



AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO  
IM. BRONISŁAWA CZECHA W KRAKOWIE

**Monografia nr 50**

**BOŻENA ALEJZIAK**

**DZIAŁALNOŚĆ AUTOKREACYJNA  
W SFERZE ZAWODOWEJ MŁODZIEŻY  
STUDIUJĄCEJ NA KIERUNKU  
„TURYSTYKA I REKREACJA”**



**KRAKÓW 2023**

**AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO  
IM. BRONISŁAWA CZECHA W KRAKOWIE**

---

Monografia nr 50

Bożena Alejziak

**DZIAŁALNOŚĆ AUTOKREACYJNA  
W SFERZE ZAWODOWEJ MŁODZIEŻY  
STUDIUJĄCEJ NA KIERUNKU  
„TURYSTYKA I REKREACJA”**



**KRAKÓW 2023**

## KOLEGIUM WYDAWNICZE

**Przewodniczący:** Andrzej Klimek

**Członkowie:** Wiesław Alejziak, Jan Blecharz, Edward Golec, Anna Marchewka,  
Michał Spieszny, Maria Zowiśło

**Recenzenci:** Prof. dr hab. Mirosław J. Szymański  
Dr hab. Janusz Zdebski – prof. WŚ

**Adiustacja i korekta:** „Micho” Michał Stachowski

**Adres Redakcji:** al. Jana Pawła II 78, 31-571 Kraków

**ISBN 978-83-62891-73-3**

© Copyright by University of Physical Education in Krakow, Poland

---

**Opracowanie DTP:** Ryszard Sasorski (Dział Nauki i Wydawnictw AWF w Krakowie)

**Druk:** EXDRUK Spółka Cywilna, Wojciech Żuchowski Adam Filipiak  
ul. Rysia 6, 87-800 Włocławek

---

---

# SPIS TREŚCI

<b>WPROWADZENIE</b> .....	7
<b>ROZDZIAŁ 1. MŁODZIEŻ STUDENCKA JAKO PRZEDMIOT BADAŃ</b> ....	15
1.1. Przegląd teoretycznych koncepcji młodzieży .....	15
1.2. Młodzi dorośli – kryteria dorosłości .....	22
1.3. Zmiany i zadania rozwojowe młodych dorosłych .....	25
1.4. Aktywność własna jako podstawa i skutek zmian rozwojowych .....	28
1.5. Młodzież akademicka – charakterystyczne cechy grupy .....	30
<b>ROZDZIAŁ 2. DZIAŁALNOŚĆ AUTOKREACYJNA DOROSŁEJ MŁODZIEŻY</b>	<b>34</b>
2.1. Znaczenie działań autokreacyjnych studentów dla realizacji zadań rozwojowych .....	36
2.2. Konstruowanie tożsamości oraz autoidentyfikacja w procesie autokreacji .....	39
2.2.1. Koncepcja siebie .....	43
2.2.2. Samoocena jako aspekt wartościujący (oceniający) obrazu „ja” .....	45
2.2.3. Cele i wartości oraz ich znaczenie dla autoidentyfikacji .....	47
2.2.4. Plany życiowe .....	49
2.3. Motywacja i aspekt rozwojowy zachowań autoidentyfikacyjnych .....	50
2.4. Struktura przebiegu procesu autokreacji oraz jego uwarunkowania ...	53
2.5. Działalność autokreacyjna a rozwój zawodowy .....	56
2.6. Obszary działalności autokreacyjnej, czyli edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna a rozwój zawodowy .....	58
2.7. Zainteresowania jako czynnik rozwoju osobowości .....	65
<b>ROZDZIAŁ 3. PRZEGLĄD WYBRANYCH KONCEPCJI ROZWOJU ZAWODOWEGO</b> .....	<b>70</b>
3.1. Teorie cech i czynnika (Frank Parsons, John L. Holland) .....	76
3.2. Teorie psychodynamiczne (Anne Roe) .....	80
3.3. Teorie rozwoju/rozwojowe (Donald E. Super, Eli Ginzberg, Sol W. Ginzburg) .....	83
3.4. Teorie kognitywne i społeczne/poznawczo-społeczne (John D. Krumboltz, David V. Tiedeman, Robert O’Hara) .....	93
3.5. Planowanie ścieżki kariery zawodowej według Marka Suchara .....	97

<b>ROZDZIAŁ 4. METODOLOGICZNE UWARUNKOWANIA BADAŃ WŁASNYCH. . . . .</b>	<b>100</b>
4.1. Działalność autokreacyjna młodzieży studenckiej. Uzasadnienie potrzeby badań . . . . .	100
4.2. Cele i problematyka badawcza. . . . .	103
4.3. Zmienne i wskaźniki . . . . .	111
4.4. Metody, techniki oraz narzędzia badawcze . . . . .	114
4.5. Dobór próby badawczej. Teren i organizacja badań . . . . .	117
4.6. Charakterystyka próby badawczej . . . . .	119
<b>ROZDZIAŁ 5. EDUKACJA FORMALNA I POZAFORMALNA A DZIAŁALNOŚĆ AUTOKREACYJNA MŁODZIEŻY STUDENCKIEJ. .</b>	<b>126</b>
5.1. Ścieżka edukacyjna studentów „turystyki i rekreacji” a planowanie kariery zawodowej . . . . .	126
5.2. Motywy podejmowania studiów a aspiracje edukacyjne absolwentów szkół średnich . . . . .	132
5.3. Motywy wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja” . . . . .	135
5.3.1. Motywy poznawcze . . . . .	137
5.3.2. Motywy społeczne . . . . .	139
5.3.3. Motywy prestiżowe . . . . .	139
5.3.4. Motywy pragmatyczne . . . . .	140
5.3.5. Motywy wyboru kierunku studiów ze względu na doświadczenie edukacyjne respondentów na poziomie wyższym. . . . .	141
5.3.6. Motywy wyboru kierunku studiów a płeć . . . . .	145
5.3.7. Motywy wyboru kierunku studiów a typ szkoły. . . . .	146
5.3.8. Motywy wyboru kierunku studiów a oceny w szkole . . . . .	146
5.3.9. Motywy wyboru kierunku studiów a wykształcenie rodziców . . . . .	147
5.3.10. Motywy wyboru kierunku a rok studiów. . . . .	148
5.4. Ponowny wybór kierunku studiów „turystyka i rekreacja” . . . . .	149
5.5. Planowanie przyszłości zawodowej przez studentów „turystyki i rekreacji” . . . . .	157
5.5.1. Plany zawodowe studentów a doświadczenie edukacyjne . . . . .	162
5.5.2. Plany zawodowe studentów a płeć . . . . .	165
5.5.3. Plany zawodowe studentów a typ szkoły . . . . .	166
5.5.4. Plany zawodowe studentów a oceny w szkole . . . . .	166
5.5.5. Plany zawodowe studentów a wykształcenie rodziców. . . . .	167
5.5.6. Plany zawodowe studentów a rok studiów . . . . .	167
5.5.7. Plany zawodowe studentów a staż praktyk . . . . .	168
5.5.8. Plany zawodowe studentów a ponowny wybór tego samego kierunku . . . . .	169

5.5.9. Plany zawodowe studentów a podejście do planowania swojej przyszłości . . . . .	169
5.6. Doskonalenie siebie w zakresie edukacji formalnej . . . . .	170
5.6.1. Podjęcie drugiego kierunku studiów przez studentów „turystyki i rekreacji” . . . . .	173
5.6.2. Uczestnictwo studentów w wymianach międzynarodowych związanych z edukacją i pracą . . . . .	178
5.6.3. Doskonalenie znajomości języków obcych jako kluczowej kompetencji na turystycznym rynku pracy . . . . .	180
5.6.4. Praktyki zawodowe a kształtowanie umiejętności zawodowych . . . . .	182
5.7. Działalność autokreacyjna studentów „turystyki i rekreacji” w zakresie edukacji pozaformalnej, czyli kursy i szkolenia jako forma doskonalenia zawodowego . . . . .	189
5.7.1. Kursy zrealizowane w trakcie edukacji szkolnej . . . . .	192
5.7.2. Kursy zrealizowane w miejscu pracy . . . . .	193
5.7.3. Kursy zrealizowane samodzielnie . . . . .	194
5.7.4. Dokumenty potwierdzające kwalifikacje . . . . .	196

## **ROZDZIAŁ 6. EDUKACJA NIEFORMALNA A DZIAŁALNOŚĆ**

<b>AUTOKREACYJNA MŁODZIEŻY STUDENCKIEJ . . . . .</b>	<b>204</b>
6.1. Praca zawodowa jako forma działalności autokreacyjnej . . . . .	204
6.2. Staż zawodowy studentów „turystyki i rekreacji” . . . . .	207
6.3. Staż pracy zawodowej oraz praktyk a motywy wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” . . . . .	210
6.4. Charakterystyka stanowisk pracy podejmowanych przez studentów „turystyki i rekreacji” . . . . .	211
6.5. Przykłady opisów ścieżek rozwoju zawodowego studentów „turystyki i rekreacji” . . . . .	217
6.6. Praca zawodowa a doskonalenie kompetencji w opinii badanych studentów . . . . .	222
6.6.1. Kompetencje zawodowe . . . . .	224
6.6.2. Kompetencje społeczne . . . . .	226
6.6.3. Kompetencje osobiste . . . . .	226
6.6.3.1. Samodzielność, odpowiedzialność . . . . .	227
6.6.3.2. Umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach . . . . .	229
6.6.3.3. Cierpliwość, wytrwałość, otwartość . . . . .	231
6.6.3.4. Sumienność, dyscyplina, punktualność . . . . .	233
6.6.4. Kompetencje menadżerskie . . . . .	233
6.7. Uczestnictwo w wolontariacie jako forma działalności autokreacyjnej . . . . .	235
6.8. Potrzeby, jakie spełnia praca zawodowa dla młodzieży studenckiej . . . . .	243

6.9. Zadowolenie z dotychczasowej kariery zawodowej młodzieży studenckiej .....	251
6.10. Zainteresowania młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja” .....	255
6.10.1. Zainteresowania poznawcze .....	259
6.10.2. Zainteresowanie rekreacją ruchową i sportem .....	260
6.10.3. Zainteresowanie rozwojem osobistym .....	262
6.10.4. Zainteresowania rozrywkowo-społeczne .....	263
6.10.5. Zainteresowania studentów a motyw wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” .....	265
6.10.6. Zainteresowania a plany zawodowe studentów .....	271
<b>PODSUMOWANIE I WNIOSKI .....</b>	<b>276</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>294</b>
<b>SPIS TABEL I RYSUNKÓW .....</b>	<b>340</b>
<b>ANEKS .....</b>	<b>342</b>
Załącznik nr 1. Wypowiedzi studentów uzasadniające wybór kierunku „turystyka i rekreacja” według kryterium płci (R.5.4) .....	342
Załącznik nr 2. Wypowiedzi studentów na temat realizacji praktyk zawodowych (R.5.5.4) .....	346
Załącznik nr 3. Wypowiedzi studentów na temat własnej biografii zawodowej (R.6.4) .....	352
Załącznik nr 4. Wypowiedzi studentów na temat własnych zainteresowań (R.6.9) .....	373
Załącznik nr 5. Wypowiedzi studentów na temat własnych osiągnięć w sporcie (R.6.9.2) .....	379

---

---

## WPROWADZENIE

Niniejsze opracowanie stanowi swoistego rodzaju studium przypadku, ukazujące aktywność zawodową młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja”. Przedstawia jednocześnie jej obraz zawodowy w kontekście podejmowanych przez nią działań autokreacyjnych, mających na celu budowanie własnej kariery zawodowej na turystycznym rynku pracy. Opracowanie jest efektem wieloletnich zainteresowań autorki rozwojem zawodowym młodzieży studenckiej oraz potrzebami i oczekiwaniami pracodawców w sektorze usług turystycznych i rekreacji. Z przeprowadzonych na ten temat licznych badań, również przez autorkę niniejszego opracowania, wynika, że praca w turystyce stawia zatrudnionym w niej pracownikom wysokie wymagania, które dotyczą zarówno posiadania specjalistycznej wiedzy, umiejętności, jak i określonych predyspozycji psychofizycznych.

Sektor usług turystycznych i rekreacji cechuje bowiem wysoka intensywność pracy, wymagająca ciągłego kontaktu z ludźmi oraz wchodzenie z nimi w liczne relacje interpersonalne. Stąd ranga wielu zawodów w turystyce, oprócz wiedzy i umiejętności, w sposób szczególny zależy także od cech osobowych zatrudnionych pracowników, którzy stają się integralnym komponentem procesu usługowego i znaczącym czynnikiem wpływającym na jakość usług i satysfakcję odbiorców (Zdebski 1993; Kuslivan 2003; Lewis, McCann 2004; Rapacz 2007; Drogoń 2009). W dobie postępu technicznego to właśnie człowiek staje się największą wartością każdego przedsiębiorstwa usługowego, stanowiąc jego główny potencjał, dlatego jego wiedza, umiejętności, motywacja i zaangażowanie wydają się mieć kluczowe znaczenie (Leland, Bailey 1999; Kuslivan, Kuslivan 2000; Martin 2006; Kozłowski 2009; Richardson 2009; Kiełczewska 2012).

Oznacza to konieczność ciągłego podnoszenia kwalifikacji i rozwijania kompetencji przez przyszłych oraz zatrudnionych tam pracowników (Sienkiewicz i in. 2013). Każdy, kto chce znaleźć czy utrzymać pracę w turystyce i rekreacji, musi elastycznie dostosować się do zmieniających się okoliczności, szybko adaptować się do miejsca pracy oraz podejmować kształcenie ustawiczne (Kukła 2013). Z powyższego wynika, że pracodawcy również w stosunku do zatrudnianych studentów i absolwentów mają wysokie oczekiwania i wymagania. Aby im sprostać, młody człowiek musi znacznie wcześniej niż po ukończeniu studiów uświadomić sobie konieczność doskonalenia siebie, podejmując pracę nad sobą w zakresie kreowania własnego rozwoju zawodowego. Tak więc każdy etap edukacji, a zwłaszcza studiów, oprócz zgłębiania wiedzy wynikającej z realizacji obo-



wiązkowego programu kształcenia, powinien być przeznaczony na różnorodne inne działania twórcze budujące wartość młodego człowieka na rynku pracy. Podstawą tych działań, jak zauważają psycholodzy, jest aktywność własna stanowiąca postawę życiową człowieka, którą można kształtować na każdym etapie edukacji. W tym kontekście środowisko szkolne, a zwłaszcza akademickie, staje się podstawową przestrzenią życiową, w której – poza zdobywaniem wiedzy, spełnianiem wymagań i zobowiązań związanych z uczeniem się i studiowaniem – młodzież kształtuje swoją osobowość, nawyki, przekonania i zachowania oraz tożsamość zawodową. Jest to szczególnie okres w życiu młodego człowieka – czas przygotowania do dokonywania poważnych wyborów i zobowiązań osobistych oraz zawodowych (Jakimiuk 2017).

Kluczowe znaczenie ma w tym zakresie umiejętność kreowania przez młodzież własnej przyszłości, planowanie własnego rozwoju zawodowego i umiejętność podejmowania w tym obszarze różnorodnych działań autokreacyjnych, które według Górniok-Naglik i Wąsińskiego (2018) oznaczają twórcze, przeobrażające podmiot działanie, które „jednak nie mogłoby się dokonać, gdyby nie uprzedni namysł nad tym, co ma dla niego znaczenie, w jakich wartościach lokuje sens własnych osiągnięć i celów życiowych”. Autokreacja wiąże się z taką formą aktywności, w której podmiot stara się twórczo wykraczać poza to, co jest obecnie, „tu i teraz” (Górniok-Naglik, Wąsiński 2018). Celem autokreacji jest zatem budowanie własnej przyszłości osobistej, a także zawodowej. Dlatego niezwykle ważne – co zauważają m.in. Paszkowska-Rogacz (2003), Bańka (2006b), Pawlak (2009), Jančina i Kubicka (2014), Plewka (2015), Alejski (2016a, 2020b), Olubiński (2016), Becker-Pestka i in. (2017), Jakimiuk (2017) oraz inni autorzy – staje się posiadanie umiejętności zgłębiania wiedzy o sobie, planowania zadań rozwojowych adekwatnych do swoich potrzeb i możliwości, rozważnego i odpowiedzialnego wdrażania zaplanowanych przedsięwzięć oraz przewidywania skutków wywołanych podjętymi działaniami. Potrzeba nieustannego rozwoju zawodowego i podejmowania działań autokreacyjnych w tym zakresie wyjątkowo istotna jest w wymiarze indywidualnym, z punktu widzenia potrzeb, dążeń i aspiracji jednostki oraz roli, jaką chce pełnić w wybranych układach społecznych (Pawlak 2009; Plewka 2015).

Ze względu na złożoność problematyki dotyczącej kierowania własnym rozwojem zawodowym i podejmowaniem w tym zakresie różnorodnych działań autokreacyjnych oraz ze względu na różne aspekty tego procesu, zachodzi tutaj konieczność usytuowania dyskusji na powyższy temat na płaszczyźnie interdyscyplinarnej, w tym zwłaszcza na płaszczyźnie socjologii, psychologii, pedagogiki pracy, prakseologii, a także nauk o zarządzaniu. Z tego też powodu należy wyraźnie podkreślić, że w zakresie problematyki związanej z rozwojem zawodowym oraz karierą zawodową, a także działalnością autokreacyjną w tym zakresie

literatura przedmiotu jest bardzo obszerna zarówno w wymiarze krajowym, jak też zagranicznym, dlatego nie sposób dokonać całościowego przeglądu dorobku w tym obszarze. Pomimo tego, jak się wydaje, lista cytowanych w niniejszym opracowaniu źródeł jest tak obszerna, że wyczerpująco prezentuje dorobek w tym zakresie.

Warto jednak zauważyć, że pomimo licznych publikacji dotyczących rozwoju kariery zawodowej młodzieży, w tym także młodzieży akademickiej, do chwili obecnej nikt nie podjął w szerokim zakresie analiz – zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i empirycznym – dotyczących specyficznej grupy, jaką stanowi młodzież akademicka studiująca na kierunku „turystyka i rekreacja”, co w pełni uzasadnia podjęcie refleksji i badań w tym obszarze.

Biorąc pod uwagę fakt, że sektor turystyki i rekreacji jest jednym z obszarów gospodarki przynoszącym znaczne dochody, kształcenie kadr dla turystyki, ale także samodzielne doskonalenie się młodzieży akademickiej i przygotowanie do podjęcia pracy zawodowej w tym zakresie powinno być, jak się wydaje, tematem wielu analiz i dociekań naukowych. Tymczasem badacze częściej omawiają problem potrzeb i oczekiwań pracodawców na turystycznym i rekreacyjnym rynku pracy, rzadko zwracając uwagę na podmiot, jakim jest młodzież, która chciałaby pracować (lub już pracuje) w sektorze usług turystycznych i rekreacji, oraz to, jaką rolę i znaczenie w podjęciu pracy pełni lub powinna pełnić edukacja formalna, a jaką edukacja pozaformalna i nieformalna. Jak podkreśla bowiem Kwiatkowski (2013b), powyższe formy kształcenia w dobie uczenia się przez całe życie powinny wzajemnie się dopełniać i uzupełniać.

Interesującym problem było więc ustalenie, w jakim zakresie studenci kierunku „turystyka i rekreacja” podejmują pracę nad sobą, mającą na celu doskonalenie siebie w sferze zawodowej, wykorzystując obszar edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, oraz jakie podejmują działania autokreacyjne w sferze zawodowej, aby budować własną wartość na rynku pracy, dostosowując się do potrzeb i oczekiwań pracodawców. Jak pisze bowiem Cybal-Michalska (2013b), na omawianym etapie rozwoju młodzież akademicka znajduje się jeszcze „w drodze” do kariery. Metafora drogi, jak zauważa autorka, ukazuje perspektywę, w której jednostka ma historię za sobą, ale co istotne, przede wszystkim przed sobą.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, celem niniejszego opracowania jest zaprezentowanie modelu działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja”, ukazując jej możliwości i działania rozwojowe realizowane w sferze formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, a także ich uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb i oczekiwań rynku pracy w sektorze usług turystycznych oraz w rekreacji.

Należy zauważyć, że bycie odpowiedzialnym za własne decyzje we współczesnych czasach nie jest sprawą łatwą, co wynika z faktu, iż wymagania i oczekiwania społeczne w stosunku do młodzieży są bardzo wysokie. Aby w życiu coś osiągnąć, młody człowiek musi potrafić określić cel, do którego chciałby dążyć, podjąć trud i wysiłek w jego realizacji, wykazując się przy tym dużą wytrwałością i kreatywnością, aby zrealizować własne aspiracje edukacyjno-zawodowe, a także sprostać oczekiwaniom rynku pracy, potrzebom pracodawców oraz środowiska społecznego, w którym funkcjonuje.

Można więc zadać pytanie, czy młodzież, która studiuje na kierunku „turystyka i rekreacja” zauważa potrzebę ciągłego rozwoju, doskonalenia siebie, podejmowania pracy nad sobą, wykorzystując w tym celu możliwości edukacji nie tylko formalnej, ale także pozaformalnej i nieformalnej? Czy młodzież planuje własną przyszłość i podejmuje w tym celu różnorodne działania autokreacyjne? Czy wręcz odwrotnie.

Rozważania na temat rozwoju zawodowego młodzieży studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja” oraz podejmowane przez nią działania autokreacyjne w tym zakresie przedstawiono na łamach sześciu rozdziałów, które poprzedzone zostały wprowadzeniem i zwieńczone zakończeniem. Trzy pierwsze rozdziały mają charakter rozważań teoretycznych, rozdział czwarty prezentuje metodologię przeprowadzonych badań, a rozdziały piąty i szósty przedstawiają wyniki badań empirycznych.

W **rozdziale pierwszym** dokonano przeglądu teoretycznych koncepcji młodzieży jako jednostki badawczej. Wynika z nich, że młodzież stanowi specyficzną grupę społeczną, będącą w okresie przejściowym pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, która charakteryzuje się znacznym stopniem złożoności i wewnętrznego zróżnicowania (Sladek 2016). Jednak szczególnie interesującym etapem funkcjonowania młodych ludzi jest okres przejścia z młodości do dorosłości oraz z edukacji na rynek pracy, o czym pisali m.in. Bańka (2004), Cybał-Michalska (2013b) czy Sladek (2016). Jest to okres rozciągnięty w czasie, w którym młodzi łączą różne formy aktywności, takie jak nauka i praca, oraz inne doświadczenia, które budują dojrzałość do życia zawodowego. W kontekście działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej wyjątkowo interesującą grupą jest młodzież akademicka, obejmująca studentów dziennych studiów licencjackich i magisterskich szkół wyższych (Pająk 2007).

Czas studiów sytuuje się na granicy między okresem dorastania a dorosłością (Gurba 2001; Oleś 2011; Suchodolska 2017; Lubrańska 2018). Podstawowym procesem, jaki formuje osobowość człowieka, jest jego aktywność, która jest nadrzędnym systemem regulacji jego postępowania, co prowadzi do rozwoju jego osobowości, do aktywizacji w realizowaniu celów, planów, dążeń i aspiracji (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996). Szczęólnego znacze-

nia w okresie wczesnej dorosłości, jak piszą Kowalska i Szemik (2016), nabiera praca zawodowa, planowanie własnej kariery zawodowej oraz podejmowanie w tym zakresie różnorodnych form działalności autokreacyjnej. Centralnym procesem jest eksperymentowanie z rolami, czyli nauka ich podejmowania, pełnienia i opanowania, czego efektem jest rozwój kapitału kariery, mający istotny związek z działalnością autokreacyjną w tym zakresie (Brzezińska 1996; Cybal-Michalska 2013b).

W **rozdziale drugim** dokonano z kolei wyjaśnienia pojęcia autokreacja, uwzględniając znaczenie działań autokreacyjnych w grupie dorosłej młodzieży. Autokreacja jest procesem względnie samodzielnego i autonomicznego oddziaływania na własny, osobisty oraz zawodowy rozwój. Jej rola wzrasta w okresie młodości, gdy człowiek staje się zdolny do samodzielnego podejmowania decyzji, kierowania własnym rozwojem i stawiania celów (Pietrasiński 1992; Kuryś-Szyncel 2013; Górniok-Naglik, Wąsiński 2018). Specyfika procesu autokreacji jest także zbieżna z wymaganiami stawianymi współczesnemu człowiekowi przez otaczającą rzeczywistość, charakteryzującą się szybkimi zmianami, a naddążanie za nimi wymaga od młodych ludzi rozwijania poczucia podmiotowego sprawstwa i refleksyjnej postawy. Dla procesu autokreacji istotne znaczenie ma proces podwójnej tranzycji, czyli przejście z etapu nauki szkolnej do życia zawodowego oraz z okresu młodości do dorosłości. W perspektywie całościowej przejście od edukacji do życia zawodowego, niezależnie od etapu edukacji, jest rozumiane jako pierwsze i najważniejsze doświadczenie życiowe w ramach współzależności między uczeniem się a pracą zawodową (Bańka 2006b). Działalność autokreacyjna, zwłaszcza dla młodzieży akademickiej, staje się jednym z kluczowych zadań rozwojowych. Studenci podejmują wiele wyborów dotyczących codziennych aktywności, które wpływają na przebieg ich obecnego życia, ale przede wszystkim wyznaczają kształt własnej przyszłości zawodowej. Szczególnie jest to istotne w kontekście potrzeb rynku pracy, gdzie coraz większego znaczenia nabiera potencjał kapitału ludzkiego (Kłos 2011), który obejmuje m.in. wiedzę, umiejętności, postawy, wartości, motyw, zainteresowania, uzdolnienia, czyli szeroko rozumiane kompetencje. Kapitał ten musi być powiększany przez inwestowanie w siebie, aby sprostać oczekiwaniom i potrzebom szybko zmieniającego się rynku pracy (Płowiec 2008).

Mając na względzie fakt, że działalność autokreacyjna i rozwój zawodowy to obszary ze sobą istotnie związane, dlatego **rozdział trzeci** prezentuje przegląd wybranych koncepcji rozwoju zawodowego ze szczególnym uwzględnieniem: teorii cech i czynnika (Frank Parsons, John L. Holland), teorii psychodynamicznej (Anne Roe), teorii rozwoju (Donald E. Super, Eli Ginzberg), teorii kognitywnych, społecznych oraz poznawczo-społecznych (John D. Krumboltz, David V. Tiedeman, Robert O'Hara), a także teorii planowania ścieżki kariery zawodowej

(Marek Suchar). Należy jednak podkreślić, że koncepcje rozwoju zawodowego są bardzo dokładnie i szeroko omówione w literaturze przedmiotu, stanowiąc obszerne dzieła. Z tego też powodu w niniejszym opracowaniu ograniczono się do zaprezentowania najbardziej typowych teorii, najczęściej wykorzystywanych w doradztwie zawodowym, także dlatego, że dobrze wpisują się one w prezentowany model działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej badanej młodzieży studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja”.

W **czwartym rozdziale** omówiono metodologiczne uwarunkowania badań własnych, opracowując autorski model działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej młodzieży studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja”. Nawiązano do wybranych koncepcji rozwoju zawodowego oraz wybranych elementów psychologicznej koncepcji autokreacji opracowanej przez Pawlak (2009), zwracając uwagę na konstruowanie tożsamości zawodowej, rolę i znaczenie autoidentyfikacji, w tym na koncepcję siebie, wartości, cele, plany zawodowe, motywację i czynniki istotnie wpływające na działanie. Nawiązując do podstawowych założeń koncepcji rozwoju zawodowego, ze względu na aspekt rozwojowy młodzież akademicką ulokowano w grupie dorosłej młodzieży, która będąc podmiotem własnego działania, w znacznym zakresie potrafi samodzielnie i autonomicznie wytyczać własne cele i plany życiowe, czego podstawą jest zinternalizowany w znacznym zakresie na danym etapie rozwojowym system wartości. Efektem tego jest umiejętność podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności, a także w znacznej części kierowanie się motywacją wewnętrzną determinowaną własnymi zainteresowaniami, potrzebami i aspiracjami. Dorosła młodzież w znacznej mierze potrafi też twórczo rozwijać własną osobowość w sferze zawodowej, wykorzystując w tym celu różnorodne możliwości związane z obszarem edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Tak więc centralnym elementem prezentowanego modelu jest działalność autokreacyjna w sferze zawodowej, podejmowana przez młodzież akademicką, której efektem jest kształtowanie i doskonalenie kompetencji (wiedzy, umiejętności, postaw i zachowań) umożliwiających wejście i funkcjonowanie na rynku pracy, wykorzystując do tego celu szeroko rozumianą edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. W modelu uwzględniono również czynniki sprzyjające działalności autokreacyjnej, takie jak cele i plany życiowe, oraz determinację do działania, a także wybrane elementy uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych wpływających na działalność autokreacyjną młodzieży.

**Rozdział piąty** omawia jeden z ważniejszych obszarów działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej, jakim jest edukacja formalna, ale także pozaformalna, dzięki którym młodzież akademicka zdobywa konkretne kwalifikacje potwierdzone dyplomem, zaświadczeniem albo certyfikatem. Zarówno edukacja formalna i nieformalna mają istotne znaczenie w doskonaleniu siebie oraz bu-

dowaniu własnego obrazu, reprezentującego człowieka kompetentnego w sferze zawodowej. Jednym z ważniejszych zagadnień, jakie omówiono na łamach tego rozdziału, są motywy wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja”, wyznaczające jednocześnie kierunek rozwoju zawodowego (Niebrzydowski 1972; Ryan i in. 1991). Mają one związek z potrzebą zdobywania wiedzy, zainteresowaniem nauką szkolną w danej dziedzinie, ambicjami, planami i dążeniami życiowymi.

Przedmiotem analiz w kontekście działalności autokreacyjnej młodzieży jest także problematyka związana z planowaniem własnej przyszłości. Cele oraz plany na przyszłość wyznaczają kierunek działania, umożliwiają jednostce uzyskanie większej autonomii w zakresie kierowania własnym życiem i rozwojem, sprzyjają konstruowaniu tożsamości zawodowej oraz autoidentyfikacji. Plan życiowy jest swoistą projekcją uświadomienia sobie własnej przyszłości przez podmiot (Borowicz 1998).

Z działalnością autokreacyjną istotnie związana jest potrzeba wzrostu, która wiąże się z ciągłym przekraczaniem osiągniętego już poziomu rozwoju, wykraczaniem poza stan obecny i stałym powiększaniem zakresu swoich doświadczeń i możliwości, co Maslow (2004) określił jako potrzebę samorealizacji. Aby ustalić, jaki jest zakres działalności autokreacyjnej młodzieży studenckiej na kierunku „turystyka i rekreacja” w obszarze edukacji formalnej i pozaformalnej, mającej na celu doskonalenie siebie i podnoszenie własnej wartości na coraz wyższy poziom, zapytano studentów, czy oprócz „turystyki i rekreacji” podjęli oni jeszcze inny kierunek studiów, czy uczestniczyli w międzynarodowych wymianach związanych z edukacją i pracą, jaki prezentują poziom znajomości języków obcych jako kluczowej kompetencji na turystycznym rynku pracy, jaki osiągnęli poziom efektów uczenia się, wynikający z realizacji praktyk zawodowych. W kontekście edukacji pozaformalnej zdiagnozowano kursy i szkolenia, jakie ukończyli studenci, stanowiące ważną formę pracy nad sobą oraz doskonalenia zawodowego.

**Rozdział szósty** omawia równie ważny obszar edukacji nieformalnej w kontekście doskonalenia siebie i podejmowanych w tym celu różnych form działalności autokreacyjnej młodzieży akademickiej. Jednym z najważniejszych obszarów w tym zakresie jest praca zawodowa, która jest nieodłączną częścią życia każdego człowieka. Posiadanie bowiem specjalistycznych umiejętności, zgodnych ze specyfiką danego stanowiska pracy, stanowi warunek zatrudnienia absolwenta (Przybyszewski 2007; Jeruszka 2011). Zdobywanie doświadczenia zawodowego, zwłaszcza w czasie studiów, jest ważnym zasobem każdego młodego człowieka w postaci cennych praktycznych umiejętności, wiedzy i kompetencji, mających znaczenie dla osiągnięcia oczekiwanych przez pracodawców efektów pracy.

Problemy te dotąd nie były praktycznie szerzej podejmowane w badaniach w kontekście młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka

i rekreacja”, a przecież doświadczenie zawodowe, specjalistyczna wiedza oraz umiejętności są czynnikami warunkującymi wejście absolwentów na branżowy rynek pracy.

Aby zdiagnozować, jak funkcjonują w tym zakresie studenci kierunku „turystyka i rekreacja”, ustalono zakres ich doświadczenia zawodowego, w tym długość stażu pracy oraz stanowiska, na jakich pracowali. Szczególnie istotne znaczenie miało ustalenie doświadczenia zawodowego zgodnego z kierunkiem studiów, a także kompetencji, jakie doskonalili studenci, podejmując pracę zawodową, w postaci wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, które są istotne w budowaniu zawodowego obrazu siebie. Przeprowadzone badania pozwoliły ustalić również, jakie potrzeby spełnia praca zawodowa dla studentów „turystyki i rekreacji”, a także poziom zadowolenia badanej młodzieży z dotychczasowej działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej, mającej na celu budowanie własnej kariery zawodowej. Interesujące w tym kontekście było też zdiagnozowanie zainteresowań studentów oraz ustalenie ich związku z motywami podjęcia studiów na kierunku „turystyka i rekreacja” oraz planami zawodowymi.

Z punktu widzenia autorki przedłożone wyniki badań wydają się być interesujące, ponieważ pozwalają poznać działalność autokreacyjną w sferze zawodowej młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja” w obszarze edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Mogą stanowić pewnego rodzaju drogowskaz dotyczący kierunku i możliwości rozwoju zawodowego w omawianym sektorze gospodarki, zwłaszcza dla osób zainteresowanych tym obszarem lub niezdecydowanych ze względu na fakt braku odpowiedniej wiedzy w tym zakresie. Mogą także zainteresować nauczycieli na każdym etapie kształcenia prowadzących specjalistyczne przedmioty zawodowe, osoby zajmujące się doradztwem zawodowym bądź osoby zainteresowane własnym rozwojem zawodowym w sektorze usług turystycznych czy szeroko rozumianej rekreacji. Przede wszystkim jednak zrealizowane badania pozwalają lepiej poznać młodzież studiującą na kierunku „turystyka i rekreacja” oraz scharakteryzować jej obraz w kontekście działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej. Ważnym efektem zrealizowanych badań prezentowanych w niniejszej monografii jest fakt, iż nawiązując do programu kształcenia na uczelniach wyższych oraz projektowanych w tym celu sylabusów uwzględniających pracę własną studenta, opracowanie daje całościowy obraz problematyki w zakresie wzrostu kompetencji zawodowych (wiedza, umiejętności, postawy) zarówno w zakresie rozwoju zawodowego, jak też rozwoju osobowego przyszłych pracowników sektora usług turystycznych.

---

---

# ROZDZIAŁ 1.

## MŁODZIEŻ STUDENCKA JAKO PRZEDMIOT BADAŃ

Młodzież to specyficzna grupa społeczna, traktowana jako pewnego rodzaju fenomen społeczno-kulturowy (Wysocka 2010). Przede wszystkim jest to grupa osób będących w okresie przejściowym pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, która charakteryzuje się znacznym stopniem złożoności i wewnętrznego zróżnicowania, co sprawia pewne problemy definicyjne, związane z jednoznacznym formułowaniem tej kategorii (Sladek 2016; Przybylski 2021). Zagadnieniem interesującym i wartym poznania jest przede wszystkim funkcjonowanie młodych ludzi w okresie przejścia z młodości do dorosłości oraz z edukacji na rynek pracy, zwłaszcza z uwagi na kwestie dotyczące przygotowania do radzenia sobie w niewiadomej przyszłości, szczególnie w obszarze realizowania kariery. Okres przejściowy (tranzycja) jest procesem rozciągniętym w czasie, obejmującym etapy edukacji, różne aktywności, w tym sposoby łączenia nauki i pracy, oraz wszelkie doświadczenia, które przekładają się na dojrzałość do życia zawodowego (Bańka 2004).

### 1.1. Przegląd teoretycznych koncepcji młodzieży

Określenie zakresu pojęciowego terminu „młodzież” rodzi wiele trudności przy ustalaniu kryteriów o charakterze obiektywnym, które pozwoliłyby na jednoznaczne wyróżnienie tej grupy osób w społeczeństwie (Sladek 2016).

Chałasiński (1958), uwzględniając czynnik kulturowy, podkreśla, że „młodość, to nie tyle naturalny stan fizjologiczny i hormonalny, co przede wszystkim element kultury, «instytucja społeczna», której kształt zależy od struktury i kultury społeczeństwa. Młodość charakteryzuje się swobodą, zwolnieniem z pewnej odpowiedzialności społecznej, zależnością ekonomiczną i stanem przedmaternalnym. To nie wiek ani inne kryteria biologiczne, ale zwyczaje społeczne określają czas trwania tego okresu, charakter i granice swobody”. Tym samym młodość postrzegana jest nie tylko jako faza „zorientowana na dorosłość”, ale jako samodzielna faza życia człowieka, w której młodzież winna realizować specyficzne dla młodego wieku zadania rozwojowe, zbliżające ją do podjęcia pracy (Zielińska 2001). Znanięcki (1991) charakteryzuje młodzież jako „zbiorowość osobników, którzy dopiero wchodzą w społeczne role ludzi dorosłych”, natomiast Erikson (1996) uważa, że są to „jednostki znajdujące się w instytucjonalizowanym stanie



przejściowym między dzieciństwem a dorosłością, w trakcie którego określone zostają ostateczne ramy tożsamości człowieka". W klasycznej już koncepcji fenomenologicznej Schelskiego (1996) terminem tym określa się z kolei proces przejścia pomiędzy przeciwstawnymi społecznymi biegunami: dzieciństwem i dorosłością. Stan ten charakteryzuje swego rodzaju pragnienie zaspokojenia potrzeby pewności i stabilizacji zachowań, realizowanych przez oddanie się jakiejś idei lub przez podjęcie wysiłków ukierunkowanych na uporządkowanie swojego życia.

W zależności od potrzeb i celu badań przyjmuje się różne kryteria określające kategorię „młodzież”. Są to zarówno wyznaczniki biologiczne, psychologiczne, socjologiczne, demograficzne, jak i społeczne.

Jednym z podstawowych **kryteriów biologicznych** (związanych z dojrzałością płciową), pojawiających się w definicjach kategorii „młodzieży”, jest **kryterium wieku**, odnoszące się do pewnych faz rozwojowych człowieka, które decydują, kiedy można mówić o osobie, że jest w okresie młodości, dojrzewania czy dorastania. W powyższej kategorii w literaturze zauważyć można znaczne rozbieżności. Tak więc według Baley'a wiek dojrzewania, który charakterystyczny jest dla kategorii „młodzież”, zawiera się między 13. a 20. rokiem życia, według Kreutz „młodość” to okres między 11. a 21. rokiem życia, a według Żebrowskiej wiek dorastania plasuje się między 12. a 18. rokiem życia (Ziemska (red.) 1979; Pawliczuk 2006). Natomiast według Okonia (1998) są to granice pomiędzy 17.–18. a 22.–25. rokiem życia, a z kolei Fatyga (2004) wyróżniła grupę nastolatków, czyli osoby pomiędzy 11. a 19. rokiem życia, oraz grupę młodych dorosłych, czyli osoby pomiędzy 20. a 25. rokiem życia. Dojrzałość biologiczna nie zawsze pokrywa się z dojrzałością psychiczną, dlatego osiągnięcie górnej granicy wieku według kryterium biologicznego nie oznacza automatycznego osiągnięcia przez młodego człowieka samodzielności społecznej. Okres dojrzewania to faza stopniowego usamodzielniania się: kontynuacji edukacji, poszukiwania lub rozpoczynania pracy, poszukiwania życiowego partnera, kształtowania własnej tożsamości.

Z punktu widzenia **demografii** z kolei młodzież nie tworzy specjalnie wyróżnionej grupy wiekowej, a wyznacznikiem pojęcia młodzieży są w badaniach demograficznych granice wieku, określane w zależności od celu i przedmiotu badania. W statystykach ONZ (*Youth and the United Nations* b.d.w.) młodzież jako kategoria demograficzna obejmuje osoby w wieku 15–24 lat, gdzie dolną granicę (15 lat) wyznacza wiek właściwy dla ukończenia szkoły podstawowej i minimalny wiek zatrudnienia, a górna granica z kolei (24 lata) odpowiada wiekowi właściwemu dla ukończenia szkoły wyższej i zamykającemu tzw. okres eksploracji zawodowej (Młonek 1996). Jednak pod wpływem przemian społecznych, ekonomicznych i kulturowych przedział ten coraz częściej ulega rozszerzeniu (od 15. do 29. roku życia) (Ignatczyk 2002; *The Commonwealth Youth Programme*

b.d.w.), ponieważ obserwowane zjawisko odraczania dorosłości często wynika z niezdolności kierowania przez ludzi młodych własnym rozwojem (Marianowska 2013).

Ujęcie **psychologiczne** podkreśla z kolei prawidłowości rządzące procesami rozwoju i dojrzewania człowieka, a także uwzględnia teorie ukierunkowane biologicznie na fazy dorastania, analizowane w różnych aspektach rozwoju, np. poznawczego, moralnego, motorycznego, emocjonalnego czy społecznego. Ważną rolę odgrywa tutaj koncepcja E. Eriksona, która okres młodości definiuje jako etap przejściowy pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Bazuje ona na koncepcji fazowego rozwoju osobowości i mechanizmu rozwoju, jakim jest pokonywanie kryzysów. Okres adolescencji wyznacza specyfika problemu (kryzysu), którym jest określenie tożsamości (kryzys w rozwoju indywidualnym). Najważniejszą kwestią staje się określenie własnej roli społecznej, co wiąże się z pozyskaniem przez adolescenta wiedzy o tym, co myślą o nim inni, czego od niego oczekują, jak go widzą i jak oceniają. Młody człowiek dokonuje autorefleksji w odniesieniu do własnej osoby (kim jest), przyszłego życia (dokąd podąża) i przyszłego usytuowania w społeczeństwie (Griese 1996; Ignatczyk 2002; Wysocka 2010). Tak więc kryterium psychologiczne związane jest z dojrzałością intelektualną, emocjonalną oraz rozwojem myślenia logicznego.

Ujęcie **socjologiczne** uwzględnia aspekt pełnego uczestnictwa jednostki w życiu społecznym, odnosi się do ról, jakie przypisuje się człowiekowi w konkretnych etapach życia. Młodzież to osoby, które dopiero wchodzą w społeczne role dorosłych, przygotowują się do pracy zawodowej, znajdują się w stanie przedmażeńskim. Przyjmuje ono, „że okres młodzieńczy trwa od zakończenia dzieciństwa do uzyskania dojrzałości społecznej i dlatego istnieją pewne trudności z uściśleniem tego okresu. Uznaje się więc, że czas rozpoczęcia młodzieńczego etapu życia wyznacza dojrzewanie płciowe, a za oznakę wyjścia z grupy młodzieży przyjmuje się założenie rodziny albo podjęcie pracy zawodowej” (Koseła 1999).

Z kolei w opinii Fatygi (2004) „Młodzież to zróżnicowana kategoria ludności w wieku od 11 do 25 lat, w obręb której wchodzą liczne subkategorie”:

- wg kryterium wieku: nastolatki (od 11 do 19 lat) i młodzi dorośli (od 20 do 25 lat); najczęściej w badaniach socjologicznych wyodrębnia się młodych ludzi w wieku 15–19 lub 15–24 lata;
- wg kryterium płci: odmienne charakterystyki socjokulturowe i częściowo odmienne problemy mają dziewczęta i chłopcy; młode kobiety i młodzi mężczyźni;
- wg kryterium zdrowia w kategorii młodzież mieszczą się: osoby pełnosprawne i z określonymi typami niepełnosprawności fizycznej, umysłowej lub sprzężonej, a także osoby lepiej lub gorzej wyposażone biologicznie i/lub

- intelektualnie; zdrowe i chore (w tym przewlekłe); wolne od nałogów, zagrożone uzależnieniami i uzależnione np. od substancji psychoaktywnych; ponadto „dostosowane” i „niedostosowane” społecznie;
- wg kryterium sytuacji rodzinnej odróżnia się: młodzież z rodzin pełnych i niepełnych oraz pozostającą pod opieką instytucji państwowych i niepaństwowych (opiekuńczych, wychowawczych itd., realizujących np. działania resocjalizacyjne, zdrowotne itp.), a także wg innego aspektu tego kryterium – młodych ludzi na utrzymaniu rodziców i/lub opiekunów albo już usamodzielnionych, w tym posiadających własne rodziny;
  - wg kryterium terytorialnego wyróżnia się młodzież: zamieszkałą w miastach o różnych wielkościach i różnych standardach cywilizacyjnych oraz zamieszkałą na wsi (lub jak uważa Piechnik-Borusowska (1998): wiejską, małomiasteczkową i wielkowiejską);
  - wg kryterium statusu społeczno-ekonomicznego (pochodzenia własnego lub rodziny): są to młodzi ludzie o wysokim lub przeciętnym dla Polski poziomie zaspokojenia potrzeb materialnych i niematerialnych, ale także młodzież ze środowisk ubogich oraz cywilizacyjnie i społecznie zaniedbanych;
  - wg kryterium zatrudnienia: są to zarówno osoby bierne zawodowo, jak i czynne zawodowo; pracujące i bezrobotne;
  - wg kryterium prawnego do kategorii młodzieży zalicza się osoby posiadające pełnię praw obywatelskich, posiadające nie wszystkie prawa obywatelskie oraz takie, które pozostają pod opieką dorosłych (jakkolwiek praw, np. dziecka czy ucznia, nie pozbawione); kryterium prawne odnosi się do odpowiedzialności prawnej za czyny, co reguluje Kodeks cywilny (art. 10);
  - wg kryterium sytuacji edukacyjnej: młodzież ucząca się (w tym uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych) oraz studenci, ale także młodzież, która bądź wypadła z systemu szkolnego, bądź z różnych powodów zakończyła edukację na danym szczeblu kształcenia, oraz taka, która nigdy do systemu szkolnego nie weszła; jest to jedno z najczęściej używanych kryteriów (oprócz wieku).

W myśl teorii socjologii młodzież nie jest więc tylko fazą wiekową, ale przede wszystkim swoistym fenomenem społeczno-kulturowym, przyporządkowanym w swoich przejawach czynnikom historycznym i społecznym (Griese 1996).

Według kryterium **społecznego** pojęcie młodzieży oznacza z kolei populację osób znajdujących się w określonych granicach wieku, charakteryzującą się określonymi postawami i zachowaniami, zdeterminowanymi warunkami środowiska, społeczeństwa, w którym żyje (Ignatczyk 2002). Pojęcie „wieku” oznacza zatem swoistą dyspozycję do pełnienia określonych ról społecznych.

Z punktu widzenia przynależności społecznej młodzi ludzie często znajdują się między rodziną a społeczeństwem, w miejscu nieokreślonym – mają w związ-

ku z tym marginalny status społeczny. Wychodząc poza obszar rodziny, nie tworzą jeszcze własnych rodzin i nie są zintegrowani ze strukturami społeczno-ekonomicznymi jako forma realizowania dorosłości (Melosik 2005; Hoffmann 2019).

Jednostki te, z powodu niedostatecznego przygotowania do pełnienia tych ról i wyboru odpowiednich wartości we współczesnym świecie, tworzą grupy rówieśnicze, zaspokajające potrzebę przynależności i emocjonalnego bezpieczeństwa, a jednocześnie pełniące funkcję przygotowawczą do przejmowania wartości i ról dorosłych (Griese 1996). Młodzież można określić więc „jako grupę ludzi o pewnych wspólnych postawach i wspólnej hierarchii wartości, które kształtują się pod wpływem wspólnych doświadczeń. Jest to pewna rówieśnicza wspólnota doświadczeń, rodząca się bardzo często z negacji dorobku dotychczasowych pokoleń” (Griese 1996; Nycz 2005).

Z kolei Przybylski (2021), dokonując wnikliwej analizy licznych źródeł w literaturze przedmiotu, uznał, że do najbardziej popularnych kryteriów klasyfikacji kategorii „młodzieży” należy kryterium: wieku, biologiczne, psychologiczne oraz socjologiczne, które omówiono powyżej. Jednak oprócz powyższych autor wyszczególnił jeszcze:

- kryterium pedagogiczne, gdzie podstawą wyróżnienia kategorii „młodzieży” jest tzw. sytuacja edukacyjna, według której do populacji młodzieży zalicza się osoby uczące się, zwłaszcza w systemie edukacji formalnej, a kryterium zróżnicowania uczniów stanowi typ klas, typy i szczeble kształcenia. W tym kontekście mówi się np. o młodzieży licealnej, akademickiej, uczniach techników;
- kryterium ekonomiczne, zgodnie z którym młodzież to osoby niesamodzielne lub nie w pełni samodzielnie ekonomicznie, bowiem pełna samodzielność ekonomiczna utożsamiana jest ze światem dorosłych;
- kryterium świadomościowe, które jest kategorią bardzo pojemną i bazuje na prostej zasadzie „jesteś tym, kim się czujesz”; według tego kryterium można przyjąć, że człowiek jest młody dotąd, do kiedy tak się czuje.

Przedstawiony powyżej krótki przegląd teoretycznych koncepcji młodzieży pokazuje złożoność i trudność w określaniu ram pojęciowych tej grupy osób. Dodatkowo należy zwrócić uwagę, że populacja młodzieży nie jest grupą wewnętrznie jednolitą i można mówić o pewnym zróżnicowaniu rodzajowym tej kategorii. Ponadto wymienione kryteria wyznaczania granic młodości bardzo się przesuwają w czasie. Wydłuża się okres nauki (coraz więcej młodych ludzi podejmuje studia wyższe), opóźnia się podjęcie stałej pracy zarobkowej, spowodowane nie tylko chęcią przedłużenia młodości (to częsty motyw), ale także zmianami zachodzącymi na rynku pracy – odchodzeniem od stałego zatrudniania pracowników (na czas nieokreślony) na rzecz umów krótkoterminowych, liczonych w miesiącach, a nie w latach, co pozwala pracodawcom bardziej elastycz-

nie reagować na wyzwania rynku i efektywniej (w ich przekonaniu) zarządzać zasobami ludzkim (Nieżgoda 2014).

Młodzież jest także kłopotliwą kategorią jako obiekt oddziaływania wychowawczego pokolenia dorosłych. Odnosi się to zarówno do procesów wychowania naturalnego, w rodzinie i najbliższym otoczeniu społecznym, w którym często dochodzi do konfliktów, zwłaszcza w rodzinach typu autorytarnego (charakterystycznych dla społeczeństw tradycyjnych), w małych wspólnotach lokalnych, gdzie mamy do czynienia z efektywną kontrolą społeczną, jak i wychowania instytucjonalnego w szkole. Często utrzymuje się, że młodzi ludzie – uczniowie, studenci – sprawiają kłopoty wychowawcze: nie chcą się podporządkować rygorom normatywnym, kontestują wartości, zadają trudne pytania (Nieżgoda 2014). Młodzież jest tą społeczną kategorią, która kontestuje istniejący porządek społeczny oraz uznawane przez dorosłych, utrwalone w społeczeństwie systemy wartości.

Panuje powszechne przekonanie, że młodzi ludzie zawsze byli w szeregach potencjalnych i faktycznych inicjatorów zachodzących przemian. Zgodnie z opinią Karla Mannheim'a (2011) młodzież to czynnik przemian i potencjał, ukryta rezerwa, którą można wykorzystać w procesach zmian (Nieżgoda 2014). Zdolność młodzieży do wchłaniania nowości oznacza, że bardzo szybko dostosowuje się do otaczającego świata i przyjmuje nowe wzory zachowania. Młodzi szybko i chętnie przyjmują i opanowują nowe technologie, które wywierają wpływ na nowoczesne sposoby komunikowania się, rozrywki, myślenia, postrzegania świata, tworzenia relacji itd. (Nieżgoda 2014). Jej codzienne funkcjonowanie w znacznej mierze oparte jest na korzystaniu ze smartfona i Internetu. Z punktu widzenia działań autokreacyjnych w kontekście nastolatków nie ma to większego znaczenia, ponieważ – jak wynika z przeprowadzonych badań oraz opracowanego raportu (Kamieniecki i in. 2017) – powyższa grupa wiekowa nie korzysta w zadowalającym zakresie z wartościowych otwartych zasobów edukacyjnych. Przeważają: Google, Wikipedia, YouTube, sciaga.pl, chomikuj.pl, bryk.pl, a więc serwisy, które niekoniecznie dają te najbardziej wartościowe i wiarygodne wyniki, a część z nich jest dodatkowo znana z tego, że służy łamaniu praw autorskich. Co więcej, ponad 36% uczniów deklaruje, że korzystając z wyszukiwarki, nie zwraca uwagi na źródła wiedzy (Łęski 2018).

Nieco inne podejście prezentuje młodzież studencka, która technologiczne wynalazki wykorzystuje jako narzędzia do przekazywania różnego typu treści (udostępniane i pobierane materiały to najczęściej zdjęcia, filmy, tłumaczenia, książki, przepisy oraz linki do stron), także o wydarzeniach kulturalnych i rozrywkach oraz do komunikacji w ogóle. Ponadto obecność na rynku pracy oraz współczesna organizacja studiów wymusza konieczność dostępu do Internetu, poniekąd przymuszając młodych ludzi do korzystania z nowych technologii (Du-

rzewska 2015). Z powyższych możliwości korzystają też w celu rozwoju osobistego albo pozyskania informacji dotyczących m.in. oferty kulturalnej, usługowej czy rozrywkowej oraz infrastruktury komunikacyjnej, bądź też po prostu dla zabicia czasu.

Warto podkreślić, że charakteryzowana młodzież w niniejszym opracowaniu prezentuje tzw. pokolenie Z, czyli osoby urodzone po 1994 roku, których zachowania nieco różnią się od poprzednich pokoleń. Przyjmując, że pokolenie to możliwa do wyodrębnienia grupa ludzi, jaką łączy zbliżony czas urodzenia oraz znaczące wydarzenia na krytycznych etapach rozwoju, można obecnie wskazać na cztery aktywne generacje pracowników opisywane w literaturze, a mianowicie (van Lingen 2012; Ruth i in. 2013; Lyons i in. 2015; Mazur-Wierzbicka 2015; Hysa 2016): Silent Generation (urodzeni w latach 1922–1944, tzw. budowniczo-wie współczesnej Europy), Baby Boomers (urodzeni w latach 1945–1964, tzw. pokolenie wyżu demograficznego i gospodarczego boomu), generacja X (urodzeni w latach 1965–1980, dorastający w okresie kryzysu gospodarczego lat 70. XX wieku), generacja Y (tzw. milenialsi, urodzeni w latach 1981–1994, wychowani w erze globalizacji i powszechnego dostępu do Internetu).

Hysa (2016) podkreśla, że generacja Z dopiero zaczyna wchodzić na rynek pracy – większość z nich jest na studiach i stawia swoje pierwsze zawodowe kroki, najczęściej w roli praktykantów lub stażystów. Dla pokolenia Z, często określanego również jako pokolenie C (od angielskiego słowa *connected*, czyli podłączony do sieci), światy wirtualny i realny to ta sama rzeczywistość. Nie potrafią funkcjonować bez Internetu i mediów elektronicznych, ponieważ są dla nich czymś zwyczajnym i codziennym. Chcieliby osiągnąć oszałamiającą karierę zawodową natychmiast, bez wysiłku. Trudno jest im pogodzić się z wizją długotrwałego budowania kariery zawodowej za pomocą małych kroków. Szukają pracy nie tylko w Polsce czy swojej najbliższej okolicy, ale na całym świecie, ponieważ cechuje ich mobilność i znajomość języków obcych. Nie zależy im na stabilności w pracy, szukają różnorodności, uciekają od rutyny. Chętnie komunikują się z innymi kulturami, chcą wyjeżdżać na zagraniczne staże, stale zmieniać i doskonalić ustalone procesy oraz próbować nowych metod pracy. Bardziej niż pracę samodzielną cenią sobie pracę w grupie. Potrafią robić wiele rzeczy naraz oraz trudno im się skupić na jednej czynności (van Lingen 2012; Ruth i in. 2013; Lyons i in. 2015; Mazur-Wierzbicka 2015; Hysa 2016).

Polański (2015) dodaje jeszcze, że dla pokolenia końca wieku ważny jest rozwój osobisty, niezależność, różnorodność, inicjatywa i pracowitość. Ich przedstawiciele poszukują stabilizacji, spokojnej oraz pewnej pracy, która nie wymaga nowych wyzwań, cenią lojalność, rzetelność oraz wzbudzanie zaufania. Potrafią rzetelnie wykonywać swoje obowiązki i oddać się pracy, podporządkowując jej swoje życie prywatne. Jest to pokolenie, na którego ukształtowanie duży wpływ

miał dom rodzinny, m.in. to, czy stawiano w rodzinie na bycie przedsiębiorczym, wychowanie w duchu tolerancji itp. Z racji tego, że pokolenie Z dopiero wchodzi na rynek pracy i niewielka liczba ich przedstawicieli rozpoczęła już budowanie kariery, to badania na temat ich oczekiwań wobec pracy są dopiero w początkowej fazie. Jednak już obecnie mówi się o tym pokoleniu, że będzie miało duży wpływ na rzeczywistość, zrewolucjonizuje i unowocześni rynek pracy, a nawet może zmienić świat. Ich oczekiwania wobec pracy są zgoła inne niż ich rodziców. Wychowani w domach, w których widzieli przykład swoich wiecznie zapracowanych rodziców, szukają czegoś więcej niż jedynie zaspokojenia swoich materialnych potrzeb. Motywuje ich stawianie czoła zadaniom, dynamiczne środowisko pracy oraz nowe wyzwania. Cenią sobie swobodę i możliwości, jakie niesie ze sobą świat *online*, tak więc przewiduje się, że większość z nich zatrudniona będzie w formie pracy zdalnej. Dzięki ich globalnemu myśleniu i podejściu do świata możliwa będzie praca dla firmy nie tylko w Polsce, ale w dowolnym zakątku świata (Hysa 2016).

## 1.2. Młodzi dorośli – kryteria dorosłości

Młodzież studencka to osoby pełnoletnie, które z reguły rozpoczynają kształcenie w wieku 19 lat, czasem później, a kończą zwykle w wieku 24 lat. Czas studiów sytuuje się na granicy między okresem dorastania a dorosłością. Psycholodzy wskazują, że czas ten przypada na tzw. wiek młodzieńczy lub inaczej wczesnej dorosłości, usytuowany między 17. a 25./30. rokiem życia. Granice te są jednak różnie ujmowane. Dorosłość to naturalne następstwo okresów dorastania i młodości, uzewnętrzniających się stanem dojrzałości biologicznej, psychicznej i społecznej. Dojrzałość ta wyraża się zdolnością odpowiedzialnego podejmowania nowych ról zarówno w sferze emocjonalno-społecznej (owocującej budowaniem relacji partnerskich, zakładaniem rodziny, wchodzeniem w rodzicielskie role), jak i w sferze zawodowej (Miś 2000; Sękowska 2000; Brzezińska 2005).

Dorosłość jest określana jako faza życia, w jaką człowiek wkracza po gwałtownych zmianach rozwojowych, prowadzących do dojrzałości biologicznej i społecznej, wyrażająca się w zdolności do prokreacji oraz odpowiedzialnego podejmowania nowych ról społecznych związanych z zakładaniem rodziny, rodzicielstwem, rozpoczęciem i rozwijaniem aktywności zawodowej, a także w autonomicznym kierowaniu własnym życiem (Gurba 2001; Lubrańska 2018). Z uwagi na silne indywidualne zróżnicowanie zmian periodyzacja okresu dorosłości nie jest zadaniem łatwym. Trudno jest wskazać ostre granice stadiów rozwojowych, bowiem są one płynne z uwagi na plastyczność i wielokierunkowość rozwoju ludzi dorosłych (Harwas-Napierała, Trempała 2000). Autorzy różnią się

w swoich stanowiskach w określaniu przedziałów wiekowych poszczególnych etapów dorosłości. Levinson (1986) wczesną dorosłość umiejscowił w latach 17–45 (z uwzględnieniem okresu przejściowego 17.–22. rok życia), wiek średni w przybliżeniu 40–65 lat (z okresem przejściowym pomiędzy 40. a 45. rokiem życia), a późną dorosłość od 60. roku życia. Brzezińska i in. (2008) również proponują stosowanie elastycznych przedziałów wiekowych: 18.–20. rok życia do 30–35 lat to wczesna dorosłość, 30–35 lat do 60–65 lat – środkowa dorosłość i powyżej 60.–65. roku życia – późna dorosłość. Z kolei Erikson przyjmuje, że wczesna dorosłość przypada na okres 18–25 lat, średnia dorosłość na 25.–50. rok życia, późna dorosłość na 50–75 lat, a starość powyżej 75 lat (Dubas 2008). Natomiast zgodnie z koncepcją Birrena (1961) wczesna dojrzałość to czas pomiędzy 17. a 25. rokiem życia, dojrzałość 25–50 lat, późna dojrzałość 50–75 lat, starość – powyżej 75 lat (Worach-Kardas 2015; Suchodolska 2017). Z kolei Harwas-Napierała i Trempała (2000) proponują następujący podział: okres wczesnej dorosłości od 20–23 do 35–40 lat, średnia dorosłość (wiek średni) od 35–40 do 55–60 lat i okres późnej dorosłości – wiek starzenia się od 55–60 lat i więcej (Lubrańska 2018).

### **Wczesna dorosłość**

Biorąc pod uwagę powyższe kryteria, charakteryzowana w niniejszym opracowaniu młodzież studencka wpisuje się w okres wczesnej dorosłości, która w większości ujęć teoretycznych lokowana jest w okresie między 19./20. a 35. rokiem życia. Jednocześnie podkreśla się, że jest to zdecydowanie czas na budowanie własnego miejsca w życiu – własnej niszy społeczno-kulturowej, w której istotnym elementem jest założenie rodziny i rozpoczęcie albo rozwój kariery zawodowej. Zdaniem Levinsona (1986) to etap budowania swojej „dorosłej struktury życia” (Brzezińska 2002). Młody człowiek osiąga w tym czasie psychiczną, często także finansową niezależność. Jest to okres formułowania ważnych celów, często już poza domem rodzinnym, czemu sprzyja wyjazd na studia, do pracy czy zwiążanie się z partnerem (Suchodolska 2017).

Młody dorosły wchodzi w świat innych dorosłych. Zaczyna realizować się w rolach społecznych, czasami dąży już na tym etapie do dookreślenia zawodowej tożsamości. Pojawiają się pomysły na sukces, karierę, życie rodzinne i pozycję społeczną. W tym czasie młodzi dorośli konfrontują swoje marzenia z dorosłym już życiem (Miś 2000), nie poszukują już – jak to się działo w okresie dorastania – własnego miejsca i grupy odniesienia, bowiem zwykle funkcjonują już w sieci związków społecznych, a wkraczając w dorosłość uzyskują w niej jakiś status.

Faza dorosłości to czas specyficznie pojmowanej wrażliwości w cyklu życia, a zarazem gotowości do uczenia się. Jest to również okres najbardziej zindywidualizowany i osamotniony z uwagi na konieczność samodzielnego



poradzenia sobie z większością zadań rozwojowych (Szczurek-Boruta 2008a, 2008b). Ponadto życie pokazuje, że w świecie ludzi dorosłych pozycja i prestiż zależą bardziej od umiejętności, siły, mądrości oraz jakości związków zbudowanych z ważnymi dla człowieka ludźmi. Tym, co z pewnością charakteryzuje osoby w okresie dorosłości, jest świadomość, że są samodzielnymi autorami swojej biografii. Kontrola nad własnym życiem to najcenniejsza ludzka kompetencja (Suchodolska 2017).

W latach 70. XX wieku powstały dwie główne teorie rozwoju człowieka dorosłego, opracowane przez Levinsona i Goulda. Pierwsza z nich bardziej odwołuje się do przeobrażeń połowy życia (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2000), druga z kolei stanowi wersję koncepcji psychoanalitycznej i nawiązuje do zmian przeżywanych przez osoby dorosłe w odróżnieniu (ale i pewnym metaforycznym podobieństwie) od dzieciństwa i okresu dorastania (McCrae, Costa 2005). Autorzy twierdzili, że we wczesnej i średniej dorosłości istnieją odmienne stadia rozwoju osobowości. Życie dorosłe dzieli się na stałe, związane z wiekiem okresy. Po początkowych okresach aktywności zawodowej u większości osób przychodzi okres dokonania ponownej oceny zmian związanych z 30. rokiem życia. Bardziej wnikliwa weryfikacja występuje na etapie 40. roku życia, ponieważ w tym okresie – określanym w literaturze jako „kryzys połowy życia” – pojawia się często czas wewnętrzznego niepokoju (Miś 2000). W tym okresie porządkowania własnego życia po raz kolejny zachodzi proces ponownej weryfikacji i okazuje się, że bardzo często marzenia, pragnienia, aspiracje, które w młodości/adolescencji człowiek wyparł, podejmując konieczne inne zadania rozpoczętego życia zawodowego, małżeńskiego czy partnerskiego, teraz przesuwały się na pierwszy plan, co powoduje wiele przewartościowań i życiowych komplikacji. Jest to efekt kompensacji ważnych, ale dawno już nieobecnych potrzeb.

Na gruncie polskiej psychologii okresem dorosłości zajmowali się m.in.: Pieter (1946, 1963), Obuchowski (1977), Obuchowski (red.) (2002), Szewczyk (2014) i inni. Jednak warte uwagi, całościowe ujęcie problematyki w zakresie psychologii *life-span* opracowała Tyszkowa (1988). Perspektywa ta charakteryzuje się ujmowaniem zmian rozwojowych w danym etapie życia na tle całości drogi życiowej człowieka. Takie szerokie ujęcie cechują cztery założenia (Newman, Newman 1984; Brzezińska 2000):

- człowiek nie tylko zmienia się, ale także rozwija się przez całe swoje życie, czyli od poczęcia do śmierci; zmiany rozwojowe występują w każdym okresie życia;
- aby zrozumieć logikę i dynamikę zmian indywidualnych ścieżek rozwoju człowieka, należy brać pod uwagę zarówno zmienność, jak i ciągłość;
- rozwój dotyczy człowieka jako całości, czyli w zakresie rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego oraz społecznego;

- zmiany należy analizować w kontekście istotnych dla jednostki w danym etapie życia siedlisk oraz obopólnych relacji, w jakie wchodzi ona ze swoim otoczeniem fizycznym oraz przede wszystkim społecznym.

### 1.3. Zmiany i zadania rozwojowe młodych dorosłych

Według Krajewskiego (1977) rozwój to „nieodwracalny, spontaniczny, monotoniczny ciąg zmian”. Aby zmianę można było uznać za zmianę rozwojową, nie może być ona ani nagła i jednorazowa, ani krótkotrwała, ale musi być względnie długotrwała. Nie może to być także zmiana pojedyncza, ale kilka następujących po sobie (ciąg zmian), przy czym nie mogą być to zmiany o charakterze powtarzającego się, zamkniętego cyklu, tylko ciąg o charakterze jednokierunkowym, otwartym, kiedy to w miarę upływu czasu przynajmniej jeden parametr danego obiektu zmienia się monotonicznie (tzn. stale rośnie albo maleje). Zmiana ta dotyczy wewnętrznej struktury obiektu, a więc jakościowych przeobrażeń poszczególnych elementów i/lub niektórych relacji między nimi czy też całego układu powiązań. Dokonywane zmiany muszą być nieodwracalne, a sprawcze przyczyny zmian muszą tkwić w samym zmieniającym się układzie.

Z kolei w ujęciu Lewina „zmianami rozwojowymi są zmiany funkcjonalne, tj. takie zmiany w zachowaniu (w strukturze psychologicznego pola), które przybliżają realizację celów (bieżących i odległych). Rozwój może więc być rozumiany jako proces zmian o charakterze adaptacyjnym. Starając się wskazać cele tego procesu, to są nimi nie tyle stałe standardy, arbitralnie określone z jakiegoś punktu widzenia, ile raczej przyszłe adaptacje w niedających się łatwo przewidzieć układach relacji jednostki ze światem” (Trempała 2011b). Jednak celem, jaki człowiek sobie stawia w życiu, raczej nie może być przyszła adaptacja w nieznanym otoczeniu, bowiem cel – z definicji – jest wizją stanu zamierzonego, ale jeszcze niezrealizowanego. Celem rozwoju według Trempały (2011b) jest przystosowanie, autonomia i równowaga i jeśli założyć się, że termin „przystosowanie do czegoś” oznacza w przybliżeniu to samo, co „bycie w równowadze z czymś”, wówczas można wyróżnić dwa podstawowe cele rozwoju:

- wolność, czyli autonomię, bycie sobą, wyrażanie siebie, ujawnianie swoich pragnień i możliwości;
- bycie w harmonii, jedności, równowadze, zgodzie, porozumieniu z innymi, czyli przystosowanie do nich i spełnianie ich oczekiwań.

Niemirowski (2015) podkreśla, że w powyższym ujęciu rozwój człowieka dokonuje się prawidłowo wówczas, gdy prowadzi do osiągnięcia jednocześnie obu tych stanów. Tak więc, im bardziej człowiek czuje się wolny i im lepiej potrafi wchodzić w bliskie relacje z innymi, tym bardziej widoczny jest jego rozwój.

Wydaje się zatem, że za cel rozwoju najlepiej uznać autonomię, rozumianą jako wolność wyrażania siebie, ekspresję siebie, ujawnianie swoich możliwości, realizację swoich istotnych oraz właściwie zinterpretowanych pragnień.

Tyszkowa (2002) pisze, że w niektórych koncepcjach psychologicznych „za cel rozwoju jednostki uważa się realizowanie jej możliwości, a rozwój za stawanie się tym, czym człowiek może być. (...) Za takim ujmowaniem celu rozwoju opowiada się psychologia humanistyczna”. Rozwój należałoby określić jako aktualizację „istotnych możliwości”, czyli takich, które powodują poczucie wolności i spełnienia (samoaktualizacji), bycia sobą. Można zatem powiedzieć, że rozwój to stawanie się sobą albo stawanie się tym, czym się już potencjalnie jest, przez aktualizację zdolności. Istotny jest zwłaszcza rozwój psychiczny, który można rozumieć jako rozwój tożsamości, czyli obrazu siebie (Niemirowski 2015).

Według Przetacznik-Gierowskiej oraz Tyszkowej (2002) rozwój zawsze łączy się z podejmowaniem jakichś ról społecznych, czyli spełniania czyichś oczekiwań. Rola, jak pisze autorka, „to jakby zespół oczekiwań społecznych odnoszących się do sposobów zachowania jednostki w danej funkcji. Proces socjalizacji to m.in. podejmowanie i pełnienie ról społecznych zgodnie z oczekiwaniami grupy”. Można więc też powiedzieć, że rozwój to dorastanie do właściwego dla siebie działania. Należy przyjąć, iż działanie jest w ogólnym zarysie z góry wyznaczone – zapisane kodem genetycznym. Jeśli zatem jest ono „dane” od samego początku rozwoju, wynika z tego, że rozwój to doskonalenie narzędzi dla danego działania. Za „narzędzia” należy uznać zdrowe ciało, wykształcony umysł oraz dobrą wolę – wszystko to, co umożliwi swobodne działanie (Niemirowski 2015).

### **Zadania rozwojowe według R.J. Havighursta**

Podejmowany przez Havighursta „zadaniowy aspekt rozwoju indywidualnego” człowieka na etapie wchodzenia w dorosłość jest niezwykle ważną osią rozważań o dorosłości w ogóle (Suchodolska 2017). Pomyślnie rozwiązanie przez młodą osobę zadania rozwojowego przez włączenie się do świata dorosłych stawia ją w sytuacji gratyfikacji i sukcesu. Niespełnienie zaś w tym obszarze wymagań prowadzi do osobistej porażki i zaniechania działań związanych z kolejnymi zadaniami. Powodzenie w realizacji zadań rozwojowych zależy od wielu czynników, zarówno natury wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Źródłem zadań rozwojowych stają się prawidłowości procesu dorastania i dojrzewania, osobiste wartości i aspiracje jednostki, a także oczekiwania i wymagania społeczno-kulturowe. Treść zadań wyznaczana jest charakterem przemian, jakie dokonały się w jej organizmie oraz w jej środowisku społecznym pod wpływem czasu. Havighurst (1981) rozwinął pogląd, że w większości społeczeństw (i społeczności) w sposób naturalny istnieją określone ramy czasowe, w które wpisują się cele

i zadania rozwojowe. Ważnym wskaźnikiem gotowości do realizacji zadania jest poziom kompetencji, jakie jednostka nabyła wcześniej, a także aktualne jej „zasoby” (intelektualne, emocjonalne, społeczne), umożliwiające radzenie sobie w różnych sytuacjach życiowych, oraz świadomość ich posiadania (Brzezińska 2000; Waldowski 2002). W poglądach Havighursta (podobnie jak w koncepcji Eriksona (2000)) realizacja zadań rozwojowych przełomu adolescencji i wczesnej dorosłości stanowi podstawowy warunek rozwoju szeroko rozumianej autonomii i ukonstytuowania się niezależnego statusu bycia dorosłym. Etapowe angażowanie się młodych ludzi w poszczególne role tego okresu życia pozwala na stopniowe osiągnięcie przez nich niezależności, optymalne i korzystne rozwiązanie konfliktów (zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych), umiejscowienie w relacjach i pełnionych rolach płciowych, wreszcie rozstrzygnięcie o własnej dojrzałości w zakresie podejmowania ról związanych z pracą, karierą czy obszarami związków partnerskich czy małżeństwa. Jeśli wiedza na swój temat zostaje pomyślnie zintegrowana, młody dorosły jest świadomy wielu spraw. Zbiera wówczas doświadczenia, które umacniają tylko i doskonałą jego start w dorosłe życie, nadając mu dalszy kierunek i sens. To wszystko powinno służyć zbudowaniu takiej koncepcji siebie, która pozwoli przetrwać wiele trudności codziennego życia i możliwe kryzysy (Suchodolska 2017). Do wyznaczników statusu dorosłości zalicza się (Oleś 2011): niezależność emocjonalną osoby (zdolność usamodzielnienia się i uniezależnienia od rodziców) oraz zdolność dokonywania świadomych i względnie trwałych wyborów oraz decyzji. Cechą konstytutywną tego okresu staje się pełna (prawna i moralna) odpowiedzialność za siebie i inne osoby. Tak więc odpowiedzialność, autonomia osobowa i niezależność finansowa stanowią ważne kryteria dorosłości we wczesnej jej fazie (Suchodolska 2017). Autonomia – rozumiana jako poczucie kontroli nad swoim życiem i wyjście spod władzy rodzicielskiej – staje się najważniejszym wyznacznikiem kształtującym percepcję własnej dorosłości. Przejawia się w umiejętności samodzielnego, świadomego podejmowania ważnych w skutkach decyzji życiowych, związanych m.in. ze zmianą statusu osoby uczącej/kształcącej się na pracującą, wyborem zawodu, podejmowaniem zatrudnienia, związaniem się z partnerem, uniezależnieniem się od rodziny oraz założeniem własnej rodziny (Suchodolska 2017).

Kowalska i Szemik (2016) zauważają, że w okresie wczesnej dorosłości istotnego znaczenia dla stanu zdrowia i jakości życia młodego człowieka nabiera praca zawodowa. Ten etap rozwojowy to zdaniem autorów czas istotnych przemian w życiu jednostki, począwszy od wyjścia z okresu dojrzewania po wejście w nowe role społeczne o trwałej odpowiedzialności, przy jednoczesnym nie w pełni ukształtowanym poczuciu tożsamości. Funkcję pracy i kariery zawodowej wśród młodych ludzi (w wieku do 30 lat) wykazała Wysocka (2011). Objęci badaniem w większości uznali pracę za działanie konieczne, służące przetrwaniu

świata i zmieniające go. Karierę zawodową, ocenianą z perspektywy indywidualnej, spostrzegali – w aspekcie zaspokojenia podstawowych potrzeb jednostki, możliwości rozwoju, osobistych transgresji – jako działanie nadające życiu sens (Lubrańska 2018).

Zdaniem Turnera (1998) formowanie się tożsamości współczesnego człowieka staje się jednym z głównych problemów społeczeństw określanych jako nowoczesne bądź ponowoczesne. Podstawowa zmiana w życiu osoby dorosłej to usamodzielnienie się (emocjonalne i materialne), co wiąże się z opuszczeniem domu rodzinnego, podjęciem pracy, założeniem rodziny. Wczesna dorosłość to dla większości ludzi czas pełni sił fizycznych i sprawności, kiedy podejmują najważniejsze decyzje życiowe, tworzą i dopełniają swój plan życiowy oraz ustalają priorytety. O ile we wcześniejszych fazach młody człowiek dzielił swoje wybory i decyzje z rodzicami i innymi osobami dorosłymi, o tyle w okresie dorosłości samodzielnie podejmuje odpowiedzialność za kształt, jaki nada swojemu życiu (Suchodolska 2017). Związana z rozwojem indywidualnym potrzeba bycia kreatywnym – zwłaszcza na etapie wchodzenia w dorosłość – umacnia i rozwija zakres zachowań transgresyjnych (Kozielecki 2000, 2001, 2007).

## **1.4. Aktywność własna jako podstawa i skutek zmian rozwojowych**

Podstawowym procesem, który formuje osobowość człowieka, jest jego aktywność. Jest ona także nadrzędnym systemem regulacji postępowania człowieka, stanowiącym układ względnie trwałych nastawień, oczekiwań i przekonań, odnoszących się do świata oraz do siebie samego. Człowiek dąży do rozwoju swojej osobowości oraz do jej aktywizacji w realizowaniu planów, w utrzymywaniu kontaktu ze światem, w poszukiwaniu optymalnych układów społecznych. Działając aktywnie, zgodnie z własnymi planami, człowiek osiąga poczucie własnej wartości i szacunku dla siebie oraz uznanie innych (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996).

Aktywność jest ważnym wyznacznikiem rozwoju psychicznego człowieka. Jest ona charakterystycznym stanem i podstawową cechą każdego żywego organizmu, która umożliwia sprawne regulowanie stosunków ze światem zewnętrznym. Rozwój regulacji stosunków człowieka z jego środowiskiem polega na zmianach przystosowawczych zachodzących w organizmie i psychice jednostki, jak też na dokonywaniu przez podmiot zmian w otoczeniu. Tak rozumiana aktywność ludzka jest nie tylko stanem, lecz również procesem i wyraża się w postaci konkretnych czynności i działań podejmowanych przez człowieka od wczesnego dzieciństwa. Nieodłącznym elementem aktywności własnej, zapewniającym człowiekowi prawidłowe funkcjonowanie w otaczającym świecie, jest

zaspokojenie potrzeby poznawczej. Człowiek zamiast biernie spostrzegać rzeczy i zjawiska, które wywołały jego ciekawość oraz pozytywne emocje (przyjemność, satysfakcja, ciekawość) towarzyszące efektowi tego poznania, wykazuje zwykle postawę aktywną. Ciekawość człowieka, bez względu na to, w jakim okresie rozwoju się znajduje, jest zawsze siłą napędową jego orientacji w otaczającym świecie. Przyspiesza procesy uczenia się, zapewnia odporność na trudności, uniezależnia człowieka od innych (rodziców, nauczycieli itp.) (Gurycka 1977).

Aktywność jednostki ma tę szczególną cechę, bowiem będąc wyznacznikiem jej rozwoju psychicznego, podlega sama kształtowaniu i doskonaleniu wraz z wiekiem. Progresywny charakter aktywności człowieka polega na tym, że w ciągu życia poszerzają się dziedziny jego działalności i usprawniają rozmaite wykonywane czynności. W związku z pojawieniem się nowych potrzeb i dążeń w coraz bardziej złożonym środowisku człowiek zmienia repertuar swoich czynności i działań, kształtuje takie ich normy i rodzaje, które zapewniają mu optymalną regulację stosunków ze światem zewnętrznym.

Elementarnymi jednostkami aktywności ujmowanej jako proces są czynności. Działanie jest swoistym ciągiem czynności oddziałujących na przedmioty, które w efekcie powodują przekształcanie rzeczywistości. Czynności i działania w ontogenezie nie od razu mają charakter w pełni zorganizowany i ukierunkowany. Podlegają one doskonaleniu i rozwojowi zarówno pod względem strukturalnym, jak też funkcjonalnym. Dynamika rozwoju czynności jest największa w okresie dzieciństwa i młodości, aktywność człowieka cechuje wtedy bowiem duża plastyczność oraz szybkie tempo zmian. W wykonywanych czynnościach dokonuje się wzrost udziału świadomości (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996).

W ujęciu Przetacznik-Gierowskiej (2000) aktywność własna podmiotu, która jest wyznacznikiem rozwoju psychicznego jednostki, sama wraz z wiekiem podlega kształtowaniu i doskonaleniu. Determinując zmiany rozwojowe psychiki, odgrywa rolę adaptacyjną w ciągu całego życia człowieka, a jednocześnie jest podstawą rozwijania jego indywidualności. Nadając aktywności własnej status najważniejszego czynnika rozwojowego, uznała jego główną rolę w kształtowaniu rozwoju jako wyznacznika przebiegu szlaków rozwojowych, rytmu, tempa i kanałów rozwojowych. Aktywność własna modyfikuje działanie dziedziczności, środowiska i kształcenia, które może być skuteczne tylko pod warunkiem wtopienia we własną aktywność jednostki (Mendecka 2012). Wielostronna oraz odpowiednio ukierunkowana aktywność własna człowieka – obok zadatków wrodzonych, środowiska życia oraz wychowania – zaliczana jest zatem do podstawowych czynników jego rozwoju, na co zwracali uwagę w swoich publikacjach wybitni psychologowie oraz pedagodzy, m.in.: Piaget, Wygotski, Leontiew, Erikson, Szuman i inni (Olubiński 2016).

W świetle teorii Sobańskiej (1993), Brzezińskiej (2005) oraz podejścia Olubińskiego (2016) wszelkie procesy psychiczne odzwierciedlające rzeczywistość powstają i rozwijają się w toku aktywnego działania. Aktywność zewnętrzna ściśle wiąże się z czynnościami psychicznymi. W toku tego złożonego procesu powstają nowe połączenia i struktury nerwowe, stopniowo rozwija się również świadomość działania oraz sposobów realizacji jego celów i potrzeb. Zatem człowiek aktywny dzięki swojej działalności rozwija się, ucząc się coraz to nowych form zachowania. W procesie celowej edukacji ważnym w tym kontekście postulatem jest zróżnicowane ukierunkowywanie aktywności na otoczenie zewnętrzne, przy jednoczesnym respektowaniu indywidualnego zaangażowania w poznawanie oraz przekształcanie świata.

Z kolei zgodnie z poglądami Fromma (1978) aktywność ludzka jest właściwością charakteryzującą pełnię człowieczeństwa, objaw pełni psychofizycznego zdrowia, istotną cechą prawdziwie ludzkiej natury. Badacz przeciwstawia aktywność postawom bierności będącej przejawem choroby lub regresu rozwojowego. Rozumiana przez Fromma aktywność (twórcza) jest cechą człowieka w pełni zdrowego, który zdolny jest do samorealizacji. Szczególnie istotne znaczenie ma tutaj motywacja wewnętrzna (automotywacja), która służy nie tylko do zainicjowania, ale również do podtrzymywania aktywności prorozwojowej. Samoukierunkowanie jawi się w tym kontekście jako istotny czynnik pomagający tworzyć most łączący stan obecny jednostki z jej ustanowionymi dalekimi celami, przyczyniając się tym do ich realizacji (Jančina, Kubicka 2014).

## **1.5. Młodzież akademicka – charakterystyczne cechy grupy**

Nawiązując do definicji pojęcia „młodzieży”, uwzględniającej stosunek do edukacji, można wskazać subkategorie młodzieży uczącej i nieuczącej się. W tym kontekście w grupie młodzieży uczącej się, można wyróżnić m.in. kategorię młodzieży akademickiej. W praktyce naukowej przyjęło się uważać, że pojęcie młodzieży akademickiej (studenckiej) obejmuje studentów dziennych studiów licencjackich i magisterskich szkół wyższych (Pająk 2007). Należy podkreślić, że „cechami wyodrębniającymi – w sensie obiektywnym – młodzież studencką jako zbiorowość społeczną są takie kategorie jak: wiek, status «uczestniczącego w edukacji na poziomie szkoły wyższej», pełnoletniość (w sensie prawnym), względna niesamodzielność ekonomiczna, względna niesamodzielność społeczna” (Piechnik-Borusowska 1998). Jeśli chodzi o niesamodzielność ekonomiczną studentów wynika to z faktu, że trzema głównymi źródłami przychodów studenckich są: dochody z pracy, wkład rodziny lub wsparcie publiczne. Przed wszystkim u młodszych studentów, którzy dopiero zaczęli studia, główny środek

utrzymania stanowi przychód od rodziny. Wsparcie publiczne natomiast obejmuje następujące rodzaje wsparcia dla studentów: stypendium socjalne, stypendium dla osób niepełnosprawnych, stypendium rektora dla najlepszych studentów, stypendium ministra dla studentów za wybitne osiągnięcia, stypendium motywacyjne dla studentów na kierunku zamawianym, kredyt studencki, inne rodzaje wsparcia dla studentów ze źródeł krajowych lub publicznych (*Społeczne i ekonomiczne...* 2018).

Studenci różnią się zarówno od młodzieży, np. licealnej, jak i od dorosłych. Jednak zakłada się, że osoby podejmujące studia są już dorosłe i ukształtowane, w związku z tym oczekuje się od nich podjęcia zadań i ról zwianych z dorosłością (Jaskot, Murawska 2006). Jednak pośród cech charakteryzujących młodzież studencką zwraca się uwagę na jej społeczną niesamodzielność, która może wynikać z różnych powodów: kontynuacji edukacji, niepodjęcia pracy zawodowej czy zależności ekonomicznej (Messyasz 2013). W dalszym ciągu podlega ona wpływom socjalizacyjnym i wychowawczym, dzięki którym uczy się i przygotowuje do realizacji przyszłych ról społecznych (Górska 2003), ponieważ cechami charakterystycznymi ludzi dorosłych jest niezależność i względna samodzielność. Definiowanie młodości jest więc ściśle związane z przygotowaniem do dorosłości (Dubas 2009).

Dodatkowo Piechnik-Borusowska (1998) podkreśla, że młodzież akademicką określają takie korelaty procesu jej funkcjonowania jak: „pozorna samodzielność («dorosłość») nieobciążona szerszymi obowiązkami i niezmuszająca do stabilizacji psychologia «wszechobecności studentów», względnie duża ruchliwość, obecność silnych autorytetów społecznych, swoista «otwartość» na nowe pomysły i propozycje społeczne, kulturowe i ideowe. Wszystko to tworzy elementy studenckiego etosu oraz wpływa na przebieg urzeczywistniających się w tym środowisku procesów społecznych”.

Młodzież studencką integruje nauka jako podstawowa aktywność okresu młodości. Nauka jako element kultury stanowi wartość, generuje inne wartości oraz prowadzi do rozwoju osób z nią związanych (Kostkiewicz 2007). Oprócz nauki studentów łączą wspólne nurty aktywności życiowej, sposoby spędzania wolnego czasu, wzory zachowania oraz korzystanie ze wspólnej przestrzeni społecznej (Trubiłowicz 2006). Młodzież akademicka tworzy wiele charakterystycznych zjawisk kulturowych, takich jak: formy językowe, aktywność kulturalna, a także odrębne w stosunku do innych grup społecznych, a wynikające ze statusu wykształcenia, aspiracje życiowe, zawodowe, rodzinne itp. Jest więc osobną kategorią socjologiczną, wnoszącą do życia społecznego wiele charakterystycznych dla siebie wartości, wzorów i norm zachowań (Pająk 2007).

Specyficzny charakter tej grupy społecznej charakteryzuje się także pewnym stopniem odrębności, kształtowanym przez swoiste wymogi adaptacji społecznej



w nowym akademickim środowisku, oraz coraz większą aktywnością związaną z włączaniem się do „dorosłego życia”. Czas studiów stanowi dla nich swego rodzaju etap przejściowy pomiędzy „beztroską” młodością a wymaganiami „dorosłego” życia (Pająk 2007). Często jednak uważa się, jak podkreśla Sawczuk (2000, s. 40-41), że:

„Młodzież przybywająca do uczelni jest już pod wieloma względami ukształtowana, wciąż pozostaje [jednak] w okresie intensywnego rozwoju, gdzie następuje wzrost wydolności funkcji warunkujących możliwości poznawcze jednostki. Konkretyzuje się także obraz własnej osoby, wzrasta tendencja do niezależności od czynników zewnętrznych, przy jednoczesnym wzroście samokontroli i samoregulacji zachowań. Pojawiają się tutaj dwie istotne tendencje. Pierwsza z nich dotyczy precyzowania własnych planów i aspiracji życiowych. Natomiast druga przejawia się w dążeniu do działań i czynów doniosłych, ulepszających, poprawiających otoczenie. Dlatego z jednej strony szkoła wyższa dla młodzieży rozpoczynającej studia nierzadko jest wartością samą w sobie, ale z drugiej powinna ona umożliwić realizację innych, indywidualnych czy społecznych, wysoko cenionych wartości”.

Wychowanie i samowychowanie w tym okresie oznacza dążenie do bycia dorosłym. Oznacza zatem podejmowanie i odpowiedzialne realizowanie zobowiązań wobec siebie i innych ludzi w wielu obszarach aktywności życiowej, zdolność uświadamiania sobie własnych potrzeb, wolę i możliwość brania odpowiedzialności za sposób ich zaspokajania (Miś 2000; Sękowska 2000), odpowiedzialność w świetle prawa za swoje uczynki, ale przede wszystkim gotowość do samodzielnego troszczenia się o siebie i swoje sprawy. Wczesny okres dorosłości (20.–30./35. rok życia) to czas uczenia się podejmowania samodzielnych decyzji, wyznaczania celów i ich realizacji zarówno w życiu osobistym, jak też zawodowym (Brzezińska 2005). Podstawowym celem młodości jest rozwój osobowości, charakteru i zdolności. Głównym zadaniem jest wejście w dorosłość jako niezależna i pewna siebie osoba, która odnalazła swoje miejsce w społeczeństwie i która potrafi realizować podjęte role, zarówno w życiu osobistym, jak też zawodowym, w odpowiedzialny sposób.

Warto jednak zwrócić uwagę, że przemiany społeczno-kulturowe spowodowały pewne zmiany w stylu życia i sytuacji rozwojowej młodzieży. Na tej podstawie wyróżniono nowy okres tzw. wschodzącej czy wyłaniającej się dorosłości (Wysocka 2013; Arnett 2014; Sladek 2016), do której można zaliczyć również młodzież studencką. Wschodząca dorosłość, traktowana jako nowa faza życia, ulokowana została rozwojowo między 18. a 25. rokiem życia (Arnett 2000) lub – jak uważa Bańka (2006a) – trwa nawet do 30.–35. roku życia. Różni się ona zasadniczo od adolescencji i wczesnej dorosłości, bowiem jest kategorią wykreowaną społecznie i kulturowo, przekładającą się na kształtowanie się osobowości ponowoczesnej (Szahaj 1995; Arnett 2000; Wysocka 2018). Wyróżnienie tego

okresu rozwoju wydaje się odzwierciedlać zachodzące zmiany w pojmowaniu samej dorosłości, gdzie cechami charakterystycznymi według Jeffrey J. Arnett jest: poszukiwanie własnej tożsamości, niestabilność, koncentracja na sobie, poczucie bycia pomiędzy dojrzewaniem a dorosłością oraz poczucie możliwości i optymizm (Arnett 2014; Arnett i in. 2014). Niektóre z wyróżnionych cech są typowe dla okresu dojrzewania (np. poszukiwanie tożsamości czy niestabilność), a inne dla okresu dorosłości (np. poczucie niezależności i wolności działania, poczucie możliwości i optymizm w podejmowanych działaniach) (Marianowska 2013; Śladek 2016; Smyła 2022). Proces wchodzenia w dorosłość wiąże się zatem z poszukiwaniem przez ludzi młodych subiektywnych kryteriów jej budowania. Mierzą się oni z zadaniami stojącymi przed nimi, eksperymentują z rolami, sprawdzają się w nich i na tej podstawie budują obraz siebie, a zarazem obraz dorosłości, który odpowiada ich doświadczeniom, ale również pragnieniom (Arnett 2014). Charakterystyka rozwoju w okresie wschodzącej dorosłości uwidacznia także wzrost znaczenia procesu autokreacji i związanej z nią konieczności wzięcia odpowiedzialności za kształt własnego życia i rozwoju.

---

---

## ROZDZIAŁ 2.

# DZIAŁALNOŚĆ AUTOKREACYJNA DOROSŁEJ MŁODZIEŻY

Autokreacja jest to proces nierozzerwalnie związany z ludzkim rozwojem. Wielu badaczy z zakresu filozofii, psychologii i pedagogiki podjęło próby wyjaśnienia tego zjawiska, ale jak dotąd nie udało się go jednoznacznie zdefiniować (Kozłowska 2010). Autokreacja jest procesem względnie samodzielnego i autonomicznego oddziaływania na własny osobisty oraz zawodowy rozwój. Jej rola wzrasta w okresie młodości, gdy człowiek staje się zdolny do samodzielnego podejmowania decyzji, kierowania własnym rozwojem i stawiania celów (Pietrasieński 1992; Górniok-Naglik, Wąsiński 2018). Proces budowania „samego siebie” można zauważyć w okresie wczesnej dorosłości, kiedy młodzi ludzie zaczynają w świadomy sposób budować własną tożsamość, podejmować autonomicznie decyzje odnośnie do różnorodnych form aktywności, ale jednocześnie zaczynają odczuwać odpowiedzialność za dokonywane wybory (Karkowska 2013). Jest to okres poszukiwania własnej drogi życiowej i zawodowej, czasami metodą prób i błędów.

Szczegółową analizę pojęcia „autokreacji” i pojęć z nim bliskich znaczeniowo przeprowadziła Matwijow (1994), umieszczając autokreację wśród innych działań człowieka związanych z samodzielną aktywnością edukacyjną (samokształtowaniem), samorealizacją, autoedukacją, samokształceniem i samowychowaniem (Alejziak 2008). W wyniku analizy różnych stanowisk autorka definiuje autokreację przez takie jej cechy jak urzeczywistnianie się osoby w człowieku, samodzielne planowanie i realizowanie własnego rozwoju według wybranej jakości czy wartości życia, rozwój własny sfery duchowości i twórczego moralnego działania zewnętrznego. Ujęcie to nawiązuje w dużym stopniu do ustaleń terminologicznych zaproponowanych przez Dudzikową (1985) w klasycznym dla pedagogicznych koncepcji pojęciu autokreacji.

Specyfika procesu autokreacji jest także zbieżna z wymaganiami stawianymi współczesnemu człowiekowi przez otaczającą rzeczywistość charakteryzującą się szybkimi zmianami, a nadążanie za nimi wymaga od młodych ludzi rozwijania poczucia podmiotowego sprawstwa i refleksyjnej postawy. Podmiotowość rozumiana jest jako zdolność do wolicjonalnego, intencjonalnego wyboru sposobów bycia w świecie. Człowiek staje się podmiotem, niezależnym bytem w momen-

cie, gdy zaczyna posługiwać się myśleniem abstrakcyjnym, kiedy – jak twierdzi Obuchowski (1995) – doświadcza potrzeby dystansu psychicznego i potrzeby sensu życia, kiedy jest w stanie świadomie oddzielać „ja” podmiotowe od przedmiotowego. Jednostka zdolna do autokreacji musi posiadać swoistą odporność, której warunkiem jest dojrzała struktura osobowości oraz jasny i czytelny obraz siebie samego, określane jako reprezentacja „ja” (Kuryś-Szyncel 2013).

Dla procesu autokreacji istotne znaczenie ma przejście z etapu nauki szkolnej do życia zawodowego, czyli z okresu od młodzieńczości do dorosłości. Wiąże się to z uzyskaniem ekonomicznej niezależności, założeniem domu, rozwojem osobowym, założeniem i utrzymaniem rodziny. Według Bańki (2006b) są to istotne problemy, jakie młodzież musi pokonać na tym etapie rozwoju. W perspektywie całościowej przejście od edukacji do życia zawodowego – niezależnie od etapu edukacji (na poziomie ponadpodstawowym czy wyższym) – jest rozumiane jako pierwsze i najważniejsze doświadczenie życiowe w ramach współzależności między uczeniem się a pracą zawodową.

Autokreacja (współformowanie się), jak podkreśla Pietrański (2008), oznacza proces samodzielnego oddziaływania na kształt własnego rozwoju i wiąże się z (samo)świadomością, zdolnością do autorefleksji, umiejętnością stawiania i realizowania celów w perspektywie krótko- i długoterminowej oraz budowania wokół nich własnej biografii. W powyższej koncepcji wyznacznikiem zaistnienia samokształtowania się jest dobrowolność podejmowanej aktywności. Tego typu działania mogą być intencjonalne, czyli świadome, celowe, zmierzające do osiągnięcia określonych zmian we własnej osobie. Ponadto autor zaliczył do autokreacji te działania, które – podejmowane przez człowieka – prowadzą do powstania różnego rodzaju zmian w sposób niezamierzony. Oznacza to, że **współtworzenie siebie** może mieć zarazem charakter intencjonalny, jak i nieintencjonalny. Przyjmując to założenie, można uznać, że autokreacja jest wszechobecna w życiu każdego człowieka. Świadomie podejmowane cele oraz związane z nimi zadania, które z góry są nastawione na **kształtowanie samego siebie**, stanowią mniej liczną grupę działań autokreacyjnych. Większość wyborów podejmowanych w toku codziennego życia odbywa się bez świadomości o ich efektach osobowotwórczych (Kozłowska 2010). Tak rozumiana autokreacja jest zjawiskiem codziennym i nieuniknionym (Pietrański 1992, 2008).

Psycholodzy i pedagodzy niejednokrotnie negują tak szerokie pojmowanie autokreacji, bowiem zdolność tworzenia wizji siebie i własnego życia oraz kreowania własnej biografii wymaga od ludzi młodych podjęcia decyzji edukacyjnych, wyboru drogi zawodowej, ale też przygotowania do ról rodzinnych i społecznych. Młodzież snuje też własne wizje przyszłości, projektując w nich swoje nadzieje, oczekiwania oraz wizje siebie, co wyjątkowo widoczne jest w okresie dorosłości. Wraz ze zdobywanym doświadczeniem życiowym czło-

wiek dorosły zaczyna bowiem dostrzegać coraz większy związek między planami a efektami oraz pomiędzy podejmowaną aktywnością a kształtem własnej biografii (Pawlak 2009).

Schulz (1989) zaliczył zatem do autokreacji tylko te działania, które są zamierzone i z założenia nastawione na twórcze przekształcanie samego siebie. Według niego kształtowanie samego siebie jest procesem twórczym, w którym „podmiotem działań twórczych, jak i ich autentycznym twórcy i produktem” jest jednostka. Tak rozumiane współformowanie siebie może przejawiać się w dwóch wymiarach. Pierwszy – profesjonalny – dotyczy funkcjonowania jednostki w roli zawodowej, gdzie do działań podejmowanych w tym wymiarze autor zaliczył: samokształcenie, dokształcanie i doskonalenie, działania nowatorskie oraz poszukiwanie nowych obszarów aktywności zawodowej. Drugi – osobisty – realizowany jest przez poszukiwanie samowiedzy, samookreślenie się, budowanie ideału własnej osoby, wybór celów i wartości życiowych, urzeczywistnianie programu rozwoju osobowego (Schulz 1989, 1994). Wszelkie działania podejmowane przez jednostkę w celu dokonania zmian w samym sobie lub pokierowania swymi losami w określonym kierunku wynikają z wewnętrznej potrzeby podmiotu, zwanej „imperatywem wewnętrznym”. Nie można zapomnieć, że człowiek jako istota żyjąca w społeczeństwie podlega jego wpływom. Oddziaływanie otoczenia oraz działanie kontroli społecznej determinują obszar zmian, jakie jednostka pragnie wprowadzić w samym sobie i swoim życiu (Schulz 1990).

Podobne stanowisko zaprezentowała Pawlak (2009), według której autokreacja to „każdy sposób kreowania siebie, w zakresie jednego, kilku lub wszystkich elementów składających się na kształt jednostki”. Autorka wyróżniła obszary kształtowania samego siebie, które wpływają na zmiany w osobowości jednostki, takie jak rozwój intelektu, rozwój ciała, rozwój relacji z innymi ludźmi oraz wprowadzanie zmian w najbliższym otoczeniu. Jednak aby uznać wszystkie tego typu działania za przejawy autokreacji, muszą one spełnić podstawowy warunek – dokonanie przekształceń w jednostce musi być celowe, przy czym podejmowane działania nie muszą odnosić bezpośredniego skutku, powinny być jednak zaplanowane (Pawlak 2009).

## **2.1. Znaczenie działań autokreacyjnych studentów dla realizacji zadań rozwojowych**

Działalność autokreacyjna, zwłaszcza dla młodzieży akademickiej, staje się jednym z kluczowych zadań rozwojowych. Studenci podejmują wiele wyborów dotyczących codziennych aktywności, które wpływają na przebieg ich obecnego życia,

ale przede wszystkim wyznaczają kształt ich przyszłości, zarówno tej bliższej, jak również odległej. Współczesny człowiek funkcjonujący w gospodarce opartej na wiedzy, gdzie coraz większego znaczenia nabiera potencjał kapitału ludzkiego, co podkreślają Kopycińska (red.) (2007), Panek (red.) (2007), Walczak (2007), Cichy (2008), Piech (2009), Skrzypek i Sokół (red.) (2009), jest poniekąd zmuszony do ciągłego rozwoju i doskonalenia siebie, polegającego na dostosowywaniu się do szybko zachodzących zmian w otaczającym świecie, do ciągłych wyborów związanych z kreowaniem własnej osobowości, tożsamości oraz biografii (Kłos 2011). Przede wszystkim dotyczy to ludzi młodych, od których oczekuje się ciągłej gotowości do zmian, co wymusza rozwój w różnych sferach osobowości, zgodnie z oczekiwaniami społecznymi, zwłaszcza zaś rynku pracy, gdzie dużego znaczenia nabiera potencjał kapitału ludzkiego, obejmujący kwalifikacje, wiedzę, doświadczenie, umiejętności i kompetencje. Kapitał ten może (a nawet musi) być powiększany przez inwestowanie w siebie, aby spełniać oczekiwania i potrzeby rynku pracy oraz oczekiwania otoczenia społecznego, w którym żyje i funkcjonuje jednostka (Płowiec 2008). Należy jednak zauważyć, że w obecnych czasach realizacja zadań rozwojowych ma w znacznym zakresie charakter zindywidualizowany, co rodzi pytanie o subiektywny sposób rozumienia i realizacji procesu autokreacji.

Jak podkreślono powyżej, w szerokim znaczeniu, działania autokreacyjne dotyczą trzech wzajemnie dopełniających się wymiarów rozwoju człowieka: fizycznego, psychicznego i społecznego. Szczegółowa analiza treści poszczególnych kategorii działań pozwala ukazać wiele ich odniesień do zadań rozwojowych przypisywanych ludziom dorosłym na etapie wkraczania w dorosłość (Pawlak 2009; Śladek 2016).

1. W obszarze **rozwoju fizycznego** działania dotyczą przede wszystkim kształtowania *Ja* cielesnego przez dbanie o wygląd, sprawność oraz fizyczną przyjemność. Jest to: podejmowanie różnych rodzajów aktywności fizycznej, które służą przede wszystkim dbaniu o kondycję, wygląd i samopoczucie; zabiegi pielęgnacyjne (służące kreowaniu wyglądu i dbaniu o samopoczucie); sposoby odżywiania się; profilaktyka zdrowia (służąca dbaniu o zdrowie rozumiane somatycznie); podejmowanie lub unikanie ryzykownych zachowań zdrowotnych, takich jak: sporty ekstremalne, ryzykowne zachowania seksualne oraz stosowanie różnego typu używek.
2. W obszarze **rozwoju psychicznego** działania autokreacyjne dotyczą uczenia się i nabywania doświadczeń wpływających na kształtowanie obrazu siebie oraz możliwości na przyszłość. Wśród tych kategorii można wskazać **edukację formalną** oraz **edukację nieformalną i pozaformalną**, w tym różnego rodzaju kursy, szkolenia i warsztaty, pozwalające zdobyć kompetencje wymagane na rynku pracy. Obok nich sytuacje umożliwiające poznawanie siebie, zdobywanie nowych doświadczeń, nawiązywanie kontaktów czy

rozwój własnych zainteresowań, a także przygotowanie i start zawodowy, obejmujące staże, praktyki, doświadczenia poszukiwania pracy, nawiązywanie kontaktów przydatnych przy poszukiwaniu pracy oraz pracę dorywczą i rozwijanie kompetencji osobistych (np. samoświadomości, samodoskonalenia oraz wzrostu motywacji).

W opisanych powyżej kategoriach działań autokreacyjnych w obszarze rozwoju psychicznego można dostrzec dwa wymiary wyjątkowo istotne dla badanych studentów. Z jednej strony przygotowanie do realizacji zadań zawodowych i społecznych przez zwiększanie zakresu swoich kompetencji, a z drugiej – rozwój osobisty związany z poszerzaniem samoświadomości, samodoskonaleniem czy dbaniem o dobrostan psychiczny oraz rozwijaniem swoich kompetencji poznawczych, a dzięki temu zwiększaniem zakresu rozumienia siebie i świata. W tym obszarze autokreacji również widać rodzaj pewnej zależności, wynikającej w tym przypadku z próby jednoczesnego pogodzenia oczekiwań społecznych (dotyczących przede wszystkim kontynuacji edukacji, przyszłych ról zawodowych i społecznych) z własnymi pragnieniami i potrzebami oraz wizją własnej przyszłości (Arnett i in. 2014; Pauluk 2015; Sladek 2016).

3. W obszarze **rozwaju społecznego** wyróżnione kategorie działań autokreacyjnych studentów wiążą się z budowaniem relacji interpersonalnych, gdzie dominuje (Matczak 1996; Sladek 2016): budowanie bliskich relacji społecznych, zawieranie nowych znajomości (np. spotkania z ciekawymi ludźmi, kontakty w celu znalezienia pracy), podejmowanie aktywności społecznej (np. wolontariat lub działalność w organizacjach studenckich). Mechanizm stawiania przed sobą i realizacji zadań życiowych (w tym zawodowych) wymaga od jednostki dokonania wyboru takiego biegu życia, który „najbardziej odpowiadałby zarówno jej systemowi wartości, jak też jej własnym możliwościom” (Muszyński 2002; Kuryś-Szyncel 2013). Dokonując wyboru, jednostka często „waży” i konfrontuje ze sobą tzw. zadania rozwojowe, obarczone społecznym imperatywem, z zadaniami życiowymi, wynikającymi z intencjonalnej motywacji jednostki (Kuryś 2007). Mechanizm ten pozostaje w ścisłym związku z podejmowaniem i realizacją rozmaitych ról (także zawodowych), które wynikają z bardziej lub mniej intencjonalnych wyborów jednostki, np. podjęcia pracy czy założenia rodziny. Role wyznaczają z kolei tzw. czas społeczny i stymulują do zdobywania nowych kompetencji o charakterze społecznym (Oleś 2011; Alejziak 2020a, 2020b). Poszukiwanie, wybór i adaptacja wzorów osobowych mają niebagatelne znaczenie dla rozwoju moralnego, zwłaszcza na poziomie moralności pokonwencjonalnej. W ten sposób omawiany mechanizm staje się stymulatorem rozwoju mądrości życiowej (Trempeła, Czyżowska 2002).

Opisane w trzech wymiarach rozwoju kategorie działań autokreacyjnych odnoszą się do podstawowych zadań rozwojowych przypisanych okresowi dojrzewania oraz wczesnej dorosłości, scharakteryzowanych m.in. przez Havighursta, Eriksona czy Levinsona (Miś 2000; Sękowska 2000; Dubas 2009), ujawniają też cechy charakterystyczne dla opisanego przez Arnetta okresu wschodzącej dorosłości (Marianowska 2013; Arnett 2014; Arnett i in. 2014).

Mechanizm autokreacji zakłada, że człowiek jest kreatorem siebie samego. Kreacja autonomicznego „ja” dokonuje się w procesie konfrontowania obrazu siebie samego z doświadczeniami życiowymi, własną aktywnością, komunikacjami otoczenia oraz osobistymi obserwacjami siebie samego (Muszyński 2002). Mechanizm ten wymaga wysoko zaawansowanej kompetencji abstrakcyjnego myślenia, niezbędnego w wyodrębnianiu struktury *Ja* podmiotowego (intencjonalnego) i *Ja* przedmiotowego (Obuchowski 1995). Autokreacja jest tym mechanizmem, który w najwyższym stopniu staje się stymulatorem zmian zarówno w sferze poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej, jak i społecznej (Kuryś-Szyncel 2013). Jak uważa Pietrański (2008), jednostka współtworzy własną drogę życiową dzięki istnieniu zachowań autonomicznych. To oznacza, że wywiera wpływ na własny rozwój za pomocą niewymuszonych (lub wymuszonych tylko częściowo) przez środowisko działań, a więc za pomocą względnie autonomicznych decyzji (Pietrański 1988), którym autor przypisuje dużą wagę. Aby jednak było to możliwe, człowiek musi poznać samego siebie (własne potrzeby, pragnienia), dokonać adekwatnej samooceny i autoidentyfikacji.

## **2.2. Konstruowanie tożsamości oraz autoidentyfikacja w procesie autokreacji**

Celem autoidentyfikacji jest samopoznanie, samowyjaśnianie i samorozumienie, czyli zrozumienie koncepcji siebie oraz samooceny (Pawlak 2009). Proces poznawania siebie rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie i w miarę dorastania staje się coraz bardziej doskonalszy. Przyjmuje postać samoopisów, z czasem pokazując nie tylko własności i cechy pozytywne, ale również negatywne (Niedźwieńska, Neckar 2009). Samowiedza przechodzi znaczącą przemianę w okresie dorastania, kiedy sądy szczegółowe podporządkowują się sądom ogólnym i samowiedza staje się hierarchicznie uporządkowana. Rezultat samopoznania, czyli koncepcja siebie, decyduje o sposobie autokreacji, ujawniając, w jaki sposób dana osoba określa się na podstawie wartości czy potrzeb. Częścią takiej koncepcji siebie są także plany i marzenia, jakie jednostka chciałaby zrealizować w przyszłości. Obraz siebie, jako istotny czynnik autokreacji, czyli zbiór sądów opiso-



wych i wartościujących dotyczących własnej osoby, pełni funkcję nadrzędnego regulatora zachowania człowieka (Pawlak 2009; Myszka 2013; Jančina, Kubicka 2014). Regulacyjna rola obrazu „ja” sprowadza się zasadniczo do różnych zmian samopercepcji i samooceny w celu utrzymania równowagi z otoczeniem społecznym i równowagi wewnątrz osobowości, a więc zachowania własnej tożsamości (Wrona-Polańska 1996). Reykowski (1980) za decydujące czynniki wpływające na formowanie obrazu siebie uznaje doświadczenia jednostki, w których poznaje ona swoje możliwości działania oraz w wyniku których osiąga określoną pozycję w grupie społecznej. Coraz większą rolę w procesach autoidentyfikacji odgrywają elementy treściowe. Aktywne samopoznanie i samoobserwacja włączają niewyartykułowane obszary doświadczania siebie w system samowiedzy jednostki, czego efektem jest stała reorganizacja i rozbudowa tożsamości (por. Zaborowski 1989; Oleś 2008). Jarymowicz (1989) tożsamość definiuje jako „posiadaną przez podmiot wizję własnej osoby, wizję tego, co najważniejsze dla autocharakterystyki, najbardziej specyficzne”. Szymański (2013, s. 195) z kolei podkreśla, że:

„Tożsamość to konstruowane w ciągu życia, w wyniku ustawicznie dokonywanych samoobserwacji i autoocen oraz opinii zewnętrznych, przekonanie «kim jestem», będące konsekwencją wielorakich wyborów życiowych, odgrywanych ról społecznych, powodzeń i niepowodzeń, podejmowanych działań”.

Według Brzezińskiej (2006) treściowa zawartość tożsamości to indywidualne przekonania, zainteresowania, potrzeby, motywy, wartości, sposób myślenia, kryteria oceny oraz znalezienie odpowiedzi na główne pytanie tożsamościowe kim jestem? Wyznacza stałość podmiotu i spójność jego zachowań w różnorodnych sytuacjach. Osiągnięta tożsamość umożliwia jednostce utrzymanie poczucia własnej wartości, jak też uzyskanie akceptacji ze strony otoczenia społecznego (Pilarska 2012).

Choć poglądy różnych autorów na kwestie tego, czym jest tożsamość, różnią się od siebie, większość z nich jest zgodna co do tego, że poznawczą bazą tożsamości stanowi „ja” jednostki (np. James 1950; Mandrosz-Wróblewska 1988; Grzelak, Jarymowicz 2002; Erikson 2004; Pilarska 2012), czyli jak twierdzi Marcia (1980): „wewnętrzna, stworzona przez człowieka, dynamiczna organizacja popędów, zdolności, przekonań i indywidualnego doświadczenia”. Służy ona z jednej strony określeniu miejsca jednostki w świecie społecznym pośród innych ludzi, a z drugiej daje jej poczucie osobistej niepowtarzalności i wyjątkowości (Brzezińska 2006).

Tworzenie tożsamości w ujęciu teorii Giddensa (2006, 2010) wymaga zarówno aktywności własnej podmiotu, jak i modelującego działania różnych grup, instytucji i organizacji, realizujących program nabywania przez jednostkę społecznych i kulturowych standardów i kreowania pożądanego wzoru tożsamości

i osobowości. Umiejscowione w czasie i przestrzeni praktyki społeczne traktowane powinny być zdaniem badacza jako podstawa konstytuowania się zarówno przedmiotu, jak i podmiotu (Wróblewska 2011; Karkowska 2013). Do powyższego stanowiska przychyła się także Szymański (2019, s. 53), twierdząc, że:

„współczesność ustanawia bowiem jednostkę nie tylko podmiotem konstruującym tożsamość na zasadzie wyboru spośród dostępnych alternatyw odniesień tożsamościowych, ale przede wszystkim jej kreatorem. Szczególne znaczenie ma tutaj posiadanie koncepcji własnego ja, które jest potężną siłą motywacyjną w ludzkich interakcjach, nadaje zachowaniom jednostek kierunek oraz strukturę ułatwiającą konsekwentne kierowanie własnym postępowaniem, podejmowanie pracy nad sobą oraz osiąganie zamierzonych efektów. Człowiek jest bowiem osobą świadomą i aktywną, a poprzez własny sposób odzwierciedlania świata i swoją aktywność przyczynia się do kształtowania własnej tożsamości. Jednakże w społeczeństwie nowoczesnym zmiany tożsamościowe wymagają od jednostki dociekania i pracy w ramach refleksyjnego procesu, w którym przemiana osobista przeplata się ze społeczną”.

W kontekście efektywnego kształtowania i zarządzania swoim życiem jednostki muszą ukształtować stabilną strukturę tożsamości, stanowiącą ramy odniesienia przy podejmowaniu decyzji (i ponoszeniu za nie odpowiedzialności), rozwiązywaniu problemów, interpretowaniu doświadczeń, oraz informacji, umożliwiającą utrzymanie poczucia ciągłości swojego „ja” w czasie i przestrzeni (Berzonsky i in. 2011; Cybal-Michalska 2013b). Marcia (2002) zwraca uwagę, że formowanie się tożsamości jest procesem silnie osadzonym w kontekście społecznym i kulturowym. Tożsamość współczesna jest w coraz mniejszym stopniu z góry nadana, natomiast w coraz większym stopniu staje się przedmiotem wyboru przez konstruowanie, negocjowanie i dopasowywanie do zmieniającego się otoczenia.

Duże znaczenie intelektu we współczesnych czasach powoduje, że jednostka, będąc podmiotem własnego działania, staje się kreatorem własnej biografii. Znaczenie uzyskują wiedza i wykształcenie, umiejętność podejmowania różnorodnych wyborów, pracowitość i wytrwałe dążenie do celu, a także racjonalne kierowanie własnym życiem. Konstruowanie tożsamości w świecie ponowoczesnym, jak zauważa Bauman (1998), staje się przede wszystkim indywidualnym zadaniem jednostki (Wróblewska 2011). Szczególnie ludzie młodzi mają trudne zadanie z „wymyśleniem siebie”, „projektowaniem własnego życia”, jego „urządzeniem”. Dokonują tego bez możliwości powielania tego, co czynili starsi, nie mają bowiem sprawdzonych przez dziesięciolecia wzorów i rozwiązań (Szymański 2016, 2021). Nie bardzo też mogą powtarzać wybory rówieśników, skoro każda osoba ma własne warunki, dyspozycje i możliwości, inne zainteresowania i uzdolnienia, osobiste preferencje, upodobania i wartości. Dlatego każda tożsamość we współczesnym świecie nie jest dowolną, przypadkową i zmieniającą się składanką dowolnych składników, ale zawiera składniki wybierane celowo

i układane świadomie, które Melosik (2016) nazywa rdzeniem tożsamości. Jest to względnie stała część, która trwa przez całe życie, ale zależna jest od konkretnego człowieka i jego biografii.

W procesie rozwoju jednostki konstruowanie własnej tożsamości oraz odpowiedzi na pytanie „kim jestem” oraz „kim pragnę być? (Cybal-Michalska 2006, 2012d) dotyczy także bardzo ważnego obszaru, jakim jest **sfera rozwoju zawodowego**. Dlatego Cybal-Michalska (2013, s. 231) uważa, że:

„W sytuacji odczuwalnego zorganizowania życia społecznego wokół wielości i różnorodności alternatyw (jest to odczucie nie tylko obserwowane, lecz także doświadczane) stawia się przed młodzieżą zadanie określenia, jakie są jej relacje z tym światem, co nie pozostaje bez znaczenia dla jakości planowania i zarządzania karierą oraz modyfikowania jej zindywidualizowanych ścieżek. To swoista eksploracja wewnętrzna i element poszukiwania odpowiedzi na pytanie: «Czy i na ile jestem podmiotem perspektywnych zmian?». Doniosłość i dynamika zmian implikują zmiany w tożsamościowych aspektach życia społecznego, w jakich człowiek poszukuje i dookreśla siebie. Dla partycypującej w chybotliwej rzeczywistości młodzieży, będącej w okresie podwójnej tranzycji: z młodości do dorosłości oraz edukacji na poziomie akademickim na rynek pracy, odpowiedzi na pytanie «Kim się staję?» nabierają szczególnego znaczenia, ale i okazują się w «wielości światów» coraz trudniejszymi do sprecyzowania”.

Świadomość tego, że zaplanowanie własnej kariery może wywrzeć znaczący wpływ na losy jednostki i jej umiejscowienie w strukturze społecznej jest niezwykle istotna. Samoświadomość takiej postawy powoduje, że młodzież bardzo wcześnie rozpoczyna refleksję dotyczącą planowania i budowania własnej przyszłości zawodowej (Myszka 2013). Ponowoczesna konfiguracja społeczna, w której poszukiwanie tożsamości stało się elastycznym punktem odniesienia, otwiera przed jednostką wiele nowych możliwości kreowania własnej kariery w biegu życia. Dostrzeżenie, że kariery ewoluują i niejako „wyłaniają się” z podmiotowych doświadczeń, jak zauważa Cybal-Michalska (2016b), jest osiągnięciem czasów współczesnych. Zwraca także uwagę, że proces rozwoju zawodowego polega na kształtowaniu i urzeczywistnianiu zawodowego obrazu siebie jako wynik wzajemnych oddziaływań odziedziczonych zdolności, budowy fizycznej, innych cech oraz oddziaływania środowiska. Planowanie rozwoju zawodowego we współczesnym dynamicznym świecie wymusza aktywne planowanie, kierowanie i zarządzanie karierą, zwłaszcza wśród młodzieży i osób w okresie wczesnej dorosłości. Konstrukcja kariery koncentruje się na całościowym rozwoju jednostki, jest procesem krystalizowania się tożsamości jednostki w relacji nie tylko do świata pracy, lecz także człowieka w świecie i odwrotnie. Zmiany dokonujące się w czasie cyklu życia zawodowego wiążą się z nabywaniem dojrzałości zawodowej, co w przypadku młodzieży stanowi centralny proces w rozwoju kariery, kształtując jej drogę aktywności zawodowej. Autorka wyjaśnia, że (Ibidem, s. 75):

„O poziomie dojrzałości do kariery świadczy gotowość do podejmowania wyborów edukacyjno-zawodowych. Jednostka, aby podejmować decyzje w tym zakresie, powinna wejść w dialog z samym sobą, odpowiadając sobie na pytania: Co lubię robić? Jakie są moje umiejętności, zdolności, kompetencje, zainteresowania, doświadczenie? Powinna także przeanalizować dynamikę rynku pracy i dokonać oceny możliwości realizacji własnych celów, a następnie zdecydować o właściwym wyborze i zaplanować działania w celu realizacji upragnionego «obrazu własnej kariery».

Miarą «dojrzałości do kariery» jest stopień gotowości podmiotu do podejmowania decyzji związanych z karierą. Zaznaczyć należy, że chociaż zawodowa koncepcja samego siebie od momentu wejścia podmiotu w okres późniejszej adolescencji staje się coraz stabilniejsza, co łączy się z pewną ciągłością w wyborze i przystosowaniu, to jednak autoidentyfikacje i preferencje zawodowe zmieniają się z czasem i z doświadczeniem, tak jak zmieniają się sytuacje, w których jednostka żyje i pracuje”.

Podsumowując powyższe rozważania, można zauważyć, że młodzi ludzie wkraczający dopiero w swoje dorosłe życie oraz na rynek pracy w dobie ponowoczesności znajdują się w wyjątkowo trudnej sytuacji. Jak pisze Szymański (2021), funkcjonowanie jednostki w permanentnie zmieniającym się świecie wywołuje niepewność co do słuszności wyboru jednego z możliwych rozwiązań, a często brak możliwości odwrotu i dokonywania korekt. Z tego powodu czyni egzystencję człowieka, zwłaszcza w okresie młodości, swoistą grą o utrzymanie się na powierzchni, zachowanie własnego „ja” i utrzymanie drogi do wybranych celów. Towarzyszy temu narastająca odpowiedzialność za swoje decyzje oraz własny los.

### **2.2.1. Koncepcja siebie**

Człowiek jako autor swojej biografii i twórca tożsamości nie jest niczym zdeterminowany, może decydować o swych dążeniach, celach i wartościach, nie pozostając dziś tym samym, czym był wczoraj, ani nie będąc tym, czym będzie jutro. W tym procesie jednostka nie tylko reinterpretuje przeszłość, ale też wybiera pewną wizję przyszłości, a dana jej wolność i dystans do siebie zmuszają do wyborów, do przyjęcia jakiejś koncepcji siebie (Karkowska 2013). Własne narracje i autocharakterystyka, pozwalające definiować siebie oraz dokonywanie wyborów, są podstawą do konstruowania samego siebie (Łukasik 2016). Zatem podstawowym obszarem tożsamości oraz przedmiotem autoidentyfikacji jest to, co jednostka postrzega jako „ja”: ciało, wygląd, możliwości intelektualne i poznawcze, sferę emocjonalną itd., czyli wszystko to, co buduje pojęcie siebie, a więc m.in. koncepcję siebie (Wojciszke 2002; Oleś 2003; Jankowski 2006) i samoocenę, czyli ewaluatywny składnik rozbudowanej struktury „ja”. Reykowski (1970) definiuje to jako ocenę samego siebie (własnej osoby) i swoich możliwości, która powstaje

przez uogólnienie ocen siebie w różnych sferach. Wojciszke (2003) natomiast rozumie samoocenę jako afektywną reakcję w stosunku do własnego „ja”.

Pojęcie siebie to potocznie rozumiana samowiedza oraz wszystkie informacje o sobie, które dana jednostka zdobyła w ciągu życia. Koncepcję siebie budują własne cechy, umiejętności, zdolności czy predyspozycje, które są przedmiotem świadomej refleksji. Mogą one dotyczyć zarówno przeszłości, teraźniejszości, przyszłości, czyli tego, kim jednostka chciałaby być, kim jest lub kim mogłaby być (Markus, Wurf 1987). Można wyróżnić przynajmniej trzy kategorie (Hall i in. 2004; Bąk 2009): „ja aktualne”, „ja idealne”, „ja powinnościowe”, a każda z tych kategorii może być dodatkowo oceniana z dwóch perspektyw: własnej i znaczących innych (Higgins 1987). Zdaniem Marcus jednostka posiada również wiele reprezentacji poznawczych „możliwych ja”. Są to zarówno przekonania dotyczące przeszłości (kim mógłbym być kiedyś), jak i przyszłości, czyli plany, jak i marzenia dotyczące najróżniejszych dziedzin życia. „Kim chcę być?” w pewnym sensie jest związane z płaszczyzną „ja idealnego” – wszystkich wyobrażeń dotyczących jednostki zarówno w sytuacji obecnej, jak i jej przyszłego oblicza. Sfera ta często przybiera postać nierealną lub trudną do osiągnięcia. Kategoria „ja idealnego” została wprowadzona przez Karen Horney (2001). Zakładała ona, że wyidealizowany obraz siebie tworzy się bez udziału świadomości, a proces taki stanowi następstwo niezaspokojonych potrzeb. W swoich wyobrażeniach jednostka prezentuje osobę doskonałą, w wyniku czego uzyskuje „poczucie własnego znaczenia i wyższości nad innymi”. Natomiast pytanie: „Kim mogę być?” wiąże się z obszarem „ja realnego”, które uwzględnia aktualny stan człowieka oraz warunki, w których się znajduje, aby wykreować swój obraz w przyszłości, oparty na zracjonalizowanych aspiracjach (Myszka 2013).

Aspekt złożoności „ja” wyraża się w tym, że w ramach podejścia poznawczego opisuje się wiele różnych szczegółowych elementów w strukturze „ja”. Podstawowa linia podziału przebiega między tymi aspektami „ja”, które są postrzegane jako realne i już zaktualizowane, a tymi, które tworzą przestrzeń pewnych możliwości i potencjalności. Pierwszy aspekt, określany jako „ja” realne (*actual self, current self*), jest zbiorem przekonań będących odpowiedzią na pytanie „Jaki jestem?” i tworzy strukturę określaną tradycyjnie jako koncepcja siebie, która sama w sobie składa się z pewnych subsystemów i elementów niższego rzędu (por. np. koncepcja złożoności „ja” według Linville (1987)). Drugi aspekt został opisany przez Nurius (1986) i Markus, Wurf (1987) za pomocą pojęcia tzw. ja możliwych (*possible selves*). Jest to szeroka kategoria tych elementów samowiedzy, które odnoszą się do różnych wyobrażonych, potencjalnych wizji „ja”, które z różnym stopniem prawdopodobieństwa mogą być zrealizowane. Kategoria ta obejmuje zarówno pożądaną, jak i niepożądaną wizję własnej osoby, odnosi się najczęściej do wyobrażeń o tym, jakie „ja” może być w przyszłości, choć bazuje

zwykle na przeszłych doświadczeniach, zwłaszcza o charakterze interpersonalnym. Koncepcja „ja możliwych” Nurius (1986) i Markus, Wurf (1987) rysuje ogólne ramy tworzenia bardziej szczegółowych rozróżnień w strukturze „ja”. Jednym z ważniejszych aspektów „ja możliwych” są tzw. standardy ja, które wyznaczają kierunek i cele działań i pełnią ważną funkcję w procesach samooceny i samoregulacji (Hoyle, Sherrill 2006). W literaturze psychologicznej od dawna mówi się o „ja idealnym”, natomiast na gruncie współczesnej psychologii poznawczej można znaleźć propozycje bardziej szczegółowych rozróżnień w obszarze standardów „ja”. Podstawowe znaczenie ma tu wprowadzone przez Higginsa (1987) odróżnienie „ja idealnego” od „ja powinnościowego”. Różnica między nimi polega na tym, że „ja idealne” (*the ideal self*) jest reprezentacją poznawczą takiego „ja”, jakim osoba chciałaby się stać, i jako takie wiąże się z nadziejami, życzeniami i aspiracjami odnośnie do własnej osoby. W odróżnieniu od tego treścią „ja powinnościowego” (*the ought self*) są reprezentacje takiego „ja”, jakim osoba być powinna, w tym sensie, że wiąże się to z jej poczuciem obowiązku, zobligowania i odpowiedzialności (por. Bąk 2002, 2009).

Koncepcja siebie, niezależnie od tego, czy jest trafna, czy nie, ma decydujące znaczenie zarówno w procesie autoidentyfikacji, jak i autokreacji, ponieważ jest ona nie tylko uwarunkowana całym zasobem doświadczeń danej osoby, ale również wpływa na treść i sposób przyswajania kolejnych informacji o sobie samym, stanowiąc pewną matrycę, która może selekcjonować napływające informacje i odrzucać niezgodne z dotychczasowymi przekonaniem jednostki o sobie (Pawlak 2009).

### **2.2.2. Samoocena jako aspekt wartościujący (oceniający) obrazu „ja”**

Kolejnym wymiarem pojęcia siebie, stanowiącym przedmiot autoidentyfikacji, jest samoocena. Należy ona do elementów wartościujących obrazu „ja”, łącznie z samoakceptacją oraz poczuciem własnej wartości. Samoocena stanowi zbiór opinii i ocen dotyczących różnych aspektów własnej osoby, powstałych w wyniku oceniania siebie z punktu widzenia pewnych standardów i wymagań. Samoocena człowieka formułuje się w trakcie realizacji różnych celów życiowych przez porównanie własnych możliwości z systemem własnych standardów reprezentowanych przez „ja idealne” lub przez porównanie ich z osiągnięciami innych ludzi. W tym znaczeniu można mówić o subiektywnym i obiektywnym standardzie samooceny (Zaborowski 1967; Tyszkowa 1972; Brzezińska 1973; Reykowski 1976).

Rozpoznanie własnych przekonań o swojej wartości pozwala jednostce na wyjaśnienie i zrozumienie niektórych swoich zachowań oraz na sformułowanie pytań, które do tej pory trudno było skonkretyzować, dotyczących przesłanek,

które zdecydowały o takiej, a nie innej ocenie siebie. Poznanie własnej reakcji na swoją samoocenę umożliwia zidentyfikowanie kolejnych przestrzeni własnego funkcjonowania, które można poznać i zrozumieć w procesie autoidentyfikacji.

Szczególną rolę w regulacji zachowania odgrywa poziom samoakceptacji. Większość badań nad tym problemem wywodzi się ze szkoły Rogersa, której twórcy podkreślali istotną rolę samoakceptacji, a także akceptacji innych w celu prawidłowego funkcjonowania i rozwoju osobowości. O poziomie samoakceptacji decyduje porównanie własnych osiągnięć ze stawianymi sobie wymaganiami, a więc porównanie dwóch aspektów „ja” – realnego i idealnego. Wysoki poziom samoakceptacji umożliwia wykorzystanie w pełni swoich możliwości, a także pozwala uświadomić sobie pewne braki, niekompetencje i skorygować je pod wpływem krytyki innych. Centralne znaczenie dla obrazu samego siebie ma poczucie własnej wartości, rozumiane jako wartościowanie samego siebie w ramach swojej indywidualnej hierarchii wartości oraz na tle innych ludzi (Brzezińska 1973; Reykowski 1976; Maruszyński 1977). Wysoka samoocena ma dla człowieka ogromne znaczenie. Umożliwia bowiem stawianie sobie ambitnych celów i podejmowanie trudnych zadań, a dzięki autoafirmacji, jak zauważa Steele (1988), pozwala również dobrze radzić sobie z porażkami.

Według Niebrzydowskiego (1976) jednostka, u której poziom integracji „ja” został zahamowany na etapie bezkrytycznego myślenia o swoim zachowaniu oraz nieadekwatnego samozadowolenia, może przyczynić się do powstania tzw. samooceny zawyżonej. Brak krytycznej oceny swoich zdolności, umiejętności oraz innych cech znaczących może doprowadzić do problemów społecznych oraz zaburzenia samowychowania, co przejawiać się będzie brakiem pracy nad sobą. Natomiast w sytuacji zatrzymania się przez jednostkę na etapie kryzysu integracji spostrzegania własnego „ja” może dojść do wykształcenia się tzw. samooceny zaniżonej. Ów stan przejawia się brakiem zadowolenia z siebie, brakiem uznania i szacunku do własnej osoby oraz niewielką wiarą we własne możliwości. W konsekwencji taka percepcja własnej osoby wywołuje u człowieka lęk, niepokój, a nawet autoagresję. Osoby z wysoką samooceną – w przeciwieństwie do jednostek z niskim poczuciem własnej wartości, znajdujących się niejako na przeciwnym krańcu kontinuum – mają bardziej spójną i rozbudowaną samowiedzę, większą pewność sądów na swój temat, a ich samoocena cechuje się większą stabilnością (Baumgardner 1990). Ludzie z wysoką samooceną przejawiają także więcej działań prozdrowotnych i prowadzą zdrowszy tryb życia (Krakowiak, Łukaszewska 2015). Osoby z niską samooceną wykazują większą wrażliwość na wpływ codziennych zdarzeń oraz silniejszą tendencję do emocjonalnego reagowania na bodźce, a także zdecydowanie bardziej pesymistycznie zapatrują się na swoją przyszłość oraz częściej odczuwają u siebie emocje negatywne, lęk i depresję (McFarlin, Blascovich 1981; Neiss i in. 2002). Dla procesu wychowania

ważne jest kształtowanie u jednostki samooceny autentycznej i adekwatnej, odnoszącej się do jej realnego funkcjonowania wobec podejmowanych aktywności, sukcesów czy porażek. Istotne zdaje się tu rozwijanie umiejętności oceny siebie, wglądu we własne poczynania oraz niwelowanie różnicy pomiędzy „ja” realnym i idealnym, co w efekcie zmniejsza ryzyko podejmowania działań obronnych, mających za zadanie utrzymanie pozytywnego obrazu siebie za wszelką cenę (Krakowiak, Łukaszewska 2015).

### **2.2.3. Cele i wartości oraz ich znaczenie dla autoidentyfikacji**

Przedmiotem autoidentyfikacji jest również aksjologiczny wymiar funkcjonowania człowieka, a więc jego nakierowanie na wartości, sposób ich rozpoznawania i wyboru. Wartości zwrotnie wpływają na przebieg autoidentyfikacji i tworzenie się tożsamości. Wybranie ich, jak pisze Erikson (1980), pozwala na pozytywne zakończenie moratorium (Hiszpańska 1992; Lipiec 2001; Szymański 2002b; Pawlak 2009).

Jedną z funkcji wartości jest wskazywanie jednostce celów, ku którym warto się kierować. Cele życiowe, plany, marzenia wchodzą w zakres autoidentyfikacji. Pozwalają jednostce na poznanie i zrozumienie siebie samego. Cele, wyznaczając przyszłość i kierunek, w jakim dana jednostka chce podążać, wchodzą w zakres zarówno autoidentyfikacji, jak i autokreacji, ponieważ w tej ostatniej odgrywają ogromną rolę. Okazuje się bowiem, że tylko osoby, które formują swoje cele, mogą efektywnie wpływać na kształtowanie otaczającej rzeczywistości, jak też własnego życia (Pawlak 2009). Cele, jakie stawia sobie człowiek, ich odległość w czasie i jakość, z jednej strony stanowią jeden z przedmiotów autoidentyfikacji, z drugiej zaś pozwalają na zainicjowanie, podtrzymanie oraz kontrolę procesu autokreacji, a wreszcie wyznaczają standardy, jakimi człowiek kieruje się w trakcie ich realizacji. Cel zatem jest elementem napędowym, a zarazem wyjaśniającym zachowanie jednostki (Pawlak 2009).

Rolę i znaczenie celów do budowania własnej przyszłości, realizacji aspiracji i planów zauważono już dawno. Zwłaszcza Lewin (1948), a nieco później Adler (1986) i Allport (1988) podkreślali znaczenie zamierzeń, które stawia przed sobą człowiek. Ciekawego przeglądu definicji celów na gruncie literatury polskiej dokonała Timoszyk-Tomczak (2010, s. 153), podkreślając, że:

„W definicjach celu, których w psychologii jest dość dużo, akcentuje się kilka istotnych elementów: cel jako przewidywana sytuacja końcowa lokowana w przyszłości (Nosal 1977; Tomaszewski 1977; Skorny 1980; Koziński 1987; Pervin (red.) 1989); cel jako wartościowy, użyteczny dla jednostki stan rzeczy (Nosal 1977; Zaleski 1991; Mądrzycki 1996); cel jako projektowana sytuacja możliwa do osiągnięcia (Koziński 1987; Zaleski 1991); cel jako punkt w przyszłości ukierunkowujący, regulujący dzia-



łanie podmiotu (Nuttin 1980; Pervin (red.) 1989; Zaleski 1991; Mądrzycki 1996); cel jako zdarzenie w przyszłości, które może służyć zaspokojeniu potrzeb, optymalnemu funkcjonowaniu jednostki czy dobremu samopoczuciu (Kagan 1972; Nosal 1977; Zaleski 1991). W zależności od podejścia badacze podkreślają niektóre bądź wszystkie wymienione powyżej elementy. Można w związku z tym powiedzieć, że cel jest poznawczo opracowanym przedmiotem potrzeby, do którego człowiek dąży. Cel pełni ważną rolę regulacyjną, gdyż orientuje podmiot ku obiektom i stanom rzeczy wyznaczonym potrzebami (Nuttin 1980). Jednocześnie cel jest czymś więcej niż marzenie, gdyż jest realnie osiągalny, możliwy do zdobycia. Jest nie tylko wyobrażoną sytuacją, do której osoba chciałaby dojść, ale zawiera w sobie również realną ocenę możliwości i szans jego osiągnięcia (Klamut 2002)".

Jak pisze Pawlak (2009), cel jest elementem napędowym, wyjaśniającym zachowanie jednostki. Posiadanie celów wpływa na jej samoocenę, poczucie własnej wartości, nadając w pewien sposób sens jej istnienia. Zatem człowiek stawia sobie, a potem dąży do realizacji takich celów, które są zarówno ważne i wartościowe dla jednostki, jak również mają szanse realizacji. Ludzie bowiem nie stawiają sobie celów, które w ich własnym osądzie nie mogą być urzeczywistnione. Zdaniem Zalewskiego (1994, 13):

„człowiek nie może stać się dojrzałą osobowością, jeżeli nie ma obrazu siebie w bliższej czy dalszej przyszłości, nie ma wtedy bowiem celu, ku któremu jest nakierowany, ani też ideału, ku któremu chce dążyć”.

