

Spis treści

Wstęp	5
-----------------	---

Część I

Różne perspektywy analizy przejścia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy

1. Wprowadzenie w problematykę przechodzenia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy	21
1.1. Kontekst sytuacyjny przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy	21
1.2. Podmiotowy aspekt tranzycji.	26
1.3. Przejście w dorosłość w ujęciu antropologii kulturowej.	28
1.4. Tranzycja z systemu edukacji na rynek pracy w ujęciu socjoekonomicznym.	30
1.5. Psychologiczne podejście przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy	33

Część II

Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w ujęciu psychologii

2. Sytuacja życiowa młodzieży dokonującej tranzycji z systemu edukacji do świata pracy	39
2.1. Obiektywne warunki tranzycji w Polsce – system edukacji.	43
2.2. Obiektywne warunki przejścia z systemu edukacji na rynek pracy – świat pracy.	47
2.3. Perspektywa rozwojowa – wyłaniająca się dorosłość	54
2.4. Perspektywa zawodowa – charakterystyka poziomu rozwoju zawodowego	56
2.5. Perspektywa poznawcza – zaplecze poznawcze tranzycji	59
3. System poznawczy młodzieży wchodzącej na rynek pracy i jego konsekwencje psychologiczne.	61
3.1. Struktura wiedzy o świecie	62

3.2. Sposoby rozumienia pojęć	64
3.3. Podejścia teoretyczne w badaniu pojęć	66
3.4. Pojęcia jako sądy, przekonania, teorie	70
3.5. Rozwój pojęć.	71
3.6. Istotne strukturalne cechy pojęć.	74
3.7. Model oddziaływania cech formalnych pojęć domeny <i>świat pracy</i>	82
3.8. Emocjonalne i behawioralne konsekwencje pojęć.	85
3.9. Związek pojęć z działaniem.	88
4. Reprezentacja rynku pracy w systemie wiedzy młodzieży	91
4.1. Rynek pracy – między pracą a bezrobociem	92
4.2. Naukowe konceptualizacje rynku pracy	96
4.3. Wiedza młodzieży o rynku pracy w świetle różnych badań sondażowych – kluczowe pojęcia	99
4.4. Emocje przeżywane w perspektywie pierwszego wejścia na rynek pracy . . .	103
4.5. Bezdecyzyjność młodzieży – plany lub ich brak	104

Część III

Badania własne nad poznawczymi uwarunkowaniami tranzycji

5. Metodologia badań struktur poznawczych młodzieży przechodzącej na rynek pracy	109
5.1. Założenia teoretyczne badań własnych	109
5.2. Problem badawczy i hipotezy	110
5.3. Zmienne i ich definicje operacyjne	115
5.4. Strategia badań – narzędzie badawcze i procedura badań	122
6. Struktura kluczowych pojęć rynku pracy u młodzieży wchodzącej na ten rynek . . .	131
6.1. Integracja poznawcza kluczowych pojęć związanych z rynkiem pracy u młodzieży	132
6.2. Struktura poznawcza pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży	140
6.3. Mapa podobieństwa struktur poznawczych młodzieży z różnych ścieżek tranzycji na tle struktur poznawczych osób pracujących.	150
6.4. Mapa podobieństwa struktur poznawczych młodzieży przeżywającej różne emocje w związku z tranzycją na tle struktur poznawczych osób pracujących	165
6.5. Integracja treści w ramach pojęć i trafność pojęć w analizach skalowania wielowymiarowego	174
7. Zróznicowanie, elastyczność i trafność kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy . .	177
7.1. Zróznicowanie systemu poznawczego uczniów z różnych ścieżek tranzycji . .	177
7.2. Elastyczność pojęć dotyczących rynku pracy.	189
7.3. Trafność przekonań młodzieży z różnych ścieżek tranzycji.	202
7.4. Przekonania o rynku pracy w kontekście hipotez	216
8. Model kognitywnych uwarunkowań procesu przejścia z systemu edukacji na rynek pracy	219
8.1. Uwarunkowania charakterystyk formalnych pojęć dotyczących rynku pracy .	220

8.2. Wpływ cech formalnych systemu pojęć dotyczących rynku pracy na rozumienie sytuacji młodzieży w tranzycji.	225
8.3. Wpływ cech formalnych poszczególnych pojęć na rozumienie swojej sytuacji na rynku pracy	226
8.4. Ku modelowi kognitywnych uwarunkowań procesu przejścia z systemu edukacji na rynek pracy	229

Część IV

Praktyka wsparcia przejścia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy

9. Psychologiczne mechanizmy poznawcze leżące u podstaw pomocy młodzieży w przejściu na rynek pracy	235
9.1. Wykorzystanie analogii w przygotowaniu młodzieży do rynku pracy	237
9.2. Modelowanie jako narzędzie przygotowania do rynku pracy	239
9.3. Transfer proaktywny jako narzędzie przygotowania do rynku pracy.	240
10. Zalecenia aplikacyjne: wspieranie przejścia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy	243
10.1. Praktyczne wskazówki wsparcia przejścia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy	244
10.2. Pomoc młodzieży przechodzącej z systemu edukacji na rynek pracy poszczególnymi ścieżkami tranzycji	248
Literatura	255

Wstęp

Monografia, którą oddaję w ręce czytelnika, poświęcona jest jednemu z najbardziej fascynujących dla psychologa momentów życia ludzkiego. Można nazwać to *wejściem w dorosłość*, którego osiowym elementem jest samodzielność i podjęcie pracy (Roe, 1956; Erikson, 1963; 1968; Gurney, 1980). Najważniejszą charakterystyką tego procesu jest zerwanie ze światem dzieciństwa – bycia podporządkowanym rodzicom, zależnym od nich finansowo i przejście do samodzielności finansowej i podejmowania nowych ról rodzinnych i społecznych, bazujących na samodzielności: ojca, matki, współpracownika, domownika, obywatela itp. (Super, 1980).

Kluczowym elementem tego przejścia jest osiągnięcie samodzielności finansowej dzięki podjęciu pracy zarobkowej i jej utrzymaniu w dłuższej perspektywie czasowej (Bolles, 1993; Trunk, 2008). Posiadanie stałego wynagrodzenia – regularnie wpływających na konto własnych pieniędzy – pozwala na wyprowadzenie się z domu, założenie własnej rodziny, realizację hobby itp. Dlatego często młodzi ludzie przeceniają znaczenie wynagrodzenia przy wyborze zawodu.

Podjęcie pierwszej pracy pociąga za sobą istotne zmiany w życiu młodego człowieka. Należą do nich poświęcenie się wyłącznie pracy i awansowaniu w hierarchii organizacyjnej, a co za tym idzie – mniej czasu na kontakty z przyjaciółmi i realizację własnego hobby (Trunk, 2008), a także utrata złudzeń dotyczących pracy (Bolles, 1993) i związana z tym częsta zmiana miejsc pracy (Trunk, 2008). Do 32. roku życia ludzie w Ameryce zmieniają pracę aż osiem razy. W Polsce zjawisko to też już można zaobserwować. Wyraźnie „ciasteczko” za szybką jest bardziej atrakcyjne, niż gdy się je zjada, praca przed jej codziennym wykonaniem wydaje się bardziej pociągająca. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest słabe przygotowanie do nowej sytuacji, fiksacja na wynagrodzeniu przy wyborze zawodu i niepewność co do przyszłości. Młodemu ludziom brakuje użytecznych kategorii do gromadzenia i porządkowania informacji o rynku pracy i samej pracy (Bolles, 1993).

Przejście pomiędzy etapami życia jest mocno uwikłane w makroskalarne przemiany sytuacji życiowej, widoczne na co dzień. Składają się na nie: wysoki odsetek młodzieży, która nie jest w stanie znaleźć sobie miejsca pracy, moda na emigrację

zarobkową, realizowaną pomimo wysokich kosztów społecznych i psychologicznych, oraz kryzys edukacji, która pomimo wielu zmian wciąż jest nieadekwatna do potrzeb rynku pracy. Wyniki badania internetowego przeprowadzonego dla portalu Wirtualna Polska pokazują, że na 2443 respondentów tylko 43% pracuje zgodnie ze swoimi kwalifikacjami. Wśród pozostałych 42% ogółu respondentów to osoby, które pracują poniżej swoich kwalifikacji (Polacy czują się niedocenieni, 2007). Nawet biorąc pod uwagę opisywane w literaturze psychologicznej zjawisko przeceniania własnych kompetencji (Cros, 1977), inteligencji (Alicke, 1985), uczciwości (Messick, Bloom, Boldizar, Samuelson, 1985; Ducki, Mullin, 1995), odporności na wpływy reklam (Doliński, 1998), to i tak dane wskazują na trudność dopasowania kariery do swoich kompetencji w dużym segmencie społecznym. Tym bardziej jest to istotne, że badania w innych krajach potwierdzają to zjawisko (Bolles, 1993; Wolbers, 2003).

Na problem przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy można spojrzeć z wielu perspektyw: antropologii kulturowej, socjologicznej, ekonomicznej, pedagogicznej, a także psychologicznej. Trzy pierwsze perspektywy mają bogatą literaturę (Borkowska, 2004; Kackhoff, 2000; Mortimer, Kruger, 2000; Nguyen, Taylor, 2003). Dlatego za swój cel przyjąłem wprowadzenie tematyki wejścia młodzieży na rynek pracy do analiz psychologicznych. Problem tej pracy został sformułowany w postaci pytania: **Czy młodzi ludzie opuszczający szkoły i wchodzący na rynek pracy w różny sposób rozumieją swoją sytuację wejścia na rynek pracy i różnie ją przeżywają, ponieważ różnią się między sobą pod względem struktur poznawczych kluczowych pojęć odnoszących się do rynku pracy?** Czy posiadane przez nich struktury poznawcze pozwalają im skutecznie opracować informacje napływające z otoczenia i mieć kontrolę poznawczą nad przechodzeniem z systemu edukacji na rynek pracy? To, jak ludzie młodzi będą rozumieć swoją sytuację na rynku pracy, zależy od tego, jakie są ich struktury poznawcze. Posiadane schematy poznawcze decydują, jak spostrzegamy otoczenie (Falkowski, 1995; 2002; 2003). Nie tylko treść pojęć, ale też ich cechy formalne mają znaczenie (Czapiński, 1976). To głównie te ostatnie będą decydować, na ile jednostronnie, schematycznie albo wielowymiarowo i elastycznie będzie spostrzegana sytuacja podmiotu na rynku pracy. Elastyczność i otwartość na wiele możliwości bardzo często podkreślają podręczniki dla poszukujących pracy (Bolles, 1993). W ten sposób pojęcia związane z rynkiem pracy, które młodzi ludzie tworzą w czasie nauki szkolnej i poza szkołą, będą mieć przemożny wpływ na rozumienie sytuacji, odczuwane emocje i plany ich działania w trakcie pierwszych poszukiwań zatrudnienia na konkurencyjnym rynku pracy.

W rozstrzygnięciu problemu wpływu struktur poznawczych na rozumienie sytuacji na rynku pracy skupiam się na mechanizmach psychicznych, które wpływają na rozumienie sytuacji, budowanie planów, realizowanie zachowań na rynku pracy w konkretnej sytuacji społeczno-gospodarczej. Z tego powodu konieczne jest prześledzenie szerszego tła – sytuacji rynku pracy i zmian, które na nim zachodzą w ostatnim czasie, w czym uczestniczyli młodzi ludzie w Polsce w latach 2005-2007. Trunk (2008) w swojej książce adresowanej do młodych Amerykanów kończących

college'a mówi o pokoleniu X i pokoleniu Y, których wartości, oczekiwania i potrzeby daleko odbiegają od wzorców zachowań na rynku pracy realizowanych przez pokolenia wcześniejsze. Zjawisko opisane przez nią zaobserwowano na początku XXI w., a obejmuje wiele zmian w kulturze pracy. Należą do nich między innymi: koniec nierównych szans w pracy, koniec *szklanego sufitu* – dostrzegania szansy awansu przy faktycznej jego nieosiągalności, koniec z kieratem – pracą, która nie daje satysfakcji i rozwoju, koniec z dylematem praca albo dom na rzecz elastycznych godzin pracy, koniec hierarchii, czyli awansowania za wszelką cenę. Młodzi ludzie chcą teraz realizować siebie, a praca ma ich w tym wspomagać. Jest to pokolenie stawiające pracy, jak dotychczas, najwyższe wymagania.

Pomimo doniosłości zjawiska przejścia z systemu edukacji na rynek pracy dla całego przebiegu życia człowieka nie ma żadnego kompletnego opracowania tego zjawiska w języku polskim. Zagadnienie to jest o wiele lepiej opracowane w języku angielskim (Adams i in., 1976; Arnold, 1985; Arnold, 1985; 1997; Blustein i in., 1997; Carter i in., 1998; Casey i in., 1995; Corbett, 1990; Cowan, 1991; Fisher i in., 1995; Hodkinson i in. 1996; Hopson i in. 1991; Johnston i in. 2000; Landy, 1940; Moos, 1990; Nicholson i in., 1987; Nicholson i in., 1991; Roberts, 1997; Schlossberg i in., 1995; Sharf, 1997; Super, 1957). Dlatego trzeba uzupełnić tę lukę i opracować naukowo zjawisko przechodzenia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce.

Wprowadzenie w tematykę tranzycji zawarte w części I niniejszej monografii pozwala zobaczyć zjawisko przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy z szerszej perspektywy niż tylko psychologicznej, bo zjawisko jest bardzo złożone. W poszczególnych naukach akcentuje się różne aspekty, ale żaden nie wyczerpuje opisu zjawiska. Stąd pomysł, by umieścić je razem w jednym rozdziale.

Analizując zjawisko przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy z perspektywy psychologicznej, która składa się na rozdział 2. książki, trzeba wyróżnić kilka kluczowych elementów. Są to: system edukacji, rynek pracy oraz sytuacja psychologiczna podmiotu dokonującego tranzycji. Każdy z tych obszarów badawczych mógłby sam być przedmiotem opasłych tomów opracowań. W niniejszej pracy skupiłem się na przeglądzie tylko wybranych grup zagadnień:

- 1) charakterystyka systemu edukacji w Polsce, który ukształtował młodych ludzi i który opuszczają;
- 2) charakterystyka trendów w gospodarce, ze szczególnym uwzględnieniem rynku pracy, ponieważ przekłada się to na kontekst przejścia, oraz
- 3) podmiotowych uwarunkowań związanych z systemem wiedzy, procesów decyzyjnych oraz mechanizmów regulacyjnych.

Jak widać, zagadnienie leży na pograniczu kilku dziedzin i nawet opracowanie psychologiczne wymaga wchodzenia na grunt socjologii i ekonomii. Dla mnie najważniejsze jest skupienie się na analizie sytuacji psychologicznej młodzieży w procesie tranzycji. Spośród podstawowych paradygmatów psychologii: behawioralnego, humanistycznego, psychoanalitycznego i poznawczego za najbardziej adekwatny uważam ten ostatni – paradygmat poznawczy. Przedstawiam więc w rozdzia-

le 3 szczegółowe opracowanie systemu poznawczego młodzieży. Ponieważ wybieram psychologię poznawczą, podstawowe pytania badawcze, na które szukam odpowiedzi, dotyczą wpływu systemu przekonań na przebieg tranzycji. Jak młodzi ludzie organizują swoją wiedzę o świecie pracy, w który wchodzi? Jak to wpływa ona na ich rozumienie rynku pracy? Na ile struktura przekonań młodzieży dotyczących rynku pracy jest zróżnicowana, elastyczna i zintegrowana? Czy ich wiedza jest trafna?

Stoję na stanowisku, że system poznawczy charakteryzuje się modułową specyfiką (Wyer, 2007). Pojęcia dotyczące rynku pracy mogą być różne u poszczególnych osób ze względu na ich możliwości poznawcze, zainteresowania, doświadczenia itp. Nawet u tej samej osoby rozwój pojęć w dziedzinie rynku pracy może być wyższy albo niższy, inny niż w innej ze względu na doświadczenia tej osoby z tym lub innym obszarem rzeczywistości. Domeny ważniejsze dla podmiotu, te, które są związane z dużą ilością doświadczeń, będą bardziej dojrzałe – zbudowane z pojęć bardziej rozwiniętych i lepiej zintegrowanych, tworzących spójne *naiwne teorie świata*.

Dwa aspekty poznawczego funkcjonowania młodzieży w sytuacji tranzycji są dla mnie szczególnie ważne. Pierwszy dotyczy systemu przekonań na temat rynku pracy, których treść przekłada się na sposób rozumienia sytuacji młodych ludzi wchodzących na rynek pracy, drugi dotyczy struktury poznawczej tych pojęć i jej konsekwencji dla emocji przeżywanych w związku z przejściem z systemu edukacji na rynek pracy. Stąd jeden rozdział II części książki poświęcam sytuacji młodych ludzi na rynku pracy widzianej oczami ekspertów, w drugim prezentuję moje propozycje dotyczące cech formalnych pojęć, które należy wziąć pod uwagę w analizie tranzycji, a w trzeciej staram się przedstawić treść systemu wiedzy dotyczącego rynku pracy u ludzi młodych.

Przyjrzawszy się wiedzy młodzieży na temat rynku pracy, proponuję, by uporządkować ją według cech strukturalnych pojęć, które zostały ukształtowane w głowach młodzieży. Są nimi: zróżnicowanie, integracja, elastyczność i trafność.

Zróżnicowanie pojęcia odwołuje się do definicji reprezentacji poznawczej, w której „reprezentacjami” są wyrażenia posiadające reprezentację (Maruszewski, 2001; Najder, 1989). Bez względu na to, czy przyjmimy klasyczny, czy prototypowy model, zawsze istnieje pewna treść pojęcia. Może to być albo lista cech koniecznych i wystarczających, albo charakterystyka prototypu. Im więcej atrybutów zawartych jest w reprezentacji poznawczej, tym pojęcie jest bardziej zróżnicowane (Campbell, Assanand, Di Paula, 2004 ; Zajonc, 1960).

Elastyczność pojęć jest rozumiana jako rozróżnienie pomiędzy zerojedynkową kategoryzacją bodźców a wielostopniową. Bolles (1993) w swoim poradniku dla szukających pracy mocno akcentuje ten wątek i zachęca poszukujących do otwartości – brania pod uwagę wielu możliwości i ich wzajemnego niewykluczania się. Trunk (2008) wzywa młodych ludzi przygotowujących się do wejścia na rynek pracy do podejmowania działań zwiększających ich elastyczność, takich jak podróże do dalekich krajów lub wolontariat.

W podejściu klasycznym uważa się, że nie można mówić o częściowej przynależności do kategorii. W modelu prototypowym stopień przynależności jest zróżnicowany (Osherson i Smith, 1981). Duża różnorodność desygnatów i zunifikowany jedyny wzór są skrajami wymiaru opisu elastyczności. Można łatwo wskazać, że stereotypy są najczęściej pojęciem mało elastycznym. Ich oduczanie polega najczęściej na zwiększaniu ich elastyczności.

Z drugiej strony problemem niektórych grup młodzieży na rynku pracy jest także nadmiar możliwości (Sękowski, 2001). Nieumiejętność ich zredukowania praktycznie uniemożliwia skuteczne znalezienie pracy (Bolles, 1993). Można więc pokazać, że nadmierna elastyczność pojęć dotyczących rynku pracy może też być przyczyną spostrzegania trudności i mniejszej efektywności młodych ludzi.

Treść w ramach pojęć zróżnicowanych i elastycznych, aby zachować spójność i być funkcjonalną, musi zostać przez podmiot zintegrowana. W innym przypadku należy mówić o chaosie poznawczym. Badania Aschenbrennera (1981) nad młodzieżą wybierającą zawód są doskonałą ilustracją negatywnych skutków braku integracji struktur poznawczych wykorzystywanych w wyborze zawodu. Pojęcia zintegrowane posiadają wyraźną ideę przewodnią – zasadę organizacji. Odnosi się do współzależności atrybutów pojęcia. Dzięki organizacji treść pojęcia nabiera użyteczności – pojęcia źle zorganizowane są mało przydatne w rozumieniu swojej sytuacji i nakreśleniu planów działania.

Kolejnym – czwartym ważnym wymiarem proponowanej taksonomii jest trafność przekonań, czyli adekwatność treści przechowywanych w systemie wiedzy do rzeczywistości, która okazuje się często podstawową „wadą” systemu wiedzy. Cohen i Murphy (1984, s. 31) wskazują, że reprezentacja to taki opis, który jest w stosunku do czegoś wierny. Problematiczne jest tylko ustalenie tej wierności.

Odwołując się do metafory poznania według koncepcji tzw. „linii K” Minsky’ego (1980; 1981), odbiorca reprezentacji nie ma bezpośredniego dostępu do rzeczywistości, ale bazuje na systemie pojęć, dlatego można powiedzieć, że brakuje mu możliwości sprawdzenia trafności reprezentacji. Z tego powodu konieczne jest przyjęcie jakiegoś kryterium zewnętrznego, podobnie jak w badaniach trafności testów psychologicznych. W przypadku tej pracy za wskaźnik trafności uznałem podobieństwo struktur poznawczych młodzieży wchodzącej na rynek pracy i osób tam obecnych od dłuższego czasu – pracowników. To kryterium odwołuje się do funkcjonalności struktur poznawczych pracowników, będących podstawą skutecznego działania na tym rynku (posiadanie zatrudnienia).

Ponieważ transycja jest przejściem pomiędzy „światami”, z których jeden jest bardzo mało znany z bezpośredniego doświadczenia, konieczne jest przyjrzenie się dokładnie, jak powstają przekonania za pośrednictwem innych osób – poprzez uczenie społeczne. W zależności od tego, kogo traktujemy jako nauczyciela, tak będzie wyglądał posiadany system przekonań o rynku pracy. Mechanizm społecznego nabywania pojęć można było umieścić jako pierwszy w strukturze książki, gdyż wydaje się mieć większy wkład w kształtowanie przekonań młodzieży na rynku pracy niż

mechanizm bezpośredniej percepcji rynku pracy. Badania Rożnowskiego, Markowskiego, Łobockiego i Konefała (2007) pokazują, że obok szkoły głównymi źródłami przekonań o rynku pracy są bliscy i mass media. Te źródła informacji wskazują specyfikę wiedzy tej domeny, która jest silnie subiektywna i przesycona sensacją (Rożnowski, 2008).

W tej części staram się pokazać specyficzną strukturę poznawczą – społeczno-poznawczą reprezentację wycinka świata, tu rynku pracy, która angażuje „ja robocze” podmiotu (Markus, Ruvolo, 1989) i steruje strategiami zachowań przyjmowanych przez podmiot wchodzący w nieznaną sobie świat pracy. Reprezentacja ta jest podstawą klasyfikacji niektórych bodźców jako barier, innych – jako zachęt czy wyzwania (Lent, Brown, Hacker, 2000). Prowadzi to do mobilizacji sił do walki z przeciwnościami i wyboru celów do działania oraz sposobów ich osiągnięcia.

Wpływ systemu wiedzy na zachowanie jest opisywany w ramach różnych działów psychologii. W psychologii osobowości zagadnienie lokują Perwin i John (2002). Teorie Kellego czy Bandury umieścili w podręczniku zatytułowanym *Osobowość: teoria i badanie*. Inni autorzy traktują je jako część psychologii motywacji (Zaleski, 1991).

Do problemu można podejść także od strony psychologii decyzji (Tyszka, 1986). W tym ujęciu wejście na rynek pracy można traktować jako decyzję życiowo doniosłą (Walesa, 1988). Przedmiotem tej decyzji jest wybór konkretnej ścieżki rozwoju zawodowego, mający swoje konsekwencje w dłuższym odcinku czasu. W tym ujęciu młodzież w perspektywie wejścia na rynek pracy realizowałaby procesy przeddecyzyjne (Kozielecki, 1969; 1977) lub podejmowała metadecyzje (Toda, 1983). Warto podkreślić, że w kontekście wyboru kariery pojawiło się już dość dawno pojęcie bezdecyzyjności (*Career indecisivness*) (Super, 1972). Obecnie zjawisko to występuje coraz silniej, co niektórzy wiążą z globalizacją pracy (Bańka, 2007a; 2007b). Podstawą podejmowania decyzji w ogóle są procesy związane z analizą sytuacji i tworzeniem alternatyw decyzyjnych (Biela, 1976). Dlatego za kluczowe zagadnienie analizy tranzycji młodzieży z sektora edukacji do świata pracy uważam poznanie podstaw, które służą absolwentom do regulowania swojego zachowania w czasie tranzycji i potem na rynku pracy, nie wykorzystując jednak do tego terminologii teorii decyzji.

Mechanizmy te opisuje psychologia społeczna (Aronson, Wilson, Alert, 1997). Nie chcę traktować systemu wiedzy o JA jako osobowości, choć podejście Nuttina (1968) wydaje mi się bardzo interesujące dla analizy i rozumienia tranzycji. Ten autor także w późniejszych pracach odwoływał się do terminów związanych z psychologią motywacji (Nuttin, 1980; 1984; 1985). Warto podkreślić jedną z jego podstawowych tez, że działamy na taką rzeczywistość, jaką spostrzegamy. Dla mnie podejście zwane regulacyjnym wydaje się najbardziej atrakcyjne. Co więcej, relacja struktur poznawczych do osobowości jest ujmowana zazwyczaj w terminach motywacji (Rapaport, 1977).

W dalszej części tego rozdziału przedstawiam przegląd literatury na temat wpływu posiadanych przekonań – złożonych reprezentacji społeczno-poznawczych – na plany i strategie działania. Staram się odnieść tę wiedzę do młodzieży po wejściu do

świata pracy. Dokonuję przeglądu podejść, zaczynając od teorii szerokich, dotyczących zachowania w ogóle, by przejść do modeli wąskich, związanych z rozwojem kariery zawodowej. Za podstawę rozważań przyjmuję osiągnięcia Alberta Bandury (2001), który w swojej społeczno-poznawczej teorii osobowości (*social cognitive theory*) wyakcentował znaczenie przekonań posiadanych przez podmiot dla kształtowania jego zachowania. Higgins (1997) zasugerował, że status przekonania – czy jest to stan idealny, czy stan powinnościowy – uruchamia inne mechanizmy regulacyjne.

Nie można jednak zapominać o klasykach – Jamesie (1952), Millerze, Pribramie i Galanterze (1980) czy Deutschu (1985), którzy na początku rozwoju psychologii poznawczej zajmowali się poznawczymi uwarunkowaniami zachowania. Analizując zagadnienie regulacji zachowania przez struktury poznawcze, konieczny do odnotowania jest również wkład polskich psychologów: Tomaszewskiego (1963; 1977), Reykowskiego i Skarżyńskiej (Reykowski, 1986; Reykowski, Skarżyńska, Ziółkowski, 1990).

Ciekawą dla przedmiotu pracy jest też teoria Kelly'ego (1955), która podkreśla mechanizmy psychologiczne związane ze spotkaniem nowej sytuacji i brakiem konstruktów odnoszących się do niej, co jest charakterystyczne dla tranzycji pomiędzy światami. Podmiot, nie potrafiąc znaleźć się w nowej sytuacji, reagować będzie lękiem i poczuciem zagrożenia. Trudności te mogą wynikać z braku albo niespójności konstruktów. Faza rozwojowa, w której znajdują się ludzie wchodzący na rynek pracy, sprzyja brakowi wykrystalizowanego systemu konstruktów.

Bardziej szczegółową podstawę opisu zachowań młodzieży przechodzącej z systemu edukacji do świata pracy stanowią podejścia Lenta, Browna i Hacketta (2000), Społeczno-Poznawcza Teoria Kariery (SCCT) i paradygmat planowanego zachowania Ajzena (2007) oraz jego rozwinięcie w modelu intencji behawioralnej (Gollwitzer, 1999).

Rynek pracy jest przedmiotem poznania bardzo specyficznym, a jednocześnie wiedza potoczna jest na jego temat kształtowana w sposób analogiczny do budowania teorii naukowych (Chlewiński, 1999). Dlatego przybliżyłam w rozdziale 4 części II czytelnikowi temat rynku pracy poprzez przedstawienie wiedzy ekonomicznej i socjologicznej na ten temat. Psychologia nie rozwinęła jeszcze modeli i narzędzi opisu pozwalających na dogłębną analizę skomplikowanej gry interesów różnych grup – określanych mianem rynku, na którym przedmiotem wymiany jest praca. Praca, jest szeroko powiązana nie tylko z sytuacją kulturową (Dyczewski, 2004), ekonomiczną, społeczną czy psychologiczną jednostki (Wrzesniewski, Dutton, Debebe, 2003), ale też ze sferą duchowości (Jan Paweł II, 1986).

Skutkiem procesów percepcji i uczenia jest powstanie złożonej reprezentacji społeczno-poznawczej rynku pracy. Omawianie tej reprezentacji rozpoczynam od przeglądu teorii modeli rynku pracy, które wypracowała ekonomia. Przedstawiam też punkt widzenia teorii rozwoju zawodowego oraz przemiany pracy prognozowane przez socjologów i ekonomistów, które są formą projekcji reprezentacji rynku pracy dokonywanej przez specjalistów. Szczególnie ciekawy jest przegląd wyzwań

stojących przed współczesnym doradztwem zawodowym ujawniony w badaniach realizowanych w ramach Europejskiego Centrum Rozwoju Szkolnictwa Zawodowego (CEDEFOP) (Sultana, 2004).

Jako ilustrację opisywanego zjawiska przechodzenia młodzieży z systemem edukacji na rynek pracy przytaczam badania własne dotyczące pojęć młodzieży stojącej w bliskiej perspektywie opuszczenia szkoły i wejścia na rynek pracy (część III). Badane zagadnienie jest skomplikowane. Konieczne jest ujęcie perspektywy czasowej i jej wpływu na tranzycję młodzieży. Model Zbigniewa Zaleskiego (1991) stanowi ważny element analizy tego problemu. Podjęcie konkretnej aktywności na rynku pracy, na przykład emigracja zarobkowa, prowadzi do długofalowych konsekwencji, których skutki ujawnią się dopiero po latach.

Zjawisko to jest tak silnie uwikłane w rzeczywistość, że każda próba badania laboratoryjnego staje się zbyt wielkim uproszczeniem. Warto tu przytoczyć postulat psychologów humanistycznych, by psychologia badała to, co jest ważne w życiu, nawet jeżeli nie posiada doskonałych metod. Psychologowie ci dzięki temu, że wyżej cenili ważność przedmiotu badania niż obiektywność wykorzystywanych narzędzi, przyczynili się do przełamania ograniczeń behawioryzmu (za: Zaleski, 1991). W myśl tego postulatu postanowiłem podjąć badania respondentów w sytuacji naturalnej, pomimo niedoskonałości metod, które mogłem wykorzystać.

Ponieważ podjąłem badania tranzycji w sytuacji niejako naturalnej, konieczne było przygotowanie strategii bardzo obszernych badań w szkołach, w bezpośredniej bliskości przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. W części metodologicznej opisałem, jak powstawały narzędzia, jak dobierałem próbę i jak zostały przeprowadzone badania.

Badania zostały przeprowadzone dwukrotnie – rok po roku na podobnej próbie badawczej. Doświadczenia z pierwszej edycji skłoniły mnie do wniesienia pewnych zmian do kwestionariusza badawczego. Choć zmniejsza to walor porównywalności wyników o pytania zastąpione innymi, to pozwoliło dokładniej poznać pewne obszary badawcze, których znaczenie ujawniło pierwsze badanie, oraz uniknąć niedogodności z pierwszej edycji.

Pomimo dwukrotnych pomiarów nie są to badania podłużne. Znalezienie respondentów po roku na rynku pracy okazało się przedsięwzięciem niemożliwym do realizacji. Choć widzę potrzebę takich badań, to trudności warsztatowe jak dotychczas uniemożliwiają ich przeprowadzenie.

By pokazać ogrom wykonanej pracy, we wstępie chcę zaznaczyć, że w badaniach uczestniczyło ponad 5000 przedstawicieli młodzieży oraz około 2300 pracowników. Pracownicy zostali włączeni do badań, by móc znaleźć punkt odniesienia trafności przekonań młodzieży na temat rynku pracy. W badaniach konfrontuję przekonania młodzieży z ich opiniami w procedurach skalowania wielowymiarowego oraz analizach istotności średnich i korelacji wyników.

Część empiryczna została ujęta w rozdziały poświęcone poszczególnym cechom formalnym pojęć dotyczących rynku pracy. W rozdziale 6. wykorzystuję metodologię

skalowania wielowymiarowego jako narzędzia eksploracji struktury poznawczej pojęć dotyczących rynku pracy. Dzięki tej technice obliczeniowej docieram do struktur poznawczych porządkujących treść pojęć – integracja, oraz analizuję ich podobieństwo do struktur posiadanych przez pracowników – trafność. Wyniki pokazują, jak dobrze uporządkowane są treści wewnątrz pojęć, ile wymiarów wykorzystuje młodzież, tworząc strukturę poznawczą poszczególnych pojęć dotyczących rynku pracy, jaka jest treść tych wymiarów i na ile są one podobne do wykorzystywanych przez aktualnie zatrudnionych na rynku pracy.

Kolejny rozdział empiryczny poświęciłem analizie zróżnicowania, elastyczności i trafności pojęć dotyczących rynku pracy młodzieży na niego wchodzącej. W tym rozdziale korzystam ze wskaźników wyliczanych przeze mnie z danych surowych zgodnie z definicjami operacyjnymi przedstawionymi w rozdziale metodologicznym. Podstawowym uwarunkowaniem cech formalnych pojęć jest typ opuszczanej szkoły. Dane pozwalają zweryfikować pozytywnie większość postawionych hipotez.

W następnym rozdziale starałem się zidentyfikować zmienne mające wpływ na zróżnicowanie, elastyczność i trafność pojęć dotyczących rynku pracy. Wydaje się, że każda z charakterystyk ma nieco inne uwarunkowania. Dopełniając model, w drugiej części rozdziału analizuję, jakie cechy formalne poszczególnych pojęć wywierają wpływ na sposób rozumienia sytuacji tranzycji. Staram się ująć wpływ tych zmiennych na emocje, które pojawiają się najczęściej u młodzieży gdy myśli o rynku pracy: z jednej strony wpływ pochodzenia rodziny i jej doświadczeń, z drugiej treści przekazywane w szkole i profesjonalne wsparcie, z trzeciej wpływ stereotypów społecznych, przenoszących wiedzę wspólną o rynku pracy oraz typ przekonań i powodujących, że młodzi ludzie formują swoją wizję dotyczącą ich miejsca, powodzenia lub niepowodzenia na rynku pracy. Te przekonania określają nie tylko cele, do których dążą, preferencje sposobów ich osiągnięcia oraz wkładany wysiłek, ale także określają, na ile znalezienie pracy będzie ocenione jako sukces, jakie mogą podjąć alternatywne plany działań na wypadek negatywnej oceny rezultatów swoich działań.

Materiał empiryczny jest bardzo bogaty i wiele wątków związanych z porównaniem wyników zebranych w kolejnych edycjach badań zostało tu świadomie pominiętych, gdyż nie wnoszą one wiele do zagadnienia określonego tytułem pracy.

W ostatniej części książki chcę podzielić się z czytelnikiem moją wizją sposobu wsparcia młodzieży w procesie tranzycji ze świata edukacji na rynek pracy. Staram się rozszerzyć dotychczasowe sposoby wspierania młodzieży o takie, które biorą pod uwagę wpływ cech formalnych pojęć. Trzy mechanizmy psychologiczne, które można wykorzystać, to wnioskowanie przez analogię, modelowanie przyszłych zachowań oraz transfer proaktywny. Wszystkie te mechanizmy spełniają postulat postawiony przez Savickasa (1999), by zwiększyć świadomość decyzji i szerokość horyzontów działania młodzieży przechodzącej z systemu edukacji na rynek pracy. Odnoszę się też do praktycznych poradników pomagających w poszukiwaniu pracy

obecnym w polskiej literaturze (Bolles, 1994; Trunk, 2007), które tylko częściowo mają zastosowanie do młodzieży.

Mam nadzieję, że licznie kształcący się obecnie doradcy zawodowi znajdą w modelu uporządkowanie trudnych do ogarnięcia uwarunkowań, którymi kieruje się młodzież podczas tranzyjacji, i lepiej zrozumieją ich trudną sytuację. Szczególnie w czasie szybkich zmian na rynku pracy, których jesteśmy świadkami.

Chciałbym podziękować wszystkim doradcom zawodowym i osobom, które spotkałem w czasie, kiedy same zdążyły do celu: zdobycia kompetencji pomagania innym w procesie zarządzania karierą zawodową. Ich uwagi pomogły mi lepiej zrozumieć ten trudny proces. Dziękuję też współpracownikom z katedry – Adamowi Bieli, Marioli Łagunie, z instytutu – Piotrowi Olesiowi, oraz osobom spoza Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, zwłaszcza Czesławowi Noworolowi. Wspomagali mnie radą, a ich krytyczne uwagi pomogły mi udoskonalić tekst, który długo dojrzewał w mojej głowie. Szczególne podziękowania kieruję do recenzentów wydawniczych – prof. dr. hab. Andrzeja Falkowskiego ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej i dr. hab. Ryszarda Stockiego, prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ich życzliwość i uwagi pozwoliły mi szerzej spojrzeć na zagadnienie i udoskonalić kształt tej publikacji. Dziękuję także innym osobom, które pomagały mi w merytorycznym ogarnięciu tematu oraz przygotowaniu koncepcji, badań i książki – Małgosi Koper i Konradowi Konefałowi. Nie mogę też nie wspomnieć jeszcze raz o Konradzie, Kasi Kańczugowskiej i wszystkich współpracownikach czuwających nad stroną organizacyjną badań.

Dziękuję Izie Sobczyszczak i Małgorzacie Janczarek, które w końcowej fazie pracy nad książką pomogły mi dopracować ostateczny jej kształt, a także pracownikom wydawnictwa za sprawne przygotowanie publikacji. Dziękuję także moim najbliższym za cierpliwość i wspieranie mnie w trudnych chwilach zwątpienia, czy uda się opracować tak szerokie zagadnienie. Mam nadzieję, że ich poświęcenia nie poszły na próżno i czytelnicy znajdą w tej monografii pomoc w zrozumieniu zjawiska przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy.

Część I

Różne perspektywy analizy przejścia
młodzieży z systemu edukacji
na rynek pracy

1. Wprowadzenie w problematykę przechodzenia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy

Na problem przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy można spojrzeć z wielu perspektyw: antropologii kulturowej, socjologii, ekonomii, a także psychologii. Przegląd tych podejść pozwoli na wskazanie szerokiej perspektywy opisu tranzykcji¹. Chcę też wskazać na rolę wiedzy o dziedzinie, w którą się wchodzi dla skutecznego w niej funkcjonowania.

1.1. Kontekst sytuacyjny przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy

System edukacji w momencie dokonywania tranzykcji jest dla młodych ludzi „oswojonym” światem, doskonale znanym podmiotom. Spędzili w nim wiele lat, nabyli wielu przekonań i strategii radzenia sobie z wymaganiami tego systemu. Nie zawsze są to strategie efektywne z punktu widzenia rozwoju osoby, ale zawsze dające poczucie bezpieczeństwa. Mechanizmy te zapewne uległy automatyzacji i przestały być przyczyną stresu (Hockey, 2005). Ludzie dzięki posiadanej wiedzy o systemie potrafią się w nim odnajdywać w różnych sytuacjach – rzadziej interpretują sytuacje jako zagrażające i przeżywają mniej stresów (Lazarus, 2002).

Omawiając zagadnienie przejścia z sektora edukacji do świata pracy, trzeba podkreślić fakt kryzysu edukacji w Polsce, szczególnie silnie dotyczy to edukacji zawodowej. Pojawiające się reformy szkolnictwa coraz częściej przybierają kształt oscylacji. Raz tworzy się zasadnicze szkoły zawodowe, za chwilę próbuje się je zlikwidować, potem znów okazują się potrzebne. Wystarczy porównać dane przedsta-

¹ Przejście z jednej sytuacji egzystencjalnej do drugiej określa się w nauce terminem „tranzykcja” (*transition*). Można więc traktować to jako termin techniczny. W tej rozprawie będę posługiwał się zamiennie nazwami: *przejście*, *przechodzenie* i *tranzykcja*.

wione w dokumencie „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2005/2006”, by zobaczyć brak koncepcji dostosowania edukacji do zadań współczesnego świata.

System edukacji w Polsce w aspekcie rozwoju zawodowego można nazwać otwartym. Wybór ścieżki kształcenia na poziomie szkolnictwa ponadgimnazjalnego nie determinuje ścieżki edukacyjnej i zawodowej na dalszych szczeblach edukacji, jak to ma miejsce np. we Francji. Uczniowie średnich szkół zawodowych mogą starać się o otrzymanie indeksu na uniwersytecie, a uczniowie liceów ogólnokształcących mogą kontynuować edukację na uczelniach technicznych. Co więcej, nawet absolwenci techników mogą kontynuować naukę w policealnych studiach zawodowych i uzyskiwać kolejny zawód. Pokazuje to nie tylko wielość ścieżek tranzytacji, ale też możliwości wielokrotnego przechodzenia pomiędzy segmentami edukacji. Warto podkreślić fakt, że inna jest sytuacja absolwenta szkoły wyższej, który w szkole średniej zdobył już zawód, a inna kogoś, kto dopiero po studiach staje po raz pierwszy w obliczu rynku pracy.

Innym ważnym, a niedostrzeganym skutkiem otwartości systemu edukacji jest brak cezury, do której trzeba podjąć trwałe, ostateczne, poważne decyzje zawodowe. W systemie edukacji w Polsce nie ma presji na dokonanie poważnej decyzji zawodowej, ale brakuje też wsparcia takich decyzji. Świadczy o tym znikoma liczba działających w systemie oświatowym doradców zawodowych. W całym województwie lubelskim jest ich kilkunastu. *Implicite* system edukacji utrwała przekonanie, że decyzja zawodowa nie jest ważna, co skłania młodzież do zaniechania zajęcia się tym problemem i odłożenia jej w nieokreśloną przyszłość. Powstaje obawa, że w tej sytuacji młodzież będzie kierowała się przypadkiem w swoich wyborach zawodowych. Decyzja będzie podejmowana pod silną presją czasu.

W Polsce lat 30. XX wieku w ramach szkolnictwa zawodowego uczono 500 zawodów. Na początku XXI wieku oferta obejmuje już tylko 100 (Symela, 2004). Wskazuje to na zubożenie oferty edukacyjnej szkolnictwa zawodowego.

W obecnej sytuacji uczniowie wchodzą na rynek pracy różnymi ścieżkami tranzytacji:

- osoby, które wypadły z systemu edukacji,
- absolwenci zasadniczych szkół zawodowych,
- absolwenci techników i policealnych studiów zawodowych,
- absolwenci liceów ogólnokształcących i profilowanych,
- absolwenci szkół wyższych stopnia zawodowego (inżynierskie i licencjackie) oraz absolwenci studiów magisterskich.

Każda z tych grup ma inne zasoby i inne możliwości – ich sytuacja na rynku pracy jest bardzo różnorodna. Najslabszą pozycję ma młodzież bez wykształcenia. Z drugiej strony sytuacja studentów studiów magisterskich jest najlepsza.

Niedopasowanie systemu edukacji w Polsce było już przedmiotem wielu analiz krytycznych (Symela i in., Kałuska, 2003 za: Kotowska, 2004). W ramach Zintegrowanych Programów Operacyjnych Rozwoju Regionalnego dopasowanie obu systemów – edukacji i rynku pracy – uznaje się za jeden z priorytetów (ZPORR woj. lu-

belskiego, 2007; Narodowa Strategia Rozwoju Edukacji, 2006). Podejmowane próby zmiany jak dotąd nie przyniosły oczekiwanego rezultatu. Porażką ostatniej reformy było tworzenie liceów profilowanych w miejsce szkół zawodowych. Dziś widać, że uczniowie tego typu szkół nie mają ani dobrej wiedzy ogólnej, która mogłaby być podstawą dalszej edukacji w szkołach wyższych, ani nie mają zawodu, który dałby im szansę znalezienia się na rynku pracy. W konsekwencji coraz częściej wygasza się nabór do tego typu szkół.

Chaotyczna polityka edukacyjna doprowadziła do braku zainteresowania szkołami zawodowymi wśród uczniów. Dyrektorzy ponadgimnazjalnych szkół zawodowych skarżą się, że w okresie zatwierdzania planów szkoły na najbliższy rok liczba kandydatów do nauki w zasadniczych szkołach zawodowych jest niewystarczająca, by skompletować klasy i uzyskać zgodę organu prowadzącego na ich działanie w najbliższym roku szkolnym (wypowiedź dyr. LCEZ na konferencji „Nasza szkoła”, Lublin, maj 2007). Dopiero we wrześniu i październiku klasy zapełniają się kandydatami – osobami, które zostały zmuszone okolicznościami zewnętrznymi do wyboru szkoły, tzw. spadkowiczami z bardziej ambitnych szkół, a także osobami, które nie dostały się do liceów lub już na samym początku nie dały sobie w nich rady.

Problemem systemu edukacji jest też częste wypadanie z systemu edukacji i niedokończanie nauki przez młodzież. Aschenbrener (1981), analizując sytuację szkolnictwa zawodowego w Niemczech, uznał współczynnik 15% przerywających naukę za bardzo wysoki. W przeciętnym zespole szkół zawodowych w Lublinie odsetek ten wynosi 54/947 uczniów w ciągu jednego roku (edukacja w szkole trwa od 2 do 4 lat). Dodatkowo na kryzys szkolnictwa wskazuje to, że spośród osób, które ukończyły zespół szkół w roku 2006, tylko około 30% podjęło pracę zgodnie z kwalifikacjami (LCEZ, 2007), a prawie 27% nie znalazło żadnej pracy.

Tranzycja okazuje się jednak nieunikniona. Dlatego warto zobaczyć, jak wygląda obecny rynek pracy. Świat pracy nie jest rzeczywistością stabilną – opierającą się przekształceniom. Ulega nieustannej ewolucji wynikającej ze zmian, które obejmują wszystkie sfery życia. Warto przypomnieć tu nauki Heraklita z Efezu (Tatarkiewicz, 2005), który wskazywał na zmianę jako jedyne zjawisko występujące nieustannie. Jednocześnie stale obserwujemy wzrost tempa zmian (Lisiecki, 2004; Roźnowski, Biela, Bańka, 2006). Przy czym trzeba podkreślić, że zmiany te są trudne do kierowania (Raven, 2004). Powoduje to nieprzewidywalność pracy w przyszłości (Jacakowicz, 2004; Kryńska, Suchecka, Suchecki, 1998; Kwiatkowski i Tokarski, 2004; Schmid, 2004; Wiśniewski, 2004).

Zmiany w gospodarce, z których najważniejsze polegają na globalizacji, i to nie tylko gospodarki, oraz szybkie tempo rozprzestrzeniania się wysokiej technologii (Morawski, 2004) przekładają się na zmiany społeczne, w tym dotyczące światu pracy (Bauman, 2006). Globalizacja powoduje, że działające na polu gospodarczym podmioty konkurują nie tylko z sąsiadami, ale też z osobami i podmiotami gospodarczymi działającymi na obszarze kontynentu czy nawet całego świata. Oceny rynków pracy są dokonywane przez porównanie z innymi dalekimi rynkami pracy, stąd

pracodawcy zastanawiają się, czy jesteśmy: produktywni jak Amerykanie, dokładni jak Szwedzi czy Niemcy, tani jak Chińczycy, wytrwali jak Szwajcarzy. Podnosi to standardy oceny, lecz może negatywnie wpływać na samoocenę uczestników rynku pracy.

Proces globalizacji, którego jesteśmy obecnie świadkami, nie jest pierwszym, który zarejestrowała historia. Można powiedzieć, że globalizacji było w dziejach bardzo wiele i wiele jest jeszcze przed nami. Globalizacją były między innymi, ekspansja Aleksandra Macedońskiego, powstanie Imperium Romanum, wędrówki ludów, które doprowadziły do upadku cesarstwa rzymskiego, jak i odkrycie nowych kontynentów, rozwój imperiów kolonialnych i wiele innych zdarzeń (Kwiatkowski, 1947). W ich wyniku wielu mieszkańców Europy szukało szczęścia, pracy i poprawy statusu na innych kontynentach. Odływ ludzi i napływ bogactw z krajów zależnych był tak duży, że doprowadził w XVII w. Hiszpanię – ówczesną potęgę gospodarczą i kulturalną – w ciągu kilkudziesięciu lat do zapaści (do dziś Hiszpania nie należy do krajów najbardziej rozwiniętych G8).

Każdy z tych procesów łączył się z burzeniem ustalonego porządku społecznego i obfitował w kryzysy społeczne i gospodarcze (O'Rourke, Williamson, 2000; Morawski 2004). Obecna globalizacja, jedna z wielu, która według niektórych badaczy doprowadzi do kryzysu pracy (Rifkin, 2001; Sennett, 1998), opiera się na rozwoju technologii komunikacyjnych. Przelot z Ameryki Północnej do Europy samolotem rejsowym zajmuje tyle samo czasu, ile przejazd pociągiem pośpiesznym z Przemysła do Szczecina. Skrócenie dystansów czyni możliwą pracę na światowym rynku pracy. Oddziały wielkich korporacji rozrzucone są po całym świecie. Inicjatywę w tym zakresie wykazują nie tylko firmy zarejestrowane w Europie czy Ameryce Północnej. Warto zwrócić uwagę, że wiele firm z Azji (Japonia, Korea) otwiera swoje zakłady w Polsce, tu zaszczipiając swoją kulturę organizacyjną.

Rozwój technologii komunikacyjnych to również rozwój Internetu (Juchnowicz, 2003). Czasami nie trzeba ruszać się z domu na przykład we Wrocławiu, by pracować w Dublinie. Wystarczy mieć dostęp do sieci komputerowej. Praca na odległość, czyli telepraca, to kolejny przejaw współczesnej globalizacji, który ma ogromny wpływ na obecny rynek pracy.

Dziś Polacy – menedżerowie dużych korporacji – muszą się liczyć z koniecznością wykonywania pracy w takich miejscach, jak np. Londyn, Kopenhaga, Moskwa, Pekin, mimo że znacznie podnosi to zakres obciążeń rolą zawodową. Podobnie pracownicy wykonawczy coraz częściej są kuszeni ofertami rynków pracy innych krajów (ogłoszenia: „Gazeta Wyborcza”, „Rzeczpospolita”, Internet). Rynek pracy rozszerzył się do rozmiarów znacznie przekraczających nasz kraj, czy nawet kontynent.

Równocześnie wzrasta zakres wykorzystania w pracy nowych technologii, które z jednej strony ułatwiają wykonywanie zadań roboczych, z drugiej zwiększają wymagania kwalifikacyjne. Komputeryzacja, robotyzacja i informatyzacja zastępują wysiłek fizyczny, potęgując w zamian wysiłek umysłowy. Choć nie ma pracy wyłącznie umysłowej lub wyłącznie fizycznej (Biela, 1986), to coraz bardziej pożąda-

ne przez pracodawcę stają się kompetencje umysłowe. Drucker (2002) mówi wręcz o „społeczeństwie wiedzy”, które zastąpi „społeczeństwo pracy”.

Główną konsekwencją psychologiczną zmiany świata pracy jest wzrost niepewności na rynku pracy. Pracodawcy obawiają się, że przegrają ze światową konkurencją. Pracownicy obawiają się, że pracodawcy przeniosą działalność do krajów taniej siły roboczej, ponieważ ci nie nadążą z uzupełnianiem i aktualizacją wiedzy oraz umiejętności.

Coraz bardziej zaawansowane technologicznie stanowiska pracy wymuszają wydłużenie procesu przygotowania do pracy, bo kandydaci muszą być lepiej przygotowani. Dodatkowo obserwuje się tendencję wśród pracodawców, by pracownik był gotowy do pracy zaraz po zatrudnieniu (Bańka, 2006). Traktowanie pracownika według tej zasady zawyża wymagania stawiane na wejściu kandydatom do pracy i utrudnia, o ile nie uniemożliwia, znalezienie pierwszej pracy, kiedy nie ma się jeszcze doświadczeń zawodowych i nie jest się „plug and play”. To oczekiwanie pracodawców dotyczące natychmiastowej produktywności pracowników jest jedną z przyczyn wysokiego odsetka ludzi młodych wśród bezrobotnych (Bańka, 2006; Monitoring rynku pracy, 2006).

Szybkie zmiany technologiczne pociągają za sobą konieczność stałej aktualizacji wiedzy i umiejętności. Wśród pracowników narasta poczucie niepewności, czy w przyszłości sprostają zmieniającym się wymaganiom pracy. Pociągnęło to za sobą zmianę źródła obaw związanych z pracą. Coraz rzadziej pracownicy walczą o płacę, coraz częściej przedmiotem ich działań jest bezpieczeństwo pracy (Morawski, 2000). Obawy przed nienadążaniem za postępem technologicznym zwiększają stres pracy i obniżają poczucie jakości życia. Zjawisko to wyraźnie widać w fenomenie tzw. smutnego dobrobytu, czy smutnej gospodarki rynkowej. Wzrost zamożności społecznej wcale nie przekłada się na poczucie wyższej jakości życia (Frey, Stutzer, 2002; Lane, 1999).

Innymi słowy, wejście na rynek pracy wydaje się obecnie trudniejsze niż przed laty. Dlatego też dziś w procesie przygotowania do wejścia na rynek pracy trzeba zgromadzić o wiele większy kapitał kariery (Bańka, 2005), niż to było wcześniej. Co więcej, zmiany na rynku pracy są coraz szybsze (Koradecka, 2004; Rożnowski, Biela, Bańka, 2006). Wieloletni związek podmiotu z jednym zawodem, pracodawcą jest obecnie bardzo ryzykowny i prowadzi w ślepą uliczkę wąskiej specjalizacji zawodowej. Koszty takiej realizacji kariery ponosi do dziś starsze pokolenie Polaków, które po restrukturyzacji gospodarki i upadku wielu przedsiębiorstw nie jest w stanie znaleźć się na rynku pracy. Powyższa kwestia była przedmiotem kampanii medialnej sponsorowanej przez NSZZ Solidarność: „Za młodzi na śmierć, za starzy na pracę”. W efekcie braku myślenia perspektywicznego mamy najwyższy w Europie odsetek ludzi długotrwale bezrobotnych, który stale rośnie (GUS). Polska charakteryzuje się też najniższym w Europie wskaźnikiem zatrudnialności – 42% (Eurostat, Monitoring rynku pracy).

Drugim niepokojącym zjawiskiem dotyczącym statystyk rynku pracy jest bardzo wysoki odsetek młodzieży, która nie znajduje zatrudnienia. Bardzo często młodzież po ukończeniu szkoły wchodzi do świata pracy, w którym nie potrafi znaleźć sobie miejsca. Z jednej strony trafia do segmentu bezrobotnych (Bańka, 1995; Strzelecki, 2004), z drugiej zaś po otrzymaniu zatrudnienia często zmienia pracę. W sytuacji, kiedy praca nie spełnia oczekiwań młodych ludzi, szukają oni takiej, która naprawdę odpowiada ich aspiracjom (Savickas, 1999; Schulz i Schulz, 2004).

Sytuacja młodzieży na rynku pracy jest bardzo specyficzna. Zachodzące na nim zmiany są szczególnie uciążliwe właśnie dla tego segmentu społecznego, gdyż na rynku pracy pojawiają się nowe zjawiska, które utrudniają młodzieży podjęcie zatrudnienia. W Polsce była to zła sytuacja na rynku pracy – znaczna przewaga podaży pracy nad popytem. Powoduje ona, że radzenie sobie z wyzwaniem jawi się jako bardzo trudne.

A przecież zmiany dotyczące pracy stawiają jeszcze dodatkowe pułapki przed młodymi ludźmi. Jedną z nich jest zaburzenie równowagi praca – życie (*work – life balance*) (Borkowska, 2004). Wymagania stawiane przez pracodawców młodym ludziom są tak wysokie, że nie starcza im czasu ani na hobby, ani na znajomych, ani na regenerację sił. Dodatkowo narasta problem niepewności pracy (*job-insecurity*), wynikający z coraz słabszego wiązania pracownika z pracodawcą, a przekładający się na sytuację psychologiczną pracobiorców obecnych na rynku pracy (DeCuyper i DeWitte, 2007).

Rynkiem pracy zajmują się prawie wszystkie dziedziny nauk społecznych (humanistycznych i prawnych, w tym etyka pracy czy etyka biznesu w części dotyczącej zatrudniania i traktowania pracowników, prawo pracy), a także wiele dyscyplin naukowych: ekonomia (Kryńska, Suchecka, Suchecki, 1998), socjologia (Dyczewski, 2004), pedagogika (Kwiatkowski, 2004a; 2004b; Nowacki, 2004) i psychologia (Rożnowski, Markowski, Łobocki, Konefał, 2007). Każda z nich ze swojego punktu widzenia stara się ująć zależności, które regulują działanie mechanizmu rynkowego i głównych uczestników rynku pracy: pracobiorców, pracodawców i osoby poszukujące pracy oraz zawodowo biernych, których udział w rynku pracy jest dyskusyjny.

1.2. Podmiotowy aspekt tranzycji

Koleje życia powodują, że młodzi ludzie stają wobec konieczności opuszczenia systemu edukacji – bezpiecznego azylu, świata, w którym już się dobrze zaadaptowali. W efekcie starają się to opóźnić, wydłużyć tranzycję do rynku pracy, odkładając jak najdłużej swoje pełne wejście w dorosłość. W psychologii pojawiło się obecnie pojęcie określające nowy okres rozwojowy „wyłaniająca się dorosłość” (*emerging*

adulthood) (Arnett, 2000; Bańka, 2005). Okres ten obejmuje przedział od 17. do 25. roku życia. Charakteryzuje się on następującymi cechami:

- 1) brak wykrywania poczucia tożsamości (zawodowej),
- 2) wzmożone eksperymentowanie z rynkiem pracy i na rynku pracy,
- 3) spiętrzenie zachowań ryzykownych przy jednoczesnym zapotrzebowaniu na wsparcie psychologiczne i instytucjonalne,
- 4) bilansowaniem własnego doświadczenia życiowego w wymiarze ponadnarodowym i międzykulturowym,
- 5) odkładaniem w czasie wejścia w role małżeńskie i rodzinne.

Można mówić o okresie krytycznym na przejście na rynek pracy, w którym podmiot jest najlepiej przystosowany do wdrożenia zmiany. Człowiek młody, jeszcze elastyczny poznawczo, ma większe możliwości przystosowania się do nowej sytuacji niż ludzie starsi. Z drugiej strony określenie własnej tożsamości zawodowej – osiągnięcie poziomu dojrzałości do kariery daje podstawę do zaplanowania i realizacji długofalowej kariery zawodowej (Bańka, 2005; 2006).

Wśród mechanizmów psychologicznych dwa aspekty tranzycji są szczególnie ważne. Pierwszy dotyczy systemu przekonań na temat rynku pracy, których treść przekłada się na sposób rozumienia sytuacji młodych ludzi wchodzących na rynek pracy, drugi dotyczy wiedzy o sobie, swoim JA zawodowym. Badania Taylor (1985) pokazują, że wiedza o rynku pracy koreluje z liczbą otrzymywanych ofert zatrudnienia, a wykrywanie swojego JA zawodowego prowadzi do większej łatwości w podejmowaniu decyzji zawodowych, większej satysfakcji z pracy oraz skutecznością prezentowania się potencjalnym pracodawcom, trafniejszym wyborom stanowiska pracy ze względu na własne preferencje. Konkluzją jej badań jest wykazanie wpływu obu tych elementów na efektywność przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy.

Jestem przekonany, że młodzież tworzy bardzo rozbudowaną strukturę poznawczą, w której istotną rolę pełnią wartości (szczególnie wartość pracy), przekonania, wiedza deklaratywna i proceduralna na temat siebie, zachowań innych uczestników rynku pracy (głównie pracodawców), świata zawodów (wiedza zawodoznawcza) oraz sytuacji makrostrukturalnej rynku pracy. Co więcej, przekonania te są uczone społecznie lub nabywane na podstawie własnych doświadczeń życiowych.

W celu zilustrowania roli elementów systemu poznawczego na przechodzenie młodzieży z systemu edukacji do rynku pracy posłużę się przykładami. Badania sondażowe pokazują, że wykonywanie pracy przynoszącej dochód jest traktowane przez młodzież jako coś bardzo ważnego (Rożnowski, Markowski, Łobocki, Konefał, 2007). Młodzież, planując swoją przyszłość, wskazuje, że chciałaby po zakończeniu edukacji w pierwszej kolejności znaleźć zatrudnienie, a dopiero w następnych etapach dorabiać się, rozwijać hobby czy zakładać rodzinę. Warto też zwrócić uwagę na ciekawe zjawisko dotyczące przekonań młodzieży na temat stopy bezrobocia. Oceniają oni ją jako dużo wyższą, niż jest w rzeczywistości, i w badaniach podają wartości kilka razy wyższe niż dane GUS (Rożnowski, 2007). Prowadzi to do spo-

strzegania większej liczby barier niż czynników sprzyjających (a co za tym idzie, samego przejścia jako trudniejszego niż jest w praktyce).

W obszarze wiedzy proceduralnej dotyczącej poszukiwania pracy warto zwrócić uwagę na wysokie oceny znajomości jako skutecznego sposobu poszukiwania pracy (Rożnowski i in., 2007). Pokazuje to na związek przekonań młodzieży z mechanizmami opisanymi w teorii sieci (Mortimer, Kruger, 2000). W szerszym rozumieniu kapitał społeczny kandydata jest elementem wiedzy proceduralnej dotyczącej znajdowania zatrudnienia (Bańka, 2005; Bolles, 1993; Trunk, 2008).

1.3. Przejście w dorosłość w ujęciu antropologii kulturowej

Przejście z systemu edukacji do rynku pracy dla młodego człowieka w naszych czasach oznacza wejście w rolę dorosłego – jednostki samodzielnej ekonomicznie i społecznie. Przechodzenie z jednego świata do drugiego, z dzieciństwa do dorosłości, jest cechą wspólną współczesnego przejścia na rynek pracy i dawnych inicjacji dojrzałościowych. W ujęciu antropologii kulturowej można by traktować proces przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy jako jeden z typów inicjacji (Eliade, 1997). Malinowski (1984) wskazuje na powszechność procesów inicjacji dojrzałościowej w kulturach pierwotnych. W czasach nowożytnych wraz z pojawieniem się fazy młodzieńczości przejście to uległo rozmyciu (Tillmann, 1996). Jednak ze względu na cel – wprowadzenie jednostki w świat dorosłych, przejście od dzieciństwa do dorosłości – można mówić o dużym podobieństwie tranzycji z edukacji na rynek pracy oraz stawania się dorosłym w kulturach pierwotnych. Dodatkowym podobieństwem jest również to, że wejście w dorosłość oznaczało w kulturach pierwotnych udział w obowiązkach związanych z utrzymaniem grupy przy życiu, czyli walce i polowaniu.

Inicjacja dotyczyła zarówno kobiet, jak i mężczyzn. W przypadku męskiej inicjacji występuje więcej rytuałów i obrzędów. Niektórzy badacze wiążą to z brakiem fizycznych zmian wskazujących dojrzałość i bardziej społeczny charakter przechodzenia, które organizowane było dla grup młodzieży.

Istotną cechą inicjacji był jej tajemny charakter. Inicjacja obwarowana została wieloma tabu, co pociągało za sobą poczucie wielkiej niepewności co do własnego losu. Ani dzieci, ani matki, które je wychowywały, nie znały szczegółów. Tylko wtajemniczeni członkowie plemienia mogli pochwalić się wiedzą i to oni byli odpowiedzialni za przeprowadzenie młodego człowieka w świat dorosłości (Malinowski, 1984).

Akt inicjacji dojrzałościowej chłopców rozpoczynał się w dramatyczny sposób. Dzieci były odbierane od matek, często wręcz porywane. Towarzyszyły temu budzące

grozę okoliczności, takie jak ciemność, bicie w bębny, pochodnie. Chłopcy byli porywani i zabijani lub zjadani przez istoty boskie (Eliade, 1997). Czekala ich śmierć.

Porwani chłopcy byli zabierani w ustronne miejsca. Mogła to być grota, symbolizująca zejście do świata podziemnego, lub wrzucano ich do pustych dołów, które miały oznaczać śmierć, a wychodzenie z nich było nowym narodzeniem. Okres inicjacji był różnicowany, trwał od kilku dni do nawet kilku miesięcy. W tym czasie chłopcy poddawani byli wielu próbom, ale także odbierali naukę dotyczącą wiedzy religijnej i praktycznej: posługiwanie się bronią, technik polowania itp. Ten element jest szczególnie wart podkreślenia. Inicjacja była formą przygotowania młodego człowieka do nowej roli w społeczności, a nie tylko dramatycznym przeżyciem.

Dramatyzm przeżycia, podkreślany w wielu opracowaniach (Wasilewski, 1979), zwraca uwagę na znaczenie przejścia. Zadawanie „ran symbolicznych” pokazuje, że jest to bolesne przejście, trudne i niedostępne dla słabych.

Młodzież, która przeszła inicjację, często traktowano jak niemowlęta: uczono ją chodzić, karmiono, choć mogła sama to robić, i uczono mówić. Chłopcy wkraczali do wioski jako nowi ludzie, nie zbliżali się do matek, przebywali wśród dorosłych mężczyzn i z nimi dzielili obowiązki. Wszystkie te zachowania podkreślały, że przestali być dziećmi i stali się dorosłymi.

W naszej kulturze wyodrębnienie się w rozwoju okresu młodzieńczości zaciemniło proces wejścia w dorosłość. Czas przechodzenia stał się bardzo długi, a powolność zmian spowodowała ich rozmycie. Badania Arnett (2004) pokazują, że ludzie nawet w bardzo zawansowanym wieku często nie mają poczucia, że są już dorośli. Jednocześnie zniknęły trudne próby, które trzeba przejść. Egzaminami końcowe w szkołach nie są w stanie ich zastąpić. Podobnie egzaminami w ramach cechów nie są wyraźną cezurą statusu z uwagi na zatrudnienie w przemyśle i administracji, gdzie egzaminami nie występują lub nie mają znaczenia. Dziś brakuje spektakularnego obrzędu, który towarzyszyłby zjawisku przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Brak oprawy, uczestnictwa społeczności powodują, że tranzycja pozostaje trudna do identyfikacji. Czy utożsamiać moment przejścia z opuszczeniem szkoły, udziałem w pierwszej rozmowie rekrutacyjnej, czy podjęciem pierwszej pracy, a może dopiero z utrzymaniem jej przez dłuższy czas?

Współcześnie w procesie tym brakuje też obecności osoby wprowadzającej w tajniki nowego życia. Nie pełnią tej roli ani doradca zawodowy, ani nauczyciele, ani nawet rodzice. Ci ostatni wydają się najlepszymi kandydatami do tej roli (Paskowska-Rogacz, 2008). Dopiero w procesie socjalizacji w miejscu pracy może pojawić się mentor, którego zadaniem jest wprowadzenie w tajniki organizacji (Łąguna, 2004; Trunk, 2008; Dobiesz-Żarczyńska, 2008). Dlatego proces wchodzenia w dorosłość należy ujmować obecnie jako zjawisko psychologiczne, nie posiadające wyraźnych manifestacji zewnętrznych.

1.4. Tranzycja z systemu edukacji na rynek pracy w ujęciu socjoekonomicznym

Od początku lat 60. XX w., kiedy to powstały pierwsze ekonomiczne teorie tranzycji ze szkoły do pracy, zostało określonych wiele kryteriów, które mają istotny wpływ na integrację absolwentów na rynku pracy (Tchiboza, 2002). Do najważniejszych należą:

- 1) Osobowość i zachowanie (zgodnie z teorią postaw *Attitude theory*, Bowles, Gints, 1976). Zakłada się, że pewne cechy osobowości i zachowania są dobrym predykatorem znalezienia zatrudnienia i jego utrzymania.
- 2) Stałość zatrudnienia i brak luk w życiorysie zawodowym (teoria segmentacji rynku pracy, Marsden i Ryan, 1990). Przyjmuje się, że osoby prowadzące rekrutację do pracy dodatkowo zwracają uwagę na historię zatrudnienia kandydata.
- 3) Produktywność demonstrowana przez kandydata (teoria filtra *Filter theory*, Arrow, 1973). Pracodawcy unikają zatrudniania osób, które spostrzegają jako mało produktywne.
- 4) Dodatkowe kryteria wyboru kandydatów do pracy (teoria sygnałów *Signal theory*, Spence, 1973). Wskazuje się w niej, że osoby prowadzące nabór posiadają różne zbiory kryteriów doboru i bardzo różnie oceniają poszczególne charakterystyki kandydata.
- 5) Łatwość dostosowania się do zmiennych warunków pracy (teoria kompetencji w pracy *Job competition theory*, Thurow, 1975). Do pracy przyjmuje się tych, których ocenia się, że mogą szybko dostosować się do specyfiki pracodawcy.
- 6) Społeczne zaangażowanie (teoria statystycznej dyskryminacji *theory of statistical discrimination*, Sattinger, 1998). Wskazuje się na rolę społecznego zaangażowania nie związanego z pracą. To społeczne zaangażowanie przez niektórych jest oceniane jako zaleta, a przez innych może być traktowane jako wada.

Badania Rożnowskiego, Konefała i Grzędziela (2008) wskazują, że pracodawcy spostrzegają uczestników rynku pracy w ramach dwóch kategorii. Zgromadzone przez nich dane poddane analizie skupień², która jest narzędziem porządkowania danych zbliżającym do siebie oceny obiektów opisywanych podobnie, a jednocześnie powiększającym różnice pomiędzy reprezentacjami obiektów ocenianych jako odmienne, wskazały na podział przez pracodawców zasobów ludzkich na dwie podstawowe grupy. Analiza treściowa opisów przekonań pracodawców wskazuje, że grupy te można określić jako: nadający się do pracy (aktualnie zatrudnieni, absolwenci napływający na rynek pracy, krótkotrwale bezrobotni) oraz osoby o minimalnych szansach na rynku pracy (niepełnosprawni oraz inne grupy osób sprawnych należących do kategorii wykluczonych społecznie, tacy jak: byli więźniowie, leczący się alkoholicy czy narkomani, długotrwale bezrobotni).

² www.statsoft.pl/textbook/stcluan.html, 26.01.2008.

Absolwenci napływający na rynek pracy są więc ważnym zasobem podaży pracy, który trzeba brać pod uwagę w analizach rynku pracy. Zgodnie z ustawą z dnia 14 XII 1994 roku o Zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu za absolwenta uważa się osobę zarejestrowaną jako bezrobotny do upływu 12 miesięcy od dnia określonego w dyplomie, świadectwie lub innym dokumencie potwierdzającym ukończenie szkoły lub zaświadczeniu o ukończeniu kursu, jeżeli jest:

- 1) absolwentem, który uczęszczał w systemie dziennym do ponadpodstawowej oraz ponadgimnazjalnej szkoły publicznej lub niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej albo do szkoły wyższej,
- 2) absolwentem studiów podyplomowych lub doktoranckich, podjętych w okresie 6 miesięcy od dnia ukończenia szkoły wyższej,
- 3) absolwentem szkoły, do której uczęszczał w systemie wieczorowym lub zaocznym, jeżeli w ostatnich 12 miesiącach trwania nauki nie był zatrudniony,
- 4) absolwentem co najmniej 12-miesięcznego przygotowania zawodowego, odbytego w ramach ochotniczych hufców pracy,
- 5) absolwentem kursów zawodowych, trwających co najmniej 24 miesiące, jeżeli w okresie ostatnich 12 miesięcy ich trwania nie był zatrudniony,
- 6) absolwentem szkoły specjalnej,
- 7) niepełnosprawnym, który uzyskał uprawnienia do wykonywania zawodu.

Ich pozycja jest specyficzna, co ma odzwierciedlenie w danych dotyczących bezrobocia tej grupy. Stopa bezrobocia w tej grupie jest ponaddwukrotnie wyższa od średniej dla całej populacji³ (Bezrobocie wśród absolwentów, 2008).

Teorie ekonomiczne wskazują na pewne konsekwencje pierwszego wejścia na rynek pracy dla późniejszej sytuacji danej osoby na tym rynku.

W *teorii filtra* przyjmuje się, że ludzie różnią się pod względem swoich szans na rynku pracy. O tym, jaką zajmuje się pozycję, decyduje to, jaki kapitał ludzki udało się zgromadzić podmiotowi. Przez ten kapitał rozumie się wiedzę, zdrowie i zdolności człowieka, które przyczyniają się do wzrostu jego zdolności produkcyjnej. Osoby z wyższym kapitałem są bardziej produktywne i dlatego też bardziej poszukiwane i lepiej nagradzane przez pracodawców (Kopycińska, 2003). Jest on też podstawowym predyktorem sytuacji na rynku pracy. Efektywne przejście z systemu edukacji na rynek pracy jest funkcją kapitału ludzkiego zgromadzonego podczas nauki w szkole. Jednak to nie wykształcenie wpływa na wydajność pracownika, ale wrodzone predyspozycje, uzdolnienia, chęć i łatwość nauki podnoszą wydajność pracownika, a tym samym jego zarobki. Pierwsze wejście na rynek pracy nie jest związane z posiadaniem świadectwa, ale z rozwojem posiadanych predyspozycji w czasie

³ W pierwszym kwartale 2008 roku stopa bezrobocia dla absolwentów, czyli osób między 15. a 30. rokiem życia, które ukończyły szkołę w ostatnich 12 miesiącach i nie kontynuują nauki, ukształtowała się na poziomie 21,8%, przy ogólnej stopie bezrobocia w Polsce na poziomie 8,1% (http://www.rynekpracy.pl/monitor_ryнку_pracy_1.php/wpis.10).

nauki szkolnej, wśród nich warto podkreślić łatwość uczenia się, umiejętności praktyczne itd.

Podstawowe inwestycje w kapitał ludzki dokonują się w początkowym okresie rozwoju kariery zawodowej (Nguyen, Taylor, 2003). Brak pracy, a więc i brak środków spowodowany nieskutecznym przejściem ze szkoły na rynek pracy, prowadzi do nieakumulowania środków w tym czasie. Brak środków na szkolenia i dalszą naukę jest tylko jednym z wielu konkretnych przejawów tej słabości. Towarzyszy temu dodatkowo deterioryzacja zgromadzonego wcześniej kapitału w postaci starzenia się i zapominania wiedzy i umiejętności wyuczonych w szkole. W ten sposób w późniejszym okresie kapitał jest dużo słabszy niż u osób, które miały udaną transzycję. W dalszej perspektywie skutkuje to niższym poziomem zatrudnialności oraz gorszymi zarobkami.

Teoria „Segmentacji rynku pracy” zakłada, że nie istnieje jeden rynek pracy, lecz wiele oddzielonych od siebie. Absolwenci wchodzi na rynek wtórny, a nie pierwszorzędny (Kryńska, 1998). Na rynku tym oferowane są gorsze warunki, praca jest mniej ciekawa i bardzo trudno ją dostać (Trunk, 2008). Absolwent przeciętnej szkoły nie posiada nawyków pracy potrzebnych w lepszym segmencie rynku. Dopiero doświadczenia z pierwszej pracy pozwolą mu przebić się przez ten rynek, by móc aplikować do rynku pierwszorzędnego (Pocztowski, 1992). Nieudana transzycja ze szkoły na rynek pracy poprzez doświadczenie braku zatrudnienia prowadzi do wykształcenia się słabszych nawyków prac, świadczenia gorszej jakości pracy, mniejszej dyscypliny pracy, słabszej socjalizacji itp. Bezrobocie jako pierwsze doświadczenie z rynkiem pracy powoduje trwałe poczucie większej obawy przed poszukiwaniem pracy, co może przełożyć się na mniej intensywne jej poszukiwanie (Nguyen, Taylor, 2003).

W modelu „swoich” i „obcych” akcentuje się podział zbiorowości siły roboczej na „swoich” (*insider*), czyli pracujących zrzeszonych w związkach zawodowych, oraz „obcych” (*outsider*), czyli pracujących nie zrzeszonych i bezrobotnych. „Swoi” mają silniejszą pozycję w stosunku do „obcych”. Są chronieni przez istnienie znaczących kosztów związanych z poszukiwaniem i wdrażaniem do pracy nowo zatrudnionych. Młodzież napływająca na rynek pracy z systemu edukacji należy do grupy „obcych” na tym rynku. Pomimo że młodzi ludzie są gotowi podjąć pracę nawet na warunkach gorszych niż obecne na rynku pracy, zostają skutecznie blokowani przez aktualnie pracujących, określanymi w teorii mianem „swoi”.

Niepodjęcie pracy po ukończeniu szkoły powoduje utrzymanie statusu „obcego” na rynku pracy – osoby bez doświadczenia zawodowego, bez więzi społecznych i bez wsparcia organizacji pracobiorców. Badania nad bezrobotnymi wskazują, że osoby te nie są w stanie zrzeszać się w organizacje solidarnie broniące swoich interesów (Bańka, 1992; Jahoda, 1982). Utrwała to słabszą pozycję absolwentów na rynku pracy i może doprowadzić do długotrwałego bezrobocia.

Jednocześnie zakłada się, że pracodawcy, od których zależy zatrudnienie danej osoby, w procesach selekcji pracowników traktują wcześniejsze doświadczenia zawo-

dowe podmiotu jako informację o jego przydatności do pracy. Posiadanie doświadczenia zawodowego jest predykatorem powszechnie uznawanym za ważny, pełni więc istotną rolę w określaniu zatrudnialności i wysokości oferowanych takiej osobie zarobków. Badania polskich pracodawców wskazują, że rzeczywiście doświadczenie zawodowe jest jednym z najważniejszych kryteriów przy zatrudnianiu (Rożnowski, Markowski, Łobocki, Konefał, 2007). Absolwent, wchodząc na rynek pracy, ma nieliczne szanse wykazania się doświadczeniem. Trunk (2008) radzi, by wykorzystać czas zaraz po zakończeniu edukacji na zebranie doświadczenia zawodowego. W tym celu wskazuje podróże, prace dorywcze i wolontariat jako przydatne narzędzia rozwoju kariery. W podawanych przez nią przypadkach sposoby te okazały się skuteczną drogą do zatrudnienia i wejścia w pierwszorzędny segment rynku pracy.

Dla socjologów tranzycja jest też wejściem młodego człowieka w nowe grupy i role społeczne. Obserwują oni, że podnosi się wiek osób, które wchodzą w świat pracy (Kogan, Muller, 2003). Ludzie młodzi chwytają się różnych sposobów, by odwlec w czasie podjęcie pracy. Wydłużają czas nauki (Mortimer, Kruger, 2000), podejmują różne działania społeczne (wolontariat), a przede wszystkim zostają we wspólnym gospodarstwie z rodzicami (Arnett, 2004; Trunk, 2008).

Badania podkreślają znaczenie zasobów rodziny (Ianneli, 2003), płci (Smith, 2003) czy przynależności etnicznej (Kalter, Kogan, 2003) oraz specyfiki poszczególnych krajów Unii Europejskiej (Kogan, Muller, 2003). W zależności od modelu polityki społecznej różnice wynikające z różnic demograficznych są bardziej lub mniej wyraźne (Ianneli, 2003).

Dla młodego człowieka wchodzącego w świat pracy zmienia się punkt odniesienia oceny swojej sytuacji życiowej. Znaczenia nabierają przełożeni i ich opinie. Jest to czas wchodzenia w świat kultury organizacyjnej firmy, który zmienia ich świat wartości. Teorie socjologiczne, takie jak teoria sieci (*network theory*), wskazują, że przy analizie procesu pierwszego zatrudnienia trzeba brać pod uwagę nie tylko relację pracodawca–pracobiorca, ale też szerszy kontekst społeczny (rodzinę, znajomych, związki zawodowe) (Mortimer, Kruger, 2000).

1.5. Psychologiczne podejścia do przechodzenia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy

Mianem *tranzycji* określane są wszystkie zdarzenia w życiu jednostki, które zmieniają główne cele życiowe lub sposoby ich osiągania (Poulin i Hackhausen, 2007). Poulin i Hackhausen rozróżniają przejścia małe (*minor*) i wielkie (*major life transition*). Do większych tranzycji należy nie tylko opuszczenie systemu edukacji i rozpoczęcie kariery zawodowej (Heckhausen i Tomasik, 2002), ale też narodziny dziecka, emigracja czy utrata bliskiej osoby. Cechą charakterystyczną wszystkich

tych zdarzeń jest wielkość zmiany sytuacji życiowej i konieczność znalezienia na nowo sposobu realizowania siebie. W tej monografii chcę zająć się tranzycją z systemu edukacji do świata pracy.

Dla psychologów przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy jest jedną z wielu tranzycji, które zdarzają się ludziom w życiu i z którymi ludzie muszą sobie radzić. Jej istotą jest indywidualna zmiana oraz głęboki kryzys przeżywany przez młode osoby, czym niechętnie dzielą się z innymi. Niektórzy uznają, że jest to zdarzenie najważniejsze, gdyż jego konsekwencje rozciągają się na ponad czterdzieści lat aktywności zawodowej. Łączy się to z małą przewidywalnością skutków podjętych decyzji.

Tranzycję następuje w sposób powolny wraz z nadchodzącym końcem edukacji szkolnej. Co daje podmiotowi czas na przygotowanie się do zmiany. Jednak nieprzewidywalność przyszłości utrudnia to przygotowanie. Ludzie podczas przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy borykają się z niepewnością swojego zatrudnienia, bezrobociem, a nawet wykluczeniem społecznym (Johnson i in., 2000).

Są cztery główne koncepcje tranzycji ze świata edukacji do świata pracy:

- 1) Determinizyczna – społeczne zaplecze i wpływ rodziny pochodzenia determinują osiągnięcie sukcesu lub skazują na porażkę (Tchibozo, 2002).
- 2) Randomizacyjna – przejście jest uzależnione głównie od sytuacji na rynku, możliwości przygotowania się, a decyzje podmiotów mają małe znaczenie (Glover i King, 1997; Heckman, 1997).
- 3) Chaosu – nie jest możliwe przewidywanie, gdyż wiele zmiennych wchodzi ze sobą w interakcję, wzajemnie się wykluczając (Gardecki i Neumark, 1998).
- 4) Strategiczna – proces tranzycji jest realizowany przez kolejne decyzje podejmowane przez podmiot. Jest wyrazem intencjonalnego wyboru podmiotu, którego celem jest znalezienie pracy. Podmiot, biorąc pod uwagę sytuację na rynku pracy, zachowania „konkurentów”, wybiera sposób działania najbardziej dla niego korzystny. Mimo iż podmiot tranzycji nie jest wszechmocny, działa w sytuacji niepełnej informacji, ograniczonych możliwości, to jednak w każdej sytuacji sam wybiera to, co wydaje się mu, że prowadzi go do celu (Tchibozo, 2002).

Z punktu widzenia nauki, a psychologii w szczególności, tylko ostatnie z podejść ma moc predykcyjną. Choć na gruncie psychologii wskazuje się na ograniczenia racjonalności człowieka (Lewicka, 2000), to jednak można traktować go jako podmiot wolnych decyzji, który dąży do osiągania stawianych przez siebie celów. Podejście strategiczne skupia się na mechanizmach poznawczych, które prowadzą do realizacji tranzycji w taki, a nie inny sposób. Można mówić o wiedzy na temat pracy, krystalizacji własnego ja zawodowego (Taylor, 1985). Pozostałe koncepcje są albo domeną socjologii, ekonomii, albo wykraczają poza granice nauki.

Przyjmując koncepcję strategiczną, trzeba zwrócić uwagę na fakt, że w ostatnich latach podjęcie roli dorosłego uległo znacznemu opóźnieniu (na gruncie psychologii rozwojowej dorosłość jest utożsamiana z usamodzielnieniem się zawodowym i społecznym – podjęciem pracy). Według niektórych należy raczej mówić o wydłużeniu

procesu wchodzenia w dorosłość, gdyż podjęcie w pełni roli dorosłego człowieka odwlekane jest jak najdłużej (Arnett, 2000; Bańka, 2006). Centralnym elementem wejścia w dorosłość jest przejście od roli receptywnej, podporządkowanej, niesamodzielnej, charakterystycznej dla systemu edukacji – roli dziecka i ucznia – do wejścia w świat pracy związany w powszechnym przekonaniu z samodzielnością, odpowiedzialnością, daniem i wytwarzaniem – roli dorosłego, pracownika. Moment ten specjaliści nazywają „tranzycją ze świata edukacji do świata pracy” (*School-to-Work-Transition* – STW) (Hartel, Noworol, Bańka, Kremser, 2005; Savickas, 1999; Tchibozo, 2002;). W tym kontekście mówi się o kryzysie ¼ życia (Trunk, 2008), podkreślając analogię do kryzysu wieku połowy życia (Oleś, 2000). Pierwsze wejście na rynek pracy można scharakteryzować jako próbę podjęcia „właściwej decyzji w świecie, w którym nie istnieje coś takiego jak właściwa decyzja” (Trunk, 2008, s. 19).

Arthur i in. (1999) wskazują na zjawisko improwizowania kariery w trakcie pierwszego wchodzenia na rynek pracy zamiast jej planowanego realizowania, jak było w przeszłości. Młodzi ludzie eksperymentują z różnymi pracami, poznając w ten sposób świat pracy, swoje możliwości i pragnienia, a przy okazji korzystają z napotykanymi okazji. Pozwala im to gromadzić doświadczenia zawodowe, które są konieczne do osiągnięcia sukcesu w przejściu ze szkoły na rynek pracy – do osiągnięcia satysfakcjonującego zatrudnienia.

W psychologii mówi się o dwóch komplementarnych modelach tranzycji:

- Model zmiany roli – koncentruje się na wejściu w organizację i karierze zawodowej. Traktuje się przejście jako zjawisko rozwojowe, które ma miejsce w przebiegu życia (*life-span*). Jest to przejście z jednego poziomu na kolejny w ścieżce rozwoju (Savickas, 1999). Koncentruje uwagę na uwarunkowaniach rozwoju zawodowego, potrzebnych kompetencjach, kapitale społecznym itp.
- Model zdarzenia życiowego/kryzysu – koncentruje się na sposobach radzenia sobie z sytuacją kryzysową przez młodzież w czasie przechodzenia ze szkoły do pracy. Analizowane są nowe strategie działania w kryzysie, które pojawiają się jako reakcja na trudną sytuację. Badacze częściej koncentrują się na tranzycjach niespodziewanych, takich jak śmierć bliskich, utrata zdrowia lub pracy (Hec-khausen i Tomasiak, 2002).

Podejście zaprezentowane w tej monografii jest związane z modelem zmiany roli. Koncentruje się na zasobach poznawczych przydatnych do skutecznego przechodzenia przez trudny okres – z dzieciństwa do dorosłości.

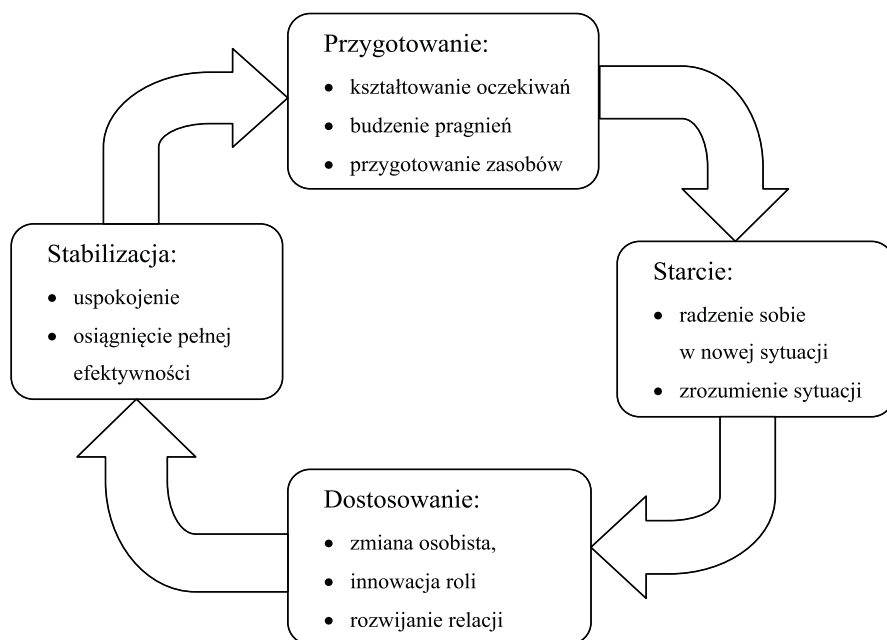
Nicholson i West (1987) zaproponowali model procesu przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy w kształcie zamkniętego łańcucha. Wyróżniają w procesie przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy cztery fazy:

- 1) Przygotowanie – obejmuje kształtowanie oczekiwań będących w trakcie standardami oceny własnej sytuacji, budzenie pragnień, które będą przekładać się na cele jednostki i przygotowanie potrzebnych zasobów, które mogą być wykorzystane podczas procesu.

- 2) Starcie – obejmuje dawanie sobie rady w nowej sytuacji i próbe zrozumienia sytuacji, w której znalazł się podmiot; pozwala szukać rozwiązania problemów, które się pojawiły w czasie przechodzenia.
- 3) Dostosowanie – obejmuje zmianę osobistą, innowację pełnionej roli oraz rozwijanie relacji z innymi osobami, stanowiących wdrożenie działań zmierzających do zaadaptowania się do nowej sytuacji.
- 4) Stabilizacja – podczas której następuje uspokojenie i osiągnięcie pełnej efektywności działania. Stan ten nie jest trwały i w obliczu kolejnej zmiany podmiot znów przechodzi do fazy przygotowania.

W modelu tym, przedstawionym graficznie na ryc.1.1., przyjmuje się następujące założenia: poszczególne fazy są wyróżnialne i możliwe do identyfikacji, każda ma specyficzne dla siebie cele, doświadczenia, problemy i rozwiązania. To, co się dzieje we wcześniejszych etapach, ma duży wpływ na przebieg następnych. Nieosiągnięcie celów na którymkolwiek ze stadiów blokuje cały proces i prowadzi do porażki.

W niniejszej monografii zajmuję się przede wszystkim pierwszą fazą i koncentruję się na zbieraniu zasobów poznawczych w postaci wiedzy o rynku pracy. Warto zwrócić uwagę na to, że przekonania, które traktuję jak zasób, mają wpływ na kształtowanie oczekiwań i budzenie pragnień.



Rycina 1.1. Model cyklu tranzycji Nicholsona i Westa (1987).

Część II

Przechodzenie młodzieży
z systemu edukacji na rynek pracy
w ujęciu psychologii

2. Sytuacja życiowa młodzieży dokonującej tranżycji z systemu edukacji do świata pracy

Przejście z systemu edukacji do rynku pracy będzie nazywał również tranżycją, gdyż w teorii E.H. Eriksona (1968) zaliczana jest do tranżycji rozwojowych (*transition*). Tranżycja do świata pracy jest zdarzeniem, które najczęściej łączy się z przejściem przez młodzież z systemu edukacji na rynek pracy (Bańka, 2005; Craig i Lopez, 2005; Hartel, 2005; Noworol, 2005). Poulin i Heckhausen (2007) określają ją jako jedną z „dużych” tranżycji (*major transition*). Z powodu jej doniosłości różne kraje starają się ułatwiać młodzieży dokonywanie tego przejścia (Hartel, 2005; Svendsen, 2005). Wynika to z oczywistości faktu, że przejście jest zjawiskiem o bardzo dużym potencjale kryzysogennym (Bańka, 2005). Bańka (2006a) uważa, że tranżycja pod wpływem zmian kulturowych staje się, z psychologicznego punktu widzenia, procesem coraz mniej przejrzystym, trudnym do poznawczego ogarnięcia czy zaplanowania jego przebiegu. Jest także procesem budzącym poczucie zagubienia u osoby jej dokonującej, któremu towarzyszy brak wsparcia ze strony specjalistów (Rożnowski i in., 2007).

Halpern (1994, s. 116) tak definiuje tranżycję do świata pracy: „Zmiana statusu wczesnych zachowań jako uczeń do brania na siebie ról związanych z dorosłością w społeczności. Role te obejmują zatrudnienie, uczestnictwo w pozaszkolnej edukacji poziomu wyższego, utrzymywanie odrębnego gospodarstwa domowego, stopniowe włączanie się w życie społeczności lokalnej i doświadczanie stałych związków przyjacielskich i osobistych (intymnych)”¹.

W opinii Narodowego Forum Badania Doradztwa z Wielkiej Brytanii (National Guidance Research Forum) tranżycja posiada kilka ważnych aspektów:

- Jest zdarzeniem lub procesem skutkującym zmianą relacji i ról (Schlossberg i in., 1995),

¹ „A change in status from behaving primarily as a student to assuming emergent adult roles in the community. These roles include employment, participating in postsecondary education, maintaining a home, becoming appropriately involved in the community, and experiencing satisfactory personal and social relationship”

- W pracy jest istotną zmianą warunków i wymagań związanych z jej wykonaniem (Nicholson i West 1991),
- Tranzycja przekłada się też na przewartościowaniach w społecznej identyfikacji i wzorcach osobowości (Moos, 1990).

Warto podkreślić, że młodzi ludzie dokonujący tranzycji przeżywają szok kulturowy, wchodząc w środowisko zakładu pracy, ponieważ różnica pomiędzy światem pracy a edukacją na całym świecie jest ogromna. Jednocześnie nowym miejscu pracy młodzi ludzie posiadają najniższy status (Savickas, 1999). Często są kierowani do najmniej rozwijających prac, w których są pozbawieni autonomii i muszą spełniać polecenia wszystkich pozostałych pracowników. Tranzycja to nie tylko znalezienie pierwszej stałej pracy, ale też jej utrzymanie przez dłuższy czas, tak by móc wywiązać się z obligacji wynikających z podjętych ról społecznych związanych z dorosłością.

Tranzycja na rynek pracy jest kluczowym doświadczeniem dla późniejszych losów całej kariery zawodowej (Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes i Shanahan, 2002; Ng, Feldman, 2007; Taylor, 2005). Sukces tranzycji wpływa na: przekonanie o własnej skuteczności, umiejętności radzenia sobie, stabilności wyboru zawodu, szybkość uczenia się nowej roli zawodowej (odpowiedzialność), poziom zadowolenia z kolegów i norm pracowniczych (Hartnagel, 1997; Morrison, 2002; Scandura, 2002; Worthington, Juntunen, 1997).

Przejście z systemu edukacji do świata pracy jest obciążone dużym ryzykiem na całym świecie (Kogan i Muller, 2003). Co więcej, jest to problem o charakterze międzynarodowym, w niedużym stopniu uwarunkowany lokalnie. We wszystkich krajach OECD (2000) występują znaczące trudności z tym związane. Nie ma ani jednego kraju, w którym nie występowałyby problemy dotyczące tranzycji. Choć w krajach bogatszych wachlarz rozwiązań jest szerszy, to i tak nie rozwiązuje to wszystkich problemów. Tym bardziej że nie ma kraju, który miałby same sukcesy w tworzeniu łatwych ścieżek przejścia. Polska i inne kraje Europy Środkowo-Wschodniej doświadczają ostrzejszych problemów niż kraje o ustabilizowanych gospodarkach wspartych długoletnią praktyką obserwacji i przewidywania rynku pracy. W raporcie podkreślono, że nie ma jednej recepty na eliminację wszystkich trudności związanych z przejściem, ale doświadczenia poszczególnych krajów są komplementarne i kraje mogą uczyć się od siebie nawzajem.

Roberts (1997) pod pojęciem *tranzycji* rozumie nie jednorazowy akt podjęcia pracy po ukończeniu szkoły, ale długotrwały proces, podczas którego następuje przejście od młodzięcej zależności do dorosłej niezależności w aspekcie ekonomicznym, rodzinnym i społecznym. Fisher i Cooper (1990) uważają, że przejście z systemu edukacji na rynek pracy jest najważniejszą zmianą życiową. W tych ujęciach tranzycja nierozzerwalnie związana jest z dojrzewaniem i dorosłością. Przejście do świata pracy oznacza wejście w dorosłe role społeczne obywatela, pracownika, męża albo żony czy rodzica (Super, 1979). Warto jednak przywołać badania Arnett (2000; 2001), które pokazują, że nie wszyscy osiągają poziom rozwoju nazywany do-

rosłością. W badaniach tych spory odsetek, bo 25% osób w wieku 35 lat, deklarowało, że nie czuje się osobami dorosłymi (dojrzałymi).

Niektórzy badacze dochodzą jednak do wniosku, że proces tranżycji jest procesem powtarzalnym, cyklicznym (Bańka, 2006). Tranżycja w tym ujęciu polega na wielokrotnym wchodzeniu na rynek pracy, każdorazowo po okresie odnawiania swego kapitału kariery w ramach systemu kształcenia ustawicznego dorosłych, co jest związane z czasowym opuszczeniem rynku pracy. W tym ujęciu kariera zawodowa ma przebieg oscylacyjny. Proces ten zaczyna się od pierwszego przejścia, w którym człowiek bogato wyposażony w kapitał kariery wychodzi z segmentu edukacji na rynek pracy. Jednak w ciągu kilku lat kapitał ten ulega rozproszeniu w wyniku szybkich zmian organizacyjnych i strukturalnych samej pracy. Konieczne jest więc odnowienie kapitału, najczęściej poza rynkiem pracy, by znów wrócić do świata pracy z nowym kapitałem i przez kilka następnych lat z niego korzystać. Potem następuje ponowny cykl odnawiania kapitału i pracy itd.

Jednak pierwsze przejście ma specjalny charakter – jest wejściem w nieznanne. To nieznanne oznacza brak wypracowanych strategii adaptacyjnych. Schlenker i in. (1996) mówią o całkiem różnych procesach psychicznych występujących w sytuacjach znanych i nowych. Posiadanie wcześniejszych doświadczeń własnych reakcji w danej sytuacji pozwala na większą automatyzację zachowania (Schlenker i Pontari, 2004). Niestety, w sytuacji pierwszej tranżycji podmiotowi brak weryfikacji empirycznej posiadanej wiedzy o rynku pracy, a czasami w ogóle wiedzy o pracy. W sytuacjach tego typu działania podmiotu są silniej kontrolowane i wymagają większej kontroli świadomości (Schlenker i Pontari, 2004).

W każdej kolejnej tranżycji wejście w świat pracy jest powrotem do sytuacji wcześniej już doświadczanych, których podmiot może się spodziewać i do których wie, jak się dostosować. Posiadanie wiedzy sprawdzonej przez siebie pozwala podmiotowi na poznawcze kontrolowanie sytuacji. W świetle badań nad zmianami organizacyjnymi poczucie kontrolowania sytuacji przekłada się na mniejszy stres (Nelson, Cooper i Jackson, 1995) i większą skuteczność zachowania (Łaguna, 2006).

Pierwsze przejście, podobnie do pierwszego wrażenia, wpływa na relacje podmiotu z nowym otoczeniem. W powiązaniu z silnym ładunkiem emocjonalnym może to prowadzić do utrwalenia się doświadczenia w postaci prototypu pojęcia „praca” ze wszystkimi jego powiązaniem z pozostałą wiedzą z dziedziny świata pracy.

Pierwsze przejście jest wejściem w wiele ról równocześnie. Na przejście ze szkoły do pracy nakłada się wejście w świat dorosłych – obok podjęcia roli pracownika, podjęcia roli obywatela, małżonka, rodzica (Arnett, 2004; Super, 1980; Super i in., 1996). Wymaga to podjęcia równocześnie wielu decyzji życiowo doniosłych, które mogą przesądzić o przyszłych losach jednostki. Stąd stres decyzyjny osiąga wysoki poziom (Biela, 1990). Tym bardziej że w przypadku nakładania się czynników stresu ich wzajemne oddziaływanie ma charakter iloczynowy, a nie sumaryczny (Kosłowski, 1998).

