

Przebieg tranzycji z systemu edukacji na rynek pracy (*school-to-work transitions*) jest przedmiotem złożonych badań i analiz z perspektywy wielu dyscyplin. Z jednej strony, najbardziej znane i zarazem kształtujące powszechną wiedzę o zjawisku są badania prowadzone przez instytucje o zasięgu międzynarodowym, instytuty badawcze umożliwiające dyskusję problemu tranzycji między przedstawicielami nauki, polityki i biznesu (np. *RAND Corporation*, *the Institute for the Study of Labor IZA*). Instytucje te porównują wyniki badań procesu tranzycji instytucji krajowych i lokalnych (jak akademickie biura karier), dostarczając wszechstronnych informacji o charakterze statystycznym i niekiedy socjologicznym (Quintini, Martin i Martin, 2007). Z drugiej strony, badania tranzycji z edukacji do pracy prowadzone są przez placówki badawcze zlokalizowane w poszczególnych krajach i ukazują lokalną specyfikę tego procesu, choćby w postaci programów doradztwa oferowanych przez instytucje krajowe (Hannan, Raffe i Smyth, 1996; Bańka, 2010). Owa lokalność rzadziej jest wynikiem różnic metodologii prowadzenia badań, a częściej wynika ze zróżnicowanej sytuacji socjo-ekonomicznej i politycznej krajów, różnic między systemami kultury i edukacji, które wyznaczają szerokie ramy procesu tranzycji (Hannan, Raffe i Smyth, 1996; Gaupp, 2013). Już te różnice pokazują, jak trudne, chociaż możliwe, jest porównanie przebiegu tranzycji na rynek pracy np. młodych Niemców, Greków, Węgrów. Najogólniejsza rama takich porównań obejmuje kontekst narodowy, strukturę procesu edukacji, charakterystykę procesu tranzycji oraz rezultaty tranzycji (Hannan, Raffe i Smyth, 1996). W Polsce na przestrzeni ostatnich 30 lat jesteśmy świadkami znacznych i dogłębnych przemian warunków, w jakich proces tranzycji przebiega (Bańka, 2005, 2007; Ratajczak, 2006). Dlatego uznano za wskazane, by na poziomie empirycznych badań psychologicznych dokonać wyboru zmiennych uniwersalnych, determinujących przebieg tranzycji w sposób możliwie niezależny od wskazanych wyżej różnic i proponowanej przez Hannan i wsp. (1996) ramy porównawczej. Starano się jednak zrealizować postulaty niesprzeczności paradygmatycznej, zgodności pomiaru i teorii, zgodności interpretacji formalnej i treściowej wyników badań z założeniami teorii (Brzeziński, 2010, ss. 170–175).

W związku z tym podjęto analizę stanowisk teoretycznych o silnym ugruntowaniu empirycznym, starając się opisać w sposób syntetyczny psychologiczne uwarunkowania procesu tranzycji z edukacji do pracy ze szczególną intencją ukazania młodych dorosłych w sytuacji tranzycji. Terminem, wokół którego koncentrują się rozważania podjęte w teoretycznej części książki, są mapy poznawcze. Teorie i badania map poznawczych zostały przedstawione w kontekście ich klasycznego wykorzystania w badaniach zachowań w przestrzeni oraz w nowym kontekście teorii rozwoju człowieka, zarówno rozwoju tożsamości i dorosłości, jak i rozwoju zdolności zatrudnieniowej stanowiącej wyraz kompetencji kariery życiowej (Hauziński, 2003; 2010). W części teoretycznej zaprezentowano definicje map poznawczych oraz sformułowano ich definicję, uwypuklającą związku struktury mapy poznawczej z jej treściowym zakresem. Mapy poznawcze są reprezentacjami wiedzy człowieka o nim samym w jego otoczeniu (Axelrod, 1976). W związku z tym obraz własnej osoby oraz obraz otoczenia stanowią dwa wyróżniające się składniki tych map (Downs i Stea, 1977). Są one podmiotowym obrazem relacji z otoczeniem zawierającym składniki przyciągające, jak np. cele, aspiracje, oraz składniki awersyjne, jak np. zagrożenia, bariery. Jako matryca zachowań mapa poznawcza stanowi wyraz potencjalnych kierunków działania osoby (O'Keefe i Nadel, 1978). Eksploracja przestrzeni miejskiej umożliwia powstanie mapy poznawczej przestrzeni miasta, w której wyróżnione zostaną miejsca znane i cennie przez jej użytkownika. Eksploracja przestrzeni życiowej umożliwia powstanie mapy poznawczej przestrzeni życiowej, w której wyróżniają się ważne cele działań (De Jong i wsp., 2006). Cele te mogą być związane z najważniejszymi zadaniami żywotnymi określonego etapu rozwoju. Jak podkreślano (Zaleski, 1991, s. 9), stawianie celów oraz ich realizacja to centralne cechy natury ludzkiej, a psychologia umożliwia, chociaż w ograniczonym zakresie, analizowanie procesów psychicznych związanych z przeżywaniem antycypowanej przyszłości. Zatem ocena sensu życia na danym jego etapie stanowi wypadkową różnych aspektów stawianych sobie przez osobę celów oraz wysiłków podejmowanych na rzecz ich osiągnięcia (Zaleski, 1991, s. 150). Cele osobiste mogą być tożsame z zadaniami rozwojowymi, a szczególnie znaczące ich kategorie ujawniają się w okresach kryzysów rozwojowych. Wówczas zadania rozwojowe są tożsame z naciskami biologicznymi, społecznymi i psychicznymi ukierunkowującymi aktywność podmiotu na zdobywanie nowych kompetencji żywotnych (Brzezińska, 2000, s. 228).

