdrowotne i energetyczne pracowników.

Wyniki badań realizowanych w Polsce przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim, w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL) [Worek, Szklarczyk, Keler 2011] pokazują, że aż 45% firm nie szkoliło swoich pracowników w ciągu ostatnich 12 miesięcy, a 80% Polaków w przedziale wieku 24–64 lata nie uczestniczyło w żadnej z form doskonalenia w przeciągu ostatnich 12 miesięcy. Jednym z głównych wskaźników uczenia się przez całe życie (*life-long learning*) jest wskaźnik uczestnictwa w kształceniu i szkoleniu w ciągu ostatnich 4 tygodni. Postulowana wartość tego wskaźnika dla krajów UE do 2010 r. wynosiła co najmniej 12,5%, zaś do 2020 roku ma wynosić co najmniej 15%. W Polsce do roku 2009 uczestniczyło w szkoleniach zaledwie 4,75% osób w wieku produkcyjnym (18–64 lata) (w badaniach BKL poziom ten wynosił około 4%), zaś średnia dla krajów UE wynosi obecnie 9,5% [Bogaj 2012].

Wskazane wcześniej badania BKL [Worek, Szklarczyk, Keler 2011] wskazują, że najbardziej popularną formą inwestycji w rozwój pracowników są, według opinii pracodawców, szkolenia i kursy (95%). Jedna trzecia pracodawców zadeklarowała stosowanie systemu ocen kompetencji pracowników, a ponad 1/5 stosuje indywidualne plany rozwoju zawodowego. Tylko 28% pracodawców dofinansowuje pracownikom naukę w szkołach wyższych oraz 16% w szkołach średnich i zawodowych. Ponadto 76% pracodawców jako powód niepodejmowania działań szkoleniowych wskazuje ocenę posiadanych przez pracowników kwalifikacji i umiejętności jako „wystarczających”. Około połowa firm, które nie szkolą pracowników, nie ma określonych potrzeb szkoleniowych – co może być powodem braku szkoleń. Inne badania polskich przedsiębiorstw pokazały, że tylko 45% diagnozuje kluczowe dla przedsiębiorstwa kompetencje [Lisowska, Ropęga 2009]. Jedna czwarta tych pracodawców twierdzi ponadto, że na rynku brakuje ofert dostosowanych do potrzeb firmy, zaś 35% uważa, że nie

ma czasu na szkolenia. Najwięcej na doksztalcanie i doskonalenie pracowników przeznaczają pracodawcy z branż związanych z informacją i komunikacją, następnie finansowych, ubezpieczeniowych, przetwórstwa przemysłowego oraz działalności profesjonalnej (naukowej, technicznej). Najniższe koszty szkolenia pracowników ponieśli pracodawcy z branż: kultura, rozrywka, edukacja i rekreacja [Dawid-Sawicka, PARP, ss.10–14], co szczególnie niepokoi.

Jedną z barier w podejmowaniu doksztalcania i doskonalenia jest wiek pracowników. Najwięcej osób, biorących udział w jakimkolwiek doksztalceniu lub doskonaleniu zawodowym, mieści się w przedziale wiekowym 18–24 lata. Im starsi są pracownicy, tym rzadziej uczestniczą w doksztalceniu i doskonaleniu. Najmniej, bo tylko 7% osób, mieści się w wieku powyżej 60 roku życia [Dawid-Sawicka, PARP, ss.10–14].

Jedną z przyczyn niskiego wskaźnika doksztalcania się i doskonalenia zawodowego starszych pracowników jest przekonanie pracodawców, że nie warto w nich „inwestować”. Brak jest także w przedsiębiorstwach strategii zarządzania wiekiem. Negatywne stereotypy i postawy społeczne wobec starszych pracowników, powodują dyskryminację w kształceniu i doskonaleniu tej grupy⁵.

Na podejmowanie dalszego kształcenia i doskonalenie zawodowe wpływ ma także poziom wykształcenia. Raport BKL pokazuje, że najchętniej kształcą się osoby z wyższym wykształceniem (34%), zaś osoby z niższym wykształceniem (zawodowym, gimnazjalnym i niższym) doksztalcają się rzadziej (12%). Te dane niepokoją, tym bardziej, że osoby z niskim poziomem wykształcenia powinny w większym stopniu inwestować w edukację, by zwiększać swoje szanse i możliwości na rynku pracy. Wyniki te korelują z badaniami na niwie Europy: im wyższy poziom skolaryzacji w danym kraju, tym więcej osób podejmuje doksztalcanie i doskonalenie zawodowe. Prym w Europie wiodą w tym kraje skandynawskie [Bogaj 2012]. W Polsce poziom osób z wyższym wykształceniem podniósł się z 8% w 1989 roku do 15% obecnie – jednak i tak jest niższy niż w innych krajach Europy [Bogaj 2012].

W badaniu BKL najczęściej wskazywane powody podejmowania doksztalcania i doskonalenia to: konieczność podniesienia kwalifikacji związanych z zawodem (55%) lub chęć zdobycia kwalifikacji zawodowych (40%). Tylko 18% badanych decydowało się podjąć doksztalcanie i doskonalenie, gdyż taki był wymóg pracodawcy. Aż (33%) osób wskazało jako powód doksztalcania i doskonalenia rozwój własnych zainteresowań. Powody związane z niepodejmowaniem doksztalcania to: brak motywacji 13% oraz brak czasu 12%. Prognozy

⁵ Zob. także: U. Sztanderska (2008), *Dezaktywizacja osób w wieku okołoemerytalnym. Raport z badań*, Departament Analiz Ekonomicznych i Prognoz MPiPS, Warszawa; I. E. Kotowska, I. Wóycicka (red.) (2008), *Sprawowanie opieki oraz inne uwarunkowania podnoszenia aktywności zawodowej osób w starszym wieku produkcyjnym*, Wydawnictwo MPiPS, Warszawa oraz B. Urbaniak (2007), *Pracownicy po 45 roku życia wobec barier na rynku pracy*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.

dotyczące przyszłości także nie są zbyt optymistyczne. Spośród pracodawców, którzy inwestowali w rozwój pracowników w ostatnich 12 miesiącach, ponad 68% ma zamiar w najbliższym roku organizować kursy wewnętrzne lub korzystać z zewnętrznych szkoleń dla swoich pracowników. Natomiast w grupie pracodawców, którzy nie inwestowali w szkolenia pracowników, plany takie ma zaledwie 20% badanych. Podobnie wygląda sytuacja przy porównaniu odpowiedzi pracodawców dotyczących podejmowania innego rodzaju działań doszkalcających. Twierdząco na to pytanie odpowiedziało 24% pracodawców, którzy szkolili i już tylko 8% pracodawców, którzy nie szkolili w ciągu ostatnich 12 miesięcy.

Ważnym czynnikiem, warunkującym rozwój zawodowy pracowników, jest transfer wiedzy wewnątrz przedsiębiorstwa, który sprzyja uczeniu się i zapewnienia maksymalne wykorzystanie posiadanych zasobów. Pozyskiwanie wiedzy następuje z otoczenia zewnętrznego, natomiast rozwijanie jej dotyczy wiedzy posiadanej przez pracowników i przedsiębiorstwo. Wiedza wewnętrzna dzieli się najczęściej na wiedzę: skodyfikowaną (bazy danych, własne patenty, mapa wiedzy itp.) oraz nieskodyfikowaną (wiedza, umiejętności oraz doświadczenie jednostek i grup) [Lisowska, Ropega 2009, s. 1]. Rozwijanie wiedzy w przedsiębiorstwie następuje najczęściej dwutorowo: poprzez absorpcję i asymilację wiedzy z otoczenia oraz poprzez pozyskiwanie wiedzy od współpracowników, jak również w relacjach pionowych: pomiędzy kierownikami a pracownikami będącymi specjalistami w określonych dziedzinach [Olczak, Kołodziejczyk-Olczak 2005, s. 173]. W tym zakresie ważne są zarówno uwarunkowania organizacyjne, jak i kompetencje pracowników, do których zaliczyć można: gotowość i motywację do uczenia się, zdolność adaptacji do nowych zadań i funkcji w przedsiębiorstwie oraz umiejętność dzielenia się wiedzą. Uczenie się w organizacji jest zależne nie od doświadczeń zawodowych pracownika, dających biegłość w wykonywaniu bieżących zadań zawodowych, ale także umiejętności przyswajania nowej wiedzy. Transfer wiedzy jest możliwy, gdy pracownicy chcą i potrafią dzielić się wiedzą oraz gdy organizacja kształtuje właściwe warunki i procedury służące do tego celu.

Ten krótki przegląd nie porusza oczywiście wszystkich aspektów analizowanego zjawiska. Pokazuje jednak, jak ważnym i głębokim obszarem jest uczenie się w środowisku pracy, a jednocześnie, jak wiele jest w Polsce do zrobienia w tym zakresie. Identyfikacja barier i stymulatorów organizacyjnych, a także zwrócenie uwagi na specyfikę uczenia się dorosłych, nowoczesne metody i podejścia wydają się mieć duże znaczenie w tym kontekście.

Podsumowanie

Uczenie się w środowisku pracy ma wymiar szeroko kontekstowy: dotyka wymiarów jednostkowych, społecznych, organizacyjnych oraz ekonomiczno-gospodarczych. W nowoczesnych organizacjach, nastawionych na budowanie

kapitału intelektualnego uczenie się stanowi nadrzędną wartość i jest przedmiotem celowych działań strategicznych.

Warto podkreślić, że kraje, które wysoko inwestują w edukację, mają wyższe PKB niż kraje, które inwestują znacznie mniej [Bogaj 2012]. W Polsce nakłady na badania i rozwój są na poziomie 0,7%, zaś w krajach rozwiniętych jest to 2-3% PKB (założona średnia dla krajów UE to 3%, dla porównania Szwecja ma 3,63%, Finlandia 3,47%, w USA jest to 2,61%, zaś w Japonii 3,32% PKB) [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-30-09-148/EN/KS-30-09-148-EN.PDF 2009]. Inwestowanie w budowanie kapitału intelektualnego społeczeństwa procentuje więc wyższą stopą życiową i zamożnością społeczeństwa. Ten ekonomiczny wymiar jeszcze raz uwypukla wagę omawianej problematyki.

Bibliografia

Aleksander T., Skrzypczak J. (red.) (1998), *Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej (wybrane problemy)*, Poznań.

Bańka A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań-Warszawa, Print-B.

Bogaj A. (2012), wykład na konferencji „Między wychowaniem a karierą zawodową”, w dniu 18.10.2012, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin.

Czerniawska O. (1996), *Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych* [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.

Dawid-Sawicka M. (2012), *Dlaczego skorupka nie chce nasiąkać – motywacje szkoleniowe Polaków*, „Nowoczesna firma”, wrzesień.

http://z.nf.pl/serwisy/kompendium/kompendium_szkolenia2011/files/kompendium%20szkolenia_ebook.pdf, data dostępu 15.10.2012.

Delors J. i in. (1998), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, tłum. W. Rabczuk Warszawa.

Dubas E. (2005), *Dorosłość edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka* [w:] M. Podgórski (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, wyd. Impuls, Kraków.

Filipowicz G. (2012), *Mieszanka technologii i emocji – trendy w rozwoju pracowników i organizacji*, „Nowoczesna firma”, wrzesień.

http://z.nf.pl/serwisy/kompendium/kompendium_szkolenia2011/files/kompendium%20szkolenia_ebook.pdf, data dostępu 15.10.2012.

Jankowski D., Przyszczykowski K., Skrzypczak J. (2007), *Podstawy edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

- Juraś-Krawczyk B. (red.) (2002), *Wybrane obszary badawcze andragogiki*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź.
- Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- Kargul J. (2006), *O całościowym uczeniu się [w:] Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Z. Wiatrowski (red.), Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławskie Towarzystwo Naukowe, Włocławek.
- Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. (2009), *Edukacja dorosłych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Lisowska R., Ropęga J. (2009), *Analiza wybranych obszarów zarządzania w procesie transferu wiedzy*, badania realizowane w ramach projektu CASE, Wydawnictwo AHE, Łódź.
- Listwan T. (2000), (red.) *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, t. IV, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Mesjasz J. (2006), *Kultura i klimat w organizacji transgresyjnej [w:] M. Romanowska P. Wachowiak (red.) Koncepcje i narzędzia zarządzania strategicznego*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.
- Olczak A., Kołodziejczyk-Olczak I. (2005), *Leksykon Zarządzania*, WSHE, Łódź.
- Oleksyn T. (2001), *Sztuka kierowania*, Wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania, Warszawa.
- Sajkiewicz A. (2002), *Jakość zasobów pracy, kultura, kompetencje, konkurencyjność*, POLTEXT, Warszawa.
- Science, Technology and Innovation in Europe, Eurostat edycja 2009, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-30-09-148/EN/KS-30-09-148-EN.PDF, dostęp 19 listopada 2009 r.
- Raport (2009), *Międzypokoleniowy transfer wiedzy w polskich firmach – mentoring i e-learning*, Wydawnictwo: Instytut Badań nad Demokracją i Przedsiębiorstwem Prywatnym, Warszawa, http://mpips.gov.pl/index.php?gid=339&news_id=1345, data dostępu: 20.10.2012r.
- Strategia Uczenia się Przez Całe Życie, Rezolucji Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r.
- Wajszczak E. (2000), *Kształtowanie klimatu organizacyjnego w przedsiębiorstwie*, Oficyna Wyd. Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz.

Worek B., Stec K., Szklarczyk D., Keler K., PARP (2011), *Bilans Kapitału Ludzkiego. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku*, PARP 2011, www.bkl.parp.gov.pl, data dostępu: 15.10.2012 r.

Wujek T. (red.) (1996), *Wprowadzenie do andragogiki*, PWN, Warszawa.

Małgorzata Roślak-Olczyk
Społeczna Akademia Nauk

Styl kierowania a satysfakcja pracowników

A management style and a job satisfaction

Abstract: This study concerns the relationship of the impact of the preferred management style with job satisfaction. Surveys included a group of managers and employees. The results suggest that job satisfaction among the surveyed group of employees is not very high. Less than half of the workers indicates this. The situation is much better for the managers. As expected, the workers confirmed the higher satisfaction in connection with the democratic style. The employees are not diversifying satisfaction in the other two styles. The most controversial liberal style was not the least popular.

Key-words: management styles, job satisfaction.

Wprowadzenie

W problematyce związanej z wzajemnym oddziaływaniem przełożonego i podwładnych szczególnie istotny wydaje się aspekt relacji między sposobem zarządzania stosowanym przez menadżera a funkcjonowaniem zespołu pracowniczego.

W zakresie zarządzania dopiero pod koniec XX wieku zwrócono szczególną uwagę na czynnik ludzki, jako najbardziej zróżnicowany i mogący prowadzić do przewagi konkurencyjnej danej firmy. Uznano, że człowiek wraz ze swoją wiedzą, doświadczeniem, zdolnościami, wartościami i kulturą, odgrywa tu niebagatelną rolę. On to bowiem jest posiadaczem tych zasobów i samodzielnie decyduje, ile z nich wykorzysta do realizacji celu firmy. Zasób ludzki jest dobrem najtrudniejszym do skopiowania, wobec tego przy obecnym wzroście konkurencji szuka się czynników, które mogłyby skłonić pracowników

do jak najbardziej intensywnego udzielania firmie swojej energii. Tylko osoby, dla których praca nie jest jedynie przykrym obowiązkiem, lecz które potrafią czerpać z niej zadowolenie i wykorzystać jak największą ilość swoich zasobów, mogą przyczynić się do pozytywnej realizacji założeń przedsiębiorstwa.

Każda jednostka ludzka, przechodząc przez kolejne etapy życia, dochodzi do momentu, kiedy musi zacząć być samodzielna, sama radzić sobie z napotykanymi problemami. A właśnie takie wyzwania stawia ludziom praca zawodowa. Zatrudnienie dla większości ludzi staje się czymś bardzo ważnym, jeśli nie najważniejszym, szczególnie w obecnych realiach. Istnieje również wiele koncepcji, w których praca traktowana jest jako narzędzie do zmiany sytuacji życiowej i poprawy dobrostanu człowieka. Na ogół wiadomo, że ludzie posiadający zatrudnienie funkcjonują o wiele lepiej i sprawniej w strukturze społecznej niż ci bez pracy. Praca organizuje bowiem aktywność i strukturalizuje czas człowieka, czyni jego życie bardziej uporządkowanym i potwierdza zasadność jego egzystencji. Abstrahując od funkcji dochodowej, pozwala na realizację podstawowych potrzeb i wartości człowieka. Działalność zawodowa umożliwia nawiązywanie kontaktów społecznych, konstruuje status społeczny człowieka, pozwala na doznawanie wsparcia ze strony innych ludzi, wzbudza poczucie tożsamości [Bartkowiak 2009].

Niemal każdy człowiek poprzez pracę pragnie podnieść swoją jakość życia, zapewniając sobie realizację całego zbioru potrzeb, których zaspokojenie prowadzić ma do poczucia szczęścia. Inna, choć zbliżona interpretacja, określa jakość życia jako sprawność funkcjonowania, a także stopień zaspokojenia potrzeb życiowych jednostki (duchowych i materialnych). Pojęcie jakości życia związane jest również ze stylem życia, wybieranym zależnie od jednostki. Po szczególności ludzie przywiązują większą bądź mniejszą uwagę do czynników takich jak: praca, czas wolny, poziom komfortu życia w pracy i domu, jakość pożywienia czy mieszkania, potrzeba kontaktów, wiedzy, twórczości czy przeżyć estetycznych [Bartkowiak 2009].

M. Siekańska [2005] za K. Wrześniewskim przytacza trzy rodzaje związków pracownik – praca, a mianowicie:

- praca jako powołanie i droga do samorealizacji;
- praca jako życiowa konieczność;
- praca jako szansa awansu społecznego i kariery.

Określenie „stosunki pracy” wskazuje na związek zaistniały między pracodawcą a pracownikiem w miejscu pracy. Mogą być one natury czysto formalnej, czyli w postaci umowy o pracę lub przyjmować postać uzgodnień proceduralnych. Przedmiotem stosunku pracy jest miejsce pracy, wynagrodzenie, możliwość kariery jednostek, a także jej kultura organizacyjna. Wymiar formalny obejmuje głównie reguły i procedury, zaś nieformalny uwzględnia oczekiwania i założenia. Stosunki pracy istnieją na różnych poziomach organizacji (kierownictwo a ogół pracowników, menadżer a poszczególni pracownicy).

Na funkcjonowanie związku wpływ mają procesy takie, jak komunikacja i konsultacja oraz styl zarządzania, przyjęty przez organizacje bądź konkretnych jej przedstawicieli (menadżerów). Ostatnio specjaliści od zarządzania zasobami ludzkimi podkreślają rolę prawidłowego zaprojektowania stosunku pracy, gdyż wpływa on jednoznacznie na atmosferę pracy, a co za tym idzie, na funkcjonalność zespołu pracowniczego [Szalkowski 2002].

W literaturze przedmiotu występuje też termin „warunki pracy” uznawany za kompleks czynników występujących w miejscu pracy, mających istotne znaczenie dla pracownika. A. Pocztowski [1993] uważa, że stanowią one zbiór czynników występujących w organizacji, związanych z charakterem pracy i otoczeniem, w jakim jest ona wykonywana, to m.in.: lokalizacja firmy, treść i czas pracy, urządzenia socjalne. Właściwa organizacja pracy powinna zapewniać pracownikowi nie tylko swobodę działania, ale także zwiększać jego decyzyjność czy twórcze myślenie. Pracownik, który ma możliwość zaplanowania procesu wykonania przez siebie danego zadania, staje się bardziej odpowiedzialny za wynik pracy. Praktycznie każdy odczuwa satysfakcję z samodzielnego zorganizowania pracy i odpowiedniego jej wykonania, jeśli tylko dane zatrudnienie zaspokaja jego oczekiwania i stwarza warunki do samorealizacji [Jasiński 1998].

Wymienione powyżej przykładowe formalne aspekty pracy wskazują, jak wiele czynników składa się na proces pracy. Wszystkie te elementy tworzą bardzo złożoną całość, w której poszczególne segmenty bez siebie nie mogą funkcjonować poprawnie. Ludzie potrzebują zatrudnienia, organizacje natomiast potrzebują ludzi, by móc osiągnąć konkurencyjne wyniki.

Satysfakcja z pracy

Tematyka pracy i jej znaczenia dla jednostek nie może pominąć też zagadnienia różnic występujących między ludźmi. Każdy posiada nieco odmienną hierarchię wartości, która ukierunkowuje ludzkie działania. U jednych najważniejsza będzie potrzeba bezpieczeństwa, u innych uznania, a jeszcze inni wykazywać będą potrzebę samorealizacji jako dominującą w ich życiu.

Przytaczając wnioski z teorii Masłowa, można przyjąć w dużym uproszczeniu, że pracownikom w pierwszej kolejności potrzeba wynagrodzenia, które pozwoli na zapewnienie żywności, dachu nad głową dla rodziny. Następnie powinny zostać zaspokojone potrzeby bezpieczeństwa – pewność zatrudnienia. Dopiero w dalszej kolejności kierownicy mogą stosować zachęty umożliwiające pracownikom poczucie uznania, przynależności i możliwości rozwoju. Po zadowalającym dla pracownika zaspokojeniu kolejnych potrzeb nadchodzi moment na samorealizację. Osoby będące już na tym poziomie będą poszukiwać w niej sensu i możliwości rozwoju własnej osobowości. Równie czynnie będą dążyć do zwiększenia zakresu swojej odpowiedzialności. Masłow zwraca uwagę, że to właśnie na tym etapie występują największe różnice indywidualne

[Stoner, Freeman, Gilbert Jr 2001]. U niektórych ludzi sposobem na samorealizację jest wykonanie pracy o wysokiej jakości, a dla innych będzie to wysuwanie twórczych bądź pożytecznych pomysłów. Różnice indywidualne między ludźmi zaznaczają się również w ich zachowaniu. Jedni są bardziej zmobilizowani do działania w większej grupie (efekt facylitacji społecznej), natomiast na innych praca w większym zespole wpływa rozpraszająco, czują się wtedy niekompetentni i niepotrzebni.

Psychologia organizacji również kładzie nacisk na różnorodność cech ludzkich i próbuje znaleźć optymalne rozwiązanie przejawiające się w teoriach indywidualno-środowiskowego dopasowania. Polega ono na optymalizacji interakcji między indywidualną jednostką a jej pracą. Tak powstało pojęcie zadowolenia z pracy, ujmowane w psychologii i socjologii zarządzania jako „sytuacja, kiedy danej jednostce odpowiada pełniona przez nią rola zawodowa. Jest to względnie trwała, a przy tym korzystna ocena własnej sytuacji pracy, wyników i korzyści” [Śmid 2003].

Z punktu widzenia organizacji satysfakcja pracowników z pracy jest bardzo ważna. Interpretuje się ją jako uczuciową reakcję przyjemności lub przykrości, doznawaną w wyniku wykonywania określonych zadań, funkcji oraz ról w przedsiębiorstwie. W psychologii organizacji podkreśla się ścisłe wzajemne oddziaływanie zadowolenia z pracy i wydajności pracy. Przyjemność płynąca z pracy zależy od bardzo wielu elementów, które można podzielić na zawodowe i pozazawodowe. Czynniki z pola zawodowego mogą być bardzo proste i niezwiązane bezpośrednio z samą pracą (np. miejsce parkingowe), jak i bardzo ważne i związane z kulturą organizacji, stylem zarządzania czy płacą. Pozazawodowe to takie, jak: wiek, status społeczny, życie rodzinne. Wszystkie mają ogromne znaczenie dla postrzegania własnego zatrudnienia w sposób negatywny bądź pozytywny. Satysfakcja z pracy może być też niezależna od cech pracy, gdyż jest reakcją psychiczną o charakterze indywidualnym [Strelau 2008].

S. P. Robbins wyodrębnił pięć elementów świadczących o zadowoleniu z pracy [cyt. za Siekańska 2005]:

- odpowiedni stopień trudności wykonywanych zadań;
- sprawiedliwy system gratyfikacji;
- odpowiednie warunki pracy, dobre relacje z zarządzającymi i współpracownikami;
- posiadanie takich cech osobowości i zdolności, jakich wymaga wykonywany zawód.

Zadowolenie z pracy może mieć charakter ogólnej satysfakcji z zatrudnienia, wiążącej się z uczuciową postawą wobec pracy lub zadowolenia częściowego związanego wyłącznie z konkretnymi czynnikami pracy.

Tab. 1. Wyznaczniki cząstkowego zadowolenia z pracy i ich przykłady

Wymagania stawiane przez pracę	Praca wymagająca, która może zostać zrealizowana z pełnym sukcesem, daje zadowolenie
obciążenie fizyczne	Praca męcząca nie jest przyjemna.
indywidualna atrakcyjność pracy	Praca interesująca daje poczucie zadowolenia
struktura nagród	Natychmiastowe wzmocnienia i nagrody są źródłem satysfakcji.
cel pracy	Warunki pracy sprzyjające osiągnięciu celu dostarczają poczucia satysfakcji.
ja	Wysoka ocena łączy się z satysfakcją z pracy.
współpracownicy	Zespół, który umożliwia osiąganie nagród i którego członkowie w taki sam sposób widzą rzeczywistość, wywołuje poczucie zadowolenia z pracy.
zarządzanie	Satysfakcjonujące są te firmy, które pomagają pracownikowi w realizacji jego celów i eliminują konflikt oraz niejednoznaczność roli.
korzyści	W przypadku większości pracowników korzyści odnoszone z pracy nie mają większego wpływu na zadowolenie z pracy.

Źródło: J. Strelau (red.) (2008), *Psychologia, Podręcznik akademicki, Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 330.

Każdy pracownik odczuwa mniejszą lub większą satysfakcję z wykonywanego zajęcia wedle indywidualnych potrzeb. Praca nie jest bowiem jednorodną całością, lecz systemem składającym się z wielu elementów, z których każdy stanowi źródło innego aspektu satysfakcji z pracy [Strelau 2008]. Wszystkie czynniki cząstkowe są ważnym wyznacznikiem dla poczucia jakości życia, natomiast zmiany sytuacyjne związane z organizacją pracy nie są jedynym wyznacznikiem satysfakcji. Istotną rolę w odczuwaniu zadowolenia z pracy odgrywa także wiek, poziom inteligencji, doświadczenie zawodowe czy osobowość.

Taki przykład łańcucha powiązań przedstawia model J. L. Haskett'a [Borkowska 2007]:

Satysfakcja pracowników ⇒ Zwiększona stałość w zatrudnieniu ⇒ Zwiększenie produktywności ⇒ Wzrost jakości świadczonych usług ⇒ Wzrost zaufania i lojalności klientów ⇒ Dalszy rozwój przedsiębiorstwa.

Jako inną zmienną, ściśle związaną z pojęciem zadowolenia z pracy, wymienia się także zaangażowanie w pracę. Osoby silnie zaangażowane również silniej reagują emocjonalnie na sukcesy lub porażki w miejscu pracy niż osoby traktujące pracę marginalnie.

Nie należy jednak traktować zaangażowania jako równoznacznego z motywacją. Porównując te dwa terminy D. Buchanan i A. Huczynski wyróżniają trzy perspektywy [Armstrong 2007]:

- cele, do których ludzie dążą – cele postrzegane jako dobro firmy mogą być źródłem motywacji pracownika, który jest oddany firmie;
- proces wyboru celów w pracy, który różni się od sposobu oddania jednostki dla firmy;
- społeczny proces motywowania innych do skutecznego działania, interpretowany jako stosunek między motywacją a stopniem zaangażowania (im silniejsza motywacja, tym większy stopień zaangażowania).

