

ZDZISŁAW NIECKARZ, DOROTA GODLEWSKA-WERNER

Uniwersytet Gdański, Gdańsk
Gdańsk University, Gdańsk

SYLWIA CELIŃSKA-NIECKARZ

Stowarzyszenie Coachingu Biznesowego
Business Coaching Society
e-mail: z.nieckarz@ug.edu.pl

Rozwój zawodowy a preferencje, motywy i bariery edukacyjne w biegu życia

Professional development and educational preferences, motives and barriers in the course of life

Abstract. The aim of the study was to show that, despite the need for continuous professional development, the role of which is emphasized both in the individual (motivation to learn) and organizational (the need for efficiency) dimension, not all age groups have the same experience in this sphere. The study was conducted within a group of 167 employees of various institutions, using a questionnaire created for the study. The results show that age, as a determinant of the developmental change, may influence the choice of the type of educational activity; it also differentiates the test takers in the range of educational activity motives and barriers that are most relevant to them when choosing forms of learning. The process of managing one's own development is therefore dependent not only on the preferences of the individual, which are an expression of the subjectivity of human development, but also on the social context such as the support of the employer. The topic requires further studies that will take into account the characteristics of both the individual and the environment, without which it is impossible to fully define the developmental processes in the professional field.

Key words: professional development, adulthood, educational preferences, motivations, barriers

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy, dorosłość, preferencje edukacyjne, motywacje, bariery

WPROWADZENIE

Funkcje rozwoju zawodowego

W teoriach rozwojowych praca zawodowa jest uznawana za najważniejszą oprócz życia rodzinnego aktywność dorosłego człowieka (Kielar-Turska, 2006). Psychologiczne teorie rozwoju zawodowego dotyczą dwóch kategorii działań: wspierania w procesie wy-

boru właściwego zawodu oraz wspomaganie w radzeniu sobie z problemami zawodowymi. Szczególnie istotne wydaje się zainteresowanie wspieraniem rozwoju mechanizmów adaptacyjnych, które wpływają na umiejętność przystosowania się pracownika do zmieniającej się rzeczywistości zawodowej (Bańka, 2008) i rozwoju kariery zawodowej (Adamson, Doherty, Viney, 1998). W obliczu powszechnej transformacji procesów pra-

cy tradycyjna forma kariery zanika, ustępując miejsca karierze o zmiennej sekwencji. W przebiegu kariery pojawia się potrzeba kilkakrotnej zmiany kwalifikacji i ścieżki zawodowej, a dynamiczny charakter rynku pracy wymusza na pracownikach przejście z „liniowego” na „wielokierunkowy” system kariery (Baruch, 2004). Od pracowników wymaga się nie tylko określonego zestawu kompetencji, ale także umiejętności ich ciągłego poszerzania. Sergiusz Prokurat i Łukasz Świerzewski (2013), przytaczając słowa amerykańskich badaczy: „(...) fundamentalna zasada, którą należy przyjąć, kierując się naszym rozwojem zawodowym, jest taka, że powinniśmy być dobrzy w tym, z czym maszyny sobie nie radzą” (s. 63), sugerują, że wskazane jest, by obecni i przyszli pracownicy oswajali się z myślą o nowym modelu pracy, w którym istotne będą umiejętność adaptacji i ciągłego uczenia się.

Dokonując próby porównania kilku wybranych teorii rozwoju zawodowego, można stwierdzić, że podkreślają one znaczenie zarówno cech indywidualnych, takich jak osobowość czy zdolności (np. Griffin, Hesketh, 2003), jak i środowiskowych, na przykład rodziny czy warunków ekonomicznych (np. Gutman, Schoon, Sabates, 2012) w kształtowaniu się zachowań zawodowych jednostki. Dzięki nim następuje również adaptacja społeczno-zawodowa osoby, co przejawia się poprzez przystosowanie do: fizycznego środowiska pracy, wymagań zawodu i stanowiska pracy, środowiska społecznego i jego norm oraz wartości, a także formalnej organizacji przedsiębiorstwa (*Encyklopedia PWN*, 2013).

W psychologii rozwojowej główne pojęcie rozwoju definiowane jest w bardzo różny sposób, a same teorie rozwoju można rozmieścić klasyfikować pod względem licznych wymiarów (Brzezińska, Trempała, 2006). Uwaga ta odnosi się także do pojęcia rozwoju zawodowego. W niniejszym artykule rozumie się je jako proces nabywania wiedzy niezbędnej do prawidłowego wykonywania zadań na aktualnym stanowisku pracy oraz rozwijania kom-

petencji pod kątem awansu, przesunięcia na inne stanowisko lub zmiany organizacyjnej. Jest to również proces osiągania zaplanowanego celu i pożądanej pozycji zawodowej, przebiegający w określonym czasie i wymagający odpowiedniego przygotowania się do planowania kariery. Poszczególnym etapom rozwoju zawodowego odpowiadają różne postawy i zachowania (Bańka, 2008).

Jonathan Sutherland i Diane Canwell (2007) zauważają, że rozwój zawodowy jest niezwykle ważnym aspektem rozwoju człowieka. Przede wszystkim pozwala na zdobywanie wiedzy, niezbędnej do działania w sytuacjach problemowych, wymagających kreatywności i nowatorskiego podejścia do pojawiających się trudności, wyzwań i oczekiwań. Daje również możliwość pozyskiwania i poszerzania zakresu kompetencji zawodowych, a także rozwoju nowych postaw i przekonań. Rozwój zawodowy to nie tylko formalne uczenie się (np. przez uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych), lecz także zdobywanie wiedzy praktycznej przez obserwację innych osób oraz współpracę, dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, korzystanie z zasobów wiedzy innych pracowników, wzajemne uczenie się i działanie.

Rozwój zawodowy jest ściśle powiązany z pojęciem kariery. Jak wspomniano wcześniej, tradycyjnie sukces zawodowy i rozwój kariery oceniano głównie na podstawie szybkości pionowego awansu w strukturze organizacyjnej, na ogół jednej lub dwóch firm, i związanych z tym benefitów, takich jak wysokość wynagrodzenia czy status społeczny. Ze względu na zmiany na rynku pracy oraz jego dynamikę pojęcie sukcesu i kariery stało się niejednoznaczne. Kariera nie musi przebiegać liniowo, może się zmieniać w zależności od aspiracji (celów) człowieka lub organizacji, w której pracuje. Kryteriami oceny sukcesu są nie tylko pozycja zawodowa, ale także satysfakcja, poczucie dobrostanu i autonomii (Baruch, 2004; Hall, 2004), a ścieżka kariery pracownika coraz rzadziej łączy się z jedną firmą, branżą lub jednym zawodem (Bańka, 2007; Adamson, Doherty, Viney, 1998).