Ustalanie celów oraz tworzenie planów na przyszłość umożliwiają jednostce uzyskanie większej autonomii w zakresie kierowania własnym życiem i rozwojem, bowiem według poznawczej koncepcji osobowości (Koziński 2000) człowiek jest istotą zdolną do świadomego sterowania własnym życiem, potrafi kształtować świat zewnętrzny oraz siebie samego według przyjętych przez siebie wartości i planów, co jest podstawowym warunkiem działalności autokreacyjnej. Warto jednak zauważyć, co wynika z badań Levinsona (1978), że dopiero w wieku 40 lat ludzie zaczynają dostrzegać związek pomiędzy własną aktywnością a kształtem własnego życia. Oznacza to, że zaczynają siebie samych postrzegać jako odpowiedzialnych za stan i jakość własnego życia. Z tego wynika, że grupa młodych dorosłych, jaką stanowi młodzież studencka, znajduje się w dalszym ciągu, zgodnie z koncepcją Supera (1984), w okresie przejściowym, a także w okresie próby drugiego stadium eksploracji, czyli na etapie poszukiwania własnej drogi życiowej (osobistej i zawodowej) oraz w sferze eksperymentowania w celu ustalenia własnej tożsamości zawodowej (Paszowska-Rogacz 2003). Ponadto, jak zauważa Lenart (2017), na osiągnięcie sukcesu zawodowego wpływa wiele czynników zarówno zewnętrznych (środowisko), jak i wewnętrznych (emocje, motywacje, procesy mentalne itp.). Jednak najważniejszym krokiem do sukcesu jest umiejętność sprecyzowania celu (Jóskowiak 2006), co jest istotne, aby dobrze obrać kierunek

działań. Wiąże się to z umiejętnością dokonywania zmian, zmuszając do lepszego poznania siebie oraz własnych słabości i zdolności. Umiejętność planowania pozwala lepiej zorganizować własne życie, zarówno osobiste, jak i zawodowe. Osoby planujące swoje życie, co podkreśla Antoń (2007), mają lepszą samoocenę, odczuwają satysfakcję i zadowolenie, mają lepszą koncentrację, osiągają dobre wyniki w pracy. Jest to wyjątkowo ważne w obecnym świecie, świecie ciągłych zmian, na co uwagę zwraca Giddens (2001, s. 112), pisząc, że:

„nowoczesność stawia przed jednostką całą gamę rozmaitych możliwości, a równocześnie (...) nie udziela wskazówek, które z nich powinno się wybrać”.

Podsumowując, można założyć, że prawie każdy człowiek wyznacza sobie jakiś cel, do którego dąży, a uświadomienie go sobie stanowi podstawę do rozpoczęcia starań o realizację. Cele mają decydujące znaczenie w kontekście działalności autokreacyjnej, wyznaczają kierunek, w jakim dana jednostka chce podążać, ponieważ tylko te osoby, które potrafią formułować swoje cele, efektywnie wpływają na kształtowanie własnego życia i własny rozwój.

#### **2.2.4. Plany życiowe**

Ustalenie celów ma istotny związek z planami życiowymi jednostki. Już samo istnienie i podjęcie planu, mającego umożliwić osiągnięcie jakiegoś celu, wiele mówi o jego autorze. Opracowanie planu wymaga bowiem posiadania takich predyspozycji jak orientacja na przyszłość czy zdolność myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego (Dziwańska 2007; Wolska-Długosz 2013).

Plany osobiste, jak podkreśla Little (1993), są sposobem przejawiania własnego „ja” i pełnią w życiu jednostki określone funkcje, służąc wyrażaniu siebie i swoich zainteresowań, podnoszeniu swojej wartości, tworzeniu nowego przyszłego „ja”. Są zatem elementem autoidentyfikacji, która jest warunkiem autokreacji. Umożliwia to jednostce rozpoznanie swojego obecnego „ja” oraz tego, co chciałaby i mogłaby zmienić zgodnie z uznawanym systemem wartości. Według Dudzikowej (1993b) są jednym z czynników motywujących do zmian i wyznaczania bliskich lub odległych celów. Umożliwiają jednostce uzyskanie poczucia bycia podmiotem własnego życia oraz jego autorem, na co zwrócili uwagę Szmajke i in. (1983). Stanowią podstawę do podejmowania świadomych działań autokreacyjnych, co wiąże się rzecz jasna, jak podkreśla Zalewski (1994), z dużą wytrwałością i wysiłkiem w realizowanych przez jednostkę działaniach. Ponadto, jak pisze Dąbrowska (2011, s. 11):

„Proces planowania własnego życia odbywa się dzięki decyzjom. Człowiek wybiera nie pojedyncze działania, ale określony ich ciąg, którego efektem jest osiągnięcie pewnego celu, a więc wybiera plan działania. Można więc stwierdzić, że planowanie życia de-

terminowane jest ważnymi, kluczowymi rozstrzygnięciami i rozumiane jest jako dokonywanie *decyzji życiowo doniosłych*, o szczególnym wydźwięku, bowiem wyznaczają one bieg życia i mają związek z planowaniem”.

Na plany życiowe jednostki wpływają bowiem jej potrzeby i standardy, wiek, płeć, poziom inteligencji, temperament, cechy osobowości, warunki społeczne, kumulacja subiektywnego doświadczenia podmiotu. Plany są też przejawem jej twórczej aktywności. Mamy zatem do czynienia ze strukturą, na kształtowanie się której ma wpływ wiele czynników, co powoduje znaczne różnice indywidualne w tym zakresie. Dlatego też plany życiowe mogą być, jak twierdzi Mądrzycki (2002), trafnym źródłem diagnozy osobowości. Tendencja do tworzenia planów na przyszłość wiąże się również z sytuacją i warunkami życia jednostki.

Przyjmując pewne kontinuum, można przyjąć, że na jednym krańcu znajdują się jednostki dojrzałe, świadomie kierujące swoją aktywnością, którym los sprzyja – to one realizują swoje plany życiowe, na drugim zaś osoby, które z przyczyn czy to wewnętrznych, czy też zewnętrznych nie mają lub nie realizują planów życiowych. Warto jednak zauważyć obustronną zależność, ponieważ z kolei plany życiowe i ich realizacja mogą wpłynąć na polepszenie sytuacji danej osoby i odmienienie niesprzyjającego losu.

Można zauważyć, że ilość czynników, które mogą wpływać na plany życiowe jednostki oraz znaczenie tych planów dla jej funkcjonowania, jest bardzo duża. Należy zaznaczyć, że plany życiowe jednostki mogą mieć różny charakter. Niektóre z nich mogą być związane z racjonalną i przemyślaną decyzją, inne zaś bliższe są marzeniom. Ocena ich realności czy roli, jaką spełniają w danym momencie, oraz ich ograniczeń jest również przedmiotem, który może zostać objęty autoidentyfikacją, tym bardziej że niektóre z marzeń, co podkreśla Levinson (1978, 1986), mają szczególne znaczenie dla rozwoju jednostki, zwłaszcza w okresie wchodzenia w świat dorosłych (17.-33. rok życia). Umiejętność selektywnego wyboru działań, mających długoterminowe oddziaływanie na przyszłość jednostki, czy też szerszej społeczności, jest podstawowym warunkiem prawidłowo zaplanowanego życia (Mac-Czernik 2000; Dąbrowska 2011).

### **2.3. Motywacja i aspekt rozwojowy zachowań autoidentyfikacyjnych**

Autoidentyfikacja może być traktowana jako narzędzie mające pomóc w autokreacji albo też jako cel sam w sobie. W pierwszym przypadku dominującą motywacją będzie ta, która przyczynia się do podejmowania przez jednostkę działań o charakterze autokreacyjnym. W sytuacji natomiast, gdy to sama autoidentyfi-

kacja jest celem działania jednostki, podstawową jej motywacją jest potrzeba poznania, w tym konkretnym przypadku – poznania samego siebie (Pawlak 2009). Jednym z podstawowych pytań związanych z problematyką autokreacji jest pytanie o to, czy można sobie samemu nadawać kształt, a zatem pytanie o to, kto jest rzeczywistym autorem naszych decyzji czy zmian. Na ile są one autonomiczne, a na ile motywowane przez otoczenie, wzorce kulturowe czy nieświadome motywy (Radziewicz-Winnicki 1989; Pawlak 2009).

### **Nadawanie kształtu *sobie* a nadawanie *mi go* przez innych**

Zasadniczym dylematem jest odnalezienie równowagi pomiędzy własnymi potrzebami, pragnieniami i marzeniami a wspomnianymi zadaniami rozwojowymi czy rolami społecznymi, zarówno tymi, na które częściowo jednostka nie ma wpływu (np. rola córki), jak i wymaganiami tych ról, na które jednostka sama się zdecydowała i co do których podjęła pewne zobowiązania (rola matki, żony, pracownicy). Można zatem stwierdzić, że autokreacja rozciągnięta jest pomiędzy dwoma biegunami: z jednej strony – odnalezienie własnej drogi i podjęcie własnych decyzji, niezależnie od przewidywanych w danym momencie życia ról społecznych i zadań rozwojowych, a zatem samodzielne decydowanie o tym, „kim i w jaki sposób chce się stać”, z drugiej jednak – takim byciu wśród innych, które uwzględnia także ich potrzeby i wolność, utwierdzając jednostkę w przekonaniu, jak podkreśla Bauman (1993), że samodzielnie może decydować o swoim losie. Uwidacznia się tym samym kolejny moralny wymiar autokreacji: realizowanie wybranych wartości, które nie powinny być w sprzeczności z wartością, jaką jest drugi człowiek, tym bardziej że proces ten, będąc procesem ku dojrzałości, powinien coraz bardziej uzdalniać jednostkę do aktywnej adaptacji, umożliwiającej zarówno samozadowolenie, jak i umiejętność odnalezienia się w społeczeństwie (Pawlak 2009).

W większości przypadków pierwsze świadome działania autokreacyjne zaczynają podejmować osoby w okresie adolescencji, nie są one jednak zupełnie dowolne, ale zachodzą w określonej przestrzeni społecznej. Jednostki, które dostrzegają różnice pomiędzy tym, co jest w otoczeniu, a „wyjściem poza”, oraz które mają motywację do niwelowania tych różnic, mają większe szanse na rozwój w porównaniu z innymi rówieśnikami (Giza 2008). Szczególnego znaczenia w rozwoju człowieka, jak uważa Nuttin (1968), nabiera potrzeba wzrostu. Zatem dążenie do wzrostu i rozwoju, do ciągłego przekraczania osiągniętego już poziomu, stanowi podstawową siłę motywującą jednostkę do działania. Nuttin definiuje wzrost jako ciąg różnych procesów prowadzących jednostkę do samoaktualizacji (jest to specyficzna motywacja wzrastania poza i ponad potrzeby podstawowe), co zbieżne jest też z koncepcją Maslowa (1986). Podobnie uważa Rogers (1961), przyjmując w swojej teorii, że tendencja do samorealizacji,

związana z motywem wzrostu, rozwoju i spełnienia się, jest jedynym motywem działania. Definiuje ją przy tym jako dążenie do rozwijania własnych zdolności i możliwości w taki sposób, który będzie pozwalał zarówno na zachowanie, jak i ulepszenie organizmu. Samorealizacja w tym ujęciu to ciągle wykraczanie poza stan obecny i stałe powiększanie zakresu swoich doświadczeń i możliwości. Podobnie jak w teorii Masłowa subiektywnym kryterium korzystnego dla rozwoju jednostki wyboru jest odczucie satysfakcji. Motywacja charakterystyczna dla procesu autokreacji jest również motywacją samoistną. Można bowiem zaryzykować stwierdzenie, że większość zachowań autokreacyjnych motywowana jest samoistnie, a zatem motywowane są same przez się i nasilają się jedynie w miarę wykonania. Tak więc zaspokojenie wyżej wymienionych potrzeb nie powoduje ich zaspokojenia, lecz motywuje jednostkę do podjęcia próby zaspokojenia ich na wyższym poziomie. Część zachowań autokreacyjnych związana jest np. z tym, co White (1959) nazwał kompetencją. Kompetencja jest jednym z czynników pozwalających jednostce na autonomię, uniezależnienie się zarówno od niektórych uwarunkowań psychofizycznych, jak i nacisków społecznych, co z kolei poszerza pole działań autokreacyjnych (Kozielecki 1981). Wśród wielu czynników motywujących jednostkę do działań autokreacyjnych należy wymienić jeszcze emocje. Dążenie emocjonalne pełni szczególną rolę jako czynnik inicjujący dane zachowanie o charakterze autokreacyjnym, ale może być także elementem wspierającym jego zachowanie (Reykowski 1992a; Cencini, Manenti 2002).

W problematyce autokreacji pojawia się także aspekt rozwojowy, czyli określenie, od jakiego momentu życia możemy spodziewać się u jednostki zachowań autokreacyjnych. Warto zauważyć, że choć ogólnie twierdzi się, że np. apogeum tendencji do samowychowania (będącego jednym ze sposobów autokreacji) przypada na okres dorastania, to pierwsze jego oznaki można również zauważyć w zachowaniach dziecka. W okresie dorastania proces ten nasila się jeszcze bardziej (Walesa 1974; Gielarowska 1975; Kulpaczyński 1979; Słotwińska 2007). Dopiero osiągnięcie pewnego okresu dojrzałości pozwala na samodoskonalenie przez pracę nad sobą. Ta niezbędna dojrzałość to odpowiedni poziom samowiedzy oraz krytyczny stosunek do siebie i świata (Wendreńska 1998; Guła-Kubiszewska, Lewandowski 2007). Zdolność do podejmowania działań autokreacyjnych wiąże się również z rozwojem myślenia, dopiero bowiem myślenie abstrakcyjne umożliwia jednostce wyodrębnienie i dostrzeżenie istotnych związków i relacji, które zachodzą pomiędzy przedmiotami i zjawiskami, w tym także pomiędzy własnym działaniem a skutkami. Dopiero zatem osiągnięcie tego etapu rozwoju pozwala jednostce na przewidywanie zarówno biegu wydarzeń, jak również skutków własnych czynności, dzięki czemu uzyskuje ona zdolność do wpływania na to, co się dzieje, oraz na kształt własnego życia. W wieku dorastania rozwija się również zdolność do tworzenia własnych planów. Decydującą

rolę w tworzeniu własnych planów i podejmowaniu działalności odgrywa znajomość własnych potrzeb, wyznawanych wartości, posiadanych ideałów i zdolności. To wymyślanie własnych celów, które ona sama uznaje za warte osiągnięcia, oraz tworzenie planów na przyszłość umożliwia coraz większe uniezależnienie się od otoczenia, a zatem uzyskanie większej autonomii również w zakresie kierowania własnym życiem i rozwojem (Pawlak 2009; Plewka 2015).

## 2.4. Struktura przebiegu procesu autokreacji oraz jego uwarunkowania

Podobnie jak w przypadku każdego działania, tak i w przebiegu autokreacji według Gollwitzer (1996) typowymi etapami są: faza wyboru celu, faza planowania sposobu jego osiągnięcia, faza wykonania i faza ewaluacji wyniku działania. Przebieg realizacji ma charakter globalny i długofalowy (Dudzikowa 1993a, 1993b, 1994; Pawlak 2009; Śladek 2016; Wróblewska 2018).

1. **Wybór celu i ustalanie strategii działania.** W efekcie procesu autoidentyfikacji jednostka uzyskuje pewien szeroki ogląd samej siebie. Rozpoznaje też swoje cele (lub ich brak), standardy, które wpłynęły na taki lub inny ich wybór oraz stojące za nim wartości. Pozwala jej to na zainicjowanie procesu autokreacji przez decyzje i wybór takich celów, które w jej mniemaniu pozwolą jej osiągnąć to, kim chce w przyszłości być, a zatem umożliwiają swoistą samorealizację. Atkinson twierdzi, że człowiek stawia sobie, a potem dąży do realizacji takich celów, które są zarówno ważne i wartościowe dla jednostki, jak i mają szansę realizacji (Pawlak 2009). Ludzie nie stawiają sobie celów, które w ich własnym osądzie nie mogą być urzeczywistnione. Znaczenie ma tutaj poziom samooceny i samorealizacji, przekonanie o własnej skuteczności, zewnętrzne lub wewnętrzne poczucie kontroli, a także poziom optymizmu lub pesymizmu oraz poziom samoświadomości. Założenia te nawiązują do koncepcji „zarządzania sobą” (Dawidziuk 2013).
2. **Planowanie a realizacja.** Kolejnym problemem pojawiającym się w autokreacji jest kwestia przepaści pomiędzy planowaniem a realizacją. W procesie motywacyjnym życzenia są zamieniane w chcenia, które rozumiane są jako impuls do działania. Nurmi (1994) przedstawił model obrazujący kolejne etapy przechodzenia od pomysłu do jego realizacji. Według tego modelu motywacja związana jest z tym, co dla jednostki jest czymś interesującym w przyszłości.
3. **Faza wykonania.** W procesie autokreacji bardzo ważną kwestią jest podtrzymywanie zachowania tak długo, aby udało się zrealizować lub chociaż

przybliżyć do celu, który często w działaniach autokreacyjnych ma charakter długofalowy lub nawet nie jest możliwy do ostatecznego osiągnięcia. Wybór zadania długofalowego, charakterystycznego dla autokreacji, oznacza, że napięcie motywacyjne musi być podtrzymywane przez długi czas, a gratyfikacje związane z wynikiem są bardzo odległe. Umiejętność odraczania gratyfikacji jest jedną z najbardziej znaczących cech jednostki, pozwalającą na dokonanie rzeczywistej i efektywnej autokreacji.

4. **Ocena wyników działania.** Ewaluacja wyników swojej aktywności w jej trakcie pozwala na bieżące korygowanie planu i sposobu jego realizowania. Jest ona konieczna także po jej zakończeniu.

Aktywność autokreacyjna widziana jest jako szczególny przypadek aktywności twórczej. Kocowski (1987) wymienia ją wśród dziesięciu podstawowych funkcji antroposystemu, stwierdzając, że „współcześnie przynajmniej część osób realizuje w pewnej mierze te funkcje w ramach działań samokształceniowych, samowychowawczych lub autopsychoterapeutycznych”. Przedstawia on zatem trzy główne sposoby działania charakterystyczne dla autokreacji. Zawęża jednak jej rozumienie do zmian zachodzących w sferze osobowości, pomijając sferę fizyczną czy też kontekst środowiskowy.

Pietrasiński (1990) stwierdza, że kompetencja autokreacyjna, w wąskim znaczeniu, jest wiedzą przyswajaną indywidualnie i społecznie, wspomagającą życiowe dążenia oraz zdolność do myślenia biograficznego, kierującego rozwojem jednostki, zaznaczając przy tym, że przez kierowanie swoim życiem, zgodnie z przyjętymi zasadami i normami, człowiek doprowadza do progresywnych zmian osobowości i w ten sposób tworzy swoją drogę życiową i swój rozwój. Natomiast szersze rozumienie autokreacji obejmuje całego człowieka, dlatego występuje tutaj większa liczba wymiarów, na których można ją dokonać (Pietrasiński 1990, 1992). Właśnie dlatego Cencini i Manenti (2002), kierując się poziomami funkcjonowania człowieka: fizycznym, psychospołecznym i racjonalno-duchowym, zaliczyli do autokreacji takie obszary jak:

- **kształtowanie sfery fizycznej**, które związane jest z pragnieniem podobań się i bycia podziwianym;
- **samokształcenie**, które w autokreacji związane jest przede wszystkim z rozwojem intelektualnym, a więc kształtowaniem zasobu posiadanej wiedzy, sprawności intelektualnej, pamięci, co może w przyszłości wpłynąć na zakres perspektyw zawodowych, wybór grupy towarzyskiej czy własną samoocenę. Samokształcenie związane jest także z rozwojem zainteresowań, które są z kolei ważnym składnikiem motywacji wewnętrznej, charakterystycznej również dla procesów autokreacji, a ponadto determinują wybór i ukończenie studiów, wpływają na postępy w nauce, wybór zawodu i uprawiane hobby. Można ponadto sądzić, że „zainteresowania, motywując ucze-

nie, wpływają także na kształtowanie się poglądu na świat i system wartości jednostki” (Mądrzycki 1996). Z problematyką samokształcenia wiąże się również problematyka funkcji procesów kontrolnych: planowania, nadzoru wykonania i regulacji, a zatem sformułowania celu uczenia się i rozpoznania strategii pozwalających na jego osiągnięcie i monitorowanie efektów;

- **samowychowanie**, gdzie w toku pracy wychowawczej jednostka kształtuje swoje poglądy, przekonania i postawy. Ma ono doprowadzić także do przyswojenia sobie hierarchii wartości, ukształtowania charakteru moralnego oraz mądrości życiowej, przejawiającej się w postępowaniu człowieka (Pietrasiński 1992);
- **samoregulacja**. Aby samowychowanie było skuteczne, jednostka musi się wykazać m.in. siłą woli i konsekwencją w działaniu. Samoregulacja pozwala nadzorować przebieg zainicjowanych procesów;
- **samokontrola** to wewnętrzna, nieobserwowalna aktywność jednostki, wpływająca jednak na zewnętrzną aktywność zachowaniową (Allport i in. 1994; Anderson i in. 1995; Baddeley 1996; Baumeister, Vohs 2004; Dębska i in. 2008);
- **autopsychoterapia i konstruowanie własnej przyszłości** według Kocowskiego (1987) jest kolejnym sposobem autokreacji. Dotyczy sytuacji, gdy jednostka odkrywa w sobie takie postawy, przekonania bądź cechy, których nie akceptuje, i chce rozwinąć lub stworzyć nowe. Może w tym celu wykorzystać także pomoc psychoterapeuty.

Przebieg procesu autokreacji uzależniony jest od wielu czynników sprzyjających i niesprzyjających (Czarnecki 1983; Plewka 2016b).

Czynnikami sprzyjającymi w ramach uwarunkowań wewnętrznych są: posiadanie celu (czynnik motywujący) i planów życiowych, autodeterminacja (czyli aktywne zaangażowanie w realizację celu), samoocena, optymizm, wytrwałość, niezrażanie się trudnościami, obowiązkowość, systematyczność, konsekwencja w działaniu oraz uwarunkowania społeczne, czyli otoczenie kulturowe i społeczne, sytuacja socjalna, sytuacja materialna danej osoby (autokreacja fizyczna oraz samokształcenie: studia, książki, kursy, rozwój zainteresowań itp.), rola wychowania i wyniesione z domu wzorce, pozytywny, emocjonalny stosunek rodziców czy opiekunów do młodego człowieka, obecność w środowisku atrakcyjnych przykładów skutecznej autokreacji, wsparcie ze strony otoczenia (rodzina, przyjaciele).

Do czynników niesprzyjających w ramach uwarunkowań wewnętrznych należą: nieprawidłowy przebieg dotychczasowego rozwoju jednostki, przedłużanie się moratorium psychospołecznego (Erikson 1980), które w obecnych czasach ulega wydłużeniu, zjawisko odsuwania w bliżej nieokreślonej przyszłości decyzji o postawach własnej tożsamości oraz odraczania wejścia w fazę dorosłego życia i podjęcia wyzwania autokreacji. Natomiast w ramach uwarunkowań społeczno-



-kulturowych czynnikami niesprzyjającymi są: poziom najbliższego środowiska jednostki (brak zrozumienia i wsparcia dla podejmowanych działań, nadmierna kontrola rodziców, brak wzorców, rutyna życia codziennego i niechęć do zmiany utrwalonych nawyków), anomia aksjologiczna, czyli niezdolność dokonywania wyboru celów życiowych, proponowane wzorce zachowań (np. przez media), brak kontaktu z rodzicami. Wymienione czynniki powodują, że jednostka nie podejmuje próby znalezienia własnego sposobu na życie i dlatego w ograniczonym zakresie realizuje działania autokreacyjne w sferze edukacyjno-zawodowej.

## 2.5. Działalność autokreacyjna a rozwój zawodowy

Działalność autokreacyjna i rozwój zawodowy to obszary ze sobą istotnie związane. Janiga (2011) zwraca uwagę, że z teorii ciągłości rozwojowej i teorii rozwoju kariery zawodowej zaproponowanej przez Supera wynika, że rozwój zawodowy jest postępującym, ciągłym i zwykle nieodwracalnym procesem. Można go przedstawić w postaci kilku stadiów życiowych (stadium rośnięcia, stadium eksploracji, stadium stabilizacji, zachowania status quo i stadium schyłkowe), z których każde może być scharakteryzowane przez określone sposoby zachowania zawodowego. W naszej kulturze zachodzą one kolejno w trakcie normalnego rozwoju zawodowego człowieka. Wraz z upływem czasu i nabywaniem nowych doświadczeń zmieniają się natomiast preferencje zawodowe i kompetencje, sytuacje społeczne, w których ludzie żyją i pracują, oraz ich obraz własnej osoby. Podkreślić należy, że obraz siebie jest najstabilniejszą ze zmiennych i nie ulega większym modyfikacjom od okresu dorastania do późnej dojrzałości, co sprawia, że proces wyboru i przystosowania do nowych warunków ma charakter ciągły. Proces rozwoju kariery zawodowej jest zasadniczo procesem rozwijania i urzeczywistniania obrazu samego siebie. Jest procesem syntezy i kompromisem pomiędzy odziedziczonymi zdolnościami, wyposażeniem fizycznym, możliwościami odgrywania ról, a także stopniem zgodności pomiędzy efektami odgrywania danej roli a aprobatą społeczną. Natomiast zadowolenie z pracy i z życia zależy od zakresu, w jakim jednostka znajduje zastosowanie dla swoich zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wartości. Zależą one od osadzenia w zawodzie, sytuacji w miejscu pracy i stylu życia, pozwalającego na odgrywanie tych ról, które przez doświadczenia fazy wzrostu i eksploracji stały się odpowiednie i właściwe. Warto podkreślić, że osiągnąć przez jednostkę stopień satysfakcji z pracy jest proporcjonalny do stopnia, w jakim może ona urzeczywistnić obraz siebie.

Z teorii miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej Czarneckiego (2010) wynika, że jednostka rozwija się prozawodowo i zawodowo m.in. przez: motywację wyboru zawodu i szkoły, trafną decyzję wyboru w tym zakresie, adaptację

do warunków i wymagań, identyfikację z wybranym zawodem i szkołą zawodową, stabilizację w wybranym zawodzie i szkole, osiągane sukcesy szkolno-zawodowe oraz zdobywane **kwalifikacje** szkolno-zawodowe (Korcz, Pietrulewicz 2003; Herr, Cramer 2005), które dają potencjalną zdolność do funkcjonowania w danej sytuacji czy też określonych warunkach. Kwalifikacje związane są z formalnym dokumentowaniem posiadanej wiedzy, umiejętności, doświadczenia czy też pewnych cech psychologicznych.

W działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej oraz w budowaniu kariery zawodowej przez jednostkę, zwłaszcza w gospodarce opartej na wiedzy, większe znaczenie ma jednak pojęcie szersze, czyli **kompetencje**. Ich kształtowanie i doskonalenie może być efektem podejmowanych działań w różnych obszarach: formalnych, pozaformalnych i nieformalnych. Stanowią one ważny kapitał intelektualny każdej jednostki funkcjonującej na rynku pracy w budowaniu kariery zawodowej. Próbując wyjaśnić pojęcie „kompetencji”, można doszukać się dość dużego zbioru różnorodnych definicji, których wybrane przykłady zamieszczono poniżej:

- kompetencja to motyw (pobudka), cecha charakteru, aspekt czyjegoś własnego wyobrażenia bądź rola społeczna, ale też zbiór wiedzy (Boyatzis 1982);
- kompetencje mogą być motywami (pobudkami), cechami charakteru, samokoncepcjami, postawami, wartościami, samodzielną wiedzą albo umiejętnościami poznawczymi i behawioralnymi – jakkolwiek charakterystyką indywidualną, która może być rzetelnie zmierzona lub policzona i która umożliwia poczynienie istotnego rozróżnienia między wykonawcami ponadprzeciętnymi a przeciętnymi albo pomiędzy tymi, którzy są skuteczni i nieskuteczni (Spencer, Spencer 1993);
- kompetencja to zbiór wzorów zachowań, które musi posiadać osoba zajmująca określone stanowisko, aby realizować powierzone zadania i funkcje zgodnie z kwalifikacjami (Woodruffe 1993);
- kompetencja to wiedza, umiejętność, zdolność albo cecha związana z uzyskiwaniem wysokich wyników w pracy (Mirabile 1997);
- kompetencja oznacza pisemny opis mierzalnych nawyków związanych z pracą i osobistych umiejętności, które są wykorzystywane, aby realizować cele pracy (Green 1999);
- kompetencje to umiejętności, wiedza, zdolności oraz inne charakterystyki, których potrzebuje dana osoba do skutecznego wykonywania pracy (Jackson, Schuler 2003);
- kompetencja to mieszanina wiedzy, umiejętności, zdolności, motywacji, wierzeń, wartości i zainteresowań (Gangani i in. 2008);
- kompetencja to kombinacja wiedzy jawnej i ukrytej, zachowania i umiejętności, które stanowią czyjś potencjał w skutecznym realizowaniu zadań (Draganidis, Mentzas 2006).

Podsumowując powyższe rozważania, można zauważyć, że kompetencje to umiejętności, wiedza, cechy osobiste oraz zachowania potrzebne do skutecznego odgrywania roli oraz wykonywania pracy w danej organizacji. Są one związane z rzeczywistym działaniem czy też uzyskiwanymi wynikami tego działania w określonej sytuacji. Z porównania pojęć kwalifikacji i kompetencji wynika, że kwalifikacje czynią pracownika zdolnym do wypełniania obowiązków na danym stanowisku, a kompetencje stanowią o tym, że praca na tym stanowisku jest wykonywana w oczekiwany sposób. Innymi słowy, kompetencje są określane na podstawie porównania obecnych wyników czy też osiągnięć pracownika z wynikami czy osiągnięciami określonymi w standardach (wzorcach) wykonania, jakie zostały opracowane zgodnie ze standardami kwalifikacyjnymi dla danego środowiska pracy. Oznacza to, że zanim pracownik osiągnie oczekiwany typ i poziom kompetencji, to musi się najpierw wykazać określonym rodzajem i poziomem kwalifikacji (Stor 2014; Matysiak 2016). Zdobywanie kwalifikacji i doskonalenie kompetencji to cel działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej każdej dojrzałej jednostki, która planuje osiągać sukcesy oraz zadowolenie w sferze rozwoju zawodowego, dobrze funkcjonować na rynku pracy i budować obraz własnej kariery zawodowej. Jak podkreśla Bartkowiak (2011), współcześnie od pracowników oczekuje się, aby sami wiedzieli, jakie umiejętności, doświadczenia oraz wiedzę powinni posiadać, oraz aby potrafili je wykorzystać w pracy i ciągle je udoskonalać. Dużą rolę w tym zakresie odgrywa edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna.

## **2.6. Obszary działalności autokreacyjnej, czyli edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna a rozwój zawodowy**

Ważnym obszarem działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej jest szeroko rozumiana edukacja. Na edukacyjny charakter aktywności ludzkiej zwracało uwagę w swoich publikacjach wielu wybitnych psychologów oraz pedagogów, m.in.: J. Piaget, L.S. Wygotski, A.N. Leontiew, E.H. Erikson, S. Szuman i inni, podkreślając, że procesy psychiczne odzwierciedlające rzeczywistość powstają i rozwijają się w toku aktywnego działania (Olubiński 2016). Człowiek aktywny dzięki swojej autokreacyjnej działalności rozwija się, ucząc się coraz to nowych form zachowania. Wyjątkowe znaczenie ma tutaj proces celowej intencjonalnej edukacji oraz zróżnicowane zadania podejmowane przez jednostkę, ukierunkowane na doskonalenie siebie, o czym pisali m.in. Sobańska (1993), Brzezińska (2005) i Olubiński (2016).

Aby jednak działalność autokreacyjna w sferze celowej oraz intencjonalnej edukacji szkolnej przynosiła odpowiednie efekty dostosowane do współczesnych oczekiwań społecznych, w tym rynku pracy, instytucje edukacyjne, jak pisze Szymański (2021, s. 35):

„nie mogą w sposób niezmienny w kolejnych latach szkolnych utrzymywać te same treści kształcenia, stosować wciąż identyczne metody kształcenia i wychowania, prowadzić proces dydaktyczno-wychowawczy za pomocą znanych od wieków pomocy naukowych”.

Jak pisał Suchodolski (1970), „szkoła jest w znacznym stopniu taka, jakie jest społeczeństwo, które ją powołało”.

Powyższe podejście potwierdza Kwiatkowski (2008, 2012), wyraźnie podkreślając, że istotnym warunkiem szeroko rozumianej efektywności szkół wszystkich typów i poziomów jest ciągle unowocześnianie procesu kształcenia, mającego na celu dostarczanie adekwatnej wiedzy, a także wszechstronny rozwój osobowości, polegający na kształceniu pożądanym, z punktu widzenia rynku pracy i pracodawców, cech psychofizycznych lub kompetencji społecznych i personalnych. We współczesnych czasach kształcenie musi uwzględniać potrzeby człowieka, umożliwiać mu poznawanie siebie i sterowanie własnym rozwojem, co w obecnych postmodernistycznych czasach może być znacznie utrudnione. Bardzo ciekawa jest w tym względzie refleksja Szymańskiego (2021, s. 103), który pisze:

„Życie, które tworzymy, jest rezultatem najróżniejszych prądów i przeciwprądów, z których większość nie jesteśmy w stanie przewidzieć” (Robinson, Aronica 2015).

W czasie ciągle dokonujących się zmian nieustannie i wszędzie napotykamy jakieś nowości, a większość z nich wymaga wyboru odpowiednich sposobów działania i kreatywności. Elkhon Goldberg (2018, s. 26) stwierdza zatem:

„Nowość jest nierozzerwalnie związana z kreatywnością, tym najcenniejszym, a zarazem najbardziej tajemniczym darem ludzkiego umysłu, który jest motorem postępu”.

Dlatego właśnie w gospodarce opartej na wiedzy **szkoła stanowi tylko jedną część składową edukacji globalnej** na skutek tego, że w pozaszkolnym uczestnictwie społecznym również dokonuje się proces edukacyjny i można tutaj mówić o kształceniu i wychowaniu nieszkolnym (równoległym) jako ważnym ogniwie edukacji nieformalnej, która odbywa się poza szkołą, wybiega poza program szkolny i staje się bardziej czuła na zmiany dokonujące się w świecie (Trempała 2011a). Można zauważyć, że w znacznej mierze doceniana jest **edukacja pozaformalna i nieformalna** (Goździk 2003; Bratek 2013; *Przewodnik po programie...* 2013), dzięki którym jednostka może szybko dostosowywać własne umiejętności zawodowe do szybko zachodzących zmian w dynamicznie funkcjonującej rzeczywistości, której częścią jest rynek pracy. Tak więc obecnie

zarówno edukacja formalna, jak też edukacja nieformalna i pozaformalna stanowią podstawę budowania **własnego obrazu zawodowego**, którego częścią jest **kapitał intelektualny jednostki**, wyjątkowo preferowany na współczesnym rynku pracy, gdzie znaczącą rolę odgrywa kapitał ludzki, czyli szeroko rozumiane **kompetencje** pracownika. Dlatego właśnie Kwiatkowski (2013a, s. 17, 2013b, s. 27) wyraźnie podkreśla, że:

„W dobie uczenia się przez całe życie kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne są wzajemnie uzupełniającymi się, a zarazem przenikającymi elementami systemu edukacji. Kształcenie formalne, czyli kształcenie w formach szkolnych, jest swoistym fundamentem, na którym wspierają się i z którego czerpią pracownicy w ciągu swojego życia zawodowego. Jednak kompetencje zdobyte w formach szkolnych, w warunkach dynamicznych zmian zachodzących w technice, technologii i organizacji pracy, w całym środowisku pracy, wymagają ciągłej rekonstrukcji. Przebiega ona na drodze pozaformalnej, dzięki uczestnictwu w różnego rodzaju kursach, szkoleniach, warsztatach, seminariach i konferencjach, oraz na drodze nieformalnej, dzięki samokształceniu”.

Zainteresowanie tematyką edukacji nieformalnej przypada na lata 60. oraz 70. XX wieku i trwa do chwili obecnej. Na płaszczyźnie polityczno-gospodarczej jako pierwsi rozróżnienia obu form edukacji (formalnej i nieformalnej) dokonali specjaliści Banku Światowego, a nieco później UNESCO wprowadziło koncepcję tzw. *lifelong learning*, czyli kształcenia ustawicznego lub kształcenia się przez całe życie (Smith 1996). Koncepcja ta sięga swoimi korzeniami do filozofii Platona oraz dorobku wielu naukowców z dziedziny pedagogiki (Goździk 2003). Tak więc współcześnie rozróżnia się trzy podstawowe kategorie systemów kształcenia, które już 1973 roku wprowadzili po raz pierwszy Coombs i in. (red.) (1973). Jest to (Coombs 1976; Smith 1996; Goździk 2003; Bratek 2013):

1. **Edukacja formalna (uczenie się formalne)** w literaturze określana jest jako edukacja szkolna. Polega na kształceniu w ramach zinstytucjonalizowanego systemu edukacyjnego, najczęściej kontrolowanego przez władze państwowe. Jej zadaniem, zgodnie z założeniami procesu bolońskiego, jest odpowiednie przygotowanie do wyzwań nowoczesnego społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy. Ważnym elementem edukacji formalnej jest możliwość zdobycia określonego poziomu wykształcenia lub formalnych uprawnień zobowiązujących pracodawcę do ich uznania. Kwalifikacje na ogół potwierdzone są świadectwem lub dyplomem. Składa się na nie m.in. system kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego oraz szkolnictwa wyższego, które **powinno być jednym z elementów ścieżki kształcenia się i przygotowywania do pracy zawodowej**. Szczególną rolę w gospodarce opartej na wiedzy odgrywa szkoła wyższa. Głównym bowiem celem studiowania jest podnoszenie kompetencji, w tym przede wszystkim zdoby-

wanie wiedzy, rozwój zainteresowań i nabywanie doświadczeń zawodowych oraz kształtowanie cech osobowościowych przydatnych w pracy zawodowej (Marzec 2016). Uczelnie powinny także wspomagać studentów w procesie ich rozwoju, w tym rozwoju zawodowego, gdzie interesującym „rozwiązaniem” w tym względzie, jak podkreśla Krause (2008), wydaje się wprowadzenie w toku studiów elementów edukacji w zakresie planowania kariery zawodowej (Bojanowicz 2016; Sałata, Dorociak 2017). Kolejna kategoria funkcji uczelni odnosi się do wspomagania rozwoju studenta w toku studiów. W tym zakresie istotne są przede wszystkim: działania związane z tworzeniem warunków do aktywności studentów w zakresie kultury, sztuki, sportu itp., wspomaganie aktywności samorządowej i organizacyjnej oraz aktywności naukowej wykraczającej poza proces dydaktyczny, zaś wynikającej z indywidualnych zainteresowań i potrzeb poznawczych studentów. Ta płaszczyzna daje szansę dla samorozwoju jednostki, rozwijania własnych sił twórczych, talentów czy umiejętności ogólnych, społecznych i zawodowych (Jaskot 2002).

Nie sposób jednak pominąć faktu, że duża dostępność do szerokiej oferty studiów wyższych spowodowała upowszechnienie studiowania i pojawienie się tzw. studenta masowego, który w zasadzie niczym nie wyróżnia się w stosunku do innych przedstawicieli populacji młodzieży. Charakteryzuje się on brakiem zainteresowań, brakiem ciekawości i pasji dowiadывania się czegoś nowego, a podstawowym jego celem jest ukończenie studiów i uzyskanie dyplomu. Masowy student jest w swoim studiowaniu mniej samodzielny i dojrzały, co przejawia się w braku dociekliwości, niechęci do zadawania pytań, dyskusji i pogłębiania wiedzy (Sawczuk 2000; Chorab 2014). Celem ukończenia uczelni wyższej jest raczej uzyskanie dyplomu potwierdzającego posiadanie wykształcenia wyższego, co nie zawsze ma związek z podjęciem adekwatnej do uzyskanego wykształcenia pierwszej pracy po ukończeniu studiów.

Biorąc jednak pod uwagę perspektywę rozwoju zawodowego, zwykle jest to pozytywny aspekt rozwoju kariery, ułatwiający jednostkom ambitnym i zmotywowanym oczekiwany zawodowy awans. Ważnym aspektem rozwojowym młodzieży akademickiej jest także fakt, że kształcenie akademickie w znacznym stopniu opiera się na samodzielności i aktywności własnej studenta, ale także bardzo duże znaczenie, jak podkreśla Zdebski (2000), ma tutaj zakres i poziom zaangażowania wykładowców w proces kształcenia i wychowania młodzieży.

2. **Edukacja pozaformalna (uczenie się pozaformalne)** to zaplanowane i zorganizowane działania edukacyjne, występujące poza instytucjami edukacji formalnej i odpowiadające na potrzeby edukacyjne osób w każdym wieku. W przeciwieństwie do przypadkowych rodzajów kształcenia uczenie

się pozaformalne ma charakter intencjonalny z punktu widzenia uczącego się. Działania czy zajęcia w ramach uczenia się pozaformalnego angażują uczestników na zasadzie dobrowolnej i są starannie zaplanowane, tak aby wspierać ich rozwój indywidualny, społeczny oraz zawodowy. Dla dorosłej młodzieży wyjątkowe znaczenie w kontekście rozwoju zawodowego mają różnorodne kursy i szkolenia zawodowe potwierdzone dyplomem, certyfikatem, zaświadczeniem itp., które młodzież realizuje samodzielnie poza formalnym systemem szkolnictwa.

Edukacja formalna i pozaformalna, pomimo różnic, mają także cechy wspólne, ponieważ podkreślają zorganizowane oraz intencjonalne kształcenie, zawierają pewną strukturę i organizację. Edukacja pozaformalna daje uczestnikom szanse zdobywania kompetencji, które nie tylko przyczyniają się do ich rozwoju osobistego, ale także pomagają odnaleźć się na współczesnym rynku pracy, gdzie w mniejszym niż kiedyś stopniu sprawdzają się wiedza i umiejętności zdobyte w szkole (Bratek 2013). Pozwala młodym ludziom w działaniu i przez doświadczenie zdobywać taką wiedzę i umiejętności, jakich nie zapewnią instytucje edukacji formalnej, a jakich będą potrzebowali w dorosłym życiu oraz wchodząc na rynek pracy. Fordham (1993) wyodrębnił cztery kluczowe elementy związane z kształceniem pozaformalnym: miejsce realizacji zajęć odbywa się w obrębie instytucji edukacyjnych, jak i poza nimi; uczestnicy to osoby w różnym przedziale wiekowym, lecz o ściśle określonych potrzebach; programy kształcenia pozaformalnego skoncentrowane są na osiągnięciu określonych celów; elastyczność w organizacji i metodach nauczania oraz przekazywania wiedzy.

3. **Edukacja nieformalna (uczenie się nieformalne)** to proces uczenia się, który jest efektem wykonywania codziennych czynności związanych z życiem zawodowym, rodzinnym czy wypoczynkiem. Nie ma struktury (jeśli chodzi o cele nauczania, czas trwania nauki i wsparcie), a jej celem nie jest uzyskanie świadectwa. Edukacja nieformalna może wynikać z chęci nauczenia się czegoś, lecz na ogół jest mimowolna (incydentalna, przypadkowa). Jest to jakakolwiek działalność edukacyjna pozostająca poza oficjalnym systemem. To proces, który tak naprawdę trwa całe życie: każda jednostka zdobywa wiedzę, umiejętności i wartości na podstawie codziennych doświadczeń oraz edukacyjnego wpływu otoczenia zewnętrznego (Leśniewska 2016). Edukacja nieformalna, oprócz walorów wychowawczo-pozytywnych, pociąga za sobą wiele trudności, ponieważ wpływające i oddziałujące na człowieka bodźce nie tworzą systemu w pełni zorganizowanego, lecz stanowią całość niejednorodną i złożoną z licznych elementów, nie zawsze spójnych. Poszczególne bodźce i impulsy wywołują niejednakowe reakcje u jednostki lub grupy społecznej. W sektorze działalności młodzieżowej uczenie się

nieformalne odbywa się w ramach inicjatyw młodzieżowych i przedsięwzięć w czasie wolnym, zajęć w grupach rówieśniczych i działań wolontariackich (Coombs, Ahmed 1974; Trempała 2000, 2002), natomiast w przypadku młodzieży dorosłej może to być praca zawodowa lub uczestnictwo w różnorodnych stażach zawodowych, dzięki czemu młodzi zdobywają doświadczenie zawodowe, wiedzę i specjalistyczne umiejętności, często zgodnie z kierunkiem kształcenia, oraz rozwijają cechy osobowe przydatne na rynku pracy.

Warto zwrócić uwagę na to, że opisywane pojęcia, odnoszące się do edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, trudno jednoznacznie zdefiniować, ponieważ są one bardzo szerokie i nieostre. Colley i in. (2002) zwracają uwagę na to, że obszary te wzajemnie się uzupełniają i trudno byłoby utworzyć tutaj wyraźny podział, który byłby adekwatny do procesów zachodzących w codziennej rzeczywistości (Erling 1993; Bratek 2013). Dokładnie problem ten omówił Bratek (2013) w swoim opracowaniu *Uczyć się inaczej. Kompendium wiedzy o edukacji pozaformalnej na podstawie doświadczeń uczestników i uczestniczek programu „Młodzież w działaniu”* (Du Bois-Reymond 2005).

Trempała (2011a) podkreśla, że współczesny etap rozwoju cywilizacji charakteryzuje się postępującą intelektualizacją pracy ludzkiej, natomiast ostatecznie o poziomie życia ludzkości zadecyduje ogólny intelektualny poziom społeczeństwa. Z tego powodu należy szukać nowych rozwiązań w zakresie kształcenia i wychowania, z możliwością pełnego wykorzystania potencjału edukacyjnego, który tkwi nie tylko w nauczaniu szkolnym, ale również w pozaszkolnej przestrzeni życia młodzieży. Aby jednostka potrafiła wykorzystać wszelkie możliwości uczenia się i doskonalenia, musi uzyskać dobre wykształcenie formalne (szkolne) oraz posiadać umiejętność samoedukacji i motywację do samokształcenia. Edukacja nie może ograniczać się tylko do kształcenia formalnego, bowiem pozaszkolne czy pozauczelniane środowisko edukacyjne tworzy swoistą społeczną bazę kształcenia i wychowania. Uczestnictwo w nim jest dobrowolne, oparte na pluralizmie działań, pozwala na indywidualność i samodzielność wyboru pomiędzy ofertami składanymi przez różnorodne pozaszkolne ośrodki edukacji, a proponowane formy pracy i treści charakteryzuje nowość (aktualność), innowacyjność, siła przyciągania, różnorodność i adekwatność wobec potrzeb i oczekiwań współczesnego życia oraz współczesnego rynku pracy.

Kołaczek (2004) zwraca uwagę, że edukacja jest społeczną wartością i kapitałem. Celem edukacji było kształcenie przez przekazywanie wiadomości i umiejętności oraz kształtowanie postaw. W dobie gospodarki opartej na wiedzy model edukacji ery przemysłowej nie sprawdza się. Współczesna edukacja powinna pobudzać wyobraźnię, kształtować zdolność do intelektualnej autonomii i nieustannej edukacji (Banach 1998). Z tego powodu ciągle aktualne są cztery filary



edukacji, sformułowane w raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być. Tylko pełna realizacja tych aspektów kształcenia umożliwia całkowite urzeczywistnienie misji edukacji (Stalończyk 2014).

Zdolność do uczenia, jak uważa Bratek (2013), stała się wyjątkowo ważna w dzisiejszym skomplikowanym i pełnym wewnętrznych sprzeczności świecie, w którym człowiek dodatkowo musi stale dostosowywać się do szybkich zmian, do jakich dochodzi w niemal każdej dziedzinie życia. Cytując autorów raportu *Młodzi 2011* (2011, s. 29), pisze, że:

„(...) Świat, w którym żyjemy, przestał być ustrukturyzowany, przewidywalny, stały, nie ma w nim – bo być nie może – żadnych pewnych rozwiązań, żadnych stałych punktów odniesienia, gotowych wzorów, oczywistych prawd i autorytetów”.

Umiejętność korzystania z różnych form edukacji ułatwia radzenie sobie w szybko zmieniającym się świecie, który wymaga stałego podnoszenia poziomu wiedzy i umiejętności. Ciągłe rozwijanie własnych kompetencji ułatwia młodym ludziom odnalezienie się w dorosłym życiu i na rynku pracy. Aby móc się rozwijać i dotrzymać tempa zmianom, niezbędna jest **umiejętność uczenia się**, którą Komisja Europejska uznała za jedną z ośmiu kompetencji kluczowych, czyli takich, których człowiek potrzebuje do prowadzenia samodzielnego, odpowiedzialnego i pomyślnego życia. Umiejętność uczenia się uważana jest za jedną z najważniejszych kluczowych kompetencji („metakompetencja”) (*Europejskie ramy odniesienia* 2007) i oznacza m.in. świadomość tego, w jaki sposób człowiek uczy się oraz jaki ma potencjał i potrzeby w tym zakresie (Bratek 2013; Kloosterman, Taylor 2017). Obecnie, pod wpływem zarówno psychologii humanistycznej, jak i andragogiki, czyli teorii uczenia się dorosłych, przestrzenią zdobywania wiedzy i umiejętności są nie tylko instytucje edukacyjne, ale całe życie człowieka i wszystko, co się w nim dzieje. Ważne jest jednak to, aby człowiek uświadomił sobie potrzebę i chęć uczenia się oraz podjął decyzję o włączeniu tej potrzeby we własny system wartości i zachowań (styl życia), w przeciwnym razie uczenie się nie przyniesie żadnych efektów. Jednak, jak podkreślają Maslow (1986), Adler (1986) i in., aktywność jest naturalną właściwością każdego człowieka. Jako cecha immanentna stanowi potencjał każdej osoby, przejawia się w potrzebie regulacji stosunków jednostki z otoczeniem i ma charakter czynności oraz procesów (Jakimiuk 2017). Przez aktywność własną człowiek dokonuje zmian nie tylko w otaczającym środowisku, ale przede wszystkim podejmując działalność autokreacyjną zmienia samego siebie, doskonaląc własną osobowość. Przez zdobywanie wiedzy kształtuje coraz to nowe umiejętności, dostosowując się do zachodzących zmian społecznych, ekonomicznych i gospodarczych (Niewiedział

2008). Definicje aktywności podkreślają dynamiczny charakter relacji jednostki ze światem, ciągłą wymianę, przekształcanie i doskonalenie samego podmiotu oraz jego środowiska (Przetacznik-Gierowska 2000). Istotną rolę w tak rozumianej aktywności odgrywają zainteresowania, które są ważnym czynnikiem rozwojowym, zwłaszcza w sferze zawodowej.

## 2.7. Zainteresowania jako czynnik rozwoju osobowości

Termin „zainteresowanie” interpretowany może być w różny sposób, ale najczęściej określane nim bywają zjawiska psychiczne, które wyrażają się stosunkowo stałym i częstym zorientowaniem uwagi (mimowolnej i świadomej) jednostki na określone kategorie obiektów, czynności, stanów lub sytuacji (Gašiorowska, Bajcar 2006). Według *Słownika psychologicznego* zainteresowaniem nazywa się względne, utrwalone dążenie do zajmowania się pewnymi przedmiotami oraz jeden z czynników motywujących do pogłębiania wiadomości, poszerzania wiedzy w danej dziedzinie, który jednocześnie może stanowić ogniwo pośrednie między ogólną ciekawością poznawczą jednostki a jej zainteresowaniami (Szewczuk (red.) 1979; Tomczak, Strzelecki 2012). Według Tomaszewskiego (red.) (1972) zainteresowania traktowane są jako zwracanie się ku komuś, czemuś, nastawienie, gotowość. Przetacznik-Gierowska i Makiello-Jarża (1985) uważają, że jest to specyficzne skierowanie osobowości ku danemu przedmiotowi, pobudzające do zajęcia się nim, a także gotowość do spostrzegania przedmiotów w zależności od stanu podmiotu i zadań, które wykonuje, oraz uprzednich spostrzeżeń. Istotą zainteresowań jest zatem potrzeba, motyw wyuczony, na co z kolei zwraca uwagę Gurycka (1989). Oprócz tego zainteresowanie bywa często pojmowane jako stan psychiczny, ponieważ – jak wyjaśnia Słoniewska (1959) – jest stanem napięcia psychicznego dążącego do zdobycia wiadomości z pewnego zakresu, jest pytaniem, bo stan pytania jest właśnie dążeniem do zdobycia pewnej określonej wiedzy.

Analizując literaturę przedmiotu, można zauważyć, że jednym z pierwszych badaczy omawianego obszaru był Thurstone (1931), który przeprowadził pionierskie analizy czynnikowe zainteresowań (Hauziński 2016), następnie Fryer (1931), który opracował metody badania zainteresowań, oraz Strong (1927), który skonstruował pierwszy inwentarz zainteresowań. Zarówno Fryer, jak i Strong przypisywali duże znaczenie zdolnościom w powstawaniu zainteresowań, twierdząc, że to właśnie zdolności lub uzdolnienia prowadzą do sukcesu. Z kolei Cleparde (1936), a następnie Dewey (2005) podkreślali związek zainteresowań z potrzebami. Tak więc, zgodnie z tym podejściem, zainteresowanie jest potrzebą umysłową, wywołującą aktywność, która ma tę potrzebę zaspokoić.

Przełomowe znaczenie w zakresie badań nad zainteresowaniami miały badania Guilforda i in. (1954), prezentujące teorie rozwoju osobowości w oparciu o analizę czynnikową (Dewey 1972). Według Guilforda (1968, 1978) osobowość jest zdefiniowana jako układ cech jednostki, a najważniejszym elementem struktury osobowości jest cecha, do której zaliczyć należy: temperament, potrzeby, uzdolnienia, zainteresowania, a także cechy morfologiczne i fizjologiczne organizmu (Siek 1982, 1986, 1993). Potrzeby, zainteresowania oraz postawy Guilford (1959) uważa za czynniki motywacyjne, ponieważ wiążą się z celem albo motywem dążenia lub działania.

Dużą rolę i znaczenie zainteresowań w rozwoju dzieci i młodzieży potwierdzają liczne badania, a do bardziej znaczących zaliczyć należy te, które podejmowali: Bühler (1933), Hurlock (1965, 1985) i Debesse (1996). W Polsce jako jeden z pierwszych ich rolę zauważył już Nawroczyński (1929), który w zainteresowaniach dostrzegł symptomy potrzeb kulturalnych, czyli potrzeb wytwarzanych przez kulturę. Autor zwrócił uwagę, że „pobudka do uczenia się musi tkwić w uczącej się jednostce. Nazywamy ją zainteresowaniem”. Następnie zainteresowania studentów badał Wawrzyńczyk (1936), aby uwzględnić je i rozwijać w programach nauczania oraz aby badać ich związek z wynikami pracy. Z kolei Ajdukiewicz (1934) określał zainteresowanie jako stan napięcia psychicznego podążającego do zdobycia wiadomości z pewnego zakresu (Ajdukiewicz 1934; Hauziński 2016). Szuman (1947), prowadząc badania na ten temat, wskazał na motywacyjną funkcję zainteresowań w procesie wychowania, a Słoniewska (1959) przedstawiła wyniki badań zainteresowań osób dorosłych na podstawie ich decyzji czytelniczych.

Jednymi z ważniejszych w literaturze polskiej na temat zainteresowań były badania zrealizowane przez Gurycką (1977, 1991). Próbując zdefiniować omawiane pojęcie, autorka uznała, że zainteresowanie to względnie trwała, obserwowana zdolność do poznawania otaczającego świata, przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiająca się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk. Ta zdolność do poznawania świata wyraża się w trzech aspektach:

1. **poznawczym**, czyli dostrzeganiu określonych cech przedmiotów i związków zależności między nimi, a także wybranych problemów. Człowiek dąży do zgłębienia istoty tego zainteresowania, zdobycia jak największej wiedzy z tego zakresu, zrozumienia. Zainteresowania są najlepszym wskaźnikiem prognostycznym drogi życiowej jednostki, stanowią pewnego rodzaju siłę napędową, która znajduje ujście albo w pracy, albo w rozrywkach o charakterze hobby. Sprawiają, że aktywność człowieka (zwłaszcza zaciekawienia badawcze) koncentruje się na pewnych sprawach bardziej niż na innych. Ludzie są ciągle ożywiani przez potrzebę dalszego poznawania, zaś dzięki doświadczeniu poznawczemu i nabytej wiedzy uzyskują satysfakcję i lepszą

jakość życia. Zainteresowania wytwarzają w człowieku pewną niezależność oraz zaopatrują go w narzędzia poznawania świata, które mogą być przydatne także w innych dziedzinach życia. Zainteresowanie jest trwałą i czynną postawą zbliżenia się do nieznanego przedmiotu, to pragnienie wiedzy i ciekawość, a także utrzymywany przez dłuższy czas stosunek do przedmiotów, w którym jednostka odczuwa potrzebę kontaktu, zajmowania się nimi i poznania ich (Szewczuk (red.) 1975; Gurycka 1989; Klasińska 2011);

2. **działaniowym**, czyli dążeniu do zbadania, poznania i rozwiązania. Jest to tzw. aspekt dynamiczny, który mobilizuje człowieka do działania. Aktywność poznawcza związana z obiektem zainteresowania nadaje dynamiki czynnościom związanym ze zgłębianiem istoty zainteresowania. Piaget (1981) twierdził, że zainteresowanie jest podstawowym motywem aktywności w otoczeniu. Wzrost doświadczeń wynikających z aktywności i napływ nowych informacji modyfikuje lub utrwala struktury poznawcze;
3. **emocjonalnym**, czyli przeżywaniu różnorodnych uczuć pozytywnych i negatywnych związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy. Jest to również przyjemność poznawczego przeżywania, uczucie wartości skierowane ku określonemu przedmiotowi, związane z pragnieniem dalszej wiedzy o tym przedmiocie, a także przeżywanie różnych uczuć związanych ze zgłębianiem i posiadaniem wiedzy związanej z obiektem zainteresowań. Przeżycia emocjonalne charakterystyczne dla zainteresowań zaspokajają co najmniej część potrzeb w zakresie uczuciowości człowieka. Wyjątkową rolę odgrywa satysfakcja towarzysząca poznawaniu czy rozwiązywaniu problemów, ponieważ dzięki niej możliwa jest równowaga psychiczna człowieka (Słoniewska 1959; Tomkins 1962; Gurycka 1989).

Warto zwrócić uwagę, że poszczególne składniki zainteresowania tworzą jedną całość, warunkują się i uzupełniają wzajemnie. W zależności jednak od rodzaju zainteresowania, poziomu dojrzałości czy też wieku człowieka, jeden z wymienionych aspektów może pełnić funkcję dominującą. Należy pamiętać również, że nieodzownym warunkiem zgłębiania przedmiotu zainteresowań jest bezpośredni i spontaniczny z nim kontakt. Niewątpliwie wiedza na temat istoty zainteresowań pomoże zrozumieć i wpłynąć na ukształtowanie się zainteresowań zawodowych, które skłonią młode osoby do wyboru określonego zawodu. Strelau i in. (1974) zauważają, że w dziedzinie własnych zainteresowań człowiek gromadzi znacznie więcej wiadomości niż przeciętnie, dlatego też w procesie nauczania i wychowania zainteresowaniom przypisuje się wyjątkowe znaczenie, bowiem motywują one do nauki, stymulują czynności myślowe oraz pełnią funkcję selektywną wobec uwagi, pamięci i wiadomości. Jak wyjaśnia Gurycka (1989), sprawiają, że jednostka łatwiej koncentruje swoją uwagę na treściach, które stanowią przedmiot jego zainteresowań, i lepiej pamięta to, co ją intere-

suje lub przynajmniej zaciekawia. Ponadto zainteresowania uczniów, w opinii Janowskiego (1985), to ważny element ich psychiki, informujący dość dokładnie nauczycieli o motywach leżących u podstaw niektórych ich działań i dążeń.

Należy dodać, co podkreśla Skorny (1987), że zainteresowanie odróżnia się od **zaciekawienia**, które jest wzbudzone tylko przez nowe, silne, nieznanie dotychczas podniety, powodujące skupienie uwagi mimowolnej. Cechuje je mała trwałość, zaciekawienie znika, gdy podniety przestają oddziaływać. Ponadto z zainteresowaniami związane są jeszcze takie terminy jak: **hobby**, **upodobania** i **zamiłowania**. Według Grad (1997) hobby to nieprofesjonalnie realizowane zainteresowanie, ulubione zajęcie traktowane amatorsko jako przedmiot osobistego zainteresowania i źródło odprężenia w czasie wolnym od pracy zawodowej. Upodobania są natomiast podstawą formowania się zainteresowań, zaś obie te kategorie można uważać za odpowiedniki swoistego „kontinuum”, w którym to zamiłowania są ostatnim ogniwem szeregu typologicznego: upodobania – zainteresowania – zamiłowania. W potocznym dyskursie zamiłowanie traktowane jest bowiem jako szczególne zaangażowanie w uprawianiu czegoś. Oddawać się czemuś z zamiłowaniem to podejmować działania bez żadnych przymusów zewnętrznych, spontanicznie, z wysoce pozytywnym nastawieniem i dużą intensywnością (Klasińska 2011).

Z kolei Bolyen-Fitzgerald (2010) wyjaśnia, że czasami zainteresowania ewoluują i stają się pewnego rodzaju **pasją**, która może być wyrażana jako nadzwyczajne zainteresowanie, wręcz umiłowanie czegoś, któremu towarzyszy silny entuzjazm wyrażany w kierunku jakiegoś tematu, pomysłu, osoby lub obiektu. Dana osoba posiada pasję, kiedy cechuje ją silne, pozytywne ukierunkowanie do czegoś lub szczególne zainteresowanie jakąś czynnością bądź tematyką. Jest ona składową szczęścia, obok głębokiego związku emocjonalnego z rodziną oraz zadowolenia z pracy.

Depczyńska (2011) wyjaśnia, że zainteresowania mogą być głębokie i płytkie, szerokie i wąskie, słabe i silne, ukształtowane i nieuksztaltowane. Te ostatnie występują u osób, które interesują się wszystkim, z czym się stykają. Najbardziej korzystną strukturą zainteresowań jest ta, w której występują zainteresowania szerokie i wielostronne. Pozwala to na wzbogacenie osobowości jednostki, jej wszechstronny rozwój oraz sprzyja trwałości zainteresowań. Rubinsztein (1964) stwierdził, że zainteresowania mogą być wyraźne, określone, ukształtowane lub też mogą znajdować się w stanie nieuksztaltowanym. Mogą być mniej lub bardziej szerokie, mogą mieć również mniejszą lub większą objętość.

Niezależnie od tego, co warunkuje treść zainteresowań, można je uporządkować i podzielić na kilka grup. Więckowski (1975) wyróżnił dwa typy podstawowych zainteresowań: bierne (określane czasem mianem deklaracyjnych) i czynne (gdzie jednostka nie tylko deklaruje, ale i działa w kierunku ich po-

szerzenia). Irzyniec (1997) wyróżniła zainteresowania: poznawcze, społeczne, zdrowotne, estetyczne i rekreacyjne. Hurlock (1965, 1985) podzieliła je na trzy ogólne grupy: zainteresowania społeczne, zainteresowania rozrywkowe i zainteresowania osobiste. Trzeciak (1988) wyróżnia natomiast trzy grupy zainteresowań: rzeczami, danymi i ludźmi, a z kolei Woroniecka (1989) wymienia zainteresowania: humanistyczne, matematyczno-fizyczne, biologiczno-chemiczne, techniczne, opiekuńczo-wychowawcze i usługowe. Szczegółowy podział zainteresowań przedstawia też Kuder (1966) i Gurycka (1989): naukowe, literackie, perswazyjne, artystyczne, muzyczne, biurowe, mechaniczne, rachunkowe, społeczne, zajęcia na świeżym powietrzu.

Zdaniem Supera (1972) zainteresowania młodych ludzi zmieniają się w większości przypadków w okresie szkoły średniej lub uczenia się zawodu i że tak naprawdę można zaufać zainteresowaniom stwierdzonym dopiero po 18. roku życia. Wszelkie zainteresowania w wieku szkolnym są bardzo plastyczne. Pod wpływem otoczenia zmieniają się i przekształcają. Jego zdaniem zainteresowania zawodowe zaczynają pojawiać się około 15. roku życia, w wieku 17–18 lat powoli się ustalają, a ich stabilizacja następuje dopiero po 21. roku życia. Poznanie własnych zainteresowań nie jest sprawą prostą. Przejawiają się one zarówno w czasie działalności ucznia w szkole, jak i w czasie wolnym od zajęć.

Po rozpatrzeniu całej struktury zainteresowań, od definicji po czynniki na nie wpływające, można zauważyć, że zainteresowania są nieodłącznym czynnikiem rozwojowym życia człowieka. Jak podkreśla Szuman (1947), każde zainteresowanie zaspokaja jakąś potrzebę w jego życiu i bez względu na wiek wpływa na jego zachowanie i postawy. Rubinsztejn (1964) uważa, że kształtowanie wartościowych zainteresowań jest najistotniejszym wychowawczym zadaniem nauczania i wskazując na to, że zainteresowania kształtują się w toku realizacji różnorodnych działalności, ważnym czynnikiem wpływającym na powstawanie zainteresowania jest konkretny rezultat wykonywanej czynności. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej podkreśla się zatem olbrzymie znaczenie zainteresowań w życiu człowieka, które może on kształtować w toku edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej (Klasińska 2011).

Jak można zaobserwować, rozwój zawodowy człowieka oraz podejmowane działania autokreacyjne w tym obszarze to proces bardzo złożony i skomplikowany. Uzależniony jest bowiem od wielu czynników, takich jak: umiejętność autoidentyfikacji własnych potrzeb i konstruowania tożsamości zawodowej, umiejętność budowania koncepcji siebie i własnego obrazu zawodowego, adekwatna samoocena, umiejętność konstruowania i realizacji własnych planów edukacyjno-zawodowych oraz posiadania odpowiedniej motywacji do działania w obszarze edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, gdzie ważnym stimulatorem są zainteresowania, które przejawia jednostka.

---

---

## **ROZDZIAŁ 3.**

# **PRZEGLĄD WYBRANYCH KONCEPCJI ROZWOJU ZAWODOWEGO**

Warto wyjaśnić, że aktywność zawodową człowieka można określać terminami „rozwój zawodowy” i „kariera zawodowa”. Analizując zatem sposób definiowania obu tych terminów, można zauważyć, że z jednej strony pozostają one ze sobą w ścisłym związku, pozwalającym na ich wzajemne utożsamianie, z drugiej jednak mogą być traktowane jako dwa odmienne pojęcia (Myszka-Strychalska 2017). Pierwsze podejście, czyli utożsamienie rozwoju zawodowego z karierą, prezentuje definicja Kargulowej (2007), według której kariera zawodowa stanowi „listę wydarzeń składających się na życie, sekwencję zawodów i innych ról życiowych, które razem wyrażają stosunek danej osoby do pracy w aspekcie jej całkowitego procesu rozwojowego”. Podobne podejście prezentuje Poczrowski (2003), który określa karierę zawodową jako „wzorcową sekwencję postaw i zachowań jednostki, związanych z jej doświadczeniem w pracy lub inaczej mówiąc, rozwój zawodowy jednostki w toku jej życia”. Również Szumigraj (2003) uważa, że jest ona „ciągiem zdarzeń, wyborów, aktywności jednostki w jej biografii, obejmującym całościowy proces rozwoju”. Liczne koncepcje kariery rozpatrują ją jako całościowy rozwój, co oznacza, że dotyczy ona nie tylko okresu aktywności zawodowej, ale również poprzedzającego ją etapu przygotowującego do „wejścia” na rynek pracy. Prezentują one pogląd, że na jakość kariery wywierają wpływ wydarzenia, do których dochodzi jeszcze przed podjęciem aktywności zawodowej przez człowieka. Powyższe koncepcje utożsamiają rozwój zawodowy i karierę, podkreślając ich nierozzerwalny związek.

Inne podejście z kolei traktuje rozwój zawodowy i karierę jako dwa odmienne pojęcia. Pogląd ten prezentuje Wiatrowski (2009), który uważa, że rozwój zawodowy to proces całościowy, rozpoczynający się jeszcze przed wejściem jednostki na rynek pracy, zaś karierę zawodową postrzega jako proces, do którego dochodzi po rozpoczęciu aktywności zawodowej przez człowieka, czyli jako jeden z etapów rozwoju zawodowego. W tym rozumieniu kariera ujmowana jest jako pojęcie węższe od rozwoju zawodowego.

Podsumowując powyższe rozważania, można odnieść się do wnikliwych analiz na temat szeroko pojętej kariery zawodowej, dokonanych przez Cybal-Michalską (2012b), która podkreśla, że:

„próbując dookreślić kategorię pojęciową «kariera», trudno nie zauważyć braku ostrości i jednoznaczności w semantycznych sensach przypisywanych temu pojęciu. Ponadto wyróżnikiem myślenia o karierze jest różnorodność znaczeń, w których to pojęcie bywa używane. Zakresem pojęcia «kariera» może być jego subiektywna i obiektywna struktura znaczeniowa, wartościujące (również o negatywnym zabarwieniu, jak kategorie: «karierowicz», «karierowiczostwo»<sup>1</sup>) i niewartościujące (będące również wyznacznikiem myślenia o karierze jako «własności» jednostki) rozumienie czy też ujmowanie zagadnienia z perspektywy organizacji albo podmiotu”.

W *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* „kariera” definiowana jest jako „przebieg życiowej dzielności zawodowej, politycznej, społecznej: szybki awans społeczny, awans zawodowy, sukcesy, powadzenie, pożądane stanowisko, dobra pozycja życiowa” (Kopaliński 1994), w *Słowniku socjologii i nauk społecznych* jako „sekwencja ról zawodowych, przez które jednostka przechodzi w swym życiu zawodowym. Pojęcie to zakłada zawodową i społeczną ruchliwość w górę, nie wykluczając jednak ruchliwości w dół” (Marshall 2005), a z kolei w *Słowniku języka polskiego* jako: „zdobywanie coraz wyższych stanowisk w pracy zawodowej i coraz wyższej pozycji środowiska (kryterium awansu)”, ale również określa „przebieg pracy zawodowej człowieka w ciągu jego życia” (Sobol (red.) 2000). Najczęściej jednak za punkt odniesienia przyjmuje się istnienie obiektywnych faktów społecznych, do których zalicza się zmianę pozycji społecznej lub zawodowej z niższej na wyższą. Kariera zawodowa jest rozumiana „jako biografia zawodowa, wspinanie się przez szereg pozycji w hierarchii pionowej, z których każda znajduje się wyżej od poprzednich w odczuciu społecznym, opartym na miarach prestiżu społecznego, bogactwa, sławy” (Duda, Kukła 2010; Cybal-Michalska 2016a). Mówiąc o karierze jako o zjawisku społecznym, etos kariery pozostaje w ścisłym związku z wartościami uznawanymi w społeczeństwie, jest wszechobecny w jego kulturze oraz silnie zakorzeniony w świadomości społecznej. Kategoria „kariery” może być rozumiana jako układ wielu funkcji pełnionych przez jednostkę jednocześnie bądź sekwencyjnie w ciągu całego życia. Mogą się one wzajemnie uzupełniać albo zastępować, ale mogą także pozostawać w konflikcie. Za punkt odniesienia w omawianym podejściu do zagadnienia „kariery” Super oraz Bohn przyjmują zbiór społecznych oczekiwań, jakie ma społeczeństwo lub grupa społeczna wobec jednostki zajmującej w tej społeczności określoną pozycję (Cybal-Michalska 2012a).

Na podkreślenie zasługuje także fakt, że ważnym podejściem w ujmowaniu „kariery” jest jej wyraźne podmiotowe, personalne rozumienie i – jak pisze Bauman – zawsze jest ona przypisana do konkretnej jednostki, jest stanem jej

<sup>1</sup> Termin „kariera” jest, jak usystematyzował to Zygmunt Bauman, również terminem moralnym, związanym z określonym systemem wartościowania życiowych postaw, relacji z otoczeniem, jak również obowiązków wynikających z tych stosunków.



posiadania i to ona nadaje jej swoiste indywidualne znaczenie (Bauman 1960). Wyraźnie podmiotowe podejście do omawianej kategorii pojęciowej prezentują B. Arthur, K. Inkson, J.K. Pringle, zwracając uwagę na zakumulowane wartości tworzące kompetencje kariery oraz wartości, które w ustanawianiu i rozwoju kariery tworzą kapitał kariery. Oznacza to, że kapitał kariery jest „pojęciem odzwierciedlającym w umyśle jednostki diagnozę i prognozę zakumulowanych zasobów osobowych” (Bańka 2007), nabytych w toku doświadczeń edukacyjnych, zawodowych, społecznych i kulturowych (Cybal-Michalska 2012c).

Współczesne studium kariery nakazuje uwzględnić wielokontekstowe zmiany w świecie pracy, które stawiają przed pracownikami nowe wymagania. Do najważniejszych zalicza się wzrost roli przypisywanej karierze oraz zwiększenie **zdolności do planowania własnej kariery, zarządzania nią i monitorowanie jej w perspektywie całościowej** (Cybal-Michalska 2013a). Jak pisze bowiem Cybal-Michalska (2012b): „Obraz jednostki jako podmiotu sprawczego stanowi ważny konstrukt teoretyczny”. Problem ten zarysowuje Herr, stwierdzając, że to jednostki są zdolne do tworzenia kariery. Kariery nie istnieją tak jak zawody czy prace (Patton, McMahon 2006). To swoiste, jak zauważa Obuchowski (2000), przesunięcie „orientacji jednostki z zewnętrznych uwarunkowań bytu na uwarunkowania wewnętrzne”, które skłania do rozpatrywania kariery w powiązaniu z jednostką jako indywidualnym bytem, którego własnością jest indywidualna kariera (Bańka 2005a).

Konceptualizacja jakościowo nowego ujęcia problematyki **kariery jako „własności” jednostki** wskazuje na wielowymiarowy charakter współczesnego dyskursu na jej temat, dotyczącego zrozumienia uwarunkowań i wyznaczników jej kształtowania, czego przykładem są rozważania Cybal-Michalskiej (2012b).

Ujmowanie kariery jako „własność jednostki” (Y. Baruch, A. Bańka) ma jako podstawę indywidualistyczne założenie o niepowtarzalnej jakości kariery każdego człowieka, bowiem jest ona „zgrupowaniem przez jednostkę serii unikalnych stanowisk, prac, pozycji i doświadczeń zawodowych” (Bańka 2005b) i odpowiedzialności podmiotu za konstruowanie swoich karier.

Tak rozumiana kariera, jak ujmuje to Douglas T. Hall, oznacza sekwencję doświadczeń jednostki, rozumianych jako „kształtowanie się wewnętrznych procesów jednostki, takich jak: dążenia i aspiracje, satysfakcja, wyobrażenia o sobie, postawy wobec pracy pod wpływem zmieniających się ról” (Miś 2006), związanych z pełnioną przez nią rolą zawodową, składającą się na jej historię życia zawodowego. Jak twierdzi A.S. King:

„psychologiczna siła własnej tożsamości, wgląd w siebie i wytrzymałość w dążeniu do realizacji celów kariery reprezentują główne komponenty motywacji i «poświęcenia» się [rozumianego jako zaangażowanie – A.C.-M.] karierze, a także współpracy, spoiłości (...) w organizacji” (Adekola 2011, s. 104).

Niewątpliwie kariera, a właściwie wybór kariery (jako jeden z najważniejszych oraz zindywidualizowanych wyborów człowieka) jest całościową podróżą i posiada „charakterystyczne zakręty, które jednostka może poznać, ocenić, kontemplować i przewidzieć” (Cybal-Michalska 2012b).

W istocie, jak podkreśla Anthony Giddens, fundamentalnym komponentem codziennych aktywności jednostek jest wybór. Intelktualna emancypacja i zdolność do refleksyjnego zachowania umożliwiają wyrażanie w świecie permanentnej zmiany i różnorodności środowisk społecznych (w które jednostka jest zaangażowana bezpośrednio i pośrednio) osobistej podmiotowości przez kreowanie indywidualnych stylów życia i „wybór” tożsamości (Whittington 1992).

Pragnąc uporządkować znaczenia przypisywane karierze, podkreślając jej właściwości i zmienność, można odnieść się do koncepcji Baumana (1960), który wyszczególnił trzy wymiary omawianego pojęcia:

- socjologiczny (kariera jako obiektywny fakt społeczny – kategoria kariery odwołuje się do opisu ruchliwości w obrębie hierarchii statusu w trakcie biografii zawodowej podmiotów),
- ideologiczny (pojęcie kariery określa indywidualne, choć posiadające źródła społeczne, modele sukcesu życiowego, determinujące kierunek działań jednostek),
- moralny (kariera jest obiektem ocen moralnych i wartościowania, ujmowanych w kategoriach „dobra” i „zła”).

Próbując z kolei wyjaśnić pojęcie „**rozwoju zawodowego**”, należy zauważyć, że jest on rozumiany w literaturze przedmiotu jako doskonalenie, progres, dokonujący się w wyniku różnorodnych wpływów otoczenia. Termin ten łączy w sobie elementy ogólnej teorii rozwoju z wiedzą dotyczącą „uwarunkowań i realizacji decyzji zawodowych jednostki” (Paszowska-Rogacz 2009). Rozwój, jak zauważa Wołk (2009), obejmuje „doskonalenie siebie w wymiarze ogólnym, jak i zawodowym, postrzegającym jako nabywanie coraz to nowych dyspozycji zawodowych, umożliwiających rozwiązywanie coraz to bardziej złożonych problemów w trakcie wykonywania pracy zawodowej”. Szersze podejście prezentuje Czarnecki (1983), który uważa, że rozwój to „społecznie pożądany proces przemian kierunkowych jednostki (ilościowych i jakościowych), które warunkują jej aktywny i społecznie oczekiwany udział w przekształcaniu oraz doskonaleniu samej siebie i swojego otoczenia materialnego, społecznego i kulturowego”.

Z kolei Szumiec (2019) zwraca uwagę, że:

„Rozwój zawodowy człowieka ma miejsce na dwóch płaszczyznach (Chirkowska i in. 2011). Pierwsza z nich pełni funkcję samopoznania, nakreślenia obrazu własnej osoby, jej potrzeb i preferencji, co wskazuje na jej silne powiązanie z rozwojem osobowości, kształtowaniem kompetencji i nabywaniem doświadczenia. Należy zaznaczyć, że na ten obszar rozwoju silnie oddziałuje otoczenie interpersonalne, szkolne czy też zawo-

dowe. Szczególne znaczenie wywierają w nim procesy socjalizacji polegające na konstruowaniu «osobowości społecznej człowieka pod wpływem codziennych interakcji społecznych, wychowania, zamierzonego i niezamierzonego wdrażania w istniejącą kulturę» (Szymański 2013).

Drugą płaszczyznę rozwoju zawodowego stanowią doświadczenia powstające wskutek styczności ze światem pracy. Poznanie mechanizmów rządzących miejscem pracy, zaznajomienie się z jego technicznym, społecznym, ekonomicznym i strukturalnym porządkiem pozwala zdobyć wiedzę i umiejętności zawodowe oraz ułatwia zrozumienie określonych zadań i ról związanych z daną pracą. Bezpośredni kontakt ze środowiskiem życia zawodowego oraz dogłębne zorientowanie się w nim stwarza okazję do podejmowania różnych inicjatyw, czyniąc jednostkę bardziej sprawną i skuteczną w działaniu. Ważne jest przy tym, by wzrastała ona w warunkach sprzyjających rozwojowi zawodowemu, gdyż to one właśnie pozwalają łatwiej i skuteczniej sprostać licznym zawodowym wyzwaniom. (...) Wyrazem tego jest zwłaszcza prezentowanie postawy aktywnej i otwartej na rozwój, chętniej do podejmowania różnych inicjatyw oraz ukierunkowanej na realizację satysfakcjonujących i efektywnych działań”.

Rozwój zawodowy posiada zatem wartość jednostkową, skutkuje przyrostem kompetencji oraz wiedzy, prezentuje cechy charakterystyczne dla zjawisk obserwowalnych oraz pozwala na wyróżnienie spośród innych procesów w przeżyciu życia człowieka. Polega on na organizowaniu oraz świadomym planowaniu, które ukierunkowane jest na realizację określonego celu (Myszka-Strychalska 2017). Czarnecki i Kraus (2008) wyróżniają trzy główne składowe rozwoju zawodowego (Myszka-Strychalska 2017):

1. **warunki rozwoju** związane są ze specyfiką czynników podmiotowych i przedmiotowych determinujących przebieg tego złożonego procesu;
2. **procesualny charakter**, czyli następujące po sobie stadia rozwoju zawodowego;
3. **obserwowalne efekty** jako konsekwencja pracy własnej i oddziaływań bodźców środowiskowych, przyjmujących postać: posiadanej wiedzy i umiejętności, orientacji zawodowej, adaptacji, identyfikacji z wybranym zawodem, stabilizacji w podjętych przedsięwzięciach, odnoszonych sukcesów, interioryzacji informacji, strukturyzacji wiadomości i planów dalszego rozwoju.

Należy jednak zauważyć, że w przypadku przytoczonych perspektyw oba terminy, czyli kariera zawodowa oraz rozwój zawodowy, są analizowane przez pryzmat procesu rozumianego jako zjawisko o dynamicznej naturze, którego przebieg w znacznej mierze determinują decyzje podmiotu uzależnione jednak od licznych uwarunkowań (Myszka-Strychalska 2017). Determinantami kształtowania kariery oraz rozwoju zawodowego jednostki są zarówno czynniki obiektywne, jak i subiektywne, jednak rozpatrywane w izolacji, nie wyczerpują zakresu omawianego pojęcia. Holistyczne podejście do zagadnienia rozwoju kariery oraz rozwoju zawodowego uwzględnia zarówno elementy obiektywne (m.in.

obowiązki, pozycje, aktywności, role, decyzje zawodowe), jak i subiektywne (wartości, aspiracje, nastawienia, oczekiwania, potrzeby, orientacje, emocjonalno-uczuciowy aspekt doświadczeń zawodowych) (Cybal-Michalska 2012b). Ponadto występują tu różnego rodzaju czynniki zewnętrzne oraz osobowościowe (predyspozycje, zdolności, zainteresowania, uznawany system wartości, wizja własnej przyszłości oraz uwarunkowania zdrowotne), które wpływają na decyzje i wybory jednostki dotyczące sfery życia zawodowego (Parzęcki, Symela 1995; Myszka-Strychalska 2017).

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele teorii i koncepcji rozwoju kariery zawodowej, w związku z tym Herr i Cramer zaproponowali ich podział na cztery kategorie (Paszowska-Rogacz 2009; Myszka-Strychalska 2017):

1. **Teoria cech i czynnika**, której istota opiera się na założeniu, że podmiot posiada pewne predyspozycje uprawniające ją do wykonywania określonej grupy zawodów. Twórcą tej teorii jest F. Parsons, ale związek z tą teorią mają również badania dotyczące m.in.: inteligencji i zdolności (np. Elton), potrzeb i zainteresowań (np. Thornike, Weiss, Dawis), osób znaczących (Day), wartości (Super), rodziny (Levine, Roe), zjawiska przystosowania (Osipow, Gold), stereotypów i oczekiwań (Rosenthal, Chapman), poziomu aspiracji (Gottfredson, Becker) czy podejmowanego ryzyka (Witmer, Stewart).
2. **Teorie psychologiczno-rozwojowe** koncentrują się przede wszystkim na analizie dynamiki przemian, dokonujących się w procesie poszczególnych stadiów w toku rozwoju zawodowego. Odnoszą się one do teorii psychodynamicznych (Bordin, Nachman, Segal), rozstrzygnięć psychologii indywidualnej (Adler), koncepcji osobowości (Roe, Holland, Hoppock) czy koncepcji rozwojowych (Ginzberg, Ginzburg, Axelrad, Herma, Super, Tiedeman, Gribbons, Lohnes, Levinson).
3. **Teorie skoncentrowane na procesie podejmowania decyzji**, które bazują na wiedzy z obszaru psychologii poznawczej, ekonomii i matematyki. Zalicza się do nich koncepcje oczekiwań (Vroom, Lawrer, Porter), własnej skuteczności (Bandura), rozwiązywania problemów (Clark, Gellat, Levin) oraz uczenia się (Krumboltz, Mitchell, Gelatt).
4. **Teorie sytuacyjno-socjologiczne** oscylują wokół relacji człowieka z otoczeniem, a swoim zasięgiem obejmują m.in. badania nad klasami społecznymi (Holingshead) oraz teoriami społecznego uczenia się (Bandura).

Nieco inną klasyfikację zaproponował Bańka (1995), który przyjmując czynnik czasu, dokonał uporządkowania klasycznych teorii kariery i wyróżnił wcześniejsze teorie kariery (np. teoria Parsonsa) oraz współczesne teorie kariery (np. teorie Ginsberga, Roe, Supera, Hollanda i in.). Odwołując się z kolei do teorii rozwojowych mających związek z karierą, wskazuje na teorie: wyboru zawodu, obrazu siebie, organizmiczne (teorie procesu konstruowania „ja”) oraz osobowościowe

(koncepcje psychodynamiczne, cechy i czynnika, społecznego uczenia się oraz podejmowania decyzji) (Bańka 1995, 2007).

Jednak do najczęściej stosowanych teorii na gruncie badawczym zalicza się typologię przedstawioną przez Samuela T. Gladdinga. Biorąc pod uwagę kryterium poznawczego kontekstu eksploracji teorii rozwoju zawodowego, wyróżnił on cztery kategorie teorii kariery (Paszowska-Rogacz 2003):

1. teorie cech i czynnika (Frank Parsons, John L. Holland),
2. teorie psychodynamiczne (Anne Roe, Edward S. Bordin),
3. teorie rozwoju/rozwojowe (Donald E. Super, Eli Ginzberg, Sol W. Ginzburg, Sidney Axelrad, John L. Herma),
4. teorie poznawcze i społeczne/poznawczo-społeczne (David V. Tiedeman, Robert O'Hara, John D. Krumboltz).

Główne założenia powyższych teorii zostaną przedstawione poniżej.

### **3.1. Teorie cech i czynnika (Frank Parsons, John L. Holland)**

Najstarszą historycznie teorią rozwoju zawodowego, której założenia w dużej mierze uległy już dezaktualizacji, jest teoria cech i czynnika. W myśl jej podstawowego założenia każda jednostka ma trwały indywidualny zbiór zdolności i cech osobowości, który można zmierzyć i dopasować do profili pracowników poszukiwanych na dane stanowisko. Z powyższej koncepcji wynika, że dla poszczególnych osób istnieje wyłącznie tylko jeden model optymalnej kariery zawodowej. We współczesnych czasach model ten nie jest w pełni uzasadniony (Chirkowska-Smolak i in. 2011; Cybal-Michalska 2013b; Szumiec 2019).

#### **Teoria Franka Parsonsa (1909)**

Za pioniera badań nad karierą uznaje się Franka W. Parsonsa, który żył w latach 1854–1908. Na początku XX wieku opisał proces wyboru kariery zawodowej, wykorzystując teorię Gordona Allporta, która zakładała, że każda jednostka posiada cechy niepowtarzalnych właściwości intelektu i osobowości (Strelau 2000). Jest on uważany za twórcę podstaw teorii cech i czynnika, która podkreśla indywidualność, wyjątkowość i odrębność każdego człowieka (Bajcar i in. 2006).

Teoria zakłada, że zdolności i cechy osób można zmierzyć w sposób obiektywny, a stopień osobistej motywacji charakteryzuje się jako wartość względnie stała, tak więc satysfakcję płynącą z wykonywania zawodu uzależnia od odpowiedniego dopasowania zdolności jednostki do wymagań na danym stanowisku. Ponadto podkreśla się w niej interpersonalny charakter kariery zawodowej i styl życia człowieka, warunkowany przez rodzinę, zagadnienia religijne i etyczne, środowisko społeczne oraz przyjemności (Muszyński 2010).

W 1909 roku opublikowana została jego praca pod tytułem *Choosing a vocation*, która stała się przełomowym dziełem poradnictwa zawodowego. Wprowadził w niej wywiad doradczy, dzięki któremu można było weryfikować cechy kandydata, ukierunkowywać go zawodowo oraz określać jego zainteresowania, zdolności, osiągnięcia, a także typ osobowości (Bajcar i in. 2006; Łyszkowska 2010; Myszka-Strychalska 2017).

Parsons jako pierwszy stworzył reguły postępowania w wyborze zawodu, podkreślając rolę i znaczenie poradnictwa zawodowego. Zaznaczył również, że (Jones 1994):

1. większą korzyść dla jednostki stanowi świadomy i konsekwentny wybór zawodu niż przypadkowe podjęcie pracy,
2. wybór zawodu powinien być konsekwencją przeprowadzonych autodiagnoz i testów zawodowych oraz profesjonalnej porady zawodowej,
3. porada zawodowa i konsekwencje zastosowania się do niej powinny młodzieży przynosić więcej korzyści niż samodzielne podejmowanie decyzji wyboru zawodu,
4. młodzież powinna dysponować szeroką wiedzą o zawodach (dostarczoną przez ekspertów), co prowadziłoby do podejmowania właściwych decyzji życiowych.

Parsons podzielił zatem poradnictwo zawodowe na trzy etapy (Łyszkowska 2010):

1. pierwszy polega na poznaniu własnych zdolności, zainteresowań, aspiracji, a także mocnych stron i ograniczeń,
2. drugi polega na zdobyciu wiedzy na temat wymagań rynku pracy,
3. trzeci polega na umiejętnym i logicznym powiązaniu powyższych informacji.

Przedstawiona triada stanowi o wzajemnym dopasowaniu człowieka i środowiska zawodowego. Trzyczęściowy opis warunków efektywnego planowania wyboru zawodowego pozostaje nadal standardową, choć często krytykowaną procedurą wśród wielu doradców zawodowych (Paszowska-Rogacz 2003). Wadą teorii jest założenie, że jednostka może się realizować tylko w jednym obszarze zawodowym, czyli wybór zawodu jest aktem jednorazowym, obowiązującym do końca życia kandydata. Jest to zatem teoria statyczna, nieuwzględniająca rozwoju człowieka, zmiany zdania i poglądów, procesu podejmowania decyzji, osobowościowych uwarunkowań wyboru zawodu i zmienności świata (Łyszkowska 2010).

### **Teoria cech osobowości Johna L. Hollanda**

Kontynuacji myśli Parsonsa podjął się John L. Holland (1919–2008), również podkreślając znaczenie wyjątkowości i niepowtarzalności każdego człowieka. Utrzymawał, że źródło sukcesu zawodowego jednostki tkwi we właściwym dopa-

sowaniu jej cech do określonej profesji. Propozycja Hollanda, porządkując typy osobowości, miała za zadanie dostarczyć odpowiedzi na trzy fundamentalne dla doradztwa zawodowego pytania (Holland 1997; Paszkowska-Rogacz 2003):

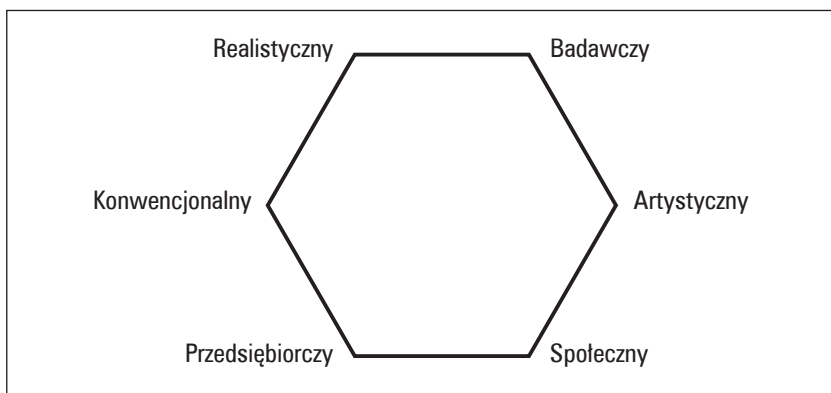
1. Jakie cechy osobowości i środowiska pracy prowadzą do satysfakcjonujących jednostkę wyborów zawodowych, dając jej poczucie zaangażowania w pracę i wysokie wskaźniki osiągnięć zawodowych?
2. Jakie cechy osobowości i środowiska pracy prowadzą do stabilności, a jakie do zmian w rodzaju zawodu wykonywanego przez jednostkę?
3. Jak można pomagać jednostce w rozwiązywaniu jej dylematów związanych z karierą zawodową?

Według Hollanda „wybór kariery zawodowej jest przede wszystkim formą rzutowania osobowości na świat pracy w następstwie identyfikowania się jednostki ze stereotypami społecznymi. Jednostka, porównując własne «ja» z percepcją świata zawodów, kolejno akceptuje i odrzuca poszczególne opcje, by wreszcie dokonać ostatecznego wyboru”. Zgodność **obrazu samego siebie** z preferencjami zawodowymi nazywa „modalnym stylem orientacji personalnej” (Bańka 1995).

Podobnie jak Parsons Holland uważał, że każdego człowieka cechuje wyjątkowość. Rezultatem jego poglądów, opublikowanych po raz pierwszy w 1958 roku i uzupełnianych w kolejnych latach, jest tzw. heksagonalny model preferencji zawodowych. U jego podstaw leżało założenie, że osobowość człowieka kształtuje się i wyraża przede wszystkim przez zainteresowania zawodowe. Tak więc Holland wyróżnił sześć typów osobowości, łącząc je z konkretnymi typami środowisk pracy (Holland 1958, 1997; Jantura 1994; Lamb i in. 1996; Pomianowski 1996; Rayman, Atanasoff 1999; Paszkowska-Rogacz 2003; Rzeczkowski b.d.w.):

1. **typ realistyczny** – wykwalifikowany, konkretny, uzdolniony technicznie, mechanicznie, posiada zdolności manualne; podejmuje pracę w zawodach: inżynier, mechanik, rolnik, elektryk;
2. **typ badawczy** – reprezentowany przez ludzi o ścisłym umyśle, dociekliwych, umiejących myśleć abstrakcyjnie i analitycznie; posiadają zdolności naukowe, lubią tworzyć teorie; sprawdzają się w zawodach takich jak: badacz (np. fizyk, chemik), programista komputerowy, technik laboratoryjny, technik medyczny;
3. **typ artystyczny** – twórczy, o rozwiniętej wyobraźni i estetyce; podejmuje pracę jako: muzyk, malarz, pisarz, dekorator wnętrz;
4. **typ społeczny** – osoby, które poświęcają swoje życie w imię służby społecznej; odznaczają się takimi cechami jak: współpraca, empatia, cierpliwość w informowaniu i nauczaniu innych; pracują zazwyczaj jako: nauczyciele, psychologowie, opiekunowie społeczni, misjonarze;

5. **typ przedsiębiorczy** – przekonujący, otwarty, rozmowny, pewny siebie; osoby, które posiadają umiejętności przywódcze i komunikowania się; sprawdzają się w takich zawodach jak: akwizytor, zarządzający, przedsiębiorca;
6. **typ konwencjonalny** – zorganizowany, praktyczny, woli bardziej pracę z danymi niż z ludźmi; ten typ ludzi wyróżnia się zdolnościami urzędniczymi i rachunkowymi; lubi porządkować, strukturalizować, segregować dane, dlatego zawody, które najczęściej pasują do niego, to: księgowy, kasjer, pracownik biurowy, urzędnik bankowy.



**Ryc. 1.** Heksagonalny model Hollanda.

Źródło: Holland 1997, [za:] Paszkowska-Rogacz 2003.

Różnicowanie w zakresie preferencji zawodowych i cech osobowości jest wynikiem wpływu wielu uwarunkowań indywidualnych i społecznych. Kierunek rozwoju jednostki wyznaczają preferowane rodzaje czynności, które sprzyjają nabywaniu określonych kompetencji. Zainteresowania i kompetencje decydują o indywidualnej tendencji do określonego sposobu myślenia, spostrzegania rzeczywistości i działania w toku całego życia (Paszkowska-Rogacz 2003). Holland w swojej teorii poświęcał więcej uwagi na styl życia jednostki oraz podkreślał rolę jej dopasowania do środowiska pracy, które odpowiada jej uzdolnieniom. Podstawę jego teorii stanowią założenia dotyczące typów osobowości, modeli i środowisk pracy, czynników je określających oraz interakcji między nimi (Paszkowska-Rogacz 2003; Łyszkowska 2010). Holland uważał, że częściej można spotkać się z typami mieszanymi niż czystymi. Opracował metody diagnostyczne, pozwalające na uchwycenie stopnia podobieństwa osobowości jednostek do wymienionych sześciu typów (Paszkowska-Rogacz 2003).

Założenia teorii Hollanda można podsumować w następujących stwierdzeniach (Jantura 1994; Łyszkowska 2010):

- ludzie wyrażają swoją osobowość przez wybór zawodu,



- zainteresowania jednostki odpowiadają jej cechom osobowościowym,
- ludzie pracujący w podobnych grupach zawodowych mają podobne osobowości,
- satysfakcja, zadowolenie z pracy i osiągnięcia zależą od prawidłowego wyboru środowiska oraz zgodności tego środowiska z typem osobowości,
- tylko zgodny wybór umożliwia realizację własnych umiejętności i zdolności, a także wyrażenie postaw i wartości.

Teoria Hollanda jest teorią deskryptywną, raczej opisującą niż wyjaśniającą źródła zachowań zawodowych. Jej zaletą jest, że została opracowana na podstawie wieloletnich badań podłużnych. Niestety, teoria ta obciążona jest błędem „cech i czynnika”, czyli nie uwzględnia zmian, jakie mogą zachodzić w człowieku i jego dążeniach, jak i otaczającym go środowisku (Paszowska-Rogacz 2003; Łyszkowska 2010).

### 3.2. Teorie psychodynamiczne (Anne Roe)

Podstawą teorii psychodynamicznych są teorie psychoanalityczne Freuda (Łyszkowska 2010). Można w nich również odnaleźć wiele podobieństw do koncepcji cech i czynnika. Zarówno w teoriach cech i czynnika, jak i psychodynamicznych uwzględniona jest jednostka, jej środowisko oraz wzajemne dopasowanie. Jedyna różnica polega na uwzględnieniu w modelu psychodynamicznym wpływu rodziny na podejmowane decyzje zawodowe. W teorii cech i czynnika nie uwzględnia się rodziny, lecz zainteresowania i potrzeby jednostki (Paszowska-Rogacz 2003; Łyszkowska 2010). Tymi, którzy najwięcej wnieśli do omawianych teorii, są: Bordin (1990, 1994) oraz Roe i Hoppock.

Z teorii wymienionych wyżej autorów dokładniej zostanie omówiona koncepcja Anny Roe, która pomimo wielu kontrowersji i dyskusji naukowych stanowi inspirację dla wielu badaczy. Roe (1956), tworząc „osobowościową teorię wyboru człowieka”, przedstawia proces kształtowania własnej ścieżki zawodowej jako konsekwencję relacji rodzinnych, kształtowanych przede wszystkim w okresie dzieciństwa. Jej koncepcja (Bajcar i in. 2006; Muszyński 2010) oparta jest na teorii potrzeb Masłowa. Odwołując się do jego koncepcji motywacji, przyjęła, że ukształtowanie się hierarchii potrzeb jest wynikiem zależności pomiędzy stylem wychowawczym stosowanym przez rodziców a działaniami samorealizacyjnymi, które dla podmiotu stanowią źródło największej satysfakcji (jako zaspokojenie lub niespełnienie pragnień), a ich wybór często uwarunkowany zostaje przez nieświadome czynniki (Roe, Luneborg 1984). Autorka nie negowała również znaczenia genetycznych uwarunkowań zainteresowań i zdolności jednostki, pozostających poza jej kontrolą.

Podstawowym założeniem teorii stworzonej przez Roe jest zależność relacji i oczekiwań rodziców w stosunku do ich dzieci. Autorka twierdzi, na podstawie przeprowadzonych badań, że wybory zawodowe jednostek są konsekwencją postaw rodzicielskich charakterystycznych dla okresu dzieciństwa. Okres wczesnego dzieciństwa z punktu widzenia psychodynamiki ma największy wpływ na życie i późniejsze wybory jednostki. Od relacji dziecka z rodzicem zależy, czy dziecko wybierze zawód związany z ludźmi, czyli w biznesie, szkolnictwie, reklamie, czy zawód powiązany z nauką lub techniką. Przedstawiła ona trzy relacje rodzic – dziecko, które mają istotne znaczenie w rozwoju kariery zawodowej (Muszyński 2010; Rzeczkowski b.d.w.):

- podejście emocjonalne ukierunkowanie na dziecko – może przybrać jedną z dwóch form nadopiekuńczości, charakteryzującą się wyręczaniem dziecka w wykonywaniu jakichkolwiek czynności, nadmierną troską i kontrolą, przyczyniając się do wychowywania dziecka biernego i uległego, lub wychowaniem wiążącym się z wygórowanymi oczekiwaniami wobec możliwości dziecka, czego konsekwencją jest potrzeba dziecka dotycząca uzyskiwania ciągłych informacji zwrotnych odnośnie do własnych postępowań, osiągnięć i nagród. Dzieci wychowane w podejściu emocjonalnym wybierają często zawody przynoszące uznanie, np. zawody związane z działalnością artystyczną;
- podejście unikające dziecka – w jego obszarze wyróżniamy formę lekceważenia dziecka, gdzie rodzice w bardzo ograniczony sposób zaspokajają jego potrzeby, odrzucają je lub nie podejmują żadnych wysiłków. Osoby, które wychowały się w rodzinach unikających kontaktu z dzieckiem, wybierają później zawód niewymagający kontaktów z ludźmi, czyli techniczny, naukowy lub koncepcyjny;
- podejście akceptujące dziecko – może mieć charakter doraźny lub opiekuńczy, wspierając niezależność dziecka. Dzieci tak wychowane poszukują zawodów łączących różne aspekty życia, zarówno personalne, jak i niepersonalne, do których należą takie zawody jak nauczyciel czy doradca.

Tak więc Roe z jednej strony zakłada, że „osoby lubiące pracę z ludźmi wychowywały się w rodzinie zdominowanej ciepłymi i opiekuńczymi wzorami wychowania, natomiast osoby wybierające pracę z rzeczami pochodzą z rodzin o zimnych i luźnych kontaktach wewnątrzrodzinnych” (Bańka 1995). Z drugiej zaś strony utrzymuje „istnienie dziedzicznej, indywidualnej dla każdego człowieka tendencji do «wyładowywania» swej psychicznej energii w określony, sobie właściwy sposób” (Piorunek 1996).

Opierając się na powyższych założeniach, Roe stworzyła klasyfikację zawodów pod kątem ich orientacji na człowieka. Należą do nich takie grupy jak (Paszowska-Rogacz 2003):

- I. usługi (zawody związane z doradztwem, opieką społeczną, ochroną zdrowia),
- II. biznes (praca odnosząca się do sprzedaży, dokonywania transakcji),
- III. organizacja (profesje mieszczące się w obszarze przemysłu, administracji),
- IV. technologia (czynności wymagające znajomości obsługi maszyn),
- V. natura (kontakt z przestrzenią na otwartym powietrzu),
- VI. nauka (zgłębianie tajników określonej dziedziny naukowej),
- VII. kultura (zawody związane z dziennikarstwem, edukacją, językoznawstwem, polityką),
- VIII. sztuka i rozrywka (profesje wymagające szeroko rozwiniętej kreatywności).

W ramach tej typologii zostały wyodrębnione dwie kategorie zawodów (Thomason 1999):

1. ukierunkowanych na ludzi (innych lub siebie) (usługi, biznes, organizacja, kultura, sztuka i rozrywka),
2. ukierunkowanych na przedmioty i rzeczy (technologia, natura, nauka).

Analizując koncepcję Roe (1964), warto zwrócić uwagę na kilka czynników, które stanowią jej znaczący wkład w rozwój teorii kariery:

- bardzo silnie akcentowała znaczenie stereotypów płciowych w procesie podejmowania decyzji zawodowych, czyli że ścieżek zawodowych mężczyzn nie należy porównywać z kobiecymi, ponieważ podyktowane są one odmiennymi determinantami o zabarwieniu kulturowym;
- przyczyniła się do zmiany optyki w nurcie koncepcji rozwoju zawodowego, kładących nacisk na osobowość jednostki jako główny czynnik uwarunkowujący przyszłość podmiotu;
- dostrzegała także zależność rezultatu decyzji zawodowej jednostki od czynników zewnętrznych (społecznych) podlegających permanentnej zmianie.

Podsumowując założenia koncepcji Roe, można uznać, że sukces w wyborze zawodu i późniejszej pracy w tym zawodzie jest uwarunkowany statusem ekonomicznym rodziny oraz uzdolnieniami danej osoby. Autorka utrzymuje, że zainteresowania zawodowe kształtują się w wyniku relacji dorosłych z dziećmi, a potrzeby zawodowe są wynikiem chęci realizacji potrzeb, które nie zostały zaspokojone przez rodziców w okresie dzieciństwa. Tak więc wczesne lata dzieciństwa wywierają decydujący wpływ na życie człowieka. Roe uważa, że okres ten jest źródłem nieświadomej motywacji wpływającej na wybór tego zawodu, który umożliwia zaspokojenie owych potrzeb. O ile teoria Roe okazała się odkrywczą i zachęcającą do dalszych badań (np. Johna Hollanda i innych), to empiryczna weryfikacja nie potwierdziła jej założeń. Jednak mimo wielu zastrzeżeń stanowi znaczący wkład w teorie rozwoju zawodowego.

### 3.3. Teorie rozwoju/rozwojowe (Donald E. Super, Eli Ginzberg, Sol W. Ginzburg)

Podejście rozwojowe zajmuje wyjątkową rolę wśród teorii wyboru zawodu, wzbogacając je o problematykę zmian w cyklu dojrzewania oraz kształtowanie się wizji własnej osoby w kontekście pracy i innych ról życiowych. Wpisuje się ono w obszar psychologii rozwoju człowieka, który zajmuje się indywidualnym rozwojem jednostki w ciągu całego toku jego życia (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996). W procesie naukowego poznania i zrozumienia rozwoju człowieka pojawiły się różne poglądy na temat natury zmian rozwojowych. Są one często sklasyfikowane z wykorzystaniem dwóch wymiarów określających rodzaj zmian: „skokowe versus ciągłe” oraz „jakościowe versus ilościowe”. Pierwszy wymiar pozwala uporządkować teorie ze względu na stadialność, to jest ze względu na to, czy proponują one jakiś rodzaj stadiów rozwojowych czy też nie. Wymiar drugi porządkuje teorie ze względu na pytanie, czy zmiany pojawiają się wraz z wiekiem u rozwijającej się osoby, są ukierunkowane na dające się określić cele czy też jakiegokolwiek standardy rozwojowe. Taki dwuwymiarowy schemat pozwala wyodrębnić pięć typów teorii (Brzezińska, Trempała 2000; Paszkowska-Rogacz 2003): modele liniowe (gdzie rozwój jest rozpatrywany jako ciągły proces nabywania doświadczeń i przystosowania do otoczenia (Watson 1913; Bandura 1969)), modele fazowe (gdzie zakłada się, że rozwój jest długotrwałym procesem kierunkowanych zmian struktury i jej funkcji (Freud 1920; Piaget 1952; Erickson 1959; Kohlberg 1976)), modele cykliczne (często opisywane w terminach rytmów i wzorów życia, wspólnych dla ludzi w danym wieku w różnych kulturach (Duvall 1971; Havinghursta 1972; Levinson 1978)), modele sekwencyjne (według których zmiany rozwojowe to sekwencje stopniowych przekształceń związanych przede wszystkim z doświadczeniem człowieka (Bühler 1933; Rogers 1951; Maslow 1964; Siegler (ed.) 1978) oraz modele mieszane, które nie dają się zakwalifikować do żadnej z pięciu grup (Wygotski 1935; Baltes 1987).

#### Teoria rozwojowa E. Ginzberga

Teoria ta jest efektem pracy zespołowej<sup>2</sup>, kierowanej przez ekonomistę Elię Ginzberga w 1951 roku, i była pierwszą teorią odwołującą się do praw rozwojowych (Ginzberg 1984; Czarnecki 1985; Muszyński 2010). Ujmowała ak-

---

<sup>2</sup> W skład zespołu Ginzberga weszli także: Sol Ginzburg (psychiatra), John Herma (psycholog, uczeń Piageta i Buehler) oraz Sidney Axelrad (socjolog). Taka multidyscyplinarność zespołu oraz korzenie teoretyczne w koncepcjach Piageta i Buehler zapewniły omawianej teorii znaczną trafność oraz powszechność zastosowania.

tywność zawodową jako finalny etap wcześniejszych faz dojrzewania. Zgodnie z nią każdy człowiek w rozwoju zawodowym przechodzi pięć etapów, przy czym dla każdego z nich wyróżnia się zadania rozwojowe, które muszą być zrealizowane:

1. etap wzrostu (od urodzenia do 14. roku życia), który dzieli się na podetapy: fantazji (4.–10. rok życia), zainteresowań (11.–12. rok życia), możliwości (13.–14. rok życia); na tym etapie dziecko wytwarza w sobie obraz siebie w relacjach z innymi ludźmi i zyskuje orientację w świecie pracy;
2. etap poszukiwania (od 15. do 24. roku życia), który dzieli się na trzy części: wstępny (15.–17. rok życia), przejściowy (18.–21. rok życia), prób (22.–24. rok życia); na tym etapie główne zadanie to zbadanie świata pracy i ustalenie własnych preferencji zawodowych;
3. etap zajęcia pozycji (25.–44. rok życia), który dzieli się na etap prób (25.–30. rok życia) oraz etap zdobywania (31.–44. rok życia); w tym okresie głównym zadaniem jest zajęcie pozycji w preferowanym przez siebie obszarze zawodowym, a także koncentracja na zdobywaniu coraz lepszych pozycji aż do maksymalnej;
4. etap utrzymania (45.–64. rok życia); głównym zadaniem jest stabilizacja i utrzymanie osiągnięć;
5. etap odchodzenia (od około 65. roku życia aż do śmierci); czas uwalniania się od pracy i poszukiwania innych źródeł satysfakcji; dzieli się go na spowolnienie (między 65. a 70. rokiem życia) i odpoczynek (od 71. roku życia aż do śmierci) (Muszyński 2010).

Podstawowym założeniem powyższej teorii jest kierunek dojrzewania zawodowego: od fantazji do coraz większego realizmu (Lamb 1998; Pisula 2009). Przeprowadzone badania pokazały, że rozwój zawodowy dzieci, młodzieży oraz młodych dorosłych ze względu na istotny wymiar realizmu można podzielić na trzy etapy (Budkiewicz 1965; Czerwińska-Jasiewicz 1979; Czarnecki 1981; Świdzińska 1982; Jantura 1994; Bańka 1995; Szewczuk (red.) 1998): wyborów wyobrażeniowych (okres fantazji), wyborów na próbę (okres prób) oraz wyborów realistycznych (okres realizmu) (Ginzberg i in. 1951; Paszkowska-Rogacz 2003; Szmaus-Jackowska, Wachowski 2015). Okresy te scharakteryzowano dokładniej poniżej (Paszkowska-Rogacz 2003).

**Okres fantazji.** Obejmuje czas od urodzenia do 11. roku życia. Podstawowe zadanie rozwojowe w tym okresie polega na przejściu dziecka z „orientacji na zabawę” w kierunku „orientacji na pracę”. Z biegiem lat dziecko zaczyna szukać aprobaty z zewnątrz, przede wszystkim ze strony rodziców, którym zinternalizuje ich system wartości. Jest to ważny etap dla procesu dojrzewania zawodowego.

**Okres prób.** Okres ten trwa od 11. do 18. roku życia i dzieli się na cztery stadia realizujące różne zadania rozwojowe.

1. Pierwsze to stadium **zainteresowań**, które wiąże się z 11. i 12. rokiem życia. Podczas tego stadium jednostka zaczyna wykazywać preferencje w odniesieniu do rzeczy lubianych przez nią i nielubianych. Wybory są rozpatrywane pod względem zaspokojenia przyjemności. Często odzwierciedlają poziom identyfikacji z ojcem. Dziecko wykazuje w tym czasie dużą niestabilność zainteresowań i chętnie akceptuje wszystkie zmiany, jednak powoli ich liczba zaczyna ulegać ograniczeniu.
2. Kolejne, drugie stadium, to stadium **zdolności**, trwające do 14. roku życia. Jednostka uświadamia sobie wówczas własne uzdolnienia i możliwości z punktu widzenia przyszłej roli zawodowej. Maleje poziom identyfikacji z ojcem na rzecz wpływu innych dorosłych osób z otoczenia.
3. Trzecie stadium, kończące się w wieku 16 lat, nosi nazwę stadium **wartości**. Dokonuje się w nim analiza określonych stylów życia związanych z zawodem. Szczególną uwagę młodzież zaczyna darzyć zawody związane ze służbą społeczną. W jej planowaniu pojawia się szersza perspektywa czasowa obejmująca dalsze lata życia. Zależność od rodziny zaczyna być przyczyną niezadowolenia i frustracji.
4. Stadium **przejściowe** kończy okres próby w wieku 18 lat. Jednostka dokonuje wówczas pierwszego świadomego wyboru zawodu, zdając sobie sprawę z konsekwencji decyzji. Staje się osobą bardziej niezależną od rodziny, sama nie zakładając jeszcze własnej. W wyborze kariery dają o sobie znać motywy realistyczne, np. finanse oraz tryb życia związany z pracą.

**Okres realizmu.** W zależności od czasu trwania edukacji kończy się on pomiędzy 22. a 24. rokiem życia. Mniejsze znaczenie mają w nim biologiczne oznaki dojrzenia, bardziej widoczne w okresach poprzedzających. Dzieli się na trzy stadia, których granice trudno jednak precyzyjnie określić:

- stadium **poszukiwań**, często wiąże się z podjęciem dalszych studiów; zainteresowania mogą jeszcze ulegać modyfikacji, tym bardziej że przez lata nauki otoczenie nie wymaga od jednostki ostatecznych decyzji; zawężają się jedynie cele zawodowe i pojawia się niechęć do pewnych zawodów; perspektywa czasowa sięga momentu uzyskania dyplomu i pierwszej pracy;
- stadium **krystalizacji**, polega na zaangażowaniu się jednostki w określoną aktywność zawodową; ma ona pełną świadomość, jakich zadań zawodowych powinna unikać; dla niektórych osób typowa jest jedynie pseudokrystalizacja, czyli zachowanie znamionujące pozór podjęcia ostatecznej decyzji, podczas gdy w rzeczywistości są one ciągle niepewne słuszności swoich wyborów;
- stadium **specyfikacji**, określa końcowy moment w wyborze kariery zawodowej i samookreślenia pracownika.

Omówione rozważania przedstawiono syntetycznie poniżej (tab. 1).

**Tabela 1**

Przebieg rozwoju zawodowego wg Ginzberga

Nazwa stadium	Cechy charakterystyczne
Wyobrażeń Dzieciństwo przed 11. r.ż.	Orientacja wyłącznie na zabawę, pod koniec tego stadium następuje przeorientowanie na pracę.
Próbowania Od 11. r.ż. – do 17. r.ż.	Procesy przejściowe nacechowane są dostrzeganiem zdolności, wymagań pracy, wartości pracy oraz perspektyw.
Realizmu Młodzieńczość powyżej 17. r.ż. do dorosłości	Integracja uzdolnień i zainteresowań, rozwój systemu wartości, wybór zawodu.

Źródło: Paszkowska-Rogacz 2003.

Podsumowując powyższe rozważania, można zatem zauważyć, że w pierwszej fazie jednostka kształtuje nieprecyzyjny obraz rzeczywistości społeczno-zawodowej na podstawie podejmowanych aktywności i doświadczeń. Z czasem potrafi je skategoryzować. Według kryterium zdolności rozpoznaje, które zadania wykonuje z łatwością, a które stanowią dla niej trudność. W ten sposób dookreśla swoje umiejętności i predyspozycje. Zdolność i pełną krystalizację osiąga jednak w drugim stadium rozwoju, kiedy świadomie określa własne kompetencje i możliwości oraz na ich podstawie podejmuje decyzje związane z wyborem zawodu. Wybory te mogą podlegać modyfikacji nawet w trzeciej fazie rozwoju, co skutkuje zmianą rodzaju wykonywanej pracy, aż do momentu, w którym jednostka potrafi konsekwentnie określić swoją rolę zawodową (Tiedeman, O'Hara 1963).

Przedstawiony model typowego rozwoju zawodowego od okresu dzieciństwa do czasu osiągnięcia dojrzałości i momentu wyboru zawodu, poza tym, że precyzyjnie opisuje poszczególne okresy i etapy, to nie uwzględnia niestety indywidualnej ścieżki rozwoju zawodowego, której specyfika może polegać na tworzeniu zdecydowanie odmiennej w stosunku do rówieśników liczby możliwości związanych z wyborem przyszłej pracy (Szmaus-Jackowska, Wachowski 2015).

W niektórych opracowaniach teoria kariery Ginzberga porównywana jest do koncepcji Parsonsa, który uznawał samopoznanie za główny proces warunkujący wybór zawodu (Sobierajski 2013). Jednakże oprócz powyższego czynnika Ginzberg (Paszkowska-Rogacz 2003) zwrócił uwagę na jeszcze inne czynniki, takie jak: presja środowiska, proces edukacji, emocje zaangażowane w proces wyboru oraz system indywidualnych wartości. Wybór zawodu jest procesem rozwojowym. Nie jest to pojedyncza decyzja, lecz seria decyzji podjętych na przestrzeni wielu lat. Każdy etap w tym procesie ma swoją relację zarówno do etapów poprzedzających, jak i następnych (Paszkowska-Rogacz 2003). Proces wyboru zawodu rozpoczyna się około 11. roku życia i kończy w wieku mniej więcej 22–24 lat. Kolejne stadia procesu wyboru zawodu można podzielić na okresy (Ginzberg 1984): fantazji, próby i realizmu. W wyniku rozwoju zawodowego dochodzi do ukształtowania

się osobowości zawodowej zorientowanej na pracę bądź na przyjemności. Różnicę stanowi zdolność odraczania przez jednostkę gratyfikacji i jej siła determinacji związana z realizowaniem celów zawodowych. Osoby zorientowane na pracę będą takie umiejętności miały rozwinięte w wyższym stopniu niż osoby zorientowane na przyjemności. W efekcie osoby zorientowane na pracę będą także aktywniejsze w sytuacji radzenia sobie z kryzysami życiowymi (Osipow 1983).

### **Teoria Donalda E. Supera**

Najbardziej znaną teorią psychologiczną, traktującą wybór zawodu w sposób dynamiczny i rozwojowy, jest koncepcja Donalda E. Supera (Budkiewicz 1965; Gladding 1994; Paszkowska-Rogacz 2003; Myszka-Strychalska 2017). Zawiera ona elementy psychologii różnic indywidualnych, psychologii rozwoju, osobowości i socjologii – ma więc właściwości interdyscyplinarne. Super twierdzi, że wpływ na karierę zawodową mają nie tylko czynniki indywidualne (uzdolnienia i cechy osobowości), ale też społeczne (sytuacja ekonomiczna i społeczna rodziców). Natomiast poziom zadowolenia z pracy determinuje realizacja własnych potrzeb i stopień wykorzystania talentu (Super 1984; Paszkowska-Rogacz 2003; Łyszowska 2010). Według koncepcji Supera rozwój zawodowy człowieka składa się z pięciu stadiów (Budkiewicz 1965; Czerwińska-Jasiewicz 1979; Czarnacki 1981; Świdzińska 1982; Jantura 1994; Bańka 1995; Szewczuk (red.) 1998):

**I – Stadium wzrostu** (okres dzieciństwa do 14. roku życia), gdzie następuje identyfikacja dziecka z głównymi postaciami w rodzinie i w szkole, co powoduje rozwój pojęcia „ja”. Stadium to cechuje się trzema podokresami, czyli:

1. fantazji (4.–10. rok życia), gdzie dominujące znaczenie mają potrzeby; ważne jest także odgrywanie ról w wyobraźni;
2. zainteresowań (11.–12. rok życia), które są podstawowymi wyznacznikami aspiracji i aktywności dziecka;
3. zdolności (13.–14. rok życia), gdy rośnie ich znaczenie i występuje potrzeba pracy wraz z treningiem.

**II – Stadium eksploracji** (15.–24. rok życia), gdzie następuje badanie samego siebie, podejmowanie różnych ról i ich wypróbowywanie. Występują tutaj następujące podokresy:

1. próbowania (15.–17. rok życia), gdzie dokonuje się próba wyboru zawodu w oparciu o własne zainteresowania, zdolności, wartości i korzyści;
2. przejściowy (18.–21. rok życia), gdzie rolę odgrywa ocena rzeczywistości, natomiast pojęcie swego „ja” kształtuje się na podstawie pierwszych doświadczeń zdobywanych w trakcie nauki zawodu czy rozpoczynania pracy zawodowej;
3. próby (22.–24. rok życia), gdy jednostka rozpoczyna pracę, którą wypróbuje jako pracę stałą.



**III – Stadium stabilizacji** (25.–44. rok życia) charakteryzuje się tym, że człowiek, który znalazł odpowiednie dla siebie miejsce pracy, próbuje się na nim utrzymać; często też we wczesnym okresie tego stadium jednostka podejmuje decyzje o zmianie pracy. Podokresy, jakie w nim wyszczególniono, to:

1. doświadczenie (25.–30. rok życia) – jedna lub kilka zmian miejsc pracy; często niepowiązanych ze sobą zatrudnieni;
2. stabilizacja (31.–44. rok życia) – zabezpieczanie swojego miejsca w świecie pracy; dla większości są to lata twórcze.

**IV – Stadium zachowania status quo** (45.–64. rok życia) – jednostka czyni starania o utrzymanie swojego ustabilizowanego miejsca w świecie pracy.

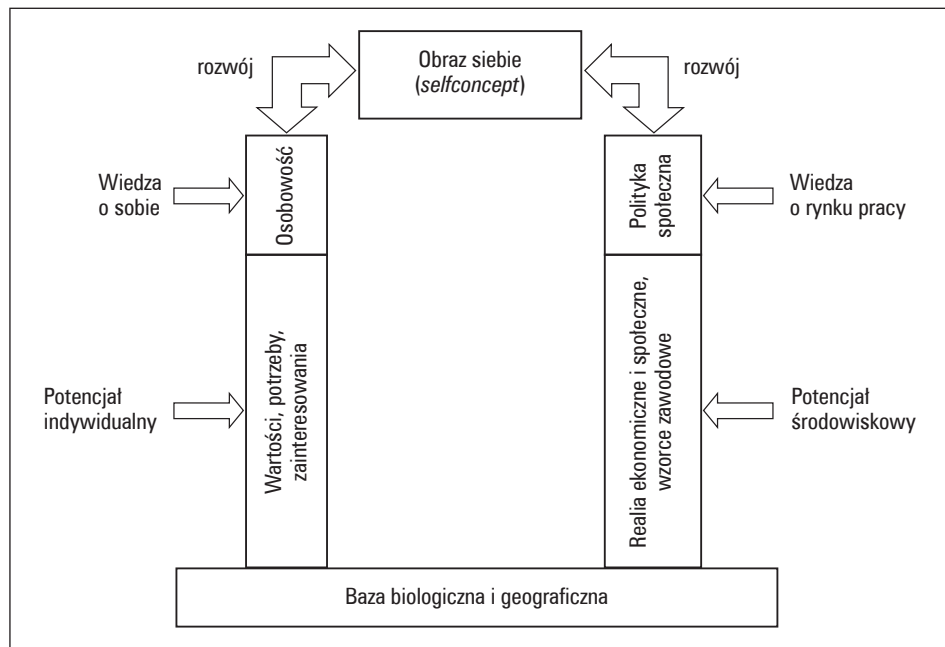
**V – Stadium schyłkowe** (65. rok życia i więcej) – w tym stadium powstają nowe role w związku z przechodzeniem z pozycji czynnego uczestnika procesu pracy na pozycję obserwatora. Występują w nim dwa podokresy:

1. osłabienie (65.–70. rok życia);
2. wycofanie się (70. rok życia i więcej).

Z przedstawionego opisu wynika, że proces rozwoju zawodowego człowieka obejmuje okres życia od dzieciństwa do późnej starości. W miarę rozwoju jednostka osiąga wyższy poziom realizacji zawodowej, coraz częściej podejmuje samodzielne decyzje, jest też w stanie samodzielnie kierować swoim dalszym rozwojem zawodowym, a coraz mniejsze znaczenie mają wzorce oraz osoby znaczące dla jednostki. Wybór zawodu na określonym etapie rozwoju zawodowego człowieka pozwala na podjęcie działań zmierzających w kierunku podjęcia trafnych decyzji edukacyjnych i zawodowych (Czerwińska-Jasiewicz 1991; Paszkowska-Rogacz 2003; Łyszkowska 2010).

W toku rozwoju własnej koncepcji Super (1955) (wprowadził dwa konstrukty tożsamości zawodowej: zachowanie zawodowe i rozwój zawodowy. Zachowanie zawodowe to wszelkie wzajemne oddziaływania między jednostką a otoczeniem, wiążące się w sposób istotny z przygotowaniem do pracy, uczestnictwem w pracy lub wycofaniem się z pracy (Czerwińska-Jasiewicz 1991; Paszkowska-Rogacz 2003). Natomiast rozwój zawodowy to proces rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszystkie czynniki zachowania zawodowego (Czerwińska-Jasiewicz 1991; Bańka 1995; Paszkowska-Rogacz 2003). Celem rozwoju zawodowego jest wybór zawodu, którego kryteria oparte są na tych samych zasadach dla wszystkich jednostek. Czyli wraz ze wzrostem wieku jednostki coraz większe znaczenie mają czynniki osobowościowe, zwłaszcza pojęcie „ja”, które krystalizuje się w okresie dojrzewania, oraz czynniki społeczne. Tak więc tempo i kierunki przechodzenia jednostki z jednego poziomu rozwoju zawodowego do drugiego jest uzależnione od jej inteligencji, potrzeb, zainteresowań i preferowanych wartości, ale także od pozycji społecznej i ekonomicznej oraz od warunków ekonomicznych kraju, w którym funkcjonuje.

Według Supera czynnikami warunkującymi przebieg rozwoju zawodowego są zarówno elementy sytuujące się w sferze osobowości jednostki (potrzeby, inteligencja, wartości, zdolności, zainteresowania, zdolności specjalne), jak i te, które są wobec niej niezależne i dotyczą płaszczyzny determinantów zewnętrznych (rodzina, szkoła, grupy społeczne, rynek pracy, społeczeństwo, ekonomia) (Super 1994; Łyszkowska 2010; Muszyński 2010).



**Ryc. 2.** Czynniki wpływające na karierę zawodową człowieka.

Źródło: Szumiec 2019.

Ponieważ rozwój zawodowy obejmuje wszystkie aspekty ogólnego rozwoju człowieka dotyczące zawodu, dlatego Super (1983a, 1983b) zastąpił ten termin pojęciem rozwoju kariery zawodowej. Jest to w jego ujęciu (Hornowska, Paluchowski 1993; Paszkowska-Rogacz 2003) „obejmujący praktycznie całe życie proces rozwoju postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wiedzy, odnoszących się do pracy. Dotyczy on indywidualnie rozwijanych tych wszystkich czynników związanych z kolejnymi okresami w życiu ludzi i powiązanych z nimi zadaniami rozwojowymi (społecznymi i indywidualnymi), które wpływają na wybory dróg życiowych i realizację oczekiwań” (Paszkowska-Rogacz 2003). Według Supera w toku rozwoju kariery zawodowej jednostka zachowuje się w sposób dający się przewidzieć, co uwarunkowane jest czynnikami psychologicznymi, społecznymi i ekonomicznymi. Te przewidywalne

zachowania zawodowe, wspólne dla pewnej grupy osób, Super określił mianem wzorów karier zawodowych (Super, Bohn 1971).

Ważnymi aspektami koncepcji Supera (1983a, 1983b), dotyczącymi rozwoju zawodowego, są m.in. takie założenia jak (Paszowska-Rogacz 2003):

1. Ludzie różnią się w zakresie swoich zdolności, zainteresowań oraz typów osobowości. Biorąc pod uwagę powyższe charakterystyki, kwalifikują się oni do różnych zawodów.
2. Preferencje zawodowe i kompetencje, sytuacje społeczne, w których ludzie żyją i pracują, oraz ich obraz własnej osoby zmieniają się wraz z upływem czasu i nabywaniem nowych doświadczeń. Podkreślić należy, że obraz siebie jest najstabilniejszą ze zmiennych i nie ulega większym modyfikacjom od okresu dorastania do później dojrzałości, co sprawia, że proces wyboru i przystosowania do nowych warunków ma charakter ciągły.
3. Wzorzec kariery zawodowej danej osoby jest determinowany poziomem socjoekonomicznym rodziców jednostki, jej zdolnościami, cechami osobowości, a także możliwościami zawodowymi, z którymi zetknęła się w życiu.
4. Ułatwienie procesu rozwijania własnych zdolności i zainteresowań, a także pomoc w budowaniu obrazu siebie mogą determinować rozwój człowieka w ciągu całego życia.
5. Proces rozwoju kariery zawodowej jest zasadniczo procesem rozwijania i urzeczywistniania obrazu samego siebie. Jest procesem tworzenia, a zarazem kompromisem pomiędzy odziedziczonymi zdolnościami, wyposażeniem fizycznym, możliwościami odgrywania różnych ról, a także stopniem zgodności pomiędzy efektami odgrywania danej roli a aprobatą zwierzchników i współpracowników.
6. Zadowolenie z pracy i z życia zależy od tego, w jakim zakresie jednostka znajduje zastosowanie dla swoich zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wartości.
7. Stopień satysfakcji z pracy osiągnany przez jednostkę jest proporcjonalny do stopnia, w jakim może ona urzeczywistnić obraz siebie.
8. Praca i aktywność są podstawowymi czynnikami organizującymi strukturę osobowości wielu kobiet i mężczyzn. Takimi czynnikami mogą być także inne rodzaje aktywności, np. organizacja czasu wolnego i prowadzenie gospodarstwa domowego. Te preferencje są w dużej mierze uzależnione od tradycji społecznej, stereotypów związanych z płcią, przynależnością rasową lub etniczną.

Koncepcja Supera została odpowiednio udokumentowana oraz potwierdzona empirycznie przez innych badaczy (Osipow 1983)<sup>3</sup>. Dojrzałą formę przybrała

<sup>3</sup> Teorię potwierdzają również badania: E.L. Herra, S.H. Cramera, M. Mulvey, N.E. Betz, H. Astin, A. Bańki, J. Budkiewicza, M. Czerwińskiej-Jasiewicz, A. Guryckiej, E. Hornowskiej i W. Paluchowskiego.

w latach 70. XX wieku, co poprzedzone było pracami na temat zainteresowań jednostki. Ważne elementy tej koncepcji, takie jak pojęcie obrazu siebie czy dojrzałość do kariery zawodowej, omówiono poniżej (Super 1949).

### **Pojęcie obrazu siebie**

Centralnym terminem koncepcji Supera jest pojęcie obrazu siebie. Badacz uważa, że zawodowy obraz siebie rozwija się wraz z rozwojem jednostki na podstawie obserwacji pracy, identyfikowania się z pracującymi dorosłymi oraz wszystkich innych doświadczeń. W miarę jak doświadczenia związane ze światem pracy stają się szersze, bogatszy staje się zawodowy obraz jednostki. Zdaniem Supera wzorzec realizowanej przez całe życie kariery jest realizacją tego właśnie obrazu siebie. Jednocześnie zwraca uwagę na to, że podejmowane przez jednostkę zadania zawodowe są ściśle związane z zadaniami mającymi swoje źródło w innych rolach społecznych (Hornowska, Paluchowski 1993; Paszkowska-Rogacz 2003).

Obraz siebie jest definiowany jako subiektywne wyobrażenia własnej osoby w określonej roli, sytuacji czy pozycji społecznej, stanowiąc źródło oceny własnych możliwości realizacji podejmowanych ról (Guichard, Huteau 2005). Obraz siebie jest więc warunkiem samoakceptacji i stanowi również podstawowe źródło motywacji do podejmowania działań w zakresie podtrzymania i rozwoju własnej osoby. W rozwoju kariery mamy do czynienia z realizowaniem obrazu siebie w formie preferencji i wyborów zawodowych. Zawodowy obraz siebie kształtuje się bowiem w toku ogólnego rozwoju jednostki pod wpływem obserwacji sytuacji pracy, identyfikacji z innymi, ze środowiskiem ogólnym (Bańka 1995). Zawodowy obraz siebie jest definiowany jako „jasne i stabilne spostrzeżenie swoich celów, zainteresowań, zdolności i wartości, uważanych za właściwe przy wyborze zawodu” (Super 1970; Betz 1994; Bajcar i in. 2006).

### **Dojrzałość do kariery zawodowej**

Innym ważnym pojęciem w koncepcji Supera jest rozwój kariery zawodowej, definiowany jako „obejmujący całe życie proces rozwoju postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wiedzy, odnoszących się do pracy” (Hornowska, Paluchowski 1993). Rozwojową konsekwencją drogi kariery jest natomiast dojrzałość do kariery (Super 1990), polegająca na ukształtowaniu i realizacji koncepcji własnego „ja”, samoświadomość własnego potencjału i zdolność do kierowania swoim rozwojem oraz podejmowanie decyzji zawodowych w powiązaniu z wiedzą na temat zawodów i rynku pracy.

Dojrzałość do kariery zawodowej z jednej strony jest określana przez wiek człowieka, a z drugiej przez sposób wykonywania zadań rozwojowych. Wpływa na podjęcie aktywności zawodowej przez podmiot, zgodnie z własnymi aspira-

cjami, oraz na sprostanie wymogom otoczenia w odniesieniu do wypełniania określonych ról i wynikających z nich zadań. Znaczenie dla jej kształtowania mają takie elementy jak: odpowiedzialność, umiejętność planowania czy świadomość różnych aspektów życia zawodowego.

**Dojrzałość zawodową** według Supera charakteryzuje pięć wymiarów (Czerwińska-Jasiewicz 1991; Paszkowska-Rogacz 2003):

1. ukierunkowanie (orientacja) na wybór zawodu;
2. informacja i planowanie w stosunku do upatrzonego zawodu odnośnie do następujących aspektów przyszłego zawodu: wymagań fizycznych, psychicznych, ekonomicznych i szkoleniowych, obowiązków wynikających z pracy, warunków pracy, wynagrodzenia, bezpieczeństwa pracy, korzyści, perspektyw ekonomicznych i kierunków rozwojowych zawodu;
3. stałość preferencji zawodowych, czyli zgłoszenie jednego zawodu jako wybranego bądź zgłoszenie więcej niż jednego zawodu, ale z tej samej dziedziny zawodowej, lub zgłoszenie zawodów wymagających tego samego poziomu zdolności lub wykształcenia;
4. krystalizacja i stabilizacja takich cech jak: inteligencja, uzdolnienia, zainteresowania, wartości i postawy;
5. mądrość preferencji zawodowych, czyli wszechstronna analiza zależności pomiędzy możliwościami i preferencjami jednostki a warunkami socjoekonomicznymi.

Super podkreślał, że dostarczanie młodemu człowiekowi informacji edukacyjnej i zawodowej bardzo rzadko jest działaniem wystarczającym. Istotny jest również rozwój poczucia autonomii, wyrażony równowagą pomiędzy wewnętrznym i zewnętrznym poczuciem kontroli, a także pojawienie się perspektywy czasowej wykraczającej poza bieżące zadania. Te elementy wraz z umiejętnością podejmowania decyzji doprowadzają młodzież do konstruowania planów na przyszłość i wyboru dróg kariery.

Pewną trudność autor widział w stosowaniu terminu dojrzałości do kariery zawodowej wobec osób dorosłych, gdzie stosował pojęcie **adaptacji do kariery zawodowej**.

Teoria Supera okazała się bardzo wartościowa dla problematyki wyboru zawodu i często cytowana jest w literaturze przedmiotu (Budkiewicz 1965; Gurycka 1978; Czerwińska-Jasiewicz 1979, 1991, 1997; Hornowska, Paluchowski 1993; Bańka 1995, 2000). Po raz pierwszy w psychologii rozwój zawodowy człowieka został opisany w sposób wyczerpujący, bazujący na rzetelnie udokumentowanych danych empirycznych. Osipow (1983) oraz Herr i Cramer (1984) podkreślają mocne osadzenie koncepcji teorii psychologii osobowości. Super potrafił połączyć oba te nurty w celu wyjaśnienia tak ważnego aspektu ludzkiej aktywności, jakim jest praca.

W teoretycznych koncepcjach rozwoju zawodowego człowieka podkreśla się, że wybór zawodu nie jest aktem jednorazowej decyzji, lecz procesem progresywnie rozwijającym się, co oznacza ciąg decyzji w życiu człowieka. Podejście takie zawarte jest w teorii rozwoju zawodowego Supera, zakładającej, że rozwój zawodowy jest to proces rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszystkie przypadki zachowania zawodowego, stopniowy wzrost i zmiany zdolności jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego oraz powiększanie się jego zasobu zachowania zawodowego. Dzięki temu istnieje możliwość zminimalizowania nietrafnych wyborów kariery zawodowej, a także podjęcia działań ukierunkowujących człowieka na podejmowanie właściwych decyzji dotyczących wyboru drogi edukacji lub kariery zawodowej (Herr, Cramer 2001; Bajcar i in. 2006; Szmaus-Jackowska, Wachowski 2015).

### **3.4. Teorie kognitywne i społeczne/poznawczo-społeczne (John D. Krumboltz, David V. Tiedeman, Robert O'Hara)**

Wraz z przyrostem wiedzy na temat uwarunkowań dotyczących wyboru zawodu przez człowieka coraz częściej autorzy koncepcji wyjaśniali jego zachowanie oddziaływaniem środowiska zewnętrznego, korzystając z terminologii związanej z teoriami uczenia się. W psychologii doradztwa zawodowego w latach 70. i 80. XX wieku, tak jak w całej psychologii, doszło do pewnego „przesunięcia” paradygmatu naukowego w kierunku psychologii poznawczej. Tę zmianę w podejściu zainicjowała m.in. teoria społecznego uczenia się, której wybitnym przedstawicielem jest Bandura (Brzezińska, Trempała 2000; Łukaszewski 2000). Teoria społecznego uczenia się pozwala lepiej zrozumieć zmiany w zachowaniu człowieka, powstające pod wpływem gromadzonych doświadczeń, choć pomija lub traktuje marginalnie zmiany zachowania związane z wiekiem (Brzezińska, Trempała 2000).