Podejmowane role mają o wiele dłuższą perspektywę czasową w stosunku do wcześniej podejmowanych. Czas pobytu w szkole na poszczególnych poziomach na-

uczania to około 2–6 lat, razem około 20 lat. Perspektywa pracy zawodowej to czas dwa razy dłuższy – 40 lat. Strategie działania w tak długich perspektywach są zjawiskiem skomplikowanym od strony motywacyjnej (Zaleski, 1991; 1997), ale też poznawczej (Spokane i in., 2003). Młodzież kończąca szkoły ponadgimnazjalne wskazuje na nieprzewidywalność swojej przyszłości na rynku pracy jako główną trudność w podejmowaniu decyzji zawodowych związanych z wejściem na rynek pracy (Różnowski i in., 2006; 2007), co dodatkowo potęguje trudność i kryzysogenność tranzycji.

Zmiany w systemie edukacji i rynku pracy wpłynęły na trudność procesu przejścia pomiędzy tymi obszarami. Bańka (2005, s. 38) wskazuje na następujące symptomy zmiany sytuacji tranzycji:

- 1) Wzrost wskaźnika scholaryzacji zarówno na poziomie szkół podstawowych, jak i wyższych, co pociąga za sobą spadek odsetka bezrobotnej młodzieży w stosunku do ogółu ludności.
- 2) Pogorszenie się sytuacji tej grupy na rynku pracy, na co wskazuje wzrost bezrobocia wśród młodych dorosłych oraz zmiana proporcji pomiędzy młodzieżą nigdzie się nie uczącą i nie pracującą.
- 3) Zwiększenie się udziału prac o niskich kwalifikacjach, płacach i krótkiej perspektywie czasowej wykonywanych przez młodych ludzi.
- 4) Wydłużenie się czasu tranzycji nawet do kilkunastu lat.
- 5) Zwiększenie się różnorodności ścieżek wchodzenia na rynek pracy poprzez zwiększenie popularności różnych form zatrudnienia częściowego, wolontariatów, prac sezonowych itp.
- 6) Tworzenie większej liczby powiązań pomiędzy kształceniem zawodowym na poziomie średnim i wyższym.

Szczególnie wydłużenie czasu tranzycji i jej różnorodność są według mnie warte podkreślenia. Przewlekłość procesu daje możliwość uczenia się na błędach i modyfikowania swoich strategii w trakcie przejścia do świata pracy. Za wielością ścieżek stoi potrzeba elastycznego podejścia ze strony podmiotów mogących wybierać wiele sposobów na przejście. Bogatszy repertuar możliwości ma swoje pozytywne strony – możliwość dopasowania ścieżki do własnych celów i zasobów – oraz negatywne – bogactwo zmusza do wyboru spośród wielu ścieżek tej właściwej.

Aby określić szanse na skuteczne przejście z systemu edukacji na rynek pracy, badacze biorą pod uwagę wiele czynników. Wśród nich warto podkreślić wskaźnik spójności (*Index of Congruence*) Lincolna (1937, za: Savickas, 1999), który może być uważany za jedną z pierwszych skal dojrzałości zawodowej (Savickas, 1999). Zawiera on osiem wymiarów:

- 1) Zrozumienie powodów, dla których należy wybrać zawód.
- 2) Wykorzystanie źródeł informacji zawodowej.
- 3) Wykorzystanie źródeł doradczych i szerokość kontaktów.
- 4) Elastyczność planów zawodowych.
- 5) Status rozumiany jako warunki ekonomiczne, poziom edukacji i zaplecze społeczne.

- 6) Odpowiedniość osoby i wymagań edukacyjnych zawodu.
- 7) Odpowiedniość pomiędzy wymaganiami zawodu a kwalifikacjami podmiotu.
- 8) Zdolność do utrzymywania celów (Lincoln, 1937, za: Savickas, 1999).

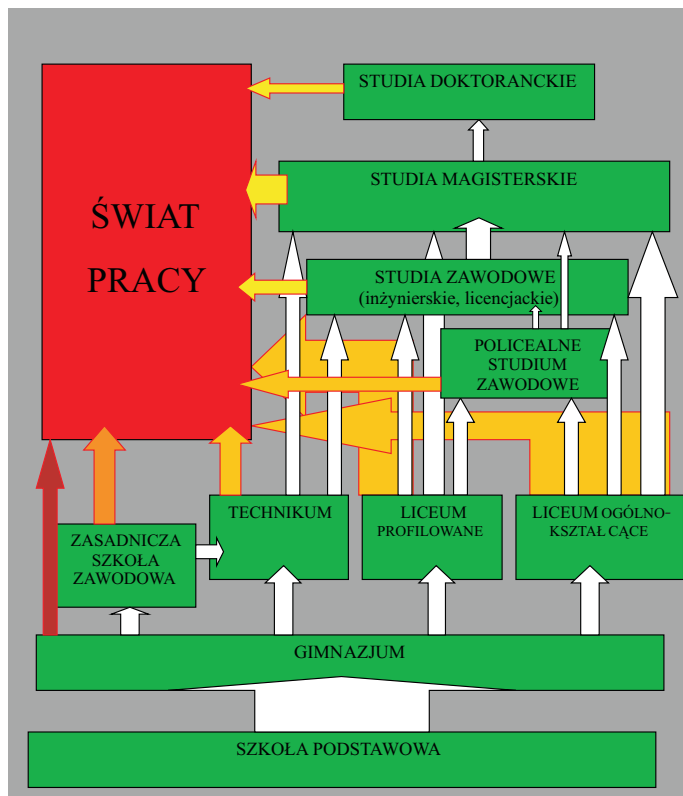
Warto wspomnieć w tym momencie, że z badań nad polską młodzieżą wyłania się obraz osób, które w sytuacji tranzycji nie mają planów na przyszłość, nie kontaktują się z doradcami zawodowymi, nawet nie mają takiej potrzeby, a głównym źródłem informacji o rynku pracy są bliscy i znajomi oraz mass media (Różnowski, Markowski, Łobocki, Konefał, 2007).

2.1. Obiektywne warunki tranzycji w Polsce – system edukacji

W Polsce proces – przejścia młodzieży z segmentu edukacji do świata pracy może dokonywać się w różnym wieku (generalnie pomiędzy 16. a 30. r.ż.), na różnych poziomach edukacji (od absolwenta szkoły gimnazjalnej do doktora), z różnym poziomem przygotowania zawodowego. Ścieżki tranzycji młodzieży są określone poprzez ramy organizacyjne systemu edukacji (ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty), a zostały zilustrowane na rycinie 2.1.

Najwcześniej na rynek pracy wchodzi absolwenci szkół gimnazjalnych. Są to uczniowie, którzy ukończyli 16 lat i nie podjęli nauki w szkołach ponadgimnazjalnych. Właśnie przestał dotyczyć ich „obowiązek szkolny” i nie ma zewnętrznego – prawnego nacisku do zatrzymania ich w systemie edukacji. Ich pozycję na rynku pracy można nazwać tragiczną. Wymagania współczesnego rynku pracy są zbyt wysokie, by mogli oni podjąć pracę „na całe życie”. Konieczne jest dla nich wyuczenie jakiegoś zawodu, nawet w trybie zaocznym lub w ramach szkolenia w miejscu pracy (*on the job training*). Legitymują się świadectwem ukończenia gimnazjum lub zaświadczeniem o wynikach egzaminu gimnazjalnego z Państwowej Komisji Egzaminacyjnej (PKE), co jest jednym z warunków koniecznych do starania się o zdobycie zawodu na ścieżce praktycznej nauki zawodu. Wymaga to jednak od nich odbycia stażu w wybranym zawodzie i zdania egzaminu kwalifikacyjnego lub czeladniczego (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2005).

Druga ścieżka przejścia do świata pracy to droga absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy nie zdecydowali się na kontynuację nauki w technikach. Jest to młodzież o kilka lat starsza niż przechodzący pierwszą ścieżkę, a więc i bardziej dojrzała poznawczo i emocjonalnie. Grupa ta jest znacznie liczniejsza od poprzedniej. Jej perspektywy przejścia do świata pracy są też dużo lepsze. Po pierwsze, posiadają kwalifikacje zawodowe – w szkole zdobyli już konkretny zawód. Można powiedzieć, że są gotowi natychmiast do podjęcia pracy. Tę cechę siły roboczej Bańka (2006) nazwał *plug and play*.



Rycina 2.1. Ścieżki przejścia z sektora edukacji na rynek pracy

Dzięki praktykom zawodowym i zajęciom praktycznym realizowanym w ramach programu kształcenia w tych szkołach uczniowie ci poznali już trochę realia świata pracy. Dystans, który muszą przebyć w drodze na rynek pracy, jest nieduży – zmiany są mniejsze niż w ramach innych ścieżek tranzycji. Pozwala to na szybsze znalezienie pracy, choć oferowane warunki pracy będą zazwyczaj mało satysfakcjonujące (płace, warunki fizyczne pracy itp.).

W badaniach sondażowych młodzieży ta grupa ocenia najwyżej szanse na znalezienie pracy (Rożnowski i in., 2007). W ich ocenach poziom prawdopodobieństwa osiąga wartość ponad 70 punktów na 100-stopniowej skali (uczniowie szkół średnich uważają, że ich szanse osiągają około 60 punktów). Dane te wskazują na spostrzeżaną większą łatwość tranzycji niż inne grupy młodzieży. Potwierdzają to też dane dotyczące liczby ofert pracy kierowanych do kandydatów o kwalifikacjach uzyskiwanych w tego typu szkołach. Na koniec II kwartału 2007 roku było ich ponad 112 tys. (około 52%), gdy dla następnych w kolejności kandydatów ze średnim wykształceniem zawodowym już tylko 33 tys. („Monitoring Rynku Pracy” GUS, 2007). Jednak w badaniach OECD nad zatrudnialnością absolwentów wyliczono, że mło-

dzień po szkole zawodowej w Polsce znajduje swoją pierwszą pracę w ciągu dwóch lat od skończenia szkoły (Kabaj, za: Fandrajewska, 2009).

Trzecią ścieżką jest przejście absolwentów techników do świata pracy. Szkoła tego typu trwa cztery lata. Osoby, które kończą ją w terminie, osiągają wiek 20 lat. Absolwenci tych szkół mają nie tylko zawód potwierdzony dyplomem, ale także wykształcenie średnie (zdana maturę). Część absolwentów tego typu szkół idzie na studia, spora jednak część trafia do świata pracy. Uzyskane wykształcenie pozwala im na realizowanie ścieżek kariery nakierowanych na stanowiska wykonawcze wymagające kwalifikacji zawodowych, stanowiska specjalistyczne i średniego szczebla kierowniczego. Według danych „Monitoringu Rynku Pracy” absolwenci techników, pod względem liczby ofert związanych z tą ścieżką tranzyji w 2007 roku lokowali się na drugim miejscu w kraju – 15% (Popyt na pracę, GUS, 2007). Dzięki praktykom zawodowym i zajęciom praktycznym realizowanym w ramach programu kształcenia poznali w szkole realia świata pracy. Dane publikowane przez Kuratorium Oświaty i Wychowania w Lublinie na temat miejsca realizacji praktyk zawodowych wskazują, że są one prowadzone najczęściej u pracodawców (poza strukturami szkoły) (Adach, Kruszakin, materiały konferencyjne 2007). Analiza wynagrodzeń informuje, że absolwenci są grupą dobrze opłacaną w pracy. Dane z portali internetowych poświęconych pośrednictwu pracy wskazują, że jest to również grupa poszukiwana przez pracodawców². Jednak i w tej grupie przeciętny czas poszukiwania pierwszej pracy zajmuje w Polsce absolwentom tej ścieżki także około dwa lata (Kabaj, za: Fandrajewska, 2009).

Czwarta ścieżka dotyczy uczniów liceów profilowanych. Kończąc naukę, uczniowie mają 19 lat. Jest to szkoła średnia dająca szansę na zdanie egzaminu maturalnego. Absolwenci najczęściej uzyskują gorsze niż w liceach ogólnokształcących wykształcenie średnie, wyrażone słabszymi wynikami na maturze. Choć w toku nauki posiadają przedmioty zawodowe, to jednak nie uzyskują uprawnień zawodowych. Roźnowski, Łobocki, Markowski, Konefał (2006 i 2007) wskazują na deklarowane przez samych uczniów poczucie bardzo słabego przygotowania do rynku pracy, niższe niż w innych typach szkół. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że ich sytuacja w świecie pracy będzie zła. Drastycznie malejące zainteresowanie tym typem szkół wśród gimnazjalistów z 16% w 2001 r. do 8% w 2007 r. spowodowało decyzję o wygaszeniu naboru w roku szkolnym 2008/2009.

Piąta ścieżka dotyczy absolwentów liceów ogólnokształcących, którzy nie kontynuują nauki w szkołach wyższego poziomu. W momencie przejścia mają oni lat 19. Tranzyja do świata pracy stanowi jednak zjawisko marginalne. Przytłaczająca większość z nich wybiera dalszą edukację w policealnych studiach zawodowych czy na studiach wyższych. Sytuacja na rynku pracy osoby z wykształceniem średnim, ale bez zawodu, jest trudna (Roźnowski 2007a). Możliwe ścieżki poprawiające sytuację wymagają zdobycia praktyki w zawodzie. Po przepracowaniu czasu określone-

² www.gazetapraca.pl.

go w przepisach prawa absolwenci mogą podchodzić do egzaminu zawodowego lub czeladniczego (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2005).

Szosta ścieżka obejmuje absolwentów policealnych studiów zawodowych. Ta grupa nie jest liczna, ponieważ także szkoły tego typu są nieliczne. Sytuacja absolwentów jest podobna do osób przechodzących z techników do świata pracy – posiadają zawód, choć ich doświadczenie zawodowe pozostawia wiele do życzenia. Przez pracodawców są niżej cenieni niż absolwenci techników, co wyraża się wielkością oferowanej im płacy. Dokonywana przez nich w badaniach sondażowych subiektywna ocena własnego przygotowania do rynku pracy jest wysoka (Rożnowski i in., 2007).

Siódma ścieżka dotyczy absolwentów szkół wyższych (studiów) zawodowych. Są to osoby, które uzyskały tytuł inżyniera (nauki techniczne) lub licencjata (nauki społeczne i humanistyczne). Ten typ wykształcenia, szczególnie w humanistyce i naukach społecznych, jest spostrzegany jako pewna nowość. Pracodawcy odnoszą się do osób posiadających go z dużą dozą nieufności. Samoocena przygotowania do wejścia na rynek pracy należy do wyników przeciętnych i jest porównywalna z ocenami absolwentów liceów ogólnokształcących (Rożnowski i in., 2007).

Ósma ścieżka to droga absolwentów studiów magisterskich. W chwili ukończenia wyższej uczelni są w wieku około 24 lat. Posiadają wykształcenie wyższe oraz kwalifikacje zawodowe, które z racji długiej tradycji w Polsce wyższego wykształcenia w stopniu magistra cieszą się dużą popularnością zarówno wśród pracobiorców, jak i pracodawców. Ich ocena przygotowania do rynku pracy jest dość niska. W badaniach ankietowych młodzieży województwa lubelskiego osiągnęła poziom niewiele wyższy niż środek skali – poziom powyżej przeciętnego.

Ostatnia, dziewiąta ścieżka dotyczy absolwentów studiów doktoranckich. Trudno jest jednoznacznie określić wiek tych osób z uwagi na różne rozwiązania administracyjne stosowane przez szkoły wyższe. Standardowo studia te trwają około 4 lat, więc osoby kończące ten typ studiów powinni liczyć około 28 lat. Etap ten praktycznie wyczerpuje możliwości systemu edukacji i niejako zmusza do przejścia do świata pracy. Ludzie z tej ścieżki mają najczęściej doświadczenie pracy na podstawie umów o dzieło czy zleceń, ich wiedza jest jednak zbyt teoretyczna i najczęściej trudno ją wykorzystać w praktyce.

Z przeglądu ścieżek wynika, że tranzycji z systemu świata edukacji do świata pracy dokonują ludzie w wieku od lat 16 do 28. Są możliwe oczywiście opóźnienia związane z przedłużaniem nauki – brak promocji lub urlopy. Jest to zatem szeroki przedział wiekowy. Z punktu widzenia liczebności osób dokonujących tranzycji, ścieżka pierwsza i dziewiąta stanowią tylko margines zjawiska i można je potraktować jako wyjątki. Pojęcie tranzycji odnosi się do przejścia z systemu edukacji do świata pracy młodzieży kończącej szkoły ponadgimnazjalne oraz szkoły wyższe. Zawęża to przedział wieku od 18. do 24. roku życia.

Od dawna badania wskazują, że wiedza na temat zawodów wśród uczniów, i to nie tylko w Polsce, nie jest odpowiednia. Aschenbrenner (1981) wskazał na to zjawisko w kontekście wyboru zawodu przez uczniów szkół niemieckich blisko 30 lat

temu. Wskazuje on, że 40% uczniów szkół ponadgimnazjalnych mówiło, że popełniło błąd w wyborze zawodu, a 10% porzucało naukę w szkołach, które wybrało. Podobne są dane z USA, w których 40% negatywnie ocenia przygotowanie przez szkołę do pracy. Badani uczniowie chcieliby wrócić do szkoły, by tym razem lepiej przygotować się do pracy (Levine, 2007).

Istotnym elementem wpływającym na trudność tranzycji jest nieadekwatność ukończonej edukacji do potrzeb rynku pracy. W tym względzie dane z badań sondażowych wskazują na znaczny rozdźwięk pomiędzy wykształceniem a wykonywanym zawodem. Za niezgodną z wykształceniem uznaje swoją pracę co trzeci zatrudniony (33%) (Wciórka, 2006), w USA jest to jeszcze większy odsetek – wynosi ponad 70% (Bolles, 1993). Trzeba też podkreślić, że młodzież opuszczająca szkołę, która nie znalazła pracy zgodnej z kwalifikacjami, osiąga niższy status zawodowy niż ci, którzy podjęli pracę wykorzystującą w pełni swoje kwalifikacje (Wolbers, 2003).

2.2. Obiektywne warunki przejścia z systemu edukacji na rynek pracy – świat pracy

Świat pracy, w który wchodzi młodzi ludzie, znacznie różni się od tego, w który wchodzi ich rodzice przed laty (Drucker, 1993). Bridges (1995) uważa, że nastąpiła zmiana natury pracy: praca precyzyjnie opisana, stabilna w czasie, ze stałym zakresem obowiązków i odpowiedzialności jest zastępowana przez pracę zorganizowaną w system projektowy (Berkun 2006; Pawlak, 2007; Trocki, Grucza i Ogonek 2003).

Istotnym czynnikiem mającym wpływ na tranzycje młodzieży jest nie tylko aktualna sytuacja na rynku pracy, ale także dynamika zmian, które dzieją się na tym rynku. Zmiany organizacyjne w przedsiębiorstwach osiągnęły tak duże tempo, że na dobrą sprawę można mówić o permanentnej zmianie. Lansowany obecnie termin doskonalenia organizacji (*organizational development*), organizacji uczącej się (stałego rozwoju organizacji) oddaje to zjawisko najlepiej (Alpander i Lee, 1995). Zmiany u pracodawców skutkują zmianami popytu na kwalifikacje, wiedzę, umiejętności. Część zawodów „umiera”, pojawiają się nowe. Klasyfikacje zawodów przygotowywane na szczeblu ministerialnym (Przewodnik po zawodach, 2003) nie są w stanie nadążyć za zmianami, klasyfikacje empiryczne zaś (Bańka, 2007) nie obejmują całości rynku pracy.

Sytuację młodzieży na aktualnym rynku pracy obrazuje tabela 2.1., zawierająca informacje urzędów pracy o wielkości stopy bezrobocia w różnych kategoriach wiekowych. Dane o liczebności bezrobotnych z różnym poziomem wykształcenia wskazują, że szanse na skuteczną tranzycję (wyznaczaną przez zapotrzebowanie na pracowników) są zróżnicowane. Najmniejsze szanse, wyrażone przez liczbę osób bezrobotnych, mają osoby o najniższym poziomie wykształcenia, a więc i najsłabiej rozwinięte poznawczo (Monitoring rynku pracy, 2007).

Tab. 2.1. Stopa bezrobocia według wieku (Monitoring rynku pracy, GUS, grudzień 2007)

	2005	2006	
	III kwartał	II kwartał	III kwartał
Do 24 lat	36,3	30,0	27,9
25–34	17,7	13,2	12,9
35–44	14,0	12,0	10,4
45 lat i więcej	13,2	11,0	9,9

Równocześnie występuje jednak tendencja wyrażająca się wzrastającym odsetkiem bezrobotnych z wyższym wykształceniem. Na aktualnym rynku pracy w Polsce nastąpiła zmiana – wyższe wykształcenie nie gwarantuje już znalezienia pracy. Może to wynikać z niskiej jakości kształcenia na poziomie wyższych uczelni co zauważył Józef Łobocki na konferencji „Lubelski rynek pracy” w 2007 roku), ale też z niedopasowania profili kształcenia do potrzeb rynku (brak inżynierów, nadmiar „humanistów” i „zarządczy” – Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych, WUP Lublin, 2007).

Kabaj (2004) wymienia następujące najważniejsze elementy diagnozy polskiego rynku pracy:

- wysoka stopa bezrobocia, która w 2002 roku wynosiła 20% i była dwukrotnie wyższa niż średnia w krajach OECD;
- stopa bezrobocia wśród młodzieży osiągnęła zatrważający poziom 40%;
- długotrwałe bezrobocie – 10%; w UE – 3,1%; w USA – 0,5%;
- bezrobocie utajone wynosiło około 1 mln osób;
- spadek liczby pracujących w maju 2002 roku – 13,2 mln; a pod koniec roku 12,8 mln;
- stopa zatrudnienia wynosiła 54% (na 23 mln osób w wieku produkcyjnym pracowało 12,8 mln, a 10 mln osób w wieku zdolności do pracy było biernych zawodowo);
- pomimo wzrostu zasobów pracy o 2,1 mln osób liczba pracujących spadła o 4,7 mln osób (doprowadziło to do niespotykanej deaktywacji społeczeństwa oraz negatywnych skutków społecznych i ekonomicznych);
- liczba osób uzyskujących dochód z pracy w latach 1990-2002 zmniejszyła się o 30% – z 17,2 mln do 12,3 mln (z danych wynika, że 5,1 mln osób w wieku zdolności do pracy nie uzyskało dochodów ani z pracy, ani z innych niezarobkowych źródeł – wskazuje to na wielką rzeszę ludzi utrzymywanych przez rodziny);
- proces likwidacji miejsc pracy nie uległ zatrzymaniu – liczba pracujących spadła o 1,5 mln osób;
- problemy z bezrobociem nie ulegną złagodzeniu ze względu na opóźnioną podaż pracy młodzieży odraczającej swoje wejście na rynek pracy poprzez przedłużanie edukacji. Liczba studentów w Polsce wzrosła z 1274 tys. w 1999 roku do 1800,5 tys. w 2003 roku. Liczba absolwentów tych szkół wchodzących na ry-

nek pracy w latach 2004–2010 wyniesie blisko 3 mln, przy liczbie absolwentów ponadgimnazjalnych szkół zawodowych na poziomie 2,5 mln osób.

Do tej listy należy dodać odpływ ludzi młodych, dobrze wykształconych, ambitnych, którzy wyjeżdżają do pracy za granicę. Dane z badań migracji Polaków wskazują, że występuje zjawisko nie tylko drenażu mózgow, ale wręcz ich marnowania (*brain wasting*). Eade, Drinkwater, Garapich (2006) wskazują, że w Wielkiej Brytanii migranci z Polski, którzy przybyli w ostatnich latach, w większości pracują na niskopłatnych stanowiskach. Dane *Labour Force Survey* (LFS) informują, że Polacy przybyli po 2003 roku zarabiają nieco powyżej 6 £ za godzinę – przy migrantach z innych krajów europejskich (starej 15-tki) zarabiających 10,52 £ na godzinę. Polacy, którzy przybyli przed 2000 rokiem, zarabiają już 11 £ na godzinę. Z kolei migranci, którzy przybyli na początku lat 90., zarabiają niewiele więcej od tych, którzy przybyli po maju 2004 roku. Jednak większość młodzieży spostrzega ten rynek pracy jako superatrakcyjny (Rożnowski, 2007b).

W ostatnim czasie pojawiły się też trendy pozytywne zmiany. Statystyki GUS wskazują, że w IV kwartale 2007 roku kryteria bezrobocia ustalone według metodologii BAEL spełniało 128 tys. absolwentów różnego rodzaju szkół. Liczba ta była mniejsza w stosunku do ubiegłego roku o 65 tys. osób, tj. o 33,7%, a w porównaniu z poprzednim kwartałem o 16 tys. osób, tj. o 11,1%. Stopa bezrobocia wśród absolwentów wyniosła 20,5% i zmniejszyła się w porównaniu z IV kwartałem 2006 roku o 8,1 pkt, a w stosunku do III kwartału 2007 roku zmalała o 2,6 pkt (Monitoring rynku pracy, 2007). Autorzy „Diagnozy społecznej 2007” (Diagnoza społeczna 2007, s. 119) utrzymują, że spośród osób, które ukończyły już edukację, a są w wieku 15–24 lata, aż 42% stanowią osoby niepracujące z powodu braku odpowiednich kwalifikacji potrzebnych na rynku pracy.

W IV kwartale 2007 roku większe trudności ze znalezieniem pracy mieli absolwenci mieszkający na wsi. Stopa bezrobocia dla tej populacji wyniosła 25,4% wobec 17,4% dla absolwentów mieszkających w miastach (przed rokiem odpowiednio: 35,0% i 25,0%), a w III kwartale 2007 r. 23,6% wobec 22,8%. Wyższe natężenie bezrobocia absolwentów odnotowano wśród kobiet: 21,6% wobec 19,0% dla mężczyzn (w IV kwartale 2006 roku – 31,1% wobec 25,6%, a w III kwartale 2007 roku odpowiednio 25,6% i 19,9%).

W analizowanym okresie najmniej bezrobotnych było wśród absolwentów szkół wyższych oraz średnich zawodowych i policealnych – odpowiednio: 14,1% i 28,9%. Bezrobocie w największym stopniu wystąpiło wśród absolwentów szkół średnich ogólnokształcących (25,5%) i zasadniczych zawodowych (33,9%).

W porównaniu z IV kwartałem 2006 r. spadek stopy bezrobocia odnotowano wśród absolwentów szkół średnich ogólnokształcących, zasadniczych zawodowych oraz wśród osób, które ukończyły szkołę wyższą, natomiast najmniejszy spadek stopy bezrobocia wystąpił wśród absolwentów szkół średnich zawodowych³.

³ Aktywność ekonomiczna ludności X–XII 2007, 08.04.2008. Warszawa: GUS.

Jednak pomimo spadku stopy bezrobocia wśród osób w wieku 15–24 lata w dalszym ciągu pozostała ona ponaddwukrotnie wyższa niż dla całej populacji, a ponad 1/6 absolwentów szkół nie miała pracy. Dane te ilustrują wysoki stopień trudności udanego przejścia młodzieży na rynek pracy.

Kolejnym zjawiskiem rynku pracy jest to, że pracodawcy, starając się zwiększyć elastyczność własnych organizacji, zatrudniają coraz częściej pracowników na krótki okres albo zawierają z nimi umowy cywilno-prawne: o dzieło lub zlecenia. Ten typ stosunków pracy bardzo silnie deprywuje potrzebę bezpieczeństwa. Warto przypomnieć, że w teoriach motywacji odwołujących się do potrzeb (Maslow, Alderfer, Herzberg) jest to podstawowe pragnienie, bez zaspokojenia którego stres pracy staje się bardzo dokuczliwy, a jej wykonywanie nie daje satysfakcji. Przy okazji następuje zjawisko zmniejszania znaczenia kontraktów formalnych na rzecz kontraktu psychologicznego (Bańka 2006; Makin, Cox i Cooper, 2000; Rousseau, 1995). W psychologii organizacji i pracy ważne miejsce zajmuje zagadnienie niepewności pracy – *job insecurity* w kontekście wpływu na funkcjonowanie pracownika w organizacji (De Cuyper, De Witte i Isaksson, 2005; De Cuyper i De Witt, 2007; De Witt, 2005).

Co więcej, pracodawcy wymagają od kandydatów natychmiastowej gotowości do świadczenia pracy, bez okresu przejściowego, bez szkolenia, bez ponoszenia kosztów na „dopasowanie” pracownika do organizacji. Jest to związane z procesami globalizacji rynku pracy oraz „downsizingu”, popularnego obecnie wśród menedżerów. Utrudnia to tranzycję młodzieży i znalezienie pierwszej pracy z powodu braku doświadczenia zawodowego i potrzeby czasu na adaptację do nowej rzeczywistości (Dobiesz-Żarczyńska, 2008; Schultz i Schultz, 2002). Prowadzi to do paradoksu wysokich wymagań w stosunku do pracownika i jednoczesnego minimalizowania zaangażowania pracodawcy. Pracodawcy czują się zwolnieni ze zobowiązań wobec pracowników (Elliot i Atkinson, 1998).

W świetle badań rynku pracy w Polsce, prowadzonych przez Instytucję Rynku Pracy, w procesach rekrutacyjnych pracodawcy kierują się podobnymi kryteriami bez względu na poziom stanowisk, na który chcą zatrudnić pracowników. Dane wskazują, że wymagania pracodawców stawiane pracownikom przez pracodawców Lubelszczyzny akcentują posłuszeństwo i dyscyplinę. Jednocześnie innowacyjność, motywację do rozwoju własnego pracodawcy uważają za mniej ważne (Rożnowski, 2007).

Analiza danych monitorowanych dla serwisu GazetaPraca.pl⁴ przedstawia jasny obraz sytuacji na rynku pracy. W polskich portalach rekrutacyjnych (w Internecie) pojawiło się w pierwszej połowie 2007 roku 860 tys. ofert. Dzięki nim wiemy, że:

- Rynek pracy jest silnie zróżnicowany. Najwięcej pracowników poszukuje się w tych regionach Polski, w których wysoki poziom rozwoju gospodarczego

⁴ www.gazetapraca.pl, 2008, na podstawie: *Rynek pracy w Polsce: Potencjał rekrutacyjny polskiego Internetu*, GazetaPraca.pl, wrzesień 2007 r., raport ekspercki.

- trwa już od dłuższego czasu (notowany rozwój gospodarczy od roku i więcej – mazowieckie, ze względu na Warszawę, śląskie, dolnośląskie, małopolskie).
- Największe zapotrzebowanie na pracowników, niezależnie od lokalizacji, jest w sektorze handlu i sprzedaży. Sprzedawców szuka się proporcjonalnie równie dużo w każdym z regionów. Świadczyć to może o ogromnej fluktuacji w tym sektorze, ale również o tym, że statystyczne zapotrzebowanie na sprzedawców w stosunku do innych fachowców nie wiąże się bezpośrednio z poziomem inwestycji i rozwojem regionu.
 - Najwięcej ofert kierowanych jest do pracowników niższego szczebla, bez wymaganego wyższego wykształcenia.
 - W rejonach, które rozwijają się najbardziej dynamicznie, występuje wyższe niż przeciętnie zapotrzebowanie na pracowników fizycznych.

Mapa rynku pracy

Młodzież z poszczególnych regionów Polski ma zróżnicowane szanse na rynku pracy. Silne przestrzenne zróżnicowanie zasobów pracy w Polsce można ocenić, biorąc pod uwagę samą liczbę pracujących. I tak na przykład w podregionie warszawskim zasoby pracy szacowano w 2004 roku na około 1 mln osób, podczas gdy np. w podregionie ełckim wynosiły one około 54 tys. osób. Regiony typowo rolnicze dysponują bowiem znacznie mniejszymi zasobami pracy (IBnGR, 2007).

Autorzy badania z Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową przeanalizowali zasoby oraz koszty pracy w poszczególnych województwach zarówno pod względem ich wielkości, jak i jakości. Z badań wynika, że bezkonkurencyjne w rankingu okazało się województwo śląskie, choć „pozycję lidera zawdzięcza wielkości zasobów, a nie ich jakości. Region cechuje się bowiem bardzo wysoką, nieporównywalną z innymi obszarami, gęstością pracujących, bezrobotnych i absolwentów. Natomiast w zakresie jakości zasobów pracy, czyli przedsiębiorczości czy aktywności społecznej, sytuacja województwa jest znacznie gorsza. Również koszty pracy należą do najwyższych w kraju” (IBnGR, 2007).

Drugie miejsce przypadło województwu małopolskiemu. Według badania jest ono znacznie mniej atrakcyjne pod względem zasobów i kosztów pracy od województwa śląskiego, ale zdecydowanie przeważa nad następnym w rankingu – województwem łódzkim. Małopolskie ma ponadprzeciętny poziom aktywności społecznej, ponadprzeciętną gęstość pracujących, bezrobotnych i absolwentów. Województwo łódzkie ma z kolei niskie koszty pracy.

Wyraźnie niższymi zasobami i kosztami pracy charakteryzuje się sześć województw: zachodniopomorskie, podkarpackie, świętokrzyskie, lubuskie, mazowieckie i opolskie. Mają one (z wyjątkiem mazowieckiego) niską gęstość pracujących, studentów, niski poziom aktywności społecznej oraz wyraźnie niższe od przeciętnej koszty pracy. Województwo mazowieckie ma zaś najwyższe koszty pracy w kraju, co obniża pozycję tego regionu w rankingu.

Na ostatnich miejscach w rankingu IBnGR plasują się województwa: lubelskie, warmińsko-mazurskie i podlaskie. Mają bardzo małe zasoby pracy i to zarówno pod względem gęstości pracujących, jak i bezrobotnych oraz absolwentów. Ich mocną stroną są zaś bardzo niskie koszty pracy oraz ponadprzeciętna aktywność społeczna.

Z drugiej strony analizy danych statystycznych pokazują, że ponad trzy czwarte (78%) osób aktywnych zawodowo uważa, że wykonywane przez nich zadania są ważne i mają sens. Niemal tyle samo (76%) ocenia swoją pracę jako interesującą, trzy piąte zaś (61%) uważa, że ich praca pozwala na pełne wykorzystywanie posiadanych przez nich kwalifikacji – jak wynika z sondażu. Brak satysfakcji zawodowej odczuwa co dziesiąty Polak aktywny zawodowo (10%), a mniej więcej co ósmy (13%) ma w tym względzie mieszane uczucia. Te dane wskazują na pozytywny obraz pracy oferowanej pracownikom w Polsce, z wyłączeniem kwestii zarobków. Raport CBOS (Wciórka, 2007) podkreśla, że stopień ogólnego zadowolenia z wykonywanej pracy jest najwyższy wśród osób zatrudnionych w instytucjach, urzędach oraz zakładach całkowicie państwowych, a nieco niższy wśród pracowników spółek z udziałem właścicieli prywatnych i państwa. Stosunkowo najniższy zaś wśród pracujących w zakładach lub spółkach całkowicie prywatnych. Jedyną grupą nisko oceniającą swoją pracę są pracownicy niewykwalifikowani (absolwenci gimnazjów, liceów).

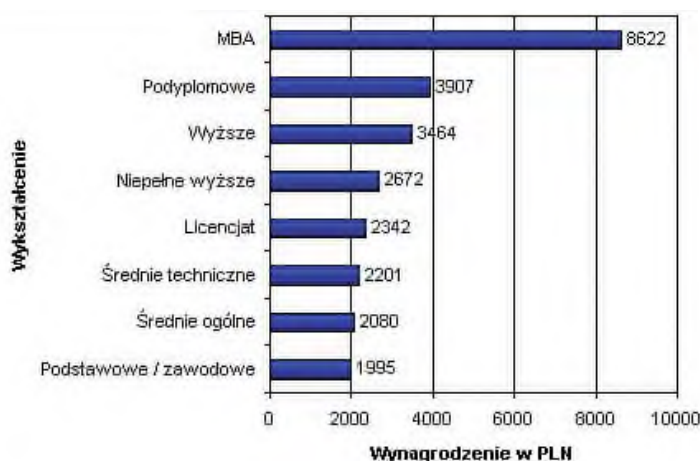
Z badań wynika, że Polacy zmieniają pracę najczęściej z powodu niskich zarobków. Negatywnie wysokość swoich zarobków ocenia 36% pracujących Polaków, jednocześnie tyle samo jest zadowolonych. 27% osób aktywnych zawodowo nie potrafi ocenić, czy jest z tego powodu zadowolona, czy nie. Z badania CBOS wynika, że niemal co drugi pracujący Polak (49%) byłby skłonny zmienić pracodawcę, gdyby otrzymał ofertę lepiej płatnej pracy niż obecna. Stosunkowo silne wśród aktywnych zawodowo Polaków jest również poczucie zawodowej stabilizacji. Pewność zatrudnienia deklaruje 61% pracujących, a tylko niespełna co czwarty (23%) liczy się z możliwością utraty pracy. „Ogólne zadowolenie z pracy wzrosło w ciągu ostatnich ośmiu lat” – podkreślają autorzy badania.

Zgodność ścieżki kształcenia i ścieżki rozwoju zawodowego jest jednak nieduża. Za niezgodną z wykształceniem uznaje swoją pracę co trzeci zatrudniony (33%) (IBnGR, 2007). Wskazuje to, że proces tranzycji jest zmianą nie tylko sytuacji życiowej, ale także następuje zmiana ścieżki rozwoju zawodowego.

Osoby pracujące na własny rachunek stosunkowo najczęściej w porównaniu z innymi postrzegają swoją pracę jako interesującą oraz przynoszącą dobre zarobki. Wśród kadry kierowniczej i inteligencji dominuje przeświadczenie o zgodności pracy z posiadanym wykształceniem, a także poczucie wagi i znaczenia wykonywanych zadań oraz przekonanie o możliwości pełnego wykorzystania posiadanych kwalifikacji.

Ponieważ z badań nad przekonaniem uczestników rynku pracy wynika, że jedną z najważniejszych charakterystyk pracy jest płaca (Diagnoza społeczna 2007, s. 118), to równie istotna dla tranzycji młodzieży jest charakterystyka poziomu wynagrodzeń poszczególnych rynków pracy wyodrębnionych według kryterium geograficznego i edukacyjnego. Młodzież, wchodząc na rynek pracy, ma oczekiwania co

do wynagrodzenia, jakie chciałyby otrzymywać w pracy. W badaniach w województwie lubelskim oczekiwania młodzieży przekroczyły prawie dwukrotnie wartości wskazywane przez respondentów reprezentujących grupę pracodawców (Roznowski, 2007). Może to wskazywać na brak wiedzy młodzieży. Warto jednak zwrócić uwagę, że przeglądy płacowe wskazują na sporą komplikację i liczne paradoksy związane z kształtowaniem się wysokości wynagrodzeń na polskim rynku pracy. Wykres 2.1. przedstawia średnie płace dla poszczególnych kategorii wykształcenia. Choć generalnie wzrostowi poziomu wykształcenia towarzyszy wzrost wysokości płac, to przyglądając się poszczególnym grupom zawodowym, można zauważyć niekonsekwencje.



Źródło: Podsumowanie Internetowego Badania Płac 2003 przeprowadzonego przez wynagrodzenia.pl i onet.pl

Wykres 2.1. Zależność wysokości wynagrodzeń od poziomu wykształcenia

Analiza wynagrodzeń z podziałem na typ wykształcenia wskazuje swoiste paradoksy, np. średnie wynagrodzenie osób z wykształceniem technicznym jest aż o 67% wyższe od wynagrodzenia osób po studiach pedagogicznych (średnio informatyk zarabia o 1573 zł więcej od nauczyciela, a osoby ze średnim wykształceniem technicznym zarabiają tylko 133 zł mniej od niego, a osoby z niepełnym wykształceniem wyższym zarabiają średnio 338 zł więcej). Do dziś relacje te nie uległy znaczącej zmianie.

Kolejne zjawisko zróżnicowania płac wskazuje, że stolica jest miejscem, w którym otrzymuje się dużo wyższe wynagrodzenia niż w innych regionach kraju. Płace w Warszawie przewyższają płace w pozostałych regionach Polski średnio o około 30%, a na Lubelszczyźnie zarabia się dwukrotnie mniej niż w Warszawie.

Przedstawione powyżej dane wskazują, że młodzież jest grupą defaworyzowaną na rynku pracy. W związku z tym postuluje się objęcie jej szczególną uwagą i wsparciem w procesie tranzycji (zob. Strategia państwa dla młodzieży na lata 2003–2012, część dotycząca diagnozy; Sultana, 2004).

2.3. Perspektywa rozwojowa – wyłaniająca się dorosłość

Z perspektywy psychologii rozwoju w pełnym cyklu życia *life span* zjawisko tranzykcji lokuje się w końcu przedziału zwanego dorastaniem (późnym) i w okresie młodości (Kielar-Turska, 2000, s. 287). Najważniejsze zadania tego okresu to:

- Wybór partnera do małżeństwa.
- Uczenie się życia z partnerem.
- Rozpoczęcie życia rodzinnego.
- Wychowanie dzieci.
- Prowadzenie domu.
- Podjęcie pracy zawodowej.
- Przyjmowanie na siebie obywatelskiej odpowiedzialności.
- Znalezienie bliskich grup społecznych.

Jak widać z tego zestawienia, większość zadań tego okresu dotyczy tworzenia najbliższej wspólnoty, jaką jest rodzina. Z badań empirycznych wynika, że młodzież w okresie tranzykcji układa kolejność zadań, zaczynając od ukończenia edukacji i znalezienia pracy. Poulin i Heckahsen (2007) wskazują na istnienie optymalnych okresów realizacji zadań życiowych. Twierdzą oni, że istnieje zjawisko mobilizacji dodatkowych sił organizmu, by osiągnąć cele właściwe dla danego okresu rozwojowego. Zasoby te poza optymalnym okresem, wcześniej i później, są dla człowieka trudniej dostępne lub wręcz w ogóle niedostępne. Obecnie młodzież podejmowanie ról związanych z rodziną odkłada na czas późniejszy (Banka, 2006; Rożnowski i in., 2007). Przejawia się to nie tylko w deklaracjach zbieranych podczas badań społecznych (Diagnoza społeczna 2007; Młodzież 2008; 2009), ale też w danych statystycznych dotyczących zmiany wieku zakładania rodziny czy urodzin pierwszego dziecka (Kowalski, 2005). Podobne zjawisko odraczania występuje też na rynku pracy. Ludzie kształcą się coraz dłużej, a tym samym odkładają wejście na rynek pracy na później.

We wczesnej dorosłości najczęściej realizowane są dwa zadania: podjęcie pracy i założenie rodziny. Oba zadania związane są ze sobą, gdyż założenie rodziny powinno być poprzedzone uzyskaniem samodzielności, co najczęściej osiąga się dzięki podjęciu pracy. Zadania te oraz inne role społeczne związane z dorosłością wpisane są w rozwój zawodowy w ramach tęczowego modelu kariery Supera (1985). Należą do nich między innymi role współmałżonka, pracownika, obywatela, domownika, osoby wypoczywającej. Można powiedzieć, że role współmałżonka (męża lub żony), rodzica są ściśle powiązane z rozwojem zawodowym nie tylko podobnym czasem inicjacji, ale także korzystaniem z zasobów wypracowanych w ramach poszczególnych ról. Badania młodzieży w perspektywie przejścia do świata pracy pokazują, że zawarcie związku małżeńskiego jest wskazywane przez młodzież jako kolejny krok po znalezieniu zatrudnienia, ale czasem odkładany aż do momentu ustabilizowania kariery zawodowej (Rożnowski i in., 2007). W przekonaniach młodych ludzi dotyczących wzorca życia osoby dorosłej ujawnia się, że najpierw trzeba skończyć szkołę, podjąć

pracę, zdobyć niezależność finansową, by w późniejszym terminie wejść w związek, np. zawrzeć małżeństwo. Szczególnie ciekawy jest ujawniony w tych badaniach fakt pełnej jednomyślności młodzieży w tej sprawie. Bez względu na typ szkoły i płeć respondentów tak samo przedstawiają kolejność tych zdarzeń. Rola rodzica w opiniach młodzieży podejmowana jest jeszcze później. Ich zdaniem dopiero wtedy, gdy ma się mieszkanie, samochód, w pracy awansowało się na wyższe stanowisko, można zdecydować się na dziecko (Rożnowski i in., 2006, s. 43). Pozwala to postawić tezę, że wejście w rolę dorosłego uwarunkowane jest udaną tranzycją do świata pracy. Bez niej młodzi ludzie będą odkładać na później podjęcie ról społecznych, których odpowiedzialna realizacja wymaga stałego dopływu środków finansowych.

Skutkiem nieudanej tranzycji jest bezrobocie absolwentów. Model ukrytych funkcji pracy podkreśla, że brak pracy blokuje rozwój osobisty, ogranicza życie społeczne (Jahoda, 2007). W badaniach Rożnowskiego i in. (2006, s. 24) młodzież w przededniu wejścia na rynek pracy twierdziła, że w fakcie pozostawania bez pracy najbardziej dokuczliwe byłoby dla niej uzależnienie od rodziców, co przekłada się na niemożność samodzielnego życia i jest związane z brakiem możliwości rozwoju i niemożliwością realizacji swoich marzeń. Można mówić w tym przypadku o zatrzymaniu rozwoju. Praca i towarzyszące jej dochody są więc warunkiem podjęcia pozostałych ról społecznych związanych z dorosłością.

Prawidłowości te są blisko związane z proponowanym ostatnio wyróżnieniem nowego okresu rozwojowego zwanego „wyłaniającą się dorosłością” (Arnett, 2004; 2006; 2007). Przesłanką do nowego podziału faz rozwojowych jest fakt empiryczny – odkrycie, że wielu ludzi pomimo „dojrzałego” wieku wciąż nie uważa się za dorosłych. Z badań Arnett (2001) wynika, że nawet pod koniec okresu wczesnej dorosłości (24 lata) około 50% respondentów twierdzi, że „nie osiągnęło jeszcze dorosłości”. Co więcej, po kolejnych 10 latach (35 lat) nadal 25% badanych uważa, że nie są jeszcze dorośli.

Przejście do dorosłości jest okresem kryzysowym (Levinson, 1996). Dlatego też wśród ważnych dokumentów Unii Europejskiej pojawiła się *Biała księga Komisji Europejskiej – nowe impulsy dla młodzieży europejskiej* (Bruksela 2001, za: www.mens.gov.pl). Podkreślono w niej, że młodzi ludzie uważają się za pełnoprawnych obywateli, posiadających pełnię praw i obowiązków, choć ich pozycja jest słabsza i wymaga wsparcia ze strony władz.

Sytuację ludzi młodych można zobrazować wynikami badań ankietowych prowadzonych na całym świecie. W 2006 roku Kairos Future AB (szwedzkie centrum badawcze i konsultingowe) przeprowadziło badania opinii w 17 państwach, na próbie tysiąca kobiet i mężczyzn w wieku 17-29 lat w każdym z krajów. Wśród młodzieży 17 krajów Polacy znaleźli się dopiero na 12. miejscu rankingu na temat optymizmu co do swej przyszłości. Największymi optymistami wierzącymi w swe możliwości okazali się Duńczycy i Finowie, a największymi pesymistami – ich chińscy rówieśnicy⁵.

⁵ <http://www.kairosfuture.com/en/international/projects/globalyouth/reports>.

2.4. Perspektywa zawodowa – charakterystyka poziomu rozwoju zawodowego

Rozwój zawodowy to ciąg wzajemnie ze sobą powiązanych zmian sytuacji zawodowej wpisany w kontekst rozwoju osobniczego (Kasprzak 2006; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996). Oba aspekty są więc ze sobą nierozzerwalnie związane. Nuttin (1968) wskazuje, że zmiany rozwojowe mają zarówno charakter ilościowy, jak i jakościowy. Zmiany ilościowe dotyczą powiększania się zasobów indywidualnych doświadczeń. Zmiany jakościowe polegają na zmianach ról odgrywanych przez warstwę rozwoju zawodowego: przedmiotowej, społecznej i osobistej.

Warstwa przedmiotowa dotyczy treści pracy i wykorzystywanych narzędzi, społeczna dotyczy środowiska pracy, osobista – percepcji siebie, sensu życia. Z czasem warstwy ulegają konsolidacji, tworząc całość zwaną osobowością zawodową. Holland (1985; 1996) uznaje ukształtowanie się osobowości zawodowej jako warunek konieczny do wejścia na rynek pracy. Bez świadomości tego, co chce robić, w jakim środowisku pracować, nie ma szans na znalezienie rozwijającej pracy. Jednak zjawisko przeciągania edukacji i opóźniania wejścia na rynek pracy powoduje powstanie w teoriach rozwoju zawodowego pustki. Procesy inicjacji zawodowej opisywane w starszych pracach, np. Ginzberga i in. (1951), nie przystają do obecnej sytuacji. Dlatego postuluje się wprowadzenie dodatkowego okresu rozwojowego – wschodzącej dorosłości (Arnett, 2001). Bańka (2006) uważa, że potrzeba ta dotyczy też poszerzenia katalogu faz rozwoju zawodowego i uznaje, że jest jednym z wielu elementów rozwoju zawodowego.

Najważniejsze decyzje, które mają wpływ na kształt kariery zawodowej, to według Brzozowskiej i Rachwalskiej (1997):

- 1) Decyzja wyboru kierunku kształcenia i typu szkoły.
- 2) Decyzja podjęcia kształcenia w zawodzie.
- 3) Decyzja o podjęciu pracy – wejścia na rynek pracy.
- 4) Decyzja o stabilizacji w zawodzie lub zmianie zawodu, co wiąże się z ponownym zdobywaniem kwalifikacji.
- 5) Decyzja wyjścia z zawodu – przejścia na emeryturę.

Tranzycja młodzieży ze szkoły do pracy w tym ujęciu to trzeci w kolejności chronologicznej ważny życiowy moment, który ma kluczowe znaczenie dla całej dalszej kariery. W literaturze wskazano liczne konsekwencje doświadczenia tranzycji dla późniejszych losów zawodowych podmiotu (Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes i Shanahan, 2002; Ng, Feldman, 2007; Taylor, 2005). W świetle tych badań przejście z systemu edukacji na rynek pracy jawi się jako kluczowe doświadczenie życiowe. Sukces przejścia definiowany jako znalezienie i utrzymanie stałego zatrudnienia (Miller i Form 1951, za: Savickas, 1999) wpływa na przekonanie o własnej skuteczności, umiejętności radzenia sobie, stabilności wyboru zawodu, szybkości uczenia się nowej roli zawodowej (odpowiedzialności), poziomu zadowolenia z ko-

legów i norm pracowniczych (Hartnagel, 1997; Morrison, 2002; Scandura, 2002; Worthington i Juntunen, 1997). Można powiedzieć, że jest doświadczeniem kluczowym.

Przejście ze szkoły do pracy często utożsamiano w rozwoju zawodowym z przejściem do następnego stadium (Ginzberg, 1984) czy fazy (Super, 1984; 1994) – z okresu młodzieńczego w dorosłość (Fisher i Cooper, 1990). W tabeli 2.2. przedstawiono poglądy na ten temat w poszczególnych teoriach rozwoju zawodowego.

Tab. 2.2. Tranzycja w różnych teoriach rozwoju zawodowego

Teoria	Okres życia	Faza	Okres	Charakterystyka
Ginzberg	18-25	realizmu	eksploracji (19 r.ż.)	Zawężenie możliwości zawodowych do kilku opcji
			krystalizacji (20-21 r.ż.)	Związanie się z określoną rolą zawodową
			specyfikacji (22-25 r.ż.)	Wybór konkretnego zajęcia
Super	15-24	poszukiwań	wstępny (15-17 r.ż.)	Pierwsze wybory, pierwsze próby
			przejściowy (18-21 r.ż.)	Kształcenie profesjonalne, dalsze próby, coraz bardziej realistyczne
			okres próby (22-24 r.ż.)	Podjęcie pierwszej pracy z nastawieniem, że jest to praca „na całe życie”. Po niej następuje <i>faza zajęcia pozycji</i>

Przez przejście ze szkoły do życia zawodowego rozumie się nie jednorazowy akt podjęcia pracy zawodowej po ukończeniu szkoły, ale proces przechodzenia od młodzieńczej zależności do dorosłej niezależności w aspekcie możliwości utrzymania siebie i swojej przyszłej rodziny (Roberts, 1997). Nałożenie się tych dwóch procesów powoduje dużą kryzysogenność tego okresu. Savickas (1999) wskazuje na kilka kluczowych różnic pomiędzy sytuacją ucznia i pracownika. Są to między innymi: kwestia bezpieczeństwa przynależności do organizacji – uczeń, nawet sprawiający kłopoty, zazwyczaj nie zostanie usunięty ze szkoły, gdy tymczasem pracownik, który jest źródłem problemów, może szybko stracić pracę. Kolejna kwestia dotyczy awansu: uczeń, nawet słaby, będzie „awansował – przechodził do następnej klasy”, w pracy tylko niewielu najlepszych będzie awansować, przeciętni nie zostaną nagrodzeni, a słabi raczej będą zwalniani z pracy (coś odwrotnego do awansu). Pozostałe kluczowe rozróżnienia sytuacji ucznia i pracownika zawiera praca Millera i Forma (1951).

Miller i Form (1951, za: Savickas, 1999) mówią o sześciu orientacjach, które można wyróżnić u młodzieży dokonującej tranzycji. Są to:

- 1) Ambitni (*ambitious*), dążący do stałego podnoszenia statusu i dochodów.
- 2) Posłuszni (*responsive*), podejmujący pracę wybraną lub przygotowaną przez rodziców.

- 3) Spełnieni (*fulfilled*), posiadający stałe zatrudnienie w zawodzie, który im się podoba.
- 4) Chaotyczni (*confused*), często zmieniający jedną pracę na drugą w sposób nieuporządkowany.
- 5) Sfrustrowani (*frustrated*), zablokowani na zmianę pracy o lepszych warunkach.
- 6) Przegrani (*defeated*), systematycznie zmieniający pracę na gorszą.

Teoria rozwoju zawodowego Donalda Supera (1910-1994), zwana również „tęczową”, akcentuje wielość ról społecznych człowieka, które się nawzajem nakładają i przenikają z rozwojem kariery zawodowej (Super, 1979; Savickas, Super, 1996). Teoria Supera, a raczej teorie, gdyż poglądy tego autora ewoluowały dość znacznie, miała duży wpływ na doradztwo zawodowe na całym świecie. W prawie każdej pozycji autorzy odwołują się do myśli Supera. Jego pojęcie kariery jest bardzo szerokie, zawiera w sobie długą listę ról, aktywności, które podejmuje podmiot w czasie swojego życia. Podstawowe role, które Super nazwał *major positions*, to:

- dziecko,
- uczeń,
- wypoczywający,
- obywatel,
- pracownik,
- małżonek,
- domownik,
- rodzic,
- emeryt.

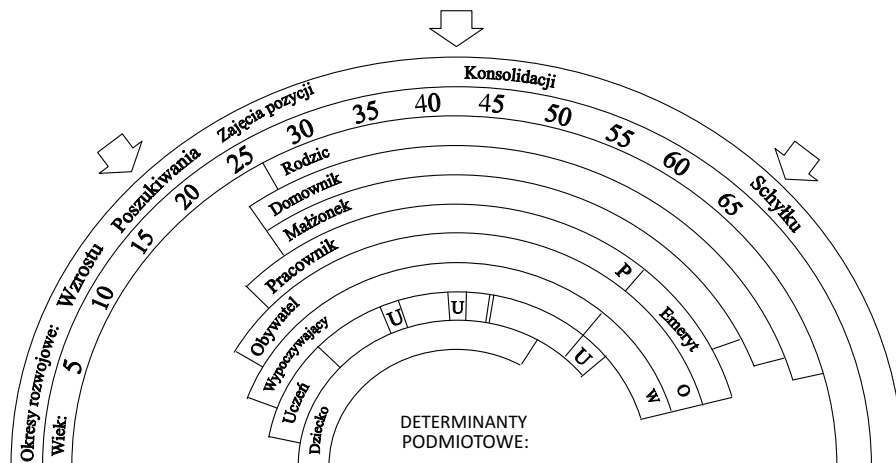
Paszkowska-Rogacz (2003) przedstawiła ten model graficznie, w formie zawartej na rycinie 2.2. Jak widać w wielu 15-24 lata podmiot rozpoczyna działalność w wielu rolach. Role te są ze sobą powiązane licznymi zależnościami. Dlatego do przejścia młody człowiek powinien być przygotowany. Przygotowanie to wymaga współpracy wielu podmiotów. Zarówno takich, które zajmują się młodzieżą (szkoły, różne programy doradztwa zawodowego i szkolenia), jak i instytucji adresujących swoje usługi do dorosłych (instytucje rynku pracy, partie polityczne i stowarzyszenia) (Halpern, 1994).

Warto zwrócić uwagę, że wśród istotnych determinant podmiotowych Super umieścił elementy poznawcze w postaci: postaw – które zawierają duży komponent poznawczy (Allport, 1954; Mądrycki, 1977), wartości – które można traktować jako standardy poznawcze jednostki (Paszkowska-Rogacz, 2003) i zainteresowania. Wskazuje to na duże znaczenie systemu poznawczego w procesie kształtowania kariery. Z drugiej strony wśród determinant sytuacyjnych umieszczona jest szkoła, rodzina oraz charakterystyki rynku pracy związane z zatrudnianiem i inne.

Super i Overstreet (1960) wskazali na dwa istotne (krytyczne) czynniki udanej tranzycji – pozytywne ustosunkowanie do przejścia oraz aspekt poznawczy. W aspekcie poznawczym zawiera się informacja o rynku pracy oraz o regułach i praktyce podejmowania decyzji zawodowych. Im więcej młody człowiek posiada informacji

DETERMINANTY SYTUACYJNE, POŚREDNIE – BEZPOŚREDNIE:

struktura społeczna, zmiany historyczne, warunki społeczno-ekonomiczne,
procedura zatrudniania, szkoła, społeczeństwo, rodzina



samoświadomość, postawy, zainteresowania, potrzeby – wartości, osiągnięcia,
zdolności ogólne i specyficzne, dziedziczenie biologiczne

Ryc. 2.2. Model tęczowy kariery Supera (za: Paszkowska-Rogacz 2003, s. 87)

o rynku pracy i pracy w zawodzie, który wybrał, tym większe prawdopodobieństwo, że mu się w niej powiedzie (Savickas, 1999). Być może chodzi tu nie tylko o treść tej wiedzy, ale także o jej aspekt formalny. Dlatego ważne jest zajęcie się aspektem poznawczym związanym z przechodzeniem z systemu edukacji na rynek pracy.

2.5. Perspektywa poznawcza – zaplecze poznawcze tranzycji

Pojawiające się w okresie wczesnej dorosłości nowe zadania w rozwoju poznawczym to konieczność antycypacji zdarzeń przyszłych w różnych perspektywach czasowych, widzenie ich z różnych perspektyw oraz integracja emocji i poznania. Aby sprostać tym zadaniom, człowiek musi kontynuować rozwój poznawczy przez całe swoje życie.

Rzeczywisty rozwój poznawczy człowieka został już w psychologii dobrze opisany (Kielar-Turska, 2000), dlatego tu zostanie omówiony bardzo skrótowo. Klasycy tego zagadnienia – Piaget, Claparede – zajmowali się rozwojem poznawczym u dzieci i młodzieży. Osiągnięcie poziomu operacji formalnych dla Piageta było szczytem rozwoju poznawczego. Autorzy ci nie dostrzegali symptomów dalszego rozwoju poznawczego.

Dopiero Arlin (1975) wskazała dalszą perspektywę rozwoju myślenia, która ma miejsce w okresie dorosłości. Rozwój ten polega na zmianie samej struktury myślenia. Nowa sytuacja życiowa stawia przed młodym człowiekiem nowe zadania, z którymi musi sobie radzić. W warunkach bogatej aktywności społecznej, charakterystycznej dla tego okresu rozwojowego, rozwiązywanie problemów nie wystarcza młodym dorosłym w osiąganiu celów rozwojowych. Konieczne jest nabycie nowych umiejętności, takich jak odkrywanie problemu czy przewidywanie konsekwencji swoich zachowań w długiej perspektywie czasowej.

Odkrywanie problemu wymaga osiągnięcia poziomu rozwoju poznawczego określanego terminem operacji postformalnych (Kasprzak, 2006). Operacje te wymagają dostrzegania różnych punktów widzenia problemu (relatywizmu) i dynamiki jego zmian (dialektyki). Dzięki temu młody człowiek jest w stanie rozumieć innych, inne systemy wartości, być tolerancyjny, oderwać się od wyłącznie własnego punktu widzenia.

Myślenie postformalne pozwala akceptować sprzeczności, dokonywać syntezy poprzez przejście na wyższy poziom. Inną cechą tego myślenia jest przyjęcie możliwości odmiennego spostrzegania i rozumienia problemu przez innych ludzi. Młody dorosły musi być w stanie porozumieć się z innymi ludźmi, by razem zdefiniować problem i określić akceptowalne dla wszystkich udziałowców rozwiązanie.

W świecie dorosłych spotykamy najczęściej problemy niejasne i złożone, które trzeba dopiero zdefiniować (odkryć) oraz zaangażować się razem z innymi w ich rozwiązanie. Stąd potrzeba poznawczego zintegrowania poznania, emocji i *self* (Labouvie-Vief, 2003). Warto podkreślić, że sytuacja przejścia na rynek pracy – wejścia w nieznane z bardzo długofalową perspektywą – wymaga szczególnie dużej integracji, gdyż – jak wskazuje Nosal (2008) – sytuacje tego typu powodują uruchamianie innych stylów poznawczych niż dylematy codzienności.

W okresie dorosłości rzeczywistość jest organizowana wokół norm, związków interpersonalnych oraz wartości i celów. Większość z tych centrów ma długofalową perspektywę czasową.

Rozwój myślenia postformalnego pozwala na dojrzsze wchodzenie w role społeczne, lepsze zaplanowanie swoich działań, w tym również kariery zawodowej. Relatywizm i wieloaspektowość pozwalają zobaczyć siebie w procesie zmian, które obejmują nie tylko podmiot i jego otoczenie, ale cały rynek pracy. Pozwala przygotować się do tych zmian, samodzielnie zdiagnozować zagrożenia dla swojej obecności na rynku pracy i im przeciwdziałać. Wymaga jednak posiadania reprezentacji poznawczej świata, która pozwoli na postformalne operacje umysłowe.

Przejście z systemu edukacji na rynek pracy jest jednocześnie sytuacją o długofalowej perspektywie czasowej, a zarazem wejściem w wiele nowych, odpowiedzialnych ról społecznych. Wymaga więc osiągnięcia przez podmiot poziomu myślenia postformalnego. Możliwość korzystania z tego poziomu rozwoju wymaga też posiadania odpowiednio ukształtowanych reprezentacji poznawczych rzeczywistości, w którą młodzi ludzie mają wejść.

3. System poznawczy młodzieży wchodzącej na rynek pracy i jego konsekwencje psychologiczne

Poziom rozwoju systemu poznawczego młodzieży w sytuacji tranzycji jest ważny z wielu powodów. Po pierwsze, ważne są zdolności poznawcze niezbędne do trafnego poznania nowej sytuacji, w którą wchodzi młodzi ludzie. Rozumienie sytuacji pracy jest ważnym elementem adaptacji w pracy na danym stanowisku i jest związane z satysfakcją z jej wykonywania (Harris i Daniels, 2007). Po drugie, stopień rozwoju bazy pojęciowej dotyczącej pracy i rynku pracy jest podstawą podejmowania działań na tym rynku. Podejście regulacyjne w psychologii bazuje na tym założeniu od lat 60. XX wieku. Odwołuje się ono do przekonań podmiotu, traktowanych jako standardy oceny sytuacji. Przekonania te wyznaczają kierunek i natężenie jego aktywności (Hockey, 1979; 2005; Hockey i Hamilton, 1983; Miller, Galanter i Pribram, 1980).

Prosty przykład wyjaśniający mechanizm można podać, korzystając z jednej z wielu teorii rynku pracy. Zgodnie z teorią poszukiwań ludzie poszukują ofert pracy tak długo, aż znajdą ofertę dla siebie odpowiednią. Nie przyjmują więc pierwszej napotkanej oferty, by mieć pracę, ale odrzucają oferty tak długo, aż trafią na satysfakcjonującą. Dopiero taką przyjmują i podejmują zatrudnienie. Reprezentacja standardu oferty jest w tym przypadku elementem poznawczym regulującym zachowanie. Może on składać się z prostej informacji lub być wielowymiarową, złożoną strukturą poznawczą, integrującą wiele charakterystyk i określającą ich wagi. Bez względu na stopień złożoności standard ten można traktować jako pojęcie. W przypadku standardów ubogich nawet krótki czas wykonywania pracy wystarczy, by nastąpiło jego rozbudowanie, które może zmienić wynik oceny realizacji standardu przez wybraną opcję. Procesowi temu, zwanemu adaptacją nowego pracownika do pracy w przedsiębiorstwie (Dobiesz-Żarczyńska, 2008), czasami towarzyszy rozczarowanie i odejście z pracy. Jest ono wynikiem lepszego poznania pracy w organizacji, które weryfikuje wcześniejsze przekonania na jej temat. W przypadku niedopasowania wcześniejszych przekonań i rzeczywistości następuje odejście z pracy czy nawet zawodu (Aschenbrenner, 1981).

Obiekty zewnętrzne, które poznajemy, pozostawiają ślad w umyśle (Murphy, 2002). Ślady te są mniej lub bardziej dokładnym odzwierciedleniem doświadczeń. Spór rozpoczęty w V wieku p.n.e. trwa do dziś. Dyskusja, czy są one podstawą odtworzenia, czy konstruowania obrazu świata, jest bardzo bogata (konstruktywizm *vs* realizm) (Fodor, 1999). Realiści głosili tezę o istnieniu świata i jego poznawalności (inteligibilność) przez człowieka, które jest niezależne od konkretnego podmiotu poznającego. Konstruktywiści (nominaliści) nie uznawali istnienia desygnatów nazw – pojęć ogólnych. Przez to świat stawał się relatywny, pozbawiony intersubiektywnie sprawdzalnych reguł i wartości, każdy człowiek miał swój własny świat.

Kluczowym elementem tej dyskusji jest pytanie o status reprezentacji poznawczych zawierających wiedzę o świecie. Jackendoff (1999) uważa, że rola pojęcia to „chwytanie przedmiotu fizycznego za pomocą umysłu, a nie ręki” (s. 101). O pojęciu mówi się jako o elemencie w głowie. Wskazuje to na pewien element nieokreśloności w terminie „pojęcie”. Dodatkowo zamieszanie wprowadza różnorodność terminologii, gdyż czasami mówi się o reprezentacji poznawczej, skrypcie, schemacie poznawczym, ramie, czasem o pojęciu, sędzie, przekonaniu, ukrytej (nawnej) teorii.

3.1. Struktura wiedzy o świecie

Przedmiotem niniejszej pracy jest analiza poznawczych uwarunkowań przejścia z systemu edukacji do świata pracy. Ponieważ wiedza o świecie jest przechowywana w umyśle w postaci reprezentacji rzeczywistości i to one kierują działaniem ludzi (Schank, Abelson, 1977), są podstawą budowania planów działania (Gollwitzer, 1999), decyzji (Biela, 1976; Tyszka, 1986), trzeba w pierwszej kolejności dokonać analizy dynamicznej struktury pojęć, którą Chlewiński (1999) nazywa umysłem.

Znaczenie umysłu wynika z wagi zadań, które pełni w życiu człowieka. Zadania pełnione przez pojęcia w strukturze wiedzy o świecie są następujące:

- 1) Funkcje stabilizujące:
 - (a) intrapersonalne – podstawa porównywania stanów psychicznych w czasie u jednej osoby,
 - (b) interpersonalne – podstawa porównywania stanów psychicznych między osobami.
- 2) Funkcje lingwistyczne: znaczenie otwartych klas lingwistycznych.
- 3) Funkcje metafizyczne:
 - (a) podstawa klasyfikacji w taksonomiach metafizycznych,
 - (b) podstawa orzekania konieczności, możliwości.
- 4.) Funkcje epistemologiczne:
 - (a) podstawa dokonywania przez podmiot poznający kategoryzacji danego obiektu do określonego rodzaju czy klasy,

- (b) znaczenie, na którego podstawie człowiek umiejscawia przedmiot w ramach systemu kategorii – rodzajów,
 (c) podstawa dla wiedzy „apriorycznej” lub określanej jako całkowicie niezależna od doświadczenia (Ray, 1983)¹.

Można powiedzieć, że pojęcia są odpowiedzialne za rozumienie i komunikowanie świata przez podmiot. W literaturze uznaje się, że reprezentacje poznawcze (schematy) przechowywane w głowie nadają znaczenie informacji (Fiske i Taylor, 1991; Markus i Zajonc, 1985), pozwalają uprościć proces przetwarzania danych płynących ze zmysłów (Bartlett, 1932), a nawet więcej, gdyż pozwalają wychodzić poza dostarczone informacje (Bruner, 1978). Kluczową rolę w tych procesach pełni informacja zawarta w reprezentacjach poznawczych. Jednak Czapiński (1976) uważa, że nie tylko treść, ale także właściwości formalne reprezentacji obiektów społecznych są powiązane z podejmowaniem działań na ich rzecz. Zajonc (1960) mówi o zróżnicowaniu i integracji jako dwóch miarach struktury reprezentacji poznawczej.

Ponieważ sposób ujmowania pojęć powoduje podkreślenie pewnych ich aspektów, a pominięcie innych, szczególnie istotne jest ukazanie różnych podejść do zagadnienia pojęć: ich budowy i struktury oraz uporządkowania ich w spójny model. Na bazie tego przeglądu zostanie przedstawiona propozycja własna ujęcia cech formalnych pojęć istotnych dla funkcjonowania człowieka, szczególnie dla przejścia z systemu edukacji do rynku pracy.

Literatura dotycząca pojęć jest bardzo bogata (przegląd literatury w języku polskim zawierają pozycje: Chlewiński, 1999; Falkowski, 2002; Haman, 1993; Maruszewski, 1996; 2000; 2001; Najder, 1989), dlatego w rozdziale niniejszym tylko skrótkowo zostanie przedstawiona cała gama podejść i modeli reprezentacji poznawczych typu „pojęcia”.

Wiedza ludzka zarówno dotycząca otoczenia fizycznego, jak i społecznego posiada dwojaką naturę. W psychologii poznawczej rozróżnia się: (1) epizodyczną i (2) semantyczną reprezentację świata (Wojciszke, 1986). Wiedza epizodyczna obejmuje pamięć konkretnych faktów, które zdarzyły się w życiu podmiotu. Wiedza ta stanowi o różnorodności i indywidualności poszczególnych jednostek.

Wiedza semantyczna ma strukturę taksonomii pojęć (Dodd i White, 1980; Jones, 1982; Murphy i Medin, 1985). To uczona społecznie informacja, wiedza o świecie zakodowana i przekazywana w postaci pojęć. Pojęcia, którymi posługujemy się w opisie otoczenia, są często nabyte przez podmiot w drodze społecznego uczenia i bazują na doświadczeniach innych ludzi. Dzięki temu są intersubiektywnie podob-

¹ „I. Stability Functions: intrapersonal [...], interpersonal [...].

II. Linguistic Function: the meanings of open class linguistic items, whereby they enjoy relations of translation, synonymy, antinomy, and semantic implications.

III. Metaphysical Functions: metaphysically taxonomic [...], metaphysically modal [...].

IV. Epistemological Functions: epistemologically taxonomic [...], epistemologically combinatorial [...], epistemologically modal [...]. (Ray, 1983, s. 237-238).

ne w grupie społeczno-kulturowej i pozwalają na wspólnotowe tworzenie kultury. Dood i White (1980) ten typ wiedzy nazywają wiedzą symboli.

Klasyfikacja natury wiedzy odbywa się według następujących kryteriów:

- 1) Wiedza epizodyczna ma charakter autobiograficzny, a semantyczna dotyczy faktów, zdarzeń, obiektów w oderwaniu od doświadczeń własnych podmiotu.
- 2) Wiedza epizodyczna składa się z faktów umiejscowionych w konkretnym kontekście czasowo-przestrzennym, a semantyczna nie musi być związana z tymi kategoriami.
- 3) Wiedza epizodyczna reprezentuje poziom danych percepcyjno-zmysłowych, a semantyczna dotyczy głównie znaczenia bodźca. Można przyjąć, że jest to poziom języka (stąd nazwa – semantyczna) (Tulvig, 1972).

Murphy i Medin (1985) twierdzą, że ludzkie teorie o świecie zawierają wiedzę opartą na pojęciach. Tezę tą potwierdza Trzebiński (1986) podkreślając jej znaczenie dla reprezentacji świata społecznego. Rynek pracy i jego główni aktorzy: pracodawcy i pracownicy, są z pewnością elementami świata społecznego. Nawet pracę można traktować jako wytwór społeczny i zaliczyć do tego świata. Dlatego można uznać, że wiedza o rynku pracy ma charakter pojęciowy i jest istotna z punktu widzenia rozumienia tego wycinka świata.

W przypadku tranzykcji ze szkoły do pracy mamy do czynienia z sytuacją ubóstwa struktur bazujących na własnych doświadczeniach, wynikającą z niewielkiej obecności na rynku pracy jako aktywny jego uczestnik. Można powiedzieć, że wiedza epizodyczna jest słabo rozwinięta. Jednocześnie występuje silny wpływ uczenia społecznego. Rodzice, sąsiedzi, koledzy są dla młodych ludzi głównymi źródłami wiedzy i sposobów rozumienia świata pracy (Rożnowski i in., 2007). Ich doświadczenia, przełożone na wiedzę semantyczną, są przekazywane młodzieży i stanowią podstawę wiedzy o rynku pracy. Pojęciową wiedzę o świecie przekazują też mass media, które są jednym z głównych źródeł informacji dla młodych ludzi. Można powiedzieć, że u młodzieży dokonującej przejścia ze szkoły do świata pracy dominuje wiedza semantyczna. Nie tylko jej treść, ale też forma może mieć znaczący wpływ na proces tranzykcji i późniejszą karierę.

3.2. Sposoby rozumienia pojęć

Pojęcie to dla psychologów podstawowa struktura poznawcza reprezentująca uogólnioną klasę obiektów. Obiektami mogą być zarówno przedmioty, jak i zdarzenia, czynności, cechy lub relacje. Desygnaty jednego pojęcia muszą być do siebie podobne pod pewnym względem (Chlewiński, 1999, s. 38). Zamiennie można posługiwać się nazwami: egzemplarz, człon, przypadek, by określić zakres pojęcia. Dla charakterystyki treści można używać terminów: cecha, własność, atrybut.

Dla Frege (1960) pojęcia są definiowane przez podanie cech składających się na warunek konieczny i wystarczający poprzez wskazanie pojęcia nadrzędnego i cechy wyróżniającej.

W literaturze psychologicznej oprócz pojęć na określenie elementów, z których zbudowany jest system poznawczy człowieka, wykorzystuje się też termin *schemat poznawczy*. Teorię schematów poznawczych rozwinęli Minsky (1975) oraz Schank i Abelson (1977). W teoriach tych schemat to elementarna jednostka systemu poznawczego przechowująca informację o klasie obiektów lub zdarzeń. Zawiera preferowaną przez podmiot realizację, tzn. zawiera wartości domyślne (wzorzec) obiektu lub zdarzenia. Schematy są powiązane ze sobą w sieci, mają strukturę hierarchiczną, podobnie jak pojęcia w teorii Rosch (1978). Ponieważ występują liczne związki pojęć i schematów, w dalszej części będę odwoływał się do teorii schematów poznawczych.

Jednak nie należy ściśle utożsamiać schematu z pojęciem, ponieważ pojęcie jest konstruktem na poziomie semantycznym, a schemat na poziomie syntaktycznym. Teoria pojęć opisuje, *co* zawarte jest w schematach, a teoria schematów próbuje częściowo określić, *jak* wygląda mechanizm tworzenia i stosowania pojęć (Najder, 1997). Jednak zarówno schematy poznawcze, jak i pojęcia mają wspólny element, jest nim przechowywanie wiedzy i w tym rozumieniu można traktować je zamienne.

W podręcznikach akademickich o pojęciach mówi się w wielu różnych znaczeniach (Chlewiński, 1999; Falkowski, 2001; Maruszewski, 2000; 2001). Pojęcia są klasyfikowane jako pojęcia indywidualne oraz ogólne. Te pierwsze odnoszą się do pojedynczych desygnatów. W przypadku drugich dziedziną pojęcia jest szeroka klasa przedmiotów lub zdarzeń.

Klasyfikacja ze względu na terminologię prowadzi do wyróżnienia wśród pojęć: postaw propozycjonalnych (Fodor, 1999), przekonań lub sądów (Chlewiński, 1999) i teorii (Putnam, 1975; Rey, 1983). Analiza pojęć wskazuje, że są one zorganizowanymi sędami, naiwnymi teoriami, jednostkami wiedzy o świecie. Poprzez różne relacje i związki znaczeniowe pojęcia tworzą bardziej rozbudowane zespoły, które reprezentują obszerniejsze jednostki wiedzy (Chlewiński, 1999). Carey (1985) twierdzi, że wraz z rozwojem teorii zmianie ulegają też indywidualne pojęcia stanowiące jej rdzeń. Zależność ta podkreśla związek teorii z jej kluczowymi pojęciami. Pojęcia rozumiane jako przekonania i teorie najlepiej nadają się do analiz treści dotyczących rynku pracy. Kluczowe pojęcia dla tych teorii, takie jak: praca, zatrudnialność, popyt na pracę, płaca itp., odnoszą się do całych klas przedmiotów lub procesów, które są ze sobą powiązane nie tylko czasowo, ale też przyczynowo-skutkowo. Można powiedzieć, że np. wysoka zatrudnialność pozwala uzyskać lepsze warunki pracy oraz płacy i nawet w sytuacji obniżenia popytu znaleźć dobrą pracę.

Kolejna klasyfikacja pojęć odnosi się do trzech różnych podejść definiowania pojęć odwołujących się do struktury organizacji treści w pojęciu. W literaturze psychologicznej istnieją trzy zasadnicze nurty ujmowania konceptualnego pojęć:

- 1) Klasyczne – pojęcie reprezentacji pewnej klasy przedmiotów zbudowane z listy cech koniecznych i wystarczających dla zaklasyfikowania dowolnego przedmiotu do klasy desygnatów danego pojęcia. Kategoryzacja taka odbywa się na zasadzie pełnej asercji.
- 2) Probabilistyczne – pojęcie stanowi abstrakcyjnie skonstruowany modelowy desygnat, zwany prototypem, wraz z określeniem zasięgu możliwych odkształceń. Kategoryzacja w ramach tego podejścia jest stopniowalna, tzn. pewne przedmioty są bardziej typowymi desygnatami od innych. Te właśnie kategoryzujemy z większą pewnością.
- 3) Egzemplarne – pojęcia są reprezentowane poprzez pewną liczbę konkretnych desygnatów.

Na obecnym poziomie wiedzy wydaje się, że model prototypowy jest najbardziej zgodny z intuicją, że pojęcie łączy konkretną rzeczywistość z abstrakcyjną oszczędnością myślenia. Tymczasem badacze mnożą szczegółowe modele łączące poszczególne nurty (Lingle i in., 1984; Smith i in., 1988). Badania próbujące wykazać wyższość któregośkolwiek z nich nie przyniosły rezultatów (Chlewiński, Falkowski, Francuz, 1995; Maruszewski, 2001), dlatego psychologowie wolą mówić raczej o trzech rodzajach pojęć, które funkcjonują równolegle, niż o wykluczających się wzajemnie naturach pojęcia.

3.3. Podejścia teoretyczne w badaniu pojęć

We współczesnej psychologii istnieją trzy nurty badań i teoretycznej konceptualizacji zagadnienia funkcjonowania pojęć w psychice człowieka (Chlewiński, 1999; Falkowski, 2002; Maruszewski, 2001; Rey, 1983; Smith i Medin 1981). Są to następujące podejścia: klasyczne, probabilistyczne, egzemplarne.

Podejście klasyczne

Według teoretyków i badaczy tego podejścia „pojęcie” charakteryzuje koniunkcja dwóch warunków: 1) pełna reprezentacja zbiorów bądź rzeczy; 2) opisanych w terminach warunków, które pojedynczo są konieczne i wspólnie wystarczające dla zakwalifikowania danego przedmiotu do pewnej klasy (Smith i Medin, 1981). Te dwa kryteria Rey (1983) poszerza o wymiar znajomości kompletu warunków definiowania².

² “A further, more implicit assumption is (3) that ‘having a concepts’ consist in knowing the defining conditions” (Rey, 1983, s. 238).

Chlewiński charakteryzuje to stanowisko, przytaczając trzy główne założenia podzielane przez wszystkich reprezentantów tego podejścia:

- 1) Pojęcie jest syntetycznym opisem klasy desygnatów, dzięki temu następuje znaczące uproszczenie poznania. Pojęcie nie odnosi się do jakiegoś konkretnego egzemplarza, stosuje się do wszystkich, gdyż jest wynikiem procesu abstrakcji i uogólnienia.
- 2) Pojęcie jest zbiorem cech istotnych, tzn. koniecznych i wystarczających, które występują u wszystkich egzemplarzy danego pojęcia. Lista cech istotnych jest skończona (krótka), cechy nieistotne mogą stanowić bardzo długą listę.
- 3) Pojęcia podrzędne zawierają wszystkie cechy pojęcia nadrzędnego, a ponadto cechy istotne dla swojego poziomu.

Podejście to wykorzystywano w badaniach nad pojęciami sztucznymi i naturalnymi. Dość dobrze sprawdzało się, gdy badacze uczyli pojęć podczas eksperymentów. Badania ujawniły dwa typy błędów: ludzie nie uwzględniali pełnej listy cech lub mylili cechy wystarczające z koniecznymi, co powodowało błędy w kategoryzacji desygnatów.

Przedstawiony model wydaje się mało użyteczny w badaniach nad rzeczywistością społeczną. Obszar ten charakteryzuje się brakiem jasnych granic kategorii, niewystępowaniem wyraźnych cech definicyjnych. Filozoficzną krytykę tego podejścia w sytuacji opisu pojęć naturalnych podał Wittgenstein (1972). Smith i Medin (1981) oraz Trzebiński (1981) wskazali na psychologiczne niedoskonałości podejścia klasycznego. Krytyka ta szczególnie dobrze odpowiada różnicowaniu i niejasności granic pojęć opisujących bodźce społeczne.

Również badania nad kategoryzacją prowadzone w ramach modelu porównywania cech (Bruner, 1978; Dood, White, 1980) ujawniły braki tego podejścia. Szczególnie w badaniach rzeczywistości tak bogatej, jak rzeczywistość społeczna, model ten jest trudny do utrzymania. Cechą definicyjną w tym wypadku jest przynależność do jakiejś kategorii, a cechami charakterystycznymi – zespół cech wspólnych wszystkim egzemplarzom (np. pracodawcy). Ustalenie zbioru tych cech jest jednak niemożliwe. Ich związek z cechą definicyjną jest zmienny. Z drugiej strony ludzie przypisują te same cechy desygnatom z różnych kategorii (pracodawcy i pracobiorcy).

Prowadzono również wiele badań, które ujawniły stopniowalność cechy bycia desygnatem jakiegoś pojęcia (Rosch, 1978), co podważa zasadność przyjmowania tezy o jednoznaczności przynależności kategorialnej danego desygnatu. Dało to podstawę do powstania kolejnego podejścia do pojęć.

Podejście probabilistyczne

Podejście zwane probabilistycznym zapoczątkowane zostało przez Rosch (1973; 1978; Rosch i Mervis, 1975). W Polsce problematyką tą zajmował się m.in. Trzebiński (1981) i Falkowski (1990; 2002). Głównym aksjomatem tego podejścia jest twierdzenie, że ludzie kategoryzują przedmioty nie na zasadzie decyzji zero-jedynkowych

(w podejściu klasycznym), ale w zróżnicowanym stopniu. Podejście to powstało na kanwie badań nad pojęciami naturalnymi (Trzebiński, 1981). Jest ono reakcją na krytykę klasycznego definiowania, którą na gruncie filozofii przeprowadził Wittgenstein (1972).

W ramach tego podejścia istnieją trzy nurty. Pierwszy z nich w przedstawianiu pojęć opiera się na cechach, drugi na wymiarach, trzeci nazywany jest holistycznym (Smith i Medin, 1981). W pracy tej nie będą opisane poszczególne podejścia, ale przedstawiony zostanie ogólnie nurt probabilistyczny.

Jones (1982) charakteryzuje prototyp w następujący sposób: Pojęcie A jest reprezentowane przez cztery warunki (A, d, p, c). A – oznacza dziedzinę pojęciową; d – odległość metryczną, w której reprezentowana jest różnica danego desygnatu od dowolnego innego obiektu będącego desygnatem tego pojęcia; p – prototyp; c – funkcja przyporządkowania danego obiektu do klasy desygnatów pojęcia. Tak samo definiuje pojęcia Osherson i Smith (1981).

Trzebiński (1981), opisując teorię Rosch, tak charakteryzuje budowę pojęcia: pojęcie naturalne składa się z (1) prototypu – elementu rdzeniowego, który jest reprezentacją tzw. najlepszego egzemplarza pojęcia, (2) konstelacji reprezentacji innych desygnatów tego pojęcia (s. 44). Wojciszke (1986) wymienia różne podejścia do prototypu. Jedni teoretycy za prototyp uważają reprezentację rzeczywistego egzemplarza schematu najlepiej spełniającego pojęcie (Ebbesen i Allen; Medin i Schafer), inni zaś traktują prototyp jako wyabstrahowane z doświadczenia uśrednienie dotychczas napotkanych desygnatów (Posner; Keele; Trzebiński), jeszcze inni jako listę cech o najwyższej mocy rozdzielczej (Cantor; Rosch i Merwis). To ostatnie podejście bliskie jest klasycznemu nurtowi badania pojęć.

Warto też wskazać na trendy rozwoju w podejściu probabilistycznym. Podejście to skoncentrowane jest w badaniach społecznych na tendencji centralnej (Messick i Mackie, 1989). Współcześnie istnieje silna potrzeba ujmowania różnorodności otoczenia społecznego. Dlatego powstają tzw. modele mieszane – *mixed models*, łączące ujmowanie tendencji centralnej i informacji o zróżnicowaniu obiektów wewnątrz kategorii (Messick i Mackie, 1989; Smith i Medin, 1981). Literatura tego nurtu jest już bardzo bogata (Estes, 1986; Flannagan i in., 1986; Fried i Holyoak, 1984; Hayes-Roth i Hayes-Roth, 1977). Badanie psychologiczne rzeczywistości społecznej traktowanej jako taksonomia prototypów prowadzono w ramach dwóch paradygmatów: 1) badania ukrytych teorii osobowości aktorów uczestniczących w sytuacji społecznej (Cantor i Mischel, 1986a; b; Ebbesen i Allen, 1986), 2) bądź na gruncie teorii schematów poznawczych (Marcus i Zajonc, 1985; Mądrzycki, 1986; Wojciszke, 1986).

Podejście egzemplarne

Na podejście to składa się wiele szczegółowych modeli (Medin i Schafer, 1978; Smith i Medin, 1981). Ich cechą wspólną jest rezygnacja z abstrakcji w procesie tworzenia pojęć. Maruszewski (2000; 2001) określa to podejście mianem

koncepcji, w których nie ma jednej reprezentacji. Jednak wydaje się, że abstrakcja jest, lecz w innym miejscu procesu. Nie w tworzeniu, ale w przywoływaniu. Konsekwencją tego założenia jest twierdzenie, że pojęcia są reprezentowane przez zbiory egzemplarzy – poszczególnych desygnatów tego pojęcia (Smith i Medin, 1981). Modele te nie zawierają informacji typu zbiorczego, gdyż egzemplarze są łatwiej dostępne myślowo niż pojęcia zbiorcze, bo są bardziej konkretne. Zjawisko korzystania z egzemplarzy podczas operacji na pojęciach potwierdzają badania Kahnemanna i Twerskiego (1973). W prowadzonym przez nich eksperymencie proszono badanych o oszacowanie, które pojęcie ma więcej desygnatów: czy zaczynające się od litery „k”, czy posiadające tę literę na trzecim miejscu. Badani zgodnie twierdzili, że więcej jest słów zaczynających się na k. W rzeczywistości więcej jest słów z literą k na trzecim miejscu. Uzyskali oni więc określenie większej częstotliwości występowania takich słów, których egzemplarze łatwiej można sobie przypomnieć.

Badania nad podejmowaniem decyzji o przynależności do kategorii na podstawie przeglądu desygnatów potwierdzających model egzemplarny prowadzili Walker (1975), Brooks (1978), Medin i Schafer (1978), Falkowski (1990). Są to prace określające podstawy teoretyczne tego podejścia. Holyoak i Glass (1975) wykazali, że ujmowanie pojęcia jako zbioru egzemplarzy było podstawą do ustalenia, czy dany element należy do kategorii, czy nie.

Messick i Mackie (1989) wskazują na tendencję do traktowania modeli egzemplarnych jako lepszej reprezentacji kategorii społecznej ze względu na przechowywanie informacji o poszczególnych reprezentantach kategorii. Dzięki temu zachowana jest informacja na temat różnorodności kategorii. Zalety tego podejścia wykazują badania przeprowadzone przez Linville i in. (1989), Park i Hastie (1987), Rothbart i John (1985).

Podejście to ma kilka słabych punktów. Trudno jest sobie wyobrazić, że podstawą rozpoznawania (kategoryzowania) otoczenia jest przeglądanie wszystkich pamiętanych desygnatów. Na czym też polegałaby upraszczająca funkcja (racjonalizacji) pojęciowania świata, jeżeli pojęcie oznacza zbiór pamiętanych egzemplarzy? Dyskusję na ten temat przeprowadzili Smith i Medin (1981).

Poza tym wskazuje się jeszcze na dwa aspekty:

1) Czyste modele egzemplarzowe zakładają substancjalny związek pomiędzy sądem na temat kategorii a sądem na temat poszczególnych egzemplarzy. Tymczasem eksperymenty nie potwierdzają istnienia takiej zależności (Allison i Messick, 1985; Judd i Park, 1988; Park i Hastie, 1987).

2) Nie ma możliwości tworzenia sądu o kategorii, opierając się na przeglądzie wszystkich egzemplarzy. Prowadzone badania ujawniły różnice pomiędzy sądem o grupie a sądem o kilku osobach jako o agregacie (zbiorowości nietworzącej grupy) (Srull i in., 1985; Wyer i in., 1984).

Synteza podejść do pojęć

Tego, które podejście jest słuszne, nie dało się rozstrzygnąć empirycznie. Liczne próby wskazania, które podejście jest lepsze, okazały się nieskuteczne, prowadziły do sprzecznych rezultatów (Chlewiński, Falkowski, 1992).

Dlatego wielu badaczy korzysta obecnie z modeli pośrednich pomiędzy prototypowym a egzemplarnym podejściem.

Trend korzystania z modeli mieszanych w badaniach społecznych jest obecnie wyraźny. Modele te wydają się bardziej przydatne niż czyste modele egzemplarne.

Maruszewski (1996) zadaje pytanie, czy należy mówić o trzech poglądach na pojęcia, czy raczej o trzech rodzajach pojęć: klasycznym (kategoryzacyjnym), prototypowym (probabilistycznym, matrycowym) oraz egzemplarzowym? Odpowiadając na to pytanie, badacze wskazują, że poszczególne typy pojęć mają inną genezę, inne przeznaczenie i zastosowanie. Tezy te skłaniają do uznania istnienia trzech rodzajów pojęć. O rodzaju reprezentacji, która zostaje wykorzystana w danej chwili, decydują:

- Liczba dostępnych egzemplarzy, doświadczenia z unikatowym przedmiotem – kategoryzacja (klasyczne), przy większej liczbie analizowanych w danym momencie desygnatów częściej podmiot będzie posługiwał się pojęciami prototypowymi i egzemplarzowymi. Przekłada się to też na znajomość dziedziny: im więcej mamy doświadczeń, tym więcej desygnatów musi obejmować nasze pojęcie, im bardziej ekspertem jesteśmy w danej dziedzinie, tym więcej niuansów wychwytyjemy.
- Motywacja – w sytuacji kategoryzacji obarczonej silnymi negatywnymi konsekwencjami błędu – klasyczne.
- Stopień rozwoju poznawczego podmiotu – im wyższy poziom, tym większa abstrakcja w reprezentacjach (zob. też Wygotski, 1989).
- Specyficzność domeny, której dotyczy wiedza. Specyfika ta odnosi się do sytuacji oraz zainteresowań poszczególnych osób (Wyer, 2007)³.

Zapewne są też inne. Maruszewski (2001) uważa, że w obecnym stanie wiedzy nie da się wskazać wszystkich uwarunkowań korzystania z różnych rodzajów pojęć. Stąd potrzeba dalszych badań, by wskazać nowe, brakujące uwarunkowania.

3.4. Pojęcia jako sądy, przekonania, teorie

Pojęcia są elementami współkonstytuującymi poznawczą reprezentację świata człowieka. Aby dać podmiotowi orientację w świecie, który jest bardzo złożony, re-

³ „Principle 7. The mental representations that people form in the course of comprehending information are domain and theme specific. If information that pertains to different persons or to situations that are not thematically related, a different representation is formed of each”.

prezentacje poznawcze są powiązane ze sobą w sieci (Haman, 1993). Semantyczną reprezentację świata stanowi system pojęć odzwierciedlających otaczającą podmiot rzeczywistość. Pojęcia są uporządkowane w struktury, które wyznaczają wzajemne relacje pomiędzy poszczególnymi pojęciami. System pojęć jest elastyczny, to znaczy łatwo dochodzi do powstawania nowych pojęć lub redefinicji już istniejących, przesunięć pozycji danego pojęcia w hierarchii itp. (Chlewiński, 1999). W przypadku rozbudowanych systemów pojęć można mówić o pojęciach jako teoriach (Barsalou, 1983; Goldvarg i Johnson-Laird, 2001). Teorie są organizowane wokół wybranych indywidualnych pojęć, które zajmują w strukturze takiej teorii kluczową pozycję.

Przykładem złożonego systemu pojęć jest ukryta teoria osobowości. Rozumie się ją jako zbiór twierdzeń odnoszących się do opisu ludzi. Ma formę podobną do teorii naukowej, gdyż opiera się na wnioskowaniu według zasad quasi-naukowych (Goldvarg i Johnson-Laird, 2001; Schneider, 1973). Lewicki (1985) zaś uważa, że wyrażają one koncepcję natury ludzkiej. Pozwalają stwierdzić, jacy są ludzie, i to ludzie w ogóle, a nie przedstawiciele jakiejś kategorii społecznej. Dlatego można odnieść je do percepcji społecznej na poziomie indywidualnym.

Trzebiński (1983) charakteryzuje zbiór wspólnych dla tego nurtu założeń w następujący sposób: ukryta teoria osobowości powstaje jako jednolita struktura na bazie doświadczeń podmiotu. Przedmiotem jej jest psychika ludzka. Kształtuje się na podstawie kontaktów ze stałą w danej kulturze grupą osób. Ukryta teoria osobowości składa się z przedstawienia współwystępowania cech psychicznych. Służy do przewidywania nowych cech psychicznych u siebie i innych na podstawie listy cech dotychczas już poznanych. Ukryte teorie osobowości można traktować jako skrypt – kontakt z drugim człowiekiem (Schank i Abelson, 1977), jako schemat poznawczy (Cohen i Ebbesen, 1979) bądź prototyp pojęcia psychologicznego (Trzebiński, 1981). Przez analogię można przyjąć, że podobne właściwości będzie miała „ukryta teoria rynku pracy”, która szerzej zostanie opisana w rozdziale następnym.

Pomimo różnego sposobu rozumienia organizacji wiedzy i traktowania ich jako sądy lub teorie kluczowe dla przedstawianej przeze mnie koncepcji jest najbardziej podstawowe rozróżnienie na poziomie pojęć.

3.5. Rozwój pojęć

Według Wygotskiego (1989) pojęcie powstaje wówczas, gdy szereg wyabstrahowanych cech na nowo ulega syntezie i gdy taka abstrakcyjna synteza staje się podstawową formą myślenia, pozwalającą rozumieć otaczającą rzeczywistość. Proces ten przebiega wieloetapowo. I tak na pierwszym szczeblu rozwojowym znaczenie słowa nie jest określone przez podmiot dostatecznie (można mówić o niepełności pojęcia). Na tym etapie nazwa oznacza przypadkowy, synkretyczny zlepek pojedynczych

przedmiotów, które w taki czy inny sposób zespoliły się w wyobraźni dziecka w jeden obraz.

W kolejnym etapie rozwoju pojęcia podmiot tworzy obraz synkretyczny, czyli zbiór przedmiotów, ukształtowany na gruncie przestrzennych i czasowych zbliżeń poszczególnych elementów. Kolejna faza tego szczebla opiera się na przyporządkowaniu do jednego znaczenia przedstawicieli różnych grup, z których już każda tworzyła jakąś jedność w spostrzeżeniu podmiotu.

Następny szczebel rozwoju to myślenie kompleksowe, tworzone są uogólnienia – kompleksy pojedynczych przedmiotów. Wygotski wyróżnia typ kompleksu skojarzeniowego, u którego podstawy leży dowolny związek skojarzeniowy z dowolną cechą dostrzeżoną przez dziecko – stanowiące jądro przyszłego kompleksu. Nazywając przedmiot odpowiednim imieniem, dziecko przyporządkowuje go do konkretnego kompleksu.

Na następnym szczeblu następuje tworzenie kompleksów, które stanowią uogólnienie rzeczy na podstawie ich udziału w jakiejś operacji praktycznej, w jakimś działaniu. Kolejna faza to kompleksy łańcuchowe – mamy do czynienia z przenoszeniem znaczenia poprzez kolejne ogniwa łańcucha, by dojść do pseudopojęcia, czyli nazwanego kompleksu. Pseudopojęcie zewnętrznie wygląda tak samo, jak pojęcie. Podmiot może przez przypadek operować poprawnie nazwą.

Przykładem pseudopojęcia w rozumieniu Wygotskiego są często występujące w fizyce prekonceptje. Przykład błędnej prekonceptji kosmosu zebranych od studentów fizyki można znaleźć w pracy Płazaka (2000, s. 55). Uważa on, że: „Prekonceptje studentów są w większości i w najważniejszych zagadnieniach fałszywe. Oto niektóre. W nieskończonej i pustej przestrzeni (czy jest to «coś», czy «nic» nie potrafią powiedzieć) są galaktyki, które zajmują część tej przestrzeni – są więc jakiegoś brzeży (i jakiegoś centrum, choć to mniej uświadamiane). Dla części studentów galaktyki po prostu spoczywają (nikt nie myśli, że powinny się przyciągnąć). Spora część studentów wie, że galaktyki oddalają się (na ogół: od nas), bo był «Wielki Wybuch». Jest to mglisty termin, ale praktycznie zawsze rozumiany na podobieństwo wybuchu granatu (w tej nieskończonej rozległej i poza zasięgiem odłamków granatu już pustej przestrzeni). Wzajemne przyciąganie się galaktyk nie istnieje w świadomości, toteż możliwość wyhamowania i powrotu galaktyk też nie istnieje – «pędzą przed siebie i już», zapewne wiecznie”⁴.

Z tego przykładu wynika jasno, że pseudopojęcia mogą występować dość często u osób dorosłych i to wydających się ekspertami w danej dziedzinie. Jednak znalezienie granicy między pseudopojęciem a prawdziwym pojęciem jest niezwykle trudne i niemal niedostępne dla czysto formalnej analizy fenotypowej. Operowanie przez podmiot pojęciami nie w pełni uświadomionymi powoduje, że gdy jest on zmuszony w pewnych sytuacjach przechodzić od abstrakcji (pojęcie) do konkretnego,

⁴ <http://www.ftj.agh.edu.pl/zdf/kosmos.pdf>, 2007, s. 73-74.

występuje trudność większa niż na drodze od konkretności do abstrakcji. Co przekłada się na trudności w odniesieniu wiedzy do rzeczywistości.