Z uwagi na różnorodność ludzi nie da się jednak opracować szablonu, który byłby równie skuteczny dla wszystkich pracowników. Zaangażowanie w wykonywaną pracę może wystąpić wówczas, gdy praca jest prawdziwym zainteresowaniem czy fascynacją danej jednostki, a wcale nie musi być związane z oddaniem organizacji. Oczwistym jest, że jeśli chodzi o efektywność czy wydajność pracy, ogromne znaczenie dla zespołu ma sposób zarządzania i kierowania pracownikami [Bartkowiak 2009]. Zarządzanie pracownikami to bardzo zobowiązująca funkcja, a osoba będąca przywódcą ponosi odpowiedzialność za kierowanie najważniejszym zasobem organizacji, czyli ludźmi. Rodzaj przywódcy, który zarządza zespołem pracowników oraz jego predyspozycje organizacyjne mają ogromny wpływ na ich motywację i zaangażowanie w pracę, a także na zadowolenie i satysfakcję wynikającą z rezultatów ich działań. Potencjał, wiedza, kwalifikacje i zaangażowanie podwładnych w ogromnej mierze zadecydują o sukcesie firmy [Czarnota-Bojarska 2003].

Style kierownicze

Różnorodność ludzka ma również znaczenie w sposobie kierowania bądź zarządzania innymi. Zarówno pojedynczy kierownicy, jaki i całe organizacje różnią się sposobami oddziaływania na ludzi [Ratyński 2002]. Według J. Penca [2000] umiejętne kierowanie ludźmi prowadzi do osiągnięcia wspólnych celów, przywiązania do przedsiębiorstwa i pobudzenia ludzi do rozwoju zgodnie z ich potrzebami. W szerszym ujęciu kierowanie jest rozumiane jako sztuka mobilizowania i pobudzania energii oraz inteligencji wszystkich mających wpływ na zadania organizacji, jest to umiejętne wykorzystanie zasobów zapewniającym organizacji pomyślność i rozwój z uwzględnieniem ich możliwości osiągnięcia satysfakcji.

We współczesnej literaturze częściej zamiast terminu „style kierowania” stosuje się pojęcie „stylów przywództwa” bądź „stylów wpływów”. Styl kierowania określany jest jako bezpośredni wpływ kierownika na twórczość pracowników, sposób zachowania przełożonego względem pracowników [Siwiec 2008]. M. Mroziwski [2005] zdefiniował go jako całokształt względnie trwa-

łych i celowych sposobów oddziaływania kierownika na podległych mu pracowników, w celu nakłonienia ich do realizacji zadań firmy.

Relacje zarządzającego z podwładnymi stały się podstawą do stworzenia różnorodnych typologii stylów kierowania. Jedną z pierwszych i najprostszych klasyfikacji była typologia R. Lippita i R. White'a, która wyróżniała trzy rodzaje kierowania: demokratyczny, autokratyczny i bierny, zwany inaczej liberalnym czy nieingerującym.

Styl demokratyczny wedle literatury charakteryzuje się zasięgiem opinii merytorycznych u pracowników przed podjęciem decyzji, a kontakty z podwładnymi są otwarte. Kierownik stara się o dobry nastrój w zespole, jest skłonny do delegacji uprawnień w dół, co ma sprzyjać treści pracy, rozwojowi zawodowemu, usamodzielnieniu i satysfakcji pracowników.

Styl autokratyczny jest postrzegany jako trzymanie monopolu władzy i decyzji lub w wyjątkowym przypadku z niewielkim zakresem swobody decyzyjnej pracowników. Kierownik preferuje zarządzanie zespołem poprzez bezpośrednie wydawanie poleceń, przywiązuje dużą wagę do kontroli. Czynnikiem motywującym jest strach przed niezadowoleniem i możliwymi karami.

Styl bierny oznacza pasywną postawę kierownika, który unika podejmowania decyzji, szczególnie niepopularnych i nie realizuje podstawowych funkcji kierowniczych [Oleksyn, 1997].

Ten prosty podział był przez wiele lat uznawany za najlepszy i na stałe wszedł do terminologii zarządzania. Jednak z upływem czasu powstawały nowsze podziały i rozróżnienia.

Typologia zaproponowana przez R. Likerta wyróżniała dwa znane już poziomy: kierowanie autokratyczne i demokratyczne, ale dodatkowo rozdzielone. Styl autokratyczny podzielił on na: autorytarno-despotyczny (opresyjno-autokratyczny) i autorytarno-życzliwy (paternalistyczny). Kierownik, stosujący styl autorytarno-despotyczny, tworzy klimat, w którym pracownicy nie komunikują się z nim swobodnie. Wydaje konkretne polecenia i oczekuje ich natychmiastowej realizacji. Pomysły i propozycje zespołu rzadko są akceptowane. Styl autorytarno-życzliwy prezentuje postawę podobną do poprzedniego z tą różnicą, że nie okazuje tego podwładnym. Zarządzający próbuje być dobrym kolegą, interesuje się sprawami pracowników, gdyż wychodzi z założenia, że tylko zadowoleni pracownicy są efektywni. Wydaje polecenia zgodne z własnymi życzeniami, tworząc wrażenie, że dostosował je do potrzeb pracowników.

W stylu demokratycznym wyróżniony został poziom konsultatywny i partycypacyjny. Przywódca stosujący styl konsultatywny liczy się z opinią członków zespołu, konsultuje się z nimi, bierze pod uwagę ich zdanie przy podejmowaniu decyzji. Styl partycypacyjny zakłada, że kierownik dąży do uczestnictwa grupy w podejmowaniu decyzji, mając jednocześnie pewność, że jest ona całkowicie zgodna z celami organizacji [Kozusznik 2005].

Sztandarową pozycją jest tzw. siatka kierownicza R.R. Blake'a i J.S. Moutona, na której zlokalizowano dwa wymiary: nastawienie na zainteresowanie podwładnymi i nastawienie na wykonywanie zadań w skali od 1 do 9 [Oleksyn 1997].

W ten sposób wyróżniono pięć obszarów dla pięciu podstawowych stylów kierowania sklasyfikowanych następująco:

- styl pasywny – niska orientacja na zadania i ludzi;
- styl autokratyczny – wysoka orientacja na zadania, a niska na ludzi;
- styl klubowy – niska orientacja na zadania, nastawienie na dobrą atmosferę w pracy;
- styl zaangażowany – wysoka orientacja na zadania i na ludzi;
- styl kompromisowy – średnia orientacja na zadania i na ludzi.

Siatka przywództwa ukazuje, że najlepszym stylem jest zarządzanie zespołowe, czyli wysoki poziom obu parametrów, co oznacza, że najskuteczniejszym przywódcą jest ten, który potrafi umiejętnie łączyć potrzeby swojego zespołu z nastawieniem na realizację zadań. Założenie to także nie jest idealnie i przekonujące, chociażby z racji nieuwzględniania zmian w zachowaniach ludzkich (pojawiających się przy różnych sytuacjach) oraz odmiennych zachowań przywódczych w zależności od okoliczności. Dlatego też powstały różne modyfikacje tej koncepcji, np. J. W. Reddina, który poszerzył siatkę o trzeci wymiar, czyli efektywność, czy R. Blake'a i A. McCaule [Kozłowski, Piotrowski 2002].

Zestawienie przykładowych koncepcji sugeruje, że zachowania liderów są różne, często skrajne i wynikają z odmiennych przesłanek. Spora część przywódców to ludzie, którzy próbują przewodzić poprzez stosowanie manipulacji, zastraszania, wykorzystując ludzkie emocje i potrzeby. Skuteczność ich zachowań może być zauważalna, jednak swoimi działaniami mogą spowodować znaczące spustoszenia w społecznym systemie organizacji. Na dłuższą metę stosowanie takich praktyk przez przywódców wpływa niekorzystnie na dalszy rozwój i egzystencję organizacji. Dlatego najlepszym sposobem zarządzania ludźmi jest przywództwo mądre, zrównoważone.

W literaturze znajduje się wiele koncepcji klasyfikacji stylów kierowania. Wymienione powyżej, przykładowe tylko typologie, ulegają w aktualnej rzeczywistości ciągłym transformacjom i są adaptowane do nowych warunków bądź odrzucane. W dalszym ciągu powstają również nowe klasyfikacje i interpretacje, które będą oceniane dopiero za kilka lat. Wynika stąd jednak, że styl kierowania i jego efektywność zależy od bardzo wielu czynników, dlatego przypuszczalnie nie da się opracować jednego uniwersalnego, który będzie doskonały dla każdej organizacji czy grupy.

Badania własne

Wyniki zaprezentowane w niniejszym opracowaniu są wycinkiem szerszego opracowania dotyczącego związku stosowanego stylu kierowania z relacjami w grupie pracowniczej. Celem przeprowadzonych badań było ukazanie współwystępowania stylu kierowania prezentowanego przez kierowników różnych szczebli zarządzania z odczuwaną przez pracowników satysfakcją z wykonywanej pracy.

Badanie przeprowadzone zostało na terenie Łodzi w oparciu o samodzielnie skonstruowaną ankietę i objęło przypadkowych kierowników i pracowników, którzy tylko częściowo pokrywali się z instytucjami. Reprezentowali oni firmy zarówno państwowe, jak i prywatne, różnej wielkości oraz branży.

Kwestionariusz ankiety skonstruowany dla potrzeb badania oparty był o skalę postaw R. Likerta [Mika 1987] i zawierał podstawowe informacje społeczne o badanych, tzw. metryczkę (płeć, wiek, wykształcenie, staż pracy z danym zespołem). W ankiecie dla kierowników dodatkowo przewidziano pytanie odnoszące się do stażu pracy na stanowisku kierowniczym. W części właściwej znalazły się pytania pozwalające określić styl kierowania menadżera oraz stopień zadowolenia pracowników. Badani mieli za zadanie udzielić jednej z pięciu możliwych odpowiedzi, tzw. stopni zgody z każdym z podanym twierdzeń (zdecydowanie tak, raczej tak, trudno powiedzieć, raczej nie, zdecydowanie nie).

Badania przeprowadzone zostały anonimowo na łącznej liczbie 182 respondentów, którzy wyrazili zgodę na wypełnienie ankiety. Respondenci reprezentowali dwie grupy: kierownicy – 56 osób, pracownicy – 126 osób. Szczegółowe zestawienie danych zawiera tabela 2.

Tab. 2. Charakterystyka badanej grupy

KRYTERIUM	WARIANT	PRACOWNICY		KIEROWNICY	
		N = 126	%	N = 56	%
PŁEĆ	kobiety	94	74,60	40	71,43
	mężczyźni	32	25,40	16	28,57
WIEK	x–25 lat	26	20,63	6	10,71
	26–40 lat	46	36,51	18	32,14
	41–60 lat	38	30,16	26	46,43
	60–x lat	16	12,70	6	10,71
WYKSZTAŁCENIE	podstawowe, gimnazjalne	6	4,76	0	0,00
	zasadnicze zawodowe	16	12,70	0	0,00
	średnie	40	31,75	24	42,86
	wyższe	64	50,79	32	57,14
STAŻ PRACY	x – 6 m-cy	4	3,17	3	5,36
	6 m-cy–3 lata	22	17,46	15	26,79
	3–5 lat	30	23,81	32	57,14
	5–10 lat	39	30,95	4	7,14
	10–x lat	31	24,60	2	3,57

Źródło: opracowanie własne.

W obu zbadanych grupach wyraźnie dominują kobiety, zarówno w odniesieniu do pracowników, jak i kierowników, zauważyć można zbliżony odsetek. Było to związane z większą ich chęcią współpracy, ze strony tej płci rzadziej dochodziło do odmowy udziału w ankiecie. Nieco mniej niż 1/3 respondentów stanowili mężczyźni.

Najsilniej reprezentowani byli ankietowani ze środkowych przedziałów wiekowych (26–40 i 41–60 lat). Badani przedstawiali dość wysoki poziom wykształcenia, ponad połowę stanowili absolwenci wyższych uczelni (pracownicy – 50,79%, kierownicy – 57,14%). Dość częsty okazał się też średni poziom edukacji, natomiast obie grupy najniższego wykształcenia pojawiły się wśród ankietowanych dość marginalnie i to, ze zrozumiałych względów, jedynie w grupie pracowników.

Staż pracy przedstawiał funkcjonowanie pracowników w obecnym zespole, w odniesieniu do kierowników dotyczył czasu sprawowania funkcji kierowniczej. Poza najkrótszym okresem, staż pracowników był umiarkowanie wyrównany w pozostałych wariantach. Wyraźna większość badanych kierowników (57,14%) zarządzała ludźmi więcej niż trzy lata. To dość długi okres, aby zdobyć odpowiednie doświadczenie w pracy z ludźmi.

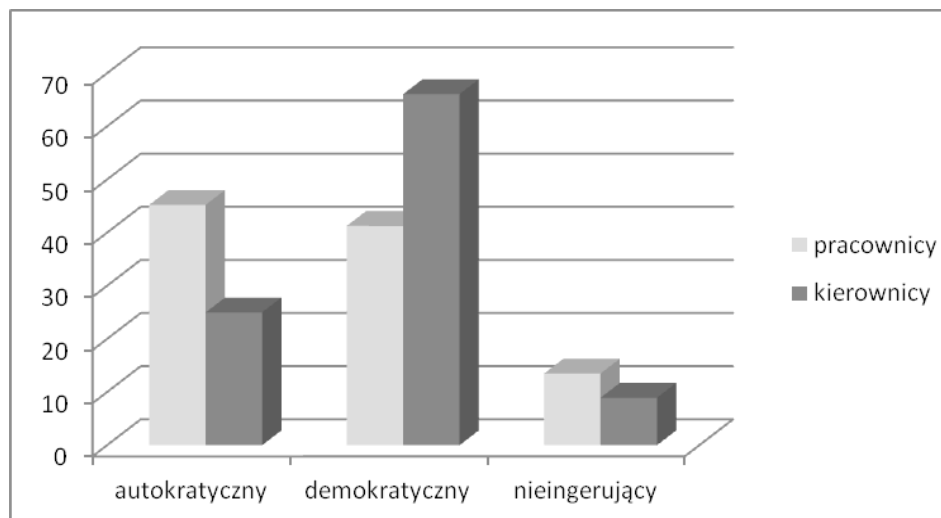
Wyniki badań

Każda z ankietowanych grup (pracownicy i kierownicy) została potraktowana oddzielnie i stanowi odrębne 100%. W Tab. 3. i na Ryc. 1. przedstawiono zestawienie odpowiedzi obu grup w odniesieniu do stosowanego w ich miejscu pracy stylu kierowania.

Tab. 3. Zestawienie odpowiedzi respondentów w odniesieniu do stylu kierowania

RESPONDENCI	Autokratyczny		Demokratyczny		Nieingerujący	
	N	%	N	%	N	%
PRACOWNICY	57	45,24	52	41,27	17	13,49
KIEROWNICY	14	25,00	37	66,07	5	8,93

Źródło: opracowanie własne.

Ryc. 1. Zestawienie procentowe odpowiedzi respondentów w odniesieniu do stylu kierowania

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki grupy pracowniczej wskazują na to, że odbierają oni styl kierowania najczęściej stosowany wobec nich jako autokratyczny (45,24%). Nieznacznie mniejszy odsetek rozpoznaje styl demokratyczny (41,27%). Interesujący wydaje się fakt, że w grupie menadżerów zdecydowana większość (66,07%) uważa, że wobec swojej załogi stosuje demokratyczne podejście. Jedynie czwarta część zarządzających uważa swoje działania za przejaw autokracji. W obu grupach najrzadziej rozpoznawany był styl nieingerujący.

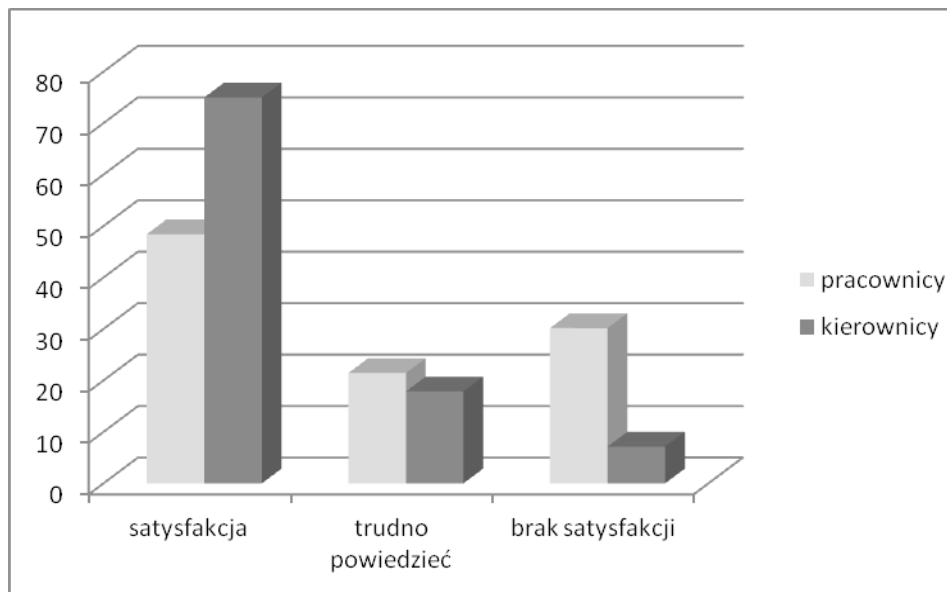
Poziom zadowolenia z wykonywanej pracy przedstawia Tab. 4 i Ryc. 2.

Tab. 4. Zestawienie odpowiedzi respondentów w odniesieniu do poziomu satysfakcji z pracy

RESPONDENCI	Satysfakcja		Trudno powiedzieć		Brak satysfakcji	
	N	%	N	%	N	%
PRACOWNICY	61	48,41	27	21,43	38	30,16
KIEROWNICY	42	75,00	10	17,86	4	7,14

Źródło: opracowanie własne.

Ryc. 2. Zestawienie procentowe odpowiedzi respondentów w odniesieniu do poziomu satysfakcji z pracy



Źródło: opracowanie własne.

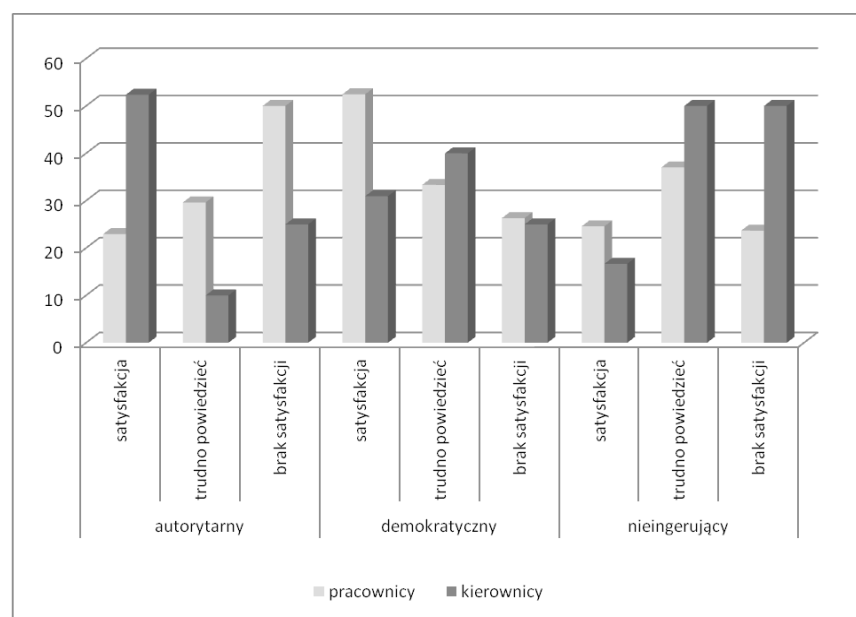
Pytania dotyczące zadowolenia obejmowały różne aspekty pracy. Na powyższym wykresie widać dość duże zróżnicowanie odpowiedzi. Wśród kierowników satysfakcję z pracy wykazuje aż 75,00%, podczas gdy wskazuje na nią nieco mniej niż połowa pracowników (48,41%). W tej ostatniej grupie brak zadowolenia z wykonywanej pracy jest udziałem 1/3 ankietowanych. W rzeczywistości różnice te nie muszą być zaskakujące, jeśli przyjmiemy za fakt, że część ludzi pracuje wyłącznie ze względu na potrzeby materialne. Z pewnością funkcja kierownicza daje nie tylko większe apanaże, ale i wyższą pozycję czy poczucie własnej wartości. Zastanawiające jest, że około 1/5 część respondentów każdej z grup nie udzieliła jednoznacznej odpowiedzi bądź się od niej powstrzymała.

Konieczne jest jednak sprawdzenie powiązania obu elementów, czyli wyników wskazujących na styl kierowania. Tab. 5. i Ryc. 3. przedstawiają wyniki w poszczególnych grupach w odniesieniu do stylu zarządzania. Grupy odnoszące się do poziomu satysfakcji potraktowano jako oddzielne 100%, aby uchwycić związek z każdym ze stylów zarządzania. Ostatnia część tabeli zawiera dla przypomnienia dane dotyczące poziomu satysfakcji bez podziału na style, w odniesieniu do całości obu grup badanych.

Tab. 5. Zestawienie odpowiedzi respondentów dotyczące poziomu satysfakcji z pracy w odniesieniu do stylu zarządzania

RESPONDENCI	STYL AUTOKRATYCZNY					
	Satysfakcja		Trudno powiedzieć		Brak satysfakcji	
	N	%	N	%	N	%
PRACOWNICY	14	22,95	8	29,63	19	50,00
KIEROWNICY	22	52,38	1	10,00	1	25,00
	STYL DEMOKRATYCZNY					
	Satysfakcja		Trudno powiedzieć		Brak satysfakcji	
	N	%	N	%	N	%
PRACOWNICY	32	52,46	9	33,33	10	26,32
KIEROWNICY	13	30,95	4	40,00	1	25,00
	STYL NIEINGERUJĄCY					
	Satysfakcja		Trudno powiedzieć		Brak satysfakcji	
	N	%	N	%	N	%
PRACOWNICY	15	24,59	10	37,04	9	23,68
KIEROWNICY	7	16,67	5	50,00	2	50,00
RAZEM	Satysfakcja		Trudno powiedzieć		Brak satysfakcji	
	N	%	N	%	N	%
PRACOWNICY	61	48,41	27	21,43	38	30,16
KIEROWNICY	42	75,00	10	17,86	4	7,14

Źródło: opracowanie własne.

Ryc. 3. Zestawienie procentowe odpowiedzi respondentów dotyczące poziomu satysfakcji z pracy w odniesieniu do stylu zarządzania

Źródło: opracowanie własne.

Dane przedstawione na wykresie przedstawiają jedynie orientacyjny podział odpowiedzi w obrębie kolejnych stylów kierowania, gdyż w przypadku niewielkiej liczebności w danej grupie (np. 4 osoby) trudno jest uznać je za wiążące. Jednak kształt wykresu wskazuje dość wyraźnie, że pracownicy wykazują większe zadowolenie z pracy w grupach zarządzanych stylem demokratycznym (32 osoby na 61), podczas gdy w autokratycznym najwyższe wskazanie dotyczyło braku satysfakcji (19 osób na 38). Satysfakcja kierowników najwyższa jest przy stylu autorytarnym, wskazały na nią 22 osoby, a w demokratycznym jedynie 13. Pracownicy, co ciekawe, praktycznie nie różnili się brakiem satysfakcji w odniesieniu do stylu demokratycznego i nieingerującego (10 i 9 odpowiedzi). Podobnie zresztą niemal identyczna liczba wskazań dotyczyła satysfakcji w stylu autokratycznym i nieingerującym (14 i 15 osób).

Zastanawiające są jednak dość duże wskazania przy wariancie odpowiedzi „trudno powiedzieć”, szczególnie w odniesieniu do pracowników. Można to różnie zinterpretować, np. że działania i sposób podejścia niektórych kierowników do pracowników nie jest do końca jasny i klarowny, a respondenci nie są w stanie konkretnie odpowiedzieć, w jaki sposób postępuje ich przełożony.

Wnioski

Przytoczone powyżej wyniki, skrócone z racji ram niniejszego opracowania, sugerują, że wśród ankietowanych satysfakcja z wykonywanej pracy nie jest bardzo wysoka. Wskazuje na nią nieco mniej niż połowa pracowników. Zdecydowanie lepiej wygląda sytuacja w odniesieniu do kierowników. Zgodnie z przewidywaniami, pracownicy potwierdzali wyższe zadowolenie w odniesieniu do grup, w których rozpoznano styl demokratyczny, zupełnie nie różnicując satysfakcji w obu pozostałych stylach. Wiadomo, że kierownicy nie prezentują z reguły tylko jednego stylu kierowania i najczęściej są to style mieszane. Styl demokratyczny bywa łączony z autokratycznym, mimo tego, że pozornie wydają się one zupełnie różne. Badania nie wykazały, iż te dwa style preferowane są w identyczny sposób przez obie badane grupy, a najbardziej kontrowersyjny styl liberalny nie okazał się wcale najmniej popularny.

Badanie miało na celu określenie preferowanego stylu zarządzania przez kierowników i jego współwystępowania z funkcjonowaniem zespołu i relacjami panującymi w miejscu pracy. Dotyczyło ono przypadkowej grupy osób, a ponadto, jak to wcześniej wspomniano, o zadowoleniu decyduje o wiele więcej zmiennych. Przytoczone wstępne wyniki stanowią jedynie przyczynek do problematyki i są częścią szerszej zakrojonych badań. Dalsze opracowania wyników pozwolą być może precyzyjniej uchwycić korelacje między stylami kierowania a innymi czynnikami zadowolenia.

Ponieważ satysfakcja jest motorem do dalszych działań, a zadowolenie z pracy pobudza chęci do realizacji stawianych przed pracownikami celów,

więc to ich zadowolenie jest istotne, to ono prowadzi do wykorzystania potencjału, wiedzy czy doświadczenia. Dobry pracownik jest we współczesnym świecie towarem jak najbardziej konkurencyjnym, dlatego rolą dobrego kierownika jest umiejętność zatrzymywania odpowiednich ludzi w swojej firmie, kierując się zasadami etycznego zarządzania i mądrego przywództwa.

Współczesny kierownik to nie tylko funkcja, nazwa i władza, ale przede wszystkim odpowiednia osoba o właściwym podejściu, uwzględniająca w sposobie zarządzania mądre i skuteczne metody współpracy i motywowania. Aktualnie panujące warunki w sferze zatrudnienia stawiają coraz to nowe wymagania osobą pełniącym funkcje kierownicze.

Bibliografia

- Armstrong M. (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wolters Kluwer Bussiness, Kraków.
- Bartkowiak G. (2009), *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Borkowska S. (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w Polsce*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Czarnota-Bojarska J. (2003), *Dopasowanie człowiek – organizacja. Praca i Zabezpieczenie Społeczne*, Scholar, Warszawa.
- Jasiński Z. (red.) (1998), *Motywowanie w przedsiębiorstwie*, PLACET, Warszawa.
- Kożusznik B. (2005), *Kierowanie zespołem pracowniczym*, PWE, Warszawa.
- Koźmiński A., Piotrowski A.W. (2002), *Zarządzanie: Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa.
- Mika S. (1987), *Psychologia społeczna*, PWN.
- Mroziewski M. (2005), *Style kierowania i zarządzania*, Difin, Warszawa.
- Oleksyn T. (1997), *Sztuka kierowania*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. B. Jańskiego, Warszawa.
- Penc J. (2000), *Kreatywne kierowanie*, Agencja Wydawnicza PLACET, Warszawa.
- Pocztowski A. (1993), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie. Pomocnicze materiały dydaktyczne*, AE, Kraków.
- Ratyński W. (2002), *Menadżerskie i organizatorskie metody zarządzania*, C.F. Muller Akademia Prawa Kodeks, Warszawa.
- Siekańska M. (2005), *Zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych*, TNKUL, Lublin.