Z kolei poznawcze podejście do osobowości (Kofta, Doliński 2000) widzi człowieka jako podmiot poznający świat i samego siebie, złożony system przetwarzający i integrujący informacje. Zajmuje się wyjaśnianiem stałości ludzkiego zachowania przez to, jak człowiek konstruuje obraz siebie, tworzy system przekonań i standardy postępowania, opracowuje strategie rozwiązywania problemów życiowych i podejmuje decyzje. Ten punkt widzenia rozwoju osobowości koncentruje się na interakcji jednostki i jej środowiska, a także podkreśla potencjalnie aktywną rolę jednostki w interakcji wpływów środowiskowych oraz zakłada, że uczenie się następuje zarówno przez obserwację, jak i bezpośrednie doświadczenie.

Teoria ta ma wyraźne zastosowania w procesie podejmowania decyzji o wyborze zawodu, ponieważ (Martindale 1999): wyjaśnia efekt motywacyjny zewnętrznych i wewnętrznych źródeł wzmocnień jednostki; tworzy podstawy dla procesu podejmowania decyzji na przestrzeni całego życia, gdzie uwzględnione są przemiany samej osoby oraz jej otoczenia zewnętrznego; otwiera pole do zewnętrznej interwencji skierowanej na pomoc doradcą w procesie podejmowania decyzji, dając możliwość dostarczania jednostce nowych doświadczeń uczenia się; sięgając do przyczyn i skutków zachowania, łatwo poddaje się studiom empirycznym i jest otwarta na modyfikacje.

Ważnymi przedstawicielami powyższej koncepcji jest John D. Krumboltz (Mitchell i in. (red.) 1979). U podstawy jego modelu leży koncepcja Bandury, która przyjmuje stosunkowo małą wagę do kryterium rozwoju człowieka, oraz Davida V. Tiedemana, Roberta O'Hary i Anny Miller-Tiedeman (Tiedeman, Miller-Tiedeman 1984), których teoria wykazuje większy związek z modelami rozwoju człowieka, zwłaszcza z modelem Ericksona (Gladding 1994).

### Koncepcja Johna D. Krumboltza

Teoria społecznego uczenia się koncentruje się na interakcji jednostki z jej środowiskiem w sytuacji podejmowania decyzji zawodowych. Koncepcja ta stanowiła podstawę przełomowej pracy pod redakcją Anity Mitchell, G. Briana Jonesa i Johna D. Krumboltza (1979), którzy zapoczątkowali nurt poznawczy w doradztwie zawodowym. Punktem wyjścia tych rozważań były trzy pytania badawcze:

1. Dlaczego ludzie wybierają określoną drogę edukacyjną i zawodową?
2. Dlaczego ją w pewnym momencie życia zmieniają?
3. Dlaczego preferencje zawodowe zmieniają się wraz z przechodzeniem człowieka przez kolejne stadia rozwojowe?

Próbę odpowiedzi na te pytania autorzy rozpoczęli od identyfikacji czterech grup uwarunkowań, które przez wzajemne interakcje powodują zmiany na drodze rozwoju kariery zawodowej oraz podejmowania związanych z nią decyzji. Są to (Mitchell i in. (red.) 1979; Martindale 1999; Paszkowska-Rogacz 2003):

- **Czynniki genetyczne i zdolności specjalne**, na które składają się m.in. rasa, płeć, wygląd i sprawność fizyczna. Ich wpływ na rozwój człowieka jest nie do końca zbadany i w małym stopniu podlegają modyfikacji. W tej grupie znalazły się również czynniki dziedziczne, ale w większym stopniu poddające się stymulacji i oddziaływaniom wychowawczym, takie jak inteligencja i zdolności specjalne (np. muzyczne).
- **Warunki środowiskowe i przypadkowe zdarzenia**, które pozostają w większości sytuacji poza kontrolą jednostki, a zależą bądź od działań człowieka jako gatunku (społecznych, kulturowych, ekonomicznych i politycznych), bądź od sił przyrody (jej zasobów i klęsk żywiołowych).

- **Doświadczenia związane z uczeniem się**, które są doświadczeniami społecznymi, w ramach których jednostka spostrzega związki pomiędzy bodźcami zewnętrznymi. Przynależą tu uczenie się instrumentalne, kiedy jednostka działa na otoczenie w sposób prowadzący do pewnych skutków, oraz uczenie się przez obserwację lub formowanie skojarzeń, kiedy jednostka dostrzega związki między bodźcami zewnętrznymi.
- **Umiejętności realizacji zadań**, które definiowane są jako poznawcze, emocjonalne i behawioralne dyspozycje jednostki do radzenia sobie ze środowiskiem, interpretowania go w świetle posiadanej wiedzy oraz przewidywania przyszłości. Zaliczają się do nich szczegółowe umiejętności, takie jak wyznaczanie celów i ich wartościowanie, orientacja na rozwiązywanie problemów, tworzenie alternatyw, poszukiwanie informacji, ocenianie, planowanie, uogólnianie. Wpływają one bezpośrednio na standardy i obyczaje związane z pracą oraz na modele mentalne jednostki.

Ze współdziałania tych czterech czynników powstają doświadczenia poznawcze, po których występują kary lub nagrody. Stają się one kolejnym doświadczeniem i tworzą bazę przyszłych zachowań. Autorzy wyróżniają trzy typy rezultatów wynikających z doświadczeń poznawczych (Mitchell i in. (red.) 1979; Martindale 1999):

1. **Uogólnienie samoobserwacji.** Umiejętność wypowiedzania się na temat własnych bieżących dokonań w relacji do dokonań wcześniejszych, a być może również dokonań innych osób.
2. **Rozwój umiejętności zadaniowych.** Powodzenie w jednym zadaniu zachęca jednostkę do ćwiczenia umiejętności z nim związanych i stopniowego poszerzania oraz rozwiązywania repertuaru sprawności. Istotną rolę odgrywają tutaj odpowiednio skomponowane programy nauczania.
3. **Spowodowane działania i zachowania.** Autorzy sugerują, że podjęcie konkretnego działania to efekt kumulatywny wielu doświadczeń związanych z uczeniem się, które same w sobie zależą od uwarunkowań środowiskowych i na które jednostka reaguje zarówno poznawczo, jak i emocjonalnie. Ich zdaniem preferencje co do wyboru zawodu są szczególnie niestałe w okresie dorastania z powodu mnogości doświadczeń związanych z uczeniem się, którym poddana jest jednostka.

Podsumowując założenia teorii, można stwierdzić, że jednostka dziedziczy pewne możliwości, rodząc się w określonym środowisku, które dostarcza jej wielu doświadczeń i tworzy warunki ułatwiające lub ograniczające jej aktywność. Są one zatem elementem procesu uczenia się. Jednostka pozostaje również aktywnym podmiotem w ukształtowaniu własnej kariery, inicjując niektóre doświadczenia, dokonując uogólnień samoobserwacji i ćwicząc umiejętności zadaniowe.



### **Koncepcja rozwoju zawodowego Davida V. Tiedemana i Roberta O'Hary**

David V. Tiedeman, inspirowany pracami zwolenników teorii rozwojowych, takich jak Super i Ginzberg, stworzył własną, jedyną w swoim rodzaju wersję poznawczo-rozwojowego modelu kariery zawodowej. Tiedeman, bazując na prostych ideach opisywanych przez Ginzberga i jego współpracowników, opracował wraz z Robertem O'Harą bardziej złożoną i realistyczną teorię. Jego koncepcja podkreśla rolę **pojęcia obrazu własnej osoby** w procesie przechodzenia przez jednostkę poszczególnych stadiów rozwojowych i zawiera poglądy rozwojowe o złożonym charakterze (Osipow 1983).

Tiedeman i O'Hara opisują rozwój kariery zawodowej jako funkcję rozwoju obrazu własnej osoby, coraz bardziej pełnego i jednocześnie zróżnicowanego. Podstawowe elementy tego obrazu uwarunkowane są czynnikami społecznymi, sytuacyjnymi oraz biologicznymi. Teoria Tiedemana nawiązuje do teorii rozwoju Eriksona, zakładając wpływ rozwoju dziecka i relacji z rodzicami na psychikę jednostki i późniejszy wybór ścieżki zawodowej. Twierdzi on, że zaburzenia procesów wymienionych przez Eriksona mogą wpłynąć na błędną decyzję wyboru zawodu. W związku z tym stworzył siedmioetapowy model podejmowania trafnych decyzji wyboru zawodu (Herr, Cramer 1984; Gladding 1994; Paszkowska-Rogacz 2003; Rzeczkowski b.d.w.):

#### **I – Okres oczekiwania oraz etapy:**

1. Poszukiwanie, na które składa się aktywność przypadkowa i nieukierunkowana na konkretny cel zawodowy (wiek 14–18 lat),
2. Krystalizacja celu zawodowego, prowadząca do tworzenia się alternatyw oraz zrozumienia konsekwencji ich wyboru (wiek 18–21 lat),
3. Wybór polegający na implementowaniu celu zawodowego w życie (wiek 18–25 lat),
4. Wyjaśnienie, czyli podjęcie ostatecznej decyzji, ostatecznego wyboru (wiek 18–25 lat).

#### **II – Okres zastosowań i adaptacji oraz jego etapy:**

1. Indukcja, związana ze zwiększoną odpowiedzialnością jednostki za własne decyzje (wiek 21–30 lat),
2. Zmiana wyrażająca się zdecydowaniem i coraz mniejszym wahaniem w podejmowaniu decyzji; jednostka staje się coraz bardziej stanowcza, podejmując decyzje, zmiany (wiek 21–30 lat),
3. Integracja charakteryzująca się poczuciem zadowolenia z własnych decyzji i wyborów (wiek 30–40 lat).

Etapy podejmowania trafnych decyzji są procesem zintegrowanym i niektórymi z nich występują jednocześnie w tym samym czasie. Kognitywny proces, rozpoczynający się od introspekcji jednostki do uzewnętrznienia w postaci realizacji podjętej decyzji, stanowi ważny nowy element w teorii rozwoju zawodowego.

Niestety, model ten można uznać za czysto teoretyczny, w którym brakuje weryfikacji empirycznej, jednakże wnosi całkowicie nowe spojrzenie na przebieg procesów decyzyjnych dotyczących wyboru zawodu (Paszowska-Rogacz 2003).

### 3.5. Planowanie ścieżki kariery zawodowej według Marka Suchara

W literaturze polskiej syntezy etapów życia zawodowego z uwzględnieniem planowania ścieżki kariery zawodowej dokonał Marek Suchar, gdzie podstawą jego teorii były opracowane przez Poczowskiego cztery etapy życia zawodowego, nawiązujące do koncepcji Scheina, Supera, Webbera i innych. Suchar uzupełnił etapy życia zawodowego o aspekty planowania kariery zawodowej, takie jak: mocne strony zawodowe, doświadczenie jednostek oraz zmiana wartości, potrzeb i celów życiowych. W każdym z etapów zostały określone priorytety planowania ścieżki kariery zawodowej, uwzględniające rodzaj doświadczeń zawodowych, kompetencje zawodowe, źródła przewagi konkurencyjnej, przestrzeń osiągnięcia sukcesu i wytyczne rozwojowe. Etapy te po modyfikacji przez Suchara (2003) przedstawiają się następująco (Łyszkowska 2010):

**I etap.** Trwa do 25.–30. roku życia. Charakteryzuje się pierwszymi doświadczeniami w pracy zawodowej, w której istotne jest wykorzystanie nabytej podczas studiów i innych zajęć wiedzy i dotychczasowych umiejętności. Dlatego na tym etapie o sukcesie i rozwoju zawodowym decydują: kierunek i typ studiów, prestiż skończonej uczelni, wykształcenie, staże, prace dorywcze i jakość zdobytego wykształcenia. Suchar podkreśla, że w tej fazie ważne jest nie samo doświadczenie zawodowe, ale gotowość do wykonywania danego zawodu pracownika oraz jego predyspozycje i umiejętności (np. szybkość przyswajania wiedzy, umiejętności interpersonalne). Istotną przewagą konkurencyjną na tym etapie może być wyjątkowość wykształcenia, np. studia bankowości, studia informatyczne itp. Jest to etap tworzenia swojego życiorysu zawodowego, dlatego ważna jest praca lub staż w firmie o rozwiniętej strukturze organizacyjnej lub w firmie specjalistycznej, która pomoże w kształtowaniu umiejętności związanych z późniejszą specjalizacją zawodową (Łyszkowska 2010).

**II etap.** Jednostki osiągają go od 25.–30. do 35.–45. roku życia. Jest czasem zdobywania odpowiednich doświadczeń zawodowych, właściwych dla wybranej ścieżki kariery zawodowej. Charakteryzuje się kontynuacją implementacji wcześniej zdobytej wiedzy w szkole do środowiska pracy oraz wykorzystaniem doświadczenia zawodowego zdobytego w poprzednim etapie. W tym czasie następuje albo głęboka specjalizacja, czyli zdobywanie doświadczenia w wąskim,

specjalistycznym zakresie zawodowym, albo uniwersalizacja, polegająca na rozszerzaniu wiedzy. Istnieją na tym etapie dwa źródła przewagi konkurencyjnej w budowaniu swojej ścieżki kariery: wykształcenie wyższe (lub średnie) i uzupełnienie tego wykształcenia (studia podyplomowe), jak i wszelkiego rodzaju kursy specjalistyczne oraz doświadczenie zawodowe, które może wynikać z różnorodności zajmowanych stanowisk w danej firmie lub pracy w wielu firmach na różnych stanowiskach. W tym okresie pracownicy uzupełniają swoją wiedzę o procedury technologiczne, rozwiązania organizacyjne w przedsiębiorstwie, poznawanie nowych metodologii. Jak pisze Suchar, „z czasem doświadczenie staje się głównym wskaźnikiem potencjału zawodowego danej osoby, a priorytetem na tym etapie są środki do osiągnięcia bezpośredniego sukcesu: awans, uznanie, korzyści finansowe, władza” (Łyszkowska 2010).

**III etap.** Zajmuje od 35.–40. do 60.–65. roku życia. Jest kontynuacją wybranej już ścieżki kariery zawodowej. W tym czasie pracownik korzysta z umiejętności i nabytych już na poprzednich etapach kompetencji. Potencjał zawodowy zależy od zdobytej specjalizacji w danym zawodzie lub innych umiejętności zawodowych. Doświadczenie zawodowe pracownika jest zróżnicowane, potwierdzone wieloletnim stażem pracy na różnych stanowiskach i w różnych zakładach pracy, co stanowi przewagę konkurencyjną jednostki. Dzięki temu pracownik rozpatruje wyzwania zawodowe w sposób holistyczny i ma zdolności przewidywania biegu wydarzeń, bazując na własnych doświadczeniach. Pracownicy wyjątkowo ukierunkowani w myśleniu abstrakcyjnym i całościowym postrzeganiu problemów w danej branży stają się doradcami, mentorami, specjalistami i menadżerami. Według Suchara funkcje zawodowe pracowników tego etapu wyróżniają się: umiejętnością podejmowania trafnych decyzji, stanowczością, odpowiedzialnością, konsekwencją i profesjonalizmem (Łyszkowska 2010).

**IV etap.** Zajmuje od 60.–65. roku życia do końca czynnej aktywności zawodowej. Dla niektórych pracowników oznacza koniec czynnego życia zawodowego, czyli przejście na emeryturę, jednak niektórzy są nadal czynni zawodowo, pełniąc rolę niejako „instytucji mędrców”, zasiadają w radach nadzorczych, prezydiach, zawodach artystycznych, naukowych, działalności gospodarczej lub innych. Na tym etapie wyjątkowo cenne kompetencje pracownicze to: globalne podejście do rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, strategiczne planowanie aktywności i działań firmy oraz umiejętność wszechstronnego i syntetycznego analizowania zjawisk (Łyszkowska 2010).

Powyższy opis etapów życia zawodowego i zdobywania doświadczenia jest bardzo uproszczony, nie bierze bowiem pod uwagę wielu sytuacji życiowych, które uwzględniły np. modele kariery zawodowej Supera, rozróżniając odmienność decyzji podejmowanych przez kobiety i mężczyzn na różnych etapach ich życia (np. przerwa w karierze zawodowej związana z wychowywaniem dzieci).

Istotne wydaje się również zwrócenie uwagi na cechy charakteryzujące nowoczesne podejście do planowania ścieżek kariery zawodowej. W przeciwieństwie do karier tradycyjnych współcześnie kariery są realizowane w zmiennym środowisku i wymagają nieustannego aktualizowania osobistych zasobów. Jak zauważa Syper-Jędrzejczak (2010), obecnie wymaga się od pracownika elastyczności oraz rozwoju wielopłaszczyznowego, w związku z czym pewne etapy kariery są trudne do długoterminowego planowania. Tempo zmieniających się technologii, ogólny dostęp do Internetu i szybki przepływ informacji wymagają nieustannego aktualizowania swojej wiedzy i kwalifikacji (Syper-Jędrzejczak 2010), co nie pozostaje bez wpływu na teorie rozwoju zawodowego, zwłaszcza uwzględniając dynamiczny aspekt planowania ścieżek zawodowych.

Współczesne podejście do badania karier wymaga uwzględnienia wielokontekstowości zmian w świecie pracy, które sprawiają, że ludzie stają wobec nowych wyzwań. Rozwój kariery jest całościowym procesem o charakterze kompleksowym. Stanowi wynik integracji planowania kariery przez jednostkę oraz kierowania i zarządzania karierą. W tym sensie rozumiany jest jako osiągnięcie przez podmiot sprawczy celów swojej kariery. Wyróżnikiem proaktywnego planowania kariery oraz kierowania i zarządzania nią jest „świadomość bycia podmiotem, który dokonuje działań w pożądanym dla siebie kierunku” (Bańka 2005b) i wpływa na otaczającą go rzeczywistość, inicjując zmiany. Pomiędzy aktywnościami planowania kariery i kierowania czy zarządzania karierą istnieje swoiste jakościowe „połączenie”, które z kolei determinuje warunki rozwoju kariery i konstruowania jej portfolio oraz wpływa na poziom satysfakcji z jej przebiegu (Cybał-Michalska 2012b).

---

---

## **ROZDZIAŁ 4.**

# **METODOLOGICZNE UWARUNKOWANIA BADAŃ WŁASNYCH**

Każdy człowiek, wzrastając i rozwijając się w toku własnego życia w różnych jego sferach osobistych (biologicznej, fizycznej, społecznej, psychologicznej), pragnie na pewnym jego etapie rozwijać się również w sferze zawodowej. Dąży do tego, aby zdobywać wiedzę oraz doskonalić umiejętności zgodnie z własnymi zainteresowaniami, aspiracjami i oczekiwaniami rynku pracy. Powyższy aspekt rozwojowy ma związek z określeniem momentu życia, od którego jednostka zaczyna przejawiać zachowania autokreacyjne. Dopiero osiągnięcie pewnego okresu dojrzałości pozwala na samodoskonalenie przez pracę nad sobą oraz dążenie do samorealizacji. Zatem proces autokreacji zawodowej najczęściej w uświadomiony sposób rozpoczyna się w okresie dorostania, a następnie wczesnej dorosłości, gdzie człowiek powoli uniezależnia się od otoczenia zewnętrznego i zaczyna kierować samodzielnie własnym rozwojem. Przejawia wówczas w tym zakresie znaczny poziom aktywności własnej, wyrażającej się zdolnością do intensywnej działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej, podejmowania inicjatywy oraz brania czynnego udziału w samodzielny i autonomiczny sposób w różnorodnych przedsięwzięciach (Czarnecki 2006). Są to działania jednostki przejawiające się zarówno w zachowaniach dostrzegalnych zewnątrz, jak również w zachodzących procesach psychicznych (Olubiński 2016). Istotą działalności autokreacyjnej jednostki jest jej aktywność, która reguluje rozwój człowieka, jego poczucie sprawczości, własnej wartości, podmiotowości, a także sprzyja doświadczaniu wartości samego siebie (Ostrowska 1997).

### **4.1. Działalność autokreacyjna młodzieży studenckiej.**

#### **Uzasadnienie potrzeby badań**

Człowiek, przez aktywność własną oraz podejmowaną działalność autokreacyjną, dąży do nabywania kompetencji, czyli wiedzy, umiejętności i postaw umożliwiających radzenie sobie w życiu codziennym oraz na rynku pracy w dynamicznie zmieniających się okolicznościach. Powyższe kompetencje jednostka nabywa podczas realizowania kolejnych etapów edukacji formalnej, ale także poza ławką

szkolną, w trakcie edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Rozwijanie aktywności jednostki związanej z podejmowaniem działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej jest możliwe tylko wówczas, jeśli występuje ona w roli podmiotu własnego działania. Jest to jednoznaczne z podejmowaniem odpowiedzialności za własne postępowanie, dokonywanie wyborów i decyzji zawodowych, a także działania w poczuciu sprawstwa. Funkcjonowanie jako podmiot własnego życia umożliwia jednostce w szerokim zakresie samorealizację w sferze zawodowej, czyli aktualizowanie siebie lub kierowanie własnym rozwojem zawodowym (Łobocki 1999a). Wyznacznikiem poczucia podmiotowości przez jednostkę jest świadomość jej własnych preferencji edukacyjno-zawodowych, wartości, rozumienie ich, akceptowanie i zabieganie o ich realizację, stawianie celów zawodowych, projektowanie planów i tworzenie programów działania zgodnie z własnymi preferencjami zawodowymi, mającymi na celu kształtowanie kompetencji przydatnych do wejścia na rynek pracy. Są to działania ukierunkowane na gromadzenie wiedzy o sobie i otaczającej rzeczywistości w obszarze rynku pracy, a w rezultacie budowanie zawodowego obrazu siebie, czego efektem są zachodzące zmiany w dynamicznie funkcjonującym rynku pracy. Istotnym wyznacznikiem jest też gotowość do ponoszenia konsekwencji swojego postępowania, co oznacza przyjęcie odpowiedzialności za własne wybory edukacyjno-zawodowe. Koniecznym przejawem podmiotowości jest również posiadanie przekonania o sobie jako świadomym i odpowiedzialnym sprawcy swoich działań, a także o możliwości dokonania zmian i korekt w obszarze własnego rozwoju zawodowego (Kubiak-Szymborska 2003). Poczucie podmiotowości jest niezbędnym warunkiem działalności autokreacyjnej w zakresie realizowania własnej kariery zawodowej i radzenia sobie w szybko zmieniającej się i chybotliwej rzeczywistości globalnego świata.

Szczególnym okresem sprzyjającym rozwojowi zawodowemu jednostki jest czas realizacji studiów, gdy młodzież akademicka może przejawiać różnorodną formę aktywności własnej, korzystnie wpływając na działalność autokreacyjną w sferze zawodowej, wykorzystując w tym celu obszar edukacji formalnej, ale także pozaformalnej i nieformalnej. Środowisko akademickie staje się wówczas przestrzenią życiową, w której poza zdobywaniem wiedzy, spełnianiem wymagań i zobowiązań wynikających z bycia studentem, młodzi ludzie mogą kształtować swoją tożsamość zawodową. Jest to wyjątkowy okres w życiu młodego człowieka, czas przygotowania do dokonywania poważnych wyborów zarówno osobistych, jak i zawodowych. Jest to jeden z najważniejszych etapów w procesie przygotowania do realizowania przyszłej kariery zawodowej. Czas ten obejmuje nie tylko nabywanie wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych, adaptację do istniejących wymagań, postępowanie zgodne z przyjętymi normami, ale też rozpoznanie i wykorzystanie swoich zainteresowań, zdolności

i talentów, kształtowanie indywidualnego spojrzenia na świat, a także tworzenie warunków do zdobywania umiejętności podejmowania decyzji i działań oraz różnych doświadczeń w sferze zawodowej, ułatwiających funkcjonowanie na rynku pracy. Zaangażowanie w różnorodne działania może dostarczyć młodemu człowiekowi nie tylko wielu przeżyć i pozytywnych emocji, ale przede wszystkim może umożliwić sprawdzenie swoich umiejętności ogólnych, społecznych i zawodowych oraz zdobywanie nowych. Może przyczynić się do rozwijania poczucia niezależności i odpowiedzialności za swoje postępowanie, formować aktywną postawę zawodową i poczucie kierowania własnym życiem oraz własnym rozwojem zawodowym, wykorzystując różnorodne obszary uczenia się (Jakimiuk 2017).

Podstawowe znaczenie w rozwoju zawodowym ma aktywność własna oraz podejmowanie różnorodnych form działalności autokreacyjnej, która oznacza proces samodzielnego oddziaływania na kształt własnego rozwoju zawodowego i wiąże się z (samo)świadomością, zdolnością do autorefleksji, umiejętnością stawiania i realizowania celów zawodowych w perspektywie krótko- i długoterminowej oraz budowania wokół nich własnej biografii zawodowej (Pietrański 1992, 1997). Jak zauważają Pawlak (2009) i Sladek (2016), jest to proces długofalowy, trwający całe życie i mogący obejmować różne sfery rozwoju (fizycznego, społecznego oraz psychicznego), które wzajemnie się dopełniają. Ważnym narzędziem autokreacji jest konstruowanie własnej tożsamości zawodowej oraz autoidentyfikacja, czyli: koncepcja siebie, samoocena (umożliwiająca stawianie sobie ambitnych celów zawodowych i podejmowanie trudnych zadań w sferze rozwoju zawodowego), wartości, cele (czyli planowanie przyszłości zawodowej), plany życiowe i zawodowe (umożliwiające osiągnięcie celu), motywacja i automotywacja, a także potrzeby (zwłaszcza potrzeba wzrostu, czyli ciągłego przekraczania osiągniętego już poziomu rozwoju, co stanowi podstawową siłę motywującą jednostki do działania i własnego rozwoju zawodowego). Budowanie własnej tożsamości zawodowej oraz autoidentyfikacja umożliwiają coraz większe uniezależnienie się od otoczenia, co oznacza uzyskanie większej autonomii także w zakresie kierowania własnym życiem i rozwojem zawodowym. Proces wchodzenia w dorosłość wiąże się z poszukiwaniem przez młodych ludzi kryteriów jej budowania, które często mają charakter subiektywny. Podejmują oni różnorodne zadania, eksperymentują z zawodowymi rolami i na tej podstawie budują zawodowy obraz siebie, a zarazem obraz dorosłości, który odpowiada ich doświadczeniom, ale także pragnieniom zarówno w sferze osobistej, jak i zawodowej (Arnett 2014).

Działalność autokreacyjna w sferze zawodowej studentów wpisuje się w koncepcję rozwoju zawodowego, przedstawioną przez Wiatrowskiego (2009), który podkreśla, że rozwój zawodowy to proces całościowy, rozpoczynający się

jeszcze przed wejściem jednostki na rynek pracy<sup>4</sup>. Nawiązując do powyższych założeń, można uznać, że jednym z takich etapów jest etap kształcenia akademickiego, gdzie według Śladek (2016) działania autokreacyjne studentów w sferze zawodowej, dotyczące uczenia się i nabywania doświadczeń wpływających na kształtowanie zawodowego obrazu siebie oraz autoidentyfikację własnych potrzeb zawodowych, mogą być realizowane przez (Śladek 2016): edukację formalną (uzyskanie formalnego potwierdzenia kwalifikacji), nieformalną i pozaformalną, stwarzające możliwości rozwoju osobistego i zawodowego. Przygotowanie do realizacji kariery zawodowej młodych ludzi powinno obejmować przede wszystkim, co podkreśla Cybal-Michalska (2013b), rozwijanie ich podmiotowości, której wyrazem jest aktywne reagowanie na zmieniającą się rzeczywistość, bowiem: „proaktywność jako strategia (...) zwrócona ku kognitywnym i behawioralnym komponentom orientacji zachowaniowych w karierze, stanowi przestrzeń dla podmiotowego sprawstwa” (Jakimiuk 2017).

## 4.2. Cele i problematyka badawcza

Poprawnie skonstruowana koncepcja ma nie tylko wartość deskryptywną i eksploracyjną, ale również stanowi „system twierdzeń logicznie i rzeczowo uporządkowanych, powiązanych ze sobą określonymi stosunkami występującymi w danej dziedzinie nauki, oraz spełniający przyjęte w niej kryteria naukowości i poprawności metodologicznej” (Czarnecki, Kowolik 2005). Analiza zagadnień związanych z autokreacją w sferze zawodowej skłania do podjęcia badań, których celem jest poznanie form aktywności podejmowanych przez studentów jako istotnego czynnika warunkującego rozwój zawodowy.

Celem badań prezentowanych w niniejszym opracowaniu jest ukazanie tendencji i specyfiki działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej młodzieży akademickiej, studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja”, w toku kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego w kontekście aktualnych potrzeb turystycznego rynku pracy, oraz ukazanie uwarunkowań wewnętrznych oraz zewnętrznych (osobowych i sytuacyjnych), które różnicują poziom i zakres osiągnięć w zakresie rozwoju zawodowego jednostki.

Celem poznawczym jest opis modelu działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekre-

---

<sup>4</sup> W literaturze przedmiotu funkcjonuje również pojęcie używane zamiennie z „rozwojem zawodowym”, jakim jest „kariera zawodowa”. Z. Wiatrowski karierę zawodową postrzega jako proces dokonujący się po rozpoczęciu aktywności zawodowej przez człowieka, czyli jako jeden z etapów rozwoju zawodowego. W tym rozumieniu kariera ujmowana jest jako pojęcie węższe od rozwoju zawodowego.



acja”, ukazujący jej możliwości rozwojowe realizowane w sferze formalnej, pozaformalnej i nieformalnej oraz ich uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne. W niniejszych badaniach celami teoretyczno- poznawczymi było ustalenie sposobów doskonalenia siebie:

1. w zakresie edukacji formalnej, gdzie uwzględniono takie kategorie jak:
  - podjęcie drugiego (lub nawet trzeciego) kierunku studiów,
  - uczestnictwo w międzynarodowych wymianach związanych z nauką lub pracą oraz korzyści stąd wynikające,
  - poziom znajomości języków obcych,
  - praktyki zawodowe wynikające z programu studiów oraz ich rola w kształtowaniu umiejętności zawodowych,
2. w zakresie edukacji pozaformalnej, gdzie skupiono się na takich kategoriach jak:
  - realizacja dodatkowych kursów zawodowych poszerzających lub pogłębiających kwalifikacje studentów;
3. w zakresie edukacji nieformalnej, gdzie uwzględniono takie kategorie jak:
  - podjęcie pracy zawodowej w sektorze usług turystycznych oraz w innych sektorach gospodarki, w tym ustalenie stażu pracy oraz stanowisk, które podejmowali studenci „turystyki i rekreacji”, a także korzyści wynikających z podjęcia pracy zawodowej,
  - podjęcie pracy w ramach wolontariatu traktowanego jako możliwość zdobycia umiejętności przydatnych na rynku pracy,
  - realizacja własnych zainteresowań.

Celem praktycznym było poznanie opinii młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja” na temat podejmowanych form aktywności własnej w zakresie rozwoju zawodowego, przydatnych w realizacji własnej kariery zawodowej, ze szczególnym uwzględnieniem wymagań turystycznego i rekreacyjnego rynku pracy.

Jednym z zasadniczych etapów projektowanej procedury badawczej jest etap definiowania problemów badawczych, który – oprócz tego, co trafnie uważa francuski uczony G. Becharde, twierdząc, że „nie ma nauki bez wyraźnie postawionego pytania” (Łobocki 1999b; Pilch, Bauman 2001) – jest tym etapem, który sprawia, że dobrze zdefiniowane problemy badawcze w sposób znaczący przybliżają badacza do osiągnięcia założonych wcześniej celów badań. Przystępując zatem do zdefiniowania problemów projektowanych badań własnych, dotyczących działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej studentów „turystyki i rekreacji”, i nawiązując do przyjętej definicji tego pojęcia, główny problem badawczy obejmuje zagadnienie zawodowej działalności autokreacyjnej tej młodzieży w sferze zawodowej (czyli etap przed wejściem jednostki na rynek pracy),

ukazując jego formy, treści, a także dynamikę w czasie oraz jej adekwatność do aktualnych potrzeb turystycznego rynku pracy. Dodatkowo uwzględnia czynniki różnicujące, czyli uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne. W związku z powyższym problem główny sformułowano następująco:

**Jakie formy działalności autokreacyjnej w sferze rozwoju zawodowego podejmuje młodzież akademicka studiująca na kierunku „turystyka i rekreacja” w kontekście potrzeb turystycznego rynku pracy oraz przyszłej kariery w sektorze usług turystycznych i rekreacji?**

Aby dokładniej sprecyzować problem główny, jego uzupełnieniem są poniższe szczegółowe pytania badawcze:

1. Jak kształtowała się **ścieżka edukacyjna** młodzieży studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja”?
2. Jakie są **motywy** wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” przez młodzież studencką?
3. Jakie **plany zawodowe** ma młodzież studiująca na kierunku „turystyka i rekreacja”?
4. Jakie działania edukacyjno-zawodowe podejmuje młodzież studiująca na kierunku „turystyka i rekreacja” w obszarze **edukacji formalnej**, aby kształtować kompetencje i kwalifikacje przydatne na turystycznym rynku pracy?
5. Jakie działania edukacyjno-zawodowe podejmuje młodzież studiująca na kierunku „turystyka i rekreacja” w obszarze **edukacji pozaformalnej**, aby kształtować kompetencje i kwalifikacje przydatne na turystycznym rynku pracy?
6. Jakie działania edukacyjno-zawodowe podejmuje młodzież studiująca na kierunku „turystyka i rekreacja” w obszarze **edukacji nieformalnej**, aby kształtować kompetencje i kwalifikacje przydatne na turystycznym rynku pracy?

Ponadto, z punktu widzenia autorki niniejszych badań, interesującymi zagadnieniami odnośnie do motywów wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja” oraz planowania własnej przyszłości zawodowej było także ustalenie poniższych zależności:

**a) w zakresie motywów wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”:**

7. W jakim zakresie płeć wpłynęła na motywy wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”?
8. W jakim zakresie typ ukończonej szkoły średniej wpłynął na motywy wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”?
9. W jakim zakresie oceny uzyskiwane podczas edukacji miały wpływ na motywy wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja”?
10. Jaka jest zależność pomiędzy wykształceniem rodziców respondentów a motywami wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”?
11. Jaka jest zależność pomiędzy rokiem studiów a motywami wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”?

12. Jaka jest zależność pomiędzy ponownym wyborem kierunku studiów „turystyka i rekreacja” przez respondentów a motywami wyboru tego właśnie kierunku?
13. Jaka jest zależność pomiędzy stażem pracy zawodowej oraz praktyk a motywami wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”?
14. Jaka jest zależność pomiędzy zainteresowaniami respondentów a motywami wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”?

**b) w zakresie planowania własnej przyszłości:**

15. W jakim zakresie płęć wpływa na plany zawodowe studentów kierunku „turystyka i rekreacja”?
16. Jaki związek ma typ ukończonej szkoły średniej z planami zawodowymi studentów kierunku „turystyka i rekreacja”?
17. Jaki związek mają oceny uzyskiwane podczas edukacji z planami zawodowymi studentów kierunku „turystyka i rekreacja”?
18. Jaka jest zależność pomiędzy wykształceniem rodziców a planami zawodowymi studentów kierunku „turystyka i rekreacja”?
19. Jaka jest zależność pomiędzy rokiem studiów a planami zawodowymi studentów kierunku „turystyka i rekreacja”?
20. Jaka jest zależność pomiędzy planowaniem własnej przyszłości a motywami związanymi z wyborem kierunku „turystyka i rekreacja”?
21. Jaka jest zależność pomiędzy stażem pracy i praktyk zawodowych a planami zawodowymi studentów kierunku „turystyka i rekreacja”?
22. Jaka jest zależność pomiędzy ponownym wyborem kierunku „turystyka i rekreacja” (gdyby zaistniała taka możliwość) a planami zawodowymi respondentów?
23. Jaka jest zależność pomiędzy podejściem do planowania własnej przyszłości a planami zawodowymi studentów kierunku „turystyka i rekreacja”?

Jedną z najważniejszych czynności procesu badawczego jest sformułowanie interesujących poznawczo hipotez. Hipotezy są próbą odpowiedzi na sformułowane uprzednio problemy badawcze. Formułujemy je wtedy, gdy chcemy zwerifikować teorię lub jakieś twierdzenie znajdujące się w jej obrębie. Formułuje się je w postaci stwierdzeń i są one świadomie przyjętymi przypuszczeniami czy założeniami, wymagającymi potwierdzenia lub odrzucenia na podstawie przeprowadzonych badań.

Formułując hipotezę główną, założono, że każdy z respondentów biorących udział w badaniach w sposób właściwy dla siebie i adekwatny do swojej dotychczasowej biografii wyrażać będzie opinie na temat aktywności własnej w sferze edukacyjno-zawodowej. Tak więc do postawionego wcześniej problemu głównego sformułowano następującą hipotezę:

H: Do najczęściej podejmowanych form działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej przez młodzież akademicką studiującą na kierunku „turystyka i rekreacja” należy: dążenie do ukończenia kierunkowych studiów wyższych oraz uzyskanie

tytułu magistra, doskonalenie znajomości języków obcych, podjęcie drugiego kierunku studiów w celu uzupełnienia lub poszerzenia wiedzy, uczestnictwo w międzynarodowych programach wymian związanych z edukacją lub realizacją praktyk i stażów zawodowych, ukończenie dodatkowych kursów branżowych w celu poszerzenia kwalifikacji, podejmowanie pracy zawodowej w celu kształtowania kompetencji zawodowych przydatnych na turystycznym i rekreacyjnym rynku pracy.

Hipoteza główna implikuje następujące hipotezy szczegółowe:

H1: Studentami kierunku „turystyka i rekreacja” w zdecydowanej większości są absolwenci szkół średnich, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące, w tym klasę o profilu turystycznym, geograficznym, biologicznym lub językowym oraz absolwenci, którzy ukończyli technikum obsługi ruchu turystycznego, hotelarskie lub gastronomiczne stanowiący mniejszość słuchaczy na omawianym kierunku.

H2: O wyborze kierunku studiów „turystyka i rekreacja” decydują najczęściej motywy:

- poznawcze, takie jak: chęć realizacji własnych pasji związanych z potrzebą poznawania świata, zainteresowanie geografią, biologią, językami obcymi, zainteresowanie turystyką aktywną i kwalifikowaną;
- społeczne, czyli chęć pracy z ludźmi, a także posiadanie w tym zakresie pewnych predyspozycji;
- prestiżowe, czyli chęć podjęcia prestiżowej pracy w przedsiębiorstwie turystycznym lub rekreacyjnym oraz perspektywa ciekawej pracy.

H3: Dla młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja” najważniejszymi planami edukacyjno-zawodowymi jest ukończenie kierunkowych studiów licencjackich, a następnie magisterskich, znalezienie pracy zgodnej z własnymi zainteresowaniami, osiągnięcie stabilności zawodowej, posiadanie dobrych zarobków, dążenie do samorozwoju zawodowego i osobistego, osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej oraz wysokiego stanowiska.

H4: W ramach edukacji formalnej ważnymi działaniami autokreacyjnymi w sferze zawodowej, podejmowanymi przez młodzież akademicką studiującą na kierunku „turystyka i rekreacja”, jest: chęć ukończenia studiów wyższych w celu uzyskania tytułu magistra, uczestnictwo w międzynarodowych programach wymian związanych z edukacją lub pracą, dla niewielu podjęcie drugiego kierunku studiów w celu uzupełnienia lub poszerzenia wiedzy oraz uzyskania dodatkowych kwalifikacji, doskonalenie znajomości języków obcych, dążenie do uzyskania jak najwyższej noty z praktyk zawodowych, realizowanych w ramach programu studiów na omawianym kierunku.

H5: W ramach edukacji pozaformalnej ważnymi działaniami autokreacyjnymi w sferze zawodowej, podejmowanymi przez młodzież akademicką studiującą na kierunku „turystyka i rekreacja”, jest realizacja dodatkowych kursów branżowych z zakresu obsługi ruchu turystycznego, hotelarstwa, gastronomii, rekreacji oraz

innych, które poszerzają i uzupełniają kwalifikacje zdobyte w ramach formalnego kształcenia akademickiego.

H6: W ramach edukacji nieformalnej ważnymi działaniami autokreacyjnymi w sferze zawodowej, realizowanymi przez młodzież akademicką studiującą na kierunku „turystyka i rekreacja”, jest podejmowanie pracy zawodowej w przedsiębiorstwach prezentujących różne sektory gospodarki, przede wszystkim jednak w przedsiębiorstwach turystycznych i rekreacyjnych, gdzie młodzież akademicka może doskonalić specjalistyczne kompetencje branżowe przydatne na turystycznym i rekreacyjnym rynku pracy. Niektórzy studenci w celu zdobywania umiejętności przydatnych na rynku pracy oraz doskonalenia siebie podejmują również pracę w ramach wolontariatu.

**a) w zakresie motywów wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”:**

H7: Analizując **różnice międzypłciowe** dotyczące motywów wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja”, można założyć, że kobiety częściej niż mężczyźni kierują się: motywami poznawczymi, czyli chęcią pogłębiania wiedzy, która dla kobiet stanowi dużą wartość, zaspokojeniem własnych aspiracji edukacyjno-zawodowych, zainteresowaniami oraz motywami społecznym, takimi jak potrzeba pracy z ludźmi oraz posiadanie predyspozycji w tym zakresie. Mężczyźni natomiast częściej kierowali się motywami prestiżowymi (chęć prowadzenia własnej firmy turystycznej) oraz pragmatycznymi (chęć ukończenia jakiegokolwiek kierunku studiów).

H8: Biorąc pod uwagę **typ ukończonej szkoły** średniej, można założyć, że dla studentów, którzy ukończyli technikum kierunkowe (obsługi ruchu turystycznego, hotelarskie, gastronomiczne) ważnymi motywami wyboru studiów „turystyka i rekreacja” jest kontynuacją profilu szkoły średniej, poczucie, że szkoła średnia przygotowała respondenta do tego zawodu oraz przekonanie o wysokim prestiżu studiowanego kierunku. Respondenci, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące, wybrali kierunek ze względu na fakt zainteresowania geografią, biologią, językami obcymi oraz ogólnie turystyką.

H9: Zakłada się, że respondenci, którzy uzyskiwali podczas edukacji szkolnej/uczelnianej **wysokie oceny**, wybierając kierunek „turystyka i rekreacja”, kierują się przede wszystkim motywami poznawczymi, gdzie dużą wartość ma zdobywanie wiedzy, zainteresowania, potrzeba zwiedzania i poznawania świata, oraz motywami prestiżowymi, których istotą jest perspektywa ciekawej pracy, duże możliwości rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej, możliwość rozwijania własnego biznesu w zakresie turystyki i rekreacji, możliwość zatrudnienia w jednostce turystycznej/rekreacyjnej.

H10: Wykształcenie rodziców ma istotny związek z podjęciem edukacji na poziomie wyższym. Tak więc, im wyższe jest **wykształcenie rodziców**, tym bardziej motywów wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja” mają związek

z realizacją aspiracji respondentów, zdobywaniem wiedzy oraz kontynuacją kierunkowego profilu szkoły średniej.

H11: **Rok studiów**, na którym znajdowali się respondenci, ze względu na czynnik retrospekcji oraz coraz większe doświadczenie edukacyjno-zawodowe, powinien różnicować motywę wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja”. Założono więc, że słuchacze rozpoczynający dopiero studia, będący na pierwszym roku, kierowali się przede wszystkim motywami związanymi z realizacją własnych zainteresowań i pasji, chęcią poznawania świata oraz studiowania na prestiżowej uczelni. W miarę dojrzewania i osiągnięcia coraz wyższych etapów edukacji na poziomie wyższym większe znaczenie powinny mieć motywami prestiżowe (perspektywa ciekawej pracy w branży turystycznej oraz rekreacji, przekonanie o wysokim prestiżu zawodu, duże możliwości rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej, możliwość rozwijania własnego biznesu w turystyce/rekreacji, potrzeba ciągłego rozwoju zawodowego i osobistego w turystyce i rekreacji).

H12: Interesującym problemem w trakcie przeprowadzonych badań było ustalenie, czy studenci chcieliby (lub nie chcieliby) zmienić kierunek studiów, gdyby zaistniała taka możliwość, a także, jakimi motywami wyboru kierunku studiów kierowała się grupa osób, która jest z nich zadowolona. Założono zatem, że osoby, które pomimo możliwości zmiany ponownie wybrałyby „turystykę i rekreację”, zwykle kierowały się:

- motywami poznawczymi, takimi jak zainteresowanie geografią, zamiłowanie do podróży, zwiedzania i poznawania świata, uprawianie turystyki kwalifikowanej lub aktywnej, kontynuacja profilu szkoły średniej czy wyboru zgodnego z zainteresowaniami;
- motywami prestiżowymi, związanymi z przekonaniem o atrakcyjności studiów oraz wysokim prestiżu tego zawodu, poczuciem dużej możliwości rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej, możliwością rozwijania własnego biznesu w zakresie turystyki i rekreacji, perspektywą uzyskania ciekawej pracy oraz zdobycia dobrze płatnego zawodu.

H13: W podjętych badaniach założono, że **staż pracy zawodowej**, zwłaszcza zgodny z kierunkiem podjętych studiów, powinien istotnie różnicować motywę związane z wyborem kierunku „turystyka i rekreacja”. Założono bowiem, że im dłuższy staż pracy posiada respondent, tym bardziej świadomie powinien dokonywać wyboru kierunku studiów i tym większe znaczenie powinny mieć:

- motywami poznawczymi związane z realizacją własnych zainteresowań oraz ciekawością poznawania świata w osobisty, doświadczalny sposób;
- motywami prestiżowymi związane z perspektywą ciekawej pracy, zaspokojeniem własnych aspiracji, przekonaniem o atrakcyjności studiów, przekonaniem o wysokim prestiżu tego zawodu, dużymi możliwościami rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej, zdobyciem dobrze płatnego, przyszłościowego zawodu.

H14: **Zainteresowania** to ważny czynnik rozwojowy, dlatego założono, że mają one istotny wpływ na motyw wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja”. Najważniejsze znaczenie mają tutaj:

- motyw poznawczy związane z potrzebą zwiedzania i poznawania świata, zainteresowania geograficzne, biologiczne, językowe, ogólnie turystyczne, potrzeba zdobywania wiedzy, która dla respondentów stanowi dużą wartość, chęć propagowania zdrowego stylu życia, uprawianie turystyki kwalifikowanej/aktywnej;
- motyw społeczne, takie jak potrzeba pracy z ludźmi oraz posiadanie predyzpozycji w tym zakresie.

**b) w zakresie planowania własnej przyszłości:**

H15: W działalności autokreacyjnej bardzo ważne znaczenie ma planowanie własnej przyszłości. Biorąc pod uwagę różnice **międzyplciowe**, założono, że dla studentek „turystyki i rekreacji” większe znaczenie mają **plany zawodowe** związane ze zdobywaniem wiedzy, uzyskaniem dyplomu licencjata oraz magistra oraz osiągnięcie stabilności zawodowej, z kolei dla studentów ważniejsze jest zdobycie dobrze płatnej pracy lub założenie własnej firmy.

H16: Biorąc pod uwagę **typ ukończonej szkoły** średniej, można założyć, że studenci, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące oraz technikum, posiadają bardzo zbliżone plany na przyszłość. Obydwie grupy chciałyby ukończyć studia licencjackie i magisterskie, podjąć pracę w przedsiębiorstwie turystycznym lub rekreacyjnym, osiągnąć stabilność zawodową oraz dobre zarobki.

H17: **Oceny** uzyskiwane w edukacji szkolnej/na uczelni mają istotny wpływ na różnicowanie planów zawodowych badanej młodzieży. Założono, że im wyższe oceny podczas edukacji szkolnej/na uczelni osiągają respondenci, tym istotniejsze dla nich jest zdobywanie wiedzy oraz ukończenie studiów magisterskich, dążenie do samorozwoju zawodowego/osobistego, a także podjęcie pracy zgodnej z zainteresowaniami w przedsiębiorstwie turystycznym lub rekreacyjnym.

H18: Wykształcenie rodziców ma istotny związek z planowaniem własnej przyszłości zawodowej. Zakłada się, że im wyższe jest wykształcenie rodziców, tym młodzież akademicka studiująca na kierunku „turystyka i rekreacja” posiada wyższe aspiracje edukacyjne, planując ukończyć studia magisterskie, dążyć do samorozwoju oraz doskonalenia zawodowego i osobistego, a także podjąć dobrze płatną pracę gwarantującą stabilność finansową.

H19: Rok studiów oraz poziom studiów (licencjackie, magisterskie) istotnie różnicuje plany zawodowe młodzieży akademickiej. Studenci studiów licencjackich planują ukończyć studia licencjackie i dążyć do samorozwoju zawodowego, natomiast studenci studiów magisterskich planują ukończyć studia magisterskie, znaleźć pracę zgodną z własnymi zainteresowaniami, osiągnąć stabilność zawodową oraz dążyć do samorozwoju zawodowego i osobistego.

H20: Istotne znaczenie dla działalności autokreacyjnej ma **podejście do planowania własnej przyszłości. Założono, że ma ono istotny związek z motywami podjęcia omawianego kierunku.** Studenci, dla których planowanie własnej przyszłości zajmuje ważne miejsce w życiu, przy wyborze kierunku „turystyka i rekreacja” najczęściej kierują się:

- motywami poznawczymi, czyli potrzebą zwiedzania i poznawania świata, zainteresowań turystyką/rekreacją i chęcią wiązania z nią życia zawodowego, wyboru zgodnego z zainteresowaniami, traktowania wiedzy jako dużej wartości i chęci jej pogłębiania;
- motywami prestiżowymi, które dotyczą dużych możliwości rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej, możliwości rozwijania własnego biznesu w branży w zakresie turystyki i rekreacji, posiadania doświadczenia w pracy w turystyce, zaspokojenia własnych aspiracji, zdobycia dobrze płatnego przyszłościowego zawodu;
- motywami społecznymi, czyli przyjemności czerpanej z pracy z ludźmi oraz posiadania predyspozycji do pracy z ludźmi.

H21: Założono, że im dłuższy **staż pracy i praktyk** zawodowych posiada młodzież akademicka, tym ważniejsze dla tej grupy jest ukończenie studiów licencjackich oraz podjęcie pracy w przedsiębiorstwie turystycznym lub rekreacyjnym, a także dążenie do rozwoju zawodowego i osobistego.

H22: Dla młodzieży akademickiej, która **ponownie wybrałaby kierunek studiów „turystyka i rekreacja”** (jeśli zaistniałaby taka możliwość), ważnymi planami zawodowymi jest ukończenie studiów licencjackich i magisterskich, podjęcie pracy w przedsiębiorstwie turystycznym lub rekreacyjnym, rozwój zawodowy i osobisty zgodnie z własnymi zainteresowaniami.

H23: Dla młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja”, dla której **planowanie własnej przyszłości ma istotne znaczenie**, ważnymi planami na przyszłość jest ukończenie studiów licencjackich i magisterskich, ciągły rozwój zawodowy i osobisty zgodny z własnymi zainteresowaniami, osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej/wysokie stanowisko, osiągnięcie wysokiego prestiżu społecznego i założenie własnej firmy.

### 4.3. Zmienne i wskaźniki

Jak piszą Pilch i Bauman (2001): „Typologia zmiennych jest to jakby rozbitcie pojęcia na elementy przezeń oznaczone lub inaczej przełożenie pojęcia na język empiryczny obserwowalnych i mierzalnych równoważników” (Łobocki 1999b; Babbie 2004). Ustalenie i rejestracja zmiennych w badaniach jakiegoś zdarzenia czy procesu oznacza decyzję, pod jakim względem będziemy badać zdarzenie



czy proces. Ważna jest także świadomość, jaki jest związek pomiędzy poszczególnymi cechami, jaki jest kierunek zależności między nimi, która wpływa na inne, a która podlega wpływom. W tym kontekście wyróżnić należy zmienne zależne i niezależne (Pilch, Bauman 2001).

Zmienną zależną w prezentowanych badaniach jest aktywność własna młodzieży studenckiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja” w zakresie działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej na dwóch poziomach:

- formalnym, mierzonym efektami uczenia się (kwalifikacje.gov.pl)<sup>5</sup>,
- pozaformalnym i nieformalnym, czyli samodzielnie podejmowanej aktywności edukacyjnej i zawodowej, mającej na celu dokonywanie zmian we własnym rozwoju zawodowym, tak by lepiej dostosować się do potrzeb rynku pracy, mierzonej autorskim Kwestionariuszem Samooceny Osiągnięć Zawodowych Studenta (KSOZS).

Zmiennymi pośredniczącymi są uwarunkowania zewnętrzne (społeczno-demograficzne) oraz wewnętrzne (motywy, wartości, zainteresowania), mierzone Kwestionariuszem Kompetencji Zawodowych.

Zmienną niezależną stanowią wymagania dotyczące kwalifikacji i kompetencji przydatnych na turystycznym rynku pracy oraz w rekreacji<sup>6</sup>.

Kolejny etap to ustalenie wskaźników, czyli posłużenie się pewnymi wartościami opisowymi w celu komunikatywnego opisanie zmiennych ilościowych oraz jakościowych. Jak piszą Pilch i Bauman (2001): „Wskaźnik – to pewna cecha,

---

<sup>5</sup> Zgodnie z definicją Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji efekty uczenia się to: wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne nabyte w procesie uczenia się. Używając potocznego języka, można to pojęcie wyjaśnić następująco: na efekty uczenia się składa się to, co człowiek wie i rozumie, co potrafi wykonać, a także to, do jakich zobowiązań jest przygotowany. Poszczególne efekty uczenia się mogą mieć charakter specyficzny dla danej kwalifikacji lub uniwersalny; mogą np. odnosić się do tzw. kompetencji kluczowych lub ogólnozawodowych.

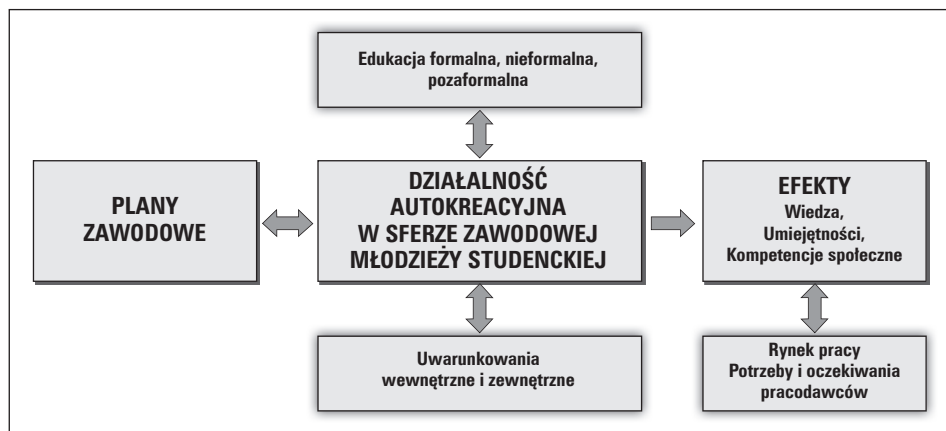
Efekty uczenia się to zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, uzyskiwany w procesie uczenia się poza systemem studiów.

W ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym istnieje rozróżnienie między efektami kształcenia, które są uzyskiwane w procesie kształcenia w systemie studiów oraz studiów trzeciego stopnia, a efektami uczenia się, które są uzyskiwane w procesie uczenia się poza systemem studiów. Rozróżnienie to nie występuje poza szkolnictwem wyższym.

Efekty kształcenia – zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych przez studenta w procesie kształcenia w systemie studiów określonych w programie kształcenia dla kierunku, profilu i poziomu studiów.

Program kształcenia – opis określonych przez uczelnię spójnych efektów kształcenia, zgodny z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, oraz opis procesu kształcenia, prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, wraz z przypisanymi do poszczególnych modułów tego procesu punktami ECTS.

<sup>6</sup> Potrzeby pracodawców na turystycznym rynku pracy zostały przebadane i opracowane w ramach niżej wymienionych projektów badawczych, w których uczestniczyła autorka niniejszego opracowania: Burzyński i in. 2017–2018, 2018a, 2018b; Kruczek i in. 2017/2018, 2019.



**Ryc. 3.** Model działalności autokreacyjnej.

Źródło: opracowanie własne.

zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje”. Dobór wskaźnika jest jednocześnie zdefiniowaniem zmiennej.

**Wskaźnikami aktywności własnej, potwierdzającymi działalność autokreacyjną w sferze zawodowej, są:**

**1. Wskaźniki dotyczące edukacji formalnej:**

- opinia respondenta na temat własnych osiągnięć edukacyjnych,
- ocena z obowiązkowych praktyk zawodowych,
- osiągnięcia przejawiające się uczestnictwem w olimpiadach i konkursach przedmiotowych, językowych, sportowych;

**2. Wskaźniki edukacji pozaformalnej:**

- ukończone kursy ogólnie, w tym kursy zgodne z podjętym kierunkiem studiów oraz kursy potwierdzone zaświadczeniem, dyplomem, certyfikatem,
- uczestnictwo w międzynarodowych programach związanych z nauką oraz pracą;

**3. Wskaźniki dotyczące edukacji nieformalnej:**

- staż pracy zawodowej w ogóle, w tym staż pracy zgodny z kierunkiem podjętych studiów,
- podejmowane stanowiska pracy ogólnie, w tym stanowiska zgodne z kierunkiem podjętych studiów,
- zainteresowania, hobby, pasje,
- działalność organizacyjna i społeczna;

**4. Wskaźniki charakteryzujące uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne:**

- uwarunkowania wewnętrzne: wartości, potrzeby, motyw,

- uwarunkowania zewnętrzne: płeć, wiek, dochody, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, stan zdrowia itp.

#### 4.4. Metody, techniki oraz narzędzia badawcze

Istotnym aspektem postępowania badawczego jest wybór takiej metody badawczej, rozumianej jako sposób pomiaru opinii i postaw respondentów, która pozwoliłaby na uzyskanie materiału o najlepszej wartości poznawczej przy minimalnym błędzie pomiaru (Wierchocławski 1963). W niniejszym badaniu uznano, że niezbędny do realizacji przyjętego celu badawczego zbiór informacji, charakteryzujących działalność autokreacyjną w sferze zawodowej studentów, jest możliwy do uzyskania jedynie w formie badania pierwotnego, dostosowanego do rozpoznania poglądów i opinii tak specyficznej grupy respondentów, jaką jest młodzież akademicka. Specyfika tej populacji wyraża się m.in. w jej jednorodnym charakterze według kryterium wykształcenia, respondentami była bowiem młodzież akademicka studiująca w trybie stacjonarnym oraz stanu cywilnego w zdecydowanej większości wolnego. Z drugiej strony jest to grupa jednostek silnie zróżnicowanych ze względu na wyznawany system wartości oraz cechy demograficzno-społeczne, potencjalnie różnicujące jakość życia w jej obiektywnym i subiektywnym ujęciu.

Aby zdiagnozować sprecyzowany powyżej problem główny, zastosowano **metody ilościowe oraz jakościowe** (Łobocki 1999b; Pilch, Bauman 2001; Babbie 2004; Krüger 2005). W tym celu opracowano autorski kwestionariusz ankiety, który był efektem kilkuletnich wieloetapowych badań pilotażowych o charakterze jakościowym na temat rozwoju zawodowego studentów „turystyki i rekreacji”<sup>7</sup>. Z czasem kwestionariusz ewaluował, stąd niektóre pytania skategoryzowano, co znacznie ułatwiło przeprowadzenie badań oraz opracowanie wyników. Kwestionariusz, jak każde narzędzie pomiaru, które może być mniej lub bardziej skuteczne, może zachęcać lub zniechęcać respondenta do udziału w badaniu, może też lepiej lub gorzej wyrażać zarówno intencje podmiotu (badacza), jak i przedmiotu badania (respondenta) (Szreder 2010). Jakość każdej informacji uzyskanej za pomocą kwestionariusza ankietowego uzależniona jest przede wszystkim od treści pytań i sposobu ich stawiania (Sułek 2001).

Starano się zatem opracować kwestionariusz obejmujący wszystkie najważniejsze zagadnienia z zakresu podjętego obszaru badawczego, a jednocześnie tak skonstruować pytania, aby ich forma dla respondenta była atrakcyjna, czy-

<sup>7</sup> Efektem badań pilotażowych były artykuły publikowane w branżowych czasopismach naukowych, m.in.: Alejski 2014, 2016a, 2016b, 2017, 2018, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2020c.

telna, logiczna, a jednocześnie dostosowana do możliwości udzielenia odpowiedzi przez respondenta (Lutyńska 1984). Ostatecznie skonstruowane narzędzie badawcze zawiera pytania skategoryzowane z kafeterią otwartą oraz pytania ze skalą. Szczególne znaczenie ma jednak cały szereg pytań otwartych, stwarzających możliwości szczerych, wielokrotnie nacechowanych emocjami wypowiedzi, diagnozujących opinie młodzieży na temat ich własnego rozwoju zawodowego, uwzględniając edukację formalną, nieformalną i pozaformalną, co znacznie podnosi wartość pracy oraz jej autentyczność.

Wykorzystany w badaniu autorski kwestionariusz ankiety **Samoocena Osiągnięć Zawodowych Studenta (SOZS)** zawiera 46 pytań. Są to:

1. **Pytania skategoryzowane, które dotyczyły zebrania informacji na temat:**
  - posiadanych kursów i uprawnień zawodowych,
  - liczby i poziomu znajomości języków obcych,
  - podejścia do planowania własnej przyszłości,
  - stażu pracy i praktyk,
  - oceny uzyskanej z praktyk,
  - zainteresowania, hobby,
  - pytania o charakterze społeczno-demograficznym, tzw. pytania metryczkowe: płeć, wiek, rok studiów, miejsce stałego zamieszkania (Kraków, inne miasto, wieś), kraj pochodzenia, dochody, obecne źródło utrzymania, z kim respondent mieszka w chwili badania, wykształcenie ojca i matki, ocena własnego stanu zdrowia.
2. **Pytania skategoryzowane, w których zastosowano pięciostopniową skalę,** służące badaniu stopnia natężenia postaw respondentów, m.in. skalę Likerta, która składa się z kilku pozycji opisujących określone postawy czy cechy obiektu. Każdej pozycji przyporządkowywane są skale intensywności – dwubiegunowe, zwykle o pięciu opisanych werbalnie kategoriach (Strózik 2009). Do celów analizy danych poszczególnym wariantom odpowiedzi nadawane są wartości liczbowe – w niniejszym badaniu przyjęto, że większe liczby odpowiadają postawom pozytywnym, a mniejsze negatywnym. W skali Likerta skonstruowano m.in. zbiór pytań służących uzyskaniu subiektywnych ocen respondenta odnośnie do niżej wymienionych aspektów:
  - motywy podjęcia studiów wyższych na kierunku „turystyka i rekreacja” (33 kategorie),
  - plany zawodowe (19 kategorii),
  - wartości (11 kategorii) (klasyfikacja Jedlińskiego (2000)).
3. **Pytania półotwarte diagnozujące:**
  - rodzaj ukończonej szkoły średniej oraz profil klasy,
  - podjęcie drugiego (kolejnego) kierunku studiów,
  - ocena własnych osiągnięć edukacyjnych,

- opinie na temat ponownego wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja”,
- potrzeby, jakie spełnia praca zawodowa,
- zadowolenie z przebiegu własnej kariery zawodowej.

#### 4. Pytania otwarte dotyczące opisu:

- korzyści wynikających z realizacji praktyk zawodowych,
- korzyści wynikających z uczestnictwa w międzynarodowych wymianach, mających charakter edukacji lub pracy,
- zainteresowań/hobby,
- własnych osiągnięć naukowych i sportowych (udział w olimpiadach i konkursach przedmiotowych, językowych, sportowych itp.),
- ścieżki własnej dotychczasowej kariery zawodowej, uwzględniającej długość stażu pracy ogólnie oraz zgodnie z podjętym kierunkiem studiów, pełnione stanowiska pracy zgodnie z podjętym kierunkiem studiów oraz w innych sektorach gospodarki, korzyści wynikające z wykonywania tych stanowisk.

Podsumowując budowę kwestionariusza oraz konstrukcję pytań, można uznać, że stosowanie pytań zamkniętych (Strózik 2009) eliminuje brak chęci respondenta do formułowania odpowiedzi, jednak wymaga uwzględnienia wszystkich możliwych wariantów odpowiedzi, czyli tzw. kafeterii. Niektóre zastosowane w kwestionariuszu ankietowym pytania miały charakter pytań wieloalternatywnych (Gruszczyński 2003), czyli tzw. pytań z długą kafeterią, w których respondent miał możliwość wskazania wszystkich adekwatnych do jego sytuacji odpowiedzi. Z kolei główną zaletą pytań otwartych było to, że zachęcały respondenta do odpowiedzi zgodnie z jego wolą i punktem widzenia. Były to jednak pytania bardziej wymagające, które mogły zniechęcać badaną osobę do udzielenia odpowiedzi, bowiem musiała ona samodzielnie sformułować odpowiedź oraz zapisać ją, co czasami skutkowało brakiem odpowiedzi na zadane pytanie. Nieudzielenie odpowiedzi na te pytania nie dyskwalifikowało jednak kwestionariusza.

Opinie wyrażone przez respondentów, dotyczące ich autokreacyjnej działalności w sferze zawodowej, potraktować można jako zbiór podmiotowych działań, rzutujących w sposób zróżnicowany na przebieg, tempo i jakość zawodowego rozwoju poszczególnych osób stanowiących próbę badawczą. Oznacza to, że w innych sytuacjach bądź w odniesieniu do innych osób przebieg i rezultaty ich zawodowego rozwoju mogłyby być zupełnie inne. Zakłada się jednak, że choć informacje pozyskane w procesie badawczym dotyczą rozwoju zawodowego celowo dobranej próby badawczej, czyli zgodnie z podjętym kierunkiem studiów osób studiujących na jednej wybranej uczelni (AWF w Krakowie), spośród wielu innych uczelni kształcących w tym kierunku, można będzie ustalić wspólne wnioski dotyczące głównych działań autokreacyjnych w sferze zawodowej młodzieży

akademickiej, rzutuujących na rozwój zawodowy całej populacji osób, które wybrały kierunek „turystyka rekreacja” w innych szkołach na poziomie wyższym, uwzględniając specyfikę prezentowanej uczelni, która wpisuje się w obszar nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz dziedzinę nauk o kulturze fizycznej, co może różnicować działalność autokreacyjną w sferze zawodowej studentów, kształcących się na uczelniach wpisujących się w obszar nauk społecznych.

Zakłada się, że tak zaprojektowane i przeprowadzone badania oraz sformułowane na ich podstawie wnioski przyczynią się do rozpoznania, zrozumienia i opisanie istoty działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja” oraz dostarczą nowej wiedzy i nowych doświadczeń poznawczych na temat podejmowanych działań w zakresie własnego rozwoju zawodowego młodych dorosłych na początku trzeciego tysiąclecia.

Analizując działalność autokreacyjną w sferze zawodowej studentów „turystyki i rekreacji”, wyniki badań poddano analizie statystycznej, która obejmowała przeprowadzenie podstawowych charakterystyk liczbowych i procentowych oraz analizę zależności i związków w obrębie badanych zmiennych. Analizę statystyczną przeprowadzono z wykorzystaniem programu statystycznego Statistica 10 firmy StatSoft Polska. Do zbadania różnic międzygrupowych użyto: test *t*-Studenta dla zmiennych niezależnych, test U Manna–Whitneya (gdy liczebności były zbyt małe lub rozkład wyników nie był zbliżony do rozkładu normalnego), jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA (w przypadku porównywania więcej niż dwóch grup) oraz dwuczynnikową analizę wariancji MANOVA do zbadania interakcji grupa × płeć. Do analizy korelacji posłużono się testami *r*-Pearsona oraz *rho*-Spearmana. Za istotne przyjęto prawdopodobieństwo testowe na poziomie  $p < 0,05$ , a za wysoce istotne – na poziomie  $p < 0,01$  i  $p < 0,001$ .

## 4.5. Dobór próby badawczej. Teren i organizacja badań

W badaniach zastosowano celowy dobór próby badawczej, oparty na kryterium studiów na wybranym kierunku oraz określonym trybie (Łobocki 1999b; Pilch, Bauman 2001; Babbie 2004). Tak więc badaniami objęta została młodzież akademicka studiująca w trybie stacjonarnym na kierunku „turystyka i rekreacja” w Akademii Wychowania Fizycznego im. B. Czecha w Krakowie, jednej z wiodących uczelni w Polsce kształcącej kadry dla sektora usług turystycznych oraz rekreacji. W badaniach wzięli udział studenci, którzy aktywnie uczestniczyli w zajęciach dydaktycznych, nie byli na urlopie dziekańskim albo zdrowotnym, w trakcie wymiany edukacyjnej lub w trakcie stażu w ramach Programu Erasmus itp. W roku akademickim 2018/2019, w którym zrealizowano badania formal-

nie, na kierunku „turystyka i rekreacja” studiowało 660 osób. Autorka opracowania przeprowadziła badania osobiście, stosując tradycyjną, papierową wersję narzędzi badawczych. Celem tak zorganizowanych badań było pozyskanie jak największej liczby respondentów, ponieważ udział w badaniach był dobrowolny. Po wyjaśnieniu jego celu oraz uzasadnieniu istoty kwestionariusz ankiety wypełniły 532 osoby. Po dokonaniu formalnej kontroli materiału źródłowego okazało się, że 511 kwestionariuszy spełniało wymóg zupełności. Jest to reprezentatywna próba badanej społeczności. Kolejnej oceny wiarygodności dokonano na etapie kodowania materiału źródłowego przez analizę sensowności odpowiedzi na pytania będące w związku logicznym. Wydaje się, że uzyskane w badaniu informacje, dotyczące podejmowanych form aktywności związanych z rozwojem zawodowym młodzieży akademickiej, można uznać za wysoce wiarygodne, a przeprowadzona formalna i merytoryczna kontrola materiału źródłowego pozwoliła na stwierdzenie, że kryterium zupełności zostało spełnione. Pełna ocena stopnia kompletności danych została ukazana w tabelarycznej i graficznej formie w kolejnych rozdziałach pracy, poświęconych poszczególnym aspektom działalności autokreacyjnej studentów w sferze zawodowej.

Prowadząc analizy otrzymanych wyników, w celu wyraźniejszego uwypuklenia efektów działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej badanej młodzieży akademickiej, respondentów podzielono na trzy grupy pod względem kategorii doświadczeń edukacyjnych, zakładając, że powinny wystąpić tutaj widoczne różnice. Tak więc analizy prowadzone są w następujących grupach:

- studenci pierwszego roku studiów licencjackich (1 LIC),
- studenci drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich (2–3 LIC),
- studenci pierwszego i drugiego roku studiów magisterskich łącznie (MGR).

Powyższy zabieg wpłynął na większą przejrzystość prezentacji wyników. W tym układzie studentów pierwszego roku studiów licencjackich można potraktować w analizach jako punkt wyjścia rozwoju zawodowego młodzieży na poziomie szkoły wyższej. Natomiast łączna analiza drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich oraz pierwszego i drugiego roku studiów uzupełniających magisterskich daje możliwość porównania osiągnięć studentów pierwszego i drugiego stopnia studiów oraz uchwycenie różnic pomiędzy grupami (o ile takie wystąpią).

Należy również wyjaśnić, że początkowo dokonano analizy wyników, uwzględniając pięć grup, czyli pierwszy, drugi, trzeci rok studiów licencjackich oraz pierwszy i drugi rok studiów uzupełniających magisterskich. Jednakże taka prezentacja wyników badań nie przyniosła zamierzonego efektu, ponieważ różnice międzygrupowe w otrzymanych wskaźnikach procentowych nie były istotne. Utrudnione były także analizy statystyczne ze względu na liczebność w grupach, zwłaszcza jeśli uwzględniono w nich kilka czynników (np. poziom doświadczenia edukacyjnego, płeć oraz zadowolenie z dotychczasowego rozwoju zawodowego).

## 4.6. Charakterystyka próby badawczej

Kierunek „turystyka i rekreacja” jest mocno sfeminizowany, ponieważ dwie trzecie studentów (73%) to kobiety, a pozostałą grupę stanowią mężczyźni (27%). Podobną strukturę można zauważyć na pierwszym roku studiów licencjackich (1 LIC: 69,6%; 30,4%) oraz na drugim i trzecim (77%; 23%), a także na studiach magisterskich (71,2%; 28,8%).

**Tabela 2**  
Płeć respondentów<sup>8</sup>

LP.	Płeć	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	Suma: n	Suma: % kol	Suma: % wie
		n	n	n	%	%	%	%	%	%	n	%	%
1	kobieta	117	157	99	69,6	77,0	71,2	31,4	42,1	26,5	373	73,0	100
2	mężczyzna	51	47	40	30,4	23,0	28,8	37,0	34,1	29,0	138	27,0	100
	<b>Suma</b>	<b>168</b>	<b>204</b>	<b>139</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>32,9</b>	<b>39,9</b>	<b>27,2</b>	<b>511</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 3**  
Miejsce zamieszkania badanych studentów

LP.	Miejsce zamieszkania	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	Suma: n	Suma: % kol	Suma: % wie
		n	n	n	%	%	%	%	%	%	n	%	%
1	Kraków	56	95	64	33,4	46,8	46,0	26,0	44,2	29,8	215	42,2	100
2	wieś	54	55	40	32,1	27,1	28,8	36,2	36,9	26,8	149	29,2	100
3	inne miasto	58	53	35	34,5	26,1	25,2	39,7	36,3	24,0	146	28,6	100
	<b>Suma</b>	<b>168</b>	<b>203</b>	<b>139</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>32,9</b>	<b>39,8</b>	<b>27,3</b>	<b>510</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 4**  
Pochodzenie respondentów

LP.	Pochodzenie	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	Suma: n	Suma: % kol	Suma: % wie
1	Polska	164	202	136	97,6	99,0	97,8	32,7	40,2	27,1	502	98,2	100
2	zagranica	4	2	3	2,4	1,0	2,2	44,4	22,2	33,3	9	1,8	100
	<b>Suma</b>	<b>168</b>	<b>204</b>	<b>139</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>32,9</b>	<b>39,9</b>	<b>27,2</b>	<b>511</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

<sup>8</sup> W celu większej przejrzystości prezentacji wyników w tabelach używa się następujących skrótów: pierwszy rok studiów licencjackich (1 LIC), drugi i trzeci rok studiów licencjackich (2–3 LIC), pierwszy i drugi rok studiów uzupełniających magisterskich (MGR).



Najwięcej studentów kształcących się na kierunku „turystyka i rekreacja” mieszka w Krakowie (42,2%), mniej więcej co trzeci przyjechał tutaj z innego miasta (28,6%) lub mieszka na wsi (29,2%). Analizując powyższą kategorię w kontekście wcześniej ustalonych trzech grup, na pierwszym roku studiów licencjackich rozkład wskaźników procentowych jest dość równomierny. Tak więc mniej więcej co trzeci respondent mieszka w Krakowie (33,4%) lub w innym mieście (34,5%) albo na wsi (32,1%). Natomiast na drugim i trzecim roku studiów licencjackich oraz na studiach magisterskich mniej więcej połowa mieszka w Krakowie (46,8%; 46,0%), co trzeci na wsi (27,1%; 28,8%), a co czwarty w innym mieście (26,1%; 25,2%).

Prawie wszyscy studenci na kierunku „turystyka i rekreacja” pochodzą z Polski (98,2%), a studenci zagraniczni stanowią bardzo niewielki odsetek (1,8%). Powyższa struktura dotyczy pierwszego, drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich oraz studiów magisterskich.

**Tabela 5**

Z kim mieszka respondent w trakcie studiów

LP.	Z kim mieszka respondent	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	Suma: <i>n</i>	Suma: % wie	Suma: % kol
		<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	%	%	%	%	%	%	<i>n</i>	%	%
1	samodzielnie	99	120	78	33,3	40,4	26,3	59,3	58,8	56,5	297	100	58,3
2	z rodzicami	68	84	60	32,1	39,6	28,3	40,7	41,2	43,5	212	100	41,7
	<b>Suma</b>	<b>167</b>	<b>204</b>	<b>138</b>	<b>32,8</b>	<b>40,1</b>	<b>27,1</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>509</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Interesującym zagadnieniem było także ustalenie, czy badani studenci mieszkają z rodzicami, czy samodzielnie, co w oczywisty sposób sprzyja kształtowaniu samodzielności, odpowiedzialności, czyli cech charakterystycznych dla człowie-

**Tabela 6**

Wykształcenie rodziców respondentów

LP.	Kategoria	Wykształcenie ojca		Wykształcenie matki	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	wyższe	134	26,64	222	43,5
2	średnie	142	28,23	167	32,7
3	zawodowe i podstawowe	225	44,73	117	22,9
4	inne (podyplomowe)	2	0,40	4	0,8
	<b>Suma</b>	<b>503</b>	<b>100</b>	<b>510</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

ka dojrzałego. Z przeprowadzonych badań wynika, że ogólnie ponad połowa respondentów (58,3%) mieszka samodzielnie, a pozostali – czyli 41,7% – z rodzicami. Podobną strukturę można zauważyć w grupie badanych studentów na studiach licencjackich oraz na studiach magisterskich: samodzielnie (59,3%; 58,8%; 56,5%) i z rodzicami (40,7%; 41,2%; 43,5%).

Analizując wykształcenie rodziców badanych osób, można zauważyć ciekawą zależność, z której wynika, że matki respondentów są znacznie lepiej wykształcone niż ojcowie. Zatem prawie dwa razy więcej matek (43,5%) niż ojców (26,64%) ma wykształcenie wyższe. I odwrotnie. Dwa razy więcej ojców (44,73%) niż matek (22,9%) dysponuje wykształceniem zawodowym i podstawowym. Wykształcenie średnie (28,23%; 32,7%) oraz inne (podyplomowe) (0,4%; 0,8%) ma zbliżona liczebnie grupa.

**Tabela 7**

Opinie badanych studentów na temat własnych dochodów jako studenta

LP.	Dochody	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	Suma:	Suma:	Suma:
		<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	%	%	%	%	%	%	<i>n</i>	% wie	% kol
1	wysokie	25	31	28	29,8	36,9	33,3	15,3	15,7	20,9	84	100	17,0
2	średnie	88	105	82	32,0	38,2	29,8	54,0	53,0	61,2	275	100	55,6
3	niskie	50	62	24	36,8	45,6	17,6	30,7	31,3	17,9	136	100	27,5
	<b>Suma</b>	<b>163</b>	<b>198</b>	<b>134</b>	<b>32,9</b>	<b>40,0</b>	<b>27,1</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>495</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Poziom wykształcenia rodziców ma często związek z sytuacją finansową młodzieży studenckiej. Poproszono zatem respondentów o subiektywną ocenę własnych dochodów, proponując do wyboru takie kategorie jak: wysokie, średnie i niskie. Jak się okazało, ponad połowa badanych osób (55,6%) oceniła własną sytuację finansową na poziomie średnim, co czwarta uznała swoje dochody jako niskie (27,5%), a jedynie 17,0% jako wysokie.

Dokonując analizy w poszczególnych grupach akademickich, można zauważyć, że rozkład wskaźników procentowych niekiedy jest podobny, co dotyczy przede wszystkim kategorii „dochody średnie”. Różnica dotyczy jedynie ich wysokości, zwłaszcza w kontekście porównania dochodów studentów studiów licencjackich (1 LIC: 54,0%; 2–3 LIC: 53,0%) i magisterskich (61,2%), gdzie – jak można zauważyć – grupa osób jest prawie o dziesięć punktów procentowych większa.

W pozostałych kategoriach, czyli dochody niskie i wysokie, uzyskane wskaźniki procentowe na studiach licencjackich i magisterskich różnią się. Co trzeci student studiów licencjackich na roku pierwszym oraz drugim i trzecim zade-

klarował, że jego dochody jako studenta plasują się na poziomie niskim (1 LIC: 30,7%; 2–3 LIC: 31,3%). Na studiach magisterskich osób takich jest tylko 17,9%. Odwrotna sytuacja dotyczy osób, które zadeklarowały, że osiągają dochody wysokie. Okazuje się, że jest ich nieco więcej na studiach magisterskich (20,9%) niż na licencjackich (15,3%; 15,7%).

W kontekście sytuacji finansowej studentów postanowiono ustalić również źródła ich dochodów. W tym celu respondentom do wyboru zaproponowano następujące kategorie: rodzice, inni członkowie rodziny, stypendium socjalne, stypendium naukowe, praca zawodowa. Powyższe kategorie ustalono na podstawie wcześniej przeprowadzonych badań pilotażowych, które miały charakter jakościowy. Skorzystano także z badań *Społeczne i ekonomiczne warunki życia studentów w Polsce na tle innych krajów* (2018). Aby jednak nie zawężyć możliwości wyboru, wprowadzono kategorię: inne (jakie?), dzięki której ustalono kolejne źródła utrzymania, takie jak: praca dorywcza, renta, oszczędności, praca wakacyjna, inne stypendium, sport, alimenty, kredyt studencki. Zadaniem badanej młodzieży studenckiej było zakreślenie wszystkich źródeł ich utrzymania, co jednak w efekcie dało bardzo dużą liczbę ich kombinacji. Niestety, ze względu na bardzo małą liczbę respondentów prezentujących niektóre kombinacje, dokonano ich agregacji, eliminując te, które wskazało mniej niż dziesięć osób.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że **na pierwszym roku studiów licencjackich**, większości respondentom wsparcie finansowe zapewnia wyłącznie rodzina (60,80%). Nieco mniejsza grupa korzysta jednocześnie z pomocy rodziny

**Tabela 8**

Źródła dochodów badanej młodzieży studenckiej

Źródła utrzymania	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	N, Razem	% wie, Razem	% kol, Razem
	N	N	N	% wie	% wie	% wie	% kol	% kol	% kol			
Rodzina praca	44	75	49	26,2%	44,6%	29,2%	27,2%	40,1%	39,5%	168	100%	35,5%
Rodzina	76	35	14	60,8%	28,0%	11,2%	46,9%	18,7%	11,3%	125	100%	26,4%
Praca	13	24	20	22,8%	42,1%	35,1%	8,0%	12,8%	16,1%	57	100%	12,1%
Rodzina stypendium praca	2	19	16	5,4%	51,4%	43,2%	1,2%	10,2%	12,9%	37	100%	7,8%
Rodzina stypendium	15	13	6	44,1%	38,2%	17,6%	9,3%	7,0%	4,8%	34	100%	7,2%
Rodzina inne	10	12	7	34,5%	41,4%	24,1%	6,2%	6,4%	5,6%	29	100%	6,1%
Stypendium praca	2	9	12	8,7%	39,1%	52,2%	1,2%	4,8%	9,7%	23	100%	4,9%
<b>Suma</b>	<b>162</b>	<b>187</b>	<b>124</b>	<b>34,2%</b>	<b>39,5%</b>	<b>26,2%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>473</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 9**

Inne źródła dochodów

Źródła inne	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	N, Razem	% kol, Razem
praca dorywcza	6	10	6	27,3%	45,5%	27,3%	46,2%	50,0%	33,3%	22	43,1%
renta	1	4	5	10,0%	40,0%	50,0%	7,7%	20,0%	27,8%	10	19,6%
oszczędności	4	1		80,0%	20,0%	0,0%	30,8%	5,0%	0,0%	5	9,8%
praca wakacyjna	2	1	2	40,0%	20,0%	40,0%	15,4%	5,0%	11,1%	5	9,8%
stypendium inne		1	2	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	5,0%	11,1%	3	5,9%
sport		1	1	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	5,0%	5,6%	2	3,9%
alimenty		1	1	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	5,0%	5,6%	2	3,9%
inne			1	0,0%	0,0%	100%	0,0%	0,0%	5,6%	1	2,0%
kredyt studencki		1		0,0%	100%	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	1	2,0%
<b>Suma</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>25,5%</b>	<b>39,2%</b>	<b>35,3%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

Źródło: opracowanie własne.

oraz otrzymuje na uczelni stypendium (44,10%). Co trzeci student (34,50%) korzysta z pomocy rodziny oraz dodatkowo jeszcze z innych źródeł, takich jak np.: praca dorywcza, renta, oszczędności, praca wakacyjna, sport, alimenty, kredyt studencki. Co czwartego respondenta finansowo wspiera rodzina, ale dodatkowo pracuje on jeszcze zarobkowo (26,20%). Ciekawy i warty podkreślenia jest fakt, że głównym źródłem dochodu dla ponad co piątego studenta pierwszego roku stanowi wyłącznie praca zawodowa (22,80%), którą musi łączyć z nauką na uczelni, co jak wiadomo wcale nie jest łatwe. Pozostali studenci, których jest znacznie mniej, pracują zawodowo i otrzymują stypendium (8,70%). Tylko nieliczni (5,40%) korzystają z kilku źródeł finansowania, takich jak rodzina, stypendium czy praca zawodowa.

**Na drugim i trzecim roku studiów licencjackich** struktura źródeł dochodu jest nieco inna niż na roku pierwszym, ponieważ najwięcej osób korzysta jednocześnie z kilku źródeł wsparcia, takich jak rodzina, stypendium oraz praca zawodowa (51,40%), i jak można zauważyć, jest to ponad połowa studentów w tej grupie. Dużo osób korzysta z dwóch źródeł: rodzina oraz praca zawodowa (44,60%), rodzina i inne źródła (41,40%), rodzina i stypendium (38,20%), praca zawodowa i stypendium (39,10%). Dwukrotnie więcej osób na drugim i trzecim roku licencjatu, w porównaniu do roku pierwszego, utrzymuje się tylko i wyłącznie z pracy zawodowej (42,10%). Z kolei dwukrotnie mniej (28,00%) korzysta tylko i wyłącznie z pomocy finansowej rodziny.

Porównując źródła utrzymania młodzieży akademickiej na studiach magisterskich do studiującej na licencjacie, można zauważyć dość dużą różnicę, wynikającą z większej samodzielności badanej grupy, co przejawia się tym, że jeszcze mniej osób korzysta z wsparcia finansowego rodziny. Jak wynika bowiem z badań, ponad połowa badanych studentów utrzymuje się ze stypendium i pracy zawodowej (52,20%). Znaczna grupa korzysta także z kilku źródeł, takich jak rodzina, stypendium, praca zawodowa (43,20%), co z pewnością w znacznej części odciąża budżet rodziców w utrzymaniu studenta na studiach.

Na studiach magisterskich, podobnie jak na drugim i trzecim roku licencjatu, znaczna część studentów, bo aż 35,10%, utrzymuje się tylko i wyłącznie z własnej pracy zarobkowej (35,10%). Pozostałym pomaga rodzina, ale oprócz tego pracują zawodowo (29,20%) albo korzystają jeszcze z innych źródeł utrzymania (24,10%), albo otrzymują stypendium (17,60%).

Na studiach magisterskich, w porównaniu do studiów licencjackich, tylko 11,20% respondentów jest na utrzymaniu rodziny, co stanowi kilkukrotnie mniejszą grupę osób.

Analizując proces rozwoju studentów, przejawiający się m.in. coraz większą samodzielnością finansową, można zauważyć pewną zależność, z której wynika, że im studenci są starsi, tym bardziej starają się uniezależnić od wsparcia finansowego rodziny, czego efektem jest staranie się o stypendium oraz podjęcie pracy zawodowej (MGR: 8,70%; 2–3 LIC: 39,10%; 1 LIC: 52,20%) lub po prostu podjęcie pracy zawodowej (1 LIC: 22,80%; 2–3 LIC: 42,10%; MGR: 35,10%).

Poddając z kolei analizie poszczególne kategorie określające źródła utrzymania młodzieży na studiach (rodzina, praca zawodowa, stypendium itd.), wynika, że z pomocy rodziny jako jedyne źródła utrzymania korzysta najwięcej studentów z pierwszego roku licencjatu (46,90%). W starszych grupach wiekowych widoczny jest wyraźny spadek w tej kategorii i dotyczy tylko co piątego studenta drugiego i trzeciego roku licencjatu (18,70%) oraz co dziesiątego na studiach magisterskich (11,30%). Odwrotna sytuacja występuje w kategorii „praca zawodowa”, gdzie wraz z wiekiem liczba osób wzrasta, co obrazuje dwukrotnie większy wskaźnik procentowy na studiach magisterskich w porównaniu do pierwszego roku studiów licencjackich (8,00%; 12,80%; 16,10%). Z powyższego wynika, że wraz z wiekiem coraz więcej młodzieży studenckiej podejmuje pracę zawodową, która jest dla nich jedynym źródłem utrzymania.

Podsumowując społeczno-demograficzny profil badanej młodzieży studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja”, można zauważyć, że dominującą grupą, biorąc pod uwagę płeć respondentów, są kobiety. Większość studentów (prawie połowa) to mieszkańcy Krakowa, natomiast pozostali, którzy stanowią liczebnie zbliżone grupy to mieszkańcy innych miast oraz osoby, które mieszkają na wsi. Prawie wszyscy studenci na omawianym kierunku reprezentują pochodzenie

polskie, a cudzoziemcy stanowią znikomy ułamek procentowy. Ponad połowa respondentów mieszka samodzielnie w akademiku lub wynajmuje mieszkanie, pozostali zaś mieszkają w dalszym ciągu z rodzicami. Wyniki badań wskazują ciekawą zależność w kontekście wykształcenia rodziców badanych osób, gdzie można zauważyć, że matki respondentów są znacznie lepiej wykształcone niż ojcowie. Prawie połowa matek prezentuje wykształcenie wyższe, natomiast podobna liczebnie grupa ojców posiada wykształcenie zawodowe. Prosząc respondentów o subiektywną ocenę osiągniętych dochodów, ponad połowa studentów oceniła własną sytuację finansową na poziomie średnim, co czwarty ocenił swoje dochody jako niskie, a pozostali uznali, że ich dochody są wysokie. Ustalając źródła dochodów badanych osób, ustalono, że dla największej grupy (co trzeci badany) wsparciem jest rodzina oraz praca zawodowa, dla co czwartego tylko rodzina, a dla ponad co dziesiątego wyłącznie praca zawodowa. Z powyższego może wynikać, że charakteryzowana grupa studentów to osoby niezbyt zamożne, a podjęcie pracy zawodowej wynika często z konieczności uzyskania dodatkowego dochodu. Jednak praca skorelowana z kierunkiem studiów jest jednocześnie inwestycją w przyszłość, co dobrze wpisuje się w koncepcje związane z planowaniem własnej kariery zawodowej oraz koncepcje autokreacji.

---

---

## **ROZDZIAŁ 5.**

# **EDUKACJA FORMALNA I POZAFORMALNA A DZIAŁALNOŚĆ AUTOKREACYJNA MŁODZIEŻY STUDENCKIEJ**

W **społeczeństwie wiedzy**, którego istotnym wyznacznikiem jest praca ludzka, zarówno praca, jak i nauka zaliczane są do podstawowych form działalności człowieka, które należy traktować jako nadrzędny wyznacznik jego rozwoju, w trakcie którego nabywa on kompetencje zawodowe (Zajac 2006; Gawroński 2014). Podnoszenie kwalifikacji zawodowych, a tym samym zwiększenie zakresu kompetencji powoduje, że jednostka będzie mogła obejmować w przyszłości różne stanowiska lub może także zmienić profil wykonywanych czynności zawodowych, co stanowi element jej rozwoju w sferze zawodowej i budowania własnej ścieżki kariery zawodowej (Kołodziej 2017). Zdobywanie wiedzy, nabywanie umiejętności, a także kształtowanie postaw zarówno ogólnych, jak i zawodowych jest istotnie związane z rozwojem osobistym oraz zawodowym człowieka. Ważną rolę odgrywa tutaj edukacja zarówno na poziomie ponadpodstawowym, jak też akademickim, a jej celem jest wspomaganie młodzieży w procesie ich rozwoju tak osobistego, jak zawodowego. Nawiązując do edukacji na poziomie akademickim, student znajduje się na kolejnym etapie rozwoju zawodowego, ponieważ dokonał już pewnego wyboru przestrzeni zawodowej, w której chciałby funkcjonować (Krause 2008).

### **5.1. Ścieżka edukacyjna studentów „turystyki i rekreacji” a planowanie kariery zawodowej**

Planując własną karierę zawodową oraz podejmując różnorodne działania autokreacyjne w tym zakresie, istotne znaczenie mają aspiracje edukacyjno-zawodowe. Są one istotnym składnikiem osobowości człowieka, wpływają bezpośrednio na podejmowanie decyzji i określonych działań, a także realizację zadań życiowych, wyznaczają kierunek oraz determinują siłę aktywności życiowej. Można je określić jako zespół dążeń, wyznaczonych przez hierarchię celów i wartości, które człowiek uznaje za warte osiągnięcia. Dlatego też aspiracje są silnie powią-

zane z planami życiowymi, zwłaszcza edukacyjno-zawodowymi, i podejmowanymi działaniami jednostki. Osiągnięcia życiowe, jak i sam poziom aktywności życiowej, również w obszarze edukacyjnym oraz zawodowym, zależą od siły i kierunku aspiracji osoby (Lewowicki 1987; Jarmużek 2018).

Ważną rolę w realizacji aspiracji edukacyjno-zawodowych odgrywa kształcenie formalne. Zdobyte wykształcenie, które stanowi uwieńczenie podjętych działań edukacyjnych na określonym poziomie szkolnej kariery, stanowi jednocześnie podstawę planowania dalszego rozwoju zawodowego. Wynika z tego, że im wyższe wykształcenie, tym większa szansa na realizację własnych celów i planów zawodowych oraz możliwość odniesienia sukcesu na rynku pracy (Gawroński 2014). Ponadto osiągnięcia szkolne są bodźcem pobudzającym do samorozwoju jednostki oraz głównym czynnikiem wpływającym na jej samoocenę. Osiągnięcia edukacyjne mają decydujące znaczenie w szeroko pojętej adaptacji zawodowej, w procesie wchodzenia w dorosłe życie oraz na rynek pracy, pobudzają młodzież do podejmowania różnych form aktywności własnej, mającej na celu uzyskanie odpowiednich kompetencji i kwalifikacji zawodowych. Teoretyczne podstawy dla podjęcia kariery edukacyjnej można odnaleźć w teoriach rozwoju zawodowego, które wiążą proces uczenia się i proces pracy z szansą na uzyskanie sukcesu zawodowego w całożyciowym ciągu doskonalenia zawodowego (Gondzik 1993).

Jak już podkreślono, aspiracje edukacyjno-zawodowe wyznaczają kierunek rozwoju zawodowego młodzieży, czego efektem jest wybór w pierwszej kolejności odpowiedniej, zgodnej z zainteresowaniami szkoły średniej, a następnie studiów wyższych (Skorny 1980, 1993; Lewowicki 1987; Szczepska-Pustkowska 2003; Poroczyński 2004; Wróblewska 2004; Sikorski 2005; Musialska 2008; Wilczewska 2014; Plewka 2016a; Rogulska, Antas-Jaszczuk 2017; Sałata, Dorociak 2017).

Aby zdiagnozować, jak kształtował się **profil ścieżki edukacyjnej studentów „turystyki i rekreacji”**, zapytano respondentów, jaki ukończyli typ oraz profil szkoły średniej. W ten sposób spróbowano ustalić, czy zainteresowanie turystyką i rekreacją pojawiło się już na etapie wyboru szkoły ponadpodstawowej, czy dopiero później, na etapie wyboru kierunku studiów wyższych. Jak wynika z koncepcji Supera (1972), zainteresowania zawodowe zaczynają się pojawiać około 15. roku życia, powoli ustalają się w wieku 17–18 lat, ale ich stabilizacja następuje dopiero po 21. roku życia. Poznanie własnych zainteresowań nie jest sprawą prostą, ponieważ zainteresowania młodych ludzi zmieniają się w większości przypadków w okresie szkoły średniej i na tym etapie edukacji są bardzo plastyczne, a pod wpływem otoczenia zmieniają się lub przekształcają.

Powyższą tezę potwierdzają przeprowadzone badania, z których wynika, że w zdecydowanej większości studenci na kierunku „turystyka i rekreacja” są absolwentami liceum ogólnokształcącego (74,21%), a tylko co czwarty (25,79%) jest



absolwentem technikum. Z punktu widzenia budowania ścieżki własnej kariery zawodowej ważna jest, jak się wydaje, sekwencyjna ciągłość ścieżki edukacyjnej, pozwalająca pogłębiać i poszerzać wiedzę z danego obszaru. Wyrazem tego, oprócz typu ukończonej szkoły średniej, jest także profil szkoły albo ukończonej klasy. Z udzielonych odpowiedzi wynika, że najczęściej absolwentów liceów ogólnokształcących ukończyło klasę biologiczną (18,0%), geograficzną (16,8%), humanistyczną (15,2%), hotelarską (9,0%) i nauki ścisłe (8,2%). Rzadziej był to taki profil jak: obsługa ruchu turystycznego, turystyczny, językowy, sportowy, ekonomiczny czy gastronomiczny. Analizując profile ukończonej klasy w szkole średniej, można zauważyć, że mają one istotny związek z specjalnościami, które proponowane są na kierunku „turystyka i rekreacja” w krakowskiej Akademii Wychowania Fizycznego na poziomie studiów licencjackich, czyli: Obsługa ruchu turystycznego, Hotelarstwo, Rekreacja ruchowa, Odnowa psychosomatyczna, Edukacja przygodą, e-turystyka ([wtir.awf.krakow.pl/studia/plany-studiow](http://wtir.awf.krakow.pl/studia/plany-studiow)).

Ważną grupą, z punktu widzenia potrzeb rynku pracy, stanowią osoby, które ukończyły technikum, co – jak wspomniano powyżej – dotyczy co czwartej badanej osoby. W tej grupie większość osób, czyli 63,4%, posiada kwalifikacje turystyczno-hotelarskie, potwierdzone rozporządzeniem MEN (2017, 2020), takie jak:

- planowanie i realizacja usług w recepcji,
- obsługa gości w obiekcie świadczącym usługi hotelarskie,
- planowanie i realizacja imprez turystycznych,
- obsługa klienta oraz rozliczenie imprez i usług turystycznych,
- prowadzenie informacji turystycznej i sprzedaż usług turystycznych,
- organizacja żywienia i usług gastronomicznych,
- sporządzanie potraw i napojów.

Można zatem zauważyć, że osoby te na poziomie szkoły ponadpodstawowej przejawiały świadomość własnych preferencji zawodowych i planowały własną przyszłość w konkretnym zawodzie. Świadczy to o wysokiej samoświadomości i autoidentyfikacji zawodowej badanej młodzieży, co ma istotny związek z działalnością autokreacyjną w sferze zawodowej (Pawlak 2009). Osoby te po ukończeniu szkoły średniej stanowią już wykwalifikowaną kadrę w sektorze usług turystycznych, mogącą pełnić podstawowe stanowiska operacyjne w hotelarstwie (np. recepcjoniści), gastronomii (np. kelnerzy, barmani) lub obsłudze ruchu turystycznego (np. referenci, pracownicy biurowi), gdzie mogą brać udział w procesie przygotowywania imprez turystycznych organizowanych przez biura podróży. Można jednak zauważyć, że aspiracje zawodowe badanej młodzieży są wyższe niż ukończenie szkoły średniej, która umożliwia wykonywanie pracy jedynie w obszarze stanowisk operacyjnych. Respondenci podjęli zatem edukację na poziomie wyższym, która poszerza ich możliwości zawodowe w kierunku pełnienia funkcji kierowniczych i menadżerskich.

**Tabela 10**

Typ szkoły średniej, jaką ukończyli respondenci

LP.	Rodzaj szkoły średniej	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	Suma: n	Suma: % wie	Suma: % kol
		n	n	n	%	%	%	%	%	%	n	%	%
1	liceum	117	152	108	31,0	40,3	28,6	70,06	74,88	78,26	377	100	74,21
2	technikum	50	51	30	38,2	38,9	22,9	29,94	25,12	21,74	131	100	25,79
	<b>Suma</b>	<b>167</b>	<b>203</b>	<b>138</b>	<b>32,9</b>	<b>40,0</b>	<b>27,2</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>508</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 11**

Profil klasy w szkole średniej, jaki ukończyli respondenci

LP.	Profil klasy w szkole średniej	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	Suma: n	Suma: % kol	Suma: % wie
		n	n	n	%	%	%	%	%	%	n	%	%
1	biologiczny	31	43	16	18,8	21,7	11,6	34,4	47,8	17,8	90	18,0	100
2	geograficzny	25	35	24	15,2	17,7	17,4	29,8	41,7	28,6	84	16,8	100
3	humanistyczny	20	27	29	12,1	13,6	21,0	26,3	35,5	38,2	76	15,2	100
4	hotelarski	14	20	11	8,5	10,1	8,0	31,1	44,4	24,4	45	9,0	100
5	nauki ścisłe	18	13	10	10,9	6,6	7,2	43,9	31,7	24,4	41	8,2	100
6	obsługa ruchu turystycznego	11	13	10	6,7	6,6	7,2	32,4	38,2	29,4	34	6,8	100
7	turystyczny	10	14	5	6,1	7,1	3,6	34,5	48,3	17,2	29	5,8	100
8	językowy	11	9	9	6,7	4,5	6,5	37,9	31,0	31,0	29	5,8	100
9	sportowy	4	8	13	2,4	4,0	9,4	16,0	32,0	52,0	25	5,0	100
10	ekonomiczny	6	5	5	3,6	2,5	3,6	37,5	31,3	31,3	16	3,2	100
11	gastronomiczny	4	6	3	2,4	3,0	2,2	30,8	46,2	23,1	13	2,6	100
12	inne	11	5	3	6,7	2,5	2,2	57,9	26,3	15,8	19	3,8	100
	<b>Suma</b>	<b>165</b>	<b>198</b>	<b>138</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>32,9</b>	<b>39,5</b>	<b>27,5</b>	<b>501</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Wyznacznikiem aspiracji edukacyjno-zawodowych młodzieży są również ich **oceny w nauce**. Poproszono zatem badane osoby o samoocenę swojej postawy wobec edukacji przez zakreślenie jednej z proponowanych kategorii określającej, jakie oceny przeważały w nauce szkolnej danego respondenta: bardzo dobre, dobre, dostateczne. Założono, że respondenci, zdając egzamin dojrzało-

**Tabela 12**

Wyniki w nauce badanych studentów

LP.	Wyniki w nauce	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	Suma:	Suma:	Suma:
		<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	%	%	%	%	%	%	<i>n</i>	% wie	% kol
1	5 – studenci, u których przeważają w nauce oceny bardzo dobre	25	23	21	36,2	33,3	30,4	15,1	11,4	15,1	69	100	13,6
2	4 – studenci, u których przeważają w nauce oceny dobre	104	119	82	34,1	39,0	26,9	62,7	58,9	59,0	305	100	60,2
3	3 – studenci, u których przeważają w nauce oceny dostateczne	37	60	36	27,8	45,1	27,1	22,3	29,7	25,9	133	100	26,2
	<b>Suma</b>	<b>166</b>	<b>202</b>	<b>139</b>	<b>32,7</b>	<b>39,8</b>	<b>27,4</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>507</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

ści oraz podejmując edukację na poziomie wyższym, nie osiągnęli niższych ocen (tab. 12). Z badań wynika, że u ponad połowy osób (60,2%) kształcących się na kierunku „turystyka i rekreacja” przeważają w nauce oceny dobre, u co czwartego respondenta (26,2%) oceny dostateczne, a więcej niż co siódmy student (13,6%) osiąga w nauce oceny bardzo dobre. Porównując samoocenę własnych osiągnięć edukacyjnych do średnich ocen otrzymanych z dziekanatu dla badanych grup studentów okazało się, że są one zbieżne z oceną otrzymaną w toku formalnego kształcenia. Z powyższego wynika, że studenci obiektywnie ocenili własne postępy w nauce.

Analizując wskaźniki procentowe w kontekście wyników w nauce na pierwszym oraz drugim i trzecim roku studiów licencjackich oraz na studiach magisterskich, okazuje się, że ich struktura jest podobna. Tak więc ponad połowa studentów osiąga oceny dobre (1 LIC: 62,7%; 2-3 LIC: 58,9%; MGR: 59%), prawie o połowę mniejsza grupa oceny dostateczne (1 LIC: 22,3%; 2-3 LIC: 29,7%; MGR: 25,9%), a mniej więcej co siódmy respondent oceny bardzo dobre (1 LIC: 15,1%; 2-3 LIC: 11,4%; MGR: 15,1%).

Oprócz nauki w ławce szkolnej badana młodzież akademicka podejmowała w swoim życiu edukacyjnym różnorodne inicjatywy, mające na celu rozwój własnych zainteresowań, poszerzanie wiedzy oraz umiejętności. Miało to związek z rozwojem osobistym, często także zawodowym. Ważnym elementem podejmowanej działalności autokreacyjnej oraz samodoskonalenia młodzieży był

udział w różnorodnych **konkursach i olimpiadach**, co ustalono na podstawie pytania otwartego: Jakie są Pana/Pani dotychczasowe osiągnięcia?

W trakcie dokładniejszych analiz okazało się, że powyższe działania podejmowała zwykle młodzież, która w nauce szkolnej osiągała oceny dobre i bardzo dobre. Poniżej przytoczono wybrane wypowiedzi młodzieży na omawiany temat:

1 LIC: zajęłam pierwsze miejsce w konkursie z języka angielskiego i niemieckiego; brałam udział w konkursach szkolnych z języka polskiego i matematyki; brałam udział w konkursie „Origami matematyczne”, brałam udział w szkole w konkursie z geografii i literatury; ukończyłem projekt „Zwolnieni z teorii”; brałam udział w olimpiadach przedmiotowych i językowych: udział w olimpiadach geograficznych i z języka polskiego; brałam udział w drugim etapie olimpiady z języka polskiego i historii; brałam udział w olimpiadzie bibliologiczno-informatologicznej – etap wojewódzki (miejsce w pierwszej piątce); brałam dwa razy udział w Olimpiadzie Wiedzy Hotelarskiej; jestem finalistką olimpiady biblijnej na poziomie gimnazjum; zająłem drugie miejsce w olimpiadzie mitologicznej.

2–3 LIC: brałem udział w konkursie geograficznym na poziomie wojewódzkim; w technikum brałem udział w konkursie wiedzy hotelarskiej; brałem udział w olimpiadach ekonomicznych i hotelarskich na poziomie rejonowym; zdobyłam tytuł laureata w olimpiadzie z języka rosyjskiego; brałam udział w olimpiadach z historii i biologii; brałam udział w olimpiadzie z plastyki.

MGR: brałem udział w olimpiadzie wojewódzkiej z języka niemieckiego; brałam udział w olimpiadzie geograficznej; brałem udział w olimpiadzie biologicznej oraz chemicznej; zajęłam piąte miejsce na ogólnopolskiej olimpiadzie wiedzy o turystyce; brałam udział w konkursie recytatorskim z języka niemieckiego; brałam udział w konkursie z języka angielskiego.

Niestety, liczba osób, która podejmowała powyższe aktywności, nie była duża: na pierwszym roku studiów licencjackich było to 28 osób, na drugim i trzecim roku studiów licencjackich 13 osób, a na studiach magisterskich 17 osób.

Podsumowując powyższe rozważania, można zauważyć, że studentami kierunku „turystyka i rekreacja” w większości są osoby, które w nauce szkolnej osiągają oceny dobre. Warto także podkreślić, że niezbyt duża grupa osób posiadała aspiracje edukacyjne nieco wyższe niż tylko zgłębianie wiedzy w ławce szkolnej w zakresie obowiązkowego programu nauczania. W ramach realizacji własnych zainteresowań oraz poszerzania horyzontów intelektualnych brała udział w różnorodnych konkursach i olimpiadach przedmiotowych. Jak można zauważyć, w zdecydowanej większości podejmowana aktywność miała duży związek z wyborem przyszłego kierunku studiów, czego przykładem są konkursy i olimpiady geograficzne, biologiczne, językowe czy związane z branżą hotelarską. Powyższe działania miały również związek z motywami wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”.

## 5.2. Motywy podejmowania studiów a aspiracje edukacyjne absolwentów szkół średnich

Istotą analizowania problematyki rozwoju zawodowego jest zagadnienie motywacji, która jest główną siłą napędową ludzkich poczynań. Dotyczy to zarówno sfery osobistej, jak też sfery zawodowej, która jest istotnie związana z edukacją, zwłaszcza na poziomie ponadpodstawowym oraz wyższym. Jak się bowiem okazuje, większość młodzieży po ukończeniu szkoły średniej w dalszym ciągu kontynuuje naukę na wybranej przez siebie uczelni oraz kierunku studiów (Kucharski, Ligocka 2012; Brzezicki i in. 2019; *Education at a glance...* 2020; [prawo.pl/student/wykształcenie-polakow-w-2018-r-ponad-polowa-zdobyła-wyższe,472295.html](http://prawo.pl/student/wykształcenie-polakow-w-2018-r-ponad-polowa-zdobyła-wyższe,472295.html)). W kontekście oferty akademickiej i jakości kształcenia warto zastanowić się nad motywami podejmowania studiów przez absolwentów szkół średnich, na co zwrócili uwagę Depta i Pólturzycki (red.) (2004), a także Radzińska i in. (2016a). Ważna jest również satysfakcja wynikająca z wyboru danego kierunku studiów i planów zawodowych, co diagnozowali Radzińska i in. (2016b). Z kolei badania dotyczące motywów wyboru studiów turystycznych na uczelniach wychowania fizycznego były przedmiotem analiz m.in.: Olaszewskiej-Matz i Siwińskiego (1987), Surówki-Fenczyn (1992), Buchty i Skierty (2008, 2009), Haczka i Kłosa (2012), Omelan i in. (2013), Szark-Eckardt i in. (2017) oraz Tomika i in. (2018).

Jak twierdzi Szczepański (2004), „(...) motywacja to zespół czynników uruchamiających celowe działania, to proces polegający na tym, że zachowanie jest ukierunkowane na ważne cele lub zaspokojenie potrzeb (...)”, lub jak uważa Reykowski (1982), jest „(...) procesem psychicznej regulacji, od której zależy kierunek ludzkich czynności oraz ilość energii, jaką na realizację danego kierunku człowiek gotów jest poświęcić, to proces wewnętrzny, warunkujący dążenia ku określonym celom”. Proces motywacyjny jest zatem procesem regulacji, który steruje czynnościami człowieka tak, aby doprowadziły go do określonego efektu (Kulmatycki 2014).

Człowiek, realizując różnorakie zadania, kieruje się tzw. **motywacją zewnętrzną**, czyli pragnieniem angażowania się w działania w celu osiągnięcia zewnętrznych rezultatów swoich zachowań, np. nagrody. Odnosi się do zachowań nakierowanych na zewnętrzne konsekwencje, np. pieniądze, oceny szkolne czy też pochwały, a nie zachowania ukierunkowane na usunięcie wewnętrznego napięcia związanego z chęcią działania (Zimbardo i in. 2010; Lib, Stebila 2017; Czerwonka, Lib 2019).

Jednak z punktu widzenia działalności autokreacyjnej ważniejsza jest **motywacja wewnętrzna** związana z bezinteresowną potrzebą zdobywania i rozumie-

nia wiedzy, zainteresowaniem nauką szkolną, ambicjami, planami i dążeniami życiowymi oraz przekonaniem jednostki o praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy (Niebrzydowski 1972; Ryan i in. 1991). Ma to istotny związek z poznawczą teorią rozwoju osobowości, z której wynika, że człowiek jest aktywną osobowością, podmiotem zajmującym wobec otaczającej go rzeczywistości postawę poznawczą. Zgodnie z tą koncepcją człowiek dokonuje wyboru i podejmuje działania po to, aby uzyskać pewne wartości, które dają mu satysfakcję. Wartości te określa poziom aspiracji bądź też stała cecha człowieka ukształtowana w procesie uczenia i gromadzenia doświadczenia. Poziom aspiracji stanowi zarazem kryterium działania i czynnik motywacyjny. Rozbieżność pomiędzy aspiracjami a osiągnięciami wywołuje napięcie motywacyjne, które z kolei stymuluje dalsze działanie. Niezaspokojenie aspiracji prowadzi do stanów frustracyjnych (Kozielecki 1976; Łukaszewski, Doliński 2004). Ponieważ człowiek jest układem samodzielnym i twórczym, przetwarzającym informacje płynące z zewnątrz, które gromadzone są w postaci wiedzy w strukturach poznawczych, podejmuje on działania na skutek własnych zainteresowań i dla własnej przyjemności, niwelując frustrację i realizując jednocześnie własne aspiracje. Dla jednostek o silnie rozbudzonej motywacji wewnętrznej podejmowanie działań edukacyjnych w ciągu całego życia jest procesem naturalnym, związanym z potrzebami realizacji własnych zainteresowań, bycia „na bieżąco”, dążeniem do samorozwoju zarówno w obszarze osobistym, jak też zawodowym (Kozielecki 1995; Wach-Kąkolewicz 2008). Psychologowie poznawczy wskazują, że podstawowe mechanizmy motywacyjne wiążą się z takimi zjawiskami jak: ciekawość poznawcza, oczekiwania, aspiracje, fantazje i marzenia oraz różne formy dysonansu poznawczego, o czym pisali Łukaszewski i Doliński (2004) (Kucharski, Ligocka 2012). Motywacja wewnętrzna, autonomiczna, podzielona została przez Vallerand i in. (1992) na:

- motywację wewnętrzną ukierunkowaną na wiedzę, związaną z potrzebami eksploracji, ciekawości, uczenia się,
- motywację wewnętrzną ukierunkowaną na osiągnięcia, związaną m.in. z potrzebą kompetencji,
- motywację wewnętrzną ukierunkowaną na doznania, pasję i przyjemność samą w sobie.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji motywu, ponieważ motywacja działań ludzkich jest częstym przedmiotem rozważań naukowych psychologów, socjologów czy pedagogów (Błażejowski 1980). Tak więc z psychologicznego punktu widzenia za motyw uważa się stan wewnętrznego napięcia, od którego zależy sama możliwość, jak i kierunek działania osoby. Przyczyną owego stanu wewnętrznego napięcia mogą być zarówno potrzeby człowieka, jak i zadania, które człowiek stawia sam sobie lub które stawiają mu inni (Tomaszewski 1963). Z kolei w naukach pedagogicznych najczęściej uwzględnia się to,

co związane jest z **motywacją uczenia się**. Determinuje ona postawę uczącego się wobec zdobywanych treści, instytucji kształcących czy nauczycieli. Ma duże znaczenie w samodzielnym zdobywaniu wiedzy i umiejętności, a także wpływa na wzrost odpowiedzialności uczącego się za przebieg procesu uczenia się. Jak twierdzi Niebrzydowski (1972), motywy uczenia się to działania świadome i celowe. Jednak, jak uważa autor, motyw nie musi być czymś stałym ani też ciągłym, pojawia się on bowiem w pewnych sprzyjających momentach i działa tak długo, dopóki jednostka nie osiągnie zamierzonego celu.

Na decyzję o podjęciu studiów wpływa zatem wiele czynników, które nie zawsze można łatwo określić. Zależą one od zainteresowań przyszłych studentów, oceny możliwości znalezienia pracy zawodowej po ukończonych studiach, posiadanej wiedzy, umiejętności, zdolności i planów na przyszłość (Ossowska 1958), sytuacji materialnej rodziców, miejsca zamieszkania, atrakcyjności danego kierunku, ale również miasta, w którym prowadzone są studia (Walczak 2015; Marzec 2016).

Smarzewska i in. (2016) uważają, że motywami powodującymi podjęcie studiów są również aspiracje edukacyjne, rozumiane jako zakończenie pewnego etapu nauki w celu zdobycia konkretnego wykształcenia, czy też aspiracje zawodowe, odnoszące się do zdobycia kwalifikacji i kompetencji do wykonywania określonego zawodu. Według Jareckiego (2015) dla przyszłych studentów najlepszym rozwiązaniem byłoby podjęcie studiów zgodnie z ich zainteresowaniami, a w perspektywie podjęcie pracy zawodowej z nimi związanej.

Warto jeszcze raz podkreślić, że w cywilizacji wiedzy edukacja stanowi nieodłączny element życia człowieka, wpływa na jego przyszłość, a także na podjęcie decyzji o studiowaniu oraz wyborze kierunku studiów (Adamowska 2018). Dążenie do podnoszenia swojego wykształcenia jest silnie związane z wymaganiami współczesnego rynku pracy, ale także potrzebą i koniecznością własnego rozwoju, zdobywania kwalifikacji, pogłębiania wiedzy, rozwoju własnych zainteresowań i kompetencji oraz kształtowaniem odpowiednich cech osobowościowych niezbędnych w pracy zawodowej (Jarecki 2015). Studia zatem powinny być świadomym wyborem ścieżki drogi życiowej, której celem jest kariera zawodowa. Z tego powodu absolwenci szkół średnich stają przed trudnym dylematem wyboru dalszej drogi życiowej. Podejmując decyzję o pójściu na studia, muszą określić rodzaj uczelni oraz kierunek studiów adekwatny do przyszłej pracy zawodowej, najlepiej zgodnej z własnymi uzdolnieniami i zainteresowaniami. Powstaje zatem pytanie, co skłania młodych ludzi do podjęcia studiów i wyboru ich kierunku? (Adamowska 2018).

Motywacje do studiów wyższych Susułowska i Nęcki (1977) określają jako zespół wszystkich czynników, skłaniających jednostkę do podejmowania i realizacji czynności, których celem jest opanowanie wiadomości, sprawności oraz

umiejętności wymaganych na danym kierunku studiów. Klasyfikują oni motywy kierujące studentami w następujące grupy:

- zainteresowania studiowaną dziedziną wiedzy,
- plany na przyszłość,
- stosunek do ocen egzaminacyjnych,
- ocena sposobu egzekwowania wiadomości na danym kierunku.

Warto podkreślić, że motywacja to zjawisko wielowymiarowe i zróżnicowane, tak jak związana z nim aktywność człowieka (Tomik i in. 2018). Im więcej wysiłku wymaga podejmowane działanie, tym większe znaczenie ma leżąca u jego podłoża motywacja. Motywacja jest siłą napędową, stanem wewnętrznej gotowości każdego działania człowieka. Motyw to pojedyncza składowa, przyczyna określonego zachowania, a motywowanie to proces pobudzania i podtrzymywania pożądanego stanu motywacji.

### **5.3. Motywy wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja”**

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, interesujące wydawało się zdiagnozowanie, jakimi motywami kierują się absolwenci szkół średnich, wybierając kierunek „turystyka i rekreacja” funkcjonujący w krakowskiej Akademii Wychowania Fizycznego. Aby to ustalić, opracowano listę motywów reprezentowaną przez 33 kategorie, które były efektem przeprowadzonych wcześniej pilotażowych badań własnych, początkowo mających charakter badań jakościowych, stopniowo jednak przyjmując charakter badań ilościowych. W celu poszerzenia zakresu kategorii dodatkowo przeanalizowano literaturę przedmiotu cytowaną w niniejszym rozdziale. Ustalono jednak, że opracowana lista motywów jest wyczerpująca i kompletna. Aby jednak nie ograniczać możliwości wyboru, respondentom zaproponowano także kategorię „inne” (jakie?). Następnie w trakcie badań poproszono ich o ocenę ustalonych kategorii w skali od 1 do 5 (gdzie: 1 – motyw bardzo mało ważny, 2 – motyw mało ważny, 3 – motyw średnio ważny, 4 – motyw ważny, 5 – motyw bardzo ważny), co miało na celu ustalenie hierarchii ich ważności.

Po zrealizowaniu badań opracowane kategorie poddano głębszej analizie, a powtarzające się cechy kategorii skonsolidowano w kilka większych, nadrzędnych grup. W tym celu wykorzystano teorię potrzeb Masłowa, która mówi, że człowiek podejmuje różnorodne działania w celu zaspokojenia określonych potrzeb (Aronson i in. 1997; Armstrong 2000; Borkowska 2007; Wach-Kąkolewicz 2008). Tak więc:

- motywy pragmatyczne związane są z zaspokajaniem najbardziej podstawowych potrzeb fizjologicznych i bezpieczeństwa, zarobkami oraz podstawowymi potrzebami materialnymi człowieka, a także zdobyciem i utrzymaniem



niem pracy; dotyczą z reguły fundamentalnych kwestii, takich jak: jedzenie, odzież, mieszkanie, regeneracja sił;

- potrzeby przynależności, szacunku i uznania rodzą motywację o charakterze społecznym, co związane jest przede wszystkim z dążeniem do uzyskania określonej pozycji społecznej czy awansu zawodowego, bycia autorytetem w oczach innych czy też potwierdzenia własnej pozycji zawodowej;
- motywy natury intelektualnej, mające związek z potrzebami samorealizacji i autokreacji, znajdują się najwyżej w hierarchii, można więc uznać, że ludzie posiadający motywację o charakterze intelektualnym dążą do poszerzania swojej wiedzy i umiejętności z czystej ciekawości poznawczej, a nie dla uzyskania jakichkolwiek uprawnień czy certyfikatów, a podejmowany wysiłek intelektualny ma przynieść im zadowolenie, samospelnienie i satysfakcję.

Korzystając z powyższego podziału, opracowano własną klasyfikację motywów wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”. Rozdzielono jednak motywy społeczne od motywów prestiżowych, co wynika z charakteru pracy w sektorze usług turystycznych i rekreacji. Praca ta polega bowiem na ciągłej interakcji pracowników tego sektora z drugim człowiekiem, czyli turystą, gościem hotelowym, gościem restauracji, klientem rekreacji, a istotą tej interakcji są pragnienia, dążenia i potrzeby klienta, któremu pracownicy turystyki i rekreacji sprzedają wielokrotnie marzenia. W badaniach założono również, że podczas wyboru przez respondentów kierunku „turystyka i rekreacja” powinny dominować motywy społeczne, gdzie przeważa potrzeba kontaktu z ludźmi, dążenie do tego kontaktu, umiejętność wchodzenia w rozliczne interakcje interpersonalne i komunikacja społeczna. Kluczową wartością w tej kategorii są „inni”, ich potrzeby, pragnienia i zadowolenie.

Z kolei motywy prestiżowe rozumiane są bardziej w kontekście rozwoju osobistego, gdzie kluczową wartością jest własne „ja”, czyli realizacja własnych aspiracji, potrzeb, pragnień oraz zadowolenie z siebie i osiągniętych efektów.

Uwzględniając powyższe przesłanki, wydaje się, że zaproponowana poniżej klasyfikacja motywów wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” w pełni oddaje potrzeby respondentów, gdzie kluczowe znaczenie mają:

1. **motywy poznawcze**, które charakteryzują postawę ukierunkowaną na proces poznania, zdobywania wiedzy, uczenia się i poszerzania horyzontów,
2. **motywy społeczne**, które charakteryzują postawę dążącą do określonych aspektów interakcji z drugą osobą oraz podejmowanie wspólnych działań,
3. **motywy prestiżowe**, które charakteryzują postawę dążącą do prestiżu społecznego, poważania społecznego, pozycji w hierarchii społecznej, uznania wpływu i poważania społecznego, chęci zajęcia określonego stanowiska, miejsca w relacjach z innymi, uzyskania ich aprobaty, a także zdobycia autorytetu,

4. **motywy pragmatyczne**, które charakteryzują postawę polegającą na realistycznej ocenie rzeczywistości i podejmowaniu takich działań, które gwarantują skuteczność w osiąganiu własnych celów.

### 5.3.1. Motywy poznawcze

Najważniejszymi motywami wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” dla prawie wszystkich respondentów są motywy poznawcze, gdzie dominujące znaczenie ma potrzeba podróżowania, zwiedzania i poznawania świata (89,80%)<sup>9</sup> oraz realizacja własnych zainteresowań (73,80%), które często mają związek z uprawianiem wybranej formy turystyki kwalifikowanej lub aktywnej (33,70%). W przypadku co czwartego respondenta (27,10%) zainteresowanie kierunkiem pojawiło się już na etapie wyboru szkoły średniej, a podjęte studia wyższe stanowiły kontynuację wcześniej wybranej ścieżki edukacyjnej. Ponadto w opinii co piątego badanego szkoła średnia dobrze przygotowała go do podjęcia studiów na kierunku „turystyka i rekreacja” (20,30%), z czego wynika również, że skutecznie zainteresowała omawianym kierunkiem w zakresie przyszłej kariery zawodowej. Jednak wszelkie starania nauczycieli szkół średnich nie byłyby w pełni możliwe, gdyby badane osoby nie wyrażały chęci pogłębiania wiedzy w zakresie turystyki i rekreacji oraz nie wykazywały chęci własnego rozwoju zawodowego w tym obszarze, co podkreśliło 65,80% badanych studentów.

**Tabela 13**

Procentowy rozkład ważności motywów wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” dla ogółu badanych osób

LP.	KATEGORIA	1	2	3	4	5	Śred.
	<b>MOTYWY POZNAWCZE (P)</b>						
1	Lubię podróżować, zwiedzać i poznawać świat.	1,40%	2,30%	6,60%	24,20%	65,60%	<b>4,5</b>
2	Wybór zgodny z moimi zainteresowaniami.	2,90%	5,80%	17,40%	40,70%	33,10%	<b>4,0</b>
3	Zdobywanie wiedzy stanowi dla mnie dużą wartość.	3,30%	5,30%	25,60%	40,90%	24,90%	<b>3,8</b>
4	Lubię geografię.	6,60%	13,00%	23,70%	33,60%	23,10%	<b>3,5</b>
5	Chęć propagowania zdrowego stylu życia.	6,60%	11,70%	25,30%	37,70%	18,70%	<b>3,5</b>
6	Interesuje się turystyką/rekreacją i z nią wiąże życie zawodowe.	7,80%	15,00%	30,10%	29,30%	17,90%	<b>3,3</b>
7	Uprawianie turystyki kwalifikowanej/aktywnej.	22,20%	19,50%	24,60%	21,70%	12,00%	<b>2,8</b>
8	Lubię biologię.	22,60%	22,80%	23,90%	20,80%	9,90%	<b>2,7</b>
9	Jest to kontynuacja profilu szkoły średniej.	45,70%	12,60%	14,60%	14,80%	12,30%	<b>2,4</b>
10	Szkoła średnia przygotowała mnie do tego kierunku.	48,20%	13,80%	17,70%	11,90%	8,40%	<b>2,2</b>

<sup>9</sup> W celu większej przejrzystości analiz uzyskane wskaźniki procentowe prezentujące ocenę „4” oraz „5” charakteryzuje się jako wynik łączny, zakładając, że nie wpłynie to na jakość przedstawianych wyników badań.

Cd. Tab. 13

	<b>MOTYWY SPOŁECZNE (S)</b>						
11	Lubię pracować z ludźmi.	2,10%	5,00%	19,20%	39,60%	34,00%	<b>4,0</b>
12	Posiadanie predyspozycji do pracy z ludźmi.	2,50%	7,80%	22,50%	42,40%	24,80%	<b>3,8</b>
	<b>MOTYWY PRESTIŻOWE (Pr)</b>						
13	Perspektywa ciekawej pracy.	2,30%	4,30%	19,40%	43,60%	30,40%	<b>4,0</b>
14	Uzyskanie dyplomu wybranej uczelni wyższej.	6,80%	5,00%	17,10%	39,00%	32,20%	<b>3,8</b>
15	Duże możliwości rozwoju w branży turystycznej/ rekreacyjnej.	1,00%	7,60%	25,60%	41,00%	24,90%	<b>3,8</b>
16	Możliwość zatrudnienia w jednostce turystycznej/ rekreacyjnej.	5,40%	7,60%	22,70%	41,50%	22,90%	<b>3,7</b>
17	Zdobycie dobrze płatnego, przyszłościowego zawodu.	5,40%	8,30%	25,20%	38,00%	23,10%	<b>3,6</b>
18	Zaspokojenie własnych aspiracji.	5,20%	8,30%	23,80%	41,50%	21,10%	<b>3,6</b>
19	Możliwość rozwijania własnego biznesu w turystyce/ rekreacji.	6,60%	14,00%	23,80%	36,00%	19,60%	<b>3,5</b>
20	Przekonanie o atrakcyjności studiów.	5,40%	11,30%	33,40%	38,10%	11,80%	<b>3,4</b>
21	Własne doświadczenie turystyczne – krajowe.	10,10%	12,80%	28,50%	31,20%	17,40%	<b>3,3</b>
22	Własne doświadczenie turystyczne – zagraniczne.	10,50%	14,00%	27,60%	29,30%	18,60%	<b>3,3</b>
23	Prestiż uczelni.	11,00%	14,30%	35,50%	30,20%	8,90%	<b>3,1</b>
24	Przekonanie o wysokim prestiżu tego zawodu.	11,40%	19,80%	39,00%	24,00%	5,80%	<b>2,9</b>
	<b>MOTYWY PRAGMATYCZNE (Pg)</b>						
25	Konieczność uzyskania jakiegoś wyższego wykształcenia.	9,70%	10,30%	21,50%	33,10%	25,40%	<b>3,5</b>
26	Mam umysł raczej humanistyczny niż ścisły.	16,70%	14,30%	25,00%	22,90%	21,10%	<b>3,2</b>
27	Łatwość dostania się na ten kierunek.	14,60%	14,80%	38,10%	19,60%	12,80%	<b>3</b>
28	Namowa przyjaciół, znajomych lub rodziców.	39,30%	25,30%	19,10%	12,30%	4,10%	<b>2,2</b>
29	Zaspokojenie aspiracji rodziny.	52,80%	22,50%	13,80%	7,60%	3,30%	<b>1,9</b>
30	Tylko tu się dostałem.	74,60%	8,30%	7,40%	4,30%	5,40%	<b>1,6</b>
31	Tradycje rodzinne.	75,70%	11,50%	7,20%	4,30%	1,40%	<b>1,4</b>
32	Przypadek.	55,80%	18,30%	13,00%	7,00%	5,80%	<b>1,9</b>
33	Inne.	42,40%	8,00%	31,50%	7,00%	11,10%	<b>2,4</b>

Źródło: opracowanie własne.

Wybór kierunku „turystyka i rekreacja” wynika również z faktu, że respondenci posiadają pewne predyspozycje do nauki wybranych przedmiotów. W przypadku omawianego kierunku ponad połowa osób lubi uczyć się geografii (56,70%), co trzeci respondent biologii (30,70%), a ponad połowa interesuje się propagowaniem zdrowego stylu życia (56,40%), co wpisuje się w charakter wybranej uczelni, reprezentującej obszar nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz dziedzinę nauk o kulturze fizycznej (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego... 2011). Ważnym powodem wyboru omawianego kierunku dla mniej niż połowy respondentów było także ogólne zainteresowanie turystyką i rekreacją, z którą badane osoby wiążą rozwój przyszłej kariery zawodowej (47,20%).

Podsumowując uzyskane wyniki w grupie motywów poznawczych, którymi kierowali się studenci wybierając kierunek „turystyka i rekreacja”, można zauważyć, że zdecydowana większość dotyczy motywacji wewnętrznej, wynikającej z własnych potrzeb, rozwijania własnych zainteresowań i pasji, chęci poznawania świata, promowania prozdrowotnego stylu życia, uprawiania turystyki aktywnej bądź kwalifikowanej, a także predyspozycji do nauki takich przedmiotów jak geografia czy biologia, które mają istotny związek z późniejszym wyborem specjalności na studiowanym kierunku ([wtir.awf.krakow.pl/pdf/rozne/informator\\_specjalnosci\\_tir.pdf](http://wtir.awf.krakow.pl/pdf/rozne/informator_specjalnosci_tir.pdf)). W niektórych przypadkach motywy wyboru kierunku ukształtowane zostały pod wpływem ukończonej szkoły średniej oraz pracujących tam nauczycieli, którzy dodatkowo pogłębili turystyczną pasję młodych ludzi.

### 5.3.2. Motywy społeczne

Praca w turystyce i rekreacji jest działalnością usługową, gdzie podstawę stanowi umiejętność ciągłego nawiązywania i utrzymywania pozytywnych relacji międzyludzkich, zdolność do empatii, współpracy, przekonywania czy rozwiązywania konfliktów (Jagodźński 2013). Istotne znaczenie w pracy mają zatem szeroko rozumiane kompetencje społeczne (komunikacyjne, relacyjne, interpersonalne), które Smółka (2008) definiuje jako umiejętności warunkujące sprawne zarządzanie sobą i wysoką skuteczność interpersonalną. Według autora w czasie nieustannie zachodzących zmian na rynku pracy kompetencje społeczne stanowią ważną umiejętność w sposobie zarządzania ludźmi oraz w kierowaniu własną karierą zawodową. Odnosząc się do powyższych założeń, można zauważyć, że ważnym, czy nawet bardzo ważnym motywem wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” był fakt, iż respondenci lubią pracować z ludźmi (73,60%) oraz mają ku temu predyspozycje (67,20%). Powyższą opinię, jak można zauważyć, wyraziła większość badanych respondentów. Niestety, chęci pracy z ludźmi nie przekładają się często na faktycznie posiadane umiejętności społeczne badanych studentów. Jak bowiem wynika z badań przeprowadzonych przez Alejsiak (2020a) na temat poziomu kompetencji społecznych omawianej grupy studentów „turystyki i rekreacji”, okazało się, że kształtują się one na poziomie przeciętnym. Wynika z tego, że pomiędzy chęciami i możliwościami istnieje duża luka, którą badani studenci muszą niwelować przez pracę nad sobą i działalność autokreacyjną w tym zakresie.

### 5.3.3. Motywy prestiżowe

Prestiż to szacunek, poważanie, autorytet, jakim otaczana jest określona jednostka bądź ze względu na swoją pozycję czy rolę w grupie, bądź też walory własne. Wysoki prestiż wiąże się najczęściej z wysoką pozycją w grupie. Przed wszystkim

kim należy go ujmować jako czynnik stratyfikacyjny, w sposób relacyjny, „jako pewnego rodzaju stosunek społeczny” (Wejland 1983). O pozycji społecznej jednostki decyduje nie tylko posiadany majątek czy wysokość dochodu, ale także wykształcenie, styl życia i pozycja zawodowa (Szczepański 1977). Znajduje to odzwierciedlenie w pojęciu habitusu, wprowadzonym na grunt socjologii przez Pierre’a Bourdieu. Habitus stanowi podstawę zachowań jednostki przy dokonywaniu wyborów mających umocnić jej pozycję i demonstrować stan posiadania (Boksański 1991). Osoby, dla których ważny jest prestiż, chcą zakomunikować innym, że przynależą oni do takich grup, które cieszą się większym prestiżem i poszanowaniem. Przynależność do wybranej grupy społecznej jest w pewien sposób traktowane jako nobilitacja i uprzywilejowanie (Veblen 1971), związane we współczesnych czasach z posiadaniem wyższego wykształcenia, odpowiednią pozycją zawodową oraz osiąganymi dochodami na poziomie przynajmniej średnim, co charakteryzuje współczesną klasę średnią (Domański 2012).

Biorąc pod uwagę powyższe przesłanki, dla większości badanych osób bardzo istotnym motywem wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” była perspektywa podjęcia ciekawej pracy (74,00%) oraz uzyskanie dyplomu wybranej uczelni wyższej (71,20%). Blisko dwie trzecie badanych osób kierowała się własnymi aspiracjami (62,60%), mającymi związek, w ich opinii, z dużymi możliwościami: rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej (65,90%), zatrudnienia w jednostce turystycznej/rekreacyjnej (64,40%), zdobycia dobrze płatnego, przyszłościowego zawodu (61,10%) oraz rozwijania własnego biznesu w turystyce/rekreacji (55,60%). Potwierdzeniem świadomego wyboru celu jest posiadanie doświadczenia zawodowego w turystyce krajowej (48,60%) i zagranicznej (47,90%) przez znaczną grupę badanych studentów oraz przekonanie o atrakcyjności studiów (49,90%). Co trzeci respondent kierował się przy wyborze kierunku „turystyka i rekreacja” prestiżem uczelni (39,10%), a także przekonaniem o wysokim prestiżu przyszłego zawodu (29,80%).

#### **5.3.4. Motywy pragmatyczne**

Jak już wcześniej podkreślono, motywy pragmatyczne wiążą się przede wszystkim z obszarem pracy zawodowej, zarobkami i podstawowymi potrzebami materialnymi człowieka. W sferze motywów utylitarnych jednostka realizuje potrzebę i chęć zdobycia pracy, uzyskania bądź uzupełnienia kwalifikacji zawodowych oraz polepszenia własnej sytuacji materialnej. Podstawą działania jest posiadanie użytecznej wiedzy, która ułatwia realizację celów zawodowych.

Analizując otrzymane wyniki, można zauważyć, że duża grupa badanych osób podeszła do wyboru kierunku studiów pragmatycznie, ponieważ dominującym motywem była konieczność uzyskania jakiegokolwiek wyższego wykształ-

cenia (58,50%), pomimo coraz bardziej powszechnej opinii, że jego posiadanie nie ma już takiej wartości jak dawniej. Dla dosyć dużej grupy respondentów wybór kierunku był związany z brakiem predyspozycji do innych dziedzin nauki ze względu na posiadanie predyspozycji humanistycznych (co wykluczało długą listę innych kierunków studiów) (44,00%) oraz łatwością dostania się na ten kierunek (32,40%).

Mniej więcej co szósty badany kierował się namową przyjaciół, znajomych lub rodziców (16,40%), potrzebą zaspokojenia aspiracji rodziny (10,90%), a jedynie dla nielicznych miało to związek z tradycjami rodzinnymi w omawianym sektorze gospodarki (5,70%). Inni tylko tutaj zostali przyjęci na studia (9,70%) albo po prostu była to kwestia przypadku (12,80%), co – jak można zauważyć – dotyczy ponad co dziesiątej badanej osoby studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja”.

Próbując ustalić **hierarchię motywów**, warto przeanalizować wyniki wyrażone średnią arytmetyczną (tab. 13). Jak bowiem wspomniano, respondentów poproszono o ocenę proponowanych kategorii określających motywów wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” w skali od 1 do 5 (gdzie: 1 – motyw najmniej ważny, 5 – motyw bardzo ważny). Z opinii badanych studentów wynika, że **najważniejszymi motywami**, jakimi kierowali się oni przy wyborze kierunku „turystyka i rekreacja”, są:

- motywów poznawcze, czyli: zainteresowanie podróżami, zwiedzaniem i poznawaniem świata (4,5), potrzeba zdobywania wiedzy, która dla respondentów stanowi dużą wartość (3,8), wybór zgodny z zainteresowaniami (4),
- motywów społeczne, czyli: chęć pracy z ludźmi (4), posiadanie predyspozycji w tym zakresie (3,8),
- motywów prestiżowe, czyli: perspektywa ciekawej pracy (4), duże możliwości rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej (3,8), uzyskanie dyplomu wybranej uczelni wyższej (3,8).