Wygotski (1989) zauważa, że to nie asocjacje współtworzą pojęcia, lecz funkcjonalne użycie słowa jako narzędzia ukierunkowania uwagi, abstrahowania, wyodrębniania cech i w końcu ich syntezy, łącznie z symbolizacją za pomocą jakiegoś znaku.

Inne ciekawe podejście przedstawił Bruner (1964; 1966; 1978). Traktuje on percepcję jako aktywny proces weryfikowania hipotezy rozumianej jako treść reprezentacji poznawczej (pojęcia) i selekcję danych, by uzyskać jej confirmację lub falsyfikację. Bruner spojrział na rozwój poznawczy poprzez trzy różne sposoby przedstawiania świata (rozumienia), które choć mogą występować wszystkie razem, są jednak charakterystyczne dla danych etapów rozwoju jednostki. Te przedstawiania, czyli reprezentacje, to system reguł, za pomocą których podmiot tworzy sobie pojęcie stałości zdarzeń, z jakimi się zetknął.

Koncepcja rozwoju poznawczego Brunera zakłada, że wraz z wiekiem zmienia się sposób rozumienia świata. Innymi słowy, zmieniają się reguły, za których pomocą podmiot tworzy sobie pojęcia. Mówi o strategii jako ciągu decyzji i działań podmiotu w zakresie zdobywania, przechowywania i wykorzystywania informacji skoncentrowanych na celu. Bruner wskazuje na reprezentacje: *enaktywne* – powstające poprzez działanie, reprezentacje *ikoniczne*, które są przedstawieniami obrazowymi, oraz reprezentacje *symboliczne*, czyli słowne. Warto podkreślić, że wszystkie typy reprezentacji mogą występować jednocześnie, choć zakłada się, że u poszczególnych osób jeden z typów reprezentacji dominuje nad innymi (Guilford, 1978; 1989).

Warto podkreślić myśl Brunera (1966), że w umyśle jednocześnie funkcjonują pojęcia o zróżnicowanym stopniu rozwoju. W systemie poznawczym możemy równocześnie przechowywać dobrze dopracowane pojęcia klasyczne, jak i prototypowe oraz mniej „dojrzałe” pojęcia egzemplarzowe. W zależności od stopnia rozwoju poznawczego (Bruner, 1964; Wygotski, 1971), stylu poznawczego osoby (Nosol, 1990), ważności jakiegoś obszaru poznawczego dla podmiotu (Zajonc, 1960), bogactwa doświadczeń (Chlewiński, Falkowski, Francuz, 1995) i innych podobnych czynników w danym obszarze poznawczym będą przeważały „dojrzałe” lub prostsze formy pojęć (Wyer, 2007). W przypadku osób mniej rozwiniętych poznawczo, ale także w obszarach, które nie budzą zainteresowania podmiotu, nawet bardzo rozwiniętego umysłowo, nie powiązanych z doświadczaniem, będą dominowały mniej rozwinięte formy pojęć, np. w postaci zbioru konkretnych egzemplarzy lub jeszcze prostszej. Przegląd teorii rozwoju pojęć wskazuje, jakie mogą być to reprezentacje.

Chlewiński (1999) twierdzi, że dobrze rozwinięte pojęcia to coś więcej niż proste deskrypcje, a podmiot – laik doskonali je coraz bardziej, przybliżając się do przekonań naukowców. Niektórzy badacze uważają, że rozwój pojęć polega na wyłonieniu się nowych teorii z wcześniej przyjmowanych. W czasie tego procesu następuje rekonstrukcja ważnych pojęć i pojawiają się nowe koncepcje, wyjaśniające obserwowane fakty (Carey, 1985; Haman, 1993). Można powiedzieć, że rozwój pojęć przebiega podobnie jak rozwój teorii naukowej: od wielości desygnatów ku jedno-

ści. Gdy przybywa doświadczeń, które nie dają się szybko i trafnie kategoryzować, pojęcia ulegają rozszerzeniu (uelastycznieniu). Tak było w eksperymencie opisanym przez Brewer, Dull i Lui (1981), w którym badani pod wpływem treści niezgodnych z posiadanym pojęciem osoby starszej poszerzały swoje reprezentacje o możliwe nowe desygnaty, dotychczas nieobecne w pojęciu, zachowując jednocześnie dominującą pozycję treści posiadanych wcześniej. Ten sam mechanizm wykorzystywany jest przy programach zmian stereotypów (Ashmore, 1981; Eberhard i Fiske, 1999; Hewstone, 1999; Rothbart, 1981; Taylor, 1981). Zarówno w modelu nawrócenia, jak i subtypizacji treść reprezentacji poznawczej ulega rozszerzeniu, czyli zwiększa się elastyczność pojęcia.

Analogicznie do rozwoju teorii naukowych można powiedzieć, że ludzie starają się stworzyć jak najprostsze teorie rzeczywistości, które wystarczają do wyjaśnienia rzeczywistości (Kuhn, 2001). Dlatego dążą do tworzenia pojęć typu klasycznego. Jednak konfrontacja z sytuacjami (bodźcami), które nie pasują do posiadanego pojęcia, zmusza ludzi do uplastycznienia swojego umysłu i tworzenia wariantów – bardziej prototypowego podejścia. Badania Brewer, Dull i Lui (1981) są tego procesu dobrym przykładem. Podobnie w teorii rozwoju nauki Kuhna (2001) napływ informacji nie mieszczących się w dotychczasowej teorii powoduje zmianę paradygmatu – rewolucję naukową. W świecie naiwnych teorii jest to przechodzenie od pojęć klasycznych do prototypowych, aby przekroczywszy poziom krytyczny niezgodności pojęcia z doświadczeniem, przeformułować je w nową teorię (pojęcie). Jak widać, formalne właściwości pojęć i teorii naiwnych mają wpływ na ich funkcjonowanie i tendencję do ich zmiany.

3.6. Istotne strukturalne cechy pojęć

Przyjmując za Czapińskim (1976) tezę, że nie tylko treść, ale także właściwości formalne reprezentacji obiektów społecznych są powiązane z podejmowaniem działań na ich rzecz, trzeba dokładniej przyjrzeć się tym właściwościom. W klasyfikacji pojęć dotychczas obecnych w literaturze mówi się o posiadaniu przez pojęcie jednej reprezentacji (Maruszewski, 2001). Równie dobrze możemy mówić o istnieniu ukształtowanej kategorii umysłowej pozwalającej szybko zaklasyfikować dany bodziec do jakiejś „szufladki” – danego pojęcia. Brak takiej kategorii jest charakterystyczny dla podejścia egzemplarzowego. Brak reprezentacji kategoryjalnej powoduje, że podmiot dopiero w sytuacji zadaniowej dokonuje przeglądu zasobów pamięci i tworzy potrzebną kategorię. W tym momencie dany obszar wiedzy automatycznie przechodzi do pojęć posiadających jedną reprezentację.

Zaistnienie takiej kategorii, zdaniem Brunera (1978), zmienia spostrzeganie świata. Dzieje się to już nieodwracalnie, bo raz wyuczony pojęcia nie da się już

„oduczyć”. Bruner mówi o „utracie niewinności poznawczej”, której już nie można odzyskać. Wpływ ten bazuje na traktowaniu percepcji jako procesu weryfikacji hipotez (teorii) noszonych w głowie przez podmiot w formie przekonań o tym, czym dany obiekt jest. Dlatego w różnych kontekstach zwraca się uwagę na inne elementy pojęcia. Często też rezygnuje się z trudu poszukiwania kolejnych danych, gdy podstawowa hipoteza nabiera znamion potwierdzenia.

Te charakterystyki pasują najlepiej do klasycznego podejścia do pojęć. Pasują także do podejścia prototypowego, gdyż i w tym przypadku istnieje standard, wzorzec idealny desygnatu – prototyp.

Istnienie schematu – prototypu pełni wiele istotnych funkcji w poznaniu. Zajonc i Markus (1985) wymieniają następujące:

- w spostrzeganiu ukierunkowuje uwagę na te bodźce, których reprezentacje już istnieją;
- w pamięci organizuje procesy zapamiętywania schematów;
- we wnioskowaniu ustala reguły atrybucji;
- w wydawaniu sądów cenzuruje informacje tak, aby sąd był zgodny ze schematem.

Schemat dostarcza ram odniesienia, na których podstawie podmiot może zinterpretować dane o otoczeniu. Dotyczy to między innymi wpływu dobrze ukształtowanego autoschematu na spostrzeganie innych osób lub bodźców społecznych (Markus i Smith, 1980). Ale wydaje się słuszne przyjąć, że prawidłowość ta dotyczy wszystkich rodzajów schematów. Przecież sens zachowywania wiedzy o świecie jest użyteczny dlatego, że część cech egzemplarzy nie jest bezpośrednio dana w każdej obserwacji. Dzięki pojęciom możemy uzupełniać brakujące w danej chwili dane.

Druga charakterystyka formalna odwołuje się do posiadania jednej listy cech, których spełnienie warunkuje przynależność do danej kategorii. Rozumienie klasyczne wywodzące się od Arystotelesa traktuje pojęcie jako strukturę złożoną ze zbioru cech istotnych, czyli koniecznych i wystarczających, przysługujących wyłącznie desygnatom danego pojęcia. Podobne rozumienie pojęć można znaleźć też w monografiach psychologicznych. Na istnienie pojęć, które są scharakteryzowane poprzez wyliczenie cech koniecznych i wystarczających, wskazuje Falkowski (2002) Maruszewski (2001) oraz Najder (1989).

Już jednak Wittgenstein (1972) wskazywał na ograniczenia i trudności w korzystaniu z takich spisów w odniesieniu do pojęć naturalnych. Smith i Medin (1981) oraz Trzebiński (1981) wskazali na psychologiczne niedoskonałości podejścia opartego na listach cech. Również badania nad kategoryzacją prowadzone w ramach modelu porównywania cech (Bruner, 1978; Dood, White, 1980) ujawniły braki tego podejścia, co doprowadziło do powstania podejść do pojęć opartych na prototypach (Rosch, 1977).

Psychologowie zajmujący się bezsprzecznie najbardziej rozbudowanym schematem poznawczym – JA człowieka – traktują je również jako schemat poznawczy stanowiący zorganizowaną strukturę wiedzy zakodowanej w pamięci epizodycznej

i semantycznej (Campbell, Assanand, Di Paula, 2004; Markus i Wurf, 1987; Markus, 1978; Perwin i John, 2002). Wskazali oni na dwa, na gruncie psychologii ogólnej nieobecne, ważne aspekty organizacji pojęcia. Są nimi złożoność i integracja. Badania pokazują, że mają one wpływ na przystosowanie człowieka.

Przenosząc to odkrycie do wiedzy o otoczeniu, w tym przypadku o świecie pracy, trzeba brać pod uwagę mniejsze znaczenie dla podmiotu wiedzy o tym aspekcie niż wiedzy o JA. Z tego powodu można wykorzystać tylko pewne charakterystyki struktury z tych, które okazały się istotne dla pojęcia JA. W moim przekonaniu aspekt różnicowania jest kluczowy.

R. Zajonc (1960) w toku swoich badań wykrył dwie podstawowe charakterystyki struktury poznawczej: różnicowanie zdefiniowane jako liczba atrybutów w schemacie, którego aspektem jest także złożoność będąca sposobem ich zorganizowania w postaci grup i podgrup, oraz integracja rozumiana jako organizacja i współzależność atrybutów.

W swoim badaniu Zajonc prosił respondentów, by na podstawie przeczytanego listu, napisanego przez nieznaną osobę, określić posiadane przez autora listu cechy. Liczba cech wypisanych przez poszczególne osoby wyrażała stopień różnicowania. Następnie badani sortowali cechy w spójne grupy, w których mogli tworzyć podgrupy. Po zakończeniu tego zadania nadawano im etykiety. Ten drugi etap pozwalał określić zorganizowanie struktury poznawczej (badanie 1, etap 1 i 2). Dla Zajonca różnicowanie obejmuje zarówno liczbę atrybutów, jak i ich zorganizowanie⁵. Jednak by móc wykorzystywać złożone pojęcia, konieczne jest zintegrowanie treści wchodzącej w skład reprezentacji poznawczej.

W mojej pracy, choć odwołuję się do osiągnięć Zajonca, to nieco inaczej rozumiem cechy struktur poznawczych. Z punktu widzenia procesów adaptacyjnych dla podmiotu ważne jest bezsprzecznie bogactwo spostrzegania świata – to, co Zajonc nazywa różnicowaniem. Drugą istotną cechą struktur poznawczych jest nie jakakolwiek organizacja, ale taka organizacja struktur poznawczych, która pozwala do-

⁵ R. Zajonca (1960) pogląd na dwuwymiarową strukturę reprezentacji poznawczych:

Reprezentacje poznawcze posiadają dwie grupy właściwości struktury poznawczej: 1) różnicowanie; 2) integracja.

Ad 1. Różnicowanie składa się z następujących elementów: różnicowania – liczba atrybutów przypisywanych pojęciu, oraz złożoności – liczba grup i podgrup, w które zostały włączone atrybuty.

Ad 2. Integracja składa się z: jedności – stopnia współzależności atrybutów wyrażonego liczbą kontyngencji atrybutów, oraz organizacji – istnienia dominującej zasady patronującej całości.

Eksperyment, w którym Zajonc wskazał na takie struktury, poświęcony był percepcji społecznej. Badanie przebiegało w 4 etapach:

- 1) Wymyślanie atrybutów.
- 2) Porządkowanie atrybutów w grupy i podgrupy.
- 3) Tworzenie tabeli kontyngencji atrybutów.
- 4) Identyfikacji „patrona”.

strzeżać wiele możliwości działania (Gibson, 1979). Dlatego też obok zróżnicowania posługują się pojęciem elastyczności reprezentacji poznawczej. Następną istotną cechą jest integracja treści pojęcia, będąca warunkiem koniecznym możliwości wykorzystania zróżnicowania i elastyczności.

Zróżnicowanie – bogactwo treści zawartej w pojęciu

Warto podkreślić, że poznanie ludzkie jest wielowymiarowe (Biela, 1992). Dlatego też pojęcie musi zawierać jakieś listy właściwości. Jednak liczba atrybutów może być różna. W modelu Smitha, Schoena i Ripsa (1974) pojęcie jest reprezentowane przez zbiór właściwości semantycznych, stopniowalnych ze względu na ich ważność w procesie kategoryzacji. Mała liczba właściwości prowadzi do szybszej kategoryzacji, im dłuższa jest lista atrybutów, tym więcej trzeba dokonać porównań, by uznać dany przedmiot poznania za egzemplarz pojęcia. W przypadku pojęć naturalnych zapewne nie są to listy zupełne, ponieważ różnorodność desygantów jest zbyt wielka (Witgenstein, 1972). Można jednak mówić o różnych stopniach zróżnicowania, tzn. uboższej lub bogatszej treści danego pojęcia. Rozbieżności te mogą wynikać z różnic pomiędzy podmiotami lub dziedzinami, których dotyczą (Wyer, 2007). W tym przypadku wskazuje się na różnice indywidualne związane ze stylem poznawczym, nazwanym szerokością kategorii pojęciowej (Nosal, 2008) lub we wcześniejszych pracach szeroką – wąską inkluzywnością (Nosal, 1990).

Innymi słowy, cechę zróżnicowania pojęcia można traktować jako kontinuum od bardzo schematycznego (ubogiego zapisu) do bogatej reprezentacji poznawczej zawierającej dużo treści. W systemie poznawczym podmiotu będą egzystowały pojęcia o małej liczbie cech i bogatsze, w zależności od ważności sprawy, której dotyczą. Z drugiej strony osoby mogą różnić się zróżnicowaniem tego samego pojęcia w zależności od rozwoju poznawczego, zdolności i zainteresowania daną dziedziną. Jak dowodzą badania Chlewińskiego, Falkowskiego i Francuza (1995), eksperci będą posiadali bardziej rozbudowane pojęcia niż laicy, ale tylko w obszarze swojej dziedziny.

Jako jeszcze inną ilustrację zjawiska można tu przytoczyć wynik badań dotyczących percepcji społecznej swoich i obcych (Peabody, 1968). W opracowanym przez niego modelu na gruncie psychologii społecznej uwypukla się istnienie pojęć pełnych treści – dotyczących własnej grupy społecznej i jednocześnie wskazuje się na istnienie pojęć bardzo ubogich treściowo, zawierających wiedzę o grupach obcych. Model percepcji grupy własnej i obcej przedstawia tabela 3.1. Ubogość treści pokrywa się też z maksymalizacją natężenia cech oraz ich negatywną konotacją. To jednak nie jest przedmiotem tej pracy. Chcę zwrócić uwagę, że opisując swoich, ludzie używają wielu określeń, dostrzegają różnorodność przedstawicieli grupy własnej – co można nazywać zróżnicowaniem lub bogactwem pojęcia *swoi*. Jednocześnie na temat obcych często potrafią powiedzieć bardzo niewiele. Nawet próby podsuwania w badaniach możliwych określeń prowadzą do unikania odpowiedzi lub wskazywania wartości neutralnych ze skali odpowiedzi (Rożnowski, 1991).

Tab. 3.1. Model zjawiska percepcji grupy swojej i obcej

Sąd o przez		Grupie	
		A	B
Grupę	A	pozytywny bogaty zróznicowany	negatywny ubogi skrajny
	B	negatywny ubogi skrajny	pozytywny bogaty zróznicowany

Podobnie w innych badaniach nad stereotypami uzyskano rezultaty potwierdzające zróżnicowanie jako istotną cechę formalną pojęć. Można powiedzieć, że pojęcia o dużym zróżnicowaniu przestają być traktowane przez psychologów społecznych jako stereotypy. Rozszerzanie treści pojęć jest wskazywane jako jedna z metod pokonywania stereotypizacji percepcji (Brewer i Miller, 1988). Warto przypomnieć, że jednorodność, a więc ubogość treści (małe zróżnicowanie) jest cechą definicyjną stereotypu niemal od samego początku (Mądrzycki, 1986; Stangor i Schaller, 1990; Tajfel, 1981).

Zróznicowanie pojęcia ma swoją cenę dla poznania: im więcej cech jest przechowywanych w reprezentacji poznawczej, tym mniejsza jest oszczędność poznawcza wynikająca z tworzenia pojęć. Przy ekstremalnym poziomie zróżnicowania można powiedzieć, że podmiot operuje zbiorem desygnatów, co podkreśla egzemplarzowe podejście do pojęć.

Duże zróżnicowanie w strukturze pojęcia jest też warunkiem koniecznym, by móc zająć się kolejną cechą formalną, jaką jest elastyczność. Nie jest jednak warunkiem wystarczającym. Mogą być pojęcia o wysokim stopniu zróżnicowania, jednocześnie nie będąc elastycznymi, ponieważ koncentrują się na wąskiej grupie możliwych desygnatów i przyjmują wartości zero-jedynkowe. Szczególnie wyraźnie widać to w klasycznym podejściu do pojęć.

Elastyczność pojęcia

Na gruncie podejścia prototypowego do pojęć D. Oshersona i E. Smitha (1981) poznawcza reprezentacja kategorii określona jest jako czwórka uporządkowana $\{A, d, p, c\}$, gdzie:

- A – oznacza dziedzinę pojęcia, zbiór wszystkich desygnatów,
- d – wskaźnik podobieństwa par desygnatów,
- p – zdarzenie prototypowe,
- c – stopień reprezentatywności obiektu dla pojęcia.

Jeżeli przyjmiemy, że bogactwo atrybutów prototypu jest zróżnicowaniem, to elastyczność odnosi się funkcji d i c powyższego wzoru. Przede wszystkim elastyczność oznacza dużą różnorodność wśród desygnatów danego pojęcia. Ptakiem jest zarówno stworzenie, które ma pióra i lata (wróbel), jak i takie, które może nie mieć

piór i nie latać (pingwin). Wielkość d w pojęciach elastycznych jest na tyle pojemna, że pozwala ujmować w jednym pojęciu tak duże różnice. Przekonanie, że desygnaty muszą być do siebie bardzo podobne, charakteryzuje pojęcia nieelastyczne, np. stereotypy. Funkcja podobieństw obiektów w ramach kategorii przekłada się także na wielkość c . W elastycznym pojęciu będą egzemplarze o wielkości funkcji c zbliżonej do 1, ale także takie, dla których funkcja ta oscyluje blisko 0. Innymi słowy, elastyczność oznacza wielostopniowość (ciągłość, a nie skokowość) funkcji c . W ramach pojęcia lokują się zarówno obiekty typowe, jak i mało podobne do wzorca. Przykładem pojęć nieelastycznych w psychologii społecznej są stereotypy, które klasyfikują bodźce w dwie wartości: jest Żydem albo nie (*funkcja c*). Przy czym wszyscy Żydzi są do siebie podobni (*wskaźnik d*). Odnosząc to zjawisko do rynku pracy, można zmienić Żydów na np. pracodawców, by otrzymać negatywny, jednostronny obraz (stereotyp) pracodawcy jako wyzyskiwacza.

Elastyczne pojęcia to takie, które ujmują różnorodność desygnatów stanowiących kategorię. Pomimo wspólnej nazwy posiadają wiele często alternatywnych list atrybutów służących do klasyfikacji egzemplarzy. Chodzi o dostrzeganie, że egzemplarze danego pojęcia są różnorodne i mogą się od siebie różnić, np. człowiek i delfin to ssaki, choć zupełnie inaczej wyglądają i żyją w innym środowisku. W przypadku elastycznych pojęć pracodawcy jawiliby się jako grupa różnorodna, w której są zarówno osoby nastawione tylko na własny zysk, kosztem pracownika, ale też osoby czy instytucje nastawione bardzo prosocjalnie i chroniące interesy zatrudnionych u siebie osób (za przykład może posłużyć międzynarodowa korporacja energetyczna Electricite De France, która opracowała wiele dokumentów chroniących interesy swoich pracowników).

Nieelastyczność pojęć można dostrzec, biorąc pod uwagę sytuację wejścia młodzi na rynek pracy, np. pojęcie *praca* może być rozumiane jako grupa desygnatów bardzo do siebie podobnych, wyczerpująca zakres tego pojęcia. Może to być tylko praca w zawodzie albo tylko za wysoką stawkę itp. W przypadku reprezentacji poznawczej poszukiwania pracy może to mieć postać jednego trafnego sposobu starania się o zatrudnienie, gdy nie bierze się pod uwagę żadnych innych, np. tylko przez biuro pośrednictwa pracy, nie korzystając z innych możliwości, np. odwiedzenie pracodawców czy ogłaszanie się w Internecie.

Nieelastyczność w aspekcie funkcjonalnym polega nie tylko na przekonaniu o istnieniu jednego desygnatu, ale także na obronie posiadanej wiedzy przed doświadczeniami niezgodnymi ze schematem. Obronność percepcyjna i mechanizmy deformowania percepcji uruchamiane są, by chronić własne przekonania. Zjawisko to jest szeroko opisane w literaturze (Macrea, Stangor, Hewstone, 1999; Vallacher, Nowak, 2004). Przykładem teorii skoncentrowanej na tym zagadnieniu jest teoria asymilacji i kontrastu (Schwartz i Bless, 2007; Sherif, Taub, Hovland, 1958; Wilder i Thompson, 1988). Według twórców tej teorii w sytuacji spostrzegania społecznego rolę punktów odniesienia dla uznania informacji płynącej z zewnątrz spełniają własne przekonania oceniającego. Charakterystyka mechanizmu przyjmowania informacji dokonuje się

poprzez określenie: obszaru odrzucenia, niezaangażowania, akceptacji (Sherif i Holland, 1961; Sherif, Sherif, Nebergall, 1965; Wilder i Thompson, 1988). Obszar odrzucenia obejmuje te twierdzenia opisujące zachowania bądź postawy, które są odmienne od przekonań podmiotu. Obszar akceptacji tworzą zaś te, które są przyjmowane przez podmiot za swoje bądź podobne. Problem angażujący emocjonalnie wywołuje szerokie pole odrzucenia, poszerzone kosztem pola niezaangażowania i wąskie pole akceptacji (Wojciszke, 1978). Staranie się o pracę jest sytuacją silnie emocjonalną, dlatego można się spodziewać wystąpienia szerokiego pola odrzucenia doświadczeń niezgodnych z posiadanymi przekonaniami-pojęciami, np. na temat celów działania pracodawcy.

Różnice indywidualne i różne style poznawcze funkcjonowania człowieka skutkują innymi strukturami poznawczymi. W aspekcie elastyczności warto zwrócić uwagę na jeden z istotnych wymiarów stylu poznawczego, jakim jest wymiar abstrakcyjność – konkretność. Umysły abstrakcyjne są bardziej plastyczne i mogą posługiwać się w zależności od potrzeby wszystkimi poziomami pojęć. Ludzie charakteryzujący się stylem konkretnym wykorzystują tylko prostsze formy pojęć (Nosal, 1990). Te prostsze formy to pojęcia mało zróżnicowane i co za tym idzie – mało elastyczne. Można więc mówić o ludziach posiadających elastyczne pojęcia i takich, którzy pod tym względem są nieelastyczni. W psychologii społecznej wskazuje się, że są ludzie o bardzo sztywnych przekonaniach dotyczących obiektów społecznych. Zjawisko to zostało nazwane terminem *osobowość autorytarna* (Adorno i in, 1950) lub *closed mind* Rokeacha (1960).

Integracja pojęcia

Aby wiedza mogła być efektywnie wykorzystana, musi być uporządkowana. Modele schematów poznawczych zakładają, że pojęcia są uporządkowane w sposób hierarchiczny (Rosch, 1973; Rumelhart, 1980) i tworzą taksonomie. Podobne rozumienie pojęć jako teorii zakłada jasno określoną strukturę powiązań pomiędzy jej elementami. O znaczeniu danego elementu decyduje nie tylko treść tego elementu, ale także związek z innymi elementami.

Dla Zajonca (1960) integracja oznacza stopień jedności struktury. W przeprowadzonym eksperymencie, o którym była mowa powyżej, badani określali liczbę kontyngencji – możliwość wymiany lub usunięcia atrybutu z listy cech pojęcia JA oraz identyfikowali ogólniejszą zasadę porządkującą atrybuty, którą autor nazywał „patronem”. W przypadku metod klasyfikacji danych rolę tę pełni nazwa czynnika lub wymiaru.

Zróżnicowanie i integracja są ze sobą powiązane. Struktury amorficzne są siłą rzeczy zintegrowane, ale nie są elastyczne. Posiadanie wieloaspektowych pojęć może prowadzić do wewnętrznych sprzeczności – pojęć niespójnych albo do posiadania uporządkowanych, niesprzecznych pojęć. Zjawisko niespójności wiedzy zostało w psychologii opisane jako biasy poznawcze (Lewicka, 2000) oraz „złudzenia, które pozwalają żyć” (Kofta, Szutsrowa, 2009).

Trafność pojęć (sądów o rzeczywistości)

Kolejną ważną charakterystyką pojęć, choć już niezwiązaną wyłącznie ze stroną formalną, ale i z treściową, ważną z punktu widzenia rozumienia sytuacji, jest trafność wiedzy. Chodzi o adekwatność treści pojęć, przekonań, teorii posiadanych przez podmiot w stosunku do rzeczywistości. Już Putnam (1975) wskazywał, że informacja w reprezentacji umysłowej, traktowana jako zbiór sądów, może być nieprawdziwa w odniesieniu do desygnatów. Żaden z modeli pojęć nie zakłada konieczności prawdziwości zawartej w pojęciu wiedzy (Chlewiński, 1999). Jednak na gruncie psychologii empiryczne badania relacji pomiędzy reprezentacjami poznawczymi a światem zewnętrznym natrafiają na bariery teoretyczne (Fodor, 1998). Nieprzystawanie przekonań do sytuacji jest często podstawową „wadą” systemu wiedzy młodzieży dokonującej tranzycji z edukacji do pracy. W badaniach Rożnowskiego i in. (2007) średnia stopy bezrobocia w szacunkach młodzieży trzykrotnie przewyższała wielkość podawaną przez urzędy pracy. W przypadku posiadania nietrafnej wiedzy, tj. nietrafnych pojęć, nawet największa dopuszczalna elastyczność systemu pojęć nie doprowadzi do adekwatnego rozumienia sytuacji i uruchomienia skutecznych sposobów zachowania.

Gdy jesteśmy przekonani, że głodny tygrys jest łagodny jak baranek, to nasze rozumienie sytuacji spotkania z nim każe nam pogłaskać zwierzę, nie biorąc pod uwagę konieczności szybkiej ucieczki, bo kto by się wysiłał, oddalając od baranka. W przypadku rynku pracy nietrafne przekonania o tym, co stanowi atut przy szukaniu pracy (zatrudnialność) będzie prowadziło do inwestowania w mało przydatne cechy – takie jak wolontariat czy studia podyplomowe (zob. rozdz. 4).

Za powstawanie nietrafnych pojęć odpowiedzialne są heurystyki, stosowane przez ludzi w procesie tworzenia pojęć, oraz uczenie, na którym bazuje nasza wiedza (Lewicka, 2000). Szczególne miejsce w procesie tworzenia pojęć naturalnych pełni uczenie społeczne (Bandura, 1986; 2001; Lippmann, 1926). W literaturze psychologicznej pojęcia dotyczące bodźców społecznych o małej trafności określa się najczęściej mianem stereotypów.

W ramach stereotypów przechowywane są informacje dotyczące bodźca społecznego, np. grupy w postaci tendencji centralnej – prototypu pojęcia danej kategorii społecznej. Pozwala to przewidzieć substancjalne relacje pomiędzy sądami na temat grupy jako całości a sądami na temat poszczególnych desygnatów (Allison i Messick, 1985; Judd i Park, 1988).

Vinacke (1957) zaś twierdzi, że stereotypy to systemy pojęć nieodbiegających statusem i funkcją od innych pojęć. Podobne zdanie prezentuje Nelson (2003), uznając stereotypizację spostrzegania za naturalny proces. Przy omawianiu stereotypów społecznych trzeba jednak podkreślić silny związek pomiędzy treścią kategorii a jej nazwą (Geartner i McLaughlin, 1983). Powoduje to uniezależnienie w dużym stopniu stereotypowej reprezentacji od doświadczenia. Kategoria tego typu jest uaktywniana poprzez wystąpienie samej nazwy nawet czasami wbrew doświadczeniu (Bilg

i Tajfel, 1973). W cechach definicyjnych stereotypu Mądrzycki (1986) umieszcza też małą adekwatność reprezentacji do rzeczywistości.

Pomimo że Mądrzycki stosuje tę cechę do opisu stereotypu, słuszniejsze wydaje się przyjęcie, iż może odnosić się do różnych reprezentacji społecznych w ogóle, a nie tylko do stereotypów. Stwierdza on: „schematy o adekwatności bliskiej 1 nie stanowią stereotypu” (Mądrzycki, 1986, s. 167). Podobnie jest z innymi cechami. Należy więc przyjąć, że według tego autora stereotyp stanowi pewną podklasę reprezentacji grup społecznych. W tej sytuacji należałoby zadać pytanie, czy jakiegokolwiek nasze reprezentacje społeczne są wystarczająco adekwatne do rzeczywistości, by nie nazywać ich stereotypami? Aronson (1978) sugeruje, że nie.

Relacji odwzorowywania rzeczywistości i jej adekwatności poświęcono wiele uwagi (Minsky, 1980; Najder, 1989). Jednak na gruncie nauk kognitywnych wskazywano wiele ograniczeń metodologicznych badania tego problemu. Jest to ważne, ponieważ – jak twierdzi Devine (1989) – proces dopasowywania spostrzegania do istniejących pojęć przebiega automatycznie. Prowadzone przez nią badania wskazują na ograniczone możliwości kontroli poznawczej funkcjonowania w sytuacji społecznej. Należy zatem traktować schematyzację wiedzy i spostrzegania jako proces usprawniania funkcjonowania człowieka (Najder, 1997). Nie jest to więc forma patologii, jak sądzono dawniej, ale przystosowawczy proces poznawczy, który jednak zmniejsza możliwości weryfikacji trafności własnych pojęć. Przypadki Galileusza czy Kopernika – odrzucania społecznego ich odkryć przez długi czas – są tego historycznym przykładem.

3.7. Model oddziaływania cech formalnych pojęć domeny *świat pracy*

Odwołując się do twierdzenia Czapińskiego (1976), cechy formalne reprezentacji poznawczych wpływają na zachowania podmiotu. Warto pokazać, jak w przypadku przechodzenia na rynek pracy wyżej opisane cechy pojęć będą modyfikowały procesy poznawcze. Funkcjonowanie zawodowe człowieka opiera się na interakcji osoby i pracy. W ergonomii mówi się o układzie człowiek–praca (Bałogowska, Malinowski, 1997). Interakcja tych dwóch elementów ma wpływ zarówno na wybór zawodu (Sultana, 2004), jak i na utrzymywanie się w pracy (Trunk, 2008). Jednak dotychczas w literaturze głównie podkreśla się odpowiedniość treści schematu JA i profilu wymagań zawodowych (Bańka, 2005; Holland, 1997; Paszkowska-Rogacz, 2003; Sultana, 2004).

Z uwagi na modularność systemu poznawczego (Wyer, 2007) analiza będąca przedmiotem tych rozważań dotyczy tylko domeny związanej z życiem zawodowym podmiotu. Głównymi elementami tej domeny są:

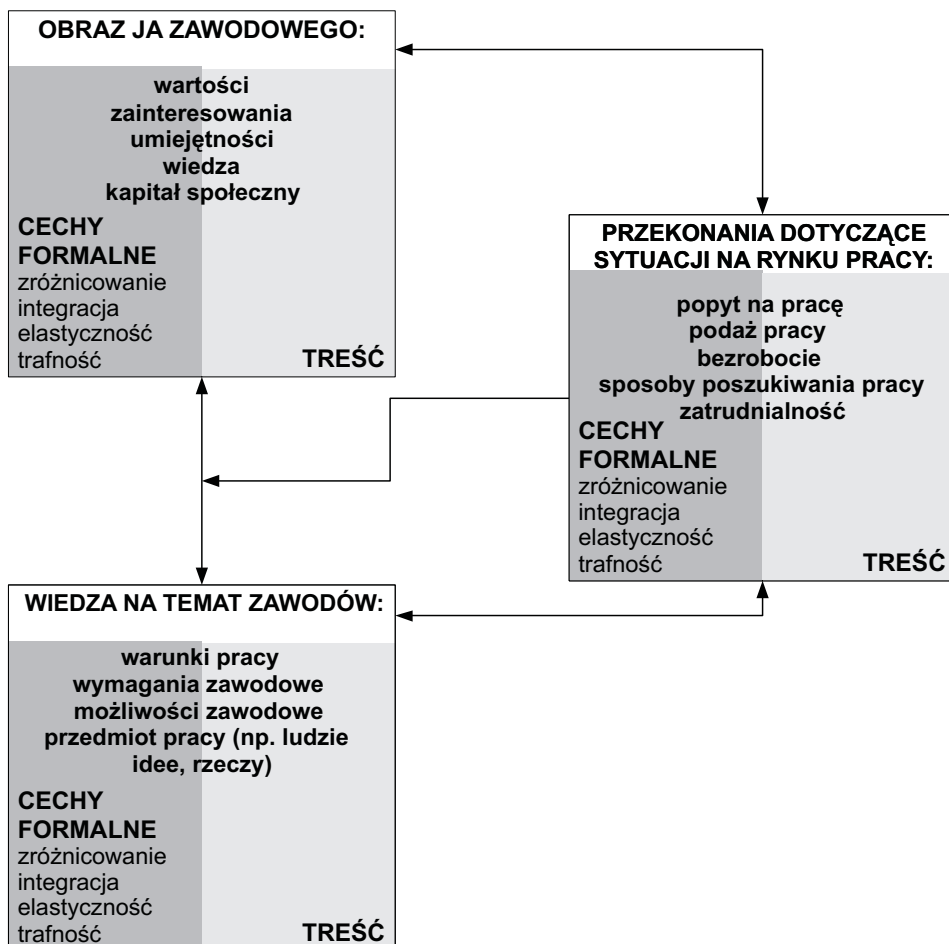
- Reprezentacja poznawcza zawierająca charakterystykę podmiotu. Psychologowie reprezentujący nurt poznawczy w teoriach osobowości posługują się terminami *tożsamość*, *schemat JA* (Perwin i John, 2002) W przypadku przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy chodzi o jedno z wielu możliwych JA (Markus, Ruvolo, 1989) – schemat JA w aspektach dotyczących aktywności zawodowej. Holland (1997) nazywał to osobowością zawodową.
- Wiedza o świecie zawodów zawierająca informację o profesjach, które podmiot może wykonywać, które dobrze zna lub tylko słyszał, że istnieją. Informacje te są systematycznie gromadzone przez dział nauki zwany zawodoznawstwem (Bańka, 2005; Lelińska, 2006; Nowacki, 1999).
- Przekonania na temat rynku pracy, które zostały szerzej opisane w rozdziale następnym. Dotyczą nie tylko zjawiska równoważenia podaży i popytu, ale też sposobów poszukiwania pracy i uwarunkowań dotyczących zatrudnienia niezwiązanych z kwalifikacjami zawodowymi (Bolles, 1993, Trunk, 2008).

Wzajemne zależności pomiędzy tymi trzema elementami przedstawia ryc. 3.1. Schemat JA, jak pisałem, wpływa na spostrzeganie, zapamiętywanie, wnioskowanie i wydawanie sądów (Zajonc i Markus, 1985). W przypadku świata pracy jest przyczyną selekcji informacji w procesach percepcji, lepszego przechowywania treści związanych z zawodami, które są zgodne ze schematem JA. Te i następne procesy, na które wpływa schemat JA, prowadzą do lepszego rozwinięcia tych pojęć z zakresu zawodoznawstwa, które mają powiązania ze schematem JA, podmiotu. Holland, Gottfredson (1975) wskazują na związek wartości i aspiracji zawodowych. Zależność ta jest dwustronna. Wiedza na temat wymagań stawianych przez preferowane zawody będzie miała znaczenie przy wyborze kierunku kształcenia, wyboru tematyki szkoleń, kierunku samorozwoju.

Jednak podmiot, gromadząc wiedzę na temat zawodów, bierze też pod uwagę perspektywę rynku pracy. Niektóre zawody, choć atrakcyjne ze względu na posiadane przez podmiot atrybuty JA, są mało prawdopodobne do osiągnięcia lub nie mają przed sobą perspektyw ze względu na zmiany rynku pracy lub gasnący popyt na te zawody. Wiedza o rynku pracy będzie więc wpływać poprzez ograniczenie motywacji do poszukiwania bogatszej informacji i rozwijania pojęć związanych z tymi zawodami.

Jednocześnie wiedza o rynku pracy będzie wpływać na schemat JA, ponieważ informacja na temat bezrobocia – szanse na znalezienie pracy, różnych metod jej poszukiwania i rozwijania umiejętności związanych z poszukiwaniem pracy i planowaniem kariery, wymaga od podmiotu rozwijania wielu różnych obszarów JA, związanych z poznaniem siebie, umiejętnościami interpersonalnymi (Trunk, 2008), czy poszczególnymi rodzajami kapitału kariery (Bańka, 2006).

Jak zaznaczono na rycinie 3.1., wpływ cech formalnych pojęć dotyczących rynku pracy jest wpływem pośrednim. Można mówić o moderacyjnej roli różnicowania, integracji, elastyczności i trafności na rozumienie swojej sytuacji przez młodzież wchodzącą na rynek pracy. Wpływ cech formalnych zmienia relację pomiędzy



Ryc. 3.1. Schemat zależności pomiędzy obszarami dziedziny *świat pracy*, z uwzględnieniem treści i cech formalnych pojęć

treściami trzech głównych elementów: schematu siebie w aspekcie zawodowym, wiedzy zawodoznawczej i przekonań dotyczących pracy oraz wiedzy i przekonań dotyczących zachowań aktorów rynku pracy. Cechy formalne modyfikują właśnie te relacje, co znajduje wyraz w przeżywanych przez podmiot emocjach oraz planowanych działaniach zmierzających do osiągnięcia celów podmiotu na rynku pracy.

3.8. Emocjonalne i behawioralne konsekwencje pojęć

Poznawczo można wyróżnić w ramach prototypu dwie sfery: opisową i emocjonalno-oceniającą. W rzeczywistości obszary te są ściśle ze sobą związane, to znaczy że osoba, budując reprezentację poznawczą, tworzy ją z takich elementów, które opisując cechę, jednocześnie wyrażają ocenę emocjonalną. Wojciszke (1988) twierdzi, że wszystko, co poznajemy, automatycznie niejako też oceniamy. Świat społeczny jest przy tym dla nas źródłem silniejszych ustosunkowań emocjonalnych (Lewicka, 1985). Dlatego można przyjąć, że w reprezentacje przedmiotów wpisana jest ich ocena z punktu widzenia podmiotu. Czynniki ten wyraźnie ujawnia się w badaniach konotacyjnego znaczenia pojęć (Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957). Tak rozumiana jedność poznania i oceny emocjonalnej jest zgodna z nowymi trendami w psychologii kognitywnej (Zajonc i Markus, 1985).

Ekman i Davidson (1998) twierdzą, że wszyscy teoretycy psychologii emocji zgadzają się też co do tego, że istotnym wyznacznikiem emocji jest poznawcza ocena zdarzenia, nie zaś samo zdarzenie. Twierdzenie to rozwija R. Lazarus (1991), pisząc o ocenie poznawczej. Jego zdaniem emocje są zawsze wynikiem istotnych cech relacji pomiędzy człowiekiem i otoczeniem. O sile i znaku generowanej emocji decyduje znaczenie tego, co się dzieje wokół i w samym podmiocie. Znaczenie to odnosi się do dobrostanu i możliwości realizacji celów. Lazarus (1998) mówi o zysku i szkodzie, które mają jednak znaczenie relacyjne, czyli zdarzenie musi być ocenione przez podmiot jako zysk lub szkoda, potencjalna lub rzeczywista, w relacji z innymi osobami.

Jak wynika z tego wyjaśnienia, rozumienie sytuacji, wiedza o tym, co jest właściwe, a co nie, zmagazynowana w pojęciach, jest tu kluczowa. Warto zwrócić uwagę, że wiedza na temat możliwości poradzenia sobie z wymaganiami sytuacji jest także ważnym elementem procesów emocjonalnych, tzw. składników wtórnych. Dla Lazarusa (2002) proces wzbudzania emocji jest podobny do drzewka decyzyjnego. Od ustalenia, czy w ogóle reagować emocjonalnie, poprzez „decyzje” bardziej szczegółowe co do znaku i siły emocji, prowadzi do wyboru konkretnej emocji. Na wszystkich szczeblach drzewka dołączane są kolejne składniki oceny poznawczej. Drzewko decyzyjne jest tylko metaforą, bo wbrew twierdzeniom niektórych teoretyków (Scherer, 1984) oceny nie przebiegają sekwencyjnie. Odkryto nawet mechanizm neuronalny związku poznania i emocji (Jarrell, Gentile, Romanski, McCabe, Schneiderman 1987; LeDoux, 2000).

Do zagadnień rozwoju kariery zawodowej, w aspekcie wpływu interpretacji znaczenia bodźców płynących ze środowiska na rozumienie sytuacji i jej ocenę emocjonalną, odnosi się Społeczno-Kognitywna Teoria Kariery (*Social-Cognitive Career Theory* – SCCT) (Lent, Brown, Hackett, 1994; 1999; 2000). Zakłada ona istnienie dwóch grup czynników modyfikujących aspiracje zawodowe i sposoby realizacji kariery. Są to czynniki poznawcze związane z osobą: przekonania dotyczące

szans na sukces i inne charakterystyki osobowościowe, w tym również cele jednostki, obraz siebie itp., oraz czynniki zewnętrzne, takie jak cechy środowiska, w tym sytuacja na rynku pracy (Lent, Brown, Hacker, 2000). Czynniki te są silnie ze sobą splecione, gdyż środowisko modyfikuje obraz spostrzeganych możliwości zawodowych, a więc i stawiane sobie przez jednostkę cele rozwoju kariery. Jednostka jednak będzie skłonna odrzucać alternatywy, co do których jest przekonana, że są nierealne w danym środowisku. Z drugiej strony wybrane cele jednostki będą ukierunkowywać jej uwagę na niektóre aspekty otoczenia i prowadzić do selekcji informacji rozważanych przez podmiot w danej sytuacji.

Opisane w SCCT czynniki zewnętrzne to bariery (*barriers*) i zachęty (*supports*). Ludzie, decydując, do czego chcą dążyć w życiu zawodowym, biorą pod uwagę profity spostrzegane w otoczeniu, które mogą zdobyć w wyniku podjętych decyzji, oraz bariery, które utrudniają im osiągnięcie celów. Warto podkreślić, że chodzi tu o spostrzegane, ale niekoniecznie realne zjawiska. To rozróżnienie jest ważne, ponieważ podstawą podejmowania działań jest obraz rzeczywistości, a nie ona sama (Bandura, 1986).

Zachęty i bariery nie muszą mieć charakteru obiektywnego. Ważniejsze są przekonania niż stan faktyczny. Można powiedzieć, że kluczowe jest rozumienie sytuacji, a nie sama sytuacja. Podmiot może spostrzegać i oceniać ważność zachęt nieadekwatnie. Może występować różnica pomiędzy przekonaniem o otaczającej podmiot sytuacji a stanem faktycznym. Co istotne, ta różnica jest całkowicie przez podmiot nieuświadomiana. Dodatkowo wskazanie takiej różnicy napotyka opór ze strony podmiotu, który stara się podtrzymać i obronić swoje widzenie świata.

Błędy percepcyjne, które mogą wystąpić w tej sytuacji, mają bogatą literaturę psychologiczną (Gilovich, Griffin, Kahneman, 2002; Lewicka, 1985; Sheriff i Holland, 1961; Tajfel, 1969). Prowadzone dotychczas badania pokazują, że spostrzeganie bodźców społecznych jest szczególnie narażone na deformacje (Trzebiński, 1985). W tej sytuacji trzeba podkreślić, że rynek pracy, warunki pracy i płacy, zatrudnienie, pracodawcy, konkurencja na rynku pracy są bodźcami silnie nasycenymi treściami społecznymi.

Percepcja barier wpływa na dwa procesy. Pierwszy z nich to kształtowanie się celów zawodowych młodzieży. Spośród zainteresowań młodych ludzi te, które w danym środowisku nie są spostrzegane jako zablokowane przez bariery, będą miały szansę, by przekształcić się w cele. Drugi proces dotyczy wyboru działań pozwalających na osiągnięcie przyjętych celów.

Przekonanie o możliwości pokonania bariery powoduje, że jednostka staje się mało wrażliwa na tę barierę i ocenia ją jako mniej zagrażającą (Lent, Brown, Hackett, 2000). Spostrzeganie silnych barier będzie blokować oba procesy – młodzież nie będzie stawiać sobie celów i nie będzie budowała strategii działania na rynku pracy. Jednocześnie uruchomione zostaną mechanizmy emocjonalne wyrażające obawę przed deprywacją ważnych potrzeb młodzieży związanych z funkcjonowaniem na rynku pracy.

Istotnym elementem sytuacji są przeżywane przez młodzież emocje. Wpływ emocji na skuteczność działań badał już Yerkes i Dodson (1908). Ich model pokazuje, że silne emocje utrudniają realizację zadań trudnych. Ponieważ znalezienie zatrudnienia w Polsce wydaje się zadaniem trudnym, można oczekiwać, że silne emocje będą utrudniały efektywne przejście z sektora edukacji na rynek pracy.

W teorii SCCT (Lent, Brown, Hackett, 2000) emocje, definiowane jako poziom lęku odczuwanego przez podmiot, modyfikują spostrzeganie barier i zachęt. Spostrzeganie silnych barier i przeżywanie negatywnych emocji, takich jak lęk, może mieć paralizujący wpływ na działania – stymulując bierność podmiotu. Przeżywanie pozytywnych emocji związanych z nadzieją będzie prowadzić do spostrzegania barier jako łatwiejszych do pokonania. Ustalanie celów i siła dążenia do ich osiągnięcia zależy od subiektywnej interpretacji sygnałów z otoczenia.

W związku z tym możliwości tkwiące w środowisku – zawarte w formie informacji napływających do podmiotu – będą prowadziły do odmiennych rezultatów u różnych osób, ponieważ reguły interpretacyjne mają charakter subiektywny i są silnie uzależnione od posiadanego przez podmiot systemu pojęć (naiwnych teorii).

To samo zjawisko może być odczytywane przez jedną osobę jako istotna zachęta, gdy tymczasem inna osoba nie będzie jej w ogóle dostrzegać. W najbardziej skrajnym przypadku to, co jedni uznają za zachętę, inni mogą interpretować jako barierę. Choć w stosunku do niektórych zjawisk wszyscy będą zgodni, że są one zachętami. Podobnie jest z barierami. Te same zjawiska – wielkość stopy bezrobocia, wysokość oferowanych zarobków itp. – przez jednych mogą być spostrzegane jako bariery („tak wysokie bezrobocie, że nie mam szans”; „zarobki tak niskie, że nie warto starać się o pracę”), przez innych jako czynniki nieznaczące („przy wysokim bezrobociu szukanie pracy będzie dla mnie wyzwaniem”, „taka płaca na początek dla mnie wystarczy”), bądź zachęty, np. „będę nareszcie miał swoje własne pieniądze”, „pracując, będę się dalej rozwijał”. Takie same wielkości mogą być zupełnie inaczej oceniane przez różne osoby. Kwestie form umów, czasu i innych warunków pracy, klimatu organizacyjnego będą jeszcze bardziej skomplikowane (James, Choi, Ko, McNeil, Minton, 2008, s. 14). W sytuacji przejścia wydaje się, że subiektywny wymiar jest ważniejszy niż obiektywny.

Tak więc młodzi ludzie w sytuacji tranzyjacji w zależności od posiadanych struktur poznawczych spostrzegają różne aspekty rynku pracy i samej pracy jako zachęty albo bariery, co przekłada się na przeżywanie silnych emocji. Brak własnej wiedzy potęgować będzie wagę wiedzy wyuczonej, pochodzącej od rodziców, których doświadczenia będą przekazywane społecznie młodym ludziom.

3.9. Związek pojęć z działaniem

Obok powszechnie uznawanych czterech funkcji pojęć: rozumienia świata, zapewnienia ekonomii działania poznawczego, operowania na reprezentacjach poznawczych bez konieczności manipulowania przedmiotami i komunikacji (Chlewiński, 1999; Maruszewski, 2000; 2001), można też mówić o piątej funkcji pojęć: ukierunkowywania i kontroli zachowania. Oczywiście można toczyć spór, czy nie jest to jedna z egzemplifikacji funkcji rozumienia świata, jednak znaczenie regulacyjne wiedzy sugeruje, aby wyodrębnić ją jako osobną.

W ramach tej funkcji wiedza o świecie jest określana jako standard (Hockey, 1979; 2005; Hockey i Hamilton, 1983; Miller i in., 1980), pojęcie normatywne (Reykowski, 1986), cel (Bandura, 2001; Zaleski, 1991), komponent poznawczy postawy (Allport, 1954), intencja behawioralna (Ajzen, 2007), czy plan działania (Gollwitzer, 1999; Gollwitzer i Moskowitz, 1996). Choć nie wszyscy autorzy posługują się terminem *pojęcie*, to element wiedzy o świecie występuje we wszystkich wyliczonych powyżej modelach w formie reprezentacji poznawczych, przekonań lub ukrytych teorii.

Już William James (1890/1952) uważał, że jedną z ważniejszych funkcji myślenia jest wytwarzanie nawyków działania. Operowanie więc na pojęciach będących formą uogólnionego własnego doświadczenia i wiedzy społecznej prowadzi podmiot do przygotowania planów zachowania, które w określonych sytuacjach będą aktywowane. Pozwala to zmniejszyć obciążenie struktur poznawczych i usprawnia proces reagowania. Myślenie prowadzi do przygotowania schematów zachowań, które zostaną zainicjowane bez potrzeby każdorazowej dogłębnej analizy sytuacji.

Bargh (1989) sugerował, że większość dobrze wyuczonych społecznie skryptów (pojęć dotyczących działania) jest intencjonalna i zachodzi automatycznie w zależności od celu, który stawia sobie podmiot. Innymi słowy, ludzie dążą do osiągnięcia swoich celów, wybierając właściwe ich zdaniem zachowania. Niektóre z tych wyborów przebiegają poza kontrolą świadomości – są automatyczne. Prawidłowości te pokazują, jak ważna jest pojęciowa czy, inaczej mówiąc, poznawcza baza podmiotu dla tworzenia strategii czy planów swoich zachowań.

W podejściu podkreślającym wpływ systemu poznawczego na zachowanie kluczową rolę odgrywa pojęcie procesów sterowniczych (Hockey, 2005; Miller i in., 1960). Podejście to, zapoczątkowane przez Millera, Pribrama i Galantera (1960), wskazywało na struktury poznawcze, które określają standardy porównawcze, odpowiedzialne za podejmowanie wysiłku w celu dojścia do sytuacji wzorcowej lub uznania, że cel został osiągnięty, i rezygnacji z działania.

Ograniczenie zasobów poznawczych człowieka powoduje, że tylko część zachowań jest świadomie kontrolowana. Spora część przebiega poza kontrolą. Część działań mieści się w obszarze kontroli, część lokuje się poza tym obszarem. Te wymagające większej kontroli Schlenker i Pontari (2004) nazywają celami i planami

realizowanymi w trybie pierwszoplanowym, te, którym poświęca się mniej uwagi, nazywają celami i planami zachodzącymi w tle.

Ludzie skupiają się na tych dążeniach, które są najważniejsze w danej sytuacji, towarzyszy im przekonanie o wystąpieniu trudności i barier. Gdy trudność sytuacji rośnie, wzrasta udział uwagi świadomej i monitorowania. Dotyczy to sytuacji, gdy występuje niepewność, brak wiary w siebie, przeżywanie konfliktów i zagrożeń związanych z realizacją celu (Schlenker, 1985; 1987). Dotyczy to sytuacji zadań trudnych, a zwłaszcza nowych.

Cele i plany zachodzące w tle mogą być realizowane bez udziału myślenia i planowania, w sposób automatyczny. Realizowane są na podstawie skryptów – wzorców działania sprawdzonych w przeszłości, które wydają się naturalne w danej sytuacji.

Podjęcie pracy zarobkowej, najlepiej dobrze płatnej, jako cel młodego człowieka w procesie przejścia na rynek pracy jest trudne, szczególnie w sytuacji większej podaży pracy niż popytu na nią, dlatego wydaje się, że jest świadomie monitorowane, choć brak wiedzy młodzieży na temat pracy może zakłócać tę prawidłowość. Wielokrotnie sytuacja, w której znajduje się młody człowiek, jest porównywana ze standardem zapisanym w wiedzy podmiotu o tym, jak to powinno wyglądać i co należy zrobić, by zbliżyć się do sytuacji wzorcowej.

4. Reprezentacja rynku pracy w systemie wiedzy młodzieży

Tranzycja z systemu edukacji na rynek pracy jest wejściem w obszar świata, w którym młodzież ma bardzo ubogie doświadczenia lub brakuje ich jej w ogóle. Dlatego ważna staje się analiza sposobu rozumienia tego wycinka rzeczywistości u osób dokonujących przejścia. Ludzie wyjaśniają swoje zachowania, odwołując się do swoich przekonań i pragnień, czyli do systemu pojęć (Fodor, 1999; Johnson-Laird, 1999). To właśnie one są źródłem obranego celu i kierunku działania. W zależności od treści pojęć ludzie będą podejmować inne działania. Być może wpływ na to, jak rozumiemy otaczający nas świat i co robimy, mają też formalne cechy reprezentacji poznawczych.

Poszczególne obszary przestrzeni życiowej człowieka są wydzielone ze względu na potrzeby, które są w nich zaspokajane (Lewin, 1951). W teorii Lewina uznaje się, że poszczególne pola są współzależne i mogą wchodzić ze sobą w relacje konfliktowe lub być w harmonii. W przypadku dużego napięcia pomiędzy polami granice je oddzielające stają się silniejsze. W aspekcie poznawczym można wskazać, że nie tylko treść, ale też forma organizacji wiedzy wewnątrz poszczególnych pól może być bardzo różna (Wyer, 2007). Za Fodorem (1983), który pisał o modularności umysłu, uważam, że system poznawczy człowieka jest także zorganizowany modułowo. Również Wyer (2007) wskazuje, że jedną z zasad funkcjonowania poznawczego jest domenowa specyfika reprezentacji poznawczych. Oznacza to, że jedne obszary mogą być poznawczo rozwinięte bardziej lub słabiej niż pozostałe.

Ciekawym pomysłem luźno nawiązującym do teorii pola, na który warto zwrócić uwagę, jest koncepcja „możliwych JA” Hazel Markus (Markus i Nurius, 1986). Wskazuje ona na istnienie równocześnie wielu różnych JA, z których w zależności od sytuacji zostaje aktywowane w danej chwili tylko jedno „JA pracujące”. Po stronie reprezentacji świata zewnętrznego istnieją domeny poznawcze obejmujące wiedzę z jakiegoś obszaru, np. rynku pracy. Wpływ JA na przetwarzanie informacji o świecie zewnętrznym jest dobrze uzasadniony na gruncie badań psychologicznych (Markus, 1978; Jarymowicz i Kwiatkowska, 1988; Jarymowicz, 1989).

Poziom rozwoju pojęć składających się na daną domenę, np. dotyczącą pracy jest zupełnie różny niż w innym systemie, np. dotyczącym szkoły. Poziom rozwoju wyraża się bogactwem treści przekonań, adekwatnością do rzeczywistości (która jest zróżnicowana, a w dodatku szybko ulega zmianom). Stąd analizę umysłu, rozumianego za Chlewińskim (1999) jako dynamiczny system pojęć, uważam za kluczową dla dobrego zrozumienia procesu przejścia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy.

W psychologii pojęcia traktuje się jako teorie, a nie tylko opisy desygnatów (Jackendoff, 1990; za: Jackendoff 1999; Rey, 1983). Te teorie są jednak subiektywne, tzn. w zależności od podmiotu w mniejszym lub większym stopniu odzwierciedlają teorie budowane przez ekspertów (Putnam, 1975). Chlewiński (1999) wskazuje, że dobrze rozwinięte pojęcia są bardziej teoriami niż deskrypcjami i są zbieżne z teoriami ekspertów.

Związek pojęć naiwnych z teorią ekspertów skłania, by analizę pojęć dotyczących rynku pracy rozpocząć od przeglądu teorii naukowych służących do opisu tego rynku. Zagadnienie to rozwijane było szczególnie szeroko w ramach ekonomii. Inne dziedziny nie wypracowały swoich specyficznych teorii. Warto zwrócić uwagę na bliskie związki ekonomii z psychologią, które podkreśla analiza przyznanych w ostatnich latach Nagród Nobla: dla Daniela Kahnemana (teoria perspektywy, 2002) oraz Edmunda Phelps'a (zależność od przekonań na temat inflacji i stopy bezrobocia (Phelps, 2006) zachowań na rynku pracy – przedsiębiorczości).

Dlatego w pierwszej części rozdziału przedstawiam naukowe teorie rynku pracy, głównie ekonomiczne, by móc wskazać, które z pojęć rynku pracy są kluczowe dla jego rozumienia. Pozwala to w sposób uzasadniony w następnej części przejść do przeglądu danych empirycznych dotyczących treści przekonań młodzieży na temat rynku pracy, a pochodzących z różnych źródeł. Istniejących kilkunastu (11) teorii rynku pracy nie warto przytaczać w całości. Omawiam tylko moim zdaniem najważniejsze wątki psychologiczne, które są w nich ujęte. Rozwój teorii rynku pracy odzwierciedlony w tych teoriach pokazuje stopniowy ich rozwój – analogicznie do teorii naiwnych – poprzez włączanie coraz to nowych treści. Dzięki temu same konstrukty teoretyczne nabierają elastyczności i lepiej odwzorowują zmiany zachodzące na tym rynku.

4.1. Rynek pracy – między pracą a bezrobociem

Rynek pracy to jedno z podstawowych pojęć ekonomii. Obok rynku towarów i usług oraz rynku kapitałowego stanowi podstawę gospodarki wolnorynkowej. Od początku XIX wieku był on przedmiotem refleksji naukowców.

Terminowi „rynek pracy” przypisuje się w nauce dwa sposoby interpretacji: ogólny i konkretny (Każmierczak, 1995). W tym pierwszym ujęciu to „ogół form i procesów najmu pracowników przez pracodawców, a także ogół instytucji, warunkowań oraz czynników negocjacji warunków zatrudnienia, pracy i płac” (Kryńska i in., 1998, s. 15). W wymiarze konkretnym rozumie się „rynek pracy” jako konfrontację ofert pracy (popytu) i ofert chęci podjęcia pracy (podaży). Innymi słowy, „rynek” pracy w tym rozumieniu to stosunek pomiędzy podażą pracy i popytem na pracę, który dąży do równowagi. „Rynek pracy” to mechanizm dopasowań podaży i popytu na pracę. Najważniejszym elementem tego dopasowania są warunki, na jakich dokonuje się transakcja między osobami oferującymi pracę (pracobiorcami) za określoną płacę a jej nabywcami (pracodawcami) (Kryńska, 1998; 2000). Analogicznie do innych rynków, takich jak towarów i usług oraz kapitałowego, istotą jest wymiana. Przedmiotem wymiany jest tu sprzedaż – kupno czynnika produkcji, którym jest praca, przy czym przekonania uczestników gry spełniają ważną rolę w kształtowaniu warunków tej wymiany (Kopycińska, 2005; Phelps, 2006).

W aspekcie geograficznym można mówić o rynkach pracy na czterech szczeblach: lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym. Tradycyjnie najważniejsze były lokalne rynki pracy. Choć już neoklasyczne teorie rynku pracy zakładały powszechną mobilność strony podażowej i popytowej, to dopiero globalizacja gospodarki zwiększyła znaczenie globalnego rynku pracy. Dziś warunki płacy w Chinach mają duży wpływ na równowagę podaży i popytu na pracę w Polsce czy w USA, kształtując popyt na pracę w tych krajach. Z drugiej strony skala migracji zarobkowej wskazuje na dużą mobilność strony podażowej.

Trzy podstawowe elementy rynku pracy to: podaż pracy, popyt i równowaga. Przy czym kategorie popytu i podaży pracy służą opisaniu równowagi na rynku pracy. Wszystkie wymagają krótkiego wyjaśnienia, gdyż mogą być różnie rozumiane.

Podaż pracy można rozumieć jako zasoby pracy, zasoby siły roboczej czy ludność zawodowo czynną. Obejmują one zakresowo osoby w wieku produkcyjnym, zdolne i gotowe do podjęcia pracy. Jednak zasoby siły roboczej trzeba ograniczyć poprzez wydzielenie grupy osób niezainteresowanych podjęciem pracy, choć zdolnej do jej wykonywania. Podaż pracy to osoby aktualnie zatrudnione oraz osoby obecnie niepracujące, ale poszukujące pracy (w tym zarejestrowani w urzędach pracy), czyli ludność w wieku produkcyjnym z wyłączeniem biernych zawodowo.

Wielkość podaży pracy charakteryzuje też współczynnik aktywności zawodowej. Wskazuje on, jaka jest relacja pomiędzy podażą pracy a ludnością w wieku produkcyjnym. Strategia Lizbońska (2002) podaje normatywną wielkość tego współczynnika jako 70%. GUS podał, że w Polsce w trzecim kwartale 2007 roku wyniósł on 54,1%. Pozostałe 45,9% jest biernych zawodowo (Monitoring rynku pracy, 2008). Jak widać, wynik ten znacznie odbiega od wartości normatywnej przyjętej dla Unii Europejskiej. Wynika z tego, że część społeczeństwa nie jest zainteresowana znalezieniem pracy.

Determinantami podaży pracy są:

- 1) preferencje osób dotyczące pracy i czasu wolnego,
- 2) wysokość wynagrodzenia za jednostkę oferowanej pracy,
- 3) dostęp do innych dochodów,
- 4) aktywność zawodowa innych członków gospodarstwa domowego,
- 5) czynniki demograficzne i społeczne,
- 6) sytuacja na rynku pracy.

Podaż pracy to zasób ludzi chętnych do pracy, zmotywowanych do podjęcia pracy i przeznaczenia na nią większości czasu swojej aktywności. Warto podkreślić psychologiczny aspekt – decyzję, że chcą świadczyć pracę, ale niekoniecznie każdą pracę. Chcą wykonywać tylko taką pracę, którą uznają za zgodną ze swoimi aspiracjami (Trunk, 2008). W konsekwencji sprzedają swoją pracę na rynku pracy. Starają się maksymalizować własne korzyści poprzez optymalny podział posiadanego w dyspozycji czasu między pracę zarobkową a czas wolny, w którym mogą nie tylko wypoczywać, ale także rozwijać się jako osoby. Wzbogacenie oferty spędzania wolnego czasu dodatkowo wpływa na alokacje zasobów przez podmiot. Jednocześnie ważna jest ilość zasobów (w tym środków finansowych), które można wykorzystać w czasie wolnym na realizację najciekawszych ofert.

Można mówić o „kulturze pracy” jak o specyficznej cesze kultur narodowych przekładającej się na preferowanie, jako głównej formy aktywności, pracy i warunków jej wykonywania lub niepracy (wypoczynku). Wołóńciewicz (2006) wskazuje na specyficzne, zależne od kultury pochodzenia, rozumienie pracy, jej znaczenia i standardów jej świadczenia. Badania nad zależnościami kultury i rynków pracy prowadzone są również na płaszczyźnie ekonomii (Siobhan, 2000). Można mówić o kulturach, w których obecność na rynku pracy jest podstawowym wymogiem, i o takich, w których posiadanie stałego zajęcia traktowane jest marginalnie. Stereotypowo do tej ostatniej grupy zalicza się ludność romską.

Znaczenie pracy dla człowieka jest bardzo szerokie. Większość sposobów rozumienia pracy ujmuje jej związek z wartościami (Nord, Brie, Atieh, Doherty, 1990), potrzebami (Alderfer, 1972), charakterystykami pracy (Hackman i Oldham, 1976; 1980) satysfakcją (Judge, Thoresen, Bono, Patton, 2001), zaangażowaniem pracownika w pracę i organizację (Rothbard, 2001) oraz relacjami społecznymi (Wrzesniewski, Dutton, Debebe, 2003). Jednocześnie kluczową rolę w budowaniu znaczenia pracy dla podmiotu pełni reprezentacja JA (*self*). W czasie nauki szkolnej mamy do czynienia najwyżej z pewnymi wyobrażeniami sytuacji pracy, związki opisane powyżej są tylko wyobrażeniowe. Bardziej konkretną charakterystyką pracy, która często dominuje decyzje wyboru zawodu, jest osiągnięcie z niej wynagrodzenie (Trunk, 2008). Choć w świetle wielu teorii jest to element mający mniejsze znaczenie dla satysfakcji z pracy (Herzberg, 1968), jednak przez młodzież jest uznawany za ważny (Rożnowski i in., 2007).

Podaż pracy dzięki wynagrodzeniu za pracę zaspokaja określone potrzeby konsumpcyjne. Jest więc pochodną popytu konsumpcyjnego. Więcej ludzi chce pracować wtedy, gdy za otrzymaną płacę może spełnić swoje pragnienia.

Ekonomiczne analizy zależności popytu na pracę i płacy realnej wskazują na ich bliski związek. Im niższa jest płaca, tym mniej ludzi jest zainteresowanych jej wykonywaniem, co zmniejsza wielkość zasobów pracy. Część populacji woli być bez pracy i jej nie poszukuje, uznając, że osiągnięte z pracy korzyści nie są warte poświęconego jej czasu. Ujęcie to, charakterystyczne dla neoklasycznego podejścia w ekonomii, jest dużym uproszczeniem.

Popyt na pracę jest rozumiany jako zapotrzebowanie gospodarki na pracowników. Można też mówić o chłonności gospodarki (Meller, 1997). W praktyce oznacza to liczbę miejsc pracy oferowanych w gospodarce. W jej skład wchodzi zarówno obsadzone, jak i wakujące stanowiska pracy. Dlatego można mówić, że popyt na pracę równy jest sumie liczby pracujących i liczby wolnych miejsc pracy.

Pojęcie „pracujący” jest rozumiane w Polsce w dwojaki sposób. Pierwsze z nich wynika z metodologii zbierania danych przez GUS. „Do tej kategorii zalicza się osoby zatrudnione na podstawie stosunku pracy (tzw. zatrudnionych), pracodawców i pracujących na własny rachunek, wykonujących pracę nakładczą, agentów i osoby świadczące pracę na podstawie umowy zlecenia, członków rolniczych spółdzielni produkcyjnych oraz pracujących na działkach pracowników państwowych gospodarstw rolnych [...] oraz duchownych” (Zasady metodyczne statystyki rynku pracy, GUS, 2008, s. 23-24).

Druga definicja bazuje na metodologii Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności. Jest to badanie mające na celu uzyskanie informacji o wielkości i strukturze zasobów siły roboczej. Badania te prowadzone są przez GUS od 1992 roku w cyklu kwartalnym metodą obserwacji ciągłej, tj. aktywność ekonomiczną bada się w każdym tygodniu w ciągu całego kwartału. Badania te prowadzone są metodą reprezentacyjną, tzn. losowego doboru gospodarstw domowych. Badanie obejmuje wszystkie osoby w wieku 15 lat i więcej będące członkami wylosowanych gospodarstw domowych¹.

W tej metodologii do pracujących zalicza się osoby w wieku powyżej 15 lat, które w okresie badanego tygodnia wykonywały pracę przynoszącą dochód przez co najmniej jedną godzinę, oraz osoby, które miały pracę, lecz jej nie wykonywały z powodu urlopu, choroby itp. Dla kategoryzacji nie ma znaczenia, czy wykonywana praca była rejestrowana, czy nie (praca na czarno) (Zasady metodyczne statystyki rynku pracy, GUS, 2008, s. 20).

Ekonomiści wskazują na kilka uwarunkowań popytu na pracę. Są nimi:

- 1) popyt i ceny na rynku produktów i usług przedsiębiorstwa,
- 2) technologia (efekt wypierania i kompensacji),
- 3) cena kapitału i pracy.

Nie są to uwarunkowania psychologiczne, choć Phelps wskazuje na psychologiczny charakter oceny szans na rynku towarów i usług (Aghion, Frydman, Stiglitz, Woodford, 2003). Innymi słowy, to subiektywna ocena pracodawców na temat tego,

¹ <http://www.bezrobocie.org.pl/x/306144>, 10.04.2008.

jak będą kształtowały się w przyszłości wskaźniki makroekonomiczne, przekłada się na ich decyzję o zatrudnianiu lub niezatrudnianiu pracowników. Oczekiwanie „gorszych czasów” powoduje, że pracodawcy zaciskają pasa i szukają już dziś oszczędności. Przekłada się to na zmniejszanie popytu na pracę pomimo stabilności pozostałych czynników.

Źródła informacji na temat podaży i popytu na pracę są wynikiem opracowania danych statystycznych otrzymywanych w ramach sprawozdawczości GUS lub pochodzą z badań BAEL i są wynikiem badań reprezentatywnej grupy gospodarstw rodzinnych. Najczęściej dane z poszczególnych źródeł różnią się między sobą. Przykładem może być fakt, że liczba bezrobotnych wynikająca z BAEL jest zawsze niższa niż zebrana przez urzędy pracy (Kałaska, Witkowski, 1997).

4.2. Naukowe konceptualizacje rynku pracy

Kryńska (1998) przedstawiła 11 teorii rynku pracy. Są to następujące teorie: neoklasyczna, keynesowska, instytucjonalizmu, segmentacji rynku, *human capital* (kapitał ludzki), naturalnej stopy bezrobocia, poszukiwań na rynku pracy, płacy efektywnej, *rent-sharing and rent-extraction*, bezrobocia oczekiwanego, „swoich” i „obcych”. Teorie te można traktować jako teorie zatrudnienia, gdyż starają się wskazać na uwarunkowania otrzymania pracy poprzez określenie przyczyn osiągnięcia równowagi podaży i popytu na rynku pracy. Przegląd ten, zrobiony z perspektywy ekonomii, znacznie przekracza potrzeby monografii psychologicznej – dlatego w pracy odwołałem się tylko do kilku wybranych.

Teorie neoklasyczne (Kwiatkowski, 1988) zakładają, że uczestnicy rynku pracy są racjonalni i posiadają wszystkie dostępne informacje konieczne do podjęcia właściwej decyzji o zatrudnieniu. Pracodawcy i pracownicy działają indywidualnie, co powoduje, że indywidualne decyzje nie przekładają się na zjawiska globalne dotyczące płac, a praca jest przenośna w sensie ekonomicznym – siła robocza i środki produkcji są w pełni mobilne. Według tego podejścia podstawowym mechanizmem kształtowania równowagi na rynku pracy jest płaca, a przyczyną bezrobocia jest niedostateczna mobilność siły roboczej (Kryńska, 1998). W świetle tej teorii bezrobocie jakiejś grupy społecznej jest tylko technicznym problemem mobilności. Gdy grupa ta stanie się bardziej mobilna, powinna znaleźć zatrudnienie.

Po krytyce podejścia klasycznego za zbytne uproszczenie zagadnienia zmodyfikowano je, jednak założenie o racjonalności postępowania uczestników zostało utrzymane dalej. Z punktu widzenia psychologii jest to założenie kluczowe, sugerujące, że pracownicy podejmują racjonalne decyzje, wybierając opcję dla siebie najlepszą. Posiadanie pracy jest więc uwarunkowane wewnętrznie. Sprowadzenie mechanizmu równowagi do płacy jest jednak zbyt dużym uproszczeniem.

Keynes (1956) poszedł w kierunku wskazania dalszych uwarunkowań osiągnięcia równowagi na rynku pracy. Wskazał na fakt istnienia długotrwałego bezrobocia, którego nie jest w stanie zniwelować mechanizm rynku, czyli ograniczenie samoregulacji. Nie jest jednak ono związane z cechami kandydatów, ale brakiem równowagi pomiędzy popytą a popytem konsumpcyjnym (Malivaud, 1980). Teoria została poszerzona o uwarunkowania popytu na pracę. Pozwoliło to przewidywać sytuację, w której jest duża podaż pracy, ale bariera zbytu produktów blokuje popyt, co skutkuje wzrostem bezrobocia. Z indywidualnego punktu widzenia jest to niemożność znalezienia zatrudnienia pomimo gotowości do podjęcia pracy.

W procesie rozwoju teorii rynku pracy kolejny krok został zrobiony przez „instytucjonalistów”, którzy wskazali, że zjawiska na rynku pracy zależą nie tylko od mechanizmów ekonomicznych, ale są także rezultatem „zasad gry” realizowanych przez instytucjonalnych uczestników rynku pracy. Najważniejszymi są: pracodawcy, związki zawodowe, rząd (Hall i Taylor, 2002). Teoria ta powstała w związku z obserwacją dyskryminacji różnych grup społecznych na rynku pracy, które łamały zasadę samoregulacji rynku pracy. Dzięki temu spostrzeżeniu teoria uelastyczniła się o modyfikujący wpływ rządu, związków zawodowych, które regulują rynek pracy. Dla indywidualnego uczestnika oznacza to zwiększenie szans wybranych grup na zatrudnienie przy jednoczesnym zmniejszeniu możliwości innych grup (program rządowy zakazu dyskryminacji rasowej powodował dysproporcje w polityce zatrudnienia w przedsiębiorstwach pomiędzy białymi i czarnymi na niekorzyść tych pierwszych).

Krokiem dalej było powstanie teorii segmentacyjnych, które podkreślały różny poziom szans poszczególnych grup społecznych na rynku pracy (Kryńska, 1996). Subryniki, które powstają w wyniku takiej segmentacji, mogą opierać się na różnych kryteriach: makroekonomicznych, demograficznych, zawodowych czy przestrzennych i funkcjonować równolegle. Innymi słowy, nie tylko programy rządowe i preferencje instytucjonalne, ale też indywidualne cechy pracobiorców mają znaczenie dla określenia poziomu szans na zatrudnienie.

W teorii „kapitału ludzkiego” Beckera podkreśla się heterogeniczność siły roboczej. Konsekwencją tego jest przyjęcie tezy, że różne grupy społeczne mają zróżnicowany poziom szans na zatrudnienie. Choć źródłem dysproporcji według tej teorii miały być nie charakterystyki demograficzne pracobiorców (wiek, płeć, pochodzenie społeczne itd.), lecz jedynie jakość posiadanych przez nich kwalifikacji zawodowych (Kryńska, 1998). W tej teorii podkreślono ograniczony lub, inaczej mówiąc, pośredni wpływ podmiotu na zatrudnienie. Pracobiorca może zwiększyć swoje szanse na pracę poprzez rozwijanie kapitału społecznego, jednak decyzja o jego zatrudnieniu jest po stronie pracodawcy.

Kolejny ważny aspekt rynku pracy przejawiający się zróżnicowaniem szans na rynku pracy różnych grup społecznych podkreślają nowsze teorie ekonomiczne. Heterogeniczność siły roboczej sprzyjała rozwinięciu teorii dualnego rynku pracy

(Doeringer i Piore, 1971) oraz modelu „swoich” i „obcych”², opracowanego przez Lindbecka i Snowera (1988). Doerniger twierdzi, że rynek podzielony jest na części o różnych cechach, w których pracownicy i pracodawcy działają na podstawie różnych zasad postępowania (Kryńska, 1998). Innymi słowy, można mówić o dwóch osobnych rynkach pracy. Jeden z nich obejmuje ludzi o wysokich kwalifikacjach, drugi osoby słabo wykształcone, o niskim kapitale kariery. Równowaga na każdym z nich osiągnięta jest w inny sposób, a przechodzenie z jednego do drugiego bardzo ograniczone. Rynek specjalistów to rynek pracobiorców, na rynku pracowników niewykwalifikowanych dominujący głos mają pracodawcy.

W myśl modelu „swoich” i „obcych” podział obejmuje różne rynki: rynek pracy dla swoich i rynek pracy dla obcych. Zatrudnienie „obcych”, pomimo ich gotowości do pojęcia pracy, nastąpi dopiero wówczas, gdy mniejsze płace oferowane im zrekompensują pracodawcom koszty zastąpienia nimi „swoich”. Wskazuje to na uprzywilejowaną pozycję „swoich” na rynku pracy. W tym kontekście ciekawym zagadnieniem staje się rozstrzygnięcie: kto jest „swoim”, a kto „obcym”. Teoria sugeruje, że „swoi” to pracujący, zrzeszeni w związkach zawodowych, których zatrudnienie jest chronione przez organizacje związkowe. „Obcy” zaś to niepracujący, osoby niezrzeszone, mogą to być także osoby wchodzące na rynek pracy. Z drugiej strony można jednak zakładać istnienie innych linii podziału, np. na miejscowych i przyjezdnych (imigrantów), sprawnych i osoby z niepełnosprawnością.

W rozwiniętej formie teoria rynku pracy pokazuje dużą różnorodność uwarunkowań, które modyfikują poziom równowagi pomiędzy podażą a popytem na pracę. Płaca jest tylko jedną z wielu. Obok niej ważna jest sytuacja na rynku konsumpcyjnym i perspektywy gospodarcze (Phelps, Zoega, 2001), a także charakterystyki pracobiorców, programy rządowe i inne. Widać, że stopniowo dokonało się znaczące wzbogacenie teorii rynku pracy. Teoria rynku pracy poszerzyła się o zmienne socjologiczne, a ostatnio też psychologiczne. Proces ten jest zgodny z opisywanymi przez Kuhna zjawiskami dotyczącymi zmian paradygmatów naukowych (Kuhn, 2001).

W świetle teorii rynku pracy warto zwrócić uwagę na przewijające się w nich najważniejsze pojęcia. Ich lista obejmuje z pewnością takie pojęcia, jak:

- praca (warunki pracy, formy zatrudnienia, płaca),
- bezrobocie (brak pracy),
- podaż pracy – gotowość do podjęcia pracy,
- popyt na pracę – oferowanie miejsc pracy,
- zatrudnialność – cechy pracobiorców ważne ze względu na szanse na znalezienie pracy,
- sposoby znajdowania pracy – sposoby starania się o zatrudnienie.

Te właśnie pojęcia stanowią główną ramę spostrzegania rynku pracy. Można by powiedzieć, że stanowią punkty kluczowe schematu poznawczego. Dotychczas

² Jest to model ekonomiczny, zupełnie inny niż opisywany w poprzednim rozdziale model stworzony przez Peabody’ego, a dotyczący spostrzegania społecznego (spostrozenia „swoich” i „obcych”).

badacze głównie zajmowali się treścią przekonań ludzi wchodzących na rynek pracy. Uważali oni, że to treść pojęć odnoszących się do rynku pracy oraz treść schematu JA pozwala przewidzieć sukces młodego człowieka po przejściu z systemu edukacji na rynek pracy (Taylor, 1985). W tym kontekście warto zająć się teraz wiedzą młodzieży o rynku pracy.

4.3. Wiedza młodzieży o rynku pracy w świetle różnych badań sondażowych – kluczowe pojęcia

Treść przekonań młodzieży na temat poszczególnych pojęć rynku pracy przedstawiam na podstawie badań empirycznych, które zostały ostatnio przeprowadzone w Polsce i na świecie. Poszczególne aspekty odpowiadają pojęciom, które w przeglądzie teorii są podkreślane jako istotne.

Podaż pracy

Najważniejszym aspektem w sytuacji wejścia na rynek pracy jest kwestia, czy młodzież chce wejść na rynek pracy, tzn. pracować. Ważność posiadania pracy podkreśla wiele teorii (Bańka, 1992; Jahoda, 1982; Kasprzak 2006; Mądrzycki, 1993; Warr, 1987). W świetle badań empirycznych (Kasprzak, 2006; Rożnowski i in., 2007) młodzież bardzo wysoko ocenia wartość pracy. Młodzież z terenu Lubelszczyzny uzyskała w badaniach wynik średni w okolicach 90 punktów na 100-stopniowej skali (Rożnowski i in., 2007). Taki wynik można interpretować jako maksymalne natężenie chęci podjęcia pracy.

Szwedzkie centrum badawcze Kairos Future AB przeprowadziło badania w 17 państwach, zadając w każdym z nich pytania tysiącu kobiet i mężczyzn w wieku 17-29 lat. Pytania ankiety dotyczyły poczucia szczęścia, bezpieczeństwa, realności planów życiowych itp. Jak wynika z sondażu, Polacy wiążą swoją przyszłość z dobrą pracą (badanie Kairos Future AB, 2006). To międzynarodowe zestawienie pozwala umiejscowić system wiedzy o rynku pracy młodych Polaków pomiędzy innymi narodami. Lokujemy się między krajami wysoko rozwiniętymi a krajami rozwijającymi się, bliżej tych pierwszych.

Praca

Badania jakościowe młodzieży na rynku pracy realizowane na zlecenie AIG i „Gazety Wyborczej” (Kalukin, 2002) tak opisują przekonania dotyczące pracy: „Kto ma pracę, może mówić o szczęściu” (badany z Bydgoszczy). Inni mówią, że praca to „największe dobro”, a zarazem „coraz trudniej osiągalny luksus” (Młodzież 2003; 2004). Równocześnie trzeba zwrócić uwagę na fakt, że pracy nie szuka 30% młodych bezrobotnych ludzi. Dominującym wytłumaczeniem bezrobocia tej grupy jest jednak brak możliwości znalezienia pracy.

Nie chodzi przy tym o pracę w zawodzie – zjawisko opisane poniżej, ale o pracę w ogóle. Co ciekawe, uczniowie ZSZ opuszczający swoją szkołę przypisują posiadaniu pracy niższą wartość w porównaniu z młodzieżą z innych szkół, co sugeruje pewien kryzys wartości pracy w tej grupie (Rożnowski i in., 2007). W innych badaniach aktywności zawodowej młodzieży uzyskano zaskakujący wynik: w przedziale wiekowym do 25. roku życia 70% ankietowanych zmieniło miejsce pracy, w tym ponad 40% ogółu tej grupy zmieniło pracę więcej niż 3 razy (Kopycińska, 2005). Wskazuje to na małą trafność wyborów zawodowych młodych ludzi i pokazuje problemy ze zrozumieniem swoich preferencji związanych z pracą.

Badania deklaracji młodzieży na temat ich planów po ukończeniu szkoły pokazują, że młodzież kończąca szkoły jest niezdecydowana co do swojej przyszłości. Najchętniej kontynuowałaby naukę, dodając do tego pracę. Tylko 20% uczniów kończących szkołę ponadgimnazjalną deklaruje plany zakończenia edukacji i podjęcia pracy.

W tych samych badaniach wskazywano podjęcie pracy jako zdarzenie, które powinno nastąpić jako pierwsze kolejne po zakończeniu edukacji (Rożnowski i in., 2006; 2007). Wyprzedza ono inne role społeczne, które podejmuje młodzież we wczesnej dorosłości, a które wskazane zostały przez Supera (1980). Świadczy to o przekonaniu u młodzieży, że należy pracować, a poszukanie sobie szybko pracy jest najważniejszą strategią działania po opuszczeniu szkoły.

W badaniach Diagnostyki społecznej 2007 (2007, s. 118) jako najważniejsza (najczęściej wskazywana przez respondentów jako ważna) okazała się płaca – 75% respondentów wskazało na tę charakterystykę. Jest to zgodne z neoklasycznymi teoriami rynku pracy. W następnej kolejności respondenci wskazywali brak napięć i stresów (48,6%) oraz stabilność zatrudnienia (42,2%). Osoby młode wymieniały dodatkowo samodzielność i możliwość rozwoju jako ważne atrybuty pracy (33,1%). Rożnowski i in. (2007, s. 38) uzyskali wyniki sugerujące, że dla młodzieży najważniejsze są: stałość – bezpieczeństwo zatrudnienia, dobre płace i ciekawość pracy. W badaniach w Szczecinie najważniejszymi charakterystykami pracy okazały się: dobre zarobki, ciekawa praca i możliwość rozwoju przez pracę (Raport z sondażu, PHARE 2003).

Podobny charakter mają wyniki badań prowadzonych przez TNS OBOP (Postawy pracownicze, 2007). Z badań wynika, że dla ponad połowy Polaków warunki zatrudnienia, takie jak rodzaj umowy czy czas jej trwania, stanowią najważniejsze kryterium oceny pracodawcy. W badaniach Kopycińskiej (2005) 90% ankietowanych pracowników jako pożądane cechy pracy podawano: wysokie zarobki, miejsce pracy blisko miejsca zamieszkania, warunki socjalno-bytowe i odpowiednie warunki bhp.

Raport „Praca dla młodych” przygotowany przez SMG/KRC na zlecenie AIG i „Gazety Wyborczej” tak charakteryzuje opinię młodzieży o dobrej pracy: „Jak młodzi definiują «dobrą pracę»? Mówią o stabilnym, bezpiecznym etacie, ewentualnie o pracy w dobrej atmosferze. Nie ma już fascynacji szybkimi karierami, wielkimi pieniędzmi, szczytami władzy w zachodnich korporacjach. Dziś sukces to stabilizacja, satysfakcja z pracy, zarobki zapewniające wygodne życie” (Kalukin, 2005).

Młodzież preferuje pracę bezpieczną. W badaniach porównawczych studentów z Hiszpanii i Polski okazało się, że w Hiszpanii częściej preferuje się pracę najemną, szczególnie w administracji, niż rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej (Łaguna, Moriano, Rożnowski, Gomez, 2008).

55% spośród 1000 naszych rodaków uważa, że dla zrobienia kariery w pracy liczą się również znajomości. 58% Polaków za główny czynnik kariery uważa ciężką pracę. Porównując – tak samo uważa aż 76% młodych Amerykanów. Jednak gdyby zapytać o ciężki wysiłek, jako niezbędny czynnik do zdobycia kariery i pozycji społecznej, Polacy spadają nieco w rankingu. Wyżej od nas ten czynnik życia zawodowego, jakim jest ciężka praca, stawiają też Norwegowie, Tajwańczycy, Włosi, Hindusi, Hiszpanie, Estończycy, Rosjanie, Szwedzi. 55% młodych Polaków uważa, że w karierze zawodowej pomaga też dobry wygląd. W tym poglądzie wyprzedzają nas Hindusi, Rosjanie, Chińczycy. Ci ostatni twierdzą, że wygląd jest nawet ważniejszy od ciężkiej pracy. Najmniej wagi do wyglądu przywiązują Duńczycy – poniżej 10%, a na drugim miejscu są Francuzi – 11% (badanie Kairos Future AB, 2006).

Płaca jest istotnym elementem warunków pracy, dlatego też omawiam ją w ramach tego podpunktu, choć z powodu kluczowego miejsca w neoklasycznym podejściu należy poświęcić więcej uwagi temu zagadnieniu. W badaniach empirycznych młodzież deklaruje znacznie wyższy poziom oczekiwanych wynagrodzeń, niż oferują to pracodawcy (Rożnowski i in., 2006; 2007). Nawet wtedy, gdy pytanie kierowane do młodzieży dotyczy minimalnej wysokości, na którą by się zgodzili pracować, ich deklaracje są wyższe niż oferta pracodawców. Pokazuje to na brak wiedzy o sytuacji na rynku pracy i przepaść pomiędzy oczekiwaniami i rzeczywistością (Trunk, 2008).

Cecha pracy określana przez respondentów jako jej stałość może być opisywana jako forma umowy o pracę na czas nieokreślony w odróżnieniu do umów czasowych lub cywilnych. Badania empiryczne polskiej młodzieży pokazują, że preferowane przez odsetek sięgający 80% badanych są umowy o pracę na czas nieokreślony. Mała grupa młodzieży, i to wysoko wykształconej, gotowa jest pracować na umowy cywilne (Rożnowski i in., 2007).

Ciekawe, że satysfakcjonująca praca nie oznacza dla Polaków pracy w zawodzie (Postawy pracownicze, 2007). Odsetek osób pracujących w zawodzie innym niż wyuczony sięga 30%. Również na poziomie deklaratywnym młodzież twierdzi, że to, by praca była zgodna z wyuczonym zawodem, nie jest dla nich ważne (Rożnowski i in., 2007).

Negatywne aspekty pracy

Młodzież przykładą największą wagę do złych warunków fizycznych pracy. Nie chce pracować w warunkach trudnych czy szkodliwych dla zdrowia. Podobnie nie zgadza się na niskie wynagrodzenia. Mniejszy sprzeciw budzi praca w dużej odległości od domu, co wiąże się z koniecznością dojazdów, i praca na zmiany (Rożnowski i in., 2007). Wskazuje to na dość dużą gotowość do poświęceń ze strony młodzieży,

by podjąć pracę nie obejmującą jednak obszarów związanych z wynagrodzeniami i ryzykiem zdrowotnym.

Sposoby poszukiwania pracy

Rożnowski i in. (2006) w badaniach młodzieży z Lubelszczyzny wykazali, że za najefektywniejszy sposób poszukiwania pracy młodzież uważa korzystanie ze znajomości. Bańka sposób ten nazywa wykorzystaniem kapitału społecznego. Żeby móc wykorzystać znajomości, najpierw trzeba je zawrzeć – zgromadzić kapitał społeczny (Bolles, 1993; Portes, 1998; Putnam, 2000). Wymaga to własnej aktywności, choć pomoc rodziny ma tu ogromne znaczenie. Ten sposób zdobywania pracy jest popularny we wszystkich krajach europejskich. Badania wskazują, że w różnych krajach proporcja posad osiągniętych za pośrednictwem sieci powiązań nieformalnych jest zróżnicowana. W krajach skandynawskich wynosi ona zaledwie około 10%, ale już w Niemczech czy Francji dochodzi do 25%. W krajach śródziemnomorskich osiąga poziom 30%. Poza uwarunkowaniami geograficzno-kulturowymi istotna jest również zmienna sektora rynku pracy. W niektórych sektorach rynku pracy (np. w zawodach prawniczych) wskaźnik dostępu do rynku pracy poprzez kontakty nieformalne przekracza 40%, a nawet 50% (Kivinen, Ahaola, 1999). Funkcjonuje także w obszarze tzw. nisz etnicznych (Portes, 1998).

Zatrudnialność

Badanie CBOS (Wciórka, 2006) wskazuje na poprawę obrazu rynku pracy w Polsce. Badani widzą większe szanse na zatrudnienie. Czas rozwoju gospodarczego sprzyja tej zmianie. Utrwalony negatywny obraz rynku pracy wśród pracobiorców jest wynikiem przeżytego szoku związanego z głęboką restrukturyzacją gospodarki po zmianie ustrojowej.

Pomimo tej zmiany w opiniach młodzieży wciąż dominuje przekonanie o konieczności posiadania znajomości lub, jak to nazywa Bańka (2006a), kapitału społecznego, by znaleźć pracę. Znajomości są cechą, której badana młodzież i pracujący przypisują największą wagę w procesie zatrudniania (Rożnowski in., 2006; 2007).

Inne cechy wskazywane przez młodzież jako istotne dla otrzymania pracy to: umiejętność obsługi komputera, znajomość języków obcych, odbyte staże i praktyki (Rożnowski in., 2007). Opinie te pokrywają się w dużym stopniu z twierdzeniami ogólnopolskiej strategii rozwoju zasobów ludzkich (Narodowa strategia wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich, 2007).

Bezrobocie

Trudności wejścia na rynek pracy młodzież upatruje głównie w nieprzewidywalności rynku pracy (Rożnowski i in., 2007). Mają przekonanie, że obecna sytuacja na rynku pracy nie daje pewności o przyszłych perspektywach zawodowych. Stąd realnym zagrożeniem na rynku pracy jest jej brak i pozostawanie bezrobotnym.

Z badań GUS wynika, że stopniowo poprawiają się opinie o krajowym rynku pracy, chociaż nadal zdecydowana większość Polaków ocenia go negatywnie. Coraz lepsze są także opinie o lokalnych rynkach pracy, lecz i w tej sprawie ciągle przeważa krytycyzm. Coraz bardziej optymistyczne, ale nadal bardzo ostrożne, są ponadto przewidywania co do możliwości zahamowania bezrobocia w kraju. U osób pracujących rośnie też poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia. Można więc uznać, że spadkowi stopy bezrobocia rejestrowanego oraz wzrostowi liczby ofert zatrudnienia w Polsce towarzyszą pozytywne zmiany w opiniach społeczeństwa (Wciórka, 2006).

W badaniach ankietowych młodzieży ujawnia się ciekawe zjawisko. Młodzież bardzo negatywnie ocenia lokalne rynki pracy w regionie zamieszkania, bardzo wysoko zaś odległe rynki pracy, w tzw. krajach zachodnich (Rożnowski, 2006; 2007). Są to rynki najczęściej tej młodzieży mało znane.

Badania wskazują na zjawisko znacznego przeceniania zagrożeń płynących z rynku pracy. Szczególnie wyraziste jest zestawienie szacowanej przez młodzież i opisywanej w statystykach stopy bezrobocia. Młodzi ludzie wchodzący na rynek pracy przeceniają jej wielkość czasem nawet o 150% (Rożnowski, 2007). Może to wynikać z dużej ilości negatywnych informacji obecnych w mass mediach, które należą do jednych z najważniejszych, obok opinii najbliższego otoczenia społecznego, źródeł informacji na temat rynku pracy u młodzieży. Podobnie przekonania młodzieży na temat zmian na rynku pracy są w wyraźnej sprzeczności z pozytywnymi trendami rozwoju gospodarki w latach 2005-2008. Młodzież uważa, że sytuacja na rynku pracy pogorszy się, bo lokalne rynki pracy nie rozwijają się (Rożnowski i in., 2007).

4.4. Emocje przeżywane w perspektywie pierwszego wejścia na rynek pracy

Posiadana przez młodzież wiedza o rynku pracy oraz ocena własnych możliwości (obraz siebie) stanowią główne przesłanki do tworzenia oczekiwań i wyobrażeń o swojej sytuacji na tym rynku. Porównanie wymagań i możliwości budzi w ludziach emocje.

W badaniach młodzież deklaruje najczęściej nadzieję jako dominujące odczucie związane z tranzycją. Niestety, spora grupa młodzieży czuje się przytłoczona trudnością zadań stojących przed nią w sytuacji wejścia na rynek pracy. Ta grupa, licząca około 20% populacji, odczuwa silne negatywne emocje: bezradność, bezsilność, załamanie (Rożnowski i in., 2007).

W rankingu firmy Kairos na temat optymizmu co do swej przyszłości młodzi Polacy znaleźli się dopiero na 12. miejscu wśród młodzieży 17 krajów. Największymi optymistami, wierzącymi w swe możliwości, okazali się Duńczycy i Finowie, a naj-

większymi pesymistami – ich chińscy rówieśnicy (badanie Kairos Future AB, 2006). Można powiedzieć, że polska młodzież jest mało optymistyczna.

Strategia państwa dla młodzieży na lata 2003-2012³ podkreśla wagę wysokiego odsetka bezrobotnej młodzieży, wyższego niż w starszych grupach wiekowych. Szczególnie zwraca uwagę na to, że jednym z problemów młodych jest brak wiary w poprawę sytuacji na rynku pracy. Obniża to aktywność młodzieży, np. do tworzenia własnych miejsc pracy, a także nasila postawy migracyjne lub bierne. Zjawiska te korespondują z pesymizmem opisanym powyżej.

Dla młodzieży bezrobocie nie jest problemem najważniejszym. „Biała księga młodzieży” przedstawia dane wskazujące, że bezrobocie jest w opiniach młodych respondentów jako problem istotny rzadziej wskazywane niż brak infrastruktury, przestępczość i uzależnienia, czy utrudnienia w spędzaniu czasu wolnego. Wyniki tych badań przedstawia tabela 4.1. (Fatyga, 2005).

Tab. 4.1. Ważność różnych problemów w ocenach młodzieży

Problem	Ranga	Częstość wskazań w proc.
Infrastruktura	1	78
Uzależnienia	2	70
Przestępczość	3	57
Czas wolny, kultura, sport	4	49
Bezrobocie	5	35
Polityka lokalna	6	14
Bieda	7	12
Stosunki międzyludzkie	8	10

Badania te wskazują na mniejsze zainteresowanie rynkiem pracy (przyszłością) niż problemami aktualnie ich dotykającymi. Warto zwrócić uwagę, że są to badania uczniów ze szkół gimnazjalnych i średnich. Spora część z nich jest jeszcze daleko od wejścia na rynek pracy.

4.5. Bezdecyzyjność młodzieży – plany lub ich brak

Młodzież wchodząca na rynek pracy czuje się słabo do tego przygotowana (Rożnowski i in., 2007). Brak adekwatnej wiedzy o świecie pracy prowadzi do zablokowania funkcjonowania poznawczego jednostki w danym aspekcie i prowadzi do poddania się temu, co się zdarzy. Można mówić o zjawisku bezdecyzyjności mło-

³ http://www.yforum.pl/strategia/strategia_ml.php, 2007

dzieży wchodzącej na rynek pracy wynikającej z braku adekwatnej wiedzy o tym rynku (Bańka, 2005). Młodzież, nie znając innych możliwości lub nie dysponując wystarczającą o nich ilością informacji, nie jest w stanie świadomie wybrać kierunku postępowania. Brak decyzji oznacza jednak decyzję. Takie postępowanie powoduje, że to los, sytuacja ukierunkowują przyszłe losy młodzieży. Może to być związane z przyjęciem przez taką, a nie inną szkołę lub staranie się o pracę w miejscu, w którym rodzice mają znajomości lub możliwości umieszczenia młodego człowieka.