ROZWÓJ ZAWODOWY OSÓB W RÓŻNYCH OKRESACH ŻYCIA

Wraz z przemianami społeczno-gospodarczymi, procesem globalizacji oraz przeobrażeniami struktury i istoty pracy wzrastają i zmieniają się nie tylko oczekiwania pracodawców, ale także priorytety samych pracowników (Lips-Wiersma, McMorland, 2006). Adaptacja społeczno-zawodowa wymaga od jednostki umiejętności przystosowania posiadanego potencjału do określonych warunków pracy. Zmiana kwalifikacji i poszerzenie kompetencji są niezbędne, by pracownik mógł utrzymać się na rynku pracy. Tym samym odpowiedzialność za rozwój zawodowy przechodzi z pracodawcy na pracownika (Bańka, 2007).

Zastane warunki rynkowe stymulują osoby pracujące do podejmowania działań na rzecz rozwoju zawodowego, chociaż nie jest to tendencja jednolita we wszystkich grupach wieku i grupach społecznych. Z punktu widzenia psychologii rozwoju każdy okres życia wnosi do jego struktury znaczący wkład, a wzajemne przenikanie się czynników wewnętrznych i zewnętrznych powoduje, iż osoba stale ma okazję do rozwoju i uzyskania nowych kompetencji (Brzezińska, 2004). W okresie wczesnej dorosłości ludzie nabywają wiele sprawności związanych z praktycznym rozwiązywaniem problemów i procesem uczenia się. Poza tym ich działania są ukierunkowane na zdobycie odpowiedniej pozycji społecznej, prestiżu oraz na uczenie się nowych ról społecznych: od roli pracownika po rolę rodzinną (Smykowski, 2004). W okresie średniej dorosłości pojawiają się natomiast rozbudowane zadania rozwojowe, związane z troską o innych (np. rodzinę, współpracowników) i siebie. Człowiek skupia się na rozwoju osobistym, na rozwijaniu własnych umiejętności i zainteresowań. Szczególną rolę odgrywają tu produktywność i twórczość (Appelt, 2004).

Z punktu widzenia specjalistów z zakresu rynku pracy przyszli i obecni pracownicy nie wykorzystują wszystkich okazji do rozwoju. Pomimo wzrostu liczby młodych dorosłych z wyższym wykształceniem (w latach 2000–2011 w Polsce nastąpił największy w UE

wzrost liczby absolwentów wyższych uczelni) utrwała się niski poziom uczestnictwa osób dorosłych w kształceniu i szkoleniu zawodowym (OECD, 2013), co potwierdzają także dane z innych źródeł. Z raportu *Bilans kapitału ludzkiego* (2012) wynika, że 37% Polaków nigdy nie uczestniczyło w żadnej formie rozwoju zawodowego. Wyniki badania *Diagnoza społeczna* (2011) pokazują, że w latach 2009–2011 tylko około 11% osób w wieku 25 lat i starszych uczestniczyło w jakiegokolwiek aktywności związanej z podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych czy innych umiejętności, co oznacza spadek w porównaniu z latami poprzednimi. Podobne wyniki przedstawił GUS w raporcie *Kształcenie dorosłych* (2011), z którego wynika, że w 2011 roku aż 60% badanych osób w wieku 25–64 lata nie uczestniczyło w żadnej formie kształcenia.

Philip H. Coombs wyróżnił trzy podstawowe obszary związane z edukacją ustawiczną. Kształcenie formalne odbywa się w zorganizowanym środowisku na przykład instytucji edukacyjnej, szkoleniowej, jest celowym działaniem edukacyjnym mającym wsparcie dydaktyczne i organizacyjne, zakończonym formalnym poświadczeniem zdobytych kwalifikacji. Kształcenie pozaformalne to nauka odbywająca się w ramach zaplanowanych zajęć poza formalnym systemem edukacji. Nauka nieformalna wynika z uczestnictwa osoby w codziennym życiu zawodowym, będąca zajęciem niezamierzonym, i niemająca wsparcia dydaktycznego czy organizacyjnego (Malewski, 2000). Spośród osób, które brały udział w jakiegokolwiek formie kształcenia, a więc kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym, wzrosła liczba osób korzystających z dwóch ostatnich form rozwoju zawodowego; wskaźnik uczestnictwa w kształceniu formalnym uległ zmianie jedynie o .1%.

Prezentowane wyniki wskazują, iż we wszystkich grupach wieku nastąpił spadek udziału osób korzystających z usług edukacyjnych. Poza tym proces doskonalenia kwalifikacji osób dorosłych jest selektywny ze względu na: wiek, płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie oraz status na rynku pracy (np.

Celińska-Nieckarz, Nieckarz, 2012a). Typowa osoba biorąca udział w jakiegokolwiek aktywności związanej z podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych czy innych umiejętności to osoba z wyższym wykształceniem, w wieku 25–34 lata, mieszkająca w dużym mieście, częściej kobieta niż mężczyzna. W badaniu EuroStatu (2011) dotyczącym liczby ludności uczestniczącej w procesie edukacji Polska plasuje się na 22. miejscu na 27 państw Unii Europejskiej (4.5%). Najwyższym wskaźnikiem procentowym może się pochwalić Dania (32.3%), najniższymi charakteryzują się Bułgaria (1.2%) i Rumunia (1.6%).

Analiza problematyki rozwoju zawodowego wskazuje na potrzebę pobudzania aktywności edukacyjnej we wszystkich grupach wieku. Budowanie kariery zawodowej we współczesnym świecie to odchodzenie od osiągania kolejnych szczebli w hierarchii organizacyjnej firmy, a przechodzenie do efektywnego zarządzania swoimi kompetencjami i przygotowywanie się do radzenia sobie w okresach krytycznych. Pojawia się zatem potrzeba kompleksowego rozwoju zawodowego oraz uczenia się przez całe życie.

PROBLEM I HIPOTEZY BADAWCZE

Jak pokazują wyniki raportów dotyczących rozwoju zawodowego Polaków, pomimo wzrostu liczby osób z wyższym wykształceniem wielu pracowników nie korzysta z możliwości, jakie oferuje im rynek usług edukacyjnych. Skłania to do zastanowienia się, jakie są oczekiwania i priorytety edukacyjne związane z rozwojem zawodowym wśród osób w różnym wieku. Zestawiając różne koncepcje podziału życia ludzkiego na fazy, założono, iż badanie powinno obejmować osoby będące w okresie dorosłości (Kielar-Turska, 2006). Zgodnie z danymi pochodzącymi z cytowanych raportów zmienna wieku może znacząco różnicować podejście do uczestnictwa w procesie rozwoju zawodowego, zwłaszcza w kształceniu formalnym. Na przykład z kształcenia formalnego korzysta ponad 68% badanych osób w wieku 18–24 lata i tyl-

ko 1.5% osób w wieku 50–69 lat (np. GUS, 2011). W związku z tym sformułowano hipotezę, iż osoby dorosłe w różnych grupach wieku, czyli na różnych etapach dorosłego życia, mają odmienne oczekiwania i priorytety związane z rozwojem zawodowym, czego konsekwencją jest wybór odmiennych form rozwoju zawodowego. Osoby młodsze chętniej decydują się na formy kształcenia formalnego, a osoby starsze – pozaformalnego.