Siwiec P. (2008), *Wpływ przywództwa na aktywną twórczość pracowników*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 3–4.

Strelau J. (red.) (2008), *Psychologia, Podręcznik akademicki, Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, GWP, Gdańsk.

Stoner J. A., Freeman R. E., Gilbert Jr D. R. (2001), *Kierowanie*, PWE, Warszawa.

Szałkowski A. (2002), *Rozwój pracowników*, Poltex, Warszawa.

Śmid W. (2003), *Psychologia i socjologia Zarządzania, Słownik terminów*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu, Sosnowiec.

Henryk Skłodowski
Społeczna Akademia Nauk

Difficult situations as a chance for development

Abstract: Crisis has become our everyday reality. In this situation special attention should be paid to mental condition of the man, which is decisive for his emotional survival in difficult situations. In all kinds of human activities, the key role is played by the way a man copes with difficulties. Fortunately, we can consciously modify our behaviour and actions, which improves our chances to overcome the crisis emotionally. When facing a problem, we must concentrate on the future, filtering knowledge that we have about what has happened, concentrating on four elements suggested by psychologists.

Control – in a crisis, do we look for elements that we can correct or rather first we try to reveal the factors that caused the crisis, even if they are beyond our control?

Influence – are we able to suppress the temptation of looking for reasons of the crisis in ourselves or others and concentrate on positive effects which we can achieve by taking specific actions?

Scope – do we assume that a problem has a specific reason that we can deal with or rather worry that the problem will cast a shadow on all aspects of our life?

Duration – how long, in our opinion, will the problems and their repercussions last?

The ability to analyze the situation correctly and to draw conclusions lets us take our fate in our own hands.

Key-words: difficult situations, overcome the crisis, control, development.

Crisis has become our everyday reality. The world is beset by crises: political, economic, of power, democracy, system of values... In an individual dimension we often talk about a crisis of psychological resistance. No wonder – we

live in the times most difficult for the mankind, in the times of competing for success and continuous rivalry. We are subject to this rivalry almost all the time. We must achieve success, make a mark, which is particularly difficult in the time of economic crisis.

This situation is confirmed by numerous appeals of psychologists and psychiatrists, and even politicians (eg. prof. Zbigniew Brzeziński in „Strategic Vision: America and the Crisis of Global Power”) and moral authorities (the Pope Benedict XVI). They all draw attention not only to the global crises but also, or maybe first of all, to human psychological condition.

Human psychological condition, emotional survival of the man in difficult situations is connected with his psychological resistance. Many scholars focused on that in their conceptions, eg. Sigmund Freud, Erik Erickson, Robert Peck, Jane Lovinper, Dollard and Miller, E.Fromm.

Obviously, for our effective functioning it is every important how we can cope with difficult situations. It would be ideal if we had predispositions to effective functioning in critical situations. Showing these predispositions and determining a method of measuring them is my attempt of drawing attention to their usefulness for practical purposes. Certainly, today in the era of „happiness pill”, that is prozac, it would seem that coping with many „inconveniences” of psychological nature is possible. However, the pressure of success makes depression the fourth most serious health problem of contemporary society (according to WHO).

Therefore we need to know how to cope with bad tension that appears in difficult situations. The key role – in everyday life, at work, in fact in all types of activities – is then played by the way we can overcome difficulties. Incorrect actions have negative effect on our functioning.

We, specialists on crisis management, should be interested in behaviour of people in such situations in which a change of conditions forces a change in the structure of the actions leading to achieving a goal. Such a situation may be difficult for several reasons [Tomaszewski 1968]:

1. the task exceeds our abilities;
2. we get a complex task, of changeable and unclear structure in changeable conditions;
3. in the course of performing actions aimed at achieving a specific result, we encounter obstacles that reduce our possibilities;
4. we perform tasks in a conflict situation, that is we organize our activities in a way that lets us oppose realization of another activity or by means of one activity we try to achieves two opposing results;
5. while doing some activity we are under the influence of many harmful factors, interrupting, disorganizing, dangerous etc.

In this classification of difficult situations, T. Tomaszewski took into account situational reasons of the difficulties and those connected with the task. On the other hand, A. Lewicki [1979] paid more attention to their emotional aspect. Situation becomes difficult because it triggers strong and unpleasant emotional tension. This differentiation has a theoretical significance, because in practice these two aspects (i.e. task and emotional) appear together. A. Lewicki noticed that „...situations difficult to resolve usually also trigger unpleasant feelings, and thus become difficult to bear, especially emotionally difficult situations sometimes disturb orientation processes and then the problem – eg. how to end an unpleasant conversation – becomes difficult to resolve too”.

Psychologists connect emotionally difficult situations with the concept of psychological stress. Stress is an important element of a developing situation perceived as a threat being a result of new or surprising circumstances. It is connected with what we feel as loss of control over events, impossibility to relieve growing frustration or inability to resolve a problem and also lack of emotional support. It is good to remember about it today, in the times of dynamically increasing difficult situations, which result from more and more complex postmodern reality in which the number of pathogenic factors (stressors) is growing.

Irrespective of the reason of stress, a man needs psychological resistance to confront it. The world provides „attractions” in the form of problems which we can fight by means of specific conduct and psychological attitude. But, unfortunately, we can experience dramatic events that we are not able to change or reverse. In the face of a crisis, when events cannot be prevented, it can be helpful to know how we react in such situations.

Here I would like to draw your attention to the fact that simple repeating of an activity adapts our organism and psyche to specific behaviours. For many years I worked as a psychologist in the army. Then I was taking care of young soldiers for whom first battle tasks were strong emotional experiences. However, practice makes you perfect. Task after task, they created their own attitude to stressors. Repeating similar experiences let them cope with stress better, they made fewer mistakes and did not need my support.

Thus, as we can see, we can consciously modify our behaviour and actions. It lets us become independent of tough situations, increases our chances for conscious influencing the course of events and for surviving the crisis emotionally.

Nowadays, difficult situations are commonly connected with stress. The notion of stress is present in many spheres of life - in medicine, private life, politics, economy and many others, and there are infinite reasons of stress. At first the notion of *stress* appeared in biological sciences. Gradually it was taken over by other sciences: psychology, sociology, study of organizations, which started using such terms as psychological stress, social stress or stress in

an organization. H.Selye, without departing from biological understanding of processes happening in stress, he broadened the class of stressors (factors triggering stress) by non-biological phenomena, mainly psychological, social and political [Selye 1978].

In psychology the idea of stress is differently called and understood. Generally, it is accepted that there are three groups of the definition of stress:

1. stress as a special situation (the so-called stressful situations) or factors influencing the man;
2. stress as mental state of the man characterized by increased emotional tension with a negative sign (the so called stress condition);
3. stress as changes in behaviour, studied in the aspects of ability and expression.

All three groups of the definition of stress have one thing in common – they are connected with a difficult situation. Stressors which then influence the psyche of a man and his behaviour cause: emotional tension, disorganization of behaviour and triggering of defence mechanisms.

Emotional tension is a sign that the organism tries to restore the balance. Growth of tension disorganizes behaviour, which is manifested by:

- anxiety that stops actions;
- anger that is shown in acts of physical or verbal aggression; in self-directed hostility or aggression;
- regression, that is using patterns of behaviour typical for earlier stages of development;
- fixation, that is behaviour characterized by a rigid strategy in solving of various problems.

Defence mechanisms are a way of coping with stress. A. Lewicki listed three groups of defence methods:

1. defence mechanisms whose aim is to reduce emotional tension directly, i.e. abreacting or drug taking;
2. defence mechanisms that let us satisfy frustrated needs by replacement i.e. identification, fantasizing and changing the object of the need;
3. defence mechanisms whose aim is to manipulate emotional experiences in a way that gets rid of unpleasant and negative content without removing sources of these content. It is denial, forming of opposite reactions, compensation of deficiencies, projection, rationalization and internal isolation.

In the man's behaviour there are three types of changes: unspecific reactions, specific reactions and expressive reactions.

- Unspecific reactions consist in changes in emotional agitation, causing specific effects in the sphere of psychological functioning.
- Specific reactions are those actions of the subject which are reactions to content aspects of stress.

- Expressive reactions have the function of expressing stress, without determining changes in external situation.

Trying to deal with a difficult situation, one producing fear, is called „coping”. This is done by adapting to relatively difficult conditions determined by the environment. The first category of „coping” is fight or escape, depending on the character of earlier contacts of an individual with physical and social environment – being direct actions. The second category are indirect ways of coping with a difficult situation (polliative actions) – such behaviour and thoughts that aim at removing emotional pressure resulting from a difficult situation and not removing or changing factors and circumstances considered to be threatening and harmful.

Methods of coping in an indirect way depend on our psychological nature. Among them are defence mechanisms (denial or diverting attention from difficult situations – for example thinking about a nice summer romance instead of thinking about a difficult exam that we are to take), other mechanisms are somatically oriented (eg. taking tranquilizers).

Our knowledge about why we choose some ways of coping with stress and not others, is still, unfortunately, too limited because such studies are very difficult for ethical reasons (digression). We do know that it is influenced by various external factors and personality of an individual. It is also difficult or impossible to measure effectiveness of these methods because behaviour effective from the physiological point of view may have negative effects in a psychological or social dimension.

Theoretically two types of factors influence effectiveness of actions:

1. External conditions that a man can make use of, environment that he is in, physical conditions in which he acts etc.
2. Internal conditions, that is physical abilities of a man, his psychological resistance, knowledge and personality features.

We know that effectiveness of actions in a stressful situation depends on personality. But some people start acting not only when such a situation occurs but often before it. This coping with an anticipated difficult situation is a result of earlier experiences (just like in the case of soldiers mentioned before). It can fundamentally change behaviour and emotions that would take place if this anticipated coping did not exist.

There are two basic kinds of reaction to stress. The first one is characterized by an active, positive attitude to a difficult situation. A man representing this type of reaction tries to look closer at the situation, analyze the task and chances for its realization, tries to get additional resources and other people to realize the task, etc. He is getting used to the difficult situation, thus reducing stress connected with it.

The second kind of reaction consists in „escaping” from a difficult situation, which is manifested by finding reasons why we cannot cope with it. The

man then tries to find excuses in case of failure, complains about problems, discourages others from helping him, escapes into illness, sick leaves from work or blackmailing with his intention to resign etc.

It is personality of an individual which is decisive for one of these types of behaviour. Therefore we can talk about two totally different personality types, either focused on coping or on defence against coping. I do not need to say that a man focused on coping will fight with a difficult situation more effectively.

In the cognitive theory of stress there is a notion of emotional self-control which conditions effectiveness of actions. This term is differently understood by scholars. The notion is used to describe suppressing of any sign of external emotional expression. For some scholars, emotional self-control is an ability to consciously and purposefully avoid situations producing emotions. Others believe that emotional self-control is manifested by an ability not to change behaviour despite the existence of fairly strong emotions. The latter understanding of self-control is close in meaning to the notion of resistance to difficult situations.

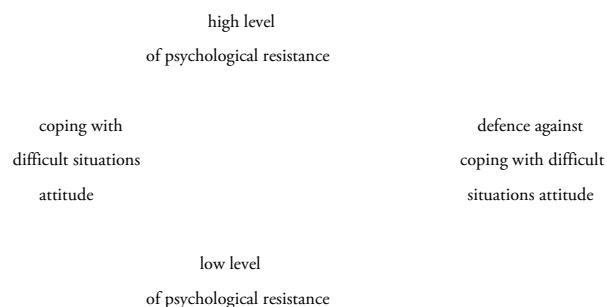
In studies of stress tolerance not an objective, difficult situation is taken into account but the level of tension that appears in this situation, which can be measured in a laboratory, eg. by means of somatic indicators (galvanic skin reaction, changes of pulse, breath etc), self-assessment of the person (introspective evaluation of the degree of nervousness in a several-degree scale).

If two people have equally high level of stress, but behaviour of one of them gets disorganized and behaviour of the other does not, we can talk about higher stress tolerance of the second person. Therefore, when fighting with stress, it is good to focus on two dimensions of personality:

1. coping attitude – defence against coping attitude
2. high level of emotional resistance – low level of emotional resistance.

We can assume that these two dimensions are interdependent, but it still needs empirical verification. Figure 1 shows four types of people representing different behaviour in a difficult situation.

Fig.1. Four types of personality depending on the attitude to coping with difficult situations and high or low level of psychological resistance



Source: own study.

In the assessment two factors are taken into account; they describe the level of emotions control:

1. degree of control over signs of strong emotional agitation caused by a difficult situation;
2. degree in which this agitation has disorganizing influence on actions of the person under study.

Each of these aspects of emotional control is treated dichotomously and they seem to be independent of each other, as both high and low control over emotions can be accompanied by disorganization of actions in a difficult situation or its lack. Accepting of these assumptions allowed to outline four types of persons differing by ways of emotional control. These types are strongly disjunctive and selecting one of them excludes selecting another.

It is important to think about the correctness of the process of coping with difficult situations or inability to correctly cope in the aspect of behaviour modification in the man's activity. I will use several examples.

a) in work of a teacher

Among the most frequent reasons of stress and professional burnout, the key role is played by factors directly connected with the workplace. Usually we talk about excessive competition, too big demands, working overtime, low salaries, low social prestige of the job or a conflict of the role and about increased responsibility [Piętek 1998; Brown Ralph 1998; Griffith et al 1999; Kyriacou 2001]. Additionally we have behaviour and characteristics of students, overloaded syllabuses, excessive and contradictory requirements of superiors and constant threat from people controlling work, and these are the most popular factors increasing stress at work, according to teachers [Dworkin 1986; Sinclair and Ryan 1987; Sęk 2006; Helgeson 2003; Kretschmann 2003; Tucholska 2003].

Longlasting impact of these factors on a teacher has consequences. Symptoms of inability to cope with stress appear, which may lead to the loss of interest, reduced commitment, more absences, staff turnover, resigning from work and profession. Teachers who stay in their profession, if they do not get adequate support and help in coping with stress and professional burnout, become less effective in such key areas as organization of a lesson, managing students' behaviour and coping in contacts with parents of the students and pupils [Kosowska 1998; Tucholska 2003; Niemierko 2007].

Among the factors modifying and minimalizing stress and professional burnout of teachers, the use of boundless personal and social resources is mentioned [Sęk 2000a; Wrona-Polańska 2003]. It is very important to restore the sense of one's own effectiveness, that is belief that one can achieve aims of effective counteracting threatening events. Persons who, in result of therapy, get a higher level of their own effectiveness, can cope with professional difficulties better than individuals with a lower level of this variable [Sęk 2000a, 2000b; Heszen, Sęk 2007; Ogińska-Bulik, Juczyński 2008a].

Another factor important for counteracting stress and professional burnout of teachers is becoming aware of the need to develop an ability to break away from bad experiences and also of flexible adaptation to continually changing environment conditions. This phenomenon is perceived in a broad context: as a fairly stable personality feature, as a continually growing resource of a man or as an important factor of mental health [Ogińska-Bulik, Juczyński 2008a]. One has to realize that it is necessary to limit personal involvement in the professional role, to increase one's self-confidence and discover motifs of one's own behaviour. All this lets us retain emotional balance in the face of appearing difficulties [Bobek 2002; Tucholska 2003].

b) difficult situations resulting from dubious threats

Deciphering of dubious threats involves three kinds of factors whose interaction predisposes to inadequately weak reactions, when signals of the approaching difficulty are barely readable. These are human cognitive processes, dynamic processes consisting in interaction of an individual's personality and features of the environment (climate of psychological safety) and qualitative approach to organization of work (operational approach, research approach). In some western countries in hospitals a method of reinforcing and analyzing potential hazards for patients was discovered. When a sudden cardiac standstill occurred, cardiological alarm was announced (code blue) and a resuscitation team was called. However, studies showed that medical staff noticed deteriorating of the patient's condition a few hours before. Alarm situations were usually preceded by several earlier warning signals, such as changes in breaths frequency or the level of saturation of blood with oxygen, But they were not typical symptoms of the illnesses that those patients were treated for. In other cases nurses noticed qualitative changes in the appearance, in cognitive processes or behaviour of the patient [Roberto, Brehmer 2010]. In short, it was found that between the first signs of deteriorating of a patient's condition and the cardiac standstill, several preceding reactions occurred, but medical staff often did not take advantage of them.

Now a lot of hospitals create lists of early warning signals and authorize nurses to call rescue teams to evaluate the significance of dubious threats. Such teams know how to determine quickly whether a given symptom justifies further action. Members of these teams are qualified for fast diagnosis and solving problems, and also in different medical specialities. Their task is to determine if a specialist is needed. This process of fast reacting allows inexperienced nurses to report alarming situations without fear. After establishing of fast reaction teams some hospitals, eg. Baptist Memorial in Memphis, Tennessee, reported a considerable reduction in the number of cardiological alarms. They also admit that this process inspired other improvement ideas, even in the cases where danger turned out not to be serious.

Similar systems of early warning signals can be implemented in many organizations. For instance, Electricité de France, operating 57 nuclear power stations, observe all their installations for any, even the smallest, deviations from standards. Institutions which can deal well with dubious threats do not waste time improvising in a crisis. They rather concentrate on implementing developed and trained skills of detecting danger and reacting to it. They implement three stages of actions, to acquire practice in reacting to threat long before a difficult situation occurs. Firstly, training sessions are conducted, to master the skill of resolving difficult situations fast. Secondly, people are taught how to recognize the critical time called „reaction window” and how to use it. Thanks to that, workers can safely ask potentially alarming questions like „what will happen if”. The third thing is that workers are encouraged to study possible reactions to threats by the method of fast and low-cost experiments or adequate methods of coping with dubious threats.

This is what Rick Rescorla did, security manager in one of the firms located in the World Trade Center. After an attack in 1993, when Ramzi Yousef drove a truck filled with explosives into the garage of WTC, Rescorla came to the conclusion that another attack was going to happen. With a lot of persistence he forced workers of his firm to train evacuating from the building. When another attack occurred on 11 September 2001, he saved most workers, that is 2687 people.

Solving problems of dubious threats is possible thanks to the theory of signal detection (TSD). TSD approach is the dominating one in the modern psychophysics and it also provides a model for making decisions in other situations. In everyday life many decisions result in various prizes for every hit or justified rejection and punishments for every miss or false alarm. Therefore it is probable that these decisions may distort distribution of predictable effects or lack of these. This is called a results matrix. It is a problem of positive psychology and it is in this field that empirical studies should be conducted. It will enable application of the psychological analysis of crisis or making use of one's own career in the assessment of professional development. The author of this paper, aware of its theoretical character, is preparing such studies as they can have important practical implications.

In the context of the above considerations, I would like to draw your attention to the level of psychological resistance and a low level of psychological resistance, because both are mutually connected on a biofeedback basis.

Psychological resistance [Marsalis, Stoitz 2010] is the ability to react quickly and constructively to difficult situations from an individual perspective. In order to improve his psychological resistance, a man should be able to take responsibility for his attitude to adversities. He cannot allow the fear or disappointment to take control over him.

It is known that our patterns of perceiving the world shape our reactions to stressful situations. Some can cope very well in difficult situations, while others give up. What is crucial for the way people deal with unpleasant situations, what influences their ability to cope with them, and consequently – successes achieved or defeats suffered?

Studies indicate clearly. Those who have high psychological resistance, usually do not think intuitively about the reasons of the difficulty, but they start actively look for solutions, concentrating on the future, which makes it easier to ask oneself questions (see: table no. 1). Answers to these questions make us concentrate on reasons and on proper reaction, let us understand our way of thinking and get orientation how to react to difficult situations constructively.

Table 1. Two ways of thinking

THINKING FOCUSED ON REASONS	THINKING FOCUSED ON REACTION
CONTROL	
Was a negative event unavoidable or could I prevent it in any way?	What elements of the situation am I able to correct (even potentially)?
INFLUENCE	
Did I cause this event or maybe it is a result of external forces? What positive influence on further course of events may my efforts have?	What positive influence on further course of events may my efforts have?
SCOPE	
Is the source reason of this event of particular or more universal character?	How can I reduce its negative consequences and produce positive effects, currently impossible to see?
DURATION	
Is the source reason of the event constant or temporary?	What can I do to start solving this problem immediately?

Source: own study.

This is what goes on in the mind and it reflects individual differences in perceiving, thinking, learning, organizing and processing of information.

Psychological studies on resistance, learned helplessness, coping with difficulties and relationship between the cognitive style and health condition, confirm that everybody has a clear and constant pattern of thinking about what happens to us – a pattern the existence of which most of us do not realize. Sometimes it is unconscious tendency to look at events preceding traumatic experiences, with the intention of explaining what has really happened.

Such analyses can surely be useful, but only till the moment when strong negative feelings will block our ability to act. If we want to strengthen our psychological resistance, we must take responsibility for our way of thinking

about adversities. Then we will be able to quickly get from an analysis to a specific action plan (so, also to a reaction). When we are facing a problem, we should not spend too much time thinking about its reason. It is much better to look for a solution, concentrating on the future. Psychologists indicate 4 filters which are worth using in difficult situations. If we want to cope with them, we should ask ourselves questions.

Control – in a crisis, do we look for elements that we can correct or rather first we try to reveal the factors that caused the crisis, even if they are beyond our control?

Influence – are we able to suppress the temptation of looking for reasons of the crisis in ourselves or others and concentrate on positive effects which we can achieve by taking specific actions?

Scope – do we assume that a problem has a specific reason that we can deal with or rather worry that the problem will cast a shadow on all aspects of our life?

Duration – how long, in our opinion, will the problems and their repercussions last?

The first two filters let us know our internal reaction to an unpleasant situation and the last two – our perception of its sizes. We should consider all four filters in order to fully understand our own instinctive reply to challenges, difficulties and failure in both private and professional life. The filters contain series of specific, visualising and cooperative questions, which together form a resistance system and can help us learn to react to difficult situations.

To sum up, I would like to cite the words of an Italian Renaissance philosopher and scholar Giovanni Pico della Mirandola, who wrote in the „Speech about dignity of man”:

“It was like that [...] The highest father and architect, Good, [...] wanted to find somebody who would be able to penetrate the sense of such mighty work, to love its beauty and admire its greatness. Therefore [...] he thought [...] about creating of a man [...] Then he took the man as a creation of indefinite shape, and having found a place for him in the very centre of the world, he spoke to him so: [...] whatever function you may desire, all this you can get as you wish and will. [...] You then, unhindered by any reservations, I give into your own hands, so that you can define your own nature, as your will is. [...] so that you as a free creator and sculptor, give yourself whatever shape you want, [...] you will be able to degenerate and and fall among beasts, and you will be able to rise to be among devine figures” [<http://www.zso3>].

I would be happy if my article could help at least a few people to take their fate in their own hands, so that in a difficult situation they could stand up to disaster and not give in to it.

Bibliography

Brown E.M. (1988), *Between Cowardice and Insanity: Shell Shock and the Legitimation of the Neuroses in Great Britain* [w:] E. Mendelsohn, M.R. Smith, P. Weingart (red.), *Science, Technology and the Military. Sociology of the Sciences*, Dordrecht, Germany.

Egan G. (1994), *Exercises in helping skills*, Pacific Grove, Brooks/Cole.

Falkowski A. (1995), *A similarity relation in cognitive processes: An ecological and information processing approach*, Delft, The Netherlands, Eburon;

Gruszczyński W., Gruszczyński B. (2009), *Zaburzenia psychiczne u żołnierzy i weteranów misji pokojowej w Iraku* [w:] M. Gałuszka, T. Kostka (red.), *Jakość życia i opieka zdrowotna weteranów służby w Wojsku Polskim*, Uniwersytet Medyczny w Łodzi, Łódź.

Kosiorok L. (2004), *Działalność psychoprofilaktyczna w I zmianie misji stabilizacyjnej polskiego kontyngentu wojskowego w Republice Iraku. Doświadczenia i wnioski* [w:] O. Truszczyński, L. Konopka, K. Sikora, A. Rakowski, L. Kosiorok (red.), *Służba żołnierzy i funkcjonowanie służb państwowych wykonujących zadania w warunkach ekstremalnych*, Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej, tom 8, Warszawa.

Marsalis J.D., Stoitz P.S. (2010), *Jak stanąć na nogi po traumie*, „Harvard Business Review Polska”, July–August.

McHugh P. R., Treisman G. (2007), *PTSD: a problematic diagnostic category*, „Journal of Anxiety Disorders”, 21.

Potracki F., (2004), *Przygotowanie organizacyjne i merytoryczne wsparcia psychologicznego kolejnych polskich zmian stabilizacyjnych* [w:] O. Truszczyński, L. Konopka, K. Sikora, A. Rakowski, L. Kosiorok (red.), *Służba żołnierzy i funkcjonowanie służb państwowych wykonujących zadania w warunkach ekstremalnych*, Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej, Tom 8, Warszawa.

Roberto M.A., Brehmer R.M.J. (2010), *W obliczu niejednoznacznych zagrożeń*, „Harvard Business Review Polska”, July–August.

Skłodowski H. (2006), *Nowe wyzwania dla doradztwa zawodowego* [w:] H. Skłodowski (red.), *Współczesny paradygmat doradztwa zawodowego w zastosowaniu praktycznym*, „Studia i Monografie”, nr 13, Łódź.

Stroebe M.S., Hansson R.O., Stroebe W., Schut H. (2001), *Introduction: Concepts and issues in contemporary research on bereavement* [w:] M.S. Stroebe, R.O. Hansson, H. Schut (red.), *Handbook of Bereavement Research: Consequences, Coping and Care*, American Psychological Association, Washington;

Vogel D.L., Wade N.G., Haake S, *Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help*, „J Couns Psychol”, 53.

http://www.zso3slupsk.pl/Serwis_Humanistyczny/zadania_domowe_testy/rene-sans/czytanie_ze_zrozumieniem/filozofia/Mirandola.pdf.

Łukasz Sułkowski
Społeczna Akademia Nauk

The ethos of management as an academic science

Abstract: Ethos (from the Greek word meaning ‘order’) is the lifestyle of a given community, the general orientation of its culture, the hierarchy of values adopted by the community that are directly formulated or deduced based on human behaviour. Numerous authors point to the symptoms of a crisis in science, paradoxically resulting from fast social changes caused to a large extent by scientific development. Consequence of restoring confidence in public, civil and social institutions such as universities, political parties and social organisations should be an increase in civic engagement. Perhaps, the key in this case is orientation towards an increase in social capital and civic engagement, which will lead to the development of ‘network communities’ based on sustainable development and restoring of management academic ethos.

Key-words: academic ethos, management, science.

Introduction

Ethos (from the Greek word meaning ‘order’) is the lifestyle of a given community, the general orientation of its culture, the hierarchy of values adopted by the community that are directly formulated or deduced based on human behaviour [Encyklopedia PWN, <http://www.pwn.pl/>].

The ethos of an activity provides people who perform the activity with a collective identity. The ethos of management sciences is mostly related to the increasing professional and academic significance of our science in the modern world. Representatives of management science bear the responsibility connected with the creation and development of the identity of the largest group of people exercising power, i.e. managers. Apart from the issues of instrumental rationality, such as the effectiveness of organisational activities and the ef-

fectiveness of management, the issues of the social and moral responsibility of managers and organisations are equally important [Machan 2007, Visser, Matten, Pohl, Tolhurst 2007]. From the point of view of the development and reinforcement of the identity of our discipline and its image in today's world, the issue of social responsibility of organisations and business ethics should be the core subject of management science [Gasparski 2003]. It seems that such a humanist perspective is becoming more and more significant, as both organisational researchers and managers in Poland and around the world are becoming increasingly sensitive to ethical problems in management [Społeczna odpowiedzialność biznesu 2007].