Z kolei **najmniej istotnymi motywami**, które w skali od 1 do 5 otrzymały najniższą średnią, były: kontynuacja profilu szkoły średniej (2,4) (P), przygotowanie przez szkołę średnią do tego kierunku (2,2) (P), namowa przyjaciół, znajomych lub rodziców (2,2) (Pg), przypadek (1,9) (Pg), zaspokojenie aspiracji rodziny (1,9) (Pg), tylko tu się dostałem (1,6) (Pg), tradycje rodzinne (1,4) (Pg).

### 5.3.5. Motywy wyboru kierunku studiów ze względu na doświadczenie edukacyjne respondentów na poziomie wyższym

W badaniach spróbowano ustalić także, czy istnieją różnice w deklaracji motywów podejmowania studiów w grupie badanych studentów znajdujących się na różnych etapach edukacji, czyli na pierwszym (1 LIC) oraz drugim i trzecim roku (łącznie) studiów licencjackich (2–3 LIC) oraz na pierwszym i drugim roku

(łącznie) studiów magisterskich (MGR). Powyższy podział miał na celu uwidocznić różnice pomiędzy grupami, biorąc pod uwagę zróżnicowane doświadczenie edukacyjne na danym kierunku oraz czynnik retrospekcji, co przede wszystkim dotyczy młodzieży na wyższych latach studiów.

Analizując otrzymane średnie ze względu na rok studiów, okazują się, że najwyżej punktowane motywy:

- na pierwszym roku studiów licencjackich dotyczą takich kategorii jak: lubię podróżować, zwiedzać i poznawać świat (4,43) (P), perspektywa ciekawej pracy (4,12) (P), wybór zgodny z zainteresowaniami (4,08) (P), duże możliwości rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej (4,04) (Pr), lubię pracować z ludźmi (3,98) (S);
- na drugim i trzecim roku studiów licencjackich dotyczą takich kategorii jak: lubię podróżować, zwiedzać i poznawać świat (4,61) (P), perspektywa ciekawej pracy (4,04) (Pr), uzyskanie dyplomu wybranej uczelni wyższej (3,98) (Pr), lubię pracować z ludźmi (3,97) (S), wybór zgodny z moimi zainteresowaniami (3,94) (P);
- na studiach magisterskich z kolei, w wyniku retrospekcji wynikającej z doświadczenia edukacyjnego i zawodowego, można wyróżnić jedynie trzy najwyżej punktowane motywy dotyczące wyboru studiów na kierunku „turystyka i rekreacja”, czyli: lubię podróżować, zwiedzać i poznawać świat (4,44) (P), lubię pracować z ludźmi (4,04) (S), uzyskanie dyplomu wybranej uczelni wyższej (3,99) (Pr).

Na podstawie przeprowadzonych analiz we wszystkich analizowanych grupach, bez względu na rok studiów, można wytypować **pięć najwyżej punktowanych motywów** dotyczących wyboru studiów na kierunku „turystyka i rekreacja”. Ich struktura jest identyczna, a różnica dotyczy jedynie wysokości wskaźników procentowych, która jednak, jak można zauważyć, nie jest zbyt duża. Są to następujące kategorie:

1. lubię podróżować, zwiedzać i poznawać świat (4,43; 4,61; 4,44) (P),
2. perspektywa ciekawej pracy (4,12; 4,04; 3,65) (Pr),
3. wybór zgodny z moimi zainteresowaniami (4,08; 3,94; 3,83) (P),
4. duże możliwości rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej (4,04; 3,75; 3,64) (Pr),
5. lubię pracować z ludźmi (3,98; 3,97; 4,04) (S).

Analizując otrzymane średnie wyszczególnionych kategorii, można zauważyć, że w zdecydowanej większości najwyższą wartość uzyskują one na pierwszym roku studiów licencjackich (1 LIC), natomiast wraz z wiekiem i doświadczeniem edukacyjnym na poziomie wyższym wartość średniej maleje. Tylko kategoria związana z potrzebą pracy z ludźmi prezentuje odwrotną strukturę wskaźników, czyli wyższą na studiach magisterskich, a niższą na studiach licen-

**Tabela 14**

Procentowy rozkład ważności motywów wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” dla ogółu badanych osób oraz w podziale na poziom edukacji (studia licencjackie, studia magisterskie)

LP.	Motywy	Ogółem	Ogółem	1 LIC	2-3 LIC	MGR
		N	śred.	168	204	139
1	Lubię podróżować, zwiedzać i poznawać świat.	517	<b>4,50</b>	4,43	4,61	4,44
2	Lubię pracować z ludźmi.	515	<b>3,98</b>	3,98	3,97	4,04
3	Perspektywa ciekawej pracy.	516	<b>3,96</b>	4,12	4,04	3,65
4	Wybór zgodny z moimi zainteresowaniami.	516	<b>3,95</b>	4,08	3,94	3,83
5	Uzyskanie dyplomu wybranej uczelni wyższej.	516	<b>3,85</b>	3,61	3,98	3,99
6	Duże możliwości rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej.	515	<b>3,81</b>	4,04	3,75	3,64
7	Posiadanie predyspozycji do pracy z ludźmi.	516	<b>3,79</b>	3,87	3,79	3,76
8	Zdobywanie wiedzy stanowi dla mnie dużą wartość.	511	<b>3,79</b>	3,80	3,83	3,73
9	Możliwość zatrudnienia w jednostce turystycznej/rekreacyjnej.	516	<b>3,69</b>	3,71	3,75	3,59
10	Zaspokojenie własnych aspiracji.	516	<b>3,65</b>	3,65	3,71	3,61
11	Zdobycie dobrze płatnego, przyszłościowego zawodu.	516	<b>3,65</b>	3,82	3,71	3,38
12	Konieczność uzyskania jakiegokolwiek wyższego wykształcenia.	516	<b>3,54</b>	3,25	3,68	3,71
13	Lubię geografię.	515	<b>3,54</b>	3,49	3,56	3,54
14	Chęć propagowania zdrowego stylu życia.	514	<b>3,50</b>	3,49	3,51	3,51
15	Możliwość rozwijania własnego biznesu w zakresie turystyki/rekreacji.	516	<b>3,48</b>	3,69	3,41	3,33
16	Przekonanie o atrakcyjności studiów.	515	<b>3,40</b>	3,38	3,49	3,30
17	Od dawna interesuje się turystyką/rekreacją i chcę z nią związać życie zawodowe.	515	<b>3,35</b>	3,45	3,41	3,14
18	Własne doświadczenie turystyczne – krajowe.	516	<b>3,33</b>	3,40	3,40	3,12
19	Własne doświadczenie turystyczne – zagraniczne.	515	<b>3,32</b>	3,46	3,33	3,10
20	Mam umysł raczej humanistyczny niż ścisły.	516	<b>3,17</b>	3,02	3,26	3,22
21	Prestż uczelni.	516	<b>3,12</b>	3,07	3,19	3,09
22	Łatwość dostania się na ten kierunek.	514	<b>3,01</b>	2,86	3,00	3,25
23	Przekonanie o wysokim prestiżu tego zawodu.	516	<b>2,93</b>	3,04	2,98	2,75
24	Uprawianie turystyki kwalifikowanej/aktywnej.	517	<b>2,82</b>	2,99	2,82	2,60
25	Lubię biologię.	514	<b>2,73</b>	2,59	2,85	2,70
26	Jest to kontynuacja profilu szkoły średniej.	514	<b>2,35</b>	2,24	2,44	2,40
27	Szkoła średnia przygotowała mnie do tego kierunku.	514	<b>2,18</b>	2,08	2,21	2,28
28	Namowa przyjaciół, znajomych lub rodziców.	514	<b>2,17</b>	2,01	2,21	2,25
29	Przypadek.	514	<b>1,89</b>	1,69	1,90	2,10
30	Zaspokojenie aspiracji rodziny.	515	<b>1,86</b>	1,77	1,81	2,00
31	Tylko tu się dostałem.	515	<b>1,58</b>	1,62	1,48	1,66
32	Tradycje rodzinne.	515	<b>1,44</b>	1,36	1,46	1,50
33	Inne.	314	<b>2,37</b>	2,43	2,31	2,41

Źródło: opracowanie własne.



ckajckich. Próbuując wyjaśnić powyższą tendencję, można założyć, że wynika to z faktu coraz większego doświadczenia zawodowego (i edukacyjnego) badanych studentów, co ma związek z coraz trafniejszą autoidentyfikacją, tożsamością i dojrzałością zawodową. Można zatem założyć, że czynnik retrospekcji weryfikuje nieco motywacje respondentów w stosunku do tych, którymi kierowali się, dokonując wyboru kierunku studiów po ukończeniu szkoły średniej. Warto jednak podkreślić, że struktura motywów jest identyczna w poszczególnych grupach edukacyjnych, a wraz z wiekiem maleje tylko entuzjazm w ich ocenie.

Podsumowując opinie respondentów dotyczące motywacji wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja” w kontekście etapu ich edukacji na poziomie wyższym, można zauważyć, że bez względu na to, czy byli to studenci, którzy dopiero rozpoczynali studia wyższe, czy je kończyli, najważniejszy okazał się dla wszystkich motyw poznawczy związany z potrzebą podróżowania, zwiedzania i poznawania świata oraz motyw społeczny związany z realizacją potrzeby pracy z ludźmi, co wydaje się jak najbardziej uzasadnione, biorąc pod uwagę charakter pracy w omawianym sektorze. Dla starszych studentów, z drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich oraz magisterskich, dodatkowo ważnym motywem podjęcia studiów było uzyskanie dyplomu wybranej, konkretnej uczelni wyższej. Motyw ten był najwyżej oceniony przez studentów studiów magisterskich, a najniżej przez studentów rozpoczynających studia (3,61; 3,98; 3,99). Powyższa postawa starszej grupy wiekowej wydaje się uzasadniona, ponieważ większość studentów studiów magisterskich pracuje już zawodowo, a zdobycie dyplomu otwiera realne możliwości awansu zawodowego, zwłaszcza biorąc pod uwagę posiadane przez nich doświadczenie zawodowe, co dokładniej omówiono w rozdziale szóstym.

Wyniki badań zostały poddane analizie statystycznej, która obejmowała przeprowadzenie podstawowych charakterystyk liczbowych i procentowych oraz analizę zależności i związków w obrębie badanych zmiennych. Analizę statystyczną przeprowadzono z wykorzystaniem programu statystycznego Statistica 10 firmy StatSoft Polska. Do zbadania różnic międzygrupowych użyto testu *t*-Studenta dla zmiennych niezależnych, natomiast do analizy korelacji posłużono się testem *rho*-Spearmana. W interpretacji współczynnika korelacji przyjęto za Guilfordem (1973), że gdy:  $|rs| = 0$  – zmienne nie są skorelowane;  $0 < |rs| < 0,1$  – zaobserwowana korelacja jest nikła;  $0,1 \leq |rs| < 0,3$  – zaobserwowana korelacja jest słaba;  $0,3 \leq |rs| < 0,5$  – zaobserwowana korelacja jest przeciętna;  $0,5 \leq |rs| < 0,7$  – zaobserwowana korelacja jest wysoka;  $0,7 \leq |rs| < 0,9$  – zaobserwowana korelacja jest bardzo wysoka;  $0,9 \leq |rs| < 1$  – zaobserwowana korelacja jest prawie pełna;  $|rs| = 1$  – zaobserwowana korelacja jest pełna.

Za istotne przyjęto prawdopodobieństwo testowe na poziomie  $p < 0,05$ , a za wysoce istotne – na poziomie  $p < 0,01$  i  $p < 0,001$ .

Przeprowadzone analizy statystyczne pozwoliły więc na ustalenie **zależności motywów wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”** z takimi kategoriami jak: płeć, typ ukończonej szkoły średniej, oceny uzyskiwane podczas edukacji, wykształcenie rodziców i rok studiów.

### 5.3.6. Motywy wyboru kierunku studiów a płeć

W przeprowadzonych badaniach interesującym problemem było ustalenie zależności motywów wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja” w zależności od płci badanych osób. W celu zbadania, czy istnieją różnice międzypłciowe pod względem motywacji zastosowano test t-Studenta. Wyniki przeprowadzonej analizy wskazały 15 istotnych statystycznie różnic ( $p < 0,05$ ) oraz dwie tendencje ( $0,10 > p > 0,05$ ). W porównaniu do mężczyzn badane kobiety istotnie statystycznie wyżej oceniały następujące motywy:

- **w zakresie motywów poznawczych:** lubię podróżować, zwiedzać i poznawać świat ( $M_{\text{kobiety}} = 4,56 \pm 0,80$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 4,36 \pm 0,87$ ;  $t = 2,301$ ;  $p = 0,022$ ), lubię biologię ( $M_{\text{kobiety}} = 2,80 \pm 1,32$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 2,47 \pm 1,23$ ;  $t = 2,619$ ;  $p = 0,009$ ), wybór zgodny z moimi zainteresowaniami ( $M_{\text{kobiety}} = 4,05 \pm 0,99$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,67 \pm 1,03$ ;  $t = 3,825$ ;  $p < 0,001$ ), zdobywanie wiedzy stanowi dla mnie dużą wartość ( $M_{\text{kobiety}} = 3,81 \pm 1,07$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,57 \pm 1,01$ ;  $t = 2,217$ ;  $p = 0,027$ ), od dawna interesuję się turystyką/rekreacją i chcę z nią związać życie zawodowe ( $M_{\text{kobiety}} = 3,43 \pm 1,19$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,07 \pm 1,11$ ;  $t = 3,119$ ;  $p = 0,002$ );
- **w zakresie motywów społecznych:** lubię pracować z ludźmi ( $M_{\text{kobiety}} = 4,05 \pm 0,97$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,74 \pm 1,02$ ;  $t = 3,147$ ;  $p = 0,002$ ), posiadanie predyspozycji do pracy z ludźmi ( $M_{\text{kobiety}} = 3,84 \pm 0,96$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,63 \pm 1,07$ ;  $t = 2,057$ ;  $p = 0,041$ );
- **w zakresie motywów prestiżowych:** zaspokojenie własnych aspiracji ( $M_{\text{kobiety}} = 3,76 \pm 1,05$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,33 \pm 1,08$ ;  $t = 4,058$ ;  $p < 0,001$ ), możliwość zatrudnienia w jednostce turystycznej/rekreacyjnej ( $M_{\text{kobiety}} = 3,77 \pm 1,07$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,43 \pm 1,08$ ;  $t = 3,217$ ;  $p = 0,001$ ), własne doświadczenie turystyczne – krajowe ( $M_{\text{kobiety}} = 3,39 \pm 1,20$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,14 \pm 1,21$ ;  $t = 2,123$ ;  $p = 0,034$ ), własne doświadczenie turystyczne – zagraniczne ( $M_{\text{kobiety}} = 3,38 \pm 1,24$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,09 \pm 1,21$ ;  $t = 2,386$ ;  $p = 0,017$ );
- **w zakresie motywów pragmatycznych:** mam umysł raczej humanistyczny niż ścisły ( $M_{\text{kobiety}} = 3,24 \pm 1,38$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 2,97 \pm 1,32$ ;  $t = 2,007$ ;  $p = 0,045$ ). Natomiast w grupie mężczyzn wskazano istotnie statystycznie wyższą motywację do podjęcia studiów na tym kierunku ze względu na:
  - **motyw poznawczy:** uprawianie turystyki kwalifikowanej/aktywnej ( $M_{\text{kobiety}} = 2,72 \pm 1,34$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,08 \pm 1,24$ ;  $t = -2,772$ ;  $p = 0,006$ );

- **motyw pragmatyczny:** zaspokojenie aspiracji rodziny ( $M_{\text{kobiety}} = 1,78 \pm 1,10$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 2,04 \pm 1,15$ ;  $t = -2,364$ ;  $p = 0,018$ ).

W przypadku pozostałych motywów nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy kobietami oraz mężczyznami ( $p > 0,05$ ). Zanotowano natomiast **tendencję** wskazującą na wyższą motywację do podjęcia studiów wyższych na kierunku „turystyka i rekreacja” przez mężczyzn ze względu na łatwość dostania się na ten kierunek ( $M_{\text{kobiety}} = 2,93 \pm 1,26$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,16 \pm 1,09$ ;  $t = -1,911$ ;  $p = 0,057$ ) oraz namowę przyjaciół, znajomych lub rodziców ( $M_{\text{kobiety}} = 2,10 \pm 1,19$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 2,30 \pm 1,22$ ;  $t = -1,772$ ;  $p = 0,077$ ).

### 5.3.7. Motywy wyboru kierunku studiów a typ szkoły

W badaniach założono, że typ ukończonej szkoły średniej (liceum ogólnokształcące, technikum kierunkowe) powinien różnicować motywy podjęcia studiów na kierunku „turystyka i rekreacja” przez badane osoby. Analizując różnice w motywacji do pojęcia studiów pomiędzy studentami, którzy ukończyli liceum oraz technikum, wskazano pięć istotnych statystycznie różnic oraz jedną tendencję różnic. Studenci, którzy ukończyli **technikum**, cechowali się wyższą motywacją do wyboru tego kierunku przede wszystkim ze względu na **motywy poznawcze**, czyli: kontynuację profilu szkoły średniej ( $M_{\text{liceum}} = 2,03 \pm 1,28$ ;  $M_{\text{technikum}} = 3,26 \pm 1,63$ ;  $t = -7,905$ ;  $p < 0,001$ ), przekonanie o wysokim prestiżu tego zawodu ( $M_{\text{liceum}} = 2,88 \pm 1,05$ ;  $M_{\text{technikum}} = 3,09 \pm 1,06$ ;  $t = -2,000$ ;  $p = 0,046$ ), poczucie, że szkoła średnia przygotowała ich do tego zawodu ( $M_{\text{liceum}} = 1,87 \pm 1,12$ ;  $M_{\text{technikum}} = 3,07 \pm 1,61$ ;  $t = -7,957$ ;  $p < 0,001$ ).

Natomiast studenci, którzy ukończyli **liceum ogólnokształcące**, przejawiali większą motywację poznawczą do podjęcia tego kierunku studiów ze względu na fakt zainteresowania biologią ( $M_{\text{liceum}} = 2,84 \pm 1,30$ ;  $M_{\text{technikum}} = 2,32 \pm 1,20$ ;  $t = 4,054$ ;  $p < 0,001$ ).

W przypadku pozostałych motywów nie wskazano istotnych statystycznie różnic pomiędzy studentami, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące oraz technikum ( $p > 0,05$ ). Stwierdzono natomiast **tendencję** różnic w przypadku motywu związanego z chęcią propagowania zdrowego stylu życia – studenci, którzy ukończyli liceum, charakteryzowali się w tym względzie wyższą motywacją ( $M_{\text{liceum}} = 3,54 \pm 1,16$ ;  $M_{\text{technikum}} = 3,32 \pm 1,11$ ;  $t = 1,866$ ;  $p = 0,063$ ).

### 5.3.8. Motywy wyboru kierunku studiów a oceny w szkole

W realizowanych badaniach założono, że oceny uzyskiwane przez respondentów w edukacji szkolnej powinny różnicować motywy wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”. Jak się okazuje, wyniki testu korelacji *rho*-Spearmana wskazały

wiele zależności pomiędzy ocenami uzyskanymi w szkole średniej a motywami do wyboru kierunku studiów. Wszystkie zaobserwowane związki, które były istotne statystycznie, okazały się nikłe ( $0,0 < |r_s| < 0,1$ ) oraz słabe ( $0,1 \leq |r_s| < 0,3$ ). Zatem należy mieć na uwadze, że zaobserwowane korelacje, pomimo wskazania istotnej statystycznie zależności, w bardzo niewielkim stopniu mają na siebie wpływ. Zanotowano dodatnie korelacje pomiędzy ocenami w szkole a następującymi motywami do podjęcia studiów na kierunku „turystyka i rekreacja”:

- **motywy prestiżowe:** duże możliwości rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej ( $r_s = 0,112$ ;  $p = 0,011$ ), możliwość rozwijania własnego biznesu w zakresie turystyki i rekreacji ( $r_s = 0,088$ ;  $p = 0,045$ ), możliwość zatrudnienia w jednostce turystycznej/rekreacyjnej ( $r_s = 0,128$ ;  $p = 0,004$ ), perspektywa ciekawej pracy ( $r_s = 0,115$ ;  $p = 0,009$ );
- **motywy poznawcze:** lubię podróżować, zwiedzać i poznawać świat ( $r_s = 0,089$ ;  $p = 0,044$ ), od dawna interesuję się turystyką/rekreacją i chcę z nią związać życie zawodowe ( $r_s = 0,120$ ;  $p = 0,006$ ), wybór zgodny z moimi zainteresowaniami ( $r_s = 0,172$ ;  $p < 0,001$ ), zdobywanie wiedzy stanowi dla mnie dużą wartość ( $r_s = 0,221$ ;  $p < 0,001$ );
- **motywy społeczne:** lubię pracować z ludźmi ( $r_s = 0,119$ ;  $p = 0,007$ ), posiadanie predyspozycji do pracy z ludźmi ( $r_s = 0,168$ ;  $p < 0,001$ ).

Wskazano również ujemne korelacje pomiędzy ocenami w szkole a niektórymi motywami wyboru tego kierunku studiów. Ukazują one fakt, że im niższe oceny podczas edukacji osiągnęli respondenci, tym większe znaczenie podczas wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja” miały **motywy pragmatyczne**, czyli konieczność uzyskania jakiegokolwiek wyższego wykształcenia ( $r_s = -0,127$ ;  $p = 0,004$ ), łatwość dostania się na ten kierunek ( $r_s = -0,131$ ;  $p = 0,003$ ), mam umysł raczej humanistyczny niż ścisły ( $r_s = -0,077$ ;  $p = 0,080$ ), namowa przyjaciół, znajomych lub rodziców ( $r_s = -0,133$ ;  $p = 0,002$ ), przypadek ( $r_s = -0,150$ ;  $p = 0,001$ ), tradycje rodzinne ( $r_s = -0,161$ ;  $p < 0,001$ ), tylko tu się dostałem ( $r_s = -0,161$ ;  $p < 0,001$ ).

W przypadku pozostałych motywów nie wskazano istotnych statystycznie korelacji z uzyskanymi ocenami w szkole średniej ( $p > 0,05$ ).

### 5.3.9. Motywy wyboru kierunku studiów a wykształcenie rodziców

Analizując zależności pomiędzy wykształceniem rodziców a motywami podjęcia studiów na kierunku „turystyki i rekreacji”, wskazano:

- dwie istotne statystycznie, ujemne oraz słabe korelacje z wykształceniem ojca, które dotyczą takiej kategorii jak: jest to kontynuacja profilu szkoły średniej ( $r_s = -0,153$ ;  $p = 0,001$ ), szkoła średnia przygotowała mnie do tego kierunku ( $r_s = -0,109$ ;  $p = 0,014$ );

- oraz pięć korelacji z wykształceniem matki: jest to kontynuacja profilu szkoły ( $r_s = -0,137$ ;  $p = 0,002$ ), mam umysł raczej humanistyczny niż ścisły ( $r_s = -0,101$ ;  $p = 0,022$ ), możliwość zatrudnienia w jednostce turystycznej/rekreacyjnej ( $r_s = -0,113$ ;  $p = 0,010$ ), szkoła średnia przygotowała mnie do tego kierunku ( $r_s = -0,100$ ;  $p = 0,024$ ), zaspokojenie własnych aspiracji ( $r_s = -0,115$ ;  $p = 0,009$ ).

### 5.3.10. Motywy wyboru kierunku studiów a rok studiów

W badaniach założono, że takie czynniki jak doświadczenie edukacyjne oraz czynniki retrospekcji powinny różnicować motywy wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”. Zatem w przypadku wyników testu korelacji *rho*-Spearmana, badającego zależności pomiędzy rokiem studiów a motywami do podjęcia studiów, zanotowano dwanaście istotnych statystycznie zależności, z czego cztery były słabe oraz dodatnie i dotyczą:

- **motywów pragmatycznych:** konieczność uzyskania jakiegokolwiek wyższego wykształcenia ( $r_s = 0,142$ ;  $p = 0,001$ ), łatwość dostania się na ten kierunek ( $r_s = 0,128$ ;  $p = 0,004$ ), przypadek ( $r_s = 0,100$ ;  $p = 0,022$ ),
- **motywów prestiżowych:** uzyskanie dyplomu wybranej uczelni wyższej ( $r_s = 0,139$ ;  $p = 0,001$ ).

Natomiast pozostałe osiem zanotowanych korelacji było o nikłym/słabym nasileniu o znaku ujemnym:

- **motywy prestiżowe:** duże możliwości rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej ( $r_s = -0,185$ ;  $p < 0,001$ ), możliwość rozwijania własnego biznesu w zakresie turystyki i rekreacji ( $r_s = -0,136$ ;  $p = 0,002$ ), perspektywa ciekawej pracy ( $r_s = -0,179$ ;  $p < 0,001$ ), przekonanie o wysokim prestiżu tego zawodu ( $r_s = -0,098$ ;  $p = 0,026$ ), zdobycie dobrze płatnego, przyszłościowego zawodu ( $r_s = -0,128$ ;  $p = 0,004$ );
- **motywy poznawcze:** uprawianie turystyki kwalifikowanej/aktywnej ( $r_s = -0,112$ ;  $p = 0,011$ ), własne doświadczenie turystyczne – zagraniczne ( $r_s = -0,104$ ;  $p = 0,018$ ), wybór zgodny z moimi zainteresowaniami ( $r_s = -0,091$ ;  $p = 0,038$ ).

Podsumowując przedstawione wyżej analizy statystyczne, można zauważyć, że takie czynniki jak: płeć, typ ukończonej szkoły, oceny, wykształcenie rodziców, rok studiów, różnicują motywację dotyczącą wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja”. Okazuje się, że:

- istotnym bodźcem do podjęcia studiów dla studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich oraz studiów magisterskich było uzyskanie dyplomu wybranej uczelni wyższej, co dla studentów rozpoczynających studia nie miało praktycznie większego znaczenia;

- uwzględniając **płeć** respondentów, kobiety kierowały się motywami poznawczymi, społecznymi, prestiżowymi i pragmatycznymi (łącznie trzynastu kategorii), natomiast w grupie mężczyzn wskazano istotnie statystycznie wyższą motywację do podjęcia studiów na tym kierunku ze względu na uprawianie turystyki kwalifikowanej i aktywnej oraz chęci zaspokojenia aspiracji rodziny (łącznie dwie kategorie);
- studenci, którzy ukończyli **liceum ogólnokształcące oraz technikum**, przy wyborze kierunku studiów „turystyka i rekreacja” kierowali się przede wszystkim motywami poznawczymi; dla absolwentów technikum ważnymi motywami był fakt kontynuacji profilu szkoły średniej, przekonanie o dobrym przygotowaniu do pełnienia zawodu oraz przekonanie o wysokim prestiżu tego zawodu, natomiast absolwenci liceum byli głównie zainteresowani biologią;
- z analiz statystycznych wynika, że im wyższe **oceny** uzyskiwał student, tym istotniejsze dla niego były motywy poznawcze (zainteresowanie branżą, podróżami, zdobywaniem wiedzy), społeczne (predyspozycje i chęć pracy z ludźmi) i prestiżowe (duże możliwości rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej, założenie własnej firmy, perspektywa ciekawej pracy); z kolei im student uzyskiwał niższe noty w edukacji szkolnej, tym bardziej istotne dla niego były motywy pragmatyczne związane z: koniecznością uzyskania jakiegokolwiek wyższego wykształcenia, łatwością dostania się na ten kierunek, posiadaniem predyspozycji humanistycznych, namową przyjaciół, znajomych lub rodziców, przypadkiem, tradycjami rodzinnymi;
- zależność pomiędzy **wykształceniem rodziców** a wyborem kierunku studiów „turystyka i rekreacja” jest znikoma, ponieważ analizy statystyczne potwierdziły ujemne oraz słabe korelacje.

## 5.4. Ponowny wybór kierunku studiów „turystyka i rekreacja”

W chwili ukończenia szkoły średniej oraz w obliczu wyboru dalszej drogi edukacyjnej na poziomie wyższym dorastająca młodzież nie zawsze posiada jasno sprecyzowane zainteresowania, odpowiedni poziom dojrzałości oraz samoświadomości własnych potrzeb, a podejmowane działania nie zawsze są celowe, zamierzone i autonomiczne. Aby było to możliwe, człowiek musi poznać samego siebie, własne potrzeby i pragnienia, a także dokonać adekwatnej samooceny i autoidentyfikacji. Rezultat samopoznania oraz koncepcja siebie decydują o sposobie autokreacji, której częścią są plany edukacyjne i zawodowe, jakie dana jednostka chciałaby zrealizować w swoim życiu (Pawlak 2009; Myszką 2013; Jančina, Kubicka 2014).

W celu zdiagnozowania, w jakim zakresie podjęcie studiów na kierunku „turystyka i rekreacja” było działaniem świadomym, celowym i zamierzonym, badanych studentów zapytano, czy gdyby zaistniała możliwość ponownego wyboru kierunku studiów, to: wybraliby ponownie ten sam kierunek, inny kierunek czy trudno im zająć stanowisko w tym aspekcie.

Dokonując ogólnej analizy wypowiedzi badanych osób ( $N = 506$ ) w kontekście zaproponowanych kategorii, okazuje się, że ponad połowa badanych studentów (55,73%) wybrałaby ten sam kierunek studiów, co czwarty respondent (26,29%) wybrałby inny kierunek, a 17,98% nie jest zdecydowana.

Ogólna analiza pokazuje także, że na tle wszystkich osób ( $N = 506$ ), ten sam kierunek studiów wybrałoby najwięcej studentów z pierwszego roku licencjatu (43,6%), nieco mniej z drugiego i trzeciego (33,3%), a najmniej ze studiów magisterskich (23%).

Najwięcej osób, które zmieniłoby kierunek studiów, jeśli ponownie dokonywałoby takiego wyboru, studiuje na drugim i trzecim roku licencjatu i dotyczy to prawie połowy respondentów (49,6%). Podobna liczebnie grupa prezentuje kategorię charakteryzującą osoby niezdecydowane (44,0%), które zakreśliły odpowiedź „nie wiem”, ale najwięcej takich osób jest na studiach magisterskich (46,2%).

Analizując wyrażone opinie respondentów wewnątrz analizowanych grup, czyli na pierwszym ( $N = 167$ ), drugim i trzecim roku studiów licencjackich ( $N = 200$ ) oraz na studiach magisterskich ( $N = 139$ ), okazuje się, że otrzymane wskaźniki procentowe są dość zróżnicowane. Najwięcej studentów, którzy zadeklarowali, że ponownie wybraliby „turystykę i rekreację”, gdyby zaistniała taka możliwość, to studenci pierwszego roku licencjatu (73,7%). Wraz z wiekiem oraz coraz większym doświadczeniem edukacyjnym i autoidentyfikacją własnych potrzeb liczebność osób tak zdecydowanych jak na roku pierwszym maleje. Potwierdza to fakt, że w grupie studentów reprezentujących rok drugi i trzeci studiów licencjackich (47%) oraz magisterskich (46,8%) jest to mniej niż połowa badanych osób.

Co ciekawe, wzrasta liczba osób, która nie wie, czy wybrałaby ten sam kierunek studiów. Na pierwszym roku licencjatu jest to 5,4% badanych osób, na drugim i trzecim to już co piąty respondent (20%), natomiast na studiach magisterskich dotyczy to aż co trzeciego badanego (30,2%).

Podobnie sytuacja wygląda w kontekście chęci wyboru innego kierunku studiów, gdzie najwięcej osób, które wyraziły powyższą opinię, znajduje się w grupie studentów reprezentujących drugi i trzeci rok licencjatu (33%). Nieco mniej osób znajduje się w grupie reprezentującej studia magisterskie (23%) oraz pierwszy rok studiów licencjackich (21%).

**Tabela 15**

Opinie badanych studentów na temat ponownego wyboru podjętego kierunku studiów

LP.	Ponowny wybór kierunku studiów	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	Suma: <i>n</i>	Suma: % wie	Suma: % kol
		<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	%	%	%	%	%	%	<i>n</i>	%	%
1	ten sam kierunek	123	94	65	43,6	33,3	23,0	73,6	47,0	46,8	282	100	55,73
2	nie wiem	9	40	42	9,9	44,0	46,2	5,4	20,0	30,2	91	100	17,98
3	inny kierunek	35	66	32	26,3	49,6	24,1	21,0	33,0	23,0	133	100	26,29
	<b>Suma</b>	<b>167</b>	<b>200</b>	<b>139</b>	<b>33,0</b>	<b>39,5</b>	<b>27,5</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>506</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Interesującym zagadnieniem było ustalenie powodów podejmowania decyzji przez studentów „turystyki i rekreacji” odnoszących się do ponownego wyboru tego samego kierunku studiów lub chęci wyboru innego. Opinię na ten temat wyraziło: na pierwszym roku licencjatu 40 osób, na drugim i trzecim 31 osób, a na studiach magisterskich 19 osób.

Analizując pisemne wypowiedzi respondentów, potwierdzające wybór tego samego kierunku, udało się wyszczególnić kilka kategorii, według których sklasyfikowano wypowiedzi studentów:

1. Wybór kierunku jest zgodny z zainteresowaniami.
2. Wybór kierunku ze względu na zainteresowania podróżami.
3. Wybór kierunku ze względu na ciekawą ofertę uczelni/kierunku.
4. Wybór kierunku ze względu na własny rozwój osobisty i chęć podjęcia pracy w turystyce i rekreacji.

Z kolei analiza pisemnych wypowiedzi osób, **które nie wybrałyby ponownie kierunku „turystyka i rekreacja”**, pozwoliła wyszczególnić następujące kategorie:

1. Niezgodność z zainteresowaniami.
2. Trudność w wyborze kierunku studiów.
3. Brak możliwości dostania się na wymarzony kierunek.
4. Odkrycie nowych zainteresowań i możliwości.
5. Niedostosowany do potrzeb studenta program nauczania.
6. Małe możliwości rozwoju zawodowego i podjęcia pracy.
7. Za wcześnie na ocenę (przede wszystkim studenci 1 LIC).

Ze względu na objętość wypowiedzi respondentów uzasadniających wybór kierunku studiów „turystyka i rekreacja” bądź brak ponownego wyboru omawianego kierunku, uwzględniające płeć respondentów, zamieszczono w Załączniku nr 1, natomiast poniżej zaprezentowano jedynie wybrane wypowiedzi respondentów.



**1. Wybór kierunku jest zgodny z zainteresowaniami:**

- 1 LIC (40 osób): turystyka jest moją pasją, pragnę podróżować po świecie i to opisywać; pasjonują mnie podróże oraz uprawianie rekreacji; lubię podróżować, ponieważ turystyka bardzo rozwija moje zainteresowania; interesuję się geografią; ten kierunek odpowiada moim zainteresowaniom, ponieważ uczę się tego, co lubię, poza tym mogę tutaj rozwijać zainteresowania sportowe; od zawsze była mi bliska turystyka kwalifikowana;
- 2–3 LIC (21 osób): interesują mnie podróże oraz rekreacja ruchowa; interesuję się rekreacją i lubię aktywność fizyczną, to kierunek, który daje mi wiedzę, jest to coś, co faktycznie mnie interesuje, pozwala rozwijać i poszerzać moje zainteresowania; lubię podróżować, mam umysł ścisły, uwielbiam sport; wybrałbym ten kierunek ze względu na uprawianie turystyki kwalifikowanej, która jest zgodna z moimi zainteresowaniami; nie jestem przekonana, czy inny kierunek byłby bardziej odpowiedni;
- MGR (19 osób): lubię podróżować; kierunek jest zgodny z moimi zainteresowaniami; wybrałbym ten sam kierunek, ponieważ pozwala na poznanie nowej wiedzy i dziedziny biznesu, otwiera horyzonty; możliwe, że wybrałabym ten sam kierunek lub podobny, turystyka jest ciekawa.

**2. Wybór kierunku ze względu na ciekawą ofertę uczelni/kierunku:**

- 1 LIC: wybrałbym znowu ten kierunek, ponieważ spodobała mi się uczelnia oraz profil kształcenia; zaczęło mnie interesować wiele innych kierunków i zawodów; podoba mi się prawie cała propozycja programu kształcenia na uczelni na kierunku „turystyka i rekreacja”; podobają mi się studia na tym kierunku i na tej uczelni; w miarę upływu czasu jestem zadowolona z tego kierunku; uczelnia spełnia moje wymagania; interesuje mnie ten kierunek;
- 2–3 LIC: kierunek spełnia moje oczekiwania; próbowałem innych studiów, ale okazało się, że turystyka jest właściwym kierunkiem; podobają mi się te studia, większość realizowanych przedmiotów jest zgodna z moimi zainteresowaniami; dużo praktyki; indywidualny tok studiów; po otwarciu nowych specjalności szanse na znalezienie pracy rosną; uczelnia i kierunek spełniły moje oczekiwania, mili, otwarci studenci; podoba mi się ten kierunek, ale być może w momencie ponownego wyboru znalazłabym jakiś nowy, jakiego wcześniej nie było;
- MGR: jestem usatysfakcjonowany, kierunek mi odpowiada; te studia są dla mnie idealne; jest super; jestem zadowolony.

**3. Wybór kierunku ze względu na własny rozwój osobisty i chęć podjęcia pracy w turystyce, rekreacji:**

- 1 LIC: w turystyce i rekreacji odnajduję siebie, wiążę z nią swoją przyszłość; czuję, że się rozwijam, studiując ten kierunek; chciałabym się rozwijać

w tym kierunku; podoba mi się ten kierunek i wiąże się z moimi planami zawodowymi; świadomie wybrałam ten konkretny kierunek, planowałam to wcześniej; podjęłam odpowiednią decyzję o wyborze studiów; bardzo interesuję się turystyką, jak również rekreacją i chciałabym w przyszłości pracować w tej branży; interesuje mnie ten kierunek i wiąże z nim swoją przyszłość zawodową; ciekawy profil, chęć pracy w zawodzie; kontynuacja szkoły średniej, ciekawy kierunek; podoba mi się, jest zgodny z moimi zainteresowaniami, ale nie wiem, czy znajdę po nim dobrą pracę;

- 2–3 LIC: jest to ciekawy kierunek, pomaga rozwijać pasję, ale swoją przyszłość zawodową wiąże z drugim kierunkiem – nauka i praca z dziećmi; jest to mój drugi kierunek, więc rozwijam wiedzę w różnych dziedzinach nauki; dał mi wiele możliwości rozwoju i spróbowania nowych rzeczy oraz znajomości; pracuję w firmie turystycznej w Krakowie, praca daje mi radość, mam perspektywę stałej pracy;
- MGR: co wakacje pracuję w turystyce, mam pracę w zawodzie, dodałabym na pierwszym roku drugi kierunek; studia te pomogły mi poznać specyfikę zawodu; możliwość pracy w czasie studiów; studia „turystyka i rekreacja” są uzupełnieniem drugiego kierunku.

Poniżej z kolei przytoczono wybrane wypowiedzi studentów, uzasadniające brak ponownego wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”.

### **1. Niezgodność z zainteresowaniami:**

- 1 LIC (27 osób): moje zainteresowania idą trochę w inną stronę, turystyka jest super, ale chcę się rozwijać w innym kierunku; kierunek nie jest zgodny z moimi zainteresowaniami; dalej nie jestem pewna, czy faktycznie przydadzą mi się te studia, skupiam się na moim pierwszym kierunku; inne oczekiwania; podoba mi się, ale nie jestem pewna, czy to dobry wybór, ponieważ brakuje mi zajęć sportowych;
- 2–3 LIC (24 osoby): wybrałabym kierunek związany ze sportem, wolę studiować wychowanie fizyczne, decydowałabym się bardziej na kierunek wychowanie fizyczne, jestem zawodowym sportowcem i interesują mnie wiadomości z zakresu rekreacji, ale nie z turystyki; wybrałabym studia bardziej ukierunkowane na spa & wellness; interesuję się fizjoterapią; wybrałabym kosmetologię; bardziej interesuje mnie marketing; możliwe, że wybrałabym psychologię; wybrałabym kierunek na innej uczelni: nauczanie wczesnoszkolne i przedszkolne; wybrałabym kierunek bardziej związany z zajęciami biologicznymi i fizjologicznymi; wybrałabym kierunek, który w mniejszym stopniu jest nastawiony na pracę z ludźmi; chęć podjęcia drugiego kierunku, jest to jednak niemożliwe do pogodzenia czasowo z pierwszym kierunkiem i pracą zawodową;

- MGR (41 osób): chciałam iść na fizjoterapię; wybrałbym wychowanie fizyczne; myślałam nad pedagogiką, psychologią; wybrałabym geodezję; wybrałabym kierunek techniczny; wybrałbym filologię germańską; wybrałabym studia językowe; wybrałabym zarządzanie lub marketing; nie był to planowany wybór kierunku; wybrałabym coś z kierunków ekonomicznych, bo są bardziej przyszłościowe.

## **2. Trudność w wyborze kierunku studiów:**

- 1 LIC: zastanawiałem się, czy wybrać ten kierunek, czy wychowanie fizyczne, ale teraz wybrałbym wychowanie fizyczne, bo jest tam więcej aktywności fizycznej; wahałam się między „turystyką i rekreacją”, kosmetologią a medycyną; teraz wybrałabym być może terapię zajęciową, ponieważ bezpośrednio łączy się z moim pierwszym kierunkiem; „turystyka i rekreacja” nie jest kierunkiem, z którym wiąże przyszłość; spróbuję dostać się na psychologię, choć nie jest to pewne; nie jestem w 100% przekonana, czy to coś dla mnie; mimo atrakcyjności studiów lepiej się czuję w edukacji ścisłej; miałam dylemat pomiędzy dwoma kierunkami; studiuje drugi kierunek, „turystyka i rekreacja” to dodatek.

## **3. Brak możliwości dostania się na wymarzony kierunek:**

- 1 LIC: trudność dostania się na inny kierunek; trudno byłoby się dostać na inny kierunek, który chciałam studiować; nie dostałam się tam, gdzie chciałam, więc przyszedłam tutaj; nie dostałam się na marketing i zarządzanie; chciałam dostać się na fizjoterapię; wybrałabym inną uczelnię.

## **4. Odkrycie nowych zainteresowań i możliwości:**

- 2–3 LIC (6 osób): mam też inne zainteresowania, wybór innego kierunku to większe możliwości spełniania się; chciałam spróbować czegoś innego; z biegiem czasu pojawiają się też inne zainteresowania; odkryłam ciekawsze kierunki; lubię te studia, ale są inne kierunki, które mogłabym studiować, mam szerokie zainteresowania związane nie tylko z turystyką; moje plany na przyszłość ciągle się zmieniają;
- MGR: kierunek nie jest zgodny z tym, co chcę robić, interesują mnie też inne kierunki; myślałam nad innymi kierunkami, najprawdopodobniej wybrałabym bardziej wymagający kierunek; interesuje mnie też inny kierunek; mam kilka zainteresowań, więc ciężko mi się zdecydować; zaczęło mnie interesować wiele innych kierunków i zawodów; poszłabym studiować to, co od zawsze chciałam; jest ciekawy, ale wciąż jeszcze szukam; turystyka jest ciekawa, ale tylko wybrane aspekty; moje zainteresowania idą troszkę w inną stronę; turystyka jest super, ale chcę się rozwijać w innym kierunku.

**5. Program nauczania niedostosowany do potrzeb studenta:**

- 2–3 LIC (7 osób): brakuje mi zajęć sportowych i o tematyce sportowej; program nauczania w pewnym stopniu odbiega od moich oczekiwań; nie wszystkie przedmioty uważam za przydatne, jest wiele zajęć, które są moim zdaniem zbędne; wybrałabym inną uczelnię; studia wiążą się z moimi zainteresowaniami, ale ich program nie jest do końca przystosowany do pracy w zawodzie, za mało praktyk (160 godzin); zmiana kierunku ze względu na przedmioty; poziom języków, nie do końca jestem usatysfakcjonowany poziomem nauczania; wybrałabym coś bardziej ambitnego, trudniejszy kierunek;
- MGR: nie wiem, czy zdecydowałabym się w ogóle na studiowanie na wyższej uczelni; czuję, że na kierunku powtarzam te same treści; uczucie marnotrawienia czasu na wielu przedmiotach.

**6. Małe możliwości rozwoju zawodowego i podjęcia pracy:**

- 2–3 LIC (7 osób): ciekawy kierunek, ale nie widzę się w nim w przyszłości, wykształcenie wyższe na tym kierunku wcale nie jest niezbędne do zrobienia kariery w branży turystycznej, do tego mało pewna praca po obecnym kierunku; podoba mi się studiowanie zgodnie z zainteresowaniami, lecz nie jestem pewna, czy moja przyszłość będzie związana z moim wykształceniem; mam wrażenie, że po tych studiach i tak dostałbym pracę w tej branży; po tym kierunku nie ma konkretnego zawodu, który spełnia moje oczekiwania; mimo że studia wiążą się z moimi zainteresowaniami, to wybrałabym inny kierunek; nie wiąże z tym kierunkiem przyszłości, nie jesteśmy przygotowani pod względem praktycznym do pracy w branży turystycznej, nie wiem, czy po tym kierunku znajdę pracę; z jednej strony jest to kierunek zgodny z moimi zainteresowaniami, z drugiej strony na rynku pracy panuje negatywny stereotyp odnoszący się do jego absolwentów, do tego słabo płatny zawód i nie trzeba do niego studiów; interesuję się turystyką, ale uważam, że same studia nie są wystarczające, żeby rozpocząć dobrą pracę; obecnie na rynku pracy jest dużo osób po turystyce; w chwili obecnej nie jestem przekonana co do zawodu, mam wrażenie, że bez tych studiów mogę osiągnąć to samo co bez, nie daje pewnej pracy;
- MGR: nie do końca podoba mi się praca w tym zawodzie, wolałabym pracować w innej branży; nie planuję podjęcia pracy w turystyce, jest to kierunek mało perspektywiczny.

**7. Za wcześnie na ocenę:**

- 1 LIC: za wcześnie na ocenę po pierwszym semestrze; wydaje mi się, że w moim przypadku nie minęło wystarczająco dużo czasu, aby udzielić jednoznacznej odpowiedzi; nie wiem do końca, co chcę w życiu robić.

Interesującym zagadnieniem było ustalenie, czy **możliwość ponownego wyboru kierunku studiów ma związek z motywami**, którymi kierowali się re-

spondenci, składając dokumenty na „turystykę i rekreację”. Uzyskane wyniki poddano analizie korelacji z wynikami odnoszącymi się do motywów podjęcia nauki na kierunku „turystyka i rekreacja”. Wyniki przeprowadzonej analizy z wykorzystaniem testu *rho*-Spearmana wskazały 22 istotne statystycznie zależności. Sześć z nich jest o znaku **dodatnim**, świadczącym, że im bardziej badani studenci chcieliby zmienić kierunek studiów, tym wyższą charakteryzowali się motywacją do podjęcia studiów na kierunku „turystyka i rekreacji” z powodów:

- konieczności uzyskania jakiegokolwiek wyższego wykształcenia ( $r_s = 0,235$ ;  $p < 0,001$ ),
- zainteresowania nauką biologii ( $r_s = 0,136$ ;  $p = 0,002$ ),
- łatwego dostania się na ten kierunek ( $r_s = 0,251$ ;  $p < 0,001$ ),
- przypadku ( $r_s = 0,349$ ;  $p < 0,001$ ),
- dostania się tylko na ten kierunek studiów ( $r_s = 0,196$ ;  $p < 0,001$ ),
- chęci uzyskania dyplomu wybranej uczelni wyższej ( $r_s = 0,121$ ;  $p = 0,006$ ).

Pozostałe 16 motywów było **ujemnie skorelowanych** z chęcią zmiany kierunku studiów, co świadczy o tym, że osoby, które zadeklarowały, **że nie chcą go zmieniać**, charakteryzowały się wyższą motywacją do studiowania na „turystyce i rekreacji”, gdzie wartość miały następujące powody:

- **motywy prestiżowe:** poczucie dużej możliwości rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej ( $r_s = -0,323$ ;  $p < 0,001$ ), możliwości rozwijania własnego biznesu w zakresie turystyki i rekreacji ( $r_s = -0,134$ ;  $p = 0,002$ ), możliwości zatrudnienia w jednostce turystycznej/rekreacyjnej ( $r_s = -0,0193$ ;  $p < 0,001$ ), perspektywy uzyskania ciekawej pracy ( $r_s = -0,330$ ;  $p < 0,001$ ), przekonanie o atrakcyjności studiów ( $r_s = -0,194$ ;  $p < 0,001$ ), przekonanie o wysokim prestiżu tego zawodu ( $r_s = -0,220$ ;  $p < 0,001$ ), własne doświadczenie turystyczne – krajowe ( $r_s = -0,122$ ;  $p = 0,005$ ), własne doświadczenie turystyczne – zagraniczne ( $r_s = -0,116$ ;  $p = 0,009$ ), zaspokojenie własnych aspiracji ( $r_s = -0,285$ ;  $p < 0,001$ ), zdobycie dobrze płatnego przyszłościowego zawodu ( $r_s = -0,169$ ;  $p < 0,001$ ).
- **motywy poznawcze:** kontynuacja profilu szkoły średniej ( $r_s = -0,104$ ;  $p = 0,018$ ), zamiłowanie do podróży, zwiedzania i poznawania świata ( $r_s = -0,119$ ;  $p = 0,007$ ), zainteresowanie nauką geografii ( $r_s = -0,117$ ;  $p = 0,008$ ), zainteresowania związane z rekreacją i turystyką oraz chęcią wiązania z nią życia zawodowego ( $r_s = -0,361$ ;  $p < 0,001$ ), uprawianie turystyki kwalifikowanej/aktywnej ( $r_s = -0,192$ ;  $p < 0,001$ ), wybór zgodny z zainteresowaniami ( $r_s = -0,381$ ;  $p < 0,001$ ).

Z powyższych analiz statystycznych wynika, że osoby, które wybrałyby ponownie ten sam kierunek studiów, kierowały się przede wszystkim motywami poznawczymi i prestiżowymi, wynikającymi z zainteresowań turystyką i rekreacją, które u wielu osób ujawniły się już na etapie wyboru szkoły średniej. Poza tym osoby te planowały podjąć pracę w przedsiębiorstwach turystycznych i re-

kreacyjnych i charakteryzowały się znajomością branży, co wynikało z faktu, że podjęte studia były kontynuacją nauki w szkole średniej lub wynikały z posiadanego już doświadczenia zawodowego w sektorze usług turystycznych i rekreacji.

Z kolei osoby, które chciałyby zmienić kierunek studiów (gdyby zaistniała taka możliwość), wybrały go raczej przypadkowo, kierując się motywami pragmatycznymi, determinowanymi przez zewnętrzne uwarunkowania nie mające nic wspólnego z zainteresowaniami czy pasją zgłębiania wiedzy z zakresu turystyki czy rekreacji. Trudno zatem oczekiwać, że będą one świadomie planować własny rozwój w omawianej branży.

## **5.5. Planowanie przyszłości zawodowej przez studentów „turystyki i rekreacji”**

Działalność autokreacyjna młodzieży istotnie związana z planowaniem własnej przyszłości zaczyna się w okresie dorastania, ale wraz z wiekiem świadomość w tym zakresie zaczyna wzrastać (Piorunek 2004). Przede wszystkim dotyczy to uznawanych wartości, własnych potrzeb, posiadanych ideałów, które odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu planów, podejmowaniu decyzji, działań, a ostatecznie budowaniu tożsamości zawodowej jednostki. Powyższą tezę potwierdzają Kuźnik (2002) i Smykowski (2004), którzy zwracają uwagę, że podstawowym warunkiem dorosłości jest umiejętność planowania długoterminowego ukierunkowanego na konkretne cele. Według Mac-Czernik (2000) jest to warunek zaplanowania własnego życia i – jak zaznacza Dudzikowa (1993b) – stanowi podstawę działania każdego człowieka, doskonalenia własnej osobowości, a w opinii Jankowskiego (2012) także rozwoju psychospołecznego jednostki oraz jej autonomii w podejmowaniu decyzji dotyczących wytyczania i realizacji różnorodnych życiowych celów i zachowań.

Na polski grunt psychologiczny pojęcie planu życiowego wprowadził Szewczuk (1966), twierdząc, że plan życiowy jest „bogatszą” formą celów życiowych i z tego właśnie powodu definiowany jest jako system celów, do których dąży w swoim działaniu jednostka. Autor uznał, że plan życiowy zbudowany jest na szeroko rozumianym poglądzie na świat jednostki oraz jej emocjonalnym stosunku do rzeczywistości. Należy jednak zaznaczyć, że opisuje on tylko jeden plan życiowy, natomiast inni autorzy, np. Cantor i Kihlstrom (1987), uważają, że jednostka może mieć ich więcej. Zdaniem Borowicza (1998) ukształtowanie planów życiowych jest niezbędną czynnością jednostki, zmierzającą do samookreślenia się w różnych sferach, stąd plan życiowy jest swoistą projekcją uświadomienia sobie własnej przyszłości przez podmiot.

Dokonując przeglądu literatury obcojęzycznej w tym zakresie, należy zauważyć, że jednym z pierwszych psychologów, który zajmował się zagadnieniem planów życiowych, był Murray (1964). Do jego koncepcji nawiązuje Little (1983), który plan życiowy definiuje jako plan osobisty, czyli pewną całość zawierającą cel oraz kolejność działań zmierzających do jego realizacji. Inne badania odnośnie do planowania życia jednostek, mające związek z programami wspomagającymi karierę zawodową w różnych okresach życia, ze szczególnym uwzględnieniem podziału na fazy życia, przeprowadzili: Lee, Simmons 1988; Vendel 1988; Waters 1990; Baron 1991; Baron, Brown 1991; Makino 1994; Kunzmann i in. 2005; Schaffer 2005; Lee-Sammons i in. 2009; Pettit i in. 2009 (Mac-Czernik 2000; Dąbrowska 2011).

W polskiej literaturze psychologicznej zagadnienia planowania własnego życia pojawiają się najczęściej w odniesieniu do badań dotyczących: celów życiowych, co znajdziemy w pracach Liberskiej (1993) i Zaleskiego (1991), planów bądź programów życiowych, analizowanych przez Hejnicką-Bezwińską (1991) i Katrę (1994), oraz perspektywy czasu przyszłego, co widoczne jest w badaniach Mac-Czernik (2000), Czerwińskiej-Jasiewicz (2003) oraz Appelt i Jabłońskiego (2004). Większość cytowanych badań empirycznych przeprowadzono wśród młodzieży w okresie dorastania i młodzieńczym. Dostarczają one informacji o rodzajach celów i planów w powiązaniu ze zmiennymi osobowościowymi i sytuacyjnymi (Dąbrowska 2011).

Dąbrowska (2011) podkreśla, że planowanie przyszłości jest strategią, dzięki której ludzie kontrolują i porządkują własne życie. Proces planowania dotyczy zarówno czynów, jak i rezultatów w rozwiązywaniu problemów codziennej egzystencji, związanej z funkcjonowaniem jednostki w różnych rolach społecznych. Model planowania życia zawiera złożone umiejętności powstałe na skutek interakcji różnych psychologicznych i środowiskowych warunków, które oddziałują następnie na proces planowania życia przez jednostkę. Z powyższego wynika, że umiejętność ustalania celów oraz planowanie własnego życia stanowi podstawowy element działalności autokreacyjnej zarówno w sferze osobistej, jak i zawodowej.

Badając działalność autokreacyjną w sferze zawodowej studentów kierunku „turystyka i rekreacja”, w pierwszej kolejności starano się ustalić, **jakie podejście do planowania własnej przyszłości prezentuje badana młodzież**, prosząc respondentów o zaznaczenie jednej z pięciu kategorii:

- w ogóle nie planuję swojej przyszłości zawodowej, działam spontanicznie,
- bardzo rzadko planuję i zastanawiam się nad swoją przyszłością zawodową,
- raczej staram się planować swoją przyszłość zawodową,
- tak, znaczną część podjętych działań zawodowych mam zaplanowanych,
- tak, doskonale wiem, co chcę robić w przyszłości, i dlatego świadomie planuję kolejne zadania.

Następnie **zdiagnozowano plany zawodowe** respondentów. W tym celu przedstawiono badanej młodzieży akademickiej listę celów edukacyjno-zawodowych oraz poproszono o ocenę ważności poszczególnych kategorii w skali od 1 do 5 (gdzie: 1 – plany bardzo mało ważne, 2 – plany mało ważne, 3 – plany średnio ważne, 4 – plany ważne, 5 – plany bardzo ważne), starając się ustalić ich hierarchię ważności. Kategorie ustalono podczas wcześniejszych badań jakościowych (tab. 17–18), gdzie w pytaniu otwartym respondenci opisywali swoje plany na przyszłość. W ich ustaleniu pomogły także dyskusje prowadzone z młodzieżą w trakcie przedmiotów zawodowych realizowanych na kierunku „turystyka i rekreacja” przez autorkę niniejszych badań. Kategorie dopełniono przez analizę literatury z zakresu planowania rozwoju zawodowego, która jest cytowana w niniejszym rozdziale. Przeprowadzone badania pozwoliły ustalić:

- plany edukacyjne i zawodowe studentów „turystyki i rekreacji”,
- hierarchię powyższych planów,
- różnice w deklarowanych planach edukacyjnych i zawodowych w grupach zróżnicowanych pod względem doświadczeń edukacyjnych (1 LIC; 2–3 LIC; MGR),
- związek deklarowanych przez studentów planów zawodowych z wybranymi aspektami społeczno-demograficznymi.

Zatem analizując podejście studentów „turystyki i rekreacji” do planowania własnej przyszłości, można zauważyć, że 42,4% badanych osób stara się planować własną przyszłość zawodową, mniej więcej co trzecia osoba czyni to rzadko lub w ogóle (30,1%) albo wręcz przeciwnie – planuje często lub zawsze (27,5%).

**Tabela 16**

Opinie badanych studentów na temat planowania własnej przyszłości zawodowej

LP.	Planowanie przyszłości zawodowej	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	Suma: <i>n</i>	Suma: % wie	Suma: % kol
		<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	%	%	%	%	%	%	<i>n</i>	%	%
1	zawsze planuję	12	12	6	40,0	40,0	20,0	7,1	5,9	4,3	30	100	5,9
2	często planuję	32	42	36	29,1	38,2	32,7	19,0	20,7	26,1	110	100	21,6
3	staram się planować	55	94	67	25,5	43,5	31,0	32,7	46,3	48,6	216	100	42,4
4	rzadko planuję	53	41	20	46,5	36,0	17,5	31,5	20,2	14,5	114	100	22,4
5	nie planuję	16	14	9	41,0	35,9	23,1	9,5	6,9	6,5	39	100	7,7
	<b>Suma</b>	<b>168</b>	<b>203</b>	<b>138</b>	<b>33,0</b>	<b>39,9</b>	<b>27,1</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>509</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.



Analizując z kolei podejście do planowania własnej przyszłości zawodowej wewnątrz grup zróżnicowanych pod względem doświadczenia edukacyjnego, czyli na pierwszym ( $N = 168$ ), drugim i trzecim roku studiów licencjackich ( $N = 203$ ) oraz na studiach magisterskich ( $N = 138$ ), zauważono pewne różnice.

Tak więc w grupie studentów pierwszego roku studiów licencjackich ( $N = 168$ ) co trzecia badana osoba (32,7%) stara się planować swoją przyszłość, a co piąty respondent (19%) czyni to często. Można zatem zauważyć, że ponad połowa studentów (58,8%) w znacznym zakresie świadomie planuje własną przyszłość zawodową. Uwzględniając dodatkowo niewielką grupę, która planuje zawsze (7,1%), można zauważyć, że osoby, które czynią to rzadko (31,5%) lub w ogóle (9,5%), należą do mniejszości.

W grupie studentów, którzy studiują na drugim i trzecim roku studiów licencjackich ( $N = 203$ ), struktura wyników jest podobna, a różnica dotyczy wielkości wskaźników procentowych. Tak więc, podobnie jak na roku pierwszym, najwięcej osób zadeklarowało, że stara się planować własną przyszłość zawodową (46,3%) lub czyni to często (20,7%), ale wskaźniki procentowe są tu wyższe. Jeśli uwzględnimy osoby, które mają zawsze wszystko zaplanowane, to grupa świadomie realizująca własne cele zawodowe stanowi tu aż 72,9% i jest większa niż na roku pierwszym o 14,1%. Tym samym grupa osób, która rzadko planuje swoją przyszłość lub nie czyni tego w ogóle wynosi 27,1% i jest mniejsza o 13,9% od studentów, którzy dopiero rozpoczynają studia.

Podobna tendencja utrzymuje się w grupie studentów na studiach magisterskich ( $N = 138$ ). Zdecydowana większość, czyli 79%, to osoby, które świadomie zastanawiają się nad własną przyszłością zawodową, w tym prawie połowa (48,6%) stara się planować, a co czwarty (26,1%) planuje często. Zawsze czyni to tylko 4,3%. Pozostali (czyli ponad co piąty respondent) czynią to z różnym skutkiem, najczęściej planując przyszłość zawodową rzadko (14,5%) lub w ogóle (6,5%).

Obserwując zatem podejście do planowania własnej przyszłości zawodowej przez młodzież studencką na kierunku „turystyka i rekreacja” na poszczególnych etapach edukacji akademickiej, można zauważyć, że wraz z wiekiem i wzrastającym doświadczeniem edukacyjnym planowanie przyszłości staje się coraz ważniejszym elementem życia oraz podejmowanych działań autokreacyjnych w sferze zawodowej. Podsumowując ten proces rozwojowy, widoczna jest pewna tendencja: w grupie studentów reprezentujących rok pierwszy planuje własną przyszłość zawodową 58,8% badanych osób, na roku drugim i trzecim 72,9%, a na studiach magisterskich 79% respondentów. Tym samym w perspektywie czasowej zmniejsza się liczba osób w poszczególnych grupach edukacyjnych, dla których planowanie nie ma większego znaczenia (1 LIC: 41%; 2–3 LIC: 27,1%; MGR: 21%). Świadczy to o wzrastającej dojrzałości badanej młodzieży akademickiej oraz coraz większej świadomości w kontekście potrzeby podjęmo-

wania różnorodnych zawodowych działań autokreacyjnych w celu budowania własnego obrazu zawodowego i wytyczania drogi kariery zawodowej.

W kolejnym etapie badań ustalono, jakie konkretne **plany edukacyjne i zawodowe** mają studenci „turystyki i rekreacji” i jaka jest ich hierarchia ważności. W tym celu respondentom zaproponowano do oceny 18 kategorii oraz kategorię „inne – jakie?”, gdyby okazało się, że zaproponowana lista jest niewystarczająca. Jednak, jak można zauważyć, kategoria ta nie została wykorzystana przez badanych studentów, z czego można wnioskować, że zaproponowana lista charakteryzująca cele i plany na przyszłość była wystarczająca.

Dla większej przejrzystości analiz wskaźniki procentowe prezentujące ocenę „4” (ważny) oraz „5” (bardzo ważny) oraz ocenę „1” (bardzo mało ważne) i „2” (mało ważne) charakteryzowano w sposób łączny, zakładając, że nie wpłynie to na jakość przedstawianych wyników badań.

**Tabela 17**

Procentowy rozkład ważności planów zawodowych dla ogółu badanych osób

Plany zawodowe							
Nr	Pytanie	1	2	3	4	5	Śred.
1	Ukończyć studia licencjackie.	0,0%	1,0%	0,8%	15,0%	83,2%	4,8
2	Znaleźć pracę zgodną z własnymi zainteresowaniami, pasjami.	0,6%	0,8%	3,2%	17,6%	77,9%	4,7
3	Osiągnąć stabilność zawodową.	0,2%	0,8%	4,1%	22,8%	72,0%	4,7
4	żyć w dostatku, mieć dobre zarobki i kondycję finansową.	0,0%	0,8%	6,7%	30,6%	61,9%	4,5
5	Dążyć do samorozwoju zawodowego/osobistego.	0,0%	0,8%	8,3%	30,8%	60,1%	4,5
6	Ukończyć studia magisterskie (uzyskać tytuł magistra).	2,2%	5,3%	15,8%	25,3%	51,3%	4,2
7	Być mistrzem w swojej dziedzinie.	2,0%	3,2%	15,3%	33,9%	45,6%	4,2
8	Osiągnąć wysoką pozycję zawodową, wysokie stanowisko.	2,2%	4,0%	17,7%	35,7%	40,5%	4,1
9	Osiągnąć wysoki prestiż społeczny.	4,7%	11,2%	27,1%	30,2%	26,7%	3,6
10	Znaleźć jakąkolwiek pracę.	9,3%	8,6%	23,4%	27,6%	31,1%	3,6
11	Podjąć pracę w innych instytucjach, m.in. związanych z turystyką/rekreacją.	6,2%	10,6%	34,1%	31,8%	17,3%	3,4
12	Podjąć pracę w jednostce rekreacyjnej.	7,5%	11,3%	32,7%	33,1%	15,4%	3,4
13	Założyć własną firmę.	11,0%	13,8%	32,0%	23,4%	19,8%	3,3
14	Podjąć pracę w jednostce turystycznej.	9,8%	16,1%	28,9%	30,4%	14,8%	3,2
15	Wyjechać poza granice kraju czasowo w celach zarobkowych.	16,7%	14,1%	28,6%	26,9%	13,7%	3,1
16	Wyjechać za granicę na stałe.	26,9%	28,3%	27,2%	11,5%	6,0%	2,4
17	Ukończyć studia doktoranckie (uzyskać tytuł doktora).	33,1%	28,0%	28,0%	8,0%	2,9%	2,2
18	Zostać naukowcem/wykladowcą na wyższej uczelni.	56,2%	17,9%	13,9%	5,0%	7,0%	1,9
19	Inne.	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Źródło: opracowanie własne.

Analizując ogólnie ocenę planów na przyszłość wszystkich badanych studentów na poziomie plany „ważne” oraz „bardzo ważne”, okazało się, że dla prawie wszystkich badanych osób najważniejsze było lub jest ukończenie studiów licencjackich (98,20%), znalezienie pracy zgodnej z własnymi zainteresowaniami, pasjami (95,50%), osiągnięcie stabilności zawodowej (94,80%), życie w dostatku, posiadanie dobrych zarobków i kondycji finansowej (92,50%), a także dążenie do samorozwoju zawodowego i osobistego (90,90%).

Dla nieznacznie mniejszej grupy respondentów istotnymi planami na przyszłość jest ukończenie studiów magisterskich (uzyskanie tytułu magistra) (76,60%), dążenie do tego, aby zostać mistrzem w swojej dziedzinie (79,50%), a także osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej, wysokiego stanowiska (76,20%).

Mniej więcej połowa badanych studentów dąży do tego, aby osiągnąć wysoki prestiż społeczny (56,90%), znaleźć jakąkolwiek pracę (58,70%), podjąć pracę w instytucjach związanych z turystyką oraz rekreacją (49,10%), podjąć pracę w jednostce rekreacyjnej (48,50%) lub turystycznej (45,20%), założyć własną firmę (43,20%) lub wyjechać czasowo poza granice kraju w celach zarobkowych (40,60%).

Mniej więcej co szóstego respondenta interesuje wyjazd za granicę na stałe (17,50%), zostanie naukowcem/wykładowcą na wyższej uczelni (12,00%) albo ukończenie studiów doktoranckich (uzyskanie tytułu doktora) (10,90%). Zatem, jak można zauważyć, rozwojem naukowym zainteresowanych jest niewielu studentów. Badaną grupę bardziej interesuje podjęcie pracy zgodnej z własnymi zainteresowaniami, stabilność zawodowa i dobre zarobki gwarantujące życie w dostatku. Najlepiej jednak bez zbyt dużego wysiłku, co jest charakterystyczne dla pokolenia Z, które reprezentują badani studenci.

### 5.5.1. Plany zawodowe studentów a doświadczenie edukacyjne

Interesującym zagadaniem było ustalenie, czy istnieją różnice międzygrupowe w ocenie zaproponowanych kategorii charakteryzujących plany zawodowe w zależności od doświadczenia edukacyjnego.

Analizując najważniejsze cele zawodowe dla ustalonych powyżej trzech grup, czyli 1 LIC, 2–3 LIC oraz MGR, okazuje się (co może nieco zaskoczyć), że ich struktura i hierarchia praktycznie się nie różni. Niewielkie różnice widoczne są jedynie na poziomie dziesiątym i setnym, co praktycznie nie ma większego znaczenia podczas analizy otrzymanych wyników. Okazuje się, że bez względu na to, czy studenci dopiero rozpoczynają studia, czy kończą edukację, **najważniejszymi planami zawodowymi** dla wszystkich badanych jest:

1. ukończenie studiów licencjackich (4,74) (4,86) (4,76),
2. znalezienie pracy zgodnej z własnymi zainteresowaniami, pasjami (4,72) (4,72) (4,70),

**Tabela 18**

Plany zawodowe respondentów a etap ich edukacji na poziomie wyższym

LP.	Plany zawodowe	Ogółem	Ogółem	1 LIC	2–3 LIC	MGR
		<i>N</i>	<i>śred.</i>	168	204	139
1	Ukończyć studia licencjackie.	394	<b>4,80</b>	4,74	4,86	4,76
2	Znaleźć pracę zgodną z własnymi zainteresowaniami, pasjami.	506	<b>4,71</b>	4,72	4,72	4,70
3	Osiągnąć stabilność zawodową.	508	<b>4,66</b>	4,59	4,66	4,74
4	Dążyć do samorozwoju zawodowego/osobistego.	496	<b>4,50</b>	4,56	4,45	4,51
5	Żyć w dostatku, posiadać dobre zarobki, dobrą kondycję finansową.	506	<b>4,54</b>	4,52	4,56	4,51
6	Być mistrzem w swojej dziedzinie.	504	<b>4,18</b>	4,23	4,10	4,27
7	Osiągnąć wysoką pozycję zawodową, wysokie stanowisko.	504	<b>4,08</b>	4,12	4,03	4,10
8	Ukończyć studia magisterskie (uzyskać tytuł magistra).	505	<b>4,18</b>	3,85	4,09	4,73
9	Znaleźć jakąkolwiek pracę.	431	<b>3,63</b>	3,80	3,59	3,46
10	Osiągnąć wysoki prestiż społeczny.	490	<b>3,63</b>	3,57	3,58	3,75
11	Podjąć pracę w jednostce rekreacyjnej.	468	<b>3,38</b>	3,56	3,26	3,31
12	Podjąć pracę w innych instytucjach związanych m.in. z turystyką/rekreacją.	481	<b>3,52</b>	3,55	3,38	3,77
13	Podjąć pracę w jednostce turystycznej.	447	<b>3,24</b>	3,54	3,08	3,09
14	Wyjechać poza granice kraju czasowo w celach zarobkowych.	454	<b>3,07</b>	3,17	3,02	2,95
15	Założyć własną firmę.	435	<b>3,27</b>	3,16	3,32	3,30
16	Wyjechać za granicę na stałe.	364	<b>2,41</b>	2,68	2,25	2,22
17	Ukończyć studia doktoranckie (uzyskać tytuł doktora).	275	<b>2,20</b>	2,38	2,18	1,84
18	Zostać naukowcem/wykładowcą na wyższej uczelni.	201	<b>1,89</b>	2,21	1,80	1,60
19	Inne. Jakież?	37	<b>4,16</b>	4,36	3,38	4,33

Źródło: opracowanie własne.

3. osiągnięcie stabilności zawodowej (4,59) (4,66) (4,74),
4. dążenie do samorozwoju zawodowego/osobistego (4,56) (4,45) (4,51),
5. życie w dostatku, posiadanie dobrych zarobków, dobrej kondycji finansowej (4,52) (4,56) (4,51),
6. ukończenie studiów magisterskich (uzyskanie tytułu magistra) (3,85) (4,09) (4,73).

Jedyną wyraźną różnicą pomiędzy studentami studiów licencjackich oraz studentami studiów magisterskich jest fakt, że dla tych ostatnich bardzo ważne jest ukończenie studiów magisterskich oraz uzyskanie tytułu magistra, co dla studentów niższych roczników ma wartość nieco mniejszą. Wydaje się to zrozumiałe, ponieważ studiując na studiach licencjackich dla tej grupy respondentów najważniejsze jest ukończenie tego właśnie etapu edukacji.

Podobnie zaskakujące wyniki dotyczą **planów, które nie są ważne** dla studentów. Jak się okazuje, podobnie jak wyżej, ich struktura i hierarchia dla analizowanych grup jest podobna. Tak więc dla badanych studentów, bez względu na doświadczenie edukacyjne, niewielkie znaczenie w planach na przyszłość mają następujące kategorie:

1. wyjazd poza granice kraju czasowo w celach zarobkowych (3,17) (3,02) (2,95),
2. wyjazd za granicę na stałe (2,68) (2,25) (2,22),
3. ukończenie studiów doktoranckich (uzyskanie tytułu doktora) (2,38) (2,18) (1,84),
4. zostanie naukowcem/wykładowcą na wyższej uczelni (2,21) (1,8) (1,6).

Różnica, jaką można zauważyć w wymienionych powyżej czterech kategoriach, wynika z faktu, że nieco większa grupa studentów studiów licencjackich niż magisterskich chciałaby wyjechać czasowo poza granice kraju w celach zarobkowych. Ciekawym wynikiem jest także fakt, że dla studentów pierwszego roku studiów licencjackich ukończenie studiów doktoranckich i zostanie naukowcem czy wykładowcą na wyższej uczelni jest nieznacznie bardziej istotne niż dla studentów wyższych roczników, którzy najprawdopodobniej podchodzą do rozwoju zawodowego i przyszłej pracy bardziej pragmatycznie.

W celu ustalenia zależności pomiędzy planami zawodowymi z wybranymi zmiennymi społeczno-demograficznymi wyniki badań zostały poddane analizie statystycznej, która obejmowała przeprowadzenie podstawowych charakterystyk liczbowych i procentowych oraz analizę zależności i związków w obrębie badanych zmiennych.

Analizę statystyczną przeprowadzono z wykorzystaniem programu statystycznego Statistica 10 firmy StatSoft Polska. Do zbadania różnic międzygrupowych użyto testu *t*-Studenta dla zmiennych niezależnych, natomiast do analizy korelacji posłużono się testem *rho*-Spearmana. W interpretacji współczynnika korelacji przyjęto za Guilfordem (1973), że gdy:  $|rs| = 0$  – zmienne nie są skorelowane;  $0 < |rs| < 0,1$  – zaobserwowana korelacja jest nikła;  $0,1 \leq |rs| < 0,3$  – zaobserwowana korelacja jest słaba;  $0,3 \leq |rs| < 0,5$  – zaobserwowana korelacja jest przeciętna;  $0,5 \leq |rs| < 0,7$  – zaobserwowana korelacja jest wysoka;  $0,7 \leq |rs| < 0,9$  – zaobserwowana korelacja jest bardzo wysoka;  $0,9 \leq |rs| < 1$  – zaobserwowana korelacja jest prawie pełna;  $|rs| = 1$  – zaobserwowana korelacja jest pełna.

Za istotne przyjęto prawdopodobieństwo testowe na poziomie  $p < 0,05$ , a za wysoce istotne – na poziomie  $p < 0,01$  i  $p < 0,001$ .

Przeprowadzone analizy statystyczne pozwoliły zatem ustalić, w jakim zakresie **plany zawodowe** studentów kierunku „turystyka i rekreacja” różnicuje:

pleć, typ ukończonej szkoły średniej, oceny uzyskiwane podczas edukacji, wykształcenie rodziców, rok studiów, staż pracy i praktyk zawodowych, a także podejście do planowania własnej przyszłości.

### 5.5.2. Plany zawodowe studentów a płeć

Kierunek „turystyka i rekreacja” jest mocno sfeminizowany, ponieważ aż dwie trzecie studentów to kobiety. Interesującym problemem było zatem ustalenie, czy istnieją statystycznie istotne różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami pod względem planów zawodowych. W tym celu zastosowano test t-Studenta. Wyniki przeprowadzonej analizy wskazały pięć istotnych statystycznie różnic ( $p < 0,05$ ) oraz trzy tendencje ( $0,10 > p > 0,05$ ). Tak więc, w porównaniu do mężczyzn, badane kobiety wyżej oceniały następujące plany zawodowe:

- ukończenie studiów magisterskich ( $M_{\text{kobiety}} = 4,18 \pm 1,15$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,84 \pm 0,87$ ;  $t = 2,918$ ;  $p = 0,004$ ),
- podjęcie pracy w jednostce turystycznej ( $M_{\text{kobiety}} = 2,90 \pm 1,59$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 2,55 \pm 1,45$ ;  $t = 2,298$ ;  $p = 0,022$ ), podjęcie pracy w jednostce rekreacyjnej ( $M_{\text{kobiety}} = 3,14 \pm 1,45$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 2,82 \pm 1,40$ ;  $t = 2,260$ ;  $p = 0,024$ ),
- osiągnięcie stabilności zawodowej ( $M_{\text{kobiety}} = 4,65 \pm 0,73$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 4,38 \pm 1,12$ ;  $t = 2,619$ ;  $p = 0,010$ ).

Natomiast w grupie mężczyzn istotnie statystycznie wyżej oceniany plan związany był z założeniem własnej firmy ( $M_{\text{kobiety}} = 2,62 \pm 1,65$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,11 \pm 1,59$ ;  $t = -3,011$ ;  $p = 0,003$ ).

W przypadku pozostałych planów zawodowych nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy kobietami oraz mężczyznami ( $p > 0,05$ ). Zanotowano natomiast **tendencję** wskazującą na to, że dla kobiet ważniejsze są plany zawodowe związane z: czasowym wyjechaniem poza granice kraju w celach zarobkowych ( $M_{\text{kobiety}} = 2,77 \pm 1,55$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 2,50 \pm 1,57$ ;  $t = 1,753$ ;  $p = 0,080$ ), dążeniem do samorozwoju zawodowego/osobistego ( $M_{\text{kobiety}} = 4,38 \pm 1,12$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 4,16 \pm 1,09$ ;  $t = 1,959$ ;  $p = 0,051$ ), byciem mistrzem w swojej dziedzinie ( $M_{\text{kobiety}} = 4,14 \pm 1,05$ ;  $M_{\text{mężczyźni}} = 3,91 \pm 1,33$ ;  $t = 1,771$ ;  $p = 0,078$ ).

Powyższe istotne zależności wskazują, że kobiety mają wyższe aspiracje edukacyjne od mężczyzn, dlatego bardziej zależy im na ukończeniu studiów magisterskich, które zwiększają ich szanse na rynku pracy. Wyższe wykształcenie determinuje również wyższą aktywność zawodową kobiet (Szyszka 2016). Ponadto pozycja kobiet na rynku pracy pozostaje relatywnie gorsza od sytuacji mężczyzn (Grzegorek 2013). W tym kontekście osiągnięcie stabilności zawodowej stanowi dla kobiet dużą wartość i dlatego częściej niż mężczyźni zwracają uwagę na ciągle dokończanie, a także dążenie do samorozwoju osobistego i zawodowego. Częściej niż mężczyźni chciałyby też pracować zgodnie z kierunkiem podjętych studiów i realizować własne pasje.

### 5.5.3. Plany zawodowe studentów a typ szkoły

Studentami kierunku „turystyka i rekreacja” w zdecydowanej większości są absolwenci liceum ogólnokształcącego, a tylko jedna trzecia to absolwenci technikum. Biorąc pod uwagę fakt, że osoby, które ukończyły technikum, mają znacznie większe doświadczenie edukacyjno-zawodowe niż studenci, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące, spróbowano ustalić, jaka jest zależność pomiędzy planami zawodowymi respondentów a typem ukończonej szkoły.

Zatem, analizując różnice w planach zawodowych pomiędzy studentami, którzy ukończyli liceum oraz technikum, wskazano dwie istotne statystycznie różnice. Studenci, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące, w porównaniu do absolwentów technikum, za ważniejsze uznali ukończenie studiów doktoranckich (uzyskanie tytułu doktora) ( $M_{\text{liceum}} = 1,25 \pm 1,37$ ;  $M_{\text{technikum}} = 0,92 \pm 1,25$ ;  $t = 2,410$ ;  $p = 0,016$ ) oraz założenie własnej firmy ( $M_{\text{liceum}} = 2,86 \pm 1,62$ ;  $M_{\text{technikum}} = 2,48 \pm 1,71$ ;  $t = 2,259$ ;  $p = 0,024$ ).

Natomiast w przypadku pozostałych planów zawodowych nie wskazano istotnych statystycznie różnic pomiędzy analizowanymi grupami ( $p > 0,05$ ). Stwierdzono natomiast dwie **tendencje** różnic: wyjazd za granicę na stałe ( $M_{\text{liceum}} = 1,76 \pm 1,48$ ;  $M_{\text{technikum}} = 1,48 \pm 1,47$ ;  $t = 1,896$ ;  $p = 0,059$ ) oraz dążenie do samorozwoju zawodowego/osobistego ( $M_{\text{liceum}} = 4,37 \pm 1,07$ ;  $M_{\text{technikum}} = 4,17 \pm 1,22$ ;  $t = 1,837$ ;  $p = 0,067$ ). W obu przypadkach, podobnie jak wcześniej, studenci, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące, wyżej oceniali powyższe plany zawodowe.

Z powyższych analiz statystycznych wynika, że absolwentów liceów ogólnokształcących z jednej strony interesuje praca na stanowisku naukowym oraz dążenie do samorozwoju, ale z drugiej – prowadzenie własnej firmy, czego nie wykazano w przypadku absolwentów technikum.

### 5.5.4. Plany zawodowe studentów a oceny w szkole

Wysokie lub niskie oceny w szkole to istotny czynnik determinujący plany edukacyjno-zawodowe. Wyniki testu korelacji *rho*-Spearmana wskazały wiele zależności pomiędzy ocenami uzyskanymi w trakcie edukacji a planami zawodowymi studentów. Wszystkie zaobserwowane związki, które okazały się istotne statystycznie, są nikłe ( $0,0 < |r_s| < 0,1$ ) lub słabe ( $0,1 \leq |r_s| < 0,3$ ).

Zanotowano dodatnie korelacje pomiędzy ocenami w szkole a następującymi planami zawodowymi:

- ukończenie studiów magisterskich ( $r_s = 0,238$ ;  $p < 0,001$ ),
- podjęcie pracy w jednostce turystycznej ( $r_s = 0,119$ ;  $p = 0,007$ ), podjęcie pracy w jednostce rekreacyjnej ( $r_s = 0,101$ ;  $p = 0,021$ ), podjęcie pracy w innych instytucjach związanych m.in. z turystyką i rekreacją ( $r_s = 0,185$ ;  $p > 0,001$ ),

- osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej, wysokiego stanowiska ( $r_s = 0,095$ ;  $p = 0,030$ ), dążenie do samorozwoju zawodowego/osobistego ( $r_s = 0,099$ ;  $p = 0,024$ ).

W przypadku pozostałych planów zawodowych nie wskazano istotnych statystycznie korelacji z uzyskanymi ocenami w szkole/na uczelni ( $p > 0,05$ ).

Z powyższych analiz wynika, że im wyższe oceny w szkole uzyskał respondent, tym wyższe są jego aspiracje edukacyjno-zawodowe i dotyczą one ukończenia studiów magisterskich, podjęcia pracy w turystyce lub rekreacji, a także osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej i ekonomicznej.

### 5.5.5. Plany zawodowe studentów a wykształcenie rodziców

Wykształcenie rodziców, jak założono w badaniach, powinno mieć istotny związek z planami edukacyjno-zawodowymi studentów kierunku „turystyka i rekreacja”. Jednakże, analizując zależności pomiędzy wykształceniem rodziców a planami zawodowymi studentów, wskazano jedynie jedną zależność – ujemną, nikłą korelację pomiędzy wykształceniem ojca a planem związanym ze znalezieniem jakiegokolwiek pracy zawodowej ( $r_s = -0,089$ ;  $p = 0,045$ ).

Powyższy wynik wydaje się potwierdzać fakt, że badana młodzież akademicka znajduje się już na takim etapie rozwojowym, który determinuje niezależność, wysoki poziom autonomii, samodzielności i odpowiedzialności za podejmowane decyzje dotyczące rozwoju własnej kariery zawodowej i dlatego wpływ rodziców na tym etapie jest już niewielki.

### 5.5.6. Plany zawodowe studentów a rok studiów

Uznano, że coraz większe doświadczenie edukacyjno-zawodowe powinno powodować dość znaczne zróżnicowanie planów zawodowych badanych studentów. W przypadku wyników testu korelacji *rho*-Spearmana, badającego zależności pomiędzy rokiem studiów a planami zawodowymi, zanotowano dziewięć istotnych statystycznie zależności, z czego osiem było ujemnych:

- ukończyć studia licencjackie ( $r_s = -0,590$ ;  $p < 0,001$ ),
- ukończyć studia doktoranckie ( $r_s = -0,271$ ;  $p < 0,001$ ),
- wyjechać za granicę na stałe ( $r_s = -0,186$ ;  $p < 0,001$ ),
- wyjechać poza granice kraju czasowo w celach zarobkowych ( $r_s = -0,106$ ;  $p = 0,017$ ),
- znaleźć jakąkolwiek pracę ( $r_s = -0,159$ ;  $p < 0,001$ ),
- podjąć pracę w jednostce turystycznej ( $r_s = -0,223$ ;  $p < 0,001$ ),
- podjąć pracę w jednostce administracyjnej ( $r_s = -0,124$ ;  $p = 0,005$ ),



- podjąć pracę w innych instytucjach związanych m.in. z turystyką/rekreacją ( $r_s = -0,095$ ;  $p = 0,031$ ).

Jedyna dodatnia korelacja dotyczy zależności pomiędzy rokiem studiów a planem związanym z ukończeniem studiów magisterskich ( $r_s = 0,364$ ;  $p < 0,001$ ).

Powyższe zależności wskazują, że im większe doświadczenie edukacyjno-zawodowe prezentują badani studenci, tym ich podejście do własnej kariery zawodowej staje się bardziej pragmatyczne, a główną wartością jest ukończenie studiów magisterskich. Natomiast w coraz mniejszym stopniu młodzi dorośli planują wyjazd za granicę czasowo lub na stałe w celach zarobkowych, podjęcie pracy w turystyce i rekreacji oraz ukończenie studiów doktoranckich.

### 5.5.7. Plany zawodowe studentów a staż praktyk

Interesującym zagadaniem dla autorki niniejszych badań było ustalenie, czy staż pracy i praktyk ma związek z planami edukacyjno-zawodowymi studentów „turystyki i rekreacji” oraz czy te plany różnicuje. Jak wynika z badań, większość respondentów to osoby pracujące: 188 osób pracowało w branży zgodnej z kierunkiem studiów, 402 osoby pracowały również w innych branżach, a 393 osoby odbyły branżowe praktyki zawodowe. W powyższych podgrupach przeprowadzono oddzielne analizy korelacji, badające zależności pomiędzy planami zawodowymi studentów „turystyki i rekreacji” a 1) stażem praktyk, 2) stażem pracy, 3) stażem pracy w turystyce i rekreacji.

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazały, że **staż praktyk** jest **ujemnie, słabo skorelowany** z następującymi planami zawodowymi:

- ukończenie studiów licencjackich ( $r_s = -0,137$ ;  $p = 0,007$ ),
- ukończenie studiów doktoranckich ( $r_s = -0,160$ ;  $p = 0,001$ ),
- zostanie naukowcem/wykładowcą na wyższej uczelni ( $r_s = -0,134$ ;  $p = 0,008$ ),
- dążenie do rozwoju zawodowego/osobistego ( $r_s = -0,125$ ;  $p = 0,013$ ).

W przypadku zależności pomiędzy **stażem pracy** a planami zawodowymi zanotowano osiem **słabych korelacji**, z czego pięć jest o znaku ujemnym, a **dwie o dodatnim**:

- ukończenie studiów licencjackich ( $r_s = -0,154$ ;  $p = 0,002$ ),
- ukończenie studiów doktorskich ( $r_s = -0,170$ ;  $p = 0,001$ ),
- znalezienie jakiegokolwiek pracy ( $r_s = -0,284$ ;  $p < 0,001$ ),
- podjęcie pracy w jednostce turystycznej ( $r_s = -0,108$ ;  $p = 0,031$ ),
- podjęcie pracy w jednostce rekreacyjnej ( $r_s = -0,123$ ;  $p = 0,014$ ),
- podjęcie pracy w innych instytucjach związanych m.in. z turystyką/rekreacją ( $r_s = -0,101$ ;  $p = 0,043$ ),
- założenie własnej firmy ( $r_s = 0,143$ ;  $p = 0,004$ ),
- ukończenie studiów magisterskich ( $r_s = 0,128$ ;  $p = 0,010$ ).

Analizując wyniki testu *rho*-Spearmana, odnoszących się do **zależności pomiędzy stażem pracy w branży turystycznej a planami zawodowymi** badanych studentów, zanotowano istotną statystycznie zależność jedynie w przypadku zależności pomiędzy stażem a chęcią znalezienia jakiegokolwiek pracy ( $r_s = -0,217$ ;  $p = 0,003$ ).

Można zatem zauważyć, że staż pracy zawodowej w turystyce, czy w innej branży, a także odbyte praktyki zawodowe tylko w niewielkim stopniu różnicują plany zawodowe studentów. Im dłuższy jest staż pracy badanych osób, tym coraz bardziej istotne staje się ukończenie studiów magisterskich, a w perspektywie założenie własnej firmy. Wraz z wzrastającym doświadczeniem edukacyjno-zawodowym coraz mniejsze znaczenie ma ukończenie studiów doktoranckich oraz podjęcie pracy w turystyce i rekreacji.

### 5.5.8. Plany zawodowe studentów a ponowny wybór tego samego kierunku

Planowanie własnego rozwoju zawodowego w znacznej mierze jest związane z posiadanymi zainteresowaniami oraz wyborem kierunku studiów. W autorskiej ankiecie zapytano więc badanych studentów, czy gdyby mogli jeszcze raz dokonać wyboru kierunku studiów, to: wybraliby ten sam kierunek studiów, wybraliby inny kierunek studiów lub trudno powiedzieć. Uzyskane wyniki poddano analizie korelacji z wynikami odnoszącymi się do planów zawodowych ankietowanych. Wyniki przeprowadzonej analizy z wykorzystaniem testu *rho*-Spearmana wskazały cztery istotne statystycznie zależności – **wszystkie o znaku ujemnym**, co świadczy, że im bardziej badani studenci chcieliby zmienić kierunek studiów, tym mniej ważne dla nich były następujące plany zawodowe:

- ukończenie studiów licencjackich ( $r_s = -0,128$ ;  $p = 0,008$ ),
- podjęcie pracy w jednostce turystycznej ( $r_s = -0,325$ ;  $p < 0,001$ ), podjęcie pracy w jednostce rekreacyjnej ( $r_s = -0,207$ ;  $p < 0,001$ ), podjęcie pracy w innych instytucjach związanych m.in. z turystyką/rekreacją ( $r_s = -0,221$ ;  $p < 0,001$ ).

Otrzymany wynik, jak się wydaje, prezentuje prawidłową tendencję, trudno bowiem planować ukończenie studiów licencjackich czy podjęcie pracy w branży turystycznej lub w rekreacji, jeśli wybrany kierunek studiów nie interesuje studenta i chętnie zmieniłby go na inny, gdyby tylko zaistniała taka możliwość. Takie decyzje z różnych przyczyn nie są jednak łatwe. Znaczna grupa studentów studiuje drugi kierunek studiów. Być może z nim właśnie wiąże swoją przyszłość zawodową.

### 5.5.9. Plany zawodowe studentów a podejście do planowania swojej przyszłości

W przeprowadzonych badaniach interesującym problemem było również ustalenie, czy podejście do planowania edukacyjno-zawodowej przyszłości badanych studentów „turystyki i rekreacji” (tab. 16) ma związek z konkretnymi planami

na przyszłość. Uzyskane wyniki poddano analizie korelacji (z wykorzystaniem testu *rho*-Spearmana) z ich planami zawodowymi. Wskazano osiem istotnych statystycznie zależności. Zanotowano więc, że im bardziej badani deklarowali, że planują własną przyszłość, tym bardziej istotne znaczenie w planach zawodowych mają następujące kategorie:

- ukończenie studiów magisterskich ( $r_s = 0,189$ ;  $p < 0,001$ ),
- założenie własnej firmy ( $r_s = 0,205$ ;  $p < 0,001$ ),
- osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej/wysokie stanowisko ( $r_s = 0,095$ ;  $p = 0,031$ ),
- osiągnięcie wysokiego prestiżu społecznego ( $r_s = 0,107$ ;  $p = 0,015$ ),
- dążenie do rozwoju osobistego/zawodowego ( $r_s = 0,188$ ;  $p < 0,001$ ),
- bycie mistrzem w swojej dziedzinie ( $r_s = 0,184$ ;  $p < 0,001$ ).

Zanotowano także dwie ujemne zależności pomiędzy planowaniem swojej przyszłości a planami związanymi z czasowym wyjazdem za granicę w celach zarobkowych ( $r_s = -0,102$ ;  $p = 0,020$ ) oraz znalezieniem jakiegokolwiek pracy ( $r_s = -0,159$ ;  $p < 0,003$ ).

Można zatem zauważyć, że poziom dojrzałości zawodowej jednostki, wyrażający się świadomym planowaniem własnej przyszłości, ma istotny związek z wysokimi aspiracjami edukacyjno-zawodowymi, gdzie dużą wartość ma ukończenie studiów magisterskich, osiągnięcie wysokiego prestiżu społecznego, a także ciągle doskonalenie siebie, aby zostać mistrzem w swojej dziedzinie.

## 5.6. Doskonalenie siebie w zakresie edukacji formalnej

Nawiązując do teorii potrzeb Masłowa (2004), samodoskonalenie należy zaliczyć do potrzeb wyższego rzędu, czyli do potrzeb samorealizacji, co według autora określane jest jako główna właściwość organizmu motywująca człowieka do działania (Oleś 2005), wynikająca z uczucia pragnienia, potrzeby, chęci lub braku. Uważał, że motywacja na poziomie wyższym, dotycząca zaspokojenia potrzeb samorealizacji, wynika z faktu, iż człowiek przejawia coraz to nowe potrzeby i z tego powodu stawia przed sobą coraz bardziej złożone i trudne cele, które chciałby osiągnąć. W przypadku osób, dla których potrzeba samorealizacji ma bardzo duże znaczenie, samodoskonalenie jest procesem całościowym. Tokar (2013) oraz Becker-Pestka i in. (2017) podkreślają, że osoba dążąca do samorealizacji potrafi wykorzystać posiadane zdolności i umiejętności, a realizowane zadania są adekwatne do własnych możliwości. Z kolei Zbonikowski (2011b) i Tokar (2016) zwracają uwagę, że samorealizacja to własna gotowość do rozwoju, przejawianie skłonności i zdolności, które prowadzą do rozwoju różnych aspektów osobowości przy zastosowaniu odpowiednich wysiłków

w celu ciągłego rozszerzenia osobistego potencjału. Według Bandury (1977, 1997) najistotniejszym mechanizmem w samorozwoju jest **wiara w osobistą skuteczność**. Własna skuteczność oznacza wiarę w osobiste umiejętności organizowania i wdrażania działań niezbędnych do uzyskania odpowiednich rezultatów (Juczyński 2000). Jeśli ludzie nie są pewni swoich możliwości uzyskania pożądanego rezultatu, nie mają wystarczającej determinacji do podjęcia działania. Wiara w swoje możliwości sprzyja, a nawet jest niezbędna do osiągnięcia sukcesu, jednak **poczucie skuteczności musi się wiązać z realnymi możliwościami danej osoby (Łukasik 2013)**.

Samodoskonalenie to proces, jak podkreśla Szymański (2002a), w wyniku którego jednostka kształtuje swoją osobowość i charakter, odkrywa własne predyspozycje i uzdolnienia, świadomie podejmuje pracę nad sobą, która z jednej strony nie jest łatwa i wymaga od jednostki wysiłku, samodyscypliny, zaangażowania i konsekwencji w działaniu, z drugiej zaś, osiągając wyznaczony cel, przynosi satysfakcję i zadowolenie. Wymaga ona jednak od człowieka, jak zauważa Pilarska (2007), wysokiej samoświadomości w odniesieniu do wyznaczania celów i wysokiej automotywacji w ich realizacji, o czym z kolei mówi Becker-Pestka i in. (2017) (Penc 2000; Boyce i in. 2010). Uczący się uznaje ten proces za istotny i samodzielnie wyznacza swoje cele w zakresie rozwoju osobistego i zawodowego, tak aby skutecznie działać na rynku pracy.

Warto podkreślić, że każdy człowiek posiada alternatywę, którą jest samorozwój, działalność autokreacyjna lub bierne podejście do życia. Jednakże tylko podejście aktywne, rozwojowe, pozwala młodemu człowiekowi wziąć pełną odpowiedzialność za to, kim jest obecnie, jakie ma umiejętności oraz wiedzę, a także jakie kwalifikacje będzie posiadał w przyszłości. Każdy człowiek ma wybór, dzięki któremu może robić niewiele, przeznaczając czas na przyjemności, ale może też dokonywać pozytywnych zmian przez podejmowanie różnorodnych zadań, które w efekcie budują poczucie własnej wartości i skuteczności, adekwatną samoocenę, wartość jednostki w kontekście wejścia na rynek pracy i bycie kompetentnym pracownikiem, o czym pisali Reykowski (1992b), Góralewska-Słońska (2011), Łukasik (2013) oraz Becker-Pestka i in. (2017). Praktycznym wymiarem powyższych działań jest autokreacja, polegająca na zdobywaniu różnorodnych kompetencji osobistych, społecznych lub zawodowych.

W samorealizacji celów zawodowych młodzieży studenckiej dużą rolę, jak podkreślają Przybyszewski (2007) i Jeruszka (2011), odgrywa uczelnia, która powinna wyposażać absolwentów w kompetencje do uczenia się przez całe życie i łatwej adaptacji do zmian na rynku pracy przez dostarczenie adekwatnej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, zgodnie z założeniami efektów uczenia się, co na rynku pracy określa się mianem kompetencji (Chmielecka (red.) 2009).

**Realizacja programu kształcenia proponowanego na kierunku „turystyka i rekreacja”** zapewnia absolwentom uzyskanie tytułu zawodowego licencjata oraz tytuł magistra. Osoby, które zakończyły edukację na poziomie licencjatu, opuszczając mury uczelni, posiadają wiedzę ogólną z zakresu nauk przyrodniczych, społecznych i ekonomicznych. Są przygotowani do organizowania pracy i podejmowania przedsięwzięć w sferze turystyki i rekreacji, a także przygotowywania oferty turystyczno-rekreacyjnej dla różnych grup odbiorców. Posiadają również umiejętność komunikowania się co najmniej w dwóch językach obcych. Absolwenci przygotowani są do prowadzenia własnej działalności gospodarczej i do pracy w przedsiębiorstwach turystycznych i hotelach, ośrodkach wypoczynkowych, sportowych i rekreacyjnych, centrach rekreacji i odnowy biologicznej, gospodarstwach agroturystycznych, administracji rządowej i samorządowej, a także w różnego typu organizacjach i placówkach prowadzących działalność w dziedzinie rekreacji (stowarzyszenia kultury fizycznej, domy kultury). W trakcie studiów studenci wybierają jedną ze specjalności zawodowych: obsługę ruchu turystycznego, hotelarstwo, rekreację ruchową, odnowę psychosomatyczną, edukacja przygodą, e-turystykę. Ponadto realizują także specjalność instruktorską, wymaganą w celu uzyskania uprawnień instruktora rekreacji, oraz szkolenie wymagane do ubiegania się o uprawnienia pilota wycieczek.

Z kolei po ukończeniu studiów drugiego stopnia absolwenci uzyskują tytuł magistra. Są przygotowani do samodzielnego zarządzania i kierowania jednostkami gospodarczymi i zespołami ludzkimi w turystyce i rekreacji. Posiadają wiedzę i umiejętności umożliwiające podejmowanie samodzielnej działalności menadżerskiej w obszarze turystyki i rekreacji, podejmowanie decyzji, a także kreatywne rozwiązywanie problemów. Absolwenci są przygotowani do podejmowania wyzwań badawczych i kontynuacji edukacji na studiach trzeciego stopnia (doktoranckich) (<https://wtir.awf.krakow.pl/studia/plany-studiow>).

Zakładając, że etap kształcenia akademickiego jest jednym z elementów działalności autokreacyjnej młodzieży studenckiej, można zadać pytanie, czy uzyskanie powyższych kwalifikacji i kompetencji jest dla badanej młodzieży wystarczająca, czy może realizują oni jeszcze jakieś inne przedsięwzięcia mające na celu budowanie własnej kariery zawodowej?

W związku z powyższym w trakcie przeprowadzonych badań podjęto próbę ustalenia, jakie inne dodatkowe działania w obszarze edukacji formalnej podejmuje młodzież kształcąca się na kierunku „turystyka i rekreacja” w zakresie samorozwoju, samodoskonalenia, które sprzyjają planowaniu własnego rozwoju zawodowego i ułatwiają wejście na rynek pracy, budując obraz człowieka kompetentnego. W tym celu respondentów zapytano:

1. Czy studiują oni tylko na kierunku „turystyka i rekreacja”, czy może podjęli dodatkowo drugi (lub nawet trzeci) kierunek studiów, a jeśli tak, to jaki?

2. Czy byli uczestnikami międzynarodowych wymian związanych z nauką lub pracą, a jeśli tak, to jakie korzyści odnieśli uczestnicząc w takich programach?
3. Jaki prezentują poziom znajomości języków obcych?
4. Jaką rolę pełnią obowiązkowe praktyki, wynikające z programu kształcenia na danym kierunku, w kształtowaniu umiejętności zawodowych?  
Odpowiedzi na postawione powyżej pytania zaprezentowano poniżej.

### 5.6.1. Podjęcie drugiego kierunku studiów przez studentów „turystyki i rekreacji”

Jak wynika z badań, które przeprowadziła Alejsiak (2014, 2016a), podjęcie pracy w sektorze usług turystycznych i rekreacji wymaga od absolwentów posiadania specjalistycznej wiedzy oraz wielu umiejętności ogólnych i branżowych. Aby sprostać wymaganiom współczesnego rynku pracy, młodzież akademicka musi podejmować wiele zadań w zakresie własnego rozwoju zawodowego, żeby sprawnie na nim działać. Jedną z form działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej o charakterze rozwojowym jest podjęcie kolejnego kierunku studiów, co stanowi ważny krok w kierunku budowania własnego potencjału zawodowego. Fakt ten świadczy o dużej dojrzałości zawodowej badanej młodzieży i jest szczególnie cenny w obecnych czasach, określanych jako gospodarka oparta na wiedzy, gdzie szczególnie znaczenia nabiera wartość kapitału ludzkiego oraz posiadana wiedza i umiejętności (Stalończyk 2014). Wynika z tego, że o wartości człowieka na rynku pracy decyduje posiadana wiedza oraz elastyczne i szybkie jej uzupełnianie, o czym pisali już Drucker (1993), a obecnie Bratnicki i Strużyna (red.) (2001), Kolarz (2005), **Przybyszewski (2007)**, Drab-Kurowska (2009), Skrzypek (2011), Szcześniak (2013), Butkiewicz-Schodowska (2015), Kucznik (2019) i inni.

Wychodząc naprzeciw tej koncepcji, zapytano badanych studentów, czy oprócz kierunku „turystyka i rekreacja” podjęli oni jeszcze inne studia w celu uzupełniania i pogłębienia własnej wiedzy. Jak wynika z przeprowadzonych ba-

**Tabela 19**

Podjęcie studiów na drugim kierunku przez badanych studentów

LP.	Drugi kierunek	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	Suma: <i>n</i>	Suma: % kol	Suma: % wie
		<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	%	%	%	%	%	%	<i>n</i>	%	%
1	TAK	16	24	39	20,3	30,4	49,4	9,5	11,8	28,1	79	100	15,46
2	NIE	152	180	100	35,2	41,7	23,1	90,5	88,2	71,9	432	100	84,54
	<b>Suma</b>	<b>168</b>	<b>204</b>	<b>139</b>	<b>32,9</b>	<b>39,9</b>	<b>27,2</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>511</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

dań, 15,46% respondentów kształci się dodatkowo na drugim kierunku studiów. Pozostali, czyli 84,54%, studiuje tylko jeden kierunek, czyli „turystyka i rekreacja”. Analizując otrzymane wyniki, można zaobserwować, że podjęcie decyzji o rozpoczęciu drugiego kierunku studiów ma wyraźny związek z doświadczeniem edukacyjnym badanych studentów. Wynika z tego, że im studenci są starsi, tym grupa osób, która podjęła drugi kierunek studiów, jest większa. Tak więc na pierwszym roku licencjatu dotyczy to mniej niż co dziesiątego studenta (9,5%), na 2–3 roku licencjatu więcej niż co dziesiątego (11,8%), natomiast na studiach magisterskich co czwartej badanej osoby (28,1%).

Istotne wydaje się także przeanalizowanie, w jakim zakresie drugi kierunek studiów, który podjęli studenci, uzupełnia, pogłębia i poszerza wiedzę z zakresu turystyki i rekreacji o inne ważne zagadnienia dotyczące rynku pracy w omawianym sektorze, które w przyszłości mogłyby ułatwić podjęcie pracy i budowanie własnej kariery zawodowej.

W tym celu respondentów zapytano o podanie nazwy uczelni oraz nazwy podjętego drugiego kierunku studiów. Pytanie dotyczące powyższego zagadnienia miało charakter otwarty i dostarczyło bardzo ciekawych, ale jednocześnie różnorodnych odpowiedzi. Aby wyniki można było zaprezentować w czytelny i przejrzysty sposób, wypowiedzi należało usystematyzować według jakiegoś logicznego klucza. Po głębszej analizie tekstu odpowiedzi postanowiono pogrupować według następującego schematu:

1. Kierunki studiów mające związek z turystyką i rekreacją, uzupełniające i pogłębiające wiedzę i umiejętności na omawianym kierunku, czyli:
  - ekonomia turystyki i rekreacji, przedsiębiorczość w turystyce, transport i logistyka w turystyce, animacja w turystyce, turystyka religijna, turystyka kulturowa,
  - wychowanie fizyczne, kosmetologia, kultura fizyczna osób starszych.
2. Kierunki studiów nie mające związku z turystyką i rekreacją, ale w istotny sposób mogące poszerzyć wiedzę i umiejętności zdobyte na tym kierunku, czyli:
  - kierunki studiów znajdujące się w obszarze nauk społecznych, takie jak: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, dziennikarstwo, komunikacja społeczna, filozofia, psychologia, psychologia stosowana, socjologia, stosunki międzynarodowe, ekonomia, finanse i rachunkowość, zarządzanie, bezpieczeństwo narodowe,
  - kierunki studiów znajdujące się w obszarze nauk humanistycznych, czyli studia filologiczne, które w turystyce i rekreacji (zwłaszcza w turystyce międzynarodowej) oraz w globalnym świecie budują podstawową kompetencję, jaką jest znajomość języków obcych. Tak więc studenci jako drugi kierunek wybrali filologię: angielską, germańską z językiem angielskim

- skim, rosyjską z językiem angielskim; angielską z językiem niemieckim, germanistykę (specjalność tłumaczeniowa).
3. Kierunki studiów, które nie mają żadnego związku z turystyką i rekreacją. Są to studia w obszarze nauk ścisłych oraz nauk technicznych, czyli: architektura, budownictwo, energetyka, geodezja i kartografia, inżynieria materiałowa, leśnictwo, matematyka, metalurgia, inżynieria środowiska, ochrona środowiska, technologia chemiczna, technologia żywności i żywienie człowieka, zootechnika, wirtotechnologia, zarządzanie i inżynieria produkcji oraz informatyka (grafika internetowa, informatyka, sztuki wizualne i cyfrowa kreacja obrazu, kreatywna fotografia) (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego... 2011).

**Tabela 20**

Nazwa kierunku studiów, jaki podjęli badani studenci

LP.	Nazwa drugiego kierunku lub obszar nauk	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	Suma: n	Suma: % kol	Suma: % wie
		n	n	n	%	%	%	%	%	%	n	%	%
1	turystyczny	1	2	20	6,3	8,3	51,3	4,3	8,7	87	23	29,1	100
2	techniczny	5	9	4	31,3	37,5	10,3	27,8	50,0	22,2	18	22,8	100
3	społeczny	7	4	2	43,8	16,7	5,1	53,8	30,8	15,4	13	16,5	100
4	kultura fizyczna	1	4	8	6,3	16,7	20,5	7,7	30,8	61,5	13	16,5	100
5	filologia	2	1	4	12,5	4,2	10,3	28,6	14,3	57,1	7	8,9	100
6	informatyka	0	4	1	0,0	16,7	2,6	0,0	80,0	20,0	5	6,3	100
	<b>Suma</b>	<b>16</b>	<b>24</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>20,3</b>	<b>30,4</b>	<b>49,4</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Prawie co trzeci respondent (29,1%), który podjął drugi kierunek studiów, wybrał kierunek związany z turystyką i rekreacją, natomiast co szósty (16,5%) z wychowaniem fizycznym. Tak więc są to wybory, które pogłębiają wiedzę i umiejętności na omawianym kierunku studiów. Można się domyślać, że jest to grupa osób, która realizuje swoje zainteresowania związane z pasją zwiedzania i poznawania świata, turystyką aktywną i kwalifikowaną oraz sportem, a także studenci, którzy pytani, czy zmieniliby dotychczasowy kierunek studiów, odpowiedzieli w zdecydowany sposób, że ich wybór studiów jest zgodny z zainteresowaniami.

Inne kierunki, jakie realizują studenci „turystyki i rekreacji”, wpisują się w obszar nauk o charakterze społecznym. Są one realizowane przez 16,5% badanych osób. Należy podkreślić, że większość tych kierunków może być przydatna w pracy w sektorze usług turystycznych i rekreacji, zwłaszcza socjologia, filozofia



i psychologia, które mogą pomóc zrozumieć ludzkie zachowania, co jest istotne w większości zawodów pełnionych w turystyce na różnych szczeblach zarządzania (np. praca w obsłudze klienta, praca pilota wycieczek, kelnera, barmana, animatora, recepcjonisty, kierownika, menadżera itp.). Z kolei ekonomia, finanse i rachunkowość mogą pomóc w zarządzaniu biznesem turystycznym, ale także własnym biznesem, o czym wspominali respondenci realizujący własne plany edukacyjno-zawodowe. Studiowanie różnego rodzaju filologii (8,9%) natomiast buduje podstawową kompetencję, jaką jest znajomość języków obcych, która ma istotne znaczenie zarówno w turystyce i rekreacji (zwłaszcza w turystyce międzynarodowej), jak też w globalnym świecie, w pracy w przedsiębiorstwach na arenie międzynarodowej.

Niektórzy studenci z kolei dochodzą do wniosku, że pasje turystyczne, tak klarowne po zdaniu matury i na pierwszym roku licencjatu, powoli zanikają na skutek rosnącej samoświadomości i autoidentyfikacji własnych potrzeb, odkrywania własnych zainteresowań i uzdolnień, stąd 22,8% osób podjęło jako drugi kierunek studiów nauki ścisłe i kierunki techniczne. Również w tym obszarze niektóre kierunki mogą sprzyjać podjęciu pracy w sektorze usług turystycznych, żeby wymienić np. informatykę (6,3%), choć – jak można zauważyć – studiuje ją niewiele osób. Choć wydawałoby się, że jest to kierunek dość odległy i nie mający związku z turystyką i rekreacją, to okazuje się, że może być bardzo przydatny zwłaszcza dla osób, które chciałby realizować specjalność e-turystyka oraz prowadzić działalność w cyberprzestrzeni, która w ostatnich czasach dynamicznie się rozwija. Wiedza z informatyki przydatna jest także do tworzenia i obsługi globalnych systemów rezerwacyjnych, różnego rodzaju aplikacji do obsługi ruchu turystycznego, w hotelarstwie, gastronomii oraz rekreacji.

Innym jeszcze kierunkiem, z którego wiedza może być przydatna w sektorze usług turystycznych, jest ochrona środowiska, ponieważ już w latach 70. XX wieku Krippendorf (1987) zwracał uwagę na negatywne aspekty dynamicznie rozwijającej się turystyki masowej, porównując ją do „dwugłowego węża zjadającego swój własny ogon”. Takie budowanie świadomości zrównoważonego rozwoju usług turystycznych, nienaruszających dóbr naturalnych, to podstawowa kompetencja obecnych i przyszłych pracowników turystyki. Podkreślenia wymaga także fakt, że Komisja Europejska stworzyła listę ośmiu kluczowych kompetencji potrzebnych do samorealizacji i aktywnego udziału w życiu społeczeństwa oraz sprawnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy, gdzie oprócz kompetencji językowych wymieniła też kompetencje matematyczne, podstawowe kompetencje naukowo-techniczne oraz kompetencje informatyczne (Bratek 2013), z czego wynikałoby, iż pewna niezbyt duża grupa badanej młodzieży akademickiej przejawia wysoką dojrzałość zawodową i,

korzystając z różnorodnych form i możliwości, stara się budować zawodowy obraz siebie oraz konstruować własną tożsamość zawodową sprzyjającą budowaniu własnej kariery zawodowej.

Interesujące wydaje się również przeanalizowanie wyboru drugiego kierunku studiów, uwzględniając podział na trzy grupy edukacyjne, czyli pierwszy, drugi i trzeci rok studiów licencjackich oraz studia magisterskie. Jak się okazuje, w grupie studentów reprezentujących:

- pierwszy rok licencjatu ( $N = 16$ ) 43,8% respondentów studiuje kierunki mieszczące się w obszarze społecznym, co czwarty filologię (28,6%) oraz kierunki techniczne (27,8%),
- 2–3 rok licencjatu ( $N = 24$ ) dominują kierunki techniczne (37,5%), a znacznie mniej liczna grupa studiuje kierunki społeczne (16,7%), informatykę (16,7%) oraz kierunki związane z kulturą fizyczną (16,7%),
- studia magisterskie ( $N = 39$ ) ponad połowa badanych osób (51,3%) studiuje turystykę, co piąta kierunki związane z kulturą fizyczną (20,5%), a co dziesiąta kierunki techniczne (10,3%) oraz filologię (10,3%); można zatem zauważyć, że w większości są to studia zbieżne z omawianym kierunkiem, które pogłębiają wiedzę badanych studentów.

Dokonując z kolei analizy wskaźników procentowych, biorąc pod uwagę kategorie charakteryzujące drugi kierunek studiów, okazuje się, że turystykę (87,0%), kulturę fizyczną (61,5%) i filologię (57,1%) studiuje najwięcej osób na studiach magisterskich. Kierunki techniczne (50,0%) oraz informatyka (80%) dominują na 2–3 roku licencjatu, a z kolei kierunki społeczne (53,8%) na pierwszym roku studiów licencjackich.

Studiowanie drugiego kierunku studiów przynosi studentom „turystyki i rekreacji” wiele korzyści. Przede wszystkim jest to element samodoskonalenia, którego efektem jest otrzymanie dyplomów ukończenia dwóch różnych kierunków, najczęściej także dwóch różnych uczelni. Powoduje to znaczne poszerzenie, uzupełnienie oraz pogłębienie ich wiedzy oraz umiejętności ogólnych, społecznych i zawodowych. W związku z powyższym na rynku pracy mogą oni funkcjonować w sposób znacznie bardziej elastyczny ze względu na szeroki zakres swoich kwalifikacji i kompetencji.

Po drugie, często dopiero drugi kierunek wybierany jest w sposób świadomy, będąc lepiej dopasowany do zainteresowań, predyspozycji, uzdolnień i potrzeb ze względu na większe doświadczenie edukacyjne, często także zawodowe. Znaczna grupa osób podejmuje bowiem pierwszą pracę w czasie studiów, co dokładniej ujęto w rozdziale szóstym. Studiowanie dwóch kierunków kształtuje również niektóre cechy charakteru i osobowości młodego człowieka, takie jak: pracowitość, wytrwałość, zaangażowanie, umiejętność zarządzania własnym czasem czy zdolności organizacyjne, a także sprzyja budowaniu własnej tożsamości zawodowej.

### 5.6.2. Uczestnictwo studentów w wymianach międzynarodowych związanych z edukacją i pracą

Kolejnym obszarem działalności autokreacyjnej, mającej na celu samodoskonalenie studentów, było ich uczestnictwo w międzynarodowej wymianie związanej z programem Erasmus, a w szkole średniej także innymi programami wspieranymi przez Komisję Europejską. Zgodnie z przewodnikiem po programie powyższa działalność zaliczana jest tam do edukacji pozaformalnej i nieformalnej, jednak biorąc pod uwagę fakt, że aby student mógł wyjechać za granicę i tam się kształcić, w procedurze tym musi pośredniczyć uczelnia, w której wyjeżdżający student studiuje, i która dodatkowo musi posiadać jeszcze Kartę Erasmusa (Ersamus + 2021).

Programy związane z międzynarodową wymianą, jak wskazuje na to wiele badań (Dhiman 2012; Cvikl, Artic 2013; Milne, Cowie 2013; Dolga i in. 2015; Alejziak 2018), ułatwiają studentom zdobywanie wiedzy, doświadczenia międzynarodowego, kwalifikacji zawodowych, a także wspomagają wszechstronny rozwój osobisty i zawodowy. W związku z powyższym interesujące wydawało się zdiagnozowanie, w jakim zakresie z powyższych możliwości korzystają studenci „turystyki i rekreacji”. Na podstawie przeprowadzonych badań ustalono, że 15,3% badanych osób skorzystało z tej możliwości doskonalenia samego siebie i uczestniczyło we wspomnianej wymianie. Pozostali, czyli 84,7%, nie byli zainteresowani takim wyjazdem.

**Tabela 21**

Uczestnictwo badanych studentów w wymianach międzynarodowych (edukacja i praktyki)

LP.	Uczestnictwo w międzynarodowych wymianach	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	Suma: n	Suma: % wie	Suma: % kol
		n	n	n	%	%	%	%	%	%	n	%	%
1	Nie	132	180	119	30,6	41,8	27,6	79	88,2	86,2	431	100	84,7
2	Tak	35	24	19	44,9	30,8	24,4	21,0	11,8	13,8	78	100	15,3
	<b>Suma</b>	<b>167</b>	<b>204</b>	<b>138</b>	<b>32,8</b>	<b>40,1</b>	<b>27,1</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>509</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Diagnostując powyższy problem, pod uwagę brano takie aspekty jak: wyjazd w ogóle, czas trwania wyjazdu i charakter wyjazdu (edukacja, edukacja plus praktyka, praktyka). Analizując wyjazdy zrealizowane zarówno w szkole średniej, jak również na studiach, można zauważyć, że czas jego trwania był bardzo zróżnicowany i mieścił się w granicach od jednego do dziesięciu miesięcy. Wyjazdy o charakterze edukacyjnym w szkole średniej były zwykle krótsze niż te realizowane na

poziomie edukacji akademickiej, ponieważ te drugie trwały najczęściej jeden lub dwa semestry, czyli kilka miesięcy. Natomiast praktyki i staże miały zróżnicowaną długość, zależnie od potrzeb pracodawcy przyjmującego do pracy za granicą.

Studenci pierwszego roku licencjatu w szkole średniej realizowali najczęściej wyjazdy od jednego do trzech miesięcy, natomiast w najdłuższych wyjazdach, od pięciu do dziesięciu miesięcy, uczestniczyli studenci studiów magisterskich. Charakter wyjazdu był dość zróżnicowany. Najwięcej spośród wyjeżdżających osób uczestniczyło w wymianie o charakterze edukacyjnym (65,8%), co czwarty student (23,7%) wyjechał na praktykę, a co dziesiąty (10,5%) łączył edukację z praktyką. Analizując powyższe kategorie, na studiach licencjackich i magisterskich rozkład wskaźników procentowych jest dość zbliżony (1 LIC: 61,8%; 20,6%; 17,6%; 2–3 LIC: 69,6%; 26,1%; 4,3%; SUM: 68,4%; 26,3%, 5,3%).

Warto podkreślić, że sam fakt uczestnictwa w wymianie jeszcze o niczym nie świadczy. Zapytano więc respondentów, jakie ich zdaniem odnieśli korzyści, uczestnicząc w programach wymiany międzynarodowej. Powyższy problem zdiagnozowano, zadając respondentom pytanie o charakterze otwartym, co pozwoliło na swobodną wypowiedź w tym zakresie. Uzyskano bardzo zróżnicowane opinie, które należało uporządkować według logicznych kategorii, umożliwiając przedstawienie przekazanej przez studentów wiedzy w przejrzysty i czytelny sposób. Dokonano zatem dokładnej analizy tekstu i wyodrębniono pięć następujących kategorii korzyści:

1. doskonalenie umiejętności językowych,
2. poznanie kraju recepcyjnego,
3. poznanie ludzi,
4. kształtowanie osobowości,
5. zdobycie doświadczenia zawodowego.

Z tego wynika, że uczestnictwo w międzynarodowych wymianach stwarza dla młodzieży akademickiej możliwości odnoszenia różnorodnych korzyści, a przede wszystkim wszechstronne oddziaływanie na rozwój młodego człowieka, co dało się zauważyć w wypowiedziach respondentów i czego potwierdzeniem są wyszczególnione powyżej kategorie.

Tak więc najwięcej osób, a dotyczy to mniej więcej co trzeciego respondenta, zauważyło, że uczestnictwo w wymianie międzynarodowej pozwala doskonalić języki obce (33%) oraz umożliwia poznanie odwiedzanego kraju (27,0%). Co piąty student (20%) docenił możliwość poznania nowych ludzi, co przyczyniło się do zawierania nowych znajomości, a nawet przyjaźni, poznania dokładniej kultury czy religii nowo poznanych osób. W związku z powyższym 13% wyjeżdżających zauważyło, że pobyt za granicą miał wpływ na wszechstronne kształtowanie osobowości, zwłaszcza zaś otwartości, życzliwości, tolerancji, szacunku

dla różnorodności kulturowej oraz wypracowania umiejętności organizacyjnych. Osoby, które wyjechały na staż lub praktyki (7%), bardzo ceniły sobie możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego w środowisku międzynarodowym.

**Tabela 22**

Opinie młodzieży studenckiej na temat korzyści związanych z uczestnictwem w międzynarodowych wymianach

LP.	Korzyści	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	<i>n</i>	% kol
		<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	%	%	%	%	%	%	<i>n</i>	%
1	Doskonalenie umiejętności językowych	29	14	11	53,7%	25,9%	20,4%	34,5%	29,8%	34,4%	54	33%
2	Poznanie kraju	24	12	8	54,5%	27,3%	18,2%	28,6%	25,5%	25,0%	44	27%
3	Poznanie ludzi	15	10	7	46,9%	31,3%	21,9%	17,9%	21,3%	21,9%	32	20%
4	Kształtowanie osobowości	10	7	4	47,6%	33,3%	19,0%	11,9%	14,9%	12,5%	21	13%
5	Zdobycie doświadczenia zawodowego	6	4	2	50,0%	33,3%	16,7%	7,1%	8,5%	6,3%	12	7%
	Suma	84	47	32	51,5%	28,8%	19,6%	100%	100%	100%	163	100%

Źródło: opracowanie własne.

Dokonując analizy w podziale na trzy grupy zróżnicowane pod względem doświadczenia edukacyjnego, czyli pierwszy oraz drugi i trzeci rok studiów licencjackich oraz studia magisterskie (1 LIC, 2-3 LIC, MGR), można zauważyć, że struktura odpowiedzi jest podobna jak w grupie wyników ogółem. Tak więc zarówno na pierwszym roku licencjatu (34,5%), jak też na drugim i trzecim (29,8%) oraz na studiach magisterskich (34,4%) najwięcej osób zwróciło uwagę na możliwość doskonalenia umiejętności językowych, możliwość poznania odwiedzanego kraju (28,6%; 25,5%; 25,0%) oraz ludzi (17,9%; 21,3%; 21,9%). Więcej niż co dziesiąty zauważył, że wyjazd miał wpływ na kształtowanie osobowości (11,9%; 14,9%; 12,5%). Osoby, które realizowały praktykę lub staż, podkreślały możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego (7,1%; 8,5%; 6,3%), które zwykle zwiększa szansę zatrudnienia.

### 5.6.3. Doskonalenie znajomości języków obcych jako kluczowej kompetencji na turystycznym rynku pracy

Współczesny rynek pracy charakteryzuje się wieloma wymaganiami, które musi spełnić absolwent szkoły. Jednym z ważniejszych jest znajomość języków obcych, co znacznie ułatwia zatrudnienie w każdej branży gospodarki, w tym także w sektorze usług turystycznych i rekreacji. Tak więc podjęcie działalności auto-

kreacyjnej i doskonalenie samego siebie dotyczy również powyższego zagadnienia, które młodym ludziom stwarza wiele możliwości dotyczących zatrudnienia zarówno w przedsiębiorstwach krajowych, jak i międzynarodowych. W celu zrealizowania własnych planów zawodowych młodzież studentka uczy się języków obcych, ponieważ – jak wynika z rozlicznych raportów i analiz na temat potrzeb i oczekiwań pracodawców – jest to jedna z najważniejszych kompetencji, która jest bardzo wysoko oceniana, prawdopodobnie ze względu na długi proces jej kształtowania (Alejziak 2014; Burzyński i in. 2017–2018, 2018). Ponadto Komisja Europejska stworzyła listę ośmiu kluczowych kompetencji potrzebnych do samorealizacji i aktywnego udziału w życiu społeczeństwa, a także sprawnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy, wśród których znalazło się m.in. porozumiewanie się w języku ojczystym oraz porozumiewanie się w językach obcych (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego...* 2006; Bratek 2013).

Aby zdiagnozować liczbę języków obcych, którymi posługują się studenci „turystyki i rekreacji”, oraz ustalić ich poziom znajomości, respondentom zaproponowano do wyboru listę najczęściej używanych języków (których nauka możliwa jest także na omawianym kierunku), prosząc jednocześnie o zaznaczenie prezentowanego poziomu<sup>10</sup>, proponując poziomy w międzynarodowym oznaczeniu: A1, A2, B1, B2, C1 i C2. Aby nie budziły one wątpliwości, scharakteryzowano je dokładnie w proponowanym narzędziu badawczym, mimo iż przez respondentów były one bardzo dobrze znane. Po opracowaniu wyników tabela-

**Tabela 23**

Znajomość języków obcych w grupie badanych studentów w podziale na poziom jego znajomości

LP.	język	A1	A2	B1	B2	C1	C2	b.i.	Suma	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Śred
1.	angielski	4	21	141	267	70	8	6	517	0,8%	4,1%	27,6%	52,3%	13,7%	1,6%	3,9
2.	francuski	72	30	9	2	2	4	398	517	60,5%	25,2%	7,6%	1,7%	1,7%	3,4%	2,4
3.	grecki	6	0	0	0	0	2	509	517	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	1,5
4.	hiszpański	131	36	15	2	3	3	327	517	68,9%	18,9%	7,9%	1,1%	1,6%	1,6%	2,3
5.	niemiecki	161	103	44	27	3	2	177	517	47,4%	30,3%	12,9%	7,9%	0,9%	0,6%	2,8
6.	portugalski	10	5	1	0	0	2	499	517	55,6%	27,8%	5,6%	0,0%	0,0%	11,1%	2,2
7.	rosyjski	44	13	10	2	2	4	442	517	58,7%	17,3%	13,3%	2,7%	2,7%	5,3%	2,4
8.	włoski	67	24	8	2	0	3	413	517	64,4%	23,1%	7,7%	1,9%	0,0%	2,9%	2,4
9.	ukraiński	7	3	0	0	3	5	499	517	38,9%	16,7%	0,0%	0,0%	16,7%	27,8%	1,3

Źródło: opracowanie własne.

<sup>10</sup> Skala Rady Europy (ang. *Common European Framework of Reference*) wyróżnia sześć poziomów biegłości językowej powszechnie stosowanej w Europie, które można podzielić na trzy grupy: Początkujący: A1 – Beginner, A2 – Pre-Intermediate; Średnio zaawansowany: B1 – Intermediate, B2 – Upper-Intermediate; Zaawansowany: C1 – Advanced, C2 – Proficient.

rycznych postanowiono jednak zagregować wskaźniki procentowe w trzy grupy, czyli poziom podstawowy, średniozaawansowany i zaawansowany, tak aby analiza była bardziej przejrzysta i czytelna.

Z przeprowadzonych badań wynika, że prawie wszyscy badani studenci znają język angielski na poziomie średniozaawansowanym (B1/B2). Z kolei drugim językiem obcym większość włada na poziomie podstawowym (A1/A2) i najczęściej jest to język niemiecki, hiszpański, francuski lub włoski. Można również zauważyć, że niewielka grupa osób bardzo dobrze zna język ukraiński, ale – jak można się domyślać – są to studenci pochodzenia ukraińskiego.

#### **5.6.4. Praktyki zawodowe a kształtowanie umiejętności zawodowych**

Ważnym obszarem działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej dla młodzieży akademickiej są obowiązkowe praktyki zawodowe, które przewidziane są w programie kształcenia każdej szkoły wyższej. Jeśli kierunek prezentuje profil ogólnoakademicki, to na studiach licencjackich, podobnie jak na magisterskich, wymiar praktyk zawodowych wynosi po 160 godzin. Stanowią one kluczowy element kształcenia akademickiego (Goeldner, Ritchie 2006), pomagając „zdobywać doświadczenie zawodowe z pierwszej ręki” (Beggs i in. 2008). Dotyczy to również kierunku „turystyka i rekreacja”, gdzie studenci odbywają praktyki zawodowe w przedsiębiorstwach świadczących usługi turystyczne i rekreacyjne. Celem praktyk zawodowych jest zdobycie dodatkowych praktycznych umiejętności i doświadczenia zawodowego oraz brania odpowiedzialności za wykonywane zadania, wypracowanie postaw i standardów odpowiednich w danym zawodzie (Busby 2003), a także zapewnienie możliwości rozwoju, co może mieć wpływ na oczekiwania i wybory zawodowe w branży turystycznej (Kim, Park 2013). Ponadto praktyka zawodowa pomaga studentom powiązać zagadnienia teoretyczne z praktyką (Busby 2003) oraz przygotować studenta do wejścia na rynek pracy. W trakcie ich odbywania kształtowane są też kompetencje społeczne, które są ważnym efektem kształcenia akademickiego. W tym zakresie studenci najczęściej wymieniają: kształtowanie umiejętności pracy w zespole, komunikowanie się, kwestie etyki zawodowej (np. świadomość wpływu działań na innych, przejmowanie odpowiedzialności), o czym pisali m.in.: Narayanan i in. (2010), Templeton i in. (2012), Ward i Yates (2013), Maertz i in. (2014) oraz Klimkiewicz (2015).

W przeprowadzonych badaniach podjęto zatem próbę ustalenia, jaką rolę i znaczenie odgrywają praktyki zawodowe w doskonaleniu zawodowym studentów „turystyki i rekreacji”. Należy jednak wyjaśnić, że długość odbytych praktyk zależy od takich czynników jak rok, na którym aktualnie studiował respondent, oraz czy był on absolwentem liceum ogólnokształcącego czy techni-

kum<sup>11</sup>. Z powyższego wynika, że długość praktyk zawodowych zrealizowanych w grupie badanych studentów jest dość zróżnicowana i może wynosić:

- maksymalnie pięć miesięcy i dotyczy studentów drugiego roku studiów uzupełniających magisterskich, którzy byli absolwentami technikum,
- minimalnie jeden miesiąc, jeśli respondent studiował na trzecim roku studiów licencjackich oraz był absolwentem liceum ogólnokształcącego.

Z badań wynika, że najwięcej osób, bo 41,9%, odbyło praktykę, która trwała jeden miesiąc, i są to studenci trzeciego roku studiów licencjackich, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące. Pozostali respondenci odbyli nieco dłuższe praktyki. Co piąty (19,0%) był na praktyce dwa miesiące, co dziesiąty (10,0%) – trzy miesiące, 3,1% – cztery miesiące, 2,5% – pięć miesięcy. Najdłuższą praktyką, czyli pięciomiesięczną, mogą pochwalić się studenci drugiego roku studiów magisterskich, którzy ukończyli technikum o profilu hotelarskim, gastronomicznym lub obsługi ruchu turystycznego. Grupa 23,5% osób w chwili badania nie odbyła jeszcze żadnej praktyki zawodowej.

Ocena otrzymana z praktyki odzwierciedla zrealizowane podczas pracy w wybranym przedsiębiorstwie, zgodnie z profilem specjalności, tzw. efekty uczenia, które pracodawcy określają jako kompetencje. Z opinii respondentów wynika, że zdecydowana większość studentów (87,8%) otrzymała z praktyki oce-

---

<sup>11</sup> Zgodnie z załącznikiem nr 8 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. 2012, poz. 204) praktyki zawodowe w technikum są realizowane w wymiarze określonym w podstawie programowej kształcenia w zawodach, w klasie ustalonej przez dyrektora technikum. Wymiar godzin praktyk zawodowych dla poszczególnych zawodów określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012, poz. 184). Uczeń jest kierowany do odbycia praktyki zawodowej w określonym we wspomnianym rozporządzeniu wymiarze. W odniesieniu do praktyk zawodowych zastosowanie mają również przepisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2010, nr 244, poz. 1626). Zgodnie z przepisem § 4 ust. 3 przywołanego rozporządzenia praktyki zawodowe organizuje się dla uczniów w celu zastosowania i pogłębienia zdobytej wiedzy i umiejętności zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy. Natomiast zgodnie z przepisem § 4 ust. 6 przywołanego rozporządzenia zakres wiadomości i umiejętności nabywanych przez uczniów na zajęciach praktycznych i praktykach zawodowych oraz wymiar godzin tych zajęć i praktyk określa program nauczania dla danego zawodu, dopuszczony do użytku w danej szkole przez dyrektora szkoły (oswiataiprawo.pl/porady/praktyka-zawodowa).

Z kolei na kierunku „turystyka i rekreacja” w Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie liczba godzin odbytych praktyk przez studenta wynika z planów studiów. Na studiach licencjackich, podobnie jak na magisterskich, student realizował po 160 godzin praktyk, co wynikało z ogólnoakademickiego profilu obowiązującego w czasie przeprowadzenia badań zarówno na studiach licencjackich, jak i magisterskich ([wtir.awf.krakow.pl/studia/plany-studiow](http://wtir.awf.krakow.pl/studia/plany-studiow)). Od 2019 roku kierunek „turystyka i rekreacja” jest kierunkiem praktycznym, gdzie program studiów przewiduje 720 godzin praktyk na studiach licencjackich na szóstym semestrze studiów. Studia magisterskie w dalszym ciągu prezentują profil ogólnoakademicki.



nę bardzo dobrą, co dziesiąty (11,0%) ocenę dobrą, a znikoma grupa (1,2%) ocenę dostateczną. Wysoka nota z praktyk zawodowych stanowi potwierdzenie, że dla studentów „turystyki i rekreacji” doskonalenie w sferze zawodowej oraz zdobywanie specjalistycznych umiejętności, zgodnie z wybranym kierunkiem studiów oraz profilem specjalności, ma bardzo duże znaczenie. Dołożyli oni znacznych starań, aby sprostać wymaganiom pracodawców i w adekwatny sposób do ich oczekiwań zrealizować powierzone im zadania. Najważniejszymi efektami kształcenia (kompetencjami), osiągniętymi przez respondentów w trakcie praktyk zawodowych na studiach licencjackich, zgodnie z profilem specjalności, czyli Hotelarstwo, Obsługa ruchu turystycznego, Odnowa psychosomatyczna, Edukacja przygodą, Rekreacja ruchowa, e-Turystyka, są:

- umiejętność korzystania z technik informacyjnych; posługiwanie się systemami informatycznymi;
- umiejętność planowania, projektowania i realizowania działań z uwzględnieniem obowiązujących norm oraz dostępnych warunków; zapoznanie się z organizacją i funkcjonowaniem jednostek obsługi ruchu turystycznego;
- umiejętności techniczne i manualne związane ze specjalnością; samodzielne zdobywanie wiedzy i umiejętności w zakresie odnowy biologicznej;
- umiejętność doboru sprzętu do zajęć realizowanych w zakresie turystyki przygodowej; posługiwanie się sprzętem podstawowym oraz sprzętem specjalistycznym w zakresie wybranej specjalności; dokonywanie diagnozy, sformułowanie celów, dobór metod oddziaływania i przygotowywania osób z różnych grup społecznych i w różnym wieku do racjonalnego spędzania czasu wolnego; zaplanowanie, umiejętność zorganizowania i zrealizowania zajęć turystycznych i rekreacyjnych dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb uczestników i dostępnych warunków;
- umiejętność doboru sprzętu do zajęć realizowanych w zakresie rekreacji; posługiwanie się sprzętem podstawowym oraz specjalistycznym; dokonanie diagnozy, sformułowanie celów, dobór metody oddziaływania, planowania, projektowania i realizowania działań z uwzględnieniem obowiązujących norm oraz dostępnych warunków;
- umiejętność posługiwania się systemami informatycznymi wykorzystywanymi w turystyce i rekreacji oraz wdrażania funkcji zarządzania w organizacji w podstawowym w zakresie.

W ramach każdej specjalności studenci:

- nabywają umiejętności dotyczące prowadzenia dokumentacji związanej z wykonywaniem zawodu oraz dokumentacji jednostki świadczącej usługi turystyczne lub rekreacyjne;
- doskonałą kompetencje społeczne, czego wyrazem jest: odpowiedzialność za podejmowane działania; umiejętność kierowania się zasadami etyki zawodo-

wej, współdziałania i pracy w grupie, przyjmując w niej różne role; umiejętność formułowania opinii dotyczących klientów i grup społecznych w kontekście wykonywanego zawodu; realizacja zadań w sposób uwzględniający dobro uczestników zajęć turystycznych i rekreacyjnych realizowanych z jego udziałem; sprawna komunikacja z ludźmi, także w warunkach stresu; przekazywanie im informacji związanych z programem zajęć i zapewnieniem bezpieczeństwa; wykazywanie dbałości o bezpieczeństwo osób uczestniczących w zajęciach rekreacyjnych i imprezach turystycznych, zwłaszcza w ocenie potencjalnych zagrożeń; przestrzeganie sprawdzonych reguł postępowania.