H1: Osoby w różnych okresach rozwojowych mają odmienne preferencje edukacyjne.

Innym problemem w procesie rozwoju zawodowego jest potrzeba większej aktywizacji pracowników w zakresie planowania ścieżki kariery. Tym bardziej że dzięki konkretnym planom można bardziej efektywnie kształtować przebieg życia zawodowego, a przede wszystkim można być bardziej konkurencyjnym na rynku pracy, który w obecnej rzeczywistości gospodarczej podlega ciągłym zmianom. Priorytetem wydaje się wzrost liczby osób biorących udział w różnych formach kształcenia. Tym bardziej że opublikowany raport GUS *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków* (2013) wskazuje, że plany dalszego kształcenia ma jedynie około 12% respondentów (68% nie ma żadnych planów, a 19% nie podjęło jeszcze decyzji). Ponadto aż 63% osób, które nie podjęły żadnych działań rozwojowych w systemie formalnym i pozaformalnym, nie widziało takiej potrzeby. Najczęstszymi przyczynami podejmowania działań edukacyjnych są poprawa jakości wykonywanej pracy lub rozwój kariery zawodowej.

Niektóre badania pokazują, że istnieją różnice w motywach skłaniających ludzi do podejmowania szkoleń, w zależności od płci, okresu życia i typu szkolenia. Okazuje się, że osoby powyżej 35. roku życia decydują się na dodatkowe kształcenie ze względu na lęk przed bezrobociem i gotowość do utrzymania stanowiska. Z kolei kobiety wybierają szkolenia z uwagi na możliwość szybkiego zastosowania wiedzy w praktyce, podniesienia swoich kwalifikacji i uzupełnienia wiedzy. Mężczyźni korzystają ze szkoleń, które są sfinansowane przez pracodawcę lub fundusze europejskie.

Na szkolenia „miękkie” decydują się osoby, które chcą wzbogacić swoją osobowość, natomiast powody utylitarne związane z utrzymaniem pracy, uzyskaniem podwyżki lub awansu oraz uzupełnieniem wiedzy towarzyszą uczestnikom szkoleń „twardych” (Godlewska-Werner, 2012). W związku z tym nasuwa się pytanie o motywacje podejmowania działań na rzecz rozwoju zawodowego, co ma swoje odzwierciedlenie w następnej hipotezie. Zakłada ona, że motywacje rozwoju zawodowego będą odmienne u badanych w różnym wieku.

H2: W podejmowaniu aktywności edukacyjnej osoby w różnych grupach wieku kierują się odmiennymi motywami.

Kolejnym ważnym zagadnieniem jest ocena stopnia uciążliwości barier w podejmowaniu działań na rzecz rozwoju zawodowego wśród osób, które chcą poszerzać zakres swoich kompetencji. Według raportu GUS (2013) najczęstszą przyczyną nieuczestniczenia w kształceniu formalnym i pozaformalnym są, według Polaków, koszty dalszej edukacji – stwierdziło tak około 42% badanych. Z kolei badanie obywateli kilkunastu krajów europejskich przeprowadzone przez EuroStat (2013) wskazuje, iż istotnymi trudnościami w procesie podejmowania decyzji o rozpoczęciu kształcenia są: przewidywany brak czasu dla rodziny (38%), konflikt z innymi obowiązkami (36%), zbyt wysoki koszt kształcenia (29%), zbyt duże oddalenie od miejsca kształcenia (19%), brak wsparcia pracodawcy (17%), brak motywacji (17%), starszy wiek lub zły stan zdrowia (14%) i niespełnienie warunków formalnych (14%). Wiele badań sugeruje również, iż bardzo częstą przyczyną niepodejmowania działań rozwojowych jest późny wiek pracowników (Rhodes, 1983; Kanfer, Ackerman, 2000; Kooij i in., 2011). Może to być związane z różnicami w obszarze motywacji do pracy (*motivation to work*), motywacji w pracy (*motivation at work*) i do motywacji przejścia na emeryturę (*motivation to retire*). Osoby starsze, które cechuje motywacja do pracy, będą chętniej korzystać z różnych form podnoszących kompetencje niż osoby przygotowujące się do odejścia z organizacji na emeryturę (Kanfer, Beier,

Ackerman, 2013). Powstaje tu pytanie o rodzaj barier, które są postrzegane przez osoby z różnych grup wieku. Tego problemu będzie dotyczyć ostatnia hipoteza, która zakłada, że osoby w poszczególnych grupach wieku, czyli na różnych etapach rozwoju, wskazują inne przyczyny niepodejmowania działań rozwojowych.

H3: Osoby w różnych grupach wieku wskazują na inne bariery utrudniające aktywność edukacyjną.

PRZEBIEG I WYNIKI BADAŃ

Badanie przeprowadzono w grupie 167 osób, w pięciu kategoriach wieku: do 24 lat (45 osób), od 25 do 35 lat (41 osób), od 36 do 45 lat (35 osób), od 46 do 55 lat (23 osoby) i powyżej 56 lat (23 osoby). W badaniu wzięli udział 92 kobiety oraz 75 mężczyzn. W trakcie badania 88 osób zajmowało stanowisko kierownicze, a 79 osób stanowisko niekierownicze. Badanie przeprowadzono, wykorzystując ankietę internetową, składającą się z metryczki i trzech części dotyczących: preferencji edukacyjnych, motywów podejmowania aktywności edukacyjnej oraz barier utrudniających aktywność edukacyjną, w której osoby zaznaczały **tylko jedną** odpowiedź na każde pytanie. Na przykład odpowiadając na pytanie: „Gdyby w ciągu najbliższego roku pojawiła się możliwość podniesienia poziomu Pana/Pani kompetencji, jaką wybrałyby Pan/Pani formę kształcenia? Kilkudniowe szkolenia lub warsztaty, studia podyplomowe, studia doktoranckie, kolejny kierunek studiów, indywidualny coaching i mentoring, szkolenie e-learningowe, nie podjąłbym edukacji” (tabela 1).