W okresie wczesnej dorosłości, obejmującym okres między 20. a 24. rokiem życia (Quintini, Martin i Martin, 2007), do szczególnie ważnych zadań rozwojowych należą nawiązywanie silnych przyjaźni, osiągnięcie miłości

i poczucia wspólnoty, gotowość do małżeństwa oraz podjęcia pracy, kształtowanie własnego stylu życia (Erikson, 2012; Brzezińska, 2000). Według wielu badaczy (Côté, 1996, 2000; Luyckx i wsp., 2006) zmiany w procesie tranzykcji do dorosłości uwypuklają nasilenie tendencji indywidualistycznych w określaniu własnej tożsamości i wyznaczaniu sobie ścieżek tranzykcji do dorosłości. W związku z tymi zmianami zmieniło się znaczenie powszechnie uznanych markerów dorosłości, takich jak małżeństwo, prokreacja, do których obecnie zalicza się przede wszystkim podjęcie pracy oraz stworzenie trwałego związku (Bańka, 2006). Proces tranzykcji z systemu edukacji do pracy z punktu widzenia biografii osoby w nim uczestniczącej jest wydarzeniem wymagającym uczenia się nowych kwalifikacji i nabywania nowych kompetencji. Podjęcie pracy jako najważniejsze zadanie rozwojowe i życiowe skłania do ukończenia szkoły bądź studiów i powoduje, że absolwent zobligowany jest do zerwania więzi z instytucją edukacyjną i zdefiniowania się w nowej roli społecznej, poszukującego pracy, bezrobotnego albo pracownika. Sytuacja absolwenta i jego szanse na podjęcie pracy są wypadkową nabytych wiedzy i kompetencji, zależnych m.in. od jakości procesu kształcenia oraz warunków zastanych na rynku pracy (oczekiwania i możliwości pracodawców). Jednak w takich krajach jak Japonia, Norwegia i Islandia nawet wśród osób nieposiadających wykształcenia wyższego niż obowiązkowe system państwowej regulacji rynku pracy powoduje, że około 70% z nich znajduje zatrudnienie (Quintini, Martin i Martin, 2007).

Z perspektywy psychologii rozwoju zawodowego podkreślano znaczenie szeregu czynników sukcesu w procesie tranzykcji z systemu edukacji na rynek pracy. Do najważniejszych należą zainteresowania i preferencje zawodowe (Bajcar i wsp., 2006), mapy poznawcze świata zawodów i aspiracje (Gottfredson, 1981), kapitał kariery (Bańka, 2005, 2006), procesy eksploracji obrazu własnej osoby i tożsamości (Côté, 2002; Brzezińska, 2006), poczucie dorosłości (Brzezińska i Piotrowski, 2010b), przywiązanie do zawodu (Hauziński i Bańka, 2013), kompetencje własne w karierze, takie jak skuteczność i decyzyjność (Bańka, 2013; Bańka i Hauziński, 2015).