Z kolei najważniejszymi efektami kształcenia, osiągniętymi przez respondentów w trakcie praktyk zawodowych na studiach uzupełniających magisterskich, zgodnie z profilem specjalności (Turystyka motywacyjna i biznesowa, Turystyka przyrodnicza, Zarządzanie ośrodkami spa, Outdoor, Zarządzanie biznesem turystycznym, Coaching w rekreacji), są:

- umiejętność posługiwania się specjalistycznymi narzędziami i technikami informatycznymi wykorzystywanymi w turystyce, ze szczególnym uwzględnieniem wybranej specjalności; ocena warunków realizacji podejmowanych i powierzanych zadań, służących realizacji celów;
- umiejętność doboru ekwipunku do zajęć realizowanych w zakresie turystyki przyrodniczej; umiejętność posługiwania się sprzętem służącym obserwacji i zapewnienie bezpieczeństwa podczas realizacji tej formy turystyki; umiejętność diagnozy, sformułowania celów i przewidzenia efektów oddziaływania; umiejętność doboru programu imprezy turystycznej do zróżnicowanych oczekiwań klienta; zaplanowanie, zorganizowanie i poprowadzenie imprezy turystycznej dostosowanej do zróżnicowanych potrzeb uczestników i warunków środowiskowo-przyrodniczych; umiejętność szacowania intensywności oddziaływań turystyki na przyrodę;
- umiejętność sformułowania planu działań odpowiadających potrzebom klienta; identyfikowanie błędów i zaniedbań w praktyce; umiejętność kierowania i realizowania zajęć rekreacyjnych i zdrowotnych w pracy z różnymi grupami społecznymi; umiejętność przygotowania i realizacja programów zabiegowych;
- umiejętność posługiwania się specjalistycznymi narzędziami i technikami informatycznymi wykorzystywanymi w turystyce, ze szczególnym uwzględnieniem wybranej specjalności;
- umiejętność bezpośredniego kierowania przedsięwzięciami turystycznymi i rekreacyjnymi w zaawansowanym stopniu, ze szczególnym uwzględnieniem wybranej specjalności; ocena warunków realizacji podejmowanych i powierzanych zadań, służących realizacji założonych celów; umiejętność organizacji specjalistycznych imprez outdoor;

- umiejętność stosowania technik efektywnego komunikowania się i negocjacji, opracowania, zaprezentowania i wdrożenia programu działań edukacyjnych i poznawczych lub prozdrowotnych związanych z rekreacją; kierowanie i realizacja zaawansowanych zajęć rekreacyjnych w pracy indywidualnej i z różnymi grupami społecznymi; branie czynnego udziału w opracowaniu i realizacji zadań coachingowych.

W ramach każdej specjalności studenci:

- nabywają umiejętności przygotowania pisemnego opracowania dotyczącego złożonego zagadnienia, poprawnego metodologicznie i komunikatywnego, zgodnie z ustalonymi zasadami redakcji tekstów fachowych;
- doskonałą kompetencje społeczne, czyli umiejętność kierowania się zasadami etyki zawodowej, realizując zadania własne w sposób uwzględniający dobro uczestników zajęć turystycznych i rekreacyjnych realizowanych z jego udziałem oraz dobro środowiska przyrodniczego będącego miejscem realizacji imprezy turystycznej; nabywają umiejętności dostrzegania i formułowania problemów etycznych związanych z własną pracą, związanych przede wszystkim z możliwością naruszenia dobra wspólnego lub dóbr osobistych innych osób; nabywają umiejętności formułowania samodzielnych opinii dotyczących wybranych aspektów działalności zawodowej w zakresie turystyki, opartych na rzeczowej argumentacji; nabywają umiejętności komunikowania się, występując jako podmiot organizujący i prowadzący działalność w wybranym obszarze rynku turystycznego lub rekreacyjnego; nabywają umiejętności dbania o bezpieczeństwo własne, otoczenia i współpracowników; nabywają umiejętności oceny warunków realizacji podejmowanych i powierzanych zadań oraz określania priorytetów w działaniach służących ich realizacji; nabywają umiejętności oceny warunków realizacji podejmowanych i powierzanych sobie zadań i określania priorytetów w działaniach służących ich realizacji.

Należy podkreślić, że omówione wyżej efekty kształcenia są sformułowane dość ogólnie, jednak w pracy zawodowej przekładają się one na konkretne stanowiska i zadania, jakie pracodawcy powierzają studentom odbywającym praktyki w biurach podróży, hotelach, przedsiębiorstwach rekreacyjnych oraz instytucjach i organizacjach państwowych czy samorządowych.

Analizę korzyści wynikających z odbytych praktyk oraz pracy zawodowej zaprezentowano w podrozdziale 6.5, omawiającym rolę i znaczenie pracy zawodowej jako formy działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej. Analizując otrzymany materiał, okazało się, że umiejętności, jakie studenci nabywali w jednej i drugiej formie zawodowej, były w znacznym stopniu podobne. Uznano więc, że praktykę można potraktować jako jeden z elementów pracy zawodowej i powyższy problem omówić łącznie w dalszej części pracy.

Poniżej przedstawiono przykładowe wypowiedzi studentów na temat praktyk zawodowych, które mają związek z realizowanym programem kształcenia w szkole średniej (zwłaszcza technikum hotelarskim, gastronomicznym i obsługi ruchu turystycznego), na kierunku „turystyka i rekreacja” oraz związanych z uczestnictwem w programie Erasmus. Ze względu na ich objętość pozostałe wypowiedzi zamieszczono w Załączniku nr 2.

1 LIC, 54, kobieta, technikum: praktyki w hotelu Sheraton w Krakowie – kelnerka w restauracji hotelowej: przygotowanie restauracji, bufetu, spełnianie życzeń gości, obsługa, współpraca z kuchnią, przygotowywanie sali do lunchów; stanowisko obsługa konferencji: przygotowywanie sali konferencyjnej do przyjęcia gości (korzyści: nauczyłam się otwartości na różnorodność ludzi i pracy w zespole); praktyki w Grecji w hotelach Dias i Golden Sun: obsługa gości (korzyści: praca w hotelach w innej kulturze);

1 LIC, 82, kobieta, technikum: praktyka w hotelu Copernicus w Krakowie (korzyści: poznałam od podstaw takie miejsca jak housekeeping oraz recepcja, dzięki tej praktyce zdobyłam takie umiejętności jak: kodowanie kluczy hotelowych, dokonywanie rezerwacji, zameldowania i wymeldowania gości, udzielanie informacji, zamawianie taxi, sprzątanie pokoi);

1 LIC, 131, kobieta, technikum: staż w biurze podróży: wystawianie faktur, wykonywanie kalkulacji cen wycieczek, poszukiwanie oferty noclegowej w Polsce i za granicą, kontakt z wybranymi hotelami, tworzenie planów wycieczek dla kilku grup wiekowych; praktyka w centrum informacji turystycznej: obsługa klientów i udzielanie informacji na temat atrakcji w tej samej miejscowości; praca za granicą – zbiór owoców (korzyści: nauczyłam się samodzielności, odpowiedzialności, zdobyłam wiedzę na temat kultury i zachowań osób z innego państwa niż Polska);

1 LIC, 67, kobieta, technikum: brałam udział w praktykach zawodowych w Grecji, organizowanych w ramach projektu Erasmus (korzyści: dzięki temu doświadczeniu poznałam kulturę, tradycje i obyczaje Greków, miałam okazję zwiedzić różne miejsca, poznałam proces przygotowania potraw charakterystycznych dla tego kraju); hotel Kasztel – praca kelnerska: bezpośredni kontakt z ludźmi (korzyści: nauczyłam się większej pewności siebie i radzenia sobie w sytuacjach trudnych);

1 LIC, 130, kobieta, technikum: biuro promocji, kultury i turystyki/centrum informacji turystycznej – praktykantka: obsługa ruchu turystycznego, analizowanie baz danych (korzyści: nauka pracy w zespole, asertywność, praca z klientem); biuro promocji, kultury i turystyki/centrum informacji turystycznej – stażystka: obsługa ruchu turystycznego, analizowanie baz danych, udzielanie informacji turystycznej, pomoc podczas eventów powiatowych (korzyści: obsługa programów MS Office, tworzenie i obsługa baz danych, praca z klientem, otwartość);

2–3 LIC, 171, kobieta, technikum: praktyka zawodowa w Niemczech w ramach programu Europass Mobilność (korzyści: poprawiłam język niemiecki, nawiązałam nowe znajomości); praktyka zawodowa w centrum kształcenia praktycznego w Słupsku – housekeeping/kelnerka/obsługa konferencji; praktyka zawodowa w Grecji w hotelu Diaz – housekeeping/kelnerka/pomoc kuchenna (korzyści: poznałam kulturę Grecji oraz atrakcje turystyczne); praktyka zawodowa w Cooperstown Baseball Camp w Nowym Jorku – housekeeping/kelnerka/pomoc kuchenna: zabawa z dziećmi, opieka nad nimi, pomoc przy pracach biurowych (korzyści: poznałam różnorodność kulturową, zwyczaje i tradycje);

2–3 LIC, 235, kobieta, technikum: praktyki w technikum w hotelach Perła Południa w Rytrze, Panorama, Rypsówka: dbanie o czystość obiektów, kontakt z gośćmi, wizerunek obiektów; staż w technikum w hotelu Perła Południa – pomoc kuchenna/pokojowa: dbanie o czystość pokoi, przygotowywanie pokoi na przyjazd gości; praktyki w hotelu Perła Południa: dbanie o dobry wizerunek i czystość obiektu (korzyści: umiejętność utrzymywania i dbania o porządek, odpowiedzialność, estetyka);

2–3 LIC, 463, kobieta, technikum: praktyki na stanowisku agent turystyczny: tworzenie programu imprez, sprzedaż imprez; praktyki recepcjonistki: przyjmowanie gości; praktyki kelnerki: przyjmowanie zamówień (korzyści: praca z programami rezerwacyjnymi, praca w zespole);

2–3 LIC, 461, mężczyzna, technikum: praktyki w hotelu Sheraton – kelner (korzyści: umiejętności baristyczne, praca z ludźmi);

2–3 LIC, 258, kobieta, LO: praktyki – odnowa psychosomatyczna; hotel Sympozjum – kryształowe SPA (korzyści: możliwość pokonania bariery językowej, nabycie doświadczenia dotyczącego zabiegów i obsługi urządzeń, nauka organizacji pracy, kontakt z klientem);

2–3 LIC, 183, kobieta, LO: praktyki zawodowe w biurze podróży: obsługa programów komputerowych, robienie kalkulacji w Excelu, przygotowywanie ofert, kontakt z kontrahentami; biuro podróży Eco Travel (korzyści: samodzielność, odpowiedzialność);

2–3 LIC, 201, kobieta, LO: praktyki odbyte w międzyszkolnym ośrodku sportowym: pomoc w prowadzeniu zajęć tanecznych i sportowych dla dzieci, obsługa turniejów sportowych, obsługa klienta (korzyści: umiejętność pracy w zespole, praca z dziećmi);

2–3 LIC, 204, mężczyzna, LO: praktyki przy organizowaniu rekreacji i czasu wolnego dla dzieci i młodzieży: moim zadaniem było pomaganie przy organizacji różnych eventów (korzyści: nauczyłem się podejścia do dzieci, poznałem dokładnie firmę);

2–3 LIC, 257, mężczyzna, LO: praktyki w spa & wellness: pomoc w ośrodku (korzyści: umiejętność pracy z klientem, umiejętność pracy w stresie);

MGR, 361, kobieta, technikum: praktyki w biurze turystycznym (korzyści: ogólna wiedza o funkcjonowaniu i obsłudze klienta); praktyki w pensjonacie – recepcjonistka (korzyści: nauka systemów rezerwacyjnych); praktyki na forum ekonomicznym (korzyści: organizacja imprez masowych);

MGR, 309, kobieta, LO: praktyki w Grecji w Rethymno Mare Hotel – kelnerka/animatorka: obsługa gości, zabawy z dziećmi (korzyści: porozumiewanie się w języku angielskim); praktyka w Biurze Podróży wakacje.pl – referent ds. turystyki: obsługa klienta, tworzenie ofert;

MGR, 381, kobieta, LO: praktyki odbyte w klubie piłkarskim w Wieliczce: wykonywanie masażu sportowego;

MGR, 295, kobieta, LO: praktyki studenckie w hotelu Puro – kelnerka w dziale gastronomicznym/pokojówka/recepcjonistka (korzyści: nauczyłam się lepszej organizacji pracy); Scandic Hotel Alesund – praktyki w ramach programu Erasmus; praktyka studencka na targach w Krakowie – praktykantka w dziale konferencji i kongresów (korzyści: sprawdzenie wiedzy w praktyce);

MGR, 354, mężczyzna, LO: praktyki w ośrodku rehabilitacyjno-wypoczynkowym;

MGR, 385, mężczyzna, LO: praktyki w domu kultury w Mielnie (korzyści: nauczyłem się udzielać informacji turystycznej);

MGR, 331, mężczyzna, LO: praktyki na studiach licencjackich (korzyści: nauczyłem się dużo przede wszystkim na temat organizacji imprez zorganizowanych typu biegi przełajowe czy maraton, nauczyłem się odpowiedzialności i pracy w grupie).

## **5.7. Działalność autokreacyjna studentów „turystyki i rekreacji” w zakresie edukacji pozaformalnej, czyli kursy i szkolenia jako forma doskonalenia zawodowego**

Ważnym przejawem działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej jest umiejętność ciągłego samodoskonalenia, czego przejawem jest uczestnictwo w różnorodnych kursach rozwijających umiejętności zawodowe. Wynika to z faktu, że specjaliści od rynku pracy od dłuższego już czasu podkreślają, iż gospodarka oparta na wiedzy, w której obecnie funkcjonujemy, wymaga ciągłego doształcania, uzupełniania i aktualizowania wiedzy. Szybko zmieniająca się rzeczywistość zmusza bowiem ludzi do tego, aby w sposób ciągły zdobywali nowe umiejętności. Osiągnięcie sukcesu w życiu zawodowym jest możliwe tylko wtedy, gdy człowiek zdecyduje się na ciągłe poszerzanie swoich horyzontów. Osoby poszukujące pracy, absolwenci i studenci, a nawet pracownicy powinni w sposób

ciągle aktualizować swoje kwalifikacje przez uczestnictwo w różnorodnych kursach i szkoleniach, co powinno zapewnić im przewagę nad innymi osobami na rynku pracy. Kursy i szkolenia stanowią ważną formę doskonalenia zawodowego, zapewniają dostęp do aktualnej wiedzy, poszerzają kwalifikacje i kompetencje, które znacznie podnoszą wartość pracownika na rynku pracy.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, postanowiono dowiedzieć się, **w jakim zakresie studenci kierunku „turystyka i rekreacja” korzystają z różnorodnych form doskonalenia zawodowego** w celu poszerzania własnych kwalifikacji ułatwiających podjęcie pracy, wykorzystując różnorodne formy edukacji. Najczęściej doskonalenie zawodowe odbywa się w formie różnorodnych kursów oraz szkoleń, jakie respondenci mogą realizować w szkole/na uczelni (np. przez wybór odpowiednich fakultetów), w miejscu pracy (pracownik zostaje skierowany na szkolenie przez pracodawcę) lub samodzielnie w dowolnie wybranej firmie szkoleniowej.

W celu ustalenia zakresu samodoskonalenia studentów „turystyki i rekreacji” zaproponowano im do wyboru listę kursów typowych dla sektora usług turystycznych i rekreacji oraz kursów o charakterze ogólnym, które mogą być przydatne w pracy w każdym przedsiębiorstwie.

1. W zakresie kursów branżowych uwzględniono te, które przydatne są w:
  - obsłudze ruchu turystycznego, czyli kurs pilota wycieczek, rezydenta, przewodnika górskiego, przewodnika miejskiego, animatora czasu wolnego, wychowawcy kolonijnego, obsługi systemów rezerwacyjnych, sprzedawcy biletów IATA,
  - rekreacji, czyli kurs instruktora rekreacji ruchowej, instruktora sportu, masażysty, instruktora odnowy biologicznej,
  - gastronomii, czyli kurs kelnera, barmana, baristy, sommeliera, art cafe, obsługi programów gastronomicznych.
2. W zakresie kursów ogólnych, przydatnych w każdym przedsiębiorstwie, uwzględniono: prawo jazdy, obsługę kas fiskalnych, obsługę klienta, fakturowanie, obsługę komputera.

Zadaniem respondentów było zaznaczenie w kwestionariuszu ankiety zrealizowanych kursów, miejsca jego realizacji (szkoła/uczelnia, miejsce pracy lub samodzielnie), a następnie zaznaczenie w kwestionariuszu, czy kurs został potwierdzony certyfikatem, dyplomem lub zaświadczeniem (co podnosi jego wartość) oraz podanie liczby zrealizowanych godzin danego kursu.

Kolejnym etapem badawczym była analiza uzyskanych wyników. Na podstawie zebranych danych ustalono, że wszyscy respondenci razem zrealizowali łącznie 37 279 godzin różnych kursów (tab. 25). Najmniej godzin kursów, co wydaje się uzasadnione, zrealizowali studenci pierwszego roku studiów licencjackich (1 LIC), czyli 6938 godzin, co stanowi 19% całej puli godzin kursów,

natomiast studenci na wyższych etapach edukacji, czyli na 2–3 roku licencjatu (15 173 godzin) oraz na studiach magisterskich (15 168), zrealizowali w porównaniu do studentów z roku pierwszego dwukrotnie większą liczbę godzin kursów. Porównując wskaźniki procentowe uzyskane na 2–3 roku licencjatu (41,0%) oraz na studiach magisterskich (40,0%), okazało się, że są one podobne. Można zatem zauważyć tu znaczną różnicę w podejściu do samodoskonalenia pomiędzy grupą studentów rozpoczynających edukację na poziomie wyższym a studentami, którzy już zaadaptowali się w nowym uczelnianym środowisku i oprócz nauki zaczęli planować i realizować różnorodne aktywności, mające na celu własny rozwój zawodowy.

Analizując otrzymane wskaźniki ze względu na doświadczenie edukacyjne badanych studentów, ustalono, że w grupie osób studiujących na **pierwszym roku licencjatu** respondenci najwięcej godzin przeznaczyli na realizację kursu prawa jazdy (2542 godzin), co na tle pozostałych grup daje wskaźnik procentowy 36,6%. Kolejną ogólną i uniwersalną kwalifikacją jest obsługa klienta (588 godzin, 8,5%) oraz obsługa komputera, na którą przeznaczono 685 godzin (9,9%). W zakresie kwalifikacji branżowych studenci pierwszego roku studiów licencjackich największą liczbę godzin przeznaczyli na kurs instruktora sportu (637 godzin, 9,2%), animatora czasu wolnego (429 godzin, 6,2%) oraz kurs kelnera (404 godziny, 5,80%). Pozostałe kursy zaproponowane do wyboru zrealizowali nieliczni, co przekłada się na bardzo niewielkie wskaźniki procentowe odzwierciedlające liczbę godzin tych kursów.

Z kolei w grupie studentów **2–3 roku studiów licencjackich** (podobnie jak na pierwszym roku) najwięcej godzin poświęcono na zdobycie uniwersalnych kwalifikacji, takich jak: prawo jazdy (3662 godzin, 24,10%), umiejętność obsługi komputera (1514 godzin, 10,00%) oraz obsługi klienta (1171 godzin, 7,70%). W zakresie kwalifikacji branżowych na 2–3 roku studiów licencjackich najwięcej godzin przeznaczono na zdobycie kwalifikacji kelnera (1603 godzin, 10,60%), masażyści (1081 godzin, 7,10%) oraz wychowawcy kolonijnego (940 godzin, 6,20%). Pozostałe kursy zrealizowali nieliczni, co przekłada się na bardzo niewielkie wskaźniki procentowe, odzwierciedlające liczbę godzin tych kursów.

Na **studiach magisterskich** (podobnie jak na licencjacie) studenci najwięcej godzin przeznaczyli na zdobycie prawa jazdy (3142 godzin, 20,70%), jednak analizując pozostałe kwalifikacje, widoczna jest zasadnicza różnica. O ile na studiach licencjackich dominowały kwalifikacje ogólne, czego wyrazem była duża liczba zrealizowanych godzin kursów, o tyle w grupie studentów studiów magisterskich dominują kursy branżowe, takie jak: instruktor rekreacji ruchowej (3505 godzin, 23,10%), masażysta (1640 godzin, 10,80%), instruktor sportu (1120 godzin, 7,40%) oraz pilot wycieczek (950 godzin, 6,30%), które dają realne możliwości podjęcia pracy zgodnie z realizowanym kierunkiem studiów.



Analizując rozkład wyników według kryterium, jakim jest **rodzaj ukończonego kursu**, to okazuje się, że: większość instruktorów rekreacji ruchowej (86%), masażystów (60%), instruktorów sportu (55%), pilotów wycieczek (55%), sommelierów (52%), przewodników miejskich (53%), osób potrafiących obsługiwać systemy rezerwacyjne (62%) to studenci studiów magisterskich. Z kolei wszyscy instruktorzy odnowy biologicznej (100%) oraz większość osób, które są przewodnikami górskimi (81%), kelnerami (62%), barmanami (60%), wychowawcami kolonijnymi (56%), rezydentami (52%), baristami (50%), animatorami czasu wolnego (49%), a także osoby, które ukończyły kurs związany z obsługą komputera (51%), obsługą klienta (53%) i obsługą kas fiskalnych (45%), to studenci 2–3 roku studiów licencjackich. Studenci pierwszego roku licencjatu prawie w żadnej kategorii nie stanowili znaczącej grupy osób posiadającej daną kwalifikację, z wyjątkiem kursu art cafe (46%), gdzie grupa osób posiadająca taką umiejętność była największa na tle pozostałych kategorii. Warto zatem zauważyć, że im studenci są starsi oraz reprezentują coraz wyższy poziom doświadczenia edukacyjnego, tym realizują więcej kursów branżowych zgodnych z kierunkiem studiów oraz przyszłą pracą zawodową.

### 5.7.1. Kursy zrealizowane w trakcie edukacji szkolnej

Ważnym miejscem doskonalenia zawodowego jest szkoła/uczelnia, która w ramach programu kształcenia lub niezależnie od niego może proponować słuchaczom zdobywanie różnorodnych kwalifikacji. Tak więc analizując proces rozwoju zawodowego studentów kierunku „turystyka i rekreacja”, zdiagnozowano, jakie kursy respondenci zrealizowali w trakcie edukacji szkolnej (tab. 26). Z opinii respondentów wynika, że badane osoby zrealizowały 11 433 godzin (100%) różnorodnych kursów. Najmniejszą liczbę zrealizowanych kursów zadeklarowali studenci pierwszego roku studiów licencjackich (1144 godzin, 10%). W miarę zdobywania doświadczenia edukacyjnego liczba zrealizowanych kursów wzrasta. Tak więc studenci kształcący się na 2–3 roku studiów licencjackich zadeklarowali trzy razy większą liczbę godzin kursów (3545 godzin, 32%), a studenci studiów magisterskich sześciokrotnie większą liczbę godzin kursów niż studenci na pierwszym roku licencjatu (6744 godzin, 59%).

W grupie studentów **pierwszego roku studiów licencjackich** najwięcej czasu podczas edukacji szkolnej poświęcono na kurs: obsługi komputera (335 godzin, 29,30%), pilota wycieczek (130 godzin, 11,40%) animatora czasu wolnego (305 godzin, 26,70%), barmana (118 godzin, 10,30%), baristy (93 godziny, 8,10%), wychowawcy kolonijnego (60 godzin, 5,20%) i kelnera (68 godzin, 5,90%).

W grupie studentów **2–3 roku studiów licencjackich** dominują uprawnienia: masażysty (790 godzin, 22,30%), pilota wycieczek (480 godzin, 13,50%), animatora czasu wolnego (344 godzin, 9,70%), wychowawcy kolonijnego (222

godziny, 6,30%), kelnera (552 godziny, 15,60%), obsługi komputera (388 godzin, 10,90%) i barmana (180 godzin, 5,10%).

W grupie studentów **studiów magisterskich** najwięcej godzin przeznaczono na zdobycie uprawnień: instruktora rekreacji ruchowej (2855 godzin, 42,30%), pilota wycieczek (930 godzin, 13,80%), masażysty (760 godzin, 11,30%), instruktora sportu (530 godzin, 7,90%), obsługi systemów rezerwacyjnych (337 godzin, 5,00%) i obsługi komputera (335 godzin, 5,00%).

Analizując rozkład wyników według kryterium, jakim jest **rodzaj ukończonego kursu** przez studentów w środowisku szkolnym, okazuje się, że najwięcej instruktorów sportu (100%), rezydentów (100%), przewodników górskich (100%), instruktorów rekreacji ruchowej (96%), osób, które nauczyły się obsługiwać systemy rezerwacyjne (91%), sommelierów (67%), cafe art (67%), pilotów wycieczek (60%) oraz osób, które nauczyły się obsługiwać komputer (32%) znajduje się w grupie młodzieży akademickiej na studiach magisterskich.

Najwięcej masażystów, którzy zdobyli kwalifikacje w środowisku szkolnym mamy na 2–3 roku licencjatu (51%) oraz na studiach magisterskich (49%). Dotyczy to również kursu przewodnika miejskiego (2–3 LIC 50%; MGR 50%) oraz kursu fakturowania (2–3 LIC 41%; MGR 45%).

Z kolei najwięcej osób, które zdobyły umiejętności obsługi programów gastronomicznych (86%), wychowawców kolonijnych (70%), osób, które zdobyły umiejętności dotyczące obsługi klienta (67%), a także kelnerów (65%) studiuje na 2–3 roku licencjatu.

### 5.7.2. Kursy zrealizowane w miejscu pracy

W trakcie badań ustalono też, jakie kursy studenci „turystyki i rekreacji” zrealizowali w miejscu pracy. Powyższa sytuacja dotyczy osób, które posiadają nawet minimalny staż zawodowy. Jak się okazuje, wszyscy respondenci, którzy mogą pochwalić się nawet najkrótszym stażem zawodowym, zrealizowali w miejscu pracy 8099 godzin różnorodnych kursów zarówno o charakterze ogólnym, jak i zawodowym (tab. 27).

Analizując strukturę zrealizowanych kursów w pracy, ze względu na doświadczenie edukacyjne, można zauważyć, że **studenci pierwszego roku licencjatu** zrealizowali w miejscu pracy w sumie 1586 godzin różnorodnych kursów. Wynika z tego, że pracodawca, chcąc szybko i na odpowiednim poziomie świadczyć usługi, doszkolił młodych pracowników, umożliwiając im realizację kursu podnoszącego kwalifikacje. Studenci pierwszego roku licencjatu najwięcej godzin przeznaczyci w miejscu pracy na realizację:

- kursów ogólnych, takich jak: obsługa klienta (318 godzin, 20,10%), obsługa komputera (200 godzin, 12,60%), obsługa kas fiskalnych (248 godzin, 15,60%), fakturowanie (90 godzin, 5,70%),

- kursów branżowych, takich jak: kelner (312 godzin, 19,70%), instruktor sportu (120 godzin, 7,60%), barman (90 godzin, 5,70%).

Z kolei w grupie studentów kształcących się **na 2–3 roku studiów licencjackich** w środowisku pracy zawodowej zrealizowano w sumie 4776 godzin różnorodnych kursów podnoszących kwalifikacje. Powyższa możliwość dotyczyła oczywiście tylko tych osób, które podjęły już pracę zawodową. Najwięcej godzin przeznaczono na realizację:

- kursów ogólnych, takich jak: obsługa klienta (846 godzin, 17,70%), obsługa komputera (658 godzin, 13,80%), obsługa kas fiskalnych (376 godzin, 7,90%),
- kursów branżowych, takich jak: kelner (996 godzin, 20,90%), barman (433 godziny, 9,10%), barista (301 godzin, 6,30%).

W grupie pracujących studentów kształcących się na **studiach magisterskich** w środowisku pracy zrealizowano w sumie 1737 godzin kursów. Najwięcej godzin przeznaczono na ukończenie:

- kursów ogólnych, takich jak: obsługa klienta (268 godzin, 15,40%), obsługa kas fiskalnych (206 godzin, 11,90%), obsługa komputera (140 godzin, 8,10%), fakturowanie (140 godzin, 8,10%),
- kursów branżowych, takich jak: kelner (249 godzin, 14,30%), instruktor rekreacji ruchowej (230 godzin, 13,20%), barista (140 godzin, 8,10%), obsługa systemów rezerwacyjnych (134 godziny, 7,70%).

Analizując rozkład wyników według kryterium, jakim jest **rodzaj ukończonego kursu** zrealizowanego przez studenta **w miejscu pracy**, okazuje się, że w strukturze rozkładu wskaźników procentowych w każdej kategorii kursu większość stanowią studenci 2–3 roku studiów licencjackich i dotyczy to kursów: sommelier (83%), masażysta (83%), barman (74%), obsługa komputera (66%), programy gastronomiczne (65%), kelner (64%), rezydent (62%), art cafe (62%), obsługa klienta (59%), barista (59%), systemy rezerwacyjne (57%), animator czasu wolnego (55%). Natomiast w przypadku takich kursów jak wychowawca kolonijny (100%) i przewodnik górski (100%) wszyscy respondenci zrealizowali ten kurs w pracy.

Różnice są widoczne jedynie w kilku kursach:

- najwięcej osób, które zrealizowały kurs pilotów wycieczek (1 LIC: 60%; 2–3 LIC: 40%) oraz kurs instruktora sportu (1 LIC 50%; 2–3 LIC 50%) w trakcie pracy zawodowej, studiuje na studiach licencjackich,
- wszystkie osoby, które zrealizowały kurs instruktora rekreacji ruchowej (100%) w środowisku pracy zawodowej, są studentami studiów magisterskich.

### 5.7.3. Kursy zrealizowane samodzielnie

Analizując proces rozwoju zawodowego oraz doskonalenia kwalifikacji, zdiagnozowano także, w jakim zakresie studenci realizowali kursy samodzielnie, poza

środowiskiem szkolnym i środowiskiem pracy zawodowej. Warto zauważyć, że w tym kontekście jest to obszar aktywności własnej, będący ważnym obszarem działalności autokreacyjnej, gdzie badani studenci w toku samodzielnych decyzji uruchamiają proces wewnętrznych potrzeb i motywacji odnośnie do własnego rozwoju zawodowego. Ciekawym efektem badań jest fakt, że porównując godziny kursów zrealizowane przez wszystkich badanych studentów na kierunku „turystyka i rekreacja” w środowisku szkolnym (11 433) oraz środowisku zawodowym (8099), okazuje się, że liczba godzin kursów zrealizowanych samodzielnie jest znacznie większa i wynosi 17 747 godziny (100%) (tab. 28).

Dokonując analizy ukończonych kursów ze względu na doświadczenie edukacyjne, okazuje się, że w grupie studentów kształcących się na **pierwszym roku studiów licencjackich** samodzielne decyzje odnośnie do podnoszenia własnych kwalifikacji w formie różnorodnych kursów są niestety podejmowane sporadycznie. Z badań wynika, że studenci najwięcej godzin przeznaczyci na realizację kursów ogólnych, takich jak prawo jazdy (2542 godziny, 60,40%) oraz obsługa klienta (270 godzin, 6,40%), natomiast jeśli chodzi o kursy branżowe, to najwięcej godzin przeznaczono na zdobycie kwalifikacji instruktora sportu (517 godzin, 12,30%).

Nieco korzystniej prezentują się wskaźniki procentowe **na 2–3 roku studiów licencjackich**. Studenci, oprócz kwalifikacji ogólnych, takich jak prawo jazdy (3662 godziny, 53,40%) i obsługa komputera (468 godzin, 6,80%), zrealizowali jeszcze kursy branżowe wychowawcy kolonijnego (628 godzin, 9,20%) oraz animatora czasu wolnego (395 godzin, 5,80%), na które przeznaczono największą liczbę godzin.

Analizując z kolei aktywność studentów **studiów magisterskich** dotyczącą podnoszenia własnych kwalifikacji, można zauważyć, że (podobnie jak studenci studiów licencjackich) najwięcej godzin przeznaczyci na kurs prawa jazdy (3142 godziny, 47,00%). Jednak zasadniczą różnicą jest fakt, że na skutek samodzielnych decyzji zrealizowali oni znacznie więcej godzin kursów branżowych, takich jak: masażysta (840 godzin, 12,60%), instruktor sportu (590 godzin, 8,80%), wychowawca kolonijny (504 godziny, 7,50%), instruktor rekreacji ruchowej (420 godzin, 6,30%) i animator czasu wolnego (363 godziny, 5,40%).

Można dostrzec również ich większą różnorodność. Z powyższego wynika, że wraz z wiekiem oraz coraz wyższym etapem edukacji na uczelni, wzrasta odpowiedzialność i świadomość konieczności własnego rozwoju zawodowego, przejawiającego się poszerzaniem zakresu własnych kompetencji, co znacznie zwiększa możliwości podjęcia pracy w sektorze usług turystycznych i rekreacji.

Dokonując z kolei analizy rozkładu wyników według kryterium, jakim jest **rodzaj samodzielnie ukończonego kursu** przez studenta, okazuje się, że:

- najwięcej rezydentów (100%), instruktorów odnowy biologicznej (100%), sommelierów (100%), pilotów wycieczek (87%), przewodników górskich

- (86%), barmanów (73%), baristów (55%), obsługujących komputer (51%), wychowawców kolonijnych (49%) i animatorów czasu wolnego (47%) znajduje się w grupie studentów 2–3 roku studiów licencjackich,
- na studiach magisterskich najczęściej kwalifikacji uzyskiwanych samodzielnie dotyczy takich kursów jak: masażysta (89%), obsługa systemów rezerwacyjnych (78%), przewodnik miejski (60%), kelner (53%), obsługa programów gastronomicznych (53%) i animator czasu wolnego (43%),
  - najmniejszą samodzielnością, jak już wcześniej zauważono, wykazali się studenci z pierwszego roku studiów licencjackich, ponieważ w tej grupie najczęściej studentów zrealizowało tylko jeden kurs: art cafe (67%).

Opisana powyżej tendencja potwierdza regułę, że wraz z wiekiem oraz doświadczeniem edukacyjno-zawodowym młodzież studencka podejmuje coraz częściej różnorodne formy działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej. Posiada coraz większą samoświadomość własnych potrzeb zawodowych, ale także potrzeb pracodawców i możliwości tkwiących na rynku pracy, stąd coraz częściej podejmuje samodzielne decyzje odnośnie do własnego rozwoju, równolegle realizując program kształcenia na uczelni, a wielokrotnie też pracując zawodowo. Warto zauważyć, że wraz z wiekiem i coraz wyższym poziomem edukacji studenci podejmują coraz częściej decyzje odnośnie do realizacji kursów zgodnych z kierunkiem studiów oraz branżą, w której zamierzają podjąć pracę bądź już ją podjęli.

#### 5.7.4. Dokumenty potwierdzające kwalifikacje

Doskonalenie zawodowe i zdobywanie kwalifikacji ma większą wartość, jeśli jest potwierdzone odpowiednim dokumentem (dyplomem, zaświadczeniem, certyfikatem). Na podstawie przeprowadzonych badań ustalono, że badana młodzież studencka zdobyła w sumie 823 dokumenty, takie jak certyfikaty, dyplomy, zaświadczenia ukończonych kursów, które potwierdzają uzyskane kwalifikacje (tab. 29).

Najmniej certyfikatów, co jest zrozumiałe, mają **studenci pierwszego roku** studiów licencjackich (196), czyli młodzież, która ukończyła szkołę średnią i właśnie rozpoczęła naukę na uczelni. Analizując wskaźniki procentowe, można zauważyć, że najczęściej dokumentów (102, 52%) dotyczy potwierdzenia uzyskania prawa jazdy. Natomiast w zakresie kwalifikacji branżowych dominują certyfikaty potwierdzające uprawnienia animatora czasu wolnego, które na pierwszym roku studiów posiada 29 osób (14,8%), oraz uprawnienia wychowawcy kolonijnego, czym może pochwalić się mniej niż co dziesiąty student (14, 7,1%).

Na **2–3 roku studiów licencjackich** studenci uzyskali 329 różnorodnych dokumentów potwierdzających zdobyte kwalifikacje. Podobnie jednak jak na roku pierwszym najczęściej dokumentów dotyczy potwierdzenia uzyskania prawa jazdy (192, 39,2%). Natomiast w zakresie kwalifikacji branżowych dominują

**Tabela 25**  
Kursy, jakie zrealizowali studenci kierunku „turystyka i rekreacja”

	Pravo jazdy	Instruktor rekreacji ruchowej	Obsługa komputerowa	Masażysta	Kejner	Obsługa klienta	Instruktor sportu	Animator czasu wolnego	Pilot wycieczek	Wychowawca kolonijny	Barman	Obsługa kas fiskalnych	Barista	Systemy rezerwacyjne	Fakturowanie	Przewodnik górski	Programy gastronomiczne	Rezydent	Sommelier	Art cafe	Przewodnik miejski	Instruktor odnowy biologicznej	Suma
1 LIC	2542	172	685	0	404	588	637	429	160	209	218	313	168	52	124	50	126	0	0	61	0	0	6938
2-3 LIC	3662	410	1514	1081	1603	1171	280	859	630	940	707	458	477	279	213	350	129	144	115	31	40	80	15173
MGR	3142	3505	782	1640	562	434	1120	473	950	540	245	239	305	541	190	30	125	135	125	40	45	0	15168
<b>Suma</b>	<b>9346</b>	<b>4087</b>	<b>2981</b>	<b>2721</b>	<b>2569</b>	<b>2193</b>	<b>2037</b>	<b>1761</b>	<b>1740</b>	<b>1689</b>	<b>1170</b>	<b>1010</b>	<b>950</b>	<b>872</b>	<b>527</b>	<b>430</b>	<b>360</b>	<b>279</b>	<b>240</b>	<b>132</b>	<b>85</b>	<b>80</b>	<b>37279</b>
% kol																							
1 LIC	27%	4%	23%	0%	16%	27%	31%	24%	9%	12%	19%	31%	18%	6%	24%	12%	33%	0%	0%	46%	0%	0%	19%
2-3 LIC	39%	10%	51%	40%	62%	53%	14%	49%	36%	56%	60%	45%	50%	32%	40%	81%	34%	52%	23%	48%	47%	100%	41%
MGR	34%	86%	26%	60%	22%	20%	55%	27%	55%	32%	21%	24%	32%	62%	36%	7%	33%	48%	52%	30%	53%	0%	41%
<b>Suma</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
% wie																							
1 LIC	36,6%	2,5%	9,9%	0,0%	5,8%	8,5%	9,2%	6,2%	2,3%	3,0%	3,1%	4,5%	2,4%	0,7%	1,8%	0,7%	1,8%	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	100,0%
2-3 LIC	24,1%	2,7%	10,0%	7,1%	10,6%	7,7%	1,8%	5,7%	4,2%	6,2%	4,7%	3,0%	3,1%	1,8%	1,4%	2,3%	0,9%	0,9%	0,8%	0,2%	0,5%	0,5%	100,0%
MGR	20,7%	23,1%	5,2%	10,8%	3,7%	2,9%	7,4%	3,1%	6,3%	3,6%	1,6%	1,6%	2,0%	3,6%	1,3%	0,2%	0,8%	0,9%	0,8%	0,3%	0,3%	0,0%	100,0%
<b>Suma</b>	<b>25,1%</b>	<b>11,0%</b>	<b>8,0%</b>	<b>7,3%</b>	<b>6,9%</b>	<b>5,9%</b>	<b>5,5%</b>	<b>4,7%</b>	<b>4,7%</b>	<b>4,5%</b>	<b>3,1%</b>	<b>2,7%</b>	<b>2,5%</b>	<b>2,3%</b>	<b>1,4%</b>	<b>1,2%</b>	<b>1,0%</b>	<b>0,7%</b>	<b>0,6%</b>	<b>0,4%</b>	<b>0,2%</b>	<b>0,2%</b>	<b>100,0%</b>

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 26**  
Kursy, jakie zrealizowali studenci „turystyki i rekreacji” w trakcie edukacji szkolnej

	Instruktor rekreacji ruchowej	Instruktor sportu	Masazysta	Instruktor odnowy biologicznej	Pilot wycieczek	Animator czasu wolnego	Systemy rezerwacyjne	Wychowawca kolonijny	Obsługa klienta	Rezydent	Przewodnik miejski	Przewodnik górski	Kejner	Barman	Bartista	Sommelier	Fakturowanie	Programy gastronomiczne	Art cafe	Obsługa komputera	Suma
1 LIC	0	0	0	0	130	305	10	60	0	0	0	0	68	118	93	0	15	10	0	335	1144
2-3 LIC	120	0	790	10	480	344	23	222	90	0	30	0	552	180	146	60	45	60	5	388	3545
MGR	2855	530	760	0	930	52	337	36	45	90	30	30	224	160	150	120	50	0	10	335	6744
<b>Suma</b>	<b>2975</b>	<b>530</b>	<b>1550</b>	<b>10</b>	<b>1540</b>	<b>701</b>	<b>370</b>	<b>318</b>	<b>135</b>	<b>90</b>	<b>60</b>	<b>30</b>	<b>844</b>	<b>458</b>	<b>389</b>	<b>180</b>	<b>110</b>	<b>70</b>	<b>15</b>	<b>1058</b>	<b>11433</b>
% kol																					
1 LIC	0%	0%	0%		8%	44%	3%	19%	0%	0%	0%	0%	8%	26%	24%	0%	14%	14%	0%	32%	10%
2-3 LIC	4%	0%	51%		31%	49%	6%	70%	67%	0%	50%	0%	65%	39%	38%	33%	41%	86%	33%	37%	31%
MGR	96%	100%	49%		60%	7%	91%	11%	35%	100%	50%	100%	27%	35%	39%	67%	45%	0%	67%	32%	59%
Suma	100%	100%	100%		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
% wie																					
1 LIC	0,0%	0,0%	0,0%		11,4%	26,7%	0,9%	5,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	10,3%	8,1%	0,0%	1,3%	0,9%	0,0%	29,3%	100%
2-3 LIC	3,4%	0,0%	22,3%		13,5%	9,7%	0,6%	6,3%	2,5%	0,0%	0,8%	0,0%	15,6%	5,1%	4,1%	1,7%	1,3%	1,7%	0,1%	10,9%	100%
MGR	42,3%	7,9%	11,3%		13,8%	0,8%	5,0%	0,5%	0,7%	1,3%	0,4%	0,4%	3,3%	2,4%	2,2%	1,8%	0,7%	0,0%	0,1%	5,0%	100%
Suma	26,0%	4,6%	13,6%		13,5%	6,1%	3,2%	2,8%	1,2%	0,8%	0,5%	0,3%	7,4%	4,0%	3,4%	1,6%	1,0%	0,8%	0,1%	9,3%	100%

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 27**  
Kursy, jakie zrealizowali studenci „turystyki i rekreacji” w miejscu pracy

	Obsługa klienta	Systemy rezerwacyjne	Wychowawca kolonijny	Pilot wycieczek	Rezydent	Animator czasu wolnego	Przewodnik górski	Barman	Kelner	Barista	Art cafe	Sommelier	Programy gastronomiczne	Instruktor sportu	Instruktor rekreacji ruchowej	Masażysta	Obsługa komputera	Obsługa kas fiskalnych	Fakturowanie	Suma
1 LIC	318	42	0	30	0	40	0	90	312	65	11	0	20	120	0	0	200	248	90	1586
2-3 LIC	846	236	90	20	72	120	30	433	996	301	26	25	69	120	0	190	658	376	168	4776
MGR	268	134	0	0	45	58	0	60	249	140	5	5	17	0	230	40	140	206	140	1737
<b>Suma</b>	<b>1432</b>	<b>412</b>	<b>90</b>	<b>50</b>	<b>117</b>	<b>218</b>	<b>30</b>	<b>583</b>	<b>1557</b>	<b>506</b>	<b>42</b>	<b>30</b>	<b>106</b>	<b>240</b>	<b>230</b>	<b>230</b>	<b>998</b>	<b>830</b>	<b>398</b>	<b>8099</b>
% kol																				
1 LIC	22%	10%	0%	60%	0%	18%	0%	15%	20%	13%	26%	0%	19%	50%	0%	0%	20%	30%	23%	20%
2-3 LIC	59%	57%	100%	40%	62%	55%	100%	74%	64%	59%	62%	83%	65%	50%	0%	83%	66%	45%	42%	59%
MGR	19%	33%	0%	0%	38%	27%	0%	10%	16%	28%	12%	17%	16%	0%	100%	17%	14%	25%	35%	21%
Suma	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
% wie																				
1 LIC	20.1%	2.6%	0.0%	1.9%	0.0%	2.5%	0.0%	5.7%	19.7%	4.1%	0.7%	0.0%	1.3%	7.6%	0.0%	0.0%	12.6%	15.6%	5.7%	100%
2-3 LIC	17.7%	4.9%	1.9%	0.4%	1.5%	2.5%	0.6%	9.1%	20.9%	6.3%	0.5%	0.5%	1.4%	2.5%	0.0%	4.0%	13.8%	7.9%	3.5%	100%
MGR	15.4%	7.7%	0.0%	0.0%	2.6%	3.3%	0.0%	3.5%	14.3%	8.1%	0.3%	0.3%	1.0%	0.0%	13.2%	2.3%	8.1%	11.9%	8.1%	100%
Suma	17.7%	5.1%	1.1%	0.6%	1.4%	2.7%	0.4%	7.2%	19.2%	6.2%	0.5%	0.4%	1.3%	3.0%	2.8%	2.8%	12.3%	10.2%		100%

Źródło: opracowanie własne.



**Tabela 28**  
Kursy, jakie zrealizowali studenci „turystryki i rekreacji” samodzielnie

	Wychowawca	Koloniiny	Animator czasu	Usługa klienta	Przewodnik	Przewodnik	Systemy rezer-	Przewodnik	Pilot wycieczek	Rezydent	Instruktor	Masażysta	Instruktor rekre-	Instuktor odno-	Programy ga-	Kelner	Barman	Art cafe	Barista	Sommelier	Prawo jazdy	Usługa kom-	Usługa kas	Fiskalnych	Fakturowanie	Suma
1 LIC	149	84	270	50	0	0	0	0	0	0	517	0	172	0	96	24	10	50	10	0	2542	150	65	19	4208	
2-3 LIC	628	395	235	320	20	10	130	72	160	101	290	70	0	55	94	0	30	3662	468	82	0	6852	0	6852		
MGR	504	363	121	0	70	15	20	0	590	840	420	0	108	89	25	15	0	3142	307	33	0	6687	0	6687		
<b>Suma</b>	<b>1281</b>	<b>842</b>	<b>626</b>	<b>370</b>	<b>90</b>	<b>25</b>	<b>150</b>	<b>72</b>	<b>1267</b>	<b>941</b>	<b>882</b>	<b>70</b>	<b>204</b>	<b>168</b>	<b>129</b>	<b>75</b>	<b>55</b>	<b>9346</b>	<b>30</b>	<b>9346</b>	<b>925</b>	<b>180</b>	<b>180</b>	<b>19</b>	<b>17747</b>	
% kol																										
1 LIC	12%	10%	43%	14%	0%	0%	0%	0%	41%	0%	20%	0%	47%	14%	8%	18%	67%	0%	0%	27%	16%	36%	36%	24%		
2-3 LIC	49%	47%	38%	86%	22%	40%	87%	100%	13%	11%	33%	100%	0%	33%	73%	55%	0%	55%	100%	39%	51%	46%	46%	39%		
MGR	39%	43%	19%	0%	78%	60%	13%	0%	47%	89%	48%	0%	53%	58%	19%	27%	33%	27%	0%	34%	33%	18%	18%	38%		
Suma	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
% wie																										
1 LIC	3,5%	2,0%	6,4%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	12,3%	0,0%	0,0%	4,1%	0,0%	2,3%	0,6%	0,2%	0,2%	1,2%	0,2%	0,0%	60,4%	3,6%	1,5%	1,5%	100%		
2-3 LIC	9,2%	5,8%	3,4%	4,7%	0,3%	0,1%	1,9%	1,1%	2,3%	1,5%	4,2%	1,0%	0,0%	0,8%	1,4%	0,4%	0,0%	0,4%	0,4%	53,4%	6,8%	1,2%	1,2%	100%		
MGR	7,5%	5,4%	1,8%	0,0%	0,0%	0,2%	0,3%	0,0%	8,8%	12,6%	6,3%	0,0%	1,6%	1,3%	0,4%	0,2%	0,4%	0,2%	0,0%	47,0%	4,6%	0,5%	0,5%	100%		
Suma	7,2%	4,7%	3,5%	2,1%	0,5%	0,1%	0,8%	0,4%	7,1%	5,3%	5,0%	0,4%	0,9%	0,7%	0,4%	0,3%	0,4%	0,2%	0,2%	52,7%	5,2%	1,0%	1,0%	100%		

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 29**  
Liczba uzyskanych certyfikatów potwierdzających ukończenie kursu

	Prawo jazdy	Animator czasu wolnego	Wychowawca kolonijny	Instruktor rekreacji ruchowej	Pilot wycieczek	Instruktor sportu	Obsługa kas fiskalnych	Masazysta	Obsługa komputera	Obsługa klienta	Kejher	Barista	Barman	Systemy rezerwacyjne	Fakturowanie	Rezydent	Programy gastronomiczne	Inne	Sommelier	Art cafe	Instruktor odnowy biologicznej	Przewodnik mięski	Przewodnik górski	Suma
1 LIC	102	29	14	3	3	5	7	0	6	4	4	4	2	0	6	0	1	4	0	1	1	0	0	196
2-3 LIC	129	45	42	10	11	8	10	8	11	6	12	8	10	0	3	3	4	2	4	0	2	1	0	329
MGR	88	25	30	41	18	16	8	15	6	10	3	6	3	14	2	5	2	0	0	3	1	1	1	298
<b>Suma</b>	<b>319</b>	<b>99</b>	<b>86</b>	<b>54</b>	<b>32</b>	<b>29</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>823</b>
% kał																								
1 LIC	32%	29%	16%	6%	9%	17%	28%	0%	26%	20%	21%	22%	13%	0%	55%	0%	14%	67%	0%	25%	25%	0%	0%	24%
2-3 LIC	40%	45%	49%	19%	34%	28%	40%	35%	48%	30%	63%	44%	67%	0%	27%	38%	57%	33%	100%	0%	50%	50%	0%	40%
MGR	28%	25%	35%	76%	56%	55%	32%	65%	26%	50%	16%	33%	20%	100%	18%	63%	29%	0%	0%	75%	25%	50%	100%	36%
<b>Suma</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
% w/w																								
1 LIC	52,0%	14,8%	7,1%	1,5%	1,5%	2,6%	3,6%	0,0%	3,1%	2,0%	2,0%	2,0%	1,0%	0,0%	3,1%	0,0%	0,5%	2,0%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
2-3 LIC	39,2%	13,7%	12,8%	3,0%	3,3%	2,4%	3,0%	2,4%	3,3%	1,8%	3,6%	2,4%	3,0%	0,0%	0,9%	0,9%	1,2%	0,6%	0,0%	0,6%	0,3%	0,3%	0,0%	100,0%
MGR	29,5%	8,4%	10,1%	13,8%	6,0%	5,4%	2,7%	5,0%	2,0%	3,4%	1,0%	2,0%	1,0%	4,7%	0,7%	1,7%	0,7%	0,0%	1,0%	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%	100,0%
<b>Suma</b>	<b>38,8%</b>	<b>12,0%</b>	<b>10,4%</b>	<b>6,6%</b>	<b>3,5%</b>	<b>3,5%</b>	<b>3,0%</b>	<b>2,8%</b>	<b>2,8%</b>	<b>2,4%</b>	<b>2,3%</b>	<b>2,2%</b>	<b>1,8%</b>	<b>1,7%</b>	<b>1,3%</b>	<b>1,0%</b>	<b>0,9%</b>	<b>0,7%</b>	<b>0,5%</b>	<b>0,5%</b>	<b>0,2%</b>	<b>0,1%</b>	<b>100,0%</b>	

Źródło: opracowanie własne.

certyfikaty (podobnie jak na roku pierwszym) potwierdzające uzyskanie uprawnień animatora czasu wolnego (45, 13,7%) oraz uprawnień wychowawcy kolonijnego (42, 12,8%).

Z kolei studenci **studiów magisterskich** uzyskali 298 różnorodnych dokumentów potwierdzających zdobyte kwalifikacje. Podobnie jednak na studiach licencjackich najwięcej dokumentów dotyczy potwierdzenia uzyskania prawa jazdy (88, 29,5%). Natomiast w zakresie kwalifikacji branżowych dominują (podobnie jak na licencji) certyfikaty potwierdzające uzyskanie uprawnień wychowawcy kolonijnego (30, 10,1%), uprawnień animatora czasu wolnego (25, 8,4%) oraz dodatkowo instruktora rekreacji ruchowej (41, 13,8%).

Funkcjonując w gospodarce opartej na wiedzy, dla współczesnych przedsiębiorstw duże znaczenie ma kapitał ludzki, a właściwie jego wiedza i umiejętności. Badając zatem opinie respondentów na temat ich osiągnięć w nauce szkolnej, w zdecydowanej większości okazuje się, że są to osoby, które osiągają oceny dobre oraz w mniejszym zakresie dostateczne. Aby sprostać wymaganiom rynku pracy, ponad co dziesiąta badana osoba studiująca „turystykę i rekreację” podjęła naukę na drugim kierunku studiów, który w przypadku ponad połowy osób z tej grupy w mniejszym lub większym stopniu miał związek z omawianym kierunkiem studiów. Studia te uzupełniały, poszerzały i pogłębiały wiedzę respondentów, wpisując się w obszar nauk o kulturze fizycznej, nauk społecznych i nauk humanistycznych. Co ciekawe, co trzeci student studiował nauki techniczne i nauki ścisłe, co z turystyką i rekreacją praktycznie nie ma żadnego związku. Wyniki badań wykazały zatem duże zróżnicowanie zainteresowań edukacyjno-zawodowych wśród badanych osób.

Kolejną formą działalności autokreacyjnej studentów jest udział w międzynarodowych programach związanych z edukacją oraz pracą, co ma na celu zdobycie wiedzy w zróżnicowanym kulturowo środowisku oraz doświadczenia zawodowego w międzynarodowych przedsiębiorstwach. Udział w tych programach przynosi młodzieży wiele korzyści przydatnych na rynku pracy, takich jak: doskonalenie języków obcych, zdobycie wiedzy na temat odwiedzanego kraju, poznanie ludzi, kształtowanie ważnych cech charakteru (organizacja, samodzielność, odpowiedzialność, zaradność), zdobycie specjalistycznych umiejętności zawodowych, co jest wyjątkowo przydatne w pracy w sektorze usług turystycznych. Warto przy tej okazji zaznaczyć, że jedną z ważniejszych kompetencji na turystycznym rynku pracy oraz w rekreacji jest znajomość języków obcych, którą studenci szlifują w ławce szkolnej, na kursach albo w ramach międzynarodowych wymian. Z przeprowadzonych badań wynika, że wszyscy respondenci znają język angielski na poziomie co najmniej średniozaawansowanym, co stwarza duże możliwości podjęcia pracy w przedsiębiorstwach w kraju lub za granicą.

W zakresie edukacji pozaformalnej najważniejszą formą doskonalenia zawodowego studentów „turystyki i rekreacji” było zdobywanie dodatkowych kwalifikacji o charakterze ogólnym lub branżowym. W zakresie kursów o charakterze ogólnym najwięcej respondentów zrealizowało kurs prawa jazdy, obsługi komputera, obsługi klienta i obsługi kas fiskalnych. Z kolei kursy branżowe, które cieszyły się dużym zainteresowaniem, to kurs: kelnerski, barmański, baristy, animatora czasu wolnego, wychowawcy kolonijnego, instruktora rekreacji ruchowej, masażysty, instruktora sportu oraz pilota wycieczek.

---

---

## **ROZDZIAŁ 6.**

# **EDUKACJA NIEFORMALNA A DZIAŁALNOŚĆ AUTOKREACYJNA MŁODZIEŻY STUDENCKIEJ**

Ważnym obszarem działalności autokreacyjnej w sferze edukacji nieformalnej młodzieży akademickiej jest praca zawodowa, która jest nieodłączną częścią życia każdego człowieka. Dlatego czas studiów, który jest traktowany jako etap wkraczania w dorosłe życie, powoduje, że coraz więcej studentów jeszcze przed ich zakończeniem rozpoczyna budowanie własnej kariery zawodowej. Coraz więcej młodzieży akademickiej ma bowiem świadomość, że posiadanie doświadczenia zawodowego stanowi podstawę wejścia na rynek pracy (Ostoj 2016). W czasie studiów doświadczenie można zdobywać w różnorodny sposób, np. realizując obowiązkowe praktyki wynikające z programu kształcenia na danym kierunku, dodatkowe praktyki organizowane samodzielnie, staże studenckie, podejmując pracę zawodową, najlepiej zgodnie z kierunkiem wybranych studiów, czy realizując różnorodne działania np. w ramach wolontariatu.

### **6.1. Praca zawodowa jako forma działalności autokreacyjnej**

Zdobywanie doświadczenia zawodowego, zwłaszcza jeśli student realizuje naukę w trybie studiów stacjonarnych, nie jest łatwe, wymaga bowiem od niego umiejętności organizacyjnych oraz umiejętności zarządzania własnym czasem. Wynika to z faktu, że pracodawcy od zatrudnionego studenta oczekują dyspozycyjności, z kolei wykładowcy regularnego uczęszczania na zajęcia, terminowego wywiązywania się z przydzielonych zadań i projektów oraz terminowego zaliczania przedmiotów wynikających z realizacji obowiązkowego programu kształcenia na danym kierunku studiów. Taki stan rzeczy może powodować wiele trudności w pogodzeniu pracy zawodowej z efektywnym zdobywaniem wiedzy na uczelni i odpowiedzialnym wywiązywaniem się z obowiązków edukacyjnych. Niemniej jednak w obecnych czasach uzupełnianie wiedzy teoretycznej, zdobywanej przez studentów w szkole wyższej, o praktyczne umiejętności zawodowe można potraktować jako konieczność, przede wszystkim ze względu na ograniczone możliwości realizacji zajęć praktycznych oraz niezbyt dużą liczbę godzin obowiązkowych praktyk (Pierwsze

kroki na rynku pracy... 2013), zwłaszcza jeśli dany kierunek studiów funkcjonuje jako profil ogólnoakademicki. Natomiast pracodawcy wymagają od absolwentów obok kierunkowej wiedzy teoretycznej praktycznych umiejętności i doświadczenia zawodowego (Przybyszewski 2007; Jeruszka 2011).

Znaczenie doświadczenia zawodowego zauważył już dawno Mincer (1958), traktując je jako inwestycję w kapitał ludzki i źródło różnic w wynagrodzeniu za pracę (Chiswick, Mincer 2003). Jest ono trudne do oszacowania, co podkreślił Schultz (1981), jednak według Wronowskiej (2012) uzupełnienie wiedzy i zręczności o zastosowania praktyczne niewątpliwie podnosi wartość jednostki na rynku pracy. Jest to zatem, w opinii Domańskiego (1993), zasób tworzący możliwość podjęcia w przyszłości satysfakcjonującego stanowiska, co wiąże się również z odpowiednimi zarobkami.

Zdobywanie doświadczenia zawodowego w czasie studiów, jak zauważył Kowalczyk (2012), jest często traktowane jako naturalne przedłużenie procesu kształcenia, składowa szerzej rozumianej wiedzy i jeden z czynników jakości kapitału edukacyjnego (Piróg 2013). Doświadczenie zawodowe, będące efektem edukacji nieformalnej, jest ważnym zasobem każdego człowieka w postaci cennych praktycznych umiejętności, wiedzy i kompetencji, mających znaczenie dla osiągniętych efektów pracy. Dotyczy to przede wszystkim pierwszych kontaktów z pracą osób, które jeszcze studiują. Problemy te nie były dotąd praktycznie szerzej podejmowane w badaniach w kontekście młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja”.

Podjęcie pracy zawodowej przez studentów sprzyja zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w obszarze kształcenia nieformalnego. Jak pisze Jeruszka (2014), kształcenie w miejscu pracy „(...) jest swoistym transferem wiedzy teoretycznej do praktyki, generatorem wiedzy praktycznej na podstawie realnych doświadczeń o charakterze obiektywnym”. Aby jednak praca służyła powiększaniu zasobu kapitału ludzkiego, znaczenie mają również cechy samego pracownika, w tym jego orientacja na rozwój i uczenie się wraz z jego komponentami osobowymi (poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym), miejsce kariery zawodowej w jego życiu i dążenie do samorealizacji przez pracę. Jeżeli zachowana jest zgodność pomiędzy kierunkiem i poziomem wykształcenia z wykonywaną pracą, połączoną z dążeniem jednostki do rozwoju, możliwe jest jednoczesne rozwijanie umiejętności intelektualnych, sprawdzenie i doskonalenie posiadanych umiejętności praktycznych oraz weryfikacja efektów kształcenia, ale jednocześnie szeroko rozumiana autokreacja jednostki w sferze zawodowej. Jak słusznie zauważają Znajmiecka-Sikora i Urbańska-Bulas (2010, s.146):

„edukacja stała się dzisiaj obszarem newralgicznym i podlegającym ciągłym zmianom. Wykształcenie co prawda nie traci na swej wartości, ale wcale nie daje gwarancji sukcesu. Coraz częściej zwraca się uwagę na umiejętności praktyczne jednostki, jej oso-

bowość oraz chęć do dalszego samorozwoju. Psychologiczne pojęcie samorealizacji odwołuje się do rozwoju osoby rozumianego jako realizacja tkwiących w człowieku możliwości. Wiedza teoretyczna natomiast nie jest już traktowana jako idealny sposób na realizację życiowych celów”.

Podobnie uważa R. Pachociński (1999, s. 16):

„(...) szkoła przygotowuje swoich wychowanków do funkcjonowania w rzeczywistości, która już schodzi na dalszy plan. Dawne idee, postawy, wartości, a nawet sposób życia coraz bardziej rozmiągają się z nową rzeczywistością, która dopiero powstaje. Przekazywanie wiedzy encyklopedycznej i kształcenie prostych umiejętności poznawczych, na czym się szkoła koncentruje, w coraz mniejszym stopniu spotykają się z zainteresowaniem na rynku pracy”.

Z powyższego wynika, że doświadczenie zawodowe, specjalistyczna wiedza oraz umiejętności są jednym z czynników warunkujących wejście absolwentów na rynek pracy, ale także kolejnym ważnym obszarem kształtowania kompetencji zawodowych, tak istotnych w każdym sektorze gospodarki, w tym także w sektorze usług turystycznych oraz w rekreacji. Podjęcie pracy zawodowej przez młodzież studencką oraz zdobywanie w ten sposób doświadczenia zawodowego, tak cenionego przez pracodawców, stanowi obszar ich działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej i jest to wymóg konieczny, aby funkcjonować na rynku pracy i realizować tam własne aspiracje i plany związane z karierą zawodową (Alejziak 2014).

Dlatego jednym z problemów podjętych w prezentowanych badaniach było ustalenie, **jaką rolę i znaczenie odgrywa edukacja nieformalna w działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej studentów „turystyki i rekreacji”**, a zwłaszcza ustalenie:

1. stażu pracy zawodowej badanych studentów w ogóle oraz zgodnie z wybranym kierunkiem studiów,
2. stanowisk, na jakich pracowali studenci „turystyki i rekreacji” w ogóle oraz zgodnie z wybranym kierunkiem studiów,
3. korzyści wynikających z podjętej pracy zawodowej oraz praktyk, czyli kwalifikacji i kompetencji przydatnych na turystycznym rynku pracy,
4. zadań podejmowanych przez studentów w ramach wolontariatu oraz korzyści przydatnych na rynku pracy,
5. potrzeb, jakie spełnia praca zawodowa dla młodzieży studenckiej,
6. poziomu zadowolenia z dotychczasowej kariery zawodowej,
7. zainteresowań studentów „turystyki i rekreacji”.

W analizach powyższych zagadnień uwzględniono także doświadczenie edukacyjne badanych studentów, kształcących się na pierwszym, drugim i trzecim roku studiów licencjackich oraz na studiach magisterskich.

## 6.2. Staż zawodowy studentów „turystyki i rekreacji”

Ustalenie zakresu doświadczenia zawodowego młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja” należało do jednego z trudniejszych etapów analiz zrealizowanych badań. Wiedzę na ten temat uzyskano przez analizę pytania otwartego, w którym respondenci opisywali ścieżkę własnego rozwoju zawodowego, o ile taki wystąpił. W odpowiedzi należało określić swój dotychczasowy staż pracy, wymienić wszystkie dotychczas podejmowane stanowiska pracy oraz wynikające stąd korzyści. Analiza tego pytania była bardzo trudna ze względu na dużą różnorodność uzyskanych odpowiedzi, dlatego skategoryzowanie swobodnych, choć w niewielkim zakresie ukierunkowanych wypowiedzi respondentów w logiczne, jednorodne grupy było bardzo czasochłonne oraz wymagało dużej wnikliwości i skrupulatności w trakcie analizy tekstu.

Jednym z pierwszych etapów analiz było ustalenie m.in. przedziałów stażu pracy badanych studentów w różnych sektorach gospodarki, w tym również w turystyce i rekreacji (ryc. 4 i 5), podejmowanych tam stanowisk pracy oraz uzyskanych korzyści. Analizując bardzo zróżnicowane wypowiedzi badanych osób na temat posiadanego stażu pracy oraz biorąc pod uwagę, że respondentami byli studenci studiów stacjonarnych, zdecydowano, że najbardziej odpowiednie będą następujące przedziały czasowe: do 6 miesięcy, 7–12 miesięcy, 13–24 miesięcy, 25–36 miesięcy, 37–48 miesięcy, 49–60 miesięcy oraz powyżej 60 miesięcy.

Aby czas pracy, który szacowali studenci, był porównywalny, respondent otrzymał informację, że punktem odniesienia jest pełny wymiar czasu pracy w miesiącu, czyli 160 godzin. Tak więc student, który przepracował taką liczbę godzin, w kwestionariuszu ankiety mógł wpisać, że jego staż pracy wynosi jeden miesiąc, bez względu na to, czy była to umowa o pracę, czy umowa cywilnoprawna. Podobna zasada dotyczyła szacowania stażu praktyk zawodowych, które zrealizowali badani studenci.

Z przeprowadzonych badań wynika, że staż pracy studentów „turystyki i rekreacji” w przypadku prawie połowy respondentów (42,3%) nie przekracza jednego roku, w tym co czwarty badany (26,4%) pracował krócej niż sześć miesięcy, a co szósty (15,9%) 7–12 miesięcy. Co piąty student (21,6%) pracował od 13 do 24 miesięcy, a pozostali, czyli 23,65%, pracowali ponad dwa lata, w tym około co dziesiąty 25–36 (11,9%) albo 37–48 miesięcy (11,7%). Dłuższym stażem pracy, czyli ponad cztery lata, mogło pochwalić się niewiele osób: 7% pracowało 49–60 miesięcy, a 5,5% powyżej 60 miesięcy.

Pogłębiona analiza otrzymanych wyników pozwoliła ustalić pewną prawidłowość, z której wynika, że im wyższy poziom kształcenia akademickiego prezentują studenci „turystyki i rekreacji”, tym ich staż pracy jest dłuższy. Zatem na



**Tabela 30**Staż pracy badanych studentów<sup>12</sup>

LP.	Staż pracy (w ogóle)	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	Suma: n	Suma: % kol	Suma: % wie
		n	n	n	%	%	%	%	%	%	n	%	%
1	do 6 mies.	60	36	10	48,8	22,5	8,4	56,6	34,0	9,4	106	26,4	100
2	7-12 mies.	20	24	20	16,3	15,0	16,8	31,3	37,5	31,3	64	15,9	100
3	13-24 mies.	25	35	27	20,3	21,9	22,7	28,7	40,2	31,0	87	21,6	100
4	25-36 mies.	8	26	14	6,5	16,3	11,8	16,7	54,2	29,2	48	11,9	100
5	37-48 mies.	7	20	20	5,7	12,5	16,8	14,9	42,6	42,6	47	11,7	100
6	49-60 mies.	1	13	14	0,8	8,1	11,8	3,6	46,4	50,0	28	7,0	100
7	pow. 60 mies.	2	6	14	1,6	3,8	11,8	9,1	27,3	63,6	22	5,5	100
	<b>Suma</b>	<b>123</b>	<b>160</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>30,6</b>	<b>39,8</b>	<b>29,6</b>	<b>402</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 31**

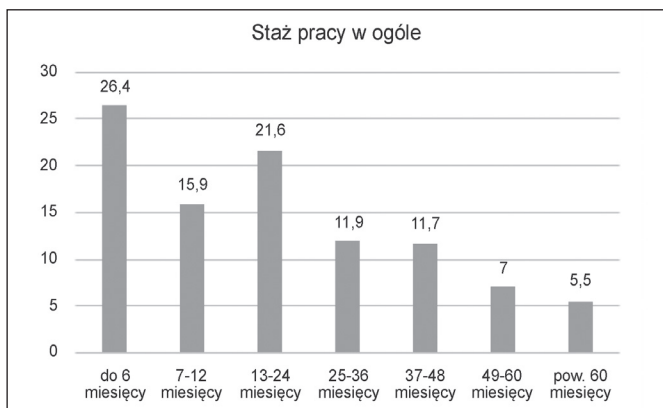
Staż pracy zgodny z podjętym kierunkiem studiów (w branży turystycznej)

LP.	Staż pracy zgodny z kierunkiem studiów	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	Suma: n	Suma: % kol	Suma: % wie
		n	n	n	%	%	%	%	%	%	n	%	%
1	do 6 mies.	23	40	30	62,2	50,6	41,7	24,7	43,0	32,3	93	49,5	100
2	7-12 mies.	5	16	14	13,5	20,3	19,4	14,3	45,7	40,0	35	18,6	100
3	13-24 mies.	5	9	9	13,5	11,4	12,5	21,7	39,1	39,1	23	12,2	100
4	25-36 mies.	1	6	9	2,7	7,6	12,5	6,3	37,5	56,3	16	8,5	100
5	pow. 36 mies.	3	8	10	8,1	10,1	13,9	14,3	38,1	47,6	21	11,2	100
	<b>Suma</b>	<b>37</b>	<b>79</b>	<b>72</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>19,7</b>	<b>42,0</b>	<b>38,3</b>	<b>188</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

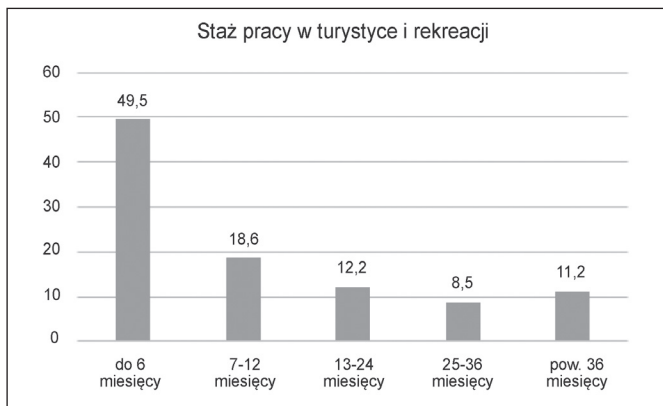
pierwszym roku studiów licencjackich prawie połowa badanych osób (48,8%) posiadała staż pracy krótszy niż pół roku, natomiast na studiach magisterskich mniej więcej podobna liczebnie grupa (40,4%) ponad trzy lata. Z powyższego wynika, że badani studenci studiów stacjonarnych sprawnie łączą naukę z pracą zawodową, co organizacyjnie nie jest łatwe. Obserwując jednak potrzeby i wymagania rynku pracy, uznali oni powyższe działania za konieczność. Rozumieją także, że im szybciej podejmą pracę zawodową, tym efektywniej będą realizować własne plany zawodowe.

<sup>12</sup> W celu większej przejrzystości prezentacji wyników w tabelach używa się następujących skrótów: pierwszy rok studiów licencjackich (1 LIC), drugi i trzeci rok studiów licencjackich (2-3 LIC), pierwszy i drugi rok studiów uzupełniających magisterskich (MGR).



**Ryc. 4.** Staż pracy w ogóle badanych studentów [%].

Źródło: opracowanie własne.



**Ryc. 5.** Staż pracy w turystyce i rekreacji [%].

Źródło: opracowanie własne.

Wybierając kierunek „turystyka i rekreacja”, założono, że większość respondentów planuje w przyszłości pracować w sektorze usług turystycznych i rekreacji. Jednak praca taka, podobnie jak w innych sektorach, wymaga posiadania specjalistycznych umiejętności zawodowych. Zapytano więc studentów, czy oprócz pracy w innych sektorach gospodarki pracowali również w sektorze usług turystycznych i rekreacji, a jeśli odpowiedź była twierdząca, poproszono o wpisanie długości posiadanego stażu. Jak się okazało, respondenci, chociaż nie jest ich zbyt wielu, pracowali już w powyższym sektorze. Porównując ich do ogółu pracujących, jest to grupa osób o prawie połowę mniejsza (188 vs 402 osób). Również posiadany tutaj staż pracy większości badanych osób jest bardzo krótki, okazuje się bowiem, że połowa respondentów (49,5%) pracowała w branży kró-

cej niż sześć miesięcy, a niespełna co piąty (18,6%) od 7 do 12 miesięcy. Dłuższym stażem pracy w branży mogło pochwalić się znacznie mniej osób i dotyczy to mniej więcej co dziesiątego respondenta.

Uwzględniając z kolei doświadczenie edukacyjne studentów, ustalono, że bez względu na rok studiów mniej więcej połowa studentów (1 LIC 62,2%; 2–3 LIC 50,6%; MGR 41,7%) pracowała w turystyce krócej niż pół roku (przede wszystkim w gastronomii), a mniej więcej co dziesiąty powyżej trzech lat (1 LIC: 8,1%; 2–3 LIC: 10,1%; MGR 13,9%).

### 6.3. Staż pracy zawodowej oraz praktyk a motyw wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”

Uwzględniając kierunek podjętych badań, interesującym zagadnieniem było ustalenie, jaki związek z motywacją dotyczącą podjęcia kierunku studiów „turystyka i rekreacja” może mieć staż pracy i praktyk badanej młodzieży akademickiej. Jak ustalono we wcześniejszych analizach, zdecydowana większość studentów miała już kontakt z rynkiem pracy, w tym 402 osoby pracowały poza sektorem usług turystycznych, 188 osób pracowało w turystyce i rekreacji, a 393 osoby zrealizowały branżowe praktyki zawodowe. W powyższych podgrupach przeprowadzono oddzielne analizy korelacji, badające zależności pomiędzy motywami do podjęcia studiów na kierunku „turystyki i rekreacji” a stażem praktyk, stażem pracy oraz stażem pracy w sektorze usług turystycznych i rekreacji.

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazały, że **staż praktyk** jest dodatnio, przeciętnie skorelowany z następującymi motywami do wyboru tego kierunku studiów: jest to kontynuacja profilu szkoły średniej ( $r_s = 0,317$ ;  $p < 0,001$ ), szkoła średnia przygotowała mnie do tego kierunku ( $r_s = 0,315$ ;  $p < 0,001$ ). Zanotowano również dwie słabe ujemne korelacje stażu praktyk z chęcią propagowania zdrowego stylu życia ( $r_s = -0,137$ ;  $p = 0,006$ ) oraz pozytywnym nastawieniem do biologii ( $r_s = -0,183$ ;  $p < 0,001$ ).

W przypadku **stażu pracy poza turystyką i rekreacją** a motywacją do wyboru studiów na kierunku „turystyka i rekreacja” zanotowano dwie słabe korelacje, jedną dodatnią i jedną ujemną: posiadanie predyspozycji do pracy z ludźmi ( $r_s = 0,102$ ;  $p = 0,042$ ) oraz zdobycie dobrze płatnego, przyszłościowego zawodu ( $r_s = -0,107$ ;  $p = 0,032$ ).

Również w przypadku **stażu pracy w sektorze usług turystycznych i rekreacji** zanotowano dwie korelacje z motywami do wyboru studiów na kierunku „turystyka i rekreacja” – obie dodatnie i o słabej sile: lubię pracować z ludźmi ( $r_s = 0,195$ ;  $p = 0,007$ ), możliwość rozwijania własnego biznesu w zakresie turystyki i rekreacji ( $r_s = -0,107$ ;  $p = 0,032$ ).

Podsumowując powyższe rozważania, można zauważyć, że staż praktyk zawodowych w niewielkim stopniu koreluje z motywacją studiowania kierunku „turystyka i rekreacja”. Z analiz wynika, że stymulowały one podjęcie studiów w grupie osób, które ukończyły technikum branżowe, gdzie dominowała świadomość, że szkoła średnia dobrze przygotowała ich do tego zawodu. Z kolei studenci, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące i realizowali praktyki dopiero na studiach wyższych, byli zmotywowani do studiowania na omawianym kierunku potrzebą propagowania zdrowego stylu życia.

Staż pracy zawodowej zarówno w turystyce i rekreacji, jak również innych sektorach gospodarki stymulował podjęcie studiów na omawianym kierunku przez badane osoby z powodu motywów społecznych, czyli chęci pracy z ludźmi i posiadania predyspozycji w tym zakresie. Dodatkowo, dla osób, które pracowały w branży turystycznej i rekreacji, ważnym motywem podjęcia i kontynuacji studiów było założenie własnej firmy.

## 6.4. Charakterystyka stanowisk pracy podejmowanych przez studentów „turystyki i rekreacji”

Diagnostując doświadczenie zawodowe studentów „turystyki i rekreacji”, zapytano ich także o stanowiska, na których pracowali. Wykaz zawodów, które wykonywali respondenci, opracowano na podstawie przedstawionej przez respondentów w formie opisu biografii zawodowej. Analizując wypowiedzi, uznano, że najogólniej podejmowane stanowiska pracy można sklasyfikować w dwóch grupach:

- stanowiska pracy wykonywane w sektorze usług turystycznych oraz w rekreacji,
- stanowiska pracy wykonywane poza sektorem usług turystycznych.

Analizując stanowiska pracy, jakie podjęli badani studenci **w sektorze usług turystycznych i rekreacji**, można zaobserwować dosyć ciekawą sytuację. Pomimo iż grupa osób, która pracowała tutaj była o prawie połowę mniejsza niż pracujący respondenci ogółem, to liczba podjętych stanowisk była prawie dwa razy większa ( $N = 634$  vs  $N = 319$ ), co wskazywałoby na częstą ich zmianę. Próbując wyjaśnić to zjawisko, można wskazać m.in. na problem sezonowości, który jest charakterystyczny dla omawianego sektora.

Z przeprowadzonych badań wynika, że najwięcej studentów pracowało na stanowisku: kelnera/barmana/baristy/art cafe<sup>13</sup> (25,2%) oraz recepcjonisty

<sup>13</sup> Ze względu na fakt, że niektóre stanowiska pracy, takie jak barista czy art cafe, były podejmowane przez nieliczną grupę studentów, dokonano ich agregacji. Uznano bowiem, że ze względu na zbliżony charakter pracy, a także fakt, iż dotyczą one pracy w gastronomii, można je przeanalizować w jednej grupie łącznie ze stanowiskiem kelnera i barmana, co nie wpłynie w znaczący sposób na analizę wyników.

**Tabela 32**

Stanowiska pracy w sektorze usług turystycznych, na jakich pracowali studenci

Rok Studiów	kelner/barman/barista/ art cafe	recepjonista	praktykant	sprzedawca w turystyce/ obsługa klienta	pokojuowa/służby sprząające	instruktor/trener/ratownik	pracownik biurowy w turystyce	animator czasu wolnego	pomoc kuchenna/kucharz	organizator eventów	wychowawca kolonijny	pilot/rezydent/przewodnik	masażysta/zabiegi z zakresu odnowy psy chlosomatycznej	kierownik /menadżer	pracownik informacji turystycznej	praca zagranicą	SUMA
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
1 LIC	41	13	9	6	13	7	8	7	6	2	2	4		1	3	10	132
2–3 LIC	72	33	37	21	17	18	17	8	8	11	9	5	9	3	1	4	273
MGR	47	36	26	17	12	17	13	22	5	4	5	5	4	6	4	6	229
<b>Suma</b>	<b>160</b>	<b>82</b>	<b>72</b>	<b>44</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>38</b>	<b>37</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>634</b>
<b>% kol</b>	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1 LIC	26	16	13	14	31	17	21	19	32	12	13	29	0	10	38	50	21
2–3 LIC	45	40	51	48	40	43	45	22	42	65	56	36	69	30	13	20	43
MGR	29	44	36	39	29	40	34	59	26	24	31	36	31	60	50	30	36
<b>Suma</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>% wie</b>	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1 LIC	31,1	9,8	6,8	4,5	9,8	5,3	6,1	5,3	4,5	1,5	1,5	3,0	0,0	0,8	2,3	7,6	<b>100</b>
2–3 LIC	26,4	12,1	13,6	7,7	6,2	6,6	6,2	2,9	2,9	4,0	3,3	1,8	3,3	1,1	0,4	1,5	<b>100</b>
MGR	20,5	15,7	11,4	7,4	5,2	7,4	5,7	9,6	2,2	1,7	2,2	2,2	1,7	2,6	1,7	2,6	<b>100</b>
Suma	25,2	12,9	11,4	6,9	6,6	6,6	6,0	5,8	3,0	2,7	2,5	2,2	2,1	1,6	1,3	3,2	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

(12,9%). Znacznie mniej na stanowisku sprzedawcy czy w dziale obsługi klienta (6,9%), pokojowej (6,6%), instruktora/trenera/ratownika (6,6%) i pracownika biurowego w turystyce (6,0%)<sup>14</sup>. Ponadto w grupie osób, które zadeklarowały, że

Podobnego zabiegu dokonano w grupie zawodów reprezentujących rekreację (dotyczy stanowisk: instruktor/trener/ratownik) oraz obsługę ruchu turystycznego (dotyczy stanowisk: pilot/przewodnik/rezydent).

<sup>14</sup> W grupie podejmowanych stanowisk pracy wydzielono stanowisko pracownika biurowego w turystyce oraz stanowisko pracownika biurowego poza branżą turystyczną. Stanowisko pracownika biurowego w turystyce zwykle wykonywali praktykanci, a ich praca polegała na przyjmowaniu telefonów, prowadzeniu korespondencji, segregowaniu dokumentacji, poszukiwaniu nowych kontaktów i analizowaniu działalności konkurencji. Pomimo że wykonywane prace nie należały do zbyt złożonych, student w trakcie realizacji praktyki zaliczał pierwszy kontakt z branżą zgodnie z kierunkiem, jaki studiował, poznając jej specyfikę, co można potraktować jako pierwszy krok do weryfikacji wiedzy zdobywanej w ławce szkolnej, a także wymogów pracodawców w sektorze usług turystycznych, ponieważ praca wykonywana była przede wszystkim w biurach podróży.

posiadają doświadczenie zawodowe w sektorze usług turystycznych, jak się okazuje, co dziesiąty respondent odbył tutaj tylko praktykę (11,4%) i nigdzie więcej oprócz tego nie pracował.

**Tabela 33**

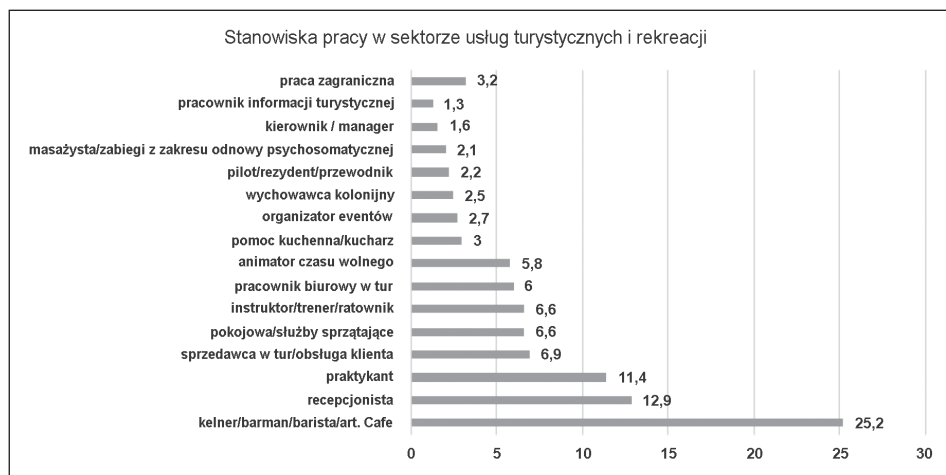
Stanowiska pracy poza sektorem usług turystycznych, na jakich pracowali studenci

Rok studiów	sprzedawca/obsługa klienta	pracownik fizyczny	obsługa kasy fiskalnej	specjalista/menadżer	opieka nad dziećmi	roznoszenie ulotek	pracownik biurowy poza turystyką	wychowawca/nauczyciel	inne (fotograf, aktor, reporter, operator kamery)	praca zagranicą	SUMA
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
1 LIC	36	35	12	2	4	3	0	0	4	8	104
2–3 LIC	52	41	8	7	4	4	4	1	4	6	131
MGR	33	27	5	4	2	0	1	4	1	7	84
Suma	121	103	25	13	10	7	5	5	9	21	319
<b>% kol</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
1 LIC	30	34	48	15	40	43	0	0	44	38	33
2–3 LIC	43	40	32	54	40	57	80	20	44	29	41
MGR	27	26	20	31	20	0	20	80	11	33	26
<b>Suma</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>% wie</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
1 LIC	34,6	33,7	11,5	1,9	3,8	2,9	0,0	0,0	3,8	7,7	<b>100</b>
2–3 LIC	39,7	31,3	6,1	5,3	3,1	3,1	3,1	0,8	3,1	4,6	<b>100</b>
MGR	39,3	32,1	6,0	4,8	2,4	0,0	1,2	4,8	1,2	8,3	<b>100</b>
Suma	37,9	32,3	7,8	4,1	3,1	2,2	1,6	1,6	2,8	6,6	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Analizując strukturę podjętych profesji, można zauważyć, że w większości są to stanowiska podstawowe, operacyjne, niewymagające posiadania zbyt wysokich czy specjalistycznych kwalifikacji, co dotyczy przede wszystkim pracy w gastronomii, gdzie pracował co czwarty student. Wspólną cechą większości stanowisk pracy podjętych przez studentów, co warto zauważyć, jest praca z ludźmi i bezpośredni kontakt z klientem (np. kelner, recepcjonista, sprzedaż/obsługa klienta, animator czasu wolnego, wychowawca kolonijny, pilot, przewodnik, rezydent), czyli czynnik, który motywował znacząco grupę studentów do wyboru omawianego kierunku studiów. Warto podkreślić, że dla młodego człowieka

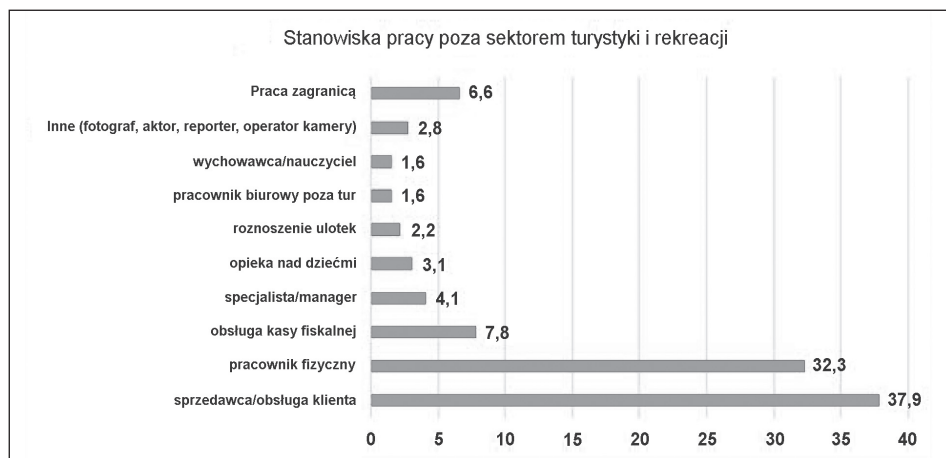
wykonywanie powyższych stanowisk pracy często staje się prawdziwą szkołą życia, bowiem praca przy bezpośredniej obsłudze klienta jest bardzo wymagająca i uczy młodego człowieka cierpliwości, wytrwałości, otwartości, pewności siebie, szacunku i pokory, podejmowania szybkich decyzji, pracy w stresie oraz pod presją czasu, rozwiązywania problemów, co ze społecznego punktu widzenia jest ważnym czynnikiem rozwoju osobowości.



**Ryc. 6.** Stanowiska pracy w sektorze usług turystycznych i rekreacji [%].

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei **poza sektorem usług turystycznych** ( $N = 319$ ) najwięcej osób pracowało na stanowisku sprzedawcy, w dziale obsługi klienta (37,9%), było także pracownikami fizycznymi (32,3%). Mniej niż co dziesiąty respondent pracował przy obsłudze kasy fiskalnej (7,8%), najczęściej pełniąc zawód sprzedawcy. Podobna liczebnie grupa podjęła pracę za granicą (6,6%), gdzie w zdecydowanej większości pełniła funkcje pracowników fizycznych w przedsiębiorstwach budowlanych, w magazynie, przy zbiorze warzyw, owoców, kwiatów itp. Doliczając do tej grupy osoby, które pracowały za granicą w turystyce (3,2%) (przede wszystkim praca na zmywaku, kelner, barman, animator czasu wolnego), okazuje się, że tego rodzaju wyzwanie podjął co dziesiąty (9,8%) student „turystyki i rekreacji”. Praca za granicą jest dla młodych osób prawdziwą szkołą życia. Z tego właśnie powodu w analizie wyszczególniono powyższy rodzaj pracy, mając na uwadze fakt, że młody człowiek, rezygnując z dotychczasowego komfortu i stabilizacji oraz opuszczając swój rodzinny dom lub uporządkowane środowisko codziennego życia, wchodzi w rozliczne interakcje zawodowe, społeczne, międzykulturowe, co – jak założono – powinno różnicować rozwój sfery społecznej (kompetencji społecznych), która jest jednym z efektów kształcenia na uczelni



**Ryc. 7.** Stanowiska pracy poza sektorem usług turystycznych i rekreacji [%].

Źródło: opracowanie własne.

wyższej. Problem ten dokładnie opisano i opublikowano w formie artykułów (Alejziak 2020a, 2020c).

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić, że podejmowanie pracy zawodowej przez młodzież studencką ma istotny związek z działalnością autokreacyjną w sferze zawodowej oraz kreowaniem przyszłej kariery zawodowej, co znajduje odzwierciedlenie w wielu naukowych teoriach, np.:

- w koncepcji J.L. Hollanda (1958), który uważa, że „jednostka porównując własne «Ja» z percepcją świata zawodów, kolejno akceptuje i odrzuca poszczególne opcje, by wreszcie dokonać ostatecznego wyboru” (Bańka 1995; Paszkowska-Rogacz 2003);
- w koncepcji E. Ginzberga (1984), gdzie badana młodzież wpisuje się w okres realizmu (III stadium) i jest na etapie poszukiwań, co pozwala jej modyfikować własne zainteresowania, a poszukiwanie własnego miejsca na rynku pracy polega na zawężaniu celów zawodowych i wykluczaniu pewnych zawodów (Pisula 2009; Muszyński 2010);
- w koncepcji D.E. Supera (1984), gdzie badana młodzież, wpisując się w **II stadium eksploracji** (15.–24. rok życia), zajmuje się badaniem samego siebie i w tym celu podejmuje różne role zawodowe, aby je wypróbować i odnaleźć własną drogę zawodową (Hornowska, Paluchowski 1993; Gurba 2001; Łyszkowska 2010).

Tak więc podejmowanie różnorodnych stanowisk pracy w turystyce i rekreacji czy w innych branżach oraz częsta ich zmiana jest właściwym kierunkiem rozwoju zawodowego młodzieży studenckiej oraz podejmowanej w tym zakresie działalności autokreacyjnej. Ma to związek z budowaniem poczucia własnej



wartości, zawodowego obrazu siebie, własnego „ja”, a także konstruowaniem własnej tożsamości zawodowej, związanej z poszukiwaniem swojego miejsca na rynku pracy. Powyższa forma aktywności własnej stanowi ważny czynnik rozwoju w sferze społecznej i zawodowej.

Analizując ścieżkę rozwoju zawodowego studentów w sektorze usług turystycznych i rekreacji, ustalono, że mimo młodego wieku, jest ona dość zróżnicowana. Respondenci podejmowali bowiem bardzo różnorodną pracę w celu zdobycia doświadczenia zawodowego w ogóle, a także tego zgodnego z kierunkiem studiów w celu budowania własnej biografii zawodowej. A zatem:

- **sprzedawcy w turystyce oraz osoby pracujące w obsłudze klienta** (44)<sup>15</sup> pracowały także jako: kelnerzy i barmani (8), kasjerzy (3), recepcjoniści (3);
- **pomoc kuchenna/kucharze** (19) dodatkowo pracowali m.in. jako: kelnerzy i barmani (10), recepcjoniści (6), służby sprząające/pokojowe (5), sprzedawcy/obsługa klienta (5), pracownicy fizyczni (4);
- **piloci/rezydenci/przewodnicy** (14) podobnie jak powyżej byli dodatkowo: kelnerami i barmanami (4 osoby), animatorami czasu wolnego i wychowawcami kolonii (4 osoby), instruktorami rekreacji (3 osoby), sprzedawcami (3 osoby), pracownikami fizycznymi (3 osoby);
- **organizatorzy eventów** (18) dodatkowo wykonywali jeszcze takie zawody jak: sprzedawca i obsługa klienta (11), kelner i barman (3), pracownik ds. zabezpieczenia imprez masowych (1), pracownik fizyczny (1), opieka nad dziećmi (1), opiekunka osób starszych (1);
- **recepcjoniści** (82) wykonywali w toku dotychczasowej własnej kariery zawodowej szereg innych zawodów, pracując na stanowisku: kelnera i barmana (33), sprzedawcy oraz w obsłudze klienta w biurze podróży (21), pokojówki (19), pracownika fizycznego (15), pracownika biurowego (8), instruktora rekreacji (7), pomocy kuchennej (5), animatora czasu wolnego (4);
- **kierownicy/menadżerowie w turystyce** (11) pracowali także m.in. jako: kelnerzy i barmani (3), instruktorzy rekreacji (3), pracownicy fizyczni (2), recepcjoniści (2).

Ustalono również, że studenci, którzy pracowali **poza sektorem usług turystycznych i rekreacji na stanowisku pracownika fizycznego**, pracowali też na stanowisku: recepcjonisty (27), kelnera i barmana (21), animatora czasu wolnego (6), instruktora rekreacji (6), pokojówki (6), wychowawcy kolonijnego (5), pilota, rezydenta, przewodnika (5), sprzedawcy oraz w dziale obsługi klienta (5), pomocy kuchennej oraz kucharza (5).

<sup>15</sup> W nawiasie podana jest liczba osób, jaka pracowała na danym stanowisku.

## 6.5. Przykłady opisów ścieżek rozwoju zawodowego studentów „turystyki i rekreacji”

Poniżej przedstawiono autentyczne wypowiedzi studentów kierunku „turystyka i rekreacja”, przedstawiające opisy ich dotychczasowej ścieżki rozwoju zawodowego w sektorze usług turystycznych (hotelarstwo, gastronomia, obsługa ruchu turystycznego) oraz rekreacji, a także w innych branżach gospodarki. W opisach uwzględniono podział na trzy grupy ze względu na poziom doświadczenia akademickiego, czyli pierwszy (1 LIC) oraz drugi i trzeci rok licencjatu (2–3 LIC), a także pierwszy i drugi rok studiów uzupełniających magisterskich (MGR). Przedstawione opisy mają istotny związek z omówionymi powyżej wynikami ilościowymi. Ze względu na ich objętość pozostałe zamieszczono w Załączniku nr 3. Oto wybrane wypowiedzi:

### **Studenci pierwszego roku studiów licencjackich pracowali:**

- 1 LIC, 6, kobieta, technikum: hotel Beugasi w Rimini – recepcjonistka/kelnerka: obsługa gości w restauracji hotelowej/recepcji hotelowej (korzyści: doskonalenie języków angielskiego oraz włoskiego, zwiększenie odpowiedzialności, poprawa zręczności przy używaniu tac kelnerskich); hotel Mikołajki w Mikołajkach – recepcjonistka/kelnerka/pokojowa: obsługa gości w przedsiębiorstwie hotelarskim, zapoznanie się z systemem rezerwacyjnym, utrzymanie czystości w jednostkach mieszkaniowych, obsługa kelnerska w restauracji hotelowej (korzyści: większa odporność na stres, doskonalenie umiejętności pracy w grupie); hotel w Portsmouth – kelnerka/pokojowa: obsługa gości, utrzymanie czystości (korzyści: znaczna poprawa języka angielskiego, większa otwartość w stosunku do gości hotelowych).
- 1 LIC, 49, mężczyzna, LO: pensjonat Magdalenka w Jaworkach – pracuję tam na różnych stanowiskach: kelner/informacja turystyczna/kierowanie obiektem (korzyści: praca ta nauczyła mnie rzetelności, sumienności i odpowiedzialności).
- 1 LIC, 79, kobieta, LO: kelnerka w firmie Staffer w różnych obiektach, m.in. hotelach, Kraków Arena, Centrum Kongresowe ICE, Stara Zajezdnia (korzyści: finansowe, nauczyłam się zawodu kelnera, prawidłowego kontaktu z klientem, pracy w grupie, wykonywania poleceń, samodzielności); obsługa targów i imprez firmowych; praca na kasie lub w szatni w EXPO Kraków (korzyści: finansowe, nauczyłam się obsługi kasy, pracy z ludźmi, sprawnego liczenia).
- 1 LIC, 117, mężczyzna, technikum: kawiarnia Bona – kelner/barista/sprzedawca: praca z klientami, również zagranicznymi (korzyści: samodzielność, punktualność).

- 1 LIC, 112, kobieta, LO: instruktorka pływania/ratownik WOPR: nauka pływania dzieci i dorosłych, obserwacja klientów basenu (korzyści: nauczyłam się pracy z ludźmi oraz pracy w zespole).
- 1 LIC, 146, mężczyzna, technikum: staż w biurze podróży My Travel – specjalista ds. turystyki: obsługiwałem interesantów, doradzałem w wyborze imprez turystycznych; Punkt Informacji Turystycznej w Olkuszu – obsługa turystów: udzielałem informacji turystycznej o mieście i regionie; Miejski Ośrodek Kultury w Olkuszu – pracowałem na stanowisku obsługi turystów; PTTK Olkusz – przewodnik na zamku Rabsztyn; biuro podróży Inlex w Katowicach – pilot wycieczek; biuro podróży Krakville w Krakowie – specjalista ds. turystyki (korzyści: we wszystkich przypadkach nauczyłem się, jak poprawnie obsługiwać uczestników ruchu turystycznego, polepszyłem swój język obcy, rozwinąłem wiedzę branżową, a także nauczyłem się obsługi programów rezerwacyjnych).
- 1 LIC, 32, kobieta, LO: Be Active Group – animatorka/wychowawczyni/koordynatorka wyjazdów (korzyści: nauczyłam się pracy z dziećmi, technik działania w firmie, pracy z ludźmi, a także stanowczości); żywe muzeum obwarzanka w Krakowie – prowadząca warsztaty (korzyści: poprawiłam kontakt z klientem i dziećmi, poznałam obiekt przyjmujący grupy turystyczne); park rozrywki dla dzieci Gokiok – animatorka: praca z dziećmi; hotel Automobil – recepcjonistka: praca w obiekcie hotelarskim z systemami rezerwacyjnymi, praca z gośćmi hotelowymi.
- 1 LIC, 58, kobieta, LO: Delikatesy Centrum – pomocnik sprzedawcy: zajmowanie się towarem dostarczanym do magazynów, kontakt z klientem, udzielanie mu ewentualnej pomocy w razie potrzeby (korzyści: nauczyłam się odpowiedzialności w powierzonych mi zadaniach oraz polepszyłam kontakt z klientem).
- 1 LIC, 147, mężczyzna, LO: Wieliczka – sprzedawca na stacji benzynowej: praca na kasie, przygotowywanie posiłków (korzyści: umiejętność obsługi kasy fiskalnej, praca z ludźmi, aktywna sprzedaż); Niepołomice – magazynier: rozkładanie i rozwożenie palet.
- 1 LIC, 116, mężczyzna, LO: Wrocław – pracowałem jako cieśla: budowa budynków, konstrukcje betonowe (korzyści: nauczyłem się, jak pracować w zespole, nauczyłem się podstawowych funkcji i nowych określeń rzeczy, których dotychczas nie znałem, jako kształtowanie cech nabyłem wiedzę i praktykę, jak radzić sobie w ciężkich warunkach i pracować pod presją czasu).
- 1 LIC, 131, kobieta, technikum: praca za granicą – zbiór owoców (korzyści: nauczyłam się samodzielności, odpowiedzialności, zdobyłam wiedzę na temat kultury i zachowań osób z innego państwa niż Polska).
- 1 LIC, 54, kobieta, technikum: Liverpool – opieka nad dzieckiem (korzyści: zdobycie umiejętności opieki nad dwujęzycznym dzieckiem, które dorasta w różnych kulturach).

**Studenci drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich pracowali:**

- 2–3 LIC, 234, kobieta, technikum: praca w hotelu: swobodny kontakt z klientem, realizacja usług, obsługa imprez okolicznościowych, wystawianie faktur VAT (korzyści: umiejętność kompleksowej obsługi gości, umiejętność check-in/check-out, przygotowywanie i podawanie śniadań, obsługa ekspresu, wiedza z zakresu gastronomii, kształtowanie cech charakteru, sumienne wykonywanie zadań, punktualność, uprzejmość); praktyka zawodowa w Zajeździe Oaza w Oleśnicy; hotel Mateo w Stopnicy – kelnerka/recepcjonistka; Holandia – praca w magazynie: przygotowywanie zamówień, pakowanie.
- 2–3 LIC, 439, kobieta, technikum: praktyka w technikum w hotelu Sympozjum – kelnerka/recepcja/spa: obsługa gości, sprzątanie, odbieranie telefonów; Biuro Turystyczne Koltur (korzyści: nauczyłam się, jak rezerwować wyjazdy, noclegi, tworzyć wyjazdy, tworzyć bazy danych); restauracja The Mexican – kelnerka: obsługa gości, rozliczanie, sprzątanie stanowiska pracy; restauracja Browar Lubicz – kelnerka: obsługa gości.
- 2–3 LIC, 289, mężczyzna, technikum: hotele Wyspiański, Park Inn by Radisson, Aloe Hotel Pafos na Cyprze – praktykant (korzyści: praca nauczyła mnie pracy w turystyce i podstaw obsługi); Sheraton Grand; Golden Tulip Kazimierz; Turówka Hotel & Spa (korzyści: rozwój pasji związanej z barmaństwem).
- 2–3 LIC, 226, kobieta, technikum: restauracje hotelowe i zwykłe – kelnerka śniadaniowa i zwykła: obsługa gości, serwis dań i napojów, doradzanie klientom, rozliczanie (korzyści: praca pod presją, punktualność, doskonalenie języka angielskiego); praca w kawiarniach i lodziarniach; praca jako hostessa; See Kraków – praca w punkcie informacji turystycznej: udzielanie informacji i sprzedaż wycieczek, transferów (korzyści: pogłębianie wiedzy o Krakowie, posługiwanie się językiem angielskim); obsługa klienta/kelnerka (korzyści: nauczyłam się odpowiedzialności, poszanowania pieniędzy i sumienności).
- 2–3 LIC, 283, kobieta, technikum: praca na stanowiskach kelnerki oraz recepcjonistki w uzdrowisku (korzyści: nauka samodyscypliny, dobrej organizacji pracy); praktyka zawodowa w zawodzie technik hotelarz w sanatorium (korzyści: poznanie obiektu); praca na stanowisku kelnerka/barmanka w restauracji Corleone (korzyści: dobra organizacja pracy, wytrzymałość fizyczna, komunikatywność); praktyki studenckie w hotelu Bristol Art & Medical SPA: kompleksowa obsługa gości od rezerwacji do wyjazdu (korzyści: poznanie procedur funkcjonowania obiektu); praca na stanowisku kelnerka/barmanka w restauracji-kawiarni Cynamonowa (korzyści: język angielski, komunikatywność, otwartość, praca z ludźmi).
- 2–3 LIC, 242, kobieta, technikum: biuro podróży – specjalistka ds. turystyki: tworzenie i sprzedaż imprez turystycznych (korzyści: wiedza z zakresu turystyki, wiedza o krajach Bliskiego Wschodu); hotel – praktykantka: obsługa

- gości hotelowych (korzyści: pogłębienie znajomości języków angielskiego i niemieckiego); praktyki na uczelni – Ojcowski Park Narodowy (korzyści: wiedza, jak należy organizować wydarzenia sportowe).
- 2–3 LIC, 176, kobieta, LO: Tours: obsługa klienta w biurze turystyki lokalnej, przede wszystkim dla turystów zagranicznych, tworzenie indywidualnych ofert, rezerwacja wycieczek, transferów lotniczych (korzyści: kontakt z klientem, doskonalenie języków obcych); Alior Bank – młodszy specjalista ds. obsługi klienta: obsługa połączeń przychodzących z zakresu produktów banku, analiza kredytowa (korzyści: uzyskanie wiedzy z zakresu bankowości).
- 2–3 LIC, 193, kobieta, LO: instruktorka tańca/instruktorka fitness/animatorka czasu wolnego (korzyści: kontakt z ludźmi oraz dobre organizowanie czasu wolnego sobie i innym, nabyłam odpowiedzialności za innych, umiejętności słuchania i bezinteresownej pomocy).
- 2–3 LIC, 202, kobieta, LO: Energylandia – animatorka: prowadzenie animacji, zabaw dla dzieci i dorosłych (korzyści: praca w zespole w trudnych warunkach, umiejętność nawiązywania kontaktów); park rozrywki Go Kidz – animatorka/pracownik kawiarni: obsługa gości, obsługa urządzeń rekreacyjnych, sporządzanie faktur i zapasów produktów; branża inwentaryzacyjna: liczenie towaru (korzyści: odpowiedzialność, sumiennosc).
- 2–3 LIC, 429, kobieta, LO: Białka Tatrzańska – instruktorka narciarstwa/wychowawczyni na obozach zimowych: nauka podstaw narciarstwa dzieci (korzyści: praca uczy mnie cierpliwości do dzieci); animatorka i instruktorka tańca na obozach (korzyści: nowe układy taneczne, wymyślanie nowych zadań i ćwiczeń dla dzieci); Cinema City – kasjerka (korzyści: praca z ludźmi, radzenie sobie w sytuacjach stresowych).
- 2–3 LIC, 230, mężczyzna, LO: fotograf – świadczę usługi z branży fotograficznej (korzyści: uczy mnie to pracy z klientem).
- 2–3 LIC, 469, mężczyzna, LO: firma dystrybucyjna – kierowca: dostarczanie klientom zakupionych artykułów.
- 2–3 LIC, 170, mężczyzna, LO: firma sprzedająca opakowania farmaceutyczne: przyjmowałem, pakowałem i wysyłałem zamówienia, obsługiwałem klientów w biurze (korzyści: nauczyłem się pracować systemowo z produktami i obsługiwać klientów).

#### **Studenci studiów magisterskich pracowali:**

- MGR, 340, kobieta, technikum: Kreta – barmanka: pilnowanie czystości, obsługa gości hotelowych; barmanka/zastępca kierownika: obsługa klientów.
- MGR, 389, kobieta, LO: Hilton Doubletree Kraków Dąbie – recepcja spa: obsługa gości uczęszczających na siłownię, basen i saunę; lektorka języka angielskiego: praca z dziećmi i młodzieżą; doradczyni klienta biznesowego

- w kwestii prądu (korzyści: nabyłam dużo umiejętności leaderskich); networker (korzyści: poznaję rynek branży wellness i spa).
- MGR, 303, mężczyzna, technikum: restauracja – kierownik zmiany: koordynacja zadań, wyznaczanie celów sprzedażowych, rozliczanie faktur (korzyści: komunikacja, sprawna realizacja zadań).
- MGR, 489, kobieta, LO: Kraków – kierowniczką zmiany w restauracji: organizacja pracy, zarządzanie zmianą; kelnerka: obsługa klienta; recepcjonistka w klubie fitness: obsługa klienta; instruktorka pływania: praca z ludźmi; opiekunka kolonijna (korzyści: odpowiedzialność); zbiory warzyw (korzyści: pracowitość i determinacja); housekeeping.
- MGR, 349, kobieta, technikum: portal e-turystyka – pomoc techniczna: obsługa konsumenta, tworzenie prezentacji (korzyści: radzenie sobie z trudnymi konsumentami, nabranie pewności siebie); wojskowy dom wypoczynkowy – kelnerka; dom weselny – kelnerka.
- MGR, 320, kobieta, LO: portal e-turysta – specjalistka ds. obsługi klienta: kontakt z właścicielami obiektów hotelarskich (korzyści: nauczyłam się szybkiego reagowania na potrzeby klienta, radzenie sobie podczas rozmów z trudnymi klientami); biuro podróży – specjalistka ds. turystyki: tworzenie ofert imprez turystycznych pod zamówienia (korzyści: nauczyłam się przygotowywać konkurencyjne oferty, stale poszerzam wiedzę o różne atrakcje turystyczne); praktyki w biurze podróży z uczelni (korzyści: nauczyłam się podstaw związanych z obsługą klienta); KFC; sklep spożywczy – kasjerka (korzyści: bezpośredni kontakt z klientem, nauczyłam się reagować w trudnych i stresujących sytuacjach).
- MGR, 482, kobieta, LO: Wyspy Kanaryjskie – animatorka dziecięca: organizacja czasu dzieciom, tańce, zabawy (korzyści: nauka języka, otworzenie się na ludzi); Sukiennice – sprzedawczyni (korzyści: nauczyłam się pracować i rozmawiać z ludźmi); przedszkole – pomoc nauczyciela przy trzyletnich dzieciach: pomoc dzieciom przy trudnych zadaniach.
- MGR, 367, mężczyzna, LO: Mielno – pracownik informacji turystycznej: obsługa klienta, organizacja czasu wolnego.
- MGR, 388, mężczyzna, LO: biuro podróży: organizacja pracy biurowej, uczestnictwo w tworzeniu ofert turystycznych; animator: animacja czasu wolnego dzieci.
- MGR, 332, kobieta, LO: trenerka tenisa stołowego: nauka dzieci i młodzieży, kreatywne spędzanie czasu przez zabawę z elementami gry w tenisa stołowego; trenerka personalna treningu EMS: udzielanie wskazówek żywieniowych, suplementacja (korzyści: nauczyłam się współpracy z różnymi osobami).
- MGR, 510, kobieta, LO: spa – masażystka (korzyści: poznanie nowych rodzajów masażu); instruktorka tańca: praca z dziećmi.

- MGR, 369, kobieta, LO: siłownia – trenerka fitness: prowadzenie zajęć na urządzeniach powerplate (korzyści: pozyskiwanie wiedzy na temat wykonywania wybranych ćwiczeń fizycznych); animatorka czasu wolnego: realizacja planu zabaw dla dzieci (korzyści: praca z dziećmi).
- MGR, 329, kobieta, LO: instruktorka narciarska; wychowawczyni kolonijna; redaktorka na portalu; pilot wycieczek; account manager w firmie zajmującej się szeroko rozwiniętymi transferami oraz wycieczkami; dział HR: rekrutacja pracowników (korzyści: nauczyłam się współpracy w grupie, zarządzania zespołem, obsługi klienta); praca na produkcji (korzyści: nauczyłam się pracy w grupie).
- MGR, 344, kobieta, LO: szkoła podstawowa: praca z dziećmi, przeprowadzanie oraz obserwacja lekcji wychowania fizycznego (korzyści: nauczyłam się poprawnie organizować lekcje wf.).
- MGR, 492, kobieta, LO: merchandiser (korzyści: praca z ludźmi); pomoc kuchenna: szybkie obieranie i krojenie warzyw; sprzedawczyni truskawek; ankieterka (korzyści: praca z ludźmi).
- MGR, 505, mężczyzna, LO: market budowlany OBI – doradca klienta: aktywna sprzedaż, dbanie o relacje z klientami.
- MGR, 384, mężczyzna, LO: RR Donneley – pomocnik operatora maszyn; Vigo – pomocnik magazyniera (korzyści: nauka pracy w grupie); Biedronka – sprzedawca (korzyści: praca w grupie, organizacja pracy własnej); Martes Sport – sprzedawca (korzyści: organizacja pracy własnej, kontakt z innymi ludźmi); Averso – dostawca/pomoc kuchenna (korzyści: odpowiedzialność).

## **6.6. Praca zawodowa a doskonalenie kompetencji w opinii badanych studentów**

Diagnostując biografię zawodową studentów „turystyki i rekreacji”, w tym staż pracy oraz pełnione stanowiska, respondentów poproszono również o opinię na temat korzyści wynikających z podjętej pracy zawodowej. Wypowiedzi młodzieży akademickiej dostarczyły bardzo ciekawych i różnorodnych informacji na ten temat, co było wyjątkowo interesujące dla autorki niniejszych badań z racji zainteresowań nad rozwojem zawodowym studentów na kierunku „turystyka i rekreacja” oraz prowadzonymi przedmiotami mającymi związek z rynkiem pracy.

Aby przedstawić informacje w czytelny i przejrzysty sposób, w trakcie analizy treści pogrupowano powtarzające się sekwencje w jednorodne kategorie. Na tej podstawie (co należy wyraźnie podkreślić, przysporzyło wielu trudności ze względu na dużą liczbę zróżnicowanych jakościowo odpowiedzi) ustalono cały

szereg korzyści wynikających z podjęcia pracy zawodowej oraz realizacji praktyk, ułatwiających badanym osobom funkcjonowanie na rynku pracy zarówno w sektorze usług turystycznych i rekreacji, jak i w innych branżach gospodarki. Zdiagnozowane korzyści posiadają dużą uniwersalność, co wynika z faktu, że studenci pracowali zarówno w turystyce i rekreacji, a także (co czynili częściej) w innych sektorach gospodarki.

Do najczęściej wymienianych należy zaliczyć doskonalenie lub kształtowanie: specjalistycznych oraz uniwersalnych umiejętności zawodowych, umiejętności związanych z obsługą branżowych programów komputerowych, umiejętności językowych, umiejętności interpersonalnych, umiejętności pracy w zespole/pracy w grupie, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i konfliktowych, umiejętności pracy pod presją czasu oraz radzenia sobie ze stresem, umiejętności pracy z dziećmi, umiejętności organizacyjnych, umiejętności przywódczych oraz cech osobowych.

Dokonano również ilościowej analizy danych, na podstawie której ustalono liczbę respondentów, którzy zadeklarowali powyższe kategorie (tab. 34).

**Tabela 34**

Korzyści wynikające z pracy zawodowej oraz praktyk w opinii studentów „turystyki i rekreacji”

LP.	Korzyści	OGÓŁEM		1 LIC		2-3 LIC		MGR	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Doskonalenie kierunkowych umiejętności zawodowych	340	27,89	76	25,42	149	27,14	115	31,00
2.	Umiejętności interpersonalne	244	20,02	65	21,74	101	18,40	78	21,02
3.	Odpowiedzialność, samodzielność	92	7,55	35	11,71	42	7,65	15	4,04
4.	Doskonalenie języka obcego	75	6,15	23	7,69	38	6,92	14	3,77
5.	Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, konfliktowych, praca pod presją czasu, radzenie sobie ze stresem	98	8,04	21	7,02	42	7,65	35	9,43
6.	Dyscyplina, sumiennosc, punktualność	63	5,17	19	6,35	29	5,28	15	4,04
7.	Praca w zespole/praca w grupie	56	4,59	17	5,69	27	4,92	12	3,23
8.	Doskonalenie cech osobowych	75	6,15	15	5,02	45	8,20	15	4,04
9.	Umiejętność podejścia do dzieci	60	4,92	12	4,01	25	4,55	23	6,20
10.	Umiejętność obsługi programów komputerowych wykorzystywanych w turystyce i rekreacji	28	2,30	9	3,01	8	1,46	11	2,96
11.	Umiejętności przywódcze	16	1,31	7	2,34	0	0,00	9	2,43
12.	Umiejętności organizacyjne	72	5,91	0	0,00	43	7,83	29	7,82
	Razem liczba cech wymienionych przez studentów	1219	100	299	100	549	100	371	100



Przedstawione tu kategorie to konkretne **kompetencje**<sup>16</sup> przydatne na współczesnym rynku pracy, które młodzież studencka właśnie zaczęła kształtować i doskonalić, rozpoczynając budowanie własnej ścieżki kariery zawodowej. Po wszechśnie bowiem wiadomo, że w gospodarce opartej na wiedzy kompetencje pracowników stanowią kluczowy kapitał przedsiębiorstw i czynnik wpływający na ich sukcesy. Wiele badań potwierdza istnienie dodatniej korelacji pomiędzy pracownikami i ich kompetencjami a wynikami przedsiębiorstw, o czym pisali: Barrick i Mount (1991), Huselid (1995), Becker i Gerhart (1996), Appelbaum i in. (2000), Becker i in. (2002), Teodorescu (2006), Gangani i in. (2008), Kalmi i Kauhanen (2008), Takeuchi i in. (2009), Kupczyk (2014), Kupczyk i Stor (2017).

Dlatego właśnie pracodawcy chętnie zatrudniają młodych pracowników, którzy posiadają odpowiedni potencjał intelektualny, który można rozwijać w toku pracy oraz szkoleń. Współczesna młodzież studencka ma świadomość takiego stanu rzeczy, dlatego podejmuje różnorodną aktywność zawodową, nawet nisko płatną, aby zdobyć odpowiednie kompetencje zawodowe i sprostać oczekiwaniom pracodawców oraz potrzebom rynku pracy, realizując też własne aspiracje zawodowe.

Nawiązując do powyższych założeń teoretycznych, charakteryzujących kompetencje oraz ich rolę i znaczenie na współczesnym rynku pracy, które osiągnęli studenci „turystyki i rekreacji”, wynikające z podjętych praktyk oraz pracy zawodowej, najprościej można je skategoryzować, nawiązując do klasyfikacji kompetencji Filipowicza (2004), który wyróżnił:

1. kompetencje specjalistyczne (zawodowe),
2. kompetencje społeczne,
3. kompetencje osobiste,
4. kompetencje menadżerskie.

### 6.6.1. Kompetencje zawodowe

Kompetencje zawodowe to kompetencje mające związek ze specjalistycznymi zadaniami dla danej grupy stanowisk. Często odnoszą się do specyficznych (branżowych) zakresów wiedzy lub umiejętności. Poziom tych kompetencji wpływa na efektywność realizacji zadań związanych ze specyfiką zawodu, stanowiska bądź też funkcji. Do kompetencji tych zaliczono:

- doskonalenie umiejętności zawodowych zgodnych z kierunkiem podjętych studiów,
- doskonalenie języka obcego,
- umiejętność pracy z dziećmi,

<sup>16</sup> Dokładne wyjaśnienie pojęcia „kompetencje” można znaleźć w podrozdziale 2.5.

- umiejętność obsługi programów komputerowych wykorzystywanych w turystyce i rekreacji, do których zaliczyć należy programy rezerwacyjne, biurowe i inne.

Analizując otrzymane wyniki ogółem, można zauważyć, że największa grupa badanych studentów „turystyki i rekreacji” (27,89%) zauważyła, iż praca zawodowa oraz zrealizowane praktyki umożliwiły im doskonalenie specjalistycznych kompetencji, które mają związek z doskonaleniem kierunkowych i branżowych umiejętności zawodowych. Dokładniejsza analiza pokazuje pewną różnicę pomiędzy badanymi studentami. Okazuje się bowiem, że im starsza jest grupa wiekowa i im posiada większe doświadczenie edukacyjne, tym grupa, która wypracowała te umiejętności, jest większa (1 LIC: 25,42%; 2–3 LIC: 27,14%; MGR: 31,00%). Zależność ta potwierdza prawidłowość rozwojową badanej młodzieży akademickiej. Do grupy branżowych kompetencji zaliczono również doskonalenie:

- umiejętności z zakresu języka obcego,
- umiejętności pracy z dziećmi,
- umiejętności obsługi programów komputerowych wykorzystywanych w turystyce i rekreacji.

Grupa studentów, która doskonalila powyższe umiejętności, jak wynika z analiz, jest niewielka. Zatem najwięcej osób zwróciło uwagę na doskonalenie umiejętności językowych (1 LIC: 7,69%; 2–3 LIC: 6,92%; MGR: 3,77%), które na rynku pracy należą do kompetencji uniwersalnych, jednak w turystyce i rekreacji należą do kompetencji podstawowych. Niewielu doskonalilo kompetencje związane z pracą z dziećmi (1 LIC: 4,01%; 2–3 LIC: 4,55%; MGR: 6,20%), co w branży turystycznej zwykle dotyczy pracy na stanowisku wychowawcy kolonijnego, animatora czasu wolnego, czasami pilota wycieczek (ale jest to uzależnione od grupy wiekowej). Najmniej osób zwróciło z kolei uwagę na naukę obsługi branżowych programów komputerowych (1 LIC: 3,01%; 2–3 LIC: 1,46%; MGR: 2,96%), do których zaliczyć można programy rezerwacyjne oraz programy biurowe.

Podsumowując dotychczasowe rozważania dotyczące kompetencji zawodowych, które w opinii respondentów doskonalili podczas pracy zawodowej oraz praktyk, można zauważyć, że mają one związek z efektami uczenia, wynikającymi z programu kształcenia na kierunku „turystyka i rekreacja”, co dotyczy zadań wykonywanych na takich stanowiskach jak: recepcjonista, pokojowa, sprzedawca w turystyce, obsługa klienta, pracownik biurowy w turystyce, pilot, rezydent, przewodnik, wychowawca kolonijny, pracownik informacji turystycznej, instruktor rekreacji, trener, ratownik, animator czasu wolnego, masażysta, realizacja zabiegów z zakresu odnowy psychosomatycznej, organizator eventów, kierownik, menadżer.

### 6.6.2. Kompetencje społeczne

W sektorze usług turystycznych i rekreacji, oprócz kompetencji zawodowych, równie ważne są kompetencje społeczne (Alejziak 2020a, 2020c). Ułatwiają one skuteczną interakcję z otoczeniem społecznym, warunkują stopień przystosowania się człowieka do nowych, zmieniających się warunków, szybkość reakcji w trudnych sytuacjach oraz odporność na sytuacje stresowe. Ich wysoki poziom jest jednym z ważniejszych kryteriów zatrudniania pracowników w przedsiębiorstwach turystycznych, zwłaszcza na tych stanowiskach, na których praca polega na bezpośrednich interakcjach z ludźmi (Giddens 2006). Poziom tych kompetencji decyduje o skuteczności współpracy, porozumiewania się czy też wywierania wpływu na innych (Argyle 1998; Bobrowska-Jabłońska 2003). W kontekście korzyści wynikających z podjęcia pracy zawodowej oraz realizacji praktyk w grupie studentów „turystyki i rekreacji” w trakcie analiz ustalono, że należą do nich np.:

- umiejętności interpersonalne,
- umiejętności pracy w zespole/pracy w grupie.

Doskonalenie powyższych kategorii, czyli **umiejętności interpersonalnych oraz pracy w grupie**, ogółem zauważyło 24,62% badanych osób, w tym ponad co czwarty (27,43%) student pierwszego roku studiów licencjackich, a także mniej więcej co czwarty student drugiego i trzeciego roku licencjatu (23,32%) oraz studiów uzupełniających magisterskich (24,25%). Warto podkreślić, że umiejętności interpersonalne jako ważny komponent kompetencji społecznych wynikają z naturalnej skłonności człowieka do wchodzenia w relacje z innymi osobami i angażowania się w życie społeczne. Człowiek jako istota społeczna wszystko, co czyni, robi we współpracy z innymi, pracując dla innych ludzi lub przynajmniej licząc się z ich zdaniem (Smółka 2008). Głównymi motywami działania w zakresie zachowań społecznych jest potrzeba aprobaty, czyli pragnienie przynależności do grupy, która może zapewnić uznanie i akceptację, oraz potrzeba władzy, czyli pragnienie kierowania własnym życiem oraz wpływania na otoczenie (Klinkosz i in. 2017; Bobik 2020).

Powyższe umiejętności studenci doskonalili, pracując w dziale obsługi klienta, będąc sprzedawcami, doradcami klientów, animatorami czasu wolnego, instruktorami sportu, kelnerami, barmanami, pilotami wycieczek, rezydentami, przewodnikami, czy w jeszcze innych sytuacjach, wymagających bezpośrednich interakcji międzyludzkich w innych sektorach poza turystyką i rekreacją.

### 6.6.3. Kompetencje osobiste

Kompetencje osobiste są związane z indywidualną realizacją zadań. Ich poziom wpływa na ogólną jakość wykonywanych zadań, decyduje o szybkości, adekwat-

ności i rzetelności ich realizacji. W przypadku studentów „turystyki i rekreacji” w toku analiz ustalono, że są to cechy osobowe, mające istotny związek z:

- dojrzałością jednostki, takie jak samodzielność i odpowiedzialność,
- umiejętnością radzenia sobie w sytuacjach trudnych i konfliktowych, pracą pod presją czasu, radzeniem sobie ze stresem, pewnością siebie,
- odnoszeniem sukcesu, takie jak wytrwałość, cierpliwość i otwartość,
- preferowaną postawą pracownika podczas realizacji zadań zawodowych, takie jak sumienność, dyscyplina i punktualność.

### 6.6.3.1. Samodzielność, odpowiedzialność

Dość ciekawą sytuację można zaobserwować w grupie **kompetencji osobistych**, co przede wszystkim dotyczy cech charakteryzujących dojrzałość człowieka, czyli **samodzielności i odpowiedzialności** (1 LIC: 11,71%; 2–3 LIC: 7,65%; MGR: 4,04%). Analizując otrzymane wskaźniki procentowe, można zauważyć, że kształtowanie i doskonalenie powyższych cech najczęściej dostrzegali studenci pierwszego roku licencjatu, czyli ponad co dziesiąty respondent. Co ciekawe, wraz z wiekiem, liczba osób podkreślająca ten obszar rozwojowy jest coraz mniejsza. Próbuując wyjaśnić powyższą sytuację, można założyć, że w grupie starszych studentów (w ich opinii) są to podstawowe cechy charakteryzujące człowieka dorosłego, które wypracowali oni we wcześniejszych etapach rozwoju. Natomiast studenci pierwszego roku licencjatu dopiero wkraczają w świat dorosłości, chociażby z racji tego, że właśnie zdali egzamin dojrzałości i zostali studentami wyższej uczelni, a znaczna ich część opuściła strefę komfortu, czyli rodzinny dom i miejsce zamieszkania, co dla studentów rozpoczynających studia może stanowić pewien element transgresji.

Dla młodzieży akademickiej, co należy podkreślić, czas studiów jest w dalszym ciągu rozwojowym okresem życia, gdzie młodzi ludzie poszukują własnej tożsamości, poznają własne możliwości, budują obraz siebie oraz własnego „ja”, co ma istotny związek zarówno z życiem osobistym, jak też przyszłą karierą zawodową. Po ukończeniu szkoły średniej, dzięki zetknięciu się z zamierzeniami z rzeczywistością, dokonuje się dalszy rozwój usamodzielnienia (Hurlock 1985; Buczel 1993), którego ważnym etapem jest podjęcie pracy zawodowej. Tomaszewski (1970) stwierdza, że zdolność do samodzielnego zapewnienia sobie bytu oraz zdolność do samodzielnego wykonywania zadań społecznych są zasadniczymi oznakami dorosłości i łączą się z wykonywaniem pracy zawodowej.

Warto podkreślić, że **samodzielność** jest jedną z wielu cech, jakie wchodzi w zakres struktury osobowości, co wynika m.in. z poznawczej koncepcji rozwoju osobowości, opracowanej przez Kozielskiego (1963, 1980, 1981). Według autora jednostka ludzka jest samodzielnym, autonomicznym podmiotem,

przyjmującym postawę badawczą wobec rzeczywistości, obserwującym świat, przewidującym, formułującym hipotezy, eksperymentującym i wnioskującym. Dąży ona do samodzielnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Znaczenie samodzielności jednostki podkreślają również przedstawiciele psychologii humanistycznej (np. Maslow 1990), gdzie człowiek, będąc jednostką autonomiczną, cechuje się samodzielnością wyboru, decyzji i działania. Kształtowanie samodzielności zajmuje ważne miejsce w procesie wychowania, samowychowania oraz autokreacji. Ideał samodzielności, jak podkreśla Pieter (1970), przyjmuje się „jako jeden z oczywistych celów wychowania w ogóle, nauczania w szczególności”. Wydaje się, że najpełniejszą listę właściwości samodzielności można odnaleźć w pracy Uchnasta (1962). Autor ten zalicza do nich:

1. zaradność życiową, wyrażającą się m.in. w umiejętności podjęcia pracy trudnej i odpowiedzialnej, wytrwałym pokonywaniu przeszkód, wykorzystaniu osobistych umiejętności dla osiągnięcia celu życiowego;
2. niezależność intelektualną, ujawniającą się w zdolności rozwiązywania wątpliwości i trudności życiowych, osobistym przemyśleniu problemów światopoglądowych, w wydawaniu własnych ocen odnoszących się do różnych aspektów życia;
3. niezależność w realizowaniu decyzji, której formami są m.in.: pewność siebie przy podejmowaniu postanowień, w sytuacji gdy nie ma poparcia starszych bądź przełożonych, łatwość dokonywania wyboru spośród różnych możliwości, sprawiające przyjemność wydawanie decyzji w kierowaniu własnym życiem;
4. niezależność emocjonalną, wyrażającą się w zachowaniu spokoju, w sytuacji gdy ktoś narzuca się zbyt mocno ze swoją uczuciowością i zaufaniem, w braku lęku o to, aby nie zostały ujawnione otoczeniu osobiste przekonania i czynności, krytycznym przyjmowaniu opinii osób, z którymi jest się związanym uczuciowo, umiejętności spełniania swych obowiązków przez dłuższy czas, nawet w otoczeniu niesprzyjającym;
5. niezależność etyczną, cechującą się sumiennym wypełnianiem obowiązków, kiedy nie jest się kontrolowanym, odwagą w upominaniu innych, gdy postępują niewłaściwie, stałym postępowaniem etycznym, mimo zmieniających się okoliczności.

Człowiek samodzielny, w opinii Pietera (1971), nie podejmuje zadań ponad swoje możliwości, przewiduje chwilowe lub częściowe niepowodzenia, jest na tyle odważny, aby zaryzykować przedsięwzięcia sensowne i być gotowym do ponoszenia odpowiedzialności. Istotne miejsce w doskonaleniu samodzielności, co podkreśla Szymański (2002a), ma samokształcenie i praca nad sobą.

Z pojęciem samodzielności istotnie wiąże się **odpowiedzialność**, czyli cecha stanowiąca podstawowy wyznacznik dojrzałości człowieka. Człowiek odpowiedzialny jest świadomy swoich potrzeb, zna swoje możliwości i umiejętności oraz

stara się sprostać zadaniom, których się podjął. Istotną sprawą jest odpowiedzialność wobec siebie i realizowanie ustalonych celów. Odpowiedzialność to jedna z podstawowych cech postępowania człowieka, stanowiąca rezultat sterowania tym postępowaniem w stosunku do innych osób i samosterowania, co ma służyć własnemu rozwojowi. Kwieciński (2000) uważa, że odpowiedzialne funkcjonowanie w świecie społecznym to niezwykle ważny czynnik dojrzałości człowieka związany z uwewnętrznionymi normami moralnymi. Człowiek odpowiedzialny przewiduje skutki swoich oddziaływań i podejmuje działania, które służą jego rozwojowi (Kwieciński 2000; Żebrowski 2010).

### **6.6.3.2. Umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach**

Kolejną ważną cechą w grupie kompetencji osobistych, na co zwrócił uwagę prawie co dziesiąty słuchacz zwłaszcza studiów magisterskich, jest fakt, że praca zawodowa oraz praktyki przyczyniły się do doskonalenia radzenia sobie w sytuacjach trudnych, czyli w sytuacjach konfliktowych i pracy pod presją czasu, co łączyło się z doskonalenia umiejętności radzenia sobie ze stresem. Na studiach licencjackich studentów, którzy wyrazili tego rodzaju opinię, było nieco mniej niż na studiach magisterskich (1 LIC: 7,02%; 2–3 LIC: 7,65%; MGR: 9,43%). Może to wynikać z faktu, że posiadają oni mniejszy staż pracy zawodowej niż studenci studiów magisterskich, a co za tym idzie, rzadziej znajdowali się w omawianych powyżej sytuacjach.

Niewątpliwie zmaganie się z różnymi trudnymi sytuacjami życiowymi stanowi wyzwanie dla każdego człowieka. Zazwyczaj definicja sytuacji trudnej zakłada pewną nierównowagę rzeczywistą lub spostrzeganą między środowiskiem a daną osobą. Środowiskowe wymagania wyczerpują lub przewyższają adaptacyjne lub środowiskowe możliwości jednostki, nie pozwalając zaspokoić jej indywidualnych potrzeb (Kosińska-Dec 1992).

Jak pisze Borecka-Biernat (2004):

„Sytuacje trudne nie są w życiu człowieka czymś zupełnie wyjątkowym. Przeciwnie, towarzyszą człowiekowi od wczesnego dzieciństwa. Mają one miejsce wtedy, gdy człowiek napotyka przeszkody na swej drodze do jakiegoś celu, gdy przeżywa niepowodzenia, gdy musi wykonać złożone i wymagające dużego wysiłku fizycznego zadania, gdy zostaje zmuszony do życia w warunkach sprzecznych z jego potrzebami, gdy styka się z nadmiarem bodźców lub wymagań, wreszcie gdy coś lub ktoś zagraża istotnej dla niego wartości – życiu, bezpieczeństwu najbliższych, możliwości realizacji zamierzeń, społecznej pozycji, dobrej opinii itp.” (por. Tyszkowa 1972).

Z kolei Sankowski (2009, s. 173) uważa, że:

„Z sytuacją trudną są również związane sytuacje nowe – czyli takie, z którymi człowiek nie miał jeszcze do czynienia. Wymagają one poszukiwania nowych rozwiązań, który-

mi nie posługiwał się człowiek w określonej czynności, a które mogą być przez niego interpretowane i oceniane jako sprzyjające lub zagrażające, co może wzbudzić w nim reakcję pozytywną lub negatywną”.

Tomaszewski (red.) (1972) wyróżnia sytuacje trudne: deprywacji, przeciążenia i zagrożenia. Każda sytuacja trudna dezorganizuje życie jednostki, powoduje konieczność poradzenia sobie z nią i jest początkiem zmian zachodzących w człowieku oraz jego otoczeniu. Skutki sytuacji trudnej mogą przedstawiać się różnorodnie, dotyczą bowiem psychicznych lub fizycznych aspektów funkcjonowania człowieka. Sytuację trudną można zatem traktować jako kontinuum, ponieważ z jednej strony mamy do czynienia z pewnym problemem, a z drugiej – ze stanem stresu psychicznego (Karaszewska, Silecka-Marek (red.) 2016). W sytuacji trudnej człowiek może dążyć do konstruktywnego rozwiązania, czyli potraktować ją jako zadanie czy wyzwanie, istnieje jednak prawdopodobieństwo, że określony stan rzeczy przejdzie w sytuację stresową, która może zdeorganizować zachowanie człowieka. Wszelkie działania zmierzające do zmiany sytuacji stresowej zwykło się nazywać radzeniem sobie ze stresem (Heszen-Niejodek 1991; Sankowski 2009). Kiedy człowiek wierzy, że może sobie poradzić z sytuacją, w której się znalazł, jak podkreśla Skłodowski (red.) (2010), staje się nie tylko kreatywny, ale także odporny, co ułatwia umiejętną ocenę własnych możliwości. Aby skutecznie przetrwać w sytuacji kryzysowej, trzeba wykształcić umiejętność poradzenia sobie w sytuacjach trudnych, a także samodzielność w rozwiązywaniu złożonych problemów życiowych i pokonywaniu wszelkiego rodzaju trudności.

Rozwiązywaniu sytuacji trudnych powinna towarzyszyć  **pewność siebie**. Jest to cecha, którą studenci, pełniąc różnorodne stanowiska zawodowe, wymieniali dość często. W psychologii termin „pewność siebie” jest używany do opisanego ogólnego  **poczucia własnej wartości** lub wartości osobistej. Poczucie własnej wartości obejmuje takie przekonania o sobie jak: ocena własnego wyglądu, przekonania, emocji i zachowań. Poczucie własnej wartości odgrywa znaczącą rolę w motywacji jednostki, gotowości do podejmowania nowych wyzwań czy budowaniu relacji (Dymek 1997; Zbonikowski 2011a, 2011b; Biernat 2016). Poczucie własnej wartości jest jednym z najważniejszych konstruktów osobowościowych człowieka i jednym z głównych regulatorów ludzkiego zachowania, mającym wpływ na stosunek jednostki do siebie i do otoczenia (Lewandowska-Kidoń, Wosik-Kawala 2009). Termin ten posiada szeroki zakres pojęciowy, zawierający w sobie zarówno samoocenę, jak i samoakceptację (Pankowska 2008; Zbonikowski 2010), co podkreślali niektórzy autorzy, do których zaliczyć można Brzezińską (1973), Bee (2004), Schaffer (2005), Ryś (2007) i Lawrence (2008).

Według Brandena i Niebrzydowskiego (1993) poczucie własnej wartości stanowi poczucie własnej godności, szacunku wobec siebie oraz pewność sie-

bie, determinującą efektywne działanie jednostki (Niebrzydowski 1976, 1989), zdolność podtrzymywania określonych ról zarówno w rodzinie, jak i w środowisku społecznym, a także stopień wolności osobistej, o czym wspominał Fedeli (2003). To przekonanie jednostki, że potrafi poradzić sobie z wyzwaniami (Branden 1998). Branden (1994) wyróżnia w poczuciu własnej wartości dwa zasadnicze aspekty:

- samoskuteczność, wyrażającą się poczuciem osobistej kompetencji w radzeniu sobie z wyzwaniami życia oraz w zaufaniu we własne możliwości (m.in. zdolność do racjonalnego myślenia oraz podejmowania decyzji umożliwiających jednostce konstruktywne przystosowanie się do zmian),
- poczucie szacunku wobec siebie samego oraz postrzeganie siebie jako osoby godnej życiowego sukcesu i osobistego szczęścia.