Osoby badane w wieku do 24 lat w zakresie preferencji edukacyjnych wskazywały najczęściej na podejmowanie kolejnego kierunku studiów i studiów podyplomowych. Tego rodzaju decyzja wiąże się przede wszystkim z oczekiwaniem wyższego wynagrodzenia, natomiast główną barierą utrudniającą aktywność edukacyjną jest dla tej grupy brak wsparcia ze strony pracodawców. Badani w wieku 25–35 lat najchętniej korzystają ze studiów

Tabela 1. Wybory osób badanych (w %)

Zmienna	Kategorie	Grupa wieku					Razem
		do 24 lat	25–35 lat	36–45 lat	46–55 lat	Ponad 56 lat	
Preferencje edukacyjne	Szkolenia i warsztaty	4.2	6.0	5.4	4.8	5.4	25.8
	Studia podyplomowe	7.2	8.4	7.2	2.4	2.9	28.1
	Coaching i mentoring	0	2.4	5.4	2.9	3.6	14.3
	Studia doktoranckie	4.8	6.0	2.4	0	0	13.2
	Kolejny kierunek studiów	9.0	1.8	.6	0	.6	12
	E-learning	1.8	0	0	1.2	1.2	4.2
	Inne	0	0	0	2.4	0	2.4
Motywy podejmowania aktywności edukacyjnej	Oczekiwanie wyższego wynagrodzenia	10.2	4.8	7.2	1.2	4.2	27.6
	Oczekiwanie awansu	4.8	8.4	4.8	2.4	1.8	22.2
	Zdobycie innej pracy	6.6	8.4	3.6	2.4	1.2	22.2
	Nacisk pracodawcy	2.4	0	1.8	3.6	3.6	11.4
	Osobiste zainteresowania	2.9	1.2	0	2.9	0	7
	Wymogi formalne	0	1.2	2.4	0	1.2	4.8
	Posiadanie wolnych zasobów	0	.6	1.2	1.2	1.8	4.8
Bariery utrudniające aktywność edukacyjną	Brak wsparcia pracodawcy	16.2	7.8	5.4	7.2	3.6	40.2
	Konflikt z obowiązkami zawodowymi	5.4	7.8	10.8	2.8	.6	27.4
	Konflikt z obowiązkami osobistymi	0	7.2	3.6	0	3.6	14.4
	Brak motywacji	.6	1.2	.6	2.4	3.6	8.4
	Brak wolnych zasobów	4.8	.6	0	.6	1.2	7.2
	Wiek	0	0	.6	.6	1.2	2.4

podyplomowych, ponieważ ich zdaniem wiąże się to z nadzieją na awans lub zmianę pracy. Brak wsparcia ze strony pracodawcy oraz konflikty z obowiązkami zawodowymi i osobistymi stanowią dla tej grupy poważne bariery w procesie rozwoju zawodowego.

Osoby w wieku 36–45 lat jako najatrakcyjniejszą formę edukacji wybrałyby studia podyplomowe, a głównym motywem tej decyzji jest oczekiwanie wyższego wynagrodzenia. Dla tej grupy wieku najistotniejsza bariera to niemożność pogodzenia edukacji z obowiązkami zawodowymi. Badani w wieku 46–55 lat najchętniej korzystaliby ze szkoleń i warsztatów. Znaczną rolę w tym wyborze pełnią pracodawcy, którzy z jednej strony wywierają nacisk na podejmowanie działań rozwojowych, z drugiej zaś niedostatecznie wspierają pracowników. Osoby powyżej 56. roku życia preferują szkolenia i warsztaty. Działania edukacyjne podejmują ze względu na oczekiwanie wyższego wynagrodzenia, a brak wsparcia pracodawcy, konflikty z obowiązkami osobistymi oraz niedostatek motywacji to podstawowe bariery utrudniające ich aktywność edukacyjną.

Analizę uzyskanych wyników przeprowadzono, stosując test zgodności χ^2 , który posłużył do sprawdzenia różnic w częstości udzielania odpowiedzi danej kategorii między poszczególnymi grupami wieku oraz analizy wariancji ANOVA z testem Tukeya.

A. Wiek a preferencje edukacyjne

Tabela 2 przedstawia wyniki tej analizy dla zmiennej preferencje edukacyjnej.

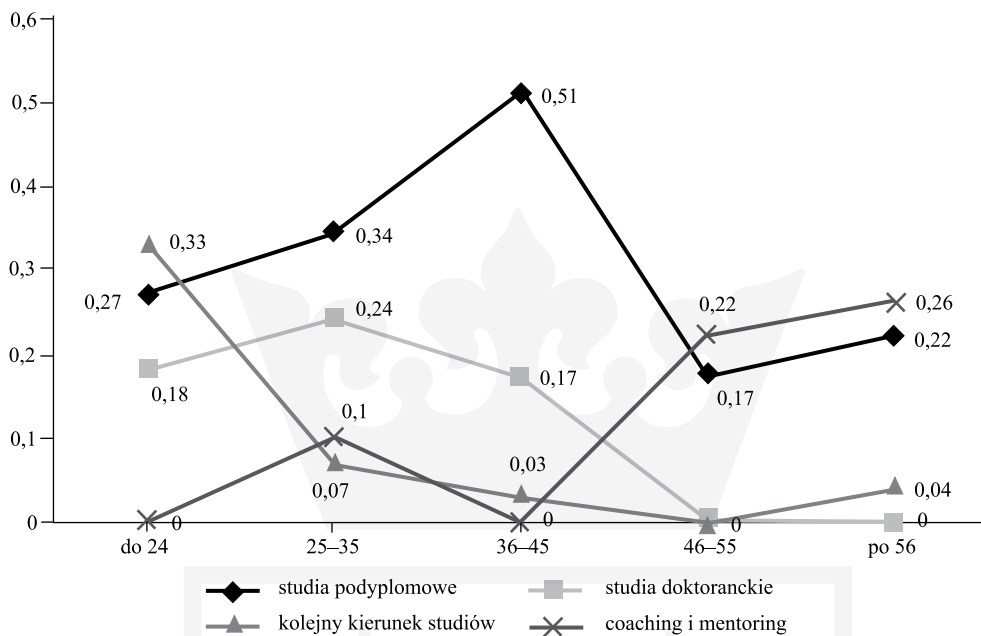
Test zgodności χ^2 wykazał, że rozkład udzielanych odpowiedzi, związanych z wyborem preferowanych form edukacji, nie jest równy w poszczególnych grupach wieku, zwłaszcza w przypadku studiów podyplomowych i doktoranckich, kolejnego kierunku studiów oraz udziału w coachingu i mentoringu.