Academic ethos

Academics are employed in academic institutions which are key to the creation of scientific identity and ethos. According to the modern ideal, science is an activity based on a sense of mission. Society expects the highest ethical and professional standards from researchers and academic teachers. Universities create and disseminate scientific knowledge which contributes to the improvement of the human condition, and so should be based on the norms of selfless development of human thought. However science, like all institutions, is a reflection of social and civilisation problems of the present time. Developed consumerist societies, although built upon the works of science and technology, act to perform deep transformations of the ideal and institution of science. One of the significant elements of this change is the erosion of the ethos of science, leading to the decline of the role of universities and academics.

Looking for the criteria that distinguish academic science, one can point to the intellectual ethos and norms of academic science. Of course academic ethos is a cultural construct flowing out of the norms of modern, European concept of science [Sułkowski 2008]. The ethos of intellectuals, protected by independent academic centres, assumes broad horizons, creativity, independence and sovereignty, engagement in social life and impeccable ethical attitudes. An intellectualist-scientist is subject to the strict discipline of their academic community, which should respect independence, critical sense and the autonomy of research. R. Merton put forward four norms of academic science [Merton 1996]:

1. universalism;
2. communalism;
3. selflessness;
4. organised scepticism.

Universalism assumes impersonal criteria for scientific cognition, which are accepted or rejected only from the point of view of their veracity or falsity.

Communalism requires openness and common access to both research results and methodological methods. Selflessness means the actual independence of science from social interests, guaranteeing the freedom of research. The last norm, organised scepticism, is based on a striving for the falsification of proposed scientific solutions by a community of researchers, thanks to which true theories can survive the crossfire of tough factual criticism.

Norms reflected in academic institutions and the social roles of scientists form a coherent social system stemming from modern science, which – once upon a time – provided an opportunity to understand a significant part of the reality people live in and to introduce changes improving people's standards of living. However, with the development of post-industrial society in the second half of the 20th century, the model of the academic institution was criticised as anachronistic.

Crisis of academic ethos

Numerous authors point to the symptoms of a crisis in science, paradoxically resulting from fast social changes caused to a large extent by scientific development. According to J. Ziman, as early as in the second half of the 20th century there was a departure from modern academic science towards 'post-scientific' norms. Ziman describes this post-academic (or 'industrial') science using five adjectives: proprietary, local, authoritarian, commercial and expert. These form the concept of developing practical, limited and proprietary knowledge, focused on the analysis of very detailed, often technical or administrative solutions to problems. Scientists become contracted, dependent experts who do not have the liberty of performing basic and less pragmatic research. 'Post-science' is characterised by a negation of academic norms, which leads to a very high level of scientific pathology and questions the moral honesty of science [Ziman 2002, pp. 28–50, 67–68, 330]. As P. Sztompka noticed, in recent decades we have faced a crisis of confidence in science, being a result of the negation of academic science norms [Sztompka 2007, p. 373].

Due to its entanglement in a network of economic and political interests, modern science is becoming more and more detached from the ideal of selflessness. It serves the interests of great business, power, owners and managers, which makes it increasingly dehumanised and instrumental. What acquires significance now is the research and education in practical disciplines, while the educational profile is narrowed to education within one specialisation. The decision-makers' demand for research and the financial dependency of researchers on banks also limit the scientific freedom of speech, and usually violate the norms of communalism. People who order research do not want to make the results available to competitors, as their aim is to use the knowledge to achieve competitive advantages. The commercialisation of science is also ma-

nifested in the marketing of intellectual property, which assumes the sales of intellectual property rights, often perceived as commercial brands, and the use of techniques of social engineering to propagate one's own concepts. Extreme examples of such activity in management science are the unethical practices of some 'management gurus' and consulting companies [Micklethwait, Wooldridge 200].

The academic ethos in management, from the very beginning of the discipline, was of an ambivalent character. Eminent originators of theories were usually also practitioners and advisors, which determines the specificity of our science and is the source of dangers related to its selflessness. The norm of universalism is undermined by the development of bureaucratic power structure and an academic corporation creating authorities based on influence, often reducing the amount of valuable research by ritual appeals to methodological purism. The bureaucratisation of science also entails the transformation of scientific ethos into technocratic ethos, focusing on career and scientific administration, and limiting creative activity. Distrust of scientific institutions and authorities then increases. Often, the opinions of scientists, who are not entirely blameless in this respect, are perceived as biased and dictated by personal interests. The popularisation of science loses its significance, as ordinary people have given up their ambition to understand the fundamentals of knowledge about the world, focusing their interests on other aspects of social life. Escapism and the scientific ignorance of the average citizen are now more and more alarming, as they take forms related to the influence of irrationality, an example of which is the fashion for 'alternative medicine' or paranormal phenomena.

An in-depth cultural change is also connected with the gradual dismantling of academic institutions. Although new universities and research centres are opening, and existing ones are developing quickly, they are often losing their academic character. The diagnosis of reasons for this crisis of academic institutions is related to economic and socio-cultural factors. I. Wallerstein believes that in the second half of the 20th century the growth in the world's university system became exponential, while the economic foundations were weakened [Wallerstein 2007, p. 81]. Most developed countries have already questioned the model of pro bono universities, i.e. institutions that encourage researchers to perform scientific work and take part in social life, making the world a better place; knowledge for the human good, with the purpose of universities being to solve the most important social problems, such as fighting off diseases, environmental pollution and poverty [Krimsky 2006, p. 266].

Academics are increasingly often taking the position of 'academic capitalism', rejecting pro bono activities for market values (such as profit) [Slaughter, Leslie 1997, p. 179]. Within the structure of university management,

this means focusing mainly on generating income from trading knowledge, technology and intellectual property rights.

The directions of research and education then depend on 'sponsors' and national policy. Research centres are able to develop mostly due to industrial applications, which in most cases are a result of basic research taking many years, which the state does not want to subsidise. In subsequent decades, universities will cooperate more and more closely with enterprises, which on the one hand will result in education adjusted to the labour market's demands, but on the other hand entails a danger of the complete rejection of general and humanist education in favour of deepening specialisations.

Universities focus only on education, which has gained an egalitarian character. On the one hand, this means a great profit for society, as there are more and more people with higher education, but on the other hand it is a naturally mass education, focusing on specialists and not intellectuals. This is confirmed by the statistics concerning the choice of fields of study, as well as the construction of curricula and the selection of the teaching staff. If the current tendency is maintained, a definite majority of universities will become certified training companies, focusing on vocational subjects.

The crisis of confidence in science is closely related to the appearance of post-modern consumerist society [Sułkowski 2006]. In consequence, the role of science and academic institutions has declined. Striving for truth and understanding reality have been substituted by pragmatic and market values, as well as power and social control. Academic science has turned into 'post-science' or 'industrial science'. Let's hope it will not change into 'pseudo-science'.

However, it seems that the change of the role of science is not 'a historical necessity' and both scientists and its supporters should make an effort to re-build its image and ethos – P. Sztompka indicates that it is necessary to restore confidence in science and scientific ethos [Sztompka 2007, p. 376]. This is possible only through the implementation of high academic standards, the popularisation of science and an increase in the quality of functioning of scientific institutions.

Conclusion

Consequence of restoring confidence in public, civil and social institutions such as universities, political parties and social organisations should be an increase in civic engagement. Perhaps, the key in this case is orientation towards an increase in social capital and civic engagement, which will lead to the development of 'network communities' based on sustainable development [Castells 2004, pp. 367–376] and restoring of management academic ethos.

Bibliography

- Castells M. (2004), *The Power of Identity*, Blackwell Publishing, Oxford 2004.
- Encyklopedia PWN, www.pwn.pl, entry: etos.
- Gasparski W. (ed.) (2003), *Europejskie standardy etyki i społecznej odpowiedzialności biznesu*, WSPiZ.
- Krimsky S. (2006), *Nauka skorumpowana?*, PIW, Warszawa.
- Machan T.R. (2007), *The Morality of Business: A Profession for Human Wealthcare*, Boston.
- Merton R.K. (1996), *On Social Structure and Science*, P. Sztompka (edition and preface), University of Chicago Press, Chicago 1996.
- Micklethwait J., Wooldridge A. (2000), *Szamani zarządzania*, Zysk i S-ka, Warszawa.
- Slaughter S., Leslie L.L. (1997), *Academic Capitalism*, The John Hopkins University Press, Baltimore 1997.
- Spółeczna odpowiedzialność biznesu w Polsce. Wstępna analiza* (2007), raport Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP), Global Compact, Warszawa.
- Sułkowski Ł. (2006), *Spółeczeństwo informacyjne a kultura konsumpcyjna* [in:] *Koncepcje, modele i metody zarządzania informacją i wiedzą*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego, Wrocław 2006.
- Sułkowski Ł. (2008), *Czy warto zajmować się kulturą organizacyjną?*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 6.
- Sztompka P. (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków.
- Sztompka P. (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków.
- Visser W., Matten D., Pohl M., Tolhurst N. (eds.) (2007), *The A to Z of Corporate Social Responsibility*, London, England; New York, NY: Wiley.
- Wallerstein I. (2007), *Europejski uniwersalizm. Retoryka władzy*, Scholar, Warszawa 2007.
- Ziman J. (2002), *Real Science*, Cambridge University Press, Cambridge.

Zofia Warzyńska-Bartczak
Uniwersytet Medyczny, Łódź

Role społeczne a władza. Paternalizm w psychiatrii

Social roles and power. Paternalism in psychiatry

Abstract: Presentation of the changing boundaries of medical paternalism, in its particular aspect, which is the psychiatric care – is a subject of the paper. The text outlines changing over the centuries attitude towards people with mental illness, with a particular focus on contemporary canons of psychiatric care. There were described different ways of defining paternalism, stressing the differences between soft and hard paternalism. Presented legislation designating the canons dealing with mentally ill, pointed out the potential dangers and abuses in this area and reference was made to the applicable ethical rules. The fundamental importance of patient autonomy and the right doctor – patient relationship was specially stressed.

Key-words: paternalism, psychiatry, patient autonomy, social roles, power, ethics.

Wprowadzenie

Władza (lub stosunek władzy) bywa definiowana jako zdolność do kontrolowania działań innych ludzi. Według Maksa Webera polega ona na tym, że dany aktor może narzucić swoją wolę innym aktorom społecznej interakcji [Reykowski 2000, s. 380]. Istnieją różne formy władzy, na przykład rodzicielska, ekonomiczna czy polityczna.

Każda forma władzy daje tym, którzy ją sprawują, pewne „uprawnienia”, którymi reszta grupy nie dysponuje. Oczywiście jest, że posiadanie władzy sprzyja jej wykorzystywaniu nie tylko w sytuacjach tego wymagających. Nadużywanie władzy jest dość powszechne, co zauważa Wosińska [2004, s. 239],

przytaczając maksymę: „Władza wykazuje tendencję do korupcji, władza absolutna zaś – prowadzi do absolutnej korupcji”.

Tolerancja społeczna dla władzy bywa dość szeroka, szczególnie wtedy, gdy jej wykorzystywanie nie uderza bezpośrednio w interes poszczególnych jednostek lub też wtedy, gdy istnieje społeczne przyzwolenie na korzystanie z nadzwyczajnych uprawnień wynikających z posiadania władzy. W niektórych sytuacjach oczekuje się wręcz, że jednostki, pełniące określone role społeczne bądź zawodowe, w pełni wykorzystają swoje uprawnienia wynikające z tych ról. Takich postaw oczekuje się od przedstawicieli niektórych zawodów, na przykład od reprezentantów wymiaru sprawiedliwości czy też lekarzy.

To właśnie lekarzom „dane zostały” nadzwyczajne uprawnienia. Już z samej relacji pacjent – lekarz generalnie wynika pewna asymetria [Ostrowska 2011, ss. 11–12]. To pacjent potrzebuje wiedzy, umiejętności i pomocy lekarza, a nie odwrotnie. Pacjent ponadto reprezentuje samego siebie, podczas gdy za lekarzem stoją prestiż wiedzy medycznej i system instytucji opieki zdrowotnej. Będąc w sytuacji takiej zależności, pacjent na ogół zrzuca się jakiejś części swojej autonomii na rzecz lekarza i spełnia jego różne polecenia, niekiedy także dotyczące spraw, o których normalnie decydowałby sam. Szczególnie widoczne jest to w przypadku pacjenta hospitalizowanego.

Stopień zachowanej autonomii pacjenta różnić się może w zależności od przyjętego modelu wzajemnych interakcji między nim a lekarzem. W sytuacji pełnego podporządkowania pacjent pozbawiony jest jakichkolwiek możliwości wyboru, a u podstaw takiej relacji leży założenie, że lekarz wie najlepiej, co jest dobre dla drugiej osoby. Od modelu takich relacji, które należałoby określić jako paternalistyczne, różni się model partnerski. W modelu tym pacjent otrzymuje od lekarza informacje i rady, na podstawie których wspólnie podejmują decyzje, a zatem autonomia pacjenta nie jest ograniczona w takim zakresie jak w modelu paternalistycznym, gdy lekarz w pełni korzysta z „danych mu” z racji swojej funkcji zawodowej uprawnień, zgodnie z pełnioną rolą społeczną [por. Bańka, 2000, s. 323].

Zauważyć jednak należy, że oczekiwania społeczne i tolerancja wobec pewnych zachowań zmieniają się. Takim modyfikacjom podlegają choćby postawy odnoszące się do relacji lekarz – pacjent, szczególnie zaś psychiatra – pacjent. Jeszcze stosunkowo niedawno, bo zaledwie jedno pokolenie wstecz, postawa paternalistyczna znajdowała wielu zwolenników – nie tylko w kręgach lekarskich. Współczesne standardy etyki psychiatrycznej, czy – szerzej rzecz ujmując – etyki medycznej, zmierzają ku zasadzie poszanowania autonomii pacjenta, choć wielu badaczy nadal ma wątpliwości, czy trwałe zmiany postaw i zachowań już się dokonały. Hartman zauważa [2011, s. 28], że obecnie znajdujemy się w ryzykownym okresie przejściowym, kiedy stary etos lekarski i oparta na nim kultura moralna odchodzą w przeszłość, a nowa etyczność (...) jeszcze

nie jest ugruntowana. Panujące stosunki i Kodeks Etyki Lekarskiej w żaden sposób nie zachęcają do piętnowania nadużyć, nie mówiąc już o ochronie tych, którzy chcieliby je zwalczać.

Ambiwalentny stosunek do osób psychicznie chorych, wynikający najczęściej z lęku przed nieznanym, przekładał się na sposób traktowania tych pacjentów i ich społeczną izolację przez całe wieki. Szczytem złego traktowania w warunkach instytucjonalnych był okres francuskiego absolutyzmu. „Wielkie zamknięcie” osób psychicznie chorych, o którym pisze Foucault [1987], było czymś więcej niż tylko ich fizycznym odosobnieniem. Było deprecjacją samego obłądu, odarciem z człowieczeństwa [Porter 2003, ss. 107–108]. Analizując specyfikę tego przerażającego zjawiska społecznego, Foucault przekonuje, iż ów siedemnastowieczny „wynałazek” zyskał od razu wymiar więzienia nieosiągalnego nawet dla średniowiecznych przybytków tego typu.

Wiek XVIII, a tym bardziej XIX, uchodzą za definitywny koniec „wielkiego zamknięcia”. Jednak nie wszyscy zgadzają się z tą opinią. Szczeklik dowodzi [por. 2007, s. 45], że zarówno cały wiek XIX, jak i znaczna część ubiegłego stulecia, to wciąż era zakładów dla obłąkanych, które były schroniskiem dla „wszelkiej maści nieszczęśników”: sparaliżowanych, otępiałych, katatoników. Zakłady te nie przypominały nowoczesnych lecznic przywracających zdrowie, lecz kierujące się własnymi regułami „państwa w państwie” – miejsca godne politowania, siedliska perwersji, gdzie jedynym pewnikiem jest brak wyleczenia. Miejsca te to jakby zapomniane przechowalnie ludzi nikomu do niczego niepotrzebnych, porównywane też czasem do wielkiego, śpiącego potwora. „Były to miejsca nieszczęścia, życia zamrożonego, unieruchomionego, gdzie zrywały się wszelkie więzi i doświadczano nieustannie śmierci bez umierania” [Szczeklik 2007, s. 45].

Czy takie miejsca nadal istnieją? Tak, istnieją. Jednak nie wszyscy je zauważają. Zazwyczaj to wierzchnie odzienie decyduje o tym, czy tego typu przybytki postrzegane są jako nowoczesne instytucje naukowe połączone z komfortowymi szpitalami, czy też smutne miejsca odosobnienia i odcięcia od świata. Ci, którzy noszą fartuchy, skłaniają się zazwyczaj ku pierwszej opinii, zaś ci, którzy chodzą w piżamach, reprezentują zwykle to drugie stanowisko.

1. Granice paternalizmu medycznego

Tradycja medycyny jest starsza niż demokracja, toteż przez wieki w społeczeństwie tradycyjnym za nienaruszalną wartość uważano posłuszeństwo i nietykalność hierarchii. Szczególne uzasadnienie miało to w odniesieniu do świata medyków, jako że relacje lekarza z pacjentem opierały się na wyraźnej przewadze lekarza – przewadze tak psychicznej, jak i intelektualnej.

Jeszcze do niedawna istniało społeczne przyzwolenie na pewien protekcjonalizm lekarzy w stosunku do pacjentów, co obecnie ulega zmianie. Jednakże

nadal zwolennicy paternalizmu twierdzą, że nadmierne akcentowanie autonomii pacjenta prowadzi do dehumanizacji relacji pacjent-lekarz [por. Biesaga 2006, ss. 90–98; Hartman 2012, s. 105].

Za właściwą koncepcję autonomii przyjmowane jest jej rozumienie arystotelesowskie – jako cnoty moralnej, a szczególny nacisk położony jest na akcentowaniu dwustronnej odpowiedzialności – tak lekarza, jak i pacjenta. Jak bowiem podkreśla Nowacka [2008, s. 326] – „lekarz musi dostrzegać w swym pacjencie osobę, czyli byt rozumny, z natury wolny i autonomiczny w swych działaniach, a z drugiej strony pacjent musi swą osobową autonomię odpowiednio rozwijać, kształtować i wzmacniać”. Kwestia sporna zazwyczaj dotyczy tego, czym jest działanie „dla dobra drugiego człowieka”, co to jest „dobre” drugiej osoby, w jakich sytuacjach można za kogoś decydować i wreszcie – gdzie leży granica między paternalizmem prawdziwym, upoważnionym i nieupoważnionym [Nowacka 2005, ss. 12–13].

Wydaje się, że paternalizm jest najpowszechniejszym i najgłębszym problemem medycyny [Gert i wsp. 2009, ss. 322–343]. Zazwyczaj, pod pojęciem paternalizmu prawdziwego rozumie się działanie dla dobra drugiego człowieka w sytuacji, gdy człowiek ten nie dysponuje pełną autonomią [Biesaga 2005, s. 20; Nowacka 2008, ss. 326–329]. Układ ten funkcjonuje, na przykład, w relacjach między rodzicami a ich małymi dziećmi. W sferze działań medycznych przyjmuje się zaś, że lekarz ma prawo czy wręcz obowiązek przyjąć taką postawę wobec pacjenta nieprzytomnego lub głęboko upośledzonego umysłowo. Jednak, gdy nieprzytomny odzyska świadomość – decyduje już sam za siebie, podobnie jak dziecko wyzwala się spod kurateli rodziców, gdy dorośnie. Jest to więc – na co wskazuje sama nazwa – rodzaj opieki ojcowskiej. Może jednak też to być, w nieco innym – szerszym rozumieniu – sprawowanie kontroli i dominacji pod pozorem ochrony. W węższym znaczeniu paternalizmem określa się dopuszczalność ograniczenia wolności jednostki, wtedy, gdy może ona wyrządzić sobie poważne zło (szkodę) albo nie jest w stanie zapewnić sobie ważnego dobra (korzyści). Istotnym wydaje się, co podkreśla Dąbrowski [1995, ss. 53–59], że zasada ochrony paternalistycznej ma zastosowanie tylko wtedy, gdy zło jest wyrządzane sobie, a nie innym.

Paternalizm upoważniony ma miejsce wtedy [por. Nowacka 2005, s. 13; Ślęczek-Czakon 2010, ss. 5–13; Wroński i wsp. 2008, ss. 349–352], kiedy dana osoba udziela wyraźnego lub domniemanego upoważnienia drugiej osobie do podejmowania wszelkich lub – co zdarza się o wiele częściej – określonych czynności z intencją działania dla jej dobra. W praktyce medycznej ten rodzaj paternalizmu pojawia się dość często i dotyczy zazwyczaj sytuacji, gdy pacjenci nie chcą być w pełni (drobiazgowo) poinformowani o stanie swojego zdrowia i szczegółach planowanych zabiegów medycznych. Powody zwykle są dwa: niewystarczająca wiedza medyczna oraz obawy dotyczące własnej odporności

psychicznej na nie zawsze pomyślne prognozy terapeutyczne. W takiej sytuacji pacjent „oddaje się w ręce lekarza”, to znaczy upoważnia go do podejmowania w jego imieniu jak najlepszych decyzji dotyczących dalszego leczenia.

Paternalizm nieupoważniony polega na przyznaniu sobie przez jedną osobę prawa decydowania o innej osobie, mimo że osoba ta jest w pełni świadoma i zdolna do samodzielnego podejmowania decyzji. Z reguły, jak podkreśla Nowacka [2005, ss. 13–14], osoba przyjmująca taką postawę motywuje ją jakimiś racjami wyższego rzędu. Na taką z pozoru absurdalną sytuację zwracają też uwagę Gert i wsp. [2009, ss. 199–210, 360]. Z drugiej strony autorzy przestrzegają przed tym, by nie popaść w inną skrajność. Podkreślają, że choć paternalizm często bywa nieuzasadniony, to nie zawsze jest on moralnie niedopuszczalny [Gert i wsp. 2009, s. 321]. Jak subtelne są te rozróżnienia, niech świadczy przestroga, by nie przekraczać dopuszczalnych granic, argumentując swe poczynania dobrymi intencjami: „Wielu ludzi sądzi, że do działania moralnego wystarczą same tylko dobre zamiary. Analiza problemu paternalizmu pokazuje, że moralność wymaga czegoś więcej niż dobrych intencji, gdyż dobrymi intencjami odznaczają się zarówno nieuzasadnione, jak i uzasadnione działania paternalistyczne” [Gert i wsp. 2009, ss. 14–19, 345–382]. W praktyce działań medycznych niekiedy bardzo trudno jest rozgraniczyć paternalizm upoważniony od nieupoważnionego. Szczególnie cienka i płynna granica między obiema postawami może zarysowywać się w przypadku relacji między lekarzem – psychiatrą a chorym psychicznie pacjentem.

Mimo iż obecnie odchodzi się od zachowań paternalistycznych, istnieją sytuacje usprawiedliwiające takie postawy. Zastanawiając się, w jakim zakresie paternalizm w medycynie jest dopuszczalny, problem ten należałoby rozważać z dwóch punktów widzenia: od strony lekarza oraz z punktu widzenia pacjenta. W pierwszym przypadku chodzi o uzyskanie odpowiedzi na pytanie, w jakich granicach lekarz może akceptować dobrowolne pozbawienie się przez pacjenta prawa współdecydowania o podejmowanych działaniach medycznych. Drugi aspekt problemu dotyczy granic, w jakich pacjent ma moralne prawo zrezygnować ze swojej osobowej autonomii.

Lekarzowi bardzo trudno jest dokonać rozgraniczenia między paternalizmem upoważnionym a nieupoważnionym, nawet w przypadku osób chorych „jedynie” somatycznie, aczkolwiek i tu w codziennej praktyce natrafić można na niemal nierozwiązywalne dylematy (na przykład skłaniania pacjentów do bolesnej rehabilitacji, która może przynieść dobre rezultaty, ale jest niezwykle męcząca, a pacjent może nie widzieć jej sensu). Zapewne łatwiej byłoby podjąć lekarzowi decyzję, gdyby wyznacznikiem był stan pacjenta, możliwy do określenia w kategoriach „zerojedynkowych” jako stan pełnej świadomości lub też stan nieświadomości. Jednak zazwyczaj pacjent znajduje się w stanie pośrednim – przytłumionej świadomości, przy czym cały czas mówimy o pacjencie somatycznym.

W przypadku osób z zaburzeniami psychicznymi – lekarzowi jeszcze trudniej jest określić ich rzeczywisty stan świadomości i, co za tym idzie, podjąć decyzję o przyjęciu względem nich postawy paternalistycznej bądź też wstrzymaniu się z tą decyzją. Jednak autonomia jest niezbywalna – może jedynie być ograniczona.

Człowiek zdolny umysłowo do decydowania o sobie ma zdolność, a tym samym prawo podejmować decyzje dotyczące własnego zdrowia, w tym przede wszystkim dawać dobrowolną, opartą na stosownym rozeznaniu zgodę na proponowane mu leczenie. Granice dopuszczalnego paternalizmu (lub wręcz przymusu) określa zawsze kompetencja chorego oraz uprawnienia innych osób, mogących ponieść szkody z powodu autonomicznej decyzji tego chorego [Hartman 2012, s. 106].

2. Paternalizm w psychiatrii

Przytoczone w poprzednim podrozdziale określenia paternalizmu medycznego nie są, rzecz jasna, jedynymi funkcjonującymi wśród lekarzy, etyków i filozofów. Jacek Hołówka, zajmujący się między innymi problemem paternalizmu w psychiatrii, przytacza ich znacznie więcej [1995, ss. 25–45]. Różnią się one między sobą nie tylko nazwiskiem autora, który dokonał ostatecznego sformułowania, ale – przede wszystkim – zakresem autonomii pacjenta, w stosunku do którego zostały podjęte określone działania.

W przytoczonym zestawieniu posłużono się wyłącznie tymi definicjami, które pozbawione są elementu oceniającego, tym samym nie niosą ze sobą ani pozytywnego, ani pejoratywnego ładunku emocjonalnego, lecz pozostają neutralne.

Większość autorów, jak twierdzi Hołówka, zgadza się ze wstępnie zarysowaną charakterystyką paternalizmu, zakładającą, że czyn ma charakter paternalistyczny wtedy, gdy (1) jest dokonany dla czyjegoś dobra; (2) a osoba, ze względu na którą czyn jest dokonany nie wyraziła zgody na takie postępowanie. Cytowany przez Hołówkę Dworkin [Hołówka 1995, ss. 25–45; Gert i wsp. 2009, s. 329], dodaje do tego jeszcze jeden warunek uznania czynu za paternalistyczny. Musi on (3) zakłócać swobodę działania jednostki. Z kolei Culvert i Gert [Gert i wsp., 2009, ss. 321–323; Hołówka 1995, ss. 25–45] do poprzednio sformułowanych warunków dodają jeszcze jeden, a mianowicie, że czyn paternalistyczny (4) gwałci jakąś normę moralną, zaś warunek (2), mówiący o tym, że podopieczny nie wyraził zgody, dookreślają (5) – „choć był w stanie ją wyrazić”. Do wcześniejszych warunków jeszcze jeden dokłada Childress, a mianowicie, że (6) sprawca powołuje się na prawo do podejmowania decyzji za kogoś z uwagi na własną, wyższą zdolność podejmowania decyzji.

Do podanych warunków – koniecznych, by czyn uznać za paternalistyczny, Hołówka proponuje dodać jeszcze dwa: (7) czyn jest dokonany wobec osoby, która sama nie potrafi wystarczająco dbać o siebie oraz (8) podopieczny nie

jest w stanie podjąć decyzji. Podsumowując dotychczasowe ustalenia, można więc uznać, że paternalizm to działanie skuteczne i kompetentne, dokonane dla dobra osoby bezradnej, choć bez jej akceptacji.