Poczucie własnej wartości to zespół sądów i opinii, jakie jednostka odnosi do własnej osoby (Niebrzydowski 1976; Gindrich 2002; Zbonikowski 2011a). Zależy od spostrzeganych przez osobę sukcesów i porażek w tych dziedzinach życia, które są dla niej subiektywnie ważne (Trzebińska 2008). Zamienne stosowanie powyższych terminów oznacza sposób myślenia o sobie, wartościowania siebie, którego konsekwencją w przypadku wysokiej samooceny jest wzbudzenie emocji pozytywnych, a w przypadku niskiej samooceny – emocji negatywnych, na co zwróciła uwagę Ryś (2007). Niska samoocena może uniemożliwić odniesienie sukcesu w szkole lub pracy, ponieważ jednostka nie wierzy we własne możliwości oraz zdolności do odniesienia sukcesu.

Ukończenie studiów wyższych, awanse zawodowe, dobrobyt materialny sprzyjają podnoszeniu satysfakcji życiowej i pewności siebie. Ogólnie rzecz biorąc, osoby, którym się powiodło i którym tzw. szczęście (los) w życiu sprzyjało, są na ogół bardziej pewne siebie niż te, którym się nie powiodło, które załamały się pod wpływem trudności życiowych i nie wyszły zwycięsko z różnych opresji i niepowodzeń (Zaborowski 2002). Można przyjąć, że wśród czynników sprzyjających osiągnięciu powodzenia w życiu zawodowym i społecznym, a także generowaniu pewności siebie, ważną rolę odgrywa inteligencja emocjonalna, na co zwrócił uwagę Goleman (1997).

### 6.6.3.3. Cierpliwość, wytrwałość, otwartość

W grupie kompetencji osobistych studenci zwrócili uwagę, że praca zawodowa i praktyki przyczyniły się do doskonalenia cech warunkujących sukces zawodowy, takich jak cierpliwość, wytrwałość i otwartość. Najczęściej jednak wymienianą przez respondentów cechą było trenowanie **cierpliwości**, zwłaszcza w kontekście występowania sytuacji trudnych lub konfliktowych. Co ciekawe, najwięcej respondentów, którzy wyrazili swoją opinię na ten te-



mat, było słuchaczami drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich (8,20%). Studenci pierwszego roku licencjatu (5,02%) oraz studenci studiów magisterskich (4,04%) rzadziej zwracali uwagę na ten obszar korzyści i stanowili prawie o połowę mniejszą grupę. Cierpliwość jest niezbędnym warunkiem podjęcia współpracy z innymi ludźmi, a zwłaszcza pracy z dziećmi, co w przypadku osób badanych dotyczy wychowawców kolonijnych, animatorów czasu wolnego, instruktorów rekreacji i sportu, ale także pilotów wycieczek, kelnerów, barmanów, pracowników obsługujących bezpośrednio klientów oraz sprzedawców. Cierpliwość w wymienionych zawodach oznacza wytrwałe radzenie sobie z trudnościami, przykrymi stanami psychicznymi i duchowymi. Dochodzenie do postawy cierpliwości jest zadaniem trudnym, wymagającym długotrwałego wysiłku, wieloetapowym, ale wręcz koniecznym na każdym etapie życia i działalności zawodowo-społecznej. Można przyjąć, że człowiek cierpliwy to taki, którego cechuje pracowitość, wytrwałość, czyli nieprzerwane dążenie do realizacji celu, oraz konsekwencja, rozumiana jako dążenie do celu bez jego zmiany, a także spokój i umiarkowanie (Ossowska 1970). Tak więc, niezależnie od ujęć definicyjnych, panuje zgoda, że cierpliwość cechuje **wytrwałość**, mimo konieczności pokonywania czynników zniechęcających (Pszczolowski 1978). Działanie wytrwałe to takie, którego skuteczność osiągnięta jest w dłuższym okresie czasu i charakteryzuje je zarówno złożoność czynu, jak i wkład energii. Osoba wytrwała dąży do ustalonego celu mimo przeszkód, ale wytrwałym można nazwać także jednostkę posiadającą silną wolę (Czyżowski 1974).

W osiągnięciu sukcesu zawodowego, zwłaszcza w turystyce i rekreacji, sprzyja posiadanie kolejnej cechy, jaką jest **otwartość**. Zauważył to prawie co dziesiąty student drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich (8,20%) oraz nieco mniej osób w pozostałych analizowanych grupach (1 LIC: 5,02%; MGR: 4,04%). Warto zwrócić uwagę, że powyższa cecha w psychologii jest jednym z elementów pięcioczynnikowego modelu osobowości (tzw. wielka piątka), zaproponowanego przez Roberta McCrea i Paula Costę (2005) (Zawadzki i in. 1998; Cervone, Pervin 2011). Osoby o wysokiej otwartości charakteryzuje twórcza wyobraźnia, wrażliwość estetyczna, poszukiwanie nowych doznań, intelektualna ciekawość, dociekliwość, gotowość do dyskusowania i przyjmowania nowych idei naukowych czy społecznych. Osoby otwarte mają szerokie zainteresowania, są oryginalne, pomysłowe, ukierunkowane na działanie, przestrzegają wartości (Zimbardo i in. 2010; Poskrobko 2017). Osoba otwarta z powodzeniem może pełnić obowiązki lidera zespołu (Nęcka 2012). W sektorze usług turystycznych i rekreacji, jak podkreślają pracodawcy, jest to jedna z podstawowych cech umożliwiających sprawne funkcjonowanie w branży.

#### 6.6.3.4. Sumienność, dyscyplina, punktualność

Praca zawodowa oraz zrealizowane praktyki doskonalili również preferowaną przez pracodawców postawę pracownika, którą charakteryzuje sumienność, dyscyplina oraz punktualność (1 LIC: 6,35%; 2–3 LIC: 5,28%; MGR: 4,04%). Szczególne znaczenie ma tutaj **sumienność**, która należy według pracodawców do jednego z podstawowych obowiązków zatrudnionych osób, uwzględniona jest także w *Kodeksie pracy* (kp) (lexplay.pl), gdzie w hierarchii obowiązków pracownika niejako na pierwszym miejscu tego artykułu znajduje się obowiązek sumiennego i starannego działania. W psychologii sumienność, podobnie jak otwartość, jest jednym z elementów pięcioczynnikowego modelu osobowości (tzw. wielka piątka), zaproponowanego przez Roberta McCrea i Paula Costę (Zawadzki i in. 1998; Cervone, Pervin 2011). Sumienność jest to czynnik charakteryzujący stopień zorganizowania jednostki, jej upór i motywację w dążeniu do celu. Osoba sumienna jest kompetentna, zorganizowana, wiarygodna, pracowita, punktualna, schludna, ambitna, wytrwała w dążeniu do celu, skłonna do porządku, obowiązkowa, o wysokiej samodyscyplinie i rozwadze, dąży do profesjonalizmu. Osoby o wysokim poziomie sumienności mają poczucie własnej kompetencji i dążą do jej ujawnienia. Wykazują się samodyscypliną i rozważą, stawianiem sobie wysokich wymagań i ambitnych celów. Wysokim aspiracjom zawodowym czy twórczym towarzyszy duża pracowitość i dążenie do perfekcjonizmu. Wysokie wymagania wobec siebie idą w parze z takimi samymi wymaganiami wobec innych. Osoby sumienne w porównaniu do niesumiennych wykazują się większą energią i dyscypliną, działają w sposób bardziej zorganizowany i planowy, są efektywne w działaniu (Robbins, Judge 2012; Poskrobko 2017).

#### 6.6.4. Kompetencje menadżerskie

Kompetencje menadżerskie związane są z zarządzaniem pracownikami. Dotyczą zarówno miękkich obszarów kierowania i organizacji pracy, jak również strategicznych aspektów zarządzania. Poziom tych kompetencji decyduje o sprawności funkcjonowania całej organizacji lub konkretnych jej działów. Kompetencje menadżerskie oraz role kierownicze w zarządzaniu przedsiębiorstwem stanowią jedno z najbardziej podstawowych elementów działalności firmy ze względu na proces organizacji, podział obowiązków i odpowiedzialność za powierzone zadania. Z tego też powodu ważne jest, aby kompetencje kierownicze ukierunkowane na rozwój wynikały z nabytej wiedzy oraz doświadczenia. Menadżer jest osobą, do której kompetencji należy przede wszystkim planowanie, podejmowanie decyzji, organizowanie, motywowanie i kontrolowanie. Są to tzw. kompetencje miękkie. Charakteryzują się one uniwersalnością w każdym zawodzie, mają aspekt społeczny, a także pomagają we współpracy z innymi.

Analizując wypowiedzi studentów „turystyki i rekreacji”, ustalono, że do tej grupy można zaliczyć np.:

- umiejętności przywódcze,
- umiejętności organizacyjne.

Przywódstwo definiowane jest przez Griffina (2004) jako proces lub właściwość. „Proces to wykorzystywanie niepolegającego na przymusie wpływu do kształtowania celów grupy albo organizacji, motywowania zachowań sprzyjających osiągnięciu tych celów i łatwiejszego definiowania kultury grupy lub organizacji. Przywództwo rozumiane jako właściwość jest zestawem cech przypisywanych osobom spostrzeganym jako przywódcy”. Zaliczyć do nich należy metody budowania zespołów i aktywne wpajanie zrozumienia wizji i strategii. Niezwykle istotne jest również dostrzeganie barier i trudności wynikających z relacji międzyludzkich w organizacji, a także dostrzeganie niezaspokojonych potrzeb. Przywództwo to oddziaływanie na ludzi, aby w swoich działaniach wykraczali poza polecenia i nakazy, to postępowanie, które sprawia, że inni działają we wspólnym kierunku, to główna siła napędowa, która motywuje organizację i koordynuje działania prowadzące do realizacji jej zadań, to umiejętność inspirowania, przekonywania i wsparcia tych, którzy są niezbędni do realizacji celów grupy, organizacji czy firmy. Zadaniem lidera jest bowiem skuteczne wykorzystanie współpracy podwładnych (DuBrin 2000).

W przypadku badanych studentów **umiejętności przywódcze** zanotowano u znikomej liczby osób (1,31%). Co ciekawe, deklarowali je w podobnym zakresie studenci pierwszego roku licencjatu (2,34%) oraz studenci studiów magisterskich (2,43%). Próbuąc wyjaśnić powyższą sytuację, w przypadku studentów rozpoczynających dopiero studia może to wynikać z niskiej dojrzałości zawodowej i subiektywnej oceny sposobu wykonywania przydzielonych obowiązków zawodowych w miejscu pracy.

Do grupy kompetencji menadżerskich zaliczono także **umiejętności organizacyjne**, które najczęściej deklarowali studenci 2–3 roku studiów licencjackich (7,83%) oraz magisterskich (7,82%) jako ważną korzyść zawodową. Powyższe umiejętności z jednej strony można zakwalifikować do kompetencji osobistych, ponieważ studenci mogą wykorzystać je w zarządzaniu własnym czasem, co umożliwi im sprawne łączenie edukacji akademickiej z pracą zawodową. Przede wszystkim jednak umiejętności te stanowią ważną kompetencję kierowników i menadżerów.

Podsumowując otrzymane wyniki, można zauważyć, że najważniejszymi korzyściami wynikającymi z podjęcia pracy zawodowej oraz zrealizowanych praktyk było doskonalenie specjalistycznych, kierunkowych kompetencji zawodowych (27,89%) oraz kompetencji interpersonalnych (20,02%), stanowiących obszar kompetencji społecznych. Mniej niż co dziesiąta badana osoba zwróciła

uwagę na doskonalenie kompetencji osobowych, takich jak umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, sytuacjach konfliktowych, umiejętność radzenia sobie ze stresem (8,04%), jak również cech charakterystycznych dla postawy człowieka dojrzałego, takich jak odpowiedzialność i samodzielność (7,55%). Ciekawych informacji dostarczyła analiza korzyści zawodowych, uwzględniająca podział na trzy grupy edukacyjne. Z analiz wynika, że doświadczenie edukacyjne różnicuje takie kategorie jak: doskonalenie kierunkowych umiejętności zawodowych oraz umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, konfliktowych, praca pod presją czasu, radzenie sobie ze stresem. Tak więc, im badane osoby były starsze i posiadały wyższe doświadczenie edukacyjne, tym częściej zwracały uwagę na doskonalenie powyższych kompetencji. W przypadku pozostałych kategorii struktura wskaźników procentowych jest bardzo podobna. Wydaje się to dość zaskakujące ze względu na długość posiadanego stażu zawodowego, zwłaszcza uwzględniając kontekst studentów rozpoczynających dopiero studia oraz studentów, którzy je kończą.

## 6.7. Uczestnictwo w wolontariacie jako forma działalności autokreacyjnej

Ciekawą formą zdobywania doświadczenia zawodowego jest wolontariat<sup>17</sup>. Ze względu na czas trwania może to być działanie akcyjne (jednorazowe), systematyczne lub długoterminowe, natomiast ze względu na formę można wyszczególnić wolontariat: sportowy, hospicyjny, pracowniczy, seniorów, e-wolontariat, międzynarodowy (Workcamps, wolontariat europejski w ramach programu Erasmus+, wyjazdy misyjne). Zadania, jakie można wykonywać w tym obszarze są bardzo różnorodne i osoby zainteresowane powyższą formą aktywności mogą dostosować ją do własnych umiejętności, zainteresowań i predyspozycji osobowościowych. Tym samym jest to doskonały obszar do zdobywania praktycznych umiejętności, pomocnych w przyszłej karierze zawodowej, o czym pisali Veleva i in. (2012), Kulig-Moskwa (2013) oraz Jeżowski (2018). Z raportu *Youth Volunteering* (2008) wynika, że najczęściej wymienianymi w literaturze korzyściami z tego obszaru jest: praca zespołowa, umiejętność komunikacji, pewność siebie, umiejętność słuchania, odpowiedzialność, rozumienie zależności społecznych i kulturowych, umiejętność rozwiązywania problemów.

<sup>17</sup> Według ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (2003) wolontariuszem jest ten, kto dobrowolnie i świadomie oraz bez wynagrodzenia angażuje się w pracę na rzecz osób, organizacji pozarządowych, a także instytucji działających w różnych obszarach społecznych. Ustawa określa również wykaz zadań zaliczanych do działalności o charakterze wolontariatu.

W realizowanych badaniach podjęto próbę ustalenia, jak kształtuje się aktywność w różnych formach wolontariatu studentów „turystyki i rekreacji”. Z pisemnych wypowiedzi respondentów wynika, że powyższą działalność o zróżnicowanym czasie trwania podjęło 159 badanych osób i był to mniej więcej co trzeci respondent w każdej badanej grupie (1 LIC: 30,10%; 2–3 LIC: 41,10%; SUM: 28,80%). Z analizy treści zawartej w wypowiedziach dotyczących wolontariatu wynika, że była to najczęściej:

1. pomoc w organizacji różnorodnych wydarzeń o charakterze:
  - społecznym,
  - sportowym,
  - kulturalnym,
  - przedsięwzięcia organizowanego przez Caritas;
2. pomoc na rzecz ludzi:
  - potrzebujących pomocy,
  - dzieci,
  - osób starszych,
  - osób chorych,
  - osób niepełnosprawnych;
3. pomoc zwierzętom.

Analizując wypowiedzi respondentów, można było się dowiedzieć, że najwięcej osób angażowało się do pomocy przy organizacji różnorodnych **wydarzeń**. Widoczna jest tutaj dość ciekawa tendencja, z której wynika, że im młodzież akademicka była starsza oraz posiadała większe doświadczenie edukacyjne, tym więcej studentów angażowało się w tego rodzaju przedsięwzięcia (1 LIC: 58,70%; 2–3 LIC: 74,24%; MGR: 87,23%).

W przypadku angażowania się studentów w niesienie **pomocy ludziom** (indywidualnym jednostkom lub grupom): dzieciom, osobom starszym, chorym, niepełnosprawnym, okazuje się, że czyniło to najczęściej studentów z drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich (36,96%) i nieco mniej studentów z pierw-

**Tabela 35**  
Formy wolontariatu

LP.	Forma wolontariatu	Ogółem		1 LIC		2–3 LIC		MGR	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	pomoc w wydarzeniach	117	73,58	27	58,70	49	74,24	41	87,23
2.	pomoc ludziom (dzieci, osoby starsze, chore, niepełnosprawne)	36	22,64	17	36,96	13	19,70	6	12,77
3.	pomoc zwierzętom	6	3,77	2	4,35	4	6,06	0	0,00
	Razem	<b>159</b>	100	<b>46</b>	100	<b>66</b>	100	<b>47</b>	100

Źródło: opracowanie własne.

szego roku (22,64%). Natomiast studenci studiów magisterskich powyższą formą byli zainteresowani w najmniejszym zakresie (12,77%).

Tylko nieliczni w każdej grupie edukacyjnej pomagali zwierzętom i zwykle była to praca w schroniskach dla zwierząt.

Poniżej przytoczono wybrane wypowiedzi studentów „turystyki i rekreacji” na temat ich pracy w ramach wolontariatu, uwzględniając takie kryteria jak: rok studiów w podziale na grupy edukacyjne (1 LIC, 2–3 LIC, MGR) oraz płeć. Tak więc najczęściej były to takie formy jak:

### 1. Pomoc dzieciom

- **1 LIC:** wolontariuszka w organizacjach dedykowanych głównie dzieciom, ale poznałam w nich zasady rekrutacji innych wolontariuszy i pozyskiwania sponsorów (154, K); wolontariat w domu dziecka Szansa: pomoc dzieciom przy nauce, zabawa z nimi; nauczyło mnie to cierpliwości i bezinteresowności (84, K); pomagałam dzieciom w odrabianiu pracy domowej, organizowałam zajęcia tematyczne; nauczyłam się cierpliwości (22, K); organizowanie czasu wolnego dzieciom, pomoc w zadaniach domowych (151, K); organizowanie zajęć z dziećmi i młodzieży w szkole podstawowej, wspólne czytanie książek, gry w różne zabawy (149, K); wolontariat w przedszkolu przez jeden rok, co nauczyło mnie być bardziej odpowiedzialną i cierpliwą osobą, wolontariat podczas Świątowych Dni Młodzieży Kraków 2016 (131, K, T).
- **2–3 LIC:** Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży: prowadzenie scholi dla dzieci (418, K); Caritas; rozwój tolerancji (253, K); Caritas: pomoc dla bezdomnych (440, K); Caritas: zbiórka żywności, pomoc w schronisku w Mysłowicach (248, K); Caritas (425, K); wolontariat u sióstr dominikanek: pomoc w domu dziecka (446, K); wolontariat na Świątowych Dniach Młodzieży (428, K); wolontariat jako opiekunka kolonijna na wyjeździe parafialnym dla dzieci (263, K); Towarzystwo Krzewienia Kultury Fizycznej: wolontariat, hipoterapia; cierpliwość (214, K); mam zespół muzyczny i gramy na różnych zabawach charytatywnych (434, K); opiekunka kolonii dziecięcych; nauczyłam się odpowiedzialności (216, K); organizacja imprez dla dzieci ze szkół specjalnych, organizacja imprez sportowych na terenach szkół (408, K); wolontariat w domu dziecka: pomoc w nauce (451, M); praca w domu dziecka oraz praca w ośrodku z dziećmi niepełnosprawnymi (185, K); wolontariat w technikum; cierpliwość do dzieci, empatia (235, K).
- **MGR:** praca w przedszkolu, wolontariuszka Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy oraz Małopolskiego Hospicjum dla dzieci (324, K, LO).

## 2. Pomoc osobom niepełnosprawnym

- **1 LIC:** piknik dla niepełnosprawnych; dwunastego zróbmy coś miłego; pozytywne podejście do życia i dobrej organizacji (18, K, LO); aktywny udział w wolontariacie szkolnym w liceum: pomoc w organizowaniu kiermaszu dla biednych dzieci, pomoc w organizacji i aktywny udział w paraolimpiadzie dla dzieci niepełnosprawnych; poznanie nowych ludzi, poszerzenie horyzontów na świat (163, K, LO).
- **2–3 LIC:** wolontariuszka dla niepełnosprawnych dzieci (193, K); wyjazd na obóz Zakonu Maltańskiego dla niepełnosprawnych (406, K); pomoc osobom niepełnosprawnym intelektualnie; pomoc w organizacji wydarzeń (233, K).
- **MGR:** wolontariat: praca z osobami niepełnosprawnymi; wolontariusz na Grechuta Festiwal (347, K, LO); opieka nad osobami niepełnosprawnymi (329, K, LO).

## 3. Pomoc osobom starszym, chorym i innym

- **1 LIC:** wolontariat św. Eliasza: opieka nad starszymi osobami w szpitalu św. Dietla (1, K); wolontariat miejski przy Hospicjum im. Anny Olszeczkiej (17, K); wolontariat „Zastępczy wnuczek”: przedsięwzięcie polegało na pomocy osobom starszym i samotnym (157, K); sprzedawanie kartek świątecznych, z których dochód przekazany został na Hospicjum św. Łazarza w Krakowie (128, K); moimi zadaniami była organizacja oraz zbieranie pieniędzy/produktów żywnościowych (87, K); należałam do wolontariatu, w którym organizowane były wyjazdy do domów seniora, gdzie mogliśmy porozmawiać ze starszymi osobami oraz ich wysłuchać; pomagałam również przy festiwalach osób niepełnosprawnych (58, K); ZHP; nabranie odpowiedzialności za swoje czyny (71, M); wolontariat w domu opieki społecznej (20, M); udział w wielu akcjach, zbiórkach i wydarzeniach w ramach pomocy i wsparcia placówek i osób chorych (53, K); zbiórka pieniędzy na chore dzieci, na ludzi biednych i bezdomnych; zbiórka jedzenia dla zwierząt ze schroniska (107, K); zbiórka żywności w sklepie; pomoc bliźniemu, sumienność (72, M); zbiórka żywności; Szlachetna Paczka (145, K).
- **2–3 LIC:** świąteczna zbiórka żywności (459, K); hospicjum: pomoc w organizacji wydarzeń promocyjnych (239, K); zbiórka żywności; hipoterapia (243, K); zbiórka żywności (207, K); różne wolontariaty oparte na kontaktach z ludźmi z zagranicy (456, K); wolontariat w domu samotnej matki: opieka nad dziećmi, organizacja animacji i zabaw, wsparcie (217, K); zbiórka charytatywna, uczestnictwo w akcjach, pomoc w domu opieki społecznej (419, K); praca w Domu Pomocy Społecznej i szpitalu psychiatrycznym; fundacja Promyczek (402, K); pomoc przy

- pakowaniu zakupów (467, M); projekt wolontariacki (283, K); praca w drużynie harcerskiej; wolontariuszka w kole szkolnym Caritas (409, K).
- **MGR:** Caritas (346, K, LO); wolontariat w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej; nauczyłam się współpracy z osobami starszymi (356, K, LO); Pola Nadziei (484, M, LO); pomaganie podczas pikników rodzinnych (503, M, LO); Szlachetna Paczka (388, M; 372, M, LO).
- 4. Pomoc w organizacji wydarzeń oraz inne działania**
- a) wydarzenia o charakterze społecznym:**
- **1 LIC:** Światowe Dni Młodości 2016 (158, K; 102, M; 142, K); pomoc w Szlachetnej Paczce i spotkaniach ze starszymi dziećmi; otwartość na innych, dostrzeganie potrzeb innych (142, K); pomoc w organizacji paczek świątecznych dla dzieci z hospicjum, zbiórka pieniędzy WOŚP (78, K); Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy (64, K); WOŚP, Caritas; wrażliwość, empatia, cierpliwość (159, K); WOŚP; zaspokajanie potrzeby pomagania (135, K; 108, K); WOŚP: prowadzenie zbiórek pieniężnych w celu pomocy potrzebującym; wypracowanie w sobie empatii i wsparcia, staranie niesienia pomocy potrzebującym (45, K).
- b) wydarzenia o charakterze sportowym:**
- **1 LIC:** ochrona biegu w Krakowie (93, M); wolontariaty biegowe (2, K); wolontariat na rzecz krakowskich spotkań biegowych i banku żywności; kontakt z ludźmi, pomoc innym, bezinteresowność (104, K); wolontariat na biegu maratońskim w Krakowie; uczestnictwo w ciekawym wydarzeniu (79, K); rozdzielanie noclegów, logistyczny i sprawny przebieg zapisów, zdobycie doświadczenia w organizacji spotkań masowych (137, K); AEGEE: realizacja różnych projektów (276, K); praca wolontariusza na festiwalu Bons Sons w Portugalii: pomoc w restauracji; praca ze wspaniałymi ludźmi, nauka języka (105, K); wolontariat podczas ŚDM: praca z grupą przyjezdnych, dbanie o ich komfort, dostarczenie im potrzebnych rzeczy, czuwanie nad przebiegiem ich pobytu (54, K); WOŚP, good deed day (34, M); wydarzenia w Skawinie; poznanie wpływowych ludzi i praca związana z planowaniem (148, M); szef sztabu WOŚP w Bochni w latach 2017–2019; instruktor Związku Harcerstwa Polskiego; przewodnik (136, M); pomoc na stanowisku Mobilnego Punktu Informacji Turystycznej w Olkusz; pomoc przy organizacji i realizacji Nocy Muzeów w Miejskim Ośrodku Kultury w Olkusz (146, M).
  - **2–3 LIC:** pomoc w obsłudze technicznej, wydawanie słuchawek do tłumaczeń (404, K); orkiestra dęta; praca z muzyką (414, K); Open ICE Economy, Off Camera, warsztaty dziennikarskie; poznanie życia za kulisami, opiekowanie się ludźmi (262, K); Open Eyes Economy; możli-



- wość zobaczenia i włączenia się w angielskie spotkanie wielu ciekawych mówców (176, K); ICE – europejski kongres: obsługa gości (464, K); wystawianie na licytacje charytatywne rysowanych przez mnie portretów, z których dochód przeznaczony był na leczenie chorych osób (285, K); bieg nocny, Cracovia Maraton 2018 (416); Europejskie Centrum Kongresów (466, K); Światowe Dni Młodzieży 2016 (400, K; 417, K; 402, K; 466, K); Szlachetna Paczka (411, K; 250, K; 472, K); Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy (450, K; 254, K; 266, K); pomoc przy organizacji ceremonii otwarcia letniego Grand Prix (450, M); udział w zbiórkach pieniędzy (254, K); wolontariat podczas małopolskich spotkań z folklorem (444, K); AWF Dni Seniora 2018 (438, M); wolontariat podczas olimpiad specjalnych (449, M); Pola Nadziei, WOŚP (471, M); WOŚP; mistrzostwa świata kierowców zawodowych; festiwal integrowania przez wspinanie (226, K); zbieranie żywności w sklepach; WOŚP (396, K); rejestracja kandydatów DKMS (261, K); organizator Biegu Skawieńskiego (291, K); wolontariat w stowarzyszeniu na rzecz rozwoju (398, K); bieg nocny, Cracovia Maraton 2018 (478, M).
- **MGR: wolontariat w wydarzeniach społecznych:** Światowe Dni Młodzieży 2016 (337, K; 322, K; 482, K); koordynator Światowych Dni Młodzieży: kontakt z obcokrajowcami (294, K); Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy (343, K); PCK HDK AWF Kraków: udział w akcjach organizacyjnych przez koło; Gram – organizacja wyjazdów wakacyjnych; Szlachetna Paczka (389, K); ŚDM, FE, TWG, MŚ, WOŚP WOS (483, M); WOŚP WOS (394, M; 514, M).
  - **MGR: wolontariat w wydarzeniach kulturalnych:** miesiąc fotografii w Krakowie: techniczne realizacje wystaw; korzyści: znajomości w branży (317, K); festiwal podróżniczy „Śladami marzeń” (494, K); wolontariat na festiwalu filmowym o ochronie środowiska; NEIFF: kontakt z klientem (309, K).
  - **MGR: wolontariat w wydarzeniach sportowych:** wolontariuszka podczas mistrzostw świata w piłce siatkowej; czasem jestem na koncertach w Tauron Arenie jako służba informacyjna (320, K); wolontariuszka na olimpiadach (344, K, LO); wolontariat sportowy – Tauron Arena, Spodek Katowice, wydarzenia typu final tour, mistrzostwa hokeja dywizji A, mistrzostwa Europy i świata w piłce ręcznej (328, K, LO); wolontariat sportowy – Eurordey, Memoriał Huberta Jerzego Wagnera 2016, final four piłka siatkowa, mistrzostwa świata w hokeju (386, K); wolontariat przy Biegu Koniczynka (491, K); wolontariat na pucharze Polski w piłkę ręczną 2016 (380, K); wolontariat na imprezach biegowych (489, K); maraton, półmaraton Cracovia; praca z ludźmi (374, K);

Lotos Gdańsk: reklamowanie klubu, zapraszanie ludzi na mecz (332, K); Cracovia Maraton: masażystka (341, K); wolontariat na rajdzie rowerowym organizowanym przez RedBulla WOS (228, M); wolontariusz w mistrzostwach hokeja dywizji 1A; Tauron Arena WOS (362, M); wizyty w domu dziecka w szpitalu Prokocim D (502, K, T); wolontariat w domu spokojnej starości OS (390, K, T); możliwość uczestniczenia w prestiżowych wydarzeniach WOS (352, K, T); rozdawanie medali, pilnowanie uczestników na przeszkodzie WOS (360, K, T); praca przy organizacji biegów WOS (361, K, T); pomoc przy organizacji biegów WOS (349, K, T); organizacja koniczynki WOS (383, M, T).

**c) opieka nad zwierzętami:**

- **1 LIC:** wolontariusz w Towarzystwie Opieki nad Zwierzętami: pomoc bezbronnym; wolontariusz w Szlachetnej Paczce, wolontariusz w domu kultury: praca z dziećmi (81, K, LO); często jeżdżę do schronisk, przywożę zwierząt jedzenie i rzeczy potrzebne do życia (39, K, T).
- **2–3 LIC:** wolontariat w schronisku (247, K, LO); schronisko w Sokółowie Podlaskim: pomoc w opiece nad zwierzętami, sprzątanie koj-ców (60, K, LO); pomoc w schronisku dla psów (264, K, LO); działanie w stowarzyszeniu: otwieranie klatek w celu poprawy warunków życia zwierząt hodowlanych (236, K, T).

Analizując pisemne wypowiedzi studentów „turystyki i rekreacji” w kontekście korzyści, jakie odnieśli pracując w różnych formach wolontariatu, udało się ustalić osiem najczęściej powtarzających się cech, do których zaliczyć można: altruizm, umiejętności organizacyjne, współpraca, empatia, cierpliwość, odpowiedzialność, tolerancja, umiejętność pozyskiwania sponsorów.

**Tabela 36**

Korzyści wynikające z pracy podjętej w formie wolontariatu

LP.	Korzyści	Ogółem		1 LIC		2–3 LIC		MGR	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	bezinteresowność	158	42,93	49	42,24	65	42,21	44	44,90
2.	umiejętności organizacyjne	130	35,33	37	31,90	54	35,06	39	39,80
3.	empatia	33	8,97	11	9,48	16	10,39	6	6,12
4.	cierpliwość	33	8,97	10	8,62	16	10,39	7	7,14
5.	odpowiedzialność	5	1,36	4	3,45	1	0,65	0	0,00
6.	pozyskiwanie sponsorów	3	0,82	2	1,72	1	0,65	0	0,00
7.	współpraca	3	0,82	2	1,72	0	0,00	1	1,02
8.	tolerancja	3	0,82	1	0,86	1	0,65	1	1,02
	<b>Razem</b>	<b>368</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>	<b>154</b>	<b>100</b>	<b>98</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Pracując w wolontariacie, wszyscy badani studenci, bez względu na wiek oraz poziom doświadczenia edukacyjnego na uczelni, najczęściej zwracali uwagę na fakt, że praca pomogła im uświadomić sobie, pogłębić i utrwalić rolę, znaczenie oraz potrzebę bezinteresowności (1 LIC: 42,24%; 2–3 LIC: 42,21%; MGR: 44,90%), a także przyczyniła się do doskonalenia umiejętności organizacyjnych (1 LIC: 31,90%; 2–3 LIC: 35,06%; MGR: 39,80%).

Z doskonaleniem bezinteresowności, którą Łobocki (2006) określa altruizmem, łączy się także kształtowanie takich cech jak empatia (1 LIC: 9,48%; 2–3 LIC: 10,39%; MGR: 6,12%) oraz cierpliwość (1 LIC: 8,62%; 2–3 LIC: 10,39%; MGR: 7,14%), co zauważył mniej więcej co dziesiąty student realizujący różne zadania w formie wolontariatu. Warto podkreślić, że powyższe cechy są wręcz konieczne w pracy z osobami niepełnosprawnymi, chorymi, starszymi czy dziećmi. Ich uniwersalność sprawia, że preferowane są także w codziennym życiu i pracy zawodowej, zwłaszcza w turystyce i rekreacji.

Nawiązując do zachowań związanych z bezinteresownością, które tak często podkreślali badani studenci „turystyki i rekreacji” pracując w wolontariacie (Dąbrowska 2002), warto nawiązać do teorii wychowania Łobockiego, który uznał **altruizm** (Blechman 2002; Czyżowska 2005) za naczelną cechę wychowania, a także samowychowania. Jest on wartością uznawaną za podstawową i uniwersalną (Łobocki 2002, 2006). Przez altruizm rozumie się na ogół bezinteresowne zachowanie jednostki na rzecz drugiego człowieka lub różnych zbiorowości ludzkich. Zachowania altruistyczne, niesienie pomocy, przejawianie troski, życzliwości i dobroci wobec innych ludzi powinny być kształtowane w toku całego życia, ponieważ stanowią przeciwwagę dla wielu negatywnych zachowań i postaw antyspołecznych (Gołąb 1980). Współczesny człowiek, żyjący w społeczeństwie naukowo-technicznym (informacyjnym), potrzebuje drugiego człowieka jak nigdy dotąd. Związane jest to z ubocznymi skutkami przemian cywilizacyjnych, czyli zubożeniem na los i potrzeby innych oraz chronicznym wręcz brakiem czasu dla innych (Berkowitz, Danieis 1963; Amato 1985; Łobocki 1996; Horbaczewski 2005; Kujawiński 2010). W innym ujęciu altruizm jest rozumiany jako **empatia** (Davis 1999; Blechman 2002; Wilczek-Rużyczka 2002). Warto podkreślić, że niektórzy badacze ujmują altruizm jako jeden z rodzajów zachowania prospołecznego, natomiast inni traktują pojęcia „zachowania prospołeczne” i „zachowania altruistyczne” jako tożsame (Czyżowska 2005).

Pojęciem bliskim altruizmowi jest termin **pomoc**, której „istotą jest spontaniczne działanie na rzecz drugiej osoby czy też osób bez oczekiwania bądź kalkulowania korzyści z takiego zachowania płynących” (Otrębska-Popiołek 1991). Pomoc można rozumieć również jako „czynności podmiotu zorganizowane w taki sposób, by korzyści osiągały inne objekty społeczne, a sam podmiot pono-

si naturalne koszty czynności, poświęca swój czas, wysiłek itp.” (Otrębska-Popiołek 1991). Trzeba zaznaczyć, że część badaczy nie rozgranicza pojęcia altruizmu i pomagania, czego wynikiem jest „pozamotywacyjna” koncepcja altruizmu/pomagania, skupiająca się jedynie na skutkach, a nie motywach (Reykowski 1979) podejmowania takich pozytywnych zachowań wobec innych (Davis 1999).

## **6.8. Potrzeby, jakie spełnia praca zawodowa dla młodzieży studenckiej**

Praca jest jednym z najważniejszych obszarów funkcjonowania człowieka. Wymaga ogromnego zaangażowania czasowego i emocjonalnego oraz pozwala na wykorzystanie i rozwijanie posiadanych kompetencji. Dostarcza też środków do realizacji zainteresowań, pasji i odczuwania jakości życia. Jest zatem miejscem rozwoju człowieka i umożliwia go w każdej sferze. Praca jest istotnym czynnikiem kształtowania więzi społecznych, pełni więc rolę „osobowościotwórczą i społecznotwórczą” (Wiatrowski 2000; Wilsz 2008), dlatego wydaje się, że warto podjąć refleksję dotyczącą możliwości budowania i rozwijania poczucia własnej wartości w pracy i przez pracę, posiadanego potencjału, poczucia sprawczości oraz przekonania o możliwości zmiany otoczenia, nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi, odnajdywania sensu pracy w tym, że jest potrzebna innym. Ma to związek z postrzeganiem pracy jako obszaru spełnienia człowieka w odniesieniu do rzeczywistości oraz zdobywania doświadczeń, które służą jego rozwojowi (Jakimiuk 2017). Według Wiatrowskiego (2007) „praca jest szczególną wartością, dzięki której powstają i funkcjonują społecznie wszystkie inne wartości” (Wilsz 2008). Autor, dzieląc pogląd innych badaczy, ustalił, że:

- praca jest działaniem zmieniającym świat materialny, co związane jest z zaspokajaniem ludzkich potrzeb podstawowych (materialnych) i wyższych (kulturalnych i duchowych),
- praca stanowi najbardziej optymalną możliwość uzewnętrzniania się właściwości osobowych człowieka,
- praca jest tą wartością, dzięki której powstają i powstawać mogą wszystkie inne wartości, w tym także duchowe.

Z powyższego wynika, że podstawową wartością pracy jest możliwość zaspokajania potrzeb człowieka w jak najszerszym zakresie. Okoń (1998) uważa, że „potrzeba jest stanem, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku. Potrzebom zwykle towarzyszy silna motywacja”, którą według Rheinberg (2006) „nazywamy aktywizujące ukierunkowanie aktualnego aktu życiowego na pozytywnie oceniany stan docelowy”.

Według Przetacznik-Gierowskiej i Makiełło-Jarży (1989) potrzebę wywołuje brak określonej substancji, przedmiotu czy osoby. Jeśli człowiek odczuwa jakiś niedostatek, dąży do uzyskania tego, czego mu brak, a dążność do zaspokojenia potrzeby wywołuje napięcie motywacyjne. Jeśli jednostka zna obiekt będący nagrodą, napięcie zostaje ukierunkowane i staje się motorem działania. W tym ujęciu potrzeby stanowią czynnik dynamizujący aktywność człowieka.

Z potrzebami, jak zauważa Obuchowski (1993), ściśle związane są dążenia, aspiracje i wartości. U człowieka wiele potrzeb pojawia się w efekcie wyobrażenia sobie pożądanego stanu albo obiektu, który stanowi dla człowieka ważną wartość, jaką można osiągnąć w wyniku działania. Wizja taka może bardzo skutecznie motywować do podejmowania przedsięwzięć odpowiednich ze względu na własne możliwości, aspiracje i cenione wartości. Można powiedzieć, że potrzeby, zwłaszcza wyższego rzędu, kształtują się na miarę aspiracji człowieka i wartości, którym hołduje. Aspiracje działaniowe, którymi są dążenia, mają charakter funkcjonalny, podobnie jak funkcjonalny, czyli działaniowy charakter mają ludzkie potrzeby (Wilsz 2008).

Wielość ludzkich potrzeb pozwala różnie je klasyfikować (Skarżyńska 1981). Najczęściej w opracowaniach dotyczących zarządzania zasobami ludzkimi (Armstrong 2000) i kapitału ludzkiego cytowane są koncepcje Masłowa, McClellanda oraz Aldefera.

Najbardziej uniwersalną, którą można odnieść do prawie każdego obszaru ludzkiego funkcjonowania, a także do procesu, jakim jest praca, jest hierarchiczna koncepcja potrzeb Masłowa (Pomykało (red.) 1995; Sikora 2000). Zaproponowana przez niego hierarchia potrzeb obejmuje potrzeby niższego rzędu (potrzeby braku) wynikające z niedoboru oraz potrzeby wyższego rzędu (potrzeby rozwoju albo wzrostu). U podstaw piramidy Masłowa (1990) umieścił zatem potrzeby najbardziej fundamentalne, a najbardziej złożone – na jej szczycie. Tak więc kolejno są to potrzeby: fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku i uznania, samorealizacji. Dodatkowo należy zaznaczyć, że oprócz opisanych powyżej potrzeb, Masłowa jako potrzeby podstawowe zdefiniował również potrzebę wiedzy (czyli potrzebę zrozumienia, szukania czegoś nowego, poznawania otaczającej rzeczywistości) i potrzebę estetyki (czyli potrzebę czucia piękna, porządku oraz umiłowania sztuki), które ze względu na występowanie tylko u niektórych ludzi określane są jako potrzeby elitarne (Gros 1994; Penc 1996).

Nieco inną koncepcję potrzeb przedstawił McClelland (Penc 1996; Gick, Tarczyńska 1999; Sikora 2000; Stoner i in. 2011), który w opracowanej teorii określił trzy typy potrzeb motywujących ludzi do działania, czyli: potrzebę władzy (Penc 1996), potrzebę afiliacji (związaną również z potrzebami poczucia przynależności) oraz potrzebę osiągnięć (Schultz, Schultz 2002). Potrzeby te są związane z uzna-

niem i pochwałami, co wynika z chęci poznania oceny swojego działania, oceny swojej efektywności jako miernika sukcesu. Dotyczą one osób, dla których sama praca jest ważniejsza niż nagroda pieniężna (Bartkowiak 1997). Należy podkreślić, że najważniejszą potrzebą w rozpatrywanej teorii z punktu widzenia młodzieży akademickiej jest potrzeba osiągnięć, stanowiąca swego rodzaju siłę motywacyjną, uruchamiającą różnorodne formy aktywności własnej o charakterze rozwojowym w sferze zawodowej i osobistej (Miler-Zawodniak 2012).

Kolejną ciekawą teorię potrzeb zaproponował Alderfer (Schwab, Cummings 1983; Schultz, Schultz 2002), która określana jest w skrócie jako teoria ERG<sup>18</sup>. Wyróżniono w niej trzy rodzaje potrzeb: potrzeby egzystencjalne, potrzeby więzi społecznych (społeczne) oraz potrzeby wzrostu (rozwojowe), czyli potrzeby indywidualnego doskonalenia się i rozwijania. Potrzeby te koncentrują się na indywidualnym rozwoju i doskonaleniu jednostki, dążeniu do samorealizacji, są zaspokajane w pracy przez pełne wykorzystanie umiejętności, wiedzy i zdolności danej jednostki (Miler-Zawodniak 2012).

Potrzeby poszczególnych osób różnią się przede wszystkim z powodu indywidualnych różnic jednostek i z tego względu można je traktować jako względnie stałe w bardzo krótkim przedziale czasu. Wraz z jego upływem dokonują się zmiany w otoczeniu zewnętrznym oraz wewnętrznym jednostki, efektem czego potrzeby ewoluują. W im większym stopniu człowiek zaspokaja swoje potrzeby w procesie pracy, tym większe powinno być jego zadowolenie i satysfakcja zawodowa i tym większą wartość powinna posiadać dla niego praca, dzięki czemu jej efekty w procesie zdobywania doświadczenia zawodowego powinny wzrastać, co może dotyczyć zwłaszcza młodzieży studenckiej wchodzącej dopiero na rynek pracy.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, interesującym faktem było ustalenie, jakie potrzeby spełnia praca zawodowa w grupie badanych studentów kierunku „turystyka i rekreacja”. Aby można było to ustalić, zaproponowano respondentom do wyboru dwanaście kategorii, które zostały ustalone na podstawie wcześniej przeprowadzonych pilotażowych badań jakościowych na różnych etapach kształcenia na poziomie wyższym. Wypowiedzi studentów poddano analizie, dzięki czemu udało się wyodrębnić dwanaście kategorii typowych dla omawianego etapu rozwojowego, jakim jest dorosła młodzież akademicka (tab. 37).

Pytanie dotyczące potrzeb, jakie spełnia praca zawodowa, było skierowane tylko do tej grupy młodzieży, która pracowała zawodowo, i nie dotyczyła osób, które zrealizowały tylko praktyki zawodowe. Respondent w przedstawionym pytaniu mógł zakreślić wszystkie odpowiedzi, które dotyczyły jego sytuacji życiowej.

<sup>18</sup> Nazwa teorii ERG jest skrótem od pierwszych liter nazw potrzeb określonych przez Alderfer, a mianowicie: *Existence needs* (potrzeby egzystencji), *Relatedness needs* (potrzeby kontaktu) oraz *Growth needs* (potrzeby rozwoju).

Analizując uzyskane wyniki, można zauważyć, że potrzeby, które spełnia praca zawodowa dla studentów „turystyki i rekreacji”, są bardzo różnorodne. Można je jednak podzielić, nawiązując do zaprezentowanych powyżej koncepcji, na dwie grupy:

- **potrzeby niższego rzędu** (potrzeby braku), wynikające z niedoboru, do których zaliczyć można sześć kategorii, takich jak: potrzeba całkowitej niezależności finansowej od rodziców, potrzeba częściowej niezależności finansowej od rodziców, realizacja własnych podstawowych potrzeb, potrzeba utrzymania się na studiach, potrzeba opłacenia własnych studiów, potrzeba utrzymania własnej rodziny;
- **potrzeby wyższego rzędu** (potrzeby rozwoju albo wzrostu), do których zaliczyć można kolejnych sześć kategorii, takich jak: potrzeba samorealizacji, własnego rozwoju, ciągłego doskonalenia, potrzeba zdobycia doświadczenia zawodowego, potrzeba budowania pewności siebie na rynku pracy, realizacja potrzeb związanych z czasem wolnym, potrzeba posiadania odpowiedniego statusu materialnego, potrzeba prestiżu i uznania.

#### **Potrzeby niższego rzędu** (potrzeby braku)

Pogłębiona analiza potrzeb niższego rzędu wskazuje, że dla studentów „turystyki i rekreacji”, bez względu na wiek oraz etap edukacji na uczelni, najważniejszą potrzebą, jaką spełnia praca zawodowa, jest możliwość realizacji własnych podstawowych potrzeb, co ogółem potwierdziło 62,2% wszystkich osób biorących udział w badaniu. Biorąc z kolei pod uwagę rok studiów, na którym kształcił się respondent, to również, co ciekawe, rozkład wyników w poszczególnych grupach wiekowych w omawianej kategorii jest bardzo zbliżony (1 LIC: 29,2%; 2–3 LIC: 39,9%; MGR: 30,8%) i dotyczy co trzeciego respondenta na pierwszym, drugim i trzecim roku studiów licencjackich oraz na studiach uzupełniających magisterskich.

Kolejną ważną potrzebą, jaką pełni podjęcie pracy zawodowej dla ponad połowy wszystkich badanych respondentów (56%), jest możliwość częściowej niezależności finansowej od rodziców. Podejście do tej kwestii nieco różni się w analizowanych grupach edukacyjnych (1 LIC: 32,9%; 2–3 LIC: 41,3%; MGR: 25,9%) i – jak można zauważyć – jest to najbardziej istotne dla studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich, a najmniej dla studentów studiów magisterskich.

Dla co czwartego respondenta (24,7%) praca zawodowa stwarza możliwość utrzymania się na studiach, co może mieć związek z niskim statusem społecznym rodziców ze względu na dochody uzyskiwane w rodzinie, ponieważ co czwarty respondent (27,5%) określił swój status finansowy jako niski, a ponad połowa (55,6%) jako średni. Rozpatrując powyższą kategorię w po-

**Tabela 37**

Potrzeby, jakie spełnia praca zawodowa dla młodzieży studenckiej

LP.	Rodzaj potrzeby	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	Suma: <i>n</i>	Suma: % kol	Suma: % wie
		<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	%	%	%	%	%	%	<i>n</i>	%	%
<b>Potrzeby podstawowe – potrzeby niższego rzędu (potrzeby braku)</b>													
1.	częściowa niezależność finansowa od rodziców	94	118	74	32,9	41,3	25,9	56	57,8	53,2	286	100	56,0
2.	realizacja własnych podstawowych potrzeb	93	127	98	29,2	39,9	30,8	55,4	62,3	70,5	318	100	62,2
3.	utrzymanie się na studiach	29	49	48	23	38,9	38,1	17,3	24	34,5	126	100	24,7
4.	całkowita niezależność finansowa od rodziców	22	47	44	19,5	41,6	38,9	13,1	23	31,7	113	100	22,1
5.	opłacenie własnych studiów	4	11	7	18,2	50	31,8	2,4	5,4	5	22	100	4,3
6.	utrzymanie własnej rodziny	4	5	6	26,7	33,3	40	2,4	2,5	4,3	15	100	2,9
<b>Potrzeby wyższego rzędu (potrzeby rozwoju albo wzrostu)</b>													
7.	samorealizacja, własny rozwój, ciągłe doskonalenie	84	126	92	27,8	41,7	30,5	50	61,8	66,2	302	100	59,1
8.	realizacja potrzeb związanych z czasem wolnym	81	121	92	27,6	41,2	31,3	48,2	59,3	66,2	294	100	57,5
9.	zdobycie doświadczenia zawodowego	37	56	52	25,5	38,6	35,9	22	27,5	37,4	145	100	28,4
10.	budowanie pewności siebie na rynku pracy	36	27	6	52,2	39,1	8,7	21,4	13,2	4,3	69	100	13,5
11.	posiadanie odpowiedniego statusu materialnego	19	60	43	15,6	49,2	35,2	11,3	29,4	30,9	122	100	23,9
12.	inne (jakie?): prestiż i uznanie	3	7	6	18,8	43,8	37,5	1,8	3,4	4,3	16	100	3,1

Źródło: opracowanie własne.

dziale na trzy grupy uwzględniające etap kształcenia na poziomie akademickim, powyższą potrzebę najczęściej podkreślali studenci na drugim i trzecim roku licencjatu oraz na studiach uzupełniających magisterskich (1 LIC: 23%; 2–3 LIC: 38,9%; MGR: 38,1%).



Nieznacznie mniejsza grupa badanych studentów, bo 22,1%, uznała, że dla niej najważniejszą potrzebą, jaką pozwala zrealizować podjęcie pracy zawodowej, jest całkowita niezależność finansowa od rodziców, co daje młodym poczucie autonomii, samodzielności i odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Niezależność finansowa jest również oznaką dojrzałości młodego człowieka, potrafiącego kierować własnym życiem. Podejście do całkowitej niezależności finansowej od rodziców jest jednak zróżnicowane w zależności od etapu kształcenia na poziomie wyższym (1 LIC: 19,5%; 2–3 LIC: 41,6%; MGR: 38,9%). Jak można zauważyć, najwięcej osób, dla których istotna jest ta kategoria, dotyczy starszych studentów, czyli na drugim i trzecim roku studiów licencjackich oraz studentów studiów magisterskich. Grupa tych osób w porównaniu do studentów z pierwszego roku licencjatu jest prawie dwukrotnie większa. Podjęcie pracy zawodowej tylko nielicznym umożliwi opłacenie studiów (4,3%), co dotyczy np. zrealizowania obowiązkowych obozów turystyki kwalifikowanej po pierwszym roku studiów lub też innych zajęć programowych. Bardzo nieliczni, będąc studentami, utrzymują już własną rodzinę (2,9%).

### **Potrzeby wyższego rzędu** (potrzeby rozwoju albo wzrostu)

Dla znacznej grupy badanych osób równie ważne obok potrzeb niższego rzędu są potrzeby wyższego rzędu, czyli potrzeby rozwojowe. Tak więc dla ponad połowy respondentów (59,1%) praca zawodowa pozwala spełnić potrzebę samorealizacji, stwarza możliwość własnego rozwoju i ciągłego doskonalenia. Analizując powyższą kwestię ze względu na etap kształcenia na poziomie wyższym, można zauważyć, że największe znaczenie ma ona dla studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich (1 LIC: 27,8%; 2–3 LIC: 41,7%; MGR: 30,5%). Natomiast poziom uzyskanych wskaźników, co wydaje się dość zaskakujące, na pierwszym roku licencjatu oraz na studiach magisterskich jest zbliżony i dotyczy mniej więcej co trzeciego respondenta. Próbując wyjaśnić ten stan rzeczy, można założyć, że dla studentów rozpoczynających studia ta kategoria mieści się raczej w sferze aspiracji życzeniowych, natomiast w grupie studentów studiów magisterskich raczej w sferze aspiracji działaniowych.

W obszarze potrzeb wyższego rzędu, co warto zauważyć, ponad połowa respondentów (57,5%) podejmuje pracę zawodową w celu realizacji potrzeb ludycznych, przyjemnościowych, związanych z możliwością realizacji różnych sposobów spędzania czasu wolnego (np. podróżowanie i zwiedzanie, korzystanie z różnorodnych form rekreacji). Podobnie jak w omawianej wyżej kategorii, dotyczącej samorealizacji, dominują tutaj studenci kształcący się na drugim i trzecim roku studiów licencjackich (1 LIC: 27,6%; 2–3 LIC: 41,2%; MGR: 31,3%), którzy najczęściej podkreślali wartość zarobionych pieniędzy w kontekście możliwości spożytkowania ich w czasie wolnym dla własnej przyjemności

oraz w celu realizacji własnych zainteresowań (np. sportowych). Na pierwszym roku licencjatu oraz na studiach magisterskich wielkość wskaźników procentowych jest zbliżona i dotyczy mniej więcej co trzeciego badanego studenta, co na tle wszystkich dwunastu kategorii stanowi dość wysoką wartość. Nawiązując jednak do motywów wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”, gdzie większość osób wybrała ten kierunek, ponieważ lubi podróżować, poznawać i zwiedzać świat, powyższa postawa wydaje się być uzasadniona.

Wymogi rynku pracy oraz oczekiwania pracodawców sprawiają, że co czwarty badany student (28,4%) zwrócił uwagę, że podjęcie pracy zawodowej dotyczy realizacji potrzeby związanej z koniecznością zdobywania doświadczenia zawodowego. W uproszczony sposób można powiedzieć, że wraz z wiekiem powyższa potrzeba jest coraz bardziej uświadomiona, bowiem studenci reprezentujący wyższe roczniki liczniej podkreśli tę kategorię niż studenci rozpoczynający studia (1 LIC: 25,5%; 2–3 LIC: 38,6%; MGR:35,9%) i – co można zauważyć – różnica ta jest dość znaczna.

Podjęcie pracy zawodowej co czwartemu studentowi (23,9%) pozwala zrealizować potrzebę związaną z posiadaniem odpowiedniego statusu materialnego i – jak można zauważyć – jest ona najbardziej istotna dla studentów znajdujących się na wyższych etapach edukacji, czyli na drugim i trzecim roku licencjatu oraz studentów studiów magisterskich (1 LIC: 15,6%; 2–3 LIC: 49,2%; MGR:35,2%).

Kontakt z rynkiem pracy, organizacja i dyscyplina pracy powodują, że ponad co dziesiąty student (13,5%) zwrócił uwagę, iż podjęcie pracy ma wpływ na budowanie zawodowej pewności siebie i – jak można zauważyć – ten fakt ma dużo większe znaczenie dla studentów reprezentujących studia licencjackie, na co zwróciła uwagę mniej więcej połowa respondentów (1 LIC: 52,2%; 2–3 LIC: 39,1%; MGR: 8,7%) niż na studiach magisterskich, gdzie powyższą kategorię zakreślił mniej niż co dziesiąty student. Próbując wyjaśnić powyższy fakt, można się domyślać, że studenci studiów magisterskich, mając dłuższy staż zawodowy, zwracają uwagę na inne wartości płynące z wykonywanej pracy, jak chociażby dążenie do prestiżu i uznania (37,5%) czy posiadanie odpowiedniego statusu materialnego (35,2%).

Aby nie ograniczać respondentom możliwości określania różnorodnych potrzeb wynikających z podjęcia pracy zawodowej, respondentom zaproponowano także kategorię „inne, wymień jakie?”, gdyby okazało się, że lista nie wyczerpuje wszystkich możliwości. Poddając jednak analizie wypowiedzi studentów, okazało się, że najczęściej powtarzającą się sekwencją była potrzeba prestiżu i uznania, nieobejmująca jednak zbyt dużej liczby respondentów (3,1%). Młodzież akademicka rozpoczyna dopiero karierę zawodową i na tym etapie większe znaczenie mają potrzeby egzystencjalne. Niemniej jednak war-

to pamiętać, że niektóre badane osoby pełniły stanowiska kierownicze i menadżerskie, tak więc można się domyślać, że to one najczęściej wypowiadały się na ten temat.

Nawiązując do teorii potrzeb Alderfera (teoria ERG), w kontekście omawianych badań można zauważyć, że potrzeby, jakie spełnia praca zawodowa dla młodzieży studenckiej, wpisują się w:

- potrzeby egzystencjalne: potrzeba całkowitej niezależności finansowej od rodziców, potrzeba częściowej niezależności finansowej od rodziców, realizacja własnych podstawowych potrzeb, potrzeba utrzymania się na studiach, potrzeba opłacenia własnych studiów, potrzeba utrzymania własnej rodziny;
- potrzeby więzi społecznych (społeczne) – realizacja potrzeb związanych z czasem wolnym, potrzeba posiadania odpowiedniego statusu materialnego, potrzeba prestiżu i uznania;
- potrzeby wzrostu (rozwojowe): potrzeba samorealizacji, własnego rozwoju, ciągłego doskonalenia, potrzeba zdobycia doświadczenia zawodowego, potrzeba budowania pewności siebie na rynku pracy.

Nawiązując z kolei do teorii Davida McClellanda, najważniejszą potrzebą wynikającą z tej teorii z punktu widzenia młodzieży akademickiej jest potrzeba osiągnięć związana z potrzebami wyższego rzędu, czyli potrzebami rozwojowymi i społecznymi, oraz potrzeba afiliacji związana z realizacją różnych form czasu wolnego.

Podsumowując powyższe rozważania, można zauważyć, że głównym motywem działalności człowieka, również zawodowej, jest dążenie do zaspokojenia potrzeb. Oczywiście nie wszystkie rodzaje istniejących potrzeb w jednakowym stopniu motywują człowieka do pracy i nie wszystkie mogą być w tym procesie zaspokojone, bo nie wszystkie w jednakowym stopniu, w danym czasie i dla każdego człowieka są ważne. Zaproponowana w badaniu lista potrzeb wynikających z podjęcia pracy zawodowej przez studentów „turystyki i rekreacji” była wyczerpująca, w pełni oddająca obraz potrzeb badanej młodzieży akademickiej, gdzie do najważniejszych w zakresie potrzeb niższego rzędu (egzystencjalnych) zaliczyć można realizację własnych podstawowych potrzeb (62,2%) oraz potrzebę częściowej niezależności finansowej od rodziców (56,0%), natomiast w zakresie potrzeb wyższego rzędu (społeczne, rozwojowe): samorealizację, własny rozwój, ciągłe doskonalenie (59,1%) oraz realizację potrzeb związanych z czasem wolnym (57,5%). Są one ważne dla każdego badanego studenta „turystyki i rekreacji”, bez względu na to, jakie prezentuje doświadczenie edukacyjne na poziomie wyższym. Różnice dotyczą jedynie struktury wskaźników procentowych w każdej badanej grupie, jednakże nie są one zbyt duże.

## 6.9. Zadowolenie z dotychczasowej kariery zawodowej młodzieży studenckiej

Zadowolenie z pracy stanowi jeden z częściej opisywanych i badanych problemów zarówno przez nauki ekonomiczne, jak i społeczne (Bańka 2000). Zadowolenie to – zgodnie ze *Słownikiem języka polskiego* – przyjemne uczucie, którego doznajemy, gdy spełniają się nasze pragnienia lub oczekiwania. Zadowolenie z pracy bywa definiowane jako uczuciowa reakcja przyjemności lub przykrości, doznawana w związku z wykonywaniem określonych zadań, pełnieniem określonych funkcji oraz ról (Bańka 2000). Ocena ta jest skutkiem własnych obserwacji oraz otrzymywanych informacji zwrotnych od innych osób (Karasek 1979). Zdaniem Reykowskiego (1973) zadowolenie z pracy to „pozytywny stan emocjonalny bądź powstający pod wpływem kontaktu z określonym przedmiotem, czynnością, względnie oddziaływaniem, bądź też występujący jako uogólniona reakcja charakteryzująca stan jednostki jako całości”.

Charakteryzując przyczyny zadowolenia, Reykowski (1973) zwraca uwagę na zaspokajanie potrzeb i spełnianie oczekiwań. Zaspokajanie potrzeb i spełnianie oczekiwań ciągle na tym samym poziomie może jednak przestać budzić zadowolenie. Wtedy konieczne staje się wprowadzenie niewielkich zmian w strukturze potrzeb i oczekiwań człowieka. Dużą rolę odgrywają tu czynniki zewnętrzne tworzące tło – gdy pogarsza się sytuacja ogólna, a sytuacja danej osoby nie zmienia się, zadowolenie z wykonywanej pracy utrzyma się, a nawet może wzrosnąć. Polepszenie natomiast sytuacji ogólnej, przy utrzymaniu sytuacji jednostki na niezmiennym poziomie, będzie powodować spadek zadowolenia.

Saul William Gellerman wyróżnia trzy źródła zadowolenia z pracy. Pierwszym i jednocześnie najważniejszym są motywy skłaniające pracownika do podjęcia danej pracy ze względu na osobiste potrzeby. Drugim – postępowanie pracodawcy i wynikające stąd nadzieje dla pracownika. Trzecim z kolei – złudzenia pracowników na skutek błędnej oceny i interpretacji własnych możliwości (Januszek, Sikora 2000).

Z kolei Danny Cox i John Hoover zwrócili uwagę, że zarządzanie zasobami ludzkimi to umiejętność takiej organizacji pracy, aby stwarzała ona pracownikowi możliwości rozwoju osobowości, a tym samym satysfakcji z wykonywanej pracy. Oznacza to, że pracodawca każdemu z zatrudnionych powinien pomagać w wyzwalaniu jego talentów, ponieważ ludzie, którzy się rozwijają i nie obawiają nowych wyzwań, są bardziej radosni, szczęśliwi, czują się spełnieni i usatysfakcjonowani. Wzrasta wówczas morale, co przekłada się na wyższą wydajność, a zespół staje się stabilniejszy (Kopertyńska 2008).

Najczęściej zamiennie z pojęciem „zadowolenie” używa się terminu „satisfakcja”. Większość badaczy traktuje je jako synonimy, choć bywa, że za element różnicujący uważa się czas występowania. Zadowolenie może być chwilowe, natomiast satysfakcję („silne uczucie zadowolenia”) (Olechnicki, Załęcki 1998) zazwyczaj odczuwa się po długotrwałym okresie zadowolenia (Kunecka i in. 2007).

Satisfakcja z pracy jest jedną z najczęściej analizowanych postaw z obszaru psychologii pracy i organizacji (Wołowska 2013). Według Bańki (2000) „jest uczuciową reakcją przyjemności lub przykrości, doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji oraz ról”. Jest to stan afektywny związany z zaspokojeniem wewnętrznych (np. poczucie odpowiedzialności, osiągnięcia itp.) i zewnętrznych (np. komfortowe warunki pracy, dobre relacje interpersonalne, uczciwa płaca itp.) potrzeb jednostki w pracy. Poziom satisfakcji z pracy określać mogą również sądy osoby na temat wykonywanej pracy i stosunek do niej (Łaguna 2012; Wołowska 2013).

Jak zauważa Borkowska (2008), satisfakcja i zadowolenie wiążą się z tym, „co” motywuje pracownika oraz „jak” go motywuje. Mają one różne wymiary, ponieważ mogą być: wyrazem zaspokojenia potrzeby, następstwem porównania osiągniętego efektu do zachowania (stanowią końcowy etap i rezultat motywowania), czynnikiem kontrolującym i korygującym zachowanie człowieka (aby osiągnąć w przyszłości lepszy efekt, nagrodę i większą satisfakcję), przyczyną i siłą sprawczą zachowania (np. niezadowolenie z pracy może skłonić pracownika do zmiany).

W ujęciu klasycznym Locke’a (1976) satisfakcja z pracy to rezultat postrzegania własnej pracy jako takiej, która umożliwia osiągnięcie ważnych wartości, przy czym wartości te są zgodne z potrzebami lub pomagają w realizacji podstawowych potrzeb człowieka. To, co pracownik postrzega w pracy jako wartościowe, wynika bezpośrednio z jego wewnętrznych potrzeb. Im ważniejsze jest dane oczekiwanie, tym mocniej ocena jego zaspokojenia wpływa na zadowolenie z pracy.

Oczywiście to, czy pracownik będzie zadowolony ze swojej pracy, zależy również od zmiennych podmiotowych (osobowość, wiedza, umiejętności jednostki) i środowiskowych (warunki pracy, relacje ze współpracownikami i przełożonymi, czynniki kulturowe, warunki funkcjonowania na rynku pracy) (Springer 2011).

Zadowolenie/satisfakcja z pracy może dotyczyć dwóch płaszczyzn: poznawczej – czyli tego, co jednostka myśli o swojej pracy i jak ją ocenia, oraz emocjonalnej – czyli uczuć, jakie wiąże ze swoją pracą. Uwzględnienie obu tych elementów łączy m.in. Berry (1998), dla którego zadowolenie z pracy jest postawą (oznaczającą stan wewnętrzny), czyli oceną wyrażaną w postaci reakcji afektywnych i sądów poznawczych dotyczących tego, w jakim stopniu wykonywana praca jest korzystna bądź niekorzystna dla osoby (Rostowska 2008; Sowińska 2014).

Satysfakcja zawodowa (lub inaczej zadowolenie z pracy) jest kategorią psychosocjologiczną oraz wypadkową wielu czynników materialnych i pozamaterialnych. Pojęcie to wiąże się ze stanem równowagi pomiędzy potrzebami i oczekiwaniami pracownika wobec pracy a ich zaspokojeniem. Satysfakcja z pracy jest zatem wykładnikiem i jednocześnie wyznacznikiem określonych postaw wobec pracy, zawodu czy zakładu pracy (Sarapata, Doktor 1965; Dobrowolska 1973).

Wśród czynników mających wpływ na satysfakcję zawodową Kopertyńska (2008) wymienia: interesującą pracę, entuzjastyczne przyjmowanie nowych pomysłów pracodawców, wysoko i ambitnie ustalone cele, docenianie wysiłków oraz sprawiedliwe traktowanie ludzi, sprawiedliwe wynagradzanie, wspieranie rozwoju osobistego, integrację, poszerzanie odpowiedzialności, a także pewność zatrudnienia, przyjemne warunki pracy, kompetentnych i życzliwych przełożonych, możliwość awansu, wysokie zarobki, możliwość realizacji własnej inicjatywy, dobre warunki przyuczenia się do zawodu, dogodny czas pracy, lekką pracę.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, interesującym zagadnieniem było ustalenie, czy badani studenci „turystyki i rekreacji” odczuwają zadowolenie z podjętej pracy zawodowej oraz realizacji własnej kariery, co – jak można zauważyć – jest uzależnione od wielu czynników zewnętrznych oraz wewnętrznych. Jak wynika z przeglądu literatury, ważnym czynnikiem jest możliwość realizacji własnych potrzeb na poziomie egzystencjalnym (uzyskanie odpowiedniego wynagrodzenia), ale także potrzeb wyższego rzędu, czyli możliwość rozwoju, doskonalenia umiejętności zawodowych, samorealizacji, awansu, prestiżu i uznania.

**Tabela 38**

Zadowolenie z dotychczasowej pracy zawodowej

LP.	Zadowolenie z kariery	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	1 LIC	2–3 LIC	MGR	Suma: <i>n</i>	Suma: % kol	Suma: % wie
		<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	%	%	%	%	%	%	<i>n</i>	%	%
1	TAK	102	132	99	98,1	97,8	98,0	30,6	39,6	29,7	333	97,9	100
2	NIE	2	3	2	1,9	2,2	2,0	28,6	42,9	28,6	7	2,1	100
	<b>Suma</b>	<b>104</b>	<b>135</b>	<b>101</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>30,6</b>	<b>39,7</b>	<b>29,7</b>	<b>340</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z badań, prawie wszyscy studenci kształcący się na kierunku „turystyka i rekreacja” (97,9%) są zadowoleni ze swojej dotychczasowej kariery zawodowej. Analizując odpowiedzi na różnych poziomach edukacji na poziomie wyższym, okazuje się, że wyniki są prawie identyczne (1 LIC: 98,1%; 2–3 LIC: 97,8%; MGR: 98,0%). Z powyższych odpowiedzi wynikałoby, że studenci,

adekwatnie do wieku oraz własnych aspiracji zawodowych, a także możliwości, osiągają rezultaty w zakresie zdobywania doświadczenia zawodowego oraz wynagrodzenia, które są dla nich zadowalające.

Podsumowując rozważania na temat roli i znaczenia edukacji nieformalnej oraz podejmowanej w tym obszarze działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej przez młodzież studencką, można zauważyć dużą aktywność respondentów. Pomimo młodego wieku na każdym etapie edukacji znaczna część studentów podjęła pracę zawodową w różnorodnych sektorach gospodarki, w tym także w turystyce i rekreacji. Należy jednak zaznaczyć, że staż pracy badanej młodzieży nie był długi, ponieważ w przypadku prawie połowy studentów (42,3%) nie przekraczał jednego roku. Najwięcej osób pracowało w działach obsługi klienta i było sprzedawcami, jednocześnie obsługując kasę fiskalną, lub pracowało na stanowisku pracownika fizycznego. W przypadku pracy zgodnej z kierunkiem studiów wskaźniki procentowe były znacznie niższe niż powyżej. Respondentów, którzy pracowali, było o połowę mniej niż studentów pracujących poza turystyką i rekreacją. Osoby te posiadały również znacznie krótszy staż pracy. Najwięcej studentów (49,5%) w tej grupie pracowało w branży do pół roku, najczęściej na stanowisku kelnera, barmana lub recepcjonisty. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być fakt, że badana młodzież akademicka studiowała w trybie stacjonarnym, co znacznie utrudniało łączenie nauki z pracą zawodową. Jednak pomimo trybu stacjonarnego, analizując ścieżkę rozwoju zawodowego studentów „turystyki i rekreacji”, można zauważyć, że w dotychczasowej karierze zawodowej podejmowali oni wiele bardzo różnorodnych stanowisk pracy w różnych branżach, najczęściej w kraju, rzadziej za granicą. Wykonywana praca zawodowa przyniosła studentom wiele korzyści związanych z doskonaleniem kierunkowych umiejętności zawodowych, umiejętności interpersonalnych, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych lub konfliktowych, radzeniem sobie ze stresem, co jest ważnym kapitałem w rozwoju dalszej kariery zawodowej.

Oprócz pracy zawodowej inną formą aktywności w obszarze edukacji nieformalnej była działalność w wolontariacie, którą podjęło 159 osób, czyli mniej więcej co trzeci respondent. Niestety, nie ustalono, czy była to działalność jednorazowa, czy cykliczna. Niemniej jednak z opinii badanej młodzieży studenckiej wynika, że przyniosła ona studentom konkretne korzyści, bardzo cenione we współczesnym informatycznym świecie, do których zaliczyć należy pogłębienie i utrwalenie świadomości na temat roli i znaczenia bezinteresownej pomocy, zwłaszcza osobom niepełnosprawnym, starszym, chorym i dzieciom. Jak podkreślali studenci, była to nauka empatii i cierpliwości.

Działalność zawodowa w życiu każdego człowieka spełnia ważne potrzeby. Dla ponad połowy badanej młodzieży studenckiej była to potrzeba realizacji własnych podstawowych potrzeb, częściowej niezależności finansowej od rodzi-

ców, samorealizacji, własnego rozwoju, ciągłego doskonalenia, a także realizacji potrzeb związanych z czasem wolnym.

Z opinii studentów wynika, że są oni zadowoleni z dotychczasowego rozwoju własnej kariery zawodowej, ponieważ adekwatnie do wieku oraz własnych aspiracji zawodowych, a także możliwości, osiągają rezultaty w zakresie zdobywania doświadczenia zawodowego oraz wynagrodzenia, dzięki któremu realizują własne potrzeby podstawowe albo potrzeby wyższego rzędu.

## 6.10. Zainteresowania młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja”

Obszarem działalności edukacji nieformalnej oprócz pracy zawodowej mogą być także wszelkie działania w czasie wolnym, gdzie jednym z ważniejszych jest realizacja własnych zainteresowań. Z koncepcji Supera (1972) wynika, że zainteresowanie to właściwość określonych rzeczy, które mają możliwość ściągania na siebie uwagi człowieka, są bodźcem dla umysłu, pobudzającym go do działania, to „rzeczy, które absorbują uwagę, są interesujące”. Zainteresowania odgrywają wyjątkowo ważną rolę w kontekście cech psychicznych człowieka. Stanowią bowiem jedną z cech osobowości, która pobudza do działania, powoduje poszerzanie horyzontów myślenia, wzbogaca życie i wzmacnia aktywność człowieka. Zainteresowania są także jednym z regulatorów osobowości, ukierunkowują ją i wzbogacają. Przeżycia emocjonalne związane z realizacją zainteresowań zaspokajają część potrzeb uczuciowych człowieka (Klasińska 2011). Aby jednak widoczne były ich efekty, co zauważają Gracz i Sankowski (2007), wymagają zaangażowania zarówno emocjonalnego, jak i poznawczego, ale ponadto konieczne jest jeszcze działanie, które jest z nim związane. Szczególnie ważne wydaje się poczucie satysfakcji towarzyszące poznawaniu przedmiotu zainteresowań. Na powstanie i rozwój zainteresowań, jak zwracają uwagę Szmaus-Jackowska i Wachowski (2015), mają wpływ zarówno uwarunkowania indywidualne, jak też środowiskowe. Otoczenie człowieka może z jednej strony rozbudzić i pogłębić zainteresowania, ale z drugiej może je także hamować, tłumić lub zupełnie zniwelować (Gracz, Sankowski 2007).

Zainteresowania odgrywają ważną rolę i mają znaczenie w rozwoju osobowości każdego człowieka, a także bardzo często w **wyborze przyszłej drogi zawodowej**. Badając zatem działalność autokreacyjną studentów „turystyki i rekreacji” w sferze zawodowej, postanowiono zdiagnozować ich zainteresowania, zakładając, że powinny mieć one związek z podjętym kierunkiem studiów, motywami jego wyboru oraz planami edukacyjno-zawodowymi.



Kierunek badań w tym zakresie miał charakter ilościowy oraz jakościowy. W obszarze ilościowym respondentom zaproponowano do wyboru szesnaście kategorii (tab. 39), które zostały opracowane na podstawie przeprowadzonych wcześniej badań pilotażowych o charakterze jakościowym. Wówczas swobodne wypowiedzi badanych osób poddano klasyfikacji (tab. 39). Pytanie skategoryzowane dodatkowo pogłębiono, prosząc respondentów o bardziej szczegółowy opis swoich zainteresowań. Pytanie brzmiało: Czy mógłby Pan/Pani dokładniej opisać swoje zainteresowania, hobby czy pasje? Na podstawie wypowiedzi studentów (tab. 39) dane uzupełniono o konkretnie działania, jakie podejmują studenci „turystyki i rekreacji” w ramach danej kategorii, co przedstawiono poniżej.

1. **Podróżowanie, zwiedzanie świata** (odkrywanie nowych miejsc, zwłaszcza w polskich górach; częste podróże, zwłaszcza na wschód; zwiedzanie nowych państw, poznawanie nowych kultur i języków; krajowe i zagraniczne wycieczki z przyjaciółmi; zwiedzanie świata od strony przyrodniczej i kulturowej, w tym podróże autostopem; wyjazdy za granicę oraz poznawanie nowych osób, miejsc, kultur, podróżowanie po Polsce, po Europie; podróżowanie i zwiedzanie świata; odkrywanie nowych miejsc i poznawanie innych kultur; zwiedzanie różnych kierunków świata, zwiedzanie, poznawanie nowych miejsc połączone z fotografią; zdobywanie wiedzy na temat świata oraz podróżowanie; poznawanie kultury starożytnego Egiptu; zwiedzanie Europy na własną rękę; podróżowanie, zwiedzanie nowych miejsc, zwłaszcza kontynentu Azji, poznawanie ich kuchni i tradycji).
2. **Rekreacyjna aktywność ruchowa** (spacery, bieganie, jazda na rowerze, pływanie, narciarstwo zjazdowe, narciarstwo biegowe, siłownia, łyżwiarstwo figurowe, kręgle, rolki, jazda konna, gimnastyka, fitness, pilates, skateboard, tenis stołowy, joga, badminton, siatkówka, lekkoatletyka, animacja, taniec, street workout<sup>19</sup>).
3. **Czynne uprawianie sportu** (gra w piłkę siatkową, koszykową, ręczną, nożną, wspinaczka sportowa, taniec i akrobatyka, sporty ekstremalne, zajęcia akrobatyczno-taneczne; wszystkie typy tańca od towarzyskiego po dance hall; taniec towarzyski sportowy, kulturystyka; boks tajski; uprawianie sportów siłowych; kick-boxing; jeździectwo; bieganie długodystansowe; tenis ziemny; crossfit; boks tajski, jazda konna, gimnastyka).
4. **Moda i uroda** (zgłębianie wiedzy z zakresu kosmetyki, kosmetologii, medycyny estetycznej, zabiegów korygujących urodę, pielęgnacji kosmetykami,

---

<sup>19</sup> *Street workout* – aktywność fizyczna polegająca na wykorzystywaniu elementów zabudowy miejskiej lub specjalnie wykonanych do tego celu parków do ćwiczeń bazujących przede wszystkim na kalistenice, czyli aktywności fizycznej polegającej na treningu oporowym opartym na ćwiczeniach z wykorzystaniem własnej masy ciała (np. pompki, mostki, brzuszki). Często łączona jest ze stretchingiem.

- poznawanie trendów związanych z modą i makijażem, poznawanie tajników mody, makijażu, wizażu, oglądanie programów modowych, pogłębianie wiedzy i umiejętności z zakresu makijażu artystycznego oraz wieczorowego, modeling, fotomodeling).
5. **Artystyczne** (fotografia, pisanie, gra na gitarze (akustycznej, elektrycznej), perkusji, gra na pianinie, granie w orkiestrze dętej, muzykowanie w orkiestrze, śpiewanie, rysunek, malarstwo, malowanie, szkicowanie różnego rodzaju obrazów, szkicowanie ołówkiem, rysowanie, decoupage, aktorstwo, taniec (współczesny, modern jazz, taniec ludowy), śpiewanie w chórze parafialnym, ceramika artystyczna (wyroby z gliny), graffiti, pisanie tekstów hip-hopowych, grafika komputerowa, montaż i obróbka zdjęć oraz filmów, montaż wideo).
  6. **Uczestnictwo w kulturze** (słuchanie muzyki, oglądanie filmów TV/Internet, kino, koncerty, festiwale, stand-up, teatr).
  7. **Czytelnictwo** (czytanie literatury romantycznej, książek fantasy, kryminalnych, thrillerów).
  8. **Gotowanie, kuchnia, kulinaria** (eksperymentowanie w kuchni przez gotowanie, przyrządzanie nowych potraw, poznawanie nowych smaków, kuchnia molekularna, japońska, azjatycka, ciągła nauka i testowanie receptur gastronomicznych oraz zdrowych przepisów).
  9. **Uprawianie turystyki kwalifikowanej i aktywnej** (turystyka piesza, górską, rowerowa, wspinaczka ściankowa, wspinaczka skalna, nurkowanie, żeglarsstwo, windsurfing, kajakarstwo, surfing, kitesurfing, survival, downhill, trekking, alpinizm, snowboard, narciarstwo wysokogórskie, sporty ekstremalne).
  10. **Internet** (media społecznościowe, czytanie blogów o podróżach, czytanie stron internetowych dotyczących nowości technologicznych, YouTube (zarabianie w sieci)).
  11. **Dokształcanie** (nauka języków obcych, np. języka fińskiego oraz norweskiego, zdobywanie wiedzy z zakresu prozdrowotnego stylu i trybu życia, dbałości o zdrowie, czytanie książek typowo medycznych, pogłębianie wiedzy z zakresu odnowy biologicznej, masażu, zainteresowanie zdrowym stylem życia, medycyną chińską, medycyną integralną<sup>20</sup>, dietetyką; czytanie biografii znanych sportowców, literatura powojenna, czytanie książek o tematyce górskiej, podróżniczej, na temat historii sztuki; pogłębianie wiedzy z turystyki, z zakresu kultury japońskiej, kinematografii, czytanie i poszerzanie wiedzy o świecie;

---

<sup>20</sup> Medycyna integralna łączy ze sobą różne obszary w harmonijną całość. Integralne rozumienie zdrowia (inaczej: medycyna integralna) to uwzględnianie w trosce o zdrowie czynników zarówno fizycznych (dieta, środowisko, tryb życia), psychicznych (emocje, kontakty międzyludzkie, inteligencja emocjonalna), umysłowych (nastawienie do życia, jasność myślenia i kojarzenia, spokój umysłu i harmonia wewnętrzna, pozytywny obraz siebie), jak i duchowych.

- czytanie książek na temat samorozwoju, samorealizacji, literatury psychologicznej; czytanie książek na temat kynoterapii; doszkalanie i poznawanie nowych technologii z marketingu, nowych aplikacji na rynku, szkolenia, kursy).
12. **Naukowe** (psychologia, historia Polski, kulturoznawstwo; filozofia, logika, teologia; astronomia; technologia, anatomia, geografia, biologia, fizjologia, religioznawstwo, architektura, filozofia, astronomia; kosmetologia, kinematyka, fizyka).
  13. **Gry komputerowe** (strategiczne, e-sport).
  14. **Motoryzacja** (samochody, motocykle, jazda terenowymi samochodami, motocross; Enduro – jazda motocyklem, szybkie sportowe samochody).
  15. **Inne** (szachy, sztuka tatuażu, rozwiązywanie krzyżówek, gry planszowe; zwierzęta; hodowla psów rasowych; terrarystyka, zwierzęta egzotyczne, zoologia, behawiorystyka zwierząt; barberstwo).
  16. **Nie mam jasno sprecyzowanych zainteresowań** (interesuję się wieloma rzeczami, nie mam dokładnie sprecyzowanych zainteresowań).

Odwołując się do przeanalizowanej literatury w omawianym obszarze, a zwłaszcza do koncepcji Deweya (2005), który podkreślał związek zainteresowań z potrzebami, zainteresowania studentów „turystyki i rekreacji” sklasyfikowano w nadrzędne grupy:

1. zainteresowania uwzględniające potrzeby poznawcze,
2. zainteresowania uwzględniające potrzeby związane z aktywnością ruchową,
3. zainteresowania uwzględniające potrzeby związane z rozwojem osobistym,
4. zainteresowania uwzględniające potrzeby rozrywkowo-społeczne.

**Tabela 39**

Zainteresowania młodzieży studenckiej

LP.	Rodzaj kategorii	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	1 LIC	2-3 LIC	MGR	<i>N</i>	% kol
		<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	%	%	%	%	%	%	<i>n</i>	%
1.	Podróżowanie, zwiedzanie świata	140	172	113	82,84	84,31	81,29	32,94	40,47	26,59	425	83,01
2.	Rekreacyjna aktywność ruchowa	117	156	112	69,23	76,47	80,58	30,39	40,52	29,09	385	75,20
3.	Czynne uprawianie sportu	70	74	36	41,42	36,27	25,90	38,89	41,11	20,00	180	35,16
4.	Moda, uroda	68	87	46	40,24	42,65	33,09	33,83	43,28	22,89	201	39,26
5.	Artystyczne	54	51	35	31,95	25,00	25,18	38,57	36,43	25,00	140	27,34
6.	Czytelnictwo	52	62	54	30,77	30,39	38,85	30,95	36,90	32,14	168	32,81
7.	Gotowanie, kuchnia, kulinaria	52	77	59	30,77	37,75	42,45	27,66	40,96	31,38	188	36,72

8.	Uczestnictwo w kulturze	51	67	42	30,18	32,84	30,22	31,88	41,88	26,25	160	31,25
9.	Uprawianie turystyki kwalifikowanej/aktywnej	38	54	31	22,49	26,47	22,30	30,89	43,90	25,20	123	24,02
10.	Internet	38	33	32	22,49	16,18	23,02	36,89	32,04	31,07	103	20,12
11.	Dokształcanie	34	17	11	20,12	8,33	7,91	54,84	27,42	17,74	62	12,11
12.	Gry komputerowe	30	30	17	17,75	14,71	12,23	38,96	38,96	22,08	77	15,04
13.	Motoryzacja	23	25	21	13,61	12,25	15,11	33,33	36,23	30,43	69	13,48
14.	Naukowe	5	8	4	2,96	3,92	2,88	29,41	47,06	23,53	17	3,32
15.	Inne	2	5	3	1,18	2,45	2,16	20,00	50,00	30,00	10	1,95
16.	Nie mam jasno sprecyzowanych zainteresowań	2	10	4	1,18	4,90	2,88	12,50	62,50	25,00	16	3,13
	Razem	<b>169</b>	<b>204</b>	<b>139</b>	100	100	100	33,01	39,84	27,15	512	100

Źródło: opracowanie własne.

### 6.10.1. Zainteresowania poznawcze

Badając zainteresowania studentów „turystyki i rekreacji”, okazało się, że zdecydowana większość respondentów, zarówno w grupie studentów reprezentujących pierwszy (82,84%), drugi i trzeci rok licencjatu (84,31%) oraz stadia magisterskie (81,29%), w równym zakresie zadeklarowała, że ich ulubionym zajęciem w czasie wolnym jest podróżowanie i zwiedzanie świata. Potrzeba realizacji powyższej aktywności była również jednym z najwyższej punktowanych motywów wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja”, co dokładnie omówiono w podrozdziale 5.3. Powszechnie bowiem wiadomo, że turystyka stanowi swoistego rodzaju „okno na świat”, przez które można w osobisty i doświadczalny sposób poznawać inne kultury, wydarzenia, religie, ludzi, czyli wartości świata materialnego i niematerialnego, kulturowego i przyrodniczego, historycznego i współczesnego. Poznawanie świata łączy się zwykle z pozytywnymi emocjami, które ułatwiają przyswajanie wiedzy oraz jej zapamiętywanie, co jest wyjątkowo ważne dla młodzieży studenckiej, która w dalszym ciągu znajduje się w fazie rozwojowej. Aspekt poznawczy, związany ze zwiedzaniem i poznawaniem świata, z pewnością podnosi kompetencje zawodowe badanych studentów, którzy na etapie edukacji wyższej stanowią w dalszym ciągu grupę konsumentów. Jednak po ukończeniu studiów będą oni wytwórcami powyższych wyjazdów. Można zatem założyć, że zdobyta wiedza wpłynie na atrakcyjność tworzenia ofert turystycznych i rekreacyjnych.

Zainteresowania poznawcze można kształtować nie tylko w czynny sposób, podejmując różnorodne działania, ale także w sposób bierny, poszerzając ho-

ryzonty przez **czytelnictwo**, co wynika z wypowiedzi co trzeciej badanej osoby (32,81%). Najwięcej respondentów deklarujących zdobywanie wiedzy w powyższy sposób znajduje się w grupie studentów reprezentujących studia magisterskie (38,85%), natomiast na studiach licencjackich grupa ta jest nieco mniejsza (1 LIC: 30,77%; 2–3 LIC: 30,39%) i dotyczy co trzeciego badanego.

Do kategorii zainteresowania poznawcze przyporządkowano także zainteresowania naukowe. Niestety, grupa osób reprezentującą powyższą kategorię jest znikoma (3,32%).

### 6.10.2. Zainteresowanie rekreacją ruchową i sportem

Rekreacyjna aktywność ruchowa to druga kategoria pod względem liczebności wyboru. Najczęściej uprawianymi formami jest: bieganie, spacerowanie, fitness, chodzenie na siłownię lub na basen. W całej badanej populacji studentów „turystyki i rekreacji” grupa, która podejmuje powyższe formy, stanowi trzy czwarte respondentów (75,20%). Rozkład wyników w poszczególnych grupach edukacyjnych wskazuje tendencję wzrostową, z której wynika, że im wyższy rok studiów prezentuje respondent, tym osób, które zadeklarowały zainteresowanie powyższą formą jest więcej. Obrazują to uzyskane wskaźniki procentowe: 1 LIC: 69,23%; 2–3 LIC: 76,47%; MGR: 80,58%.

O połowę mniejsza grupa, czyli 35,16%, deklaruje zainteresowanie **czynnym uprawianiem sportu**, co ma również przełożenie na konkretne osiągnięcia w tym zakresie. Dotyczy to przede wszystkim uczestnictwa w olimpiadach, konkursach, zawodach, mistrzostwach o charakterze krajowym i międzynarodowym oraz zajmowanie przez niektórych studentów bardzo wysokich lokat (pierwsze, drugie, trzecie miejsce). Dokładny opis powyższych osiągnięć zamieszczono w Załączniku nr 5. Poniżej przytoczono wybrane przykłady.

- 1 LIC: 1. miejsce: zawody sportowe – 1. miejsce w gminie Wadowice (biegi przełajowe), dostanie się do etapu wojewódzkiego (biegi przełajowe); 1. miejsce w mistrzostwach Kielc Szkolnej Ligii Strzeleckiej; 1. miejsce w Mistrzostwach Polski Młodzików w sztafecie 4x100 m w Radomiu; 1. miejsce w Mistrzostwach Polski juniorów młodszych (OOM) w Łodzi w sztafecie 4x400 m; 1. miejsce w zawodach licealnych w siatkówkę; 1. miejsce w zawodach tanecznych szkoła tańca „Wena” Olkusz.
- 2–3 LIC: 1. miejsce Grand Prix; 1. miejsce w lidze koszykarskiej; piłka ręczna 1. miejsce w Małopolsce (stypendium sportowe); 1. miejsce na Mistrzostwach Polski w piłce siatkowej; 1. miejsce w Mistrzostwach Polski w zjeździe rowerowym w kategorii Hobby; 1. miejsce w zawodach downhillowych na terenie Polski w kategorii Hobby; 1. miejsce w zawodach konnych TREC; 1. miejsce w biegu przełajowym, 3. miejsce w biegu indywidualnym; złoto

w biegach na kilometr; reprezentuję AWF w sekcji: ergometr, biegi przełajowe, zdobywamy 1. miejsce w AMM, obecnie w sekcji ergometr drużynowo mamy 3. miejsce w AMM.

- 2–3 LIC: 2. miejsce w Pucharze Rektora AWF Kraków w slalomie gigancie 2019 (snowboard kobiet); 2. miejsce w mistrzostwach Śląska w rzucie dyskiem; 2. miejsce i 1. miejsce w skoku wzwyż; 2. miejsce w narciarstwie; 2. miejsce w biegach przełajowych; 2. miejsce w Grand Prix w tańcach towarzyskich; dwa razy 2. miejsce w zawodach powiatowych w strzelectwie.
- MGR: 1. miejsce w mistrzostwach wojewódzkich Świętokrzyskiego w piłce siatkowej junierek; zajęcie 1. miejsca w małopolskich mistrzostwach w piłce ręcznej; reprezentacja Polski na Mistrzostwach Europy w tenisie stołowym, medalista gier indywidualnych, mieszanych w kategoriach młodzieżowych; mistrzostwa polski w rugby 4. miejsce; mistrzostwa Polski w siatkówce; mistrzyni Gliwic w tenisie ziemnym; półfinał mistrzostw Polski w koszykówce męskiej; mistrzostwa powiatu w biegach przełajowych; uczestnictwo w Mistrzostwach Polski w badmintonie.

O ile w obszarze rekreacyjnej aktywności ruchowej widoczna jest tendencja wzrostowa, o tyle w kategorii czynnego uprawia sportu widoczna jest tendencja odwrotna. Im studenci są starsi, tym rzadziej biorą udział w różnorodnych zawodach sportowych, konkursach, mistrzostwach i olimpiadach. Wynika z tego, że najwięcej osób w tej kategorii znajduje się na studiach licencjackich, a najmniej na studiach magisterskich. Powyższą tendencję prezentują następujące wskaźniki procentowe: 1 LIC: 41,42%; 2–3 LIC: 36,27%; MGR: 25,90%. Analizując wyniki prezentowane w rozdziale szóstym, można zauważyć, że studenci studiów magisterskich więcej czasu poświęcają pracy zawodowej i doskonaleniu kompetencji w tym zakresie.

Gdyby jednak łącznie potraktować kategorię związaną z rekreacyjną aktywnością ruchową oraz aktywność sportową, to okazałoby się, że w każdej grupie edukacyjnej jest to większość respondentów: 69,28% studentów z pierwszego roku licencjatu, 49,09% ze studiów magisterskich oraz zdecydowana większość studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich (81,63%). Oczywiście trudno porównywać uczestnictwo w sporcie oraz wysiłek wynikający z rywalizacji o miejsca na najwyższych podiach z rekreacyjną aktywnością ruchową, niemniej jednak otrzymane wyniki ukazują pewien obraz młodzieży studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja” na uczelni o sportowym profilu. Nawiązując do koncepcji autokreacji, przedstawionej w rozdziale drugim, należy podkreślić, że oprócz rozwoju obszaru psychicznego i społecznego wyróżniono w niej także rozwój obszaru fizycznego, który oprócz rozwoju osobistego jest też charakterystycznym zadaniem rozwojowym w sferze zawodowej studentów omawianego kierunku.

Z aktywnością ruchową łączy się również **uprawianie turystyki aktywnej i kwalifikowanej**, gdzie także dominuje czynnik ruchu o znacznym natężeniu. Jak wynika z badań, powyższą formę uprawia ponad co piąty student reprezentujący respondentów pierwszego roku studiów licencjackich (1 LIC: 22,49%) oraz magisterskich (MGR: 22,30%), natomiast na drugim i trzecim roku studiów licencjackich jest to nawet co czwarta badana osoba (2–3 LIC: 26,47%).

Podsumowując, można zauważyć, że aktywność ruchowa stanowi ważny element w codziennym funkcjonowaniu większości badanych osób. Można się zatem domyślać, że wybór uczelni nie był przypadkowy. Respondenci podjęli świadomą decyzję, jaki kierunek oraz na jakiej uczelni chcieliby studiować, co potwierdzają liczne osiągnięcia w sporcie (olimpiady, konkursy, zawody, mistrzostwa na poziomie krajowym i międzynarodowym).

### 6.10.3. Zainteresowanie rozwojem osobistym

Innymi formami, jakie prezentują studenci, są zainteresowania mające związek z rozwojem osobistym. Można do nich zaliczyć zaciekawienie **modą i urodą**. Odsetek osób interesujących się tym obszarem w całej grupie badanych respondentów wynosi 39,26%, co może mieć związek z faktem, że kierunek jest mocno sfeminizowany. Analiza powyższej kategorii w trzech grupach o zróżnicowanym doświadczeniu edukacyjnym pokazuje, że modą i urodą interesują się przede wszystkim studentki i studenci studiów licencjackich (1 LIC: 40,24%; 2–3 LIC: 42,65%), a wraz wiekiem tendencja ta maleje, co potwierdzają respondenci reprezentujący studia magisterskie (33,09%).

Okazuje się również, że zgodnie z ostatnimi trendami modne stało się zainteresowanie **gotowaniem, kuchnią i kulinariami**, co zadeklarowało 36,72% ogółu badanych studentów. Analizując wskaźniki procentowe w poszczególnych grupach edukacyjnych, można zauważyć tendencję rosnącą, z czego wynika, że im studenci są starsi i reprezentują wyższy etap edukacji na uczelni, tym osób zainteresowanych gotowaniem, kuchnią i kulinariami jest coraz więcej. Prezentują to otrzymane wskaźniki procentowe: 1 LIC: 30,77%; 2–3 LIC: 37,75%; MGR: 42,45%. Zainteresowania te mogą być też podyktowane współczesną modą, ponieważ dbałość o urodę oraz zdrowie jest promowane codziennie w większości mediów (Internet, TV, czasopisma). Można zatem zauważyć, że również dla studentów „turystyki i rekreacji” ważny jest wygląd zewnątrz oraz zdrowa dieta nie tylko jako wartość autoteliczna. Właściwe odżywianie jest ściśle związane z uprawianiem różnorodnych dziedzin sportowych, zwłaszcza w kontekście uzyskania odpowiednio zadowalających wyników. Promowanie prozdrowotnego stylu życia dla znacznej grupy respondentów stanowiło ważny motyw studiowania na kierunku „turystyka i rekreacja”.

Pracując w turystyce i rekreacji, bardzo przydatne są **zainteresowania artystyczne**, które przejawia co trzeci respondent (27,34%). Najwięcej studentów, którzy posiadają takie zainteresowania, studiuje na pierwszym roku studiów licencjackich i jest to co trzecia badana osoba (1 LIC: 31,95%). Starsze roczniki uzyskały w tym obszarze zainteresowań nieco niższe wskaźniki procentowe, ponieważ w grupie osób, które studiują na drugim i trzecim roku licencjatu (25,00%) oraz na studiach magisterskich (25,18%) jest to co czwarty badany student.

**Motoryzacja** to dziedzina, którą jest zainteresowany prawie co siódmy respondent (13,48%). Analizując rozkład wskaźników procentowych w poszczególnych grupach edukacyjnych, można zauważyć, że jest on podobny i prezentuje się następująco: 1 LIC: 13,61%; 2–3 LIC: 12,25%; MGR: 15,11%.

Podobna liczebnie grupa, czyli prawie co ósmy student „turystyki i rekreacji” (12,11%), zadeklarowała, że obszarem jej zainteresowań jest **samodoskonalenie związane z doształcaniem**. Uzyskane wskaźniki procentowe, prezentujące rozkład wyników w poszczególnych grupach edukacyjnych, są dość zaskakujące. Wynika z nich, że tego rodzaju zainteresowania zadeklarował co piąty student pierwszego roku studiów licencjackich (20,12%), natomiast mniej niż co dziesiąty w grupie starszej młodzieży (2–3 LIC: 8,33%; MGR: 7,91%).

#### 6.10.4. Zainteresowania rozrywkowo-społeczne

Rozrywka to ważny obszar wyzwalający pozytywne emocje, dający poczucie zadowolenia i odprężenia w czasie wypoczynku. Dla co piątego respondenta (20,12%) łączy się z wartościami poszukiwanymi w **Internecie**. Wybór ten można interpretować bardzo szeroko, ponieważ Internet może być źródłem wiedzy i informacji lub miejscem spotkań oraz wymiany myśli, zwłaszcza na portalach społecznościowych, które dominują w życiu każdego młodego człowieka oraz w szeroko rozumianym życiu społecznym. Ten kierunek zainteresowań przejawiało więcej studentów, którzy dopiero rozpoczęli studia (1 LIC: 22,49%) oraz kończyli (MGR: 23,02%), rzadziej studenci drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich (16,18%). Oprócz surfowania po Internecie prawie co siódmy student interesował się **grami komputerowymi** (15,04%). Jednakże wraz z wiekiem liczba osób, która przejawiała powyższe zainteresowanie, maleje, co odzwierciedlają uzyskane wskaźniki procentowe: 1 LIC: 17,75%; 2–3 LIC: 14,71%; MGR: 12,23%.

Poniżej przytoczono wybrane wypowiedzi badanych studentów „turystyki i rekreacji” na temat ich własnych zainteresowań, uwzględniając podział na trzy grupy zróżnicowane pod względem doświadczenia edukacyjnego. Ponadto w wyszczególnionych grupach uwzględniono także płeć. Ze względu na objętość wypowiedzi respondentów na temat własnych zainteresowań zamieszczono je w Załączniku nr 4, natomiast poniżej zaprezentowano tylko wybrane wypowiedzi respondentów.



**1 LIC, K:** swoją przygodę z pływaniem zaczęłam już jako mała dziewczynka, uwielbiam również sięgnąć po książkę, a także dobre filmy, kino (163)<sup>21</sup>; lubię eksperymentować w kuchni gotując, tworząc nowe smaczne rzeczy, filmy (151); pływanie, jazda na rowerze, bieganie, podróżowanie, pisanie, gitara, fotografowanie (150); lubię podróżować, odkrywać nowe miejsca, zwłaszcza w polskich górach, siłownia, basen, historia Polski (157); często podróżuję, zwłaszcza na Wschód, regularnie chodzę na basen, fitness, interesuje mnie kosmetyka oraz zabiegi związane z urodą, uczę się języka fińskiego oraz norweskiego (2).

**1 LIC, M:** pasjonuję się podróżami oraz informatyką (143); trenuję piłkę nożną, bardzo lubię uprawiać sport (165); jestem zafascynowany kulturystyką i street workoutem, czytam książki dietetyczne oraz oglądam filmy z tym związane, siłownia, piłka nożna, w przyszłości chcę zrobić kurs trenera personalnego (90); uczęszczam na siłownię, regularnie gram w piłkę nożną, czytam różne książki, lubię gotować (149); gram od 16 lat w tenisa ziemnego zawodowo oraz gram w inne dyscypliny, takie jak siatkówka, koszykówka, piłka nożna.

**2–3 LIC, K:** jazda na rowerze, chodzenie po górach, czytanie (400); częste podróże krajowe i zagraniczne na własną rękę, często autostopem, turystyka górską, gotowanie (421); pieczenie, folklor, podróże (407); siłownia, jazda na rowerze, rolkach, książki (425); kuchnia wegańska, zdrowe odżywianie, wystrój wnętrz (470); śpiewanie, gra na gitarze, aktorstwo, książki, thrillery/kryminały (475); zwiedzanie świata, fotografia, dobra książka, gry planszowe (426); moją pasją jest moda (410); badminton, pływanie, gry planszowe, śpiewanie, muzyka (433).

**2–3 LIC, K:** książki, rozwiązywanie krzyżówek, sport (398); uwielbiam podróże i wszelkie aktywności związane z poznawaniem świata oraz przyrody, lubię też wszystkie czynności pozwalające wykazać się artystycznie (396); koszykówka, kuchnia molekularna i japońska, motoryzacja (409); zajęcia fitness, pływanie, zainteresowanie modą, czytanie blogów o podróżach (435); uwielbiam branżę gastronomiczną, dlatego też staram się rozwijać pod tym względem, kursy, szkolenia (466).

**MGR, K:** jogging, wyjazdy za granicę, poznawanie nowych osób, miejsc, kultur, czytanie dobrych książek kryminalnych, romansidła (317); podróże, książki, sport, jazda na rowerze (327); wspinam się, pływam, podróżuję, gotowanie (364); śpiewanie, taniec (337); kosmetologia (389); trenowanie piłki ręcznej, gotowanie, nauka języka niemieckiego (358).

**MGR, M:** piszę teksty hip-hopowe, czytanie książek, seriale, filmy, gry komputerowe (372); turystyka górską i kwalifikowana; artystyczne – taniec ludowy (376); kryminały – czytelnictwo, artystyczne – fotografia (388); sport, czytanie książek, podróżowanie (384); siłownia, książki (375); motoryzacja, majsterkowanie (331); pływanie, czytanie, zwiedzanie świata, gra na gitarze (373); piłka siatkowa, siłownia (367).

<sup>21</sup> W nawiasie podany jest numer respondenta w bazie danych.

### 6.10.5. Zainteresowania studentów a motywy wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”

W klasycznej teorii rozwoju zawodowego (teoria cech człowieka) zainteresowania pojawiają się jako jedna z cech psychicznych człowieka, od której zależy wybór i wykonywanie zawodu (Jaglarz, Sikorski 2016). Jednym z elementów wpływających na siłę motywacji do podejmowania aktywności zawodowej stają się zainteresowania. Super (1972) zwraca uwagę na związek zainteresowań z zamiłowaniem zawodowymi i stabilnością zawodową. Zainteresowania są według autora składnikiem struktury osobowości zawodowej dynamizującym wybór i uczenie się zawodu.

Na decyzję o podjęciu studiów wpływa wiele czynników o różnej wadze, gdzie jednym z nich, oprócz chęć zdobycia pracy, uzyskiwania określonych zarobków, wyznawanych wartości i sytuacji rodzinnej, są także zainteresowania. Wybór studiów nie powinien stanowić wartości samej w sobie, ale powinien być przede wszystkim zorientowany na rynek pracy. Poglądy w tej kwestii ewoluują w stronę połączenia zainteresowań z zapotrzebowaniem ze strony rynku pracy (Jarecki 2008). Według takiego założenia podjęcie studiów powinno być świadomą i celową drogą do kariery zawodowej absolwentów szkół średnich. Pożądane byłoby zatem podejmowanie studiów w celu rozwoju własnych zainteresowań z jednoczesną wizją związanej z nimi przyszłej pracy zawodowej. Wpłynęłoby to na większe zaangażowanie w studiowanie i aktywne zdobywanie wiedzy (Jarecki 2015). W tym kontekście zasadne jest założenie, że sukcesy zarówno w kształceniu, jak i pracy zawodowej odnoszą przede wszystkim te osoby, które uczą się i pracują zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Wówczas będą one aktywniej uczestniczyć w studiach lub pracy, nie ograniczając się jedynie do posiadania wymaganej wiedzy, ale będą ją samodzielnie rozszerzać (Zagórowska, Grot 2016).

W celu zbadania różnic w nasileniu motywacji do wyboru studiów na kierunku „turystyka i rekreacja” w zależności od zainteresowań osób badanych zastosowano 416 oddzielnych analiz z wykorzystaniem testu *t*-Studenta.

Zatem, porównując osoby, które zadeklarowały, że **czynnie uprawiają sport**, do tych, którzy tego nie robią, wskazano, że dla pierwszych w większym stopniu motywem wyboru kierunku studiów „turystyka i rekreacja” są **motywy poznawcze**, czyli chęć propagowania zdrowego stylu życia ( $M_{\text{czynni}} = 3,78 \pm 1,03$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,32 \pm 1,18$ ;  $t = -4,521$ ;  $p < 0,001$ ), zainteresowania geografiami ( $M_{\text{czynni}} = 3,68 \pm 1,13$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,44 \pm 1,21$ ;  $t = -2,248$ ;  $p = 0,025$ ), oraz uprawianie turystyki kwalifikowanej/aktywnej ( $M_{\text{czynni}} = 3,20 \pm 1,25$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,61 \pm 1,32$ ;  $t = -4,938$ ;  $p < 0,001$ ).

W przypadku pozostałych motywów nie zanotowano istotnych różnic ( $p > 0,05$ ).

Studenci, którzy wskazali, że ich zainteresowaniem jest **rekreacyjna aktywność ruchowa**, w większym stopniu byli zmotywowani do wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” ze względu na:

- **motywy poznawcze:** chęć propagowania zdrowego stylu życia ( $M_{\text{aktywni}} = 3,64 \pm 1,10$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,99 \pm 1,16$ ;  $t = -5,741$ ;  $p < 0,001$ ), zainteresowania związane z geografią ( $M_{\text{aktywni}} = 2,78 \pm 1,28$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,50 \pm 1,35$ ;  $t = -2,112$ ;  $p = 0,035$ ),
- **motywy społeczne:** chęć pracy z innymi ludźmi ( $M_{\text{aktywni}} = 4,02 \pm 0,97$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,81 \pm 1,03$ ;  $t = -2,107$ ;  $p = 0,036$ ).

Natomiast w mniejszym stopniu ich motywacja polegała na chęci zaspokojenia aspiracji rodziny ( $M_{\text{aktywni}} = 1,78 \pm 1,08$ ;  $M_{\text{bierni}} = 2,07 \pm 1,21$ ;  $t = 2,528$ ;  $p = 0,012$ ). W przypadku pozostałych motywów nie zanotowano istotnych różnic ( $p > 0,05$ ).

Wśród osób, które wskazały, że ich zainteresowaniem jest **uprawianie turystyki kwalifikowanej/aktywnej**, w stosunku do tych, którzy tego zainteresowania nie wskazali, zanotowano istotnie statystycznie wyższą ocenę takich motywów jak:

- **motywy prestiżowe:** duże możliwości rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej ( $M_{\text{turystykak/w}} = 3,98 \pm 0,96$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,74 \pm 0,95$ ;  $t = -2,349$ ;  $p = 0,019$ ), możliwość rozwijania własnego biznesu w zakresie turystyki i rekreacji ( $M_{\text{turystykak/w}} = 3,80 \pm 1,05$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,38 \pm 1,17$ ;  $t = -3,535$ ;  $p < 0,001$ ), możliwość zatrudnienia w jednostce turystycznej/rekreacyjnej ( $M_{\text{turystykak/w}} = 3,89 \pm 1,02$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,62 \pm 1,10$ ;  $t = -2,377$ ;  $p = 0,018$ ), perspektywa ciekawej pracy ( $M_{\text{turystykak/w}} = 4,19 \pm 0,94$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,88 \pm 0,94$ ;  $t = -3,201$ ;  $p = 0,001$ ), własne doświadczenia turystyczne krajowe ( $M_{\text{turystykak/w}} = 3,73 \pm 1,19$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,20 \pm 1,18$ ;  $t = -4,327$ ;  $p < 0,001$ ), własne doświadczenia turystyczne zagraniczne ( $M_{\text{turystykak/w}} = 3,57 \pm 1,24$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,22 \pm 1,23$ ;  $t = -2,698$ ;  $p = 0,007$ ),
- **motywy poznawcze:** zainteresowania podróżami, zwiedzaniem i poznawaniem świata ( $M_{\text{turystykak/w}} = 4,70 \pm 0,68$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,44 \pm 0,86$ ;  $t = -3,125$ ;  $p = 0,002$ ), zainteresowania geografią ( $M_{\text{turystykak/w}} = 3,85 \pm 1,18$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,42 \pm 1,18$ ;  $t = -3,558$ ;  $p < 0,001$ ), długotrwałe zainteresowania rekreacją i chęć wiązania z nią życia zawodowego ( $M_{\text{turystykak/w}} = 3,71 \pm 1,14$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,21 \pm 1,17$ ;  $t = -4,155$ ;  $p < 0,001$ ), uprawianie turystyki kwalifikowanej/aktywnej ( $M_{\text{turystykak/w}} = 3,80 \pm 1,13$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,51 \pm 1,23$ ;  $t = -10,382$ ;  $p < 0,001$ ), zgodnie z zainteresowaniami ( $M_{\text{turystykak/w}} = 4,34 \pm 0,77$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,82 \pm 1,05$ ;  $t = -5,082$ ;  $p < 0,001$ ).

Osoby te z drugiej strony wskazywały niższe wartości w motywach: konieczność uzyskania jakiegokolwiek wyższego wykształcenia ( $M_{\text{turystykak/w}} = 3,28 \pm 1,27$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,61 \pm 1,24$ ;  $t = 2,599$ ;  $p = 0,010$ ), przypadek ( $M_{\text{turystykak/w}} = 1,54 \pm 0,96$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,10 \pm 2,78$ ;  $t = 2,178$ ;  $p = 0,030$ ), tylko tu się dostaniem ( $M_{\text{turystykak/w}} = 1,39 \pm 0,94$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 1,63 \pm 1,20$ ;  $t = 1,975$ ;  $p = 0,049$ ). W przypadku pozostałych motywów nie wskazano istotnych różnic ( $p > 0,05$ ).

W grupie studentów, którzy wskazali jako swoje na **zainteresowanie podróżowaniem oraz zwiedzaniem świata**, zanotowano istotnie wyższą motywację do wyboru studiów na kierunku „turystyki i rekreacji” z powodu takich motywów jak:

- **motywy prestiżowe:** poczucie, że studia te dadzą dużą możliwość rozwoju w branży turystycznej/rekreacyjnej ( $M_{\text{podróżowanie}} = 3,89 \pm 0,91$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,37 \pm 1,03$ ;  $t = -4,814$ ;  $p < 0,001$ ), możliwości rozwijania własnego biznesu w zakresie turystyki i rekreacji ( $M_{\text{podróżowanie}} = 3,52 \pm 1,14$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,26 \pm 1,24$ ;  $t = -1,982$ ;  $p = 0,048$ ), możliwości zatrudnienia w jednostce turystycznej/rekreacyjnej ( $M_{\text{podróżowanie}} = 3,75 \pm 1,04$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,36 \pm 1,23$ ;  $t = -3,172$ ;  $p = 0,002$ ), perspektywy ciekawej pracy ( $M_{\text{podróżowanie}} = 4,00 \pm 0,92$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,72 \pm 1,05$ ;  $t = -2,507$ ;  $p = 0,012$ ), zaspokojenie własnych aspiracji ( $M_{\text{podróżowanie}} = 3,73 \pm 1,03$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,21 \pm 1,19$ ;  $t = -4,264$ ;  $p < 0,001$ ), posiadane doświadczenie turystyczne w kraju ( $M_{\text{podróżowanie}} = 3,46 \pm 1,16$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,67 \pm 1,21$ ;  $t = -5,870$ ;  $p < 0,001$ ), posiadane doświadczenie turystyczne zagranicą ( $M_{\text{podróżowanie}} = 3,48 \pm 1,21$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,48 \pm 1,06$ ;  $t = -7,280$ ;  $p < 0,001$ ),
- **motywy poznawcze:** zainteresowania podróżowaniem, zwiedzaniem i poznawaniem świata ( $M_{\text{podróżowanie}} = 4,64 \pm 0,73$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,83 \pm 0,94$ ;  $t = -9,073$ ;  $p < 0,001$ ), geografia ( $M_{\text{podróżowanie}} = 3,63 \pm 1,15$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,99 \pm 1,24$ ;  $t = -4,771$ ;  $p < 0,001$ ), zdobywanie wiedzy, która dla respondenta ma dużą wartość ( $M_{\text{podróżowanie}} = 3,79 \pm 1,03$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,52 \pm 1,16$ ;  $t = -2,191$ ;  $p = 0,029$ ), długotrwałe zainteresowanie rekreacją i chęć wiązania z nią życia zawodowego ( $M_{\text{podróżowanie}} = 3,45 \pm 1,14$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,78 \pm 1,21$ ;  $t = -5,015$ ;  $p < 0,001$ ).

Natomiast charakteryzowali się niższymi motywami typu: przypadek ( $M_{\text{podróżowanie}} = 1,81 \pm 1,16$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,69 \pm 1,34$ ;  $t = 3,062$ ;  $p = 0,002$ ), tylko tu się dostałem ( $M_{\text{podróżowanie}} = 1,52 \pm 1,07$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 1,80 \pm 1,42$ ;  $t = 2,090$ ;  $p = 0,037$ ).

W przypadku osób, które wskazały, że jednym z zainteresowań są **zainteresowania artystyczne**, zanotowano jedynie trzy istotne statystycznie różnice w motywach wyboru studiów na kierunku „turystyka i rekreacja”. Osoby o tych zainteresowaniach w większym stopniu kierowały się:

- **motywami poznawczymi:** lubię biologię ( $M_{\text{artystyczne}} = 3,02 \pm 1,32$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,60 \pm 1,28$ ;  $t = -3,279$ ;  $p = 0,001$ ),
- **motywami pragmatycznymi:** wybór studiów przez przypadek ( $M_{\text{artystyczne}} = 2,33 \pm 1,38$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 1,83 \pm 1,18$ ;  $t = -2,032$ ;  $p = 0,043$ ).

Natomiast w mniejszym stopniu wskazywały na motyw związany ze zdobyciem dobrze płatnego, przyszłościowego zawodu ( $M_{\text{artystyczne}} = 3,46 \pm 1,25$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,71 \pm 1,03$ ;  $t = 2,280$ ;  $p = 0,023$ ).

Studenci, którzy wskazali **zainteresowania naukowe**, wyżej oceniali motywy związane z:

- **motywami poznawczymi:** zainteresowanie geografią ( $M_{\text{naukowe}} = 4,30 \pm 0,79$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,47 \pm 1,19$ ;  $t = -3,741$ ;  $p < 0,001$ ), wybór kierunku studiów zgodnie z zainteresowaniami ( $M_{\text{naukowe}} = 4,30 \pm 0,79$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,92 \pm 1,02$ ;  $t = -1,976$ ;  $p = 0,049$ ), zdobywanie wiedzy stanowi dla mnie dużą wartość ( $M_{\text{naukowe}} = 4,27 \pm 0,91$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,71 \pm 1,06$ ;  $t = -2,769$ ;  $p = 0,005$ ),
- **motywami prestiżowymi:** posiadanie własnych krajowych doświadczeń turystycznych ( $M_{\text{naukowe}} = 3,80 \pm 1,32$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,29 \pm 1,19$ ;  $t = -2,238$ ;  $p = 0,026$ ).

Osoby, które interesują się **czytelnictwem**, istotnie statystycznie wyżej oceniały:

- **motywy pragmatyczne:** mam raczej umysł humanistyczny niż ścisły ( $M_{\text{czytelnictwo}} = 3,42 \pm 1,37$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,05 \pm 1,35$ ;  $t = -2,935$ ;  $p = 0,003$ ),
- **motywy prestiżowe:** perspektywa ciekawej pracy ( $M_{\text{czytelnictwo}} = 4,08 \pm 0,92$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,89 \pm 0,96$ ;  $t = -2,122$ ;  $p = 0,034$ ),
- **motywy poznawcze:** wybór zgodny z moimi zainteresowaniami ( $M_{\text{czytelnictwo}} = 4,08 \pm 0,91$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,88 \pm 1,05$ ;  $t = -2,050$ ;  $p = 0,041$ ), zdobywanie wiedzy stanowi dla mnie dużą wartość ( $M_{\text{czytelnictwo}} = 3,90 \pm 1,04$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,67 \pm 1,06$ ;  $t = -2,270$ ;  $p = 0,024$ ).

Z drugiej strony w mniejszym stopniu istotne były dla nich takie motywy jak: łatwość dostania się na ten kierunek ( $M_{\text{czytelnictwo}} = 2,84 \pm 1,30$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,08 \pm 1,17$ ;  $t = 2,096$ ;  $p = 0,037$ ), namowa przyjaciół, znajomych lub rodziców ( $M_{\text{czytelnictwo}} = 1,97 \pm 1,14$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,24 \pm 1,22$ ;  $t = 2,401$ ;  $p = 0,017$ ), tylko tu się dostałem ( $M_{\text{czytelnictwo}} = 1,43 \pm 1,06$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 1,64 \pm 1,18$ ;  $t = 1,974$ ;  $p = 0,049$ ), zaspokojenie aspiracji rodziny ( $M_{\text{czytelnictwo}} = 1,69 \pm 1,06$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 1,93 \pm 1,14$ ;  $t = 2,267$ ;  $p = 0,024$ ).

W grupie studentów, którzy jako jedno ze swoich zainteresowań wskazali **motoryzację**, zanotowano wyższą ocenę **motywów pragmatycznych**, czyli związanych z: poczuciem konieczności uzyskania jakiegokolwiek wyższego wykształcenia ( $M_{\text{motoryzacja}} = 3,87 \pm 1,00$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,48 \pm 1,28$ ;  $t = -2,462$ ;  $p = 0,014$ ), łatwością dostania się na ten kierunek studiów ( $M_{\text{motoryzacja}} = 3,37 \pm 1,15$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,94 \pm 1,22$ ;  $t = -2,745$ ;  $p = 0,006$ ), dostaniem się tylko na te studia ( $M_{\text{motoryzacja}} = 1,85 \pm 1,35$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 1,53 \pm 1,10$ ;  $t = -2,175$ ;  $p = 0,030$ ), zaspokojeniem aspiracji rodziny ( $M_{\text{motoryzacja}} = 2,18 \pm 1,32$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 1,80 \pm 1,08$ ;  $t = -2,672$ ;  $p = 0,008$ ).

Jednocześnie zanotowano u nich niższą motywację wyboru studiów na kierunku „turystyka i rekreacja” ze względu na: możliwość zatrudnienia w jednostce turystycznej/rekreacyjnej ( $M_{\text{motoryzacja}} = 3,37 \pm 1,17$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,73 \pm 1,06$ ;  $t =$

2,659;  $p = 0,008$ ), długoletnie zainteresowania turystyką/rekreacją i chęć wiązania z nią życia zawodowego ( $M_{\text{mototryzacja}} = 2,94 \pm 1,19$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,39 \pm 1,17$ ;  $t = 3,006$ ;  $p = 0,003$ ), perspektywy ciekawej pracy ( $M_{\text{mototryzacja}} = 3,66 \pm 1,05$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,00 \pm 0,93$ ;  $t = 2,759$ ;  $p = 0,006$ ), wybór tego kierunku studiów zgodnie z ich zainteresowaniami ( $M_{\text{mototryzacja}} = 3,61 \pm 1,13$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,00 \pm 0,99$ ;  $t = 3,065$ ;  $p = 0,002$ ) oraz zaspokojenie własnych aspiracji ( $M_{\text{mototryzacja}} = 3,39 \pm 1,18$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,68 \pm 1,06$ ;  $t = 2,107$ ;  $p = 0,036$ ).

W przypadku osób, które stwierdziły, że **nie mają jasno sprecyzowanych zainteresowań**, ich motywacja do podjęcia studiów jest istotnie statystycznie niższa w zakresie następujących motywów:

- **motywy poznawcze:** chęć propagowania zdrowego stylu życia ( $M_{\text{brak}} = 2,75 \pm 1,42$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,50 \pm 1,14$ ;  $t = 2,236$ ;  $p = 0,026$ ), zainteresowanie nauką geografii ( $M_{\text{brak}} = 2,75 \pm 1,06$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,54 \pm 1,19$ ;  $t = 2,282$ ;  $p = 0,023$ ), wybór zgodny z zainteresowaniami ( $M_{\text{brak}} = 3,25 \pm 1,22$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,96 \pm 1,01$ ;  $t = 2,414$ ,  $p = 0,016$ ),
- **motywy pragmatyczne:** mam umysł raczej humanistyczny niż ścisły ( $M_{\text{brak}} = 2,33 \pm 1,67$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,19 \pm 1,36$ ;  $t = 2,140$ ;  $p = 0,033$ ),
- **motywy prestiżowe:** własne doświadczenie turystyczne – krajowe ( $M_{\text{brak}} = 2,33 \pm 1,44$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,35 \pm 1,19$ ;  $t = 2,899$ ;  $p = 0,004$ ).

Również w grupie osób, które interesują się **Internetem**, wskazano niższą motywację w porównaniu do pozostałych osób. Różnice te jednak dotyczą innych sfer, niż to wystąpiło powyżej, czyli: pozytywnego nastawienia do podróżowania, zwiedzania i poznawania świata ( $M_{\text{Internet}} = 4,34 \pm 0,88$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,54 \pm 0,81$ ;  $t = 2,172$ ;  $p = 0,030$ ), pozytywnego nastawienia do biologii ( $M_{\text{Internet}} = 2,38 \pm 1,35$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,80 \pm 1,28$ ;  $t = 2,877$ ;  $p = 0,004$ ), długotrwałych zainteresowań turystyką/rekreacją i chęci związania z nią życia zawodowego ( $M_{\text{Internet}} = 3,10 \pm 1,10$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,39 \pm 1,19$ ;  $t = 2,180$ ;  $p = 0,030$ ), posiadanych doświadczeń turystycznych – krajowych ( $M_{\text{Internet}} = 3,00 \pm 1,19$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,40 \pm 1,20$ ;  $t = 3,016$ ;  $p = 0,003$ ), posiadanych doświadczeń turystycznych – zagranicznych ( $M_{\text{Internet}} = 3,04 \pm 1,24$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,37 \pm 1,23$ ;  $t = 2,389$ ;  $p = 0,017$ ), wyboru zgodnego z zainteresowaniami ( $M_{\text{Internet}} = 3,74 \pm 1,13$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,00 \pm 0,98$ ;  $t = 2,264$ ;  $p = 0,024$ ).

W grupie studentów, których zainteresowania związane są z **grami komputerowymi**, zanotowano wyższą ocenę przypadku jako powodu studiowania na „turystyce i rekreacji” ( $M_{\text{gry}} = 2,51 \pm 5,78$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 1,87 \pm 1,21$ ;  $t = -2,085$ ;  $p = 0,038$ ). Natomiast istotnie statystycznie niżej oceniali takie motywy jak: zainteresowanie podróżowaniem, zwiedzaniem i poznawaniem świata ( $M_{\text{gry}} = 4,30 \pm 0,97$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,54 \pm 0,80$ ;  $t = 2,282$ ;  $p = 0,023$ ), pozytywne nastawienie do pracy z ludźmi ( $M_{\text{gry}} = 3,53 \pm 1,10$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,04 \pm 0,95$ ;  $t = 4,242$ ;  $p < 0,001$ ), możliwość zatrudnienia w jednostce turystycznej/rekreacyjnej ( $M_{\text{gry}} =$

$3,41 \pm 1,15$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,73 \pm 1,07$ ;  $t = 2,398$ ;  $p = 0,017$ ), posiadanie predyspozycji do pracy z ludźmi ( $M_{\text{gry}} = 3,49 \pm 1,17$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,84 \pm 0,96$ ;  $t = 2,838$ ;  $p = 0,005$ ) oraz własne doświadczenie turystyczne – zagraniczne ( $M_{\text{gry}} = 3,04 \pm 1,30$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,35 \pm 1,23$ ;  $t = 2,006$ ;  $p = 0,045$ ).

Podsumowując powyższe analizy statystyczne, można zauważyć, że większość zainteresowań przejawianych przez badanych studentów miała istotny związek z wyborem kierunku „turystyka i rekreacja”. Przede wszystkim jednak dotyczyło to osób, które interesowały się rekreacyjną aktywnością ruchową i sportem, podróżowaniem i zwiedzaniem świata oraz uprawianiem turystyki kwalifikowanej lub aktywnej, a w znacznie mniejszym zakresie osób, które przejawiały zainteresowania naukowe lub artystyczne, zainteresowanie czytelnictwem, gotowaniem, modą i urodą. Osób, które wskazały na Internet i gry komputerowe, turystyka i rekreacja nie interesuje prawie w ogóle. W powyższej grupie dominowały przede wszystkim motywy pragmatyczne.

Zatem osoby, które zadeklarowały, że czynnie uprawiają **sport** oraz **aktywność ruchową**, w porównaniu do tych, którzy tego nie robią, w większym stopniu wybrali kierunek studiów, ponieważ chcą propagować zdrowy styl życia, interesują się geografią, uprawiają turystykę kwalifikowaną lub aktywną oraz odczuwają potrzebę pracy z innymi ludźmi.

Wśród osób, które interesują się **podróżowaniem oraz zwiedzaniem świata**, a także uprawianiem **turystyki kwalifikowanej lub aktywnej**, w porównaniu do tych, którzy powyższych zainteresowań nie wskazali, zanotowano istotnie statystycznie wyższą ocenę motywów mających związek z: dużą możliwością rozwoju w branży turystycznej i rekreacyjnej, zainteresowaniem podróżami, zwiedzaniem i poznawaniem świata, zainteresowaniem geografią, możliwością rozwijania własnego biznesu w zakresie turystyki i rekreacji, możliwością zatrudnienia w jednostce turystycznej lub rekreacyjnej, długotrwałymi zainteresowaniami rekreacją i chęcią wiązania z nią życia zawodowego, perspektywą ciekawej pracy, uprawianiem turystyki kwalifikowanej lub aktywnej, własnymi doświadczeniami turystycznymi w kraju oraz zagranicą, zaspokojeniem własnych aspiracji, potrzebą ciągłego uczenia się z racji tego, że był to wybór zgodny z ich zainteresowaniami.

W przypadku pozostałych osób na decyzję o podjęciu kierunku „turystyka i rekreacja” miało wpływ znacznie mniej czynników. Tak więc, dla studentów, którzy wskazali **zainteresowania naukowe**, istotnymi motywami były: zainteresowanie geografią, posiadanie doświadczenia w turystyce krajowej, ogólne zainteresowanie omawianą dziedziną oraz potrzeba zdobywania wiedzy. Ostatnia kategoria istotna była również dla osób interesujących się **czytelnictwem**, które istotnie statystycznie wyżej oceniały motywy związane z perspektywą ciekawej pracy zgodnej z zainteresowaniami. Osoby, które interesowały się **gotowaniem**,

**modą i urodą** oraz posiadały zainteresowania **artystyczne**, wybrały kierunek „turystyka i rekreacja” tylko dlatego, że lubiły uczyć się biologii.

Pozostali studenci, którzy interesowali się **motoryzacją i grami komputerowymi**, nie byli zainteresowani wybranym przez siebie kierunkiem studiów, ponieważ wysoko ocenianymi motywami w tej grupie respondentów były motywy związane z: poczuciem konieczności uzyskania jakiegokolwiek wyższego wykształcenia, łatwością dostania się na ten kierunek studiów, dostaniem się tylko na te studia oraz zaspokojeniem aspiracji rodziny. Dodatkowo dokonały one wyboru studiów przez przypadek.

### 6.10.6. Zainteresowania a plany zawodowe studentów

Interesującym zagadnieniem było ustalenie, w jakim zakresie zainteresowania studentów „turystyki i rekreacji” mają związek z ich planami zawodowymi. W celu zbadania różnic w planach zawodowych respondentów, uwzględniając ich zainteresowania, zastosowano 266 oddzielnych analiz z wykorzystaniem testu *t*-Studenta. Ze względu na dużą ilość wyników zdecydowano przedstawić jedynie różnice istotne statystycznie ( $p < 0,05$ ).

Zatem porównując osoby, które zadeklarowały, że **czynnie uprawiają sport**, do tych, którzy tego nie robią, wskazano, że ci pierwsi w większym stopniu planowali:

- ukończenie studiów licencjackich ( $M_{\text{czynni}} = 4,01 \pm 1,76$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,47 \pm 2,23$ ;  $t = -2,994$ ;  $p = 0,003$ ),
- założenie własnej firmy ( $M_{\text{czynni}} = 3,02 \pm 1,60$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,61 \pm 1,66$ ;  $t = -2,671$ ;  $p = 0,008$ ), podjęcie pracy w jednostce rekreacyjnej ( $M_{\text{czynni}} = 3,29 \pm 1,30$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,93 \pm 1,50$ ;  $t = -2,739$ ;  $p = 0,006$ ).

W przypadku pozostałych planów zawodowych nie zanotowano istotnych różnic ( $p > 0,05$ ).

Dla studentów, którzy interesowali się **aktywnością ruchową**, ważnym planem zawodowym było podjęcie pracy w jednostce rekreacyjnej ( $M_{\text{aktywni}} = 3,17 \pm 1,42$ ;  $M_{\text{bierni}} = 2,71 \pm 1,45$ ;  $t = -3,196$ ;  $p = 0,001$ ). W przypadku pozostałych motywów nie zanotowano istotnych różnic ( $p > 0,05$ ).

Wśród osób, które wskazały, że ich zainteresowaniem jest **uprawianie turystyki kwalifikowanej/aktywnej**, w stosunku do tych, którzy tego zainteresowania nie wskazali, zanotowano istotnie statystycznie wyższą ocenę następujących planów zawodowych:

- zostać naukowcem/wykładowcą na uczelni ( $M_{\text{turystykak/w}} = 0,93 \pm 1,31$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 0,67 \pm 1,16$ ;  $t = -2,047$ ;  $p = 0,041$ ),
- podjąć pracę w jednostce turystycznej ( $M_{\text{turystykak/w}} = 3,18 \pm 1,44$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,69 \pm 1,58$ ;  $t = -3,054$ ;  $p = 0,002$ ), podjąć pracę w innych instytucjach



związanych m.in. z turystyką i rekreacją ( $M_{\text{turystykak/w}} = 3,91 \pm 3,87$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,07 \pm 1,38$ ;  $t = -3,619$ ;  $p < 0,001$ ), znaleźć pracę zgodną z własnymi zainteresowaniami/pasjami ( $M_{\text{turystykak/w}} = 4,74 \pm 0,74$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,57 \pm 0,97$ ;  $t = -1,989$ ;  $p = 0,048$ ).

W przypadku pozostałych motywów nie wskazano istotnych różnic ( $p > 0,05$ ).

W grupie studentów, którzy wykazują **zainteresowanie podróżowaniem** oraz zwiedzaniem świata, zanotowano istotnie wyższą ocenę planów zawodowych związanych z:

- wyjazdem za granicę na stałe ( $M_{\text{podróżowanie}} = 1,77 \pm 1,49$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 1,38 \pm 1,42$ ;  $t = -2,279$ ;  $p = 0,023$ ), czasowym wyjazdem poza granice kraju w celach zarobkowych ( $M_{\text{podróżowanie}} = 2,79 \pm 1,53$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,22 \pm 1,63$ ;  $t = -3,156$ ;  $p = 0,002$ ),
- założeniem własnej firmy ( $M_{\text{podróżowanie}} = 2,83 \pm 1,62$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,39 \pm 1,75$ ;  $t = -2,186$ ;  $p = 0,031$ ), podjęciem pracy w jednostce turystycznej ( $M_{\text{podróżowanie}} = 2,83 \pm 1,62$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,39 \pm 1,75$ ;  $t = -2,186$ ;  $p = 0,031$ ), podjęciem pracy w jednostce rekreacyjnej ( $M_{\text{podróżowanie}} = 2,99 \pm 1,50$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 1,92 \pm 1,55$ ;  $t = -6,119$ ;  $p < 0,001$ ), podjęciem pracy w innych instytucjach związanych m.in. z turystyką i rekreacją ( $M_{\text{podróżowanie}} = 3,42 \pm 2,35$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,54 \pm 1,59$ ;  $t = -3,398$ ;  $p = 0,001$ ),
- dążeniem do samorozwoju zawodowego i osobistego ( $M_{\text{podróżowanie}} = 4,38 \pm 1,03$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,03 \pm 1,40$ ;  $t = -2,224$ ;  $p = 0,028$ ), byciem mistrzem w swojej dziedzinie ( $M_{\text{podróżowanie}} = 4,15 \pm 1,03$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,69 \pm 1,49$ ;  $t = -2,588$ ;  $p = 0,011$ ), osiągnięciem stabilności zawodowej ( $M_{\text{podróżowanie}} = 4,62 \pm 0,76$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,34 \pm 1,23$ ;  $t = -2,080$ ;  $p = 0,040$ ).

W przypadku osób, które wykazywały **zainteresowania artystyczne**, zanotowano jedynie trzy istotne statystycznie różnice pod względem planów zawodowych. W planach tych osób dominuje: dążenie do samorozwoju ( $M_{\text{artystyczne}} = 4,53 \pm 0,95$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,24 \pm 1,16$ ;  $t = -2,838$ ;  $p = 0,005$ ), osiągnięcie mistrzostwa w swojej dziedzinie ( $M_{\text{artystyczne}} = 4,28 \pm 0,82$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,00 \pm 1,22$ ;  $t = -3,036$ ;  $p = 0,003$ ), podjęcie pracy zgodnej z własnymi zainteresowaniami/pasjami ( $M_{\text{artystyczne}} = 4,80 \pm 0,51$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,54 \pm 1,02$ ;  $t = -3,847$ ;  $p < 0,001$ ).

Studenci, którzy wskazali **zainteresowania naukowe**, w większym stopniu w swoich planach zawodowych uwzględniają znalezienie pracy zgodnej z ich własnymi zainteresowaniami/pasjami ( $M_{\text{naukowe}} = 4,80 \pm 0,41$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,60 \pm 0,94$ ;  $t = -2,326$ ;  $p = 0,024$ ), natomiast w mniejszym stopniu posiadanie dobrych zarobków oraz dobrej kondycji finansowej ( $M_{\text{naukowe}} = 4,07 \pm 1,28$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,46 \pm 0,89$ ;  $t = 2,279$ ;  $p = 0,023$ ).

Osoby, które interesują się **czytelnictwem**, istotnie statystycznie niżej oceniły plany zawodowe związane z ukończeniem studiów licencyjnych ( $M_{\text{czytelnictwo}} = 3,37 \pm 2,25$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,79 \pm 2,00$ ;  $t = 2,052$ ;  $p = 0,041$ ) oraz założeniem

własnej firmy ( $M_{\text{czytelnictwo}} = 2,39 \pm 1,68$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,92 \pm 1,61$ ;  $t = 3,382$ ;  $p = 0,001$ ).

W grupie studentów, którzy jako jedno ze swoich zainteresowań wskazali **motoryzację**, zanotowano, że wyżej oceniali oni plany zawodowe związane z założeniem własnej firmy ( $M_{\text{motoryzacja}} = 3,30 \pm 1,55$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,66 \pm 1,65$ ;  $t = -3,024$ ;  $p = 0,003$ ), a niżej plany związane z podjęciem pracy w jednostce turystycznej ( $M_{\text{motoryzacja}} = 2,41 \pm 1,53$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 2,87 \pm 1,56$ ;  $t = 2,322$ ;  $p = 0,021$ ).

U osób, które jako jedno ze swoich zainteresowań wskazały **gotowanie**, zanotowano, że wyżej oceniają one plany zawodowe związane z:

- ukończeniem studiów magisterskich ( $M_{\text{gotowanie}} = 4,23 \pm 1,07$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,01 \pm 1,25$ ;  $t = -2,028$ ;  $p = 0,043$ ),
- osiągnięciem wysokiej pozycji zawodowej/wysokiego stanowiska ( $M_{\text{gotowanie}} = 4,23 \pm 0,94$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,38 \pm 1,43$ ;  $t = -4,113$ ;  $p < 0,001$ ), osiągnięciem wysokiego prestiżu społecznego ( $M_{\text{gotowanie}} = 3,68 \pm 1,21$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,30 \pm 1,43$ ;  $t = -3,200$ ;  $p = 0,001$ ), dążeniem do samorozwoju zawodowego/osobistego ( $M_{\text{gotowanie}} = 4,49 \pm 0,81$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,22 \pm 1,25$ ;  $t = -2,964$ ;  $p = 0,003$ ),
- znalezieniem pracy zgodnej z ich zainteresowaniami/pasjami ( $M_{\text{gotowanie}} = 4,72 \pm 0,71$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,55 \pm 1,02$ ;  $t = -2,258$ ;  $p = 0,024$ ), osiągnięciem stabilności zawodowej ( $M_{\text{gotowanie}} = 4,73 \pm 0,64$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,48 \pm 0,96$ ;  $t = -3,499$ ;  $p = 0,001$ ), chęcią życia w dostatku, posiadaniem dobrych zarobków, dobrej kondycji finansowej ( $M_{\text{gotowanie}} = 4,59 \pm 0,71$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,35 \pm 1,02$ ;  $t = -3,247$ ;  $p = 0,001$ ).

Wśród osób, które jako jedno ze swoich zainteresowań wskazało modę oraz **urodę**, zanotowano istotnie statystycznie wyżej oceniane następujące plany zawodowe:

- ukończenie studiów magisterskich ( $M_{\text{moda}} = 4,24 \pm 1,06$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,99 \pm 1,26$ ;  $t = -2,351$ ;  $p = 0,019$ ),
- osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej/wysokiego stanowiska ( $M_{\text{moda}} = 4,14 \pm 1,08$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,88 \pm 1,18$ ;  $t = -2,522$ ;  $p = 0,012$ ), osiągnięcie wysokiego prestiżu społecznego ( $M_{\text{moda}} = 3,70 \pm 1,27$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,28 \pm 1,40$ ;  $t = -3,372$ ;  $p = 0,001$ ) oraz chęć bycia mistrzem w swojej dziedzinie ( $M_{\text{moda}} = 4,22 \pm 0,97$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 3,98 \pm 1,22$ ;  $t = -2,362$ ;  $p = 0,019$ ).