Analiza wariancji ANOVA nie wykazała pomiędzy wyodrębnionymi grupami wieku istotnych różnic w preferencjach dotyczących wyboru szkoleń i warsztatów [$F(4, 162) = 1.41$; $p = .23$; $H^2 = .03$]. Stwierdzono natomiast istotną różnicę w gotowości do podejmowania studiów podyplomowych [$F(4, 162) = 2.62$; $p = .04$; $H^2 = .06$]. Test Tukeya wykazał jednak, że istotna różnica wystąpiła jedynie między osobami w wieku 36–45 a 46–55 lat, czyli że osoby w tej pierwszej grupie są bardziej skłonne podejmować studia podyplomowe niż osoby w wieku 46–55 lat. Analiza wariancji wykazała różnice w preferencjach dotyczących wyboru studiów doktoranckich [$F(4, 162) = 3.05$; $p = .02$; $H^2 = .07$], statystycznie istotna różnica wystąpiła między osobami w wieku 25–35 a 46–55 lat i osobami w wieku 25–35 lat a badanymi powyżej 56 lat. Osoby w wieku 25–35 lat istotnie chętniej są skłonne korzystać ze studiów doktoranckich niż osoby od nich starsze. Wiek wyjaśnia 16% różnic w zakresie podejmowania kolejnego kierunku studiów [$F(4, 162) = 7.98$; $p < .001$; $H^2 = .16$]. Test Tukeya wskazuje, że istotna różnica dotyczy osób do 24 lat, w porównaniu z pozostałymi grupami: 25 a 35 lat, 36–45 lat, 46–55 i powyżej 56 lat. Osoby do

Tabela 2. Wiek a preferencje edukacyjne ($N = 167$)

	Test zgodności χ^2	Współczynnik kontyngencji C-Pearsona
Studia podyplomowe	10.04*	.24
Studia doktoranckie	17.75**	.26
Kolejny kierunek studiów	26.33***	.38
Coaching i mentoring	24.21***	.33

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; stopnie swobody $df = 4$



Rysunek 1. Wiek a preferencje edukacyjne

24. roku życia wykazują więc większą skłonność do podejmowania studiów na kolejnym kierunku. Analiza wariancji pokazała także związane z wiekiem różnice w preferowaniu coachingu i mentoringu jako metody rozwoju zawodowego [$F(4, 162) = 5.74; p < .001; H^2 = .12$]. Test HSD Tukeya wskazał różnice pomiędzy osobami w wieku do 24 lat a osobami powyżej 56 lat oraz osobami w wieku 36–45 lat a badanymi powyżej 56 lat. Osoby w wieku powyżej 56 lat częściej wskazywały na chęć rozwoju poprzez udział w coachingu i mentoringu.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, iż nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy 1.

B. Wiek a motywy podejmowania aktywności edukacyjnej

Tabela 3. przedstawia wyniki analizy różnic między grupami wieku ze względu na motyw podejmowania aktywności edukacyjnej.

Test zgodności χ^2 wykazał, że rozkład udzielanych odpowiedzi, związanych z motywami wyboru aktywności edukacyjnej, nie

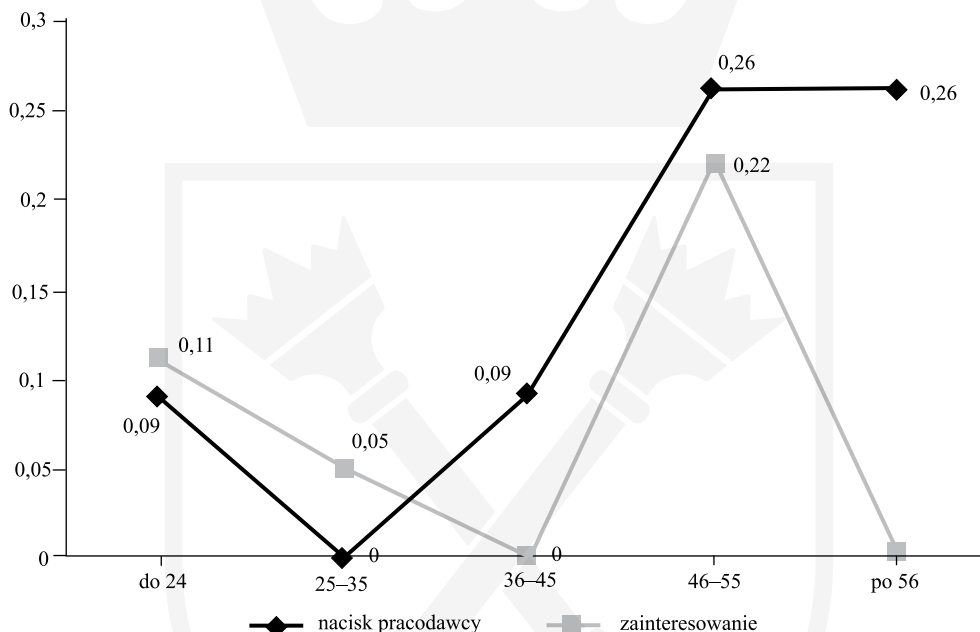
jest równy w poszczególnych grupach wieku, zwłaszcza w przypadku nacisku pracodawcy, zainteresowań oraz wymogów formalnych i wyższego wynagrodzenia.

Analiza ANOVA wykazała brak różnic w średnich wynikach grup w przypadku takich kategorii, jak: podejmowanie działań rozwojowych z uwagi na chęć zmiany pracy [$F(4, 162) = 1.71; p = .15; H^2 = .04$], uzyskania wyższego wynagrodzenia [$F(4, 162) = 2.22; p = .07; H^2 = .05$] lub awansu [$F(4, 162) = 1.34; p = .26; H^2 = .03$] oraz wypełnienie wymogów formalnych związanych z charakterem danej pracy [$F(4, 162) = 1.92; p = .11; H^2 = .05$] i wolne zasoby [$F(4, 162) = 1.78; p = .14; H^2 = .04$]. Wykazano natomiast istotną różnicę w średnich w przypadku nacisków pracodawcy mobilizujących do rozwoju [$F(4, 162) = 4.2; p = .003; H^2 = .09$] między osobami w wieku 25–35 a 46–55 lat oraz badanymi w wieku 25–35 lat a osobami powyżej 56 lat. Osoby w wieku 25–35 lat istotnie rzadziej niż osoby po 46. roku życia są skłonne podejmować działania edukacyjne ze wzglę-

Tabela 3. Wiek a motyw podejmowania aktywności edukacyjnej ($N = 167$)

	Test zgodności χ^2	Współczynnik kontyngencji C-Pearsona
Wyższe wynagrodzenie	9.59*	.22
Wymogi formalne	9.77*	.21
Nacisk pracodawcy	18.07***	.29
Osobiste zainteresowania	14.84**	.27

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; stopnie swobody $df = 4$



Rysunek 2. Wiek a motyw podejmowania aktywności edukacyjnej

du na oczekiwania pracodawcy. Inna różnica dotyczy podejmowania działań rozwojowych wynikających z zainteresowań [$F(4, 162) = 3.47$; $p = .009$; $H^2 = .08$], między osobami w wieku 36–45 a 46–55 lat oraz osobami w wieku 46–55 a osobami powyżej 56. roku życia. Osoby w wieku 46–55 częściej niż osoby starsze lub młodsze w przedziale wiekowym 36–45 korzystają z różnych form rozwojowych ze względu na zainteresowania.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, iż nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy 2.