Widać więc różnice między ujęciem Nowackiej a podejściem Hołówki, oboje jednak różnicują paternalizm na „słabszy” i „mocniejszy”. Istnieje wiele definicji opisujących stopnie jego nasilenia, jako że wobec autonomii drugiej osoby można przyjąć mniej lub bardziej radykalne stanowisko. Silny paternalizm, jak opisuje go Feinberg [Dąbrowski 1995, ss. 53–59], oznacza dopuszczalność ochrony jednostki wbrew jej woli przed jej własnymi szkodliwymi czynami albo też świadczenie jej dobra nawet wtedy, gdy jest ona zdolna do świadomego i swobodnego wyboru. Słaby paternalizm to, według Feinberga, przymusowa ochrona jednostki, która nie jest zdolna do świadomego i swobodnego wyboru.

Stanowisko dogmatyczne i radykalne w obronie autonomii zakłada, że świadoma swych czynów osoba ma ostateczne i niepodważalne prawo decydowania o swoim losie. Hartman akcentuje [2012, s. 104], że chory ma pełne prawo, a nierzadko realną możliwość, aby nabyć pewien zasób wiedzy medycznej istotny dla zrozumienia jego schorzenia, stając się przez to bardziej świadomym uczestnikiem procesu decyzyjnego. Szacunek dla autonomii pacjenta, powodujący wymóg uzyskania w każdym możliwym przypadku dobrowolnej, świadomej i kompetentnej zgody pacjenta na postępowanie medyczne, to za mało – wielu pacjentów zasługuje bowiem na to, by uszanować także zdobyte przez nich kompetencje medyczne.

Jednak, jak podkreśla Hołówka, zasada autonomii musi być ograniczona, gdyż należałoby albo uznać, że we własnych sprawach nie można popełnić błędu albo – że błąd ten jest nienaprawialny, to znaczy sam zainteresowany musi go rozpoznać bez pomocy innych. Dlatego też, w przypadku konfliktu między użytecznością a autonomią, zasadnicze znaczenie ma zrozumienie motywów podopiecznego: „Jeśli pacjent podaje zrozumiałe powody swej decyzji, to nawet najbardziej ekstrawaganckie pragnienia – o ile nie gwałcą uprawnień innych osób – zasługują na szacunek i realizację. Jeśli natomiast pacjent nie umie podać uzasadnienia swych decyzji, to jego autonomia jest urojeniem i liczą się tylko względy utilitarne” [Hołówka 1995, ss. 25–45].

W przypadku konfliktu między użytecznością a autonomią autor proponuje zastosowanie praktycznej procedury, obejmującej dwie reguły. Pierwsza z nich akcentuje wybór postępowania najbardziej użytecznego. Przy dostatecznie jasno sformułowanym planie życiowym – oceny osoby bezpośrednio zainteresowanej oraz kompetentnych osób postronnych powinny się zbiegać. Zasada autonomii natomiast wyposaża osobę zainteresowaną w prawo weta – ma ona prawo zmiany samego planu w myśl sobie tylko znanych kryteriów. Zadaniem psychiatry i psychoterapeuty jest więc pełnienie roli przewodnika,

mistrza czy nauczyciela, który ma pomóc zagubionemu pacjentowi w ułożeniu planu życiowego. Oczywiście jest jednak, że może go tylko wesprzeć w tym przedsięwzięciu.

Zdaniem Hołównki, słaby paternalizm jest w psychiatrii dopuszczalny, a nawet wskazany, zaś jego mocna wersja może być postawą uprawnioną w przypadkach szczególnie trudnych, w stosunku do pacjentów, którzy nie mogą zająć kompetentnego stanowiska i takich, których stan może się istotnie pogorszyć, jeśli nie zostanie podjęte leczenie wbrew ich protestom. Specyfika psychiatrii polega zaś na tym, że częściej niż inne dyscypliny medyczne zajmuje się pacjentami wymagającymi traktowania z pozycji mocnego paternalizmu oraz, że jednym z jej możliwych celów jest nauczanie pacjenta, jak korzystać z prawa weta chroniącego jego autonomię. Jest to o tyle trudne, że nie wiadomo, kiedy pacjent nabiera zdolności do korzystania z tego prawa, zatem wszelkie decyzje należy zostawić wrażliwości i rozsądkowi lekarzy oraz ich umiejętnościom nawiązania kontaktu z pacjentem.

Ponadto, jak zauważa Szczeklik [2002, s. 143], niechęć do paternalizmu wprowadzi słusznie uwypukliła rolę chorego i jego wolność, ale przyniosła też szkody. W skrajnych przypadkach okazała się bowiem sporem egoistycznych wolności – pacjenta i lekarza. A przecież zarówno autonomia jednego, jak i drugiego muszą być podporządkowane dobru pacjenta. Trzeba więc uważać na to, by „nie wylać dziecka z kąpielą”: to nie autonomia, ale osoba jest wartością absolutną. Godności osoby nie należy redukować do jej wolności. Pamiętać więc trzeba o sprawie najbardziej oczywistej ze wszystkich, a mianowicie, że nie ma lepszej płaszczyzny do osiągnięcia pełni dobra pacjenta niż wzajemne zaufanie. „Środowisko zaufania jest środowiskiem terapeutycznym. Buduje przestrzeń bezpieczeństwa dla chorego. Budzi jego wiarę w ludzi” [Szczeklik 2007, ss. 100–101].

Oprócz nakreślonych już problemów, w etyce psychiatrycznej pojawiają się i inne dylematy moralne. Najczęściej należą do nich zagadnienie tajemnicy zawodowej (szczególnie w odniesieniu do rodziny pacjenta, która mogłaby wspierać terapię, lecz w takiej sytuacji lekarz byłby zmuszony do ujawnienia szczegółów związanych z chorobą pacjenta) oraz szczegółowe kwestie wiążące się z zagadnieniem paternalizmu – takie jak chociażby problem przymusowego leczenia, ocena stopnia kompetencji pacjenta i jego zdolności do wyrażenia świadomej zgody na leczenie, wreszcie – dylemat związany z prowadzeniem badań klinicznych, zwłaszcza jeśli pacjent nie jest zdolny do wyrażenia świadomej zgody [Szawarski 2005, ss. 9-14; Szewczyk 2009, t. 2, ss. 57–126].

Jak podkreśla wielu znawców przedmiotu, w tym – Kępiński [2003] czy Szczeklik [2007], chorzy psychicznie przychodzą do lekarza, oczekując pomocy i zrozumienia. Towarzyszy im „ból istnienia”, cierpienie rozrywające duszę, niepewność i lęk. „A lekarz, nie bacząc na lęk chorego (i swój własny), wiedząc,

jak mało wie (zawsze za mało), mówi: Stanę przy tobie. Razem spojrzymy niebezpieczeństwu w twarz. I wtedy opadają wątpliwości, w jakie myśl nasza stroiła się przez wieki. Kore – dziewczynka pokazuje się nam w źrenicy chorego. Staje w blasku, jasna i wyrazista, w tej krótkiej chwili, gdy słyszy nasze przesłanie: Będę z tobą. Nie opuszczę cię. Nie zostaniesz sam” [2007, ss. 270–271].

Jak to więc już zostało zarysowane – istotą relacji między lekarzem a pacjentem (niezależnie od wszystkich zapisów prawnych) jest kontakt emocjonalny, zaś jedną z podstawowych umiejętności psychiatrycznych jest, jak twierdził Kępiński, „zdolność zrozumienia i wczucia się w drugiego człowieka niezależnie od tego, czy człowiekiem tym będzie geniusz, czy też idiota” [Ryn 2004, ss. 184–185].

Psychiatria, jak podkreśla Shorter [2005, ss. 7–8], zawsze była rozdarta między dwie wizje choroby umysłowej. Pierwsza z nich łączy zaburzenia psychiczne z biologią kory mózgowej, natomiast druga akcentuje psychospołeczny aspekt życia pacjentów. Mimo że obydwa podejścia często pozostają w opozycji do siebie – mają zbieżne zapatrywania na temat ogromnej roli psychoterapii, w tym – stosunku lekarza do pacjenta. Ten powszechny obecnie pogląd zaczął kiełkować w pierwszych dekadach XIX stulecia, by ostatecznie skryształizować się w latach 40. XIX wieku, kiedy to zakłady psychiatryczne zaczęły przekształcać się z przytułków w placówki lecznicze, a lekarze czynili pierwsze próby wykorzystywania terapeutycznego oddziaływania w relacji lekarz – pacjent.

3. Przymus w psychiatrii

Jak już wspomniano, współczesne kanony etyczne zakładają wyrażenie zgody na świadczenie zdrowotne [Szewczyk 2009, t. 1, ss. 105–106]. By zgoda ta była w pełni świadoma, musi być przyzwoleniem dobrowolnym oraz poprzedzonym informacją, którą pacjent jest w stanie zrozumieć. W zależności od tego, kto się zgadza na proponowaną procedurę medyczną, mówimy o zgodzie własnej – wyrażanej przez samego pacjenta, zgodzie równoległej – dotyczącej pacjentów małoletnich i/lub osób ubezwłasnowolnionych i ich przedstawicieli ustawowych na tak zwane zabiegi proste, przy czym – zgodę równoległą może także wyrazić opiekun faktyczny; ostatni zaś rodzaj zgody stanowi zgoda zastępcza – podejmowana w imieniu pacjenta przez inną osobę.

Niezależnie od formy wyrażenia zgody, musi ona łącznie spełniać warunki, będące kryteriami jej skuteczności prawnej. Powinna być zatem zgodą świadomą (zgoda wewnętrzna), zakomunikowaną (zgoda zewnętrzna), udzieloną pozytywnie (brak sprzeciwu nie jest zgodą) oraz uprzednią – wyrażoną przed przystąpieniem do planowanych procedur.

Przymus w medycynie obejmuje przede wszystkim problematykę obligatoryjnych szczepień ochronnych, obowiązkowych badań diagnostycznych, przymusowej hospitalizacji i terapii w odniesieniu do niektórych chorób zakaźnych

oraz przypadku szczególnego, jakim jest przymus leczenia psychiatrycznego [Szewczyk 2009, t. 1, ss. 129–145].

Oczywistym wydaje się stwierdzenie, że przymus ogranicza jednostkową autonomię decyzyjną i prywatność oraz w istotny sposób narusza godność osoby [Gert i wsp. 2009, ss. 316–320]. Wszystkie wspomniane tu dobra są wartościami niezwykle wysoko cenionymi, tak przez społeczeństwa demokratyczne jako całość, jak i przez poszczególne jednostki, toteż naruszenie ich powinno znajdować głębokie uzasadnienie. Zazwyczaj sprowadza się ono bądź do paternalizmu usprawiedliwionego [Dworkin 1988, ss. 3–6] bądź do uzasadnienia Millowskiego (bezpośredniego zagrożenia krzywdą), bądź też, w bioetyce katolickiej – popularne jest korzystanie z zasady całościowości, mówiącej, iż pierwszeństwo nad dobrem indywidualnym ma społeczne dobro wspólne [Borkowski 2010, s. 160].

Różnego rodzaju dylematy medyczne pojawiają się w psychiatrii częściej niż w pozostałych specjalnościach medycznych [Hołówka 1995, 2001; Szewczyk, 2009, t. 1, ss. 140–145]. Należą do nich: kwestionowanie przez niektórych autorów realności chorób leczonych w psychiatrii, opiekowanie się pacjentami, którzy nie czują się chorzy (zaprzeczają, że są dotknięci chorobą), kontrowersyjność niektórych metod leczenia (na przykład – elektrowstrząsów), wreszcie – rola rodziny w leczeniu i życiu pacjenta. Pierwsze trzy zagadnienia w istotny sposób dotyczą problematyki przyzwolenia i zgody na postępowanie z pacjentem psychiatrycznym oraz poruszają kwestię przymusu medycznego w psychiatrii, łącznie z przymusem bezpośrednim (fizycznym), natomiast ostatnie zagadnienie dotyczy wyważenia proporcji między dochowaniem tajemnicy lekarskiej a uczestnictwem rodziny w procesie leczenia, polegającym na wspieraniu terapii.

W Polsce prawną stronę psychiatrii, związaną między innymi ze stosowaniem przymusu pośredniego i bezpośredniego, z przymusowymi badaniami psychiatrycznymi, przymusową hospitalizacją i leczeniem, szczegółowo reguluje Ustawa o Ochronie Zdrowia Psychicznego z 19 sierpnia 1994 roku – wielokrotnie nowelizowana – potocznie nazywana „Ustawą psychiatryczną” [2011]. Zagadnienia natury etycznej określa Kodeks Etyki Lekarskiej, z dnia 2 stycznia 2004 roku, zawierający zmiany uchwalone 20 września 2003 roku przez Nadzwyczajny VII Krajowy Zjazd Lekarzy [2004].

Do przyspieszenia prac nad „Ustawą psychiatryczną” mobilizowały stronę polską międzynarodowe ustalenia, między innymi ratyfikowane przez nasz kraj Międzynarodowe Pakty Praw Politycznych i Obywatelskich, Europejska Konwencja Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, a także Zasady Ochrony Osób Psychiczenie Chorych i Poprawy Opieki Psychiatrycznej, przyjęte przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w grudniu 1991 roku [Dąbrowski 1995, ss. 53–59] oraz wzmożone dyskusje na forum naukowym,

dotyczące etyki w medycynie, prowadzone przez przedstawicieli różnych dyscyplin: psychiatrów, lekarzy innych specjalności, filozofów, socjologów, psychologów [Siwak-Kobayasi, Leder 1995, ss. 3–4].

Wspomniana ustawa zawiera szereg obwarowań stanowiących prawne zabezpieczenie autonomii pacjenta. Zastosowane „bezpieczniki”, jak je nazywa Szewczyk [2009, t. 1, ss. 34–35], mają przeciwdziałać nadużywaniu przymusu bezpośredniego, natomiast przymusowe badania psychiatryczne (przeprowadzane w sytuacji, gdy pacjent z powodu zaburzeń psychicznych może zagrażać bezpośrednio własnemu życiu albo życiu lub zdrowiu innych osób albo też z powodu tych zaburzeń nie jest zdolny do zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych) – nie unieważniają ani trochę autonomii pacjenta i wagi jego świadomej zgody.

Regułą w hospitalizacji psychiatrycznej jest, podobnie jak w leczeniu psychiatrycznym, dobrowolność umieszczenia w szpitalu. Przymusowa hospitalizacja [Szewczyk 2009, t. 1, ss. 143–144; Dz.U. z 1994 nr 111, Dz.U. z 2011 nr 231] stanowi jedynie wyjątek od tej reguły. Ustawodawca podał trzy rodzaje warunków, nazywanych trybami, zezwalających na uchylenie dobrowolności hospitalizacji. Tryb pierwszy zezwala na umieszczenie w szpitalu osób, o których wiemy, że są chore psychicznie, jeśli spełniają one określone warunki (zagrożają własnemu życiu, życiu i zdrowiu innych, zagrożenie to musi być bezpośrednie i bliskie spełnienia się, a o zagrożeniach tych należy wnioskować z zachowania konkretnej osoby, a nie z ogólnej natury chorób psychicznych). Tryb drugi dotyczy osób, o których nie wiemy, czy są chore psychicznie, czy nie i przyjmuje się je do szpitala, aby to wyjaśnić. Hospitalizacja nie może wtedy trwać dłużej niż dziesięć dni, a pozostałe kryteria wcześniej wymienione także muszą być spełnione. Tryb trzeci jest trybem sądowym, gdyż o przymusowej hospitalizacji decyduje sąd opiekuńczy na wniosek na przykład współmałżonka. W tym trybie do szpitala może być przyjęta osoba chora psychicznie, której nieprzyjęcie do szpitala mogłoby skutkować pogorszeniem jej stanu zdrowia psychicznego bądź taka, która jest niezdolna do samodzielnego zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych, a uzasadnione jest przewidywanie, że leczenie w szpitalu psychiatrycznym przyniesie poprawę stanu jej zdrowia. Spełnienie warunków usprawiedliwiających przymus hospitalizacji nie oznacza automatycznego zezwolenia na leczenie pacjenta bez jego zgody w dowolnym zakresie. Można jedynie „stosować niezbędne czynności lecznicze, mające na celu usunięcie przewidzianych w ustawie przyczyn przyjęcia bez zgody”. Literalny zapis dotyczący procedur przyjęcia do szpitala psychiatrycznego oraz zezwolenia na uchylenie dobrowolności hospitalizacji zawierają artykuły od 21 do 34 Ustawy o Ochronie Zdrowia Psychicznego [Dz.U. z 1994 nr 111, Dz.U. z 2011 nr 231, art.: 21–34].

Oprócz przytoczonych już sytuacji, przymus towarzyszyć może innym procedurom leczniczym stosowanym wobec pacjentów szpitali psychiatrycz-

nych. Szczególny przypadek, to postępowanie z pacjentami psychotycznymi. Kluczową rolę w kontakcie z nimi odgrywa przekazywana przez lekarza informacja dotycząca ich stanu zdrowia. To na tej podstawie chory może zyskać wiedzę o swoim aktualnym „położeniu” – dzięki informacji od lekarza pacjent ma szansę skonfrontować swoją koncepcję choroby z wiedzą lekarza, co jest szczególnie istotne u pacjentów w ostrej psychozie, w stanie głębokiej dysocjacji czy też głębokiego autyzmu, kiedy to nie wiadomo, które z przekazywanych informacji są rejestrowane, rozumiane i zachowane w pamięci chorego oraz – jaki jest stopień ich deformacji. U pacjentów psychotycznych można, jak zauważa Kress [1995, ss. 61–66], wyróżnić trzy warianty reakcji na informację – pojawiające się samodzielnie lub jako elementy większej całości. Pierwszy z nich to całkowite niezdawanie sobie sprawy z zaburzeń, przez co chory jest przekonany, że w szpitalu znalazł się przez pomyłkę i także lekarze omyłkowo wzięli go za kogoś innego. Możliwe są i inne scenariusze, istotnym jednak jest to, że chory nie ma poczucia choroby. Druga ewentualność to traktowanie lekarzy przez pacjentów cierpiących na urojenia jako prześladowców. Trzecia ewentualność dotyczy pacjentów konstruujących systemy urojeniowe o charakterze teorii kosmologicznych, filozoficznych lub naukowych.

W każdym z tych wariantów możliwe są różne reakcje pacjentów na przekazywaną im przez lekarzy fachową wiedzę. Niekiedy przekonanie chorych do poddania się leczeniu może być możliwe dzięki uruchomieniu u nich procesów uczenia się (w przypadku kolejnego nawrotu choroby), niekiedy jednak chorzy nie przyjmują niczego do wiadomości i nie chcą poddać się leczeniu – wypisują się na własną prośbę do domu. Zdarza się jednak i tak, że zgoda na leczenie bywa wymuszona siłą albo wynikać może z relacji podległości, uzależnienia, dążenia do sprawienia przyjemności, może być jednak również wyrazem akceptacji, przyzwolenia, aprobaty, pogodzenia się, wreszcie – aktywnego zaangażowania i współpracy [Kress 1995, ss. 61–66].

To, czy pacjent wyrazi zgodę, zależy od szeregu czynników, związanych zarówno z jego stanem zdrowia, rodzajem relacji łączących go z lekarzem, wreszcie z tym, na co ma się zgodzić – hospitalizację, leczenie farmakologiczne czy psychoterapię. Przymus również może przybierać różne formy – niekoniecznie brutalne. Może być rodzajem negocjacji między lekarzem a pacjentem. Dialogiem. Wtedy – przestaje być przymusem. A o to wszak chodzi w relacjach obydwu stron.

4. Psychiatria a etyka – zagrożenia i nadużycia

Jak zauważa Brzeziński [2002, s. 119], prawa osób psychicznie chorych i upośledzonych umysłowo były łamane przez długie wieki – szpitale psychiatryczne przypominały obozy koncentracyjne, a osoby tam przebywające pozbawione były wszelkich praw. Przytaczane w poprzednim rozdziale zapisy mają na celu

ochronę autonomii pacjenta w tak szerokim zakresie, w jakim jest to możliwe do przyjęcia, wzięwszy pod uwagę zarówno jego własne zdrowie i bezpieczeństwo, jak i bezpieczeństwo otoczenia. Ochrona godności pacjenta pojmowana jest w zapisach prawnych jako wartość, jaką należy chronić – również w tak szerokim zakresie, w jakim jest to możliwe ze względu na zdrowie i bezpieczeństwo jednostki i jej otoczenia.

Specyfika chorób psychicznych wymaga niejednokrotnie stosowania wobec pacjentów postępowania przymusowego, jednak zarówno lekarze, jak i etycy oraz autorzy Ustawy psychiatrycznej są świadomi praw obywatelskich przysługujących chorym psychicznie, a wszelkie prawne zapisy mają, jak zauważa Dąbrowski [1995, ss. 53–59], dwa główne zadania: po pierwsze – pogłębienie ochrony praw gwarantowanych przez obowiązujące obecnie przepisy i naruszanych między innymi z powodu trudnych warunków w znacznej części szpitali psychiatrycznych lub braku jakichkolwiek mechanizmów kontroli przestrzegania tych praw; po wtóre zaś – ochronę praw pacjentów poddawanych przymusowemu postępowaniu.

Dąbrowski podkreśla [1995, ss. 53–59], że prawa pacjenta zazwyczaj są respektowane przez lekarzy różnych specjalności, jednak sytuacja wygląda odmiennie w odniesieniu do osób z zaburzeniami psychicznymi, zwłaszcza hospitalizowanych w szpitalach psychiatrycznych. Tam zdarzają się nadużycia. Do najczęstszych należą: kierowanie pacjentów do szpitala psychiatrycznego z pominięciem jedynej procedury gwarancyjnej, jaką jest wymóg osobistego badania; stosowanie zabiegów leczniczych bez poprzedzającego poinformowania pacjentów i ich zgody, co dotyczy nie tylko przyjętych przymusowo, lecz także pokątej części przyjętych za zgodą; nakłanianie pacjentów do pracy na rzecz szpitala bez wynagrodzenia; kontrola korespondencji (dotyczy to głównie dzieci), nierespektowanie godności pacjentów poprzez pozbawianie ich takich niezbędnych akcesoriów, jak: nóż, widelec, aparat do golenia, a także zmuszanie do noszenia ze sobą całego osobistego dobytku z powodu braku możliwości bezpiecznego przechowania; pozbawianie możliwości korzystania z dostatecznie izolowanej ubikacji; nieposzanowanie prawa do intymności i godności, co wynika z braku adekwatnych warunków bytowych i przeważnie w małym stopniu zależy od lekarzy (naruszanie praw tego rodzaju zdarza się również w dobrych warunkach i wtedy trudno szukać usprawiedliwienia poza personelem). Ponadto Dąbrowski [1995, ss. 53–59] akcentuje nadużywanie psychiatrii – co definiowane jest jako świadome wykorzystywanie jej w celach niemedyce-nych, zwłaszcza politycznych.

Z dużą dozą prawdopodobieństwa można zaryzykować twierdzenie, iż to ostatnie nadużycie raczej już się w Polsce nie zdarza. Znacznie częściej spotkać się można z pozoru drobnymi niedociągnięciami, które jednak mogą być odbierane przez pacjentów jako poważne uchybienia, a nawet główny powód ich

niechęci do leczenia, zwłaszcza szpitalnego. O poważnych uchybieniach – na przykład związanych z nieuzasadnionym zastosowaniem przymusu bezpośredniego – informuje Dąbrowski [1995, ss. 53–59] (na podstawie przytaczanych wyników badań własnych). Ich występowaniu sprzyja, jak się wydaje, postawa przyzwolenia na paternalizm, nawet w jego mocnym wydaniu, prezentowana przez autorytety medyczne i naukowe, co zdaje się potwierdzać Hołówka [1995, ss. 25–27]: „[...] Lekarz ingeruje w najbardziej intymne postawy i reakcje chorego. W istocie stwarza mu nową osobowość lub konstruuje ją z istniejących fragmentów. To trudne i odpowiedzialne zadanie wymaga taktu, wrażliwości i życzliwości dla chorego. Wymaga też odwagi i prawa do popełnienia błędu. Psychiatra musi więc przyjąć postawę paternalistyczną i musi ją udźwignąć. Musi działać na rzecz chorego, bez jego pełnej zgody na wszystko, czemu będzie poddany, i czasem wbrew jego życzeniom. Musi postępować kompetentnie, zdając sobie sprawę z tego, kiedy posuwa się po omacku, kiedy zgaduje, a kiedy ma powód do nieustępliwego narzucenia własnych decyzji. Musi testować pacjenta i badać go, a zatem musi go też czasem zwodzić”. Hołówka uzasadnia taką postawę troską o chorego i takim jego ukierunkowaniem, by był on zdolny do autonomicznego podejmowania decyzji. Zauważa przy tym jednak, że mocny paternalizm może sprzyjać jego niewłaściwemu wykorzystaniu: „Jednak szczególne uprawnienia, jakie zdają się przysługiwać psychiatrom, i w pewnym zakresie innym lekarzom, mogą być przez nich łatwo nadużywane. Mocny paternalizm często zasłania tylko niekompetencję, brak sumienności i lekkomyślność zawodową. Wtedy jest po prostu nadużyciem” [Hołówka 1995, ss. 25–27]. Postrzeganie nienaruszalności własnej autonomii i godności w dużej mierze pozostaje kwestią subiektywnej oceny jednostki, zależnej od wielu czynników – także chorobowych. Jednakże postawa lekarzy, ich wrażliwość i empatia, a także reprezentowany przez nich system wartości, w równym stopniu, co zapisy prawne, mogą przyczynić się do dobrostanu pacjenta pozostającego pod opieką psychiatryczną lub też naruszać jego dobra. Jak podkreśla Kress [1995, ss. 61–66] – psychiatra może i powinien badać możliwości nawiązania dialogu z pacjentem, zarówno studiując psychologiczne aspekty zgody na leczenie, jak i zakłócenia tego procesu wynikające z zaburzeń, z psychopatologii. Tylko negocjacje w ramach relacji między tym, kto dysponuje wiedzą o technikach pomagania a tym, kto cierpi na wymagające terapii zaburzenia, mogą nadać sens tak wyrażeniu zgody, jak i odmowie.

Istotność przestrzegania zasad etycznych mających zastosowanie wobec osób z zaburzeniami psychicznymi podkreśla także Pużyński [1995, ss. 67–76], akcentując zasadę dobrowolności leczenia, informowanie pacjenta o planie leczenia, jego współuczestnictwo w wyborze metody leczenia (jeśli są alternatywne) oraz zasadę stosowania leków u osób chorych wyłącznie do celów terapeutycznych, przez okres niezbędny do leczenia stwierdzonych zaburzeń.

Również Stefan Leder podkreśla [1995, ss. 77–88], że dziedziną medycyny wymagającą szczególnej ostrożności i staranności w formułowaniu i przestrzeganiu zasad etycznych oraz płynących z nich norm prawnych, jest psychiatria.

5. Relacja lekarz-pacjent w aspekcie psychologicznym

Psychologowie zauważają [Wosińska 2004, ss. 558–562; Salmon 2002, ss. 139–153, 163–166], że coraz częściej, obok modelu kontaktów lekarz – pacjent opartego na autorytecie klinicysty, spotkać się można z modelem alternatywnym, umownie nazywanym partnerskim. Zwracają nań uwagę także sami lekarze [Wroński i in. 2008, ss. 349–352]. Zgodnie z owym modelem kontaktów, lekarz i pacjent mają być partnerami. Przyjmuje się przy tym, że każda ze stron posiada określony zasób wiedzy. Przyjęcie tego modelu wiąże się z większymi względem klinicystów oczekiwaniami, bowiem lekarze ci, obok umiejętności *stricto* medycznych, powinni wykazywać się umiejętnościami społecznymi z dziedziny komunikacji. Trzeba jednak przyznać, że lekarze – psychiatry, ze względu na specyfikę swojej specjalności, dysponują zarówno umiejętnościami komunikacyjnymi, jak i dużym doświadczeniem w kontaktach z pacjentami.