W badaniach empirycznych wyraża się ona rezygnacją z odpowiedzi na pytanie o plany na najbliższą przyszłość przez młodzież kończącą studia, wskazywaniem wielu niemożliwości do pogodzenia lub bardzo dużym poziomem ogólności odpowiedzi (Rożnowski, Markowski, Łobocki, Konefał, 2006; 2007). Deklaracje te wskazują, że młodzież nie ma w ogóle planów na przyszłość (brak odpowiedzi), a jeżeli ma, są one bardzo ogólnikowe, a zrealizuje to, co się zdarzy albo, nie mogąc zdecydować się na którąś alternatywę, wybiera wszystko (praca i nauka). Znamienne jest to, że młodzież nie umie wskazać konkretów swoich przyszłych działań, co sugeruje trudności w realizacji planów (Gollwitzer, 1998).

Na tle przedstawionych wyników badań pojęcie *ryнку pracy*, choć raczej należałoby mówić o teorii, wygląda mniej więcej tak: bycie na rynku pracy oznacza przede wszystkim posiadanie zatrudnienia. Praca jest bardzo ważna, gdyż chroni przed zatrzymaniem się w rozwoju – dostarcza środków do stania się niezależnym – dorosłym. Dlatego płaca jest jednym z najważniejszych cech pracy. Zdobyć pracę jest uważane za bardzo trudne i często wydaje się niemożliwe z uwagi na dużą podaż i mały popyt. Stąd wiele pesymizmu wśród młodzieży wchodzącej na rynek pracy.

Szanse na znalezienie pracy młodzież upatruje głównie w znajomościach. Dotyczy to nie tylko selekcji kandydatów, ale także otrzymania informacji o wolnych miejscach pracy (rekrutacji). W tym zakresie duża własna aktywność młodych ludzi jest alternatywną drogą zdobycia zatrudnienia. Za istotne dla pracodawców szukających kandydatów do pracy uważają znajomości, umiejętności posługiwania się komputerem, język obcy, doświadczenie zawodowe i zawód dopasowany do potrzeb rynku. Za mało istotne uważa się poziom wykształcenia czy umiejętności interpersonalne.

Ciężka praca jest podstawowym uwarunkowaniem zachowania pracy i rozwoju kariery. Dopiero po zrobieniu kariery i dorobieniu się (zakup mieszkania i samochodu) młodzież planuje podejmowanie innych ról społecznych – zakładanie rodziny. W ocenie satysfakcji z pracy za najważniejsze młodzież uważa wysokie zarobki, pewność pracy i to, by była ona ciekawa. Z tej perspektywy oferta płacowa w Polsce jest mało satysfakcjonująca i to skłania młodych ludzi do emigracji na rynki o wyższych wynagrodzeniach.

Część III

Badania własne
nad poznawczymi
uwarunkowaniami tranzycji

5. Metodologia badań struktur poznawczych młodzieży przechodzącej na rynek pracy

5.1. Założenia teoretyczne badań własnych

Zasadniczą bazą teoretyczną tej rozprawy jest podejście poznawcze w psychologii. Punktem wyjścia analiz są struktury poznawcze, których wpływ na inne procesy staram się zbadać. Literatura psychologiczna dotycząca sposobu reprezentowania świata w głowie podmiotu jest bardzo bogata (Chlewiński, 1999; Falkowski, 2002; Maruszewski, 2001; Najder, 1989; Rosch, 1973; 1978; Witgenstein, 1972). Odwołując się do tego podejścia teoretycznego, określono cechy reprezentacji poznawczych i ich podstawowe funkcje. Rozdział 3 książki zawiera ich bardziej szczegółowe omówienie. W tym miejscu chcę przywołać tylko trzy istotne myśli:

- pojęcia to raczej teorie dotyczące swojego przedmiotu niż pojedyncze określenia swoich desygnatów (Chlewiński, 1999; Jackendof, 1999; Rey, 1983),
- niektóre obszary systemu poznawczego są rozwinięte lepiej, inne gorzej, w zależności od potrzeb i zainteresowań podmiotu (Fodor, 1999),
- pojęcia mają strukturę poznawczą, ich cechy formalne mają konsekwencje dla przetwarzania danych i rozumienia znaczenia odbieranych sygnałów (Markus i Zajonc, 1985; Zajonc 1960).

W podrozdz. 3.6. rozszerzyłem dotychczasową listę cech formalnych reprezentacji poznawczych ważnych dla funkcjonowania poznawczego jednostki. W niniejszej pracy staram się pokazać związki pomiędzy cechami formalnymi reprezentacji poznawczych a psychologicznymi warunkami przejścia młodzieży z systemu edukacji do świata pracy. W tym celu posiłkuję się tezami zaczerpniętymi z teorii społeczno-poznawczej A. Bandury i W. Mischela (Bandura, 1986; 2001; Mischel i Shoda, 1998; 1999; Pervin i John, 2002; Shoda, Mischel, Wright, 1994). Teoria ta pozwala określić ramy analizy wpływu systemu poznawczego na zachowania podmiotu. Gwoli przypomnienia, podstawowe cechy teorii, które są wykorzystane w pracy, to:

- ujmowanie człowieka jako kogoś działającego aktywnie, działającego z wyprzedzeniem, a nie tylko reagującego na bodźce,

- nacisk na procesy poznawcze jako istotną przesłankę rozumienia odbieranych bodźców,
- sytuacyjna specyfika zachowania, tzn. modułowość rozwoju struktur poznawczych i strategii zachowań,
- powiązania pomiędzy procesami poznawczymi a emocjonalnymi,
- akcentowanie społecznych źródeł zachowania.

Teoria zakłada sytuacyjną specyfikę zachowania, krytykując podejścia akcentujące uniwersalne wzorce zachowań. Dlatego zagadnienie związane z rynkiem pracy należy traktować jako specyficzną domenę. Jeden z możliwych aspektów tej teorii w odniesieniu do rynku pracy prezentuje Społeczno-Poznawcza Teoria Rozwoju Kariery (SCCT) (Lent, Brown, Hackett, 1994; 2000; Lent, Hackett, Brown, 1999; Lent i in., 2001; Lent, Brown, Nota, Soresi, 2003; Lent i in., 2005; Schaub, Tokar, 2005). Akcentuje ona znaczenie subiektywnej interpretacji bodźców w kategoriach zachęt lub barier do działania na rynku pracy. Nacisk na rozumienie sytuacji jako kluczowego elementu przetwarzania danych, wzbudzania emocji o różnych ładunkach motywacyjnych i konstruowania planów zachowań jest istotny dla procesu dowodowego tej pracy.

5.2. Problem badawczy i hipotezy

W tym kontekście teoretycznym jako ważne jawi się pytanie: czy cechy formalne pojęć o rynku pracy mają wpływ na proces przejścia młodzieży z systemu edukacji do świata pracy. Innymi słowy, chcę odpowiedzieć na pytanie: **Czy młodzi ludzie opuszczający szkoły i wchodzący na rynek pracy w różny sposób rozumieją swoją sytuację wejścia na rynek pracy i różnie ją przeżywają, ponieważ różnią się między sobą pod względem struktur poznawczych kluczowych pojęć odnoszących się do rynku pracy?**

W świetle badań sukces tranzycji przekłada się na zwiększenie szans na sukces w całej karierze zawodowej – znalezienie satysfakcjonującego miejsca na rynku pracy. Dlatego chcę, by efektem moich badań było wskazanie dróg poznawczej pomocy młodym ludziom w tranzycji. Noworol (2006) wskazuje, że istnieją nie tylko teorie tranzycji, ale pogłębiona refleksja nad tym zagadnieniem zaowocowała już meta-teorią. Moim zdaniem skupia się on nadmiernie na przedsiębiorczości jako najwłaściwszej ścieżce tranzycji. Warto tu przytoczyć badania międzykulturowe młodzieży, z których wynika, że młodzież z Hiszpanii czy Polski dużo częściej preferuje pracę najemną, szczególnie w administracji, niż rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej (Łaguna, Moriano, Rożnowski, Gomez, 2008). W tym kontekście skupianie się na promowaniu jedynie własnej działalności gospodarczej nie jest dobrym rozwiązaniem.

Moja propozycja kieruje uwagę na szukanie możliwości pomocy w kształtowaniu właściwego systemu poznawczego. Systemu poznawczego, który pozwoli młodym ludziom lepiej rozumieć sytuację i znaleźć najlepszy sposób działania w warunkach, z którymi spotkają się na rynku pracy. Chodzi o dostrzeganie w różnorodności bodźców wielu możliwości działania (coś na podobieństwo affordancji Gibsona). Uważam, że w sytuacji braku stałości w otoczeniu najważniejsze jest kształtowanie w młodych ludziach zróżnicowanego, elastycznego umysłu. Chodzi tu o przygotowanie podmiotu na wiele różnych sytuacji poprzez wskazanie na różnorodność zjawisk rynku pracy, co pozwoli im właściwie zareagować. Uznając modułarną strukturę umysłu (Wyer, 2007), należy zająć się wycinkiem dotyczącym pracy: rynku pracy, kultury pracy, aspiracji życiowych związanych z pracą itp. Zróżnicowanie i elastyczność struktur poznawczych dotyczących tej dziedziny ma szansę przygotować młodzież na spotkanie się z bardzo różnorodnymi sytuacjami i przygotowanie sobie odpowiednich wariantów scenariuszy własnych zachowań, które obejmują możliwość zmiany zawodu, miejsca zamieszkania, sposobu starania się o pracę i wymagań jej stawianych.

Dlatego w badaniach koncentruję się na strukturze reprezentacji poznawczych, ich uwarunkowaniach, oraz staram się ująć związek pomiędzy elastycznością struktur a wielowariantowością zachowań ludzi, którzy są w obliczu konieczności opuszczenia systemu edukacji wynikającego z faktu zakończenia edukacji w swojej dotychczasowej szkole i stających „u wrót” rynku pracy.

Hipotezy

Wiele czynności poznawczych opiera się na reprezentacjach umysłowych (Neiser, 1999). Pojęcia tworzą trzon naszej wiedzy o świecie i sobie (Chlewiński, 1999). Maruszewski (2001) rozumienie i wyjaśniania uznaje za jedno z czterech podstawowych funkcji pojęć. Przechowywanie większej ilości informacji i jej uporządkowanie siłą rzeczy prowadzić będzie do lepszej orientacji w sytuacji. Dzięki pojęciom człowiek funkcjonuje ekonomicznie, poznawczo redukując różnorodność danych, które musi przetworzyć. Posiadanie reprezentacji poznawczych pozwala na pomijanie informacji nieistotnych (Bartlett, 1932; Maruszewski, 2001), ułatwia to funkcjonowanie poznawcze i przyspiesza rozpoznawanie potencjalnych zagrożeń i możliwości. Maruszewski (2001) opisuje zjawisko „gotowości percepcyjnej”, będącej jednym z uwarunkowań spostrzegania i rozpoznawania bodźców.

Do głównych czynników wpływających na gotowość percepcyjną należy bogactwo kategorii wykorzystywanych przez podmiot (pojęć), integracja poznawcza systemu kategorii oraz konsekwencje motywacyjne. Aż dwa z tych uwarunkowań stanowią charakterystyki dojrzałego systemu poznawczego w rozumieniu niniejszej pracy. Chlewiński, Falkowski i Francuz (1995) wykazali, że bogata wiedza pozwala na sprawniejsze wnioskowanie przez analogię, czyli dostrzeganie nowych możliwości będących dalekimi konsekwencjami posiadanej wiedzy. Dlatego stawiam hipotezę, że:

- 1) Ważnym zasobem w procesie tranzycji jest rozwinięty system poznawczy dotyczący rynku pracy. Młodzież dokonująca przejścia różnymi ścieżkami tranzycji różni się między sobą pod względem cech formalnych reprezentacji poznawczych dotyczących rynku pracy. Za istotne cechy formalne uważam zróżnicowanie, elastyczność, integrację i trafność pojęć.

W literaturze podkreśla się znaczenie ogólnych zdolności poznawczych jako predyktora rozwoju struktur poznawczych (Strelau, Zawadzki, 2008). Badania Herrnsteina i Murraya (1994) wskazują na silną zależność pomiędzy poziomem zdolności poznawczych (inteligencja) a powodzeniem nauki w szkole. Również w badaniach Ceci i Williams (1997) ustalono korelacje pomiędzy poziomem inteligencji i długością edukacji, opuszczeniem szkoły bez uzyskania dyplomu itp. Wskazuje to, że poziom kończonej szkoły jest powiązany ze zdolnościami poznawczymi danej osoby. Osoby z wyższym wykształceniem mają zazwyczaj lepsze zdolności poznawcze niż osoby, które nie mogły ukończyć szkoły średniej czy wyższej. Badania wskazują, że przekłada się to na sytuację na rynku pracy. Wyższe wykształcenie i dłuższy czas nauki korelują ze zwiększonymi szansami na zatrudnienie i utrzymanie pracy (Hammer, 1999). Dlatego stawiam hipotezę, że:

- 2) Im wyższe wykształcenie, tym bardziej zróżnicowany, zintegrowany i elastyczny jest system pojęć dotyczący rynku pracy (rozwój systemu poznawczego na bazie ogólnych uzdolnień).

Badania Chlewińskiego, Falkowskiego i Francuza (1995) pokazują, że eksperci posiadają bardzo bogaty system poznawczy dotyczący tylko dziedziny, w której są specjalistami. Nie towarzyszy temu rozwój poznawczy w innych dziedzinach. Pracownicy naukowcy z dziedziny fizyki posiadali mniejszą wiedzę z obszaru humanistyki i odwrotnie – eksperci z zakresu humanistyki nie mieli bogatszej wiedzy z zakresu nauk ścisłych niż przeciętni zjadacze chleba. Wskazuje to na modułowy charakter systemu poznawczego (Wyer, 2007), w którym systemy pojęć (wiedzy) z pewnych dziedzin są lepiej rozwinięte, a inne słabiej. Keil (1991) twierdzi, że zmiany pojęć w jednej dziedzinie nie muszą wywoływać zmian w obrębie innych dziedzin. Modułowość może też przejawiać się różnicami formalnymi struktur poznawczych dotyczących różnych dziedzin. Chi, Fletovitch i Glaser (1981) w swoich badaniach wykazali, że eksperci tworzyli mniejszą liczbę większych klas niż laicy, czyli zwiększali zakres akceptowalnego podobieństwa w ramach pojęcia. U laików granice kategorii były ostre (Murphy i Wright, 1984), co sugeruje wykorzystanie pojęć o strukturze klasycznej. Laicy operowali na zewnętrznych (powierzchnowych) podobieństwach, gdy tymczasem eksperci docierają głębiej (Falkowski, 2003).

Podobnie rzecz ujmuje teoria społeczno-poznawcza (Bandura, 2001). Mischel i Shoda (1999) uważają, że osoba kompetentna w jednej sytuacji może nie być kompetentna w innym kontekście. Autorzy ci odchodzą w teorii osobowości od niezależnych od kontekstu cech. W tej pracy kontekstem jest fakt opuszczenia szkoły i towarzysząca temu bliskość wejścia na rynek pracy i poszukiwania zatrudnienia w określonej sytuacji balansu podaży i popytu panującej na tym rynku.

Ludzie skupiają się na tych dążeniach, które: są (naj)ważniejsze w danej sytuacji (Schlenker i Pontari, 2004). Można więc przyjąć, że obszary wiedzy wyznaczone przez najważniejsze dążenia będą w większym stopniu przedmiotem zainteresowań. Prowadzi to do zbierania większej ilości informacji, ich dogłębnierzego przetwarzania i, co za tym idzie, większej dojrzałości systemu poznawczego w ramach tego obszaru. Nawet środowisko kształcenia, rozumiane jako profil klasy, okazywało się czynnikiem istotnie różnicującym sposób rozwiązywania analogii (Falkowski, 2003). Ponieważ pomimo wspólnych zadań rozwojowych (Super i in., 1996) część młodzieży jest silniej związana z rynkiem pracy poprzez bezpośrednie doświadczenia pracy zarobkowej lub praktyczny charakter kształcenia, można mówić o rozwoju systemu poznawczego na bazie bogatszych doświadczeń. Dlatego stawiam następującą hipotezę:

- 3) System pojęć dotyczący świata pracy jest bardziej trafny u osób ze szkół zawodowych, które spotykają się z większym naciskiem na treści związane z rynkiem pracy w programach kształcenia realizowanych przez ich szkoły, w porównaniu z młodzieżą ze szkół ogólnokształcących.

Jednocześnie przedstawione powyżej tezy w połączeniu z odkryciami dotyczącymi perspektywy czasowej sugerują, że bliskość czasowa zdarzenia będzie zwiększała jego znaczenie dla podmiotu (Zaleski, 1991; 1997). Włączenie jakiegoś zdarzenia w bliską perspektywę czasową intensyfikuje przetwarzanie informacji na jej temat i zwiększa ocenę ich ważności (Zaleski, 1988). Dlatego można postawić też hipotezę, że:

- 4) Bliskość realizacji zadania wpływa na przyspieszenie rozwoju pojęć dotyczących tego obszaru, którego zadanie dotyczy (tu wejścia na rynek pracy; rozwój systemu pojęć na bazie antycypacji potrzeby), i stąd też młodzież klas ostatnich ma pojęcia rynku pracy bardziej zróżnicowane, zintegrowane, elastyczne i trafne.

Problematyka kształtowania systemu poznawczego na podstawie społecznego uczenia się jest bogata (zob. Aronson, 1978; Lipmann, 1926; Bandura, 2001). Dotyczy to kształtowania oczekiwań, budowania standardów i konstruowania celów (Bandura, 2001). Środowisko rodzinne jest powszechnie odbierane jako miejsce nabywania wiedzy społecznej. Jednakże dotychczasowe badania (w dziedzinie ekonomii) znaczenia cech rodziny pochodzenia na szanse szybkiego znalezienia pracy po opuszczeniu szkoły są niespójne. W niektórych z nich wybrane zmienne związane z sytuacją rodziny, takie jak posiadanie zatrudnienia przez rodziców, ich status społeczny czy poziom wykształcenia rodziców, raz okazywały się istotne, a w innych badaniach nie wpływały na skuteczność pierwszego wejścia na rynek pracy (Andrews i in., 2002; Betts i in., 2000; Dolton i in., 1994; Franz i in., 2000; Lassibille i in., 2001; Nielsen i in., 2000; Taylor 2003). Jedno z ostatnich badań w Unii Europejskiej pokazuje, że w krajach Europy Środkowej-Wschodniej zależność między poziomem wykształcenia rodziców i statusu zawodowego ich dzieci po wejściu na rynek pracy jest silniej widoczna niż w krajach zachodnich czy nordyckich (Iannelli, 2003).

Werbanowska (2006) uważa, że przedstawiciele bezrobotnej młodzieży często pochodzą z rodzin niezamożnych, nierzadko tzw. problemowych, w wielu przypadkach jedno z rodziców jest niepracujące (renciści, bezrobotni itp.) lub zagrożone utratą pracy. Opiekunowie tej młodzieży są raczej słabo wykształceni, nie mają też żadnego pomysłu na dorosłe życie swoich dzieci. Dlatego często młodzi ludzie po ukończeniu edukacji pozostają w domu, nie wykazując większej inicjatywy w zakresie własnego usamodzielniania się. Czują się zagubieni, nie wykazują potrzebnej aktywności. Przeszkodą są nie tylko niewystarczające kwalifikacje oraz wiedza o rynku pracy, ale także zbyt niska motywacja do działania, wcześniejsze negatywne doświadczenia, brak dostatecznego kontaktu ze środowiskami pozytywnych oddziaływań.

Istotną część młodych osób bezrobotnych stanowi także młodzież wywodząca się z rodzin korzystających długotrwale z pomocy społecznej, gdzie mamy do czynienia ze zjawiskami wyuczonyj bezradności i bezrobocia dziedzicznego.

W opisanych powyżej środowiskach rodzina nie stanowi ani wzoru, ani wsparcia w procesie usamodzielniania się i podejmowania zatrudnienia. Wywodzą się z nich nierzadko tzw. osoby przedsiębiorcze inaczej, które nauczyły się funkcjonować, opierając się na źródłach finansowych spoza własnego zatrudnienia (np. ciemne interesy, przestępczość, świadczenia pomocy społecznej).

Pomimo niwelowania z czasem wielu zaniechań młodzi z tych środowisk startują na rynku pracy z pozycji znacznie poniżej własnego potencjału (w zakresie przygotowania zawodowego, wiedzy ogólnej, poczucia własnej wartości) (Werbanowska, 2006). Dlatego stawiam hipotezę, że:

- 5) Sytuacja zawodowa w rodzinach, a szczególnie bezrobocie rodziców, wpływa na system pojęć dotyczący rynku pracy (mniej zróżnicowany, mniej elastyczny; rozwój systemu poznawczego na bazie uczenia społecznego) w porównaniu z młodzieżą, której rodzice są w dobrej sytuacji na rynku pracy – posiadają zatrudnienie.

Formalne cechy systemu pojęć przekładają się na sposób rozumienia sytuacji tranzycji. Zgodnie z teorią SCCT (Lent, Brown, Hackett, 2000) subiektywna ocena informacji napływających z otoczenia w kategorii zachęty lub bariery jest uwarunkowana właśnie przez zawartość systemu poznawczego. Czapiński (1976) podkreśla, że istotne są też cechy formalne reprezentacji poznawczych. Tak więc sposób organizacji wiedzy o rynku pracy i jej organizacja przekładają się na emocje (Ekman i Davidson, 1998). Dlatego stawiam hipotezę, że:

- 6) Zróżnicowanie, elastyczność, zintegrowanie i trafność kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy przekłada się na lepsze rozumienie swojej sytuacji, dające poczucie większej kontroli nad sytuacją, co pociąga za sobą uruchamianie bardziej pozytywnych emocji w związku z przejściem z systemu edukacji na rynek pracy.

Potraktowanie powyżej przedstawionych hipotez łącznie pozwala zarysować propozycję wielostopniowego modelu zależności, w którym zmiennymi niezależnymi

mi, jakimi są cechy ścieżki edukacyjnej, sytuacja społeczna i zawodowa rodziców, zmienną pośredniczącą rozumianymi jako cechy formalne pojęć a zmienną zależną: rozumienie własnej sytuacji na rynku pracy przez młodzież dokonującą przejścia z systemu edukacji na rynek pracy.

5.3. Zmienne i ich definicje operacyjne

Zmienne zależne

W tej monografii dotyczącej przejścia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy za zmienne zależne zostały wybrane cechy formalne wybranych pojęć dotyczących rynku pracy. Są to następujące cechy, które zostały szerzej opisane w rozdziale 3:

- zróżnicowanie pojęcia,
- elastyczność pojęcia,
- zintegrowanie pojęcia,
- trafność pojęcia.

W badaniach zmienna dojrzałości systemu poznawczego opisującego rynek pracy została zdefiniowana jako:

1) Zróżnicowanie pojęcia, które można opisać najłatwiej jako brak luk w systemie wiedzy jednostki. Zgodnie z definicją reprezentacji poznawczej powinna zawierać ona wszystkie warunki konieczne i wystarczające do prawidłowej kategoryzacji. Jeżeli jakichś brakuje, podmiot będzie popełniał błędy. System pojęć ma być na tyle bogaty, by zaklasyfikować każdy napotkany przedmiot lub zjawisko. Klasyfikacja to nie tylko przyporządkowanie do jakiejś kategorii, ale także uzupełnianie wiedzy o danym elemencie wiedzą o cechach przynależnych wszystkim desygnatom pojęcia (Bruner, 1978). Polega to na przywoływaniu (w teorii Gibsona dostrzeganiu) informacji koniecznych i wystarczających do wykorzystania danego desygnatu w działaniu. Innymi słowy, pojęcie zróżnicowane jest wtedy, gdy respondenci korzystają z wielu atrybutów pozwalających dobrze opisać desygnaty danej dziedziny, ale także ujmują wielość aspektów poszczególnych pojęć.

Ludzie posiadający zróżnicowany system pojęć potrafią powiedzieć, w jakim stopniu pojęcie charakteryzuje się daną cechą (Osgood, Succi, Tannenbaum, 1953). O każdej z charakterystyk potrafią powiedzieć, czy jest właściwa dla danego pojęcia (czy charakteryzuje pojęcie w małym lub wysokim stopniu). Jeżeli podmiot nie potrafi zadeklarować, czy dany aspekt należy wziąć pod uwagę przy opisie pojęcia – można powiedzieć, że pojęcie to nie jest zróżnicowane lub jest mniej zróżnicowane niż pojęcia u osoby, która wykorzystwała również i ten aspekt w opisie. Innymi słowy, gdy podmiot nie potrafi odnieść charakterystyki do desygnatu, to znaczy, że w systemie występuje luka.

Zajonc (1960) badał zróżnicowanie poprzez prośbę o wygenerowanie określeń przez badanego. W innych badaniach przedstawiano badanym listę, z której mieli wybierać określenia (Woolfolk i in., 1995). W tym przypadku wybrałem tę drugą technikę z uwagi na walor lepszej porównywalności wyników w licznych grupach respondentów. Tym bardziej że zgłaszane zastrzeżenia do stosowania gotowych list określeń (Campbell, Assanand, Di Paula, 2004) w przypadku badań pojęć rynku pracy nie mają dużego znaczenia.

Zadaniem badanego jest wskazać, w jakim stopniu dany atrybut związany jest z pojęciem. Jeżeli badany wskazuje jakąkolwiek wielkość ze skali, przyjmuję, że w treści reprezentacji poznawczej dany aspekt występuje. Nawet jeżeli badany wskazuje zerowe natężenie, to świadczy to o braniu przez niego pod uwagę tego aspektu, a desygnaty powinny charakteryzować się tą wielkością. Przykładem takiej sytuacji jest nietoperz, który żeby nie zostać skategoryzowany jako ptak, jest zwierzęciem latającym, w aspekcie jajorodności musi mieć wartość „zerową”. Innymi słowy, jeżeli charakterystyki desygnatów przyjmują inną wartość niż zerowa, to kategoryzowane przedmioty zostaną zakwalifikowane do innej kategorii.

Tak więc wskazanie przez respondenta w badaniu tylko odpowiedzi *nie wiem* świadczy o braku danego aspektu w reprezentacji, czyli niepełności reprezentacji. Liczba wskazań tej kategorii odpowiedzi przez poszczególnych respondentów dla każdego z badanych pojęć wskazuje na wielkość luki systemu poznawczego. Im więcej pojawia się odpowiedzi „nie wiem”, tym mniej zróżnicowane jest dane pojęcie.

Ponieważ wskaźnikiem jest liczba pominięć odpowiedzi w wielu skalach służących do opisu danego pojęcia, każda osoba charakteryzuje się wielkością od 0 do n (gdzie n =liczba itemów). W tej sytuacji można dane te traktować jako wielkości ze skali przedziałowej i to posiadającej zero absolutne. Według S.S. Stewensa jest to skala ilorazowa (Brzeziński, 1996). W związku z tym możliwe jest przeprowadzenie analizy za pomocą testów analizy wariancji.

Rozkłady liczebności, niestety, rzadko mają rozkład normalny. Dlatego w analizach trzeba uważnie sprawdzać jednorodność wariancji (np. testem Levene'a) i w przypadku jej braku stosować „mocne testy różnicy średnich” (np. Welch, Brown-Forsythe), a dla efektów *post-hoc* test Dunnetta T3 (z biblioteki pakietu statystycznego SPSS PC 14), prawdziwość niektórych hipotez była też analizowana za pomocą kontrastów (Francuz, Mackiewicz, 2005).

2) Elastyczność pojęć jest przeze mnie rozumiana jako średnia geometryczna wskazań dokonanych przez respondenta na liście atrybutów pojęcia. W poprzedniej zmiennej ważna była liczba wykorzystanych atrybutów. W przypadku tej zmiennej liczą się wielkości oszacowań na poszczególnych wymiarach. Jeżeli badany wskazuje dużą wartość tylko jednego aspektu, wszystkim pozostałym przypisując małą wartość, pojęcie jest sztywne. Jeżeli badany wskazuje w wielu aspektach wartości wysokie, to oznacza, że dane atrybuty są ważne. Odnosząc się do definicji elastyczności podanej w rozdziale 3. tej książki, pojęcie, które ma wiele różnych desygnatów, będzie opisywane poprzez wskazanie dużej liczby ważnych atrybutów, tak by opisać

całą różnorodność. Atrybuty zapewne będą łączone na zasadzie alternatywy lub dysjunkcji.

Elastyczność można analizować, biorąc pod uwagę wielkości oszacowań na wszystkich wymiarach użytych do opisu danego pojęcia. Jeżeli respondent, mając do dyspozycji wiele wymiarów opisujących przedmiot poznania, przyznaje wysoką punktację (znaczenie) jednemu lub dwóm wymiarom, a pozostałe uznaje za mało znaczące, to wskazuje, że ma on bardziej schematyczną strukturę poznawczą niż ktoś, kto do opisu desygnatu użył wielu wymiarów, przyporządkowując wielu z nich wysokie oszacowania.

O elastycznym systemie pojęć dotyczącym rynku pracy świadczy też dopuszczenie przez podmiot możliwości zróżnicowania desygnatów w ramach kategorii. Skutkuje to wykorzystaniem większej liczby charakterystyk w opisie danego bodźca lub grupy bodźców, podobnie jak powyżej. Można to zilustrować następującym przykładem: ponieważ znajdowanie pracy może być wynikiem własnej aktywności lub znajomości, lub protekcji innych, to osoby o elastycznej reprezentacji wskażą wszystkie te wymiary jako bardzo dobrze opisujące pojęcie. Osoby posiadające nieelastyczne pojęcia dotyczące rynku pracy koncentrują się tylko na małej grupie przydatnych cech, np. znajomościach, a pozostałe aspekty pojęcia ocenią jako nieważne lub mało ważne (w „Diagnozie społecznej 2007” percepcję społeczną pracy zdefiniowano również jako ważność charakterystyk pracy).

Za wskaźnik liczbowy elastyczności służy średnia geometryczna wartości liczbowej odpowiedzi wskazanych na poszczególnych skalach¹. Dla poprawienia statystycznych parametrów poddano go obróbce matematycznej. W obliczeniach posłużyłem się więc średnią geometryczną odpowiedzi respondenta pochodzących od każdej osoby w opisie danego pojęcia. W wyniku tego zabiegu uzyskałem silną skalę przedziałową z rozkładem zbliżonym do normalnego. Dzięki temu było możliwe poddanie uzyskanych danych analizie wariancji. Procedury obliczeń za pomocą analizy wariancji były takie same, jak w przypadku cechy *zróżnicowania*.

3) Zintegrowanie pojęcia: odkrywanie integracji treści w ramach pojęcia można przeprowadzić za pomocą wielu różnych zabiegów metodologicznych. Wśród nich jest metodologia statystyczna, służąca do redukcji danych, taka jak eksploracyjna analiza czynnikowa lub skalowanie wielowymiarowe (Biela, 1992; Lingoes, 1980). W metodach tych wydobywa się „ukryte” w opiniach respondentów właściwości struktury poznawczej, takie jak liczba wymiarów i wzajemne relacje bodźców. Trudność spójnego uporządkowania danych do wyliczonej struktury odzwierciedlają wskaźniki dopasowania wyliczane dla każdej przestrzeni systematyzacyjnej w programach analitycznych. Stopień uporządkowania danych dotyczących jakiegoś wycinka rzeczywistości odpowiada charakterystyce zwanej przeze mnie „integracją”.

¹ Ponieważ 0 jest modulem mnożenia, zastąpiono go wartością 1, by uniknąć redukcji wyników wynikających z praw matematyki.

Biblioteki programów statystycznych służących do skalowania wielowymiarowego obejmują wiele różnych rodzin narzędzi (MSA, SSA, CM); (Lingoes, 1979). Programy te są wykorzystywane w badaniach psychologicznych analizy poznawczej reprezentacji kategorii produktu (Falkowski, 2002; 2003, s. 115), oraz w analizach behawioralnych (Biela, 1992; Rożnowski, 1992; 1993). Wszystkie one stawiają danym wsadowym podobne wymagania i dają podobne rezultaty. Wymagania nie są duże. Wystarczy posługiwanie się skalą porządkową lub wyższą, a dane muszą wyrażać wzajemne relacje podobieństwa lub preferencji między użytymi do badań bodźcami (Brzeziński, 1996).

W niniejszych badaniach zastosowałem pakiet programów MINISSA i PINDIS ze zbioru niemetrycznych programów Guttmana-Lingoesa (Biela, 1982; 1992; 1995; Borg i Lingoes, 1978; por. Lingoes, 1973; 1979). MINISSA jest programem analitycznym, PINDIS należy do grupy programów dokonujących syntezy informacji opracowanych programami analitycznymi.

Struktura poznawcza pojęcia w skalowaniu wielowymiarowym charakteryzuje się dwoma ważnymi wskaźnikami – współczynnikiem dopasowania struktury o danej liczbie wymiarów do rozkładu empirycznego oraz informacją o położeniu danego itemu w n -wymiarowej przestrzeni psychologicznej. Pozwala to rozpoznać wzajemne relacje poszczególnych itemów. Wskaźniki te są rezultatem zastosowania analizy MINISSA (Biela, 2001). Wskaźniki dopasowania do n -wymiarowego rozwiązania traktuję jako wskaźniki integracji pojęcia. Wzajemna odległość punktów w przestrzeni systematyzacyjnej oddaje treść wymiarów porządkujących struktury.

W pracy zastosowałem wariant programu PIINDIS z określeniem przez badacza punktu centroidalnego – tarczy. W niniejszych badaniach jest nią konfiguracja odwierciedlająca struktury poznawcze pracowników. Dzięki temu wszystkie analizy mają ten sam punkt odniesienia. Z wyliczonych wskaźników wykorzystuję trzy spośród wielu podawanych przez program: wagi wymiarów, wskaźniki podobieństwa konfiguracji i podobieństwa wymiarów (*communalities*). Ponadto korzystam ze standaryzowanych wag wymiarów, które w analizie jakościowej pozwalają wskazać kierunki różnic pomiędzy konfiguracją centralną – tarczą a konfiguracjami poszczególnych grup młodzieży.

Wartości współrzędnych poszczególnych punktów przestrzeni na wymiarach wyliczane przez program PINDIS wskazują na znaczenie poszczególnych wymiarów w każdej z grup i mogą być traktowane jako miary integracji – wymiary o większej rozpiętości wyników (wyższe wagi) oznaczają lepsze różnicowanie przez podmiot skalowanych detali w strukturze pojęć, podobnie jak większa zmienność charakterystyki bodźca przekłada się na większą wagę tego bodźca w procesie kategoryzacji (Goldstone, Medin, Halberstadt, 1997).

4) Trafność pojęć rozumiem, odwołując się do definicji reprezentacji poznawczej Cohena i Murphy'ego (1981, s. 31), jako opis, który jest wierny w stosunku do tego, co reprezentuje. Ponieważ na gruncie nauk kognitywnych badanie relacji pomiędzy treścią reprezentacji poznawczych a rzeczywistością budzi sprzeciw (Fodor, 1998; Rey, 1983; Rips, 1986), to w niniejszej pracy proponuję porównywać ze sobą

pojęcia laików i ekspertów. Badanie trafności polega na ustalaniu relacji pomiędzy reprezentacjami poznawczymi młodzieży a reprezentacjami poznawczymi osób, które można by nazwać praktykami (ekspertami) w dziedzinie rynku pracy. Punkt odniesienia porównań stanowią dla mnie ludzie, którzy przebywają na rynku pracy już jakiś czas i skutecznie na nim funkcjonują – posiadają pracę. Można powiedzieć, że w moich badaniach empirycznych wskaźnikiem trafności pojęć jest zgodność oszacowań poszczególnych respondentów z grupy młodzieży wchodzącej na rynek pracy z uśrednionymi ocenami pochodzącymi od aktualnych pracowników, którzy odpowiadali na identycznie sformułowane pytania lub sformułowania dopasowane do ich sytuacji na rynku pracy dotyczące tej samej rzeczywistości (przedmiotu).

Choć porównanie to dotyczy różnych perspektyw wynikających z różnych pozycji na rynku pracy, to jednak można przyjąć, że jest najlepszym empirycznym wskaźnikiem trafności przekonań dotyczących rynku pracy. Badania pokazują, że bardzo często opinie dotyczące pracy, sposobów zatrudniania itp., podawane przez aktualnych pracowników i pracodawców są ze sobą spójne. Wskazuje to na podobieństwo systemu poznawczego obu tych grup.

Osoby obecne na rynku, aktualnie posiadające pracę – pracownicy – są grupą, która przebywa na rynku pracy już jakiś czas. Ponieważ posiadają pracę, można powiedzieć, że jest to pobyt owocny. Obiektywne kryteria ich sukcesu na rynku pracy, takie jak utrzymanie pracy (Ng, Feldman, 2007), świadczą o funkcjonalności posiadanej przez nich wiedzy o rynku pracy, która pomogła im zdobyć i zachować pracę (Savickas, 1999). Dlatego można traktować tę grupę jako punkt odniesienia we wnioskowaniu statystycznym na temat podobieństwa i różnic pod względem cech formalnych pojęć dotyczących rynku pracy. Wykorzystuję ją zarówno w przypadku analizy struktury poznawczej pojęć w metodologii skalowania wielowymiarowego – tarcza w analizie PINDIS, jak i w analizach średnich, gdzie stanowi dla mnie bazę, do której odnoszę wyniki młodzieży.

W analizie PINDIS ujawniane są relacje pomiędzy strukturami poznawczymi w ramach poszczególnych pojęć uzyskane dla poszczególnych konfiguracji grup badanych w analizie MINISSA (np. uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, uczniowie techników). Dokładny opis skalowania programem PINDIS zawierają prace Borga i Lingoesa (1978) oraz Bieli (2001). Rozmieszczenie i wzajemne relacje poszczególnych punktów w przestrzeni oddaje relacja podobieństwa struktur poznawczych uzyskanych w analizie MINISSA. Można wskazać, które struktury są do siebie podobne, a które są różne. Miarą trafności jest wskaźnik podobieństwa struktur poznawczych. Dlatego współczynniki komunalności można traktować jako wskaźniki podobieństwa (Grochowska, Falkowski, 2008).

W metodologii skalowania wielowymiarowego wskaźnikiem trafności jest wielkość parametru podobieństwa konfiguracji (Z, X_i) lub podobieństwa wymiarów (ZW_p, X_i) (Borg, Lingoese, 1978). W przypadku analiz opartych na średnich i wariancji wyników wykorzystuję testy istotności F, t oraz inne podobne. Nietrafność oznacza wystąpienie różnicy istotnej statystycznie pomiędzy analizowanymi grupami.

Zmienne niezależne

W badaniach skupiam się na zmiennych zależnych o charakterze psychologicznym – właściwościach struktur poznawczych dotyczących rynku pracy oraz wejścia na niego. W tym kontekście za istotne uznałem następujące zmienne niezależne, mogące mieć wpływ na zróżnicowanie, elastyczność, integracja i trafność wybranych pojęć dotyczących rynku pracy:

- 1) Ścieżka tranzycji – typ opuszczanej szkoły. Zmienną tę można interpretować na dwa sposoby: jako wskaźnik ogólnych uzdolnień poznawczych (poziom edukacyjny: zasadnicze, średnie, wyższe), a także jako wskaźnik nasycenia programu nauczania treściami dotyczącymi zawodu i rynku pracy (stopień zawodowości szkół: zawodowe, ogólne).
- 2) Perspektywa czasowa wejścia na rynek pracy (tranzycja niebawem lub za rok).
- 3) Środowisko rodziny pochodzenia w aspekcie doświadczeń rynku pracy przez rodziców.
- 4) Subiektywna ocena przygotowania do pracy wyrażona odpowiedzią na standaryzowane pytanie o to zagadnienie.

Pierwszą zmienną jest rozwój struktur poznawczych określony jako ścieżka przejścia młodzieży z sektora edukacji do świata pracy. W zależności od ścieżki poziom rozwoju poznawczego jest niski: zasadnicze szkoły zawodowe – rynek pracy lub wysoki: studenci magistranci – rynek pracy. Decydujący wpływ ma punkt startowy tej ścieżki – szkoła, którą opuszcza respondent. Ścieżki te określone są poprzez ramy organizacyjne systemu edukacji i zostały opisane w rozdziale 2.

Najwcześniej na rynek pracy wchodzi absolwenci szkół gimnazjalnych. Są to uczniowie, którzy ukończyli 16 lat i nie podjęli nauki w szkołach ponadgimnazjalnych. Z punktu widzenia rozwoju ogólnych uzdolnień ich potencjał należy ocenić najniżej ze wszystkich grup dokonujących tranzycji na rynek pracy. Z racji młodego wieku ich rozwój poznawczy jest na wczesnym etapie. Także ich potencjał rozwojowy nie jest wysoki – na co wskazują trudności z utrzymaniem się w systemie edukacji. Wobec braku czynnika zewnętrznego zmuszającego ich do pozostania w systemie opuszczają go. Siłą rzeczy wchodzi na rynek pracy, choć zupełnie nie są do tego przygotowani. Utrudnia im to dokonanie efektywnej tranzycji. W badaniach grupa ta została pominięta ze względu na trudności z dotarciem do respondentów (duże rozproszenie i mała liczebność przedstawicieli tej grupy) oraz trudności w zrozumieniu przez nich treści badania.

Najniższą wartość zmiennej niezależnej przyporządkowałem absolwentom zasadniczych szkół zawodowych. Respondenci należący do tej grupy są o kilka lat starsi niż uczniowie gimnazjum. Można powiedzieć, że są bardziej dorośli. Zwiększa to prawdopodobieństwo osiągnięcia kolejnych szczebli rozwoju poznawczego, chociaż i tak poziom potencjału poznawczego tej grupy nie jest wysoki. Powszechnie uznaje się, że ten typ wykształcenia odpowiedni jest dla młodzieży słabszej intelektualnie.

Kolejna wartość zmiennej niezależnej dotyczy uczniów liceów profilowanych. Choć w toku nauki posiadają przedmioty zawodowe, to jednak nie uzyskują upraw-

nień zawodowych. Ich pozycja na rynku pracy jest niedookreślona. Mają najczęściej gorsze niż w liceach ogólnokształcących wykształcenie średnie (słabsze oceny na maturze) i brak im uprawnień zawodowych. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że ich sytuacja w świecie pracy będzie zła.

Trzeci poziom zmiennej zależnej odpowiada absolwentom liceów ogólnokształcących. Reprezentują oni grupę 18-19-latków. Ich potencjał poznawczy jest duży, pozwolił im ukończyć dość trudną ścieżkę edukacji w liceum ogólnokształcącym. W stosunku do kolejnych grup badanych charakteryzuje ich głównie niższy wiek.

Czwartą ścieżką jest przejście z techników do świata pracy. Absolwenci tych szkół mają nie tylko zawód, ale także wykształcenie średnie. Uzyskane wykształcenie pozwala im na realizowanie ścieżek kariery nakierowanych na stanowiska specjalistyczne i średniego szczebla kierowniczego.

Piątą ścieżką obejmuje absolwentów policealnych szkół zawodowych. Ta grupa nie jest liczna, ponieważ i szkoły tego typu są nieliczne. Poziom rozwoju intelektualnego pozwolił im ukończyć szkołę średnią. Są o ponad rok starsi od absolwentów szkół średnich.

Szóstą ścieżką dotyczy absolwentów studiów zawodowych. Są to osoby, które uzyskały tytuł inżyniera (nauki techniczne) lub licencjata (nauki społeczne i humanistyczne). Ich potencjał poznawczy okazał się za niski do wejścia na ścieżkę edukacji w ramach studiów magisterskich.

Siódma ścieżka to droga absolwentów studiów magisterskich. Posiadają oni wykształcenie wyższe, co wskazuje na wysoki potencjał rozwojowy.

Ostatnia ścieżka tranzycji dotyczy absolwentów studiów doktoranckich. Ich potencjał intelektualny jest największy. Również wiek życia – najbardziej zaawansowany – wskazuje na tę grupę jako najwyższą wartość zmiennej potencjału. Jednak z racji dużego zróżnicowania wiekowego ludzi dokonujących tranzycji, bardzo zróżnicowanego poziomu doświadczeń z rynkiem pracy oraz małej liczności grupa ta nie została włączona do programu badawczego.

Ze względu na wzajemne przenikanie się stopnia uzawodowienia programu nauczania oraz potencjału poznawczego uczniów z różnych szkół analizy opierają się na rozumieniu tej zmiennej jako skali porządkowej lub słabszej.

Druga zmienna niezależna to perspektywa czasowa do przejścia na rynek pracy. W niniejszych badaniach została ona zdefiniowana jako ostatni (bliskość tranzycji) i przedostatni rok nauki w obecnej szkole (odległość tranzycji). Analizy treści przekonań dotyczących rynku pracy dokonane przez Rożnowskiego i współpracowników (Rożnowski i in., 2007) wykorzystywały ten sposób definiowania operacyjnego i potwierdziły użyteczność takiej definicji operacyjnej.

Trzecia zmienna to środowisko inkulturacji i życia młodzieży. Wchodzenie w kulturę – nabywanie porządku wartości, przyjmowanie wzorców zachowań jako właściwych w pewnych sytuacjach to procesy mające ogromny wpływ na sytuację podmiotu na rynku pracy. Wiąże się to nie tylko z koncepcją kapitału społecznego i kulturowego jednostki (Bańka, 2006a; Bourdieu, 1997; Putnam, 2000), ale także

z osobowością zawodową (Holland, 1997) oraz tożsamością danej osoby (Perwin i John, 2002). Szczególnie doświadczenie porażki na rynku pracy – bezrobocie stanowi element istotny dla przebiegu kariery zawodowej pozostałych członków rodziny (Werbanowska, 2006). Zmienna ta przyjmuje cztery wartości:

- 1) Oboje rodzice pracują.
- 2) Ojciec pracuje, matka nie pracuje.
- 3) Ojciec nie pracuje, matka pracuje.
- 4) Oboje rodzice nie pracują.

5.4. Strategia badań – narzędzie badawcze i procedura badań

Badania młodzieży zostały zaplanowane jako badania w sytuacji naturalnej – na terenie szkoły w trakcie planowych zajęć o tematyce związanej z rynkiem pracy. Najczęściej były to zajęcia z przedmiotu nazwanego „przedsiębiorczość” lub godziny wychowawcze. Studentów badano podczas ćwiczeń przedmiotowych, ponieważ nie mają w programach nauczania przedmiotu przygotowującego do rynku pracy. W trakcie badania obecna była osoba badacza, której zadaniem było zbieranie opinii respondentów, wyjaśnianie wątpliwości oraz obserwacja zachowań osób badanych.

Termin prowadzenia badań został ustalony w sposób gwarantujący aktualność tematu wejścia na rynek pracy. Zgodnie z cyklem nauki był to okres wiosenny, kiedy uczniowie i studenci mają regularne zajęcia w szkołach, ale moment opuszczenia szkoły jest już bliski (2-3 miesiące).

Wszystkie grupy młodzieży były badane takim samym kwestionariuszem, który został skonstruowany specjalnie do tych badań. Dzięki temu uzyskano pełną porównywalność badanej młodzieży z różnych ścieżek tranzycji z systemu edukacji na rynek pracy.

Badanie grupy odniesienia – osoby aktualnie obecne na rynku pracy i posiadające zatrudnienie badano w formie indywidualnego wywiadu kwestionariuszowego.

Skład grupy badanych został zaplanowany w sposób randomizujący zmienne zakłócające. Młodzież pochodziła z różnych lokalizacji (duże, średnie, małe miasta a także ośrodki wiejskie). Także pod względem uczonych zawodów grupa jest zrandomizowana.

Plan badań

Do badań wybrałem populację młodzieży z 12 powiatów województwa lubelskiego². Z każdego powiatu do losowania respondentów wzięto wszystkie obecne

² W badaniach brała udział młodzież z następujących powiatów: Lublin; lubelski; Biała Podlaska; bialski, biłgorajski; Chełm; chełmski, hrubieszowski, parczewski, puławski; Zamość; zamojski.

tam typy szkół ponadgimnazjalnych. W niektórych powiatach oferta oświatowa nie zawiera wszystkich ich typów. Drugim krokiem w ustalaniu próby badawczej było wskazanie konkretnych szkół i klas do wypełniania kwestionariusza. Dokonałem tego w taki sposób, by uzyskać jak największą różnorodność zawodów z każdego powiatu objętego badaniami. Starałem się, aby szkoły wybrane do badań z jednego powiatu były ulokowane w różnych miejscowościach, tak by uzyskać większą różnorodność wyników.

Dyrektorów wybranych szkół zapytałem o zgodę na przeprowadzenie badań. Po opisaniu im celu badania oraz procedury ich przeprowadzenia uzyskałem od nich zgodę. Tylko w przypadku dwóch szkół ponadgimnazjalnych i jednej wyższej odmówiono zgody na ankietyzację.

Badania przeprowadziłem w okresie bezpośrednio poprzedzającym zakończenie roku szkolnego, w marcu i maju. Respondenci znajdowali się więc w bezpośredniej bliskości zakończenia szkoły i wyjścia z systemu edukacji szkolnej. Badania były prowadzone dwukrotnie.

Badania zostały przeprowadzone rok po roku. Pierwszy raz w roku 2005 i powtórzone w 2006 roku. W tym czasie sytuacja na rynku pracy stopniowo się poprawiała. Wzięcie pod uwagę obu badań pozwala zmniejszyć wpływ sytuacji na rynku pracy na opinie młodzieży o nim.

Badania populacji młodzieży przeprowadziłem w formie grupowego wypełniania kwestionariusza badawczego jednocześnie przez całą klasę. Podobną metodologię wykorzystano również w badaniach przygotowujących „Białą księgę młodzieży polskiej”. W ich metodologii sposób ten nazwano „ankietą audytoryjną” (Fatyga, 2005, s. 20). W badaniach pomagali mi profesjonalni ankieterzy, przygotowani do tego badania poprzez udział w specjalnym szkoleniu.

Etapy budowania kwestionariusza

Kwestionariusz został skonstruowany w grupie specjalistów psychologów zajmujących się problematyką młodzieży, psychologią organizacji i zarządzania, poradnictwem zawodowym. W skład zespołu wchodził pracownicy naukowcy, szkolni doradcy, zawodowi socjologowie, zajmujący się badaniami społecznymi rynku pracy, oraz praktycy zatrudnieni w instytucjach rynku pracy. Pochodzili oni z różnych środowisk. Do najważniejszych należą: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Marii-Curie Skłodowskiej, Lubelskie Centrum Edukacji Zawodowej, Miejski Urząd Pracy w Lublinie, Powiatowy Urząd Pracy w Chełmie, Instytut Rynku Pracy.

Pierwsza wersja kwestionariusza została sprawdzona w pilotażu obejmującym 50 respondentów ze wszystkich poziomów edukacji postgimnazjalnej z miasta Lublina. Zebrane uwagi od uczniów szkół średnich i wyższych wskazywały na dobre rozumienie treści pytań i adekwatne odpowiedzi. Dzięki temu zmieniono treść kilku elementów na bardziej zrozumiałą dla młodzieży ze szkół zawodowych.

Opis narzędzia badawczego

Do przeprowadzenia badań i weryfikacji hipotez został skonstruowany specjalny kwestionariusz. Składał się on z kilkudziesięciu pytań eksplorujących różne obszary związane z wejściem na rynek pracy. Pytania dotyczyły planów związanych z przejściem ze szkoły do świata pracy, charakterystyki warunków pracy (preferowanych i najgorszych akceptowanych), opinii dotyczących wiedzy i przekonań na temat rynku pracy oraz danych osobowych respondenta (metryczka). Do analiz w ramach niniejszej pracy wybrano tylko niektóre pytania.

Narzędzie badawcze składało się z pięciu następujących części:

- Plany na przyszłość – plany zawodowe i ocena szans ich realizacji.
- Warunki pracy – preferowane i minimalne warunki pracy.
- Szanse na rynku pracy i obawa przed bezrobociem.
- Wiedza o rynku pracy – wiedza o sytuacji i perspektywach zmian rynku pracy,
- Metryczka – dane demograficzne osób badanych.

Większość zadawanych pytań miała charakter pytań typu likertowskiego ze 100-stopniową skalą odpowiedzi. Na przykład „Jakie jest Twoje ogólne nastawienie związane z poszukiwaniem pracy w przyszłości (0 – pesymistyczne, 100 – optymistyczne)”.

W kwestionariuszu były też itemy z instrukcją, zgodnie z którą badany wskazał jedną lub kilka możliwości z oferowanej kafeterii odpowiedzi: „Która spośród wymienionych obok emocji najlepiej opisuje Twoje odczucia związane z poszukiwaniem pracy w przyszłości (zakreśl tylko jedną emocję poprzez otoczenie kółkiem właściwej litery)”.

Niekiedy pytania miały charakter otwarty i badani byli proszeni o wpisanie odpowiedzi własnymi słowami, np.: „Jakie Twoim zdaniem występują najważniejsze bariery w korzystaniu ze szkoleń?”

W niniejszym badaniu wykorzystuję tylko kilka wybranych itemów kwestionariusza, dotyczących kluczowych pojęć na rynku pracy.

Analiza kluczowych pojęć związanych z rozumieniem rynku pracy dotyczyła następujących reprezentacji poznawczych:

- 1) praca,
- 2) warunki pracy,
- 3) dostępność miejsc pracy,
- 4) zatrudnialność,
- 5) poszukiwanie pracy – sposoby znajdowania pracy,
- 6) bezrobocie.

Ad 1. Sformułowane pytanie dotyczące pojęcia praca brzmiało następująco: „Jak ważne są dla Ciebie następujące aspekty pracy”:

- zajmowanie kierowniczego stanowiska,
- możliwość szybkiego awansu,
- dobre warunki socjalne,

- ciekawa praca,
- dobre zarobki,
- pewność pracy bez obawy o zwolnienie,
- możliwość decydowania o sposobie wykonywania zadań w pracy,
- możliwość decydowania o czasie (godzinach) pracy,
- wyjazdy na kontrakty zagraniczne,
- możliwość udziału w dodatkowych szkoleniach,
- bliskość miejsca zamieszkania do miejsca pracy,
- zgodność wykonywanych zadań z wyuczonym zawodem,
- korzystna forma umowy o pracę.

Rzetelność pytania mierzona współczynnikiem α -Crombacha wynosi $\alpha=0,864$ i można ją uznać za bardzo dobrą (Bryant, King i Smart, 2007).

Podobny sposób badania społecznej percepcji pracy prowadzony był przy okazji Diagnozy społecznej 2007 r.³ (Czapiński, Panek, 2007). W przywołanych badaniach wystąpiły następujące cechy pracy: brak napięć i stresów, duża samodzielność, możliwość rozwoju osobistego, praca zgodna z umiejętnościami, możliwość szybkiego awansu, stabilność zatrudnienia, dogodne godziny pracy, możliwość wykonywania pracy w domu, długi urlop, zajęcia poważane przez ludzi, odpowiednia płaca i in. Można powiedzieć, że istnieje duże podobieństwo pomiędzy obydwooma badaniami.

Ad 2. Pytanie eksplorujące przekonania dotyczące warunków pracy brzmiało: „Do jakich poświęceń byłbyś gotów, aby podjąć pracę?”

- pracować w innym zawodzie niż wybrany,
- pracować za wynagrodzenie znacznie niższe niż oferowane innym za tę samą pracę,
- wyprowadzić się z rodzinnej miejscowości,
- podjąć dodatkowe płatne szkolenia,
- pracować w uciążliwych warunkach (np. hałas, zapylenie),
- dojeżdżać do pracy, nawet gdyby to było uciążliwe,
- pracować na zmiany (więcej niż jedną).

Rzetelność pytania mierzona współczynnikiem α -Crombacha wynosi $\alpha=0,745$ i osiąga poziom satysfakcjonujący.

Takie sformułowanie pytania pozwala dotrzeć do pojęcia *praca* w nieco innym aspekcie niedogodności związanych z pracą. Wzięcie pod uwagę tego aspektu wynika też z faktu, że warunki pracy są jednym z siedmiu podstawowych pytań pozwalających uporządkować obszar poszukiwań pracy w literaturze z zakresu doradztwa zawodowego (Bolles, 1993).

Ad 3. Dla określenia subiektywnego przekonania o wielości oferowanych miejsc pracy konieczne jest zadanie pytania o uwarunkowania oferowania miejsc pracy. Dlatego kolejne pytanie dotyczyło zjawiska popytu na pracę. Nazywam ten aspekt

³ We wcześniejszych badaniach „Diagnozy społecznej” nie były stawiane pytania o społeczną percepcję pracy zawodowej ani o rozwiązania dotyczące równowagi praca–dom.

dostępem do wolnych miejsc pracy. Ma ono postać: „Jak sądzisz, na ile znalezienie pracy zależy od”:

- różnych układów i znajomości,
- rozwoju regionu,
- aktywności poszukującego,
- umiejętności poszukującego,
- stanu gospodarki kraju,
- wiedzy poszukującego,
- działań władz.

Rzetelność pytania mierzona współczynnikiem α -Crombacha wynosi $\alpha=0,832$ i wskazuje na bardzo dobrą właściwość skali.

Podaż pracy to nie tylko liczba zapotrzebowania na pracowników, to także analiza kwestii uwarunkowań powstawania czy oferowania miejsca pracy pracobiorcom (zob. rozdział 4. niniejszej pracy). Poza uwarunkowaniami ekonomicznymi warto też zwrócić uwagę na aspekt subiektywny. Codziennosc wielu polskich firm wskazuje, że dla niektórych kandydatów tworzy się ofertę miejsca pracy, nawet jeżeli nie ma to ekonomicznego uzasadnienia (znajomości). Dla innych jest ona mało dostępna, bo nie dość wkładają wysiłku w dotarcie do pracodawcy poszukującego pracowników. W teorii ekonomicznej wskazuje się na duże znaczenie działań rządu i koniunktury gospodarczej w kształtowaniu popytu na pracę. Dlatego też wszystkie te aspekty zostały umieszczone w treści pytania. Po pilotażu item ten został skrócony, gdyż respondenci nie rozróżniali wpływu władzy samorządowej i rządowej – było im wszystko jedno jaka władza. Respondenci w czasie wypełniania tego pytania często prosili prowadzącego badanie o wyjaśnienie, komentowali item jako powtarzający te same treści i dawali identyczne oceny na obu wymiarach. W tej sytuacji zdecydowałem na uproszczenie treści.

Ad 4. Teorie rynku pracy zakładają, że podstawowym wskaźnikiem szans na otrzymanie angażu jest wysoka zatrudnialność kandydata. Szczególnie w czasach szybkich zmian rynku pracy jest to ważny aspekt (Castells, 2000; Allvin, 2004). Jest ona rozumiana jako zespół kompetencji i cech poszukującego pracy, które są pożądane na rynku i pomagają w znalezieniu zatrudnienia (Fugate, Kunicki, Ashforth, 2004). W Polsce należą do nich kompetencje komputerowe (informatyczne), znajomość języków obcych, dobry zawód (badania preferencji pracodawców). Zatrudnialność związana jest również z oceną własnej skuteczności (Bernston, Naswall, Swerke, 2008). Dlatego młodzież wchodząca na rynek pracy powinna wiedzieć, co jest na tym rynku ważne w sytuacji poszukiwania pracy. Respondentom zadano pytanie w brzmieniu: „Na ile w Twojej ocenie poniższe czynniki poprawiają szanse na znalezienie pracy?”

- kursy, szkolenia umiejętności specjalistycznych (zawodowych, technicznych), np. rachunkowość,
- kursy, szkolenia umiejętności psychologicznych, np. asertywność, komunikacja,

- wyższe wykształcenie,
- studia podyplomowe,
- znajomość języka obcego,
- znajomość obsługi komputera,
- praktyki i staże,
- znajomości,
- możliwość zmiany miejsca zamieszkania,
- odpowiednia prezencja,
- cechy charakteru,
- stan zdrowia,
- posiadanie odpowiedniego zawodu,
- angażowanie się w wolontariat.

Rzetelność pytania mierzona współczynnikiem α -Crombacha wynosi $\alpha=0,913$. Wysoki poziom wskaźnika potwierdza możliwość agregowania zebranych wyników skali. Wymienione charakterystyki powszechnie pojawiają się też w innych badaniach rynku pracy (Rożnowski, 2008). W trakcie pilotażu nie budziły one wątpliwości osób badanych. Jedynym aspektem trudnym do oszacowania przez osoby pracujące (w grupie młodzieży nie pojawiał się ten problem) było zrozumienie, co to jest wolontariat.

Ad 5. Następnym ważnym elementem wiedzy o rynku pracy jest to, jak można znajdować pracę. W teorii Gollwitzer (1999; Gollwitzer i Schaal, 1999) wiedza o konkretnych działaniach, które trzeba podjąć, by osiągnąć cel, jest uważana za bardzo ważny predyktor skuteczności działania. Wiedza ta dotyczy skryptu – reprezentacji zachowania – i jako taka stanowi element ważnych przekonań. W przypadku tranzykcji jest to wiedza na temat konkretnych sposobów poszukiwania pracy. Chodzi zarówno o wiedzę, że jest taki sposób, jak i o to, czy zdaniem badanego warto byłoby z niego skorzystać, ponieważ daje szansę na znalezienie pracy. W kwestionariuszu badawczym zostało to sformułowane w następujący sposób: „W jakim stopniu, Twoim zdaniem, jest prawdopodobne znalezienie pracy za pomocą następujących sposobów”:

- poprzez urząd pracy,
- odpowiedzi na ogłoszenia prasowe,
- odpowiedzi na ogłoszenia internetowe,
- poprzez prywatne firmy pośrednictwa pracy,
- wykorzystanie znajomości,
- osobiste odwiedzanie pracodawców,
- telefoniczne kontakty z pracodawcami,
- zamieszczenie własnego ogłoszenia prasowego,
- zamieszczenie własnego ogłoszenia w Internecie.

Lista ta, moim zdaniem, wyczerpuje główne sposoby starania się o pracę. Rzetelność pytania mierzona współczynnikiem α -Crombacha wynosi $\alpha=0,807$ i zalicza się do wysokich.

Ad 6. Podstawowym pojęciem związanym z rynkiem pracy jest pojęcie *bezrobocie*. Nie jest to tylko przeciwieństwo sytuacji posiadania zatrudnienia, ale zjawisko szersze, o własnej dynamice (Jahoda, 1982). W badaniach poprzez eksplorację przekonań młodzieży dotyczących utrudnień życiowych związanych z bezrobociem starałem się dotrzeć do znaczenia tego pojęcia u młodych ludzi. Starałem się ująć w badaniu jego zarówno ekonomiczne, społeczne, jak i psychologiczne konsekwencje (Manek, 1991). Weryfikowałem, co w byciu bezrobotnym jest dla nich uciążliwe, dlatego zostało zadane pytanie w następującym brzmieniu: „W jakim stopniu następujące czynniki sprawiają, że obawiasz się braku pracy?”

- trudność założenia i utrzymania rodziny,
- konieczność pozostania na utrzymaniu rodziców,
- konieczność mieszkania razem z rodzicami,
- brak możliwości realizacji własnych marzeń pozazawodowych (np. podróże),
- poczucie bycia nikomu niepotrzebnym,
- nuda,
- poczucie własnej bezradności,
- brak możliwości własnego rozwoju,
- konieczność wyjazdu „na zachód za pracę”,
- zajmowanie niskiej pozycji społecznej,
- brak szacunku ze strony innych ludzi,
- obawa przed zapomnieniem umiejętności zawodowych.

Rzetelność pytania mierzona współczynnikiem α -Crombacha wynosi $\alpha=0,922$ i osiąga bardzo wysoki poziom.

Pytanie to pozwala dotrzeć do struktury denotacyjnej bezrobocia szerzej niż tylko przez definicję, że jest to pozostawanie bez pracy. W pilotażu pytanie to nie budziło żadnych wątpliwości respondentów, a uzyskane wyniki wskazywały na różnorodność ujawnianych przekonań.

Odpowiedzi na wszystkie pytania kwestionariusza były szacowane przez respondentów na skali 100-stopniowej o zakotwiczonych biegunach. Skale te były prezentowane graficznie w sposób przedstawiony na poniższym przykładzie:

Jak ważne są dla Ciebie następujące warunki pracy? (przy każdym oceń ważność w procentach, gdzie 0 – zupełnie nieważne, a 100 – maksymalnie ważne)	
zajmowanie kierowniczego stanowiska	0—10—20—30—40—50—60—70—80—90—100 NW

Skala ta silnie zakotwicza badanych w systemie dziesiętnym. Dodatkowo odwołuje się do zrozumiałego wszystkim uczniom systemu procentowego. Dzięki temu odpowiedzi można traktować jako udzielane na silnej skali interwałowej (Brzeziński, 1996), spełniając warunek konieczny analizy statystycznej z pomocą testów parametrycznych (Francuz, Mackiewicz, 2005).

W analizie danych wykorzystano następujące pakiety statystyczne:

- Statistica 7.1,
- SPSSPC 14,
- programy skalowania wielowymiarowego MINISSA i PINDIS z Biblioteki Guttmana-Lingoesa.

Analizy statystyczne oparte na średnich przebiegały zawsze w kilku takich samych etapach:

- Sprawdzenie warunków użycia testu – jednolitości wariancji porównywanych prób (dla analizy wariancji i testów t-Studenta był to test Levene'a).
- Porównanie grup analizą wariancji lub innymi testami parametrycznymi z uwzględnieniem wyników analizy jednorodności wariancji (Brown-Forsyth, Welch, t-studenta) lub analiza kontrastów.
- Testy *post-hoc* w analizie wariancji ujmujące różnice wewnątrz efektów głównych (test Dunnetta T3).

Procedura badawcza

Badania uczniów i studentów prowadzone były w szkołach, do których uczęszczali respondenci w czasie planowych zajęć. Nauczyciele, dokonując wprowadzenia tematyki zajęć, przedstawiali je jako lekcję z przedsiębiorczości – przygotowania do rynku pracy, podczas którego uczniowie dokonają pogłębionej refleksji nad swoją sytuacją w perspektywie bliskiego wejścia na rynek pracy. Na początku każdy z obecnych dostawał do wypełnienia kwestionariusz badawczy. Po rozdaniu kwestionariuszy prowadzący badania wyjaśniał wątpliwości respondentom co do sposobu wypełniania kwestionariusza i interpretacji treści poszczególnych pytań. Respondenci często skarżyli się na rozległość kwestionariusza. Najczęściej jednak wypełniali go w czasie krótszym niż 45 minut. Młodzież ze szkół średnich ogólnokształcących i studenci wypełniali kwestionariusze szybciej niż uczniowie szkół zawodowych. Zbieraniu ankiet od respondentów często towarzyszyła dyskusja z uczniami na temat rynku pracy, ich szans na pracę, planów na przyszłość itp.

Badania pracowników prowadzili ankieterzy z profesjonalnej firmy prowadzącej badania społeczne. Ankieterów tej firmy przeszkolono w zakresie sposobu wypełniania i rozumienia treści kwestionariusza badawczego. Następnie przeprowadzali oni wywiady kwestionariuszowe zgodnie z operatem badań pracowników, tak by uzyskać zróżnicowaną (zrandomizowaną) próbkę populacji pracowników, obejmującą różne poziomy wykształcenia, różne zawody i branże zatrudnienia oraz odpowiednie zróżnicowanie geograficzne.

Opis próby badawczej

Przyjąłem, że badając uczniów i studentów z poszczególnych typów szkół, ocenię przekonania napływających daną drogą na rynek pracy. Oczywiście część absolwentów objętych badaniem pozostanie w systemie edukacji, przechodząc do szkół

wyższego poziomu, jednak dotyczy to głównie liceów. W liceach ogólnokształcących i profilowanych większość absolwentów pozostanie w systemie edukacji. W tej sytuacji badawczej ujmuję przekonania, które będą weryfikowane przez nich dopiero za kilka lat. Zestawienie liczebności respondentów z poszczególnych ścieżek tranzycji przedstawia tabela 5.1.

Tab. 5.1. Liczebność respondentów w poszczególnych kategoriach szkół/uczelni

Typy szkół/uczelni	2005		2006	
	N	%	N	%
Zasadnicze szkoły zawodowe (ZSZ)	211	7,53	229	8,89
Technika (Tech)	890	31,74	690	26,79
Licea profilowane (LP)	532	18,98	560	21,74
Licea ogólnokształcące (LO)	574	20,48	553	21,47
Studium policealne (SP)	102	3,64	100	3,88
Studia licencjackie (SL)	341	12,17	274	10,64
Studia magisterskie (SM)	153	5,46	170	6,60
Ogółem młodzież	2803	100	2576	100
Pracownicy	1198	100	1098	100

Ze względu na zróżnicowanie w świecie pracy ról zawodowych i społecznych wynikających z płci w badaniach kontrolowałem jej wpływ poprzez wyrównanie liczebności w grupie respondentów. Pod względem płci próba wykazuje duże zrównoważenie. Zmienna płci nie będzie wpływała zakłócająco na analizowane wyniki. Wpływu tej zmiennej nie będę tu analizował. Zainteresowanych odsyłam do badań Rożnowskiego i in. (2007).

6. Struktura kluczowych pojęć rynku pracy u młodzieży wchodzącej na ten rynek

W wielu badaniach empirycznych wykazano, że ten sam przedmiot może być różnie widziany przez dwoje ludzi posiadających dwie różne struktury poznawcze wytworzone na bazie odmiennych doświadczeń (Bruner, 1978; Falkowski, 1995; Nosofsky, 1986). Z tego powodu, chcę zająć się analizą struktury poznawczej tych samych pojęć u różnych grup młodzieży. Do tego celu wykorzystuję bibliotekę programów skalowania wielowymiarowego MINISSA oraz PINDIS.

Za wsad do programu MINISSA posłużyły trójki danych zawierające współczynniki korelacji pomiędzy itemami w ramach każdego z analizowanych pojęć. Współczynniki te stanowią wskaźniki podobieństwa (similarity) danych charakteryzujących grupy badanych. Osobne obliczenia współczynników korelacji były zrobione dla charakterystyki ścieżek przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy i grup wyróżnionych ze względu na emocje.

Liczba wymiarów i współczynniki dopasowania są wskaźnikami integracji struktury poznawczej. Pojęcia dobrze uporządkowane będą charakteryzować się prostą strukturą, rozumianą jako optymalna liczba wymiarów (około dwóch), oraz wskaźnikami dopasowania lepszymi niż wartości kryterialne.

Istotne wskaźniki, które są, moim zdaniem, ciekawe w analizie zagadnienia, to wskaźniki dopasowania danych empirycznych do modelu. W wykorzystanych analizach są to: *Guttmana-Lingousa wskaźnik alienacji* (Guttman-Lingoes' Coefficient of Alienation – *G-LA*) oraz wskaźnik *stresu Kruskala* (Kruskal's Stress – *KS*). W literaturze przedmiotu podaje się, że wskaźnik alienacji na poziomie $G-LA=0,2$ jest wielkością krytyczną (Biela, 1992; Lingoes, 1973; Rożnowski, 1992). Przy mniejszych wartościach można mówić o dobrym dopasowaniu uzyskanej w analizie struktury do danych empirycznych. Wartości wyższe od kryterialnej sugerują zastosowanie analiz z większą liczbą wymiarów. Wskaźniki dopasowania są wielkościami standaryzowanymi i mogą stać się przedmiotem porównań międzygrupowych. Ujawnione różnice statystyczne są podstawą orzekania, że pomimo osiągnięcia kryterium dopasowania, struktura poznawcza w jednej z grup jest mniej uporządkowana niż w drugiej. Można więc powiedzieć, że pojęcie w tej grupie jest mniej zintegrowane.

Dodatkowo cenną informacją jest treść ujawnionych wymiarów. Związek zawartości treściowej wymiarów, poprzez odwołanie się do teorii psychologicznych, wskazuje konsekwencje wynikające z takiej, a nie innej struktury poznawczej pojęcia. Skutki te ujawniają się w sferze emocjonalno-motywacyjnej lub behawioralnej.

Drugim rodzajem wskaźników, które wykorzystuję w tej analizie, są miary odległości w przestrzeni psychologicznej poszczególnych punktów – reprezentujących poszczególne itemy kwestionariusza badawczego (aspekty, charakterystyki) w strukturach poznawczych danej grupy młodzieży. Tworząc obraz struktury poznawczej jakiegoś pojęcia, program statystyczny wylicza wzajemne usytuowanie itemów w przestrzeni. Pozwala to na nazwanie – identyfikację wymiarów porządkujących daną strukturę. Analiza treściowa itemów usytuowanych na krańcach wymiarów pozwala zrozumieć treść tego wymiaru i go odpowiednio zinterpretować. Analiza lokalizacji punktów w przestrzeni pozwala również na wydawanie sądów dotyczących poszczególnych itemów podobnych do analizy skupień (analiza klasterowa: zob. Marek, Noworol, 1987) – wskazywanie charakterystyk traktowanych jako bardzo podobne do siebie, czyli umiejscowione bardzo blisko siebie w wykreślanej n-wymiarowej przestrzeni, oraz identyfikację charakterystyk traktowanych jak odmienne (niepodobne, niezwiązane ze sobą itp.), a umiejscowianych daleko od siebie.

Trzecim wskaźnikiem przydatnym w analizie struktur poznawczych młodzieży wchodzącej na rynek pracy są informacje płynące z analizy PINDIS. W badaniach młodzieży wchodzącej na rynek pracy założyłem, że osoby pracujące, obecne na rynku pracy już od pewnego czasu, mają system pojęć wsparty doświadczeniem. Ich struktury poznawcze stanowią naturalny punkt odniesienia do porównań z młodzieżą dopiero wchodzącą na rynek pracy. Dlatego wykorzystałem strukturę poznawczą kluczowych pojęć rynku pracy tej grupy jako „tarczę” w analizie PINDIS. Pozwala to zobaczyć, jak w stosunku do pojęć posiadanych przez pracowników lokują się poszczególne grupy młodzieży. Dzięki temu można zidentyfikować tendencje występujących różnic w strukturach poznawczych poszczególnych grup młodzieży.

6.1. Integracja poznawcza kluczowych pojęć związanych z rynkiem pracy u młodzieży

A. Praca

Analiza MINISSA ujawniła, że struktura poznawcza pojęcia *praca* jest we wszystkich grupach badanej młodzieży zorganizowana wokół dwóch wymiarów. Wskaźniki alienacji dla rozwiązań jednowymiarowych we wszystkich szkołach przekraczają wartość kryterialną dla jednego wymiaru ($G-LA > 0,2$) i są niższe od kryterium przy rozwiązaniu dwuwymiarowym. Zmiana wartości współczynników jest znacząca. Tabela 6.1. zawiera zestawienie współczynników dopasowania dla tego pojęcia.

Najbardziej uporządkowana struktura pojęcia *praca* występuje w grupie studentów kończących studia magisterskie ($G-LA=0,116$). Mamy tu do czynienia ze złożeniem dwóch warunków – wysokiego poziomu ogólnych zdolności poznawczych i bliskości wejścia na rynek pracy. Dlatego warto zwrócić szczególną uwagę na to, w których grupach współczynniki dopasowania przyjmują najniższe wartości. Najgorsze dopasowanie deklaracji respondentów do rozwiązania dwuwymiarowego występuje w grupach uczniów przedostatniej klasy studium policealnego ($G-LA=0,173$), przedostatniej klasy zasadniczych szkoły zawodowej ($G-LA=0,168$), przedostatniej klasy liceum profilowanego ($G-LA=0,161$). Wskazuje to na gorszą organizację wewnątrz struktury poznawczej w tych grupach. Sugeruje także, że wpływ odległości czasowej od wejścia na rynek pracy jest czynnikiem istotnym w procesie uporządkowania ram interpretacyjnych służących do rozumienia pracy.

Tab. 6.1. Zestawienie współczynników dopasowania MINISSA dla pojęcia *praca*

Nr	Szkoła	Klasa	Rozwiązanie jednowymiarowe		Rozwiązanie dwuwymiarowe	
			G-L A	K S	G-L A	K S
1.	LO	ostatnia	0,3221	0,2541	0,1521	0,1208
2.		przedostatnia	0,3043	0,2368	0,1433	0,1174
3.	LP	ostatnia	0,2931	0,2459	0,1414	0,1174
4.		przedostatnia	0,3176	0,2726	0,1607	0,1305
5.	Tech	ostatnia	0,3082	0,2443	0,1320	0,1073
6.		przedostatnia	0,3376	0,2748	0,1430	0,1109
7.	ZSZ	ostatnia	0,2912	0,2516	0,1496	0,1217
8.		przedostatnia	0,5295	0,4364	0,1682	0,1368
9.	SP	ostatnia	0,3078	0,2695	0,1201	0,0914
10.		przedostatnia	0,3419	0,2918	0,1732	0,1373
11.	Mgr	ostatnia	0,2453	0,2038	0,1164	0,0932
12.		przedostatnia	0,2843	0,2293	0,1384	0,1159
13.	SL	ostatnia	0,2692	0,2155	0,1216	0,0954
14.		przedostatnia	0,2570	0,2191	0,1347	0,1121

B. Warunki pracy

W przypadku analizy wskaźników dopasowania wyliczonych dla pojęcia *warunki pracy* można przyjąć, że struktura poznawcza pojęcia dla większości młodzieży jest jednowymiarowa (zob. tabela 6.2.). Tylko uczniowie przechodzący na rynek pracy z zasadniczej szkoły zawodowej ($G-LA=0,331$; $G-LA=0,230$) oraz, będący w dalszej perspektywie czasowej tranzycji, uczniowie liceum profilowanego ($G-LA=0,240$), a także studenci magistranci na rok przez ukończeniem studiów ($G-LA=0,228$) mają struktury wymagające większej liczby wymiarów porządkujących. Na plan pierwszy wysuwają się uczniowie zasadniczych szkół zawodowych. W ich przypadku do opisu warunków pracy jeden wymiar to o wiele za mało. W przy-

padku uczniów klas przedostatnich liceów profilowanych i studiów magisterskich zjawisko to jest znacznie słabsze. Warto zwrócić uwagę, że bliskość tranzykcji wiąże się z prostszymi strukturami ($G-LA < 0,20$). W przypadku magistrantów wielkość wskaźnika jest zadziwiająco niska – struktura poznawcza jest bardzo prosta.

Wprowadzenie drugiego wymiaru porządkuje strukturę i obniża znacznie wskaźniki dopasowania programu MINISSA (zob. tabela 6.2.) w większości grup osób badanych. W przypadku rozwiązania dwuwymiarowego wszystkie grupy uzyskują bardzo niskie wartości, co wskazuje, że wyliczone przestrzenie systematyzacyjne bardzo dobrze pasują do zebranych wyników. Także w przypadku tej analizy wskaźniki alienacji i stresu wyliczone dla klas ostatnich wskazują na lepsze dopasowania niż w przypadku klas przedostatnich (jedyny wyjątek występuje w grupie uczniów z techników).

Tab. 6.2. Zestawienie współczynników dopasowania dla pojęcia *warunki pracy*

Nr	Szkoła	Klasa	Rozwiązanie jednowymiarowe		Rozwiązanie dwuwymiarowe	
			G-L A	K S	G-L A	K S
1.	LO	ostatnia	0,1482	0,1044	0,0049	0,0027
2.		przedostatnia	0,1512	0,1059	0,0254	0,0165
3.	LP	ostatnia	0,1790	0,1273	0,0014	0,0008
4.		przedostatnia	0,2402	0,1676	0,0535	0,0393
5.	Tech	ostatnia	0,1865	0,1414	0,0653	0,0400
6.		przedostatnia	0,1876	0,1193	0,0013	0,0006
7.	ZSZ	ostatnia	0,3306	0,2488	0,0420	0,0263
8.		przedostatnia	0,2295	0,1790	0,1059	0,0813
9.	SP	ostatnia	0,1991	0,1448	0,0497	0,0323
10.		przedostatnia	0,1640	0,1008	0,0898	0,0661
11.	Mgr	ostatnia	0,0031	0,0019	0,0014	0,0008
12.		przedostatnia	0,2275	0,1538	0,0313	0,0183
13.	SL	ostatnia	0,1320	0,0907	0,0060	0,0034
14.		przedostatnia	0,1948	0,1447	0,0573	0,0390

C. Dostępność miejsc pracy – popyt na pracę

W przypadku analizy pojęcia *dostępność miejsc pracy* także dominuje rozwiązanie jednowymiarowe, współczynniki dopasowania, przedstawione w tabeli 6.3., tylko w dwóch grupach wskazują na konieczność wprowadzenia dodatkowych wymiarów. Badanym rzeczywistość wydaje się prosta. Tylko w dwóch przypadkach, przedostatnich klas: zasadniczej szkoły zawodowej i studium policealnego, nie udało się ich ocen uporządkować za pomocą jednego wymiaru, co wskazuje na bardziej skomplikowaną strukturę poznawczą lub mniejszą integrację wewnątrz reprezentacji poznawczej.

Zastosowanie drugiego wymiaru obniżyło współczynniki dopasowania do poziomu w pełni akceptowalnego we wszystkich grupach. Warto zwrócić uwagę, że

wprowadzenie drugiego wymiaru prawie nie zmieniło wartości współczynników dopasowania w przypadku większości grup, w których był on niski już przy rozwiązaniu jednowymiarowym. Wskazuje to na małą rozpiętość wyników na tym wymiarze, a co za tym idzie, także na małe znaczenie tego wymiaru w organizacji pola systematyzacyjnego.

Podobnie jak w przypadku poprzednio analizowanych pojęć można wskazać perspektywę czasową jako czynnik wpływający na zwiększenie uporządkowania struktur poznawczych. W przypadku zasadniczych szkół zawodowych jest to ogromny przeskok (z $G-LA=0,291$ dla klasy przedostatniej do $G-LA=0,001$ dla klasy ostatniej). Warto podkreślić, że uczniowie tych szkół wcześniej wchodzi na rynek pracy, bo nie kontynuują nauki w trybie dziennym.

Tab. 6.3. Zestawienie współczynników dopasowania dla pojęcia *dostępność miejsc pracy*

Nr	Szkoła	Klasa	Rozwiązanie jednowymiarowe		Rozwiązanie dwuwymiarowe	
			G-L A	K S	G-L A	K S
1.	LO	ostatnia	0,0014	0,0008	0,0013	0,0007
2.		przedostatnia	0,0014	0,0009	0,0013	0,0007
3.	LP	ostatnia	0,0013	0,0008	0,0029	0,0015
4.		przedostatnia	0,1408	0,0811	0,0446	0,0313
5.	Tech	ostatnia	0,1291	0,0880	0,0838	0,0558
6.		przedostatnia	0,0765	0,0556	0,0014	0,0008
7.	ZSZ	ostatnia	0,0012	0,0007	0,0017	0,0009
8.		przedostatnia	0,2905	0,2152	0,1338	0,0975
9.	SP	ostatnia	0,0013	0,0009	0,0014	0,0009
10.		przedostatnia	0,2432	0,1660	0,1001	0,0066
11.	Mgr	ostatnia	0,1303	0,1005	0,0014	0,0008
12.		przedostatnia	0,1788	0,1119	0,0022	0,0014
13.	SL	ostatnia	0,1477	0,1177	0,0012	0,0007
14.		przedostatnia	0,1556	0,1239	0,0012	0,0009

D. Zatrudnialność

W przypadku analizy pojęcia *zatrudnialność*, rozumianego jako cechy pracobiorcy podnoszące jego atrakcyjność na rynku pracy, połowie grup badanej młodzieży wystarczy jeden wymiar, by je uporządkować. Wyliczone wskaźniki dopasowania przedstawiono w tabeli 6.4. Prostsze struktury charakteryzują uczniów liceów ogólnokształcących i profilowanych oraz ostatnich klas studium policealnego, studiów magisterskich i licencjackich. Złożone – dwuwymiarowe struktury charakteryzują przede wszystkim uczniów szkół zawodowych: ZSZ i techników oraz przedostatnich klas studium policealnego studiów magisterskich i licencjackich. Wydaje się, że profil zawodowy edukacji wiąże się z większym zróżnicowaniem przestrzeni psychologicznej rozumienia tego pojęcia wśród młodzieży.

Wprowadzenie drugiego wymiaru porządkującego struktury pozwala ujednoczyć poziom analiz całej młodzieży, jednak trzeba pamiętać, że wymiar ten jest w części grup słabo rozwinięty. Oznacza to, że jego rozpiętość jest mała, a itemy są położone dość blisko siebie.

W przypadku uczniów ostatniej klasy studium policealnego wprowadzenie drugiego wymiaru powoduje wzrost współczynników alienacji i stresu. Wskazuje to na lepsze dopasowanie rozwiązania jedno- niż dwuwymiarowego. Jednowymiarowość rozwiązania sugeruje schematyzm rozumienia pojęcia *zatrudnialność* w tej grupie. Wprowadzenie drugiego wymiaru raczej zakłóca, niż porządkuje strukturę (*G-LA* wzrasta z wartości 0,0013 do wartości 0,0213). Zjawisko to, interesujące samo w sobie, rzadko występuje w analizach. Podkreśla chaos struktury pojęcia *zatrudnialność* w tej grupie. Będzie to przekładać się na negatywne konsekwencje dla rozumienia całości zjawiska przez tę grupę młodzieży.

W przypadku tego pojęcia wpływ perspektywy czasowej jest dość wyraźny. Bliiskość wejścia i lepsze uporządkowanie występują najczęściej razem.

Tab. 6.4. Zestawienie współczynników dopasowania dla pojęcia *zatrudnialność*

Nr	Szkoła	Klasa	Rozwiązanie jednowymiarowe		Rozwiązanie dwuwymiarowe	
			G-L A	K S	G-L A	K S
1.	LO	ostatnia	0,0012	0,0008	0,0333	0,0255
2.		przedostatnia	0,0014	0,0010	0,0326	0,0258
3.	LP	ostatnia	0,0014	0,0010	0,0323	0,0237
4.		przedostatnia	0,2035	0,1837	0,0833	0,0650
5.	Tech	ostatnia	0,2251	0,1714	0,0752	0,0558
6.		przedostatnia	0,1920	0,1481	0,1166	0,0876
7.	ZSZ	ostatnia	0,3265	0,2623	0,1616	0,1293
8.		przedostatnia	0,3316	0,2758	0,1349	0,1142
9.	SP	ostatnia	0,0013	0,0010	0,0213	0,0166
10.		przedostatnia	0,4280	0,3490	0,1216	0,0963
11.	Mgr	ostatnia	0,0013	0,0012	0,0285	0,0218
12.		przedostatnia	0,3015	0,2628	0,0897	0,0720
13.	SL	ostatnia	0,0013	0,0010	0,0356	0,0267
14.		przedostatnia	0,2126	0,1683	0,1562	0,1272

E. Poszukiwanie pracy – sposoby znajdowania pracy

W przypadku analizy wskaźników dopasowania wyliczonych dla pojęcia *sposoby znajdowania pracy*, które przedstawiono w tabeli 6.5., można mówić o dużym podobieństwie struktur w całej grupie młodzieży. Tylko uczniowie będący w dalszej perspektywie czasowej tranzycji – uczniowie studium policealnego (*G-LA*=0,232) oraz przechodzący na rynek pracy z zasadniczej szkoły zawodowej (*G-LA*=0,213; *G-LA*=0,219) – uzyskują współczynniki wyższe od kryterialnego (*G-LA*=0,2). Przy

czym przekroczenie wskaźników dopasowania nie jest zbyt duże. W tym przypadku można przyjąć, że struktura poznawcza pojęcia dla większości młodzieży jest generalnie jednowymiarowa. Wymienione grupy o wyższych współczynnikach mają struktury wymagające większej liczby wymiarów porządkujących.

Warto zwrócić uwagę, że bliskość tranzycji wiąże się z prostszymi strukturami poznawczymi tego pojęcia. Tylko w przypadku uczniów kończących technika prawidłowość ta przyjmuje kierunek odwrotny.

Tab. 6.5. Zestawienie współczynników dopasowania dla pojęcia *sposoby znajdowania pracy*

Nr	Szkoła	Klasa	Rozwiązanie jednowymiarowe		Rozwiązanie dwuwymiarowe	
			G-L A	K S	G-L A	K S
1.	LO	ostatnia	0,1410	0,1067	0,0551	0,0366
2.		przedostatnia	0,1533	0,1151	0,0515	0,0361
3.	LP	ostatnia	0,1330	0,1031	0,0504	0,0376
4.		przedostatnia	0,1533	0,1082	0,0901	0,0773
5.	Tech	ostatnia	0,1671	0,1215	0,0444	0,0330
6.		przedostatnia	0,1223	0,0838	0,0411	0,0287
7.	ZSZ	ostatnia	0,2128	0,1589	0,0629	0,0448
8.		przedostatnia	0,2189	0,1531	0,0898	0,0670
9.	SP	ostatnia	0,1739	0,1318	0,0732	0,0491
10.		przedostatnia	0,2320	0,1730	0,1282	0,1024
11.	Mgr	ostatnia	0,1798	0,1298	0,0973	0,0832
12.		przedostatnia	0,1940	0,1418	0,0313	0,0177
13.	SL	ostatnia	0,1477	0,1177	0,0510	0,0377
14.		przedostatnia	0,1556	0,1239	0,0155	0,0115

F. Bezrobocie

Analizując pojęcie *bezrobocie* w aspekcie liczby wymiarów je strukturyzujących w umysłach młodzieży przygotowującej się do wejścia na rynek pracy z różnych typów szkół, widać wyraźnie, że rozwiązanie dwuwymiarowe jest najlepszym rozwiązaniem. Tabela 6.6. przedstawia wskaźniki dopasowania wyników empirycznych do uzyskanych w analizie MINISSA struktur. W przypadku rozwiązań jednowymiarowych wszystkie grupy charakteryzowane są wskaźnikami wyższymi niż kryterium ustalone przez autorów tej metody ($G-LA < 0,2$). W przypadku wprowadzenia drugiego wymiaru wszystkie wskaźniki dopasowania osiągnęły poziom zadowalający, znacznie polepszając wartość współczynników. Dla uczniów zasadniczych szkół zawodowych wskaźnik ten jest najwyższy ($G-LA = 0,183$), co wskazuje, że wewnętrzne zróżnicowanie struktury w tej grupie jest największe. Jest to ciekawe, ponieważ ta grupa reprezentuje typ szkół, w których praca jest najsilniej obecna w treściach programów nauczania.

Można z całą pewnością powiedzieć, że w całej grupie młodzieży przechodzącej z systemu edukacji na rynek pracy struktura poznawcza tego pojęcia charakteryzuje się dużą złożonością, podobnie jak pojęcie *praca* analizowane jako pierwsze. Wskazuje to na specjalną pozycję obu tych pojęć w systemie pojęciowym dotyczącym świata pracy.

Tab. 6.6. Współczynniki dopasowania rozwiązań jedno- i dwuwymiarowych analizy MINISSA dla pojęcia *bezrobocie*

Nr	Szkoła	Klasa	Rozwiązanie jednowymiarowe		Rozwiązanie dwuwymiarowe	
			G-L A	K S	G-L A	K S
1.	LO	ostatnia	0,35461	0,30172	0,15087	0,10980
2.		przedostatnia	0,24022	0,19178	0,11612	0,08967
3.	LP	ostatnia	0,34457	0,29264	0,10717	0,07722
4.		przedostatnia	0,25063	0,21942	0,11180	0,08468
5.	Tech	ostatnia	0,37900	0,32354	0,11439	0,09319
6.		przedostatnia	0,29455	0,25503	0,12887	0,10026
7.	ZSZ	ostatnia	0,33334	0,28684	0,18281	0,15351
8.		przedostatnia	0,46576	0,39034	0,14449	0,10754
9.	SP	ostatnia	0,34322	0,26538	0,15510	0,12424
10.		przedostatnia	0,29556	0,25071	0,13158	0,10693
11.	Mgr	ostatnia	0,36770	0,29064	0,10359	0,08317
12.		przedostatnia	0,25357	0,20865	0,08549	0,06486
13.	SL	ostatnia	0,26445	0,21948	0,11262	0,08934
14.		przedostatnia	0,32577	0,27130	0,15907	0,13219

Podsumowując, należy wskazać, że tylko dwa pojęcia dotyczące świata pracy u młodzieży mają z pewnością strukturę dwuwymiarową. Są to pojęcia kluczowe, związane z dwiema kategoriami sytuacji na rynku pracy: praca i bezrobocie (brak pracy). Pozostałe pojęcia mają strukturę uproszczoną – większość młodzieży posługuje się tylko jednym wymiarem. Zastanawia fakt, że strukturę taką ma też pojęcie *zatrudnialność*, które w świetle teorii rynku pracy także pełni kluczową rolę. Bliskość wejścia młodzieży na rynek pracy współwystępuje z lepszym uporządkowaniem struktur poznawczych. Przekładać się to będzie na uproszczenie przetwarzania sygnałów płynących z rynku pracy oraz szybką kategoryzację sytuacji, nie zapewni jednak skuteczności działania w różnorodnej sytuacji zmieniającego się rynku pracy.

Aby ujednoczyć poziom analiz wszystkich pojęć, w dalszej części pracy korzystam tylko ze struktur dwuwymiarowych, mimo że dla niektórych pojęć dominują rozwiązania jednowymiarowe, a drugi wymiar jest bardzo słabo zaznaczony. Pozwala to w sposób metodologicznie uzasadniony analizować wszystkie grupy młodzieży łącznie. Jest to postępowanie nie tylko uzasadnione statystycznie, ale także psychologicznie.

G. Integracja treści w ramach pojęć w świetle wyników skalowania wielowymiarowego

Warto zwrócić uwagę, że w innych badaniach nad strukturą reprezentacji poznawczych, np. w opisach osób, badacze wykryli 5 wymiarów (Costa i McCrea 1995; Norman, 1976), trzy czynniki (Eysenck, 1994, Perwin i John, 2002). Badania innych zjawisk ujawniły struktury o trzech wymiarach w opisach grup społecznych (Rożnowski, 1992). Także w analizach Osgooda, Suci i Tannenbauma (1957) były to trzy wymiary. Inne badania wykorzystujące skalowanie wielowymiarowe pozwoliły wykryć struktury dwuwymiarowe i jednowymiarowe w sytuacji analizy dóbr konsumpcyjnych (Falkowski, Mackiewicz, Podrażka, 1991/1992; Falkowski, Rożnowski, Witkowski, 1996; Kida, 2008). Wskazuje to na schematyzm sposobu spostrzegania swojej sytuacji na rynku pracy przez młodzież, która tam wchodzi. Słabo rozwinięte struktury reprezentacji poznawczych będą ograniczały możliwości wykorzystania wiedzy w procesach analogii codziennych sytuacji życiowych (Biela, 1991).

Podsumowując wyniki, można wskazać na kilka prawidłowości:

- 1) Poszczególne pojęcia różnią się pod względem cechy *integracja*. Pojęcia *praca* i *bezrobocie* mają wyraźnie strukturę dwuwymiarową, gdy pozostałe w większości grup są porządkowane według jednego wymiaru. Wynika to zapewne z kluczowej roli tych pojęć w systemie wiedzy dotyczącej rynku pracy.
- 2) Poszczególne ścieżki tranzycji charakteryzują różne wielkości wskaźników dopasowania. Wskazuje to na zróżnicowanie struktur poznawczych młodzieży opuszczającej różne szkoły. Można wskazać, że wyniki te potwierdzają postawioną wcześniej hipotezę 1. o zróżnicowaniu młodzieży dokonującej tranzycji pod względem cechy formalnej – integracji wyrażonej przez wielkość wskaźników dopasowania.
- 3) Licealiści najczęściej charakteryzują się bardziej zintegrowanymi strukturami – niskimi wartościami wskaźnika alienacji. Może to być wynikiem bazowania na wiedzy o rynku pracy wyuczzonej teoretycznie, przedstawianej przez nauczycieli jako spójne modele. Brak weryfikacji empirycznej tych modeli w życiu, doświadczeń, które z racji swojej różnorodności zaburzałyby porządek teorii, prowadzi do uzyskiwania niższych wartości współczynnika alienacji i stresu. Warto przywołać tu teorie rewolucji naukowych Kuhna, by wskazać, że jest to proces powszechny i w innych dziedzinach.
- 4) Młodzież ze szkół zasadniczych charakteryzuje się wyższymi wartościami wskaźników alienacji, co sugeruje mniejszą integrację treści w ramach pojęć. Zgodnie z zaleceniami autorów skalowania wielowymiarowego sugeruje to rozwiązania o większej liczbie wymiarów niż dla pozostałych grup. Jednak utrzymujące się wysokie wartości współczynników w analizach o dużej liczbie wymiarów (w tych badaniach były to rozwiązania dwuwymiarowe) sugerują, że mamy w tym przypadku do czynienia raczej z gorszym uporządkowaniem cech pojęcia w strukturze niż z integracją w tej grupie młodzieży w porównaniu z osobami o wykształceniu ogólnym lub wyższym.

- 5) Młodzież z klas ostatnich charakteryzuje się lepszym uporządkowaniem struktury poznawczej – większą integracją treści w ramach poszczególnych pojęć. Wskaźniki alienacji ich przestrzeni systematyzacyjnych są mniejsze. Wyjątkiem jest młodzież z techników, w przypadku której dla jednego pojęcia wystąpiło zjawisko odwrotne – pojęcie *dostępność miejsc pracy* w klasie przedostatniej uzyskało lepszy wskaźnik dopasowania. Uzyskane wyniki pozwalają jednak przyjąć hipotezę 4. za prawdziwą dla integracji treści w ramach pojęć ujętej w analizie skalowania wielowymiarowego.

6.2. Struktura poznawcza pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży

A. Praca (warunki pracy)

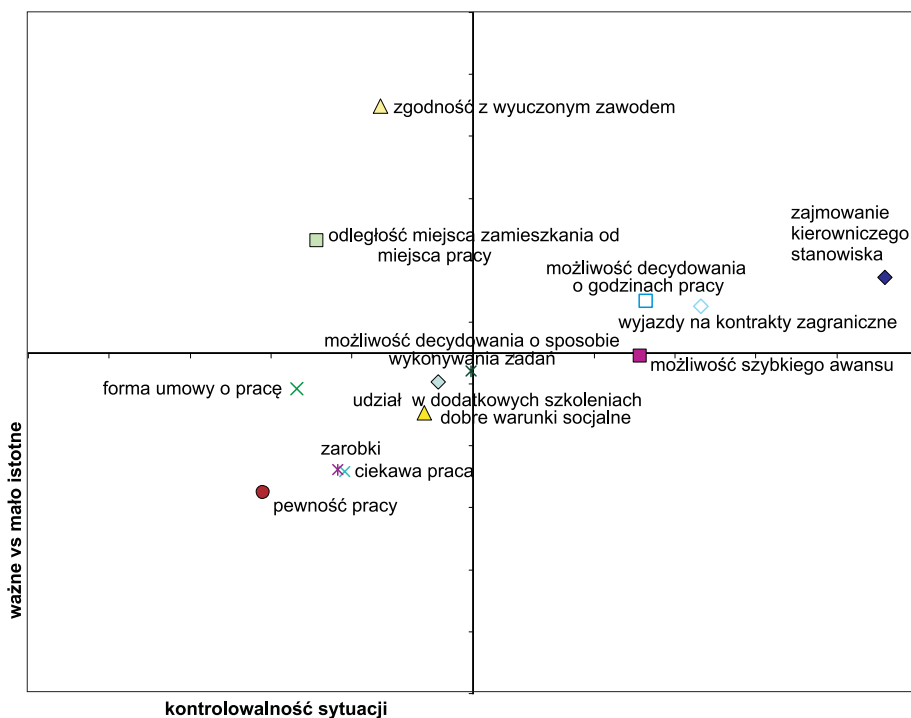
Kluczowym pojęciem związanym z wejściem młodzieży na rynek pracy jest pojęcie *praca*. Młodzież, charakteryzując swoje rozumienie *pracy*, korzysta z dwóch wymiarów. Warto zwrócić uwagę, że w innych badaniach nad strukturą reprezentacji poznawczych, np. opisach osób, badacze wykryli różne liczby wymiarów (Costa i McCrea 1995; Eysenck, 1994; Norman, 1976; Perwin i John, 2002).