C. Wiek a bariery utrudniające aktywność edukacyjną

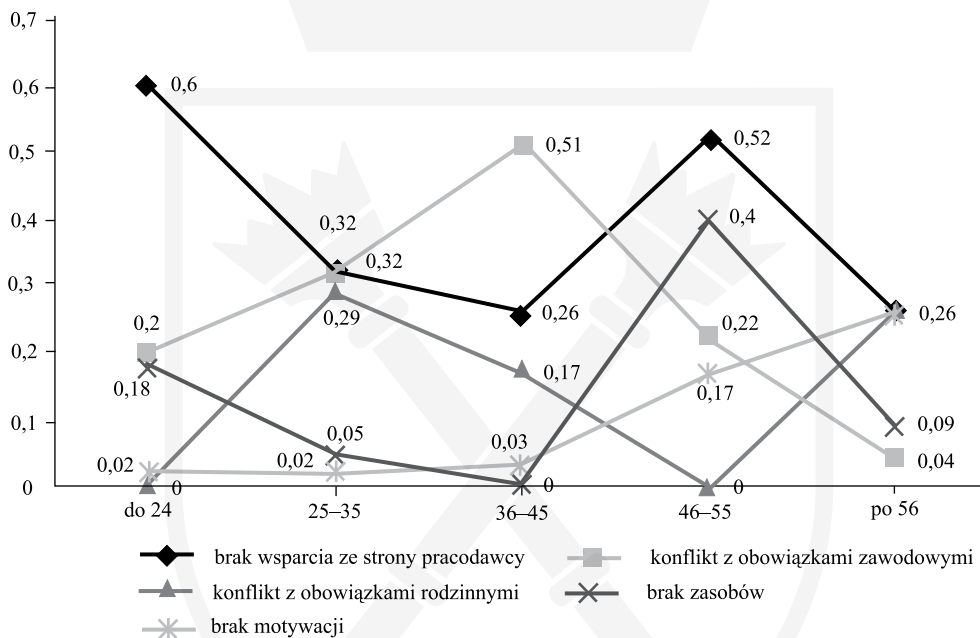
Tabela 4 prezentuje wyniki analizy dla zmiennej bariery aktywności edukacyjnej.

Test zgodności χ^2 wykazał, że rozkład udzielanych odpowiedzi związanych z rodzajem barier utrudniających aktywność edukacyjną nie jest równy w poszczególnych grupach wieku, a zwłaszcza w przypadku konfliktu z obowiązkami osobistymi i zawodowymi, brakiem wsparcia pracodawcy i brakiem motywacji oraz zasobów.

Tabela 4. Wiek a bariery związane z aktywnością edukacyjną ($N = 167$)

	Test zgodności χ^2	Współczynnik kontyngencji C-Pearsona
Brak wsparcia pracodawcy	15.01**	.29
Konflikt z obowiązkami zawodowymi	19.53***	.31
Konflikt z obowiązkami osobistymi	29.45***	.34
Brak zasobów	11.42*	.24
Brak motywacji	15.61**	.32

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; stopnie swobody $df = 4$



Rysunek 3. Wiek a bariery utrudniające aktywność edukacyjną

Analiza ANOVA ujawniła istotne różnice w średnich w przypadku takich zmiennych, jak: brak wsparcia ze strony przełożonego [$F(4, 162) = 3.97$; $p = .004$; $H^2 = .09$], konflikt z obowiązkami zawodowymi [$F(4, 162) = 4.96$; $p < .001$; $H^2 = .11$], konflikt z obowiązkami rodzinnymi [$F(4, 162) = 6.01$; $p < .001$; $H^2 = .13$], brak zasobów [$F(4, 162) = 2.61$; $p = .04$; $H^2 = .06$] oraz brak motywacji do uczenia

się [$F(4, 162) = 5.03$; $p < .001$; $H^2 = .11$]. Test Tukeya wykazał, że brak wsparcia ze strony pracodawcy jest istotnie większą barierą dla osób do 24. roku życia niż tych w przedziale wiekowym 36–45 lat. Konflikt z obowiązkami zawodowymi to zauważalna bariera dla osób w wieku 36–45 lata, zwłaszcza w porównaniu z grupą osób do 24. roku życia i osobami powyżej 56 lat. Konflikt z obowiązkami

osobistymi jest istotnie statystycznie poważniejszą przeszkodą w podejmowaniu działań rozwojowych dla osób w wieku 25–36 lat i do 24. roku życia oraz osób w przedziale wiekowym 46–55 lat. Brak zasobów w większym stopniu utrudnia kontynuację nauki osobom w wieku do 24 lat, zwłaszcza w porównaniu z osobami w wieku 36–45 lat. Brak motywacji w największym stopniu hamuje aktywność edukacyjną osób powyżej 56. roku życia z porównaniu z pozostałymi grupami wieku, co wykazał test Tukeya.

Rezultaty badań pozwalają stwierdzić, iż nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy 3.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Uzyskane wyniki wskazują, iż osoby z różnych grup wieku preferują odmienne ścieżki rozwoju zawodowego, zwłaszcza w wypadku kolejnego kierunku studiów, coachingu i mentoringu oraz studiów podyplomowych i doktoranckich. Można zatem stwierdzić, że osoby starsze wolą krótsze formy rozwoju zawodowego, na przykład coaching i mentoring, a więc uczestnictwo w kształceniu pozaformalnym, a młodsze – kolejne studia lub studia doktoranckie, czyli formy kształcenia formalnego.

Przyczyną różnic w priorytetach może być inny rodzaj zadań rozwojowych, charakterystycznych dla poszczególnych etapów życia, takich jak rozpoczęcie pracy czy rozwijanie satysfakcjonującej kariery zawodowej (Smykowski, 2004; Appelt, 2004). Być może wybory te wiążą się także ze spadkiem motywacji do uczenia się, szczególnie wśród osób powyżej 56. roku życia, u których brak motywacji w największym stopniu hamuje aktywność edukacyjną. Osoby te niechętnie podejmują działania rozwojowe, które mają określone ramy formalne: zrażają je konkretne terminy, wymagania programowe, egzaminy (Malewski, 2000). Wyjątkiem są sytuacje, gdy pojawia się jeden z motywatorów zewnętrznych, a mianowicie nacisk pracodawcy. Osoby w okresie środkowej dorosłości, zwłaszcza w drugiej jej części, mogą też

stosować niekonstruktywne strategie działania, których źródłem bywają lęk, pesymizm, poczucie braku wsparcia czy niewłaściwe korzystanie z własnych zasobów, na przykład doświadczenia (Ziółkowska, 2004).