Zarówno w modelu fachowym (opartym na autorytecie klinicysty), jak i partnerskim, zakłada się, że cele lekarza i pacjenta są zawsze zbieżne. W praktyce – absolutna zgoda między obiema stronami jest nierealna [Salmon 2002, ss. 168–171], stąd też lekarze, szczególnie zaś lekarze – psychiatry, dążący do tworzenia partnerskich relacji z pacjentem, powinni być przygotowani na rozwiązywanie konfliktów, sama zaś współpraca z chorym nakłada na lekarza dwa wymogi komunikacyjne: okazywanie szacunku i zainteresowania oraz wyjście poza konwencję, aby udzielić pacjentowi fachowej pomocy w opisywaniu objawów, przekonań, obaw i intencji. Za ważny, a dla niektórych wręcz kluczowy aspekt wzajemnych kontaktów lekarz – pacjent należy uznać asymetryczny charakter tych relacji, co podkreśla Stefan Leder [1995, ss. 77–88].

W kontaktach bezpośrednich ważna jest zarówno komunikacja werbalna – w tym przedstawienie się pacjentowi, każdorazowe witanie się z nim, jak i niewerbalna – obejmująca utrzymywanie kontaktu wzrokowego, odpowiednią podstawę, gestykulację, mimikę, odległość podczas rozmowy. Swoim zachowaniem można, rzecz jasna, zarówno zachęcać pacjenta do przyjęcia postawy otwartej, jak i zniechęcać go do tego. Otwarcu sprzyja danie pacjentowi potrzebnego mu czasu na znalezienie odpowiednich słów do wyrażenia emocji, empatia, stawianie pytań otwartych, wyjaśnianie kwestii psychospołecznych, podsumowanie tego, co pacjent chciał przekazać i wyjaśnienie tego, co jest dla niego niezrozumiałe. Natomiast zdystansowaniu pacjenta sprzyja wypełnianie przez klinicystę milczenia rozmową, kontrolowanie przez niego emocji pacjenta (wystarczy komentarz: „nie trzeba płakać”), stawianie mu pytań zamkniętych, ignorowanie wysyłanych przezeń emocjonalnych sygnałów i znaków [Salmon 2002, ss. 139–145].

Powszechna jest już wiedza lekarzy na temat istotności każdej rozmowy z pacjentem, nie tylko pierwszej, podczas której zbierany jest wywiad. Jednak, mimo wiedzy teoretycznej, umiejętność uważnego słuchania pacjentów nie zawsze jest powszechną praktyką. Salmon zwraca uwagę na zbyt wczesne koncentrowanie się lekarza na pierwszym problemie zgłaszanym przez pacjenta. Innym problemem klinicystów, na który zwraca uwagę Salmon, jest wyzwanie związane z cierpieniem pacjentów i koniecznością stawienia mu czoła, wreszcie: wypalenie zawodowe i brak wsparcia emocjonalnego, na jakie mógłby w trudnej sytuacji liczyć klinicysta. Zagadnienie wypalenia zawodowego wydaje się szczególnie istotne w odniesieniu do lekarzy – psychiatrów. Jego najważniejszą cechą jest chęć do depersonalizacji pacjentów. Zespół ten dotyka również klinicystów, którzy mają poczucie porażki w spełnianiu własnych oczekiwań zawodowych oraz uczucie wyczerpania emocjonalnego [Salmon 2002, s. 198].

Kolejny problem, z którym w swojej codziennej praktyce mierzą się lekarze (zwłaszcza psychiatrzy), to umiejętność rozwiązywania konfliktów na linii lekarz – pacjent w odniesieniu do różnych zapatrywań na zamierzony efekt leczenia i co za tym idzie – cały proces leczenia, ewentualne konflikty związane z przekraczaniem granic paternalizmu, ze stosowaniem przymusu, zachowaniem tajemnicy lekarskiej, a także szereg „demonów”, których działanie jest bezpośrednim skutkiem choroby. Odrębny problem to konflikty na linii pacjent – jego rodzina oraz rodzina pacjenta – lekarz, a także (w przypadku osób hospitalizowanych) – konflikty między samymi pacjentami, w które niejednokrotnie musi ingerować szpitalny personel, w tym lekarze, wreszcie – animozje między samymi lekarzami, także i te, które wynikają z rozbieżnych zapatrywań na rodzaj relacji z pacjentami. Sytuacja ta może być potencjalnie konfliktogenna wtedy, gdy odmienne stanowiska reprezentują przełożony (na przykład ordynator lub lekarz prowadzący) i jego podwładny (na przykład stażysta albo lekarz młodszy stażem reprezentujący odmienne od swojego starszego kolegi postawy).

Zakończenie

Na znaczenie właściwych relacji między lekarzem-psychiatrą a pacjentem zwracają uwagę sami psychiatrzy [Kaplan i Sadock 2004, ss. 8–15], podkreślając, że: „we wszystkich specjalnościach lekarskich, nie wyłączając psychiatrii, bardzo ważne miejsce zajmuje umiejętne przeprowadzenie wywiadu z pacjentem. Komunikacja z osobą chorą stanowi warunek dobrej pracy lekarza”. Celem takiego wywiadu jest, jak wyjaśniają autorzy, zarówno uzyskanie danych o dotychczasowym życiu pacjenta, jak i nawiązanie z nim kontaktu i podtrzymanie więzi terapeutycznej. Wreszcie – stworzenie klimatu wzajemnego zaufania i odpowiedzialności, poznanie nurtujących chorego problemów, postawienie diagnozy i ułożenie planu leczenia.

Podsumowując, można stwierdzić, że we wzajemnych relacjach lekarz – pacjent, oprócz właściwej komunikacji obydwu stron i wzajemnego zaufania – niezwykle ważną rolę odgrywa poszanowanie przez lekarza autonomii pacjenta [Anczewska i in. 2010, ss. 255–265; Dworżański i in. 2012, ss. 38–40; Konieczniak, Boratyńska, 2008, ss. 9–42]. Warto przy tym podkreślić, że autonomia nie jest czymś, co lekarz daruje pacjentowi [...], autonomia jest czymś, co pacjent posiada, niezależnie od poglądów lekarza na kwestię paternalizmu [Hartman, 2012, s. 106]. Oczywistym się wydaje, że lekarze zobowiązani są nie tylko poprzez literę prawa, ale – przede wszystkim – za sprawą własnego sumienia oraz pisanych i niepisanych kodeksów etycznych – do nienadużywania swojej pozycji wobec pacjenta. Innymi słowy – oczekuje się od nich fachowej pomocy i rady, nie zaś występowania z pozycji władzy „przynależnej” zajmowanemu stanowisku.

Lekarze, z racji swojego zawodu, są lepiej niż pacjenci przygotowani do nawiązywania i podtrzymywania wzajemnych relacji na takim poziomie, by sprzyjały wartości nadrzędnej, jaką jest dążenie do wyleczenia pacjenta (lub remisji choroby). Pacjenci zwracający się do lekarza z prośbą o pomoc chcą ufać, że lekarz rzeczywiście im pomoże. Jednak nie zawsze się tak dzieje, stąd też niezadowolenie pacjentów, w skrajnych przypadkach manifestujące się zmianą lekarza prowadzącego lub całkowitą rezygnacją z leczenia. Powody, dla których pacjenci decydują się na zmianę lekarza, nie zawsze mają swe źródło w niedocenianiu jego kompetencji. Najczęstszym powodem jest, jak podaje Wosińska [2004, ss. 558–562], niewłaściwa komunikacja, obejmująca takie problemy, jak: nieprzekazywanie wystarczających wyjaśnień co do prognozy chorobowej lub sposobu leczenia, niedostępność lekarza, gdy pacjent go potrzebuje, a także okazywanie poczucia wyższości, braku szacunku, włączając w to nawet wyraźną arogancję. Potencjalnym źródłem problemów na linii lekarz – pacjent może też być sposób wyrażania się lekarza, używany przez niego język – niezrozumiały dla pacjenta, wreszcie, manifestowany przez lekarza jego wysoki status, wyrażający się w utrzymywaniu dużego dystansu. Ciekawe, że podtrzymywaniu tego dystansu sprzyja także wiele atrybutów, wydających się tak oczywistymi, że stają się dla wielu wręcz wpisane w szpitalny pejzaż. Należą do nich chociażby – fartuch czy stetoskop, które nie są przecież niezbędne w praktyce psychiatrycznej, ale niemal każdy lekarz traktuje je jak „oczywiste” akcesoria. Czemu to służy? Podkreśleniu własnej pozycji.

Z kolei nastawienie na efektywną, dwustronną komunikację przyczynia się nie tylko do lepszych relacji lekarz – pacjent, ale także przekłada się na sam proces leczenia. Jak zauważa Brzeziński [2002, s. 47], system partnerski daje pacjentowi możliwość uczestnictwa w podejmowaniu decyzji, które jego przecież dotyczą, ale też dopuszcza go do odpowiedzialności za tę decyzję. Nie zwalnia wprawdzie z odpowiedzialności lekarza, ale czyniąc go jedynie współ-

odpowiedzialnym za decyzję, ogranicza jego pełną odpowiedzialność tylko do wykonawstwa. Jest to niewątpliwie istotne z punktu widzenia godności pacjenta, której jednym z zasadniczych elementów jest możliwość samostanowienia o sobie. Jest to też istotne z punktu widzenia odpowiedzialności lekarza. Nie można jednak nie dostrzegać niebezpieczeństw, jakimi są pojawiające się we współczesnej medycynie próby złożenia pełnej odpowiedzialności za decyzję pacjenta, lekarzowi pozostawiając jedynie odpowiedzialność za wykonawstwo. Wynika to z prób przekształcenia partnerskiego układu lekarz – pacjent w usługowy charakter układu lekarz – klient.

Naruszenie autonomii pacjenta przez lekarza jest krzywdzące dla obu stron i zawsze zaciemnia obraz rozkładu odpowiedzialności za decyzje medyczne, co samo w sobie jest niesprawiedliwe i moralnie ryzykowne [Hartman 2012, s. 107].

Warto także dodać, co zauważa Nowacka [2005, ss. 240–241], że koniecznym, choć niewystarczającym, warunkiem bycia autonomicznym jest bycie wolnym. I tak, jak powinnością moralną lekarza jest czynić wszystko, by nie nadużywać swojej władzy, rozwijać wrażliwość i wykształcać zdolność empatii, tak powinnością pacjenta jest wzmacniać w sobie wolę bycia autonomicznym i budować swoją autonomię. Na tyle, na ile jest to możliwe.

Odnosząc się zaś do refleksji Nowackiej, dotyczącej dążności do bycia wolnym, należy, jak sądzę, odnieść się do Gadamera [2011, ss. 152–153] i jego rozumienia wolności. Wedle niego, wolność w sensie autentycznym to zdolność do krytyki; wolność krytyczna to wolność do krytykowania, której formą najtrudniejszą jest samokrytyka. Gadamer podkreśla autorytet, jakim cieszą się lekarze, jednocześnie wskazując na ich specyficzną sytuację: pomiędzy posiadanym przezeń autorytetem a krytyczną wolnością, którą każdy z nich musi umieć w sobie ocalić. Jest bowiem wystawiony na pokusę, by chcieć uchodzić za niepodważalny autorytet i to nie tylko wskutek swej autentycznej wyższości, wynikłej z wiedzy medycznej i lekarskiego doświadczenia, lecz także z pragnienia wychodzącego od pacjenta. Na szczególną pokusę wystawieni są, wedle Gadamera, psychiatrzy i psychoanalitycy. Reprezentują oni bowiem szczególny przypadek pewnej ogólnej sytuacji człowieka, który wystawiony jest na pokusę nadużycia posiadanego przez siebie autorytetu.

W tym aspekcie, „krytyczna wolność do samego siebie jest jednym z najsilniejszych czynników, dzięki którym nadużywanie autorytetu pozostaje pod kontrolą, czynników, na których powstaje autentyczny autorytet” [Gadamer 2011, s. 153].

Podsumowując, warto jeszcze dodać, że autonomia i wolność są podstawą ustrojów demokratycznych. Zarówno Polska, jak i inne kraje dawnego Bloku Wschodniego stosunkowo niedawno wyzwoliły się spod „opiekuńczych wpływów” Rosji i na nowo budują nadszarpnięte latami dyktatu systemu totalitarnego podstawy swojej demokracji. Polska nie należy jeszcze do państw, które

mogłyby się poszczycić „pełną demokracją”, ale jest na dobrej drodze ku temu [por: „Democracy Index 2011: Democracy under stress” [w:] „Economist Intelligence Unit”, ss. 1-48]. Jednak, niezależnie od postępujących zmian na arenie politycznej, każdy obywatel może czuć się jednostką wolną i autonomiczną, a granice tej autonomii wyznacza jej własny system wartości. Ponadto, należy pamiętać, że pojęcie osoby jako bytu autonomicznego i obdarzonego własną godnością, znacznie wyprzedza wszelkie koncepcje autonomii prawnej [por. Safjan 2007, s. 97]. Nie od dziś wiadomo, że wolność jest w nas...

Bibliografia

- Anczewska M., Raduj J., Indulska A., Pałyska M., Prot K. (2010), *Porównanie opinii pacjentów o jakości opieki na oddziałach psychiatrycznych i neurologicznych*, „Psychiatria Polska”, T. XLIV, nr 2.
- Bańka A. (2000), *Psychologia organizacji* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Biesaga T. (2005), *Autonomia lekarza i pacjenta a cel medycyny*, „Medycyna Praktyczna”, nr 6.
- Biesaga T. (2006), *Elementy etyki lekarskiej*, Wydawnictwo Medycyny Praktycznej, Kraków.
- Borkowski P. (2010), *Indywidualna prewencja jako istotna cecha ustroju paternalistycznego*, „Studies In Christian Philosophy”, 1.
- Brzeziński T. (2002), *Etyka lekarska*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.
- Dąbrowski S. (1995), *Prawa chorych psychicznie i przesłanki przymusowego postępowania* [w:] M. Siwak-Kobayashi, S. Leder (red.), *Psychiatria i etyka*, Biblioteka Psychiatrii Polskiej, Kraków.
- Democracy Index: 2011: Democracy under stress* [w:] *Economist Intelligence Unit*.
- Dworkin G. (1988), *The Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge University Press, Cambridge-New York-Melbourne.
- Dworzański W., Dworzańska A., Burdan F. (2012), *Istota relacji lekarz-pacjent w budowaniu wizerunku placówki medycznej*, „Polski Merkuriusz Lekarski”, XXXII, 187.
- Foucault M. (1987), *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, PIW, Warszawa.
- Gadamer H.-G. (2011), *O skrytości zdrowia*, Media Rodzina, Poznań.
- Gert B., Culver Ch.M., Clouser K.D. (2009), *Bioetyka. Ujęcie systematyczne*, „Linie życia” – seria pod redakcją Z. Szawarskiego, Wydawnictwo słowo / obraz terytoria, Gdańsk.

- Hartman J. (2012), *Bioetyka dla lekarzy*, LEX a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Hartman J. (2011), *Wojna lekarzy z pacjentami* [w:] J. Hartman, M. Waligóra (red.), *Etyczne aspekty decyzji medycznych*, LEX a Wolters Kluwer Business, Warszawa.
- Hołówka J. (2001), *Etyka w działaniu*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Hołówka J. (1995), *Paternalizm w psychiatrii* [w:] M. Siwak-Kobayashi, S. Leder. (red.), *Psychiatria i etyka*, Biblioteka Psychiatrii Polskiej, Kraków.
- Kaplan H.I., Sadock B.J. (2004), *Psychiatria kliniczna*, Urban & Partner, Wrocław.
- Kępiński A. (2003), *Podstawowe zagadnienia współczesnej psychiatrii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Kodeks Etyki Lekarskiej. Tekst jednolity z dnia 2 stycznia 2004 r., zawierający zmiany uchwalone w dniu 20 września 2003 r. przez Nadzwyczajny VII Krajowy Zjazd Lekarzy, Warszawa 2004.
- Konieczniak P., Boratyńska M. (2008), *Autonomia pacjenta a wskazania medyczne*, „*Studia Iuridica*”, 49.
- Kress J.-J. (1995), *Zgoda pacjenta psychotycznego na oddziaływanie lecznicze* [w:] M. Siwak-Kobayashi, S. Leder (red.), *Psychiatria i etyka*, Biblioteka Psychiatrii Polskiej, Kraków.
- Leder S. (1995), *Zagadnienia etyczne w psychoterapii* [w:] M. Siwak-Kobayashi, S. Leder (red.), *Psychiatria i etyka*, Biblioteka Psychiatrii Polskiej, Kraków.
- Nowacka M. (2005), *Autonomia pacjenta jako problem moralny*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
- Nowacka M. (2008), *Filozoficzne podstawy zasady autonomii pacjenta*, „*Problemy Higieny i Epidemiologii*”, 89 (3).
- Ostrowska A. (2011), *Paternalizm i partnerstwo. Społeczny kontekst relacji pacjent-lekarz* [w:] J. Hartman, M. Waligóra (red.), *Etyczne aspekty decyzji medycznych*, LEX a Wolters Kluwer Business, Warszawa.
- Porter R. (2003), *Szaleństwo. Rys historyczny*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Pużyński S. (1995), *Problemy etyczne i prawne stosowania leków psychotropowych w świetle postanowień międzynarodowych* [w:] M. Siwak-Kobayashi, S. Leder (red.), *Psychiatria i etyka*, Biblioteka Psychiatrii Polskiej, Kraków.
- Reykowski J. (2000), *Psychologia polityczna* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Ryn Z.J. (2004), *Dekalog Antoniego Kępińskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Safjan M. (2007), *Wyzwania dla państwa prawa*, Wolter Kluwer Polska, Warszawa.

- Salmon P. (2002), *Psychologia w medycynie wspomaga współpracę z pacjentem i proces leczenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Shorter E. (2005), *Od zakładu dla obłąkanych po erę Prozacu*, WSiP, Warszawa.
- Siwak-Kobayashi M., Leder S. (1995), *Przedmowa* [w:] M. Siwak-Kobayashi, S. Leder (red.), *Psychiatria i etyka*, Biblioteka Psychiatrii Polskiej, Kraków.
- Szawarski Z. (2005), *Mądrość i sztuka leczenia*, Wydawnictwo słowo / obraz terytoria, Gdańsk.
- Szczeklik A. (2002), *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Szczeklik A. (2007), *Kore. O chorych, chorobach i poszukiwaniu duszy medycyny*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Szewczyk K. (2009), *Bioetyka. Pacjent w systemie opieki zdrowotnej*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szewczyk K. (2009), *Bioetyka. Medycyna na granicach życia*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ślęczek-Czakon D. (2010), *Pacjent nie jest rzeczą. Uwagi o możliwym korzystnym wpływie bioetyki na postawy lekarzy* [w:] M. Nowacka (red.), *Archeus. Studia z bioetyki i antropologii filozoficznej*, t. 11, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego. Tekst ujednolicony na 28.10.2011, Dz.U. z 1994 nr 111, Dz.U. z 2011 nr 231.
- Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego. Podręcznik psychologii społecznej dla praktyków i studentów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Wroński K., Cywiński J., Bocian R., Dziki A. (2008), *Jakość w medycynie. Paterナルizm w medycynie*, „Kardiochirurgia i Torakochirurgia Polska”, nr 5 (3).

Gertruda Wieczorek

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Anxiety and fear in a situation of decision making in education and professional career

Abstract: The situation of making a decision concerning education is a stressful situation to be seen in biology (related to the autonomic substrate of emotion or that may arise in the consequences of stress as experienced symptoms of psychosomatic disorders), psychological (related to the feeling emotions, motivations and beliefs) and social (related to with expectations of significant social consequences and choose the profession following the entry into new social groups), which is consistent with biopsychosocial model of health and illness [Sheridan, Radmacher 1998, p. 6].

Key-words: anxiety, fear, the choice of profession, stressful situation, decision making.

The concepts of anxiety and fear are the phenomena on which focuses the attention of many psychologists undertaking research on the impact of emotions on various spheres of human life. In the literature there is a tendency to distinguish between these phenomena, but as recognized by Carson, Butcher and Mineka we've never had a full agreement as to whether these phenomena are indeed different. In most studies the concept of separating the fundamental difference between the two places itself in the presence versus absence of the danger which would be considered real by most people. In the presence of specific threatening object or situation arises fear, but fear is related to the absence of specific danger [Carson, Butcher, Mineka 2003, p. 253].

Anxiety is a mental state in which we are afraid of something terrible, but in fact there is no tangible justification. In the opinion of Rosenhan and Seligman [Rosenhan, Seligman 1994, p. 228] fear belongs to the realm of irrationality, its source is uncertain danger. D. Barlow suggested a more radical distinc-

tion between fear and anxiety. According to him, fear is a basic emotion that runs in the sympathetic nervous system fight or flight response, that appears very quickly and thus allows a rapid action in emergency situations. Since the adaptive function of emotions is to allow escape from danger or against him, it is characteristic for both humans and animals. The anxiety is characterized by a large dispersion of a mixture of emotions and thoughts, as manifested by fears about the future, bad mood and feeling of inability to predict or is under control of the possible risks. Anxiety does not cause the fight or flight response, but only by maintaining a constant stimulation of the body preparing for it. It also does not cause a compulsion to run away, but invites the man to avoid situations in which danger may arise. In addition to assisting in preparing against the possible risks, the adaptive function of anxiety is to increase the effectiveness of learning and action. [Barlow 2003, p. 255].

J. Pieter [Pieter 1971, p. 87] distinguish between anxiety and fear and draws attention to the length of their course. Anxiety, therefore, is generally not as severe as fear – takes minutes or even hours as opposed to a few seconds of terror. Another difference noticed by lack of focus is the human activities occurring in fear. However, despite these differences, it points to the same features of both adaptive emotions associated with the mobilization of the body.

Both fear and anxiety are associated with a number of changes designed to increase the level of activation of the body [Pieter 1971, p. 87], which is expressed in the cognitive, somatic, emotional and behavioral modification. Cognitive reaction of fear and anxiety consists of the expectations associated with threatening harm and relates to the increase of intensity of mental processes as expressed in the course of association and accelerating clarity of images. Somatic reactions associated with the body to mobilize resources through the development of emergency response by the autonomic nervous system arousal making number of functional changes observed in the external form of somatic symptoms such as limb tremor, sweating, feeling pinched in the throat, pallor, rapid pulse, salivation, etc. Emotional components of anxiety and fear are the most conscious and express themselves in feelings of horror, fear, squeamishness, experience chills passing through the body, which embraces the cold, man bending under the weight of the legs or stomach. In turn, their behavioral components relate to behaviors such as stepping up physical activity (fight to withdraw from the situation, avoiding the situation) or inhibition („paralyzed by fear”) and are trying to cope with the object that causes fear / anxiety.

As stated by Rosenhan and Seligman [Rosenhan, Seligman 1994, p. 228] anxiety and fear are thus the same ingredients, except that the cognitive component of fear is the expectation of a clear, specific threats and fear – waiting for the risk of a more vague nature. If we relate these differences to the situation of a student making a career choice, it would be difficult to really determine

whether what he feels in this situation is the emotion of anxiety or fear, because in connection with this specific situation he may be afraid of many of its specific components (eg. consequences of low wages, the difficulty of the course of education, a large number of candidates for one seat in the preferred direction of education, etc.), but he might as well show fear, which is based on a more vague expectation of danger (eg. unspecified complications that may arise in the decision to choose their own path to further education / occupation, or simply that „something terrible” could happen).

Due to the similarity of emotional, somatic and behavioral components of anxiety and fear responses and the offending determine the degree of specificity factors that cause them, for the purposes of research carried out by me unnecessary and irrelevant is to set a clear boundary between them. But with students performing their own decision about choosing a career path is usually a mixture of these, so similar to each other. Therefore, in this article the concept of anxiety and fear will be used interchangeably.

T. Sosnowski [Sosnowski 1977, p. 349] concludes that the commonly used concept of anxiety is associated with a certain ambiguity, resulting from the dual treatment of this phenomenon: as a man respond in specific situations, usually as a threat and a relatively constant personality traits associated with the frequency response and ease anxiety or the average intensity of anxiety in a person. Anxiety is sometimes so construed as an unpleasant emotion and as a special feature called timidity. Currently, many researchers believe that one can differentiate between the concept of anxiety as a state and as a feature. For the first time Sosnowski and Wrześniewski informed us of this [Sosnowski, Wrześniewski 1983, p. 394] - the distinction was introduced by R.B. Cattell and I.H. Scheier in 1958 as a result made by each factor analysis of measurements of various indicators of anxiety, but this concept owes its popularity mainly to C. D. Spielberger and is created by him (he – together with the R.E. Lushene and R.L. Gorsuch – invented Measuring State and Trait Anxiety (State-Trait Anxiety Inventory – STAI).

This concept is based on the dichotomy of fear understood as a relatively stable personality trait and as a transitional state of the individual, conditioned by situational factors [Sosnowski, Wrześniewski 1983, p. 395]. According to the Spielberger state, anxiety is characterized by subjective, consciously perceived feelings of fear and tension, accompanied by connected with them activation or stimulation of the autonomic nervous system. The definition of this construct is related to the large variation in situational due to the impact of different stressors or threatening [Spielberger 1966, p. 359].

The characteristic dimension of fear is used to describe relatively stable individual differences and the means appropriate to the individual susceptibility to a state of fear response in emergency situations. This construct is motive

or acquired behavioral disposition, which makes the body vulnerable to the perception of a wide range of objectively harmless situations as threatening and react to anxiety states disproportionately severe in relation to the objective danger [Spielberger 1966, p. 396]. The author believes the concept that trait anxiety is a learned and is a consequence of specific relationships (especially related to real punishment), occurring between the child and parents in early childhood. To better illustrate the differences between these two types of anxiety – Spielberger state anxiety likened to the kinetic energy, whereas trait anxiety to the potential energy [Spielberger 1966, p. 397].

Spielberger's position on the relationship between trait and state anxiety and Wrześniewski and Sosnowski [Sosnowski, Wrześniewski 1983, p. 351] described as the concept of reactive anxiety, indicating that even people with high-intensity characteristics of fear of not going through it constantly, in a chronic, but he remains in hiding until the liberation of him by a suitably strong incentives non-threatening. The author believed that a state of fear response depends on the intensity of the features of anxiety, and therefore can provide that people who have high levels of trait anxiety, more often than other people will assess the situation as threatening and therefore are more likely to experience anxiety-state. Perhaps these people will live with a stronger anxiety than those with less susceptibility to react with fear. However, the results indicate that the response depends on the state of anxiety traits in some situations [Sosnowski, Wrześniewski 1983, p. 403] and interpersonal concerns a situation which could endanger the ego. However, in cases of unclear or ambiguous and physical danger posing the behavior of individuals does not correlate with the level of anxiety traits. Therefore, you should be aware of the limited possibilities of accurate prediction of a person's anxiety level on the basis of the characteristics of anxiety (STAI inventory measured), due to the difficulty in determining the kind of clear the perceived threat.

Spielberger's concept is a concept perfectly suited for recognition and definition of anxiety experienced by a class of high school students in a situation of having to take the decision to choose their own career paths. This is due to its simplicity and recognition of anxiety as a substrate having a cognitive construct. Another advantage is forming consistency and reflection tool, meeting the basic requirements of psychometric, broadly applicable and practical to measure the fast and easy way to individual human feelings in different situations who are making fear by him as such.