Ujawnione w toku badań wymiary można nazwać na podstawie położenia w przestrzeni poszczególnych itemów. Wykres 6.1. przedstawia strukturę poznawczą pojęcia *pracy*. Wymiar pierwszy, na którego krańcach z jednej strony zostały ulokowane: pewność, ciekawość pracy oraz zarobki, a z drugiej strony zgodność z wykonywanym zawodem oraz odległość od miejsca zamieszkania, jest miarą ważności poszczególnych charakterystyk. Pewność pracy, ciekawa praca i zarobki należą do aspektów pracy ocenionych przez młodzież jako najważniejsze. Ich bliskie wzajemne położenie wskazuje na podobieństwo traktowania ich przez młodzież. Warto zwrócić uwagę, że w teoriach motywacji pracy odnoszących się do potrzeb należą one do bardzo różnych klas motywatorów. Dla Maslowa (1970) charakterystyki te dotyczą potrzeby bezpieczeństwa (pewność pracy), potrzeb fizjologicznych (zarobki) oraz potrzeby rozwoju (ciekawa praca). W teorii Herzberga (1968; 1974) charakterystyki te są klasyfikowane zarówno jako motywatory (ciekawa praca), jak i czynniki higieny (płaca i pewność umowy). Wskazuje to na ograniczenia starych teorii motywacji we współczesnej sytuacji rynku pracy.

Na przeciwnym biegunie wymiaru lokują się aspekty pracy ocenione jako mało ważne. Ich nieduże znaczenie potwierdzają badania pracowników, które wskazują na duży odsetek ludzi pracujących w innym niż wyuczony zawód (33% za: Wciórka, 2006) oraz na znaczną liczbę osób zatrudnionych w dużych ośrodkach miejskich, poza miastem, regionem pochodzenia.

Drugi wymiar, rozciągający się od itemów: *pewność pracy, forma umowy o pracę, odległość od miejsca zamieszkania* do itemów: *zajmowanie kierowniczego stanowiska, wyjazdy na kontrakty zagraniczne, możliwość decydowania o godzinach pracy, czy możliwość awansu*, wskazuje, że wymiar ten opisuje stopień kontroli sprawowanej przez podmiot w odniesieniu do warunków pracy (kontrolowalność). Awans, decydowanie o czasie pracy czy wyjazd zagraniczny to aspekty silnie kontrolowane przez podmiot. Może on odrzucić ofertę i pracować w dotychczasowych warunkach. Z drugiej strony decyzja pracodawcy o zawarciu umowy o pracę na czas nieokreślony (najwyżej preferowana forma zatrudnienia w Polsce) jest w nikłym stopniu zależna od podmiotu. Choć ludzie preferują umowy stałe, decyzje podejmuje pracodawca w zależności od swoich interesów. Podobnie z miejscem, w którym ma być świadczona praca. To podmiot wyjeżdża tam, gdzie jest praca, by móc ją dostać, a nie pracodawca przenosi miejsca pracy blisko miejsca zamieszkania podmiotu.

Wymiary te dobrze korespondują z wymienionymi przez De Cuyper i De Witte (2008) aspektami pracy podnoszonymi przez pracowników z dużym – małym poczuciem bezpieczeństwa. Według tych autorów część pracowników, dla których bezpieczeństwo pracy jest bardzo ważne, akcentuje w swojej ocenie pracy ryzyko zatrudnienia (skupienie na wymiarze ważności). Z drugiej strony część pracowników



Wykres 6.1. Struktura pojęcia *praca* u młodzieży będącej w bliskiej perspektywie przejścia z systemu edukacji na rynek pracy

akceptująca niepewność pracy koncentruje się na korzyściach, które uzyskuje dzięki zgodzie na elastyczność zachowań (wymiar kontrolowalności). Korzyścią jest głównie zwiększenie elastyczności związku z pracodawcą i poszerzenie zakresu wolności w sytuacji pracy (De Cuyper i De Witte, 2008). Tak więc poszczególne grupy wydają się akcentować inne wymiary struktury poznawczej.

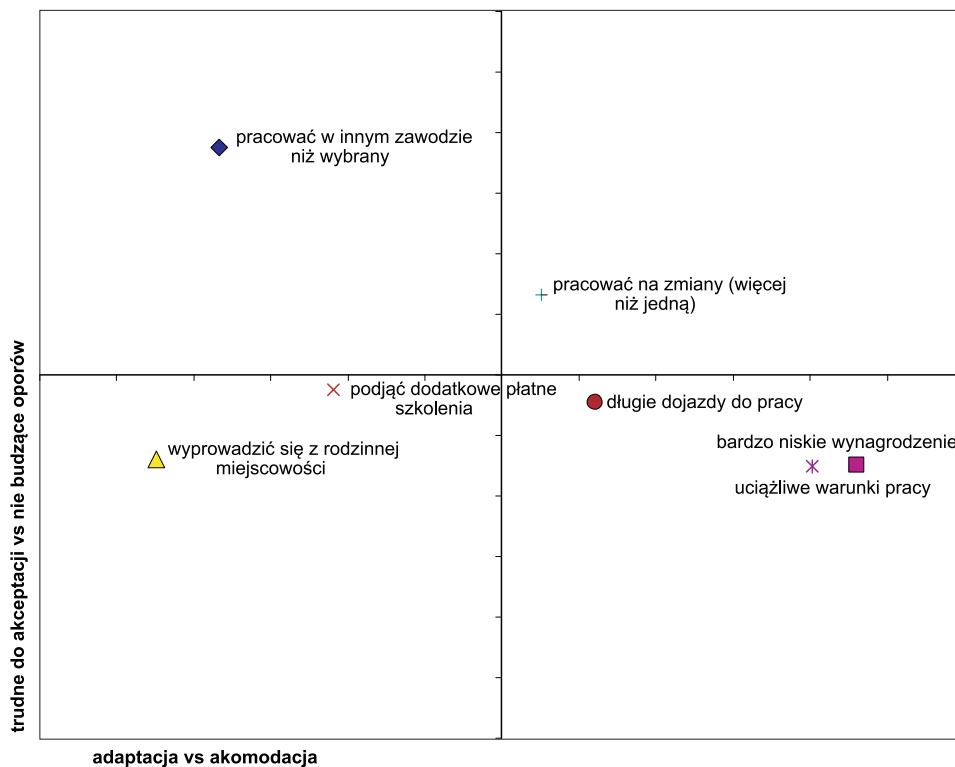
Podobnie w teorii Higginsa występują dwa wymiary strukturyzujące strategie zachowania się ludzi, które nazywane są punktami odniesienia dla *Ja*. Punkty odniesienia dla *Ja powinnościowego*: zwracają uwagę na bezpieczeństwo, odpowiedzialność i unikanie szkód – koncentracja na prewencji. Osiąganiu tych celów towarzyszy uczucie ulgi (Higgins 1996; 1997; za: Perwin, 2002). W tym przypadku można mówić o korzystaniu z ujawnionego w tych badaniach wymiaru *ważność*. Druga orientacja na stany *idealne Ja* koncentruje się na możliwych dokonaniach i osiągnięciach – koncentracja na promowaniu. Osiąganiu tych celów towarzyszy przyjemność. W tym przypadku wymiar kontrolowalności pełni rolę porządkującą. Higgins zakłada, że ludzie różnią się między sobą stopniem koncentracji na poszczególnych poziomach, co przekłada się na różnice w motywacji oraz w sposobie przeżywania porażki i sukcesu. Zjawisko to zostanie omówione szerzej w części poświęconej aspektom emocjonalnym.

Osie ujawnione w analizie MINISSA można odnieść także do podziału sytuacji na dwie grupy: mające charakter losowy oraz te, które mają charakter sprawnościowy. W tych pierwszych osobisty wkład jest mało istotny, gdyż wynik przewidywany nie jest spostrzegany jako zależny od działań podmiotu (lub zależny w małym stopniu) (Rotter, 1989). W sytuacjach sprawnościowych – wynik zależy od podmiotu można mówić o oczekiwaniach, które stanowią znaczący czynnik motywacyjny (Lewin, 1951). W analizie pojęcia *pracy* u młodzieży ten wymiar nazwałem kontrolowalnością sytuacji. Znalezienie pracy wydaje się rozumiane jako sytuacja losowa. Należą do niej takie aspekty jak: forma umowy o pracę, lokalizacja miejsca pracy, ciekawa praca, wysokość wynagrodzeń oraz pewność pracy.

Ponieważ sfera poznawcza przekłada się na mechanizmy motywacyjne (Oettinger, 1997), należy przyjąć, że inne mechanizmy motywacyjne występują, gdy młodzież myśli o awansie, a inne, gdy chodzi o samo znalezienie pracy, gdyż młodzież uznaje, że nie ma znaczenia własny wkład i zaangażowanie.

B. Przystosowanie się do warunków pracy

W tym przypadku struktura poznawcza pojęcia była jednowymiarowa. Jednak z uwagi na kilka grup, w których współczynnik alienacji przewyższał wartość kryterialną (zob. podrozdz. 6.1.), przeprowadziłem analizę dwuwymiarową. Trzeba jednak pamiętać, że w tych grupach wymiar drugi – jest mniej rozwinięty. Wynik tej analizy ilustruje wykres 6.2.



Wykres 6.2. Analiza integracji pojęcia warunków pracy

Dominującym wymiarem jest w tym przypadku wymiar akomodacja – adaptacja. Z jednej strony umieszczone są charakterystyki, które opisują aktywne działania podmiotu: *wyuczenie się nowego zawodu, wyprowadzka z rodzinnej miejscowości, czy podjęcie dodatkowych szkoleń*. Na drugim biegunie wymiaru leżą itemy oddające potrzebę biernego zaakceptowania niewygód wynikających z warunków pracy: *niskie płace, złe warunki fizyczne i chemiczne pracy, dojazdy czy wielozmianowa organizacja pracy*.

Drugi wymiar, który jest opisany z jednej strony przez *uciążliwe warunki pracy, bardzo niskie wynagrodzenia* oraz *wyprowadzenie się z rodzinnej miejscowości*, a z drugiej przez *pracę w innym zawodzie* oraz *pracę na więcej niż jedną zmianę*, sugeruje, że jest to wymiar *akceptowalności*. Badania ankietowe młodzieży wskazują, że niska płaca i złe warunki są trudne do zaakceptowania przez młodzież, za to zmiana zawodu nie stanowi dla nich takiego problemu (Rożnowski i in. 2006; 2007; Wciórka, 2006).

Umieszczenie w przestrzeni systematyzacyjnej blisko siebie bardzo niskich wynagrodzeń i złych warunków pracy sugeruje, że są one podobnie traktowane. Ich

skrajne ułożenie na obu wymiarach nakazuje traktować je jako warunki trudne do zaakceptowania i wymagające dużego wysiłku w dostosowaniu się do nich. W tym kontekście można powiedzieć, że młodzież raczej odrzuci taką ofertę pracy, niż zdecyduje się podjąć wysiłek adaptacji do zaproponowanych, niekorzystnych warunków pracy.

C. Dostępność miejsc pracy

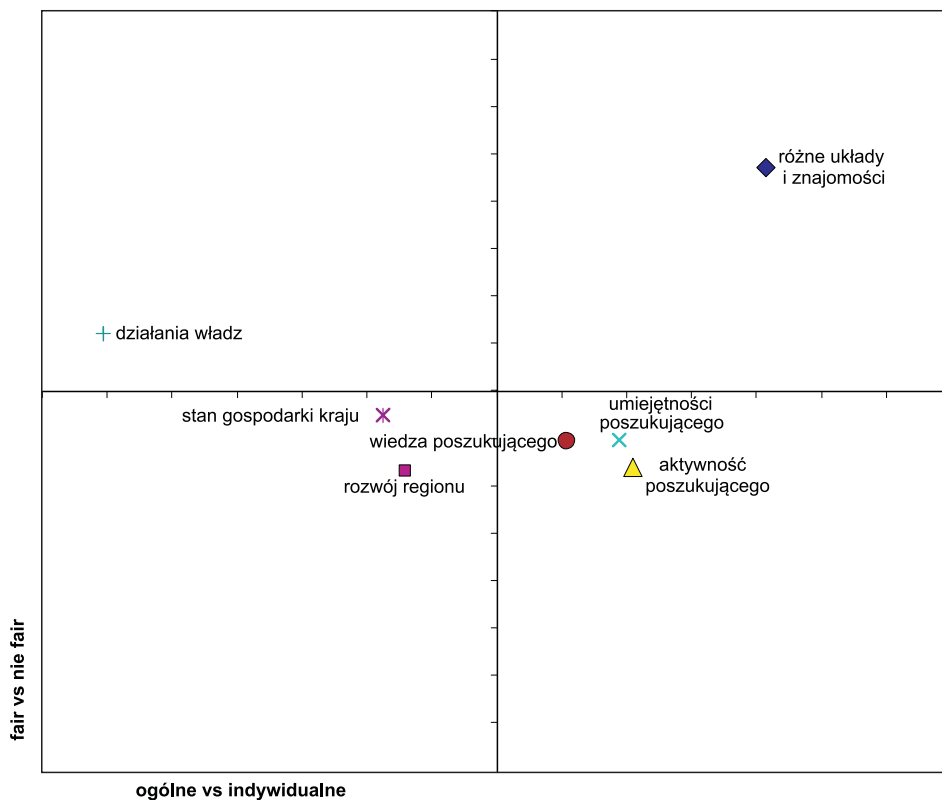
Kolejnym pojęciem wybranym do analizy za pomocą skalowania wielowymiarowego jest pojęcie *dostępności miejsc pracy* (popytu na pracę). Analiza MINISSA wskazuje, że także w tym przypadku można wskazać na dwa wymiary porządkujące przestrzeń psychologiczną denominacji tego pojęcia. Przestrzeń tę przedstawia wykres 6.3. Wartości współczynnika alienacji mieszczą się w przedziale akceptacji we wszystkich grupach badanej młodzieży (zob. podrozdz. 6.1.).

Pierwszy z wymiarów tej struktury opisany jest na krańcach poprzez itemy: *działania władz, stan gospodarki oraz rozwój regionu* na jednym biegunie oraz *różne układy i znajomości*, a także *aktywność własna poszukującego pracy, jego umiejętności* na drugim. Pozwala to nazwać ten wymiar jako uwarunkowania makroekonomiczne – indywidualne.

Drugi wymiar charakteryzuje się mniejszą rozpiętością. Występujące na jego biegunach charakterystyki (*różne układy i znajomości* przeciwstawione *aktywności własnej podmiotu oraz wiedzy i umiejętnościom poszukującego pracy*) sugerują, że chodzi tu o postępowanie odwołujące się do koneksji i znajomości – zachowania nie fair oraz zachowania fair, których wyznacznikiem jest wysoka aktywność podmiotu odwiedzającego pracodawców, zbierającego informacje o rynku pracy i rozwijającego umiejętności związane z poszukiwaniem pracy.

W przypadku tej struktury możemy mówić o dwóch wiązkach podobnych charakterystyk. Pierwsza z nich obejmuje następujące elementy: *wiedza osoby poszukującej, umiejętności osoby poszukującej* oraz jej *aktywność*. Są to charakterystyki odnoszące się do osoby pracobiorcy. Aktywny w tym aspekcie oznacza więc też posiadający wiedzę i umiejętności oraz zwrotnie – posiadanie wiedzy i umiejętności oznacza bycie aktywnym. Zupełnie inaczej rozumiana jest cecha indywidualna, jaką jest posiadanie i wykorzystywanie znajomości, układów. Występuje ona w opozycji do aktywności. Podobnie jak sytuacja, gdy podmiot znajduje pracę dzięki swoim walorom, stoi w opozycji do sytuacji, gdy dostaje ją „po znajomości”.

Druga wiązka składa się z dwóch elementów: *stan gospodarki* oraz *rozwój regionu*. Podkreśla ona znaczenie elementu makroekonomicznego dla popytu na pracę. Ich bliskość wskazuje na podobne rozumienie obu tych uwarunkowań jako „niewidzialna ręka rynku”. Działalność władz badani uznają jako coś odmiennego od działań rynku.

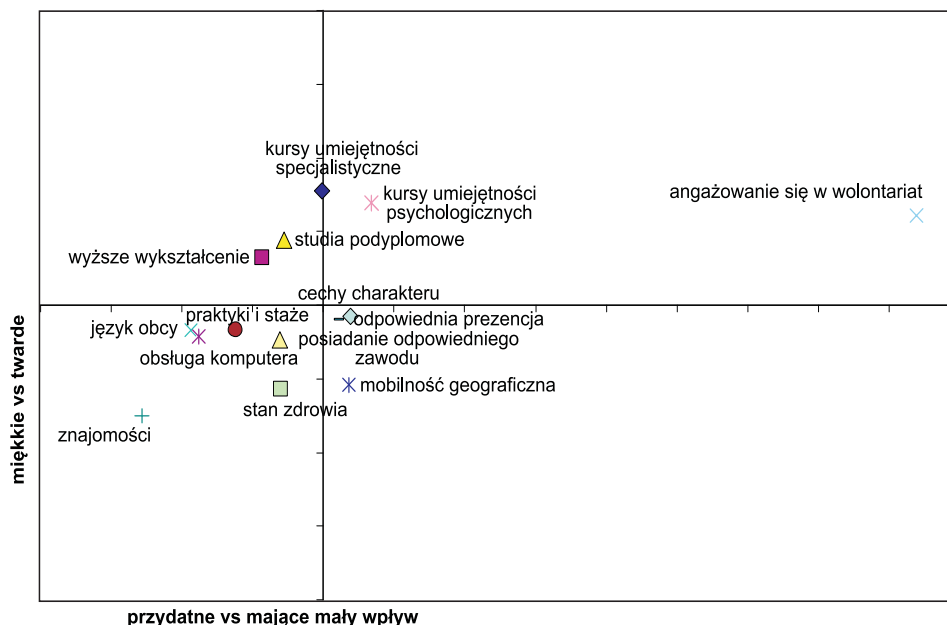
Wykres 6.3. Analiza wymiarów pojęcia *dostępność miejsc pracy*

D. Zatrudnialność

Struktura przestrzeni psychologicznej pojęcia *zatrudnialność* jest bardzo silnie rozciągnięta wzdłuż jednego wymiaru (zob. wykres 6.4. – oś pozioma: wymiar przydatność desygnatów). Dzieje się to za sprawą wolontariatu, który ulokowany został w dużej odległości od pozostałych. Świadczy to, że idea wolontariatu jest obca młodzieży.

Pierwszy z wymiarów układu się od itemu *znajomości, język obcy i obsługa komputera oraz praktyki, staże*. W badaniach pracodawców właśnie te charakterystyki są najczęściej wskazywane jako istotne w procesie selekcji kandydatów (Różnowski i in., 2007; Różnowski, 2007; 2008; Diagnostyka społeczna 2007). Wyniki prowadzonych badań (Różnowski i in., 2006) wskazują, że pracodawcy, prowadząc rekrutację, kierują się informacją z kręgu znajomych z branży oraz własnych pracowników. Potwierdza to opinię, że znajomości są istotnym zasobem w staraniu się o pracę. Znajomości są elementem kapitału społecznego kandydata (Bańka, 2006), który jest istotny przy zatrudnianiu pracowników również w innych krajach europejskich (Ki-

vinen, Ahaola, 1999). Raport „Młodzież 2003” także podkreśla, że zjawisko to jest obecne w opiniach młodzieży wchodzącej na rynek pracy ujawnionych w kolejnych badaniach (Młodzież 2003; 2004).



Wykres 6.4. Wymiary pojęcia *zatrudnialność* u młodzieży przechodzącej z systemu edukacji na rynek pracy

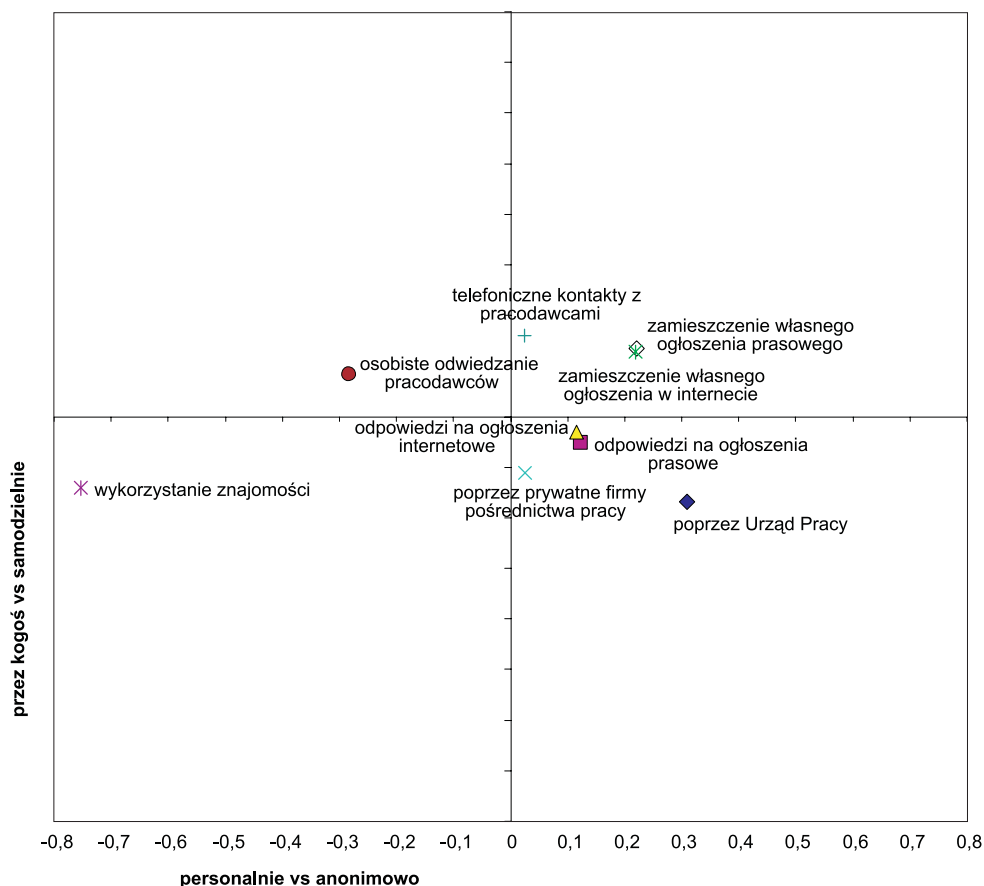
Na przeciwległym biegunie wymiaru lokują się: zaangażowanie w wolontariat oraz ukończenie kursów umiejętności psychologicznych. Biorąc pod uwagę opinie pracodawców co do przydatności tych cech w procesach selekcji (Roznowski i in., 2006; 2007), można powiedzieć, że wymiar ten odwzorowuje stopień przydatności poszczególnych charakterystyk osoby kandydata w kwestii otrzymania pracy.

Wymiar drugi, o znacznie mniejszej rozpiętości, charakteryzują następujące określenia: ukończenie kursów zawodowych lub psychologicznych, wyższe wykształcenie z jednej strony, a z drugiej – znajomości, mobilność geograficzna i stan zdrowia. Można by określić, że jednym z biegunów jest posiadanie udokumentowanej dyplomami i zaświadczeniami wiedzy, a z drugiej charakterystyki miękkie, bardziej subiektywne i relatywne.

E. Poszukiwanie pracy – sposoby znajdowania pracy

Reprezentacja poznawcza *poszukiwania pracy* ma strukturę prostszą niż inne pojęcia dotyczące rynku pracy. Mapę przestrzeni obrazuje wykres 6.5. Gdyby nie współczynniki dopasowania dla zasadniczych szkół zawodowych oraz szkół poli-

cealnych przekraczające wartość kryterialną $G-LA < 0,2$, można by przyjąć rozwiązanie jednowymiarowe. Ten główny wymiar, w przyjętym ostatecznie rozwiązaniu dwuwymiarowym (zob. wykres 6.5.), charakteryzuje się większą rozpiętością. Jest to wymiar, na którego biegunach leżą takie sposoby poszukiwania pracy, jak wykorzystanie znajomości, osobiste odwiedzanie pracodawców, z drugiej strony zaś: zdanie się na urząd pracy, zamieszczanie własnego ogłoszenia w prasie lub Internecie.



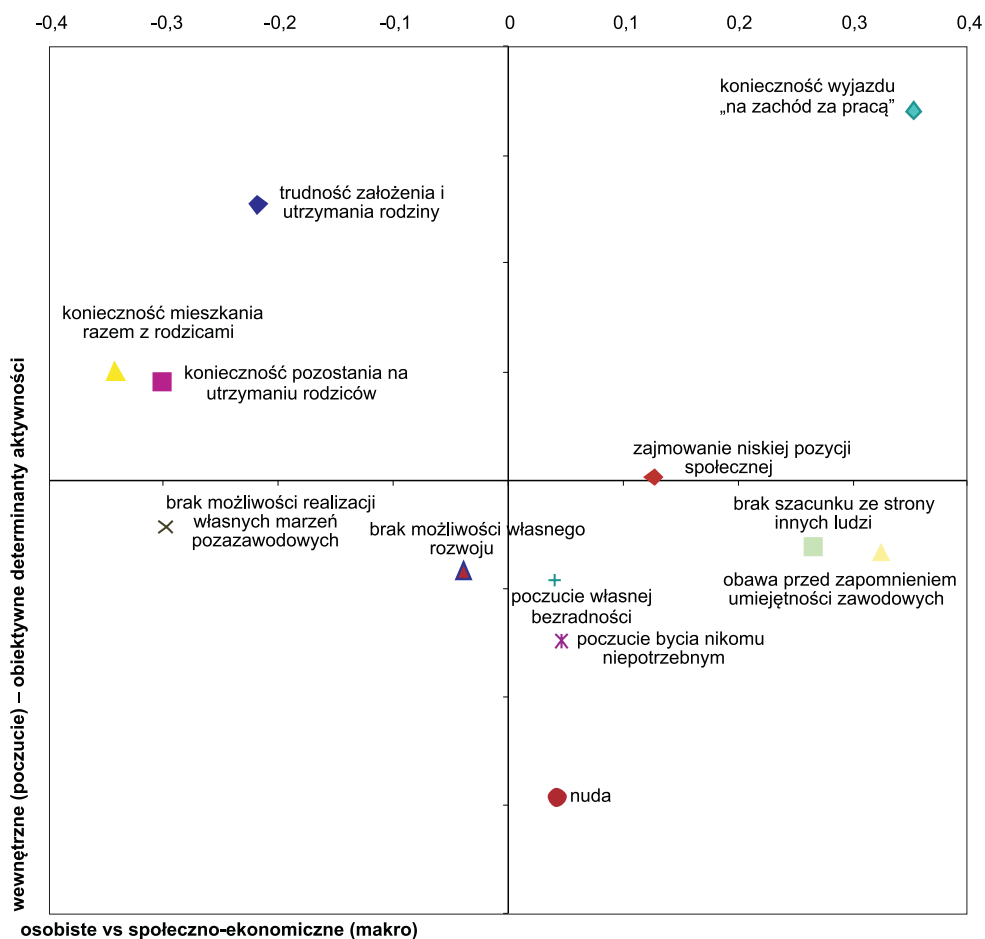
Wykres 6.5. Analiza struktury poznawczej pojęcia metody poszukiwania pracy

Wymiar ten można nazwać personalnym – anonimowym występowaniem wobec potencjalnego pracodawcy. W rejestrach urzędu pracy młody człowiek szukający pracy jest jednym z wielu klientów, najczęściej standardowo wysyłanych, by potwierdzić swoją gotowość do podjęcia pracy. Nawet ogłoszenie zamieszczone w prasie lub w Internecie nie daje szans dogłębnego przedstawienia siebie jako potencjalnego pracownika. Jest się jednym z wielu. Co innego, gdy spotykamy się osobiście z pracodawcą, który dodatkowo jeszcze dostał od naszych wspólnych znajomych jakąś

informację na nasz temat. Podobnie stajemy się konkretną osobą, gdy osobiście od-
wiedzamy pracodawcę – w krótkim czasie stajemy się już mu znani. Przedstawiamy
się wieloaspektowo i nawiązujemy bezpośrednią interpersonalną relację, co zmienia
cały kontekst psychologiczny sytuacji (Aronson, 1987; Brown i Turner, 1981).

F. Bezrobocie

Pojęcie *bezrobocia* jest przez młodzież rozumiane dwuwymiarowo we wszyst-
kich grupach młodzieży wyróżnionej ze względu na ścieżkę tranzykcji. Wykres 6.6.
przedstawia strukturę poznawczą rozumienia tego pojęcia. Rozkład charakterystyk
na obu wymiarach jest podobnie szeroki, co pokazuje podobną wagę obu wymiarów
w organizacji przestrzeni psychologicznej.



Wykres 6.6. Poznawcza struktura pojęcia *bezrobocie* u młodzieży

Wymiar pierwszy przebiega od aspektów wewnętrznych, związanych z różnego rodzaju subiektywnymi ocenami własnych stanów psychicznych (nuda, poczucie bycia niepotrzebnym, poczucie bezradności, obawa przed zapomnieniem umiejętności zawodowych) do aspektów związanych z obiektywnymi trudnościami (szukanie pracy za granicą, trudność w utrzymaniu rodziny, konieczność pozostawania na utrzymaniu rodziców).

Drugi wymiar przebiega od problemów dotyczących mnie i moich najbliższych (konieczność mieszkania z rodzicami, bycie na ich utrzymaniu, niemożność realizowania własnych marzeń, trudności z utrzymaniem rodziny) do problemów związanych z szerszymi relacjami społecznymi (wypadnięcie z zawodu, emigracja, utrata szacunku ze strony innych ludzi czy zajmowanie niskiej pozycji społecznej).

Warto zwrócić uwagę, że w tym kontekście emigracja zajmuje szczególną pozycję. Jawi się jako problem społeczno-ekonomiczny będący obiektywnym przejawem trudności w osiągnięciu sukcesu tranzycji i uzyskania zatrudnienia. Dlatego też ma wysoką wagę na obu wymiarach. Wskazuje to na szerokie uwarunkowania psychologiczne podejmowania emigracji zarobkowej.

Dyskusja

Przeprowadzone badania wskazują, że młodzież z poszczególnych typów szkół nie różni się między sobą treścią wymiarów strukturyzujących pojęcia dotyczące rynku pracy. Jednak poszczególne pojęcia charakteryzują się różną rozpiętością wymiarów. Goldstone, Medin i Halberstadt (1997) uważają, że większą wagę w procesach kategoryzacji ma ta cecha, która jest bardziej zróżnicowana – wymiar o większej rozpiętości. W przypadku pracy i bezrobocia mamy do czynienia ze strukturą o podobnej rozpiętości obu wymiarów. W przypadku innych można mówić o dominacji jednego wymiaru.

Treść głównego wymiaru prawie zawsze odnosi się do ważności, przydatności danego aspektu (Osgood i in., 1957). Można mówić o stopniowaniu funkcjonalności różnych desygnatów w ramach danego pojęcia. Drugi, słabiej rozwinięty wymiar jest związany z kontrolą nad rzeczywistością, własnym sprawstwem (Bandura, 2001; 2002). W tym świetle aspekt porządkujący treść reprezentacji poznawczych ze względu na to, które z desygnatów pojęcia podlegają mojej kontroli i mogę mieć na nie wpływ, oraz te, które są zastane i nie poddają się wpływowi podmiotu, występuje tylko u części młodzieży. Pozostała grupa nie różnicuje sytuacji na rynku pracy w tym aspekcie.

Systematycznie we wszystkich pojęciach młodzież bliższa tranzycji charakteryzowała się bardziej uporządkowaną strukturą reprezentacji poznawczych. Potwierdza to postawioną hipotezę o wpływie perspektywy czasowej na strukturę poznawczą pojęć dotyczących świata pracy, na który wchodzi badana młodzież. Struktury pojęć młodzieży z różnych typów szkół są do siebie podobne i nie jest możliwe wskazanie prawidłowości, które wystąpiłyby we wszystkich grupach badanych. Najczęściej uczniowie ze szkół zasadniczych odbiegają od pozostałych pod względem struktury

poznawczej, bo aż w czterech z sześciu badanych pojęć: *bezrobocie*, *zatrudnialność*, *znajdowanie pracy* i *warunki pracy*.

6.3. Mapa podobieństwa struktur poznawczych młodzieży z różnych ścieżek tranzycji na tle struktur poznawczych osób pracujących

Analiza PINDIS pozwala na wykorzystanie kilku wskaźników do interpretacji wyników. Pierwszy z nich to wagi wymiarów. Goldstone, Medin i Halberstadt (1997) wskazują, że większą wagę w określaniu podobieństwa bodźca do standardu ma ta cecha, która jest bardziej zróżnicowana. To znaczy ta cecha, która w danym zbiorze przyjmuje wartości bardziej zróżnicowane. Podczas przekształceń i dopasowywania konfiguracji do założonego wzorca, program oblicza wagi będące wskaźnikiem zróżnicowania bodźców na danym wymiarze, o które należy zmodyfikować wymiary konfiguracji wsadowych, by uzyskać dobre dopasowania w przestrzeni PINDIS. Wielkość wagi, a dokładnie – jej różnica od wartości neutralnej iloczynu ($W=1$) wskazuje, czy wymiar ten musiał być zwiększony, czy pomniejszony. Wartość zerowa wskazuje, że wymiar ten w konfiguracji wsadowej praktycznie nie istnieje. Szczególnie ciekawa jest informacja o wzajemnej relacji wag poszczególnych wymiarów. Im większa jest różnica pomiędzy wagami, tym – można powiedzieć, że badani silniej akcentują w strukturze wymiar o największej wadze. Na tej podstawie można określić, że dany wymiar w tej konkretnej grupie jest ważniejszy lub mniej ważny niż we wzorcu. Przekłada się to na umiejscowienie konfiguracji w przestrzeni PINDIS.

Kolejny ważny wskaźnik wyliczany przez PINDIS to wartość współczynników podobieństwa (wyjaśnianej wariancji). Im bliższą jedności przyjmuje wartość, tym wskazuje na większe podobieństwo konfiguracji będącej punktem odniesienia i konfiguracji danej grupy. Wskaźniki te analizują podobieństwo całych konfiguracji (ZX), konfiguracji ustrukturyzowanych wymiarami (ZW(I),X(I)) oraz innych, które dotychczas nie posiadały swojej interpretacji. Wartość współczynników oscyluje pomiędzy wartościami 0 – brak zgodności wariancji a 1 – pełne pokrycie się zmienności w grupie stanowiącej tarczę z grupą analizowaną.

A. Praca

W analizie PINDIS w badaniu pojęcia *praca* na plan pierwszy wysuwają się podobieństwa struktury pomiędzy pracownikami a młodzieżą w ogóle. Wskaźniki podobieństwa indywidualnego konfiguracji (Z, X_1) oscylują pomiędzy wartościami 0,32 a 0,84. Dane zostały przedstawione w tabeli 6.7. Wyraźnie widać, że struktury poznawcze młodzieży klas przedostatnich są dużo słabiej dopasowane do struktur pracowników niż uczniów kończących szkoły w najbliższym czasie. Można powie-

dzieć, że bliskość tranzycji uruchamia mechanizmy motywacyjne, które powodują, że zmienia się perspektywa zgodnie z poznawczo-motywacyjną koncepcją percepcji Andrzeja Falkowskiego (1995).

Tab. 6.7. Wskaźniki komunalności PINDIS (z tarczą – pracownicy) dla pojęcia *praca* w różnych grupach młodzieży

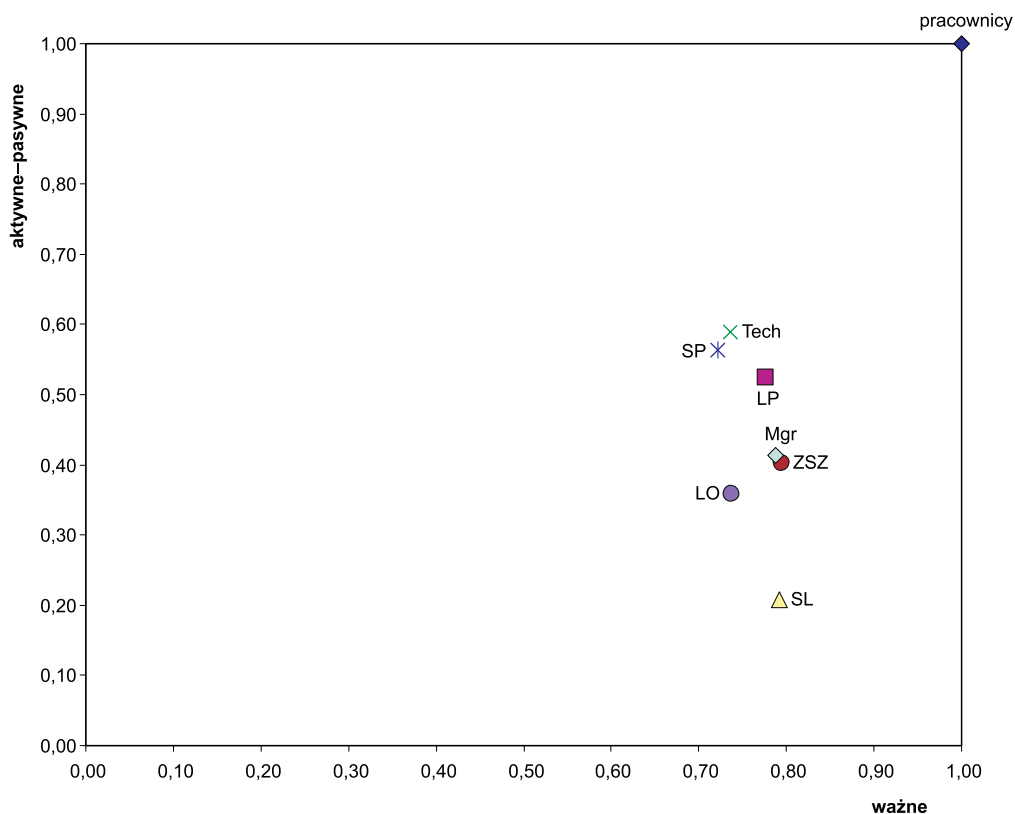
Przekształcane konfiguracje		Z,X(I)	ZW(I),X(I)
LO	klasa ostatnia	0,67	0,67
	klasa przedostatnia	0,65	0,68
LP	klasa ostatnia	0,84	0,88
	klasa przedostatnia	0,63	0,64
Tech	klasa ostatnia	0,82	0,89
	klasa przedostatnia	0,60	0,61
ZSZ	klasa ostatnia	0,79	0,79
	klasa przedostatnia	0,68	0,75
SP	klasa ostatnia	0,78	0,84
	klasa przedostatnia	0,71	0,89
Mgr	klasa ostatnia	0,79	0,79
	klasa przedostatnia	0,49	0,55
SL	klasa ostatnia	0,66	0,67
	klasa przedostatnia	0,32	0,33
ŚREDNIA		0,67	0,71

Tab. 6.8. Znormalizowane wagi wymiarów pojęcia *praca* w analizie PINDIS, gdy pracownicy są tarczą w analizie

Przekształcane konfiguracje		Ważność	Aktywność – pasywność
LO	klasa ostatnia	0,74	0,36
	klasa przedostatnia	0,81	0,14
LP	klasa ostatnia	0,78	0,52
	klasa przedostatnia	0,77	0,20
Tech	klasa ostatnia	0,74	0,59
	klasa przedostatnia	0,75	0,21
ZSZ	klasa ostatnia	0,80	0,40
	klasa przedostatnia	0,65	0,57
SP	klasa ostatnia	0,72	0,56
	klasa przedostatnia	0,62	0,72
Mgr	klasa ostatnia	0,79	0,41
	klasa przedostatnia	0,55	0,50
SL	klasa ostatnia	0,79	0,21
	klasa przedostatnia	0,01	0,57
ŚREDNIA		0,50	0,21

Podobieństwo wymiarów układa się bardzo podobnie jak podobieństwo konfiguracji (ZW_p, X_p). Wyniki wskazują, że młodzież posługuje się nieco innymi wymiarami w opisie pracy niż pracownicy. Niskie wagi wskazują, że wymiar ten jest słabo rozwinięty – dane mają małą rozpiętość w tym wymiarze.

Analiza wag wymiarów wskazuje, że młodzież przecenia znaczenie wymiaru ważności, jednocześnie nie doceniając wagi drugiego wymiaru. Tabela 6.8. przedstawia znormalizowane wagi wymiarów dla pojęcia *praca*. Wszystkie grupy młodzieży klas ostatnich charakteryzują wysokie wagi wymiarów kontinuum ważności (0,72-0,80) oraz dużo niższe wagi dla kontinuum aktywność – pasywność (0,21-0,59). Dysproporcja ta wskazuje, że struktury poznawcze młodzieży silniej akcentują wymiar ważności. Pod względem drugiego wymiaru różnice konfiguracji są niewielkie. Wykres 6.7. przedstawia rozkład różnych typów szkół w przestrzeni w odniesieniu do pracowników.



Wykres 6.7. Podobieństwo struktur poznawczych pojęcia *praca* wśród uczniów różnych typów szkół kończących w nich naukę

B. Warunki pracy

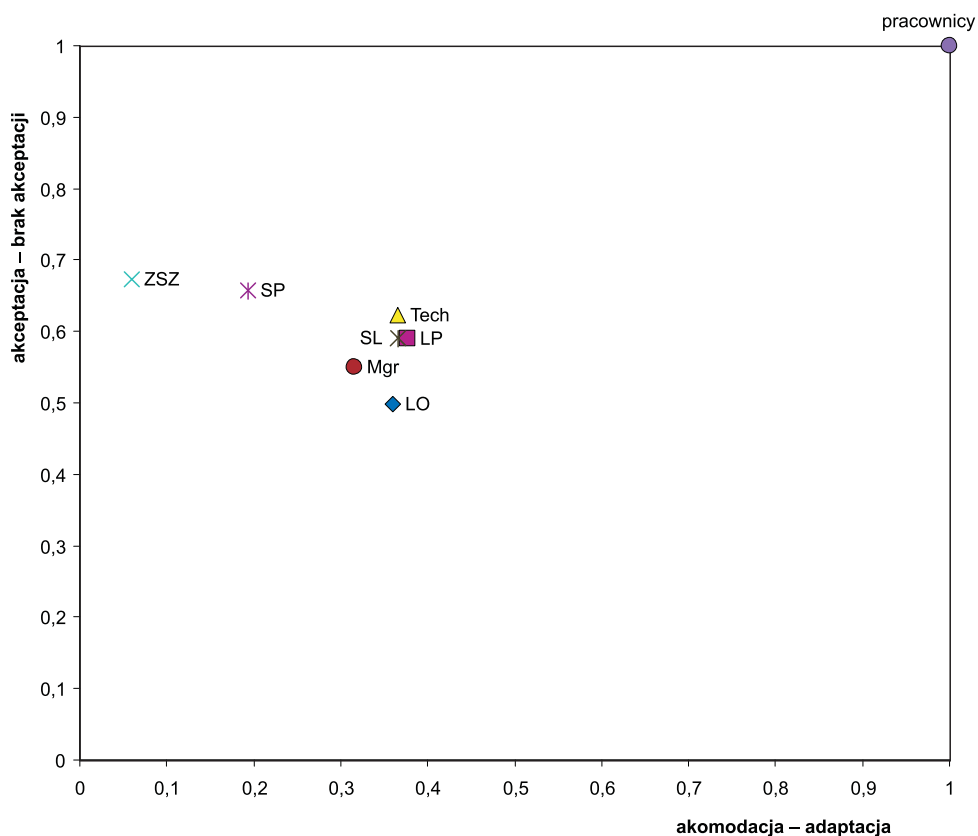
Wskaźniki komunalności wyliczone w programie PINDIS wskazują dość małe podobieństwo struktur poznawczych dotyczących pojęcia *warunki pracy*. Tabela 6.9. zawiera zestaw współczynników komunalności. Najmniejsze podobieństwo do struktur pracowników wykazują uczniowie ostatnich klas zasadniczych szkół zawodowych ($Z, X_1=0,18$) i studiów policealnych klas przedostatnich ($Z, X_1=0,20$) i ostatnich ($Z, X_1=0,27$). Podobieństwo to pozwala przewidywać trafniejsze rozumienie sytuacji na rynku pracy w tych grupach młodzieży.

Mniejsza różnica dzieli pracownicze struktury poznawcze od struktur uczniów przedostatniej klasy zasadniczej szkoły zawodowej ($Z, X_1=0,58$), studentów magistrantów na rok przed ukończeniem szkoły ($Z, X_1=0,46$), uczniów techników ($Z, X_1=0,42$), studentów studiów zawodowych ($Z, X_1=0,41$) oraz uczniów liceów profilowanych ($Z, X_1=0,41$). Grupy te charakteryzują się strukturami, które mogą być nieadekwatne do sytuacji i mogą utrudniać skuteczne znalezienie się na rynku pracy. Akcentują inne charakterystyki pracy, niż to było podkreślane przez pracowników jako wymóg przy podejmowaniu pracy. Jednak wciąż wartości są mniejsze niż wartość środkowa.

Tab. 6.9. Współczynniki komunalności dla pojęcia *warunki pracy* w różnych grupach młodzieży w analizie PINDIS z tarczą ustawioną na aktualnych pracowników

Przekształcane konfiguracje		Z,X(I)	ZW(I), X(I)
LO	klasa ostatnia	0,33	0,38
	klasa przedostatnia	0,32	0,44
LP	klasa ostatnia	0,41	0,49
	klasa przedostatnia	0,51	0,58
Tech	klasa ostatnia	0,42	0,52
	klasa przedostatnia	0,34	0,55
ZSZ	klasa ostatnia	0,18	0,46
	klasa przedostatnia	0,58	0,60
SP	klasa ostatnia	0,27	0,47
	klasa przedostatnia	0,20	0,49
Mgr	klasa ostatnia	0,33	0,40
	klasa przedostatnia	0,46	0,49
SL	klasa ostatnia	0,41	0,49
	klasa przedostatnia	0,34	0,44
ŚREDNIA		0,36	0,49

Kolejnym wskaźnikiem wyliczonym w analizie PINDIS, który pozwala lepiej scharakteryzować strukturę poznawczą, są wagi wymiarów. Znormalizowane wagi wymiarów zostały zamieszczone w tabeli 6.10. oraz graficznie przedstawione na wykresie 6.8.



Wykres 6.8. Rozkład struktur poznawczych pojęcia *warunki pracy* młodzieży w poszczególnych szkołach odniesiony do struktury pracowników jako tarczy

Z danych wynika, że uczniowie ostatniej klasy zasadniczych szkół zawodowych w ogóle nie posługują się wymiarem akomodacja – adaptacja. Wymiar wydaje się w tej grupie nieważny. Podobnie jest też w grupie uczniów przedostatniej klasy studium policealnego.

W analizie ujawnia się zjawisko dużo silniejszego akcentowania wymiaru akceptowalności charakterystyk. We wszystkich grupach wymiar ten okazał się ważniejszy ($M=0,367$) od wymiaru akomodacja – adaptacja ($M=0,118$). Wskazuje to na silny oceniający aspekt organizacji struktury poznawczej tego pojęcia.

Można mówić o wiązce podobnych sposobów organizowania pojęcia, która obejmuje uczniów ostatnich klas szkół średnich (LO, LP, Tech) oraz studentów (Mgr i SL). Te grupy respondentów posługują się bardzo podobnymi strukturami, jednak dość odległymi od tych, które mają aktualnie zatrudnieni pracownicy.

Tab. 6.10. Znormalizowane wagi wymiarów dla pojęcia *warunki pracy* w grupach młodzieży w analizie PINDIS

Przekształcane konfiguracje		Akceptacja- adaptacja	Akceptowalność
LO	klasa ostatnia	0,3596	0,4975
	klasa przedostatnia	0,2832	0,5974
LP	klasa ostatnia	0,377	0,5904
	klasa przedostatnia	0,4499	0,6184
Tech	klasa ostatnia	0,3652	0,6221
	klasa przedostatnia	0,2256	0,7085
ZSZ	klasa ostatnia	0,0603	0,6726
	klasa przedostatnia	0,5619	0,5328
SP	klasa ostatnia	0,1938	0,6572
	klasa przedostatnia	0,0641	0,6971
Mgr	klasa ostatnia	0,3161	0,5503
	klasa przedostatnia	0,4722	0,5167
SL	klasa ostatnia	0,3724	0,5893
	klasa przedostatnia	0,309	0,5852
ŚREDNIA		0,1183	0,367

C. Dostępność miejsc pracy

Wskaźniki komunalności uzyskane wśród młodzieży przechodzącej różnymi ścieżkami do świata pracy zostały przedstawione w tabeli 6.11. Wyniki potwierdzają podobieństwo sposobu rozumienia pojęcia przez młodzież i pracowników. Tylko uczniowie przedostatnich klas zasadniczych szkół zawodowych i słuchacze studium policealnego oraz studenci studiów zawodowych przedostatniego roku mają struktury mało podobne do pracowniczych. Uczniowie ostatnich klas zasadniczych szkół zawodowych lokują się w okolicy środka skali, a w pozostałych grupach wskaźniki znacznie przewyższają wartość 0,5. Wskazuje to na trafność rozumienia pojęcia przez młodzież.

 Tab. 6.11. Współczynniki komunalności dla pojęcia *dostępność miejsc pracy* w różnych grupach młodzieży w analizie PINDIS z tarczą ustawioną na aktualnych pracownikach

Przekształcane konfiguracje		Z,X(I)	ZW(I), X(I)
LO	klasa ostatnia	0,66	0,67
	klasa przedostatnia	0,83	0,83
LP	klasa ostatnia	0,79	0,79
	klasa przedostatnia	0,67	0,68
Tech	klasa ostatnia	0,68	0,68
	klasa przedostatnia	0,76	0,76

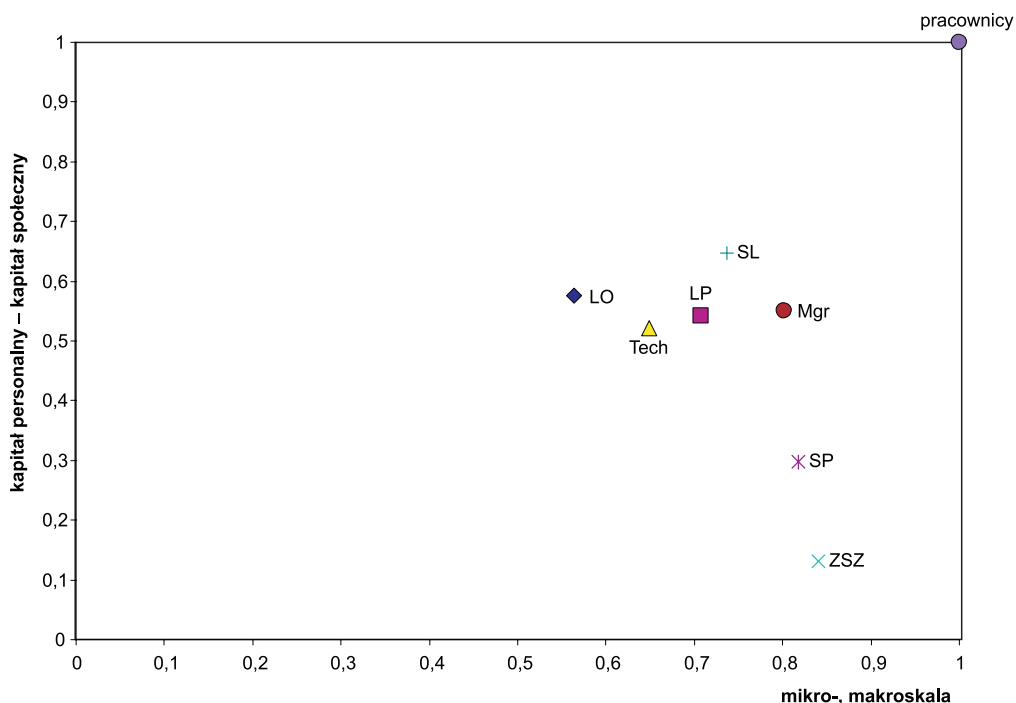
Przekształcane konfiguracje		Z,X(I)	ZW(I), X(I)
ZSZ	klasa ostatnia	0,57	0,72
	klasa przedostatnia	0,34	0,48
SP	klasa ostatnia	0,68	0,76
	klasa przedostatnia	0,40	0,43
Mgr	klasa ostatnia	0,92	0,92
	klasa przedostatnia	0,83	0,87
SL	klasa ostatnia	0,96	0,96
	klasa przedostatnia	0,33	0,39
ŚREDNIA		0,67	0,71

Wagi wymiarów przedstawione w tabeli 6.12. wskazują, że młodzież większym niż pracownicy stopniu akcentuje wymiar kapitału społecznego (znajomości). W przypadku grupy uczniów szkoły zasadniczej różnica wag jest bardzo duża. Dla ostatniej klasy wynoszą one: wymiar W_I – 0,84; wymiar W_{II} – 0,13, a dla przedostatniej odpowiednio 0,69 i 0,06). Wskazuje to na silny związek z teorią rynku pracy akcentującą kapitał ludzki i segmentację na rynku pracy.

Tylko dla klas przedostatnich studentów studiów zawodowych proporcja ta układa się odwrotnie: wymiar kapitał osobisty $W_I=0,30$; wymiar makro – mikro skala $W_{II} = 0,55$, co wskazuje na silniejsze akcentowanie uwarunkowań związanych z makroskalą dla dostępności miejsc pracy (teoria instytucjonalizmu).

Tab. 6.12. Znormalizowane wagi wymiarów dla pojęcia *dostępność miejsc pracy* w grupach młodzieży w analizie PINDIS

Przekształcane konfiguracje		Kapitał osobisty – społeczny	Mikro-, makroskala
LO	klasa ostatnia	0,5841	0,5718
	klasa przedostatnia	0,6854	0,5982
LP	klasa ostatnia	0,7041	0,5430
	klasa przedostatnia	0,7002	0,4388
Tech	klasa ostatnia	0,6421	0,5221
	klasa przedostatnia	0,6970	0,5275
ZSZ	klasa ostatnia	0,8400	0,1319
	klasa przedostatnia	0,6898	0,0559
SP	klasa ostatnia	0,8174	0,2983
	klasa przedostatnia	0,3682	0,5397
Mgr	klasa ostatnia	0,7871	0,5488
	klasa przedostatnia	0,8280	0,4252
SL	klasa ostatnia	0,7363	0,6469
	klasa przedostatnia	0,3020	0,5465
ŚREDNIA		0,4728	0,2374



Wykres 6.9. Relacje podobieństwa struktur poznawczych dotyczących *dostępności miejsc pracy* wśród młodzieży w odniesieniu do struktur pracowników

D. Zatrudnialność

W przypadku *zatrudnialności* struktury poznawcze młodzieży są bardzo podobne do struktur poznawczych pracowników ($MZ, X_1 = 0,74$). Szczególnie wyraźnie widać tę różnicę w grupach uczniów techników ($Z, X_1 = 0,94$). Jednocześnie warto zauważyć, że bliskość wejścia na rynek pracy skutkuje zwiększeniem podobieństwa struktury. Różnica ta w grupie studentów studiów zawodowych (licencjackich i inżynierskich) oraz studentów magistrantów jest bardzo duża. Warto zwrócić uwagę, że grupa studentów studiów zawodowych jest przez pracodawców słabo rozpoznawalna, a co za tym idzie, niechętnie zatrudniana. Studenci z tych szkół muszą więc wykazywać się większym wysiłkiem w procesie znajdowania pracy i muszą przykładąć większą wagę do uzyskania większej zatrudnialności. Z pewnością w grę wchodzi jakiś mechanizm motywacyjny doprowadzający do przewartościowania wymiarów i koncentracji na sukcesie przejścia.

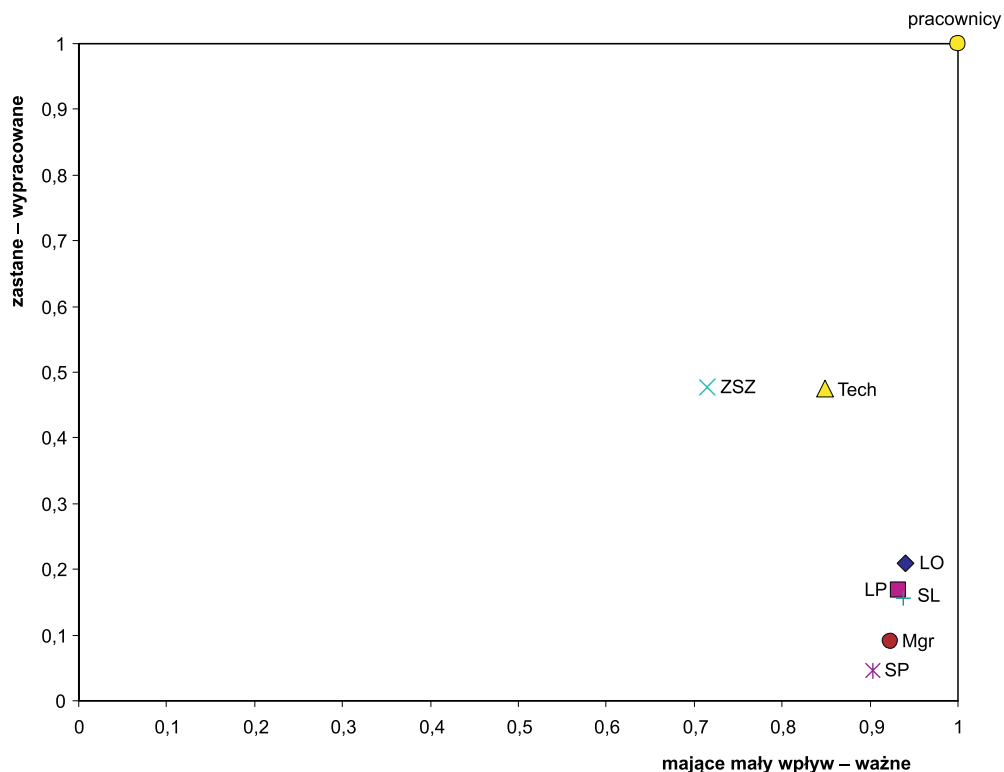
Tab. 6.13. Współczynniki komunalności dla pojęcia *zatrudnialność* w różnych grupach młodzieży w analizie PINDIS z tarczą ustawioną na aktualnych pracownikach

Przekształcane konfiguracje		Z,X(I)	ZW(I), X(I)
LO	klasa ostatnia	0,89	0,93
	klasa przedostatnia	0,74	0,86
LP	klasa ostatnia	0,84	0,90
	klasa przedostatnia	0,90	0,90
Tech	klasa ostatnia	0,94	0,95
	klasa przedostatnia	0,78	0,79
ZSZ	klasa ostatnia	0,73	0,74
	klasa przedostatnia	0,60	0,62
SP	klasa ostatnia	0,71	0,82
	klasa przedostatnia	0,67	0,75
Mgr	klasa ostatnia	0,77	0,86
	klasa przedostatnia	0,48	0,50
SL	klasa ostatnia	0,84	0,90
	klasa przedostatnia	0,43	0,48
ŚREDNIA		0,74	0,79

Jednocześnie widać, że w grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników struktury poznawcze pojęcia są bardzo do siebie podobne, gdy tymczasem wszystkie pozostałe szkoły tworzą odrębną wiązkę. W tym drugim klasterze struktury poznawcze uczniów liceów ogólnokształcących, profilowanych oraz studiów licencjackich wydają się prawie identyczne.

Tab. 6.14. Znormalizowane wagi wymiarów dla pojęcia *zatrudnialność* w grupach młodzieży w analizie PINDIS

Przekształcane konfiguracje		Mające wpływ (ważne)	Zastane – wypracowane
LO	klasa ostatnia	0,9402	0,2096
	klasa przedostatnia	0,9288	0,0343
LP	klasa ostatnia	0,9317	0,1692
	klasa przedostatnia	0,856	0,4139
Tech	klasa ostatnia	0,8485	0,4752
	klasa przedostatnia	0,8439	0,2776
ZSZ	klasa ostatnia	0,7153	0,4772
	klasa przedostatnia	0,6314	0,4685
SP	klasa ostatnia	0,9027	0,046
	klasa przedostatnia	0,6018	0,619
Mgr	klasa ostatnia	0,9233	0,0911
	klasa przedostatnia	0,543	0,4566
SL	klasa ostatnia	0,9333	0,1598
	klasa przedostatnia	0,694	0,0426
ŚREDNIA		0,6691	0,116



Wykres 6.10. Podobieństwo struktur poznawczych pojęcia *zatrudnialność* u młodzieży na tle struktury poznawczej pracowników

Studenci w małym stopniu używają wymiaru pozwalającego różnicować aspekty zatrudnialności zastane od wypracowanych przez siebie. Prawdopodobnie dobra sytuacja rodzinna przekłada się na posiadanie przez nich dużego kapitału kariery i pozwala nie dostrzegać potrzeby samodzielnego wypracowania kapitału zatrudnienia. Z tego powodu nie korzystają z tego wymiaru i nie różnicują cech i sytuacji w tym aspekcie.

Młodzież ze szkół zawodowych, zarówno zasadniczych, jak i techników, wyraźnie silniej korzysta z wymiaru zastane – wypracowane. Może to wynikać z bogatszego doświadczenia na rynku pracy tych grup, ale także gorszego wyposażenia uzyskanego w rodzinie pochodzenia. Znalezienie się na rynku pracy wymaga od nich większego wysiłku i przygotowania się do roli, co przekłada się na zwiększenie wrażliwości w tym aspekcie.

E. Poszukiwanie pracy – sposoby znajdowania pracy

Wskaźniki komunalności analizy PINDIS wskazują na wyraźne podobieństwo pomiędzy strukturami poznawczymi pojęcia *sposoby znajdowania pracy* pracowni-

ków a tymi, które posiadają ludzie młodzi ($0,55 < Z, X_1 < 0,74$). Trzeba też podkreślić, że wszystkie grupy są pod tym względem do siebie zbliżone. Najmniej odległa od pracowników jest struktura poznawcza uczniów przedostatniej klasy liceum profilowanego ($Z, X_1 = 0,74$) i studentów kończących studia magisterskie ($Z, X_1 = 0,68$).

Tab. 6.15. Współczynniki komunalności dla pojęcia *sposoby znajdowania pracy* w różnych grupach młodzieży w analizie PINDIS z tarczą ustawioną na aktualnych pracownikach

Przekształcane konfiguracje		Z,X(I)	ZW(I),X(I)
LO	klasa ostatnia	0,59	0,66
	klasa przedostatnia	0,55	0,65
LP	klasa ostatnia	0,60	0,65
	klasa przedostatnia	0,74	0,78
Tech	klasa ostatnia	0,52	0,64
	klasa przedostatnia	0,64	0,77
ZSZ	klasa ostatnia	0,51	0,64
	klasa przedostatnia	0,55	0,68
SP	klasa ostatnia	0,60	0,63
	klasa przedostatnia	0,59	0,75
Mgr	klasa ostatnia	0,68	0,79
	klasa przedostatnia	0,63	0,71
SL	klasa ostatnia	0,56	0,64
	klasa przedostatnia	0,53	0,70
ŚREDNIA		0,59	0,69

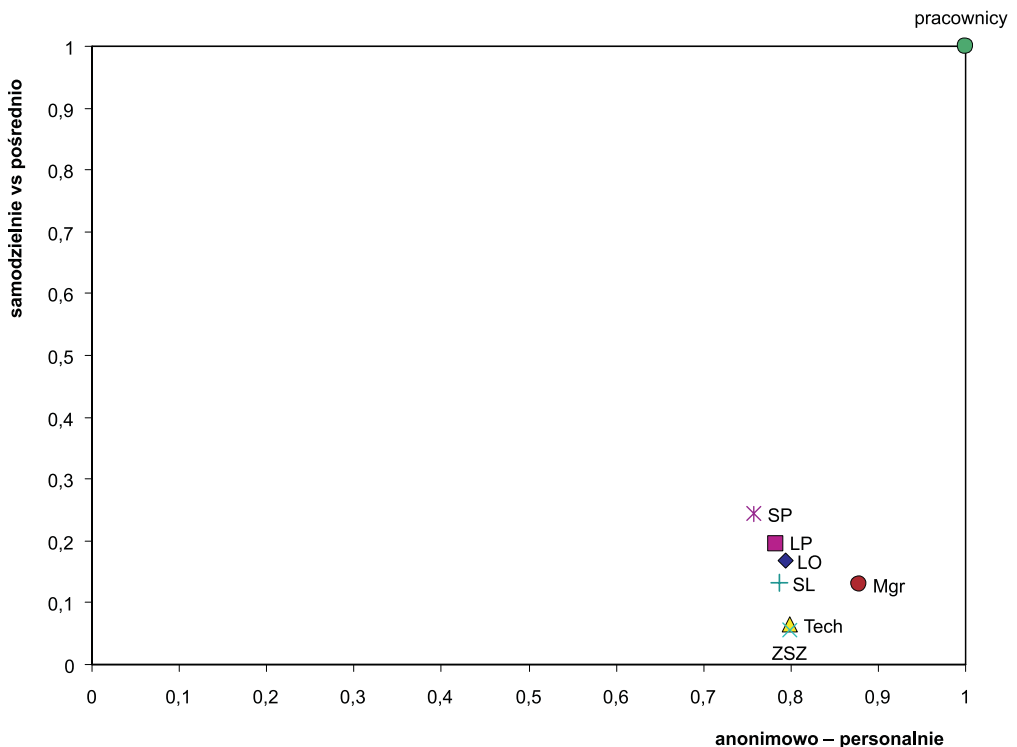
Tab. 6.16. Znormalizowane wagi wymiarów dla pojęcia *sposoby znajdowania pracy* w grupach młodzieży w analizie PINDIS

Przekształcane konfiguracje		Anonimowo – personalnie	Samodzielność – pośrednio
LO	klasa ostatnia	0,794	0,1686
	klasa przedostatnia	0,7992	0,1073
LP	klasa ostatnia	0,7827	0,1944
	klasa przedostatnia	0,8405	0,2736
Tech	klasa ostatnia	0,7992	0,0658
	klasa przedostatnia	0,8722	0,0921
ZSZ	klasa ostatnia	0,7989	0,0561
	klasa przedostatnia	0,8203	0,0581
SP	klasa ostatnia	0,7581	0,245
	klasa przedostatnia	0,8614	0,0608
Mgr	klasa ostatnia	0,8786	0,1296
	klasa przedostatnia	0,8277	0,1609
SL	klasa ostatnia	0,786	0,132
	klasa przedostatnia	0,8379	0,002
ŚREDNIA		0,6709	0,0211

Najmniejsze podobieństwo występuje w grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych ($Z, X_1=0,51$) i techników ($Z, X_1=0,52$). Wskazuje to na małą trafność przygotowania do rynku pracy w szkołach zawodowych, co można uznać za paradoks.

Rozmieszczenie grup młodzieży w przestrzeni PINDIS wskazuje, że młodzi ludzie koncentrują się na wymiarze anonimowo – personalnie ($M=0,671$). Wydaje się, że porządkują metody poszukiwania pracy na takie, w których są anonimowi, i takie, w których pracodawca zna ich osobiście, gdyż to przekłada się na skuteczność starań o pracę. Wymiar drugi – poszukiwanie przez kogoś lub samodzielnie – nie ma dla nich prawie żadnego znaczenia ($M=0,021$). Nie różnicują oni sposobów w tym aspekcie, a w każdym razie robią to dużo słabiej niż pracownicy.

Sposób strukturyzowania dziedziny tego pojęcia u uczniów techników i zasadniczych szkół zawodowych jest prawie identyczny. Różni się on jednak od struktury pojęcia, którą mają uczniowie szkół ogólnokształcących (LO, LP) i studenci studiów licencjackich. Można mówić o dwóch wiązках, które pochodzą z dwóch typów kształcenia: zawodowego oraz ogólnego, i mają wpływ na sposób organizacji przestrzeni pojęcia *poszukiwanie pracy*.



Wykres 6.11. Podobieństwo struktury poznawczej pojęcia *sposoby znajdowania pracy*

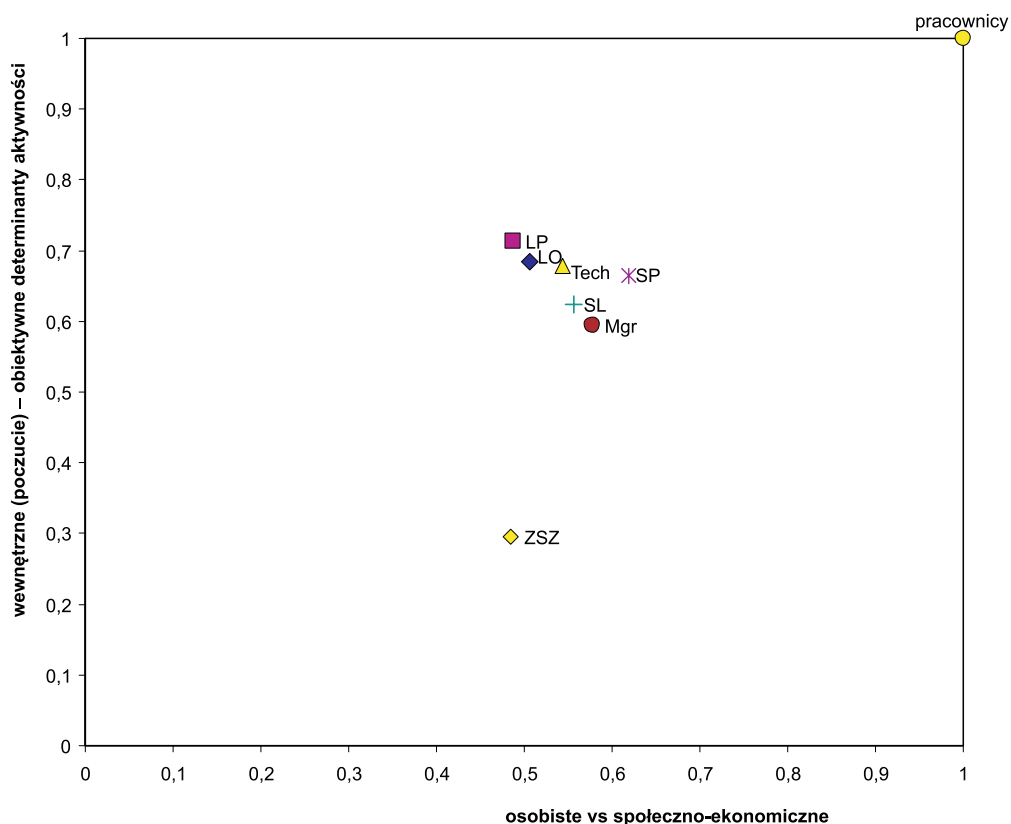
F. Bezrobocie

Wskaźniki komunalności w stosunku do pracowników jako tarczy dla pojęcia *bezrobocie* wykazują duże zróżnicowanie w poszczególnych grupach młodzieży. Wartości liczbowe przedstawione w tabeli 6.17. oscylują pomiędzy $Z, X_1 = 0,32$ dla grupy uczniów zasadniczej szkoły zawodowej, wskazując na małe podobieństwo konfiguracji, a wartością $Z, X_1 = 0,77$, która wystąpiła w grupie uczniów szkół policealnych i wskazuje na dużą zbieżność struktur poznawczych tej grupy respondentów i pracowników. Podobnie ma się z podobieństwem wymiarów (wskaźnik ZW_1, X_1), które bardziej odróżniają uczniów szkół zasadniczych zawodowych od pracowników niż wszystkie pozostałe grupy młodzieży. Można powiedzieć, że grupa ta leży w połowie drogi między pracownikami a pozostałą młodzieżą. Warto zwrócić uwagę, że współczynniki dopasowania konfiguracji i dopasowania wymiarów w grupie uczniów ZSZ mają identyczne wartości, co wskazuje na mały wkład wymiarów w wyjaśnianie wariancji wyników.

Tab. 6.17. Współczynniki komunalności dla pojęcia *bezrobocie* w różnych grupach młodzieży w analizie PINDIS z tarczą ustawioną na aktualnych pracownikach

Przekształcane konfiguracje		Z,X(I)	ZW(I), X(I)
LO	klasa ostatnia	0.65	0.73
	klasa przedostatnia	0.60	0.66
LP	klasa ostatnia	0.65	0.75
	klasa przedostatnia	0.72	0.74
Tech	klasa ostatnia	0.69	0.76
	klasa przedostatnia	0.75	0.78
ZSZ	klasa ostatnia	0.32	0.32
	klasa przedostatnia	0.44	0.44
SP	klasa ostatnia	0.77	0.82
	klasa przedostatnia	0.62	0.67
Mgr	klasa ostatnia	0.66	0.69
	klasa przedostatnia	0.34	0.56
SL	klasa ostatnia	0.65	0.69
	klasa przedostatnia	0.36	0.43
ŚREDNIA		0.59	0.64

Znormalizowane wagi wymiarów zamieszczone w tabeli 6.18. i w formie graficznej na wykresie 6.12. wskazują, że w bliskiej perspektywie wejścia na rynek pracy młodzież ma bardzo podobne do siebie sposoby organizacji pojęcia *bezrobocie*. Można mówić o wyraźnej wiązce podobnych struktur poznawczych. Klaster ten można jeszcze rozdzielić na młodzież uczącą się w szkołach średnich oraz studentów. Pomiędzy tymi grupami lokują się uczniowie studium policealnego. Sugeruje to duże znaczenie edukacji w kształtowaniu się struktur poznawczych dotyczących bezrobocia.



Wykres 6.12. Podobieństwo struktur poznawczych pojęcia *bezrobocie* u młodzieży na tle pracowników

Uzyskane wielkości wskazują, że młodzież wykorzystuje oba wymiary do uporządkowania poznawczego tego pojęcia. Wyjątkiem jest grupa uczniów z zasadniczych szkół zawodowych (ostatnia klasa), którzy w mniejszym stopniu wykorzystują wymiary (pozycje są mniej zróżnicowane). Dotyczy to głównie wymiaru: deprywacja, stagnacja – emigracja. Podobne zjawisko występuje w grupie studentów magistrantów i licencjatów z przedostatniego roku, ale dotyczy innych wymiarów.

Tab. 6.18. Znormalizowane wagi wymiarów dla pojęcia *bezrobocie* w grupach młodzieży w analizie PINDIS

Przekształcane konfiguracje		Obawy i odczucia a straty społeczno-ekonomiczne	Deprywacja, stagnacja – emigracja
LO	klasa ostatnia	0,5066	0,6852
	klasa przedostatnia	0,499	0,6405
LP	klasa ostatnia	0,487	0,714
	klasa przedostatnia	0,6234	0,5888

Przekształcane konfiguracje		Obawy i odczucia a straty społeczno-ekonomiczne	Deprywacja, stagnacja – emigracja
Tech	klasa ostatnia	0,5443	0,6789
	klasa przedostatnia	0,613	0,6337
ZSZ	klasa ostatnia	0,4846	0,2949
	klasa przedostatnia	0,5502	0,369
SP	klasa ostatnia	0,6125	0,6653
	klasa przedostatnia	0,498	0,653
Mgr	klasa ostatnia	0,5776	0,5945
	klasa przedostatnia	0,1964	0,7214
SL	klasa ostatnia	0,5529	0,6237
	klasa przedostatnia	0,6523	0,0572
ŚREDNIA		0,2906	0,3541

G. Trafność struktur poznawczych młodzieży w świetle skalowania wielowymiarowego PINDIS

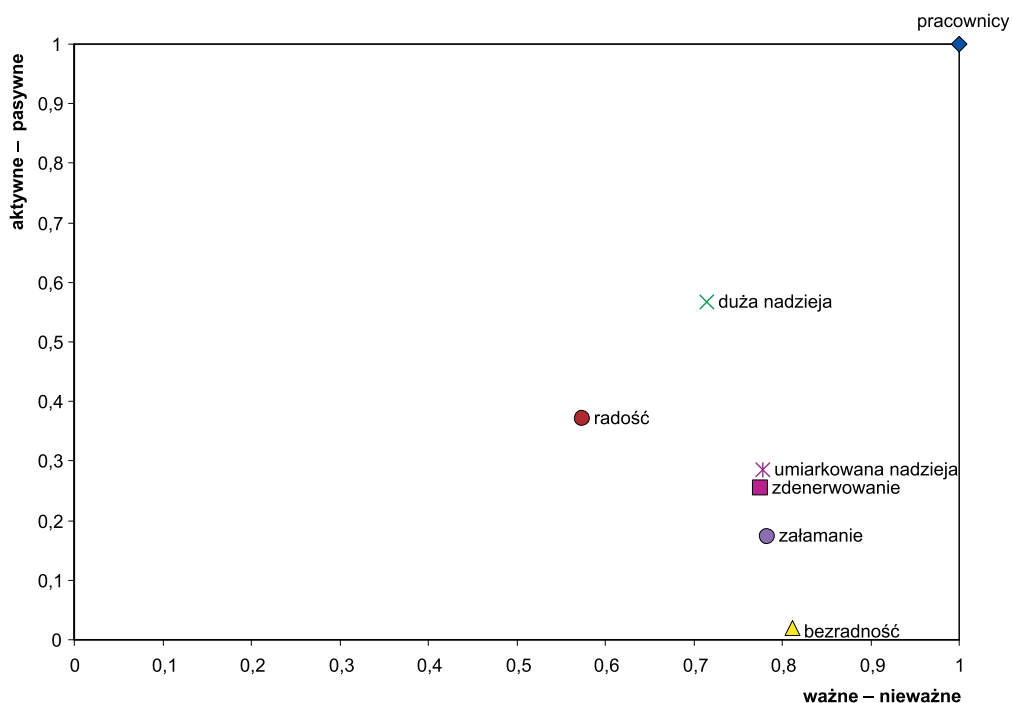
Młodzież z poszczególnych ścieżek przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy posługuje się odmiennymi strukturami poznawczymi w porównaniu z aktualnymi pracownikami. W przypadku poszczególnych pojęć stopnie podobieństwa są różne. Są pojęcia, w których wskaźnik wspólnej wyjaśnionej wariancji sięga $ZW_{(i)}, X_{(i)} = 0,79$ – dla pojęcia *zatrudnialność* i są pojęcia, dla których ten sam wskaźnik jest mniejszy od 0,50 – *warunki pracy*.

Uczniowie szkół zasadniczych na przykład mają podobniejsze struktury w przypadku pojęć: *praca* i *zatrudnialność*, a zupełnie niepodobne w przypadku pojęć: *warunki pracy*, *bezrobocie*. Tak więc tylko częściowo można mówić o potwierdzeniu hipotezy o wpływie obecności treści zawodowych w programie nauczania na trafność pojęć dotyczących rynku pracy.

W przypadku pojęć *zatrudnialność* i *metody poszukiwania pracy* młodzież ze szkół zawodowych (ZSZ i Tech) charakteryzuje się bardziej zintegrowaną strukturą. Posługuje się dwoma wymiarami, gdy pozostała młodzież korzysta raczej ze struktury jednowymiarowej, uporządkowanej według kontinuum: mające wpływ – nieprzydatne. W odniesieniu do pojęć: *praca*, *bezrobocie*, *metody poszukiwania pracy* młodzież ze szkół zasadniczych wykazuje większe uproszczenie struktury poznawczej niż pozostali. Uczniowie techników częściej lokują się w bliskości uczniów z pozostałych szkół średnich i wyższych.

6.4. Mapa podobieństwa struktur poznawczych młodzieży przeżywającej różne emocje w związku z tranzycją na tle struktur poznawczych osób pracujących

Zależność pomiędzy strukturą formalną pojęć a rozumieniem świata można analizować na podstawie emocji, które są generowane przez podmiot w danej sytuacji. Emocje jako wynik porównania bodźców płynących z otoczenia i standardu (Bandura, 1986; 2001; Lazarus, 2002) są różne w zależności od posiadanej struktury poznawczej. Dlatego też przejdę do analizy struktur poznawczych pojęć rynku pracy w próbkach wyodrębnionych ze względu na emocje przeżywane w związku z tranzycją.



Wykres 6.13. Podobieństwo struktur poznawczych pojęcia *praca* u młodzieży przeżywającej różne emocje w związku z wejściem na rynek pracy na tle struktur poznawczych pracowników

W przypadku pojęcia *praca* rozkład wyników zdaje się wskazywać, że spostrzeżenie tego pojęcia jako struktury jednowymiarowej (ważne aspekty, nieważne) skutkuje takim rozumieniem sytuacji, w którym wejście na rynek pracy wywołuje silne negatywne emocje. Jak widać na wykresie 6.13, rozumienie sytuacji pracy jako struktury dwuwymiarowej powoduje, że emocje stają się bardziej pozytywne.

Pozytywne emocje – nadzieja (zarówno umiarkowana, jak i duża) występuje w sytuacji struktury dwuwymiarowej, w której słabiej niż we wszystkich pozostałych grupach akcentowany jest wymiar ważne – nieważne. Warto podkreślić, że struktura poznawcza tej części młodzieży jest najbardziej zbliżona do struktur aktualnych pracowników (zob. tabela 6.19.). Jednak podobieństwo struktur do pracowników nie jest dobrym predykatorem pozytywnych emocji. Ważniejsza jest w strukturze pojęcia *praca* obecność drugiego wymiaru.

Tab. 6.19. Współczynniki komunalności analizy PINDIS dla pojęcia *praca* w grupach młodzieży wydzielonych ze względu na emocje

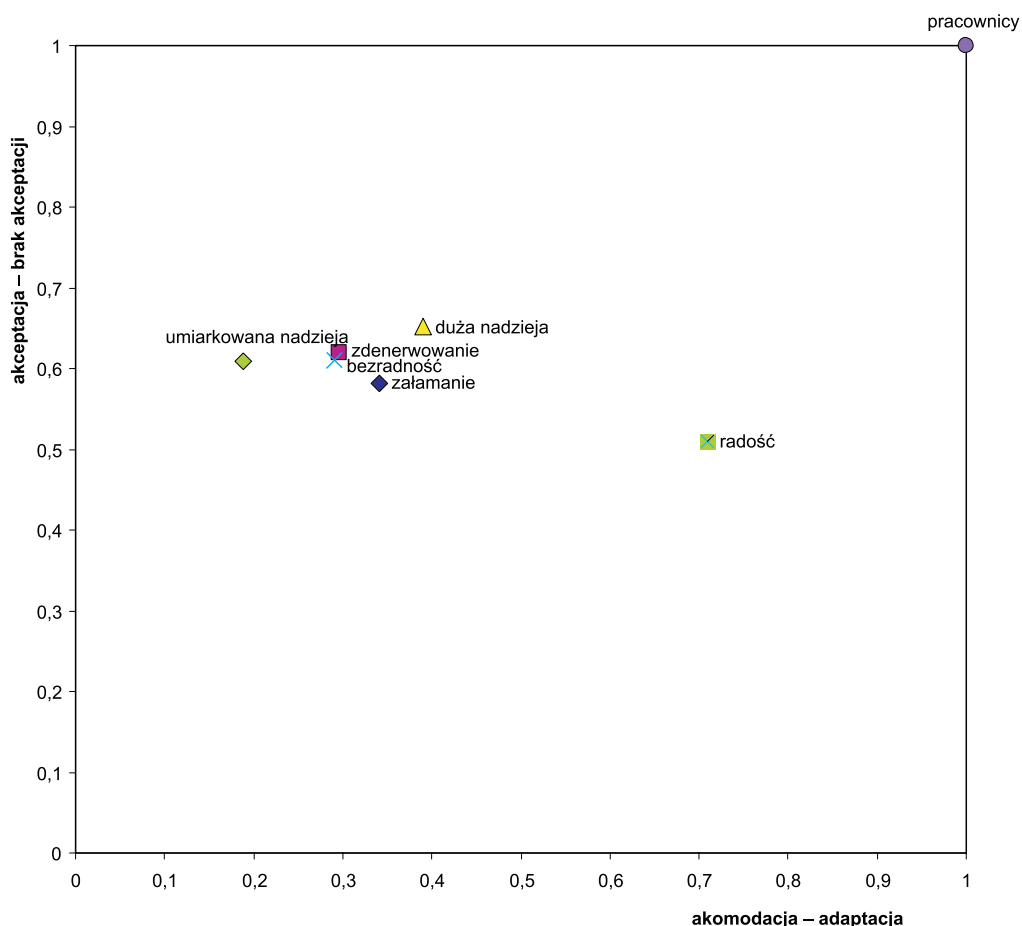
Przekształcane konfiguracje	Z,X(I)	ZW(I), X(I)
Załamanie	0,62	0,64
Bezradność	0,56	0,66
Zdenerwowanie	0,66	0,67
Umiarkowana nadzieja	0,68	0,69
Duża nadzieja	0,80	0,83
Radość	0,46	0,47
ŚREDNIA	0,63	0,66

W przypadku pojęcia *warunki pracy* nie widać żadnych systematycznych zależności. Wykres 6.14., zawierający obraz przestrzeni systematyzującej, przedstawia wymieszanie grup w układzie odniesienia. Warto zwrócić uwagę na szczególne umiejscowienie grupy wskazującej na radość jako najważniejszą emocję, pojawiającą się w związku z wejściem na rynek pracy. W grupie tej dużo silniej akcentuje się wymiar adaptacja i akomodacja. Wskazuje to na rozróżnianie w tej grupie warunków pracy, do których trzeba podejść aktywnie – akomodacja, od sytuacji, w których wystarczy reaktywnie się adaptować. Grupa ta charakteryzuje się też największym podobieństwem ze strukturami posiadanymi przez pracowników (zob. tabela 6.20.).

Tab. 6.20. Wskaźniki komunalności dla pojęcia *warunki pracy*

Przekształcane konfiguracje	Z,X(I)	ZW(I), X(I)
Załamanie	0,36	0,46
Bezradność	0,33	0,46
Zdenerwowanie	0,34	0,47
Umiarkowana nadzieja	0,24	0,41
Duża nadzieja	0,46	0,58
Radość	0,76	0,76
ŚREDNIA	0,41	0,52

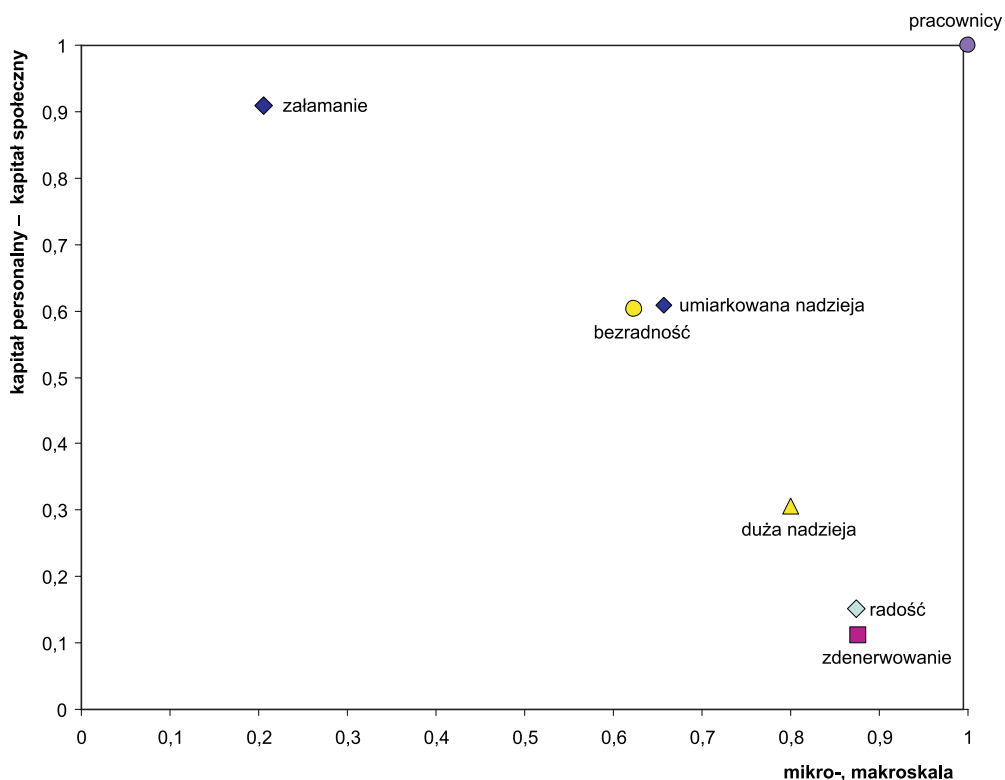
Wszystkie pozostałe grupy układają się w spójną wiązkę podobnych struktur poznawczych, silniej akcentujących wymiar akceptowalności tych warunków (uciąż-



Wykres 6.14. Rozkład struktur poznawczych pojęcia *warunki pracy* u młodzieży przeżywającej różne emocje w związku z wejściem na rynek pracy odniesiony do struktury pracowników jako tarczy

liwości). Przy czym grupa o umiarkowanej nadziei ma struktury najmniej podobne do posiadanych przez aktualnie zatrudnionych. Być może różnice odcieni emocji wynikają ze zróżnicowania oceny prawdopodobieństwa wystąpienia niekorzystnych (nie akceptowalnych) warunków w pracy, którą mogą podjąć, i nie są silnie związane z ilością wymiarów ani podobieństwem struktur do „sprawdzonych w praktyce” struktur pracowników.

Analiza struktury poznawczej pojęcia *dostępność miejsc pracy* wskazuje, że wymiary tej struktury są silnie związane z motywacją. Twierdzenie to opieram na rozkładzie emocji, których krańcowe pozycje zajmuje z jednej strony emocja „żałamanie”, a na przeciwległym krańcu lokują się: duża nadzieja, zdenerwowanie i radość.



Wykres 6.15. Relacje podobieństwa struktur poznawczych pojęcia *znajdowanie pracy* wśród młodzieży w odniesieniu do struktur pracowników

Tak więc emocje o silnym komponencie energetycznym stanowią jedną wiązkę, do drugiej wchodzi mała nadzieja i bezradność – emocje o słabym komponencie energetycznym, trzeci element kontinuum to załamanie sugerujące całkowitą rezygnację z działania. Innymi słowy, kontinuum to dotyczy siły emocji, a nie ich znaku.

Załamanie jest charakterystyczne dla osób, które bardzo silnie akcentują wymiar kapitału personalnego – społecznego w szukaniu pracy. Można powiedzieć, że skupiają się na tym, czy mają znajomości, czy nie, czy posiadają wymagane na rynku umiejętności i wiedzę. Wobec bardzo wysokich oczekiwań pracodawców naturalna wydaje się emocja będąca wynikiem oceny, że nie posiadam wystarczającego kapitału kariery, co skutkuje załamaniem.

Bardziej energetyczne emocje występują u osób, które silnie akcentują w swojej strukturze poznawczej wymiar opisujący uwarunkowania popytu na pracę związane z różnymi poziomami skali zjawiska (od indywidualnych wpływów, poprzez regionalne polityki, aż po koniunkturę ogólnokrajową). Zapewne to rozróżnienie pozwala im zdjąć z siebie całą odpowiedzialność za znalezienie miejsca pracy i, licząc

na zaangażowanie innych podmiotów, z większym zapałem patrzeć na perspektywy znalezienia swego miejsca na rynku pracy.

Osoby charakteryzujące się takimi emocjami, jak umiarkowana nadzieja albo bezradność, korzystają w podobnym stopniu z obydwu wymiarów strukturyzujących przestrzeń psychologiczną tego pojęcia. Widzą jednocześnie oba aspekty. Skrajność znaku emocji w tej wiązce może być wynikiem zupełnie innej interpretacji własnej sytuacji wynikającej z posiadanego kapitału kariery. Widać jednak, że wpływ wymiaru drugiego (oś X) prowadzi do zwiększenia gotowości do podejmowania działań w stosunku do osób, które tego wymiaru w ogóle nie uwzględniają lub robią to w bardzo małym stopniu.

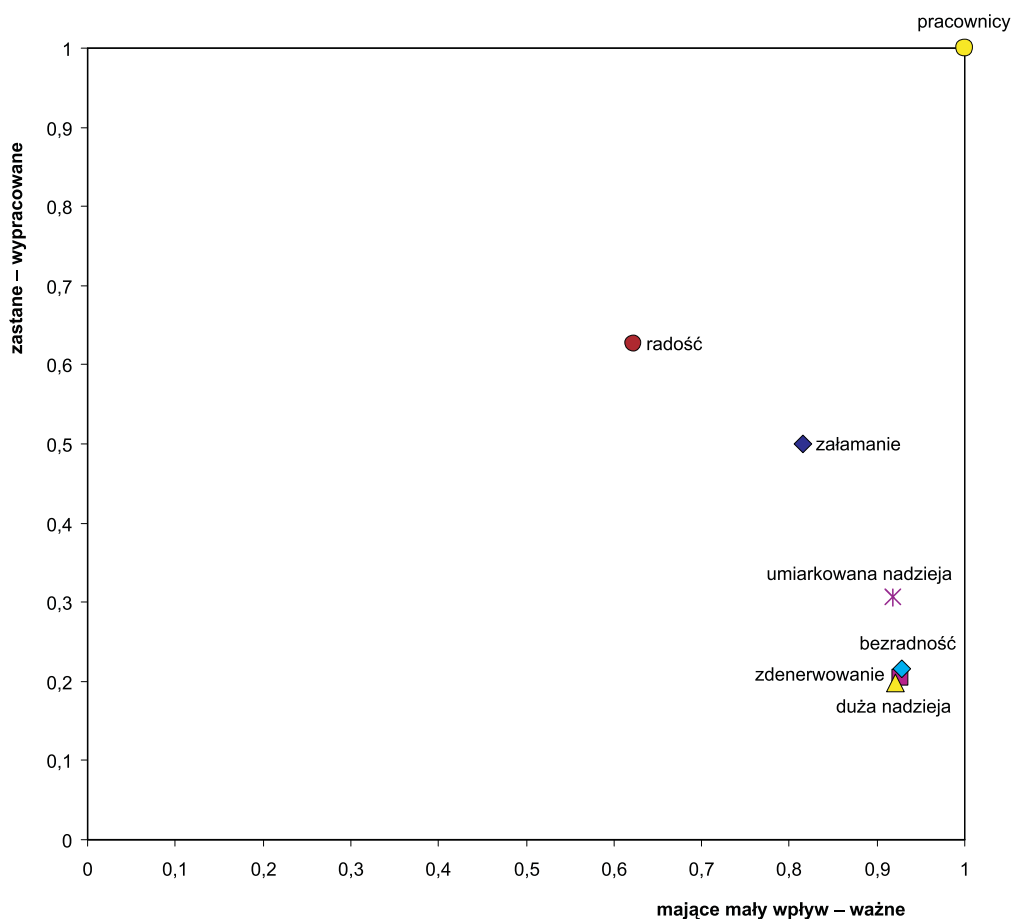
Najmniej podobną do pracowników strukturę tego pojęcia posiada młodzież, która wejście na rynek pracy łączy z bardzo silnymi negatywnymi emocjami – załamaniem (zob. tabela 6.21.). Pomimo małego podobieństwa konfiguracji ($Z, X_1=0,47$), grupa ta charakteryzuje się największym podobieństwem wymiarów ($ZW_1, X_1=0,87$). Jest to zjawisko rzadko występujące w analizie PINDIS i wskazuje na ważną rolę wymiarów porządkujących strukturę pojęcia.

Tab. 6.21. Wskaźniki komunalności dla pojęcia *dostępność miejsc pracy*

Przekształcane konfiguracje	Z,X(I)	ZW(I), X(I)
Załamanie	0,47	0,87
Bezradność	0,70	0,75
Zdenerwowanie	0,71	0,78
Umiarkowana nadzieja	0,76	0,80
Duża nadzieja	0,72	0,73
Radość	0,72	0,79
ŚREDNIA	0,68	0,79

W przypadku pojęcia *zatrudnialność* struktury poznawcze większości grup są do siebie bardzo podobne. Bezradność, zdenerwowanie, umiarkowana nadzieja i duża nadzieja są umiejscowione na wykresie 6.16. bardzo blisko siebie. Dopiero grupy przeżywające załamanie i radość zostały umieszczone w pewnym oddaleniu. Ta różnorodność może być wynikiem zróżnicowania oceny własnych zasobów w ramach tego wymiaru.

Można powiedzieć, że dla grupy młodzieży, w której dominującą emocją przeżywaną w związku z tranzycją jest radość w rozumieniu zjawiska *zatrudnialności*, ważne są oba wymiary w podobnym stopniu jak u pracowników. Pozostała młodzież w mniejszym stopniu posługuje się wymiarem wypracowane – zastane. W organizacji ich przekonań dominuje wymiar dotyczący oceny przełożenia na zatrudnienie poszczególnych cech i umiejętności, bez wnikania w sposoby dochodzenia do ich posiadania.



Wykres 6.16. Podobieństwo struktur poznawczych pojęcia *zatrudnialność* w grupach przeżywających różne emocje

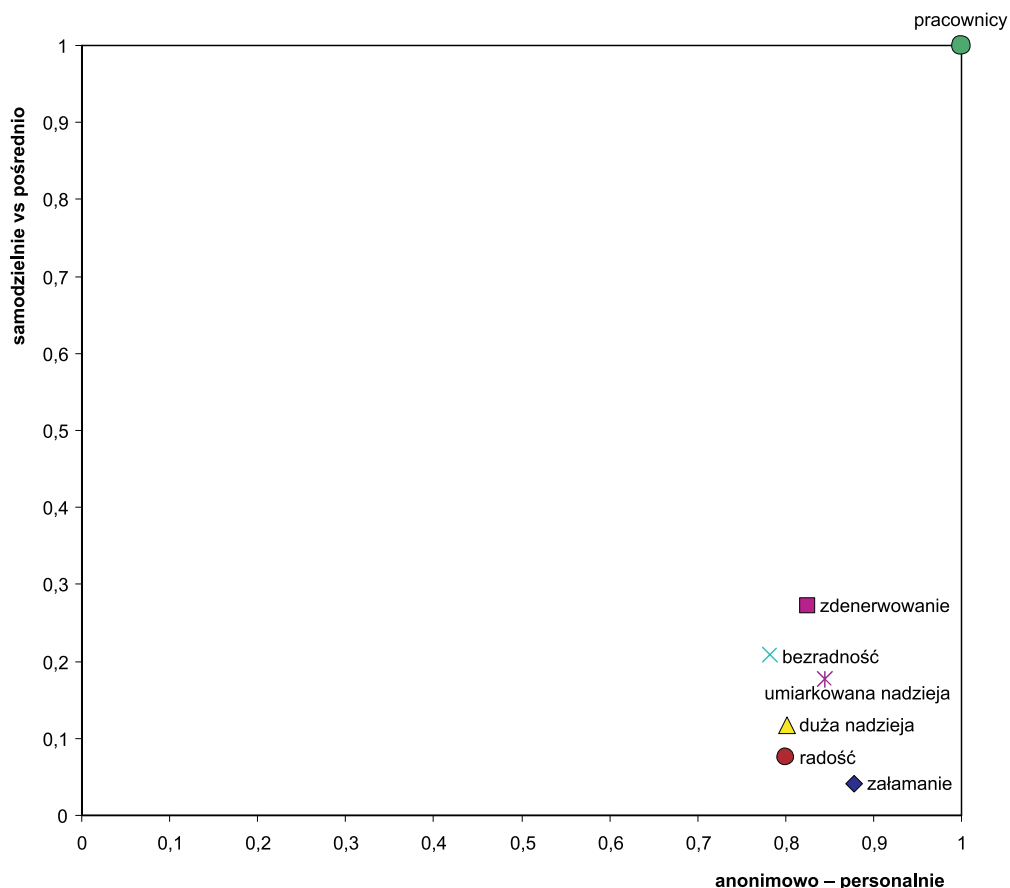
Tab. 6.22. Wskaźniki komunalności dla pojęcia *zatrudnialność*

Przekształcane konfiguracje	Z,X(I)	ZW(I), X(I)
Załamanie	0,91	0,92
Bezradność	0,87	0,91
Zdenerwowanie	0,86	0,90
Umiarkowana nadzieja	0,92	0,94
Duża nadzieja	0,84	0,89
Radość	0,72	0,78
ŚREDNIA	0,85	0,89

Zestawienie wskaźników podobieństwa analizy PINDIS w tabeli 6.22. wskazuje na duże podobieństwo do struktur pracowników we wszystkich grupach młodzieży. Na tym tle młodzież przeżywająca tranzycję jako radość jawi się jako najmniej podobna.