Innym powodem różnic w priorytetach między grupami wieku może też być odmienne traktowanie oczekiwań pracodawców co do kompetencji pracowników i sposobów ich nabywania (Lips-Wiersma, McMorland, 2006). Oczekiwania pracodawcy nie stanowią tak silnego motywatora w przypadku osób młodszych jak u starszych. Dla młodszych pracowników ważnym bodźcem do podejmowania działań rozwojowych są zainteresowania, zwłaszcza w grupie pracowników w wieku 46–55 lat, czyli w średniej dorosłości. Aby jednak podejmowane działania edukacyjne były skuteczne, nie wystarczy motywowanie zewnętrzne, oparte na systemie kar (np. brak awansu) czy nagród (np. wyższe wynagrodzenie). Równie ważne jest rozwijanie ciekawości poznawczej, dążenie do rozwoju, poszerzanie kompetencji osobistych i zawodowych (Smykowski, 2004). Dużą rolę w tym procesie mogą odegrać nie tylko system edukacji i instytucje z nim związane, ale także pracodawcy, którzy być może w przyszłości staną przed dylematem, jak zarządzać ludźmi niemającymi motywacji do uczenia się. Już teraz wielu z nich wskazuje na brak u kandydatów umiejętności zawodowych, interpersonalnych czy związanych z samoorganizacją, takich jak inicjatywa, przedsiębiorczość (Raport *Bilans kapitału ludzkiego*, 2012; Celińska-Nieckarz, Nieckarz, 2012b).

Osoby młodsze chętniej uczestniczą w kształceniu formalnym, wskazując jednak na inne czynniki blokujące działania rozwojowe. Na przykład dla osób do 24. roku życia szczególnie istotne są: brak zasobów i wsparcia pracodawcy oraz nadmiar obowiązków osobistych, a dla osób w wieku 36–45 lat – niemożność pogodzenia edukacji z obowiązkami zawodowymi. Wydaje się, że znaczenie barier, które ograniczają aktywność edukacyjną, może zależeć nie tylko od wieku, ale także od płci (Celińska-Nieckarz, Nieckarz, 2012a). Jednym z zagrożeń wczesnej dorosłości może

być brak poczucia niezależności od innych, zwłaszcza u kobiet (Wojciechowska, 2004)

Przytoczone wnioski z badania są zbieżne z wynikami szeroko zakrojonych badań statystycznych (np. GUS, EuroStat). Zastanowienia wymaga więc problem pobudzania aktywności edukacyjnej społeczeństwa oraz określenia roli podmiotów odpowiedzialnych za tworzenie oraz wsparcie kierunkowych i usystematyzowanych programów rozwoju kompetencji. Już w 2020 roku 43% Polaków będzie miało więcej niż 50 lat, a do 2050 roku stosunek liczby osób w wieku powyżej 65 lat do grupy osób w wieku 15–64 lata będzie wynosił 53%, co oznacza, że ponad 33% obywateli będzie miało więcej niż 65 lat, a średni wiek Polaka będzie wynosił około 47 lat (GUS, Eurostat). Tym samym znacząco zmieni się rynek pracy. Aby zachować jego konkurencyjność, niezbędne jest skupienie się na pobudzaniu rozwoju zawodowego, nie tylko wśród ludzi bardzo młodych, ale także w pozostałych grupach wieku.

Paul Sloep i współpracownicy (2011) wskazują, że wiedza oraz sposób uczenia się mają istotny wpływ na intensywność i przyspieszenie wzrostu organizacji. Głównym problemem w przedsiębiorstwach będzie więc stworzenie programów i narzędzi, dzięki którym wiedza będzie stale odnawiana i aktualizowana. Poza tym współczesny rynek pracy wymaga, by pracownicy stale rozwijali kompetencje, które będą zwiększać ich szanse na zatrudnienie. Przeprowadzone badanie pokazuje, jak ważna jest kwestia motywacji do uczenia się, szczególnie w przypadku starszych pracowników. Wypada jednak podkreślić, że nawet obniżenie motywacji do uczestniczenia w działaniach rozwojowych związanych z uczeniem się nie oznacza, iż osoby te w ogóle nie interesują się osiągnięciami zawodowymi. Ich motywacja do rozwoju zawodowego ukierunkowana jest na odmienne aspekty pracy, takie jak na przykład współpraca z innymi. Różnice w motywacji do pracy i rozwoju zawodowego wynikają przede wszystkim z zachodzących z wiekiem

zmian w kompetencjach, dlatego tak ważna jest rola organizacji i stosowanych praktyk zarządczych (Kanfer, Ackerman, 2004). Ponadto, jak sugerują niektóre badania, profesjonalnie opracowane plany rozwoju zawodowego (np. przez działy HR) mogą motywować pracowników do uczenia się, tym samym wzmacniając organizację i poprawiając jakość wykonywanych zadań (Fenwick, 2003).

Naturalnie żadne rozwiązanie systemowe nie spowoduje, iż automatycznie wzrośnie poziom motywacji do podejmowania działań rozwojowych, ale wiele z nich mogłoby się przyczynić do przezwyciężenia bierności pracowników. Jak pokazują badania, motywacja do nauki, postrzeganie konkretnych korzyści i ocena otoczenia pracy mogą mieć wpływ na podejmowanie działań rozwojowych (Noe, Wilk, 1993). Należy również zauważyć, że współczesne teorie motywacji do pracy często podkreślają korzyści wynikające z rozwoju zawodowego, takie jak wyższa płaca, awans czy uznanie (Ambrose, Kulik, 1999). Ponieważ starsi pracownicy dysponują określoną pozycją, specyficznymi kompetencjami i doświadczeniem związanym z długoletnią karierą, tego rodzaju nagrody ze strony organizacji nie są dla nich równie atrakcyjne jak dla młodszych. Jeśli zatem teorie motywacji do pracy sugerują, że starsi pracownicy, jako grupa, są mniej zmotywowani, być może problem tkwi w ograniczeniach wynikających z obecnych założeń dotyczących teorii i praktyki organizacyjnej, a nie w samych pracownikach (Kanfer, Ackerman, 2004). W związku z tym warto również skupić się na propagowaniu wśród pracodawców idei „organizacji uczącej się”, która sprzyja rozwojowi pracownika, stwarza możliwości do kształcenia oraz wdrażania zdobytej wiedzy w miejscu pracy (Sutherland, Canwell, 2007). Może także zapobiegać pojawianiu się zagrożeń, związanych z brakiem możliwości uzyskania wsparcia społecznego czy realistycznej oceny własnych mocnych i słabych stron (Wojciechowska, 2004).