Situation selection a career path like a stressful conflict situation

Actually, during the whole of their life working people make decisions [Wiśniowiecka 2009, p. 30]. Already in the nursery and primary schools comes to the formation of the first professional preferences. Making a career choice

occurs especially in critical moments of leaving school and making the choice of another school. Many people mistakenly focus on a particular school instead of putting a vision of future work [See Wojtasik 1997], due to a short-term perspective of development taken by the students. So here professional school counselors play an important role, one of whose principal task is to prepare the student to choose a particular profession and the role of the employee [Wieczorek 2009].

This article takes the issue of professional development, as defined by T.W. Nowacki as a way of professional development units on the phase of familiarization with the areas of human activity and culture, through general profession preparation phase, the period of vocational training [Nowacki 2004]. According to Z. Volk is the professional development of self improvement in general and professional, seen as the acquisition of more and more new unions available that allow solving more complex problems in the course of work [Wołk, 2005, p. 40]. K. Czarnecki, while writing about professional development, says that it is socially desirable direction of change process unit (quantitative and qualitative) to determine its active, socially conscious and expected to participate in transforming and improving their self and their environment through the physical, social and cultural heritage [Czarnecki 1985, p. 35]. Professional development is a band decision vement psychological determinants, biological, social and economic [Orenowicz 2009, p. 45].

This term is related with the concept: career development (eg in the concept of D. Super), plan a career, a career or career choice and direction of education [Ustawa z dnia 7 września 1991, Dz.U. z 1996 r.]. The term career is used primarily in sociology, while the term professional development – in psychology and pedagogy [Słonecka 2009, p. 61]. Thus, in a sociological term career – as Zygmunt Bauman says – means change of social position, usually from the lower to higher [Bauman 1960, p. 23]. Career can be understood as a sequence of occupational roles and positions taken up by individuals in different phases of the lifecycle [Rokicka 1995, p. 16]. Gaining career is thus a process which can be either climbing the next level of education first (in the form of career guidance during the course), then the employee or a hierarchy to follow the path laid out development, constituted by the various factors affecting the specific decisions which are critical points such a career path.

Although some authors indicate that only the start of work associated with making a decision about selecting a model careers and creates concepts of career models (eg the concept of “career anchors” E.H. Schein whether the concept of four types of career driver) for the period to work professional. This term can be treated in a broader sense as a long-term planning, starting and already subject to the decision-making during the course of education or the preferred choice of profession. This is consistent with a broader approach to your

career, presented by D. Super in the theory of professional development and career choice. He understands a career as a life-long process involving the development of attitudes, values, skills, abilities, interests, personality traits and knowledge relating to the work. It also plays a role in succession a student, citizen, worker, spouse, parent, supervisor, retired. This realization of self-image [Paszowska-Rogacz 2003]. So choosing the own career paths is done by cyclic changing and life-long decisions, which in the holistic way affect several areas of activity of human existence. Therefore, in this paper I will address the selection term career paths to the last year of high school students.

According to D. Super, school graduates are in the second of five phases of career development: in the exploration phase, running from 15 to 24 years of age. Situation to choose their career paths in the face of high school completion is a continuation of a decision already taken in the last year of high school, the decision to profile class in which they decided to learn. In the exploration phase of secondary schools students gain their first professional experiences related to education in school, develop their talents in various circles of activating and perfecting their interests, making relief work. They also provide their own visions of the future careers, gain information about the requirements and skills necessary to perform the preferred profession and analyzing their talents and abilities visualize the way they function as a future employee. Thanks to prepare to take the chosen profession, and by the preparation for the acquisition of knowledge and skills to gain further, they can acquire more specialized professional qualifications acquired through further training in their preferred direction (more smaller during the continuance of the search phase).

Like this, of course, the optimum situation in terms of self-awareness and attitude open to change and development of the person who wants to have a sense of influence on their professional lives, and as a consequence also the overall functioning of the social world. Internal factors, such as temperamental traits, personality, style of coping with stress, the perception of the world, other people and himself, self-efficacy, risk taking and internal locus of control play great role in the process of finding the career paths. Of course, professional decision is also affected by external factors ("delegations" family, the aspirations of parents, the influence of teachers, peer groups, the situation of economic instability and labor market restrictions, etc.), in many cases we have no control of which.

In connection with the identical meaning of the concepts of professional development, career paths, a decision on the direction of education / vocational training in this study will be used interchangeably for the situation of the decision which must take ending secondary school students.

Situation of choosing career as a difficult situation

The situation of the career choice is a difficult situation [Tomaszewski 1975] because it bears the features of a conflict situation, having features of the incentive conflict between the approach-avoidance – is associated simultaneously with positive and negative values, which show variation in humans. On the one hand, getting closer to the inevitable moment of having to decide about their own career path, the requirements from the environment motivating to decide, on the other hand – anxiety and fear (eg. before taking a wrong decision, not being good in work situations etc.) induce a desire to escape or avoid the contact. When the objective is to decide in a remote future, the danger associated with it seem less real, and therefore encouraging aspect to attract a reaction. As you get closer to the negative aspect of his sense of danger and increases the tendency to regress increases. You should be aware of the fact that – according to the Lewin K. Field theory – the closer to the situation, the faster appears a growing tendency to avoid the force compared with the strength of the tendency to drive [Hall, Lindzey 1998], so even insignificant – as you might think – words indicating the possible risks, difficulties and negative consequences of a choice formulated by a person significant in the vicinity of a young man (parents, teachers, peers) can easily discourage high school student to take the final decision for a long time.

Anxiety is one of the main reasons for avoiding a decision about choosing a career, aware of lift-off during the final decision to see at home, despite having to make the adolescent and the inability to cooperate with a professional advisor. And there are also characteristics of the situation of selection favoring the occurrence of anxiety, such as unpredictability and out of control of consequences of choice, causing a feeling of helplessness and lack of control over their lives. The situation may be unknown, unpleasant or dangerous, because it is usually a cause of stress and anxiety [Rosenhan, Seligman 1994, p. 152]. The situation of professional development is a difficult situation because – according to K. Czarnecki and S. Karas – it depends on subjective factors related to the man and the factors concerned outside of it [Czarnecki, Karaś 1996].

In previous empirical research has not been verified links between spirituality and experiencing due to the need to determine and decide on his own way of professional state of anxiety. Although empirical verification was carried out spiritual connection with the level of state anxiety and trait anxiety [see Heszen-Niejodek 2004], but it concerned other difficult situation for the patient, usually with the status of major negative life events (such as cancer, alcoholism, the situation of dialysis, childbirth). But so far no one has tried to demonstrate the impact of the spiritual dimension of emotional (anxiety), human functioning in the face of stressful and difficult situation, but having trouble in life status, which is also and perhaps even more so – could have an impact on mental health and disorders [Lazarus 1983, pp. 8–15].

In year 2011 research was conducted among 273 randomly selected third grade students' high school who agreed to participate in research. All people included in the study group during the study were 18 years old.

The vast majority of surveyed students in grades Matura (97%) has already decided to choose their own career paths. Only 3% of the respondents have not made such a decision.

45% of high school students high school students surveyed admitted that the decision on which career path has taken only in a class of high school. These data show that the most important period for this decision is for secondary school.

STATISTICAL VERIFICATION OF research hypotheses showed that levels of anxiety are significantly associated with difficulty deciding on career development. As expected, there was a positive correlation between the level of state anxiety in a situation of making a career choice and the degree of difficulty and a negative correlation between the level of spirituality and degree of difficulty to make such a decision.

The only statistically significant relationship was negatively correlated relationship between the level of state anxiety and the time to take a decision on the future direction of education / occupation. Thus, a person later in his choice of career paths experienced higher levels of anxiety. Perhaps this relationship is associated with a tendency to confirm the belief that the decision-maker has chosen the best possible, which in light of the concept of cognitive dissonance by L. Festinger prevents anxiety. Perhaps people who have recently taken this decision had not yet reduced the level of anxiety as much as those who have already taken this decision some time ago [see Aronson, Wilson, Akert 1997].

It was a statistically significant positive correlation between the level of anxiety and difficulty making decisions. Because while there were no statistically significant positive correlation between the level of spirituality and fear, it may be presumed that these variables affect the difficulty of the decision to further career in an independent manner. As indicated by the very low coefficient of correlation between them, spirituality has some effect on decision about choosing a career concerns of secondary school graduates, but this impact is not as important as any other investigating this relationship [Aronson, Wilson, Akert 1997, p. 22] and empirical work is merely a trend. The results of this relationship are unclear and require further decisions, supported by empirical research.

There were no statistically significant correlation between the time the decision on choosing the direction of further education / occupation and the level of spirituality and degree of difficulty of their decision.

Statistically significant sex differences are not observed in the average level of difficulty to make decision about choosing a career, such a decision either at the time of its adoption.

The investigations in this paper confirm the validity of the research on the use of indicators describing the various spheres of human existence. By considering the factors belonging to the spiritual, emotional and cognitive domains provide a comprehensive look at the student. These studies provide a look at man as the essence of a complex and multidimensional, as biopsychological unity, which in the case of the choice to further their career path is the entity from which depends largely on the quality, effectiveness and outcome of the process of professional development.

The obtained results in this study allow to draw several conclusions for the practice of career counselling in secondary schools. The results presented in this thesis research can be a confirmation of the importance of psychological factors (anxiety and spirituality) to assess the difficulty of the decision on choosing a career and after its adoption. Situation of choosing a career path is a difficult situation, stressful, demanding appropriate forms of coping. The situation that young people deal in varying degrees. Developing spirituality in all kinds of training – as a factor negatively correlated with anxiety – may be a buffer reducing the significance of sources of stress, supporting the treatment situation, choosing the own career paths in terms of development challenges, supporting effectively tackle this situation and consequently may lead to more informed decisions related to professional orientation.

The study shows how important it is to create a positive environment to prevent anxiety in the situation of making decisions about career choice and strengthening the spirituality of students favoring easier this decision (by strengthening self-efficacy and control over their own lives). The difficulty with the students' decision to continue the direction of education / occupation provides a late moment of making it. The vast majority of graduates made such a decision only in secondary school (mostly in the last class). Perhaps such a high rate of making this decision lately is related to its deliberate offset in time by the previously made decision on attendance at a secondary school, which allowed the people to extend the time needed to increase self-awareness and analysis of their needs, interests and professional aptitude [see Piorunek, Woźniak 2006, pp. 43–44].

Broadly understood development of adolescents is also appropriate to define their own interests, abilities and skills of professional and should aim to make informed decisions on career guidance. The school is an institution obviously shaping and constituting attitudes and values of young people, even in this sphere of development of their clients and instrumental in supporting the right decisions in the field of professional orientation. Such activities should not rest solely on the shoulders of a vocational counselor, but – through the development of these qualities at work – should be included in the entire educational process for all teachers. The teacher should play a role of a coach in this field.

Bibliography

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Warszawa.

Bauman Z. (1960), *Kariera. Cztery szkice socjologiczne*, PWN, Warszawa.

Carson R.C., Butcher J.N., Mineka S. (2003), *Psychologia zaburzeń*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Czarnecki K. (1985), *Rozwój zawodowy człowieka*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.

Czarnecki K., Karaś S. (1996), *Profesjologia w zarysie (rozwój zawodowy człowieka)*, PWN, Warszawa.

Hall C.S., Lindzey G. (1998), *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa.

Lazarus R. (1983), *Utrapienia życiowe mogą być niebezpieczne dla zdrowia*, „Nowiny Psychologiczne”, Nr 1.

Nowacki T.W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Idee, Radom.

Orenowicz D. (2009), *Orientacja i doradztwo zawodowe w szkole podstawowej* [w:] K. Szczepańska-Woszczyzna, G. Wieczorek (red.), *Doradztwo zawodowe i zarządzanie kompetencjami. Doradztwo zawodowe w systemie oświaty*, Wydawnictwo Wyższe Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza.

Paszkowska-Rogacz A. (2003), *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.

Pieter J. (1971), *Strach i odwaga*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

Rokicka E. (1995), *Wzory karier kierowniczych w gospodarce państwowej. Z badań nad ludnością dużego miasta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Rosenhan D.L., Seligman M.E. (1994), *Psychopatologia*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa.

Sheridan Ch. L., Radmacher S. A. (1998), *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*, Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia.

Słonecka E. (2009), *Kariery zawodowe bohaterów książek Małgorzaty Musierowicz* [w:] K. Szczepańska-Woszczyzna, G. Wieczorek (red.), *Doradztwo zawodowe i zarządzanie kompetencjami. Doradztwo zawodowe w systemie oświaty*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza.

Sosnowski T. (1977), *Lęk jako stan i jako cecha*, „Przegląd Psychologiczny”, Nr 20.

Sosnowski T., Wrześniewski K. (1983), *Polska adaptacja inwentarza STAI do badania stanu i cechy lęku*, „Przegląd Psychologiczny”, Nr 26.

Tomaszewski T. (red.) (1975), *Psychologia*, PWN, Warszawa.

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o Systemie oświaty (tekst jednolity: Dz. U. z 1996 r., Nr 67, poz. 329 ze zm).

Wieczorek G. (2009), *Poradnictwo zawodowe w systemie edukacji* [w:] D. Kukla (ed.). *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka. Wybrane obszary*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.

Wiśniowiecka E. (2009), *Dziecko w wieku przedszkolnym a preorientacja zawodowa* [w:] K. Szczepańska-Woszczyna, G. Wieczorek (eds.), *Doradztwo zawodowe i zarządzanie kompetencjami. Doradztwo zawodowe w systemie oświaty*, Wyższa Szkoła Biznesu, Dąbrowa Górnicza.

Wojtasik B. (1997), *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa, PWN.

Wołk Z. (2005), *Rozwój zawodowy na tle życia. Życie człowieka jako proces rozwojowy*, „Problemy profesjologii”.

Rafał Wochna
Uniwersytet Warszawski

Doświadczanie silnego stresu zawodowego w obliczu zagrożenia życia

Experience of strong occupational stress in the face of life risk

Abstract: Situations of our life risk are not common. However, contact with them may be connected with strong stress experience. The events causing such a state are called traumatic events [APA 2000] and the increasing number of research provides with further information of possible responses to be the effect of confrontation with them. In the literature, the said responses are called peritraumatic responses, this is responses occurring during traumatic event or just after [eg. Brunet et al. 2001]. Their two aspects are distinguished here: peritraumatic distress [Brunet et al. 2001] and peritraumatic dissociation [eg. Zoellner, Alvarez-Conrad and Foa 2002].

Key-words: traumatic event, psychotraumatology, peritraumatic responses.

Wprowadzenie

Zdarzenia, które wiążą się z zagrożeniem zdrowia i życia, nazywane są zdarzeniami traumatycznymi, natomiast gałąź psychologii zajmująca się tym zagadnieniem nazywana jest psychotraumatologią. Zgodnie z amerykańską klasyfikacją zaburzeń psychicznych – DSM-IV-TR, definicja zdarzenia traumatycznego obejmuje dwa kryteria: A1 i A2.

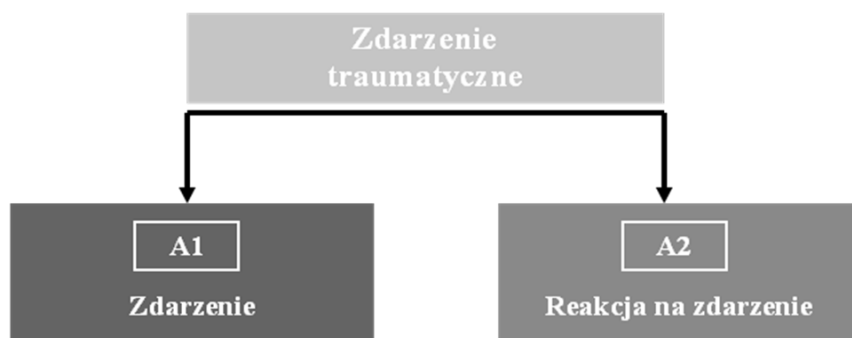
Kryterium A1 sformułowane jest następująco: „Dana osoba doświadczyła, była świadkiem lub została skonfrontowana ze zdarzeniem bądź zdarzeniami, które wiązały się z faktyczną śmiercią lub zagrożeniem utraty życia lub poważnego zranienia, bądź zagrożeniem utraty fizycznej integralności siebie lub innych osób” [APA 2000, s. 467]. Takim zdarzeniem może być np.: wypadek

drogowy, pożar, katastrofa naturalna, nagłe zachorowanie zagrażające życiu, napad, gwałt itd.

Kryterium A2 brzmi następująco: „Reakcja danej osoby obejmowała intensywny strach, poczucie bezradności (*helplessness*) lub grozy (*horror*)” [APA 2000, s. 467].

Oba kryteria muszą być spełnione, aby zdarzenie można było uznać za traumatyczne [APA 2000]. W przypadku spełnienia tylko kryterium A1 lub braku danych dotyczących przebiegu reakcji na zdarzenie, sugerowane jest traktowanie danego zdarzenia wyłącznie jako potencjalnie traumatycznego [m.in. Wochna 2004, Weathers i Keane 2007]. Składowe elementy definicji zdarzenia wg DSM-IV-TR przedstawia rys. 1.

Rys. 1. Składowe elementy definicji zdarzenia traumatycznego wg DSM-IV-TR



Źródło: opracowanie własne.

Klasyfikacja zaburzeń ICD-10 definiuje zdarzenie traumatyczne jako „stresujące wydarzenie lub sytuacja (oddziałująca krótko- albo długotrwale) o cechach wyjątkowo zagrażających lub katastroficznych, które mogłyby spowodować przenikliwe odczuwane cierpienie u niemal każdego” [WHO 1993, s. 96]. W ICD-10 pojawia się także opis stresorów, które mogą spowodować „ciężką reakcję na stres”. Czynnikiem, który może wywołać tego typu reakcję to „stresor psychiczny lub fizyczny o znacznej sile” [WHO 1993, s. 96].

Kryterium A2 definicji zdarzenia traumatycznego w DSM-IV-TR

Kryterium A2 definicji zdarzenia traumatycznego DSM-IV-TR wydaje się zbyt ogólne i trudne do zoperacjonalizowania. Według niektórych badaczy [m.in. Vaiva i in. 2003] kryterium A2 nie posiada mocnej podstawy empirycznej. Istotnym jest też to, że ani w DSM-IV-TR, ani w jego wcześniejszych edycjach, nie wyjaśniono, jak należy rozumieć pojęcia intensywnego strachu (*intense fear*), poczucia bezradności (*helplessness*) czy poczucia grozy (*horror*).

Słownik psychologii definiuje strach jako „stan emocjonalny pojawiający się w obecności lub przy oczekiwaniu niebezpiecznego albo szkodliwego

bodźca” [Reber i Reber 2005, s. 746]. Strach charakteryzuje „wewnętrzne subiektywne poczucie skrajnego poruszenia, pragnienie ucieczki lub ataku oraz rozmaite reakcje współczulne” [Reber i Reber 2005, s. 746].

Poczucie bezradności ten sam słownik definiuje jako „wyuczony stan wywołany przez szkodliwe, nieprzyjemne sytuacje, które nie dają możliwości ucieczki lub uniknięcia” [Reber i Reber 2005, s. 892]. Stan ten może wiązać się z odstępianiem od konkretnych działań, mimo ich potencjalnej dostępności.

Według „koła emocji” Roberta Plutchika [Zimbardo 2005, s. 476], groza jest wypadkową dwóch emocji podstawowych – strachu i zdziwienia (zaskoczenia). Słownik języka polskiego definiuje grozę jako „silne uczucie wywołane przerażającą sytuacją lub niebezpieczeństwem” [Doroszewski 2011]. Zdroworozsądkowe rozumienie tego pojęcia wskazuje, że groza może być odczuciem pojawiającym się w obliczu okoliczności stanowiących potencjalne zagrożenie dla zdrowia lub życia oraz zawierających w sobie dozę nienaturalności, niezwykłości i drzemiącej w nich niszczyielskiej siły. Praktyczne obserwacje sugerują, że poczucie grozy niekiedy może przyciągać, czego przykładem są gapie gromadzący się np.: w miejscu groźnego wypadku czy na wałach i mostach w trakcie przepływania przez ich miasto kulminacyjnej fali powodziowej.

Klasyfikacja zaburzeń ICD-10, podobnie jak DSM-IV-TR, nie dostarcza wyjaśnienia co w rzeczywistości oznacza sformułowanie – zdarzenie „o cechach wyjątkowo zagrażających lub katastroficznych” oraz czym jest „przenikliwie odczuwane cierpienie u niemal każdego”.

ICD-10 szerzej natomiast opisuje, jakie objawy „ostrej reakcji na stres” mogą pojawić się po konfrontacji z tego typu zdarzeniem. Wśród nich wymienia: wycofanie się z oczekiwanej relacji społecznej, zawężenie uwagi, wyraźną dezorientację, gniew lub agresję słowną, rozpacz lub poczucie braku nadziei, aktywność niedostosowaną lub bezcelową, nadmierną lub wymykającą się kontroli żalobę (ocenianą wg lokalnych standardów) [WHO, 1993, s. 96]. ICD-10 precyzuje, że objawy te cechuje spora różnorodność. Jednak typowym ich przebiegiem jest początkowe „oszołomienie” ze zwężonym polem świadomości i zawężeniem pola uwagi, niemożność rozumienia bodźców i zaburzenia orientacji. W dalszej kolejności może dochodzić do „wyłączenia się z otaczającej sytuacji” [WHO 1992, s. 128], z wystąpieniem stuporu dysocjacyjnego włącznie lub pobudzenia i nadmiernej aktywności, w tym fugi dysocjacyjnej. Widoczne mogą być też objawy fizjologiczne typowe dla napadu paniki, tj. przyspieszona akcja serca, silne pocenie się, zaczerwienie [WHO 1992, s. 128]. Objawy „ostrej reakcji na stres” mogą mieć charakter natychmiastowy, tj. pojawiają się w ciągu jednej godziny od wystąpienia stresora, zazwyczaj w ciągu kilku minut. Zmniejszenie ich nasilenia powinno być widoczne nie później niż po 8 godzinach [WHO 1993, s. 96], a całkowite ich ustąpienie w ciągu 2–3 dni [WHO 1992, s. 128]. Istotnym jest, że może występować też częściowa lub całkowita niepamięć przebiegu zdarzenia [WHO 1992, s. 128].

Reakcja okołotraumatyczna

Coraz większa liczba badań dostarcza danych, które mogą przyczynić się do uszczegółowienia kryterium A2 definicji zdarzenia traumatycznego [m.in. Brunet i in. 2001, Vaiva i in. 2003].

Reakcje pojawiające się już w trakcie zdarzenia traumatycznego lub bezpośrednio po nim określane są mianem „reakcji okołotraumatycznych” (*peritraumatic responses*) [m.in. Brunet i in. 2001; Vaiva i in. 2003]. Z definicji reakcje te ograniczone są w czasie i mają miejsce raczej w ciągu pierwszych minut lub godzin od wystąpienia zdarzenia traumatycznego niż dni. Badacze wyróżniają dwa aspekty tych reakcji: dystres okołotraumatyczny (*peritraumatic distress*) [Brunet i in. 2001] i dysocjacja okołotraumatyczna (*peritraumatic dissociation*) [m.in. Marmar, Weiss, Metzler i Delucchi 1996; Zoellner, Alvarez-Conrad i Foa 2002].

Termin „reakcja potraumatyczna” (*posttraumatic response*) odnosi się raczej do procesu powrotu do równowagi po doświadczeniu zdarzenia traumatycznego i rozpatrywany jest w dłuższej perspektywie czasowej. Natomiast reakcja okołotraumatyczna powinna być rozumiana jako bezpośredni skutek konfrontacji z ekstremalnie stresującym bodźcem. Reakcja potraumatyczna jest niejako dalszym ciągiem reakcji okołotraumatycznej, z tym, że w jej powstawaniu coraz większą rolę odgrywają procesy poznawcze jak np.: pamięć (zdarzenia). Natomiast reakcja okołotraumatyczna jest natychmiastową odpowiedzią na konkretny bodziec traumatyczny.

Schematyczny przebieg reakcji okołotraumatycznej i potraumatycznej w kontekście czasu upływającego od wystąpienia zdarzenia traumatycznego przedstawia rys. 2.

Rys. 2. Reakcja okołotraumatyczna i reakcja potraumatyczna a czas trwania

Zdarzenie traumatyczne	REAKCJA OKOŁOTRAUMATYCZNA	REAKCJA POTRAUMATYCZNA
	Minuty - Godziny	Dni – Miesiące – Lata ...
	CZAS	

Źródło: opracowanie własne.

Dystres okołotraumatyczny

Spełnienie kryterium A2 wymaga obecności wysokiego poziomu dystresu w trakcie zdarzenia traumatycznego lub bezpośrednio po nim [Brunet i in. 2001]. Używany w literaturze termin „dystres okołotraumatyczny” odnosi się właśnie do natychmiastowej reakcji na zdarzenie spełniające wymogi kryterium A1 [por. Brunet i in. 2001].

Wprowadzenie tego terminu jest próbą rozszerzenia kryterium A2 o dodatkowe reakcje, które również mogą być obserwowane w trakcie zdarzenia

traumatycznego. Zwłaszcza, że dystres okołotraumatyczny może być silniejszym predyktorem rozwoju zaburzenia po stresie traumatycznym (PTSD) niż do tej pory szerzej opisywana dysocjacja okołotraumatyczna [Brunet i in. 2001; Simeon i in. 2003].

Istotnym faktem jest to, że zdarzenia traumatyczne różnią się między sobą pod względem nasilenia dystresu, który wzbudzają. To zaś może mieć duże znaczenie przy rozpatrywaniu dalszych konsekwencji traumy [m.in. Kessler i in. 1995; Dean, Gow i Shakespeare-Finch 2003, Wochna 2003; Wochna 2004].

Na podstawie przeglądu literatury i analizy właściwości psychometrycznych Brunet i współpracownicy [2001] sporządzili listę 13 objawów dystresu okołotraumatycznego, które ich zdaniem najlepiej go opisują. Są to następujące objawy:

1. obawa o własne bezpieczeństwo;
2. obawa o bezpieczeństwo innych osób;
3. poczucie bezradności (*helplessness*);
4. smutek lub żal (*grief*);
5. frustracja lub złość;
6. poczucie winy;
7. wstyd z powodu własnych reakcji emocjonalnych;
8. poczucie grozy z powodu tego, co się stało;
9. poczucie bliskości utraty kontroli nad emocjami;
10. poczucie bliskości zemdlenia;
11. poczucie zbliżającej się śmierci;
12. reakcje fizjologiczne: pocenie się, dreszcze, kołatanie serca;
13. problemy z utrzymaniem moczu i stolca.

Vaiva i współpracownicy zaproponowali wprowadzenie pojęcia „przerażenie” (*fright*) jako kolejnego elementu kryterium A2. Według nich „przerażenie” może być rozumiane jako: „wyraźna oznaka traumatycznego, psychologicznego załamania (*break-down*) w trakcie zdarzenia” [Vaiva i in. 2003, s. 396]. Według Vaivy i współpracowników [2003] „przerażenie” z reguły obejmuje następujące elementy: nagłą konfrontację z realnością śmierci, tj. „widzenie” samego siebie lub kogoś innego jako martwego oraz doświadczanie krótkotrwałych (*transitory*) doznań całkowitego braku afektu (szczególnie braku strachu lub lęku) z towarzyszącym mu brakiem procesu myślowego, niemożnością wyśłowienia się (*loss of words*) i konfrontacją z, wydającą się nierealną, rzeczywistością. Zdaniem Vaivy i współpracowników [2000] „przerażenie” lepiej definiuje natychmiastową reakcję na konfrontację ze zdarzeniem traumatycznym niż „silny strach”, czy „bezradność”.

Dysocjacja okołotraumatyczna

DSM-IV-TR definiuje dysocjację jako „zakłócenie (*disruption*) w zwykle zintegrowanych funkcjach świadomości, pamięci, tożsamości lub percepcji otoczenia. Zaburzenie (*disturbance*) to może być nagłe lub stopniowe, przejściowe lub chroniczne” [APA 2000, s. 519].