W przypadku pojęcia *metody poszukiwania pracy* młodzież dokonująca przejścia z edukacji na rynek pracy koncentruje się przede wszystkim na wymiarze związanym z występowaniem w procesie poszukiwania pracy anonimowo lub jako ktoś znany. Ten wymiar we wszystkich grupach jest prawie ekstremalnie ważniejszy niż u pracowników i nie wiąże się z różnicowaniem przeżywanych emocji. Dopiero drugi wymiar związany z samodzielnym poszukiwaniem zatrudnienia lub korzystaniem z pośredników wiąże się z występowaniem różnych emocji.

Im bardziej młodzież bierze pod uwagę wymiar *samodzielność* poszukiwań, tym bardziej stonowane są emocje. W grupach, dla których wymiar ten jest prawie nie-



Wykres 6.17. Podobieństwo struktury poznawczej pojęcia *metody poszukiwania pracy* w grupach młodzieży przeżywających różne emocje

obecny, dominują skrajne emocje: radość albo załamanie. Ich wystąpienie zapewne zależy od konfiguracji własnego kapitału kariery oraz wymagań rynku pracy (jak mam znajomości – to radość, jak nie mam – to załamanie). Przy zwiększeniu wagi wymiaru młodzież mówi o nadziei albo bezradności, by przy jeszcze większym natężeniu wskazywać jako dominującą emocję zdenerwowanie.

Zdenerwowanie cechuje grupę młodzieży, której konfiguracja jest najbardziej podobna do pracowników ($Z, X_1=0,73$) (zob. tabela 6.23.). Najbardziej pozytywne emocje pojawiają się w grupach, których konfiguracje (nie porządkowane wymiarami) są najmniej podobne do pracowniczych. Dla radości wskaźnik zaledwie przekracza środek skali ($Z, X_1=0,55$); dla dużej nadziei jest podobnie ($Z, X_1=0,58$).

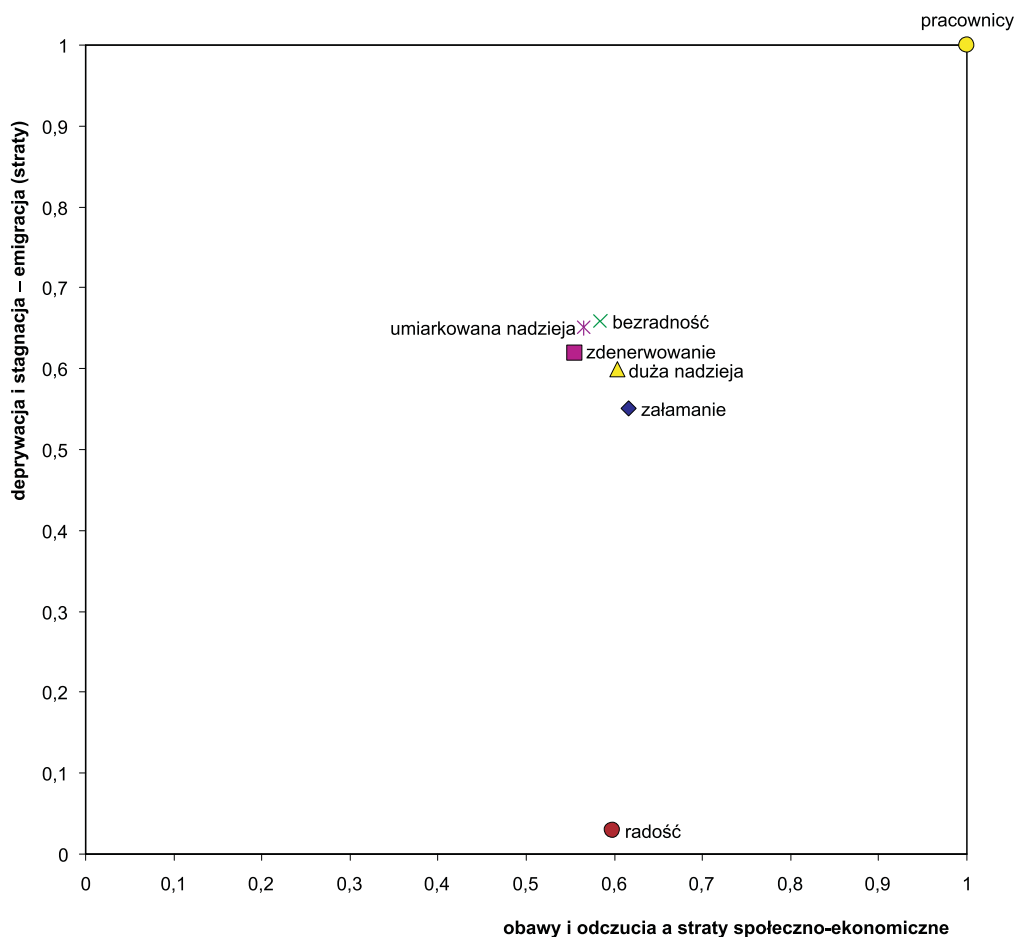
W przypadku wskaźników dotyczących wymiarów (ZW_1, X_1) możemy mówić o dwóch wiązkach pod względem podobieństwa. Młodzież przeżywająca radość albo dużą nadzieję, albo bezradność posługuje się podobniejszymi wymiarami struktury poznawczej niż młodzież przeżywająca umiarkowaną nadzieję albo załamanie.

Tab. 6.23. Wskaźniki komunalności dla pojęcia *metody poszukiwania pracy*

Przekształcane konfiguracje	$Z, X(I)$	$ZW(I), X(I)$
Załamanie	0,63	0,77
Bezradność	0,62	0,66
Zdenerwowanie	0,73	0,75
Umiarkowana nadzieja	0,69	0,74
Duża nadzieja	0,58	0,66
Radość	0,55	0,65
ŚREDNIA	0,63	0,70

Młodzież, przeżywająca różne emocje w związku z przejściem na rynek pracy, pod względem wykorzystywanych wymiarów struktury poznawczej pojęcia *bezrobocie* można podzielić na dwie grupy. Zjawisko polaryzacji ilustruje wykres 6.18. Osoby deklarujące, że tranzycja wywołuje w nich emocję radości, silnie odróżniają się od wszystkich pozostałych grup, które stanowią dość spójną wiązkę. Cechą charakterystyczną „radosnych” jest branie pod uwagę tylko jednego wymiaru. Na bezrobocie patrzą oni jako na zjawisko o konsekwencjach odnoszących się do odczuć czy obiektywnych strat wynikających z braku zatrudnienia. Nie zwracają jednocześnie uwagi na perspektywę długofalową, w której bezrobocie prowadzi do zatrzymania rozwoju lub emigracji. Można powiedzieć, że radość jest związana z uproszczonym pojęciem *bezrobocia*, które nie jest zróżnicowane (nie ujmuje ważnego aspektu).

Grupy młodzieży dostrzegające obie konsekwencje charakteryzują się bardziej ambiwalentnymi emocjami. Rozumienie przez nich rynku pracy wielowymiarowo prowadzi do zróżnicowania ocen swojej sytuacji w zależności od posiadanych zasobów.



Wykres 6.18. Podobieństwo struktury pojęcia *bezrobocie* w grupach o różnych emocjach odniesione do pracowników jako tarczy

Podobieństwo struktur poznawczych pojęcia *bezrobocie* u pracowników jest najmniej podobne do grupy młodzieży przeżywającej emocję radości w perspektywie tranzycji. W tabeli 6.24. zamieszczono wskaźniki podobieństwa konfiguracji i wymiarów dla pojęcia *bezrobocie*. Osoby posiadające pracę pomimo swojej dobrej sytuacji na rynku pracy żyją w ciągłym niebezpieczeństwie utraty pracy. Młodzież, wchodząc na rynek pracy o wysokiej stopie bezrobocia absolwentów (GUS, 2007; Monitoring rynku pracy, 2007), spozstrzega zjawisko bezrobocia w podobny sposób i dlatego uzyskuje wysokie wskaźniki podobieństwa.

Tab. 6.24. Wskaźniki komunalności dla pojęcia *bezrobocie*

Przekształcane konfiguracje	Z,X(I)	ZW(I), X(I)
Załamanie	0,68	0,68
Bezradność	0,74	0,78
Zdenerwowanie	0,66	0,70
Umiarkowana nadzieja	0,71	0,74
Duża nadzieja	0,71	0,73
Radość	0,31	0,36
SREDNIA	0,63	0,66

6.5. Integracja treści w ramach pojęć i trafność pojęć w analizach skalowania wielowymiarowego

Przedstawione wyniki pokazują, że w ramach subsystemu związanego z funkcjonowaniem na rynku pracy poszczególne pojęcia mają różny poziom złożoności swoich struktur. Najbardziej złożone struktury posiadają dwa wymiary porządkujące. Należą do nich kluczowe pojęcia tego obszaru, takie jak *praca* i *bezrobocie* (brak pracy). Pozostałe wybrane do badań pojęcia mają strukturę raczej jednowymiarową. To znaczy, że u dominującej części młodzieży współczynniki dopasowania pozwalają przyjąć już rozwiązanie jednowymiarowe.

Rozwinięcie pojęcia w strukturę wielowymiarową ma swoje konsekwencje na gruncie emocji. Rozumienie pojęć, a co za tym idzie, swojej własnej sytuacji, wielowymiarowo generuje emocje bardziej sprzyjające aktywnej tranzycji. Oznacza to rzadsze pojawianie się emocji bardzo pozytywnych, które mogą usypiać czujność (radość), lub emocji skrajnie negatywnych, takich jak załamanie, uniemożliwiających mobilizację podmiotu. Optymalny poziom emocji, zgodnie z prawami Yerkesa i Dodsona (1909) najczęściej wiąże się z posiadaniem struktur wielowymiarowych i względną równowagą wagi wymiarów.

Podobieństwo pomiędzy strukturami młodzieży a pracownikami pokazuje, że ścieżki tranzycji ze szkół o większym zakresie treści zawodowej w programach nauczania skutkuje podobniejszym rozumieniem pojęć związanych z rynkiem pracy. Jednak nie ma to przełożenia na emocje, które są generowane. Osoby, które już znalazły zatrudnienie, mogą sobie pozwolić na uproszczenia rozumienia świata, na którym są od pewnego czasu obecni. Młodzież dopiero dokonująca przejścia powinna mieć struktury bardziej złożone, by móc identyfikować i interpretować jak najwięcej istotnych sygnałów płynących ze świata pracy. Badania pokazują, że w wielu ścieżkach tranzycji tak właśnie jest – młodzież ma bardziej rozbudowane struktury niż pracujący.

Zastanawiający jest fakt, że młodzież ma uproszczoną strukturę poznawczą pojęcia *zatrudnialność*. Z punktu widzenia teorii rynku pracy jest ono kluczowe, zdroworozsądkowo jest bardzo istotne dla znalezienia zatrudnienia. Jednak młodzież nie dostrzega lub słabo różnicuje swoje zasoby w aspekcie źródeł ich pozyskiwania. Świadomość, że wiele zasobów może być samodzielnie wypracowanych, zmienia ocenę sytuacji wyrażaną w emocjach i może ułatwiać skuteczne przejście z systemu edukacji na rynek pracy.

Odnosząc się do postawionych hipotez, można wskazać, że młodzież z różnych ścieżek przejścia z systemu edukacji na rynek pracy posiada inne struktury poznawcze kluczowych pojęć rynku pracy (hipoteza 1.). Różnice te ujawniają się na poziomie analiz liczby wymiarów i uporządkowania treści w ramach tych wymiarów. Najlepsze uporządkowania wskazuje młodzież kończąca studia magisterskie, co wskazuje, że poziom rozwoju poznawczego mierzony poziomem edukacji ma znaczący wpływ na struktury poznawcze dotyczące rynku pracy (hipoteza 2.). Studenci studiów magisterskich najczęściej mają bogatsze i bardziej zharmonizowane struktury poznawcze (lepsze współczynniki dopasowania) niż uczniowie szkół policealnych i studenci studiów zawodowych (podobny przedział wiekowy). Wyniki uczniów szkół zasadniczych wskazują na słabą integrację struktur, o czym świadczą wyższe wartości współczynników stresu Kruskala i alienacji Gutmana-Linogesa.

Hipoteza 3. w odniesieniu do wszystkich szkół zawodowych dla wskaźników dopasowania nie została potwierdzona. Największy wpływ miały na to wyniki uczniów techników, których współczynniki osiągały wielkości bardzo zróżnicowane, czasami bliskie uczniom z innych szkół zawodowych (policealne lub zasadnicze), czasami lokujące ich blisko uczniów z liceów.

Wskaźniki podobieństwa PINDIS dla uczniów szkół zasadniczych należą do najgorszych dla wszystkich badanych pojęć. Wskazuje to na najmniejsze podobieństwo struktur poznawczych tej grupy do pracujących. Wpływ obecnej w programie nauczania bliskości rynku pracy jest tu paradoksalny. Wyjaśnienia można znaleźć w występujących w tej grupie uproszczeniach struktury poznawczej badanych pojęć. Wskazują na to wielkości wag w analizie PINDIS oraz wielkości niektórych współczynników dopasowania analizy MINISSA. W tej grupie hipoteza 3. została zweryfikowana negatywnie.

Wpływ bliskości wejścia na rynek pracy (hipoteza 4.) jest bardzo wyraźny. Uczniowie z klas przedostatnich charakteryzują się wysokimi współczynnikami alienacji i stresu, co wskazuje na brak uporządkowania treści w ramach pojęć. Również wskaźniki podobieństwa z analiz PINDIS w grupie uczniów ostatnich klas świadczą o większym podobieństwie do struktury występującej u aktualnych pracowników.

Wpływ struktury poznawczej pojęć na emocje w sytuacji pierwszego wejścia na rynek pracy (hipoteza 7.) wskazuje, że w przypadku pojęcia *praca* funkcjonowanie dwuwymiarowej struktury towarzyszy bardziej pozytywnym emocjom. Struktury jednowymiarowe, zogniskowane wokół wymiaru ważności cech pracy, prowadzą do

wzbudzania silnych negatywnych emocji. W przypadku pozostałych pojęć nie ma jasnych zależności, które potwierdzałyby postawioną hipotezę.

W zależności od tego, czy pojęcia dotyczą pozytywnej, czy negatywnej strony pracy, wiążą się z innymi emocjami. Tabela 6.25. zawiera zestawienie grup przeżywających różne emocje oraz pojęć, w których grupy te uzyskały najlepsze wskaźniki podobieństwa struktur poznawczych. Podobieństwo struktur poznawczych młodzieży i pracowników dla pojęć związanych z pracą wiążą się z silnymi pozytywnymi emocjami. Dla pojęć opisujących negatywny aspekt rynku pracy – brak pracy, podobieństwo struktur młodzieży i pracowników wiąże się z silnymi negatywnymi emocjami. Wyjątek stanowi pojawienie się podobieństwa struktury pojęcia *zatrudnialność* wśród osób przeżywających najbardziej skrajną emocję – załamanie. Jednak podobieństwo takie występuje także w grupie wskazujących umiarkowane pozytywne emocje (nadzieja).

Świadczy to o dwumodalności rozkładu i skrajnie różnych reakcjach respondentów o strukturach podobnych do struktur u pracowników. Zjawisko to wymaga dalszych badań, by zrozumieć, co powoduje, że choć młodzież porządkuje pole percepcji podobnie, zupełnie inaczej reaguje.

Tab. 6.25. Pojęcia o największym podobieństwie struktur poznawczych do pracowników ZW(I), X(I)

Grupa ze względu na emocje	Pojęcia o wskaźniku największego podobieństwa struktury do pracowników ZW(I), X(I)
Radość	<i>warunki pracy</i>
Duża nadzieja	<i>praca</i>
Umiarkowana nadzieja	<i>zatrudnialność, dostępność miejsc pracy</i>
Zdenerwowanie	<i>metody poszukiwania pracy</i>
Bezradność	<i>bezrobocie</i>
Załamanie	<i>zatrudnialność</i>

7. | Zróźnicowanie, elastyczność i trafność kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy

Trzy cechy formalne pojęć, moim zdaniem, istotnie wpływają na jakość rozumienia sytuacji tranzycji przez młodzież. Są to: *zróźnicowanie*, *elastyczność* oraz *trafność posiadanych przez podmiot pojęć dotyczących rynku pracy*. Charakterystyki te można traktować jako cechy formalne pojęć składających się na system wiedzy podmiotu.

Dwie pierwsze można bez wątpliwości zakwalifikować jako charakterystyki formalne. Bez względu na treść, którą zawierają, można mówić o rozbudowanych pojęciach, posiadających strukturę wielowymiarową. W poprzednim rozdziale dużo uwagi poświęciłem elastyczności, rozumianej jako wielowymiarowość struktur poznawczych ujawnianych w analizie skalowania wielowymiarowego, oraz trafności, ujmowanej jako podobieństwo struktury poznawczej pojęć. W tej części pracy posługuję się zdefiniowanymi w rozdziale metodologicznym wskaźnikami *zróźnicowania*, *elastyczności* i *trafności*, wyliczanymi z danych surowych, opartymi na średnich.

Trzecia z nich posiada bardzo wyraźny aspekt treściowy. Analiza treści przeprowadzona jest jednak jedynie do wyliczenia różnicy pomiędzy pojęciem posiadany przez młodzież i pojęciem u osób pracujących. Nie analizuję więc samej treści pojęć, ale tylko stopień podobieństwa. Dlatego również ten aspekt można ująć jako aspekt formalny systemu pojęć. W poprzednim rozdziale do tego celu wykorzystałem wskaźniki skalowania wielowymiarowego biblioteki PINDIS: ZX_1 oraz ZW_p, X_1 . W niniejszym rozdziale chcę dokonać analizy wskaźników odwołujących się do podobieństwa ocen surowych obu populacji (pracowników i młodzieży).

7.1. Zróźnicowanie systemu poznawczego uczniów z różnych ścieżek tranzycji

Postawiona w rozdziale 5. hipoteza dotyczyła wpływu poziomu wykształcenia na zróźnicowanie pojęć dotyczących rynku pracy. W celu jej weryfikacji znormalizowałem wartości zmiennej według formuły Bloma i policzyłem kontrast (porównania

zaplanowane) pomiędzy szkołami ponadgimnazjalnymi a wyższymi. Przypisane poszczególnym typom szkół wagi zawiera tabela 7.1. Wagi te odzwierciedlają zróżnicowany stopień rozwoju poznawczego uczniów z poszczególnych typów szkół (zob. podrozdz. 2.1.). Zróżnicowanie wag pomiędzy szkołami średnimi wynika z analizy wyników szkolnych uczniów z liceów ogólnokształcących i profilowanych. Ci ostatni uzyskują o wiele niższe wyniki na egzaminie maturalnym. Nieco wyższa niż dla liceum ogólnokształcącego punktacja przypisana technikom wynika z dłuższego czasu nauki w tym typie szkół niż w liceach. Uczniowie kończący technika są więc starsi, a co za tym idzie, prawdopodobnie też bardziej dojrzały poznawczo. Kolejną wagę przypisałem szkołom policealnym. Wyższa niż dla techników waga wynika z nieco dłuższej nauki, ale też z udziału uczniów w kształceniu o profilu ogólnym w liceach.

Najwyższe wagi przypisałem studentom. Warto podkreślić, że są oni starsi od uczniów szkół średnich, ale też przeszli pozytywnie selekcję, w wyniku której część słabszych uczniów odrzucono podczas przyjmowania na studia lub w trakcie sesji egzaminacyjnych. Różnica wag pomiędzy studiami zawodowymi i magisterskimi oddaje, moim zdaniem, dystans dzielący poziomy zdolności poznawczych młodzieży kończącej te szkoły. W opinii ekspertów jest to duża różnica.

Tab. 7.1. Współczynniki kontrastu dla zmiennej wpływu poziomu wykształcenia na cechę formalną – zróżnicowanie pojęć oraz średnie wyniki znormalizowane

	Typ szkoły						
	ZSZ	LP	LO	TECH	SP	SL	SM
Współczynnik kontrastu	-3	-2	-1	-0,5	+0,5	2	4
Średnie zróżnicowania ¹	,45	,08	-,34	,13	-,01	-,09	,43

W tak zdefiniowanej analizie dla zmiennej zróżnicowanie istotność kontrastu okazała się wysoka ($t=-6,76$, $df=876,4$; $p<0,001$). Uczniowie o niższym wykształceniu częściej rezygnowali z zaproponowanych w badaniu aspektów opisu, charakteryzując pojęcia dotyczące rynku, pracy niż uczniowie z wyższych poziomów edukacji. Wydaje się, że nie potrzebują ich, by opisać swoje pojęcia. Dane te potwierdzają prawdziwość postawionej hipotezy dla tej zmiennej. Wskazuje to na uboższą zawartość pojęć dotyczących rynku pracy wśród uczniów o gorszym wykształceniu. Warto jednak prześledzić dokładnie, jak w ramach poszczególnych pojęć układa się zmienność wyników.

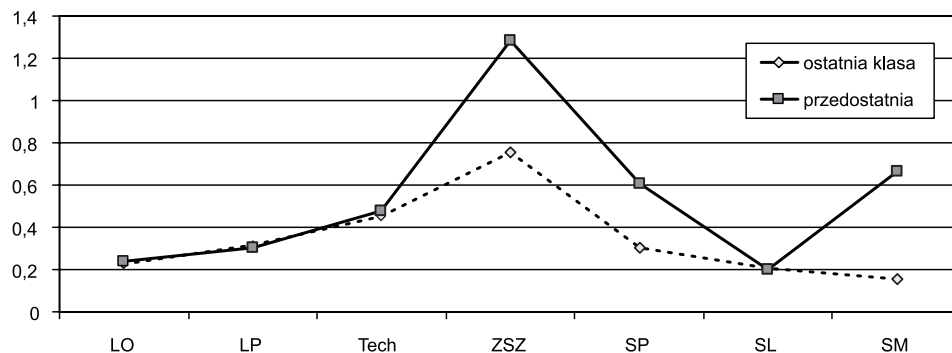
A. Praca

Pojęcie *praca* wśród młodzieży jest dobrze rozwinięte. Zasadniczo nie ma w nim brakujących elementów. Około 90% badanej młodzieży potrafi określić ważność wszystkich elementów w ramach pojęcia *pracy*. Najwięcej niejasności występuje w gru-

¹ Wartości znormalizowane, im wyższy wynik, tym niższe zróżnicowanie pojęcia (zob. rozdz. 5.).

pie uczniów zasadniczych szkół zawodowych (21% braków odpowiedzi). Można mówić o relatywnie najmniejszym zróżnicowaniu tego pojęcia w tej grupie (zob. tabela 7.2.).

Na wykresie 7.1. przedstawiono średnie dla poszczególnych ścieżek tranzycji. Choć generalna różnica pomiędzy ścieżkami przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy nie jest istotna statystycznie, warto zwrócić uwagę na ujawniane prawidłowości.



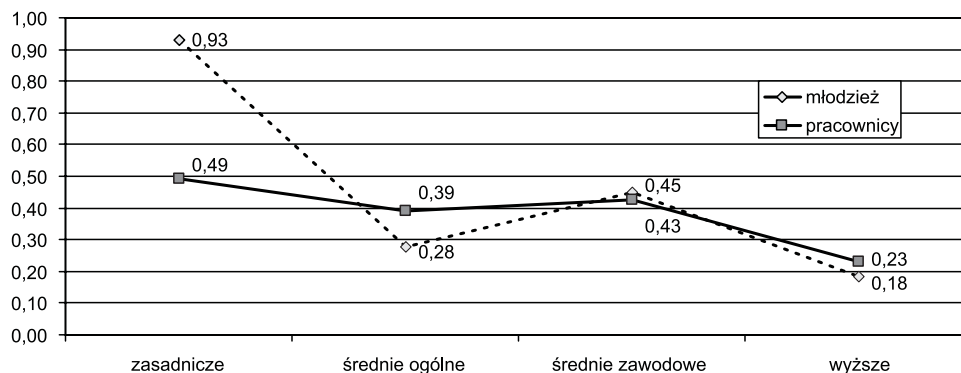
Wykres 7.1. Średnia pominięć w opisie pojęcia *praca* dla różnych ścieżek tranzycji

Młodzież z technikum uzyskuje wyniki nieznacznie wyższe niż młodzież z wykształceniem średnim ogólnym. Trzy różnice przekroczyły poziom istotności statystycznej, a w przypadku jednej można mówić o wyraźnej tendencji (zob. tabela 7.2.). Różnica wyników uczniów techników w stosunku do uczniów liceów ogólnokształcących oraz studentów studiów licencjackich, jest istotna, nie osiągnęła progu istotności w przypadku studentów magistrantów. Pokazuje to, że kształcenie zawodowe prowadzi do mniejszego zróżnicowania pojęcia *praca*. Być może kształcenie powoduje powstawanie bardziej schematycznej reprezentacji poznawczej typu stereotyp (Aronson, 1987; Mądrzycki, 1986; Nelson, 2003; Rożnowski, 1991).

Tab. 7.2. Istotność różnic średnich w testach *post-hoc* dla analizy zróżnicowania pojęcia *praca*

	LO	LP	Tech	ZSZ	SP	SM
LP	0,999					
Tech	0,003	0,367				
ZSZ	0,000	0,000	0,026			
SP	1,000	1,000	1,000	0,062		
SM	1,000	0,999	0,082	0,082	0,999	
SL	0,996	0,372	0,000	0,000	0,938	1,000

Z drugiej strony warto porównać wyniki uzyskiwane przez młodzież dokonującą tranzycji do wyników osiągniętych przez pracowników. Porównanie tych grup zostało dokonane z podziałem na poziom wykształcenia i przedstawione na wykresie 7.2.



Wykres 7.2. Średnie wskaźnika zróżnicowania pojęcia *praca* w grupach wchodzących na rynek pracy i już tam obecnych, podzielonych ze względu na wykształcenie

Generalnie można powiedzieć, że poziom zróżnicowania pojęcia *pracy* u młodzieży jest bardzo zbliżony do struktury poznawczej pracowników. Jedynie młodzież z zasadniczym wykształceniem zawodowym ma wyraźnie mniej zróżnicowane pojęcie *pracy*. Tylko w jej przypadku występuje różnica istotna w stosunku do pracowników ($t=2,79$; $df=699$; $p=0,005$). Co więcej, średnie wyników pokazują, że pracownicy z wykształceniem zasadniczym zawodowym uzupełnili swoje pojęcie i nie odbiegają w tym względzie od innych grup pracowników. Można powiedzieć, że wraz z doświadczeniem zróżnicowanie pojęcia *praca* się wyrównuje.

Osoby z wykształceniem wyższym charakteryzują się największym zróżnicowaniem pojęcia ($M=0,17$; $SD=0,86$). Grupa ta ma bardziej zupełne pojęcie niż pracownicy z innym poziomem wykształcenia. Innymi słowy, nawet w sytuacji własnego doświadczenia płynącego z obecności na rynku pracy wykształcenie wyższe skutkuje lepszym rozwinięciem się pojęcia.

Wyniki badań wskazują, że *praca* – kluczowe pojęcie rynku pracy (stanowi na nim główny przedmiot wymiany) – jest pojęciem, które można określić jako zróżnicowane. Najlepiej rozwinięte mają to pojęcie ludzie z wykształceniem wyższym, najtrudniej zaś je określić uczniom zasadniczych szkół zawodowych. Sugeruje to, że zróżnicowanie pojęcia *praca* jest uzależnione od ogólnych zdolności poznawczych, a im ogólniejsze wykształcenie, tym większe zróżnicowanie, na co wskazuje też wielkość kontrastu.

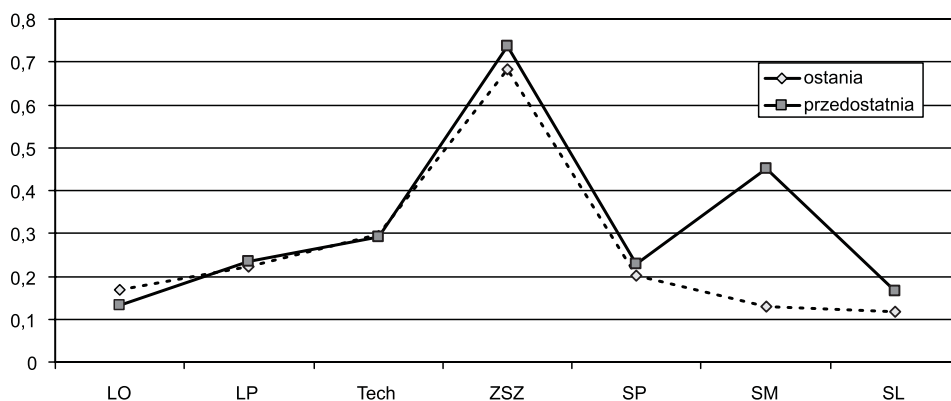
W aspekcie tego pojęcia przejście z systemu edukacji na rynek pracy jest procesem wymagającym od młodzieży ze szkół zasadniczych rozbudowania pojęcia *praca* o istotne wymiary, które nie były obecne w ich reprezentacji poznawczej w szkole (zob. rozdz. 6). Niezróżnicowanie tego pojęcia utrudnia efektywne przejście do rynku pracy młodzieży ze szkół zasadniczych. W pozostałych ścieżkach tranzycji takie zjawisko nie występuje.

B. Warunki pracy

Zróżnicowanie pojęcia *warunki pracy* charakteryzuje się podobnymi prawidłowościami jak w przypadku pojęcia *praca*. Wielkość testów istotności różnic wskazuje, że wpływ ścieżki tranzycji jest istotny statystycznie (zob. tabela 7.3.). Wykres 7.3. ilustruje zjawisko najmniejszego zróżnicowania pojęcia w grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Średnia tej grupy odbiega bardzo mocno od wszystkich pozostałych grup młodzieży.

Tab. 7.3. Mocne testy różnicy analizy wariancji

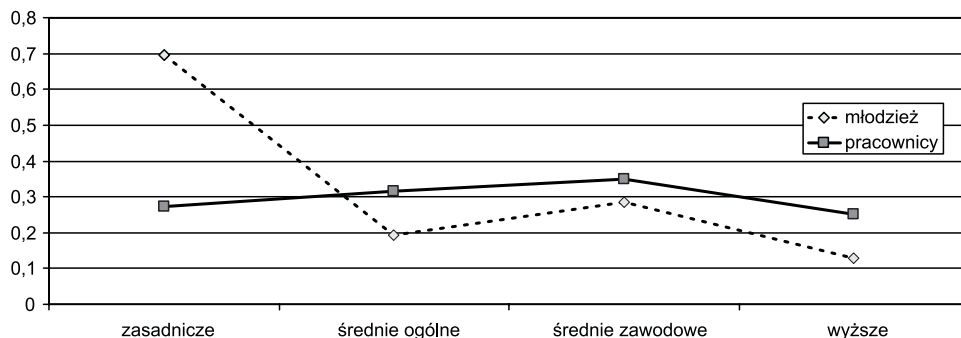
Warunki pracy		Statystyka(a)	df1	df2	Istotność
Ścieżki tranzycji	Welch	11,39	7	1664,80	0,001
	Brown-Forsythe	15,42	7	2273,98	0,001



Wykres 7.3. Średnia liczby pominięć w charakterystyce pojęcia *warunki pracy*

Po wejściu na rynek pracy zróżnicowanie pojęcia wyrównuje się we wszystkich grupach. Wykres 7.4. obrazuje tę prawidłowość. Wyniki we wszystkich grupach pracowników wyróżnionych ze względu na wykształcenie prawie się nie różnią, na tym zaś tle wyraźnie od pozostałych odróżniają się uczniowie zasadniczych szkół zawodowych ($t=4,1$; $df=764,5$; $p<0,0001$). Dane dotyczące wszystkich grup zawiera tabela 7.4.

Istnieje jeszcze jedna ciekawa prawidłowość. Młodzież z wykształceniem ogólnym wykazuje się większym zróżnicowaniem pojęcia *warunki pracy* niż pracownicy (zob. wykres 7.4.). Wskazuje to na znaczenie kształcenia ogólnego dla rozwoju pojęć w ogóle, ale też dotyczących rynku pracy. Dla studentów jest to różnica istotna statystycznie ($t=-3,07$; $df=1856$; $p=0,002$), a dla poziomu średniego wykształcenia zbliżona do poziomu istotności ($t=-1,83$; $df=378,7$; $p=0,068$).



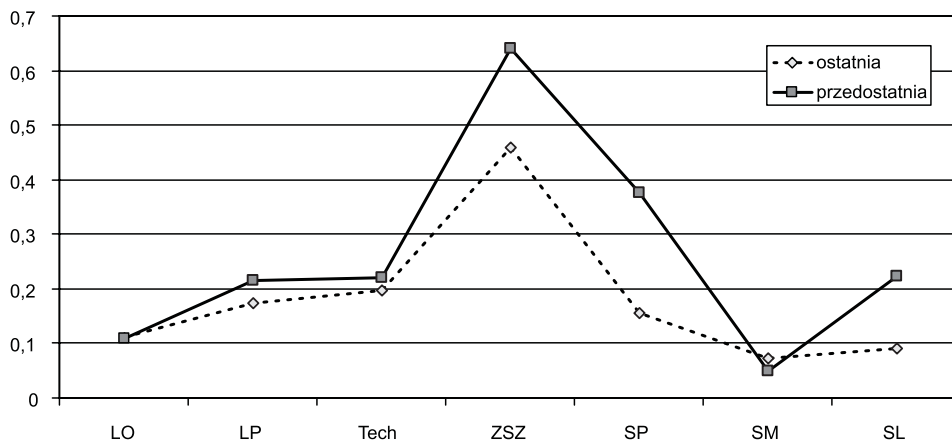
Wykres 7.4. Średnie wskaźniki zróżnicowania pojęcia *warunki pracy* w grupie młodzieży i pracujących podzielonych ze względu na wykształcenie

Tab. 7.4. Wskaźniki istotności różnic pomiędzy młodzieżą dokonującą tranzycji a pracownikami już obecnymi na rynku pracy dla pojęcia *warunki pracy*

Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	54,36	0,001	3,91	803	0,001
	Nie założono równości wariancji			4,10	764,5	0,001
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	18,17	0,001	-2,34	2573	0,019
	Nie założono równości wariancji			-1,83	378,7	0,068
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	7,13	0,008	-1,28	2483	0,199
	Nie założono równości wariancji			-1,16	1025	0,246
Wyższe	Założono równość wariancji	34,45	0,001	-3,07	1856	0,002
	Nie założono równości wariancji			-3,05	1568,1	0,002

C. Dostępność miejsc pracy (pracodawca – zatrudnianie)

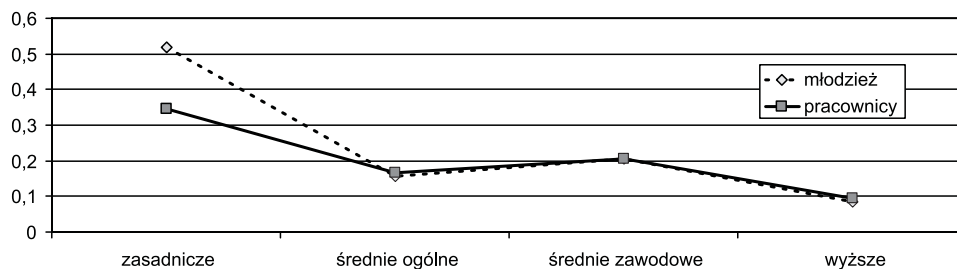
Pojęcie *dostępności miejsc pracy*, blisko związane z pojęciem *popytu na pracę*, ma bardzo niejednorodny poziom zróżnicowania w grupie młodzieży. Jak widać na wykresie 7.5., uczniowie szkół zasadniczych odbiegają od wszystkich pozostałych. Wielkość wskaźników istotności różnic pomiędzy ścieżkami tranzycji zawiera tabela 7.5.



Wykres 7.5. Średnia pominięć w opisie pojęcia *dostępność miejsc pracy* w poszczególnych grupach młodzieży

Tab. 7.5. Wielkości wskaźników istotności różnic pomiędzy grupami młodzieży teście *post-hoc*

	LO	LP	Tech	ZSZ	SP	SM
LP	0,341					
Tech	0,124	1,000				
ZSZ	0,001	0,001	0,001			
SP	0,994	1,000	1,000	0,027		
SM	0,994	0,015	0,004	0,001	0,725	
SL	1,000	0,072	0,019	0,001	0,929	1,000



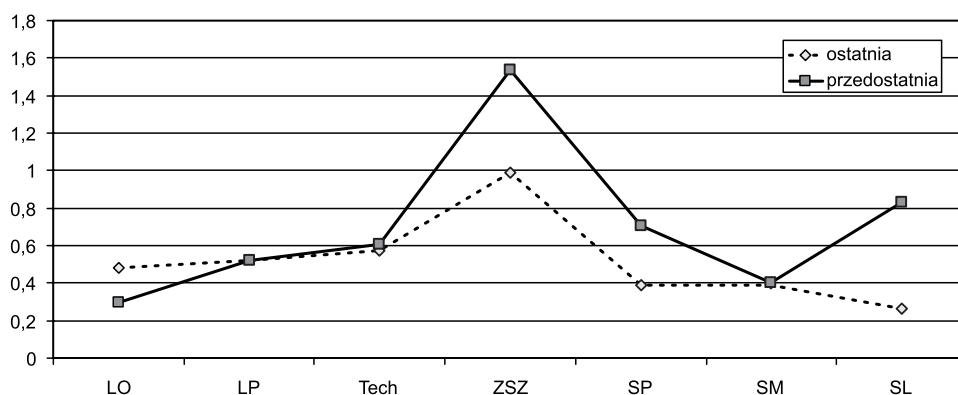
Wykres 7.6. Średnie wskaźniki zróżnicowania pojęcia *dostępność miejsc pracy* wśród wchodzących na rynek pracy i tam obecnych podzielonych ze względu na wykształcenie

Dodatkowo wyniki prezentują nową prawidłowość. Młodzież bardziej wykształcona charakteryzuje się większym zróżnicowaniem pojęcia niż młodzież szkół

średnich (liceów profilowanych i techników). Dotyczy to głównie studentów studiów magisterskich, ale pojawia się też w zestawieniach dla studentów studiów zawodowych. Wskazuje to na duże znaczenie ogólnego rozwoju systemu poznawczego dla pełniejszego rozumienia pojęcia *dostępności miejsc pracy*. Tendencja ta utrzymuje się nawet po wejściu na rynek pracy. Na wykresie 7.6. przedstawiłem rozkłady średnich dla młodzieży i pracowników. Jak widać, charakterystyki dla młodzieży prawie pokrywają się z uzyskanymi przez pracowników i nie osiągają poziomu i istotności statystycznej.

D. Zatrudnialność (cechy pracobiorcy podnoszące jego atrakcyjność na rynku pracy)

Rozkład średnich przedstawiony na wykresie 7.7. ilustruje zróżnicowanie pojęcia *zatrudnialność* wśród młodzieży. Wyższy wynik oznacza, że więcej pojawiło się braków odpowiedzi, a więc i mniejsze jest zróżnicowanie pojęcia. Warto zwrócić uwagę, że wskaźniki zróżnicowania tego pojęcia są jednymi z najgorszych ze wszystkich badanych pojęć (gorsze wskaźniki ma tylko *bezrobocie*). Wskazuje to na słabszy rozwój tego kluczowego dla powodzenia na rynku pracy pojęcia.



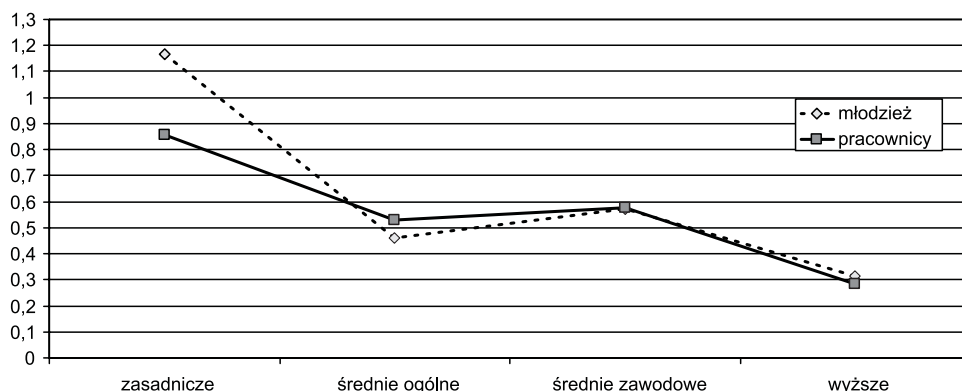
Wykres 7.7. Średnia pominięć w opisie pojęcia *zatrudnialność* w poszczególnych grupach młodzieży

Największe braki w charakterystyce pojęcia *zatrudnialność* występują w grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Tylko ta grupa różni się istotnie od wszystkich pozostałych badanych grup. Kolejną grupą, której wynik zwraca uwagę, są studenci studiów licencjackich. Uzyskali oni najlepszy wskaźnik zróżnicowania. Ich wynik odbiega istotnie od wskaźnika zróżnicowania pojęcia *zatrudnialność* u uczniów techników. Sugeruje to istnienie różnic w kształceniu zawodowym na poziomie średnim i wyższym, skutkujących niejednorodnym poziomem rozwoju tego pojęcia.

Tab. 7.6. Istotność róźnic w testach *post-hoc* dla średnich zróźnicowania pojęcia *zatrudnialność*

	LO	LP	Tech	ZSZ	SP	SM
LP	0,991					
Tech	0,349	1,000				
ZSZ	0,001	0,002	0,007			
SP	1,000	1,000	1,000	0,012		
SM	1,000	0,999	0,888	0,001	1,000	
SL	0,968	0,100	0,002	0,001	0,998	1,000

Opisane powyżej róźnice utrzymują się po wejściu na rynek pracy. Pomiedzy młodzieżą a pracownikami nie ma istotnych statystycznie róźnic. Można dalej zauważyć wpływ poziomu umiejėtności poznawczych na zróźnicowanie pojęcia. Pracownicy z wykształceniem wyższym lepiej rozumieją *zatrudnialność* niż pracownicy z wykształceniem średnim, którzy z kolei lepiej wypadają niż ci, którzy legitymują się wykształceniem zasadniczym.

Wykres 7.8. Średnie wskaźniki zróźnicowania pojęcia *zatrudnialność* w grupach młodzieży i osób pracujących w podziale na poziom wykształcenia

E. Poszukiwanie pracy – sposoby znajdowania pracy

W przypadku pojęcia *sposoby znajdowania pracy* opisane powyżej tendencje utrzymały się, a nawet nasiliły. Wykres 7.9. ilustruje to zjawisko. Młodzież ze szkół zasadniczych ponownie wypada najgorzej, a studenci studiów zawodowych najlepiej. Tabela 7.7. przedstawia wskaźniki istotności róźnic *post-hoc* wśród młodzieży.

W przypadku tego pojęcia porównanie młodzieży z pracownikami ujawnia zupełnie nowe zjawisko. Wykres 7.10. przedstawia średnie dla młodzieży i pracujących w podziale na wykształcenie. Analiza danych pozwala zauważyć, że zróźnicowanie pojęcia u młodzieży róźni się od pracujących w większości poziomów wykształcenia

Tab. 7.7. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich zróżnicowania pojęcia *zatrudnialność*

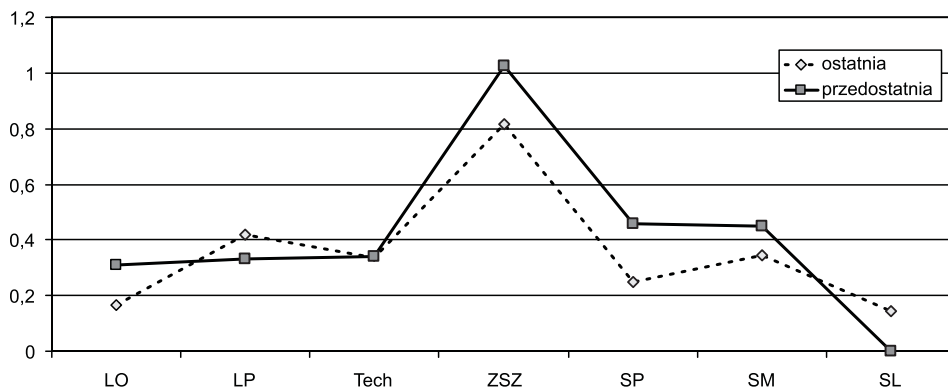
	LO	LP	Tech	ZSZ	SP	SM
LP	0,238					
Tech	0,555	1,000				
ZSZ	0,001	0,001	0,001			
SP	1,000	1,000	1,000	0,002		
SM	0,976	1,000	1,000	0,002	1,000	
SL	0,930	0,002	0,005	0,001	0,966	0,234

Tab. 7.8. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia

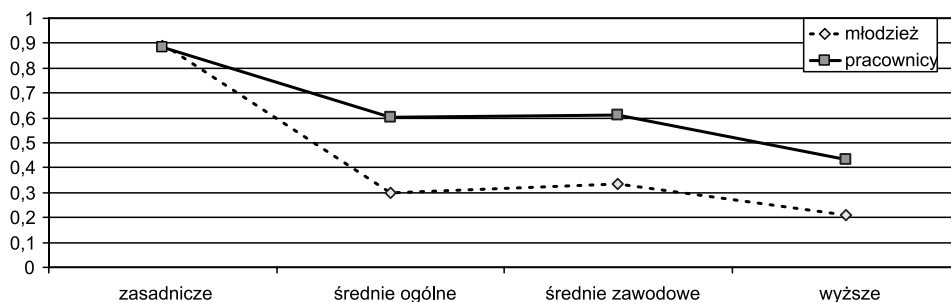
Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	4,66	0,031	0,10	803,0	0,918
	Nie założono równości wariancji			0,11	793,5	0,915
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	29,68	0,000	-3,66	2573,0	0,000
	Nie założono równości wariancji			-3,40	410,2	0,001
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	35,00	0,000	-3,95	2483,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			-3,81	1145,1	0,001
Wyższe	Założono równość wariancji	52,59	0,000	-4,15	1856,0	0,000
	Nie założono równości wariancji			-4,13	1765,7	0,001

(zob. tabela 7.8.). Wejście na rynek pracy zmniejsza zróżnicowanie pojęcia *sposoby znajdowania pracy*. Posiadanie pracy zmniejsza zainteresowanie samym poszukiwaniem i skutkuje „zaniedbaniem” tego obszaru.

Wypracowane w czasie kształcenia różnice nie wyrównują się pod wpływem doświadczeń nabywanych na rynku pracy. Zmiany w zróżnicowaniu pojęcia postępują w podobnym stopniu, z wyjątkiem osób z wykształceniem zasadniczym, które prezentują odrębny wzorzec. Ich wejście na rynek pracy nie zmienia organizacji tego pojęcia, pozostaje ono cały czas na tym samym poziomie. Niestety, jest to poziom najmniejszego zróżnicowania wśród badanych grup.



Wykres 7.9. Średnie pominięć w opisie pojęcia *sposoby znajdowania pracy* w poszczególnych grupach badanej młodzieży

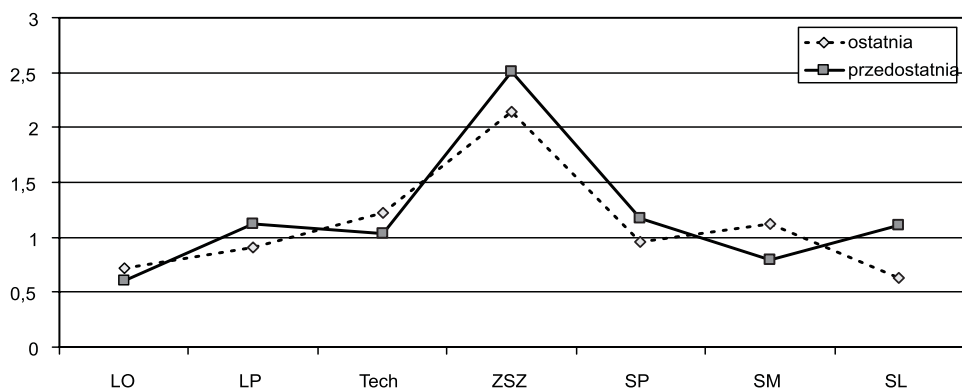


Wykres 7.10. Średnie wskaźniki zróżnicowania pojęcia *sposoby znajdowania pracy* dla młodzieży i pracowników w podziale na wykształcenie

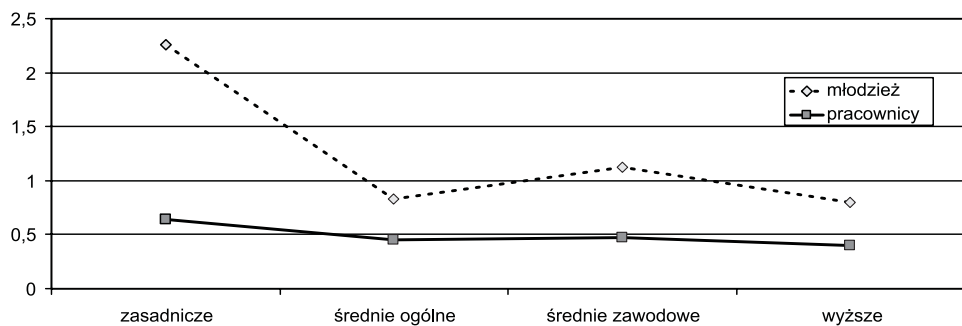
F. Bezrobocie

Bezrobocie uzyskuje najgorsze wskaźniki zróżnicowania ze wszystkich badanych pojęć. Młodzież w tym przypadku stosunkowo najczęściej nie wiedziała, co odpowiedzieć na poszczególne itemy kwestionariusza dotyczące bezrobocia. Średnia dla młodzieży wynosi łącznie $M=1,04$; $SD=3,01$. Wskazuje to na niezróżnicowanie pojęcia *bezrobocie*.

Najwięcej pominięć występuje w grupie młodzieży ze szkół zasadniczych i średnich technicznych. Wykres 7.11. przedstawia średnie pominięć dla młodzieży z poszczególnych ścieżek tranzycji. Najlepsze wyniki charakteryzują te grupy, które myślą o pozostaniu w systemie edukacyjnym (uczniowie liceów oraz studenci studiów zawodowych najczęściej kontynuujący naukę na studiach, w tym uzupełniających na poziomie magisterskim). Tabela 7.9. zawiera zestawienie istotności różnic pomiędzy średnimi dla poszczególnych ścieżek.

Wykres 7.11. Średnia pominięć w opisie pojęcia *bezrobocie* w poszczególnych grupach młodzieżyTab. 7.9. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich zróżnicowania pojęcia *bezrobocie*

	LO	LP	Tech	ZSZ	SP	SM
LP	0,115					
Tech	0,001	0,999				
ZSZ	0,001	0,001	0,001			
SP	0,986	1,000	1,000	0,001		
SM	0,609	1,000	1,000	0,001	1,000	
SL	1,000	0,165	0,002	0,001	0,973	0,568

Wykres 7.12. Średnie wskaźniki zróżnicowania pojęcia *bezrobocie* w grupach młodzieży i pracowników w podziale na poziomy wykształcenia

Porównanie wyników młodzieży z wynikami pracowników przedstawiono na wykresie 7.12. i w tabeli 7.10. Wyniki wskazują, że we wszystkich grupach po wejściu na rynek pracy nastąpi zwiększenie zróżnicowania pojęcia *bezrobocie*. Pracownicy mają bardzo podobny poziom zróżnicowania tego pojęcia na wszystkich poziomach wykształcenia. Różnica pomiędzy młodzieżą i pracownikami jest istotna

statystycznie (zob. tabela 7.10.). U młodzieży przechodzącej na rynek pracy ze szkół zasadniczych pod wpływem doświadczeń rynkowych będzie zwiększyć się różnicowanie pojęcia *bezrobocie*.

Tab. 7.10. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia

Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	193,69	0,001	6,54	803,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			7,05	632,6	0,001
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	22,91	0,001	2,45	2573,0	0,014
	Nie założono równości wariancji			3,57	645,3	0,004
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	99,14	0,001	5,12	2483,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			6,63	2217,9	0,001
Wyższe	Założono równość wariancji	48,85	0,001	3,67	1856,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			3,70	1604,3	0,001

W świetle powyżej przytoczonych wyników wydaje się, że poziom wykształcenia ma największe znaczenie dla zróżnicowania pojęć. Osoby z niższym wykształceniem oraz – co z tym jest silnie związane – niższymi ogólnymi zdolnościami poznawczymi wykazują najmniejsze zróżnicowanie treści w ramach pojęć, pomimo że ich profil kształcenia daje im największy kontakt ze światem pracy. Można powiedzieć, że zróżnicowanie pojęć dotyczących rynku pracy nie jest nabywane przez młodzież na poziomie edukacji w czasie praktyk zawodowych i zajęć z przedmiotów zawodowych.

Dopełnieniem analizy zróżnicowania pojęć związanych z rynkiem pracy u młodzieży jest szersza analiza uwarunkowań tej cechy, którą zawiera rozdział następny.

7.2. Elastyczność pojęć dotyczących rynku pracy

Zagadnienie elastyczności pojęć jest istotne z wielu powodów. Szybkość zmian otaczającego świata wymaga coraz szybszych procesów adaptacji. Ludzie ze swojej natury dążą do ułatwienia. Stangor i Schaller (1999) mówią o „przetwarzaniu sche-

matycznym” jako wewnętrznym mechanizmie funkcjonowania poznawczego człowieka. Stałość poznawcza wskazuje jednak na ograniczoność poznawania świata przez człowieka (Falkowski, 1999), co skutkować będzie nieadekwatnością wiedzy i zachowania do aktualnej sytuacji.

Postawiona w rozdziale 5.2. hipoteza dotycząca elastyczności pojęć rynku pracy zakładała wpływ kompetencji poznawczych rozumianych jako poziom kończącej szkoły. Im wyższy poziom edukacji, tym elastyczniejsze są pojęcia. W celu weryfikacji tej hipotezy wartości zmiennej zostały znormalizowane według formuły Bloma i został policzony kontrast pomiędzy szkołami ponadgimnazjalnymi a wyższymi. Przepisane poszczególnym typom szkół wagi zawiera tabela 7.11.

Tab. 7.11. Współczynniki kontrastu i średnie wartości znormalizowane elastyczności pojęć w badanej grupie

	Typ szkoły						
	ZSZ	LP	LO	TECH	SP	SL	SM
Współczynnik kontrastu	-3	-2	-1	-0,5	+0,5	2	4
Średnie elastyczności*	-0,25	-0,04	0,05	-0,01	0,15	0,15	-0,02

* Wartości znormalizowane.

W tak zdefiniowanej analizie dla zmiennej zróżnicowanie istotność kontrastu okazała się wysoka ($t=3,86$, $df=934,4^2$; $p<0,001$). Uczniowie kończący szkoły dające lepsze wykształcenie posiadają bardziej elastyczne pojęcia dotyczące rynku pracy. Zjawisko to potwierdza prawdziwość postawionej hipotezy dla zmiennej elastyczność. Wskazuje to na schematyzm pojęć dotyczących rynku pracy wśród uczniów o niższym wykształceniu. Warto jednak prześledzić dokładnie, jak w ramach poszczególnych pojęć układa się zmienność wyników we wszystkich typach szkół.

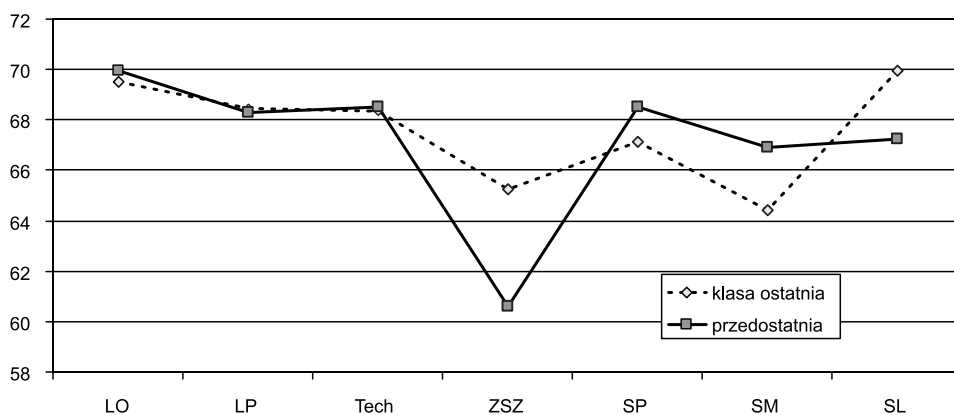
A. Praca

W niniejszych badaniach nad elastycznością pojęć związanych z rynkiem pracy ujawnia się tendencja, że im bardziej nieuchronne jest wejście na rynek pracy po opuszczeniu szkoły, tym większa jest elastyczność. Pomimo że w przypadku pojęcia *praca* porównanie młodzieży z klas ostatnich i przedostatnich wskazuje na brak istotnych statystycznie różnic, to jednak młodzież ze szkół zasadniczych i studenci studiów magisterskich notują niższe wskaźniki elastyczności niż uczniowie liceów, techników oraz studiów zawodowych (licencjackich i inżynierskich). Te ostatnie grupy mają jeszcze możliwość kontynuowania nauki w trybie dziennym na wyższych poziomach szkół i, co za tym idzie, odwlec swoje wejście na rynek pracy. Wskaźniki istotności różnic między badanymi grupami młodzieży zawiera

² Odnosi się do analizy bez zakładania równości wariancji.

tabela 7.13. Z przedstawionych danych wynika, że obie ścieżki wskazane powyżej różnią się od prawie wszystkich pozostałych ścieżek tranzycji.

Kolejnym ważnym zagadnieniem jest porównanie elastyczności pojęć młodzieży i pracowników. Rozkład średnich dla tych grup zawiera wykres 7.14. Widać z niego, że elastyczność pojęcia u pracowników jest niższa niż u młodzieży. Młodzież w stosunku do pracowników obecnych na rynku pracy różni się istotnie we wszystkich przedziałach wykształcenia (zob. tabela 7.13.).

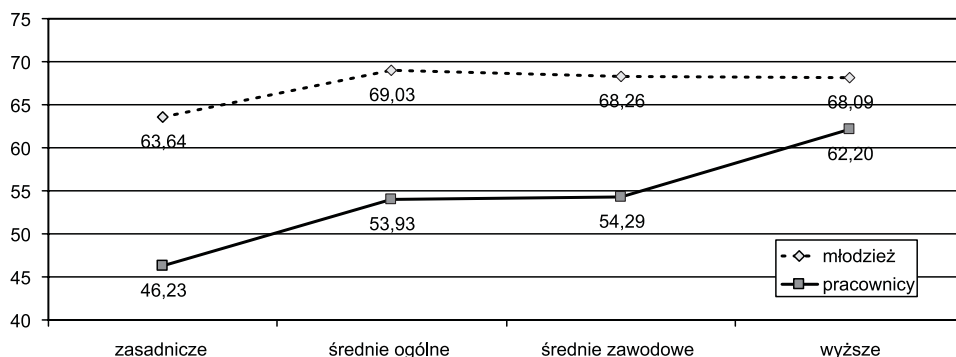


Wykres 7.13. Elastyczność pojęcia praca w różnych typach szkół i różnej perspektywie czasowej tranzycji

Tab. 7.12. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich wskaźników elastyczności pojęcia *praca*

<i>post-hoc</i>						
	LO	LP	TECH	ZSZ	SP	SM
LP	0,798					
TECH	0,746	1,000				
ZSZ	0,001	0,002	0,001			
SP	0,978	1,000	1,000	0,450		
SM	0,001	0,023	0,011	1,000	0,891	
SL	1,000	0,847	0,823	0,001	0,972	0,001

Pracownicy mają wyraźnie bardziej schematyczne pojęcie *praca*. Młodzież dokonująca przejścia z systemu edukacji na rynek pracy jest otwarta na różne możliwości konkretyzacji pojęcia *praca*. Jak się wydaje, pracownicy są związani z konkretną pracą i jej specyfiką prowadzi do zmniejszenia elastyczności tego pojęcia. Choć jest to zjawisko naturalne, związane ze zwiększeniem liczby doświadczeń z jednym desygnałem – wykonywaną pracą na swoim stanowisku, to ma swoje konsekwencje w karierze zawodowej. Reprezentacje poznawcze pracowników już uległy usztywnieniu,

Wykres 7.14. Średnie wskaźniki elastyczności pojęcia *praca* u młodzieży i pracujących w podziale na wykształcenie

Tab. 7.13. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia

Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	2,68	0,102	11,03	790	0,001
	Nie założono równości wariancji			10,96	740,2	0,001
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	41,77	0,001	13,49	2559	0,001
	Nie założono równości wariancji			11,40	390,3	0,001
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	23,15	0,001	15,67	2462	0,001
	Nie założono równości wariancji			14,92	1112,7	0,001
Wyższe	Założono równość wariancji	13,89	0,001	7,19	1852	0,001
	Nie założono równości wariancji			7,17	1811,4	0,001

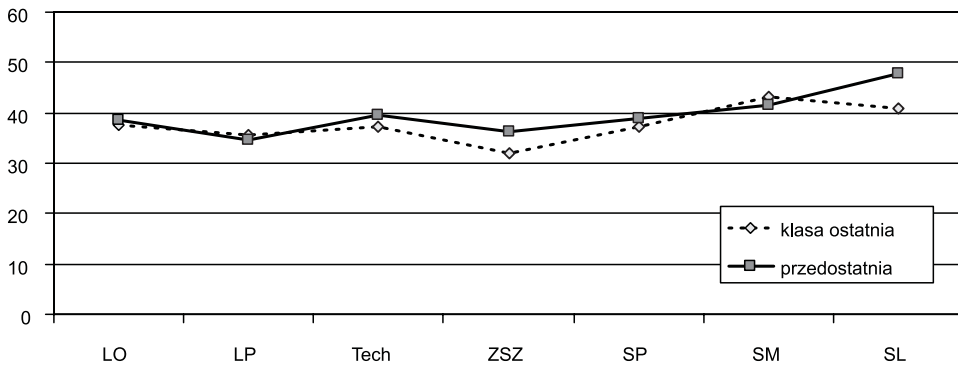
co w długiej perspektywie czasowej prowadzi do trudności z przekwalifikowaniem się i znajdowaniem nowego miejsca na rynku pracy.

Warto zwrócić uwagę, że elastyczność pojęcia *praca* w grupie pracowników z wyższym wykształceniem jest wyższa niż w innych grupach pracowników. Zjawisko to potwierdza związek z łatwością przekwalifikowania, która w tej grupie jest najwyższa.

B. Warunki pracy

W przypadku pojęcia *warunki pracy* respondenci pod względem elastyczności dzielą się na dwie grupy: uczniowie i studenci. Studenci charakteryzują się większą elastycznością (zob. wykres 7.15.) niż uczniowie. Analiza różnic pomiędzy średnimi charakteryzującymi ten aspekt wskazuje, że grupa słuchaczy szkół policealnych zajmuje miejsce pośrednie. Studenci zarówno studiów licencjackich, jaki i magisterskich uzyskują wyniki istotnie statystycznie wyższe niż uczniowie szkół zasadniczych i średnich (zob. tabela 7.14.).

Porównanie ostatnich i przedostatnich klas wskazuje, że zmienna czasowa nie ma znaczenia (zob. wykres 7.15.).



Wykres 7.15. Wskaźniki elastyczności pojęcia *warunki pracy* w różnych typach szkół i różnej perspektywie czasowej tranzycji

Tab. 7.14. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich wskaźników elastyczności pojęcia *warunki pracy*

	LO	LP	TECH	ZSZ	SP	SM
LP	0,039					
TECH	1,000	0,006				
ZSZ	0,013	0,997	0,004			
SP	1,000	0,997	1,000	0,706		
SM	0,001	0,001	0,001	0,001	0,034	
SL	0,037	0,001	0,098	0,001	0,524	0,952

Z jednej strony sugeruje to wpływ wieku na elastyczność tych pojęć, z drugiej może świadczyć o wpływie wykształcenia. Tę pierwszą zależność można wykluczyć, gdy weźmie się pod uwagę wyniki pracowników, które są niższe niż charakterystyki młodzieży (zob. wykres 7.16.). Porównanie średnich pokazuje, że zmniejszenie elastyczności tego pojęcia występuje we wszystkich grupach wydzielonych ze względu na wykształcenie (zob. tabela 7.15.). Można mówić o zjawisku podobnym jak



Wykres 7.16. Średnie wskaźniki elastyczności pojęcia *warunki pracy* u młodzieży i pracujących w podziale na wykształcenie

w przypadku pojęcia *pracy*. Doświadczenia z funkcjonowaniem na rynku pracy z powodu swojej jednorodności wynikającej z charakteru lokalnych rynków pracy usztywniają reprezentacje poznawcze pracowników. Brak takich doświadczeń sprzyja elastyczności pojęcia, które musi być otwarte na różne możliwe desygnaty.

Młodzież istotnie statystycznie różni się od pracowników pod względem elastyczności pojęcia *warunki pracy*. We wszystkich grupach wyróżnionych ze względu na wykształcenie wartości testów różnic średnich przekraczają próg istotności statystycznej (zob. tabela 7.15.). Wskazuje to na większą elastyczność pojęcia u młodzieży.

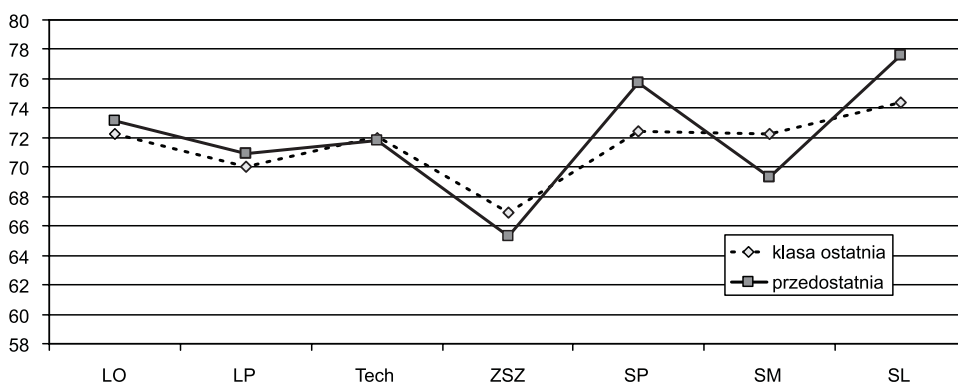
Tab. 7.15. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia

Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	49,60	0,001	12,9260	779,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			13,3101	772,4	0,001
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	2,14	0,144	15,7133	2549,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			15,4504	417,9	0,001
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	17,20	0,001	23,1576	2453,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			23,7548	1252,9	0,001
Wyższe	Założono równość wariancji	1,90	0,168	26,9118	1842,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			26,9103	1838,5	0,001

Przed dokonaniem tranzycji młodzież jest poznawczo przygotowana na różne możliwości, w przypadku już zatrudnionych pojęcie zostało zdominowane przez ich własne doświadczenia.

C. Dostępność miejsc pracy (popyt na pracę)

Elastyczność pojęcia *dostępność miejsc pracy* w grupach młodzieży z różnych ścieżek tranzycji przedstawia wykres 7.17. Zawarte tam dane wskazują, że najmniej elastyczne pojęcia mają uczniowie ze szkół zasadniczych. Grupa ta różni się istotnie od wszystkich pozostałych grup (zob. tabela 7.16.).



Wykres 7.17. Elastyczność pojęcia *dostępność miejsc pracy* wśród młodzieży

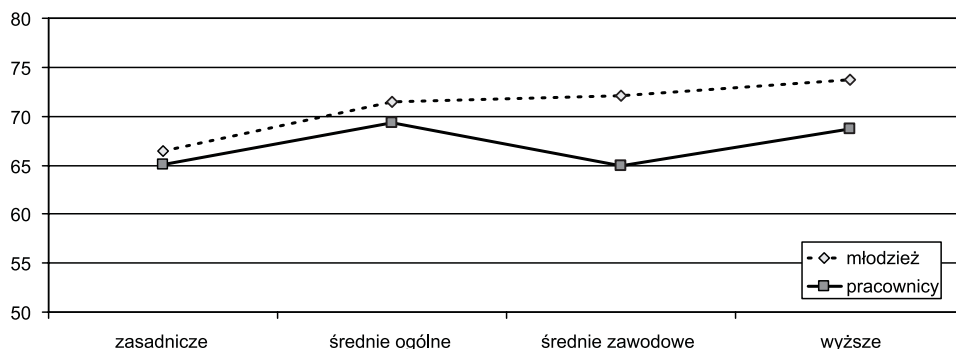
Najwyższą elastyczność można zaobserwować w grupie studentów studiów zawodowych (licencjackich). W przypadku tej ostatniej grupy różnice są istotne w stosunku do liceów profilowanych, techników i zasadniczych szkół zawodowych. W odniesieniu do uczniów liceów ogólnokształcących i studentów magistrantów różnice nie przekroczyły progu istotności statystycznej.

Wskazuje to na małą ekwiwalentność rozumienia *dostępności pracy* przez młodzież ze szkół zasadniczych, co może przekładać się na mniejszą ich elastyczność w poszukiwaniu pracy.

Tab. 7.16. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich wskaźników elastyczności pojęcia *praca*

	LO	LP	TECH	ZSZ	SP	SM
LP	0,028					
TECH	1,000	0,409				
ZSZ	0,001	0,014	0,001			
SP	1,000	0,719	1,000	0,001		
SM	1,000	0,888	1,000	0,001	1,000	
SL	0,298	0,001	0,032	0,001	1,000	0,527

Wykres 7.18. przedstawia średnie dla porównywanych grup: młodzieży szkolnej i pracujących. Wśród respondentów o wykształceniu średnim i wyższym różnica pomiędzy elastycznością uczniów a pracowników jest istotna lub zbliżona do poziomu istotnego (zob. tabela 7.17.). Można z tego wysnuć wniosek, że po wejściu na rynek pracy pojęcie *dostępności miejsc pracy* ulega usztywnieniu w większości grup.



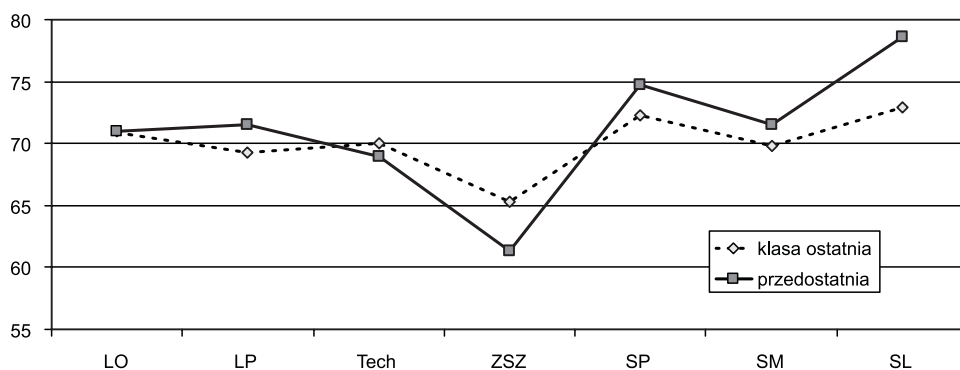
Wykres 7.18. Średnie wskaźniki elastyczności pojęcia *dostępność miejsc pracy*

Tab. 7.17. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia

Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	1,66	0,198	0,96	795,0	0,339
	Nie założono równości wariancji			0,96	777,6	0,336
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	32,33	0,001	2,18	2561,0	0,029
	Nie założono równości wariancji			1,84	389,9	0,066
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	26,80	0,001	8,28	2465,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			7,73	1079,0	0,001
Wyższe	Założono równość wariancji	31,41	0,001	6,34	1853,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			6,33	1779,2	0,001

D. Zatrudnialność

Elastyczność pojęcia *zatrudnialność* nie różnicuje grup z ostatniej i przedostatniej klasy. Pomimo że na wykresie 7.19. występują różnice średnich tych grup, to żadna nie osiągnęła pułapu istotności statystycznej. Wskazuje to na brak wpływu perspektywy czasowej na ten element struktury poznawczej pojęcia. Zróżnicowanie wśród młodzieży dotyczy przede wszystkim ścieżek tranzycji. Przedstawione w tabeli 7.18. wskaźniki istotności różnic pomiędzy grupami w analizach *post-hoc* testem Dunnetta T3 wskazują, że młodzież ze szkół zasadniczych uzyskuje wyniki niższe niż wszystkie pozostałe grupy. Na drugim biegunie lokują się studenci ze studiów zawodowych (licencjackich), i słuchacze studiów policealnych, którzy uzyskują wyniki wyższe niż pozostali.

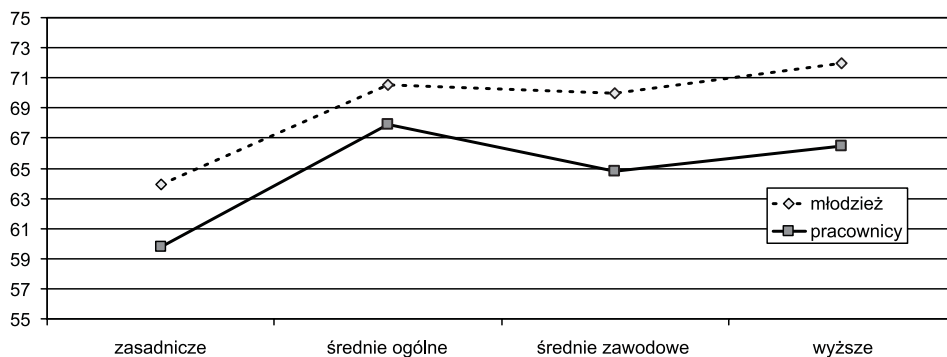


Wykres 7.19. Elastyczność pojęcia *zatrudnialność* wśród młodzieży

Porównanie wskaźników elastyczności pojęcia *zatrudnialność* młodzieży i pracujących wskazuje, że pobyt na rynku pracy skutkuje zmniejszeniem się tego wskaźnika (zob. wykres 7.20.). We wszystkich kategoriach wykształcenia różnica pomiędzy młodzieżą szkolną a pracownikami jest istotna statystycznie (zob. tabela 7.19.).

Tab. 7.18. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich wskaźników elastyczności pojęcia *zatrudnialność*

<i>post-hoc</i>	LO	LP	TECH	ZSZ	SP	SM
LP	0,999					
TECH	0,674	1,000				
ZSZ	0,001	0,000	0,001			
SP	0,982	0,704	0,297	0,001		
SM	0,999	1,000	1,000	0,001	0,667	
SL	0,069	0,004	0,001	0,001	1,000	0,030



Wykres 7.20. Średnie wskaźniki elastyczności pojęcia *zatrudnialność* wśród młodzieży i pracujących w podziale na wykształcenie

Tab. 7.19. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia

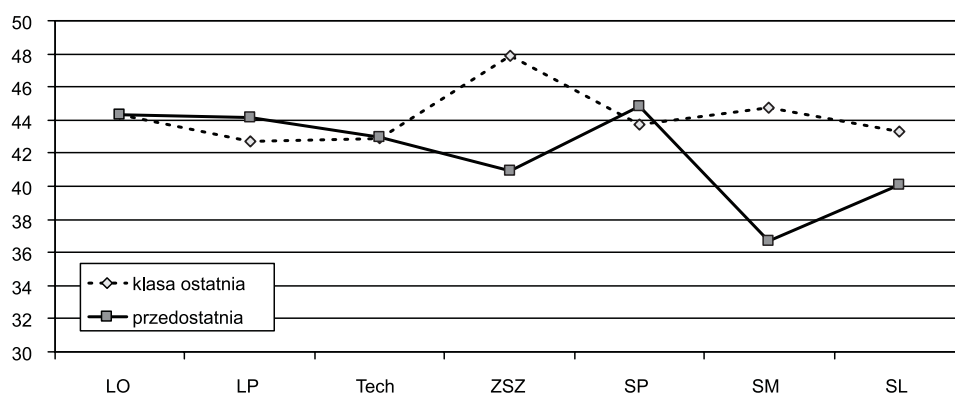
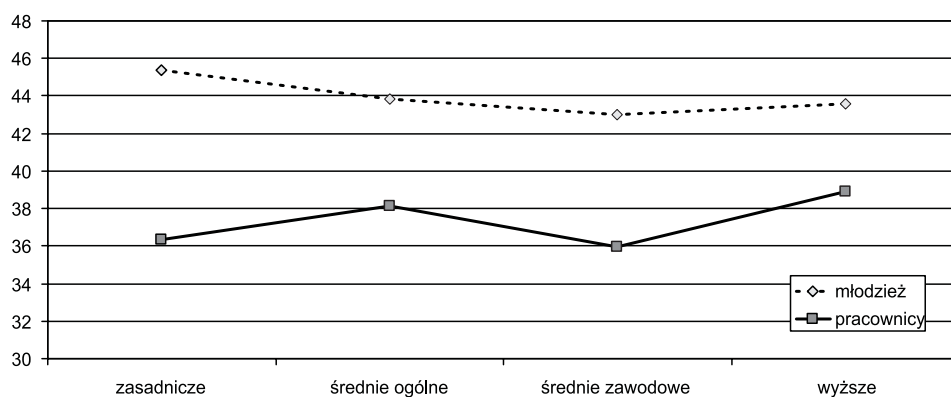
Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	1,89	0,170	2,84	792,0	0,005
	Nie założono równości wariancji			2,86	779,1	0,004
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	5,12	0,024	2,73	2541,0	0,006
	Nie założono równości wariancji			2,53	409,1	0,012
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	0,74	0,389	6,46	2458,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			6,33	1176,1	0,001
Wyższe	Założono równość wariancji	21,40	0,001	7,51	1846,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			7,49	1788,7	0,001

E. Poszukiwanie pracy – sposoby znajdowania pracy

Pojęcie *poszukiwanie pracy* u młodzieży charakteryzuje się bardzo podobną elastycznością w poszczególnych grupach. Bez względu na typ ścieżki tranzycji i perspektywę czasową pojęcie to ma podobny wskaźnik elastyczności. Nawet w grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych, gdzie różnica ta dochodzi do poziomu siedmiu punktów, nie osiąga ona poziomu istotności statystycznej.

Tab. 7.20. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich wskaźników elastyczności pojęcia *sposoby znajdowania pracy*

<i>post-hoc</i>	LO	LP	TECH	ZSZ	SP	SM	SM
LP	0,980						
TECH	0,582	1,000					
ZSZ	1,000	0,821	0,481				
SP	1,000	1,000	1,000	1,000			
SM	1,000	1,000	0,996	1,000	1,000		
SL	0,999	1,000	1,000	0,915	1,000	1,000	1,000

Wykres 7.21. Elastyczność pojęcia *sposoby znajdowania pracy* wśród młodzieżyWykres 7.22. Średnie wskaźniki elastyczności pojęcia *znajdowanie pracy* wśród młodzieży

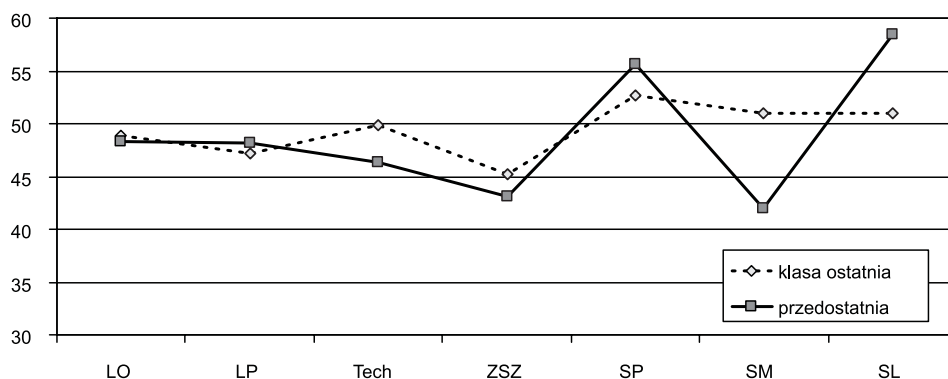
Porównując wskaźniki elastyczności pojęcia *znajdowanie pracy* u młodzieży wchodzącej na rynek pracy i pracowników, można zauważyć, że po wejściu na rynek pracy elastyczność tego pojęcia zmniejsza się. Wykres 7.22. ilustruje to zjawisko. Wszystkie różnice w ramach tego samego poziomu wykształcenia są istotne statystycznie (zob. tabela 7.21.). Wskazuje to po raz kolejny, że indywidualne doświadczenia zawężają pojęcia, a elastyczność systemu poznawczego wchodzących po raz pierwszy na rynek pracy jest większa niż osób na nim od jakiegoś czasu obecnych.

Tab. 7.21. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia

Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	2,92	0,088	6,09	771,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			6,07	740,37	0,001
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	36,81	0,001	5,52	2524,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			4,74	389,94	0,001
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	25,04	0,001	8,31	2434,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			7,84	1092,9	0,001
Wyższe	Założono równość wariancji	16,95	0,001	5,49	1845,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			5,48	1802,2	0,001

F. Bezrobocie

Analizując poziom elastyczności pojęcia *bezrobocie* u młodzieży, widać, że zjawisko jest bardzo skomplikowane. Na wykresie 7.23. średnie dla klas ostatnich i przedostatnich wzajemnie się przeplatają. Jednak przy analizie całej grupy młodzieży tylko w przypadku tego pojęcia różnica między ostatnią i przedostatnią klasą jest istotna ($t=2,53$; $df=5054$; $p=0,01$). Średnia elastyczność pojęcia *bezrobocie* jest wyższa w klasach ostatnich ($M=49,28$; $SD=24,6$) niż w przedostatnich ($M=47,43$; $SD=24,16$). Różnica ta występuje wyraźniej w grupach, w których częściej następuje przejście do świata pracy (SM, ZSZ i Tech). Tam, gdzie jest jeszcze możliwość kontynuacji nauki i odraczenia tranzycji, prawidłowość ta występuje w mniejszym stopniu. Wskazuje to na wpływ perspektywy czasowej przejścia na rozwój elastyczności tego pojęcia.

Wykres 7.23. Elastyczność pojęcia *bezrobocia* wśród młodzieży

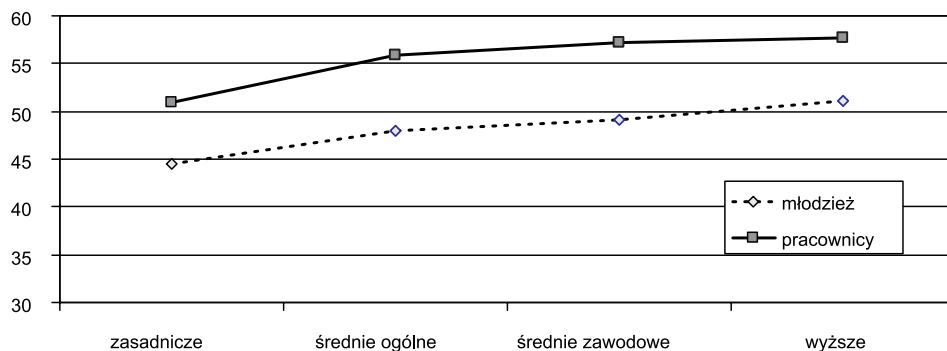
W tabeli 7.22. przedstawiono wskaźniki istotności różnic pomiędzy młodzieżą z różnych ścieżek tranzycji. Wyniki wskazują, że tylko uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych różnią się pod względem elastyczności pojęcia *bezrobocia* od starszej młodzieży. Różnica ta ujawnia się tylko w stosunku do młodzieży studiującej i uczącej się w szkołach powyżej średnich. W stosunku do innych uczniów różnice nie są istotne. Można powiedzieć też, że „zawodowość” kształcenia nie ma tu znaczenia, raczej poziom edukacji lub elementy związane z wchodzeniem w inne role społeczne wynikające z pełnoletności mogą powodować większy rozwój elastyczności pojęcia.

Tab. 7.22. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich wskaźników elastyczności pojęcia *bezrobocia*

<i>post-hoc</i>	LO	LP	TECH	ZSZ	SP	SM
LP	1,000					
TECH	1,000	0,999				
ZSZ	0,153	0,691	0,126			
SP	0,304	0,081	0,292	0,002		
SM	0,986	0,639	0,985	0,023	0,999	
SL	0,590	0,091	0,546	0,001	0,999	1,000

Pojęcie *bezrobocia* jest również wyjątkowe w aspekcie elastyczności u pracowników i wchodzących na rynek pracy po raz pierwszy. W przeciwieństwie do opisywanych poprzednio, pracownicy charakteryzują się większą elastycznością niż młodzież. Wykres 7.24. przedstawia średnie wskaźniki elastyczności w grupie pracowników i młodzieży z rozbiciem na kategorie wykształcenia. Warto podkreślić, że we wszystkich grupach różnice te są istotne statystycznie (zob. tabela 7.23.).

Istotność różnic jest bardzo wysoka. Być może zagrożenie stanem braku pracy powoduje, że nie następuje uproszczenie pojęcia. Jest ono w stałej gotowości do rozpoznawania różnych symptomów związanych z tym zjawiskiem.

Wykres 7.24. Średnie wskaźniki elastyczności pojęcia *bezrobocie*

Tab. 7.23. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia

Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	1,103	0,294	-3,34	741,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			-3,33	727,9	0,001
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	13,84	0,001	-5,44	2464,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			-4,96	407,0	0,001
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	1,70	0,193	-6,93	2359,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			-6,79	1197,3	0,001
Wyższe	Założono równość wariancji	3,20	0,074	-5,62	1796,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			-5,62	1790,8	0,001

7.3. Trafność przekonań młodzieży z różnych ścieżek tranzykcji

Podstawą określenia trafności może być wybrany wskaźnik wskazujący na podobieństwo reprezentacji poznawczych młodzieży wchodzącej na rynek pracy i osób

będących już na tym rynku przez jakiś czas. Podobieństwo w psychologii percepcji od dawna było ujmowane jako podstawowa zasada tworzenia kategorii (Tversky, 1977). Później wskazano na „teorię” na temat świata jako podstawę spójności pojęć (Murphy i Medin, 1985). Falkowski (1995) do uwarunkowań określania podobieństwa dołączył aspekt motywacyjny.

Z drugiej strony od początku tworzenia narzędzi pomiaru psychologicznego stosuje się określenie trafności zewnętrznej jako wskaźnika określającego stopień podobieństwa wyniku uzyskanego za pomocą danego narzędzia, ze stopniem nasilenia cechy określonym w inny, uzasadniony teoretycznie, sposób. Aranowska twierdzi, że trafność może odnosić się do pomiaru jako takiego lub przewidywania zachowania (Aranowska, 2005, s. 123). Najczęściej stosowaną miarą tej trafności jest wskaźnik korelacji badania kontrolnego z badaniem testowym. Współczynnik ten jest określeniem podobieństwa wyników poszczególnych osób w wybranej metodzie do wyników uzyskanych przez te osoby za pomocą innego narzędzia, o innych parametrach statystycznych. Dlatego wyniki poszczególnych osób waży się poprzez odniesienia ich do średnich obu narzędzi.

W sytuacji gdy nie mamy do czynienia z różnymi charakterystykami narzędzi psychometrycznych, trafność może być rozumiana jako podobieństwo uzyskiwanych wyników dwóch grup: eksperymentalnej i kontrolnej. W przypadku tego badania grupą kontrolną są osoby obecne na rynku pracy już od jakiegoś czasu, aktualnie zatrudnione. Jako wskaźnik trafności wybrałem różnicę zgodnie z zastosowaną analogią do badań eksperymentalnych.

Hipoteza trzecia postawiona w rozdziale 5. zakłada, że obecność treści zawodowych w szkołach opuszczanych przez respondentów ma wpływ na trafność pojęć dotyczących rynku pracy. W celu weryfikacji tej hipotezy przeprowadziłem analizę kontrastu. Najbardziej wysyczone treściami zawodowymi są programy nauczania w zasadniczych szkołach zawodowych. Uczniowie uczestniczą w zajęciach praktycznej nauki zawodu zarówno w szkole, jak i u pracodawców otwartego rynku pracy. Dlatego otrzymali najwyższą wagę. Mniejszą wagę przypisałem technikom, gdzie wymiar praktycznej nauki zawodu jest mniejszy, choć uczniowie podczas nauki mają też praktyki na rynku pracy. Mniejsze wartości zostały przypisane uczniom z liceów. W liceach w ogóle nie ma nauki zawodu, a w liceach profilowanych jest ona realizowana w szczątkowej formie. Wartość współczynników kontrastu zawiera tabela 7.24.

Tab. 7.24. Współczynniki kontrastu dla zmiennej wpływu obecności treści zawodowych na cechę formalną – trafność pojęć oraz średnie wyniki znormalizowane tej zmiennej

	Typ szkoły						
	ZSZ	TECH	LP	LO	SP	SL	SM
Współczynnik kontrastu	-5	-3	2	6	0	0	0
Średnie trafności pojęć	-0,55	-0,10	0,60	0,15	-0,11	0,18	0,25

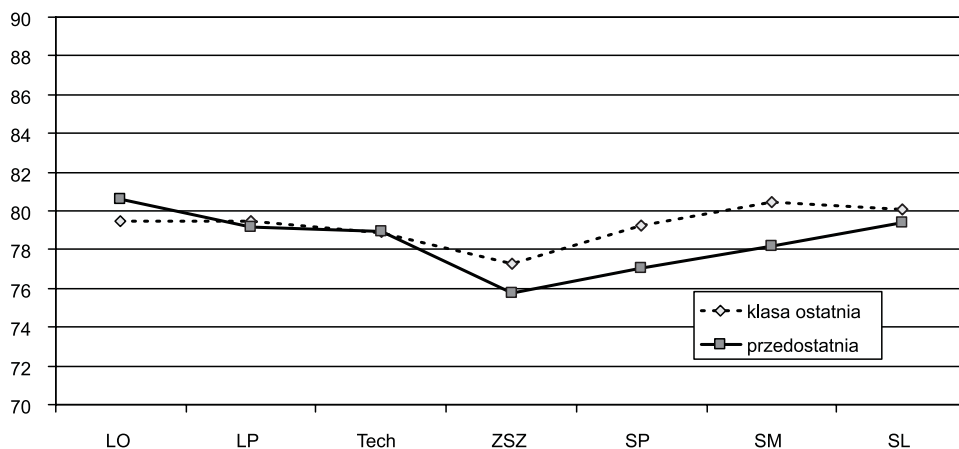
Szkoły wyższe i policealne mają bardzo niejednorodną sytuację co do balansu pomiędzy treściami zawodowymi i ogólnymi w swoich programach, w związku z tym zostały wyłączone z analiz poprzez przyporządkowanie wagi równej zero, choć wielkości średnich zdają się potwierdzać stwierdzoną testem istotności różnic zależność.

Wartość testu t-studenta dla kontrastu jest bardzo istotna ($t=13,15$; $df=1078,3$; $p<0,001$). Wskazuje, że zawodowość ma wpływ. Jednak kierunek tego wpływu jest odwrotny, niż przewidywałem w hipotezie. Obecność treści zawodowych powoduje mniejszą trafność przekonań odnoszonych do średniej dla wszystkich pracowników. Warto prześledzić też, jak wyniki rozkładają się w przypadku każdego z pojęć osobno.

A. Praca

W przypadku pojęcia *praca* młodzież charakteryzuje się wysokim, choć niejednorodnym poziomem trafności tego pojęcia. Wykres 7.25. ilustruje to zjawisko. Najniższą trafność pojęcia osiągają uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (zob. tabela 7.25.). Być może, pomimo bliskiego kontaktu ze stanowiskami pracy, mają oni jej nierealny obraz. Wynikać to może ze specjalnego statusu ucznia, który im przysługuje podczas nauki szkolnej, a którego są pozbawieni, gdy wchodzi w dorosłą rolę i rynek pracy. Zmiana statusu powoduje, że ich spostrzeganie pracy nie pasuje do przekonań na temat pracy aktualnych pracowników.

Warto zwrócić uwagę, że uczniowie techników mają wyniki niższe od niektórych pozostałych grup (zob. tabela 7.25.). Są jednak podobne do wyników, które osiągnęli uczniowie innych szkół, których program zawiera wiele elementów zawodowych. Pozostali różnią się na poziomie istotnym statystycznie.



Wykres 7.25. Średnie wskaźniki trafności pojęcia *praca*

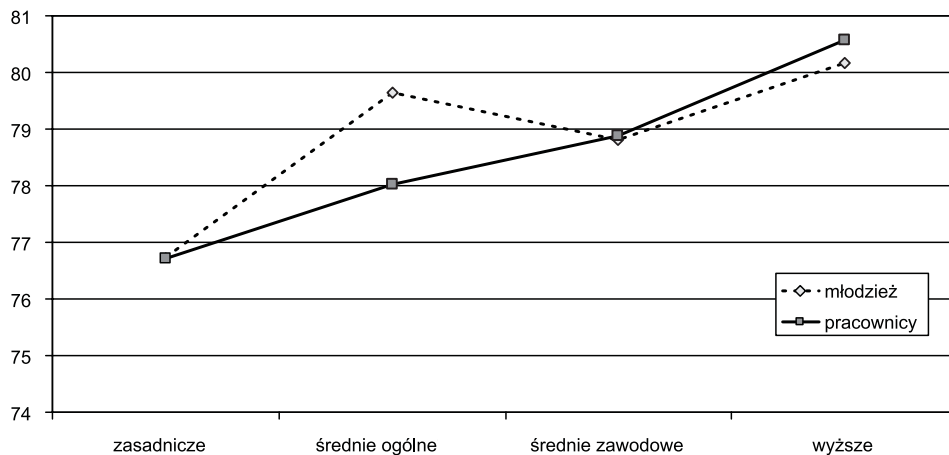
Tab. 7.25. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich wskaźników trafności pojęcia *praca*.

<i>post-hoc</i>	LO	LP	Tech	ZSZ	SP	SM
LP	0,647					
Tech	0,001	0,897				
ZSZ	0,001	0,001	0,001			
SP	0,408	0,999	1,000	0,047		
SM	0,999	0,281	0,004	0,001	0,144	
SL	1,000	0,450	0,001	0,001	0,279	1,000

Porównanie wyników młodzieży z osobami aktualnie działającymi na rynku pracy wskazuje, że trafność pojęcia *praca* jest bardzo podobna dla poszczególnych poziomów wykształcenia. Tylko uczniowie liceów ogólnokształcących różnią się od pracowników legitymujących się wykształceniem średnim ogólnym istotnie statystycznie ($t=-3,56$; $df=407,2$; $p=0,004$). Warto zwrócić uwagę, że trafność opinii uczniów jest większa niż pracowników. Wskazuje to na silne oddziaływanie wzorca (*prototypu*) w gronie uczniów, co prowadzi do podniesienia wskaźnika trafności w tej grupie.

Tab. 7.26. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia

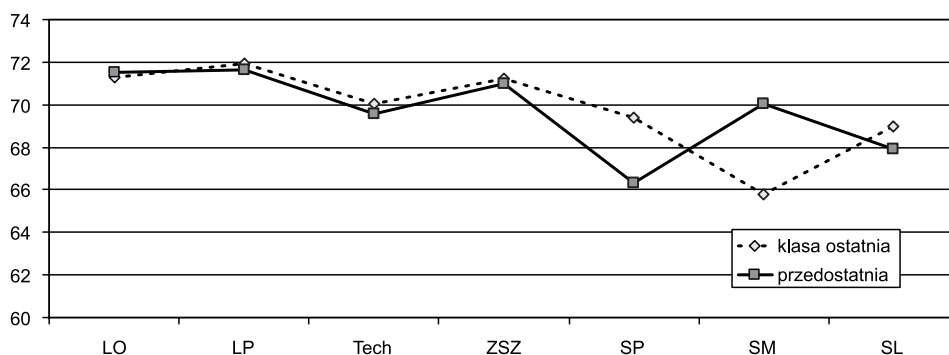
Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	1,66	0,20	-0,05	790,0	0,963
	Nie założono równości wariancji			-0,05	750,7	0,963
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	6,42	0,01	-3,87	2559,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			-3,56	407,2	0,001
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	0,07	0,79	0,23	2462,0	0,821
	Nie założono równości wariancji			0,23	1236,7	0,819
Wyższe	Założono równość wariancji	0,01	0,95	1,33	1852,0	0,185
	Nie założono równości wariancji			1,33	1848,3	0,185



Wykres 7.26. Średnie wskaźniki trafności pojęcia *praca* wśród młodzieży i pracujących

B. Warunki pracy

Pojęcie *warunki pracy* charakteryzuje się wśród młodzieży zróżnicowanym stopniem trafności. Choć wpływ perspektywy czasowej okazał się nieistotny, to typ szkoły jawi się jako zmienna silnie wpływająca na trafność pojęcia. Uczniowie szkół zasadniczych oraz uczniowie liceów stanowią grupę respondentów o zbliżonych wynikach w tym wskaźniku. Podobieństwo opinii wykazują uczniowie techników, studiów policealnych oraz studiów magisterskich. Wykres 7.27. ilustruje to zjawisko. Uczniowie z tej pierwszej grupy osiągają lepsze wskaźniki trafności niż studenci i im podobni. Zamieszczone w tabeli 7.27. wskaźniki istotności różnic pomiędzy średnimi w grupach młodzieży obrazują ten dychotomiczny podział respondentów.



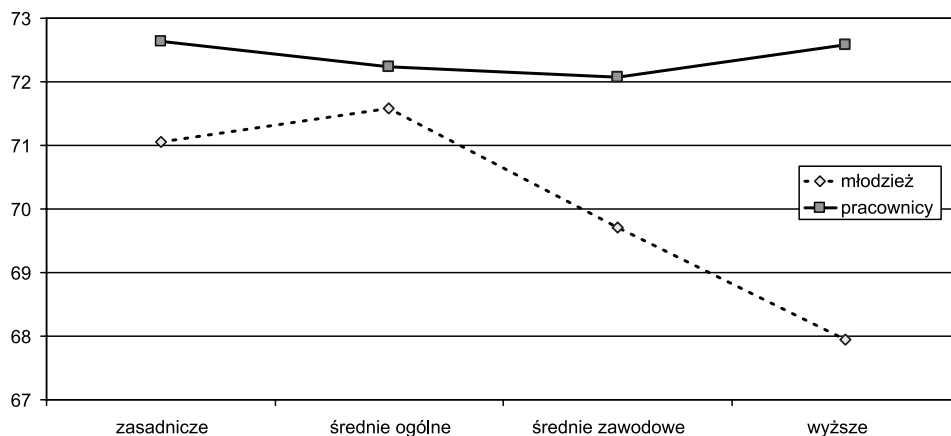
Wykres 7.27. Trafność pojęcia *warunki pracy* wśród młodzieży z różnych ścieżek transycji

Tab. 7.27. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich wskaźników trafności pojęcia *warunki pracy*

<i>post-hoc</i>	LO	LP	Tech	ZSZ	SP	SM
LP	1,000					
Tech	0,024	0,001				
ZSZ	1,000	1,000	0,929			
SP	0,123	0,031	0,999	0,577		
SM	0,001	0,001	0,001	0,001	0,257	
SL	0,002	0,001	0,987	0,268	1,000	0,005

Konfrontacja wyników młodzieży i aktualnych pracowników pokazuje, że wskaźnik ten w grupach pracowników jest bardzo zbliżony do siebie. W zestawieniu z różnicami w grupach młodzieży prowadzi to do konstatacji, że w grupie respondentów legitymujących się wykształceniem wyższym oraz średnim zawodowym występuje istotna różnica (zob. tabela 7.28.). Wykres 7.28. wskazuje, że pomimo iż młodzież osiąga niższe wartości trafności, to nawet w grupach o wykształceniu zasadniczym i średnim ogólnym wskaźniki różnic nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej (choć w przypadku osób z wykształceniem zasadniczym zbliżyły się do wielkości kryterialnej).