PODSUMOWANIE

Rozwój pracowników w różnym wieku zależy od licznych czynników, które ze względu na swoją zmienność i wzajemny wpływ trudno przewidzieć. Kontrola czynników związanych z wiekiem, jako wewnętrzną determinantą zmiany rozwojowej, jest poważnym problemem badawczym. Potwierdzają to analizy i badania psychologiczne, które nie wyjaśniają w sposób kompleksowy, na czym polegają i czym są uwarunkowane zmiany w zakresie zachowania, osobowości czy relacji z otoczeniem (Brzezińska, Trempała, 2006). Niemniej zasadne wydaje się podejmowanie działań mogących wyjaśnić różnice w ocenie procesów rozwojowych przez osoby znajdujące się na różnych etapach życia.

Przeprowadzone badanie pokazało, że pomimo trudności w określeniu konkret-

nych czynników determinujących wybory edukacyjne osób badanych zmienna wieku może być istotnym elementem decydującym o preferencjach edukacyjnych, motywach i dostrzeganych barierach. Uszczegółowienie przyszłych badań mogłoby pomóc pracodawcom przewidywać i wyprzedzać pojawiające się zmiany poprzez aktywne zarządzanie preferencjami pracowników. Każda grupa wieku ma bowiem potencjał, który można wykorzystać. Należy przy tym zapewnić jej możliwości rozwoju i zlikwidować bariery, które pojawiają się na jej drodze. I to nie tylko w izolacji (np. podnosząc kompetencje jednej grupy), ale także korzystając z efektu synergii i napięcia (np. między pracownikami młodszymi i starszymi), które jest czynnikiem rozwoju organizacji (Brzezińska, 2003).

BIBLIOGRAFIA

- Adamson S.J., Doherty N., Viney C. (1998), The meanings of career revisited: Implications for theory and practice. *British Journal of Management*, 9, 251–259.
- Ambrose M.L., Kulik C.T. (1999), Old friends, new faces: Motivation research in the 1990s. *Journal of Management*, 25, 231–292.
- Appelt K. (2004), Środkowa dorosłość – szanse rozwoju. *Remedium*, 4, 4–5.
- Bańka A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Print-B.
- Bańka A. (2008), Psychologia pracy [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, 283–320. Gdańsk: GWP.
- Baruch Y. (2004), Transforming careers: From linear to multidirectional career paths. Organizational and individual perspectives. *Career Development International*, 9, 158–173.
- Brzezińska A. (2003), Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia? *Remedium*, 4, 1–3.
- Brzezińska A. (2004), Szanse i zagrożenia rozwoju – epilog: co pomaga, a co szkodzi rozwojowi człowieka? *Remedium*, 9, 4–5.
- Brzezińska A., Trempała J. (2006), Wprowadzenie do psychologii rozwoju [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, 229–283. Gdańsk: GWP.
- Celińska-Nieckarz S., Nieckarz Z. (2012a), Bariery dla kariery zawodowej kobiet i sposoby ich przezwyciężania w opinii kobiet i mężczyzn [w:] A. Chybicka, N. Kosakowska-Berezecka, P. Pawlicka (red.), *Podróże między kobiecością a męskością*, 155–178. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Celińska-Nieckarz S., Nieckarz Z. (2012b), Wartość kompetencji zawodowych pracowników w ocenie pracodawców. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu*, 18, 54–66.
- Encyklopedia PWN* (2013), Warszawa: PWN.
- Fenwick T.J. (2003), Professional growth plans: Possibilities and limitations of an organization-wide employee development strategy. *Human Resource Development Quarterly*, 14, 59–78.

- Godlewska-Werner D. (2012), Komu chce się uczyć, czyli motywacje uczestników szkoleń [w:] A. Stankiewicz-Mróz, J.P. Lendzion (red.), *Jakość zarządzania zasobami ludzkimi we współczesnych organizacjach*, 65–81. Łódź: Politechnika Łódzka.
- Griffin B., Hesketh B. (2003), Adaptable behaviors for successful work and career adjustment. *Australian Journal of Psychology*, 55, 65–73.
- Gutman L.M., Schoon I., Sabates R. (2012), Uncertain aspirations for continuing in education: Antecedents and associated outcomes. *Developmental Psychology*, 48, 1707–1718.
- Hall D.T. (2004), The protean career: A quarter century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1–13.
- Kanfer R., Ackerman P.L. (2004), Aging, adult development, and work motivation. *Academy of Management Review*, 29, 440–458.
- Kanfer R., Beier M.E., Ackerman P.L. (2013), Goals and motivation related to work in later adulthood: An organizing framework. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, 253–264.
- Kielar-Turska M. (2006), Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, 285–332. Gdańsk: GWP.
- Kooij D.T.A.M., De Lange A.H., Jansen P.G.W., Kanfer R., Dikkers J.S.E. (2011), Age and work-related motives: Results of a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 197–225.
- Lips-Wiersma M., McMorland J. (2006), Finding meaning and purpose in boundaryless careers: A framework for study and practice. *Journal of Humanistic Psychology*, 46, 147–167.
- Malewski M. (2000), Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 47–63.
- Noe R.A., Wilk S.L. (1993), Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78, 291–302.
- Prokurat S., Świerżewski Ł. (2013), Nadchodzi praca 2.0. *Harvard Business Review*, 7–8, 51–63.
- Rhodes S.R. (1983), Age-related differences in work attitudes and behavior: A review and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, 93, 328–367.
- Sloep P., Boon, J., Cornu B., Klebl M., Lefrere P., Naeve A., Scott P., Tinoca L. (2011), A European research agenda for lifelong learning. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 3, 204–228.
- Smykowski B. (2004), Wczesna dorosłość – szanse rozwoju. *Remedium*, 2, 4–5.
- Sutherland J., Canwell D. (2007), *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi*. Warszawa: PWN.
- Wojciechowska J. (2004), Wczesna dorosłość – zagrożenia rozwoju. *Remedium*, 3, 4–5.
- Ziółkowska B. (2004), Środkowa dorosłość – zagrożenia rozwoju. *Remedium*, 5, 4–5.

Źródła internetowe

<http://biznes.pwn.pl/>, dostęp: 12.06.2013.

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>, dostęp: 10.06.2013.

<http://www.oecd-ilibrary.org>, dostęp: 10.06.2013.

Raport „Bilans kapitału ludzkiego” (2012). <http://bkl.parp.gov.pl/>, dostęp: 10.06.2013.

Raport „Diagnoza społeczna” (2011). <http://www.diagnoza.com>, dostęp: 10.06.2013.

Raport GUS „Kształcenie dorosłych” (2011), <http://www.stat.gov.pl/>, dostęp: 10.06.2013.

Raport GUS „Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków” (2013). <http://www.stat.gov.pl/>, dostęp: 10.06.2013.