Pojęcie tranzykcji analizowane było z wielu perspektyw i w odniesieniu do różnych zjawisk. Z perspektywy psychologii wskazuje się na cztery kluczowe sposoby definiowania tranzykcji (Guichard i Huteau, 2005). Po pierwsze, tranzykcja jako przejście z jednego etapu na inny, zjawisko powszechne i uniwersalne dla np. grupy wiekowej. Na przykład Augustyn Bańka (2007, ss. 16–17) definiuje tranzykcję nie jako jednorazowy akt podjęcia pracy przez młodego człowieka po zakończeniu szkoły, lecz jako rozciągnięty w czasie proces przechodzenia od młodszej zależności do dorosłej niezależności w aspekcie ekonomicznym, rodzinnym, możliwości utrzymania własnego

gospodarstwa domowego. Z kolei Bohdan Rożnowski (2009, s. 34) przytacza w swojej pracy cztery koncepcje tranzycji: deterministyczną, randomizacyjną, chaosu i strategiczną. Chociaż ujmując tranzycję jako „przejście z jednej sytuacji egzystencjalnej do drugiej” (Rożnowski, 2009, s. 21), to jego rozważania koncentrują się właśnie na przechodzeniu młodzieży z systemu edukacyjnego (znanego) do świata pracy (nowego i nieprzewidywalnego). Po drugie, tranzycja jest definiowana jako zmiana spowodowana przez nagłe, przypadkowe zdarzenie. Po trzecie, tranzycja jest definiowana jako przekształcenie jednego bądź wielu kontekstów oraz jako regularne przejście jednostki z jednego kontekstu aktywności do innego. Ma to miejsce w sytuacji przeprowadzki albo zmiany miejsca zatrudnienia. Tranzycje tego rodzaju można określić jako systemowe. Po czwarte, tranzycja jest utożsamiana z procesami psycho-społecznymi (Guichard i Huteau, 2005). Tranzycje psycho-społeczne są skutkiem wiedzy osoby na temat świata i jej postaw oraz jej interpretacji przeszłości i oczekiwań dotyczących przyszłości. Tranzycje tego rodzaju wynikają ze zmodyfikowania oglądu świata i składają do pytań o sens projektów życiowych i o sens życia w ogólności.

Na podstawie analizy teoretycznych związków między wymiarami rozwoju tożsamości i poczuciem dorosłości a tranzycją rozwojową na rynek pracy wskazano na potrzebę konstrukcji narzędzia mierzącego postawę wobec zadania przejścia na rynek. Skala Postawy wobec Przejścia z Edukacji do Pracy (PEZP) powstała jako odpowiedź na postulaty i potrzebę dyskusji tego procesu zgłaszanej przez studentów kończących studia (Hauziński, 2012). Teorie psychologii rozwoju, akcentujące związki między wiekiem, rozwojem tożsamości i zadaniami rozwojowymi na przestrzeni cyklu życia, stanowią uzasadnienie dla szczególnego w rozwoju okresu wyłaniającej się dorosłości, stanowiącego przejście progu dorosłości wówczas, gdy podjęta zostaje praca zawodowa (Marcia, 1966; Savickas, 1985; Bynner, 1998). Praca zawodowa jako najważniejsze zadanie rozwojowe w okresie wyłaniającej się dorosłości jest tej dorosłości niepodważalnym markerem, gdyż nawet jej późniejsza utrata i konieczność ponownego wejścia na rynek pracy nie powodują powrotu do poprzedniego etapu rozwoju.

W badaniach map poznawczych tranzycji rozwojowej z systemu edukacji do pracy wyodrębniono etap zbierania danych za pomocą kwestionariuszy oraz dwa etapy konstrukcji modeli związków między zmiennymi, a także etap analiz uzyskanych wyników. Na etapie zbierania danych posłużono się instrukcją ogólną oraz skalami służącymi do badania postawy wobec tranzycji z edukacji zawodowej do pracy, do pomiaru wymiarów rozwoju tożsamości i poczucia subiektywnej dorosłości, skalami do pomiaru decyzyjności i samoskuteczności w karierze, przywiązania do zawodu oraz kwestionariuszem

wartości. Z kolei etap analizy danych objął analizę wyników uzyskanych za pomocą poszczególnych kwestionariuszy, a następnie analizę związków przedstawionych jako teoretyczne modele zakładanych zależności i na końcu analizę wyników uzyskanych w badaniu za pomocą kwestionariusza pomiaru cenionych wartości. W analizach wyników zastosowano metody korelacyjne, analizy czynnikowe i równania regresji, a także modelowanie strukturalne. Posłużono się pakietem statystycznym SPSS21 i odpowiednim pakietem programu AMOS.

Prezentowany w książce przegląd teorii dotyczących map poznawczych i ich funkcji w przebiegu tranzycji rozwojowej z edukacji do pracy stanowi punkt wyjścia dla wskazania szeregu zaleceń dotyczących doradztwa zawodowego w warunkach współczesnego rynku pracy. Zagadnienie tranzycji z edukacji do pracy zostało w książce przedstawione z perspektywy psychologicznej i stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o to, jakie czynniki wpływają na rozwój zdolności zatrudnieniowej i kapitału kariery z perspektywy ocen dokonywanych przez młodych dorosłych.