Wyniki sugerują, że gdy w analizie pojęcia docieramy do charakterystyk dotyczących uciążliwości, trafność opinii młodzieży odbiega od zdania głoszonego przez działających na rynku pracy. Tranzycja jest momentem weryfikacji pojęć, ujawniania ich nietrafności i ich zmiany.



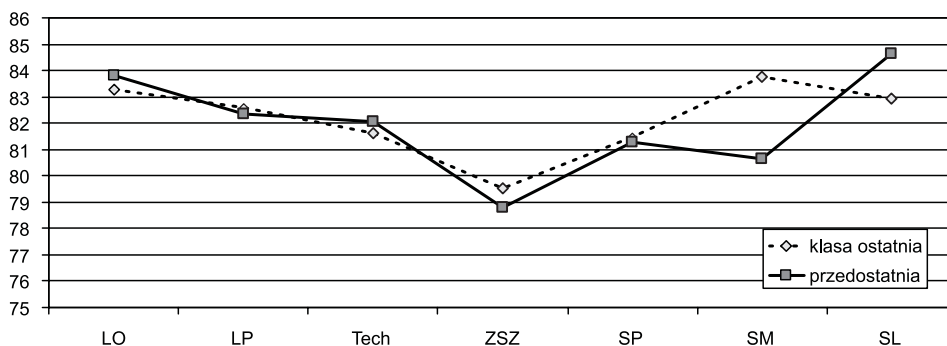
Wykres 7.28. Średnie wskaźniki trafności pojęcia *warunki pracy*

Tab. 7.28. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia dla pojęcia *warunki pracy*

Wykształcenie		Test Levene'a jedno- rodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	24,83	0,001	1,82	779,0	0,070
	Nie założono równości wariancji			1,86	776,5	0,063
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	3,32	0,068	0,95	2549,0	0,338
	Nie założono równości wariancji			0,98	431,1	0,324
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	48,96	0,001	4,33	2453,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			4,67	1395,3	0,001
Wyższe	Założono równość wariancji	67,23	0,001	9,09	1842,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			9,14	1787,9	0,001

C. Dostępność miejsc pracy

Wskaźniki trafności pojęcia *dostępność miejsc pracy* (popyt na pracę) charakteryzują się podobną trafnością u młodzieży z ostatnich i przedostatnich klas. Wykres 7.29. przedstawia średnie dla uczniów z uwzględnieniem perspektywy czasowej. Istotny wpływ na wielkość tego wskaźnika ma ścieżka, którą odbywa się tranzycja. Uczniowie ze szkół zasadniczych oraz z techników charakteryzują się najniższą trafnością. Studenci i uczniowie liceów zaś charakteryzują się wyższym wskaźnikiem trafności tego pojęcia (zob. tabela 7.29.). Można powiedzieć, że im więcej treści zawodowych w programach szkolnych, tym mniejszy jest wskaźnik trafności.

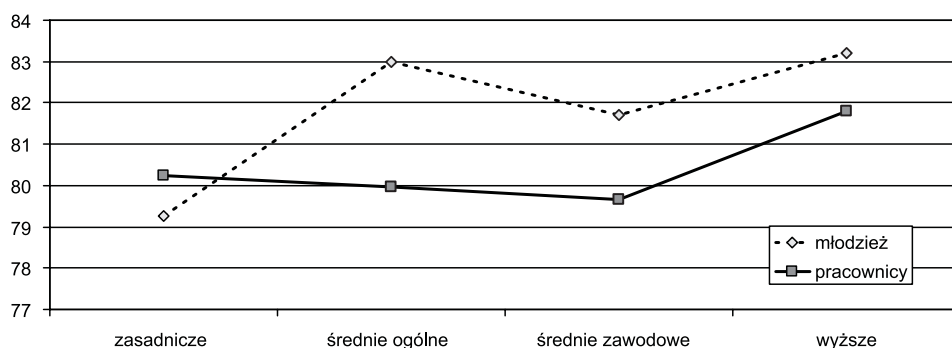
Wykres 7.29. Trafność pojęcia *dostępność miejsc pracy* wśród młodzieży

Tab. 7.29. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich wskaźników trafności pojęcia *dostępność miejsc pracy*

<i>post-hoc</i>	LO	LP	Tech	ZSZ	SP	SM
LP	0,025					
Tech	0,001	0,384				
ZSZ	0,001	0,001	0,001			
SP	0,025	0,932	1,000	0,073		
SM	1,000	0,299	0,001	0,001	0,050	
SL	0,986	0,995	0,011	0,001	0,376	0,995

Odniesienie wyników młodzieży do wyników uzyskanych przez pracowników wskazuje, że generalnie młodzież charakteryzuje się większą trafnością pojęcia *dostępność miejsc pracy* niż pracownicy. Wykres 7.30. przedstawia rozkład średnich w obu tych grupach. Tylko w przypadku grupy osób o wykształceniu zawodowym nie ma różnicy istotnej statystycznie (zob. tabela 7.30.), pozostałe kategorie wykształcenia osiągają wskaźniki trafności wyższe w grupach młodzieży uczącej się.

Pobyt na rynku pracy determinuje niższe wskaźniki trafności pojęcia. Co więcej, we wszystkich grupach wskaźniki są bardzo do siebie zbliżone. Młodzież dokonująca przejścia z edukacji na rynek pracy będzie modyfikować swoje przekonania na temat dostępności miejsc pracy. Szczególnie duża zmiana następuje w ramach ścieżki uczniów kończących licea, technika i szkoły wyższe. W tych grupach wskaźniki istotności różnic pomiędzy średnimi dla grup, zamieszczone w tabeli 7.30., są istotne statystycznie.

Wykres 7.30. Trafność pojęcia *dostępność miejsc pracy* u młodzieży i pracowników

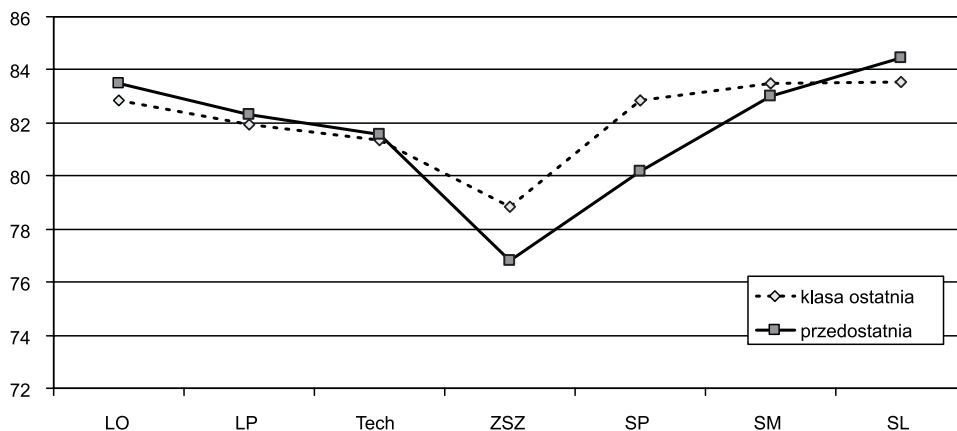
Wyniki uczniów i osób pracujących z wykształceniem zasadniczym wskazują, że nie zmieniają oni znacznie swojego pojęcia, gdy tymczasem u wszystkich pozostałych następuje obniżenie trafności przekonań po wejściu na rynek pracy. Można powiedzieć, że przebywanie na rynku pracy zwiększa zmienność pojęcia u różnych osób, co skutkuje zmniejszeniem wskaźnika trafności.

Tab. 7.30. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia dla pojęcia dostępność *miejsc pracy*

Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	0,10	0,751	1,53	795,0	0,126
	Nie założono równości wariancji			1,54	776,8	0,124
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	16,134	0,001	-6,97	2561,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			-6,03	394,4	0,001
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	30,81	0,001	-5,33	2465,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			-4,86	1036,5	0,001
Wyższe	Założono równość wariancji	12,38	0,001	-3,99	1853,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			-3,98	1819,8	0,001

D. Zatrudnialność

Młodzież w aspekcie trafności pojęcia *zatrudnialność* wykazuje duże zróżnicowanie. Wykres 7.31. przedstawia wartości średnich dla młodzieży z klas ostatnich i przedostatnich z różnych ścieżek tranzycji. Perspektywa czasowa przejścia na rynek pracy nie ma wpływu na trafność pojęcia. Najniższe wyniki uzyskują uczniowie

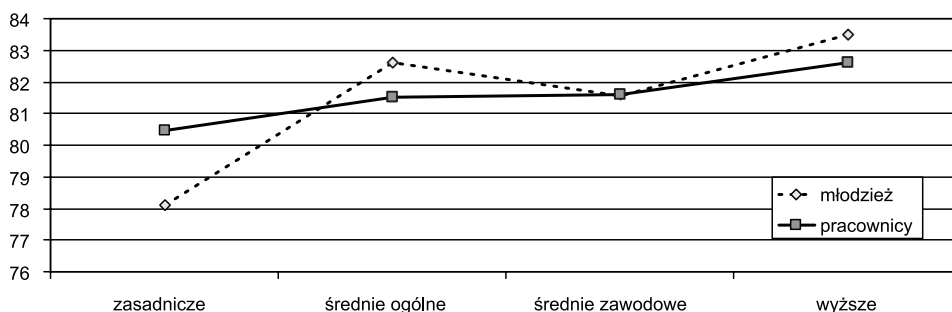
Wykres 7.31. Trafność pojęcia *zatrudnialność* wśród młodzieży

ze szkół zasadniczych. Ich wyniki różnią się istotnie statystycznie od wszystkich pozostałych ścieżek tranzycji (zob. tabela 7.31.). Najwyższe wyniki uzyskuje młodzież ze szkół wyższych i liceów ogólnokształcących. Wskazuje to, że ścieżki tranzycji ze szkół zawodowych charakteryzują się niższymi wskaźnikami trafności pojęcia. Być może mamy tu do czynienia ze stereotypową reprezentacją poznawczą zjawiska popytu na pracę.

Tab. 7.31. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich wskaźników trafności pojęcia *zatrudnialność*

<i>post-hoc</i>	LO	LP	Tech	ZSZ	SP	SM
LP	0,008					
Tech	0,001	0,508				
ZSZ	0,001	0,001	0,001			
SP	0,843	1,000	0,979	0,001		
SM	1,000	0,088	0,001	0,001	0,7243	
SL	0,992	0,001	0,001	0,001	0,2451	1,0000

Zestawienie wyników młodzieży i pracowników zawiera wykres 7.32. Dane wskazują, że w grupie osób legitymujących się wykształceniem średnim technicznym wyniki obu grup są identyczne. W przypadku pozostałych mamy dwa różne zjawiska. Wśród osób słabo wykształconych wejście na rynek pracy wiąże się ze zwiększeniem trafności pojęcia $t=3,78$; $df=792$; $p=0,0004$. W grupie osób o wykształceniu średnim ogólnym i wyższym przejście z systemu edukacji do świata pracy łączy się z obniżeniem trafności pojęcia *zatrudnialność*. Tabela 7.32. przedstawia wynik porównań statystycznych pracowników i młodzieży w tym aspekcie.



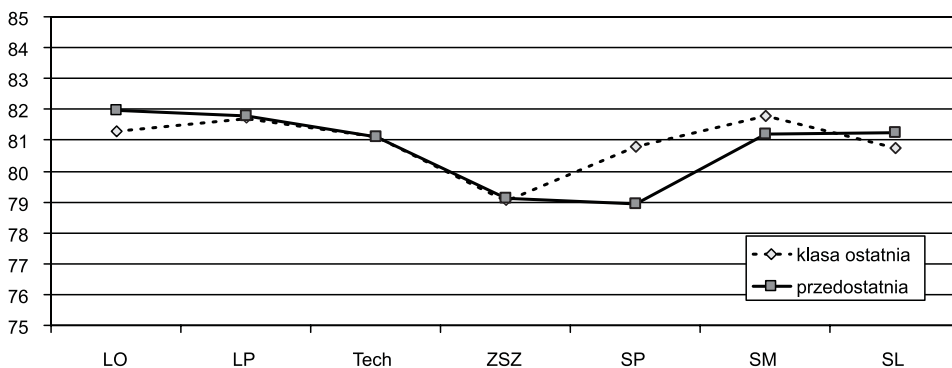
Wykres 7.32. Trafność pojęcia *zatrudnialność* u młodzieży i pracujących

Tab. 7.32. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia dla pojęcia *zatrudnialność*

Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	2,65	0,104	3,78	792,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			3,84	788,8	0,001
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	0,83	0,362	-2,82	2541,0	0,005
	Nie założono równości wariancji			-2,76	424,1	0,006
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	1,78	0,182	0,11	2458,0	0,912
	Nie założono równości wariancji			0,10	1128,1	0,916
Wyższe	Założono równość wariancji	13,24	0,001	-2,94	1846,0	0,003
	Nie założono równości wariancji			-2,94	1809,3	0,003

E. Poszukiwanie pracy – sposoby znajdowania pracy

W przypadku pojęcia *sposoby poszukiwania pracy* różnice pomiędzy wskaźnikami trafności dla młodzieży są niewielkie. Wykres 7.33. przedstawia średnie dla młodzieży. Różnice średnich nie przekraczają trzech punktów. Klasy ostatnie nie różnią się od przedostatnich, a jedyna ścieżka, której wyniki odbiegają od pozostałych, to uczniów szkół zasadniczych (zob tabela 7.33.).

Wykres 7.33. Trafność pojęcia *znajdowanie pracy* wśród młodzieży

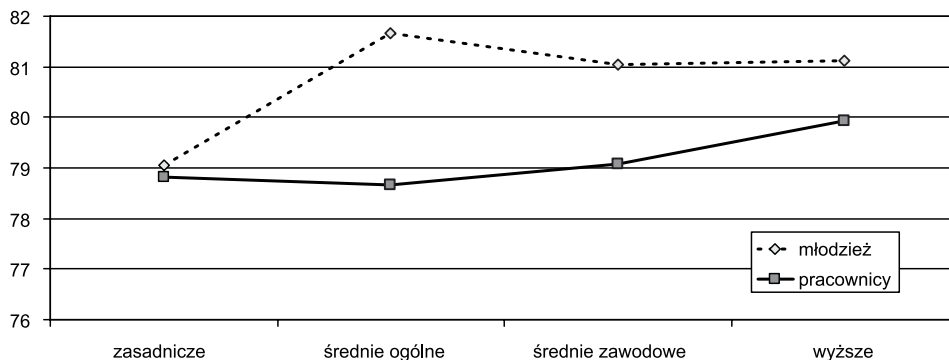
Tab. 7.33. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich wskaźników trafności pojęcia *sposoby znajdowania pracy*

<i>post-hoc</i>	LO	LP	Tech	ZSZ	SP	SM
LP	1,000					
Tech	0,969	0,776				
ZSZ	0,001	0,001	0,005			
SP	0,919	0,803	1,000	0,940		
SM	1,000	1,000	0,986	0,001	0,889	
SL	0,587	0,330	1,000	0,105	1,000	0,735

Porównanie wyników młodzieży i pracowników graficznie zilustrowane na wykresie 7.34. wskazuje, że młodzież charakteryzuje się większą trafnością tego pojęcia niż pracownicy. Warto jednak zwrócić uwagę na duże podobieństwo wyników w grupie pracowników. Rozpiętość średnich sięga zaledwie półtora punktu. W stosunku do tej grupy tylko uczniowie ze szkół zasadniczych mają pojęcie o takiej samej trafności jak u pracowników. Pozostali uzyskują wyniki statystycznie istotnie wyższe (zob. tabela 7.34.). Dla nich wejście na rynek pracy będzie wiązało się ze zmianą pojęcia *sposoby znajdowania pracy*, skutkującą zmniejszeniem wskaźnika trafności.

Tab. 7.34. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia dla pojęcia *sposoby znajdowania pracy*

Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	0,54	0,46	-0,34	771,0	0,731
	Nie założono równości wariancji			-0,35	768,9	0,729
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	12,01	0,001	-6,27	2524,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			-5,80	405,1	0,001
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	0,34	0,561	-5,08	2434,0	0,001
	Nie założono równości wariancji			-5,08	1219,8	0,001
Wyższe	Założono równość wariancji	6,34	0,012	-3,16	1845,0	0,002
	Nie założono równości wariancji			-3,16	1814,8	0,002

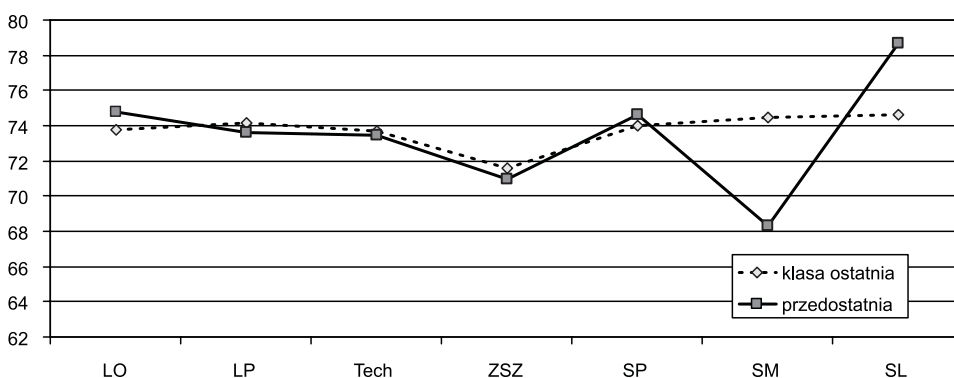


Wykres 7.34. Trafność pojęcia *sposoby znajdowania pracy* w grupie młodzieży i pracowników

F. Bezrobocie

Jeśli chodzi o pojęcie *bezrobocie*, wskaźnik trafności jest w przypadku zmiennej perspektywy czasowej dość wyrównany. Wykres 7.35. ilustruje to zjawisko. Choć studenci z przedostatniego roku uzyskują nieco niższe wyniki, to trzeba podkreślić, że różnica ta nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej.

Porównanie między sobą ścieżek transycji pokazuje, że w przypadku uczniów zasadniczych szkół zawodowych wskaźniki są znacząco niższe niż u respondentów ze wszystkich pozostałych dróg pierwszego wejścia na rynek pracy. Tabela 7.35. zawiera wskaźniki istotności różnic w teście *post-hoc* analizy wariancji. Wszystkie istotności statystyczne dotyczą tylko tej grupy.



Wykres 7.35. Trafność pojęcia *bezrobocie* wśród młodzieży z różnych ścieżek transycji

Również porównanie uczniów z obecnymi na rynku pracy wskazuje na specyfikę grupy młodzieży o wykształceniu zasadniczym (zob. wykres 7.36.). Grupa ta uzyskuje najniższy wskaźnik trafności i jako jedyna różnicuje populację wchodzą-

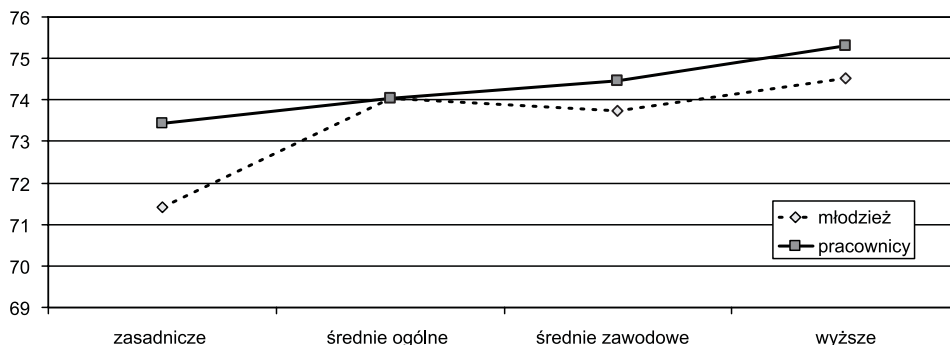
cych i obecnych na rynku pracy (zob. tabela 7.36.). Wejście na rynek pracy tej grupy wymusza zmianę pojęcia, jego urealnienie. W pozostałych grupach wejście na rynek pracy i przebywanie na nim nie wpływa na wielkość współczynników trafności pojęcia.

Tab. 7.35. Istotność różnic w testach *post-hoc* dla średnich wskaźników trafności pojęcia *bezrobocie*

<i>post-hoc</i>	LO	LP	Tech	ZSZ	SP	SM
LP	1,000					
Tech	0,999	1,000				
ZSZ	0,004	0,019	0,045			
SP	1,000	1,000	1,000	0,139		
SM	1,000	1,000	1,000	0,041	1,000	
SL	1,000	0,990	0,706	0,001	1,000	1,000

Tab. 7.36. Wartości testów istotności różnic średnich dla młodzieży i pracowników podzielonych na kategorie wykształcenia dla pojęcia *bezrobocie*

Wykształcenie		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich		
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)
Zasadnicze	Założono równość wariancji	13,50	0,001	2,35	741,0	0,019
	Nie założono równości wariancji			2,37	734,5	0,018
Średnie ogólne	Założono równość wariancji	1,25	0,264	-0,025	2464,0	0,981
	Nie założono równości wariancji			-0,026	456,7	0,979
Średnie zawodowe	Założono równość wariancji	8,10	0,005	1,490	2359,0	0,136
	Nie założono równości wariancji			1,574	1408,7	0,116
Wyższe	Założono równość wariancji	0,02	0,891	1,736	1796,0	0,083
	Nie założono równości wariancji			1,736	1794,3	0,083



Wykres 7.36. Trafność pojęcia *bezrobocie* w grupach młodzieży i pracowników podzielonych według wykształcenia

7.4. Przekonania o rynku pracy w kontekście hipotez

Zebrane wyniki wskazują, że występują istotne statystycznie różnice pomiędzy młodzieżą z różnych ścieżek przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy pod względem cech formalnych pojęć, którymi się posługują. Potwierdzona została więc hipoteza 1. Wynik analizy kontrastów wskazał istotny wpływ poziomu edukacyjnego szkoły, którą opuszcza respondent, na zróżnicowanie pojęć rynku pracy. Potwierdzona została hipoteza 2. w części dotyczącej tej cechy formalnej pojęcia. Największy wpływ na ten wynik ma młodzież kończąca szkoły zasadnicze. W tej grupie pojęcia są najmniej zróżnicowane. Nawet po wejściu na rynek pracy wśród pracowników o wykształceniu zasadniczym można zaobserwować wskaźniki świadczące o mniejszym zróżnicowaniu pojęć.

Wynik studentów magistrantów osłabia wartość kontrastu – młodzież ta charakteryzuje się niskim zróżnicowaniem pojęć. Wielkość wskaźnika w tej grupie może sugerować zależność krzywoliniową pomiędzy poziomem wykształcenia a złożonością pojęć. Grupy skrajne (uczniowie zasadniczych szkół zawodowych oraz magistranci) charakteryzują się mniejszym zróżnicowaniem pojęć niż młodzież ze szkół średnich, policealnych i studiów zawodowych. Uwarunkowania tego zjawiska wymagają dalszych badań, obejmujących lepszą kontrolę zmiennych zakłócających, związanych z motywacją uczestników. Wskaźnik pominięć jest wrażliwy na siłę motywacji respondentów.

W analizach zmiennej *elastyczność pojęć* młodzież z wyższym wykształceniem charakteryzuje się większą elastycznością. W przypadku tej zmiennej także młodzież kończąca szkoły zasadnicze ma najmniej elastyczne pojęcia dotyczące rynku pracy. Zjawisko to potwierdzają również wyniki aktualnych pracowników, w przypadku

których cechy formalne pojęć są też bardziej rozwinięte u pracowników z wykształceniem średnim i wyższym niż u pracowników z wykształceniem zasadniczym.

Wpływ obecności treści zawodowych w programach szkoły, którą kończą uczniowie, na trafność pojęć, choć okazał się istotny, jednak kierunek zależności jest odwrotny od zakładanego. Można więc powiedzieć, że uczniowie szkół ogólnych i zawodowych różnią się pod względem trafności przekonań, jednak uczniowie ze szkół zawodowych charakteryzują się mniej trafnymi pojęciami.

Paradoks ten można wyjaśnić wzięciem pod uwagę jako punktu odniesienia średniej dla całej populacji pracujących. Być może specyfika pracy ludzi z wykształceniem zawodowym powoduje, że ich przekonania nie są podobne do średniej. W przypadku niektórych pojęć istotność różnicy trafności pojęć pracowników i młodzieży analizowanych w grupach ze względu na wykształcenie osiąga poziom kryterialny, a w innych nie. Można powiedzieć, że w ramach niektórych pojęć młodzież ze szkół zasadniczych ma przekonania nietrafne (*bezrobocie, zatrudnialność, dostępność miejsc pracy*), w pozostałych zaś są trafne. Warto zwrócić uwagę, że młodzież z wykształceniem wyższym charakteryzuje się różną od pracowników trafnością pojęć w zakresie pojęć: *warunki pracy, dostępność miejsc pracy, zatrudnialność, sposoby znajdowania pracy*, co pokazuje zróżnicowanie mechanizmów kształtowania trafności badanych pojęć.

Sytuacja kontaktu ze światem pracy podczas wykonywania nauki nie prowadzi do kształtowania trafnych pojęć. Być może specyficzna rola ucznia-praktykanta skutkuje innym traktowaniem młodego człowieka i nietrafnymi poglądami na temat rynku pracy.

8. Model kognitywnych uwarunkowań procesu przejścia z systemu edukacji na rynek pracy

Opisane w poprzednich rozdziałach charakterystyki formalne pojęć dotyczących rynku pracy są silnie związane z typem szkoły, w której te pojęcia są kształtowane, a z których młodzież dokonuje tranzycji na rynek pracy. W rozdziale niniejszym chcę prześledzić zarówno czynniki warunkujące poziom rozwoju struktur poznawczych pojęć (zmienna zależna równania regresji), jak i to, które z cech formalnych pojęć – elementów systemu mają największy wpływ na sposób rozumienia sytuacji przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. W tym celu zastosowałem metodę analizy regresji. Zastosowane w tym rozdziale narzędzia statystyczne wymagają wskaźników charakteryzujących każdą z osób pod względem analizowanych cech. Dlatego w treści rozdziału opisuję następujące zależności dotyczące cech pojęć: *zróżnicowanie*, *elastyczność* i *trafność*. Nie została uwzględniona cecha *integracji* ponieważ, ze względu na zastosowaną metodologię skalowania wielowymiarowego nie jest możliwe wyliczenie wskaźnika zintegrowania dla każdej osoby badanej. Dostępne wskaźniki charakteryzują grupy, a nie indywidualia. Wartość równa w całej grupie zaburzałaby wyliczane wskaźniki korelacji, które są podstawą wnioskowania.

W tym celu przeprowadziłem dwie grupy analiz regresji. W pierwszej badałem wpływ zmiennych dotyczących sytuacji rodzinnej, przygotowania do pracy przez szkołę, perspektywy czasowej wejścia i innych na poszczególne wyróżnione przeze mnie w rozdziale 3. cechy formalne pojęć: *zróżnicowanie*, *elastyczność* i *trafność*. Ujawnia to czynniki wpływające na kształtowanie się pojęć bardziej zróżnicowanych, elastycznych i trafnych. Chodzi o wskazanie tych charakterystyk, spośród założonych w hipotezach badawczych, które mają wpływ na kształtowanie się cech formalnych pojęć.

W drugiej grupie analizowane cechy poszczególnych pojęć stały się predyktorami rozumienia sytuacji tranzycji zdefiniowanej operacyjnie jako emocja dominująca, gdy podmiot myśli o przejściu z systemu edukacji na rynek pracy. Takie ustawienie analizy regresji pozwala wskazać, które wyróżnione cechy: *zróżnicowanie*, *elastyczność*, *trafność* każdego z uwzględnionych w badaniu pojęć mają wpływ na rozumienie sytuacji przejścia.

Trzecia część tego rozdziału jest poświęcona propozycji syntetycznego modelu kognitywnych uwarunkowań procesu przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Poza propozycją modelu przedstawiony jest tam mechanizm, dzięki któremu formalne cechy pojęć wpływają na zachowania podmiotu w procesie tranzykcji.

8.1. Uwarunkowania charakterystyk formalnych pojęć dotyczących rynku pracy

W niniejszej pracy wziąłem pod uwagę trzy cechy formalne pojęć dotyczących rynku pracy. Połączenie wskaźników dla poszczególnych pojęć w jeden wskaźnik charakteryzujący system pojęć dotyczący rynku pracy jest możliwe według schematu postępowania dla metod psychologicznych. W psychometrii uznaje się, że itemy wchodzące do jednego czynnika są addytywne i traktowane jako wynik skali. Wynik skali o strukturze jednoczynnikowej jest najczęściej wyrażany w postaci sumy jej elementów składowych.

Tab. 8.1. Analiza czynnikowa cech formalnych poszczególnych pojęć

itemy	Zróźnicowanie	Trafność	Elastyczność
Zróźnicowanie pojęcia <i>praca</i>	-0,034	-0,088	0,592
Zróźnicowanie pojęcia <i>dostępność miejsc pracy</i>	-0,022	0,001	0,712
Zróźnicowanie pojęcia <i>zatrudnialność</i>	0,017	-0,104	0,783
Zróźnicowanie pojęcia <i>sposoby znajdowania pracy</i>	0,023	-0,035	0,542
Zróźnicowanie pojęcia <i>bezrobocie</i>	0,055	-0,375	0,426
Elastyczność pojęcia <i>praca</i>	0,036	0,698	0,038
Elastyczność pojęcia <i>dostępność miejsc pracy</i>	0,058	0,648	-0,226
Elastyczność pojęcia <i>zatrudnialność</i>	0,088	0,703	-0,241
Elastyczność pojęcia <i>sposoby znajdowania pracy</i>	0,064	0,594	0,271
Elastyczność pojęcia <i>bezrobocie</i>	0,004	0,680	-0,178
Trafność pojęcia <i>praca</i>	0,756	0,075	0,019
Trafność pojęcia <i>dostępność miejsc pracy</i>	0,754	0,030	-0,019
Trafność pojęcia <i>zatrudnialność</i>	0,817	0,052	-0,021
Trafność pojęcia <i>sposoby znajdowania pracy</i>	0,502	0,006	0,025
Trafność pojęcia <i>bezrobocie</i>	0,748	0,044	-0,006

Sprawdzenie struktury czynnikowej każdej z cech dokonałem analizą czynnikową, ortogonalną z rotacją Varimax, z wyodrębnianiem czynników według metody głównych składowych. W wyniku tej analizy ze zbioru danych usunięto pojęcie *warunki pracy*. W przypadku analiz cechy formalnej pojęć nazwanej *elastyczność* pojęcie to wchodzi do drugiego czynnika, a w pozostałych osiąga najniższe współczynniki korelacji z innymi pojęciami. Po usunięciu tego pojęcia dane poddałem analizie

czynnikowej z zadanymi trzema czynnikami. Charakterystyka statystyczna analizy wskazuje na spełnienie warunków stosowania analizy czynnikowej: wskaźnik adekwatności doboru próby: $KMO=0,708$; test sferyczności Bartletta $Chi^2=18092,99$; $df=105$; $p<0,001$; pięć iteracji). Ładunki czynnikowe poszczególnych itemów przedstawia tabela 8.1.

Tab. 8.2. Zmienne niezależne i zależne równań regresji wpływu zmiennych niezależnych na cechy formalne pojęć

Zmienne niezależne	Zmienna zależna	
Subiektywna ocena (poczucia) bycia poinformowanym o rynku pracy	Zróżnicowanie pojęć (Wyrażone średnią wskaźników zróżnicowania dla pięciu wybranych pojęć)	
Subiektywna ocena poziomu przygotowania do pracy przez szkołę		
Wiek respondenta w latach		
Środowisko rodziny pochodzenia charakteryzowane poziomem wykształcenia ojca		
Sytuacja zawodowa ojca – pracuje albo nie pracuje (jest bezrobotna, emerytka lub rencistka)		
Środowisko rodziny pochodzenia charakteryzowane poziomem wykształcenia matki		
Sytuacja zawodowa matki – pracuje albo nie pracuje (jest bezrobotna, emerytką lub rencistką)		Elastyczność pojęć (Wyrażona średnią wskaźnika elastyczności dla pięciu wybranych pojęć)
Udział w dodatkowych programach przygotowania do rynku pracy wyrażony liczbą programów, w których respondent brał udział (bez względu na liczbę godzin i zakres tematyczny)		
Doświadczenie pracy przez ucznia wyrażone liczbą podejmowanych prac zarobkowych (z wyłączeniem praktyk zawodowych)		
Skorzystanie z pomocy doradcy zawodowego (bez względu na charakter i czas trwania)		Trafność pojęć (Wyrażona średnią wskaźnika trafności dla pięciu wybranych pojęć)
Status społeczny wyrażony w kończonym właśnie poziomie edukacji (uczeń albo student)		
Perspektywa czasowa wejścia na rynek pracy (klasy ostatnie i przedostatnie)		
Poziom wykształcenia respondentów według skali: zasadnicze (zasadnicze szkoły zawodowe), średnie (licea, technika i studium policealne), wyższe (studia licencjackie, inżynierskie i magisterskie)		
Zawodowość kształcenia przyjmująca dwie wartości: wykształcenie ogólne (licea i studia magisterskie) albo wykształcenie zawodowe (zasadnicze szkoły zawodowe, technika, studium policealne, studia licencjackie i inżynierskie)		

Wyniki analizy potwierdzają możliwość posługiwania się zagregowanymi wskaźnikami formalnych cech pojęć w dalszych rozważaniach. Wielkości współczynników wskazują, że cechy te są względnie niezależne. Jednocześnie pojęcia

w ramach poszczególnych cech wykazują duże podobieństwo. Potwierdza to potrzebę badania naukowego tych trzech charakterystyk formalnych pojęć. Dane te potwierdzają też zasadność dokonanej operacjonalizacji zmiennych cech formalnych pojęć, gdyż związki pomiędzy pojęciami w ramach cech są dużo wyższe niż związki pomiędzy różnymi cechami.

W obliczeniach równań regresji przyjąłem więc, że:

- zróżnicowanie treści reprezentacji poznawczej wyrażone jest liczbą skal zastosowanych do opisu dziedziny pojęcia;
- elastyczność ujmowana jako dostrzeżenie wielu różnych charakterystyk istotnych dla danego pojęcia;
- trafność pojęcia definiowana jako podobieństwo pomiędzy średnimi charakterystykami pojęć stosowanymi przez pracowników a ocenami danymi przez młodzież.

(Do analizy zostały wzięte wartości znormalizowane przy użyciu formuły Blooma).

Dla każdej z tych cech traktowanej jako zmienna zależna przeprowadziłem osobną analizę regresji, w których lista zmiennych niezależnych była zawsze taka sama. Do grupy tych zmiennych włączyłem charakterystyki osób badanych dotyczące ich sytuacji rodzinnej, poziomu wykształcenia, obiektywnych wskaźników przygotowania do rynku pracy oraz subiektywnych ocen respondentów. Zestawienie wszystkich tych zmiennych zawiera tabela 8.2.

Zróżnicowanie

W analizie wpływu zmiennych niezależnych na cechę formalną pojęć – zróżnicowanie – zastosowałem metodę krokową. Parametry tej analizy ustalono na następujących poziomach: prawdopodobieństwo F-wprowadzenia $\leq ,050$, prawdopodobieństwo F-usunięcia $\geq ,100$. Analizy zakończyły się już po wprowadzeniu jednej zmiennej niezależnej. W ramach zadanych kryteriów wyczerpało to ujawnione zależności. Uzyskane wskaźniki $F=5,86$; $df=1$; $p<0,016$ wskazują, że istnieje zależność pomiędzy predyktorami umieszczonymi w równaniu a emocjami. Jednak wskaźniki tej zależności są dość niskie. Skorygowany współczynnik $R^2=0,003$ tego równania wskazuje, że zakres wyjaśnianej zmienności jest bardzo mały (około 0,3%). Można więc stwierdzić, że zależność ta jest bardzo słaba, choć przekracza próg istotności statystycznej. Zmienna, która weszła do równania regresji, to poziom wykształcenia respondentów ($Beta=-0,057$; $t=-2,42$; $p=0,016$). Z powodu małej wyjaśnionej wariancji nie będę rozwijał opisu tej zależności. W modelu zostanie ona uwzględniona, jednak z zastrzeżeniem małego jej wpływu.

Elastyczność

Zmienna elastyczność pojęć była poddana analizie o parametrach równych opisanym powyżej. Jednak wskaźniki statystyczne równania są znacznie lepsze niż

w przypadku cechy zróżnicowania. Tabela 8.3. prezentuje wyliczone wartości wskaźujące na istotność zależności pomiędzy zmiennymi, które weszły do równania.

Tab. 8.3. Wartość testu F dla równania regresji z dwoma zmiennymi niezależnymi: poinformowanie i poziom wykształcenia przy zmiennej zależnej – elastyczność pojęć

	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Regresja	40,459	2	20,229	22,483	0,001
Reszta	1640,299	1823	0,900		
Ogółem	1680,758	1825			

Przeprowadzona analiza wyjaśnia ponad 2% wariacji ($R=0,155$; $R^2=0,024$; skorygowane $R^2=0,023$). Nie jest to wielkość wysoka, jednak moim zdaniem pozwala wziąć pod uwagę wpływ predyktorów. Są nimi subiektywna ocena stopnia poinformowania ucznia o rynku pracy oraz poziom wykształcenia ucznia. Tabela 8.4. przedstawia wartości kluczowych współczynników tego równania regresji. Obie zmienne wskazują pozytywny związek – im wyższa ocena stopnia poinformowania lub wyższy poziom wykształcenia, tym wyższa wartość wskaźnika elastyczności pojęć dotyczących rynku pracy. Wartości współczynnika Beta wskazują, że obie zmienne niezależne mają podobnie silny wpływ na cechę elastyczności systemu poznawczego dotyczącego rynku pracy.

Tab. 8.4. Współczynniki dla poszczególnych predyktorów włączonych do równania regresji przy zmiennej zależnej – elastyczność (cecha formalna pojęć)

Predykatory	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
Subiektywna ocena poinformowania o rynku pracy	0,109	0,023	0,109	4,687	0,001
Poziom wykształcenia	0,131	0,029	0,106	4,594	0,001

Trafność

Analiza uwarunkowań cechy pojęć określonej w pracy jako trafność (podobieństwo do średniej pracowników od pewnego czasu przybywających na rynku pracy) uwzględniająca wyliczone powyżej zmienne niezależne uzyskała dobre wskaźniki statystyczne. Wartość testu F zamieszczona w tabeli 8.5. wskazuje, że zależność ujmowana w tym równaniu regresji jest istotna statystycznie. Można mówić o zależności predyktorów i zmiennej zależnej.

Tab. 8.5. Wartość testu F dla równania regresji z dwoma zmiennymi niezależnymi: poinformowanie i poziom wykształcenia przy zmiennej zależnej – trafność pojęć

	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Regresja	108,1	3	36,03213977	39,321	0,001
Reszta	1669,6	1822	0,916361556		
Ogółem	1777,7	1825			

Przeprowadzona analiza wyjaśnia prawie 6% wariacji ($R=0,247$; $R^2=0,061$; skorygowane $R^2=0,059$). Wynik nie jest wysoki, jednak moim zdaniem daje podstawę do włączenia tej zależności do modelu uwarunkowań poznawczych tranzycji młodzieży.

Tab. 8.6. Współczynniki dla poszczególnych predyktorów włączonych do równania regresji przy zmiennej zależnej – trafność (cecha formalna pojęć)

Predyktory	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
Przygotowanie do pracy	+0,197	0,024	+0,191	-8,310	0,001
Zawodowość kształcenia	+0,149	0,034	-0,102	4,429	0,001
Poziom wykształcenia	-0,112	0,029	-0,088	3,887	0,001

Analiza regresji wykazała, że na trafność pojęć dotyczących rynku pracy mają wpływ następujące zmienne (zob. tabela 8.6.):

- Subiektywna ocena ucznia stopnia bycia przygotowanym przez szkołę do pracy. Osoby, które wysoko oceniają ten aspekt, charakteryzują się wyższą trafnością pojęć z dziedziny rynku pracy. Zależność sugeruje, że im silniejsze przekonane o byciu przygotowanym, tym większa trafność i wskazuje na znaczenie edukacji.
- Zawodowość wykształcenia, która została zdefiniowana w sposób przyporządkowujący ZSZ, technikom, studium policealnym oraz inżynierskim i licencjackim wartość 1; liceom i studiom magisterskim wartość 2. Można więc scharakteryzować zależność pomiędzy predyktorem i zmienną zależną, wskazując, że im więcej treści zawodowych w edukacji ucznia, tym niższa jest trafność systemu pojęć dotyczącego rynku pracy, który on posiada.
- Poziom wykształcenia wpływa na trafność pojęć w sposób, co sugeruje, że szkoły uczą нефункциональных pojęć rynku pracy. Wykształcenie, szczególnie wyższe, powoduje, że młodzież nabiera bardziej „bogaty” przekonania na jego temat. Z tego powodu jej pojęcia są zróżnicowane i elastyczne, dzięki czemu okazują się też mniej podobne do pojęć posiadanych przez pracowników. Jednocześnie wykształcenie zawodowe też łączy się z posiadaniem pojęć nietrafnych.

Do przedstawionego powyżej obrazu zależności należy także dołączyć zmienną – perspektywa czasowa, która choć nie uzyskała wartości współczynników statystycznych kwalifikujących do równania, to jednak na ich podstawie można mówić o tendencji statystycznej (Beta w modelu=-0,038; t=-1,63; p=0,103). Można powiedzieć, że im dłuższa perspektywa czasowa tranzycji, tym (trochę) mniejsza jest trafność pojęć dotyczących rynku pracy.

8.2. Wpływ cech formalnych systemu pojęć dotyczących rynku pracy na rozumienie sytuacji młodzieży w tranzycji

Druą grupą zależności ujęta w hipotezach badawczych dotyczy wpływu cech formalnych pojęć na rozumienie sytuacji wyrażone najczęściej wzbudzaną w sytuacji przejścia emocją. Sposób i uzasadnienie agregacji zmiennych cech formalnych pojęć opisałem powyżej. Zmienna zależna równania regresji jest zdefiniowana jako rozumienie swojej sytuacji na rynku pracy wyrażone przez przeżywane emocje (zależność). Układ zmiennych przedstawia tabela 8.7.

Wyliczone w ten sposób równanie regresji wyjaśnia zaledwie 1% wariacji (skorygowane $R^2=0,01$), co wskazuje na słaby lub niejednorodny wpływ zmiennych niezależnych na zmienną zależną. Jednak inne wskaźniki równania wskazują na wysoką istotność związku ujmowanego w równaniu ($F=25,41$; $df=2$; $p<0,001$), dlatego przejdę do opisu wpływu poszczególnych zmiennych niezależnych – cech formalnych pojęć.

Tab. 8.7. Schemat równania regresji analizującego wpływ cech formalnych dziedziny systemu pojęć na sposób rozumienia sytuacji

Lp.	Zmienne niezależne równania regresji	Zmienna zależna
1.	Zróżnicowanie (wyrażone średnią wskaźników zróżnicowania dla pięciu wybranych pojęć)	Rozumienie przez młodzież dokonującą tranzycji swojej sytuacji na rynku pracy wyrażone przez wskazanie przeżywanych emocji
2.	Elastyczność (wyrażona średnią wskaźnika elastyczności dla pięciu wybranych pojęć)	
3.	Trafność (wyrażona średnią wskaźnika trafności dla pięciu wybranych pojęć)	

Wskaźniki związku poszczególnych zmiennych niezależnych z zależną zobrażono w tabeli 8.8. Największy wpływ na emocje wskazuje trafność pojęć doty-

czących rynku pracy; mniejsze, choć istotne, są wskaźniki dla zróżnicowania pojęć. Wskaźniki statystyczne równania regresji sugerują, że wpływ elastyczności jest nieistotny. Wniosek ten jest wyraźnie niezgodny z hipotezą. Ponieważ taki obraz zależności budzi moje wątpliwości, postanowiłem sprawdzić wpływ każdej z cech formalnych poszczególnych pojęć na rozumienie swojej sytuacji przez młodzież w procesie przejścia z systemu edukacji na rynek pracy.

Tab. 8.8. Współczynniki dla poszczególnych predyktorów włączonych do równania regresji

	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
Trafność	-0,078	0,013	0,083	5,876	0,001
Zóżnicowanie	0,054	0,017	0,044	3,105	0,002
Elastyczność	-0,013	-0,892	-0,013	0,373	0,953

8.3. Wpływ cech formalnych poszczególnych pojęć na rozumienie swojej sytuacji na rynku pracy

Opisując system poznawczy człowieka, wskazuje się na istnienie „punktów węzłowych” takich pojęć, które zajmują w systemie poznawczym miejsce szczególne. Dlatego warto zastanowić się, czy wszystkie z badanych pojęć mają podobny wpływ na rozumienie sytuacji, czy raczej niektóre pojęcia wywierają większy wpływ niż inne – są pojęciami kluczowymi tej dziedziny wiedzy. Wpływ cech formalnych poszczególnych pojęć dotyczących rynku pracy na rozumienie swojej sytuacji – przeżywane emocje – zostało zobrazowane za pomocą równania regresji, w której zmienną zależną jest deklaracja dominującej emocji w sytuacji tranzyjacji. Zmienna ta jest mierzona za pomocą pytania opisanego w części metodologicznej, w której respondenci wybierali jedną z sześciu emocji. Predyktorami w tym równaniu są: złożoność, elastyczność i trafność poszczególnych analizowanych pojęć¹. Tabela 8.9 przedstawia listę zmiennych niezależnych równania.

Zastosowano analizę krokową (kryterium: prawdopodobieństwo F-wprowadzenia $\leq 0,050$, prawdopodobieństwo F-usunięcia ≥ 100). Analizy zakończyły się na ósmym kroku – wprowadzeniu ośmiu zmiennych, wyczerpując możliwości w ramach zadanych kryteriów.

¹ Ponieważ w tym przypadku posługuję się charakterystykami poszczególnych pojęć, a danymi zagregowanymi dla cech formalnych pojęć, do analiz zostały włączone zmienne dotyczące pojęcia *warunki pracy*.

Tab. 8.9. Schemat równania regresji analizującego wpływ cech formalnych pojęć na sposób rozumienia sytuacji

Lp.	Zmienne niezależne równania regresji	Zmienna zależna
1.	Zróźnicowanie pojęcia <i>praca</i>	Rozumienie przez młodzież dokonującą tranzycji swojej sytuacji na rynku pracy wyrażone przez wskazanie przeżywanych emocji
2.	Zróźnicowanie pojęcia <i>warunki pracy</i>	
3.	Zróźnicowanie pojęcia <i>dostępność miejsc pracy</i>	
4.	Zróźnicowanie pojęcia <i>zatrudnialność</i>	
5.	Zróźnicowanie pojęcia <i>sposoby znajdowania pracy</i>	
6.	Zróźnicowanie pojęcia <i>bezrobocie</i>	
7.	Elastyczność pojęcia <i>praca</i>	
8.	Elastyczność pojęcia <i>warunki pracy</i>	
9.	Elastyczność pojęcia <i>dostępność miejsc pracy</i>	
10.	Elastyczność pojęcia <i>zatrudnialność</i>	
11.	Elastyczność pojęcia <i>sposoby znajdowania pracy</i>	
12.	Elastyczność pojęcia <i>bezrobocie</i>	
13.	Trafność pojęcia <i>praca</i>	
14.	Trafność pojęcia <i>warunki pracy</i>	
15.	Trafność pojęcia <i>dostępność miejsc pracy</i>	
16.	Trafność pojęcia <i>zatrudnialność</i>	
17.	Trafność pojęcia <i>sposoby znajdowania pracy</i>	
18.	Trafność pojęcia <i>bezrobocie</i>	

Uzyskane wskaźniki $F=35,59$; $df=8$; $p<0,0001$ pozwalają stwierdzić, że istnieje zależność pomiędzy predyktorami umieszczonymi w równaniu a emocjami. Skorygowany współczynnik $R^2=0,056$ tego równania wskazuje, że zakres wyjaśnianej zmienności jest nieduży (około 6%). Zjawisko to jest zrozumiałe i wynika z faktu dużej zależności emocji od treści pojęć dotyczących rynku pracy i reprezentacji JA. Zależności odnoszące się do treści pojęć nie są przedmiotem tej pracy. Jednak współczynnik ten jest znacznie wyższy niż uzyskany w równaniu dla zagregowanych zmiennych cech formalnych systemu pojęć. Uzyskane wskaźniki sugerują więc, że obok treści reprezentacji poznawczych otaczającego świata również cechy formalne niektórych pojęć dotyczących rynku pracy mają wpływ na sposób rozumienia sytuacji wyrażający się przeżywanymi emocjami.

Z badanych cech największe znaczenie mają pojęcia w ramach cechy *elastyczność*, gdyż największa liczba zmiennych z tej grupy weszła do modelu (*bezrobocie*, *sposoby poszukiwania pracy*, *dostępność miejsc pracy*, *zatrudnialność*). Tabela 8.10 przedstawia współczynniki dla zmiennych włączonych do modelu. Trzeba też podkreślić, że trzy pierwsze osiągają najwyższe współczynniki *Beta* w całym równaniu, co wskazuje na najsilniejszy związek zmiennej zależnej z predyktorami. Kierunek wpływu tych zmiennych na emocje jest jednak zróźnicowany. Większa elastyczność pojęcia *bezrobocie* powoduje, że podmiot przeżywa bardziej negatywne emocje, wchodząc na rynek pracy (znak współczynnika *Beta*). W przypadku pozostałych pojęć większa elastyczność prowadzi do bardziej pozytywnych emocji. Elastyczność

pojęcia *praca*, która znalazła się wśród zmiennych wykluczonych z modelu, uzyskała wskaźniki bardzo zbliżone do wartości kryterialnych ($t=-1,8$; $p=0,07$; $Beta=0,028$). Wskazuje to, że warto uwzględnić także tę zmienną, choć pewność jej wpływu jest nieco mniejsza niż pozostałych. Również w tym przypadku większa elastyczność pojęcia prowadzi do bardziej pozytywnych emocji.

Następna cecha formalna wzięta pod uwagę to trafność pojęcia. Na odczuwane emocje respondentów ma wpływ trafność pojęcia *zatrudnialność* ($Beta=-0,69$) oraz trafność pojęcia *dostępność miejsc pracy* (popyt na pracę) ($Beta=0,42$). Analizowane charakterystyki obu pojęć mają duży wpływ na trafność podejmowanych działań podmiotu, gdyż ich treści dotyczą procesu starania się o pracę. Przy czym większej trafności pojęć *zatrudnialność* i *dostępność miejsc pracy* towarzyszą bardziej pozytywne emocje i w przypadku reprezentacji poznawczej *zatrudnialność* trafniejsze rozumienie wiąże się z bardziej negatywnymi emocjami. Ostatnią badaną charakterystyką formalną pojęć jest jego zróżnicowanie. W analizie regresji znalazły się dwa pojęcia, których cecha zróżnicowania ma wpływ na emocje badanych. Są to: *bezrobocie* oraz *dostępność miejsc pracy*. Można powiedzieć, że bogactwo treści tych pojęć wpływa na to, jak podmiot ocenia sytuację. Większemu zróżnicowaniu pojęcia *bezrobocie* towarzyszą bardziej negatywne emocje, w przypadku *dostępność miejsc pracy* zwiększeniu bogactwa pojęcia towarzyszy występowanie bardziej pozytywnych emocji.

Tab. 8.10. Współczynniki dla poszczególnych predyktorów włączonych do równania regresji przy zmiennej zależnej emocje

	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
Elastyczność pojęcia <i>bezrobocie</i>	-,011	,001	-,212	-14,221	,000
Elastyczność pojęcia <i>sposoby znajdowania pracy</i>	,007	,001	,095	6,315	,000
Trafność pojęcia <i>zatrudnialność</i>	-,012	,003	-,069	3,891	,000
Elastyczność pojęcia <i>zatrudnialność</i>	,004	,001	,058	3,209	,001
Zróżnicowanie pojęcia <i>bezrobocie</i>	,057	,018	,051	3,169	,002
Trafność pojęcia <i>dostępność miejsc pracy</i>	+,007	,003	+,042	-2,447	,014
Elastyczność pojęcia <i>dostępność miejsc pracy</i>	,003	,001	,040	2,379	,017
Zróżnicowanie pojęcia <i>dostępność miejsc pracy</i>	-,085	,038	-,037	-2,278	,023

Spośród analizowanych pojęć największe znaczenie wydają się mieć pojęcia *dostępność miejsc pracy* (popyt na pracę), ponieważ wszystkie charakterystyki tego pojęcia trafiły do modelu, *bezrobocie*, którego elastyczność i zróżnicowanie osiągnęło istotne statystycznie współczynniki, a także *zatrudnialność*, w przypadku którego istotna okazała się jego trafność i elastyczność. Wskazuje to na kluczową rolę tych pojęć w budowaniu rozumienia sytuacji na rynku pracy. Warto podkreślić, że dotyczą one procesu starania się o pracę, a nie samej pracy. W tym kontekście pojęcia *praca*, *warunki pracy* jawią się jako mniej istotne.

Różne kierunki zależności pomiędzy cechami poszczególnych pojęć a zmienną zależną zapewne spowodowały, że w równaniu regresji dla cech, integrując dane z poszczególnych pojęć, zależności te okazały się nieistotne lub mało istotne dla całej cechy formalnej pojęcia. W świetle wyników dla poszczególnych pojęć należy zrewidować znaczenie wskaźnika ogólnego i przyjąć, że jednak elastyczność pojęć też ma znaczenie i wydaje się, że jest ono dość duże. Przy czym kluczowe pojęcia (węzły) systemu poznawczego dotyczącego rynku pracy to:

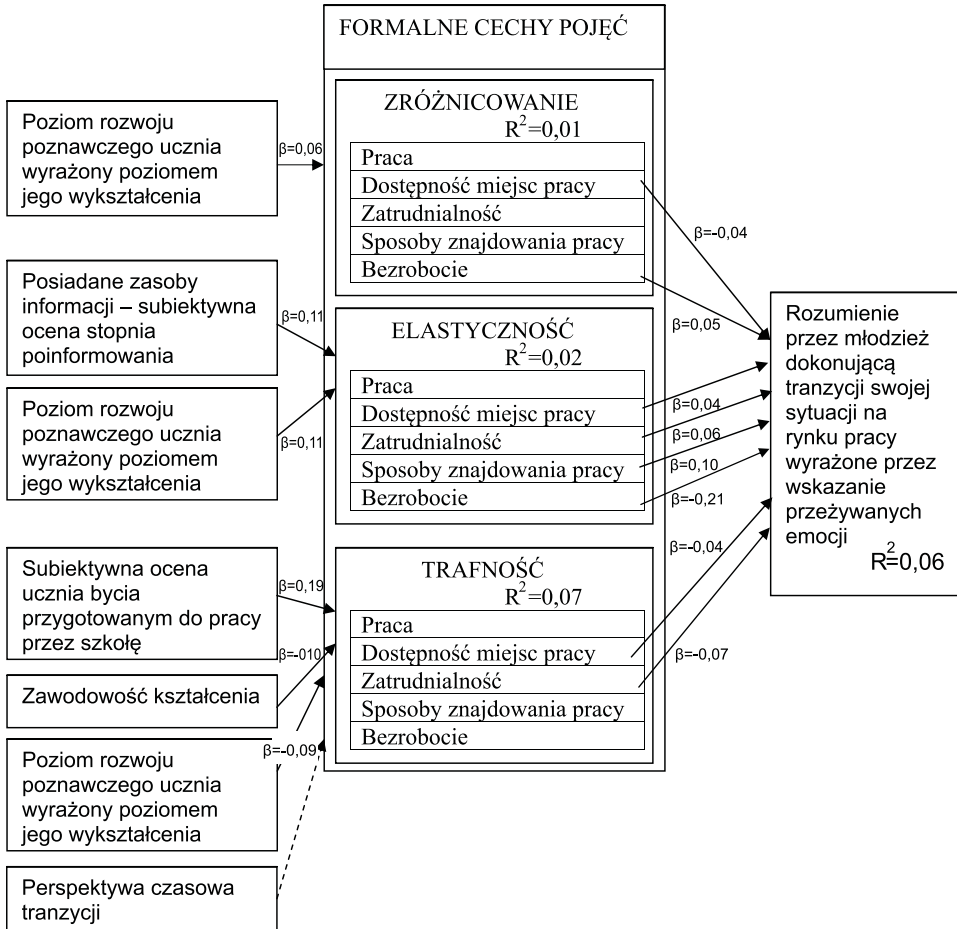
- dostępność miejsc pracy,
- bezrobocie,
- zatrudnialność.

Zastanawiająca jest w tym miejscu nieobecność pojęcia *praca*. Zjawisko to wymaga dalszych badań. Praca jest przedmiotem wymiany i jej rozumienie powinno mieć kluczowe znaczenie dla skuteczności przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Możliwe jest, że w różnych segmentach rynku pracy pojęcie to jest rozumiane bardzo odmiennie (zob. teorie rynku pracy opisane w rozdziale 3.) i dlatego w całej populacji nie ujawnia się żadna wspólna tendencja.

8.4. Ku modelowi kognitywnych uwarunkowań procesu przejścia z systemu edukacji na rynek pracy

Na podstawie przedstawionych powyżej wyników analiz regresji chciałbym zaproponować projekt syntetycznego modelu uwarunkowań poznawczych tranzykcji. Mam świadomość, że jest to tylko propozycja, gdyż materiał empiryczny nie daje wystarczających podstaw, by traktować go jako udowodniony obraz zależności. Należy uznać tę propozycję jako oparty na materiale empirycznym pomysł, który w dalszych badaniach wymaga dopiero udowodnienia. Zapewne dalsze prace doprowadzą do jego modyfikacji, ale na tym etapie wiedzy wydaje mi się dobrym drogowskazem dla dalszych prac. Już teraz można podkreślić, że pominięcie zmiennych dotyczących cech formalnych pojęć prowadzi do uzyskania słabszych zależności pomiędzy uwarunkowaniami szkolnymi a rozumieniem sytuacji. Alternatywne rozwiązanie – równanie regresji zmiennych niezależnych opisanej w rozdziale 8.1. na

zmienną rozumienia sytuacji określoną jako dominujące emocje, bez uwzględnienia zmiennych pośredniczących cech formalnych pojęć, charakteryzuje współczynnik skorygowany $R^2=0,024$, który jest niższy, niż wskaźniki uzyskane w analizach leżących u podstaw mojej propozycji, i dlatego można uznać moją propozycję za lepszą.



Rycina 8.1. Graficzne podsumowanie wyników badań – propozycja syntetycznego modelu uwarunkowań poznawczych przejścia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy

Rozumienie sytuacji tranzycji jest uwarunkowane głównie treścią wiedzy o sobie i rynku pracy (Nuttin, 1968). Jednak obok aspektu treściowego ważny okazuje się aspekt formalny tej wiedzy. Struktura poznawcza pojęć jawi się w świetle tych badań jako element wpływający na rozumienie swojej sytuacji przez młodzież przechodzącą z systemu edukacji na rynek pracy. Największe znaczenie ma w tym przy-

padku cecha elastyczności. Trzeba zwrócić uwagę, że nie dotyczy ona wszystkich pojęć w równym stopniu, ale tylko niektórych. W tych badaniach były to pojęcia:

- *bezrobocie*, będące negatywnym (na co wskazuje znak współczynnika *Beta*) źródłem motywacji do poszukiwania pracy;
- *sposoby poszukiwania pracy, dostępność miejsc pracy, zatrudnialność*, których elastyczność pozwala na budowę elastycznych planów zachowań na rynku pracy;
- *praca*, którego elastyczność przekłada się na pozytywną motywację do starania się o pracę i możliwość podejmowania pracy w różnych zawodach.

W monografii odkryłem jeszcze jedną prawidłowość dotyczącą elastyczności reprezentacji poznawczych rynku pracy. Jest nią zmniejszanie się elastyczności pojęć w czasie pobytu na rynku pracy. Biorąc pod uwagę model probabilistyczny pojęć (prototypowy), możemy mówić o zwiększaniu się siły oddziaływania prototypu tworzonoego na podstawie najczęstszych doświadczeń podmiotu. Powtarzające się codziennie doświadczenia z konkretną sytuacją na rynku pracy, w jakiej znajduje się pracownik, prowadzi do ograniczenia zakresu zmienności desygnatów w ramach danego pojęcia. Zjawisko to jest ważne ze względu na towarzyszące mu zmniejszenie elastyczności funkcjonowania danego pracownika na rynku pracy. Przyjmując model cyrkularnej tranzycji Bańki (2006a), możemy przewidywać, że przy kolejnej tranzycji na rynek sytuacja pracownika będzie trudniejsza. Zgodnie z teorią SCCT w percepcji podmiotu dominować będą bariery (Lent, Brown, Hackett, 1996). Można więc oczekiwać następującej sekwencji zjawisk: spostrzeganie więcej barier – rozumienie swojej sytuacji jako trudniejszej – więcej negatywnych emocji – większe koszty psychologiczne działania (por. Bandura, 2001; Lazarus, 2002).

Wprowadzenie do modelu kognitywnych uwarunkowań procesu tranzycji wpływu cech formalnych pojęć, w stosunku do dotychczasowych podejść, pozwala wzbogacić obecną wiedzę i wskazać na możliwości aplikacyjne wsparcia młodzieży w procesie przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. W kolejnym rozdziale przedstawię propozycję dla doradców zawodowych dotyczącą sposobu zwiększania elastyczności pojęć dotyczących rynku pracy u swoich klientów.

Przedstawiony model nie jest jeszcze pełny. Brak mu ujęcia szerszej listy uwarunkowań pierwszego poziomu zmiennych niezależnych, co prowadziłooby do poprawienia wskaźnika wyjaśnionej wariancji zmiennych zależnych oraz lepszego przewidywania konsekwencji behawioralnych. Z powodów metodologicznych w niniejszych badaniach musiałem ograniczyć się do zmiennych mierzalnych w jednym badaniu i dlatego poprzestałem na rozumieniu sytuacji przez młodzież wyrażaną wzbudzonymi emocjami. Falkowski (2002, s. 48-49) wskazuje, że włączenie afektu na przykład wymiaru: przyjemny – nieprzyjemny czy wyrażenia osobistego zaangażowania: lubię – nie lubię jest obiecującą perspektywą w dalszych badaniach nad pojęciami.

Proponowany przeze mnie model w obecnej formie bazuje na trzech stopniach zależności pomiędzy zmiennymi. W dalszych pracach badawczych może zostać rozwinięty bardziej poprzez wzięcie pod uwagę sytuacji na rynku pracy i zachowań

w czasie transycji i zaraz po niej. Jednak wymaga to dużej zmiany strategii badań. Powinna ona objąć nie uczniów (brak ugruntowanych doświadczeń z rynkiem pracy), lecz pracowników lub należy prowadzić badania podłużne młodzieży obejmujące czas nauki szkolnej, okres poszukiwania pracy i doświadczanie pracy przez dłuższy okres. Dopiero tak skomplikowane badania pozwoliłyby na weryfikację modelu i jego rozszerzanie.

Zaproponowany model można też rozszerzać w kierunku głębszej analizy systemu poznawczego młodzieży szkolnej. Wskazanie uwarunkowań struktur poznawczych w programach nauczania, środowisku szkolnym może pomóc przygotować młodzież do transycji. Dalsze prace badawcze warto poświęcić identyfikacji bogatszej listy pojęć dotyczących rynku pracy, które mogą wnieść istotny wkład w rozumienie sytuacji rynku pracy. Obecne analizy wybranych pięciu pojęć wskazują, że wpływ poszczególnych reprezentacji jest zróżnicowany. Warto stworzyć taksonomię pojęć istotnych i marginalnych, sprawdzić ich uwarunkowania, by odkryć możliwości ich modyfikacji. Wydaje się, że nieistotny wpływ programów przygotowania do rynku pracy ujawniony w analizach wskazuje na zapotrzebowanie praktyków na bardziej efektywne narzędzia wspomagania procesu przechodzenia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy. Obecnie wydaje się, że wybrane przeze mnie pojęcia nie wyczerpują dziedziny kluczowych pojęć rynku pracy.

Część IV

Praktyka wsparcia przejścia
młodzieży z systemu edukacji
na rynek pracy

9. Psychologiczne mechanizmy poznawcze leżące u podstaw pomocy młodzieży w przejściu na rynek pracy

Cz. Banach (1998, s. 207) sugeruje, że: „Zmieniający się i zagrożony świat stawia przed edukacją i kulturą takie problemy jak: ekologia, zdrowie, tożsamość i humanizacja stosunków społecznych, nowe wymogi organizacji życia społecznego, bezpieczeństwo wewnętrzne, i *ład* w świecie duchowym i materialnym. Wymaga to większej zdolności w kierowaniu własnym losem przy uwzględnieniu podstawowych wartości oraz nowego rozumienia edukacji i kultury”. Można powiedzieć, iż w obliczu coraz liczniejszych obaw współczesnego człowieka trzeba postawić na jego ogólny rozwój etyczny i intelektualny. Przejście z systemu edukacji do świata pracy jest sytuacją bardzo silnie nasyconą obawami i niepewnością co do przyszłych losów. Co więcej, trudność tej sytuacji stale rośnie za sprawą zmian zachodzących na rynku pracy (Sundin i Wikman, 2004; De Witte, 2005; Bańka, 2005; van der Heijde, van der Heijden, 2006). Mówi się wręcz o sytuacji kryzysowej (Adams i in. 1976; Levinson, 1985; Moos, 1990)). Szczególnie dotyczy to rynku pracy. Dlatego też obecnie pojawia się tendencja do zamiany doradztwa zawodowego w doradztwo kariery (Bańka 2006; Kidd i Wardman, 1999).

Przejście z systemu edukacji na rynek pracy jest tylko jednym z etapów rozwoju kariery. Nie jest, jak by się wydawało, pierwszym krokiem, bo jest konsekwencją podjęcia wielu wcześniejszych decyzji (Nichols i in., 1987), które poprzez wybór konkretnej szkoły prowadzą do tranzycji jedną z możliwych ścieżek. W Polsce już wybór przedmiotów zdawanych na maturze w wersji podstawowej vs rozszerzonej ogranicza późniejsze możliwości wyboru studiów wyższych. Trzeba jednak podkreślić, że pierwsze przejście na rynek pracy jest doświadczeniem kluczowym dla całej późniejszej kariery zawodowej (szerzej przedstawiłem zagadnienie w rozdziale 2.).

Wiek oraz zawartość programów nauczania w wybranych szkołach mają duży wpływ na posiadany przez przechodzącą na rynek pracy młodzież system pojęciowy, będący podstawą rozumienia świata pracy, a co za tym idzie, zapewne i konstruowania celów, aspiracji i planów działania.

Proces tranzycji, powszechnie uważany ze kryzysogenny, jest wspierany przez różne programy. Programy *School-to-career transition* (*school-to-work-transition*) są

nakierowane na przygotowywanie uczniów do opuszczenia przez nich szkoły i znalezienia zatrudnienia oraz aktywnego włączenia się absolwentów w kształtowanie życia otaczającej ich społeczności (Wehman, 1992)¹. Choć obecnie niektórzy specjaliści twierdzą, że nastąpiło przeładowanie „*vertical and horizontal overload*” of policies programami dla młodych ludzi pomagającymi zabezpieczyć się przed brakiem pracy (Williamson, 2000). Niestety, jak dotychczas są to działania mało skuteczne.

W literaturze psychologicznej wyróżniono cztery koncepcje transzycji z edukacji na rynek pracy. Są to koncepcje:

- 1) deterministyczne,
- 2) przypadkowości (Gloger i King, 1997; Heckman, 1997),
- 3) chaosu (Bardecki i Neumark, 1998),
- 4) strategiczne (Tchibozo, 2002).

Spośród tych koncepcji do ujęcia poznawczego pasuje najlepiej podejście zwane strategicznym. Zgodnie z nim proces transzycji jest najlepiej wyjaśniany przez decyzje podmiotu. Decyzje te stanowią ekspresję intencjonalnych wyborów podmiotu. Podmiot stawia sobie za cel znalezienie pracy i stara się go zrealizować. W tym celu adaptuje się do zachowań innych uczestników rynku pracy (pracodawców i innych pracobiorców). Podmiot nie jest traktowany jako wszechmocny czy wszechwiedzący, ale „siedzi w fotelu kierowcy” i jest odpowiedzialny za rezultat procesu (Tchibozo, 2002). W ten sposób treści poznawcze uzyskują wpływ na przebieg transzycji na rynek pracy.

Odnosząc się do modelu Supera (zob. rozdział 2.), można mówić o większej roli determinantów podmiotowych niż środowiskowych. W innych podejściach do transzycji – podejście deterministyczne, przypadkowości i chaosu – rola podmiotu jest marginalizowana. Jednak model Supera (1980) zawiera bardzo ogólne sformułowania podmiotowych determinant: samoświadomość, postawy, zainteresowania, potrzeby – wartości, osiągnięcia, zdolności ogólne i specyficzne, dziedziczenie biologiczne (zob. rozdział 2.). Poza dziedziczeniem wszystkie mają wyraźne związki ze sferą poznawczą człowieka. Na przykład w samoświadomości jest to element wiedzy o JA (schemat poznawczy JA i jego rolę w poznaniu opisałem w rozdziale 3.), który pełni istotną rolę w percepcji, kategoryzacji i sposobie rozumienia świata; w postawach jednym z kluczowych elementów jest komponent poznawczy (wiedza o przedmiocie postawy). Podobnie można odnieść się do wartości i potrzeb. Terminy przekonania, wartości i postawy, choć trochę różnią się między sobą, to granice są płynne (Alwin, Scott, 1996). W psychologii jako wartości rozumie się przekonania ewaluatywne, które orzekają o obiekcie przekonania, że jest on dobry lub zły (zob. Rokeach, 1973; Brzozowski, 1989; Czerniawska, 1995). Przekonania są wyobrażeniami ludzi na temat rzeczywistości, tego, „jak jest”. Przekonania wskazujące, „co jest dobre lub pożądané”, nazywamy wartościami (Górniak, 2000, s. 59).

¹ *School-to-career transition* programs are intended to prepare students to leave their *schools* and enter into employment and community living arrangements.

Ujęcia te jednak akcentują treść przekonań. W modelach tych treść tego, co wiemy o sobie, i treść tego, co wiemy o otoczeniu, wchodzi ze sobą w interakcję. Jeżeli podmiot ocenia siebie jako osobę skuteczną w osiąganiu celów w różnych sytuacjach, to choć wie, że sytuacja na rynku pracy jest trudna, ma podstawę, by uważać, że da sobie radę. Będzie traktował negatywne strony sytuacji pierwszego wejścia na rynek pracy jako wyzwania, a nie bariery. Z drugiej strony, jeżeli spostrzega własny kapitał kariery jako mały i wie, że na rynku pracy czekają go trudności, to raczej przestawi swoją percepcję i będzie dostrzegał bariery, a nie wyzwania. Obie sytuacje odnoszą się do widzenia tej samej sytuacji, jednak z różnych perspektyw, i koncentrują się na aspekcie treściowym. Dlatego warto zastanowić się, co będzie się działo, gdy rozszerzymy model o cechy formalne pojęć, którymi operuje młodzież, przechodząc na rynek pracy ze szkoły.

Młodzi ludzie, wchodząc na rynek pracy, w zależności od tego, jak różnorodnie i elastycznie będą spostrzegać sytuacje, w takim stopniu też będą mogli wykorzystywać bogactwo posiadanych informacji do wynajdywania specyficznych aspektów dających szansę na skuteczne znalezienie się na tym rynku. Można wskazać na trzy mechanizmy psychologiczne, związane z poznawczym funkcjonowaniem człowieka, które mogą być zastosowane we wsparciu młodzieży. Są to:

- 1) analogia,
- 2) modelowanie,
- 3) transfer.

9.1. Wykorzystanie analogii w przygotowaniu młodzieży do rynku pracy

Po pierwsze, młodzież ma mało wiedzy o rynku pracy i brak jej doświadczeń własnych z tym rynkiem, dlatego musi korzystać z wnioskowania na podstawie analogii, a nie indukcji czy dedukcji, by móc zrozumieć swoją przyszłą sytuację (Biela, 1991). Wskazując na psychologiczne podstawy wykorzystania analogii w rozumieniu sytuacji życia codziennego, Biela (1991, s. 40) podkreślił znaczenie adekwatnej wiedzy (*acquire knowledge*), obok celowości działania i zagwarantowania bezpieczeństwa. W przypadku tranżycji wnioskowanie przez analogię jest próbą przewidywania przyszłych stanów na podstawie dotychczasowych doświadczeń własnych lub osób bliskich. Na znaczenie rodziny i przyjaciół, jako podstawowego źródła informacji dla młodzieży w procesie tranżycji, wskazują deklaracje młodzieży zebrane w badaniach (Rożnowski i in., 2007).

Warto wskazać na trzy schematy wnioskowania przez analogię służące do przewidywania swojej sytuacji na rynku pracy po opuszczeniu szkoły:

- 1) zadania szkolne ÷ moja sytuacja w szkole ÷÷ **zadania pracownicze** ÷ moja sytuacja w pracy;

- 2) system edukacji ÷ JA i moi koledzy ÷÷ **rynek pracy** ÷ JA i moi koledzy,
- 3) rynek pracy ÷ sytuacja moich bliskich (i przyjaciół) ÷÷ **rynek pracy** ÷ moja sytuacja na rynku pracy.

Każdy z tych schematów pozwala przewidzieć inny aspekt sytuacji młodego człowieka po przejściu z systemu edukacji na rynek pracy. Pierwszy dotyczy wykonywania pracy, drugi relacji społecznych w świecie pracy, a trzeci przewidywania swoich szans na rynku pracy. W każdym schemacie będą brane pod uwagę inne zestawy pojęć dotyczące rynku pracy jako punkt odniesienia. Spośród analizowanych w tej rozprawie będą to: w pierwszym schemacie pojęcia związane z pracą: *praca, warunki pracy*; w drugim pojęcia: *zatrudnialność, dostępność miejsc pracy, metody poszukiwania pracy*, a w trzecim: *zatrudnialność, dostępność miejsc pracy, metody poszukiwania pracy, bezrobocie*. Nawet jeżeli te same pojęcia stają się elementem wiedzy wykorzystywanych w analogii w poszczególnych schematach, to jednak kontekst jest za każdym razem inny. Listę pojęć kluczowych można rozszerzyć o współpracowników, organizacje pracobiorców i pracodawców, instytucje rynku pracy itp.

Wnioskowanie przez analogię może okazać się zawodne i nie może dawać pewności co do trafności przewidywań (Biela, 1991). Jej podstawą są doświadczenia innych osób lub własne, ale pochodzące z zupełnie innej sytuacji niż te, które spotykają podmiot na rynku pracy. Zawodność analogii potwierdzają badania sondażowe, opisane w rozdziale 4., w których ujawniono, że duży odsetek absolwentów w ciągu kilku lat po zakończeniu nauki wielokrotnie zmienił pracę. Ich decyzje zawodowe okazały się nietrafne. Ich wiedza doprowadziła do niezaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, a częste zmiany wskazują także na nieosiągnięcie celu zawodowego.

W tej sytuacji warto podkreślić, że szerokość kategorii poznawczych ma wpływ na jakość wnioskowania przez analogię. W przypadku ekspertów częściej dochodzi do ujęcia podobieństwa struktury, rzadziej do koncentracji na powierzchownym podobieństwie. Dostrzeganie tego drugiego podobieństwa jest łatwiejsze i nie wymaga przygotowania (Novick, 1988). Dlatego cenne jest posiadanie przez uczniów wiedzy (eksperckiej) na temat rynku pracy.

Większa trudność odkrywania analogii występuje w sytuacji, gdy porównywane zjawiska należą do różnych dziedzin, a także przy braku wiedzy posiadanej przez osoby dokonujące analogii (Chlewiński, Falkowski, Francuz, 1995). W procesach analogii eksperci tworzą mniejszą liczbę klas niż laicy, ale są to kategorie szersze. Eksperci łatwiej dostrzegają ukryte podobieństwo (Novick, 1988), laicy skupiają się na powierzchownych podobieństwach, co prowadzi do błędów. Clement (1988) twierdzi, że eksperci dochodzą do rozwiązań przez pojęciowe przekształcenie problemu, a nie przez kojarzenie, do czego konieczna jest dobra orientacja w danej dziedzinie. Młodzi ludzie wchodzący na rynek pracy po raz pierwszy nie są ekspertami i dlatego mają trudność w trafnym przewidywaniu swojej sytuacji – zawiązają swoje oczekiwania. Johnston i in. (2000) mówi o przepaści pomiędzy oczekiwaniami młodzieży a ich rzeczywistą sytuacją co prowadzi do przecenienia trudności. Dlatego potrzeba im wiedzy eksperckiej na temat rynku pracy i samej pracy. Nie takiej,

którą można znaleźć w mass mediach czy przekazie interpersonalnym (plotce). Niestety, te dwa ostatnie źródła informacji o rynku pracy, okazuje się, są kluczowe dla młodych ludzi (Roznowski i in., 2007). Dlatego też ich wiedza jest ukształtowana tendencyjnie i nie daje podstaw do trafnych analogii. Warto wskazać, że uczniowie, którzy uważają, że są dobrze przygotowani do pracy przez szkołę, mają też bardziej trafne przekonania na temat rynku pracy. Można powiedzieć, że są bardziej ekspertami niż uczniowie, którzy oceniają siebie jako nieprzygotowanych do wejścia na rynek pracy (zob. rozdział 8.).

Dostarczenie też uczniom wzorców poszukiwania analogii pozwala na zwiększenie umiejętności odkrywania analogii w innych dziedzinach. Jednak ze względu na możliwość transferu negatywnego należy dołożyć starań, by zadania, które uczą analogii, nie skupiały uwagi uczniów na powierzchownych podobieństwach, lecz koncentrowały się na podobieństwach strukturalnych.

Tym, co ułatwia znajdowanie związków analogii, jest motywacja (Falkowski, 2002). U osób dokonujących przejścia z systemu edukacji do świata pracy jest ona bardzo duża. Można powiedzieć, że czasami nawet zbyt duża. Zgodnie z prawami Yerkesa-Dodsona (1908) wielkie znaczenie, doniosłość zdarzenia, jakim jest wejście na rynek pracy, może utrudniać poznawcze opanowanie sytuacji przez młodzież. Ważnym postulatem jest, żeby przygotowania rozpocząć na tyle wcześnie, by perspektywa wejścia była już obecna, ale nie wywierała zbyt silnej presji. Wydaje mi się, że przygotowanie do tranzycji na rynek pracy powinno objąć trzy ostatnie lata w szkole. Wraz ze zbliżaniem się przejścia intensywność zajęć powinna tak wzrastać, by wzmocnić przekonanie o dobrym przygotowaniu nawet wobec wzrastających postrzeganych trudności związanych z gradientem celu w konflikcie dążenie – unikanie (Dollard i Miller, 1969).

9.2. Modelowanie jako narzędzie przygotowania do rynku pracy

Drugim mechanizmem, który można wykorzystać w przygotowywaniu młodzieży do tranzycji na rynek pracy, jest modelowanie. Ta technika uczenia odwołuje się do wykorzystywania przykładów zachowań w procesie zmiany zachowania. Procesowi temu towarzyszy przewodnik, który pomaga w pokonaniu trudności. Model ten został teoretycznie opracowany przez A. Bandurę (1977).

W badaniach (zob. Chlewiński, 1999) wskazanie przez eksperymentatora na przydatność wcześniej zaprezentowanego materiału w odniesieniu do nowych treści zwiększało procent wykorzystujących wcześniej nabytą wiedzę z 30% do około 80%. Uczestnicy eksperymentu, wiedząc, że zdobyta wcześniej wiedza będzie przydatna, potrafili dostrzec głębsze związki analogii i je wykorzystać.

W przypadku przejścia z systemu edukacji na rynek pracy modelem mogą być absolwenci, którzy w ostatnich latach ukończyli szkołę i znaleźli się na rynku pracy. Bliskość czasowa i podobieństwo sytuacji przebytej, w tym edukacji, zwiększają siłę modelowania (Bandura, 1997). Należy pokazywać raczej pozytywne przykłady niż negatywne. Tym co jest ważne z punktu widzenia tej pracy, jest przedstawienie młodzieży bardzo różnorodnych sposobów przejścia, różnych zawodów i miejsc pracy zajmowanych przez absolwentów, by zwiększać cechy formalne wiedzy uczniów i modelować powstawanie pojęć na temat rynku pracy, które będą różnorodne, elastyczne i trafne.

Przedmiotem modelowania może być pokazywanie takiego rozumienia sytuacji rynku pracy, który przekłada się na skuteczne zachowania w różnorodnych sytuacjach związanych z poszukiwaniem pracy i wykonywaniem zawodu. Warto też kształtować pozytywne, ogólne i specyficzne, nawyki pracy przydatne w różnych zawodach. Starają się to robić dostępne w Polsce poradniki dla poszukujących pracy, takie jak: R.N. Bolles (1993), „*Spadochron*” *praktyczny podręcznik dla osób planujących karierę, szukających pracy i zmieniających zawód* (Warszawa, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych) czy P. Trunk (2008). *Błyskotliwa kariera. Nowe zasady sukcesu* (Warszawa: MT Biznes). Są one dostępne między innymi w Centrach Informacji i Planowania Kariery Zawodowej działających przy Wojewódzkich Urzędach Pracy.

9.3. Transfer proaktywny jako narzędzie przygotowania do rynku pracy

Trzeci mechanizm wart polecenia we wspieraniu przejścia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy to transfer. Transfer uczonych treści z jednej sytuacji na drugą jest trudny do przewidzenia. Łaguna (2004) wskazuje to zagadnienie jako kluczowe dla powodzenia kształcenia dorosłych w ogóle. Należy raczej traktować transfer jako pewną umiejętność, której trzeba się nauczyć. Uczenie tego polega na nabyciu w czasie nauki szkolnej takich umiejętności, które pozwolą na efektywne przenoszenie posiadanej wiedzy uzyskiwanej w szkole, wiedzy pojęciowej do praktyki codziennego życia. Można mówić o przeniesieniach wiedzy deklaratywnej do bloku wiedzy proceduralnej.

W tym celu można proponować uczniom ćwiczenie umiejętności porządkowania pola percepcji (informacji) w trakcie poszukiwania pracy i jej wykonywania. Chodzi w tym przypadku o umiejętność interpretowania danych płynących z otoczenia. Na potrzebę uporządkowania pola percepcji sytuacji wskazuje zarówno socjokognitywna teoria kariery (SCCT) (Lent, Brown, Hackett, 2000), jak i Savickas (1999), proponując rozwijanie kompetencji związanych ze zbieraniem informacji

w czasie przygotowania młodzieży do podjęcia pracy, oraz Aschenbrenner (1981), proponując młodzieży pomoc decyzyjną w wyborze zawodu.

Drugą ważną umiejętnością, na której warto skupić wysiłki, jest budowanie hierarchii celów decyzyjnych. Jasność preferencji dotycząca długiej perspektywy zawodowej pozwala uporządkować i zintegrować wizję przebiegu kariery. Traktowanie decyzji zawodowej jako wyboru sposobu przejścia na rynek pracy jest podkreślane przez wielu autorów (Savickas, 1999). Według niego wcześniejsze zaplanowanie tranzykcji chroni przed porażką. Pozwala to postępować w sposób uporządkowany w drodze ku celom, które stawia sobie młody człowiek. Ma to związek z przedstawioną w rozdziale 2. koncepcją Lincolna uwarunkowań sukcesu przejścia z edukacji na rynek pracy.

Praca nad celami dalekosiężnymi jest szczególnie ważna obecnie, ponieważ żaden scenariusz krótkoterminowy nie gwarantuje sukcesu w życiu zawodowym jednostki. Kluczową rolę nowoczesnego poradnictwa zawodowego jest udzielanie ludziom pomocy w zmniejszaniu ryzyka porażki oraz wspomaganie w cyklicznym odnawianiu zasobów osobowości i kapitału kariery (Sultana, 2007). Można mówić o całościowym doradztwie, którego osią są cele jednostki i rozwój w ciągu całego życia (Bańka, 2006, s. 47).

10. Zalecenia aplikacyjne: wspieranie przejścia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy

Przedstawione powyżej mechanizmy poznawcze trzeba oblec w praktyczne pomysły działania. Mogą one obejmować zarówno prewencje – działania długofalowe wpisane na stałe w programy nauczania, które są realizowane systematycznie – jak i interwencje – działania doraźne, odpowiadające potrzebom małych grup lub wręcz pojedynczych uczniów. Pomysł działania prewencyjnego opisał mi ostatnio Czesław Noworol (rozmowa prywatna w listopadzie 2008 r.). Jego pomysł, przedstawiony Ministerstwu Edukacji i Sportu w formie aplikacji o grant, zakłada stopniowe wzbogacanie wiedzy o świecie pracy oraz umiejętności przydatnych w życiu zawodowym ucznia i jego portfolio na wszystkich etapach edukacji, od szkoły podstawowej począwszy. Nie chodzi tu o wprowadzenie dodatkowego przedmiotu w szkole, ale o koordynację działań realizowanych w ramach różnych poziomów szkół, różnych przedmiotów przez różnych nauczycieli.

Działania krótkofalowe są spontanicznie realizowane w wielu szkołach. W tekście poniżej chcę dołączyć jeszcze inne konkretne pomysły pomocy uczniom.

Borowik, Laird i Borowik (2004) uważają, że zamiast podejmować nerwowe i doraźne zachowania w celu dostosowywania treści i formy kształcenia do wymagań zmieniającego się wciąż rynku pracy, właściwsze wydaje się podjęcie wysiłków edukacyjnych w kierunku takiego uformowania podmiotu, by był on zdolny wpłynąć korzystnie dla ogółu ludzkiej społeczności na zmiany tegoż rynku. Rynek pracy nie powinien być decydem w dziedzinie ludzkiego bytu, a szczególnie jego wszechstronnego rozwoju, ale raczej narzędziem sprzyjającym rozwojowi. Zmienia to podejście systemu edukacji z receptywnego na twórczy. Na tym tle przygotowanie młodzieży do tranzycji staje się przygotowaniem osoby do twórczego przejścia na rynek pracy, by skuteczniej rozwijać się i osiągać cele ważne dla podmiotu jako osoby (Jan Paweł II, 1986).

W obecnej sytuacji system edukacji nie spełnia tych celów i dlatego przejście ze szkoły na rynek pracy wymaga dodatkowej pomocy świadczonej młodym ludziom. Już w latach 40. XX wieku psychologowie szukali uwarunkowań tranzycji na rynek pracy. Landy (1940) badał zachowania uczniów szkół średnich (*high school*) jako

predyktor dopasowania zawodowego (*occupational adjustment*). Zidentyfikował on „praktyki, które wydają się przydatne” w przygotowaniu studentów do przejścia do świata pracy.

Landy rekomendował wprowadzenie przedmiotu nauczania, który pozwoliłby studentom stać się odpowiedzialnymi i samokierującymi w sytuacji jak najbardziej zbliżonej do realiów pracy, którą będą w przyszłości wykonywać. Radził, by nauczyciele stymulowali uświadomienie sobie przez studentów problemów, z jakimi będą musieli się zmierzyć podczas tranzykcji. Pozwoliłoby to studentom lepiej rozumieć swoją sytuację podczas przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy i lepiej nią kierować.

Podczas badań z lat 30.–50. wyłoniono podstawowy predyktor rozwojowy udanej tranzykcji (Stevens, 1973; Savickas, 1999). Jest nim „świadomość ucznia co do wyboru, który ma być dokonany, oraz dostępne zorganizowanie informacji i planów odnoszących się do tego wyboru” (Stevens, 1973, s. 330). By powiedzieć kolokwialnie, studenci, którzy patrzą w przód i rozglądają się wkoło, rozwijają w sobie większą gotowość do znalezienia pracy. Savickas (1984) wskazuje na kluczowe zadanie przejścia. Jest nim trafne zaimplementowanie obrazu siebie (*self-concept*) do świata pracy w aspekcie adaptacyjnym i funkcjonalnym.

Można powiedzieć, że realizacja tych postulatów doprowadzi młodzież do zebrania wiedzy o rynku pracy, charakteryzującej się wszystkimi czterema cechami formalnymi. Będzie to wiedza:

- zróżnicowana – uczniowie poświęcą sporo czasu na jej zdobycie i analizę;
- elastyczna – poparta uświadomieniem sobie przez młodzież różnych problemów, które napotkają;
- zintegrowana – poddana dyskusji grupowej i odniesiona do JA;
- trafna – bo zbliżona do sytuacji pracy, w którą wejdą.

10.1. Praktyczne wskazówki wsparcia przejścia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy

Budowa modeli wsparcia tranzykcji jest szeroko dyskutowana w literaturze (Savickas, 1999). Jednak ze względu na różnorodność sytuacji trudno o przeniesienie doświadczeń jednego kraju na inny (Sultana, 2004). Doświadczenia krajów bardziej rozwiniętych gospodarczo są niespójne. Neumark (2007), analizując sytuację w USA, wskazał, że pomimo zainwestowania ogromnych kwot programy wsparcia tranzykcji odniosły tylko ograniczone rezultaty i zostały okrojone lub wręcz zaniechane. Wskazuje to na potrzebę poprawienia modeli leżących u podstaw planowania sposobów wsparcia młodzieży w wejściu na rynek pracy.

Według National Guidance Research Forum (NGRF) realizowane w Wielkiej Brytanii programy wsparcia tranzycji młodzieży na rynek pracy polegają na:

- Grupowym przygotowywaniu w ramach programów szkolnych młodzieży do pracy (programy rozwoju kariery, zajęcia z przedsiębiorczości itp., grupowe zajęcia z doradcami zawodowymi).
- Organizacji grup wsparcia i grup samopomocowych dla młodzieży opuszczającej szkoły i poszukującej pracy.
- Indywidualnej interwencji pomagającej identyfikować cele zawodowe i drogi ich osiągnięcia świadczonej przez specjalistów (indywidualne doradztwo zawodowe).
- Zbieraniu i dostarczaniu obiektywnych informacji o rynku pracy, które młodzież może wykorzystać do zmniejszenia przepaści pomiędzy swoimi oczekiwaniami a rzeczywistą sytuacją (np. w kwestii wysokości wynagrodzeń czy stopy bezrobocia (zob. Roźnowski, 2007b)).
- Mentoringu dla osób dokonujących przejścia z systemu edukacji na rynek pracy.

Savickas (1999) wskazał cztery pomysły na facylitację procesu przejścia z edukacji na rynek pracy wynikające z przeglądu kompetencji przydatnych w procesie przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Są to:

- orientacja: zrozumienie kariery,
- nauczanie: kompetencje w planowaniu i zbieraniu informacji;
- kouchowanie: techniki zarządzania karierą;
- próba roli zawodowej: przygotowanie do rozwiązywania problemów, które pojawiają się w pracy.

Reed, Jepsen, Hill (2007) podkreślają wagę koncentrowania programów wspierania tranzycji na różnorodności potrzeb różnych grup demograficznych, szczególnie imigrantów. Proponują zróżnicowanie treści tak, by były adekwatne dla potrzeb i możliwości poszczególnych grup społecznych. Moim zdaniem należy pójść dalej i oferować wszystkim grupom bogatą informację na temat świata pracy. Ponieważ ludzie mają skłonność do tworzenia kategorii pojęciowych nadmiernie konkretnych (Lewicki, 1957), wydaje się konieczne podejmowanie działań rozszerzających te kategorie we wszystkich grupach młodzieży.

Ciekawe rozróżnienie dotyczące uczenia się, które należy wziąć pod uwagę przy projektowaniu systemu wsparcia tranzycji młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy zaproponował G. Allport (1963). Rozróżnia on trzy poziomy wyjaśniania procesu uczenia: behawioralny, poznawczy i biograficzny – odnoszący się do JA. Treści związane z tranzycją z systemu edukacji na rynek pracy z racji silnego związku z JA pozwalają na wykorzystanie uczenia się przez uczestnictwo (Kolb, 1997; Łąguna, 2004). Wywołanie osobistego zaangażowania młodego człowieka w obliczu tranzycji wbrew pozorom nie jest łatwe do uzyskania. Młodzi ludzie nie uważają podjęcia decyzji zawodowych za działanie trudne (Roźnowski, 2006). Jednak odwołanie się do mechanizmów uczenia na tym poziomie pozwala na zaangażowanie całej osobowo-

ści (Łaguna, 2004), co pozwala na przyswajanie różnorodności, bardziej elastyczne rozumienie rzeczywistości, a nieopieranie się na sztywnych treściach uczenia behawioralnego. Kolb przeciwstawia wręcz uczenie przez doświadczenie uczeniu tradycyjnemu, mocno akcentując trwałość wyuczonych nawyków w tym drugim procesie i ich odporność na modyfikacje – sztywność, która prowadzi do nietrafności i małej funkcjonalności (Kolb, 1997).

Przykładem działania na rzecz wsparcia tranzycji ze szkoły na rynek pracy odwołującego się do uczenia przez doświadczenie jest inicjatywa „Partnerstwo na rzecz przejścia ze szkoły do pracy z Kolorado” (*The Colorado School-to-Career Partnership*). Partnerstwo szkoła–kariera z Kolorado jest ogólnostanowym wysiłkiem szkół, społeczności lokalnych, zawiązanym z rozwojem systemu edukacji od szkoły podstawowej po szkoły średnie, który promuje zastosowanie najwyższych standardów nauczania, rozwijania kariery i przygotowywania do podjęcia pracy, obejmujące wszystkich studentów¹.

Stwarza ono możliwości lepszego przygotowania się młodzieży do rozpoczęcia kariery zawodowej poprzez wpisanie w program edukacji na wszystkich poziomach treści związanych z pracą i wyborem zawodu, takich jak:

Szkoły podstawowe: dzieciom przedstawiana jest szeroka gama możliwych karier. Przedmiotem przygotowania do kariery zawodowej jest uczenie „kultury pracy”, czyli jak być dobrym pracownikiem, ważności osiągania celów (realizacji zadań), działania według poleceń przełożonych, relacji z innymi – współpracownikami (praca zespołowa)².

Szkoły ponadgimnazjalne: głębsze poznawanie świata zawodów, możliwych karier oraz dalsze rozwijanie dobrych nawyków pracowniczych³.

Szkoły średnie: kontynuacja prac nad odkrywaniem możliwych opcji kariery, rozwijanie nawyków dobrej pracy oraz dostarczanie aktualnych doświadczeń związanych z konkretnymi miejscami pracy⁴.

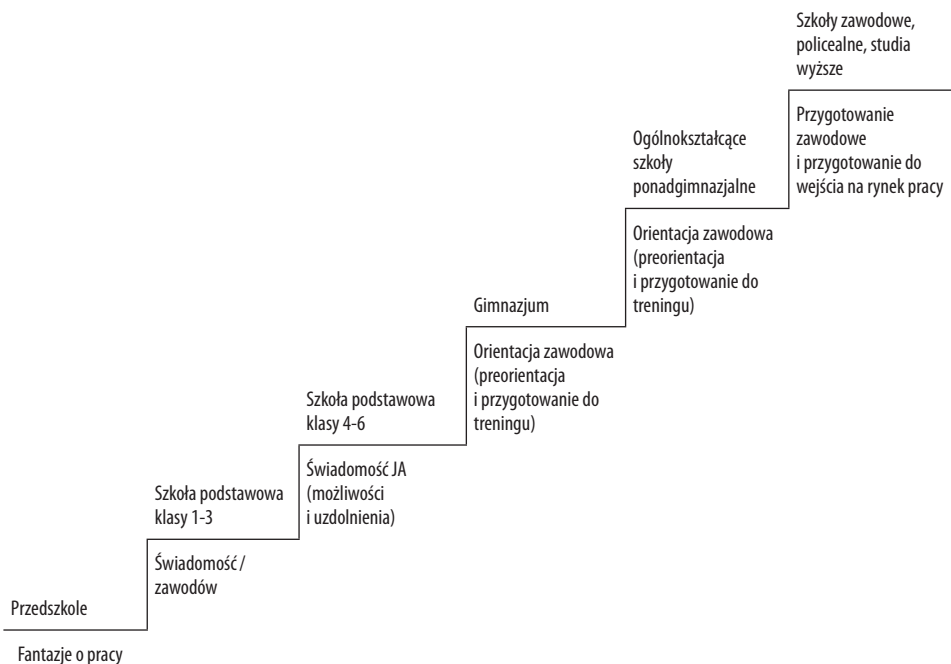
Schematycznie rozwój kariery na poszczególnych etapach szkoły można przedstawić za pomocą diagramu schodów (rycina 10.1.).

¹ www.cde.state.co.us/schooltocareer/index.htm, 24.01.2009.

² „**Elementary school:** Children will begin to be exposed to a **wide range of career possibilities**. They will begin to learn how to be a good worker and the importance of completing tasks, following directions and relating to others”.

³ „**Middle School:** Youth will begin to **explore different careers** and further develop good work-place habits”.

⁴ „**High School:** Students will continue to work on **discovering career options** and develop good work-place habits, as well as, obtain actual job-site experience”.



Rycina 10.1. Schemat przygotowania do kariery zawodowej w ramach „Partnerstwo na rzecz przejścia ze szkoły do pracy z Kolorado” adoptowany do systemu edukacji w Polsce

Dzięki takiemu konsekwentnemu programowi edukacyjnemu młodzież staje się zdolna do wyboru takiej opcji kariery, która najlepiej pasuje do ich umiejętności, talentów i możliwości. Dodatkowo nabywają stopniowo świadomości, że ich wybory edukacyjne są decydujące dla dalszej kariery zawodowej.

Warto zauważyć, że w tym programie na każdym z poziomów edukacji istnieją działania na rzecz rozszerzenia, uelastycznienia i zwiększenia trafności wiedzy młodzieży na temat świata pracy, w tym również kariery. Na poziomie szkoły podstawowej jest rozszerzenie zakresu możliwych ścieżek zawodowych, na poziomie gimnazjum dokładniejsza analiza wybranych ścieżek, a na kolejnym etapie edukacji dalsza praca nad odkrywaniem różnych opcji kariery. Jest to działanie równoległe do kształtowaniem pozytywnych wzorców zachowania młodego człowieka jako pracownika.

Ostateczną konkluzją tej pracy jest stwierdzenie, że obecnie nie wystarczy pomagać młodym ludziom w dokonaniu przejścia z systemu edukacji na rynek pracy poprzez dostarczenie treści odpowiednich do wybranego przez nich kierunku rozwoju kariery zawodowej. Instytucje wspomagające młodych ludzi w procesie tranzycji muszą zadbać o formalne aspekty wiedzy, którą dają młodym ludziom.

Aby wiedza była przydatna, pojęcia, które mają młodzi ludzie, muszą być zróżnicowane, elastyczne i trafne. W tym celu można wykorzystywać metodologię stosowaną przy okazji zmian stereotypów, w których także pracuje się nad zwiększeniem różnorodności, elastyczności i trafności przekonań.

Wsparcie musi więc obejmować treści wykraczające poza dokonany wybór kariery, dawać perspektywę możliwych zmian czy podjęcia innych ścieżek kariery lub zawodu, którą można by nazwać ekwiwalentnością egzemplarzy pojęć: *praca*, *zatrudnialność* itp. Pozwoli to na elastyczność zachowań, która w sytuacji obecnych, gwałtownych zmian na rynku pracy, wspomnianych na początku książki, jest konieczna. Augustyn Bańka podjął temat elastyczności obrazu siebie jako istotnego elementu przystosowania do rynku pracy w referacie wygłoszonym na XXXIII zjeździe PTP w Poznaniu. Wkład niniejszej monografii skupia się na wskazaniu, że ważne jest jeszcze, by młodzież przechodząca z systemu edukacji na rynek pracy, oprócz przyswojenia treści edukacji, zebrania wiedzy o sobie i o świecie zawodów, charakteryzowała się również posiadaniem reprezentacji otaczającego świata, które są zróżnicowane, a nie ubogie treściowo; treści w nich zawarte są zintegrowane, a nie chaotyczne; elastyczne, a nie schematyczne i sztywne, jak to ma miejsce w przypadku większości młodzieży przechodzącej dotychczas ze szkół na rynek pracy.