W przypadku osób, które stwierdziły, że **nie mają jasno sprecyzowanych zainteresowań**, ich plany zawodowe dotyczące życia w dostatku, posiadania dobrych zarobków i dobrej kondycji finansowej są istotnie statystycznie wyżej oceniane w porównaniu do pozostałych osób ( $M_{\text{brak}} = 4,83 \pm 0,39$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,43 \pm 0,93$ ;  $t = 3,380$ ,  $p = 0,004$ ).

W grupie osób, które interesują się **Internetem**, niżej oceniano plany zawodowe związane z ukończeniem studiów licencjackich ( $M_{\text{Internet}} = 3,25 \pm 2,23$ ;

$M_{\text{pozostali}} = 3,75 \pm 2,05$ ;  $t = 2,060$ ;  $p = 0,041$ ) oraz dążeniem do samorozwoju zawodowego/osobistego ( $M_{\text{Internet}} = 4,05 \pm 1,27$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,38 \pm 1,06$ ;  $t = 2,701$ ;  $p = 0,007$ ). Natomiast w przypadku planu związanego z życiem w dostatku, posiadania dobrych zarobków i dobrej kondycji finansowej wskazano wyższe wartości ( $M_{\text{Internet}} = 4,60 \pm 0,74$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,40 \pm 0,96$ ;  $t = -2,257$ ;  $p = 0,025$ ).

Wśród studentów, których zainteresowania związane są z **grami komputerowymi**, zanotowano jedną istotną statystycznie różnicę w planach zawodowych w porównaniu do pozostałych badanych – gracze w mniejszym stopniu oceniali jako ważne ukończenie studiów magisterskich ( $M_{\text{gry}} = 3,74 \pm 1,35$ ;  $M_{\text{pozostali}} = 4,15 \pm 1,15$ ;  $t = 2,500$ ;  $p = 0,014$ ).

Podsumowując analizy statystyczne dotyczące związku zainteresowań z planami zawodowymi studentów kierunku „turystyka i rekreacja”, można zauważyć, że większość zainteresowań stymuluje przyszłość badanych osób. Dotyczy to przede wszystkim osób, które interesują się sportem, aktywnością ruchową, podróżowaniem i zwiedzaniem, turystyką kwalifikowaną lub aktywną oraz gotowaniem. W mniejszym zakresie powyższy wpływ jest widoczny w grupie osób, które przejawiają zainteresowania modą i urodą, artystyczne, naukowe oraz minimalnie motoryzacyjne. Osoby, które interesuje Internet i gry komputerowe, prawie w ogóle nie są zainteresowane planowaniem własnej przyszłości.

Zatem dla osób, które czynnie uprawiały **sport**, w porównaniu do tych, którzy tego nie robili, ważnymi planami była potrzeba ukończenia studiów licencjackich, założenia własnej firmy oraz podjęcie pracy w jednostce rekreacyjnej. Ostatnia wymieniona kategoria była także bardzo ważna dla osób interesujących się **aktywnością ruchową**.

Z kolei wśród osób zainteresowanych uprawianiem **turystyki kwalifikowanej lub aktywnej**, w stosunku do tych, którzy tego zainteresowania nie wskazali, wyżej ceniono plany zawodowe związane podjęciem pracy w jednostce turystycznej lub w innych instytucjach związanych z turystyką i rekreacją, znalezienie pracy zgodnej z własnymi zainteresowaniami/pasjami oraz zostanie w przyszłości naukowcem/wykładowcą na uczelni.

W grupie studentów, którzy interesowali się **podróżowaniem oraz zwiedzaniem świata**, istotnie wyżej oceniano plany zawodowe związane z wyjazdem za granicę na stałe, czasowym wyjazdem poza granice kraju w celach zarobkowych, założeniem własnej firmy, podjęciem pracy w jednostce turystycznej lub rekreacyjnej albo w innych instytucjach związanych z turystyką i rekreacją, dążeniem do samorozwoju zawodowego i osobistego, byciem mistrzem w swojej dziedzinie oraz osiągnięciem stabilności zawodowej.

Ciekawostką jest fakt, że dość ambitne plany zawodowe posiadają osoby, które interesują się m.in. **gotowaniem i kulinariami**, ponieważ wyżej od pozost-

stałych osób oceniły one plany związane z ukończeniem studiów magisterskich, osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej/wysokiego stanowiska, osiągnięcie wysokiego prestiżu społecznego, dążenie do samorozwoju zawodowego/osobistego, znalezienie pracy zgodnej z ich zainteresowaniami/pasjami, osiągnięcie stabilności zawodowej oraz chęć życia w dostatku, posiadanie dobrych zarobków i dobrej kondycji finansowej. W znacznej części powyższe plany były również ważne dla osób, które interesowały się modą oraz urodą.

W przypadku osób posiadających zainteresowania **artystyczne**, istotne znaczenie miały plany związane z dążeniem do samorozwoju, chęcią bycia mistrzem w swojej dziedzinie oraz znalezieniem pracy zgodnej z własnymi zainteresowaniami/pasjami. Ostatnia kategoria jest również ważna dla studentów, którzy wskazali zainteresowania **naukowe**. Natomiast w grupie studentów interesujących się **motoryzacją** wyższej oceniano tylko i wyłącznie plany zawodowe związane z założeniem własnej firmy.

Z kolei studenci, którzy interesowali się **grami komputerowymi** i korzystaniem z **Internetu**, ogólnie w niewielkim stopniu zainteresowani byli planowaniem własnej przyszłości i w niewielkim stopniu uważali za istotne ukończenie studiów licencjackich, magisterskich oraz dążenie do samorozwoju zawodowego/osobistego. Byli natomiast bardziej zainteresowani planami związanymi z życiem w dostatku, posiadaniem dobrych zarobków i dobrej kondycji finansowej. Podobna postawa dotyczy osób, które nie mają jasno sprecyzowanych zainteresowań.

---

---

## PODSUMOWANIE I WNIOSKI

W gospodarce opartej na wiedzy wyjątkowe znaczenie ma kapitał ludzki (kapitał intelektualny), który jest „pojęciem oznaczającym zasób wiedzy, umiejętności oraz potencjału zawartego w każdym człowieku i w społeczeństwie jako całości, określającym zdolności do pracy, adaptacji do zmian w otoczeniu oraz możliwości tworzenia nowych rozwiązań. W bezpośredniej korelacji z kapitałem ludzkim pozostaje kapitał społeczny, oznaczający zasoby umiejętności, informacji, kultury, wiedzy i kreatywności jednostek oraz związki pomiędzy ludźmi i organizacjami” (Polak 2007; *Program Operacyjny Kapitał Ludzki...* b.d.w.). Ważnym elementem struktury kapitału ludzkiego (intelektualnego) są motywacje do wysiłku umysłowego (kreacji myśli), gdzie szczególne znaczenie ma motywacja wewnętrzna, mająca związek z dojrzałością jednostki, jej samodzielnością, autonomią, niezależnością w podejmowaniu działań autokreacyjnych w sferze formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Tak więc w tym kontekście istotne znaczenie ma również motywacja zewnętrzna kreowana instytucjonalnie. Kapitał ludzki jest zasobem indywidualnym, dlatego wykształceni ludzie potrafią lepiej absorbować myśl technologiczną, dostosować swoje umiejętności i wiedzę do szybko zachodzących zmian na współczesnym rynku pracy. Klasycznie rozumiany kapitał ludzki (kompetencje) z jednej strony różnicuje stan zamożności jednostek, ale z drugiej wpływa na dobrobyt społeczny, jakość życia społeczeństwa, zmniejsza bezrobocie. Jak podkreśla Czapiński (2008): „Warto być lepiej wykształconym, zdrowszym, bardziej mobilnym i przedsiębiorczym od innych, aby wygrać ekonomicznie indywidualną rywalizację na rynku pracy”. Z kolei Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, rozpatrując kapitał ludzki w kontekście gospodarki opartej na wiedzy, podkreśla, że: „To ludzie, w odpowiednich warunkach i odpowiednio wyedukowani, są nośnikami kreatywności i to oni są pierwszym i najważniejszym elementem niezbędnym do tworzenia klimatu kreatywności” (Kaliński 2007).

Powyższe założenia dotyczą również sektora usług turystycznych oraz rekreacji. Zatem aby sprostać wymaganiom pracodawców, młodzież akademicka musi podejmować różnorodne działania autokreacyjne, żeby rozwijać swój potencjał zawodowy i budować własną wartość na rynku pracy, co ma istotny związek z ciągłym uczeniem się, doskonaleniem własnych kompetencji i kwalifikacji, wykorzystując w tym celu szeroko rozumianą edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. W obecnych czasach uważa się, że te trzy obszary są równoważne w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, a edukacja pozaformalna i nieformalna ma wyjątkowe znaczenie w ich aktualizowaniu. Aby jednak właściwie wykorzystać

powyższe obszary, ważne jest, żeby młodzież potrafiła ustalić kierunek własnego rozwoju zawodowego, zgodny z aspiracjami, posiadanymi predyspozycjami i zainteresowaniami.

Analizując działalność edukacyjno-zawodową młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja” oraz nawiązując do koncepcji autokreacji, okazało się, że znaczna część respondentów już na etapie edukacji ponadpodstawowej dokonała autoidentyfikacji własnych potrzeb i zainteresowań związanych z przyszłym kierunkiem rozwoju zawodowego, co potwierdza fakt, że co czwarty respondent ukończył technikum hotelarskie, gastronomiczne lub obsługi ruchu turystycznego, zdobywając konkretne kwalifikacje przydatne w sektorze usług turystycznych, takie jak: planowanie i realizacja usług w recepcji, obsługa gości w obiekcie świadczącym usługi hotelarskie, planowanie i realizacja imprez turystycznych, obsługa klienta oraz rozliczenie imprez i usług turystycznych, prowadzenie informacji turystycznej i sprzedaż usług turystycznych, organizacja żywienia i usług gastronomicznych, sporządzanie potraw i napojów. Również młodzież, która ukończyła liceum ogólnokształcące, w znacznym zakresie potrafiła określić kierunek własnej edukacji, wybierając klasę o profilu biologicznym, geograficznym, humanistycznym lub hotelarskim, co ma istotny związek nie tylko z kierunkiem realizowanych studiów „turystyka i rekreacja” w krakowskiej Akademii Wychowania Fizycznego, ale także z proponowanymi w jego ramach specjalnościami na poziomie studiów licencjackich, takich jak: Odnowa psychosomatyczna, Rekreacja ruchowa, Edukacja przygodą, Obsługa ruchu turystycznego, Hotelarstwo, e-turystyka.

Aspiracje zawodowe badanej młodzieży są jednak wyższe niż ukończenie szkoły średniej, co w praktyce wiązałoby się z wykonywaniem jedynie prostych stanowisk operacyjnych. Aby budować karierę zawodową i podnieść swoją wartość na rynku pracy, badana młodzież podjęła edukację na poziomie wyższym, która znacznie poszerza ich możliwości zawodowe w kierunku pełnienia funkcji kierowniczych czy menadżerskich.

Wybór konkretnego kierunku studiów zwykle determinuje (choć nie zawsze) rodzaj wykonywanej w przyszłości pracy zawodowej. Interesującym więc problemem było zdiagnozowanie **motywów** wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” przez badane osoby, co ma związek nie tylko z planowaniem przyszłej kariery zawodowej, ale też z poziomem zaangażowania uczących się tam studentów w realizację efektów uczenia, związanych z proponowanym programem kształcenia na danym kierunku oraz ocenami uzyskiwanymi w trakcie edukacji. Pozytywnym aspektem jest fakt, że większość respondentów kierowała się podczas wyboru studiów **motywami poznawczymi**, przejawiającymi się zainteresowaniem podróżami, zwiedzaniem i poznawaniem świata oraz potrzebą zdobywania wiedzy, zarówno w ławce szkolnej, jak i w trakcie wyjazdów tury-

stycznych, w osobisty, bezpośredni sposób, która jak podkreślali, stanowi dla nich dużą wartość. Wiodącym motywem były też ogólnie rozumiane zainteresowania zawodowe związane z pracą w sektorze usług turystycznych i rekreacji.

Istotne znaczenie przy wyborze kierunku studiów miały także **motywy społeczne**, wyrażające się potrzebą pracy z ludźmi i posiadaniem predyspozycji w tym zakresie. W tym kontekście, nawiązując do koncepcji rozwoju zawodowego Hollanda oraz Anny Roe, można zauważyć, że badani studenci prezentują przede wszystkim społeczny typ osobowości, z czego wynika, że preferują oni pracę z ludźmi, która polega (zwłaszcza w turystyce i rekreacji) na licznych interakcjach interpersonalnych, co dla respondentów ma istotne znaczenie.

Bardzo ważne były również **motywy prestiżowe**, które związane były z dużymi możliwościami rozwoju w branży turystycznej i rekreacyjnej, perspektywą ciekawej pracy w omawianym sektorze oraz potrzebą uzyskania dyplomu konkretnej wybranej wyższej uczelni, co podnosi wartość zawodową absolwenta i stwarza lepszą perspektywę na uzyskanie zatrudnienia.

Znaczna grupa respondentów podkreślała także znaczenie **motywów pragmatycznych**, wynikających z potrzeby uzyskania jakiegokolwiek wyższego wykształcenia, które w opinii studentów stwarza lepsze możliwości uzyskania zatrudnienia na rynku pracy.

Z powyższej analizy wynika, że większość respondentów dokonała właściwego wyboru kierunku studiów, kierując się wewnętrznym przekonaniem, że wybrany kierunek, a także praca w sektorze usług turystycznych i rekreacji jest zgodna z zainteresowaniami, predyspozycjami i aspiracjami badanych osób.

Motywy dotyczące wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” w znacznym stopniu różnicują takie czynniki jak: rok studiów, płeć, typ ukończonej szkoły i oceny.

Z analiz statystycznych wynika, że wśród wszystkich respondentów, bez względu na **rok studiów**, dominowały motywy poznawcze oraz społeczne. Jednak dla studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencyjnych oraz studentów studiów magisterskich dodatkowym bodźcem do podjęcia studiów były także motywy pragmatyczne związane głównie z chęcią zdobycia dyplomu uczelni wyższej.

Uwzględniając z kolei **płeć** respondentów, okazało się, że kobiety częściej niż mężczyźni kierowały się motywami:

- poznawczymi, związanymi z: potrzebą podróżowania, zwiedzania i poznawania świata, zainteresowaniem nauką biologii, długotrwałym zainteresowaniem turystyką i rekreacją, potrzebą związania z nią własnego życia zawodowego, oraz potrzebą zdobywania wiedzy w tym zakresie, połączonej z zaspokojeniem własnych aspiracji,
- społecznymi: potrzebą pracy z ludźmi, posiadaniem w tym kierunku predyspozycji,

- prestiżowymi: zainteresowaniem zatrudnieniem w jednostce turystycznej i rekreacyjnej, posiadaniem doświadczenia zawodowego w turystyce krajowej i zagranicznej,
- pragmatycznymi: posiadaniem większych predyspozycji w kierunku nauk humanistycznych niż ścisłych.

Natomiast w grupie mężczyzn wskazano istotnie statystycznie wyższą motywację do podjęcia studiów na tym kierunku ze względu na motywy:

- poznawcze: uprawianie turystyki kwalifikowanej i aktywnej,
- pragmatyczne: wynikające z zaspokojenia aspiracji rodziny.

Uzyskane wyniki potwierdzają fakt, że pracą w turystyce i rekreacji bardziej zainteresowane są kobiety niż mężczyźni, bowiem mają one znacznie więcej powodów, aby podjąć pracę w omawianym sektorze gospodarki. Najczęściej wynika to z wyższych aspiracji edukacyjnych, ponieważ kobiety częściej niż mężczyźni doceniają wartości poznawcze (intelektualne i edukacyjne), które częściej niż w przypadku mężczyzn decydują o zaoferowaniu im pracy w przedsiębiorstwach turystycznych lub rekreacyjnych. Wynika to także z ich predyspozycji interpersonalnych oraz chęci pracy z ludźmi, co ma z kolei związek z motywami społecznymi stymulującymi kreowanie własnej kariery zawodowej w sektorze usług turystycznych i rekreacji.

Również **typ ukończonej szkoły średniej** ma związek z niektórymi kategoriami motywów. Okazało się bowiem, że:

- studenci, którzy ukończyli technikum, cechowali się wyższą motywacją do wyboru tego kierunku ze względu na fakt kontynuacji profilu szkoły średniej i przekonaniem, że szkoła średnia odpowiednio przygotowała ich do tego zawodu, oraz przekonaniem o wysokim prestiżu tego zawodu;
- studenci, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące, przejawiali większą motywację do podjęcia omawianego kierunku studiów ze względu na fakt zainteresowania biologią, która może stanowić dobrą podstawę do pracy w szeroko rozumianej rekreacji.

Związek z motywacją podjęcia kierunku „turystyka i rekreacja” miały również **oceny** uzyskane przez respondentów w edukacji szkolnej. Im wyższe oceny uzyskiwali badani studenci, tym istotniejsze dla nich były motywy:

- poznawcze, związane z: potrzebą podróżowania, zwiedzania i poznawania świata, długotrwałym zainteresowaniem turystyką i rekreacją, potrzebą związania z omawianą branżą własnego życia zawodowego, ogólnym zainteresowaniem oraz zdobywaniem wiedzy, która dla niektórych respondentów stanowi dużą wartość,
- prestiżowe, związane z: dużą możliwością rozwoju w branży turystycznej i rekreacyjnej, możliwością rozwijania własnego biznesu w zakresie turystyki i rekreacji, możliwością zatrudnienia w jednostce turystycznej lub rekreacyjnej, perspektywą ciekawej pracy,



- społeczne, związane z: potrzebą i chęcią pracy z ludźmi, posiadaniem predyspozycji w tym zakresie.

Z kolei im studenci uzyskiwali niższe noty w edukacji szkolnej, tym bardziej istotnymi motywami były motywy pragmatyczne, czyli: konieczność uzyskania jakiegokolwiek wyższego wykształcenia, łatwość dostania się na ten kierunek, posiadanie predyspozycji raczej humanistycznych niż ścisłych, namowa przyjaciół, znajomych lub rodziców, przypadek, tradycje rodzinne, a także fakt, że niektórzy tylko tutaj się dostali.

Chęć zgłębiania wiedzy z zakresu turystyki i rekreacji oraz osiągnięte w tym zakresie efekty uczenia, związane z realizacją programu kształcenia, wynikają z faktu, w jakim zakresie studenci są zainteresowani (lub nie) studiowaniem na danym kierunku. Z badań wynika, że tylko połowa badanych osób **ponownie wybrałaby „turystykę i rekreację”**. Co czwarty respondent wybrałby inny kierunek studiów, gdyby ponownie zaistniała taka możliwość. Ponad co dziesiąty student nie potrafił udzielić zdecydowanej odpowiedzi na ten temat. Należy podkreślić, że uzyskane wyniki są jak najbardziej prawidłowe, ponieważ młodzież akademicka prezentuje w dalszym ciągu okres rozwojowy związany z konstytuowaniem własnej tożsamości zawodowej, charakteryzujący się odkrywaniem samego siebie i własnych zainteresowań. W tym celu młodzi eksperymentują z różnymi rolami, tak aby ostatecznie dokonać autoidentyfikacji własnych potrzeb i zbudować zawodowy obraz siebie adekwatny do własnych zainteresowań i aspiracji.

Warto też podkreślić, że w przypadku osób niezdecydowanych co do wyboru właściwego kierunku studiów, dużą rolę w zainteresowaniu omawianym obszarem mogą odgrywać wykładowcy, przede wszystkim ich wiedza, odpowiednia postawa, umiejętność zainteresowania pracą w danym sektorze oraz stosowanie nowoczesnych metod kształcenia dostosowanych do potrzeb generacji Z. Jak wynika z analiz, motywy wyboru kierunku studiów nie zawsze wynikają z zainteresowań i pasji studentów czy dużej wiedzy na temat pracy w sektorze usług turystycznych i rekreacji. Czasami wybór studiów jest przypadkowy lub studenci stosują zasadę eliminacji kierunków, co do których nie posiadają predyspozycji, bądź też konkurencja na wymarzony kierunek jest zbyt duża. Można zatem założyć, że instytucjonalna motywacja zewnętrzna może spowodować, iż student odkryje pasję w dziedzinie, którą wcześniej się nie interesował.

Warto zwrócić uwagę na analizę korelacji ponownego wyboru tego samego kierunku studiów przez respondentów z wynikami odnoszącymi się do motywów podjęcia nauki na kierunku „turystyka i rekreacja”. Wynika z niej, że osoby, które nie zmieniłyby kierunku studiów nawet wtedy, gdyby miały taką możliwość, charakteryzowały się wyższą motywacją do studiowania na „turystyce i rekreacji” z powodu:

- motywów poznawczych: zamiłowania do podróży, zwiedzania i poznawania świata, zainteresowania geografią, kontynuacji profilu szkoły średniej, zainteresowań związanych z rekreacją i turystyką, chęci wiązania z nią życia zawodowego, uprawiania turystyki kwalifikowanej lub aktywnej, zaspokojenia własnych aspiracji,
- motywów prestiżowych: poczucia dużej możliwości rozwoju w branży turystycznej i rekreacyjnej, możliwości rozwijania własnego biznesu w turystyce i rekreacji, możliwości zatrudnienia w jednostce turystycznej lub rekreacyjnej, perspektywy uzyskania ciekawej pracy, przekonania o atrakcyjności studiów, przekonania o wysokim prestiżu tego zawodu, posiadania doświadczenia zawodowego w turystyce krajowej oraz zagranicznej, zdobycia dobrze płatnego przyszłościowego zawodu.

Wynika stąd, że studenci, którzy przy wyborze kierunku „turystyka i rekreacja” kierowali się motywami poznawczymi i prestiżowymi, od dłuższego czasu interesowali się powyższą dziedziną, a niektórzy z nich poznali także specyfikę pracy w tym sektorze gospodarki (praktyki, praca), w którym w przyszłości chcieliby nadal pracować i rozwijać własną karierę zawodową.

Proces autokreacji w sferze zawodowej wiąże się z umiejętnością **planowania własnej przyszłości**. Z przeprowadzonych badań wynika, że prawie połowa respondentów stara się świadomie ustalać cele edukacyjno-zawodowe, które chcieliby zrealizować. Jednocześnie mniej więcej co piąta badana osoba czyni to często, a podobna liczebnie grupa czyni to rzadko.

Planowanie własnej przyszłości zawsze łączy się z podejmowaniem konkretnych działań, aby osiągnąć ustalony cel, oraz motywacją, która te działania determinuje. Zanotowano więc, że im bardziej badani studenci deklarowali, że planują swoją przyszłość, tym bardziej byli zmotywowani do podjęcia studiów na kierunku „turystyka i rekreacja” z powodu:

- motywów prestiżowych: dużych możliwości rozwoju w branży turystycznej lub rekreacyjnej, możliwości rozwijania własnego biznesu w turystyce i rekreacji, posiadania doświadczenia zawodowego w turystyce krajowej, wyboru zgodnego z zainteresowaniami, zdobycia dobrze płatnego zawodu,
- motywów poznawczych: potrzeby podróżowania, zwiedzania i poznawania świata, zainteresowania turystyką i rekreacją oraz potrzebą wiązania z nią życia zawodowego, zaspokojenia własnych aspiracji oraz potrzeby uczenia się,
- motywów społecznych: chęci pracy z ludźmi i posiadania w tym kierunku predyspozycji.

Z powyższego wynika, że dla osób, które planują własną przyszłość zawodową w turystyce i rekreacji, istotną wartość w dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji stanowią motywy poznawcze, społeczne i prestiżowe.

Przedstawiając **plany życiowe** studentów „turystyki i rekreacji” w postaci konkretnych kategorii, ustalono, że najważniejsze dla wszystkich respondentów, bez względu na doświadczenie edukacyjne, było: ukończenie studiów licencjackich, podjęcie pracy zgodnej z własnymi zainteresowaniami i pasjami, osiągnięcie stabilności zawodowej, dążenie do samorozwoju zawodowego i osobistego, życie w dostatku, osiągnięcie dobrych zarobków, dobrej kondycji finansowej oraz ukończenie studiów magisterskich (uzyskanie tytułu magistra).

Im częściej badani respondenci deklarowali, że planują własną przyszłość, tym ważniejsze stawały się dla nich plany zawodowe związane z: ukończeniem studiów magisterskich, założeniem własnej firmy, osiągnięciem wysokiej pozycji zawodowej i wysokiego stanowiska, osiągnięciem wysokiego prestiżu społecznego, dążeniem do rozwoju osobistego i zawodowego oraz byciem mistrzem w swojej dziedzinie.

Analizy statystyczne wykazały także **różnice międzyplciowe** pod względem planów zawodowych studentów kierunku „turystyka i rekreacja”:

- dla kobiet większe znaczenie niż dla mężczyzn miało ukończenie studiów magisterskich, podjęcie pracy w jednostce turystycznej lub rekreacyjnej oraz osiągnięcie stabilności zawodowej,
- natomiast dla mężczyzn istotnie statystycznie większe znaczenie miały plany związane z założeniem własnej firmy.

Zauważono również istotne statystycznie różnice pomiędzy studentami, którzy ukończyli **liceum ogólnokształcące oraz technikum**. Wynika z tego, że tylko dla tych pierwszych istotne znaczenie miało założenie własnej firmy oraz ukończenie studiów doktoranckich (uzyskanie tytułu doktora).

### **Działalność w obszarze edukacji formalnej**

Podjęcie pracy w sektorze usług turystycznych i rekreacji wymaga od absolwentów posiadania specjalistycznej wiedzy oraz wielu umiejętności ogólnych i branżowych. Aby podołać wymaganiom współczesnego rynku pracy, młodzież akademicka studiująca na kierunku „turystyka i rekreacja” (oprócz studiów) podejmowała dodatkowo różnorodne formy aktywności, żeby sprawnie na nim działać. Ważnymi przedsięwzięciami wpisującymi się w powyższą działalność jest:

- podjęcie drugiego kierunku studiów,
- uczestnictwo w wymianach międzynarodowych związanych z edukacją i pracą,
- doskonalenie znajomości języków obcych (kluczowa kompetencja na turystycznym rynku pracy),
- zdobywanie różnorodnych kwalifikacji w sferze edukacji pozaformalnej mającej związek z doskonaleniem zawodowym.

Tak więc ustalono, że w celu budowania własnego obrazu jako człowieka kompetentnego zawodowo 15,46% respondentów podjęło **drugi kierunek studiów**, realizując tam własne zainteresowania oraz aspiracje edukacyjno-zawodowe. Najwięcej takich osób (co trzeci respondent) było słuchaczami studiów magisterskich i nieco mniej na studiach licencjackich. Bez względu na rok studiów był to mniej więcej co dziesiąty respondent. Z opinii studentów wynika, że realizowali oni kierunki, które:

- uzupełniają lub pogłębiają ich wiedzę i umiejętności (np. ekonomia turystyki i rekreacji, przedsiębiorczość w turystyce, transport i logistyka w turystyce, animacja w turystyce, turystyka religijna, turystyka kulturowa, wychowanie fizyczne, kosmetologia, kultura fizyczna osób starszych),
- nie mają związku z turystyką i rekreacją, ale w istotny sposób mogą ją poszerzyć o dodatkowe kwalifikacje (np. pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, dziennikarstwo, komunikacja społeczna, filozofia, psychologia, psychologia stosowana, socjologia, stosunki międzynarodowe, ekonomia, finanse i rachunkowość, zarządzanie, filologie i inne),
- nie mają żadnego związku z omawianym kierunkiem (czyli studia w obszarze nauk ścisłych oraz nauk technicznych).

Powyższy przegląd kierunków studiów świadczy o szerokich zainteresowaniach badanych studentów, ale także o potrzebie ciągłego uczenia się, traktowaniu nauki jako dużej wartości sprzyjającej doskonaleniu siebie, a także poszerzaniu własnych horyzontów intelektualnych, tak ważnych w budowaniu własnej tożsamości zawodowej. Z drugiej jednak strony ich różnorodność ukazuje młodego człowieka „w drodze” do kariery, do poszukiwania i odkrywania siebie, własnych zainteresowań, predyspozycji i pasji, własnego miejsca na rynku pracy. Powyższy fakt wyjaśnia też brak jednoznacznej deklaracji w przypadku pewnej grupy osób, dotyczącej ponownego wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”. Prezentowane podejście wpisuje się w koncepcje rozwoju kariery zawodowej, zaproponowane m.in. przez Elię Ginzberga i Donalda Supera, i zajmuje szczególną rolę wśród teorii wyboru zawodu, wzbogacając je o problematykę zmian w cyklu dojrzewania oraz kształtowanie się wizji własnej osoby w kontekście pracy i innych ról życiowych w toku całościowego rozwoju, ukazując etap wczesnej dorosłości jako etap poszukiwania siebie i konstruowania własnej tożsamości zawodowej.

Kolejnym obszarem działalności autokreacyjnej, mającej na celu doskonalenie w sferze zawodowej, było uczestnictwo studentów w **międzynarodowej wymianie** związanej z programem Erasmus na studiach, a w szkole średniej z innymi programami wspieranymi przez Komisję Europejską. Wśród badanych osób z powyższej formy wyjazdu skorzystało 15,3% respondentów, w tym ponad połowa uczestniczyła w wymianie o charakterze edukacyjnym – co czwarty student wyjechał na praktykę, a co dziesiąty łączył edukację z praktyką.

Korzyści, jakie zauważyli studenci (ponad co trzeci) podczas powyższej formy wyjazdu, to przede wszystkim doskonalenie umiejętności językowych oraz poznanie odwiedzanego kraju, jego wartości kulturowych i przyrodniczych. Co piąty zwrócił uwagę na możliwość poznania nowych ludzi, ich kultury, tradycji czy religii, co pozwoliło studentom lepiej zrozumieć zróżnicowane postawy i zachowania, ucząc się tolerancji i szacunku dla odmienności kulturowej. Mniej więcej co dziesiąty respondent zwrócił uwagę na kształtowanie ważnych cech osobowości oraz możliwość zdobycia doświadczenia.

Wszystkie wymienione korzyści mają istotne znaczenie na współczesnym rynku pracy, a zwłaszcza w turystyce i rekreacji, która wymaga od pracownika ciągłego kontaktu z ludźmi, najczęściej w środowisku międzynarodowym, bardzo dobrej znajomości języków obcych oraz sprawnego poruszania się w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Poza tym, jak podkreśli respondenci, była to dla nich dobra szkoła życia, w której nauczyli się samodzielności, odpowiedzialności, wytrwałości i zaradności. Zgodnie z opinią uczestników powyższych wyjazdów, miały one wpływ na kształtowanie ich dojrzałości życiowej i zawodowej.

Jak wspomiano powyżej, na współczesnym rynku pracy wyjątkowo ważną kompetencją jest **znajomość języków obcych**, co według Komisji Europejskiej jest jedną z ośmiu kluczowych kompetencji potrzebnych do samorealizacji i aktywnego udziału w życiu społeczeństwa oraz sprawnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Tak więc podjęcie działalności autokreacyjnej i doskonalenie samego siebie dotyczy także powyższego zagadnienia, które młodym ludziom stwarza wiele możliwości dotyczących zatrudnienia zarówno w przedsiębiorstwach krajowych, jak też międzynarodowych, co ma istotne znaczenie zwłaszcza w sektorze usług turystycznych i rekreacji. Z badań wynika, że wszyscy studenci „turystyki i rekreacji” wykazali się znajomością języka angielskiego, a zdecydowana większość włada nim na poziomie średniozaawansowanym (B1/B2). Drugim językiem obcym respondenci posługują się najczęściej na poziomie podstawowym (A1/A2) i zwykle jest to język niemiecki, hiszpański, francuski lub włoski.

Kolejnym ważnym obszarem działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej dla młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja” są obowiązkowe **praktyki zawodowe**. Na studiach licencjackich, podobnie jak na magisterskich, wymiar praktyk zawodowych wynosił po 160 godzin, co wynika z faktu, że w roku akademickim, w którym realizowano badania, kierunek funkcjonował jako profil ogólnoakademicki (w chwili obecnej jest to profil praktyczny). Należy wyraźnie podkreślić, że praktyki zawodowe stanowią kluczowy element kształcenia akademickiego przygotowującego absolwenta do wejścia na rynek pracy. Pomagają bowiem zdobywać tak cenione przez pracodawców specjalistyczne umiejętności zgodne z kierunkiem kształcenia. Kompetencje, jakich student nabywa w trakcie praktyk, określane w szkolnictwie wyższym jako

efekty uczenia, zdecydowana większość respondentów zrealizowała na poziomie bardzo dobrym, co wskazuje na dojrzałą i odpowiedzialną postawę studentów „turystyki i rekreacji” odnośnie do wykonywanej pracy oraz planowania własnej kariery zawodowej. Efektem działalności autokreacyjnej w tym zakresie jest kształtowanie specjalistycznych, kierunkowych umiejętności, przydatnych na turystycznym i rekreacyjnym rynku pracy.

### **Edukacja pozaformalna**

Z badań wynika, że znaczna grupa studentów „turystyki i rekreacji” rozumie, jak ważnym aspektem działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej jest potrzeba ciągłego rozwoju i doskonalenia. Przejawem tego, oprócz powyżej scharakteryzowanych działalności, jest ich uczestnictwo w różnorodnych **kursach** rozwijających umiejętności zawodowe i pozwalających zdobywać dodatkowe kwalifikacje. Warto podkreślić, że osiągnięcie sukcesu w życiu zawodowym jest możliwe tylko wtedy, jeśli człowiek decyduje się na ciągłe poszerzanie swoich kompetencji.

Analizując liczbę godzin zrealizowanych kursów przez badanych studentów, można zauważyć dość znaczną różnicę w podejściu do samodoskonalenia w tym aspekcie pomiędzy grupą osób rozpoczynających edukację na poziomie wyższym a starszymi studentami, którzy zaadaptowali się już w nowym uczelnianym środowisku i oprócz nauki zaczęli planować i realizować różnorodne, dodatkowe aktywności, mające na celu własny rozwój zawodowy.

Ogólnym wnioskiem, jaki można wyciągnąć z badań, jest fakt, że im większe doświadczenie edukacyjne posiadają studenci i im wyższy rok studiów reprezentują, tym osoby te zrealizowały większą liczbę kursów, poszerzając zakres własnych kwalifikacji.

Warto jednak zaznaczyć, że oferta możliwości wyboru kursów branżowych jest bardzo szeroka i obejmuje obszar:

- obsługi ruchu turystycznego (np. kurs pilota wycieczek, rezydenta, przewodnika górskiego, przewodnika miejskiego, animatora czasu wolnego, wychowawcy kolonijnego, obsługi systemów rezerwacyjnych, sprzedawcy biletów IATA),
- rekreacji (np. kurs instruktora rekreacji ruchowej, instruktora sportu, masażysty, instruktora odnowy biologicznej),
- gastronomii (np. kurs kelnera, barmana, baristy, sommeliera, art cafe, obsługi programów gastronomicznych).

Może to sprawiać dużą trudność w ich wyborze, zwłaszcza wtedy, gdy młody człowiek nie posiada skonkretyzowanych zainteresowań oraz nie wie, w jakim obszarze zawodowym chciałby w przyszłości pracować. Nie liczba zrealizowanych kursów gwarantuje otrzymanie pracy i awans zawodowy, ale osiągnięcie poziomu i opinii specjalisty, a nawet mistrza w swojej dziedzinie.

Oprócz kursów branżowych studenci mogą realizować również kursy, które są ogólnie przydatne w każdym przedsiębiorstwie, do których zaliczyć można m.in. prawo jazdy, obsługę kas fiskalnych, obsługę klienta, fakturowanie czy obsługę komputera. Wyniki badań wskazują, że studenci w tym aspekcie przejawiają znaczną aktywność, ale widoczne są też pewne różnice, które wynikają z wieku oraz doświadczenia edukacyjnego na poziomie wyższym. Tak więc, im studenci byli starsi i prezentowali wyższy rok studiów, tym częściej realizowali oni kursy branżowe, gdzie zdobyte kwalifikacje przydatne są w turystyce i rekreacji. Natomiast im rok studiów badanych studentów był niższy, tym kursy miały charakter bardziej ogólny.

Z badań wynika, że najwięcej studentów z pierwszego roku studiów licencjackich zrealizowało kurs prawa jazdy, obsługi klienta oraz obsługi komputera. Natomiast w zakresie kwalifikacji branżowych największą liczbę godzin przeznaczyci oni na kurs instruktora sportu, animatora czasu wolnego oraz kelnera. Podobna sytuacja dotyczy studentów z drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich, gdzie oprócz wyżej wymienionych kwalifikacji, wymienić należy kurs masażysty i wychowawcy kolonijnego. O ile na studiach licencjackich więcej osób realizowało kursy dające ogólne kwalifikacje, o tyle w grupie słuchaczy studiów magisterskich dominowały kursy branżowe, takie jak: instruktor rekreacji ruchowej, masażysta, instruktor sportu, pilot wycieczek, które dają realne możliwości podjęcia pracy w sektorze usług turystycznych i rekreacji. Można zatem zauważyć, że wraz z postępującym procesem rozwoju i dojrzewania oraz nabywania coraz większego doświadczenia edukacyjnego i zawodowego, studenci realizowali coraz więcej kursów mających związek z kierunkiem studiów oraz przydatnych w branży turystycznej oraz rekreacji. Wraz z wiekiem świadomość w tym zakresie znacznie wzrasta, co potwierdzają wyniki badań.

### **Edukacja nieformalna**

Ważnym obszarem działalności autokreacyjnej młodzieży studenckiej jest obszar edukacji nieformalnej. Wyjątkowe znaczenie ma praca zawodowa, która jest nieodłączną częścią życia każdego człowieka. Dlatego czas studiów, który jest traktowany jako etap wkraczania w dorosłe życie, powoduje, że coraz więcej studentów jeszcze przed zakończeniem studiów rozpoczyna budowanie własnej kariery zawodowej.

Należy jednak podkreślić, że podjęcie pracy i zdobywanie doświadczenia zawodowego w trakcie studiów stacjonarnych nie jest łatwe, wymaga bowiem od młodzieży umiejętności związanej z dobrą organizacją czasu, tak aby pogodzić wymagania i oczekiwania wykładowców i pracodawców. Jednak uzupełnianie wiedzy teoretycznej, zdobywanej przez studentów na uczelni, o praktyczne umiejętności zawodowe to w obecnych czasach wymóg konieczny, zwłaszcza jeśli kierunek prezentuje profil ogólnoakademicki, gdzie liczba godzin praktyk zawodowych ma

bardzo ograniczony wymiar. Natomiast pracodawcy wymagają od absolwentów uczelni wyższych, obok teoretycznej wiedzy kierunkowej, także specjalistycznych umiejętności oraz szeroko rozumianych kompetencji, określanych w szkolnictwie wyższym jako efekty uczenia. Posiadanie umiejętności ogólnych i branżowych to jeden z czynników warunkujących wejście absolwentów na rynek pracy.

Aby sprostać tym wymaganiom, znaczna grupa studentów (402 osoby na 511 respondentów) podjęła już w trakcie studiów (a czasami jeszcze wcześniej) pracę zawodową. Faktem jest, że staż pracy, który posiadają respondenci, nie jest długi, ponieważ w przypadku prawie połowy badanych nie przekracza jednego roku. Tylko co czwarty student pracował od dwóch do czterech lat. Dłuższym stażem pracy, czyli ponad cztery lata, mogą pochwalić się nieliczni. Dokonując pogłębionej analizy otrzymanych wyników, ustalono pewną prawidłową zależność rozwojową. Wynika z niej, że im student jest starszy i prezentuje wyższy poziom kształcenia akademickiego, tym jego staż pracy jest dłuższy.

W porównaniu do studentów, którzy pracowali w różnych sektorach gospodarki, pracę w turystyce i rekreacji podjęło o połowę mniej osób. Uwzględniając doświadczenie edukacyjne respondentów, ustalono, że bez względu na rok studiów, mniej więcej połowa studentów pracowała w turystyce krócej niż pół roku (zwłaszcza w gastronomii), a mniej więcej co dziesiąty może pochwalić się stażem powyżej trzech lat.

Stanowiska pracy, na których pracowali studenci, są dość zróżnicowane. Poza sektorem usług turystycznych najwięcej osób pracowało w dziale obsługi klienta, było sprzedawcami, obsługiwało kasę fiskalną albo pracowało na stanowisku pracownika fizycznego. Natomiast zgodnie z kierunkiem wybranych studiów najczęściej pracowali oni na stanowisku kelnera, barmana lub recepcjonisty.

Interesującym zagadnieniem było ustalenie, czy staż pracy zawodowej i praktyk ma wpływ na motywę wyboru kierunku „turystyka i rekreacja”. Założono bowiem, że osoby, które pracowały zawodowo (zwłaszcza w turystyce i rekreacji), powinny dokonywać bardziej świadomych wyborów, a zakres istotnych kategorii mających związek z wyborem kierunku powinien być dość szeroki. Założenie okazało się słuszne, ponieważ wyniki przeprowadzonych analiz statystycznych wskazały, że staż praktyk jest dodatnio, przeciętnie skorelowany z takimi motywami jak:

- wybór kierunku studiów jest związany z kontynuacją profilu szkoły średniej i odpowiednim przygotowaniem przez szkołę respondenta do pracy w omawianym sektorze; motyw te mają istotny związek z młodzieżą, która ukończyła technikum hotelarskie, gastronomiczne lub obsługi ruchu turystycznego;
- w przypadku stażu pracy zgodnej z kierunkiem wybranych studiów dodatnie korelacje wskazują, że istotnymi motywami wyboru studiów jest fakt, iż



respondent lubi pracować z ludźmi oraz ma możliwość rozwijania własnego biznesu w sektorze usług turystyki i rekreacji;

- w przypadku stażu pracy poza turystyką i rekreacją zanotowano słabą dodatnią korelację z motywacją wyboru kierunku studiów, mającą związek z posiadaniem predyspozycji do pracy z ludźmi.

Z powyższego wynika, że czynnikiem sprzyjającym w wyborze kierunku studiów „turystyka i rekreacja” były zrealizowane przez studentów, którzy byli absolwentami techników, praktyki zawodowe w przedsiębiorstwach turystycznych, które pozwoliły im lepiej poznać omawiany sektor gospodarki. Natomiast w przypadku pozostałych respondentów była to praca z ludźmi oraz doświadczenie zawodowe zdobyte w działach obsługi klienta lub na stanowisku sprzedawcy.

Warty podkreślenia jest fakt, że efektami zawodowej działalności autokreacyjnej studentów, wynikającymi z realizacji praktyk i podjęcia pracy zawodowej, są konkretne **korzyści**, do których zaliczyć należy zdobywanie lub doskonalenie:

- kompetencji specjalistycznych (kierunkowych umiejętności zawodowych, umiejętności związanych z obsługą branżowych programów komputerowych, umiejętności językowych),
- kompetencji osobistych (umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, konfliktowych, umiejętności pracy pod presją czasu, umiejętności radzenia sobie ze stresem, odpowiedzialności i samodzielności, dyscypliny, sumienności, punktualności, wytrwałości, cierpliwości, otwartości, pewności siebie),
- kompetencji społecznych (umiejętności interpersonalnych, umiejętności pracy w grupie),
- kompetencji menadżerskich (umiejętności przywódczych, umiejętności organizacyjnych).

Ciekawą formą zdobywania doświadczenia zawodowego jest także **wolontariat**, w którym uczestniczyła znaczna grupa studentów „turystyki i rekreacji”. Z badań wynika, że powyższą działalność o zróżnicowanym czasie trwania podjęło 159 osób i był to mniej więcej co trzeci respondent w każdej wyszczególnionej grupie edukacyjnej. Formy wolontariatu, w jakich działali studenci, były bardzo zróżnicowane. Należy zaliczyć do nich pomoc w organizacji różnorodnych **wydarzeń** o charakterze:

- społecznym (np. Szlachetna Paczka, Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, Pola Nadziei),
- sportowym (np. wolontariat podczas olimpiad specjalnych, wolontariat podczas mistrzostw świata w grach zespołowych, wolontariat podczas pucharu Polski w piłce ręcznej, mistrzostwa świata kierowców zawodowych),
- przedsięwzięć organizowanych przez Caritas (np. pomoc dla bezdomnych, zbiórka żywności).

**Korzyści**, jakie studenci zauważyli wykonując powyższą pracę, to kształtowanie altruizmu, doskonalenie umiejętności organizacyjnych, współpracy, empatii, cierpliwości, odpowiedzialności i tolerancji. Jak można zauważyć, są to wyjątkowe kompetencje, bardzo przydatne, aby dobrze funkcjonować społecznie w globalnym, informatycznym i cyfrowym świecie.

Jak już wielokrotnie podkreślano, praca jest jednym z najważniejszych obszarów funkcjonowania człowieka, który pomaga spełniać **różnorodne potrzeby**, czyli potrzeby niższego rzędu (potrzeby braku) oraz potrzeby wyższego rzędu (czyli potrzebę rozwoju/wzrostu). Jak wynika z badań, dla ponad połowy studentów „turystyki i rekreacji” (bez względu na rok studiów) w zakresie potrzeb niższego rzędu (egzystencjalnych) najważniejsza okazała się potrzeba częściowej niezależności finansowej od rodziców oraz realizacja własnych potrzeb podstawowych, natomiast w zakresie potrzeb wyższego rzędu (społeczne, rozwojowe) – samorealizacja, własny rozwój, ciągłe doskonalenie, realizacja potrzeb związanych z czasem wolnym. Powyższe potrzeby są w równym stopniu ważne dla każdego badanego studenta „turystyki i rekreacji”, bez względu na rok studiów, a różnice dotyczą jedynie struktury wskaźników procentowych w każdej badanej grupie, które jednak nie są zbyt duże.

Co ciekawe, zdecydowana większość studentów kształcących się na kierunku „turystyka i rekreacja” **jest zadowolona** ze swojej dotychczasowej kariery zawodowej. Wskaźniki procentowe w badanych grupach edukacyjnych są prawie identyczne. Wynikałoby z tego, że studenci adekwatnie do wieku oraz własnych aspiracji zawodowych, a także możliwości, osiągają rezultaty w zakresie kreowania własnej kariery zawodowej, które są dla nich zadowalające.

Ważnym obszarem samodoskonalenia w sferze edukacji nieformalnej jest realizacja własnych **zainteresowań**, które odgrywają wyjątkowo ważną rolę w kontekście cech psychicznych człowieka, ponieważ stanowią jedną z cech osobowości, która pobudza do działania, powoduje poszerzenie horyzontów myślenia, wzbogaca życie i wzmacnia aktywność człowieka. Zainteresowania, jakie przejawiają prawie wszyscy studenci „turystyki i rekreacji”, to podróżowanie, zwiedzanie świata oraz rekreacyjna aktywność fizyczna. Mniej więcej co trzeci respondent czynnie uprawia sport, interesuje się modą i urodą, posiada uzdolnienia artystyczne, interesuje się czytelnictwem, gotowaniem i kulinariami, uczestnictwem w kulturze. Co piąty uprawia turystykę kwalifikowaną i aktywną, co czwarty interesuje się zgłębianiem Internetu, a co dziesiątego interesują gry komputerowe, motoryzacja oraz doksztalcenie. Bardzo nieliczni przejawiają zainteresowania naukowe. Należy zaznaczyć, że powyżej wymieniono główny nurt zainteresowań badanej młodzieży, ponieważ każdy z respondentów, jak wynika z badań, ma cały szereg innych zainteresowań. Wymienione kategorie zainteresowań pozwalają badanej młodzieży realizować potrzeby poznawcze, potrzeby

związane z aktywnością ruchową, potrzeby rozrywkowo-społeczne oraz potrzeby rozwoju osobistego.

W klasycznej teorii rozwoju zawodowego (teoria cech człowieka) zainteresowania pojawiają się jako jedna z cech psychicznych człowieka, od której zależy wybór i wykonywanie zawodu. Według Supera zainteresowania są składnikiem struktury osobowości zawodowej dynamizującym wybór i uczenie się zawodu. Wybór studiów nie powinien stanowić więc wartości samej w sobie, ale powinien być przede wszystkim zorientowany na rynek pracy. Pożądane byłoby zatem podejmowanie studiów w celu rozwoju własnych zainteresowań z jednoczesną wizją przyszłej pracy zawodowej związanej z tymi właśnie zainteresowaniami. Sukcesy zarówno w kształceniu, jak i pracy zawodowej odnoszą przede wszystkim te osoby, które uczą się i pracują zgodnie ze swoimi pasjami i zainteresowaniami.

Badając różnice w **nasileniu motywacji** do wyboru studiów na kierunku „turystyka i rekreacja” w **zależności od zainteresowań** badanych osób, ustalono, że takie kategorie zainteresowań jak: czynne uprawianie sportu, różnorodnych form aktywności ruchowej, turystyki kwalifikowanej oraz aktywnej, zainteresowanie podróżami i zwiedzaniem świata, zainteresowania naukowe oraz czytelnictwo, mają istotny dodatni związek z wyborem kierunku „turystyka i rekreacja”.

Tak więc dla osób, które czynnie uprawiały sport oraz aktywność ruchową, istotnymi motywami wyboru kierunku studiów była chęć propagowania zdrowego stylu życia, zainteresowanie nauką geografii, fakt uprawiania turystyki kwalifikowanej lub aktywnej oraz potrzeba pracy z ludźmi.

Z kolei dla studentów, którzy interesowali się uprawianiem turystyki kwalifikowanej/aktywnej, istotnymi motywami wyboru kierunku studiów była duża możliwość rozwoju w branży turystycznej i rekreacyjnej, zainteresowania podróżami, zwiedzaniem i poznawaniem świata, zainteresowanie geografiami, możliwość rozwijania własnego biznesu w zakresie turystyki i rekreacji, możliwość zatrudnienia w jednostce turystycznej lub rekreacyjnej, długotrwałe zainteresowanie rekreacją i chęć wiązania z nią życia zawodowego, perspektywa ciekawej pracy, uprawianie turystyki kwalifikowanej lub aktywnej, własne doświadczenie turystyczne w kraju oraz zagranicą, a także wybór zgodny z ich zainteresowaniami.

Natomiast w grupie studentów, którzy interesowali się podróżowaniem oraz zwiedzaniem świata, ważnym motywem wyboru kierunku „turystyki i rekreacji” było poczucie, że studia te stwarzają dużą możliwość rozwoju w branży turystycznej lub rekreacyjnej, zainteresowanie geografiami, możliwość rozwijania własnego biznesu w zakresie turystyki i rekreacji, możliwość zatrudnienia w jednostce turystycznej lub rekreacyjnej, długotrwałe zainteresowanie rekreacją, chęć wiązania z nią życia zawodowego, perspektywa ciekawej pracy, doświadczenie zawodowe w turystyce krajowej i zagranicznej, zaspokojenie własnych aspiracji, a także potrzeba ciągłego uczenia się.

Pozostali studenci, którzy interesowali się motoryzacją, gotowaniem i kulinariami, modą i urodą, grami komputerowymi, nie byli zainteresowani w znacznym zakresie wybranym przez siebie kierunkiem studiów. Wybrali go, ponieważ lubili uczyć się biologii, kierowali się poczuciem konieczności uzyskania jakiegokolwiek wyższego wykształcenia, łatwością dostania się na ten kierunek studiów, dostaniem się tylko na te studia oraz zaspokojeniem aspiracji rodziny.

Badając z kolei związek i różnice w nasileniu **planów na przyszłość** badanej młodzieży **a zainteresowaniami**, które zadeklarowali studenci ustalono, że takie kategorie jak: uprawianie sportu, aktywności ruchowej, uprawianie turystyki kwalifikowanej i aktywnej, zainteresowanie podróżowaniem, zwiedzaniem świata, gotowaniem i kulinariami, modą i urodą, posiadanie zainteresowań artystycznych i naukowych, wykazują istotną dodatnią korelację z planami na przyszłość młodzieży akademickiej studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja”. W tym kontekście bardzo duże znaczenie mają takie plany jak:

- dążenie do samorozwoju zawodowego i osobistego,
- znalezienie pracy zgodnej z własnymi zainteresowaniami i pasjami,
- bycie mistrzem w swojej dziedzinie,
- osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej i wysokiego stanowiska,
- podjęcie pracy w jednostce turystycznej lub rekreacyjnej albo w innych instytucjach związanych m.in. z turystyką i rekreacją,
- założenie własnej firmy,
- osiągnięcie stabilności zawodowej,
- osiągnięcie wysokiego prestiżu społecznego,
- ukończenie studiów magisterskich.

Natomiast dla studentów, którzy interesowali się grami komputerowymi oraz korzystaniem z Internetu, bardziej istotne znaczenie miały takie plany jak: życie w dostatku, posiadanie dobrych zarobków, dobrej kondycji finansowej, a w mniejszym stopniu oceniali jako ważne ukończenie studiów licencjackich, magisterskich oraz dążenie do samorozwoju zawodowego i osobistego. Podobna postawa dotyczy osób, z opinii których wynika, że nie mają jasno sprecyzowanych zainteresowań.

Z powyższych analiz wynika, że zainteresowania studentów „turystyki i rekreacji” stanowią ważny aspekt rozwojowy, ponieważ wpłynęły one na motywację dotyczącą podjęcia kierunku studiów oraz mają istotny związek z planami zawodowymi. Ich znaczenie dla badanych studentów jest tak duże, że respondenci w tym obszarze mają liczne **osiągnięcia** związane z udziałem w zawodach sportowych, konkursach i olimpiadach przedmiotowych czy językowych oraz w konkursach o charakterze artystycznym. Uczestnictwo w powyższych formach miało na celu rozwój i pogłębianie własnych zainteresowań, zdobywanie i poszerzanie wiedzy oraz doskonalenie umiejętności. Z badań wynika, że w róż-

norodnych konkursach i olimpiadach przedmiotowych oraz językowych brała udział co dziesiąta badana osoba. Zwykle jednak byli to studenci pierwszego roku, co wydaje się uzasadnione. Natomiast na uwagę zasługuje fakt, że w grupie studentów, bez względu na rok studiów, prawie wszyscy respondenci (481 osób na 511 badanych) mogli pochwalić się osiągnięciami sportowymi.

Jak się okazuje, **sport jest dominującą formą zainteresowań** w badanej grupie studentów. Analizując wypowiedzi respondentów, można się dowiedzieć, że brali oni udział w olimpiadach, mistrzostwach i zawodach na poziomie krajowym i międzynarodowym, bardzo często zajmując miejsca na najwyższym podium. Umiejętności, jakie szlifowali studenci, podejmując aktywność sportową, są w wysokim stopniu przydatne na rynku pracy na różnych stanowiskach w turystyce oraz rekreacji. Najczęściej są to kwalifikacje dotyczące sportów indywidualnych (narciarstwo, lekkoatletyka, pływanie itd.) oraz zespołowych (piłka nożna, ręczna, siatkowa itd.). Duże zainteresowanie sportem potwierdza także słuszność wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” na uczelni o charakterze sportowym, funkcjonującej w dziedzinie kultury fizycznej.

Opisany model działalności autokreacyjnej wskazuje, że studenci „turystyki i rekreacji” to osoby aktywne na różnych płaszczyznach działalności. Na plan pierwszy wysuwają się jednak osiągnięcia w działalności sportowej oraz imponujące wyniki, którymi mogli się tutaj pochwalić. Drugi ważny obszar to aktywność zawodowa, mająca na celu zdobywanie doświadczenia zawodowego, które ma istotny związek z doskonaleniem i kształtowaniem kompetencji zawodowych przydatnych na współczesnym turystycznym i rekreacyjnym rynku pracy. Warte uwagi jest też zaangażowanie podczas realizacji praktyk zawodowych, gdzie prawie wszyscy studenci osiągnęli efekty uczenia w tym zakresie na poziomie bardzo dobrym (choć w nauce szkolnej przeważają oceny dobre).

W toku ciągłego doskonalenia siebie studenci zgłębiali także wiedzę i umiejętności na drugim kierunku, doskonalili języki obce, uczestniczyli w międzynarodowych wymianach edukacyjnych i stażowych, aktywnie działali w wolontariacie. Większość badanych osób posiadała zainteresowania, które istotnie związane są z wybranym kierunkiem studiów, do których zaliczyć można: czynne uprawianie sportu i różnych form aktywności ruchowej, zainteresowanie podróżami, zwiedzaniem i poznawaniem świata, turystykę kwalifikowaną i aktywną, co znacznie ułatwia zdobywanie wiedzy i umiejętności na wybranym kierunku, zwłaszcza w sytuacji, gdy wyprawy turystyczne organizowane są samodzielnie. Wszystkie te działania miały na celu doskonalenie siebie, budowanie własnej wartości oraz zawodowego obrazu siebie jako człowieka dojrzałego i kompetentnego, który potrafi sprostać wymaganiom współczesnego rynku pracy określanego obecnie jako trudny, niestabilny, dynamiczny i bardzo wymagający wobec osób poszukujących zatrudnienia.

Z punktu widzenia autorki przedłożone wyniki badań wydają się być interesujące, pozwalają bowiem poznać zawodowy obraz młodzieży studiującej na kierunku „turystyka i rekreacja” oraz podejmowaną przez nich zawodową działalność autokreacyjną w obszarze edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Badania ukazują determinację młodych ludzi do działania, doskonalenia siebie i budowania własnej wartości na rynku pracy. Ukazują ludzi pragnących zrealizować własne marzenia, plany życiowe, a także aspiracje edukacyjno-zawodowe.

W opinii autorki niniejszej pracy prezentowana młodzież jawi się jako grupa osób aktywnych, która w większości planuje własne życie, posiada poczucie własnej wartości i adekwatną samoocenę umożliwiającą realizację własnych planów zawodowych, podejmując w tym celu różnorodne działania autokreacyjne. W większości posiada ona także świadomość własnych potrzeb oraz potrzeb współczesnego rynku pracy, co determinuje podejmowanie różnorodnych form aktywności, mającej na celu zdobywanie kompetencji zawodowych sprzyjających w przyszłości podjęciu pracy w turystyce i rekreacji.

Rynek pracy wymusza bowiem ciągłe doskonalenie, aktualizację posiadanych kompetencji stosownie do wymagań, zdobywanie i poszerzanie doświadczenia, bycie ekspertem i profesjonalistą, co czyni absolwenta bardziej konkurencyjnym i pożądanym na rynku pracy. Rozwój ten powinien być zatem ciągły i nieustannie pogłębiany oraz aktualizowany. Takie nastawienie jest zbieżne z założeniami koncepcji Supera, według którego rozwój zawodowy przebiega w czasie, jest ciągły, na ogół nieodwracalny, warunkowany czynnikiem roli, czynnikami osobistymi i czynnikami sytuacyjnymi. Czynniki te, wpływając na rozwój zawodowy jednostki, pozostają w ścisłym związku z jej dojrzałością do podjęcia działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej i planowania własnej kariery na turystycznym i rekreacyjnym rynku pracy.

---

---

## BIBLIOGRAFIA

- Adamowska A. (2018), *Motywy wyboru kierunku studiów na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Informatyki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku*, [http://www.ne.pwzsplock.pl/T. 27](http://www.ne.pwzsplock.pl/T.27), 203–218.
- Adamus M. (2004), *Samooocena a zachowania społeczne*, Edukacja i Dialog, 6.
- Adekola B. (2011), *Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction. A case study of Nigerian Bank Employees*, Australian Journal of Business and Management Research, 2.
- Adler A. (1986), *Sens życia*, PWN, Warszawa.
- Ajdukiewicz K. (1934), *Logiczne podstawy nauczania*, Encyklopedia Wychowania, Warszawa.
- Alejski B. (2008), *Samowychowanie a turystyka*, Albis, Kraków.
- Alejski B. (2014), *Kwalifikacje i kompetencje pracowników turystyki. Próba diagnozy turystycznego rynku pracy*, Folia Turistica, 32, 117–144.
- Alejski B. (2016a), *Kwalifikacje pracowników turystyki w mikro, małych i średnich przedsiębiorstwach turystycznych i rekreacyjnych. Wybrane aspekty. Qualifications of tourism employees in micro-, small and medium-sized enterprises in tourism and recreation business. Selected aspects*, [w:] I. Kape-ra, M. Bajgier-Kowalska (red.), *Turystyka i rekreacja: współczesne zagrożenia oraz możliwości rozwoju*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków, 37–54.
- Alejski B. (2016b), *Płeć jako determinanta rozwoju zawodowego studentów turystyki a potrzeby rynku pracy. Wybrane aspekty. Gender as a determinant of professional development of tourism students and labour market needs. Selected aspects*, [w:] N.G. Piłkuła, K. Jagielska, K. Białożył (red.), *Rynek pracy. Kariera zawodowa. Wyzwania dla edukacji*, Śląsk, Katowice, 33–55.
- Alejski B. (2017), *Potencjał zawodowy studentów kierunku „Turystyka i Rekreacja” na progu wejścia na rynek pracy. Wybrane aspekty*, Folia Turistica, 43, 59–84.
- Alejski B. (2018), *Międzynarodowa turystyka edukacyjna a rozwój osobisty i zawodowy młodzieży studenckiej*, Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, 1(37), 115–134.
- Alejski B. (2019a), *Działalność autokreacyjna młodzieży studenckiej a edukacja nieformalna podczas międzynarodowych wyjazdów edukacyjnych*, Szkoła. Zawód. Praca, 17, 182–200.
- Alejski B. (2019b), *Rynek pracy przewodników turystycznych i pilotów wycieczek w Polsce. Travel Guides and Tour Leaders Job Market in Poland*, Folia Turistica, 52, 9–44.

- Alejziak B. (2020a), *Kształcenie akademickie a poziom kompetencji społecznych studentów kierunku turystyka i rekreacja. University education and levels of social competence in tourism and recreation students*, *Tourism*, 30/2, 71–78.
- Alejziak B. (2020b), *Osiągnięcia działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej młodzieży studenckiej na progu rozpoczęcia edukacji na poziomie akademickim oraz ich społeczno-demograficzne uwarunkowania. Wybrane zagadnienia. Achievements of auto-creative activity in the professional field of student youth on the threshold of starting education at the academic level and their socio-demographic conditions. Selected issues*, [w:] S.M. Kwiatkowski, M. Piorunek, *Jednostka, edukacja, organizacja wobec przemian rynku pracy*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 211–227.
- Alejziak B. (2020c), *Work experience of tourism and recreation students and the level of social competence. Selected issues*, *Studia Periegetica*, 3(31), 9–30.
- Allport A., Styles E.A., Hsieh S. (1994), *Shifting intentional set: Exploring the dynamic control of tasks*, [in:] C. Umiltá, M. Moscovitch (eds), *Attention and Performance*, XV MIT Press, Cambridge, 421–452.
- Allport G. (1988), *Osobowość i religia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Amato P.R. (1985), *An investigation of planned helping behavior*, *Journal of Research in Personality*, 19.
- Anderson J.R., Corbett A.T., Koedinger K., Pelletier R. (1995), *Cognitive tutors: Lessons learned*, *Journal of the Learning Sciences*, 4, 167–207.
- Andrzejczak A. (2011), *Pozaformalna edukacja ustawiczna w Polsce po wstąpieniu do Unii Europejskiej*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu*, 185, 34–53.
- Antoń R. (2007), *Planowanie celów*, [w:] E. Grądział (red.), *Jak odnieść sukces w kontaktach zawodowych*, Polska Giełda Pracy, Rzeszów.
- Appelbaum E., Bailey T., Berg P. (2000), *Manufacturing Advantage: Why High Performance Systems Pay Off*, Cornell University Press, Ithaca.
- Appelt K., Jabłoński S. (2004), *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym*, [w:] A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Argyle M. (1998), *Zdolności społeczne*, [w:] S. Moccovici (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja–inni*, WSiP, Warszawa, 77–104.
- Armstrong M. (2000), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer, Kraków.
- 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. (2014), *Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History*, *Emerging Adulthood*, 2(3), 155–162.



- Arnett J.J., Žukauskienė R., Sugimura K. (2014), *The New Life Stage of Emerging Adulthood at Ages 18–29 Years: Implications for Mental Health*, *Lancet Psychiatry*, 1, 569–576.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Badanie rynku pracy w turystyce. Raport z badania* (2017), Ministerstwo Sportu i Turystyki, Wykonawca Grupa BST, Katowice.
- Baddeley A. (1996), *Exploring the Central Executive*, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A, 5–28.
- Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., Nosal C.S. (2006), *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*, *Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego*, Wydawnictwo Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 34.
- Baltes P.B. (1987), *Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline*, *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626.
- Banach Cz. (1998), *Społeczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej*, [w:] *Koreferaty, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN*, Warszawa.
- Bandura A. (1969), *Samowzmacnianie; zdolność sprawowania pozytywnej wewnętrznej kontroli nad samym sobą*, [w:] P.G. Zimbardo, F.L. Ruch (red.), *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.
- Bandura A. (1977), *Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York.
- Bańka A. (1995), *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe i pośrednictwo pracy*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań.
- Bańka A. (2000), *Psychologia organizacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 3, GWP, Gdańsk, 321–350.
- Bańka A. (2004), *Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych we współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej*, *Chowanna*, 2(23).
- Bańka A. (2005a), *Motywacja osiągnięć*, Studio PRINT-B, Poznań–Warszawa.
- Bańka A. (2005b), *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Studio PRINT-B, Poznań–Warszawa.
- Bańka A. (2006a), *Poradnictwo transnarodowe. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.

- Bańka A. (2006b), *Psychologiczne doradztwo karier*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań.
- Barrick M.R., Mount M.K. (1991), *The big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis*, *Personnel Psychology*, 44.
- Bartkowiak G. (1997), *Psychologia zarządzania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań.
- Bartkowiak M. (2011), *Kompetencje menedżera a relacje międzypracownicze w organizacji uczącej się*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Bauman Z. (1960), *Kariera. Cztery szkice socjologiczne*, Iskry, Warszawa.
- Bauman Z. (1993), *Ponowoczesne wzory osobowe*, *Studia Socjologiczne*, 2, 8–31.
- Bauman Z. (1998), *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, przeł. N. Leśniewski, Warszawa.
- Baumeister R.F., Vohs K.D. (2004), *Handbook of self-regulation*, Guilford Press, New York.
- Baumgardner A.H. (1990), *To know oneself is to like oneself: Self-certainty and self-affect*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1062–1072.
- Bąk W. (2002), *E. Tory Higginsa teoria rozbieżności ja*, *Przegląd Psychologiczny*, 45, 39–55.
- Bąk W. (2009), *Wielość Ja w ujęciu poznawczym i dialogowym. Próba integracji podejść*, *Przegląd Psychologiczny*, 52(1), 53–68.
- Becker B., Gerhart B. (1996), *The Impact of Human Resource Management on Organizational Performance*, *The Academy of Management Journal*, 39(4), 779–801.
- Becker B.E., Huselid M.A., Ulrich D. (2002), *Karta wyników zarządzania zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Becker-Pestka D., Kołodziej J., Pujer K. (2017), *Rozwój osobisty i zawodowy. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Exante, Wrocław.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Zys i S-ka, Poznań.
- Beggs B., Ross C.M., Goodwin B. (2008), *A Comparison of Student and Practitioner Perspectives of the Travel and Tourism Internship*, *Journal of Hospitality, Leisure Sport & Tourism Education*, 7(1), 31–39.
- Berkowitz L., Danieis L. (1963), *Responsibility and dependency*, *Journal of Abnormal and Social Psychology*.
- Berry L. (1998), *Psychology of Work. An Introduction to Industrial and Organizational Psychology*, McGraw-Hill, Boston.
- Berzonsky M.D., Ciecuch J., Duriez B., Soenens B. (2011), *The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations*, *Personality and Individual Differences*, 50(2), 295–299.
- Betz N.E. (1994), *Self-concept theory in career development and counseling*, *The Career Development Quarterly*, 43.

- Biernat R. (2016), *Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, Społeczeństwo. Edukacja. Język, 4, 149–167.
- Birren J. (1961), *The Brief History of Psychology of Ageing*, *The Psychology of Ageing*. The Gerontologist, 1.
- Blechman E.A. (2002), *Altruism*, [w:] N.J. Salkind (ed.), *Child Development*, New York.
- Błażejowski H. (1980), *Motywy podejmowania i kontynuowania studiów na kierunku wychowania technicznego*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, *Studia Techniczne*, 7, 83–89.
- Bobik B.M. (2020), *The importance of interpersonal skills in the work of a school counsellor. Znaczenie umiejętności interpersonalnych w pracy pedagoga szkolnego*, *Journal of Modern Science*, 1(44), 43–62.
- Bobrowska-Jabłońska K. (2003), *Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w kształceniu w SGH – raport z badań*, e-mentor, 2, 22–27.
- Bojanowicz J. (2016), *Praktyczne kształcenie studentów – założenia a rzeczywistość*, [w:] Flatow-Kaleta E., Majchrzak N. (red.), *Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa z siedzibą w Poznaniu*, Poznań, 409–418.
- Bokszański Z. (1991), *Kultura i jej rola społeczna*, [w:] Z. Krawczyk, W. Morawski (red.), *Socjologia. Problemy podstawowe*, PWN, Warszawa.
- Bolyen-Fitzgerald M. (2010), *Obrazy naszego umysłu*, Wydawnictwo Sonia Dąga, Katowice.
- Bordin E.S. (1990), *Psychodynamic model of career choice and satisfaction*, [in:] D. Brown, L. Brooks, *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 94–144.
- Bordin E.S. (1994), *Intrinsic motivation and the active self: Convergence from a psychodynamic perspective*, [in:] M.L. Savikas, R.W. Lent (eds), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice*, CPP Books, Palo Alto, 53–61.
- Borecka-Biernat D. (2004), *Uwarunkowania emocjonalno-obronnej strategii radzenia sobie młodzieży w trudnej sytuacji społecznej w aspekcie czynników społeczno-rodzinnych*, *Chowanna*, 2, 144–163.
- Borkowska S. (2007), *Motywacja i motywowanie*, [w:] H. Król, A. Ludwicyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Borkowska S. (2008), *Systemy motywowania pracowników*, [w:] H. Król, A. Ludwicyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Podręcznik*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 317–353.
- Borowicz R. (1998), *Współczesna młodzież pola przedsiębiorczości oraz bezradności i bierności*, [w:] K. Przyszczypkowski, A. Zandecki (red.), *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, Poznań–Toruń.

- Boyatzis R.E. (1982), *The competent manager. The model for effective performance*, John Wiley & Sons, Inc., New York.
- Boyce L.A., Zaccaro S.J., Wisecarver M.Z. (2010), *Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting and supporting performance of leader self-development*, *The Leadership Quarterly*, 21.
- Branden N. (1994), *Working with Self-Esteem in Psychotherapy*, *Directions in Clinical Psychology*, 4, 3–13.
- Branden N. (1998), *6 filarów poczucia własnej wartości*, przeł. H. Dąbrowska, Wydawnictwo Ravi, Łódź.
- Branden N., Niebrzydowski L. (1993), *The psychology of self-esteem*, Łódź.
- Bratek T. (2013), *Uczyć się inaczej. Kompendium wiedzy o edukacji pozaformalnej na podstawie doświadczeń uczestników i uczestniczek programu „Młodzież w działaniu” (2007–2013)*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, [http://czytelnia.frse.org.pl/media/FRSE\\_RAY\\_wartosc-edukacji\\_www.pdf](http://czytelnia.frse.org.pl/media/FRSE_RAY_wartosc-edukacji_www.pdf) (dostęp: 2.08.2021).
- Bratnicki M., Strużyńska J. (red.) (2001), *Przedsiębiorczość i kapitał intelektualny*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice.
- Brzeziński Ł., Grochowska-Subotowicz E., Jabłoński R., Jaworski P., Maślankowski J., Miszke T., Raciniewska M., Wiktor M., Zielińska H., Żochowska A. (2019), *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2014–2018. Analizy statystyczne GUS. Urząd Statystyczny w Gdańsku, Ośrodek Statystyki Edukacji i Kapitału Ludzkiego*, Warszawa–Gdańsk.
- Brzezińska A. (1973), *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3.
- Brzezińska A. (1996), *Behawioralne przejawy poczucia tożsamości/dyfuzji ról*, *Nowiny Psychologiczne*, 3.
- Brzezińska A. (2000), *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Brzezińska A. (2002), *Dorosłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju*, [w:] A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Brzezińska A. (2005), *Jak przebiega rozwój człowieka?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk.
- Brzezińska A. (2006), *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka*, GWP, Gdańsk.

- Brzezińska A., Trempała J. (2000), *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, Tom 1, GWP, Gdańsk, 229–283.
- Brzezińska A.I. (red.) (2005), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk.
- Buchta K., Skiert M. (2008), *Assessment of Professional Qualifications and Educational Plans by Tourism and Recreation Graduates*, *Polish Journal of Sport and Tourism*, 15, 69–76.
- Buchta K., Skiert M. (2009), *Expectations of Tourism and Recreation Students towards the Course of Education*, *Polish Journal of Sport and Tourism*, 16, 251–260.
- Buczel A. (1993), *Samodzielność jako cecha osobowości*, *Studia Philosophiae Christianae ATK*, 29(1).
- Budkiewicz J. (1965), *Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i stadiów życia zawodowego człowieka*, [w:] A. Sarapata (red.), *Socjologia zawodów*, Książka i Wiedza, Warszawa, 254–261.
- Bühler Ch. (1933), *Dzieciństwo i młodość*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa.
- Burzyński T., Alejziak B., Kruczek Z., Mazanek L., Cembruch-Nowakowski M., Wałek T. (2017–2018), *Badanie opinii pracodawców dotyczącej luki kompetencyjnej kadr w sektorze turystyki*, opracowanie powstało w ramach projektu 2.12 „Zwiększenie wiedzy o potrzebach kwalifikacyjno-zawodowych; Sektorowa Rada ds. Kompetencji Turystyki POWR.02.12.00-00-0010/16; Instytut Turystyki w Krakowie, ProStudio, Kraków.
- Burzyński T., Alejziak B., Kruczek Z., Mazanek L., Cembruch-Nowakowski M., Wałek T. (2018), *Metodologia badań opinii pracodawców na temat kompetencji w sektorze turystyki*, opracowanie powstało w ramach projektu 2.12 „Zwiększenie wiedzy o potrzebach kwalifikacyjno-zawodowych; Sektorowa Rada ds. Kompetencji Turystyki POWR.02.12.00-00-0010/16; Instytut Turystyki w Krakowie, ProStudio, Kraków.
- Burzyński T., Alejziak B., Mazanek L. (2018), *Analiza dotychczasowych potrzeb edukacyjnych w sektorach związanych z turystyką wraz z propozycją badań uzupełniających*, opracowanie powstało w ramach projektu 2.12 „Zwiększenie wiedzy o potrzebach kwalifikacyjno-zawodowych; Sektorowa Rada ds. Kompetencji Turystyki POWR.02.12.00-00-0010/16; Instytut Turystyki w Krakowie, ProStudio, Kraków.
- Busby G. (2003), *Tourism degree internships: A longitudinal study*, *Journal of Vocational Education and Training*, 55(3), 319–334.
- Butkiewicz-Schodowska A. (2015), *Kapitał ludzki we współczesnym zarządzaniu przedsiębiorstwami*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego*, 858, *Współczesne Problemy Ekonomiczne*, 11, 115–123.

- Cantor N., Kihlstrom J.F. (1987), *Personality and social intelligence*, Prentice-Hall, Inc., New Jersey.
- Cantor N., Zirkel S. (1990), *Personality, cognition and purposive behavior*, [w:] L.A. Pervin (ed.), *Handbook of personality: theory and research*, The Guilford Press, New York.
- Cencini A., Manenti A. (2002), *Psychologia a formacja. Struktura i dynamika*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Cervone D., Pervin L.A. (2011), *Osobowość: teoria i badania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Chałasiński J. (1958), *Społeczeństwo i wychowanie*, PWN, Warszawa.
- Chirkowska-Smolak T., Hauziński A., Łaciak M. (2011), *Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Chiswick B.R., Mincer J. (2003), *Experience and the Distribution of Earnings*, *Review of Economics of the Household*, 1, 43–361.
- Chmielecka E. (red.) (2009), *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa.
- Chorab M. (2014), *Studiowanie z perspektywy ról społecznych studentów w toku stawania się rzeczywistości uniwersyteckiej*, Instytut Pedagogiki UJ, Kraków.
- Cichy K. (2008), *Kapitał ludzki i postęp techniczny jako determinanty wzrostu gospodarczego*, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa.
- Cleparde E. (1936), *Psychologia i pedagogika eksperymentalna*, Warszawa.
- Colley H., Hodgkinson P., Malcolm J. (2002), *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*, University of Leeds Lifelong Learning Institute, Leeds, [http://www.infed.org/archives/e-texts/colley\\_informal\\_learning.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm).
- Coombs P.H., Ahmed M. (1974), *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*, John Hopkins University Press, Baltimore.
- Coombs Ph.H. (1976), *Nonformal Education: Myths, Realities, and Opportunities*, *Comparative Education Review*, 20, 3, 281–293.
- Coombs Ph.H., Prosser R.C., Ahmed M., Baird Israel B. (eds) (1973), *New paths to learning for rural children and youth*, UNICEF, International Council for Educational Development, New York.
- Cvikl H., Artic N. (2013), *Can mentors of Erasmus students mobility influence the development of future Tourism?*, *Tourism and Hospitality Management*, 19(1), 83–95.
- Cybal-Michalska A. (2006), *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

- Cybal-Michalska A. (2012a), *Kariera jako „własność” jednostki – rozważania teoretyczne nad definicyjnym credo*, *Kultura, Społeczeństwo, Edukacja*, 1, 193–204.
- Cybal-Michalska A. (2012b), *Konstruowanie kariery procesem inwestowania w jej portfolio*, *Dialogi o kulturze i edukacji*, 1(1), 71–86.
- Cybal-Michalska A. (2012c), *Rozwój kariery jako proces inwestowania w kapitał kariery*, *Studia Edukacyjne*, 22, 201–212.
- Cybal-Michalska A. (2012d), *The Contemporary Society. Changes in the Job World – Challenges for the Future*, *Kultura, Społeczeństwo, Edukacja*, 1, 43–64.
- Cybal-Michalska A. (2013a), *Dualizm w ujmowaniu kariery – akcentowanie jej subiektywnego i obiektywnego sensu. Dualism in Career Perception – Emphasising Its Subjective and Objective Sense*, *Studia Edukacyjne*, 29, 7–19.
- Cybal-Michalska A. (2013b), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, *Impuls*, Kraków.
- Cybal-Michalska A. (2016a), *Młodzież w relacji do kariery jako „własności” zawodu albo „roli zawodowej” – perspektywa funkcjonalno-strukturalna. Youth Vs. Career as the “Property” of a Profession or a “Professional Role” – a Functional and Structural Perspective*, *Studia Edukacyjne*, 38, 61–70.
- Cybal-Michalska A. (2016b), *Rozwój kariery i kształtowanie tożsamości zawodowej podmiotu*, [w:] Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 75–89.
- Cybal-Michalska A. (2017), *Satysfakcja i sukces w domenie kariery jako rezultat podmiotowych doświadczeń zawodowych*, *Studia Pedagogiczne*, T. L, 57–58.
- Cyboran B. (2007), *Zaangażowanie nauczycieli akademickich w działania wychowawcze na rzecz studentów – komunikat z badań*, [w:] D. Skulicz (red.), *Studenci we wspólnocie akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Czapiński J. (2008), *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a dobrobyt materialny. Polski paradoks*, *Zarządzanie Publiczne*, 2(4).
- Czarnecki K. (1981), *Zawodowy rozwój człowieka*, [w:] T. Nowacki (red.), *Szkoła – Zawód – Praca*, Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy, Nowy Sącz.
- Czarnecki K. (1985), *Rozwój zawodowy*, IWZZ, Warszawa.
- Czarnecki K. (2010), *Profesjologia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec.
- Czarnecki K., Kowolik P. (2005), *Teoria*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. V, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Czarnecki K.M. (1983), *Rozwój zawodowy człowieka i jego uwarunkowania*, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Warszawa.

- Czarnecki K.M. (2006), *Aktywność człowieka jako podstawowy potencjał jego rozwoju zawodowego. Zarys problemu*, *Problemy Profesjologii*, 2, 71–77.
- Czarnecki K.M., Kraus E. (2008), *Aparatura pojęciowa profesjologii jako nowej dziedziny wiedzy*, *Problemy Profesjologii*, 2.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1979), *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1991), *Psychologiczne problemy wyboru zawodu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2003), *Cele i plany życiowe młodzieży w kontekście rozwoju orientacji przyszłościowej*, [w:] L. Wojciechowska (red.), *Spostrzeżenie zjawisk społecznych przez dzieci, młodzież i młodych dorosłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Czerwonka A., Lib W. (2019), *Motywy wyboru studiów przez studentów – sprawozdanie z badań pilotażowych. Students' Motives in Choosing Higher Education – Report on Pilot Studies*, *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(30).
- Czyżowska D. (2005), *Altruizm*, [w:] J. Siuta (red.), *Słownik psychologii*, Kraków, 19–20.
- Czyżowski T. (1974), *Upór a wytrwałość*, *Ruch Filozoficzny*, T. XXXII (2–3).
- Davis M.H. (1999), *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, GWP, Gdańsk.
- Dawidziuk S. (2013), *Zarządzanie sobą – umiejętność konieczna dla współczesnego nauczyciela*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J*, Vol. XXVI (1–2), 167–182.
- Dąbrowska A. (2011), *Wizja perspektywicznego życia u dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych*, *Stowarzyszenie „Nauka Edukacja Rozwój”*, Ostrowiec Świętokrzyski.
- Dąbrowska I.E. (2002), *Dwa miliony wolontariuszy*, *Edukacja i Dialog*, 6, 47–52.
- Debesse M. (1996), *Etapy wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Depczyńska D. (2011), *Stymulowanie zainteresowań dzieci w wieku przedszkolnym zainteresowaniami starszego rodzeństwa*, *Pedagogika Rodziny*, 1/3/4, 151–171.
- Depta H., Półturzycki J. (red.) (2004), *Studenci a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Dewey J. (1972), *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania. Democracy and education*, tłum. Z. Doroszowa, wstęp B. Suchodolski, Ossolineum, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław.
- Dewey J. (2005), *Moje pedagogiczne credo*, tłum. J. Pieter, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Dębska U., Guła-Kubiszewska H., Starościak W., Jagusz M. (2008), *Z badań nad samoregulacją w uczeniu się*, *Psychologia Rozwojowa*, 13, 2, 57–69.



- Dhiman M.Ch. (2012), *Employers perception and tourism management employability skills*, *Anatolia – An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 23(3), 359–372.
- Dobrowolska D. (1973), *Praca zawodowa jako wartość w życiu jednostki*, [w:] A. Sarapata (red.), *Problematyka i metody badań nad zadowoleniem z pracy*, Wrocław, 9–33.
- Dolga L., Filipescu H., Popescu-Mitroi M.M., Mazilescu C.A. (2015), *Erasmus Mobility Impact On Professional Training And Personal Development Of Students Beneficiaries*, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 191, 1006–1013.
- Domański H. (2012), *Polska klasa średnia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Domański S.R. (1993), *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, PWN, Warszawa.
- Drab-Kurowska A. (2009), *Kapitał ludzki w gospodarce opartej na wiedzy (GOW)*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Usług, cz. 1: *Rynki przesyłu i przetwarzania informacji – stan obecny i perspektywy rozwoju*, 35, 297–309.
- Draganidis F., Mentzas G. (2006), *Competency based management: a review of systems and approaches*, *Information Management & Computer Security*, 14(1).
- Drogoń D. (2009), *Organizacja przedsiębiorstwa hotelarskiego*, Almamer WSE, Warszawa.
- Drucker P.F. (1993), *Post-Capitalist Society*, Harper Business, New York.
- Du Bois-Reymond M. (2005), *Studium związków pomiędzy edukacją formalną i nieformalną*, [w:] *Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Dubas E. (2008), *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, [w:] M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz, 45–65.
- Dubas E. (2009), *Etapy dorosłości i proces kształcenia*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran, *Dorosły w procesie kształcenia*, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała–Zakopane, 115–132.
- DuBrin A.J. (2000), *Przywództwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Duda W., Kukła D. (2010), *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*, Wydawnictwo im. St. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa.
- Dudzikowa M. (1985), *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Dudzikowa M. (1993a), *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, *Edukacja*, 4, 18–34.
- Dudzikowa M. (1993b), *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Spółka Wydawnicza Terra, Warszawa.

- Dudzikowa M. (1994), *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa, 199–213.
- Durzewska M. (2015), *Młodzież akademicka a nowe technologie. Zależność między korzystaniem z nowych technologii cyfrowych w procesie masowego komunikowania a społeczną interakcją młodego pokolenia*, *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 16(2), 28–50.
- Duvall E. (1971), *Family development*, Lippincott, Philadelphia.
- Dymek M. (1997), *Samoakceptacja drogą do sukcesu*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Dziwańska K. (2007), *Cele i plany życiowe młodzieży a rozwój perspektywy przyszłościowej – wyniki badań*, *Psychologia Rozwojowa*, T. 12, 4, 75–84.
- Education at a glance 2019* (2020), OECD, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Erikson E.H. (1980), *Identity and the life cycle*, W. W. Norton & Co, New York–London.
- Erikson E.H. (1996), *Identifikation und Identität*, [w:] H.M. Griese (red.), *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, Impuls, Kraków.
- Erikson E.H. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, Poznań.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Erling A. (1993), *What is Nonformal Education?*, *Journal of Agricultural Education*.
- European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report* (2019), Cedefop, European Commission, ICF, [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_synthesis.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf)
- Europejskie ramy odniesienia* (2007), Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg.
- Fatyga B. (2004), *Biała Księga młodzieży polskiej*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.
- Fedeli M. (2003), *Temperamenty. Charaktery. Osobowości*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Filipowicz G. (2004), *Zarządzanie Kompetencjami Zawodowymi*, PWE, Warszawa.
- Fordham P.E. (1993), *Informal, non-formal and formal education programmes*, [in:] YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2, YMCA George Williams College, London.
- Fromm E. (1978), *Ucieczka od wolności*, PWN, Warszawa.
- Fromm E. (1983), *Mieć czy być? Duchowe podstawy nowego społeczeństwa*, Rebis, Warszawa.

- Fryer D.H. (1931), *The measurement of interests in relation to Szuman adjustment*, Henry Holt, New York.
- Gangani N., McLean G.N., Braden R.A. (2008), *A competency-based human resources development strategy*, *Performance Improvement Quarterly*, 19(1).
- Gawroński A. (2014), *Kariera zawodowa w kontekście edukacji na tle współczesnych uwarunkowań cywilizacyjnych*, *Problemy Profesjologii*, 2, 89–101.
- Gąsiorowska A., Bajcar B. (2006), *Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych – nowe narzędzie dla doradcy zawodowego*, *Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego*, 37, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, 27–76.
- Gertsmann F. (1987), *Podstawy psychologii konkretnej*, PWN, Warszawa.
- Gick M., Tarczyńska A. (1999), *Motywowanie pracowników*, *Systemy – Techniki – Praktyka*, PWE, Warszawa, 38–42.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giddens A. (2006), *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giddens A. (2010), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa.
- Gielarowska D. (1975), *Procesy samowychowania młodzieży studenckiej*, *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, 4.
- Gindrich P.A. (2002), *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Ginzberg E. (1984), *Career development*, [in:] D. Brown, L. Brooks (eds), *Career choice and development*, 3<sup>rd</sup> ed., Jossey-Bass, San Francisco, 169–191.
- Ginzberg E., Ginsburg S.W., Axelrad S., Herma J.L. (1951), *Occupational choice: an approach to a general theory*, New York.
- Giza T. (2008), *Procesy samokształtowania jako działania transgresyjne człowieka*, [w:] I. Pufal-Struzik (red.), *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń z perspektywy psychotransgresjonizmu*, Impuls, Kraków.
- Gladding S.T. (1994), *Poradnictwo zawodowe – zajęcia wszechstronne*, Wydawnictwo Urzędu Pracy, Warszawa.
- Goeldner R., Ritchie J.R.B. (2006), *Tourism: Principles, Practices, Philosophies*, 10<sup>th</sup> ed., John Wiley & Sons, Inc.
- Goldberg E. (2018), *Kreatywność. Mózg w dobie innowacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.
- Gollwitzer P.M. (1996), *The volitional benefits of planning*, [in:] P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh (eds), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*, The Guilford Press, New York, 287–312.

- Gołąb A. (1980), *Normy moralne a gotowość do udzielania pomocy innym*, [w:] J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Książka i Wiedza, Warszawa, 229–233.
- Gondzik E. (1993), *Sukces i kariera człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Gould R.L. (1978), *Transformations*, Simon & Schuster, New York.
- Goździk Ż. (2003), *Edukacja nieformalna a potrzeby rynków pracy w państwach członkowskich Unii Europejskiej*, Acta Universitatis Lodziensis, Folia Oeconomica, 170, 133–154.
- Góralewska-Słońska A. (2011), *Poczucie własnej wartości jako potencjał jednostki*, Problemy Profesjologii, 2, 97–112.
- Górska R. (2003), *Studenci uniwersytetu końca XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Górniok-Naglik A., Wąsiński A. (2018), *Pytania o autokreację w perspektywie działań twórczych*, Edukacja Dorosłych, 119–133.
- Gracz J., Sankowski T. (2007), *Psychologia aktywności sportowej*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu, Poznań.
- Grad J. (1997), *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury: analiza metodologiczno-teoretyczna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Green P.C. (1999), *Building robust competencies*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Griese H.M. (1996), *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, Impuls, Kraków.
- Griffin R.W. (2004), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gros U. (1994), *Organizacyjne aspekty zachowań ludzi w procesach pracy*, Akademia Ekonomiczna, Katowice.
- Grzegorek M. (2013), *Wykształcenie a aktywność zawodowa kobiet. Przykład Unii Europejskiej*, [w:] J. Gładys-Jakóbk, A. Kozłowska (red.), *Kobiety i ich identyfikacje: między sferą prywatną a publiczną*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, 37–46.
- Grzelak J., Jarymowicz M. (2002), *Tożsamość i współzależność*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 3, GWP, Gdańsk.
- Gruszczyński L.A. (2003), *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Guichard J., Huteau M. (2005), *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, Impuls, Kraków.
- Guilford J.P. (1959), *Personality*, McGraw-Hill, New York.
- Guilford J.P. (1968), *The structure of intelligence*, [in:] D.K. Whitla (ed.), *Handbook of measurement and assessment in behavioral sciences*, Addison-Wesley, Reading, 215–260.

- Guilford J.P. (1973), *On Personality: In Readings in Personality*, Holt, New York.
- Guilford J.P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa.
- Guilford J.P., Christensen P.R., Bond N.A., Jr., Sutton M.A. (1954), *A factor analysis of human interests*, Psychological Monographs: General and Applied, 68, 4, 1–38.
- Guła-Kubiszewska H., Lewandowski M. (2007), *Jak rozwijać samowiedzę uczestnika kultury fizycznej: przewodnik dla studentów i nauczycieli*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wrocław.
- Gurba E. (2001), *Wczesna dorosłość*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów człowieka*, T. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 202–233.
- Gurycka A. (1977), *Przeciw nudzie. O aktywności*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Gurycka A. (1978), *Rozwój zainteresowań*, WSiP, Warszawa.
- Gurycka A. (1989), *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSiP, Warszawa.
- Gurycka A. (1991), *Światopogląd młodzieży*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Haczek A., Kłós A. (2012), *Znaczenie postaw przedsiębiorczych przy wyborze kierunku studiów i planowaniu kariery zawodowej studentów ochrony środowiska oraz turystyki i rekreacji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*, *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 8, 96–115.
- Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B. (2004), *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2000), *Psychologia rozwoju człowieka – część 2. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hauziński A. (2016), *Mapy poznawcze zainteresowań*, *Psychological Journal*, 22, 2, 237–251.
- Havighurst R.H. (1981), *Development tasks and education*, Longman, New York.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1991), *Orientacje życiowe młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Herr E.L., Cramer S.H. (1984), *Career Guidance and Counseling Through the Life Span*, Little, Brown & Company, Boston–Toronto.
- Herr E.L., Cramer S.H. (2001), *Planowanie kariery zawodowej – część I*, *Zeszyty Informacyjno-Methodyczne Doradcy Zawodowego*, 15, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa.
- Herr E.L., Cramer S.H. (2005), *Planowanie kariery zawodowej*, Zeszyt 30, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa.
- Heszen-Niejodek I. (1991), *Radzenie sobie z konfrontacją stresową*, *Nowiny Psychologiczne*, 1–2, 13–26.

- Higgins E.T. (1987), *Self-discrepancy. A theory relating self and affect*, *Psychological Review*, 94, 319–340.
- Hiszpańska B. (1992), *Pomóż młodzieży znaleźć wartości drogowaskazy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Hoffmann B. (2019), *Nieformalna grupa rówieśnicza a proces socjalizacji*, [w:] M.J. Szymański (red.), *Krótkie wykłady z socjologii edukacji*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Holland J.L. (1958), *A personality inventory employing occupational titles*, *Journal of Applied Psychology*, 42, 336–342.
- Holland J.L. (1997), *Making vocational choices: A theory vocational personalities and work environments*, 3<sup>rd</sup> ed., Psychological Assessment Resources, Inc.
- Horbaczewski D. (2005), *Nabywanie umiejętności altruistycznych*, *Edukacja i Dialog*, 10.
- Horney K. (2001), *Nerwica a rozwój człowieka. Trudna droga do samorealizacji*, Rebis, Poznań.
- Hornowska E., Paluchowski W. (1993), *Technika badania ważności pracy. Model teoretyczny i wstępne wyniki*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, 105–119.
- Hoyle R.H., Sherrill M.R. (2006), *Future orientation in the self-system. Possible selves, self-regulation, and behavior*, *Journal of Personality*, 74, 1673–1696.
- Hurlock E.B. (1965), *Rozwój młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Hurlock E.B. (1985), *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa.
- Huselid M.A. (1995), *The Impact of Human Resource Management Practices on Turnover and Productivity*, *The Academy of Management Journal*, 38(3).
- Hysa B. (2016), *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Organizacja i Zarządzanie*, 97, 386–398.
- Ignatczyk W. (2002), *System wartości rodzinnych młodzieży polskiej końca XX wieku*, Akademia Ekonomiczna, Centrum Badań nad Rodziną.
- Intrinsically Motivated* (1991), *Motivation and Emotion*, 15, 185–205.
- Irzyńiec M. (1997), *O zainteresowaniach dzieci w wieku przedszkolnym*, *Wychowanie w Przedszkolu*, 4, 195–199.
- Jackson S.E., Schuler R.S. (2003), *Managing Human Resources through Strategic Partnerships*, South-Western, Mason.
- Jaglarz E., Sikorski J. (2016), *Deklarowane zainteresowania uczniów gimnazjum ze względu na wybór dalszego kierunku kształcenia*, *Studia Socialia Cracoviensia*, 8(1/14), 95–105.
- Jagodziński A. (2013), *Oczekiwania pracodawców w zakresie kompetencji absolwentów wyższych uczelni*, *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. Nauki Ekonomiczne*, T. XVII, 87–104.

- Jakimiuk B. (2017), *Aktywność młodzieży akademickiej w procesie przygotowania do kariery*, [w:] D. Kukla (red.), *Młodzież akademicka na rynku pracy – aspiracje i wyzwania*, Wydawnictwo im. St. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa, 43–54 i 67–82.
- James W. (1950), *The principles of psychology*, Vol. 1, Dover Publication, New York.
- Jančina M., Kubicka D. (2014), *Kierowanie własnym rozwojem. Kontekst teoretyczny zjawiska*, *Psychologia Rozwojowa*, 19, 4, 31–48.
- Janiga J. (2011), *Rozwój zawodowy jednostki i jego problemy w świetle badań indywidualnych losów zawodowych pokolenia Polaków na przełomie XX i XXI wieku*, *Problemy Profesjologii*, 2, 125–137.
- Jankowski D. (2012), *Edukacja i autoedukacja. Współzależność. Konteksty. Twórczy rozwój*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Jankowski T. (2006), *Motywy związane z koncepcją siebie*, *Studia z Psychologii w KUL*, 13, 149–174.
- Janowski A. (1985), *Poznanie uczniów*, WSiP, Warszawa.
- Jantura J. (1994), *Rozwój zawodowy człowieka, Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego*, 3, 5–32.
- Januszek H., Sikora J. (2000), *Socjologia pracy*, Poznań.
- Jarecki W. (2008), *Motywy wyboru studiów i kierunku studiów wyższych*, *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 3, 143–153.
- Jarecki W. (2015), *Motywacje przy podejmowaniu studiów wyższych ekonomicznych*, *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 18(3), 133–134.
- Jarmużek J. (2018), *Uwarunkowania aspiracji edukacyjno-zawodowych człowieka*, *Determinants of Human Educational-Vocational Aspirations*, *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, T. XXXVI/2, *Nauki Humanistyczno-Społeczne, Zeszyt 446*, 199–221.
- Jarymowicz M. (1989), *Próba konceptualizacji pojęć: tożsamość osobista, tożsamość społeczna. Odrębność schematowa Ja-My-Inni jako atrybut tożsamości*, *Studia Psychologiczne*, 2.
- Jaskot K. (2002), *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjne*, *Uniwersytet Szczeciński*, Szczecin.
- Jaskot K., Murawska A. (2006), *Charakterystyka „wieku studiów”. Konsekwencje pedagogiczne*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin, 109–116.
- Jedliński R. (2000), *Typologie wartości. Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, *Prace Monograficzne*, nr 296, *Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej*, Kraków, 21–26.
- Jeruszka U. (2011), *Efektywność kształcenia w szkołach wyższych*, *Polityka Społeczna*, 1.

- Jeruszka U. (2014), *Kształcenie w miejscu pracy. Orientacja na rozwój i uczenie się*, Polityka Społeczna, 3.
- Jeżowski M.W. (2018), *Kompetencje zdobywane w ramach Wolontariatu Europejskiego w kontekście wymogów rynku pracy*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Jones L.K. (1994), *Frank Parsons' Contribution to Career Development*, Journal of Career Development, 20(4).
- Jóskowiak P. (2006), *8 sekretów sukcesu Napoleona Hilla*, Złote Myśli, Gliwice.
- Juczyński Z. (2000), *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*, Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Psychologica, 4, 11–24.
- Kagan J. (1972), *Motives and development*, Journal of Personality and Social Psychology, 29, 109–230.
- Kaliński M. (2007), *Państwo w kreatywnej gospodarce XXI wieku*, [w:] G. Wrzeszcz-Kamińska (red.), *Społeczeństwo i gospodarka w Europie XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej we Wrocławiu, Wrocław.
- Kalmi P., Kauhanen A. (2008), *Workplace innovations and employee outcomes: Evidence from Finland*, Industrial Relations: A Journal of Economy & Society, 47(3), 430–459.
- Kamieniecki W., Bochenek M., Tanaś M., Wrońska A., Lange R., Fila M., Loba B., Konopczyński F. (2017), *Raport z badania Nastolatki 3.0*, NASK, Warszawa.
- Karasek R.A. (1979), *Job Demands, Job Decision Latitude and Mental Strain: Implication for Job Design*, Administrative Science Quarterly, 24, 285–308.
- Karaszewska H., Silecka-Marek E. (red.) (2016), *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, Psychologia i Pedagogika, nr 242, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kargulowa A. (2007), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Karkowska M. (2013), *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków w perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Karpińska-Ochałek M. (2012), *Uwarunkowania rozwoju zawodowego młodzieży upośledzonej umysłowo. Przegląd wybranych teorii*, Państwo i Społeczeństwo, XII, 1, 193–226.
- Katra G. (1994), *Charakterystyka planów życiowych młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kiełczewska A. (2012), *Żeby praca była przyjemnością*, Hotelarz, 7.
- Kim H.B., Park E.J. (2013), *The role of social experience in undergraduates' career perceptions through internships*, Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 12(1), 70–78.
- Klamut R. (2002), *Cel, czas, sens życia*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.



- Klasińska B. (2011), *Kształtowanie zainteresowań uczniów wyzwaniem współczesnej i przyszłej edukacji*, Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, 18(1), 141–151.
- Klimkiewicz K. (2015), *Rola praktyk studenckich w doskonaleniu praktycznego aspektu kształcenia studentów uczelni wyższych*, Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 225, 93–101.
- Klinkosz W., Iskra J., Dawidowicz M. (2017), *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, Gdańsk.
- Kloosterman P., Taylor M.E. (2017), *Handbook for facilitators. Learning to learn in practice*, November 28.
- Kłós M. (2011), *Kompetencje jako determinanty gospodarki opartej na wiedzy*, Ekonomiczne Problemy Usług, 71, 52–65.
- Kocowski T. (1987), *Geneza i funkcje procesów motywacyjnych człowieka*, Przegląd Psychologiczny, 1, 81–115.
- Kofta M., Doliński D. (2000), *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] J. Strelau (red.), Psychologia, T. 2, GWP, Gdańsk, 561–600.
- Kohlberg L. (1976), *Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Development Approach*, [in:] T. Lickona (ed.), *Moral Development and Behavior: Theory and Research and Social Issues*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 31–53.
- Kolarz M. (2005), *Znaczenie wiedzy i kapitału intelektualnego we współczesnej gospodarce i organizacji*, [w:] B. Kożusznik, *Kapitał ludzki w dobie integracji i globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kołaczek B. (2004), *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania. Uwarunkowania. Wyrównanie szans*, IPISS, Warszawa.
- Kołodziej J. (2017), *Rozwój osobisty i zawodowy w perspektywie edukacji ustawicznej. Wybrane sposoby rozwoju zawodowego i ich technologiczne rozwiązania – e-learning*, [w:] D. Becker-Pestka, J. Kołodziej, K. Pujer, *Rozwój osobisty i zawodowy. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Exante, Wrocław.
- Kopaliński W. (1994), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa.
- Kopertyńska M. (2008), *Motywowanie pracowników: teoria i praktyka*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa.
- Kopycińska D. (red.) (2007), *Zarządzanie kapitałem ludzkim w gospodarce*, Katedra Mikroekonomii Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Korczyński I., Pietrulewicz B. (2003), *Kariera zawodowa*, Zielona Góra.
- Koseła K. (1999), *Młodzież*, [w:] E. Kojder (red.), *Encyklopedia socjologii*, T. 2, Red Oficyna Naukowa, Warszawa, 152–153.

- Kosińska-Dec K. (1992), *Wybrane teoretyczne i metodologiczne problemy nad stresem, radzeniem sobie i zdrowiem*, Nowiny Psychologiczne, 4, 95–100.
- Kostkiewicz J. (2007), *Nauka i wolność – wartości fundujące uniwersytet*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Uniwersytet i wartości*, Impuls, Kraków.
- Kowalczyk E. (2012), *Wpływ cech i umiejętności pracobiorców na ich funkcjonowanie na rynku pracy*, Ekonomista, 1.
- Kowalska M., Szemik Sz. (2016), *Zdrowie i jakość życia a aktywność zawodowa*, Medycyna Pracy, 67(5), 663–671.
- Kozielecki J. (1963), *Strategia psychologiczna*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Kozielecki J. (1976), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kozielecki J. (1980), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, PIW, Warszawa.
- Kozielecki J. (1981), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa.
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa.
- Kozielecki J. (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kozielecki J. (2001), *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kozielecki J. (2007), *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kozłowska M. (2010), *O potrzebie kształtowania kompetencji autokreacji*, Rocznik Andrologiczny, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa–Płock, 174–181.
- Kozłowski W. (2009), *Zarządzanie motywacją pracowników*, CeDeWu, Warszawa.
- Krajewski S. (1977), *Pojęcia rozwoju i postępu*, [w:] J. Kmita (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym*, PWN, Warszawa, 12–45.
- Krakowiak P., Łukaszevska B. (2015), *Samoocena pracowników w instytucjach edukacyjnych i pomocowych a ich działalność zawodowa*, Paedagogia Christiana, 1/35, 274–293.
- Krause E. (2008), *Edukacja na rzecz kariery zawodowej młodzieży studenckiej*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewski-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, Włocławek, 177–186.
- Krippendorf J. (1987), *The Holiday Makers – Understanding the Impact of Leisure and Travel*, Heinemann Publishing, Oxford.
- Kruczek Z., Alejski B., Mazanek L. (2017/2018), *Badanie rynku pracy w sektorze przewodników turystycznych i pilotów wycieczek – projekt realizowany w AWF Kraków, Wydział Turystyki i Rekreacji, Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Kraków.*

- Kruczek Z., Alejski B., Mazanek L. (2019), *Rynek pracy przewodników turystycznych i pilotów wycieczek w Polsce. Travel Guides and Tour Leaders Job Market in Poland*, Folia Turistica, 52.
- Krüger H.H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk.
- Kubiak-Szymborska E. (2003), *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Kucharski A., Ligocka M. (2012), *Maturzyści o motywach i źródłach poszukiwania informacji dotyczących studiów*, Opuscula Sociologica, 1(1), 45–57.
- Kucznik K. (2019), *Gospodarka oparta na wiedzy jako trend stymulujący zarządzanie talentami*, [w:] E. Gruszewska, M. Roszkowska (red.), *Współczesne problemy ekonomiczne w badaniach młodych naukowców. Analizy makro- i mezoekonomiczne*, T. 3, Towarzystwo Ekonomiczne, Białystok.
- Kuder G.F. (1966), *Kuder occupational interest survey: General manual*, Science Research Association, Chicago.
- Kujawiński J. (2010), *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kukła D. (2013), *Praca w obszarze wartości młodzieży studiującej wobec przemian rynku pracy*, Brzeska Oficyna Wydawnicza, Częstochowa.
- Kulig-Moskwa K. (2013), *Wolontariat jako instrument kształtowania kompetencji pożądanых na rynku pracy*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu, 4(36), 115–127.
- Kulmatycki L. (2014), *Motywy wyboru specjalności wychowanie fizyczne specjalne przez studentki i studentów Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, 45, 99–105.
- Kulpaczyński S. (1979), *Samowychowanie*, *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 4, 195–213.
- Kunecka D., Kamińska M., Karakiewicz B. (2007), *Analiza czynników wpływających na zadowolenie z pracy w grupie zawodowej pielęgniarek*, *Problemy Pielęgniarstwa*, 15(2–3), 192–196.
- Kupczyk T. (2014), *Competencies of management staff in the knowledge-based economy*, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław.
- Kupczyk T., Stor M. (2017), *Zarządzanie kompetencjami: teoria, badania i praktyka biznesowa*, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław.
- Kuryś K. (2007), *Pierwsze rodzicielstwo – doświadczenie rozwojowe dorosłości*, [w:] J. Modrzewski, K. Maćkowiak (red.), *Teoria pedagogiczna i praktyka edukacyjna*, Leszno, 125–144.

- Kuryś-Szyncel K. (2013), *Personalizacja jako wyzwanie rozwojowe dorosłości – wokół problemu autokreacyjnych możliwości podmiotu*, *Studia Edukacyjne*, 29, 255–271.
- Kuslvan S. (2003), *Characteristics of employment and human resource management in the tourism and hospitality industry*, [in:] S. Kuslvan (ed.), *Managing employee attitudes and behaviors in the tourism and hospitality industry*, Nova Publishers, New York, 3–22.
- Kuslvan S., Kuslvan Z. (2000), *Perceptions and attitudes of undergraduate tourism students towards working in the tourism industry in Turkey*, *Tourism Management*, 21(3).
- Kuźnik M. (2002), *Projektowanie własnego życia jako forma działalności u progu dorosłości*, [w:] A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Kwiatkowski S.M. (2008), *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Kwiatkowski S.M. (2012), *Unowocześnianie procesu kształcenia jako warunek zwiększania zatrudnialności i zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół*, [w:] U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPISS, Warszawa.
- Kwiatkowski S.M. (2013a), *Kształcenie pozaformalne i nieformalne jako wyzwanie edukacyjne i gospodarcze*, *Ruch Pedagogiczny*, 3, 27–35.
- Kwiatkowski S.M. (2013b), *Kształcenie zawodowe w formach szkolnych – wyzwania edukacyjne i gospodarcze*, *Debata Edukacyjna*, 6, 17–26.
- Kwieciński Z. (2000), *Od wychowania w posłuszeństwie do wychowania w odpowiedzialności*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa.
- Lamb R. (1998), *Poradnictwo zawodowe w zarysie*, *Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego*, 9, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa.
- Lamb R., Hurst P., Kennedy R. (1996), *Interpretacja i wykorzystanie testów zainteresowań i uzdolnień ogólnych w poradnictwie zawodowym*, *Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego*, 6, 73–97.
- Lawrence D. (2008), *Jak nauczyć uczniów szacunku do samych siebie*, WSiP, Warszawa.
- Leland K., Bailey K. (1999), *Obsługa klienta*, Oficyna Wydawnicza Read Me, Warszawa.
- Lenart J. (2017), *Planowanie kariery jako jeden z wyznaczników sukcesu zawodowego*, *Edukacja Dorosłych*, 2, 117–135.
- Leśniewska G. (2016), *Edukacja nieformalna – moda czy konieczność*, *Edukacja Humanistyczna*, 2(35), 113–122.

- Levinson D. (1978), *The seasons of a man's life*, Ballantine Books, New York.
- Levinson D.J. (1986), *A conception of adult development*, *American Psychologist*, 41(1), 3–13.
- Lewandowska-Kidoń T., Wosik-Kawala D. (2009), *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Impuls, Kraków.
- Lewin K. (1948), *Time perspective and morale*, [in:] K. Lewin (red.), *Resolving social conflicts*, Harper, New York.
- Lewis B.R., McCann P. (2004), *Service failure and recovery: evidence from the hotel industry*, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16(1).
- Lewowicki T. (1987), *Aspiracje dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Lib W., Stebila J. (2017), *Motywy podjęcia studiów przez absolwentów szkół średnich w Polsce i Słowacji – w świetle badań porównawczych*, *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(22), 56–64.
- Liberska H. (1993), *Perspektywy czasowe młodzieży w Polsce*, *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 2, 39–58.
- Lingen S. van (2012), *The Impact of Social Computing on Human Resource Management*, Master Thesis, Erasmus University, Rotterdam.
- Linville P.W. (1987), *Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663–676.
- Lipiec J. (2001), *Świat wartości*, Instytut Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Little B. (1983), *Personal Project: A rationale and method for investigation*, *Environment and Behavior*, London.
- Little B. (1993), *Personality and personal projects*, *Journal of Personality*, 60, 510–525.
- Locke E.A. (1976), *Nature and Causes of Job Satisfaction*, [in:] M.D. Dunette, R. McNally (eds), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago, 1297–1349.
- Lubrańska A. (2018), *Psychospołeczne aspekty życia i pracy w kontekście różnic międzypokoleniowych i polityki organizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Lutyńska K. (1984), *Wywiad kwestionariuszowy*, Ossolineum, Warszawa.
- Lyons S.T., Schweitzer L., Eddy S.W. (2015), *How have careers changed? An investigation of changing career patterns across four generations*, *Journal of Managerial Psychology*, 3(1), 8–21.
- Łaguna M. (2012), *Satysfakcja z życia i satysfakcja z pracy a motywacja do podejmowania szkoleń: Doniesienie z badań*, *Psychologia Jakości Życia*, 12(2), 163–172.

- Łęski Z. (2018), *Młdzież a nowe technologie. Profil korzystania z komputera przez studentów oraz uczniów szkół średnich – studium badawcze*, Edukacja – Technika – Informatyka, 4(26), 157–162.
- Łobocki M. (1996), *Altruizm jako troska o dobro innych ludzi*, Dydaktyka Literatury, XVI, Zielona Góra, 43–52.
- Łobocki M. (1999a), *Możliwości i granice podmiotowego traktowania uczniów w wychowaniu*, [w:] E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, Wydawnictwo „WERS”, Bydgoszcz.
- Łobocki M. (1999b), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków.
- Łobocki M. (2002), *Altruizm a wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Łobocki M. (2006), *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków.
- Łukasik I.M. (2013), *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Łukasik J.M. (2016), *Tożsamość nauczycielek w średnim wieku życia*, [w:] Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 108–122.
- Łukaszewski W. (2000), *Psychologiczne koncepcje człowieka*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, cz. 1, GWP, Gdańsk, 67–92.
- Łukaszewski W., Doliński D. (2004), *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, cz. 2, GWP, Gdańsk.
- Łyszkowska E. (2010), *Etapy życia zawodowego a podstawa planowania ścieżki kariery zawodowej*, *Rocznik Andrologiczny*, Akademickie Towarzystwo Andrologiczne, Warszawa–Płock, 209–217.
- Mac-Czernik L. (2000), *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
- Maertz C.P., Stoeberl P.A., Marks J. (2014), *Building successful internships: lessons from the research for interns, schools, and employers*, *Career Development International*, 19.
- Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (2001), Komunikat Komisji Europejskiej, COM, 678.
- Malewska E., Najmowicz W. (1990), *Wybrane problemy wychowania w szkole wyższej*, Warszawa.
- Mandrosz-Wróblewska J. (1988), *Tożsamość i niespójność ja a poszukiwanie własnej odrębności*, Ossolineum, Wrocław.
- Maniak G. (2015), *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. polska na tle Unii Europejskiej*, *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 14, 128–139.

- Mannheim K. (2011), *Problem młodzieży w nowoczesnym społeczeństwie*, [w:] K. Szafranec (red.), *Młodziź jako problem i wyzwanie ponowoczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Marcia J. (1980), *Ego identity development*, [in:] J. Adelson (ed.), *Handbook of adolescent psychology*, John Wiley & Sons, Inc., New York, 159–187.
- Marcia J.E. (2002), *Identity and psychosocial development in adulthood*, *Identity*, 2(1), 7–28.
- Marianowska A. (2013), *Pomiędzy adolescencją a dorosłością – koncepcja emerging adulthood* Jeffrey J. Arnetta, *Edukacja Dorosłych*, 1, 91–104.
- Markus H., Wurf E. (1987), *The dynamic self-concept: A social psychological perspective*, *Annual Review of Psychology*, 38, 299–337.
- Marshall G. (2005), *Słownik socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Martin W.B. (2006), *Zarządzanie jakością obsługi w restauracjach i hotelach*, Wolters Kluwer, Kraków.
- Martindale J. (1999), *Teorie wyboru zawodu, uczenia się społecznego i czynniki kształtujące podejmowanie decyzji*, [w:] H. Skłodowski (red.), *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 9–25.
- Maruszyński S. (1977), *Samoocena a efektywność funkcjonowania*, *Studia Psychologiczne*, 16, 37–52.
- Marzec M. (2016), *Motywy podjęcia studiów na kierunku zarządzanie publiczne w ISP UJ*, [w:] J. Sasak, K. Krukowski, *Tendencje we współczesnym zarządzaniu publicznym*, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków, 168–181.
- Maslow A.H. (1964), *A theory of human motivation*, [in:] H.J. Leavitt, L.R. Pondy (eds), *Readings in managerial psychology*, Univeristy of Chicago Press, Chicago, 6–24.
- Maslow A.H. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Maslow A.H. (1990), *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Maslow A.H. (2004), *W stronę psychologii istnienia*, Rebis, Poznań.
- Matczak A. (1996), *Rozwój społeczny*, [w:] Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa.
- Matwijow B. (1994), *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Matysiak S. (2016), *Kompetencje pracownicze jako element strategii przedsiębiorstwa*, *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie*, 2(24), 17–26.
- Mazur-Wierzbicka E. (2015), *Kompetencje pokolenia Y – wybrane aspekty*, *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 39, 3, 307–320.

- Mądrzycki T. (1989), *Osobowość a działanie*, Psychologia Wychowawcza, 32.
- Mądrzycki T. (1996), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Mądrzycki T. (2002), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- McCrae R.R., Costa P.T. (2005), *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- McFarlin D.B., Blascovich J. (1981), *Effects of self-esteem and performance feedback on future affective preferences and cognitive expectations*, Journal of Personality and Social Psychology, 3, 521–531.
- Melosik Z. (2005), *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Melosik Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków.
- Melosik Z. (2016), *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, [w:] Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 27–47.
- Melosik Z., Szymański M.J. (2016), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Mendecka G. (2012), *Aktywność własna jako czynnik rozwoju wybitnych twórców*, Psychologia Rozwojowa, 17, 1, 65–76.
- Messyasz K. (2013), *Obraz młodzieży polskiej w dyskursie prasowym. Młodzież o sobie i rzeczywistości społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Miler-Zawodniak A. (2012), *Teorie potrzeb jako współczesne teorie motywacji*, Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej, 4, 101–116.
- Milne A., Cowie J. (2013), *Promoting culturally competence care: the Erasmus exchange programme*, Nursing Standard, 27(30), 42–46.
- Mincer J. (1958), *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*, Journal of Political Economy, 66(4).
- Mirabile R.J. (1997), *Implementation planning: Key to successful competency strategies*, Human Resource Professional, 10(4).
- Miś L. (2000), *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, [w:] P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 45–60.
- Miś A. (2006), *Kształtowanie karier w organizacji*, [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.



- Mitchell A.M., Jones G.B., Krumboltz J.D. (eds) (1979), *Social Learning and Career Decision Making*, The Caroll Press, Cranson.
- Mlonek K. (1996), *Młodzież na rynku pracy w Polsce w świetle badań*, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa.
- Młodzi 2011* (2011), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Murray H.A. (1964), *Próba analizy sił kierunkowych osobowości*, [w:] J. Reykowski (wybór), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, PWN, Warszawa.
- Musialska K. (2008), *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Kraków.
- Muszyński A. (2010), *Teoretyczne podstawy pracy i rozwoju zawodowego pracowników*, *Problemy Profesjologii*, 2, 90–92.
- Muszyński H. (2002), *Socjalizacja – personalizacja – wychowanie*, [w:] J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman (red.), *Wychowanie. Profilaktyka. Resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro. Część 1 – Wychowanie i opieka*, Podkarpacki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Rzeszów.
- Myszka L. (2013), *Autoidentyfikacje współczesnej młodzieży – przyczynek do dyskusji na temat: Młodzież, czyli kto? Self-Identications of Contemporary Youth – A Contribution Towards The Debate on the Topic: Youth, Who Is That?*, *Kultura, Społeczeństwo, Edukacja*, 2(4), 141–163.
- Myszka-Strychalska L. (2017), *Koncepcje rozwoju zawodowego – przegląd wybranych stanowisk teoretycznych*, *Szkoła. Zawód. Praca*, 14(19), 52–81.
- Narayanan V.K., Olk P.M., Fukami C.V. (2010), *Determinants of Internship Effectiveness: An Exploratory Model*, *Academy of Management Learning & Education*, 9.
- Nawroczyński B. (1929), *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Wydawnictwo Książnica-Atlas, Warszawa.
- Neiss M.B., Sedikides C., Stevenson J. (2002), *Self-esteem: A behavioral genetic perspective*, *European Journal of Personality*, 16, 351–367.
- Newman B.M., Newman Ph.R. (1984), *Development Through Life. A Psychosocial approach*, Homewood, Ill, The Dorsey Press.
- Nęcka E. (2012), *Psychologia osobowości*, GWP, Gdańsk.
- Niebrzydowski L. (1972), *Wpływ motywacji na uczenie się*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Niebrzydowski L. (1976), *O poznawaniu i ocenie samego siebie: na przykładzie młodzieży dorastającej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Niebrzydowski L. (1989), *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, PWN, Warszawa.
- Niedźwieńska A., Neckar J. (2009), *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa.

- Niemirowski T. (2015), *Pojęcie rozwoju w psychologii rozwojowej*, Horyzonty Psychologii, T. V, 13–28.
- Niewiedział D. (2008), *Formalne i treściowe aspekty pojęcia aktywności ludzi starych*, Polskie Forum Psychologiczne, 13(2), 96–97.
- Nieżgoda M. (2014), *Młdzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna*, Jagiellońskie Studia Socjologiczne, 1, 13–34.
- Nosal C.S. (1977), *Psychologia pracy. Organizacja psychiki i działania człowieka*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Nurius M.H. (1986), *Possible selves*, American Psychologist, 41, 954–969.
- Nurmi J. (1994), *The development of future-orientation in a life-span context*, [in:] Z. Zalewski (ed.), *Psychology of future orientation*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Nuttin J. (1968), *Struktura osobowości*, PWN, Warszawa.
- Nuttin J. (1980), *Theorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Nycz E. (2005), *Młdzież zbędna, młodzież luźna? Pomiędzy partnerstwem a wykluczeniem społecznym. Oblicza młodzieży przełomu wieków*, [w:] J. Kosowska-Rataj (red.), *Spoleczność lokalna – kultura – edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Obuchowski K. (1977), *Autonomia jednostki a osobowość*, [w:] J. Reykowski, T. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Ossolineum, Wrocław, 77–101.
- Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa.
- Obuchowski K. (1995), *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Obuchowski K. (2000), *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Obuchowski K. (red.) (2002), *Starość i osobowość*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Okoń W. (1998), *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Olechnicki K., Załęcki P. (1998), *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń.
- Oleś P.K. (2003), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Oleś P.K. (2005), *Wprowadzenie do psychologii osobowości. Wykłady z Psychologii, T. 11*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Oleś P.K. (2008), *O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie*, [w:] P.K. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, 41–84.

- Oleś P.K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Olszewska-Matz A., Siwiński W. (1987), *Wpływ motywów wyboru zawodu i szkoły na wyniki procesu dydaktycznego (na przykładzie Wydziału Turystyki i Rekreacji AWF w Poznaniu)*, *Roczniki Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu*, 36, 307–311.
- Olubiński A. (2016), *Podmiotowa aktywność własna jako szansa samorealizacji i rozwoju (w świetle założeń edukacji humanistycznej i krytycznej)*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 33–47.
- Omelan A., Furgała-Selezniow G., Skrzypczak A. (2013), *Motywy podejmowania studiów oraz oczekiwania edukacyjne i zawodowe studentów kierunku Turystyka i rekreacja na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie*, [w:] R. Pawlisiński (red.), *Współczesne uwarunkowania i problemy turystyki*, Kraków, 477–484.
- Osipow S.H. (1983), *Theories of Career Development*, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Ossowska M. (1958), *Motywy postępowania*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Ossowska M. (1970), *Normy moralne. Próba systematyzacji*, PWN, Warszawa 1970.
- Ostendorf F., Angleitner A. (1992), *On the Generality and Comprehensiveness of the Five-Factor Model of Personality: Evidence for Five Robust Factors in Questionnaire Data*, [in:] G.V. Caprara, G.L. Van Heck (eds), *Modern Personality Psychology, Critical Reviews and New Directions*, Wiley, Chichester, 73–109.
- Ostoj I. (2016), *Dylematy związane ze zdobywaniem doświadczenia zawodowego przez studentów – wyniki badania ankietowego*, *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 258, 76–85.
- Ostrowska U. (1997), *Doświadczanie wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne szkoły wyższej w toku badań jakościowych*, [w:] A.M. Tchorzewski (red.), *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Otrębska-Popiołek K. (1991), *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Pachociński R. (1999), *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Pająk J. (2007), *Młodzież studencka jako kategoria socjologiczna*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania w Częstochowie*, Częstochowa.
- Panek E. (red.) (2007), *Kapitał ludzki i wiedza w gospodarce. Wyzwania XXI wieku*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.

- Pankowska D. (2008), *Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły*, Psychologia w Szkole, 3.
- Parzęcki R., Symela K. (1995), *Teorie rozwoju zawodowego i zawodownictwo podstawą procesu przygotowania zawodowego i podjęcia pracy*, [w:] R. Parzęcki, K. Symela, B. Zawadzki, *Orientacji poradnictwo zawodowe. Materiały informacyjno-metodyczne*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
- Paszowska-Rogacz A. (2003), *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.
- Paszowska-Rogacz A. (2009), *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Difin, Warszawa.
- Patton W., McMahon M. (2006), *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Pauluk D. (2015), *Studiująca młodzież w okresie przejścia – możliwe zyski w rozwoju i stracone szanse*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18, 1(69), 179–193.
- Pawlak J. (2009), *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Pawliczuk W. (2006), *Definicje terminu „młodzież” – przegląd koncepcji*, *Postępy Nauk Medycznych*, 6.
- Penc J. (1996), *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.
- Penc J. (2000), *Kreatywne kierowanie*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa.
- Pervin L. (red.) (1989), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*, Erlbaum, Hillsdale–New York.
- Piaget J. (1952), *The Origins of Intelligence in Children*, W.W. Norton & Co., New York.
- Piaget J. (1981), *Intelligence and effectivity*, *Annual Reviews*, Palo Alto.
- Piech K. (2009), *Wiedza i innowacje w rozwoju gospodarczym: w kierunku pomiaru i współczesnej roli państwa*, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa.
- Piechnik-Borusowska J. (1998), *Życie rodzinne i małżeńskie studentów Opola*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów* (2013), Deloitte Polska, Deloitte Touche Tohmatsu Limited.
- Pieter J. (1946), *Biografia ogólna. Wstęp do nauki o życiu ludzkim*, Wydawnictwo Wiedza, Zawód, Kultura, Kraków.
- Pieter J. (1963), *Jak poznawano psychikę*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Pieter J. (1970), *Psychologia uczenia się i nauczania*, Śląsk, Katowice.
- Pieter J. (1971), *Strach i odwaga*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

- Pietrasiński Z. (1988), *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, PWN, Warszawa, 80–119.
- Pietrasiński Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Pietrasiński Z. (1992), *Wiedza i „rola” autokreacyjna jednostki jako przedmiot rozwoju*, *Przegląd Psychologiczny*, 1, 79–89.
- Pietrasiński Z. (1997), *Konstruowanie perspektywy biograficznej*, *Psychologia Wychowawcza*, 4, 385–395.
- Pietrasiński Z. (2008), *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Wydawnictwo CiS, Warszawa.
- Pilarska A. (2007), *Samoświadomość – fenomen czy przekleństwo świadomości?*, *Poznańskie Forum Kognitywistyczne, Teksty Pokonferencyjne*, 2, 117–126.
- Pilarska A. (2012), *Ja i tożsamość a dobrostan psychiczny*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Piorunek M. (1996), *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Wydawnictwo Eruditus s.c., Poznań.
- Piorunek M. (2004), *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, *Psychologia i Pedagogika*, 118.
- Piróg D. (2013), *Wybrane determinanty tranzycji absolwentów studiów wyższych na rynek pracy*, *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 160.
- Pisula D. (2009), *Poradnictwo kariery przez całe życie*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.
- Plewka Cz. (2015), *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin.
- Plewka Cz. (2016a), *Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży gimnazjalnej. Szkic monograficzny ilustrowany relacjami własnych badań empirycznych*, Wydawnictwo Politechniki Koszalińskiej, Koszalin.
- Plewka Cz. (2016b), *Człowiek w całościowym rozwoju zawodowym. Zarys monograficzny wzbogacony ilustracją własnych badań empirycznych*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin.
- Płowiec U. (2008), *Innowacyjność polskiej gospodarki w ocenie uczestników VIII Kongresu PTE*, [w:] E. Okoń-Horodyńska, A. Zachorowska-Mazurkiewicz (red.), *Tendencje innowacyjnego rozwoju polskich przedsiębiorstw*, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa.
- Pocztowski A. (2003), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa.

- Polak W. (2007), *Rola kapitału ludzkiego w gospodarce*, [w:] G. Wrzeszcz-Kamińska (red.), *Spółczesność i gospodarka w Europie XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej we Wrocławiu, Wrocław.
- Polański G. (2015), *Pokolenie X i pokolenie Y – analiza wybranych aspektów funkcjonowania. Raport z badań*, [w:] J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał (red.), *Człowiek. Media. Edukacja*, Dąbrowa Górnicza.
- Pomianowski R. (1996), *IPZ. Inwentarz preferencji zawodów Johna L. Hollanda (VPI)*, Zakład Psychologii Wychowawczej KUL, Lublin.
- Pomykało W. (red.) (1995), *Encyklopedia Biznesu*, T. I, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Porożyński H. (2004), *Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży gimnazjalnej przed wejściem Polski do Unii Europejskiej*, Edukacja, 4.
- Poskrobko B. (2017), *Nauka o kreowaniu wiedzy. Podręcznik kreatywnego naukowca i menedżera*, Difin, Warszawa.
- Program Operacyjny Kapitał Ludzki – wersja zatwierdzona przez Komisję Europejską* (b.d.w.), <http://www.funduszeuropejskie.gov.pl/NSS/programy/krajowe/pokl/oprojekcie/> (dostęp: 20.05.2022).
- Przetacznik-Gierowska M. (2000), *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Makięłło-Jarża G. (1985), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Makięłło-Jarża G. (1989), *Podstawy psychologii ogólnej*, wyd. 2, WSiP, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2000), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2002), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, T. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Przewodnik po programie „Młodzież w działaniu”* (2013), wersja obowiązująca od 1 stycznia 2013 r.
- Przybylski B. (2021), *Między rozkwitem a katastrofą. Młodzież akademicka o przyszłości kraju*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Przybyszewski R. (2007), *Kapitał ludzki w procesie kształtowania gospodarki opartej na wiedzy*, Difin, Warszawa.
- Pszczółowski T. (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Radziewicz-Winnicki A. (1989), *Pojęcie identyfikacji w naukach społecznych*, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, R. LI, Zeszyt 3, 247–265.

- Radzińska M., Nowak L., Nowak M.A. (2016a), *Motives for commencing studies and expectations concerning professional competence in students who practice used to practice or have never practiced sports*, *Central European Journal of Sport Sciences and Medicine*, 13(1), 37–47.
- Radzińska M., Nowak L., Nowak M.A. (2016b), *Satysfakcja z wyboru studiów a zamierzenia zawodowe studentów wychowania fizycznego*, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Kultura Fizyczna*, T. XV, nr 2, 109–124.
- Rapacz A. (2007), *Zasoby ludzkie w działalności przedsiębiorstwa turystycznego*, [w:] A. Rapacz (red.), *Przedsiębiorstwo turystyczne*, Centrum Doradztwa i Informacji, Difin, Warszawa, 103–120.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (b.d.w.), [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf) (dostęp: 2.01.2021).
- Rayman J.R., Atanasoff L.M. (1999), *Holland's theory and career intervention: the power of the hexagon*, *Journal of Vocational Behavior*, 55, 114–126.
- Reykowski J. (1970), *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3.
- Reykowski J. (1973), *Zadowolenie i niezadowolenie a wyniki pracy (szkic teoretyczny)*, [w:] A. Sarapata (red.), *Problematyka i metody badań nad zadowoleniem z pracy*, Wrocław, 33–45.
- Reykowski J. (1976), *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa, 762–825.
- Reykowski J. (1979), *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa.
- Reykowski J. (red.) (1980), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Reykowski J. (1982), *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa.
- Reykowski J. (1992a), *Procesy emocjonalne*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna. Emocje, Motywacja, Osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 189–198.
- Reykowski J. (1992b), *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*, Warszawa.
- Rheinberg F. (2006), *Psychologia motywacji*, tłum. J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Richardson S. (2009), *Undergraduates' perceptions of tourism and hospitality as a career choice*, *International Journal of Hospitality Management*, 28.
- Robbins S.P., Judge T.A. (2012), *Zachowania w organizacji*, PWE, Warszawa.
- Robinson K., Aronica L. (2015), *Kreatywne szkoły – oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wydawnictwo Element, Kraków.

- Roe A. (1956), *The psychology of occupations*, John Wiley & Sons, Inc., New York.
- Roe A. (1964), *Behavior and evolution*, New Haven.
- Roe A., Lunenburg P. (1984), *Personality development and career choice*, [in:] D. Brown, L. Brooks (eds), *Career choice and development*, 3<sup>rd</sup> ed., Jossey-Bass, San Francisco, 31–60.
- Rogers C. (1951), *Client-Centered Therapy: Its Current Practice. Implications and Theory*, Constable, London.
- Rogers C. (1961), *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston.
- Rogulska A., Antas-Jaszczuk A. (2017), *Aspiracje życiowe studentów kierunku pedagogika w Polsce, na Łotwie i Białorusi*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 1.
- Rostowska T. (2008), *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Impuls, Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (2017), Dz.U. 2017, poz. 622 i 2356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (2019), Dz.U. 2019, poz. 1536.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (2020), Dz.U. 2020, poz. 82.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (2011), Dz.U. 2011, nr 179, poz. 1065.
- Rubinsztein S.L. (1964), *Podstawy psychologii ogólnej*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Ruth N., Bolton A., Parasuraman A., Hoefnagels A., Migchels N. (2013), *Understanding Generation Y and Their Use of Social Media: a Review and Research Agenda*, *Journal of Service Management*, 24, 3, 245–267.
- Ryan R.M., Koestner R., Deci E.L. (1991), *Ego-Involved Persistence: When Free Choice Behavior is not Intrinsically Motivated*, *Motivation and Emotion*, 15, 185–205.
- Ryś M. (2007), *Rodzinne uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rzeczkowski B. (b.d.w.), *Rozwój zawodowy człowieka*, <http://www.sdsiz.pl> (dostęp: 20.03.2020).
- Sałata E., Dorociak J. (2017), *Aspiracje edukacyjno-zawodowe studentów*, *Szkoła. Zawód. Praca*, 14, 173–184.
- Sankowski T. (2009), *Funkcjonowanie człowieka w sytuacjach zagrożenia związanych z aktywnością rekreacyjno-turystyczną*, *Studia Periegetica, Teoria i praktyka w turystyce*, 3, 173–197.



- Sarapata A., Doktor K. (1965), *Elementy socjologii przemysłu*, Warszawa.
- Sawczuk W. (2000), *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn.
- Schaffer R. (2005), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Schelski H. (1996), *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der Jugend*, [w:] *Socjologiczne teorie młodzieży*, Wprowadzenie H.M. Griese, Impuls, Kraków.
- Schultz D.P., Schultz S.E. (2002), *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Schultz T.W. (1981), *Investing in People. The Economics of Population Quality*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles–London.
- Schulz R. (1989), *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa.
- Schulz R. (1990), *Twórczość – społeczny aspekt zjawiska*, PWN, Warszawa.
- Schulz R. (1994), *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Schwab D.P., Cummings L.L. (1983), *Przegląd teorii dotyczących związku między wykonywaniem zadań a satysfakcją*, [w:] W.E. Scott, L.L. Cummings (red.), *Zachowanie człowieka w organizacji*, PWN, Warszawa, 184–198.
- Sękowska M. (2000), *Neops psychoanalizyczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona*, [w:] P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 101–143.
- Siegler R.S. (ed.) (1978), *Children's thinking: What develops?*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah.
- Siek S. (1982), *Osobowość-struktura, rozwój, wybrane metody badania*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Siek S. (1986), *Struktura osobowości*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Siek S. (1993), *Wybrane metody badania osobowości*, Wydawnictwo Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Sienkiewicz Ł., Trawińska-Konador K., Podwójcic K. (2013), *Polityka zarządzania kompetencjami pracowników*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Sikora J. (2000), *Motywowanie pracowników*, Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego Sp. z o.o., Bydgoszcz.
- Sikorski W. (2005), *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza PWSZ, Nysa.
- Skarżyńska K. (1981), *Potrzeby ludzkie*, [w:] *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa.
- Skłodowski H. (red.) (1999), *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Skłodowski H. (red.) (2010), *Człowiek w kryzysie – psychospołeczne aspekty kryzysu*, *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, T. XI, Zeszyt 1, Łódź, 9–22.

- Skorny Z. (1980), *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Ossolineum, Wrocław.
- Skorny Z. (1987), *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa.
- Skorny Z. (1993), *Aspiracje*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Skrzypek E. (2011), *Gospodarka oparta na wiedzy i jej wyznaczniki*, *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 23, 270–285.
- Skrzypek E., Sokół A. (red.) (2009), *Zarządzanie kapitałem ludzkim w gospodarce opartej na wiedzy*, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa.
- Śladek A. (2016), *Autokreacja jako sposób budowania własnej dorosłości przez studentów*, *Edukacja Dorosłych*, 2, 92–104.
- Słoniewska H. (1959), *Psychologiczna analiza zainteresowań*, *Prace Komisji Filozoficznej*, PTPN, 10(1), Poznań, 43–50.
- Słotwińska H. (2007), *Samokształcenie i samowychowanie elementami autoformacji*, *Pedagogia Christiana*, 1(19).
- Smarzewska A., Melaniuk E., Szepeluk A., Dymicka A. (2016), *Bezpieczeństwo edukacyjne w obszarze nauk społecznych*, *Rozprawy Społeczne*, T. X, nr 1, 57.
- Smith K. (1996), *Non-formal Education*, *the Encyclopaedia of Informal Education*, <http://www.inred.org> (dostęp: 30.03.2020).
- Smółka P. (2008), *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Smykowski B. (2004), *Wczesna dorosłość*, *Remedium*, 2(132), 4–5.
- Smyła J. (2022), *Wzory przyszłości osobistej i zawodowej młodzieży licealnej. Między tradycją a ponowoczesnością*, Impuls, Kraków.
- Sobańska J. (1993), *Aktywność psychomotoryczna dzieci i młodzieży*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa, 22–24.
- Sobierajski T. (2013), *Doradztwo zawodowe. Uniwersalizm i konceptualizacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Sobol E. (red.) (2000), *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sowińska A. (2014), *Zadowolenie z pracy – problemy definicyjne*, *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 197, 45–56.
- Spencer L.M., Jr., Spencer S.M. (1993), *Competencies at work: Models for superior performance*, John Wiley & Sons, Inc., New York.
- Społeczne i ekonomiczne warunki życia studentów w Polsce na tle innych krajów dla Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego* (2018), PBS, Sopot–Warszawa.
- Springer A. (2011), *Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję pracownika*, *Problemy Zarządzania*, 9(4/34), 162–180.

- Stalończyk I. (2014), *Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy*, *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 37(1), 321–332.
- Steele C.M. (1988), *The Psychology of Self-Affirmation. Sustaining the Integrity of the Self*, *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 261–302.
- Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R. (2011), *Kierowanie*, PWE, Warszawa.
- Stor M. (2014), *Managerial capital as a source of company's competitive advantage*, [in:] M. Stor, T. Listwan (eds), *Success in human resources management. Diversity in human capital management – approaches, methods, tools. Economic and managerial issues*, *Research papers of Wrocław University of Economics*, 349.
- Strelau J. (2000), *Osobowość jako zespół cech*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, T. II, GWP, Gdańsk, 525–560.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z. (1974), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa.
- Strong E.K. (1927), *The vocational guidance of executives*, *Journal of Applied Psychology*, 11(5), 331–347.
- Strózik T. (2009), *Uwarunkowania jakości życia młodzieży akademickiej*, rozprawa doktorska, Poznań.
- Suchar M. (2003), *Kariera i rozwój zawodowy*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk.
- Suchodolska J. (2017), *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Suchodolski B. (1970), *Edukacja narodowa 1918–1968*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Sulek A. (2001), *Sondaż Polski*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- Super D. (1972), *Psychologia zainteresowań*, PWN, Warszawa.
- Super D.E. (1949), *Appraising vocational fitness by means of psychological tests*, Harper & Bros, New York.
- Super D.E. (1970), *Computer assisted counseling*, Teachers, College Press, New York.
- Super D.E. (1983a), *Assessment in Career Guidance: Toward Truly Developmental Counseling*, *Journal of Counseling & Development*, 194–195.
- Super D.E. (1983b), *Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling*, *Personnel & Guidance Journal*, 61(9), 555–562.
- Super D.E. (1984), *Career Life Development*, [in:] W.D. Brown, L. Brooks (eds), *Career Choice and Development*, Jossey-Bass, San Francisco–Washington–London, 192–234.
- Super D.E. (1990), *A Life-span Approach to Career Development*, [in:] D. Brown, L. Brooks (eds), *Career Choice and Development*, Jossey-Bass, San Francisco, 63–74.