Wśród objawów dysocjacji mogą być obecne zarówno pozytywne, jak i negatywne objawy pod postacią psychiczną (*psychoform symptoms*), jak i pod postacią somatyczną (*somatoform symptoms*) [Dorahy i van der Haart 2007, s. 4]. Objawy negatywne wiążą się ze zmniejszeniem nasilenia lub brakiem jakieś funkcji / reakcji. Objawy pozytywne natomiast oznaczają zwiększenie nasilenia jakiejś funkcji / reakcji [Waller i in. 2000].

Dysocjacja może dotyczyć zmian na różnych poziomach funkcjonowania: behawioralnym, emocjonalnym i poznawczym, w tym na poziomie percepcji. Na poziomie behawioralnym mogą pojawiać się m.in. zaburzenia funkcjonowania zmysłów, osłabienie motoryczne (*motor weakness*), paraliż, ataksja (zaburzenie koordynacji ruchowej), drżenie samoistne (*tremor*), dreszcze (*shaking*) i napady drgawkowe (*convulsions*). Na poziomie poznawczym może pojawiać się amnezja, stan fugi dysocjacyjnej i deficyty uwagi. Dodatkowo na poziomie percepcji mogą zachodzić zmiany w spostrzeganiu perspektywy czasowej, doświadczeniu samego siebie (np.: depersonalizacja) i w spostrzeganiu rzeczywistości (np.: derealizacja) [Lanius, Bluhm i Lanius 2007].

Zdaniem Dorahy i van der Haarta (2007) definicję terminu „dysocjacja” można rozpatrywać zarówno w wąskim, jak i szerokim rozumieniu. Ich zdaniem „wąskie rozumienie dysocjacji” odnosi się do objawów psychicznych, które są wytworem osobowości dysocjacyjnej i podziałów wewnątrz niej na dwa lub więcej systemów z własnymi wspomnieniami, emocjami, zachowaniami i poczuciem własnego „ja” (*sense of self*). Dorahy i van der Haart [2007] poprzez koncepcję „wąskiego rozumienia dysocjacji” podkreślili niewielką liczbę zjawisk psychicznych i jedno źródło ich pochodzenia (struktura osobowości dysocjacyjnej), do których odnoszą się takie definicje dysocjacji. Zdaniem Dorahy i van der Haarta koncepcję „wąskiego rozumienia dysocjacji” można podzielić na dwa rodzaje: a) podziału / rozdzielenia osobowości lub świadomości wywołanego hipnozą, b) podziału / rozdzielenia osobowości lub świadomości spowodowanego doświadczeniem traumy.

Dorahy i van der Haart [2007] sformułowali też koncepcję „szerokiego rozumienia dysocjacji”. Nawiązuje ona do wielu różnorodnych klinicznych i nieklinicznych zjawisk uznawanych za dysocjacyjne i do wielu źródeł ich pochodzenia. W szerokim rozumieniu termin dysocjacja odnosi się do zmian w przebiegu świadomych doświadczeń, zaburzenia procesu integrowania informacji i funkcjonowania psychicznego, obecności wielu niezależnych strumieni świadomości, dysocjacyjnie podzielonej struktury osobowości i wy-

wodzących się między innymi z niej głównie negatywnych objawów psychologicznych (np.: amnezji).

Stan dysocjacji może pojawić się jako skutek konfrontacji ze zdarzeniem traumatycznym, jeszcze w trakcie jego trwania. Taki rodzaj dysocjacji określany jest mianem „dysocjacji okołotraumatycznej” (*peritraumatic dissociation*) [m.in. Marmar, Weiss, Metzler i Delucchi 1996; Zoellner, Alvarez-Conrad i Foa 2002]. Stan dysocjacji okołotraumatycznej pojawia się w kontekście nasilonego dystresu [Koopman, Classen i Spiegel 1994].

Lanius, Bluhm i Lanius [2007] stwierdzili, że w odpowiedzi na zdarzenie traumatyczne stan dysocjacji: „promuje brak ciągłości między świadomymi doświadczeniami a pamięcią” [Lanius, Bluhm i Lanius 2007 s. 192]. Natomiast składowymi braku ciągłości są: „oddzielenie (*detachment*) od przytłaczającej emocjonalnej treści doświadczenia oraz rozczłonkowanie (*compartmentalization*) doświadczenia” [Van der Kolk 1996; Allen 2001; za: Lanius, Bluhm i Lanius 2007, s. 192]. Skutkiem tego procesu jest brak integracji zdarzenia traumatycznego w jednolitą całość lub w zintegrowane poczucie własnego „ja” (*sense of self*) [Lanius, Bluhm i Lanius 2007].

Według van der Haarta i współpracowników (2008) stan dysocjacji okołotraumatycznej obejmuje następujące objawy:

1. zredukowana świadomość – częściowe zaburzenie świadomości siebie i otoczenia;
2. odcięcie (*detachment*) – całkowita zaburzenie świadomości i dezintegracja procesów poznawczych;
3. objawy amnezji – niepamięć części lub całości przebiegu zdarzenia;
4. odrętwienie emocjonalne – „odcięcie” od sfery emocjonalnej i związany z tym np.: brak odczuwania strachu;
5. zmiana percepcji czasu – spowolnienie lub przyspieszenie spostrzeganej perspektywy upływającego czasu;
6. depersonalizacja (*depersonalization*) – zniekształcenia w spostrzeganiu samego siebie, tj. swoich procesów poznawczych, fizjologicznych i obrazu własnego ciała,
7. poczucie odrealnienia (*derealization*) – zniekształcenia w spostrzeganiu otoczenia;
8. eksterioryzacja (*out of body experience*) – uczucie opuszczania własnego ciała i obserwowanie miejsca zdarzenia z wysokości.

Istotnym może być fakt, że nie każdy, kto doświadcza silnego dystresu okołotraumatycznego, doświadcza też dysocjacji okołotraumatycznej [Brunet i in. 2001]. Zdaniem Bruneta i współpracowników [2001] nasilenie dystresu okołotraumatycznego może odgrywać większą rolę w wyjaśnianiu wariacji PTSD niż nasilenie dysocjacji okołotraumatycznej. Ich zdaniem obecność dys-

tresu okołotraumatycznego jest czynnikiem ryzyka rozwinięcia się PTSD, natomiast pojawienie się dysocjacji okołotraumatycznej może wydłużać w czasie proces powrotu do równowagi. Związek ten wymaga jednak dokładniejszego zbadania.

Gdy upośledzony zostaje proces integracji doznań fizycznych z innymi procesami, dysocjacja może przejawiać się także pod postacią somatyczną (*somatoform dissociation*) [Nijenhuis 2000; van der Hart i in. 2008].

Przykładowe objawy negatywne dysocjacji okołotraumatycznej pod postacią somatyczną to [Nijenhuis 2004]:

1. anestezja – utrata lub zmniejszenie odczuwania wrażeń zmysłowych;
2. analgezja – zniesienie czucia bólu;
3. zahamowanie motoryki ciała lub utrata kontroli motorycznej – zeszytywnienie ciała, przykurcze mięśni, ogólny paraliż lub zmniejszenie nasilenia różnych aktywności (np.: mówienia, chodzenia).

Przykładowe objawy pozytywne dysocjacji okołotraumatycznej pod postacią somatyczną są następujące [Nijenhuis 2004]:

1. objawy bólu – m.in. bóle głowy, brzucha, miednicy, stawów;
2. niekontrolowane ruchy – dreszcze, tiki;
3. widzenie zdwojone i zniekształcenie wielkości widzianych obiektów;
4. objawy gastryczne – wymioty, biegunka.

Według Ursano, Fullertona i Benedeka [2007] najczęściej pojawiającymi się objawami dysocjacji okołotraumatycznej są:

1. zmiana percepcji czasu 56%;
2. derealizacja 39%;
3. odcięcie (*detachment*) 32%;
4. zmniejszenie świadomości zdarzenia 26%;
5. odrętwienie emocjonalne 25%;
6. depersonalizacja 16%;
7. eksterioryzacja (OBE) 14%.

Dysocjacja a dystres okołotraumatyczny

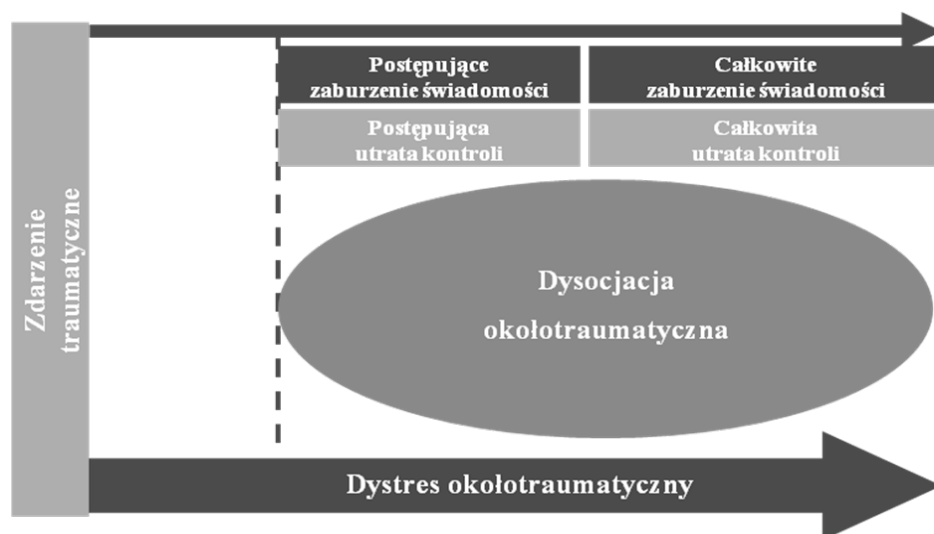
Pojawienie się dysocjacji okołotraumatycznej związane jest z wysokim poziomem dystresu okołotraumatycznego [por. Koopman, Classen i Spiegel 1994], tj. stan dysocjacji pojawia się dopiero przy jego odpowiednio wysokim nasileniu. Narastający poziom dystresu coraz bardziej zaburza jakość funkcjonowania jednostki [Seyle 1976]. Stąd im wyższy poziom nasilenia dystresu okołotraumatycznego, tym wyższy poziom dezintegracji procesów poznawczych, emocjonalnych i somatycznych, a tym samym coraz silniejsze zaburzenie świa-

domości. Pogłębiające się zaburzenie świadomości pociąga za sobą także postępującą utratę kontroli nad zachowaniem [Piątek 1999].

Można przyjąć, że opisane przez van der Haarta i współpracowników [2008] objawy dysocjacji okołotraumatycznej w postaci odcięcia i amnezji oraz objawy opisane przez Nijenhuis [2004], tj. paraliż, anestezja i analgezja, to prawdopodobnie objawy związane ze znaczącym / całkowitym zaburzeniem świadomości, a tym samym ze znaczącą / całkowitą utratą kontroli (zob. rys. 3).

Rozważania te mają charakter teoretyczny i wymagają dokładniejszego zbadania. Są natomiast próbą uporządkowania dotychczasowego rozumienia przebiegu reakcji okołotraumatycznej.

Rys. 3. Związek między poziomem dystresu a dysocjacji okołotraumatycznej



Źródło: opracowanie własne.

Różne sposoby konfrontacji ze zdarzeniem traumatycznym – te same skutki?

Zdarzenia traumatyczne mogą oddziaływać jednocześnie w różny sposób na wiele osób. Według definicji zdarzenia traumatycznego w DSM-IV-TR ofiary zdarzeń traumatycznych mogą mieć z nim kontakt na trzy różne sposoby: „doświadczyć”, „być świadkiem” lub „zostać skonfrontowanym” [APA 2000, s. 467].

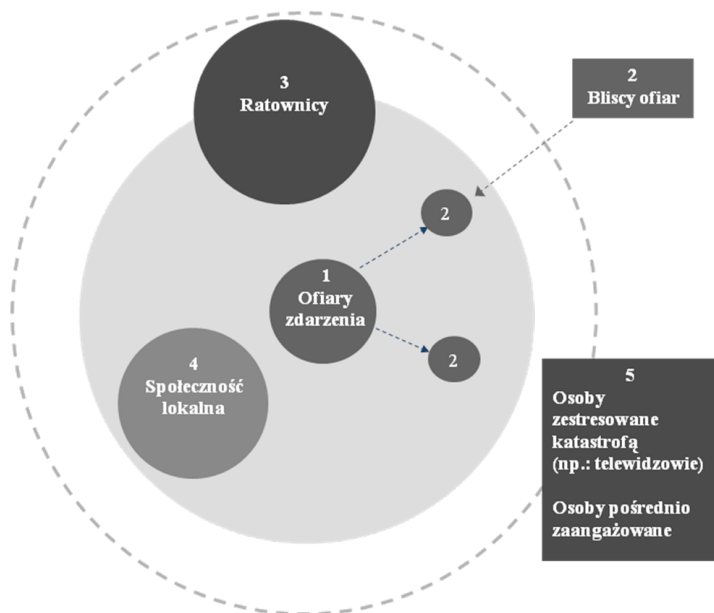
Według DSM-IV-TR [APA 2000, s. 464] „bycie świadkiem” należy rozumieć jako sytuację, która wiąże się z „obserwowaniem poważnego zranienia lub nienaturalnej śmierci innej osoby” lub „niezamierzonego bycia świadkiem (zobaczenia) zwłok lub części ciała” [APA 2000, s. 464]. „Bycie świadkiem” nie ogranicza się wyłącznie do „obserwowania” [APA 2000, s. 464]. Natomiast sformułowanie „zostać skonfrontowanym” oznacza „dowiedzieć się” [APA

2000, ss. 464]. DSM-IV-TR nie wyjaśnia jednak, na czym polega „dowiedzenie się”.

Zgodnie z kryterium A1 skutki ekspozycji na zdarzenie traumatyczne mogą odczuwać także bliscy ofiar tych zdarzeń, sprawcy zdarzeń (np.: sprawcy wypadków drogowych), świadkowie zdarzenia, ratownicy (strażacy, zespoły pogotowia ratunkowego), policjanci, prokuratorzy, lokalne służby porządkowe, dziennikarze relacjonujący przebieg zdarzenia czy osoby duchowne pomagające ofiarom i ich rodzinom, ale też gapie. Zdarzenia traumatyczne mogą pośrednio wpływać też na inne osoby, które w jakiś sposób „zostaną skonfrontowane” z danym zdarzeniem, np.: osoby oglądające przebieg zdarzenia w telewizji [Taylor 1999].

Klasyfikacji osób uczestniczących w zdarzeniu traumatycznym, a tym samym potencjalnej grupy osób narażonych na jego skutki, można dokonać w oparciu o schemat Taylora i Frazera [1981; za: Taylor 1999], zaadaptowany z NSW Health [2000] (zob. rys. 4).

Rys. 4. Klasyfikacja ofiar zdarzenia traumatycznego



Źródło: zaadaptowane za: Taylor [1999] i NSW Health [2000].

Zgodnie ze schematem (rys. 4.) siła oddziaływania zdarzenia mierzona jest odległością od środka mniejszego okręgu, który odnosi się do bezpośredniej ekspozycji na zdarzenie traumatyczne, tj. „doświadczenia” i „bycia świadkiem”. Na najsilniejsze oddziaływanie zdarzenia traumatycznego narażone są ofiary zdarzenia, które go bezpośrednio doświadczyły (1) i ich bliscy (2). W dalszej

kolejności są to: personel ratowniczy i osoby zaangażowane z racji zawodu w pomoc poszkodowanym (3) oraz świadkowie zdarzenia, gapie i osoby w jakiś sposób odpowiedzialne za zdarzenie (w tym sprawcy) (4).

Osoby pośrednio narażone na ekspozycję na zdarzenie traumatyczne, tj. ci, którzy „zostali skonfrontowani” ze zdarzeniem, to osoby, które mimo że nie były bezpośrednio zaangażowane w zdarzenie masowe, mogą doświadczać stanu silnego stresu i zaburzenia funkcjonowania (5). Do tej grupy można zaliczyć też ratowników i personel medyczny udzielający pomocy poza miejscem zdarzenia, np.: w szpitalu. Do osób „skonfrontowanych” ze zdarzeniem można zaliczyć też te, które tylko przez przypadek nie stały się ofiarami zdarzenia. Ofiary piątego stopnia traktowane są jako ofiary marginalne (*incidental*), ponieważ potencjalnie najsłabiej zostały dotknięte siłą oddziaływania zdarzenia traumatycznego i w związku z tym znajdują się na ostatnim miejscu, jeśli chodzi o kolejność dostarczania pomocy psychologicznej na miejscu zdarzenia [por. Taylor 1999]. Poza tym osoby takie są trudne do zidentyfikowania. Według kryterium A1 może to być bowiem praktycznie każdy, kto w jakikolwiek sposób był związany z danym zdarzeniem, jak to miało miejsce np.: po „katastrofie smoleńskiej”, która dotyczyła całego narodu.

Zdaniem niektórych autorów [m.in. Spitzer, First i Wakefield 2007], sformułowanie „zostać skonfrontowanym” powinno być usunięte z kryterium A1, ponieważ głównym założeniem tego kryterium jest bezpośrednia konfrontacja ze zdarzeniem. Z tego powodu takie sformułowanie jest niepotrzebne. Ponadto sformułowanie „doświadczyła” jest niejasne i może uwzględniać także pośredni kontakt ze zdarzeniem, np.: oglądanie go w telewizji.

Ekspozycja na zdarzenia traumatyczne: badania strażaków zawodowych

Badania strażaków zawodowych [Wochna 2003; Wochna 2004] pokazały, że najtrudniejszymi potencjalnie traumatycznymi zdarzeniami w trakcie służby są:

1. wypadki drogowe z udziałem ofiar śmiertelnych lub osób ciężko rannych;
2. pożary z udziałem ofiar śmiertelnych lub osób ciężko rannych;
3. wydobywanie zwłok z zamkniętych pomieszczeń (np.: z mieszkań);
4. wypadki, gdy śmierć lub ciężkie obrażenia ponoszą dzieci.

Badani strażacy opisywali potencjalnie traumatyczne zdarzenia (kryterium A1), które ich zdaniem były dla nich najtrudniejsze z psychologicznego punktu widzenia i mogły w ten sposób spełniać także kryterium A2 definicji zdarzenia traumatycznego. Przykładowe opisy najtrudniejszych zdarzeń przedstawia tabela 1. [Wochna 2004].

Strażacy relacjonowali też reakcje, których doświadczyli w trakcie opisanych przez siebie najtrudniejszych zdarzeń w trakcie służby. Najczęściej wymieniali oni następujące reakcje [Wochna 2004]:

1. poczucie frustracji 70,6%;
2. poczucie bezsilności 68,2%;
3. poczucie przerażenia 66,5%;
4. silne pocenie się, dreszcze, kołatanie serca 52,9%;
5. poczucie winy 47,4%;
6. poczucie bliskości utraty kontroli nad emocjami 39,4%;
7. poczucie zagrożenia utraty życia 20,0%;
8. poczucie bliskości zemdlenia 15,4%;
9. chęć ucieczki z miejsca zdarzenia 13,0%;
10. trudności z utrzymaniem moczu i stolca 5,9%.

Tabela 1. Opisy zdarzeń uznanych przez badanych strażaków za najtrudniejszych

Opis najtrudniejszego zdarzenia w trakcie służby
„Wydobywanie mężczyzny spod przewróconego ciągnika. Czekanie na przyjazd prokuratora w czasie, gdy najbliższa rodzina wraz z dziećmi płakała nad przygniecioną ofiarą”. „Wypadek. Samochód osobowy uderzył w drzewo. Samochodem tym jechała matka z synem w moim wieku. Matka zginęła na miejscu, a syna uwolniliśmy z samochodu, ale zmarł pod opieką lekarzy. To był pierwszy taki wypadek, w którym uwalniałem poszkodowane osoby”. „Pożar kamienicy. Wysoka temperatura. Byliśmy na klatce schodowej. Nagle zawałyły się schody. Wisiałem głową w dół, a nie było tam nic, tylko ogień i trzy piętra w dół. Kolega trzymał mnie za nogę, a ja wisiałem w dół”. „Po wybuchu gazu, który zniszczył doszczętnie dom 1-rodzinny, poszukiwaliśmy 10-cio letniego chłopca. Był maj, miał iść do I Komunii Św. Zginął w nocy, w czasie snu – niosłem go na rękach”. „Wielokrotnie brałem udział w poszukiwaniach i wydobywaniu ciał utopionych dzieci. Za każdym razem jest to dla mnie bardzo trudne przeżycie psychiczne. W 1998 roku wydobyłem samochód z trojgiem dzieci (1,5, 3 i 5 lat). Dzieci te znałem wcześniej”. „Po otrzymaniu zgłoszenia o prawdopodobnym utonięciu pojechaliśmy na miejsce zdarzenia. Po ok. 1 godzinie wyciągnęliśmy topielca. Był to młody chłopak, na którego czekali rodzice na brzegu jeziora. To, co zobaczyli, było nie do zniesienia. Ja sam to przeżywałem bardzo trudno”. „Akcja, podczas której uległa spaleni dziewczynka w samochodzie (4 lata), w wieku mojej córki!!!”. „Podczas pożaru lasu byliśmy w środku lasu na drodze i gasiliśmy las. W którymś momencie nad nami i samochodami przeleciały duże ognie na drugą część lasu i było bardzo gorąco. Myśleliśmy, że się spalimy”.

Źródło: opracowanie własne.

Zakończenie

Coraz większa liczba badań nad przebiegiem reakcji okołotraumatycznej dostarcza kolejnych informacji o funkcjonowaniu jednostki w warunkach zagrożenia zdrowia i życia. Niektóre zjawiska wydają się nienaturalne, a wręcz zaskakujące, jak np.: stan dysocjacji okołotraumatycznej. Jednak ich lepsze zrozumienie pozwala na bardziej świadome przeżywanie ekstremalnej sytuacji, a tym samym zwiększa szanse na konstruktywne uporanie się z długofalowymi skutkami konfrontacji ze zdarzeniem traumatycznym.

Meta-analiza badań dotyczących czynników ryzyka wystąpienia PTSD [Ozer, Weiss, Best i Lipsey 2003] pokazała, że silniejszymi predyktorami wystąpienia PTSD są zmienne związane z samym zdarzeniem traumatycznym, tj. spostrzegane zagrożenie życia, spostrzegane wsparcie społeczne, okołotraumatyczne reakcje emocjonalne i dysocjacja, niż zmienne związane z psychologicznym przystosowaniem jednostki, jej wcześniejszymi doświadczeniami czy historią psychopatologii w rodzinie.

Kolejne badania pokazują, że szczególnie istotnym czynnikiem ryzyka wystąpienia PTSD jest nie tyle poczucie zagrożenia życia, co przede wszystkim poczucie utraty kontroli w trakcie zdarzenia oraz poczucie bezsilności i wstyd. Poczucie utraty kontroli jest też czynnikiem ryzyka pojawienia się dysocjacji okołotraumatycznej [Simeon i in. 2003].

Najnowsza wiedza o funkcjonowaniu jednostki w obliczu zagrożenia życia może przyczynić się do opracowania skutecznych metod analizy i oceny stanu ofiar zdarzenia traumatycznego oraz do opracowania adekwatnego i skutecznego systemu pomagania już na miejscu zdarzenia traumatycznego lub zaraz po nim. Zwłaszcza, że system ten nadal jest niedopracowany.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2000), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR Fourth Edition (Text Revision)*, Author, Washington, DC.
- Brunet A., Weiss D., Metzler T., Best S., Neylan T., Rogers C., Fagan J., Marmar C. (2001), *The Peritraumatic Distress Inventory: a proposed measure of PTSD criterion A2*, "American Journal of Psychiatry". 158.
- Dean G., Gow K., Shakespeare-Finch J. (2003), *Counting the cost: psychological distress in career and auxiliary firefighters*, "The Australasian Journal of Disaster and Trauma Stress", 1.
- Doroszewski J. (red.) (2011), *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Gauthamadas U. (2005), *Disaster psychosocial response: handbook for community counselor trainers*, Academy for Disaster Management Education Planning and Training, Chennai.
- Kessler R., Sonnega A., Bromet E., Hughes M., Nelson C. (1995), *Posttraumatic stress disorder in the National Comorbidity Survey*, "Archives of General Psychiatry", 52.
- Koopman C., Classen C., Spiegel D. (1994), *Predictors of posttraumatic stress symptoms among survivors of the Oakland / Berkeley, Calif. firestorm*, "The American Journal of Psychiatry", 151.
- Nijenhuis E. (2000), *Somatoform dissociation: major symptoms of dissociative disorders*, "Journal of Trauma and Dissociation", 1.
- Nijenhuis E. (2004), *Somatoform dissociation: phenomena, measurement & theoretical issues*, W. W. Norton & Company, New York, London.
- New South Wales Health (2000), *Disaster mental health response handbook*, NSW Health, North Sydney.
- Ozer J., Weiss D., Best S., Lipsey T. (2003), *Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: a meta-analysis*, "Psychological Bulletin", 129.
- Piątek J. (1999), *Symptomatologia i analiza kryzysu* [w:] W. Badura-Madej (red.), *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, Śląsk, Katowice.
- Reber A., Reber E. (2005), *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Selye H. (1976), *The stress of life*, McGraw-Hill, Columbus.
- Simeon D., Greenberg J., Knutelska M., Schmeidler J., Hollander E. (2003), *Peritraumatic reactions associated with the World Trade Center disaster*, "American Journal of Psychiatry", 160 (9).
- Spitzer C., Abraham G., Reschke K., Michels F., Siebel U., Freyberger H. (2000), *Posttraumatic stress disorder following high- and low-magnitude stressors in psychotherapeutic inpatients*, "Clinical Psychology and Psychotherapy", 7.
- Światowa Organizacja Zdrowia (1992), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10: opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Fundacja Zdrowia Publicznego, Kraków.
- Światowa Organizacja Zdrowia (1993), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10: badawcze kryteria diagnostyczne*, Fundacja Zdrowia Publicznego, Kraków.
- Taylor A. (1999), *Towards the classification of disasters and victims*, "Traumatology".

Vaiva G., Ducrocq F., Cottencin O., Goudemand M., Thomas P. (2000), *Immediate fright reaction: an essential criterion in the development of posttraumatic stress disorder*, "The Canadian Journal of Psychiatry", 45.

Vaiva G., Brunet A., Lebigot F., Boss V., Ducrocq F., Devos P., Laffargue P., Goudemand M. (2003), *Fright (effroi) and other peritraumatic responses after a serious motor vehicle accident: prospective influence on acute PTSD development*, "The Canadian Journal of Psychiatry", 48.

Van der Hart O., Van Ochten J., Van Son M., Steele K., Lensvelt-Mulders G. (2008), *Relations among peritraumatic dissociation and posttraumatic stress: a critical review*, "Journal of Trauma i Dissociation", 9.

Waller G., Hamilton K., Elliot P., Lewendon J., Stopa L., Waters A., Kennedy F., Lee G., Pearson D., Kennerley H., Hargreaves I., Bashford V., Chalkley J. (2000), *Somatoform dissociation, psychological dissociation and specific form of trauma*, "Journal of Trauma and Dissociation", 1.

Weathers F., Keane T. (2007), *The criterion A problem revisited: controversies and challenges in defining and measuring psychological trauma*, "Journal of Traumatic Stress", 20.

Wochna R. (2003), *Rozpowszechnienie zdarzeń traumatycznych i poziom objawów PTSD wśród strażaków*, Niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Wochna R. (2004), *Psychologiczne konsekwencje służby w straży pożarnej*. Niepublikowany raport z badań przeprowadzonych w Państwowej Straży Pożarnej, Ośrodek Interwencji Kryzysowej, Kraków.

Zimbardo P. (2005), *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.