10.2. Pomoc młodzieży przechodzącej z systemu edukacji na rynek pracy poszczególnymi ścieżkami tranzycji

Badania zawarte w części III niniejszej monografii pokazały, że system poznawczy młodzieży przechodzącej z systemu edukacji na rynek pracy jest w różnym stopniu rozwinięty. Prawidłowości opisane w książce pokazują, że w niektórych przypadkach jest to wiedza słabo uporządkowana, a schematy poznawcze dotyczące rynku pracy są czasami zbyt mocno uproszczone. Młodzież ze szkół zasadniczych ma najmniej zróżnicowaną wiedzę o świecie pracy, choć posiada duże doświadczenie związane z pracą. To zawężenie stanowi źródło niebezpieczeństwa polegającego na braku wiedzy o możliwych alternatywach pracy, dodatkowych sposobach jej poszukiwania niż tylko zaplanowane i przygotowane w szkole.

Z drugiej strony studenci posiadają wiedzę o świecie pracy najbardziej uporządkowaną. Jednak niektóre pojęcia są jednowymiarowe, co może powodować, że spostrzegają sytuację dwukolorowo: czarne – białe. Dlatego omówię teraz możliwości działań adresowanych do każdej ze ścieżek, które poprawią rozumienie swojej sytuacji na rynku pracy.

Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (ścieżka I przejścia) są pierwszą grupą w kolejności opisu. Tak jak pisałem w poprzednich rozdziałach, przeciętny uczeń zasadniczej szkoły zawodowej to osoba, której pojęcie dotyczące rynku pracy

jest najmniej zróżnicowane, mniej elastyczne w porównaniu z uczniami z innych typów szkół. Posiada on wiedzę bardzo wąską, czasami dotyczącą pracy na jednym stanowisku pracy. Pomimo tej jednorodności wskaźniki dopasowania w skalowaniu wielowymiarowym w tej grupie sugerują, że wiedza ta jest schematyczna i słabo zintegrowana (dodanie drugiego wymiaru zwiększa wskaźnik alienacji). Stawia to tę grupę młodzieży w trudnej sytuacji na rynku pracy. Potwierdzają to również wysokie wskaźniki bezrobocia absolwentów tego typu szkół. Dlatego proces tranzycji, szczególnie w sytuacji, gdy miejsce pracy, które uczniowie poznali w czasie nauki szkolnej, jest już zajęte, wymaga w tej grupie silnego wsparcia.

W tego typu szkołach trzeba przede wszystkim zwiększyć zróżnicowanie wiedzy i poprawić stopień integracji wiedzy uczniów. Wiąże się to z dostarczaniem wiedzy o pracy na innych stanowiskach niż to, które jest przedmiotem nauki, i skłonieniem uczniów do omawiania pracy na tych stanowiskach. Pokazanie szerokiego wachlarza sposobów znajdowania pracy (Bolles, 1993) czy cech, które pozwalają zwiększyć szanse na zatrudnienie, często jest zaskoczeniem dla samych kandydatów wynikającym z samoograniczeń, które sobie narzucamy (Trunk, 2008).

Celem działań kierowanych do tej grupy jest rozszerzenie wiedzy o dodatkowe możliwości działania lub aspekty oceny sytuacji. Bolles (1993, s. 34) wskazuje, że pomimo istnienia 16 sposobów szukania pracy, w praktyce ludzie zazwyczaj ograniczają się do dwóch z nich. W przypadku młodzieży ze szkół zasadniczych powodem tego zjawiska jest przede wszystkim brak wiedzy o szerokiej gamie możliwości (małe zróżnicowanie pojęcia *poszukiwanie pracy*). Pociąga to za sobą małą elastyczność pojęć i słabą ich integrację. Pomimo dobrych wskaźników trafności pojęć grupa ta będzie miała słabszą pozycję na rynku pracy, co potwierdzają dane dotyczące stopy bezrobocia w poszczególnych kategoriach wykształcenia (Aktywność ekonomiczna ludności Polski, III kwartał, 2009).

W pomocy oferowanej tej młodzieży należy brać pod uwagę specyfikę poznawczych możliwości, które są niższe niż uczniów z innych typów szkół. Dlatego w zajęciach potrzebują materiałów konkretnych, najlepiej w postaci filmów. Jest to związane z deklarowanym przez młodzież korzystaniem z mass mediów w zbieraniu informacji o rynku pracy (Rożnowski i in., 2007). By doprowadzić do zwiększenia różnorodności pojęć, konieczne jest stworzenie sytuacji, w której uczniowie omówią pokazane im treści i wyodrębnią różnorodność treści dotyczących pracy, poszukiwania pracy, własnej zatrudnialności itp. Katalog zagadnień można znaleźć w książce Bollesa (1993), zawierającej porady dla osób planujących karierę, szukających pracy i zmieniających zawód, oraz w książkach Paszkowskiej-Rogacz (2003; 2008).

Dodatkową trudnością jest pozorna łatwość zadania. Badania pokazują, że ludzie szukający pracy nie doceniają czasu, jaki potrzebują na jej znalezienie (Bolles, 1993). Ta iluzja prowadzi nie tylko do zebrania zbyt małych zasobów związanych z zatrudnialnością i poszukiwaniem pracy, ale także do rezygnacji z pomocy specjalistów. W badaniach w Polsce tylko 16% młodzieży ze szkół zasadniczych miało kontakt z doradcą zawodowym (Rożnowski i in., 2007), przy czym dla większości

był to kontakt grupowy (zajęcia oferowane przez OHP, poradnie zawodowe, Centra Informacji i Planowania Kariery Zawodowej przy WUP itp.). Dlatego zajęcia wzbogacające informacje o rynku pracy muszą być silnie powiązane z wiedzą, aspiracjami młodzieży, by wzbudzić ich zainteresowanie. Główny akcent należy położyć na proces poznania siebie: swoich możliwości związanych z pracą, aspiracji, ale także na techniczne umiejętności poszukiwania pracy w bardzo różny sposób u wielu różnorodnych pracodawców. Zaproponowana przez Bollesa (1994) mapa krainy pracy jest tu ciekawym przykładem strukturalizacji różnorodnego, elastycznego i zintegrowanego skryptu poznawczego *poszukiwanie pracy*.

Uczniowie liceów profilowanych zostali opisani w rozdz. 2. jako druga ścieżka przejścia do świata pracy. Jednak z uwagi na wygaszenie naboru do szkół tego typu nie warto tu opisywać problemu szczegółowo. Część uczniów z tych szkół zasili szkoły zasadnicze, część pójdzie do liceów ogólnokształcących, a część do techników. Rady dla nich są opisane w kolejnych ścieżkach przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy.

Ścieżka 3., którą podążają uczniowie liceów ogólnokształcących, charakteryzuje się dużą różnorodnością pojęć, dobrą ich trafnością oraz elastycznością. Czasami można mieć wątpliwości, czy ich schematy poznawcze nie są nawet zbyt elastyczne. Ta grupa młodzieży ma jeszcze czas na ich zawężanie w trakcie dalszej nauki, którą większość z nich wskazuje jako planowaną na najbliższą przyszłość aktywność.

Słabością tej grupy jest słaba integracja pojęć. W niektórych przypadkach pojęcia są zorganizowane wokół jednego tylko wymiaru. Dodanie drugiego, zamiast poprawiać wskaźniki dopasowania, prowadzi do ich pogorszenia (np. w przypadku pojęcia *zatrudnialność*). Ujawnia to schematyzm organizacji pojęcia. Można mówić o stereotypowości wiedzy dotyczącej rynku pracy w tej grupie.

Baza poznawcza uczniów tego typu szkół jest wystarczająca, by opierać pracę z nimi na ich aktywności własnej i samodzielnym wyciąganiu wniosków z doświadczenia. Ponieważ niski odsetek z nich planuje po zakończeniu szkoły rozpocząć pracę (Rożnowski i in., 2007), trzeba wzmacniać ich motywację do aktywnego udziału w przygotowaniach. Brak zainteresowania problematyką ujawnia się także w niskim odsetku korzystania z pomocy doradcy zawodowego na poziomie kilku procent (7%).

W tej sytuacji potrzebne są działania, które miałyby wpływ na strukturę poznawczą pojęć. Można zastosować tu wszystkie sposoby oduczania stereotypów, które zawiera literatura (Brewer, Dull, Lui, 1981; Eberhardt, Fiske, 1999; Hewstone, 1999). Szczególnie przydatne jest zwiększenie ilości doświadczeń związanych z pracą i rynkiem pracy w tego typu szkołach. Uczenie przez doświadczenie jest jednym z możliwych do zaproponowania rozwiązań (Kolb, 1994; Łaguna, 2004; Schaub, Tokar, 2005). Zajęcia z przedsiębiorczości powinny mieć bardziej praktyczny charakter. W Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II na studiach z zarządzania realizowany jest przedmiot: forum integracji gospodarczej, podczas którego studenci opracowują biznesplan własnego przedsięwzięcia gospodarczego. Zmusza to ich do podjęcia inicjatywy i konkretnych kroków zmierzających do opracowania koncep-

cji, oceny szans na rynku i wdrożenia swojego biznesu. Nie jest wymagana realizacja tych działań, jednak samo przygotowanie jest okazją do nabycia doświadczenia i weryfikacji swoich przekonań w spotkaniu z rzeczywistością.

Kolejną przydatną metodą jest spotkanie indywidualne młodzieży z doradcą zawodowym. Praca indywidualna powinna być kierowana głównie do osób, które mają szczególne potrzeby. Dotyczy to zarówno uczniów bardzo zdolnych, którzy cierpią na nadmiar możliwości (Sękowski, 2001), jak i uczniów charakteryzujących się brakami utrudniającymi im znalezienie sobie pracy (Bolles, 1993).

Ścieżka 4., która dotyczy uczniów techników, jest najtrudniejsza do skomentowania. Choć uczniowie ci w wielu aspektach są podobni do uczniów liceów ogólnokształcących, mają bogatsze doświadczenia pracy, choć rzadko w realnych warunkach u zewnętrznych pracodawców. Obecność kształcenia zawodowego w szkołach tego typu pozwala im czuć się lepiej przygotowanymi do pracy. Co jest ważną zmienną modelu opisanego w rozdziale 8. Pomimo to w Polsce czas znajdowania pierwszej pracy na tej ścieżce jest bardzo długi (Fandrajewska, 2009).

System poznawczy dotyczący rynku pracy tych uczniów jest zróżnicowany, dobrze zintegrowany, elastyczny i dość trafny. Pomoc oferowana im powinna dotyczyć poszerzenia sfery doświadczeń i kontaktów z rzeczywistymi sytuacjami pracy i pracodawcami. Poziom rozwoju poznawczego pozwala wykorzystywać w przypadku tej grupy metody uczenia przez doświadczenia, studia przypadku czy bezpośrednie kontakty z pracownikami, którzy wykonują pracę na stanowiskach uczonych w danej szkole zawodów i z pracodawcami oferującymi takie miejsca pracy. Szczególnie ten ostatni sposób jest podkreślany jako niewymagający wielkich nakładów, a dający dobre rezultaty w przygotowaniu się do poszukiwania pracy (Bolles, 1993). Rozmowy mają dwie zalety:

- Klaryfikują schematy poznawcze – które kryteria odnoszące się do danej pracy są przydatne, a które nie – co pozwala im odpowiednio zintegrować swoje pojęcia. Młodzież, zadając pytania, weryfikuje, czy zastosowane przez nią kryteria oceny pracy pozwalają skutecznie rozróżnić pracę atrakcyjną dla nich od nieatrakcyjnej.
- Pozwalają sprawdzić, na ile wyobrażenia o pracy pokrywają się z rzeczywistością w preferowanych przez ucznia aspektach. Młodzież dostaje konkretne informacje o pracy, danej organizacji i może ocenić, czy to rozwiązanie spełnia ich oczekiwania związane z wejściem na rynek pracy, czy nie.

Ciekawym pomysłem jest zaproszenie na rozmowy pracowników, którzy są absolwentami danej szkoły. Ich doświadczenia posiadają walor świeżości oraz są najbardziej przydatne dla uczniów. Dodatkową zaletą jest to, że tworzą sieci społeczne, które pełnią ważną rolę w procesach zatrudniania pracowników.

Dzięki urealnieniu swojej wiedzy na temat rynku pracy młodzież ma szansę wybrać te formy poszukiwania pracy, które sprawdziły się w przypadku ich starszych kolegów i, korzystając z zawartych znajomości, szybciej dotrzeć do osób podejmujących decyzję o zatrudnieniu nowych pracowników.

Uczniowie ze wszystkich szkół ponadgimnazjalnych, choć obawiają się wejścia na rynek pracy, to nie są gotowi poświęcić temu zagadnieniu swojego czasu wolnego (rozmowa ze szkolnym doradcą zawodowym). Powoduje to sytuację, silnej obawy i jednocześnie braku przygotowania do nowych zadań. Dlatego warto wprowadzić obowiązkowe zajęcia dla uczniów w ramach programu nauczania, które skoncentrują się na przygotowaniu ich do przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Wejście w życie zawodowe jest równie ważne jak wejście w życie rodzinne i wiąże się z bardzo długą perspektywą czasową. Powinno mieć więc, podobnie jak przygotowanie do życia w rodzinie, swoje miejsce w programach nauczania. Szkoła powinna przygotować młodzież do życia również w aspekcie życia zawodowego i rozwoju kariery.

Uczniowie szkół policealnych (ścieżka 5.) są pod względem reprezentacji poznawczych pracy podobni do uczniów z ponadgimnazjalnych szkół zawodowych, a jednocześnie pod względem pojęć dotyczących poszukiwania pracy bardziej podobni do studentów. Ta niejednorodność wynika zapewne z powodu posiadania zaplecza edukacyjnego o profilu ogólnym (LO, LP), który odbija swoje piętno na pojęciach dotyczących poszukiwania pracy oraz edukacji w szkole policealnej, silnie wysyconej treściami zawodowymi, które mają duży wpływ na pojęcia związane z pracą.

Potrzebna im pomoc w zakresie kształtowania cech formalnych systemu pojęć obejmuje, podobnie jak w przypadku uczniów liceów, różne formy przybliżania realiów pracy zarobkowej i ukonkretnienia form poszukiwania pracy. Pomimo że edukacja w tego typu szkołach obejmuje jeden rok (lub trochę więcej), to warto pomyśleć o specjalnych zajęciach z rynku pracy, podczas których uczniowie mieliby kontakt z rzeczywistymi warunkami pracy i sposobami poszukiwania zatrudnienia.

Studenci studiów zawodowych (ścieżka 6.), choć znajdują się w systemie edukacyjnym pomiędzy studentami studiów magisterskich a absolwentami ponadgimnazjalnych szkół zawodowych, to ich reprezentacje poznawcze bardzo odbiegają od pojęć magistrantów, niekiedy nawet bardziej niż pojęcia uczniów LO. Z jednej strony ujawnia to niski poziom nauczania w tych szkołach, z drugiej nakazuje objąć ich szczególnie silnym wsparciem w czasie wejścia na rynek pracy. Dodatkowo pracodawcy nie są jeszcze zapoznani z pracą absolwentów studiów zawodowych. Wiedzą, czego spodziewać się po magistrze, ale nie do końca wiedzą, co potrafi licencjusz. Zmniejsza to ich szanse na rynku pracy i utrudnia tranzycję.

W przypadku tej grupy warto wykorzystać wszystkie możliwe sposoby wspierania opisanych powyżej, ale także te, które dotychczas adresuje się głównie do studentów studiów magisterskich.

Ścieżka 7. – studenci studiów magisterskich to młodzież, która najpóźniej wchodzi na rynek pracy, dzięki temu ich system poznawczy jest najbardziej rozwinięty. Zwraca uwagę uproszczona struktura pojęcia *zatrudnialność*, której jednowymiarowość grozi schematycznym spostrzeganiem tego aspektu rynku pracy. Główna potrzeba tej młodzieży związana z pojęciami dotyczy urealnienia swoich reprezentacji związanych z pracą (zob. wskaźniki PINDIS opisane w rozdziale 6., które dla

tej grupy w ramach pojęć związanych z pracą należą do grona najniższych wśród młodzieży). Potrzebują więc informacji o realiach pracy. Wszystkie opisane powyżej sposoby stymulacji rozwoju ich pojęć są w tym przypadku przydatne.

Oferowana im pomoc przez Akademickie Centra Kariery (Biura Karier) powinna być skupiona na zawężaniu pola poszukiwań pracy oraz dostarczaniu młodzieży konkretnych doświadczeń pracy. Prowadzone przez te ośrodki programy stażowe są krokiem we właściwą stronę, choć obejmują wciąż zbyt wąską grupę studentów. Jednak większym problemem wydaje się brak motywacji studentów do udziału w takich projektach niż mała ich podaż. Wiele ofert stażowych nie jest realizowanych ze względu na brak zainteresowania młodzieży. Mechanizmy poznawcze funkcjonowania człowieka powodują, że ludzie nie wyobrażają sobie wielu przyszłych trudności związanych z wchodzeniem na rynek pracy. To powoduje, że młodzież nie widzi potrzeby przygotowania się, choć się boi, jednak nie podejmuje właściwych kroków. W związku z problemami z chęcią wzięcia udziału w dodatkowych zajęciach przygotowujących do wejścia na rynek pracy może warto wprowadzić obowiązkowe zajęcia dla studentów w ramach programu nauczania, które skoncentrują się na przygotowaniu ich do przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Wejście w życie zawodowe jest równie ważne jak wejście w życie rodzinne i wiąże się z bardzo długą perspektywą czasową.

Spotkania z absolwentami, którzy dali sobie radę na rynku pracy (opisane powyżej), są ważnym elementem przygotowania również tej grupy. Pozwalają zobaczyć nie tylko możliwe problemy, ale także sposoby poradzenia sobie z nimi. Pokazują ścieżki przejścia i tworzą sieci społeczne, które ułatwiają znalezienie pracy. Tym bardziej kiedy są organizowane przez samych studentów, ich organizacje.

Znalezienie pracy zależy od wiedzy szukającego w trzech obszarach (Bolles, 1993):

Co – jakie są jego umiejętności, kompetencje, jakiego rodzaju aktywność sprawia mu przyjemność, czym chciałby się zajmować, w jakim kierunku rozwijać itp.; ludzie przeciętnie posiadają 700 umiejętności spośród 13 000 możliwych (Bolles, 1993).

Gdzie – w jakim miejscu, w jakich warunkach chce pracować, u jakiego pracodawcy, czemu ma służyć czas i wysiłek poświęcony pracy itp.

Jak – w jaki sposób dostanie tę pracę, w jaki sposób może dotrzeć do wybranego pracodawcy, jak mu się zaprezentuje, z pomocy których osób może skorzystać itp.

Widać więc, że wiedza i sposób strukturyzowania tej wiedzy mają ogromne znaczenie dla odnalezienia się młodzieży w nowej sytuacji – świecie pracy. Różnorodność wiedzy pozwala zobaczyć wiele ważnych charakterystyk zarówno u siebie, w warunkach pracy, u pracodawcy, jak i w samym procesie jej poszukiwania. Dobre zintegrowanie wiedzy pozwala w sposób uporządkowany z niej korzystać, dostrzegać możliwości kompensacji braków w jednych aspektach pracy przez zalety tej pracy w innych wymiarach, eliminować sprzeczności, które mogą doprowadzić młodego człowieka w ślepe uliczki wyborów, z których żaden nie jest dobry. Elastyczność

oznacza w przypadku przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy otwartość w korzystaniu z różnych możliwości, szerokiego patrzenia na rynek pracy, na którym trzeba podejmować wiele komplementarnych działań.

W końcu istotne jest, by nie ulec iluzji i spostrzegać świat pracy takim, jaki jest – to oznacza trafność wiedzy o rynku pracy. Młodzi ludzie powinni podejmować decyzje opierając się na JA realnym, a nie idealnym lub powinnościowym (Higgins, 1996). Ważne jest, by mieli wiedzę o świecie pracy obiektywną, by ciastko na witrynie nie wyglądało lepiej niż na talerzyku po kupieniu, aby sposoby docierania do pracodawcy mogły być trafnie przez młodzież ocenione, jaką dają szansę na pracę. Na przykład badania w USA pokazują, że trzeba rozesłać aż 14 700 życiorysów, by dostać na tej podstawie pracę (Bolles, 1993). Młodzież powinna mieć informacje o tym, które sposoby są trafne na polskim rynku pracy. Niestety, nie garnie się po tę wiedzę do ekspertów (Rożnowski in., 2007).

Warto jednak przygotować się systematycznie do przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Przejście to budzi u młodzieży silne emocje, często negatywne. Jednocześnie młodzi ludzie nie doceniają trudności, które napotkają. Przeciętny młody absolwent nie jest przygotowany na problemy, z którymi się zetknie po wejściu na rynek pracy. Ma o nich bardzo mgliste wyobrażenie, co jest jasne w świetle wiedzy o działaniu psychologicznych mechanizmów obronnych (Kofta, Szutrowa, 2009). Dotyczy to nie tylko znalezienia pracy, ale też jej utrzymania i weryfikacji swoich wyobrażeń o pracy i karierze. Częste zmiany pracy niosą za sobą koszty społeczne, ekonomiczne i psychologiczne, które mogą stać się barierami rozwoju kariery, dlatego warto być przygotowanym do tranzykcji i mieć odpowiednie schematy poznawcze, pomagające zrozumieć, uporządkować i twórczo wykorzystać docierające z rynku pracy dane.

Literatura

- Adach D., Kruszakin B. (2007). *Kształcenie ustawiczne dorosłych w zakresie kształcenia zawodowego*. Lublin: Kuratorium Oświaty w Lublinie, Wydział Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego. www.kuratorium.lublin.pl, 9.12.2007.
- Adach, Kruszakin. Materiały konferencyjne, 2007.
- Adams J., Hayes J., Hopson B. (1976). *Transition – Understanding and Managing Personal Change*. London: Martin Robertson
- Adorno T.W., Frenkel-Brunswick E., Lewinson D., Sanford R.N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row.
- Aghion P., Frydman R., Stiglitz J., Woodford M. (red.) (2003). *Knowledge, Information and Expectations in Modern Macroeconomics*. Princeton: University Press.
- Ajzen I. (1987). Attitudes, traits, and actions: dispositional prediction of behavior in social psychology. *Advances in Experimental Social Psychology* 20, 1-63.
- Ajzen I. (1991). Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 179-211.
- Ajzen I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Reviews of Psychology* 52, 27-58.
- Ajzen I. (2002a). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology* 32, 1-20.
- Ajzen I. (2002b). *Constructing a TPB questionnaire: conceptual and methodological considerations*. <http://www.people.umass.edu/aizen/>, 20.11.2006.
- Ajzen I. (2007). *Theory of planned behavior* <http://people.umass.edu/aizen/tpb.html>, 14.12.2007.
- Ajzen I., Fishbein M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Aktywność ekonomiczna ludności Polski* (III kwartał 2009). Warszawa: GUS.
- Alderfer C.P. (1972). *Existence, relatedness and growth*. New York: Free Press.
- Alicke M.D. (1985). Global self-evaluation as determined by the desirability and controllability of trait adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology* 49, 1621-1630.
- Allison S.T., Messick D.M. (1985). The group attribution error. *Journal of Experimental Social Psychology* 21, 563-579.
- Allport G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

- Allport G.W. (1963). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Allvin M. (2004). The individualization of Labour. [W:] C. Garsten, K. Jacobson (eds.). *Learning to be employable: New agenda on work, responsibility, and learning in a globalizing World* (23-41). New York: PalgraveMacmillan.
- Alpander G.G., Lee C.R. (1995). Culture, Strategy and teamwork, the keys to organizational change. *Journal of Management Development* 14 (8), 4-18.
- Andrews M., Bradley S., Stott D. (2002). The School-to-Work transition, skill preferences and matching. *Economic Journal* 112, C201-C219.
- Aranowska E. (2005). *Pomiar ilościowy w psychologii*. Warszawa: Scholar.
- Arlin P.K. (1975). Cognitive development in adulthood: a fifth stage? *Developmental Psychology* 11, 5, 602-606.
- Arnett J.J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist* 55 (5), 469-480.
- Arnett J.J. (2004). Emerging Adulthood. *Chronicle of Higher Education*, vol. 51, 12, 1-8.
- Arnett J.J. (2006). Emerging adulthood: understanding the new way of coming of age. [W:] J.J. Arnett, J.L. Tanner (eds.). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century 3-20*. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Arnett J.J. (2007). Afterword: aging out of care – towards realizing the possibilities of emerging adulthood. *New Directions for Youth Development* 117, 151-161.
- Arnold J. (1985). Tales of the Unexpected: surprises experienced by graduates in the early months of employment. *British Journal of Guidance and Counselling* 13, 308-319.
- Arnold J. (1997). *Managing Careers into the 21st Century*. Paul Chapman Publishing Co.
- Arnold J., Budd R.J., Miller K. (1998). Young people's perceptions of the uses and usefulness of different sources of careers help. *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. 16, 1, 83-90.
- Aronson E. (1987). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: PWN.
- Aronson E., Wilson T.D., Alert R.M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i myśl*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Arrow K.J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics* 2, 193-216.
- Aschenbrenner K.M. (1981). Analiza decyzyjna w poradnictwie zawodowym. *Roczniki Filozoficzne* XXIX, 4, 39-57.
- Ashmore R.D. (1981). Sex stereotypes and implicit personality theory. [W:] D.L. Hamilton (ed.). *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior* (37-81). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Banach Cz. (1998). *Aksjologiczne aspekty edukacji i kultury*. [W:] *Spółeczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej* (207). Warszawa: Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku”.
- Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1-26.
- Bandura A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologists* 7, 1, 2-16.

- Bańka A. (1992). *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*. Poznań: Print-B.
- Bańka A. (1995). Jakość życia w psychologicznym doświadczeniu codzienności związanym z rozwojem zawodowym, pracą i bezrobociem. [W:] A. Bańka, R. Derbis (red.). *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych* (9-26). Poznań: Print-B.
- Bańka A. (2000). Psychologia pracy. Psychologia organizacji i zarządzania. [W:] J. Strelau (red.). *Psychologia: podręcznik akademicki* (283-320, 321-350). Gdańsk: GWP.
- Bańka A. (2002). *Spółeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Bańka A. (2003). *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*. Poznań: Print-B.
- Bańka A. (2005). *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy: psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Poznań: Print-B.
- Bańka A. (2005b). Rozwój zawodowy a ścieżki tranzycji z systemu edukacyjnego do rynku pracy. [W:] *Doradztwo karier* (23-54), Warszawa: OHP.
- Bańka A. (2006a). Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy. [W:] Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska (red.). *Współczesna psychologia pracy i organizacji* (59-117). Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Bańka A. (2006b). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bańka A. (2007a). *Globalizacja pracy i kariery a proces identyfikacji społecznej i indywidualnej*. [W:] M. Górnik-Derose, B. Kożusznik (red.). *Perspektywy psychologii pracy*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Bańka A. (2007b). *Nowe formy przystosowania, między otwartością a zamkniętością na emigracje i przemieszczenia przestrzenne. XV Kolokwia Psychologiczne nt. „Psychologia wobec dylematów współczesności”*. Warszawa: PAN.
- Bargh J.A. (1989). Conditional automaticity: Varieties of automatic influence in social perception and cognition. [W:] J. Uleman, J.A. Bargh (red.). *Unintended thought* (3-51). New York: Guilford Press.
- Bartlett F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bauman Z. (2006). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Kraków: WAM.
- Berkun S. (2006). *Sztuka zarządzania projektami*, Gliwice: Helion.
- Bernston E., Naswall K., Sverke M. (2008). Investigating the relationship between employability and self efficacy: A cross-lagged analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 17, 413-425.
- Betts J., Ferrall C., Finnie R. (2000). The transition to work for Canadian university graduates: Time-to-first-job, 1982-1990. *Research Paper* No. 141. Business and Labour Market Analysis. Statistics Canada.
- Bezrobocie wśród absolwentów, 15.09.2008* http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90442,5688400,Bezrobocie_wsrod_absolwentow.html; http://www.rynekpracy.pl/monitor_ryнку_pracy_1.php/wpis.10
- Biała księga Komisji Europejskiej – nowe impulsy dla młodzieży europejskiej. Bruksela 2001.* www.mens.gov.pl, (17.03.2009).
- Biela A. (1976). *Informacja a decyzja*. Warszawa: PWN.

- Biela A. (1986). Psychologiczna aktualność tez encykliki „Laborem exercens” Jana Pawła II. [W:] J. Gałkowski (red.). „*Laborem exercens*” Jana Pawła II, tekst i komentarze. Lublin: RW KUL.
- Biela A. (1990). Stres decyzyjny w sytuacji pracy zawodowej. [W:] A. Biela (red.). *Stres w pracy zawodowej (173-198)*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Biela A. (1991). *Analogy In Science*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Biela A. (1992). *Skalowanie wielowymiarowe jako metoda badań naukowych*. Lublin: TN KUL.
- Biela A. (1995). *Skalowanie wielowymiarowe w analizach behawioralnych i ekonomicznych*. Lublin: Norbertinum.
- Biela A. (2001). *Wymiary decyzji menedżerskich*. Lublin: TN KUL.
- Billig M., Tajfel H. (1973). Social Categorization and Similarity in Intergroup Behavior. *European Journal of Social Psychology* 3, 21-52.
- Blustein D., Phillips S., Jobin-Davis K., Finkelberg S., Roarke A. (July 1997). A Theory-Building Investigation of the School-to-Work Transition. *The Counselling Psychologist*, vol 25, No 3, 364-402.
- Bolles R.N. (1993). „*Spadochron*”. *Praktyczny podręcznik dla osób planujących karierę, szukających pracy i zmieniających zawód*. Warszawa: Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych.
- Borg I., Lingoes J. (1978). What weight should weights have in individual differences scaling? *Quality and Quantity* 12, 223-237.
- Borkowska S. (2004). Praca a życie pozazawodowe. [W:] S. Borkowska (red.). *Przyszłość pracy w XXI wieku (52-71)*. Warszawa: IPiSS.
- Borkowska S. (red.) (2004). *Przyszłość pracy w XXI wieku*. Warszawa: IPiSS.
- Borowik R., Laird S., Borowik B. (2004). Przygotowanie do zawodu jako dylemat edukacji XXI wieku. [W:] A. Zduniak, M. Kryłowicz (red.). *Edukacja dla bezpieczeństwa w rodzinie, szkole i pracy*. Warszawa-Poznań.
- Bourdieu P. (1997). Forms of capital. [W:] A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.S. Wells (eds.). *Education: culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowles S., Gintis H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brewer M.B., Dull V., Lui L. (1981). Perception of elderly: Stereotypes as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology* 41, 656-670.
- Brewer M.B., Miller N. (1988). Contact and cooperation: When do they work? [W:] P. Katz, D. Taylor (eds.). *Eliminating racism: Means and controversies (315-326)*. New York: Plenum Press.
- Bridges S.D. (1995). *Jobshift: How to prosper in a work place without jobs*. London: Nicholas Bradley.
- Brooks L. (1978). Nonanalytic concept formation and memory for instances. [W:] E. Rosch, B.B. Loyd (eds.). *Cognition and categorization*. Hillsdale: Erlbaum.
- Brown R.J., Turner J.C. (1981). *Interpersonal and Intergroup behaviors*. [W:] J.C. Turner, Giles, H. (eds.). *Intergroup Behavior*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bruner J.S. (1964). *Proces kształcenia*. Warszawa: PWN.
- Bruner J.S. (1966). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Bruner J.S. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*. Warszawa: PWN.

- Bryant F.B., King S.P., Smart C.M. (2007). Multivariate statistical strategies for construct validation in positive psychology. [W:] A.D. Ong, M.H.M. van Dulmen (eds.). *Oxford handbook of methods in positive psychology* (61-82). Oxford University Press.
- Brynin M., Longhi S. (2007). *The transformation of work? Occupational change in Europe*. Work organization and restructuring in the knowledge society – WORKS project. Project number: CIT3-CT-2005-006193 (retrieved November 13, 2008). http://www.workproject.be/documents/006193_works_d9.2.4_iser_001.pdf.
- Brzeziński J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Brzozowska W., Rachwalska W. (1997). *Doradca zawodowy w warunkach przemian gospodarczych*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP w Częstochowie.
- Brzozowski P. (1989). *Skala wartości (SW). Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha*. Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Campbell J.D., Assanand S., Di Paula A. (2004). Cechy strukturalne JA a przystosowanie. [W:] A. Tesser, R.B. Felson, J.M. Suls (eds.). *Ja i tożsamość*. Gdańsk: GWP.
- Cantor N., Mischel W. (1986a). Prototypy w spostrzeganiu osób. [W:] T. Maruszewski (red.). *Poznanie i zachowanie*. Poznań: UAM.
- Cantor N., Mischel W. (1986b). Prototypowość a osobowość: wpływ na przypomnianie i całościowy obraz osobowości. [W:] *Poznanie i zachowanie*. Poznań: UAM.
- Carey S. (1985). *Conceptual change in childhood*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Carter K., McNeill J. (August 1998). Coping with the darkness of transition: students as the leading lights of guidance at induction to higher education. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 26, No 3, 399-416.
- Casey B., Smith D. (1995). Truancy & Youth Transitions, Employment Dept. Youth Cohort Study. *Youth Cohort Report*, No 34.
- Castells M. (2000). *The information age: Economy, society and culture*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- CBOS (2004). *Opinie i diagnozy: Młodzież 2003*.
- Ceci S.J., Williams W.M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist* 52 (10), 1051-1058.
- Chi M., Fletovitch P., Glaser R. (1981). Categorization and representation of physics problem by expert and novices. *Cognitive science* 5, 121-152.
- Chlewiński Z. (1999). *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć*. Warszawa: PWN.
- Chlewiński Z., Falkowski A. (1992). Cechy i relacje w prototypowym i egzemplarzowym modelu kategoryzacji. *Prakseologia* 3-4, 49-77.
- Chlewiński Z., Falkowski A., Francuz P. (1995). *Wnioskowanie przez analogię w procesach kategoryzacji*. Lublin: TN KUL.
- Chmiel N. (2003). *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańsk: GWP.
- Chuang H. (1999). Estimating the determinants of the unemployment duration for college graduates in Taiwan. *Applied Economics Letters* 6, 677-681.
- Clement J. (1988). Observed methods for generating analogies in scientific problem solving. *Cognitive Science* 12, 563-586.
- Cohen B., Murphy G.L. (1984). Models of concepts. *Cognitive Science* 8, 27-58.
- Cohen C.E., Ebbesen E.B. (1979). Observational goals and schema activation: A theoretical framework for behavioral perception. *Journal of Experimental Social Psychology* 15, 305-329.

- Corbett J. (ed.) (1990). *Uneasy Transitions, Disaffection in Post-Compulsory Education & Training*. Basingstoke (UK): Falmer Press.
- Costa P.T., McCrea R.R. (1995). Primary traits of Eysenck's PEN system: Three- and five-factor solution. *Journal of Personality and Social Psychology* 69, 308-317.
- Cowan P. (ed.). (1991). *Family Transitions*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cowan P.A. (1991). Individual and family life transition: A proposal for a new definition. [W:] P.A. Cowan, E.M. Hetherington (eds.). *Family Transitions: Advances in family research* (3-30). T. 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Craig A.M., Lopez E.C. (2005). Collaboration and Consultation in Transition Planning: Introduction to the Mini-Theme. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 16 (4), 255-261.
- Cross P. (1977). Not can but will college teaching be improved? *New Directions in Higher Education* 17, 1-15.
- Czapiński J. (1976). Właściwości formalne reprezentacji obiektów społecznych a działania na rzecz tych obiektów. *Studia Psychologiczne* 14.
- Czerniawska M. (1995). *Inteligencja a system wartości. Studium psychologiczne*. Białystok: Trans Humana. Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- De Cuyper N., De Witte H. (2007). Job insecurity in temporary permanent workers: association with attitudes, well-being, and behavior. *Work and Stress* 21(1), 65-84.
- De Cuyper N., De Witte H. (2008). Volition and reasons for accepting temporary employment: Association with attitudes, well-being, and behavior intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 17 (3), 363-387.
- De Cuyper N., De Witte H., Isaksson K. (2005). Temporary employment in Europe. Conclusions. [W:] N. De Cuyper, K. Isaksson, H. De Witte (eds.). *Employment contracts and well-being among European workers* (225-244). Hampshire: Ashgate Publishing.
- De Cuyper N., Rigotti T., DeWitte H., Mohr G. [in press]. Balancing psychological contracts: Validation of a typology. *International Journal of Human Resource Management*.
- De Witte H. (2005). Job insecurity: Review of international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences. *SA Journal of Industrial Psychology* 31 (4), 1-6.
- Deutsch M. (1985). *Distributive justice: A social-psychological perspective*. New Haven-London: Yale University Press.
- Devine P.G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology* 56, 5-18
- Diagnoza społeczna 2007*. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Dobiesz-Żarczyńska A. (2008). *Adaptacja nowego pracownika do pracy w przedsiębiorstwie*. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer.
- Doeringer P.B., Piore M. (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Lexington MA: Heath.
- Doliński D. (1998). *Psychologia reklamy*. Wrocław: AIDA.
- Dollard J., Miller N.E. (1969). *Osobowość i psychoterapia*. Warszawa: PWN.
- Dolton P.J., Makepeace G., Treble J.G. (1994). The youth training scheme and the school-to-work transition. *Oxford Economic Papers* 46, 629-657.
- Dood D.H., White R.M. (1980). *Cognition: Mental structures and processes*. London, INC: Borton.

- Drucker P.F. (1993). *Postcapitalist society*. New York: Harper Collins.
- Drucker P.F. (2002). *Mysli przewodnie Druckera*. Warszawa: MT Biznes.
- Duck J.M., Mullin B.-A. (1995). The perceived impact of the mass media: Reconsidering the third person effect. *European Journal of Social Psychology* 25, 77-93.
- Dyczewski L. (2004). *Praca i kultura*. [W:] S. Borkowska (red.). *Przyszłość pracy w XXI wieku* (36-51). Warszawa: IPiSS.
- Eade J., Drinkwater S., Garapich M.P. (2006). *Polscy migranci w Londynie – klasa społeczna i etniczność (raport z badań)*. University of Surrey CRONEM.
- Ebbesen E.E., Allen R.B. (1986). **Procesy poznawcze a wnioskowanie o ukrytych cechach osobowości**. [W:] T. Maruszewski (red.). *Poznanie i zachowanie*. Poznań: UAM.
- Eberhardt J.L., Fiske S.T. (1999). **Motywowanie jednostek do zmiany: co ma czynić osoba stereotypizowana**. [W:] C.N. Macrea, Ch. Stangor, M. Hewstone (red.). *Stereotypy i uprzedzenia* (296-332). Gdańsk: GWP.
- Ekaman P., Davidson R.J. (1998). **Ja wyjaśnić dowody na powszechność zdarzeń poprzedzających emocje: posłowie**. [W:] P. Ekman, R. Davidson (red.). *Natura emocji* (157-158). Gdańsk: GWP.
- Eliade M. (1997). *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne, narodziny mistyczne*. Kraków: Znak.
- Elliott L., Atkinson D. (1998). *The age of insecurity*. London: Verso.
- Erikson E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Estes W.K. (1986). Array models for category learning. *Cognitive Psychology* 18, 178-181.
- Eysenck H.J. (1994). Wymiary osobowości. [W:] A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski (red.). *Wykłady z psychologii w KUL* (273-296). T. 7. Lublin: RW KUL.
- Falkowski A. (1995). *A similarity relation in cognitive processes: An ecological and information processing approach*. Delft: Eburon.
- Falkowski A. (1999). Stałość poznawcza, analogia i odkrycie naukowe. *Czasopismo Psychologiczne* 5, 77-89.
- Falkowski A. (2002). *Praktyczna psychologia poznawcza: marketing i reklama*. Gdańsk: GWP.
- Falkowski A. (2003). Decyzja, analogia i wiedza: podejście konstruktywistyczne. [W:] Z. Pi-skorz, T. Zaleśkiewicz (red.). *Psychologia umysłu* (114-130). Gdańsk: GWP.
- Falkowski A., Mackiewicz R., Podrażka P. (1991/1992). Znak towarowy a percepcja wartości towaru: Eksperymentalne badania wyborów. *Roczniki Filozoficzne: Psychologia* 39, 81-95.
- Falkowski A., Rożnowski B., Witkowski T. (1996). Etnocentryzm konsumencki a poznawczo-emocjonalne determinanty wyborów rynkowych. *Przegląd Psychologiczny* 39, 133-150.
- Falkowski A., Tyszka T. (2001). *Psychologia zachowań konsumenckich*. Gdańsk: GWP.
- Fandrajewska A. (2009). Młode ofiary kryzysu, *Rzeczpospolita*. Dział „Ekonomia”. http://www.rp.pl/artykul/2,334931_Mlode_ofiary_kryzysu.html, 16.07.2009.
- Fatyga B. (red.) (2005). *Biała księga młodzieży polskiej: dwie prawdy o aktywności*. Warszawa: MEN.
- Feather N.T., Rauter K.A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 77, 81-94.
- Fisher S., Cooper C.L. (1990). *On the Move – The Psychology of Change & Transition*. Wiley.
- Fiske S.T., Taylor S.E. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.

- Flannagan M.J., Fried L.S., Holyoak K.J. (1986). Distributional expectations and the induction of category structure. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, Cognition* 12, 241-256.
- Fodor J.A. (1983). *The Modularity Of Mind. An Essay On Faculty Psychology*. Cambridge: MIT Press.
- Fodor J.A. (1998). *Concepts: Where cognitive science went wrong?* New York: Oxford University Press.
- Fodor J.A. (1999). Jak grać w reprezentacje umysłowe. [W:] Z. Chlewiński (red.). *Modele umysłu* (17-49). Warszawa: PWN.
- Francuz P., Mackiewicz R. (2005). *Liczby nie wiedzą, skąd pochodzą*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Franz W., Pohlmeier W., Zimmermann V. (2000). Young and Out in Germany: On youths chances of labor market entrance in Germany. [W:] *Youth Employment and Joblessness in Advanced Countries*, ed. by D. Blanchflower, R. Freeman. Chicago: University of Chicago Press.
- Frege G. (1960). *Translations from the philosophical writings of Gottlob Frege*. Oxford: Basil Blackwell.
- Frey B.S., Stutzer A. (2002). *Happiness and Economics*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Fried L.S., Holyoak K.S. (1984). Induction of category distributions: A framework for classification learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 10, 234-257.
- Fugate M., Kinicki A.J., Ashforth B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behavior* 65 (1), 14-38.
- Gardecki R., Neumark D. (1998). Order from Chaos? The effects of early labor market experience on adult labor market outcomes. *Industrial and Labor Relations Review* 51, 299-322.
- Geartner S.J., McLaughlin J.P. (1983). Racial stereotypes: associations and ascriptions of positive and negative characteristics. *Social Psychology Quarterly* 46, 23-30.
- Gibson J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gilovich T., Griffin D., Kahneman D. (Eds.). (2002). *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ginzberg E. (1984). Career development. [W:] D. Brown, L. Brooks (eds.). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ginzberg E., Ginsburg S.W., Axelrad D., Herma J.L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Jossey-Bass.
- Glover R., King C.T. (1997). Net impact evaluation of school-to-work: desirable but feasible? [W:] US Department of Labor. *Evaluating the Net Impact of School-to-Work: Proceedings of a Roundtable*. Washington D.C.: US Department of Labor.
- Goldstone R.L., Medin D.L., Halberstadt J. (1997). Similarity in context. *Memory & Cognition* 25 (2), 237-255.
- Goldvarg E., Johnson-Laird P.N. (2001). Naive causality: A mental model theory of causal reasoning and meaning. *Cognitive Science* 25, 565-610.
- Gollwitzer P.M. (1999). Implementation Intentions: Strong Effects of Simple Plans. *American Psychologist*, Vol. 54. No. 7, 493-503.

- Gollwitzer P.M., Brandstatter V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology* 73, 186-199.
- Gollwitzer P.M., Moskowitz G.B. (1996). Goal effects on action and cognition. [W:] E.T. Higgins, A.W. Kruglanski (eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles* (361-399). New York: Guilford.
- Gollwitzer P.M., Schaal B. (1999). Metacognition in Action: The Importance of Implementation Intention. *Personality and Social Psychology Review* 2 (2), 124-136.
- Gołąb A., Reykowski J. (1985). *Studia nad rozwojem standardów ewaluacyjnych*. Wrocław: Ossolineum.
- Górnjak J. (2000). *My i nasze pieniądze. Studium postaw wobec pieniądza*. Kraków: Aureus.
- Górny A., Kaczmarczyk P. (2003). Uwarunkowania i mechanizmy migracji zarobkowych w świetle wybranych koncepcji teoretycznych. *Prace Migracyjne*, nr 49 ISS UW (working papers).
- Greenwald A.G., Pratkanis A.R. (1984). The self. [W:] R.S. Wyer, T.K. Srul (eds.). *Handbook of social cognition* (129-178). T. 3. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grochowska A., Falkowski A. (2008). **Struktura typowości reklamy. Stabilność reklamy prasowej jako kategorii**. *Studia Psychologiczne* 46 (2), 53-68.
- Grubb N.W. (September 2002). *An Occupation in Harmony: The roles of Market and Governments in Career Information and Career Guidance*, a paper prepared for an OECD review of policies for information, guidance and counseling services. Commissioned jointly by The European Commission and the OECD.
- Guilford J. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Guilford J. (1989). *Struktura intelektu*. Warszawa: PWN.
- Gurney R.M. (1980). The effects of unemployment on the psycho-social development of school-leavers. *Journal of Occupational Psychology* 53, 205-213.
- Hackman J.R., Oldham G.R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance* 16, 250-279.
- Hackman J.R., Oldham G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hall R.E., Taylor J.B. (2002). *Makroekonomia*. Wyd. 3 zmienione. Warszawa: PWN.
- Halpern A.S. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the Division on Career Development and Transition, the Council for Exceptional Children. *Career Development for Exceptional Individuals* 17, 115-124.
- Haman M. (1993). Badania nad analogią i metaforą we współczesnej psychologii procesów poznawczych. [W:] I. Kurcz (red.). *Psychologia a semiotyka. Pojęcia i zagadnienia* (190-208). Warszawa: Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Hamilton S.F. (1990). The troubled transition from school to work. *Human Ecology*, Vol. 18, Issue 2, 4-8.
- Hammer T. (1999). The influence of different compensation levels of unemployment benefits on job changes among [...]. *Acta Sociologica* 42, 2, 123-135.
- Harris C., Daniels K. (2007). The role of appraisal-related beliefs in psychological well-being and physical symptom reporting. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 16 (4), 407-431.
- Hartel P. (2005). Transition as a challenge for school and business experiences and perspectives. [W:] P. Hartel, Cz. Noworol, A. Bańka, R. Kremser (red.). *Transition to the world of work* (57-66). Kraków: Jagiellonian University.

- Hartel P., Noworol Cz., Bańka A., Kremser R. (2005). *Transition to the world of work*. Kraków: Jagiellonian University.
- Hartnagel T.F. (1997). Crime, illegal drug use and social control in the transition from school to work. *Criminal Behavior and Mental Health* 7, 311-326.
- Hayes-Roth B., Hayes-Roth F. (1977). Concept learning and the recognition and classification of exemplars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 16, 321-338.
- Heckhausen J., Tomasik M.J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior* 60, 199-219.
- Heckman J. (1997). Evaluation of school to work transition programs. [W:] US Department of Labor. *Evaluating the Net Impact of School-to-Work: Proceedings of a Roundtable*. Washington D.C.: US Department of Labor.
- Herrnstein R.J., Murray Ch. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press.
- Herzberg F. (1968). One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, vol. 46, Issue 1, 53-62.
- Herzberg F. (1968). One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review* 01-02, 109-120.
- Herzberg F. (1974). Motivator-hygiene profiles: Pinpointing what ails the organization. *Organizational Dynamics* 29, 18-29.
- Hewstone M. (1999). Kontakt i kategoryzacja: zmiana stosunków międzygrupowych w ujęciu psychologii społecznej. [W:] C.N. Macrea, Ch. Stangor, M. Hewstone (eds.). *Stereotypy i uprzedzenia* (263-295). Gdańsk: GWP.
- Higgins E.T. (1996). Knowledge activation: Accessibility, applicability and salience. [W:] E.T. Higgins, A.W. Kruglanski (eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles* (133-168). New York: Guilford.
- Higgins E.T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist* 52, 1280-1300.
- Hockey G.R.J. (1979). Stress and the components of skilled performance. [W:] V. Hamilton, D.M. Warburton (eds.). *Human Stress and Cognition* (141-178). Chichester: Wiley.
- Hockey G.R.J. (2003). Środowisko pracy a wykonanie pracy. [W:] N. Chmiel (red.). *Psychologia pracy i organizacji* (231-257). Gdańsk: GWP.
- Hockey G.R.J., Hamilton P. (1983). The cognitive patterning of stress states. [W:] G.R.J. Hockey (ed.). *Stress and Fatigue in Human Performance* (331-361). Chichester: Wiley.
- Hodkinson P., Sparkes A.C., Hodkinson H. (1996). *Triumphs & Tears: Young People, Markets & the Transition from School to Work*. London: David Fulton Publishers.
- Holland J.L. (1985). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Holland J.L. (1996). Exploring careers with a typology. What we have learned and some new directions. *American Psychologist* 51, 397-406.
- Holyoak K.J., Glass A.L. (1975). The role of contradictions and counterexamples in the rejection of false sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 4, 215-239.
- Hopson B., Scally M., Stafford K. (1991). *Transitions: The Challenge of Change*. London: Lifeskills Personal Development Series, Lifeskills Communication Ltd.
- Iannelli C. (2003). Parental Education and Young People Educationa nad labour Market Outcomes. [W:] I. Kogan, W. Muller (eds.). *School-to-Work Transition in Europe: Analyses*

- of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module (27-54)*. Mannheim: Zentrum fur Europaische Sozialforschung.
- Jackendoff R. (1990). *Semantic structures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff R. (1999). Czym jest pojęcie, że człowiek może je uchwycić? [W:] Z. Chlewiński (red.). *Modele umysłu* (100-143). Warszawa: PWN.
- Jacukowicz Z. (2004). Nowy świat pracy. [W:] S. Borkowska (red.). *Przyszłość pracy w XXI wieku* (85-98). Warszawa: IPISS.
- Jahoda M. (1982). *Employment and unemployment: A social-psychological effects*. London: Cambridge University Press.
- Jahoda M., Lazarsfeld P.F., Zeisel H. (2007). *Bezrobotni Marienthalu*. Warszawa: Oficyna Naukowa [przedruk z 1933].
- James L.R., Choi C.C., Ko C-H.E., McNeil P.K., Minton M.K. (2008). Organizational and psychological climate: A review of theory and research. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 17 (1), 5-32.
- James W. (1952). *The principles of psychology*. Chicago: Encyklopedia Britannica [oryginał opublikowany w 1890].
- Jan Paweł II (1986). *Laborem exercens. Tekst i komentarze*. Lublin: RW KUL.
- Jarrell T.W., Gentile C.G., Romanski L.M., McCabe P.M., Schnederman N. (1987). *Involvement of cortical and thalamic auditory regions in retention of differential bradycardia conditioning to acoustic conditioned stimuli in rabbits*. *Brain Research* (412, 258-294).
- Jarymowicz M. (1989). Próba konceptualizacji pojęcia „tożsamość”: spostrzegana odrębność jako atrybut własnej tożsamości. *Przegląd Psychologiczny* XXXII, 3, 655-671.
- Jarymowicz M., Kwiatkowska A. (1988). Atrybuty własnej tożsamości: Właściwości spostrzegane jako wspólne dla „JA” i „INNYCH” versus specyficznie własne. [W:] M. Jarymowicz (red.). *Studia nad spostrzeganiem relacji Ja-inni*. Wrocław: Ossolineum.
- Jaźwińska E. (2001). Migracja niepełna a przebieg karier zawodowych. [W:] E. Jaźwińska, M. Okólski (red.). *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu* (331-356). Warszawa: Scholar.
- Johnson-Laird P.N. (1999). Modele umysłowe a myślenie probabilistyczne. [W:] Z. Chlewiński (red.). *Modele umysłu* (215-239). Warszawa: PWN.
- Johnston L., MacDonald R., Mason P., Ridley L., Webster C. (June 2000). *Getting By: Young People, Transitions and Social Exclusion. Implications for the Connexions Service. Paper presented at Connexions Conference*. London.
- Jones G. (1982). Stocks not fuzzy sets: An ordinal basis for prototype theory of concepts. *Cognition* 12, 281-290.
- Juchnowicz A. (2003). *Postawy wobec internetu jako narzędzia poznawczo-komunikacyjnego. Psychologiczne studium empiryczne*. Lublin: KUL [niepublikowana rozprawa doktorska].
- Judd C.M., Park B. (1988). Outgroup homogeneity: Judgments of variability at the individual and group levels. *Journal of Personality and Social Psychology* 54, 778-88.
- Judge T.A., Thoresen C.J., Bono J.E., Patton G.K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin* 127, 376-407.
- Kabaj M. (2004). Jak utworzyć 2 miliony miejsc pracy do 2010 roku – próba teorii mnożnika miejsc pracy. [W:] S. Borkowska (red.). *Przyszłość pracy w XXI wieku* (327-344). Warszawa: IPISS.

- Kackhoff A.C. (2000). Transition from School to Work In Comparative Perspective. [W:] M.T. Hallinan (red.). *Handbook of the Sociology of Education* (453-474). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Kaczmarek S. (1997). *Badania marketingowe*. Warszawa: PWE.
- Kahnemann D., Twerski A. (1973). On the psychology of prediction. *Psychological Review* 80, 237-251.
- Kairos Future AB (2006). <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1515,wid,8736413,wiadomosc.html?tid=14fa2>.
- Kalter F., Kogan I. (2003). Ethnic Inequalities at Labour Market Entry in Belgium and Spain. [W:] I. Kogan, W. Muller (eds.). *School-to-Work Transition in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module* (27-54). Mannheim: Zentrum fur Europaische Sozialforschung.
- Kalukin R. (2005). *Praca dla mlodych*. <http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,73343,1421853.html?as=2&ias=2>, 09.06.2005.
- Kańska M., Witkowski J. (1997). Rynek Pracy w Polsce w 1996 roku: kontynuacja korzystnych tendencji. Warszawa: GUS.
- Karoly P. (1998). Expanding the conceptual range of health self-regulation research: A commentary. *Psychology & Health* 13, 741-746.
- Kasprzak E. (2006). *Sukces i porażka bezrobotnych na rynku pracy*. Poznań: SPiA.
- Kaźmierczak Z. (1995). *Rynek pracy w państwach wysokorozwiniętych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Keil F.C. (1989). *Concepts, kinds and cognitive development*. Cambridge: MIT Press.
- Kelley T.L. (1940). Talents and tasks. *Harvard Education Papers* 1.
- Kelly G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton Co.
- Keynes J.M. (1956). *Ogólna teoria zatrudnienia, procentu i pieniądza*. Warszawa: PWN.
- Kida G. (2008). *Psychologiczna percepcja własności a wewnątrzsterowność i zewnątrzsterowność u członków spółdzielni mieszkaniowych*. Lublin: KUL [niepublikowana rozprawa doktorska].
- Kielar-Turska M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. [W:] J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1: *Podstawy psychologii* (285-332). Gdańsk: GWP.
- Kivinen O., Ahaola S. (1999). Higher education as human risk capital. *Higher education* 38, 191-208.
- Kofta M., Szutrowa M. (2009). *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kogan I., Muller W. (2003). Introduction. [W:] I. Kogan, W. Muller (eds.). *School-to-Work Transition in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module* (1-4). Mannheim: Zentrum fur Europaische Sozialforschung.
- Kogan I., Schubert F. (2003). Youth Transition from Education to Working Life: A General Overview. [W:] I. Kogan, W. Muller (eds.). *School-to-Work Transition in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module* (5-26). Mannheim: Zentrum fur Europaische Sozialforschung.
- Kolb D. (1997). The process of experiential learning. [W:] M. Thorpe, R. Edwards, A. Hanson (eds.). *Culture and process of adult learning* (138-156). London: Routledge.
- Kopycińska D. (1990). Praca jako wartość dla jednostki w polskim kryzysie pracy. *Ekonomista*, 6, 949-960.

- Kopycińska D. (2003). *Kapitał ludzki w gospodarce*. Szczecin: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- Kopycińska D. (2005). Nierównowaga na rynku pracy a postawy pracownicze. [W:] D. Kopycińska (red.). *Konkurencyjność rynku pracy i jego podmiotów* (183-196). Szczecin: Katedra Mikroekonomii US.
- Koradecka D. (2004). *Człowiek a środowisko pracy*. [W:] S. Borkowska (red.). *Przyszłość pracy w XXI wieku* (99-112). Warszawa: IPiSS.
- Koslowsky M. (1998). *Modeling the stress-strain relationship in work settings*. London–New York: Routledge.
- Kotowska I.E. (2004). *Zmiany demograficzne a przyszły rynek pracy*. [W:] S. Borkowska (red.). *Przyszłość pracy w XXI wieku* (115–138). Warszawa: IPiSS.
- Kowalski K. (2005). *Późne potomstwo*. http://www.dzieci.org.pl/sdsinew/news/news.php?subaction=showfull&id=1115881143&archive=1193960291&start_from=&ucat=1&do=archives&alone=, 06.06.2009.
- Kozielecki J. (1969). *Psychologia procesów przeddecyzyjnych*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki J. (1977). *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa: PWN.
- Kristiansen S., Indarti N. (2004). **Entrepreneurial intention among Indonesian and Norwegian students**. *Journal of Enterprising Culture* 12 (1), 55-78.
- Kryńska E. (1998). Wybrane teorie rynku pracy a prognozowanie. [W:] E. Kryńska, J. Suchecka, B. Suchecki. *Prognoza podaży i popytu na pracę w Polsce do roku 2010* (22-60). Warszawa: IPiSS.
- Kryńska E. (2000). Mobilność zasobów pracy w wybranych teoriach rynku pracy. [W:] E. Kryńska (red.). *Mobilność zasobów pracy* (15-30). Warszawa: IPiSS.
- Kuhn T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Kraków: Aletheia.
- Kwiatkowski E. (1947). *Zarys dziejów gospodarczych świata*. Warszawa: PIW.
- Kwiatkowski E. (1988). *Neoklasyczne teorie zatrudnienia. Tradycja i współczesność*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowski E., Tokarski T. (2004). Bezzatrudnieniowy wzrost gospodarczy: Polska i Unia Europejska – tendencje i oczekiwania na przyszłość. [W:] S. Borkowska (red.). *Przyszłość pracy w XXI wieku* (266-285). Warszawa: IPiSS..
- Kwiatkowski S.M. (2004a). Wiedza ukryta – istotny element kwalifikacji i kompetencji pracowników. [W:] S. Borkowska (red.). *Przyszłość pracy w XXI wieku* (172-176). Warszawa: IPiSS.
- Kwiatkowski S.M. (red.) (2004b). *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Labouvie-Vief G. (2003). Dynamic integration: Affect, cognition, and the self in adulthood. *Current Directions in Psychological Science* 12, 201-206.
- Labouvie-Vief G., Marquez M.G. (2004). Dynamic integration: Affect optimization and differentiation in development. [W:] D.Y. Dai, R.J. Sternberg (eds.). *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (237-272). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Landy E. (1940). Occupational adjustment and the school. *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals* 24, 93, 1-153.
- Lane R.E. (1999). The joyless market economy. [W:] A. Ben-Ner, L. Putterman (eds.). *Economics, Values and Organization* (461-488). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lassibille G., Gomez L.N., Ramos I.A., Sanchez O. (2001). Youth transition from school to work in Spain. *Economics of Education Review* 20, 139-149.
- Latak P., Durka B. (2007). *Postawy pracownicze (styczeń 2007)*. Co nas uszczęśliwia w pracy. Projekt Warszawa: TNS OBOP.
- Lazarus R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist* 46, 819-834.
- Lazarus R.S. (1998). Ocena poznawcza. [W:] P. Ekman, R. Davidson (red.). *Natura emocji* (183-190). Gdańsk: GWP.
- Lazarus R.S. (2002). Appraisal, relational meaning, stress, and emotion. [W:] K.R. Scherer, A. Schorr (eds.). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, Research*. New York: Oxford University Press.
- LCEZ (2007). *Prezentacja Lubieskiego Centrum Edukacji Zawodowej przedstawiona podczas konferencji w ramach projektu „Nasza szkoła”*. Lublin, listopad 2007.
- LeDoux J. (2000). *Mózg emocjonalny*. Poznań: Media Rodzina.
- Lelińska K. (2006). *Zawodoznawstwo w planowaniu kariery*. Warszawa: OHP.
- Lent R.W., Brown S.D., Brenner B., Chopra S.B., Davis T., Talleyrand R., Suthakaran V., (2001). The Role of Contextual Supports and Barriers in the Choice of Math/Science Educational Options: A Test of Social Cognitive Hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 48, No. 4, 474-483.
- Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior* 45, 79-122.
- Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. [W:] D. Brown, L. Brooks, Associates (eds.). *Career choice and development* (373-421). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. (2000). Contextual supports and barriers to Career choice: A social Cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology* 47, 1, 36-49.
- Lent R.W., Brown S.D., Nota L., Soresi S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior* 62, 101-118.
- Lent R.W., Hackett G., Brown S.D. (1999). A Social-Cognitive View of School to Work Transition. *The Career Development Quarterly* 47, 297-311.
- Lent R.W., Singley D., Sheu H.-B., Gainor K.A., Brenner B.R., Treistman D., Ades L. (2005). Social Cognitive Predictors of Domain and Life Satisfaction: Exploring the Theoretical Precursors of Subjective Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 52, No. 3, 429-442.
- Levine M. (2007). The Essential Cognitive Backpack. *Educational Leadership*, Vol. 64, Issue 7.
- Levinson D.J. (1978). *The seasons of a mans' life*. New York: McGraw-Hill.
- Levinson D.J. (1996). *The seasons of a woman's life*. New York: Knopf.
- Lewicka M. (1985). Afektywne i deskryptywne mechanizmy spostrzegania innych ludzi. [W:] M. Lewicka (red.). *Psychologia spostrzegania społecznego*. Warszawa: KiW. 19-78.
- Lewicka M. (1993) *Aktor czy obserwator? Psychologiczne mechanizmy odchyień od racjonalności w myśleniu potocznym*. Warszawa: PTP.

- Lewicka M. (2000). Myślenie i rozumowanie. [W:] J. Strelau (red.). *Psychologia* (275-316). T. 2. Gdańsk: GWP.
- Lewin K. (1951). Construct in field theory in social science: selected theoretical papers. [W:] D. Cartwright (ed.). (30-42) New York: Harper & Row.
- Lindbeck A., Snower D.J. (1988). *The Insider-Outsider Theory of Employment and Unemployment*. Mass. London: The MIT Press.
- Lingoes J.C. (1973). *The Guttman-Lingoes nonmetric program series*. Ann Arbor: Mathesis Press.
- Lingoes J.C. (1979a). Testing regional hypothesis in multidimensional scaling, paper presented at the Second International Symposium on Data Analysis and Informatics, Versailles, France, October 17-19, 1979. Reprinted in I. Borg (ed.) (1981). *Multidimensional Data Representations: When and Why* (280-310). Ann Arbor, MI: Mathesis Press.
- Lingoes J.C. (1979b). *A General survey of the Guttman-Lingoes nonmetric program series*. [W:] J.C. Lingoes, E.E. Roskam, I. Borg (eds.). *Geometric representation of relational data* (263-282). Ann Arbor: Mathesis Press.
- Lingoes J.C. (1980). Testing regional hypothesis in multidimensional scaling. [W:] E. Diday, L. Lebart, J.P. Pages, R. Tomassone (eds.). *Data Analysis and Informatics*. Amsterdam: North Holland.
- Linville P.W., Fischer G.W., Salovey P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members: Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 165-188.
- Lippmann W. (1926). *Public opinion*. New York.
- Lisiecki M. (2004). Psychospołeczna ocena zmian w organizacji. [W:] M. Lisiecki, H. Poniowski. *Współczesne organizacje i regiony w procesie zmian globalnych*. Lublin: Wyd. KUL.
- Łaguna M. (2004). *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...*, Gdańsk: GWP.
- Łaguna M. (2006). Ogólna samoocena czy przekonanie o skuteczności? Badania nad intencją przedsiębiorczą. *Przegląd Psychologiczny* 49 (3), 259-274.
- Łaguna M., Moriano J.A., Rożnowski B., Gómez A. (2008). Przedsiębiorczość studentów polskich i hiszpańskich w świetle teorii planowanego zachowania. *Studia Psychologiczne* 47 (2), 27-39.
- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M. (2005). *Kwestionariusz Nadziei na Sukces*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Łobocki J. (2007). *Lubelski rynek pracy, wystąpienie podczas konferencji*. „Lokalny rynek pracy”. Lublin 2006.
- Makin P., Cooper C., Cox Ch. (2000). *Organizacja a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*. Warszawa: PWN.
- Malinowski B. (1984). *Wierzenia pierwotne i formy ustroju społecznego. Pogląd na genezę religii ze szczególnym uwzględnieniem totemizmu. O zasadzie ekonomii myślenia. Dzieła*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Malivaud E. (1979). *The theory of Unemployment Reconsidered*. New York: Halsted Press.
- Malivaud E. (1980). Macroeconomic Rationing of Employment. [W:] E. Malivaud, J.P. Fitoussi (eds.). *Unemployment in Western Countries*. Londres: Macmillan.
- Manek A.M. (1991). Psychologiczna problematyka bezrobocia. *Przegląd Psychologiczny* 1, 137-149.

- Marek T., Noworol Cz. (1987). Zarys analizy skupień – niehierarchiczne i hierarchiczne techniki skupiania. [W:] J. Brzeziński (red.). *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych* (184-204). Warszawa: PWN.
- Markus H. (1978). Self-schemata and procesing information about self. *Journal of Personality and Social Psychology* 35, 63-78.
- Markus H., Nurius P. (1986). Possible selves. *American Psychologist* 41, 954-969.
- Markus H., Ruvolo A. (1989). Possible selves: personalized representation of goals. [W:] L.A. Perwin (red.). *Goal concepts in personality and Social Psychology* (211-241). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Markus H., Smith J. (1980). The influence of self-schemas on the perception of others. [W:] N. Cantor, J. Kihlstrom (eds.). *Personality, cognition and social interaction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Markus H., Zajonc R.B. (1985). The cognitive perspective in social psychology. [W:] G. Lindzey, E. Aronson (eds.). *The handbook of social psychology* (137-230). T. 1. New York: Random House.
- Markus H.R., Wurf E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology* 38, 299-337.
- Marsden P., Ryan P. (1990). Institutional aspects of youth employment and training policy in Britain. *British Journal of industrial Relation* 28, 351-369.
- Maruszewski T. (1996). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Maruszewski T. (2000). Pojęcia. [W:] J. Strelau (red.). *Psychologia: podręcznik akademicki* (205-231). T. 2. Gdańsk: GWP.
- Maruszewski T. (2001). *Psychologia poznania*. Gdańsk: GWP.
- Maslow A. (1970). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PAX.
- Mączyński J. (1996). *Partycypacja w podejmowaniu decyzji*. Warszawa: IFiS PAN.
- Mądrzycki T. (1977). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: WSiP.
- Mądrzycki T. (1986). *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*. Warszawa: PWN.
- Mądrzycki T. (1993). Zmiany społeczno-ekonomiczne a poziom optymizmu – pesymizmu studentów. [W:] Z. Ratajczak (red.). *Zmiany społeczne. Zagrożenia i wyzwania dla jednostki* (37-52). *Kolokwia Psychologiczne* 2, Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- McCrea R., Costa P. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka: Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Kraków: WAM.
- McDonald D.J., Makin P.J. (2000). The psychological contract, organizational commitment and job satisfaction of temporary staff. *Leadership and Organizational Development Journal* 21, 84-91.
- Medin D.L., Schafer M.M. (1978). Context theory of classification learning. *Psychological Review* 85, 207-238.
- Meller J. (1995). Równoważenie lokalnych rynków pracy – próby programowania. [W:] *Aktywne formy ograniczania bezrobocia i ich skuteczność. Aspekty regionalne*. Poznań: Akademia Ekonomiczna.
- Merino R. (2007). Pathways from school to work: can the competences acquired in leisure activities improve the construction of pathways? *Journal of Education and Work*, 1469-9435, 20, 2, 139-159.

- Messick D.M., Bloom S., Boldizar J.P., Samuelson Ch.D. (1985). Why we are fairer than others. *Journal of Experimental Social Psychology* 21, 480-500.
- Messick D.M., Mackie D.M. (1989). Inergroup Relations. *Annual Review of Psychology* 40, 45-81.
- Miller D.C., Form W.H. (1951). *Industrial sociology: An introduction to the sociology of work relation*. NY: Harper & Bros.
- Miller G.A., Galanter E., Pribram K.H. (1980). *Plany i struktura zachowania*. Warszawa: PWN.
- Minsky M.L. (1975). A framework for representing knowledge. [W:] P.H. Winston (ed.). *The psychology of computer vision* (211-277). New York: Mc Graw-Hill.
- Minsky M.L. (1980). K-lines: A Theory of Memory. *Cognitive Science* 4 (2), 117-133.
- Minsky M.L. (1981). K-lines: A theory of memory. [W:] D.A. Norman (ed.). *Perspectives on cognitive sciences*. Norwood: Ablex.
- Mischel W., Cantor N., Feldman S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of will-power and self-control. [W:] E.T. Higgins, A.W. Kruglanski (eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles* (329-360). New York: Guilford.
- Mischel W., Shoda Y. (1999). Integrating dispositions and processing dynamics within a unified theory of personality: The Cognitive Affective Personality System (CAPS). [W:] L.A. Pervin, O. John (eds.). *Handbook of Personality: Theory and Research 2e* (197-218). New York: Guilford.
- Mischel W., Shoda Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology* 49, 229-258.
- Młodzi Polacy na 12. miejscu rankingu optymizmu. <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1515,wid,8736413,wiadomosc.html?ticaid=14fa2>, 17.02.2007.
- Młódzież 2003. *Opinie i diagnozy* (2004). Warszawa: CBOS (komunikat nr 3197).
- Młódzież 2008 (2009). Warszawa: CBOS (komunikat nr OiD13).
- Monitoring rynku pracy (2006-2009). Warszawa: GUS. Kwartalna informacja o wyniku pracy. www.stad.gov.pl/cps/role/xbcr/gvs/PUBL_pw_kwartalna_inf_o_rynku_pracy_2007.pdf.
- Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych (2007). WUP Lublin (www.wup.lublin.pl/wup/index.php?Lat=178)
- Moos R.H. (1990). *Coping with Life Crisis-An Integrated Approach*. New York: Plenum Press.
- Morales J.F., Rebollo E., Moya M. (1994). Actitudes. [W:] J.F. Morales (ed.). *Psicología social* (496-523). Madrid: McGraw-Hill.
- Morawski W. (2000). Changing Images of Trade Unions. [W:] A. Ishikawa, R. Martin, W. Morawski, V. Rus (red.). *Workers, Firms, and Unions. Cz. II: The development of Dual Commitment*. Frankfurt: Peter Lang.
- Morawski W. (2004). Globalizacja i praca. Kontekstowa analiza świata pracy. [W:] S. Borkowska (red.). *Przyszłość pracy w XXI wieku* (15-35). Warszawa: IPISS.
- Morrison E.W. (2002). The School-to-work transition. [W:] D.C. Feldman (ed.). *Work careers: A developmental perspective* (126-158). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortimer J.T., Kruger H. (2000). Pathways from School to Work in Germany and US. [W:] M.T. Hallinan (ed.). *Handbook of the Sociology of Education* (475-497). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Mortimer J.T., Zimmer-Gembeck M.J., Holmes M., Shanahan M.J. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior* 6, 439-465.
- Mowrer O.H. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley.
- Murphy G., Medin D. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review* 92, 289-316.
- Murphy G.L. (2002). *The big book of concepts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Murphy G.L., Medin D.L. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review* 92, 289-316.
- Murphy G.L., Wright J.C. (1984). Changes in conceptual structure with expertise: Differences between real-world experts and novices. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 10, 144-155.
- Najder K. (1989). *Reprezentacje i ich reprezentacje*. Wrocław: Ossolineum.
- Najder K. (1997). Schematy poznawcze. [W:] M. Materska, T. Tyszka (red.). *Psychologia i poznanie* (38-60). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Narodowa strategia wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich w latach 2000-2006. <http://www.mpips.gov.pl/index.php?gid=507>, 23.05.2007.
- Neisser U. (1999). Systemy polimorficzne: Nowe podejście do teorii poznania. [W:] Z. Chlewiński (red.). *Modele umysłu* (178-196). Warszawa: PWN.
- Nelson A., Cooper C.L., Jackson P.R. (1995). Uncertainty amidst change: impact of privatization employee job satisfaction and well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 68, 57-71.
- Nelson T.D. (2003). *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk: GWP.
- Neumark D. (2007) (ed.). *Improving School-to-Work Transition*. New York: Russel Sage Foundation.
- Ng T.W.H., Feldman D.C. (2007). The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior* 71, 114-134.
- NGRE, Guidance Practice: Improving practice. <http://www.guidance-research.org/EG/imp-prac/ImpP2/other-theories/trans>, 24.08.2008.
- Nicholson N., West, M.A. (1987). *Managerial Job Change: Men and Women in Transition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson N., West M.A. (1987). *Managerial Job Change: Men and Women in Transition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson N., West M.A. (1991). *Transitions, Work Histories and Careers*. [W:] M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence (ed.). *Handbook of Career Theory*. Cambridge University Press.
- Nielsen H.S., Rosholm M., Smith N., Husted L. (2001). *Intergenerational transmissions and the school-to-work transition of 2nd generation immigrants*. Discussion Paper No. 296, IZA, Germany.
- Nord W.R., Brie A.P., Atieh J.M., Doherty E.M. (1990). Studying meaning of work: The case of work values. [W:] A.P. Brief, W.R. Nord (eds.). *Meaning of Occupational Work: A Collection of Essays* (21-64). Lexington, MA: Lexington Books.
- Norman W.T. (1967). *2800 personality trait descriptors: normative operating characteristics for University Populations*. Michigan. University Press.
- Nosal C. (1997). *Psychologia decyzji kadrowych*. Kraków: Profesjonalna Szkoła Biznesu.

- Nosal Cz. (2008). Style poznawcze. [W:] J. Strelau, D. Doliński (red.). *Psychologia: Podręcznik akademicki (775-777)*. Gdańsk: GWP.
- Nosofsky R.M. (1986). Attention similarity and the identification – categorization relationship. *Journal of Experimental Psychology: General* 115, 39-57.
- Novick L.R. (1988). Analogical transfer, problem similarity and expertise. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 14, 510-520.
- Nowacki T. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom: Idee.
- Noworol Cz. (2005). Towards the meta-theory of transition from the Word of education to the Word of work. [W:] P. Hartel, Cz. Noworol, A. Bańka, R. Kremser (red.). *Transition to the world of work* (44-56). Kraków: Jagielonian University.
- Noworol Cz. (2006). Tranzycja karier młodzieży do przedsiębiorczości. [W:] B. Rożnowski, A. Biela, A. Bańka (red.). *Praca i organizacja w procesie zmian* (33-43). Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Nuttin J. (1968). *Struktura osobowości*. Warszawa: PWN.
- Nuttin J. (1984). *Motivation, planning and action*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nuttin J. (1985). *Future time perspective and motivation*. Leuven–Hillsdale: University Press–Erlbaum.
- O'Rourke K.H., Williamson J.G. (2000). *Globalization and History. The Evolution of a Nineteenth-Century Atlantic Economy*. Cambridge: MIT Press.
- O'Schaugnesy J. (1994). *Dlaczego ludzie kupują*. Warszawa: PWE.
- O'Schaugnesy J. (2002). *Metody badań psychologicznych*. Gdańsk: GWP.
- OECD (1998). *Employment outlook*. Paris: OECD.
- OECD (2000). *From Initial Education to Working Life: Making the Transition Work*. Paris.
- Oettingen G. (1996). Positive fantasy and motivation. [W:] P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh (eds.). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (236-259). New York: Guilford Press.
- Oettingen G. (1997). Culture and future thought. *Culture & Psychology* 3, 353-381.
- Oettingen G. (1996). Statistical discrimination and the early career evolution of the Black – White wage gap. *Journal of Labor Economics* 14, 1, 52-78.
- Oleś P.K. (2000). *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Osgood Ch.E., Suci G., Tannenbaum P. (1957). *The Measurement of Meaning*. University of Illinois Press.
- Osherson D.N., Smith E.E. (1981). On the adequacy of prototype theory as a theory of concepts. *Cognition* 9, 35-58.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2005/2006. http://www.stat.gov.pl/gus/5840_zws_pub_130_PLK_HTML.htm.
- Park B., Hastie R. (1987). Perception of variability in category development: Instance-versus abstraction – based stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology* 53, 621-635.
- Paszkowska-Rogacz A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Paszkowska-Rogacz, A. (2008). Wewnętrzne czynniki rozwoju zawodowego. [W:] A. Paszkowska-Rogacz (red.). *Moje dziecko wybiera karierę zawodową*. Łódź: Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania.
- Pawlak M. (2007). *Zarządzanie projektami*. Warszawa: PWN.

- Peabody D. (1968). Group Judgment in the Philipines Evaluative and Descriptive aspects. *Journal of Personality and Social Psychology* 10, 290-300.
- Perwin L.A., John O.P. (2002). *Osobowość: teoria i badanie*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Phelps E.S. (2006). Macroeconomics for a Modern Economy. *Nobel Prize Lecture*. December 8. Oslo.
- Phelps E.S., Zoega G. (2001). Structural Booms: Productivity Expectations and Asset Valuations. *Economic Policy* 16 (32), 85-126.
- Płazak T. (2000). *Kosmologia w nauczaniu akademickim*. Kraków: AGH, Wydział Fizyki i Techniki Jądrowej [rozprawa doktorska]. <http://www.ftj.agh.edu.pl/zdf/kosmos.pdf>.
- Pocztowski A. (1992). Segmentacja rynku pracy. [W:] A. Szałkowski (red.). *Rynek pracy w procesie transformacji systemu gospodarczego*. Kraków: Akademia Ekonomiczna.
- Polacy czują się nie docenieni, <http://www.bankier.pl/wiadomosc/Polacy-czuja-sie-niedoceni-w-pracy-1613207.html>, 18.07.2007.
- Popyt na pracę (2007). Warszawa: GUS. www.stat.gov.pl/cps/vole/xbcr/gus/PUBL_popyt_na_prace_w_2006.pdf.
- Portes A. (1998). Social capital: Its origins and application in modern sociology. *American Review of Sociology* 24, 1-24.
- Poulin M.J., Heckhausen J. (2007). Stressful events compromise striving during a major life transition. *Motivation and Emotion* 31, 300-311.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- Przewodnik po zawodach (2003). Warszawa: Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej.
- Putnam H. (1975). The meaning of „meaning”. [W:] H. Putnam (ed.). *Philosophical papers*. T. 2: *Mind, language and reality* (21-271). Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Rapaport D., (1957). Cognitive structures. [W:] *Contemporary approaches to cognition: A Symposium Held at the University of Colorado* (157-200). Gruber et al. (ed.) . Cambridge: Harvard University Press.
- Raport o potencjale rekrutacyjnym Internetu press. www.gazetapraca.pl/pkf/.../raport-rekrutacyjny-wrzesien-2007.
- Raven J. (2004). The Mangement of Societal Change. [W:] M. Lisiecki, H. Ponikowski (red.). *Współczesne organizacje i regiony w procesie zmian globalnych*. Lublin: Wyd. KUL.
- Reber A.S. (1996). *Implicit Learning and Tacit knowledge: An Essay on thr Cognitive Unconscious*. Oxford. Psychology Series.
- Reed D., Jepsen C., Hill L.E. (2007). Transition to Wrok for Racial, Ethnic, and Immigrant Groups. [W:] D. Neumark (ed.). *Improving School-to-Work Transition*. New York: Russel Sage Foundation.
- Rey G. (1983). Concepts and stereotypes. *Cognition* 15, 237-262.
- Reykowski J. (1986). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: KiW.
- Reykowski J., Skarżyńska K., Ziółkowski M. (red.) (1990). *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.

- Rifkin J. (2001). *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej w świecie i początek ery postronkowej*. Wrocław: Wyd. Dolnośląskie.
- Rips L.J. (1986). Mental muddles. [W:] M. Brand, R.M. Harnish (eds.). *The representation of knowledge and belief* (258-286). Tucson: University of Arizona Press.
- Roberts K. (1997). Prolonged transitions to uncertain destinations: the implications for careers guidance. *British Journal of Guidance & Counseling* 25, (3), 345-360.
- Roe A. (1956). *The psychology of occupation*. New York: Wiley.
- Rokeach M. (1960). *The open and closed mind*. New York: Basic Books.
- Rokeach M. (1979). From individual to institutional values: with special reference to the values of science. [W:] M. Rokeach (ed.). *Understanding human values*. New York: Free Press.
- Rosch E. (1973a). Natural categories. *Cognitive Psychology* 4, 328-350.
- Rosch E. (1973b). On the internal structure of perceptual and semantic categories. [W:] T.E. Moore (ed.). *Cognitive development and the acquisition of language* (111-144). New York: Academic Press.
- Rosch E. (1978). Principles of categorization. [W:] E. Rosch, B. Lloyd (eds.). *Cognition and Categorization* (27-48). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosch E. (1978). Principles of categorization. [W:] Rosch E., Lloyd B. (eds.). *Principles of categorisation, in cognition and categorisation* (27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosch E.B., Mervis C.B. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology* 7, 573-605.
- Rothbard N.P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly* 46, 655-684.
- Rothbart M. (1981). Memory processes and social beliefs. [W:] D.L. Hamilton (ed.). *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior* (145-181). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rothbart M., John O.P. (1985). Social categorization and behavioral episodes: A cognitive analysis of the effect of intergroup contact. *Journal of Social Issues* 41, 81-104.
- Rotter J.B. (1989). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist* 45, 489-493.
- Rousseau D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations. Understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 października 2005 r. w sprawie egzaminów na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych, Dz.U. z 31 października 2005 r., nr 215, poz. 1820.
- Różnowski B. (1989). Spostrzeganie społeczne grup a podejmowanie kontaktu między tymi grupami. *Przegląd Psychologiczny* 3, 689-710.
- Różnowski B. (1991). *Niektóre uwarunkowania deformacji w spostrzeganiu grup wyznaniowych*. Lublin: KUL [niepublikowana rozprawa doktorska].
- Różnowski B. (1992). Stereotypowe spostrzeganie tożsamości społecznej członków grup wyznaniowych. [W:] Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.). *Kolokwia Psychologiczne* 1, 137-150.
- Różnowski B. (1993). Wymiary pola percepcji różnych grup społecznych u młodzieży akademickiej. *Przegląd Psychologiczny* XXXVI (2), 249-257.
- Różnowski B. (2007a). *Barometr rynku pracy: Raport z badań pracodawców*. Lublin: WSEI.

- Rożnowski B. (2007b). Sytuacja psychologiczna młodzieży wchodzącej na rynek pracy w perspektywie doradztwa zawodowego. [W:] A. Biela (red.). *Nauka pracy, doradztwo zawodowe i przedsiębiorczość młodzieży* (107-117). Warszawa: Kancelaria Senatu.
- Rożnowski B., Biela A., Bańka A. (red.) (2006). *Praca i organizacja w procesie zmian*. Poznań: SPA.
- Rożnowski B., Konefał K., Grządziel G. (2008). Raport z badań atrakcyjności kandydatów do pracy w opiniach pracodawców. <http://www.irp-fundacja.pl/publikacje/publikacje.php>, 2008.01.26.
- Rożnowski B., Markowski K., Łobocki J., Konefał K. (2006). *Lokalne rynki pracy województwa lubelskiego w opiniach pracodawców, pracowników i młodzieży*. Lublin: Instytut Rynku Pracy.
- Rożnowski B., Markowski K., Łobocki J., Konefał K. (2007). *Postawy i zachowania uczestników lokalnego rynku pracy*. Lublin: Instytut Rynku Pracy.
- Rumelhart D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. [W:] R. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension* (33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rynek pracy w Polsce: potencjał rekrutacyjny polskiego Internetu*. GazetaPraca.pl, wrzesień 2007. http://press.gazeta.praca.pl/PressOffice/RessKit.1557.po?category_id1551.
- Sattinger M. (1998). Statistical discrimination with employment criteria. *International Economic Review* 39, 205-237.
- Savickas M.L. (1984). Career maturity: The construct and its measurement. *Vocational Guidance Quarterly* 38, 275-284.
- Savickas M.L. (1999). The Transition from School to Work: A Developmental Perspective. *The Career Development Quarterly*, Vol. 47, 326-336.
- Scandura T.A. (2002). The establishment years: A dependence perspective. [W:] D.C. Feldman (ed.). *Work careers: A developmental perspective* (159-185). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schank R.C., Abelson R.P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Schaub M., Tokar D.M. (2005). The role of personality and learning experiences in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior* 66, 304-325.
- Scherer K.R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. [W:] K.R. Scherer, P. Ekman (eds.). *Approaches to emotion* (293-318). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schlenker B.R., Britt T.W., Pennington J.W. (1996). Impression regulation and management: A theory of self-identification. [W:] R.M. Sorrentino, E.T. Higgins (eds.). *Handbook of motivation and cognition: The interpersonal context* (118-147). T. 3. New York: Guilford Press.
- Schlenker B.R., Pontari B.A. (2004). Strategiczna kontrola informacji: kierowanie wrażeniem i autoprezentacja w życiu codziennym. [W:] A. Taster, R.B. Felson, J.M. Suls (red.). *Ja i tożsamość* (183-214). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schlossberg N.K., Waters E.B., Goodman J. (1995). *Counseling Adults in Transition: Linking Practice with Theory*. New York: Springer.
- Schmid G. (2004). The future of Works: Has full employment a future in Europe. [W:] S. Borkowska (red.). *Przyszłość pracy w XXI wieku* (249-265). Warszawa: IPISS.
- Schultz D.P., Schultz S.E. (2002). *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Warszawa: PWN.

- Schwarz N., Bless H. (2007). Mental Construal processes: The Inclusion/Exclusion model. [W:] D.A. Stapler, J. Suls. *Assimilation and contrast in social psychology* (119-141). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Sennett R. (1998). *Korozja charakteru*. Warszawa: Muza.
- Sękowski A.E. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: TN KUL.
- Sharf R.S. (1997). *Applying Career Development Theory to Counselling*. 2nd ed. Brooks/Cole Publishing Co.
- Sherif C.W., Sherif M., Nebergall R. (1965). *Attitude and attitude change: The social judgment-involvement approach*. Philadelphia: Saunders.
- Sherif M., Hovland C.J. (1961). *Social judgments: Assimilation and Contrast effects*. New Haven: Yale University Press.
- Sherif M., Taub D., Hovland C.I. (1958). Assimilation and contrast effects of anchoring stimuli on judgments. *Journal of Experimental Psychology* 55, 150-155.
- Shoda Y., Mischel W., Wright J.C. (1994). Intra-individual stability in the organization and patterning of behavior: Incorporating psychological situations into the idiographic analysis of personality. *Journal of Personality and Social Psychology* 67, 674-687.
- Siobhan A. (2000). Culture and the Labor Market. *Review of Social Economy*, Vol. 58, 505-521.
- Smith E.E., Medin D.L. (1981). *Categories and concepts*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Smith E.E., Osherson D.N., Rips L.J., Keane M. (1988). Combining prototypes: A selective modification model. *Cognitive Science* 12, 485-527.
- Smith E.E., Shoben E.J., Rips L.J. (1974). Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decisions. *Psychological Review* 1, 214-241.
- Smyth E. (2003). Gender Differentiation and Early Labour Market Integration across Europe. [W:] I. Kogan, W. Muller (eds.). *School-to-Work Transition in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module* (27-54). Mannheim: Zentrum fur Europäische Sozialforschung.
- Spence M.A. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics* 88, 355-374.
- Spokane A.R., Fouad N.A., Swanson J.L. (2003). Culture-centred career intervention. [W:] W.E. Kalinowska, A. Kargulowa, B. Wojtasik (red.). *Transnational career counseling as a profession, passion and mission in the context of changes in Europe* (46-58). Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Srull T.K., Lichtenstein M., Rothbart M. (1985). Associative storage and retrieval models in person memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 11, 316-345.
- Stangor Ch., Schaller M. (1999). Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe. [W:] C.N. Macrea, Ch. Stangor, M. Hewstone (red.). *Stereotypy i uprzedzenia* (13-36). Gdańsk: GWP.
- Stevens N.D. (1973). Job-seeking behavior: A segment of vocational development. *Journal of Vocational Behavior* 3, 209-219.
- Stowarzyszenie Rozwoju Gospodarczego Gmin. *Raport z sondażu szans i aspiracji zawodowych młodzieży szkół ponadgimnazjalnych oraz studentów Miasta Szczecina* [b.d.w.].
- Strategia lizbońska: droga do sukcesu zjednoczonej Europy* (2002). Warszawa: Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych. Urząd Komitetu Integracji Europejskiej.

- Strategia państwa dla młodzieży na lata 2003–2012*. Warszawa: MENiS. http://www.yforum.pl/strategia/strategia_ml.php, 10.11.2008.
- Strelau J., Zawadzki B. (2008). Psychologia różnic indywidualnych. [W:] J. Strelau, D. Doliński (red.). *Psychologia: podręcznik akademicki* (765-846). T. 1. Gdańsk: GWP.
- Strzelecki Z. (2004). Przemiany w jakościowej strukturze zatrudnienia. [W:] S. Borkowska (red.). *Przyszłość pracy w XXI wieku* (139-148), Warszawa: IPiSS.
- Sultana R. (2004). *Strategie usług poradnictwa zawodowego w społeczeństwie wiedzy. Europejskie trendy, działania i wyzwania. Raport syntetyczny CEDEFOP*. Luksemburg: Biuro Oficjalnych Publikacji Unii Europejskiej.
- Sundin E., Wikman A. (2004). Changes in working life and new forms of production. [W:] R. Gustafsson, I. Lundberg (eds.). *Worklife and health in Sweden* (11-37). Stockholm: National Institute for Working Life.
- Super D.E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper and Row.
- Super D.E. (1972). *Psychologia zainteresowań*. Warszawa: PWN.
- Super D.E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior* 16, 282-298.
- Super D.E., Overstreet P.L. (1960). *The vocational maturity of ninth grade boys*. New York: Teachers College Press.
- Super D.E., Savickas M.L., Super C.M. (1996). The Life-Span, Life-Space Approaches to Careers. [W:] D. Brown, L. Brooks (eds.). *Career Choice and Development* (121-178). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Symela K. (2004). *Materiały szkoleniowe dla moderatorów lokalnych partnerstw edukacji woj. Lubelskiego*. Lublin: Phare 2001.
- Ślusarski J. (2006). Analiza stanowiska pracy jako podstawa doboru treści kształcenia i doskonalenia zawodowego w sytuacji dynamicznych zmian technologicznych na przykładzie zawodu pilota i lotniczej uczelni wojskowej. [W:] B. Rożnowski, A. Biela, A. Bańka. *Praca i organizacja w procesie zmian* (98-107). Poznań: SPA.
- Tajfel H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues* 25, 79-97.
- Tajfel H. (1981). Social stereotypes and social groups. [W:] J.C. Turner, H. Giles (eds.). *Intergroup behavior* (144-167). Oxford: Basil Blackwell.
- Tatarkiewicz W. (2005). *Historia filozofii*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Taylor A. (2005). Re-culturing students and selling futures: School to work policy in Ontario. *Journal of Education and Work* 18, 321-340.
- Taylor J., Nguyen A.N. (2003). Transition from school to first job: the influence of educational attainment, *Working Papers* 000060. Lancaster University Management School, Economics Department.
- Taylor M.S. (1985). The roles of occupational knowledge and vocational self-concept crystallization in students' school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 32 (4), 539-550.
- Taylor P. (2006). *Employment initiatives for an ageing workforce in EU15*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Taylor S.E. (1981). A categorization approach to stereotyping. [W:] D.L. Hamilton (ed.). *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior* (83-114). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Tchibozo G. (2002). Meta-functional Criteria and School-to-work Transition. *Journal of Education and Work*, vol. 15, No. 3, 337-350.
- Thurow L. (1975). *Generating Inequality*. New York: Basic Books.
- Tiedeman D.V., O'Hara R.P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. Princeton NJ: College Entrance Examination Board.
- Tillmann K.J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Toda M. (1983). Future time perspective and human cognition: an evaluative view. *International Journal of Psychology* 18, 351-365.
- Tomaszewski T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1977). *Struktura i mechanizmy regulacyjne czynności człowieka*. [W:] T. Tomaszewski (red.). *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- Trocki M., Grucza B., Ogonek K. (2003). *Zarządzanie projektami*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Trunk P. (2008). *Błyskotliwa kariera. Nowe zasady sukcesu*. Warszawa: MT Biznes.
- Trzebiński J. (1981). *Twórczość a struktura pojęć*. Warszawa: PWN.
- Trzebiński J. (1983). Współczesne badania nad pojęciami. [W:] M. Goszczyńska (red.). *Psychologia procesów poznawczych. Wybrane zagadnienia* (93-123). Warszawa, Wydawnictwa UW.
- Trzebiński J. (1985). Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych. [W:] M. Lewicka (red.). *Psychologia spostrzegania społecznego* (257-346). Warszawa: KiW.
- Tulvig E. (1972). *Episodic and semantic memory*. New York: Academic Press.
- Tversky A. (1977). Features of similarity. *Psychological Review* 84, 327-352.
- Tyszka T. (1986). *Analiza decyzyjna i psychologia decyzji*. Warszawa: PWN.
- Tyszka T. (1999). *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*. Gdańsk: GWP.
- Ustawa z dnia 26 kwietnia 2002 r. o zmianie ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, Dz.U. z 2002 r. nr 74, poz. 675.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572; nr 273, poz. 2703 i nr 281, poz. 2781; z 2005 r. nr 17, poz. 141; nr 94, poz. 788; nr 122, poz. 1020; nr 131, poz. 1091; nr 167, poz. 1400 i nr 249, poz. 2104; z 2006 r. nr 144, poz. 1043; nr 208, poz. 1532 i nr 227, poz. 1658 oraz z 2007 r. nr 42, poz. 273; nr 80, poz. 542; nr 115, poz. 791; nr 120, poz. 818; nr 180, poz. 1280 i nr 181, poz. 1292.
- Vallacher R.R., Nowak A. (2004). *Krajobrazy autorefleksji: mapowanie szczytów i dolin oszacowań własnej osoby*. [W:] A. Tesser, R.B. Felson, J.M. Suls (red.). *Ja i tożsamość* (43-69). Gdańsk: GWP.
- Van der Heijde M., van der Heijden B. i J.M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management* 45 (3), 449-476.
- Vinacke W.E. (1957). Stereotypes as a Social Concepts. *Journal of Social Psychology* 43, 105-132.
- Walesa Cz. (1988). *Podejmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież*. Lublin: RW KUL.
- Walker C.J. (1976). The employment of vertical and horizontal social schemata in the learning of social structure. *Journal of Personality and Social Psychology* 33, 132-141.
- Warr P.B. (1987). *Work. Unemployment and mental Health*. Oxford: University Press.
- Wasilewski J.S. (1979). *Podróże do piekiel: rzecz o szamańskich misteriach*. Warszawa: LSW.

- Wciórka B. (2006). *Zmiany opinii o rynku pracy i bezpieczeństwie zatrudnienia*. Warszawa: CBOS (komunikat nr 3601).
- Wehman P. (2001). *Life beyond the classroom. Transition strategies for young people with disabilities*. Wyd. 3. Baltimore: Brookes.
- Werbanowska J. (2006). *Problematyka organizacji pozarządowych jako usługodawców dla młodzieży na rynku pracy*. Warszawa: FISE.
- Wilder D.A., Thompson E.J. (1988). Assimilation and Contrast Effects in Judgment of Groups. *Journal of Personality and Social Psychology* 54, 62-73.
- Wiśniewski Z. (2004). Rynki pracy w przyszłości – deregulacja a zatrudnienie. [W:] S. Borkowska (red.). *Przyszłość pracy w XXI wieku* (286-298). Warszawa: IPISS.
- Witgenstein L. (1972). *Dociekania filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Witkowski S. (1995). *Psychologiczna prognoza efektywności kierowania*. Wrocław: Wyd. Uniw. Wrocławskiego.
- Wojciszke B. (1986). *Teoria schematów społecznych*. Wrocław: Ossolineum.
- Wolbers M.H.J. (2003). Job Mismatches and their Labour Market Effects among School Leavers in Europe. [W:] I. Kogan, W. Muller (eds.). *School-to-Work Transition in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module* (89-120). Mannheim: Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Wołończiej M. (2006). Cywilizacyjne przemiany koncepcji pracy: Współczesna kultura pracy i jej odzwierciedlenie w przysłowiach. [W:] A. Bańka, A. Biela, B. Rożnowski. *Praca i organizacja w procesie zmian* (140-164). Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Woolfolk R.L., Novalany J., Gara M.A., Allen L.A., Polino M. (1995). Self-complexity, self-evaluation and depression: An examination of form and content within the self-schema. *Journal of Personality and Social Psychology* 68, 1108-1102.
- Worthington R.L., Juntunen C.L. (1997). The vocational development of non-college-bound youth: Counseling psychology and the school-to-work transition movement. *The Counseling Psychologist* 25, 323-363.
- Wosińska W. (2004). *Psychologia życia społecznego*. Gdańsk: GWP.
- Wrzesniewski A., Dutton J.E., Debebe G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behavior* 25, 93-135.
- Wyer R.S. jr. (2007). Principles of Mental Representation. [W:] A.W. Kruglansky, E.T. Higgins. *Social psychology: Handbook of basic principles* (231-285). New York: The Guilford Press.
- Wyer R.S., Gordon S.E. (1984). The cognitive representation of social information. [W:] R.S. Wyer, T.K. Srull (eds.). *Handbook of social cognition* (73-150). Vol. 2. Hillsdale–New Jersey–Erlbaum.
- Wygotski L.S. (1989). *Myslenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- Yerkes R.M., Dodson J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology* 18, 459-482.
- Zajonc R.B. (1960). The process of cognitive tuning in communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 61, 159-167.
- Zajonc R.B. (1985). Uczucia i myślenie: nie trzeba się domyślać, by wiedzieć, co się woli. *Przegląd Psychologiczny* 28, 27-72.

- Zajonc R.B., Markus H. (1985). Must all affect be mediated by cognition? *Journal of Consumer Research* 12, 363-364.
- Zaleski Z. (1988). Spostrzeganie przyczyn przyszłych sukcesów i niepowodzeń w realizacji osobistych celów: Ujęcie atrybucyjne (Perception of causes of future success and failure in the realization of personal goals: attributional approach). *Przegląd Psychologiczny* 31, 827-845.
- Zaleski Z. (1991). *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: PWN.
- Zaleski Z. (1997). *Motywacyjna funkcja celów w działaniu człowieka. Studium psychologiczne*. Lublin: RW KUL.
- Zasady metodyczne statystyki rynku pracy wynagrodzeń (2008). Warszawa: GUS. www.stat.gov.pl/cps/vde/xbcr/gus/PUBL_Zasady_metodyczne_stat_ryнку_pracy_i_wynagrodzen.pdf.