- Super D.E. (1994), *A Life Span, Life Space. Perspective on Convergence*, [in:] M.L. Savickas, R.W. Lent (eds), *Convergence in Career Development Theories*, California, 63–74.
- Super D.E., Bohn M. (1971), *Occupational Psychology*, Tavistock Publications Limited, London.
- Surówka-Fenczyn I. (1992), *Motywy wyboru kierunków kształcenia u studentów turystyki i rekreacji*, *Folia Turistica*, 3, 95–101.
- Susułowska M., Nęcki Z. (1977), *Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych*, PWN, Warszawa.
- Sutherland J., Canwell D. (2007), *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Syper-Jędrzejczak M. (2010), *Kształcenie ustawiczne istotnym elementem współczesnych karier pracowniczych*, [w:] M. Znajmiejcej-Sikora, E. Roszko (red.), *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z*, Ego, Łódź.
- Szahaj A. (1995), *Nadzieja w postnowoczesności. Poglądy Zygmunta Baumana na mapie stanowisk w kwestii oceny postmodernizmu*, [w:] A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Trudna ponowoczesność. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, cz. I, Poznań.
- Szark-Eckardt M., Augustyńska B., Łubkowska W., Nowak M.A. (2017), *Motywy wyboru studiów, satysfakcja z nich oraz plany zawodowe studentów turystyki i rekreacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy*, *Ekonomiczne Problemy Turystyki*, 1(37), 101–111.
- Szczepański J. (1977), *Konsumpcja a rozwój człowieka*, PWN, Wrocław.
- Szczepański S. (2004), *Determinanty wyboru studiów na Wydziale Wychowania Fizycznego i Fizjoterapii*, Wydawnictwo Politechniki Opolskiej, Opole.
- Szczepska-Pustkowska M. (2003), *Aspiracje*, [w:] M. Śnieciński (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. I, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Szcześniak P. (2013), *Rola kapitału ludzkiego w nowej gospodarce*, *Ekonomiczne Problemy Usług*, 105, 253–262.
- Szczurek-Boruta A. (2008a), *Zadania rozwojowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VII: V–Ż, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 35–48.
- Szczurek-Boruta A. (2008b), *„Zadania rozwojowe” jako kategoria pedagogiczna – wykorzystanie i perspektywy*, [w:] R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*, Zeszyty Naukowe Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 709–713.
- Szewczuk W. (1966), *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, T. 2, PWN, Warszawa.
- Szewczuk W. (red.) (1975), *Psychologia: zarys podręcznikowy*, WSiP, Warszawa.
- Szewczuk W. (red.) (1979), *Słownik psychologiczny*, Warszawa.

- Szewczuk W. (red.) (1998), *Encyklopedia psychologii*, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, Warszawa.
- Szewczyk W. (2014), *Transgresja – czy człowiek potrafi siebie przekraczać?*, Teologia i Moralność, 2(16).
- Szmajke A., Łukaszewska J., Nawrat R., Barnecka M. (1983), *Struktura „ja” i struktura „inni ludzie” – aspekt poznawczo projekcyjny i aspekt temporalny*, [w:] W. Łukaszewski (red.), *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Szmaus-Jackowska A., Wachowski W. (2015), *Radzenie sobie z wielością ról. Pomoc młodym ludziom w podejmowaniu decyzji o wyborze kariery zawodowej*, [w:] H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.), *Dylematy współczesnych ludzi: radzenie sobie z wielością ról i zadań*, Difin, Warszawa, 239–256.
- Szreder M. (2010), *Metody i techniki sondażowych badań opinii*, PWE, Warszawa.
- Szuman S. (1947), *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego, podręcznik dla nauczycieli i studentów*, Wydawnictwo Wiedza, Zawód, Kultura, Kraków.
- Szumiec M. (2019), *Czynniki determinujące kierunek kariery zawodowej w świetle wybranych teorii rozwoju zawodowego oraz ich znaczenie dla poczucia bezpieczeństwa jednostki*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Securitate*, 9(2), 51.
- Szumigraj M. (2003), *Kariera*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Szymański M.J. (2002a), *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Szymański M.J. (2002b), *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Komitet Badań Naukowych, Warszawa.
- Szymański M.J. (2013), *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków.
- Szymański M.J. (2016), *Konstruowanie tożsamości w warunkach zmiany społecznej*, [w:] Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 11–26.
- Szymański M.J. (2019), *Tożsamość, kontrola, rozproszenie, własne Ja*, [w:] M.J. Szymański (red.), *Krótkie wykłady z socjologii edukacji*, Wolters Kluwer, 105–107.
- Szymański M.J. (2021), *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Difin, Warszawa.
- Szyska M. (2016), *Aktywność zawodowa w opinii pracujących kobiet*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio I, Vol. XLI, 2*, 104, <http://philosophia.annales.umcs.pl> (dostęp: 23.08.2022).

- Świdzińska B. (1982), *Zawód w systemie ról społecznych pełnionych przez jednostkę*, [w:] E. Franus, W. Graczyk, B. Świdzińska, *Psychologia poradnictwa zawodowego*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Takeuchi N., Lam W., Chen Z. (2009), *Perceived human resource management practices and intention to leave of employees: The mediating role of organizational citizenship behavior in a Sino-Japanese joint venture*, *The International Journal of Human Resource Management*, 20(11), 2250–2270.
- Templeton W., Updyke K., Bennett J., Robert B. (2012), *Internships and the Assessment of Student Learning*, *Business Education & Accreditation*, 4.
- Teodorescu T. (2006), *Competence versus competency. What is the difference?*, *Performance Improvement*, Vol. 45, No. 10.
- The Commonwealth Youth Programme* (b.d.w.), <http://www.thecommonwealth.org/subhomepage/152816/> (dostęp: 30.06.2009).
- Thomason C. (1999), *Basic of career development*, Flagstaff.
- Thurstone L.L. (1931), *A multiple-factor study of vocational interests*, *Personnel Journal*, 10, 198–205.
- Tiedeman D.V., Miller-Tiedeman A.L. (1984), *Career decision making: An individualistic perspective*, [in:] D. Brown, L. Brooks (eds), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 281–310.
- Tiedeman D.V., O'Hara R.P. (1963), *Career development: Choice and adjustment*, College Entrance Examination Board, New York.
- Timoszyk-Tomczak C. (2010), *Charakterystyka celów wyznaczanych przez ludzi młodych*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego*, 619, *Studia Sociologica*, 20, 153–171.
- Tokar J. (2013), *Samodoskonalenie menedżerów – rozwój kompetencji przywódczych*, Difin, Warszawa.
- Tokar J. (2016), *Potrzeba (samo)doskonalenia kompetencji na przykładzie pracowników regionalnych ośrodków polityki społecznej*, *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Organizacja i Zarządzanie*, 95, 529–538.
- Tomaszewski T. (1963), *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1970), *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Tomaszewski T. (red.) (1972), *Psychologia*, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1977), *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] J. Reykowski, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Tomczak J., Strzelecki W. (2012), *Wybrane czynniki osobowościowe jako predyktory kształtowania się zainteresowań i pasji studentów uczelni wyższych. Selected personality factors as predictors of shaping the interests*

- and passions of tertiary education students*, *Pielęgniarstwo Polskie*, 4(46), 214–220.
- Tomik R., Ardeńska A., Ardeńska M. (2018), *Motywy podejmowania studiów na kierunku turystyka i rekreacja. Motives for Studying Tourism and Recreation*, *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 14, 374–386.
- Tomkins S.S. (1962), *Affect, imagery, consciousness*, T. 1: *The positive affects*, Springer, New York.
- Trempała E. (2000), *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna)*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Trempała E. (2002), *Czym jest nieformalna edukacja*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Trans Humana, Białystok, 11–12.
- Trempała E. (2011a), *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)*, *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 95–104.
- Trempała J. (2011b), *Mechanizm zmiany rozwojowej*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 50–70.
- Trempała J., Czyżowska D. (2002), *Rozwój moralny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, T. 3: *Rozwój funkcji psychicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 121–122.
- Trubiłowicz E. (2006), *Studenci i ich świat: od stanu wojennego do Unii Europejskiej*, KUL, Lublin.
- Trzebińska E. (2008), *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Trzeciak W. (1988), *Przygotowujemy się do wyboru zawodu*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Turner J.H. (1998), *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Tyszkowa M. (1972), *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Tyszkowa M. (1988), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, PWN, Warszawa.
- Tyszkowa M. (2002), *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, T. 1: *Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 45–56.
- Uchnast Z. (1962), *Samodzielność jako cecha osobowości młodzieży w wieku 18–23 lat*, Lublin, maszynopis w Archiwum KUL, [za:] A. Buczel, *Samodzielność jako cecha osobowości*, *Studia Philosophiae Christianae ATK*, 29(1), 1993.
- Vallerand R.J., Pelletier L., Blais M.R., Brière N.M. (1992), *The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and A Motivation in Education*, *Educational and Psychological Measurement*, 52(4).

- Veblen T. (1971), *Teoria klasy próżniaczej*, PWN, Warszawa.
- Veleva V., Parker S., Lee A., Pinney Ch. (2012), *Measuring the Business Impacts of Community Involvement: The Case of Employee Volunteering at UL*, *Business and Society Review*, 17(1), 123–142.
- Wach-Kąkolewicz A. (2008), *Rozwój zawodowy – motywy podejmowania aktywności uczenia się*, *e-mentor*, 4(26).
- Walczak W. (2007), *Rola kapitału ludzkiego w procesie rozwijania gospodarki opartej na wiedzy*, [w:] W. Welfe (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy*, PWE, Warszawa.
- Walczak W. (2015), *Wpływ kultury organizacyjnej na kształtowanie postaw i poziom zaangażowania studentów*, [w:] J. Płuciennik, K. Klimczak (red.), *Twórczość, pasja, Uniwersytet. Kategoria zaangażowania w dydaktyce akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 145–165.
- Waldowski K. (2002), *Realizacja zadań rozwojowych na przełomie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości*, [w:] A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska, *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Walesa Cz. (1974), *Samowychowanie a rozwój człowieka, Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 4, 33–42.
- Ward C., Yates D. (2013), *Extracurricular Activities: The Impact on Business Students' Personal Growth and Employability*, *Business Education Innovation Journal*, 5.
- Watson J.B. (1913), *Psychology as the behaviorist views it*, *Psychological Review*, 20(2), 158–177.
- Wawrzyńczyk S. (1936), *Zainteresowania naukowe i wyniki pracy studentów polonistyki*, *Kwartalnik Psychologiczny*, 8.
- Wejland A.P. (1983), *Prestiż – analiza struktur pojęciowych*, PWN, Warszawa.
- Wendreńska I. (1998), *Samowiedza jako przedmiot zainteresowań badawczych: problematyka oraz potrzeba dalszych badań*, *Nauczyciel i Szkoła*, 1(4), 33–39.
- White R. (1959), *Motivation reconsidered: The Concept of Competence*, *Psychological Review*, 297–330.
- Whittington R. (1992), *Putting Giddens into Action. Social System and Managerial Agency*, *Journal of Management Studies*, 6, 695–696.
- Wiatrowski Z. (2000), *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Wiatrowski Z. (2005), *Działalność zawodowca w kontekście rozwoju zawodowego człowieka*, *Problemy Profesjologii*, 1.
- Wiatrowski Z. (2007), *Praca jako wartość uniwersalna i jako problem XXI wieku*, [w:] W. Furmanek (red.), *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Rzeszów–Warszawa.



- Wiatrowski Z. (2009), *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
- Wierzchosławski S. (1963), *Efektywność przedsiębiorstw handlowych jako przedmiot badań ankietowych*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, 1.
- Więckowski R. (1975), *Zainteresowania dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Życie Szkoły, 1.
- Wilczek-Rużyczka E. (2002), *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wilczewska S. (2014), *Aspiracje edukacyjno-zawodowe studentów I roku studiów I stopnia – wybrane aspekty*, Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, 5/1(8), 181–194.
- Wilsz J. (2008), *Praca jako wartość ze względu na zaspokajanie ludzkich potrzeb*, [w:] B. Baraniak (red.), *Wartości w pedagogice pracy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego, Warszawa–Radom, 121–133.
- Wojciszke B. (2002), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Wojciszke B. (2003), *Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i motyw*, [w:] B. Wojciszke, M. Plopa (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, Impuls, Kraków.
- Wolska-Długosz M. (2013), *Przepis na życie studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach – plany, dążenia, aspiracje*, Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne, 22, 191–209.
- Wołk Z. (2009), *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
- Wołowska A. (2013), *Satysfakcja z pracy i jej wyznaczniki a poczucie jakości życia urzędników*, Rocznik Andragogiczny, 20, 120–132.
- Woodruffe C. (1993), *What Is Meant by a Competency?*, Leadership & Organization Development Journal, 14(1).
- Worach-Kardas H. (2015), *Starość w cyklu życia. Społeczne i zdrowotne oblicza późnej starości*, Śląsk, Katowice.
- Woroniecka J. (1989), *Zajęcia aktywizujące uczniów do samodzielnego wyboru zawodu*, COM, Warszawa.
- Wrona-Polańska H. (1996), *„Obraz samego siebie” jako regulator zachowania*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Psychologiczne V, Zeszyt 176.
- Wronowska G. (2012), *Kapitał ludzki. Ujęcie teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków.
- Wróblewska M. (2011), *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, Pogranicze. Studia Społeczne, T. XVII.

- Wróblewska M. (2018), *Pomyśl siebie... Profesor Marii Dudzikowej realizowanie koncepcji rozwoju własnej osoby*, *Parezja. Studia i eseje*, 2(10), 21–35.
- Wróblewska W. (2004), *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów*, *Ruch Pedagogiczny*.
- Wysocka E. (2010), *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*, wyd. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Wysocka E. (2011), *Praca jako czynnik warunkujący jakość życia ludzi młodych – psychospołeczna perspektywa teoretyczna*, *Forum Pedagogiczne*, 13–44.
- Wysocka E. (2013), *Wschodząca dorosłość a tożsamość młodego pokolenia – współczesne zagrożenia dla kształtowania tożsamości. Analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW, Kwartalnik I*, 69–96.
- Wysocka E. (2018), *Wschodząca dorosłość a prospołeczność (działanie społeczne) – teoretyczne i empiryczne wyznaczniki postaw życiowych młodego pokolenia*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 151–169.
- Youth and the United Nations* (b.d.w.), <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/qanda.htm/>, [https://www.unic.un.org.pl/dla\\_mlodziy/](https://www.unic.un.org.pl/dla_mlodziy/) (dostęp: 30.06.2020).
- Youth Volunteering: Attitudes and Perceptions* (2008), report from V The Youth Volunteering Charity, exploring the link between volunteering and skills development, London.
- Zaborowski Z. (1967), *Podstawy wychowania zespołowego*, PWN, Warszawa.
- Zaborowski Z. (1989), *Psychospołeczne problemy samoświadomości*, PWN, Warszawa.
- Zaborowski Z. (2002), *Koncepcja pewności siebie*, *Studia Psychologica*, 3, 119–131.
- Zagórska A., Grot A. (2016), *Motywy wyboru studiów wyższych na kierunku budownictwo w Polsce. Wstępna analiza badań własnych*, [w:] A. Zagórska (red.), *Edukacja młodzieży a rynek pracy*, Opole.
- Zajac A. (2006), *Zmiany charakteru pracy w cywilizacji wiedzy wyzwaniem pedagogiki pracy*, [w:] Z. Wiatrowski (red.), *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Lega, Oficyna Wydawnicza Włocławskiego Towarzystwa Naukowego, Włocławek, 381–382.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006), 2006/962/WE, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* L 394/10.
- Zaleski Z. (1991), *Psychologia zachowań celowych*, PWN, Warszawa.
- Zalewski Z. (1994), *Towards a psychology of the personal future*, [in:] Z. Zalewski (red.), *Psychology of future orientation*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.

- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P. (1998), *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa.
- Zbonikowski A. (2010), *Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży*, [w:] K. Horszel, R. Szczepaniak, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, Difin, Warszawa.
- Zbonikowski A. (2011a), *Poczucie własnej wartości dziecka z ograniczeniami w rozwoju*, *Pedagogika Rodziny*, 1(3/4), 59–60.
- Zbonikowski A. (2011b), *Wybrane społeczno-demograficzne i osobowościowe uwarunkowania samorealizacji młodzieży akademickiej*, *Pedagogika Rodziny*, 1(2), 137–149.
- Zdebski J. (1993), *Dobór na studia, kształcenie i zatrudnienie specjalistów turystyki*, [w:] H. Grabowski (red.), *Społeczno-pedagogiczne problemy kształcenia w uczelniach wychowania fizycznego*, Akademia Wychowania Fizycznego, Kraków, 55–64.
- Zdebski J. (2000), *Humanistyczne treści kształcenia*, [w:] A. Nowakowska (red.), *Cele i treści akademickiego kształcenia w dziedzinie turystyki i rekreacji*, Zeszyty Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie, 81.
- Zielińska M. (2001), *Ochronna funkcja wspólnot. Przyczynek do badań nad jakością życia młodzieży*, [w:] A. Wachowiak (red.), *Jak żyć?*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Ziemska M. (red.) (1979), *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Znajmiecka-Sikora M., Urbańska-Bulas M. (2010), *Rozwój osobowy w kontekście edukacji permanentnej*, [w:] M. Znajmiecka-Sikora, E. Roszko (red.), *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z*, Satori Druk, Łódź.
- Znaniński F. (1991), *Socjologia wychowania*, [w:] G. Nowacki (red.), *Kultura polityczna pokolenia „Sierpnia 80”*, PWN, Warszawa.
- Żebrowski J. (2010), *Etyczne i aksjologiczne aspekty wychowania do odpowiedzialności*, *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 7, 73–88.

## Netografia

- <http://www.kwalifikacje.gov.pl/podstawowe-pojecia/57/220-efekty-uczenia-sie>.
- <https://www.prawo.pl/student/wykształcenie-polakow-w-2018-r-ponad-polowa-zdobyła-wyższe,472295.html>.
- <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze>.

[https://wtir.awf.krakow.pl/pdf/rozne/informator\\_specjalnosci\\_tir.pdf](https://wtir.awf.krakow.pl/pdf/rozne/informator_specjalnosci_tir.pdf) (dostęp: 25.07.2021).

Erasmus +. Przewodnik po programie, Komisja Europejska, Wersja 2, 2021, 6, [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/2021-erasmusplus-programme-guide\\_v2\\_pl.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/2021-erasmusplus-programme-guide_v2_pl.pdf) (dostęp: 1.08.2021).

<https://lexplay.pl/arttykul/Prawo-Pracy/Obowiazki-pracownika.-Obowiazek-sumiennego-i-starannego-wykonywania-pracy> (dostęp: 6.04.2021).

<http://oswiataiprawo.pl/porady/praktyka-zawodowa/> (dostęp: 23.05.2020).

<https://wtir.awf.krakow.pl/studia/plany-studiow> (dostęp: 23.05.2020).

<https://wtir.awf.krakow.pl/studia/plany-studiow> (dostęp: 21.07.2021).

<https://wtir.awf.krakow.pl/studia> (dostęp: 15.02.2021).

---

---

## SPIS TABEL I RYSUNKÓW

- Tabela 1. Przebieg rozwoju zawodowego wg Ginzberga
- Tabela 2. Płeć respondentów
- Tabela 3. Miejsce zamieszkania badanych studentów
- Tabela 4. Pochodzenie respondentów
- Tabela 5. Z kim mieszka respondent w trakcie studiów
- Tabela 6. Wykształcenie rodziców respondentów
- Tabela 7. Opinie badanych studentów na temat własnych dochodów jako studenta
- Tabela 8. Źródła dochodów badanej młodzieży studenckiej
- Tabela 9. Inne źródła dochodów
- Tabela 10. Typ szkoły średniej, jaką ukończyli respondenci
- Tabela 11. Profil klasy w szkole średniej, jaki ukończyli respondenci
- Tabela 12. Wyniki w nauce badanych studentów
- Tabela 13. Procentowy rozkład ważności motywów wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” dla ogółu badanych osób
- Tabela 14. Procentowy rozkład ważności motywów wyboru kierunku „turystyka i rekreacja” dla ogółu badanych osób oraz w podziale na poziom edukacji (studia licencjackie, studia magisterskie)
- Tabela 15. Opinie badanych studentów na temat ponownego wyboru podjętego kierunku studiów
- Tabela 16. Opinie badanych studentów na temat planowania własnej przyszłości zawodowej
- Tabela 17. Procentowy rozkład ważności planów zawodowych dla ogółu badanych osób
- Tabela 18. Plany zawodowe respondentów a etap ich edukacji na poziomie wyższym
- Tabela 19. Podjęcie studiów na drugim kierunku przez badanych studentów
- Tabela 20. Nazwa kierunku studiów, jaki podjęli badani studenci
- Tabela 21. Uczestnictwo badanych studentów w wymianach międzynarodowych (edukacja i praktyki)
- Tabela 22. Opinie młodzieży studenckiej na temat korzyści związanych z uczestnictwem w międzynarodowych wymianach
- Tabela 23. Znajomość języków obcych w grupie badanych studentów w podziale na poziom jego znajomości
- Tabela 25. Kursy, jakie zrealizowali studenci kierunku „turystyka i rekreacja”

Tabela 26. Kursy, jakie zrealizowali studenci „turystyki i rekreacji” w trakcie edukacji szkolnej

Tabela 27. Kursy, jakie zrealizowali studenci „turystyki i rekreacji” w miejscu pracy

Tabela 28. Kursy, jakie zrealizowali studenci „turystyki i rekreacji” samodzielnie

Tabela 29. Liczba uzyskanych certyfikatów potwierdzających ukończenie kursu

Tabela 30. Staż pracy badanych studentów

Tabela 31. Staż pracy zgodny z podjętym kierunkiem studiów (w branży turystycznej)

Tabela 32. Stanowiska pracy w sektorze usług turystycznych, na jakich pracowali studenci

Tabela 33. Stanowiska pracy poza sektorem usług turystycznych, na jakich pracowali studenci

Tabela 34. Korzyści wynikające z pracy zawodowej oraz praktyk w opinii studentów „turystyki i rekreacji”

Tabela 35. Formy wolontariatu

Tabela 36. Korzyści wynikające z pracy podjętej w formie wolontariatu

Tabela 37. Potrzeby, jakie spełnia praca zawodowa dla młodzieży studenckiej

Tabela 38. Zadowolenie z dotychczasowej pracy zawodowej

Tabela 39. Zainteresowania młodzieży studenckiej

Ryc. 1. Heksagonalny model Hollanda

Ryc. 2. Czynniki wpływające na karierę zawodową człowieka

Ryc. 3. Model działalności autokreacyjnej

Ryc. 4. Staż pracy w ogóle badanych studentów

Ryc. 5. Staż pracy w turystyce i rekreacji

Ryc. 6. Stanowiska pracy w sektorze usług turystycznych i rekreacji

Ryc. 7. Stanowiska pracy poza sektorem usług turystycznych i rekreacji

---

---

# ANEKS

## **Załącznik nr 1. Wypowiedzi studentów uzasadniające wybór kierunku „turystyka i rekreacja” według kryterium płci**

Poniżej przytoczono wypowiedzi studentów „turystyki i rekreacji” na temat uzasadnienia wyboru kierunku w podziale na trzy grupy edukacyjne, czyli studentów pierwszego roku studiów licencjackich (1 LIC), studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich (2–3 LIC) oraz studentów studiów magisterskich (MGR), uwzględniając dodatkowo kryterium płci.

### **Uzasadnienie wyboru tego samego kierunku studiów przez kobiety (K = 89 osób)**

1. **Wybór kierunku jest zgodny z zainteresowaniami (38 osób):** zgodny z moimi zainteresowaniami; lubię podróżować; wybrałabym ten kierunek ze względu na uprawienia turystyki kwalifikowanej; interesują mnie podróże oraz rekreacja ruchowa; turystyka i rekreacja bardzo rozwija moje zainteresowania; interesuję się rekreacją i lubię aktywność fizyczną; pasjonują mnie podróże oraz uprawianie rekreacji; pragnę podróżować po świecie i to opisywać; mam umysł ścisły, uwielbiam sport; turystyka jest moją pasją, od zawsze była mi bliska turystyka kwalifikowana, chciałabym ją realizować.
2. **Wybór kierunku ze względu na ciekawą ofertę uczelni/kierunku (38 osób):** interesuje mnie ten kierunek, podobają mi się studia na tej uczelni i na tym kierunku; studia te są dla mnie idealne, uczę się tego, co lubię, ludzie na uczelni są bardzo otwarci, pomocni i przyjaźni, poza tym mogę tutaj rozwijać zainteresowania sportowe; podjęłam odpowiednią decyzję o wyborze studiów, kierunek spełnia moje oczekiwania; bardzo podoba mi się ten kierunek, to kierunek, który daje mi wiedzę; świadomie wybrałam ten konkretny kierunek, planowałam to wcześniej, w miarę upływu czasu jestem zadowolona z tego kierunku; studia te pomogły mi poznać specyfikę zawodu, interesuje mnie ten kierunek i dobrze się na nim czuję, sympatyczna atmosfera wśród studentów oraz wśród profesorów, mili, otwarci studenci, większość realizowanych przedmiotów jest zgodna z moimi zainteresowaniami, dużo praktyki; AWF w Krakowie spełnia moje wymagania.
3. **Wybór kierunku ze względu na własny rozwój osobisty i chęć podjęcia pracy w turystyce i rekreacji (13 osób):** w turystyce i rekreacji odnajduję siebie, wiążę z nią swoją przyszłość; bardzo interesuję się turystyką, jak również rekreacją i chciałabym w przyszłości pracować w tej branży; jest

to ciekawy kierunek, pomaga rozwijać pasję, ale swoją przyszłość zawodową wiąże z drugim kierunkiem – nauka i praca z dziećmi; podoba mi się ten kierunek i wiąże się z moimi planami zawodowymi; czuję, że się rozwijam studiując ten kierunek, ponadto mam perspektywę stałej pracy, dało mi to wiele możliwości rozwoju i spróbowanie nowych rzeczy oraz znajomości, dodałabym na pierwszym roku drugi kierunek; co wakacje pracuję w turystyce, interesuje mnie ten kierunek, otwiera horyzonty, wiąże swoją przyszłość zawodową z tym kierunkiem; jest to mój drugi kierunek, więc rozwijam wiedzę w różnych dziedzinach nauki.

### **Uzasadnienie wyboru tego samego kierunku studiów przez mężczyzn (M = 29 osób)**

1. **Wybór kierunku jest zgodny z zainteresowaniami (22 osoby):** jest to coś, co faktycznie mnie interesuje, pozwala rozwijać moje zainteresowania; rozszerzenie zainteresowań, interesuję się turystyką, jest ciekawa, chciałbym się rozwijać w tym kierunku, lubię podróżować, lubię turystykę.
2. **Wybór kierunku ze względu na ciekawą ofertę uczelni/kierunku (4 osoby):** wybrałbym ten sam kierunek, ponieważ pozwala na poznanie nowej wiedzy i dziedziny biznesu; spodobał mi się kierunek; ciekawy kierunek; zainteresowanie geografiją; prawie cała propozycja od AWF mi się podoba, spełnia moje założenia, jestem zadowolony; mam indywidualny tok studiów, wybrałbym znowu ten kierunek, ponieważ spodobała mi się uczelnia oraz profil kształcenia; uczelnia i kierunek spełniły moje oczekiwania.
3. **Wybór kierunku ze względu na własny rozwój osobisty i chęć podjęcia pracy w turystyce, rekreacji (3 osoby):** kierunek „turystyka i rekreacja” to kontynuacja szkoły średniej, jestem usatysfakcjonowany, wybrałbym to samo z powodu doświadczenia i znajomości kierunku; kierunek mi się podoba, jest zgodny z moimi zainteresowaniami, ale nie wiem, czy znajdę dobrą pracę; ciekawy profil, chęć pracy w zawodzie; studiuję drugi kierunek, „turystyka i rekreacja” to dodatek.

### **Uzasadnienie wyboru innego kierunku studiów przez kobiety (K = 144 osoby)**

1. **Niezgodność z zainteresowaniami:** kierunek nie jest zgodny z moimi zainteresowaniami, interesuję się fizjoterapią; kierunek niezgodny z zainteresowaniami, decydowałabym się bardziej na kierunek wychowanie fizyczne; wybrałabym kosmetologię; wybrałabym studia bardziej ukierunkowane na spa & wellness; chciałabym iść na fizjoterapię; wolę studiować wychowanie fizyczne; wybrałabym kierunek na innej uczelni: nauczanie wczesnoszkolne i przedszkolne; próbowałabym dostać się na psychologię; choć nie jest to pewne, wybrałabym być może terapię zajęciową, ponieważ bezpośrednio



łączy się ona z moim pierwszym kierunkiem; jestem zawodowym sportowcem i interesują mnie wiadomości z zakresu rekreacji, a nie z turystyki; wahałam się między „turystyką i rekreacją”, kosmetologią a medycyną; myślałam nad pedagogiką; wybrałabym geodezję; wybrałabym kierunek bardziej związany z zajęciami biologicznymi i fizjologicznymi; wybrałabym kierunek, który w mniejszym stopniu jest nastawiony na pracę z ludźmi; wybrałabym kierunek techniczny; wybrałabym kierunek związany ze sportem; bardziej interesuje mnie marketing; chciałam się dostać na rehabilitację ruchową; interesuję się również pedagogiką specjalną; przypadek.

2. **Odkrycie nowych zainteresowań i możliwości:** najprawdopodobniej wybrałabym bardziej wymagający kierunek; interesują mnie też inne kierunki; odkryłam ciekawsze kierunki; mam szerokie zainteresowania związane nie tylko z turystyką; mam też inne zainteresowania, mogłabym spróbować dostać się na inny kierunek; trudno byłoby się dostać na inny kierunek, który chcę; trudność dostania się na inny kierunek; myślałam nad innymi kierunkami, nie dostałam się tam, gdzie chciałam, więc przyszedłam tutaj; nie wiem, czy zdecydowałabym się w ogóle na studiowanie na wyższej uczelni; lubię te studia, ale są inne kierunki, które mogłabym studiować; mimo że studia wiążą się z moimi zainteresowaniami, to wybrałabym inny kierunek; miałam dylemat pomiędzy dwoma kierunkami; możliwe, że wahałabym się nad wyborem innego kierunku, ale ten mi się podoba, nie zrezygnowałabym z tego kierunku, ale dodatkowo mogłabym studiować wychowanie fizyczne, ponieważ bardziej interesuję się sportem; wybrałabym kierunek bardziej ukierunkowany na zawód; wybrałabym coś bardziej ambitnego, trudniejszy kierunek; moje plany na przyszłość ciągle się zmieniają, jest coś innego, co bym chciała robić w życiu, w czym czuję się dobrze, chciałabym rozwijać się w innej dziedzinie; moje zainteresowania idą troszkę w inną stronę, turystyka jest super, ale chcę się rozwijać w innym kierunku.
3. **Program nauczania niedostosowany do potrzeb studenta:** wybrałabym inną uczelnię; trudno powiedzieć, nie wszystkie przedmioty uważam za przydatne, na tym kierunku brakuje mi zajęć sportowych i o tematyce sportowej; studia wiążą się z moimi zainteresowaniami, ale ich program nie jest do końca przystosowany do pracy w zawodzie, za mało praktyk; ponieważ brakuje mi zajęć sportowych, turystyka jest ciekawa, ale tylko wybrane aspekty; wybrałam tę odpowiedź ze względu na specjalizację, którą teraz mam, tzn. hotelarstwo, myślałam, że większość ćwiczeń będzie związana z tym kierunkiem, program nauczania w pewnym stopniu odbiega od moich oczekiwań, niesatysfakcjonujący poziom języków.
4. **Małe możliwości rozwoju zawodowego i podjęcia pracy:** chęć podjęcia drugiego kierunku, jednak niemożliwa do pogodzenia czasowo z pierwszym

kierunkiem i pracą zawodową; dalej nie jestem pewna, czy faktycznie przydadzą mi się te studia, skupiam się na moim pierwszym kierunku, chciałabym spróbować czegoś innego; interesuję się turystyką, ale uważam, że same studia na nim nie są wystarczające, żeby rozpocząć dobrą pracę; z jednej strony jest to kierunek zgodny z moimi zainteresowaniami, z drugiej strony na rynku pracy panuje negatywny stereotyp odnoszący się do jego absolwentów; mało pewna praca po obecnym kierunku; podoba mi się studiowanie zgodnie z zainteresowaniami, lecz nie jestem pewna, czy moja przyszłość będzie związana z moim wykształceniem, ponieważ po tym kierunku nie ma konkretnego zawodu, który spełnia moje oczekiwania; mam wrażenie, że bez tych studiów i tak dostałabym pracę w tej branży; słabo płatny zawód i nie trzeba do niego studiów, nie wiąże z tym kierunkiem przyszłości, nie jesteśmy przygotowani pod względem praktycznym do pracy w branży turystycznej; nie wiem, czy po tym kierunku znajdę pracę; wykształcenie wyższe na tym kierunku wcale nie jest niezbędne do zrobienia kariery w branży turystycznej; nie do końca podoba mi się praca w tym zawodzie; niestety okazało się, że nie interesuje mnie praca w branży turystycznej.

5. **Trudność oceny ze względu na zbyt krótki czas studiowania:** wydaje mi się, że w moim przypadku nie minęło wystarczająco dużo czasu, aby udzielić jednoznacznej odpowiedzi, studiuje dopiero dwa miesiące.

### Uzasadnienie wyboru innego kierunku studiów przez mężczyzn (M = 37 osoby)

1. **Niezgodność z zainteresowaniami:** chciałbym się dostać na fizjoterapię; wybrałbym wychowanie fizyczne, bo jest tam więcej aktywności fizycznej; zastanawiam się, czy wybrać ten kierunek, czy wychowanie fizyczne; możliwe, że wybrałbym psychologię; marketing i zarządzanie; wybrałbym filologię germańską.
2. **Odkrycie nowych zainteresowań i nowych możliwości:** mimo atrakcyjności studiów, lepiej się czuję w edukacji ścisłej; wybór innego kierunku przez większe możliwości spełniania się; gdybym mógł, poszedłbym na inny kierunek; zainteresowałem się nowymi rzeczami; z biegiem czasu pojawiają się też inne zainteresowania; mam kilka zainteresowań, więc ciężko mi się zdecydować; jest ciekawy, ale wciąż jeszcze szukam, zaczęło mnie interesować wiele innych kierunków i zawodów.
3. **Program nauczania niedostosowany do potrzeb respondenta:** zmiana kierunku ze względu na przedmioty, ponieważ nie do końca jestem usatysfakcjonowany poziomem nauczania; nie spełnia on moich oczekiwań, uczucie marnotrawienia czasu na wielu przedmiotach, wybrałbym coś trudniejszego.

4. **Małe możliwości rozwoju zawodowego i podjęcia pracy:** fajny kierunek, ale nie widzę się w nim w przyszłości, jest to kierunek mało perspektywiczny; nie wiąże z nim przyszłości, wolałbym pracować w innej branży, nie daje pewnej pracy; nie planuję podjęcia pracy w turystyce; nie myślałem nad tym, zależy od chęci i czasu, nie wykluczam zmiany, nie wiem do końca, co chcę robić w życiu.

## **Załącznik nr 2. Wypowiedzi studentów na temat realizacji praktyk zawodowych**

Poniżej przytoczono oryginalne wypowiedzi studentów „turystyki i rekreacji” na temat korzyści wynikających z praktyk zawodowych w podziale na trzy grupy edukacyjne, czyli studentów pierwszego roku studiów licencjackich (1 LIC), studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich (2–3 LIC) oraz studentów studiów magisterskich (MGR).

### **Korzyści studentów z pierwszego roku studiów licencjackich z realizacji praktyk zawodowych w szkole średniej (1 LIC)**

25, mężczyzna, technikum: praktyki w hotelu Mercure Kraków – kelner/houseman; praktyki w Best Wester Premier Kraków – kelner/houseman/recepcjonista; praktyki w Paphos na Cyprze – kelner: obsługa gości w recepcji, rezerwacje, check-in/check-out, obsługa gości w restauracji, sprzątanie pokoi, kontrola pokoi, obsługa gości na kasach dualnych<sup>22</sup>;

75, mężczyzna, technikum: praktyki w hotelu Telstar w Rimini – housekeeping: sprzątanie pokoi (korzyści: nauka organizacji pracy pokojowych); praktyki w hotelu Arłamów – housekeeping: sprzątanie pokoi; recepcja: odbieranie telefonów; kelner w restauracji: nakrywanie do stołów, zbieranie brudnych naczyń; dział marketingu: segregowanie dokumentów (korzyści: doświadczenie pracy w wielu działach w hotelu);

54, kobieta, technikum: praktyki w hotelu Sheraton w Krakowie – kelnerka w restauracji hotelowej: kompetentne przygotowanie restauracji, bufetu, spełnianie życzeń gości, obsługa, współpraca z kuchnią, przygotowywanie sali do lunchów; stanowisko obsługa konferencji: przygotowywanie sali konferencyjnej do przyjęcia gości (korzyści: nauczyłam się otwartości na różnorodność ludzi, pracy w zespole); praktyki w Grecji w hotelach Dias i Golden Sun: obsługa gości (korzyści: praca w hotelach w innej kulturze);

72, mężczyzna, technikum: praktyki zawodowe w biurze podróży Sol-tour w Krakowie; praktyki zawodowe w dziale turystycznym Kopalni Soli w Wieliczce (korzyści: umiejętność pracy z klientem, uczynność, pracowitość, sumienność);

<sup>22</sup> Numer respondenta w bazie danych; płeć; rodzaj szkoły: technikum, liceum ogólnokształcące (LO).

82, kobieta, technikum: praktyka w hotelu Copernicus w Krakowie (korzyści: poznałam od podstaw takie miejsca jak recepcja, housekeeping oraz recepcja, dzięki tej praktyce zdobyłam takie umiejętności jak: kodowanie kluczy hotelowych, dokonywanie rezerwacji, zameldowania i wymeldowania gości, udzielanie informacji, zamawianie taxi, sprzątanie pokoi);

96, kobieta, technikum: praktyki zawodowe w Old City Apartments oraz w Wydziale Promocji Turystyki Urzędu Miasta Krakowa (korzyści: uzyskanie umiejętności i wiedzy na temat planowania imprez masowych, promocji miasta, praca pod presją czasu, praca z dużą ilością ludzi, wiedza na temat obiektów noclegowych i ich usług, wiedza na temat podstaw bezpieczeństwa, nawiązywanie kontaktu);

109, kobieta, technikum: dwie praktyki w ciągu dwóch lat w Grecji – pomoc kuchenna/kelnerka/barmanka (korzyści: stałam się odważniejsza i bardziej otwarta na pracę w innym kraju);

131, kobieta, technikum: praktyka zawodowa w starostwie powiatowym: segregacja dokumentów; staż w biurze podróży: wystawianie faktur, wykonywanie kalkulacji cen wycieczek, poszukiwania oferty noclegowej w Polsce i za granicą, kontakt z wybranymi hotelami, tworzenie planów wycieczek dla kilku grup wiekowych; praktyka w centrum informacji turystycznej: obsługa klientów i udzielanie informacji na temat atrakcji w miejscowości; praca za granicą: zbiór owoców (korzyści: nauczyłam się samodzielności, odpowiedzialności, zdobyłam wiedzę na temat kultury i zachowań osób z innego państwa niż Polska);

132, kobieta, technikum: praktyka zawodowa w hotelu Novotel Centrum – housekeeping/kelnerka (korzyści: techniki szybkiego doprowadzania pokoju do czystości, techniki nakrywania do stołu); praktyka zawodowa w hotelu Stary – housekeeping/kelnerka/recepcjonistka (korzyści: poznanie, na czym polega praca, wymeldowanie, zameldowanie, rezerwacja biletów na wydarzenia kulturalne);

123, kobieta, technikum: moje praktyki zawodowe odbywały się w hotelach na wszystkich stanowiskach (korzyści: nauczyłam się pracy w grupie i szybkiego kontaktu z osobami pracującymi i gośćmi w hotelu);

67, kobieta, technikum: brałam udział w praktykach zawodowych w Grecji, organizowanych w ramach projektu Erasmus – kelnerka (korzyści: dzięki temu doświadczeniu poznałam kulturę, tradycje i obyczaje Greków, miałam okazję zwiedzić różne miejsca, poznałam proces przygotowania potraw charakterystycznych dla tego kraju); sklep spożywczy – kasjerka (korzyści: codzienny kontakt z ludźmi, nauczyłam się odpowiedzialności za swoją pracę); kelnerka w hotelu Kasztel (korzyści: podczas pracy w hotelu mam bezpośredni kontakt z ludźmi, nauczyłam się większej pewności siebie i radzenia sobie w trudnych sytuacjach);

62, kobieta, technikum: praktyka zawodowa w biurze turystycznym Podróże życia – praca w domu: przygotowywanie nowych ofert turystycznych na stronę internetową biura; praktyka zawodowa w hotelu Sympozjum – kelnerka/recepcjonistka spa; praktyka zawodowa za granicą w hotelu Kempinski Hotel San Laurenz Malta w Gozo – kelnerka;

130, kobieta, technikum: biuro promocji, kultury i turystyki/centrum informacji turystycznej – praktykantka: obsługa ruchu turystycznego, analizowanie baz danych (korzyści: nauka pracy w zespole, asertywność, praca z klientem); biuro promocji, kultury i turystyki/centrum informacji turystycznej – stażystka: obsługa ruchu turystycznego, analizowanie baz danych, udzielanie informacji turystycznej, pomoc podczas eventów powiatowych (korzyści: obsługa programów MS Office, tworzenie i obsługa baz danych, praca z klientem, otwartość);

107, kobieta, technikum: praktyka w regionalnej organizacji turystycznej województwa świętokrzyskiego: zbieranie informacji na temat lokali w Kielcach, pomoc pracownikom organizacji, planowanie wycieczek (korzyści: nauka o swoim regionie).

### **Korzyści studentów z drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich z realizacji praktyk zawodowych w szkole średniej oraz na uczelni (2–3 LIC)**

171, kobieta, technikum: praktyka zawodowa w Niemczech w ramach programu Europass Mobilność (korzyści: polepszyłam język niemiecki, nawiązałam nowe znajomości); praktyka zawodowa w centrum kształcenia praktycznego w Słupsku – housekeeping/kelnerka: obsługa konferencji; praktyka zawodowa w Grecji w hotelu Diaz – housekeeping/kelnerka/pomoc kuchenna (korzyści: poznałam kulturę Grecji oraz atrakcje turystyczne); praktyka zawodowa Cooperstown Baseball Camp w Nowym Jorku – housekeeping/kelnerka/pomoc kuchenna: zabawa z dziećmi, opieka nad nimi, pomoc przy pracach biurowych (korzyści: poznałam różnorodność kulturową, zwyczaje i tradycje);

236, kobieta, technikum: praktyka w technikum w hotelu Copernicus – housekeeping/restauracja: sprzątanie pokoi, nakrywanie do stołów, praca w kuchni; staż w hotelu Metropous Design (korzyści: poczucie większej odpowiedzialności i pokory, wywiązywanie się z obowiązków, powierzonych zadań i punktualności); praca w restauracji – kelnerka; praca w Teatrze im. Juliusza Słowackiego – obsługa widowni (korzyści: kontakt z gośćmi, większa pewność siebie);

481, kobieta, technikum: praktyki w hotelu Park Inn by Radison – recepcja/restauracja: obsługa gości hotelowych; Hotel Europejski – recepcja/restauracja/księgowość: obsługa gości, kontakt z klientem;

206, kobieta, technikum: praktyki w Hotelu Grand, Hotelu Europejskim, Klubie Fitness Harmonia (korzyści: nauczyłam się obsługi klienta, dobrej organizacji pracy, komunikowania się z ludźmi, samorealizacji);

398, kobieta, technikum: praktyki w technikum w Biurze Podróży W stronę słońca: praca z klientem, wyszukiwanie ofert, rezerwacje; biuro podróży Sol-tour – praktykantka: tworzenie wycieczki od początku, rezerwacja wycieczek dla klienta (korzyści: samodzielne tworzenie wycieczek); praktykantka w Hotelu Starym – restauracja/recepcja/housekeeping;

237, kobieta, technikum: praktyki w technikum w hotelu Perła Południa – pokojowa/kuchnia/recepcja/marketing: obsługa recepcji, programów rezerwacji; hotel Rypsówka – pokojowa/kuchnia;

235, kobieta, technikum: praktyki w technikum w hotelach Perła Południa w Ryttrze, Panorama, Rypsówka: dbanie o czystość obiektów, kontakt z gośćmi, dbanie o wizerunek obiektów; staż w technikum w hotelu Perła Południa – pomoc kuchenna/pokojowa: dbanie o czystość pokoi, przygotowywanie pokoi na przyjazd gości; praktyki w hotelu Perła Południa: dbanie o dobry wizerunek obiektu, dbanie o czystość obiektu (korzyści: umiejętność utrzymywania i dbania o porządek, odpowiedzialność, estetyka);

197, kobieta, technikum: praktyki w hotelu Pod Różą – recepcja/restauracja (korzyści: nauczyłam się podstawowej wiedzy o funkcjonowaniu hotelu); praktyki na siłowni (korzyści: nauczyłam się, jak powinna sprawnie działać taka firma);

454, kobieta, technikum: praktyki w biurze podróży Sol-tour (korzyści: umiejętność obsługi systemu rezerwacyjnego, obsługa klienta); praktyki w hotelu – recepcja;

463, kobieta, technikum: praktyki na stanowisku agent turystyczny: tworzenie programu imprez, sprzedaż imprez; praktyka recepcjonistki: przyjmowanie gości; praktyka kelnerki: przyjmowanie zamówień (korzyści: praca z programami rezerwacyjnymi, praca w zespole);

436, kobieta, technikum: praktyki w hotelu Justyna oraz Biurze Wczasowo-Turystycznym Koltur: sprzątanie pokoi, pomoc w kuchni, dokumentacja papierów;

461, mężczyzna, technikum: praktyki w hotelu Sheraton – kelner (korzyści: umiejętności baristyczne, praca z ludźmi);

267, kobieta, LO: sanatorium rehabilitacyjne w Krasnobrodzie – praktykantka: przeprowadzanie kąpeli perełkowych, hydroterapię, lasery, okłady, naświetlania;

258, kobieta, LO: praktyki – odnowa psychosomatyczna; hotel Sympozjum – kryształowe SPA (korzyści: możliwość pokonania bariery językowej, nabycie doświadczenia dotyczącego zabiegów i obsługi urządzeń, nauka organizacji pracy, kontakt z personelem);

175, kobieta, LO: praktyki w Małopolskiej Organizacji Turystycznej: badanie ruchu turystycznego na terenie Krakowa i Wieliczki, zapoznanie z pracą osób zatrudnionych w firmie;

411, kobieta, LO: praktyki w hotelu – recepcja/restauracja hotelowa/kelnerka/służba pięter; praktyka w ICE – praca na recepcji;

- 265, kobieta, LO: praktyki w spa (korzyści: wiedza z zakresu odnowy psychosomatycznej);
- 259, kobieta, LO: praktyki zawodowe w ośrodku spa Odyssey Kielce (korzyści: niewielkie zarobkowe);
- 183, kobieta, LO: praktyki zawodowe w biurze podróży: obsługa programów komputerowych, robienie kalkulacji w Excelu, przygotowywanie ofert, kontakt z kontrahentami; biuro podróży Eco Travel (korzyści: samodzielność, odpowiedzialność);
- 187, kobieta, LO: praktyki zawodowe w biurze podróży w Bielsku-Białej (korzyści: nauczyłam się pracować z ludźmi, praca z różnymi systemami operacyjnymi do rezerwacji i obsługi klienta);
- 233, kobieta, LO: praktyki w spa: masaż i inne zabiegi na twarz i dłonie;
- 172, kobieta, LO: praktyki zawodowe w Air Tours (korzyści: umiejętność sporządzania dokumentów podróży, zapoznanie z systemem rezerwacji);
- 173, kobieta, LO: praktyki w firmie Usługi Przewozowe AS: obsługa klienta, rozliczanie kierowców, udzielanie informacji o wycieczkach (korzyści: uzyskanie wiedzy z zakresu funkcjonowania przedsiębiorstwa);
- 217, kobieta, LO: praktyki w Akademii Krok Tennis – obsługa klienta: kontakt bezpośredni i mailowy, pomagałam przy rozgrzewkach, wydawaniu sprzętu (korzyści: nauczyłam się struktury treningu, organizowania zawodów i eventów);
- 250, kobieta, LO: praktykantka w organizacji Koniczynka: Trail Marathon;
- 201, kobieta, LO: praktyki odbyte w międzyszkolnym ośrodku sportowym: pomoc w prowadzeniu zajęć tanecznych i sportowych dla dzieci, obsługa turniejów sportowych, obsługa klienta (korzyści: umiejętność pracy w zespole, praca z dziećmi);
- 204, mężczyzna, LO: praktyki przy organizowaniu rekreacji, czasu wolnego dla dzieci i młodzieży: moim zadaniem było pomaganie przy organizacji różnych eventów (korzyści: nauczyłem się podejścia do dzieci, poznałem od podszewki firmę);
- 213, mężczyzna, LO: praktykant na obozie w Bieszczadach: organizacja pieszych wycieczek, gry w paintball, wycieczek motorowodnych, gier na orientację (korzyści: umiejętność pracy z grupą, umiejętność pracy pod presją czasu, radzenie sobie ze stresem, punktualność);
- 257, mężczyzna, LO: praktyki w spa & wellness: pomoc w ośrodku (korzyści: umiejętność pracy z klientem, umiejętność pracy w stresie);
- 290, mężczyzna, LO: praktyka w hotelu Estar – recepcjonista: zadania w zakresie obsługi klienta;
- 184, mężczyzna, LO: praktyki w biurze podróży Bison Tours: organizacja wycieczek, organizacja pracy; Norwegia – praca fizyczna;
- 198, mężczyzna, LO: obóz survivalowy AWF dla studentów pierwszego roku „turystyki i rekreacji” – opiekun/organizator: opieka nad uczestnikami, organizacja czasu uczestników (korzyści: nauczyłem się pracy w zespole).

**Korzyści studentów z drugiego i trzeciego roku studiów magisterskich z realizacji praktyk zawodowych w szkole średniej oraz na uczelni (MGR)**

488, kobieta, technikum: praktyki zawodowe – recepcja hotelowa/kelnerka: praca z klientem, organizacja imprez okolicznościowych;

297, kobieta, technikum: praktyki polegały na wykonywaniu pracy służby piętér oraz pomocy kelnerskiej (korzyści: niczego się nie nauczyłam);

361, kobieta, technikum: praktyki w biurze turystycznym (korzyści: ogólna wiedza o funkcjonowaniu i obsłudze klienta); praktyki w pensjonacie – recepcjonistka (korzyści: nauka systemów rezerwacyjnych); praktyki na forum ekonomicznym (korzyści: organizacja imprez masowych);

315, kobieta, technikum: praktyki jako animatorka dla dzieci (korzyści: nauczyłam się lepiej pracować z dziećmi);

513, kobieta, technikum: praktyka jako recepcjonistka: obsługa klienta, udzielanie informacji;

390, kobieta, technikum: praktyka w hotelach Timberland, Rysy i Monopol – praca we wszystkich możliwych działach;

342, kobieta, technikum: praktyki zawodowe w hotelach 3- i 5-gwiazdkowych – praca na każdym stanowisku (korzyści: kontakt z różnymi klientami);

368, kobieta, LO: praktyki w biurze podróży;

377, kobieta, LO: praktyki zawodowe w biurze podróży (korzyści: nauka obsługi klienta);

309, kobieta, LO: praktyki w Rethymno Mare Hotel w Grecji – kelnerka/animatorka: obsługa gości, zabawy z dziećmi (korzyści: porozumiewanie się w języku angielskim); praktyka w biurze podróży wakacje.pl – referent ds. turystyki: obsługa klienta, tworzenie ofert;

366, kobieta, LO: praktyki odbywałam pracując w restauracji jako kelnerka: obsługa gości;

381, kobieta, LO: praktyki odbyte w klubie piłkarskim w Wieliczce: wykonywanie masażu sportowego;

298, kobieta, LO: praktyki odbyłam w jednym z krakowskich biur podróży (korzyści: poszerzyłam wiedzę o funkcjonowaniu biura, nauczyłam się korzystać z baz danych);

339, kobieta, LO: praktyka jako pomoc na recepcji/pomoc w kawiarni: kontrola muzeum, obsługa klienta;

364, kobieta, LO: praktyka w hotelu jako kelnerka (korzyści: niczego się nie nauczyłam, tylko cierpliwości oraz punktualności);

306, kobieta, LO: podczas praktyk robi się czynności, które nie są istotne, pracuję jako animator oraz wychowawca kolonijny i tam zdobywam doświadczenie zawodowe, pracuję także jako instruktor;



- 378, kobieta, LO: praktyki w biurze podróży; staż w gospodarstwie agroturystycznym: sprzątanie pokoi w obiekcie;
- 370, kobieta, LO: praktyki jako masażystka: pomoc przy pacjencie;
- 295, kobieta, LO: praktyki studenckie w hotelu Puro – kelnerka w dziale gastronomicznym/pokojówka/recepcjonistka (korzyści: nauczyłam się lepszej organizacji pracy); Scandic Hotel Alesund – praktyki w ramach programu Erasmus; praktyki studenckie na targach w Krakowie – praktykantka w dziale konferencji i kongresów (korzyści: sprawdzenie wiedzy w praktyce);
- 354, mężczyzna, LO: praktyki w ośrodku rehabilitacyjno-wypoczynkowym;
- 385, mężczyzna, LO: praktyki w domu kultury w Mielnie (korzyści: nauczyłem się udzielać informacji turystycznej);
- 373, mężczyzna, LO: praktyki zawodowe w hotelu Park Inn by Radisson Kraków – recepcjonista: odbieranie telefonów, wydawanie kluczy;
- 331, mężczyzna, LO: praktyki na studiach licencjackich (korzyści: nauczyły mnie przede wszystkim wiele na temat organizacji imprez zorganizowanych typu biegi przełajowe, maraton, nauczyłem się odpowiedzialności i pracy w grupie).

### **Załącznik nr 3. Wypowiedzi studentów na temat własnej biografii zawodowej**

Poniżej przytoczono oryginalne wypowiedzi studentów „turystyki i rekreacji” na temat pracy zawodowej, podejmowanych stanowisk pracy oraz korzyści wynikających ze zdobytego doświadczenia zawodowego w podziale na trzy grupy edukacyjne, czyli studentów pierwszego roku studiów licencjackich (1 LIC), studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich (2–3 LIC) oraz studentów studiów magisterskich (MGR).

### **Przykłady ścieżki rozwoju zawodowego studentów pierwszego roku studiów licencjackich, którzy pracowali w sektorze usług turystycznych oraz innych sektorach gospodarki**

#### **Praca w hotelarstwie oraz innych sektorach (1 LIC)**

- 139, kobieta, technikum: hotel Radisson – housekeeping/pracownik public area: spełnianie życzeń gości, kontakt z recepcją, utrzymanie w czystości powierzchni ogólnodostępnych (korzyści: poznanie pracy z ludźmi, doszkolenie języka angielskiego, poznanie funkcjonowania pracy w hotelu, zdobycie cechy asertywność);
- 107, kobieta, technikum: hotel Kraków Centrum B&B – recepcjonistka: meldowanie gości, obsługa recepcji, sprzedaż wycieczek (korzyści: nauczyłam się obsługiwać program Opera, kształtowałam się w technikach sprzedaży); praktyka zawodowa w hotelu Casa Domana w Sewilli – recepcjonistka (korzyści: nauka języka hiszpańskiego, nauka systemu rezerwacji); Kellennusen w Niemczech – kelnerka/

barmanka/baristka: obsługa gości (korzyści: nauka języka niemieckiego, radzenie sobie w trudnych sytuacjach, praca pod presją, poznanie kultury Niemiec);

6, kobieta, technikum: hotel Beugasi w Rimini – recepcjonistka/kelnerka: obsługa gości w restauracji hotelowej i na recepcji hotelowej (korzyści: doskonalenie języków angielskiego oraz włoskiego, zwiększenie odpowiedzialności, poprawa zręczności przy używaniu tac kelnerskich); hotel Mikołajki w Mikołajkach – recepcjonistka/kelnerka/pokojowa: obsługa gości w przedsiębiorstwie hotelarskim, utrzymanie czystości w jednostkach mieszkaniowych, obsługa kelnerska w restauracji hotelowej (korzyści: zapoznanie się z systemem rezerwacyjnym, większa odporność na stres, doskonalenie umiejętności pracy w grupie); hotel w Portsmouth – kelnerka/pokojowa: obsługa gości, utrzymanie czystości (korzyści: znaczna poprawa języka angielskiego, większa otwartość w stosunku do gości hotelowych);

82, kobieta, technikum: Malta – recepcjonistka/pokojowa: udzielałam informacji, rejestrowałam gości, sprzątałam pokoje oraz sprawdzałam ich stan (korzyści: nauczyłam się dokonywać rezerwacji w systemie rezerwacyjnym, nauczyłam się cierpliwości do innych osób, poprawiłam swój poziom języka angielskiego oraz poznałam, jak funkcjonuje hotel);

167, kobieta, technikum: służba piętér (korzyści: nauka, jak postępuje hotel, poznanie go od środka); kelnerka w restauracji hotelowej (korzyści: nauka standardów działających w restauracji hotelowej); kelnerka na imprezach; kelnerka w kawiarni;

14, mężczyzna, technikum: praca w hotelu – recepcjonista: obsługa gości przyjezdnych/wyjezdnych; praca w domu weselnym – kelner; doświadczenie z praktyk szkolnych – kierowca, dostawca;

72, mężczyzna, technikum: praca w hotelu Carton House w Irlandii – pomoc w kuchni; praca na stoku narciarskim oraz w parku linowym – pomocnik instruktorów/praca w wypożyczalni;

75, mężczyzna, technikum: hotel Telstar w Rimini – housekeeping: sprzątnięcie pokoi (korzyści: nauka organizacji pracy pokojowych);

134, kobieta, LO: hotel BIT w Bielsku-Białej – sprzątaczk/recepcjonistka: zajmowałam się przyjmowaniem gości oraz przygotowywaniem pokoi (korzyści: nauczyłam się obsługi systemów hotelowych, recepcji);

276, kobieta, LO: hotel Sheraton Grand Kraków – kelnerka śniadaniowa/baristka: nakrycie stołów, rozmowa z gośćmi (korzyści: praca w zespole); kelnerka w restauracji tajskiej w Krakowie;

448, mężczyzna, LO: pensjonat – menadżer: marketing, obsługa klienta, zarządzanie przychodem; pływania – ratownik, instruktor; stok narciarski – instruktor jazdy na snowboardzie;

135, kobieta, LO: pokojówka (korzyści: nauczyłam się organizować miejsce pracy i pracować w zespole, mogę pod to też podciągnąć naukę rozmowy z klientem, jednak w niewielkim stopniu);

49, mężczyzna, LO: pensjonat Magdalenka w Jaworkach – pracuję tam na różnych stanowiskach od pracy jako kelner, w informacji turystycznej, po kierowanie obiektem (korzyści: praca ta nauczyła mnie rzetelności, sumienności i odpowiedzialności);

161, kobieta, LO: Zakopane – kelnerka: przygotowywanie jedzenia, sprzątanie sali po wyjściu gości hotelowych (korzyści: praca ta dała mi możliwość poznania nowych potraw i nauczyła mnie pracy w grupie); Kraków – sprzedawca w Intimissimi (korzyści: praca nauczyła mnie bezpośredniego kontaktu z ludźmi oraz odwagi i umiejętności zachęty do zakupu); Kraków – trener ds. odżywiania: układanie diet (korzyści: praca umożliwiła mi nabycie wiedzy z zakresu zdrowego odżywiania); Saint Semin du Plain (Francja) – zbieranie winogron (korzyści: praca ta nauczyła mnie systematyczności); Kraków – sprzedawczyni w cukierni (korzyści: praca nauczyła mnie cierpliwości, wytrwałości).

### **Praca w gastronomii oraz innych sektorach (1 LIC)**

79, kobieta, LO: kelnerka w firmie Staffer w różnych obiektach, m.in. w hotelach, Kraków Arenie, Centrum Kongresowym ICE, Stara Zajezdnia (korzyści: finansowe, nauczyłam się zawodu kelnerki, prawidłowego kontaktu z klientem, pracy w grupie, wykonywania poleceń, samodzielności); obsługa targów i imprez firmowych – praca na kasie/szatnia w EXPO Kraków (korzyści: finansowe, nauczyłam się obsługi kasy, pracy z ludźmi, sprawnego liczenia);

50, kobieta, technikum: Ryto – kelnerka/pomoc kuchenna (korzyści: nauczyłam się kontaktu z drugą osobą z perspektywy kelnerki, poznałam takie dziedziny w gastronomii jak praca barmanki, praca baristki, kuchnia molekularna); Limanova – praca w domu weselnym: obsługa imprez okolicznościowych;

40, kobieta, LO: restauracja Słoneczna – kelnerka: wydawanie dań, utrzymywanie porządku na sali; Klub Alternatywy – pomoc barmańska: utrzymywanie w czystości szkła oraz sali; Green Coffee Nero – baristka/kierowniczka zmiany: przygotowywanie kawy, kierowanie zespołem, wystawianie faktur, robienie zamówień; Liv'inn Aparthotel – kucharka/kelnerka;

89, kobieta, LO: Mr. Pancake x Bifor – kelnerka: obsługa gości, przygotowywanie jedzenia, obsługa kasy; pizzeria Dominium – kelnerka: obsługa gości; Pull&Beer – sprzedawczyni: praca w magazynie, sprzedaż towaru, obsługa klienta (korzyści: wszystkie te prace nauczyły mnie pracy z klientem, jak postępować, aby klient/gość był usatysfakcjonowany, nauczyły mnie także cierpliwości, organizacji i pracy w grupie, a także obsługi kasy fiskalnej);

157, kobieta, LO: praca w gastronomii – kelnerka: obsługa kas fiskalnych (korzyści: praca nauczyła mnie cierpliwości i dążenia do postawionych sobie celów);

117, mężczyzna, technikum: kawiarnia Bona – kelner/barista/sprzedawca (korzyści: praca z klientami, również zagranicznymi, samodzielność, punktualność).

**Praca w rekreacji oraz innych sektorach turystyki i rekreacji (1 LIC)**

18, kobieta, LO: ratownik wodny (korzyści: nauczyłam się spowalniać wszystkie funkcje życiowe); kelnerka (korzyści: noszenie dużej ilości naczyń na raz); animatorka (korzyści: kreatywność, dobre podejście, język niemiecki); opiekunka na koloniach;

128, kobieta, LO: ratowniczką wodną w parku wodnym; ratowniczką wodną oraz koordynatorką ratowników wodnych na kąpielisku morskim w Sopocie (korzyści: kontakt z ludźmi, cierpliwość, systematyczność, zorganizowanie);

9, kobieta, LO: park linowy – instruktorka: uczyłam klientów, jak bezpiecznie poruszać się po parku, jakich zasad przestrzegać oraz nadzorowałam ich późniejsze spędzanie czasu na tym terenie, organizowałam urodziny dla dzieci i dbałam o ich bezpieczeństwo (korzyści: ta praca nauczyła mnie odpowiedzialności za innych oraz dbania o ich dobre samopoczucie);

57, kobieta, LO: Konsul w Kościelisku – instruktorka i zawodniczka klubowa: nauka jazdy od podstaw, jak i rozwijanie nabytych już umiejętności uczestników, prowadzenie obozów jeździeckich dla dzieci, wyjazdy na zawody (korzyści: uzyskałam wyższe kwalifikacje, nabrałam dyscypliny);

112, kobieta, LO: instruktorka pływania/ratowniczką WOPR: nauka pływania dzieci i dorosłych, obserwacja klientów basenu (korzyści: nauczyłam się pracy z ludźmi oraz pracy w zespole).

**Praca w obsłudze ruchu turystycznego oraz innych sektorach turystyki (1 LIC)**

127, kobieta, technikum: przewodnik w JuraPark w Bałtowie (korzyści: praca nauczyła mnie otwartości wobec ludzi, opieki nad grupą, odpowiedzialności, stałam się odważna);

45, kobieta, LO: schronisko górskie Ornak – obsługa ruchu turystycznego (korzyści: praca pod presją czasu, umiejętność rozwiązywania konfliktów z klientami);

65, mężczyzna, LO: podczas pobytu w Holandii pracowałam jako przewodnik po eventach oraz festiwalach muzycznych: praca polegała na pokazaniu, opisanii miejsca oraz wyjaśnienia, w czym ludzie uczestniczą; pracowałam w sklepie odzieżowym H&M: praca fizyczna;

121, kobieta, LO: przystań Wawel grupa AMIS – koordynatorka ds. żeglugi i turystyki: organizacja oraz koordynacja rejsów statkami pasażerskimi po Wiśle w Krakowie, planowanie (korzyści: praca pod presją, koordynacja pracy zespołu, odpowiedzialność); hostel Ekspres Kraków – recepcja: bieżąca sprzedaż miejsc noclegowych w hostelu, koordynacja pracy ekipy sprzątającej, udzielanie informacji gościom odnośnie do atrakcji turystycznych w Krakowie;

17, kobieta, LO: TAKSIDI – pilot wycieczek/fotograf: obsługa młodzieżowych (studenckich) wyjazdów zagranicznych;

146, mężczyzna, technikum: staż w biurze podróży My Travel – specjalista ds. turystyki: obsługiwałem interesantów, doradzałem w wyborze imprezy turystycznej; punkt informacji turystycznej w Olkuszu – obsługa turystów: udzielałem informacji turystycznej o mieście i regionie; Miejski Ośrodek Kultury w Olkuszu – pracowałem na stanowisku obsługi turystów; PTTK Olkusz – przewodnik na zamku Rabsztyn; biuro podróży Inelex w Katowicach – pilot wycieczek; biuro podróży Krakville w Krakowie – specjalista ds. turystyki (korzyści: we wszystkich przypadkach nauczyłem się, jak poprawnie obsługiwać uczestników ruchu turystycznego, polepszyłem swój język obcy, rozwinąłem swoją wiedzę branżową, a także nauczyłem się obsługi programów rezerwacyjnych);

32, kobieta, LO: Be Active Group – animatorka/wychowawczyni/koordynatorka wyjazdu (korzyści: nauczyłam się pracy z dziećmi, technik działania w firmie, nauczyłam się pracować z ludźmi, a także stanowczości); żywe muzeum obwarzanka w Krakowie – prowadząca warsztaty (korzyści: poprawiłam kontakt z klientem i dziećmi, poznałam obiekt przyjmujący grupy turystyczne); park rozrywki dla dzieci Gokiok – animatorka: praca z dziećmi; hotel Automobil – recepcjonistka: praca w obiekcie hotelarskim z systemami rezerwacyjnymi (korzyści: praca z gośćmi hotelowymi);

154, kobieta, LO: ośrodek Róża Wiatrów – wychowawczyni kolonijna/animatorka (korzyści: zdobyłam podstawy pracy jako organizator i pilot wycieczek, poznałam tajniki zarządzania ośrodkiem); ośrodek Mikonania – animatorka (korzyści: nauczyłam się kreatywności i poznałam wiele zabaw, które można przeprowadzić z dziećmi, ogólnie praca w obu ośrodkach nauczyła mnie odpowiedzialności, pracy pod presją czasu i zarządzania czasem, kontaktu z „trudnymi” ludźmi, a także z niepełnosprawnymi); kelnerka w kawiarni (korzyści: nauczyłam się różnych sztuczek baristycznych oraz obsługi kasy fiskalnej);

15, kobieta, LO: przewodnik po Muzeum Żywych Motyli: oprowadzanie po muzeum, uczenie innych, jak obchodzić się z motylami, karmienie motyli (korzyści: zdobycie ciekawej wiedzy teoretycznej i praktycznej o motylach); pracownik McDonald’s: sprzątanie restauracji, wydawanie posiłków, obsługa kasy, pakowanie posiłków, kontakt z gośćmi (korzyści: poznawanie ludzi, zwiększenie świadomości swoich talentów); rozdawanie ulotek – praca na zewnątrz: zapraszanie do skorzystania z oferty z jednoczesnym wręczaniem materiałów drukowanych (korzyści: odkrycie w sobie daru przekonywania); hostessa – praca na zewnątrz: rozdawanie produktów promocyjnych; opiekunka do dzieci w domach znajomych: opieka, zabawianie, czuwanie nad bezpieczeństwem dziecka, przygotowywanie dziecku posiłku (korzyści: wzrost kreatywności, radość, ćwiczenie cierpliwości).

## **Przykłady ścieżki rozwoju zawodowego studentów pierwszego roku studiów licencjackich, którzy pracowali wyłącznie poza sektorem usług turystycznych i nie pracowali w turystyce i rekreacji (1 LIC)**

### **Sprzedawca oraz inne zawody (1 LIC)**

60, kobieta, LO: Tauron Arena – ochrona: sprawdzanie biletów, pomoc gościom w znalezieniu miejsca (korzyści: nauczyłam się otwartości do ludzi); praca na ulotkach; praca w sklepie odzieżowym Zara;

159, kobieta, LO: Empik – doradca klienta (korzyści: wyrozumiałość, cierpliwość, jasny przekaz informacji);

58, kobieta, LO: Delikatesy Centrum – pomocnik sprzedawcy: zajmowanie się towarem dostarczanym do magazynów oraz kontakt z klientem i w razie potrzeby udzielanie mu ewentualnej pomocy (korzyści: nauczyłam się odpowiedzialności w powierzonych mi zadaniach oraz polepszyłam kontakt z klientem);

102, mężczyzna, LO: Decathlon – sprzedawca: doradzanie klientom, dbanie o swój dział, realizowanie zamówień telefonicznych i internetowych na dany produkt, praca przy komputerze (korzyści: nauczyłem się obsługi kasy, chwytów marketingowych, zdobyłem wiedzę o produktach sportowych);

67, kobieta, technikum: sklep spożywczy – kasjerka: codzienny kontakt z ludźmi (korzyści: nauczyłam się odpowiedzialności za swoją pracę); hotel Kasztel – kelnerka: podczas pracy bezpośredni kontakt z ludźmi (korzyści: nauczyłam się większej pewności siebie i radzenia sobie w trudnych sytuacjach);

85, kobieta, LO: sklep sportowy Martes Sport – kasjerka: sprzedawanie, rozpakowywanie towaru, zabezpieczanie towaru (korzyści: dużo lepszy kontakt z ludźmi, nabranie doświadczenia, cierpliwość, wytrwałość);

139, kobieta, technikum: Reserved w Bochni – sprzedawca: obsługa klientów, praca na kasie fiskalnej (korzyści: poznanie charakterów ludzi, obsługa kasy fiskalnej i systemu Reserved, cierpliwość, życzliwość, asertywność, dyscyplina);

68, mężczyzna, LO: praca w sklepie odzieżowym Reserved – kasjer: stały kontakt z klientem, chęć pomocy, doradzania klientom;

147, mężczyzna, LO: Wieliczka – sprzedawca na stacji benzynowej: stanie na kasie, przygotowywanie posiłków (korzyści: obsługa kasy fiskalnej, praca z ludźmi, aktywna sprzedaż); Niepołomice – magazynier: rozkładanie i rozwożenie palet.

### **Pracownik fizyczny oraz inne zawody (1 LIC)**

116, mężczyzna, LO: Wrocław – cieśla: budowa budynków, konstrukcje betonowe (korzyści: nauczyłem się, jak pracować w zespole, nauczyłem się podstawowych funkcji i nowych określeń rzeczy, których dotychczas nie znałem, jako kształtowanie cech nabyłem wiedzę i praktykę, jak radzić sobie w ciężkich warunkach i pracować pod presją czasu);

- 148, mężczyzna, technikum: Valeo Skawina – linia produkcyjna: montaż wycieraczek (korzyści: dyscyplina, dokładność, walka ze stresem); Żabka – kasjer: czynności związane z kasą (korzyści: styczność z klientem, poprawa i ulepszenie języka);
- 33, mężczyzna, LO: Chrzanów – budowlaniec: wykonywanie prostych zadań zlecanych przez szefa (korzyści: nauczyłem się pracy w grupie);
- 149, kobieta, LO: szkółka ogrodnicza Mój ogród: pomagałam przy pielęgnacji roślin, rozkładałam oraz rozwoziłam towar (korzyści: praca ta umożliwiła mi nabycie wiedzy z zakresu ogrodnictwa); pomocnik w markecie: dbałam o ekspozycję sklepu, obsługiwałam kasę fiskalną, wykładałam towar (korzyści: nauczyłam się pracy w zespole, łatwego nawiązywania kontaktu z klientem);
- 55, kobieta, technikum: praca zarobkowa we Włoszech (korzyści: współpraca, punktualność, praca pod presją czasu, praca w dość ciężkich warunkach, samodzielność poza krajem); praca na stacji benzynowej – kasjerka (korzyści: punktualność, rzetelność, współpraca);
- 131, kobieta, technikum: praca za granicą – zbiór owoców (korzyści: nauczyłam się samodzielności, odpowiedzialności, zdobyłam wiedzę na temat kultury i zachowań osób z innego państwa niż Polska);
- 83, kobieta, LO: praca w firmie meblowej na stanowisku pomocnika (korzyści: nauczyłam się odpowiedzialności); praca przy obróbce zdjęć (korzyści: nauczyłam się dokładności, odpowiedzialności, mam lepsze poczucie estetyki);
- 166, mężczyzna, technikum: praca na budowie w Niemczech (korzyści: nauczyłem się odpowiedzialności, pracy w zespole, punktualności, oddania, dokładności);
- 20, mężczyzna, LO: kurier w firmie DPD;
- 2, kobieta, LO: Holandia – robienie zamówień z kwiatów (korzyści: cierpliwość, wytrwałość).

### **Praca biurowa (1 LIC)**

- 127, kobieta, technikum: praca zawodowa w centrum ogrodnictwa oraz w biurze architektonicznym (korzyści: nauczyłam się tworzenia projektów architektonicznych, stałam się odpowiedzialna, otwarta);
- 69, kobieta, LO: MAN Truck Service – magazynier: praca logistyczna w magazynie, uzupełnianie dokumentacji, wypisywanie i przyjmowanie zamówień oraz faktur (korzyści: uzyskałam wiedzę, umiejętności);
- 136, mężczyzna, technikum: wydawnictwo historyczne – sekretariat do obsługi klienta: praca biurowa.

### **Opiekunka do dziecka (1 LIC)**

- 81, kobieta, LO: opiekunka do dzieci (korzyści: cierpliwość, kreatywność, oddanie, gotowanie, odrabianie lekcji, pomoc, zabawa, odbieranie i zaprowadzanie do szkoły) i trener w parku trampolin: uczenie salt, prowadzenie rozgrzewki, or-

ganizowanie urodzin (korzyści: rozwój własny, pracowitość, aktywność ruchowa, pomoc w rozwijaniu innych);

54, kobieta, technikum: Liverpool – opieka nad dzieckiem (korzyści: zdobycie umiejętności opieki nad dwujęzycznym dzieckiem, które dorasta w różnych kulturach).

### **Przykłady ścieżki rozwoju zawodowego studentów drugiego i trzeciego roku studentów studiów licencjackich, którzy pracowali w sektorze usług turystycznych oraz innych sektorach gospodarki (2–3 LIC)**

#### **Praca w hotelarstwie i innych sektorach (2–3 LIC)**

234, kobieta, technikum: praca w hotelu: przygotowywanie i podawanie śniadań, obsługa ekspresu, wiedza z zakresu gastronomii, swobodny kontakt z klientem, realizacja usług, obsługa imprez okolicznościowych, wystawianie faktur VAT (korzyści: umiejętność kompleksowej obsługi gości, umiejętność check-in/check-out, kształtowanie cech charakteru, sumienne wykonywanie zadań, punktualność, uprzejmość); praktyka zawodowa w Zajeździe Oaza w Oleśnicy; hotel Mateo w Stopnicy – kelnerka/recepcjonistka; Holandia – praca w magazynie: przygotowywanie zamówień, pakowanie;

435, kobieta, technikum: praktyki w hotelu Wyspiański – pokojówka/recepcja: sprzątanie pokoi; biuro podróży Sol-tour – obsługa klienta: wprowadzanie ofert wycieczkowych na stronę internetową biura (korzyści: umiejętność pracy w grupie, kreatywność); kawiarnia So Cafe na lotnisku – kelnerka (korzyści: punktualność, sumienność); sklep obuwniczy – kasjerka: obsługa klienta, kasy fiskalnej;

439, kobieta, technikum: praktyka w technikum w hotelu Sympozjum – kelnerka/recepcja/spa: obsługa gości, sprzątanie, odbieranie telefonów; biuro turystyczne Koltur: rezerwowanie wyjazdów, noclegów, tworzenie wyjazdów, bazy danych; restauracja The Mexican – kelnerka: obsługa gości, rozliczanie, sprzątanie stanowiska pracy; restauracja Browar Lubicz – kelnerka: obsługa gości;

286, mężczyzna, technikum: recepcjonista w hotelu: meldowanie i wymeldowywanie gości, obsługa programów rezerwacyjnych;

458, mężczyzna, technikum: hotel, restauracja i cateringi – recepcja/kucharz/kelner: gotowanie, sprzątanie, organizacja eventów;

289, mężczyzna, technikum: hotele Wyspiański, Park Inn by Radisson, Aloe Hotel Pafos na Cyprze (korzyści: praktyka dobrze wprowadziła mnie do pracy w turystyce, nauczyła mnie pracy w turystyce i podstaw obsługi); Sheraton Grand; Golden Tulip Kazimierz; Turówka Hotel & Spa (korzyści: rozwój pasji związanej z barmaństwem);

181, kobieta, LO: recepcjonistka w hostelu: przyjmowanie rezerwacji, korespondencja z gośćmi, pilnowanie porządku (korzyści: nauczyłam się cierpliwości,



lepszej komunikacji z ludźmi); sprzedawczyni w sklepie odzieżowym (korzyści: nauczyłam się wielu technik dotyczących sprzedaży, praca pomogła mi lepiej nawiązać kontakty z klientem); obsługa widza w kinie;

402, kobieta, LO: Pałac Żeleńskich – pokojówka/sprzątaczką/kelnerka: sprzątanie pokoi, restauracji, sal balowych, kuchni, nakrywanie stołów; fabryka stolicy Wawel – stanowiska różne jako robot;

273, kobieta, LO: hotel – recepcja/housekeeping/kelnerka (korzyści: nauczyłam się pracować z ludźmi, jak reagować na niestandardowe sytuacje, podszkoliłam język angielski, na recepcji nauczyłam się korzystać z systemów rezerwacyjnych);

288, kobieta, LO: Aparthotel – housekeeping (korzyści: praca nauczyła mnie, jak działa hotel, na czym polegają zadania poszczególnych pionów hotelu, podczas praktyk miałam przyjemność towarzyszyć w pracy na każdym stanowisku);

Cakester Cafe Kraków – kelnerka/baristka/supervisor: robienie śniadań (korzyści: nauczyłam się pracować z ludźmi);

192, mężczyzna, LO: recepcjonista: rezerwowanie miejsc hotelowych, korespondencja mailowa i telefoniczna; drukarnia: pomoc dla stałych pracowników (korzyści: nauczyłem się bindowania, przycinania czasopism, książek, oklejania pudeł);

271, mężczyzna, LO: hotel Holiday Inn – kelner/barman (korzyści: nauczyłem się bardzo dużo, aby móc się rozwijać); praca w firmie transportowej – zaopatrzeniowiec/kierowca; praca w piekarni;

447, mężczyzna, LO: hotel restauracja Margerita w Częstochowie – recepcjonista: przyjmowanie gości, rezerwacji (korzyści: wiedza na temat obsługi klienta, umiejętności logistyczne); biznesliga – operator kamery: nagrywanie rozgrywek piłki nożnej i siatkówki, prowadzenie wywiadów (korzyści: umiejętność obsługi kamery); grupa agencji ochrony Justus – ochroniarz w sklepach Douglas: ochrona mienia oraz osób.

### **Praca w gastronomii i innych sektorach (2–3 LIC)**

226, kobieta, technikum: restauracje hotelowe i zwykłe – kelnerka śniadaniowa oraz zwykła: obsługa gości, serwis dań i napojów, doradzanie klientom, rozliczanie (korzyści: praca pod presją, punktualność, doskonalenie języka angielskiego); praca w kawiarniach i lodziarniach; praca jako hostessa; See Kraków – praca w punkcie informacji turystycznej: udzielanie informacji i sprzedaż wycieczek, transferów (korzyści: pogłębianie wiedzy o Krakowie, posługiwanie się językiem angielskim); kelnerka: obsługa klienta (korzyści: nauczyłam się odpowiedzialności, poszanowania pieniędzy, sumienności);

396, kobieta, technikum: restauracja Pod Wawelem (korzyści: podszkoliłam swój język angielski); praktyki w technikum w hotelu Hilton – recepcja/housekeeping: wypełnianie kart meldunkowych, check-in/check-out, sprzątanie pokoi; hotel Best Western; hotel Jurajski; rozdawanie ulotek; praca na zmywaku;

413, kobieta, technikum: restauracja Polakowski w Galerii Bronowice – kelnerka: wydawanie potraw, napojów, czynności porządkowe (korzyści: umiejętność pracy z ludźmi, radzenie sobie w trudnych sytuacjach);

283, kobieta, technikum: praca na stanowiskach kelnerki oraz recepcjonistki w uzdrowisku (korzyści: nauka samodyscypliny, dobrej organizacji pracy); praktyka zawodowa w zawodzie technik hotelarz w sanatorium (korzyści: poznanie obiektu); praca na stanowisku kelnerka/barmanka w restauracji Corleone (korzyści: dobra organizacja pracy, wytrzymałość fizyczna, komunikatywność); praktyki studenckie w hotelu Bristol Art & Medical SPA: kompleksowa obsługa gości od rezerwacji do wyjazdu (korzyści: poznanie procedur funkcjonowania obiektu); praca na stanowisku kelnerka/barmanka w restauracji-kawiarni Cynamonowa (korzyści: język angielski, komunikatywność, otwartość, praca z ludźmi);

194, kobieta, LO: restauracja (korzyści: nauczyłam się pracy z ludźmi i języka angielskiego); plantacja hortensji w Niemczech (korzyści: nauczyłam się pracy z roślinami);

446, kobieta, LO: restauracja – kelnerka/pomoc kuchenna (korzyści: nauczyłam się dużo o gastronomii, wykształciłam wytrwałość, umocniłam charakter); call center (korzyści: łatwość nawiązywania kontaktów);

419, kobieta, LO: restauracja włoska – kelnerka/pomoc kuchenna: obsługa klienta (korzyści: nabrałam pewności siebie); półkolonia – wychowawczynie: zapewnienie opieki grupie podczas wakacji;

404, kobieta, LO: restauracja sushi – kelnerka: dbanie o czystość lokalu, przyjmowanie, wydawanie posiłków; hostel: organizacja eventu (korzyści: zdobycie nowych znajomości, praktyka języka angielskiego); dom opieki – opiekunka osób starszych (korzyści: nauczyłam się większej empatii);

174, kobieta, LO: restauracja Browar 3 Korony – kelnerka (korzyści: organizacja czasu i pracy, umiejętność rozmowy z klientem); hotel Hilton Garden Inn Kraków – kelnerka (korzyści: rozwój językowy, rozwój osobisty, zdyscyplinowanie); Steak House Mr Beef – kierowniczka sali (korzyści: udoskonalenie umiejętności organizacyjnych, rozwiązywanie problemów i konfliktów między pracownikami, gośćmi, praca nad sobą, doskonalenie języka angielskiego); hostel Good Bye Lenin – recepcjonistka: obsługa systemów rezerwacyjnych, pomoc gościom hotelowym;

220, mężczyzna, LO: kelner, a następnie kierownik sali w CK Browar; kierowca; doradca handlowy;

186, mężczyzna, LO: kelner (korzyści: nauczyłem się cierpliwości, odpowiedniego podejścia do klienta); praktyki w biurze podróży (korzyści: nauczyły mnie odpowiednich reakcji w sytuacjach problematycznych); Capgemini – obsługa klienta niemieckojęzycznego (korzyści: nauczyła mnie wdrażania odpowiednich technik obsługi klienta);

451, mężczyzna, LO: Legal Cakes – barista/kucharz/supervisor kuchni: obsługa gości, przygotowanie posiłków, ciast; magazyn TJ Maris – order picker: zbieranie, kompletowanie zamówień;

272, mężczyzna, LO: dostawca pizzy (korzyści: praca pod presją, w gastronomii nauczyłem się przede wszystkim cierpliwości i organizacji czasu); menadżer: zarządzanie ludźmi; kierowca w firmie relokacyjnej (korzyści: organizacja czasu).

### **Praca w obsłudze ruchu turystycznego i innych sektorach (2–3 LIC)**

242, kobieta, technikum: biuro podróży – specjalistka ds. turystyki: tworzenie i sprzedaż imprez turystycznych (korzyści: wiedza z zakresu turystyki w krajach Bliskiego Wschodu); hotel – praktykantka: obsługa gości hotelowych (korzyści: pogłębienie znajomości języków angielskiego i niemieckiego); praktyki na uczelni – Ojcowski Park Narodowy (korzyści: wiedza, jak należy organizować wydarzenia sportowe);

466, kobieta, technikum: biuro podróży Polan-Travel: odbiór poczty, tworzenie wycieczek; pilot wycieczek: opieka nad dziećmi, obsługa mikrofonu; hotel Granthon w Anglii – różne stanowiska: kelner/housekeeping/kuchnia (korzyści: nauczyłam się kultury, poprawiłam język); kelnerka w Niemczech; animatorka czasu wolnego (korzyści: praca z dziećmi); call center – telemarketerka: praca na słuchawce;

423, kobieta, technikum: biuro podróży: odbieranie telefonów, sprawdzanie poczty, roznoszenie ulotek; hotel: obsługa gości w restauracji, pomoc w kuchni przy krojeniu warzyw i owoców (korzyści: praktyki pomogły mi przełamać strach przed pracą, podszkoliłam poziom języka angielskiego);

195, kobieta, LO: wychowawczyni kolonijna: opieka nad dziećmi, realizowanie programu, planowanie atrakcji i zabaw na samych koloniach, pierwsza pomoc (korzyści: radzenie sobie z trudnymi sytuacjami); sprzedawczyni w sklepie obuwniczym; praca w kawiarni; praca w restauracji – kelnerka; sprzedawczyni/kasjerka;

176, kobieta, LO: Tours: obsługa klienta w biurze turystyki lokalnej, zwłaszcza dla turystów zagranicznych, tworzenie indywidualnych ofert, rezerwacja wycieczek, transferów lotniczych (korzyści: kontakt z klientem, kontakt z językiem obcym); Alior Bank – młodsza specjalistka ds. obsługi klienta: obsługa połączeń przychodzących z zakresu produktów banku, analiza kredytowa (korzyści: uzyskanie wiedzy z zakresu bankowości);

188, kobieta, LO: praca w biurze podróży – młodsza asystentka ds. turystyki: obsługa klienta mailowo, wycena prywatnych wycieczek, sprzedaż wycieczek prywatnych i regularnych (korzyści: nauczyłam się, jak w profesjonalny sposób zajmować się obsługą klientów zagranicznych); C&A – asystentka ds. sprzedaży; restauracja – kelnerka; Mamma Mia – kelnerka; Wing VIP – dystrybucja;

168, kobieta, LO: praca jako pilot wycieczek w biurze podróży w Nowym Sączu (korzyści: dzięki praktyce zdobyłam umiejętności pracy z grupą, odpowiedzialność, obrotność, opanowanie sytuacji stresowych); kelnerka: praca z klientem (korzyści: umiejętność słuchania, punktualność, cierpliwość);

177, kobieta, LO: biuro turystyczne Super Cracow – pracownik biurowy/pilot (korzyści: nauczyłam się bezpośredniej obsługi klienta i sprzedaży, prowadzenia korespondencji mailowej w języku polskim i angielskim oraz kontaktu telefonicznego z klientami, obsługi serwisów rezerwacyjnych, logicznego układania planów, rozplanowywania pracy pilotów, zamawiania usług przewozowych); American Institute for Foreign Study – autoryzowana konsultantka programu Camp America (korzyści: nauczyłam się prowadzenia prezentacji dla pełnoletnich kandydatów, prowadzenia rozmów rekrutacyjnych).

### **Praktyki oraz praca zawodowa (2–3 LIC)**

481, kobieta, technikum: praktyki w hotelu Park Inn by Radison – recepcja/restauracja: obsługa gości hotelowych; Hotel Europejski – recepcja/restauracja/księgowość: obsługa gości (korzyści: kontakt z klientem); restauracja – kelnerka; Tauron Arena – kelnerka VIP; siłownia – recepcjonistka: obsługa klientów;

206, kobieta, technikum: praktyki w Hotelu Grand, Hotelu Europejskim, Klubie Fitness Harmonia (korzyści: nauczyłam się obsługi klienta, dobrej organizacji pracy, komunikowania się z ludźmi, samorealizacji); McDonald's – instruktorka/menadżerka; klub fitness My Fitness – menadżerka;

398, kobieta, technikum: praktyki w technikum w biurze podróży W stronę słońca: praca z klientem, wyszukiwanie ofert, rezerwacje; biuro podróży Sol-tour – praktykantka: tworzenie wycieczki od początku, rezerwacja wycieczek dla klienta (korzyści: samodzielne tworzenie wycieczek); praktykantka w Hotelu Starym – restauracja/recepcja/housekeeping; drukarnia; Tesco – kasjerka (korzyści: praca z ludźmi);

235, kobieta, technikum: praktyki w technikum w hotelach Perła Południa w Rytrze, Panorama, Rypsówka: dbanie o czystość obiektów, kontakt z gośćmi, dbanie o wizerunek obiektów; staż w technikum w hotelu Perła Południa – pomoc kuchenna/pokojowa: dbanie o czystość pokoi, przygotowywanie pokoi na przyjazd gości; praktyki w hotelu Perła Południa: dbanie o dobry wizerunek obiektu, dbanie o czystość obiektu (korzyści: umiejętność utrzymywania i dbania o porządek, odpowiedzialność, estetyka); praca w hotelu Swing – pokojowa: utrzymywanie czystości w pokojach; praca w hotelu Best Western Premier – kelnerka: utrzymywanie czystości, obsługa stolików; praca za granicą przy cebulkach kwiatów (korzyści: organizacja czasu, radzenie sobie w stresujących sytuacjach);

258, kobieta, LO: praktyki – odnowa psychosomatyczna; hotel Sympozjum – kryształowe SPA (korzyści: możliwość pokonania bariery językowej, nabycie do-

świadczenia dotyczącego zabiegów i obsługi urządzeń, nauka organizacji pracy, kontakt z personelem); Reserved – sprzedawca: zarządzanie czasem innych pracowników, organizacja pracy, obsługa klientów w języku angielskim;

183, kobieta, LO: praktyki zawodowe w biurze podróży: obsługa programów komputerowych, robienie kalkulacji w Excelu, przygotowywanie ofert, kontakt z kontrahentami; biuro podróży Eco Travel (korzyści: samodzielność, odpowiedzialność); Biuro Ubezpieczeń Gothaer – praca w archiwum: wprowadzanie dokumentów w system komputerowy, obsługa urządzeń biurowych; praca w gastronomii – kelnerka/pomoc kuchenna;

184, mężczyzna, LO: praktyki w biurze podróży Bison Tours: organizacja wycieczek, organizacja pracy; Norwegia – praca fizyczna; firma zoologiczna Magon – praca fizyczna i biurowa.

### **Praca w rekreacji (2–3 LIC)**

199, kobieta, LO: praca w saunarium: praca z ludźmi, najczęściej zagraniczni turyści; termy krakowskie Forum – praca menadżera: obsługa klienta, obsługa spa; sprzedawca w sklepie z zabawkami; sprzedawca w sklepie z kosmetykami naturalnymi (korzyści: nauka pracy z ludźmi);

241, kobieta, LO: plaża Pieniny Niedzica – wypożyczalnia sprzętu wodnego (korzyści: praca z ludźmi); karczma Hajduk – kelnerka (korzyści: wytrzymałość na trudny związek z humorami ludźmi); stacja narciarstwa Polana Sosny – instruktorka narciarstwa zjazdowego: nauczanie narciarstwa zjazdowego dzieci i dorosłych na poziomie podstawowym, organizacja zawodów (korzyści: nauczyłam się pracować z ludźmi);

216, kobieta, LO: Klub Lachoba Care&Activity – recepcja/obsługa klienta: uczestnictwo i opisywanie zajęć fitness, obsługa recepcji, rozmowa z klientem, odbieranie telefonów, prezentowanie oferty regulaminu (korzyści: wykształciłam stanowczość, zahartowałam wrażliwość na trudnych klientów i krytykę, otwartość na drugiego człowieka); instruktorka robotyki i programowania dla dzieci (korzyści: nauczyłam się planować zajęcia i czas, planować zadania, brać odpowiedzialność za sprzęt);

193, kobieta, LO: instruktorka tańca/instruktorka fitness/animatorka czasu wolnego: obcowanie z ludźmi oraz dobre organizowanie czasu wolnego dla siebie i innych (korzyści: nabyłam odpowiedzialności za innych, umiejętności słuchania, bezinteresownej pomocy);

210, kobieta, LO: GoJump Kraków: dbanie o porządek, pomoc klientom, dbanie o bezpieczeństwo, pomoc w organizacji przyjęć; Zara Kraków – kasjerka: obsługa kasy, sprzedaż, realizacja zamówień;

191, kobieta, LO: Fitness Platinum – recepcjonistka: obsługa klienta, utrzymywanie porządku w dokumentach, skanowanie dokumentów (korzyści: samo-

dzielność, odpowiedzialność, praca w zespole); restauracja Krosno – kelnerka: obsługa klienta, przyjmowanie płatności, przyjmowanie zamówień (korzyści: praca w zespole, odpowiedzialność, samodzielność);

202, kobieta, LO: Energylandia – animatorka: prowadzenie animacji, zabaw dla dzieci i dorosłych (korzyści: praca w zespole, w trudnych warunkach, umiejętność nawiązywania kontaktów); park rozrywki Go Kidz – animatorka/pracownik kawiarni: obsługa gości, obsługa urządzeń rekreacyjnych, sporządzanie faktur i zapasów produktów; branża inwentaryzacyjna: liczenie towaru (korzyści: odpowiedzialność, sumienność);

429, kobieta, LO: Białka Tatrzańska – instruktorka narciarstwa/wychowawczyni na obozach zimowych: nauka dzieci podstaw narciarstwa (korzyści: praca uczy mnie cierpliwości do dzieci); animatorka i instruktorka tańca na obozach: nowe układy taneczne, wymyślanie nowych zadań i ćwiczeń dla dzieci; Cinema City – kasjerka (korzyści: praca z ludźmi, radzenie sobie w sytuacjach stresowych);

229, mężczyzna, LO: ośrodek jeździecki; turystyka przygodowa: zorganizowanie maratonu biegowego.

### **Praca studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich poza sektorem usług turystycznych, którzy w ogóle nie pracowali w turystyce (2–3 LIC)**

247, kobieta, LO: sklep odzieżowy (korzyści: język angielski, cierpliwość, rozmowa z ludźmi); promowanie produktu (korzyści: otwartość do innych ludzi);

230, mężczyzna, LO: fotograf: świadczyć usługi z branży fotograficznej (korzyści: uczy mnie to pracy z klientem);

417, kobieta, LO: Biedronka – kasjerka (korzyści: obsługa kasy fiskalnej, umiejętność pracy w zespole, kształtowanie cierpliwości);

399, kobieta, LO: praca w biurze geodezyjnym jako pomoc w pracach biurowych: praca na różnych programach komputerowych; praca jako służba informacyjna: udzielanie informacji na temat imprez; praca na orliku: otwieranie, zamykanie obiektu;

434, kobieta, LO: Niemcy – sprzątaczką w domach (korzyści: poszerzyłam wiedzę na temat tego kraju, podszkoliłam język niemiecki); restauracja w Nowym Targu – kelnerka (korzyści: praca z ludźmi);

468, mężczyzna, LO: stacja benzynowa – sprzedawca: obsługa klienta;

422, kobieta, LO: Neonail w Galerii Krakowskiej – sprzedawczyni: sporządzanie raportów, odbieranie przesyłek, wpłacanie pieniędzy (korzyści: nauczyłam się odpowiedzialności);

200, mężczyzna, LO: Bolesław – kierowca: przewóz ładunków po kraju i zagranicą;

421, kobieta, LO: sklep spożywczy (korzyści: nauczyłam się cierpliwości, punktualności); Anglia – fabryka wypieków (korzyści: nauczyłam się wytrwałości i dokładności);

- 245, mężczyzna, technikum: Philip Morris – praca przy wyrobach tytoniowych (korzyści: odpowiedzialność, umiejętności manualne);
- 469, mężczyzna, LO: firma dystrybucyjna – kierowca: dostarczanie klientom zakupionych artykułów;
- 170, mężczyzna, LO: firma sprzedająca opakowania farmaceutyczne: przyjmowałem, pakowałem i wysyłałem zamówienia, obsługiwałem klientów w biurze (korzyści: nauczyłem się pracować na systemie z produktami, obsługiwać klientów);
- 455, mężczyzna, technikum: Albert – magazynier: kompletowanie zamówień dla klientów; służba interwencyjna: ochrona i dbanie o porządek; sprzedawca: promocja marki;
- 496, mężczyzna, LO: praca poza turystyką i rekreacją – praca dorywcza, wyjazd do pracy do Anglii i Niemiec na okres wakacji; praca w Decathlonie;
- 218, kobieta, technikum: call center – telefoniczna konsultantka klienta: sprzedaż, negocjacja (korzyści: podstawy marketingu, prowadzenie dyskusji, cierpliwość);
- 244, mężczyzna, LO: USA – praca biurowa: pomaganie przy przyjmowaniu patentów (korzyści: nauka pracy z obcokrajowcami, poznanie wielu nowych ciekawych ludzi).

### **Przykłady ścieżki rozwoju zawodowego studentów studiów magisterskich, którzy pracowali w sektorze usług turystycznych (MGR)**

#### **Praca w hotelarstwie oraz innych sektorach (MGR)**

- 340, kobieta, technikum: Kreta – barmanka: pilnowanie czystości, obsługa gości hotelowych; zastępczyni kierownika baru: obsługa klientów;
- 353, kobieta, technikum: hotel – kelnerka: organizacja pracy, obsługa gości; fabryka talentów – pomocnik animatora czasu wolnego: obsługa gości; centrum informacji turystycznej – recepcjonistka: obsługa gości;
- 393, kobieta, technikum: hotel – kelnerka (korzyści: cierpliwość, punktualność, praca z ludźmi); animatorka (korzyści: kreatywność, punktualność, cierpliwość); recepcjonistka (korzyści: języki obce, programy rezerwacyjne);
- 392, mężczyzna, technikum: hotel – pomoc kuchenna/sprzątanie pokoi (korzyści: nauczyłem się odpowiedzialności);
- 304, mężczyzna, technikum: Hotel Stary – recepcja/portier/kelner; supermarket – dział warzywa-owoce; Rossmann – ochrona; obsługa maratonów i imprez; magazynier;
- 294, kobieta, LO: Wieliczka – praca w hotelu (korzyści: mogłam zobaczyć, jak funkcjonuje hotel od środka); Kraków – kasjer/sprzedawca: obsługa kasy, obsługa klienta (korzyści: nauczyłam się obsługi urzędzeń);

322, kobieta, LO: hotel: utrzymywanie porządku w restauracji, obsługiwanie gości, dbanie o zadowolenie gości (korzyści: nauczyłam się przygotowywać napoje, nauczyłam się spokoju, wyrozumiałości, dystansu); budka z lodami: obsługiwanie klientów, nabijanie na kasę fiskalną;

299, kobieta, LO: hotel – recepcjonistka/obsługa klienta: dokonywanie rezerwacji; gastronomia – obsługa klienta: organizacja pracy, porządek pracy; hotel – animatorka: obsługa gości hotelowych, prowadzenie zabaw dziecięcych;

345, kobieta, LO: hotel Jurajski w Modlnicy – kelnerka: obsługa gości restauracji; pokojówka: dbanie o porządek; recepcja (korzyści: poznanie programu rezerwacyjnego, nauczyłam się współpracy z ludźmi oraz obsługi klienta); hotel Justyna – kelnerka (korzyści: nauczyłam się odporności na stres); piekarnia Złoty Kłosa w Dobczycach – ekspedientka: sprzedaż pieczywa oraz wyrobów cukierniczych (korzyści: nauczyłam się obsługi klienta w zakresie handlu);

389, kobieta, LO: Hilton Doubletree Kraków Dąbie – recepcja spa: obsługa gości uczęszczających na siłownię, basen i saunę; lektorka języka angielskiego: praca z dziećmi i młodzieżą; doradczyni klienta biznesowego w kwestii prądu (korzyści: nabyłam dużo umiejętności liderkich); networker w branży wellness i spa (korzyści: poznawanie rynku);

503, mężczyzna LO: hostel – animator/recepcjonista: programowanie wolnego czasu gościom hostelu; praca na budowie – zbrojarz/pomocnik: budowanie konstrukcji stalowych;

335, mężczyzna, LO: hotel Park Inn by Radison – koordynator piętra konferencyjnego oraz kelner w restauracji (korzyści: łatwość nawiązywania kontaktu z gośćmi); instruktor windsurfingu Szkoła Funsurf w Chałupach (korzyści: podejście do ludzi);

484, mężczyzna, LO: hotel Swing – bar/restauracja/housekeeping (korzyści: nauczyłem się podstaw funkcjonowania hotelu); restauracja Galatea – promotor; biuro podróży Krakville – obsługa systemu rezerwacyjnego; firma geodezyjna all-maps (korzyści: podstawy tworzenia map);

296, mężczyzna, LO: hotel – recepcja/kelner/pomoc kuchenna: obsługa gości, udzielanie informacji, przyjmowanie rezerwacji, przygotowywanie posiłków (korzyści: duża elastyczność w wykonywaniu zadań); sklep z roślinami – sprzedawca: udzielanie informacji, obsługa kasy; firma dostawców outsourcingu: wykonywanie prac biurowych.

### **Praca w gastronomii oraz innych sektorach (MGR)**

502, kobieta, technikum: gastronomia w McDonald's – instruktorka: nauczanie nowych pracowników; Pasta-Masta – kucharka: obsługa klienta; hotel w USA – recepcja: obsługa gości hotelowych;



303, mężczyzna, technikum: restauracja – kierownik zmiany: koordynacja zadań, wyznaczanie celów sprzedażowych, rozliczanie faktury (korzyści: komunikacja, sprawna realizacja zadań);

321, kobieta, LO: restauracja – kelnerka: obsługa sali, kasy fiskalnej, dbanie o czystość; hostel – recepcjonistka (korzyści: umiejętności w zakresie pracy na programach rezerwacyjnych, polepszyłam posługiwanie się językiem angielskim); osoba sprzątająca; praca za granicą przy zbiorach;

324, kobieta, LO: restauracja – kelnerka/barmanka: praca za barem jako baristka, realizowanie zamówień (korzyści: nauczyłam się pracy z ludźmi, podejścia do klienta); klub fitness – recepcja: obsługa klienta (korzyści: nauczyłam się doradzać klientom w wyborze zajęć fitness, popracowałam nad życzliwością i wyrozumiałością); osoba sprzątająca; praca za granicą przy zbiorach;

489, kobieta, LO: Kraków – kierowniczką zmiany w restauracji: organizacja pracy, zarządzanie zmianą; kelnerka: obsługa klienta; klub fitness – recepcjonistka: obsługa klienta; instruktorka pływania (korzyści: praca z ludźmi); opiekunka kolonijna (korzyści: odpowiedzialność); zbiory warzyw (korzyści: pracowitość, determinacja); housekeeping;

97, mężczyzna, LO: restauracja Tony Dream's na Teneryfie – kelner/osoba od relacji publicznych (korzyści: nauczyłem się, jak postępować z danymi europejskimi nacjami, czytanie ludzkich emocji i ogólnie praca z ludźmi);

375, mężczyzna, LO: Go4work – kelner bankietowy: obsługa klienta w zakresie gastronomicznym; siłownia Kombinat Formy – recepcjonista/pomocnik trenera personalnego: obsługa klienta, organizacja pracy; biuro podróży ATC – koordynator wyjazdów zimowych: koordynacja wyjazdów zimowych jako pilot i instruktor snowboardu.

### **Praca w obsłudze ruchu turystycznego oraz innych sektorach (MGR)**

310, kobieta, technikum: przewodnik po katedrze wawelskiej: oprowadzałam grupy rosyjskie i polskie; kelnerka/barmanka; animatorka;

349, kobieta, technikum: portal e-turystyka – pomoc techniczna: obsługa konsumenta, tworzenie prezentacji (korzyści: radzenie sobie z trudnymi konsumentami, nabranie pewności siebie); wojskowy dom wypoczynkowy – kelnerka; dom weselny – kelnerka;

319, mężczyzna, technikum: opiekun półkolonii: opieka nad dziećmi, prowadzenie zabaw (korzyści: nauczyłem się cierpliwości do dzieci); opiekun na wyjazdach narciarskich dla dzieci: opieka nad dziećmi podczas przejazdu na stok i z powrotem; praca sezonowa – układanie kostki; kelner: sprzątanie stolików, dostarczanie klientom deserów; kelner na weselach; firma Sprint – drukarz: wykonywanie nadruków na koszulki; stadion – ochrona: sprawdzanie kibiców;

486, mężczyzna, technikum: biuro podróży: przyglądanie się obsłudze klienta (korzyści: poznanie od strony praktycznej systemów rezerwacyjnych);

494, kobieta, LO: schronisko PTTK – obsługa turysty/pomoc w kuchni; Aparthotel Dunajewski – recepcja: obsługa gości hotelowych; Hiszpania – animatorka czasu wolnego; obsługa klienta w centrum sportowo-edukacyjnym Skakanka: obsługa recepcji, organizacja przyjęć urodzinowych, obsługa systemu rezerwacyjnego; PKP Wars: prowadzenie sprzedaży; Mounatain Warehouse – sprzedawczyni; sklep z odzieżą i sprzętem outdoorowym; piekarnia Awitek – sprzedawczyni; Cornerburger – sprzedawczyni;

320, kobieta, LO: portal e-turysta – specjalistka ds. obsługi klienta: kontakt z właścicielami obiektów hotelarskich (korzyści: nauczyłam się szybkiego reagowania na potrzeby klienta, radzenie sobie podczas rozmów z trudnymi klientami); biuro podróży – specjalistka ds. turystyki: tworzenie ofert imprez turystycznych pod zamówienia (korzyści: nauczyłam się przygotowywać konkurencyjne oferty, stale poszerzam wiedzę o różne atrakcje turystyczne); praktyki w biurze podróży z uczelni (korzyści: nauczyłam się podstaw związanych z obsługą klienta); KFC; sklep spożywczy – kasa: bezpośredni kontakt z klientem (korzyści: nauczyłam się reagować w trudnych i stresujących sytuacjach);

347, kobieta, LO: biuro podróży Skarpa Travel: obsługa turysty (korzyści: umiejętność radzenia sobie w sytuacjach stresowych, lepsze poznanie regionów); klub fitness – recepcjonistka (korzyści: zdolności interpersonalne); animatorka na obozie sportowym: realizacja zajęć rekreacyjnych; punkt lotto: obsługa kasy; cukiernio-kawiarnia – ekspedientka (korzyści: odpowiedzialność);

482, kobieta, LO: Wyspy Kanaryjskie – animatorka dziecięca: organizacja czasu dzieciom, tańce, zabawy (korzyści: nauka języka, otworzenie się na ludzi); Sukiennice – sprzedawczyni (korzyści: nauczyłam się pracować i rozmawiać z ludźmi); przedszkole – pomoc nauczyciela przy trzyletnich dzieciach: pomoc dzieciom przy trudnych zadaniach;

367, mężczyzna, LO: Mielno – pracownik informacji turystycznej: obsługa klienta, organizacja czasu wolnego;

388, mężczyzna, LO: biuro podróży: organizacja pracy biurowej, uczestnictwo w tworzeniu ofert turystycznych; animator: animacja czasu wolnego dzieci;

372, mężczyzna, LO: animator: pomocnik przy prowadzeniu warsztatów, przygotowywanie ochroniarzy imprez, organizacja stanowisk pracy; dostawca pizzy (korzyści: orientacja w terenie).

### **Praca w rekreacji oraz innych sektorach (MGR)**

507, mężczyzna, technikum: trener na siłowni;

- 357, mężczyzna, technikum: praca podczas zabezpieczania imprez masowych (korzyści: kontakt z ludźmi); pomoc na budowie; produkcja szyb; sklep: składanie zamówień; imprezy masowe;
- 332, kobieta, LO: trenerka tenisa stołowego: nauka dzieci i młodzieży, kreatywne spędzanie czasu przez zabawę z elementami gry tenisa stołowego; trenerka personalna treningu EMS: udzielanie wskazówek żywieniowych, suplementacja (korzyści: nauczyłam się współpracy z różnymi osobami);
- 510, kobieta, LO: spa – masażystka (korzyści: poznanie nowych rodzajów masażu); instruktorka tańca: praca z dziećmi;
- 369, kobieta, LO: siłownia – trenerka fitness: prowadzenie zajęć na urządzeniach powerplate (korzyści: pozyskiwanie wiedzy na temat wykonywania wybranych ćwiczeń fizycznych); animatorka czasu wolnego: realizacja planu zabaw dla dzieci (korzyści: praca z dziećmi);
- 490, kobieta, LO: MRS Sporty – trenerka personalna; Pantograf Cafe – kelnerka; ośrodek rekreacyjny Dolina Białej: organizacja półkolonii, animacji; TVN – aktorka; Szwajcaria – praca w gastronomii; zbiory owoców;
- 329, kobieta, LO: instruktorka narciarska; wychowawczyni kolonijna; redaktorka na portalu; pilot wycieczek; account manager w firmie zajmującej się szeroko rozwiniętymi transferami oraz wycieczkami; dział HR: rekrutacja pracowników (korzyści: nauczyłam się współpracy w grupie, zarządzania zespołem, obsługi klienta); praca na produkcji (korzyści: nauczyłam się pracy w grupie);
- 374, kobieta, LO: instruktorka fitness: prowadzenie zajęć z ludźmi; praca jako opiekunka i wychowawczyni na koloniach; biuro podróży – przewodniczka (korzyści: komunikacja z ludźmi);
- 483, mężczyzna, LO: Centrala Ruchu Avatar – trener i instruktor wspinaczki (korzyści: umiejętności systematyczne); pracownia stolarska braci Sordyl – marketing: prowadzenie mediów społecznościowych, pozyskiwanie klientów w sieci; Polski Związek Alpinizmu – członek polskiej kadry narodowej;
- 504, mężczyzna, LO: Hutnik Kraków – trener: szkolenie dzieci w zakresie piłki nożnej;
- 514, mężczyzna, LO: szkoła tańca Iskra – instruktor tańca: nauka dzieci i młodzieży choreografii; szkoła tańca Azyl – instruktor tańca; Teatr Nowy – monter dekoracji.

### **Praktyki oraz praca zawodowa (MGR)**

- 488, kobieta, technikum: praktyki zawodowe: praca z klientem; recepcja hotelowa/kelnerka: organizacja imprez okolicznościowych; świetlica środowiskowa – wychowawczyni (korzyści: kontakt z dziećmi);
- 361, kobieta, technikum: praktyki w biurze turystycznym (korzyści: ogólna wiedza o funkcjonowaniu i obsłudze klienta); praktyki w pensjonacie – recepcjonist-

ka (korzyści: nauka systemów rezerwacyjnych); praktyki na forum ekonomicznym: organizacja imprez masowych; restauracja – kelnerka: obsługa klienta; 297, kobieta, technikum: praktyki polegały na wykonywaniu pracy służby pięter oraz pomocy kelnerskiej (korzyści: niczego się nie nauczyłam); doradca klienta z opcją prowadzenia zmian: kompleksowa obsługa klienta; 513, kobieta, technikum: praktyka – recepcjonistka: obsługa klienta, udzielanie informacji; Marysin Dwór Katowice – recepcjonistka; staż w hotelu Monopol – recepcjonistka; restauracja – kelnerka: obsługa gości, programu komputerowego; kierowniczką baru w kawiarni: rozporządzanie pracą grupy; 368, kobieta, LO: praktyki w biurze podróży i w hotelu: profesjonalna obsługa gości (korzyści: system handlowy); hotel – praca na recepcji (korzyści: umiejętność pracy z klientem); salon obuwniczy – sprzedawczyni; 306, kobieta, LO: podczas praktyk robi się czynności, które nie są istotne; pracuję jako animatorka oraz wychowawczyni kolonijna i tam zdobywam doświadczenie zawodowe; pracuję także jako instruktorka; prace dorywcze podczas różnych festiwali; 378, kobieta, LO: praktyki w biurze podróży; staż w gospodarstwie agroturystycznym; sprzątanie pokoi w obiekcie; call center – konsultantka telefoniczna (korzyści: nauczyłam się, jak sprzedawać ludziom produkty, których nie potrzebują); 309, kobieta, LO: praktyki w Grecji w Rethymno Mare Hotel – kelnerka/animatorka: obsługa gości, zabawy z dziećmi (korzyści: porozumiewanie się w języku angielskim); praktyka w biurze podróży wakacje.pl – referent ds. turystyki: obsługa klienta, tworzenie ofert; instruktorka raftingu Retendo: obsługa klienta, szkolenia z raftingu; stoffer.pl – kelnerka: obsługa gości hotelowych; M&T group – służba informacyjna na eventach; praca sezonowa za granicą; 381, kobieta, LO: praktyki odbyte w klubie piłkarskim w Wieliczce: wykonywanie masażu sportowego; restauracja Da Grasso – kelnerka: przyjmowanie zamówień; hotel Qubus – kelnerka śniadaniowa; praca sezonowa w Niemczech; 298, kobieta, LO: praktyki odbyłam w jednym z krakowskich biur podróży (korzyści: poszerzyłam wiedzę o funkcjonowaniu biura, nauczyłam się korzystać z baz danych); Multikino – pracowniczka kina: sprzedaż biletów, obsługa kawiarni, baru (korzyści: nauczyłam się pracować pod presją czasu); salon w Galerii Bronowice – doradczyni klienta z funkcją asystentki: obsługa klienta, korespondencja z centralą; 385, mężczyzna, LO: praktyki w domu kultury w Mielnie (korzyści: nauczyłem się udzielać informacji turystycznej); Kraków – kelner: obsługa klienta; 331, mężczyzna, LO: praktyki na stanowiskach licencjackich (korzyści: nauczyłem się przede wszystkim wiele na temat organizacji imprez zorganizowanych typu biegi przełajowe, maraton, nauczyłem się odpowiedzialności, pracy w grupie); restauracja: dowóz jedzenia autem;

373, mężczyzna, LO: praktyki zawodowe w hotelu Park Inn by Radison Kraków – recepcjonista: odbieranie telefonów, wydawanie kluczy; Automobil Hotel Kraków – recepcjonista; Duty Free, Balice – pracownik sklepu na lotnisku; serwis e-turysta – redaktor strony internetowej; siłownia Maximilianum – instruktor rekreacji/fitness; biuro nieruchomości – agent nieruchomości: kontakt z klientem.

### **Przykłady ścieżki rozwoju zawodowego studentów studiów magisterskich, którzy pracowali poza sektorem usług turystycznych (MGR)**

491, kobieta, LO: praca przy surowcach wtórnych (korzyści: lepsza obsługa maszyn);

348, kobieta, LO: Lajkonik – sprzedawczyni: przygotowywanie żywności i napojów, sprzedaż;

327, kobieta, LO: sklep z chemią niemiecką: kontakt z klientem (korzyści: punktualność, otwartość do ludzi); dział sprzedaży w szkółce z roślinami: stały kontakt z klientem (korzyści: otwartość, jazda meleksem);

344, kobieta, LO: szkoła podstawowa: praca z dziećmi, przeprowadzanie oraz obserwacja lekcji wychowania fizycznego (korzyści: nauczyłam się poprawnie organizować lekcje wf.);

492, kobieta, LO: merchandiser (korzyści: praca z ludźmi); pomoc kuchenna (korzyści: szybkie obieranie i krojenie cebuli); sprzedawczyni truskawek; ankieterka (korzyści: praca z ludźmi);

493, kobieta, LO: Modlniczka – magazynier/pracownik biurowy: realizacja zamówień klientów;

359, kobieta, LO: firma produkcyjna, stodycze: pakowanie, obsługa wózka, nadzorowanie maszyn (korzyści: nauczyłam się odpowiedzialności, cierpliwości);

355, mężczyzna, LO: praktyki nauczycielskie wf.; praktyki trenerskie na siłowni (korzyści: nauczyłem się, jak prowadzić zajęcia);

505, mężczyzna, LO: market budowlany OBI – doradca klienta: aktywna sprzedaż, dbanie o relacje z klientami;

384, mężczyzna, LO: RR Donneley – pomocnik operatora maszyn; Vigo – pomocnik magazyniera (korzyści: nauka pracy w grupie); Biedronka – sprzedawca (korzyści: praca w grupie, organizacja pracy własnej); Martes Sport – sprzedawca (korzyści: organizacja pracy własnej, kontakt z innymi ludźmi); Averso – dostawca/pomoc kuchenna (korzyści: odpowiedzialność);

350, mężczyzna, LO: ochroniarz (korzyści: umiejętność rozmowy z osobą z zagranicy);

501, mężczyzna, LO: magazyn: dbanie o równy stan magazynowy;

336, mężczyzna, LO: montaż mebli – magazynier/pakowacz;

318, mężczyzna, LO: firma ogrodnicza – monter mebli;

394, mężczyzna, LO: praca sezonowa za granicą – sprzątac (korzyści: organizacja pracy); praca na stanowisku kierowniczym jako kierownik biura (korzyści: odpowiedzialność, organizacja pracy, szacunek do pieniędzy);

301, mężczyzna, LO: sieć kin – pracownik obsługi kina: obsługa klienta (korzyści: radzenie sobie z trudnym klientem).

#### **Załącznik nr 4. Wypowiedzi studentów na temat własnych zainteresowań**

Poniżej przytoczono wypowiedzi studentów „turystyki i rekreacji” na temat zainteresowań w podziale na trzy grupy edukacyjne, czyli studentów pierwszego roku studiów licencjackich (1 LIC), studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich (2–3 LIC) oraz studentów studiów magisterskich (MGR), uwzględniając dodatkowo kryterium płci oraz typ ukończonej szkoły średniej.

#### **Studenci pierwszego roku studiów licencjackich (1 LIC)**

**Wybrane wypowiedzi kobiet, które ukończyły liceum ogólnokształcące, na temat swoich zainteresowań i pasji (1 LIC, K, LO):** swoją przygodę z pływaniem zaczęłam już jako mała dziewczynka, uwielbiam również sięgnąć po książkę, a także dobre filmy, kino (163); lubię eksperymentować w kuchni gotując, tworząc nowe, smaczne rzeczy, filmy (151); pływanie, jazda na rowerze, bieganie, podróżowanie, pisanie, gitara, fotografowanie (150); lubię podróżować, odkrywać nowe miejsca, zwłaszcza w polskich górach, siłownia, basen, historia Polski (157); często podróżuję, zwłaszcza na Wschód, regularnie chodzę na basen, fitness, interesuje mnie kosmetyka oraz zabiegi urodowe, uczę się języka fińskiego oraz norweskiego (2); interesuję się biologią, sferą zdrowotną, dbaniem o wizerunek oraz zdrowie, moim hobby jest także gra w siatkówkę oraz w piłkę nożną, lubię czytać książki typowo medyczne (106); interesuję się skokami narciarskimi, kocham chodzić po górach, interesuję się także motoryzacją, lubię podróżować, dużo spaceruję (87); lubię kontakt z wodą, dobrze się w niej czuję, dlatego lubię pływać i zaczęłam się interesować ratownictwem wodnym, oprócz tego lubię żeglarstwo (141); interesuję się przede wszystkim rysunkiem, malarstwem, grafiką komputerową i mediami społecznościowymi (80); moim hobby jest koszykówka, a także żeglarstwo, początkująca wspinaczka ściankowa, wyprawy w góry, rolkarstwo, wycieczki rowerowe i piesze, zwiedzanie świata od strony przyrodniczej i kulturowej, w tym podróże autostopem, interesuję się także branżą kosmetyczną (89); trenowanie siatkówki (83); zawsze lubiłam podróżować, chętnie biorę udział we wszystkich wycieczkach z przyjaciółmi, tych krajowych, jak i zagranicznych, uwielbiam muzykę, gram na gitarze akustycznej i elektrycznej, w wolnym czasie chodzę na basen, czytam książki i oglądam filmy i seriale (133); trenuję taniec i akrobatykę, dużo podróżuję, rysuję, śpiewam

(41); moje pasje to bieganie i siłownia, ale też lubię gotować i czytać (37); moim hobby jest sport, od 12. roku życia zaczęłam grać w siatkówkę zawodowo, interesuje mnie siłownia oraz zdrowy tryb życia, również podążam za modnymi trendami (15); interesuję się wspinaczką, trenuje od ponad dwóch lat, wspinam się na ściankach, jak i w prawdziwych skałach, gram również na gitarze (36); siatkówka, trenowałam cztery lata w klubie, oglądam mecze Plus-ligi/reprezentacji w TV oraz na żywo, drugą pasją jest podróżowanie po Polsce oraz przede wszystkim po Europie (164); interesują mnie różne kierunki świata, o ile jest to możliwe, lubię zwiedzać, poznawać nowe miejsca, łączę to z fotografią, czytam książki oraz interesuję się pielęgnacją kosmetykami naturalnymi (64); moim hobby jest podróżowanie, zwiedzanie nowych miejsc, poznawanie nowych kultur, lubię wycieczki w góry, długie spacerowanie (11); moją główną pasją jest snowboard w zimie, latem natomiast zamienia się to na surfing bądź kitesurfing (111); moją największą pasją jest zdobywanie wiedzy na temat świata oraz podróżowanie, zwiedzanie świata, w wolnym czasie lubię też wykonywać aktywność fizyczną (rower, rolki, basen) (79); podróżowanie to moja pasja, ponieważ lubię poznawać nowe miejsca oraz ich kulturę (126); uczęszczam od kilku lat na zajęcia akrobatyczno-taneczne, w wolnym czasie staram organizować sobie wyjazdy (92); jazda na snowboardzie, praca jako instruktorka, żeglarstwo (5); lubię spędzać aktywnie czas, np. ćwicząc, przez siedem lat tańczyłam w szkole tańca, lubię czytać książki na temat samorealizacji i kształtowania człowieka (112); moją największą pasją był sport pod każdą postacią, potem ukierunkowałam się na lekkoatletykę, interesuje mnie także zdrowy styl życia i odżywianie, uwielbiam podróżować, zwłaszcza do krajów południowych i zachodnich (86); interesuję się podróżowaniem, jestem ciekawa świata, zwiedzanie i poznawanie nowych kultur sprawia mi radość, interesuję się prawie każdym typem tańca od towarzyskiego po dance hall i inne (30).

**Wybrane wypowiedzi kobiet, które ukończyły technikum, na temat swoich zainteresowań i pasji (1 LIC, T, K):** bardzo lubię pływać, często rysuję ołówkiem, czytelnictwo (książki fantasy), lubię przyrządzać nowe potrawy i poznawać nowe smaki (6); uwielbiam oglądać, jak i uprawiać wiele różnych rodzajów sportów: siatkówka, piłka nożna, pływanie, tenis, lubię czytać książki fantasy, biografie znanych sportowców, kocham podróżować i zwiedzać różne miejsca (39); lubię spędzać czas aktywnie, od gimnazjum rekreacyjnie uprawiałam koszykówkę, najwięcej radości dają mi podróże, na razie przede wszystkim po Polsce i Europie (23); lubię poznawać nowe miejsca i ludzi, w wolnym czasie chętnie maluję i szkicuję, interesuję się trendami związanymi z modą i makijażem (96); fotografia, grafika komputerowa, montaż i obróbka zdjęć oraz filmów, podróżowanie, zwiedzanie świata, kino, muzeum, branie udziału w festiwalach

tematycznych (55); gram w koszykówkę w drużynie uniwersyteckiej i zwykłej (122); lubię podróżować, poznawać nowe kultury, język, ludzi, uczyć się nowego języka, interesuje mnie kosmetologia oraz medycyna estetyczna oraz lubię poznawać tajniki mody, makijażu (103); interesuję się przede wszystkim sportem, pływaniem i siatkówką, sama trenowałam pływanie (120); jestem typem humanisty, dlatego lubię książki rozwijające mnie samą; lubię rysować lub tworzyć coś manualnie, zwłaszcza gdy jest to połączone z modnymi trendami; podróżowanie – poznawanie nowych miejsc, gdzie przy okazji spędzę wolny czas (72); moim hobby jest kultura starożytnego Egiptu, wizaż, czytanie książek oraz muzyka (4); interesują mnie psychologiczne aspekty relacji międzyludzkich, zwiedzanie muzeów i galerii, parków naukowych, kino, teatr, poznawanie różnego rodzaju zachowań społecznych z tzw. autopsji, odwiedzanie miejsc kultury i nauki w wolnym czasie, literatura powojenna (146).

**Wybrane wypowiedzi mężczyzn, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące,**

**na temat swoich zainteresowań i pasji (1 LIC, LO, M):** pasjonuję się podróżami oraz informatyką (143); trenuję piłkę nożną, bardzo lubię uprawiać sport (165); jestem zafascynowany kulturystyką i street workoutem, czytam książki dietetyczne oraz oglądam filmy z tym związane, siłownia, piłka nożna, w przyszłości chcę zrobić kurs trenera personalnego (90); uczęszczam na siłownię, regularnie gram w piłkę nożną, czytam różne książki, lubię gotować (149); gram od 16 lat w tenisa ziemnego zawodowo oraz uprawiam inne dyscypliny, takie jak siatkówka, koszykówka, piłka nożna (135); jazda samochodem, literatura, gry komputerowe (153); uwielbiam podróżować, odkrywać nowe tereny, bardzo lubię też tańczyć w stylach hip-hop, modern, nowoczesny, staram się też na bieżąco śledzić nowe trendy modowe, obserwować celebrytów (124); moim hobby jest uprawianie sportu, gra w piłkę, podróże, zwiedzanie, odkrywanie nowych miejsc, lubię czytać książki (156); sport, trekking górski, gry konsolowe (147); trening na siłowni, piłka ręczna, motoryzacja (35); podróże, karta social media, z której aktywnie korzystam (49); uwielbiam podróże i wszelkie aktywności związane z poznawaniem świata oraz przyrody, lubię też wszystkie czynności pozwalające wykazać się artystycznie (116); moją największą pasją jest sport, basen i kick-boxing, interesuję się również historią sztuki, pieczeniem, podróżowaniem oraz językami obcymi (43); wychodzenie ze znajomymi, np. bilard, siatka, koszyk; gra na gitarze, śpiew (51); uwielbiam jeździć na łyżwach, biegać, chodzić na kręgle, oglądać filmy i rozmawiać o nich, pogłębiać swoją wiedzę z turystyki, rysować, tańczyć, grać na instrumentach, ćwiczyć, odkrywać, gotować (129); lubię podróżować po całym świecie, zwiedzać nowe kultury i poznawać religie (19); lubię podróżować, zwiedzać nowe miejsca, zwłaszcza kontynent Azji, bardzo lubię ich kuchnię i tradycję, interesuję się także siłownią, zdrowym trybem życia i dbaniem



o swoją sylwetkę, aby czuć się zdrowo (110); moim hobby od zawsze był sport, w wolnym czasie bardzo lubię jeździć na wycieczki rowerowe i chodzić po górach (7); chodzę na siłownię, latem jeżdżę na rowerze, zimą na nartach, lubię podróżować, codziennie gotuję (33); interesuję się głównie aktywnością rekreacyjną, przede wszystkim jest to basen i siłownia (73).

**Wybrane wypowiedzi mężczyzn, którzy ukończyli technikum, na temat swoich zainteresowań i pasji (1 LIC, T, M):** pływanie, piłka nożna, gry komputerowe, siłownia, gimnastyka (145); dużo czytam, książki o sporcie, gry komputerowe, muzyka (każdego gatunku) (139); rower, snowboard, samochody, motocykle (27); sport, piłka nożna, boks tajski, książki (38); grafika komputerowa, rysowanie, fizyka, podróże, gry (34); różnego rodzaju sporty, fantasy, książki, gry komputerowe, aktywność fizyczna, turystyka aktywna (136); uprawianie sportów siłowych, malarstwo, design, książki dotyczące samorealizacji, zwiedzanie Europy na własną rękę (75), jazda na rowerze, rolnach, łyżwach i nartach, czytanie książek kryminalistycznych, podróże do Włoch (101); podróżowanie i poznawanie nowych kultur i kuchni, malowanie, rysowanie, fotografia, literatura psychologiczna, samorozwój, gotowanie (63); kocham muzykę, sport i podróże, gram w orkiestrze, śpiewam, tańczę, znam się na muzyce, uprawiam wiele sportów, bardzo dużo podróżuję (117).

**Wybrane wypowiedzi studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich (2–3 LIC)**

**Wybrane wypowiedzi kobiet, które ukończyły liceum ogólnokształcące, na temat swoich zainteresowań i pasji (2–3 LIC, LO, K):** jazda na rowerze, chodzenie po górach, czytanie (400), częste podróże krajowe i zagraniczne na własną rękę, często autostopem, turystyka górską, gotowanie (421); pieczenie, folklor, podróże (407); siłownia, jazda na rowerze, rolnach, książki (425); kuchnia wegańska, zdrowe odżywianie, wystrój wnętrz (470); śpiewanie, gra na gitarze, aktorstwo, książki, thrillery/kryminały (475); zwiedzanie świata, fotografia, dobra książka, gry planszowe (426); moją pasją jest moda (410); badminton, pływanie, gry planszowe, śpiewanie, muzyka (433); książki fantastyczne, romanse, podróżowanie, fitness, jazda na nartach (397); czytanie książek kryminalnych, kuchnia azjatycka, zwiedzanie (420); kosmetyka (456); taniec współczesny, modern jazz, aktorstwo (417); bieganie, siłownia, seriale, książki, zwłaszcza dramaty i kryminały (472); gra na gitarze, czytanie książek, wycieczki (411); siłownia, pieczenie, fotografia, języki (450); robienie paznokci, podróżowanie (418); sport amatorski, często biegam, fitness, gotowanie, pieczenie (405); podróżowanie, artystyczne: śpiew, muzyka, gra na fortepianie, taniec, gotowanie, moda/uroda (459); książki kryminalne, zdrowe odżywianie, podróżowanie, aktywność fizyczna, psycholo-

gia, anatomia (404); poznawanie nowych aplikacji na rynku, nowe technologie z marketingu (446); śpiew, gra na gitarze (412); zainteresowanie zdrowym stylem życia, podróże – poznawanie innych kultur (277); fotografia (249); makijaż artystyczny oraz wieczorowy, sport – bieganie długodystansowe, trening siłowy, rysowanie – portrety ołówkiem (288); medycyna chińska, kynoterapeuta, aktywność w lecie, wyjazdy (259); sporty zimowe, jazda na rolkach, podróże (266); bardzo lubię dbać o siebie oraz lubię wszystko, co jest związane z modą, urodą itp. (247); turystyka kwalifikowana, podróżowanie (173); fotografia, kino, skoki narciarskie (216); kultura krajów azjatyckich (223); fotografia, snowboarding, siatkówka (175); ceramika artystyczna – wyroby z gliny, pływanie, narty oraz snowboard (176); sztuka – maluję, tworzę grafiki (187); podróżowanie, Daleki Wschód, zwłaszcza Japonia (210); fitness, siłownia, snowboard, jazda na rowerze po górach (243); góry, zdrowy tryb życia, fotografia, wizaż (256); taniec, siłownia, motoryka ruchu, fizjologia (181); filmy, książki, zdjęcia, muzyka, podróże (447); podróżowanie, gra na skrzypcach, śpiewanie (225); czytanie wszelkiego rodzaju książek, muzyka, podróżowanie (213); zajęcia fitness, siłownia, malarstwo, podróżowanie, chodzenie po górach (198); jazda konna, muzyka (200).

**Wybrane wypowiedzi kobiet, które ukończyły technikum, na temat swoich zainteresowań i pasji (2–3 LIC, T, K):** książki, rozwiązywanie krzyżówek, sport (398); uwielbiam podróże i wszelkie aktywności związane z poznawaniem świata oraz przyrody, lubię też wszystkie czynności pozwalające wykazać się artystycznie (396); koszykówka, kuchnia molekularna i japońska, motoryzacja (409); zajęcia fitness, pływanie, zainteresowanie modą, czytanie blogów o podróżach (435); uwielbiam branżę gastronomiczną, dlatego też staram się rozwijać pod tym względem, kursy, szkolenia (466); gra na skrzypcach, sport (fitness, siłownia, bieganie), moda i uroda (423); chodzenie po górach, bieganie, podróżowanie (463); trenuję jeździectwo (427); siłownia, zajęcia taneczne (242); jazda konna, jazda na nartach, chodzenie po górach, jazda na rowerze (240); modeling, fotomodeling, sport w każdej postaci, podróżowanie (190); wizaż, fitness, siłownia, podróżowanie, książki (206); piłka ręczna, snowboard, jazda konna, jazda na łyżwach, rolkach, rowerze, chodzenie po górach (236); taniec towarzyski (234); narciarstwo zjazdowe (283); Korea Południowa – kultura, muzyka popularna, jedzenie, tradycje, taniec (237); taniec ludowy (180); taniec ludowy, podróżowanie, fotografia (278); rysowanie, śpiewanie (458).

**Wybrane wypowiedzi mężczyzn, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące, na temat swoich zainteresowań i pasji (2–3 LIC, LO, M):** spędzanie aktywnie czasu, interesuję się motoryzacją, jazdą terenowymi samochodami (453); motoryzacja, downhill (443); sport, piłka nożna (250); koszykówka AZS, piłka

nożna, siłownia, boks, kultura japońska, seriale (199); fotografia, narciarstwo, motoryzacja (406); podróżowanie, boks, siłownia, jazda na nartach, języki obce (416); sport, motocross (260); interesuję się sprzętem komputerowym (232); boks tajski, jazda konna, gimnastyka, piłka nożna, kino, gry komputerowe (432); motoryzacja, gry, siłownia (496); taniec towarzyski sportowy (227); jazda konna, podróże (204); skateboard, Enduro, motocross (290); sport, dietetyka (238); tenis stołowy (230); narciarstwo wysokogórskie (170).

**Wybrane wypowiedzi mężczyzn, którzy ukończyli technikum, na temat swoich zainteresowań i pasji (2–3 LIC, T, M):** trekking (255); moją pasją jest sport, zwłaszcza siatkówka oraz piłka nożna, moim hobby jest też podróżowanie (197); podróże autostopem, piłka nożna (476); kolarstwo górskie oraz crossfit (291); Enduro – jazda motocyklem (261); gotowanie, sport (piłka nożna), basen, siłownia (477); Tatry, zwłaszcza zimą, dobry film akcji, zwiedzanie (478); turystyka górską (455); sporty zimowe i wodne (snowboard, narty, windsurfing) (280); alpinizm, wspinaczka skalna, fotografia/film (287); siatkówka (245); ciągła nauka i testowanie receptur gastronomicznych (246).

### **Wybrane wypowiedzi studentów studiów magisterskich (MGR)**

**Wybrane wypowiedzi kobiet, które ukończyły liceum ogólnokształcące, na temat swoich zainteresowań i pasji (MGR, LO, K):** jogging, wyjazdy za granicę, poznawanie nowych osób, miejsc, kultur, czytanie dobrych książek kryminalnych, romansidła (317); podróże, książki, sport, jazda na rowerze (327); wspinał się, pływam, podróżuję, gotowanie (364); śpiewanie, taniec (337); kosmetykologia (389); trenowanie piłki ręcznej, gotowanie, nauka języka niemieckiego (358); podróże, makijaż, sport, gotowanie (348); modeling, czytanie książek, sport, podróżowanie (320); dietetyka, siłownia, gry (495); moda, uroda, logistyka, gotowanie, muzyka, teatr (359); muzykowanie w orkiestrze, wspinaczka (322); wegański styl życia, znajomość języków obcych (381); gram na instrumentach, śpiewam w chórze, czytam książki, nauka języków obcych (333); sport, siatkówka i tenis (346); fitness, podróże, fotografia (387); wycieczki/wyprawy górskie (329); nowości technologiczne (491); muzyka, literatura, teatr, góry polskie, podróżowanie (300); jazda na rowerze, basen, wizaż, moda, książki (311); sport, podróże, dietetyka, zdrowy styl życia, nauka języków obcych (374); wędrówki górskie, muzyka/koncerty (500); podróże, YouTube (516); sporty wodne – pływanie, nurkowanie, żeglarstwo, rysowanie, robienie zdjęć (306); podróżowanie, jestem instruktorką narciarską, jest to zawód i pasja (485); siłownia, robienie paznokci (394); fitness, siłownia, animacja, podróże, taniec, zdrowe przepisy, uroda (362); szkicowanie różnego rodzaju obrazów (301).

**Wybrane wypowiedzi kobiet, które ukończyły technikum, na temat swoich zainteresowań i pasji (MGR, T, K):** uwielbiam podróże i wszelkie aktywności związane z poznawaniem świata oraz przyrody, lubię też wszystkie czynności pozwalające wykazać się artystycznie (361); poznawanie nowych miejsc, kultur, social media, fotografia, rysunek, książki, gotowanie (349); piesze wędrówki górskie, czytanie książek (334); taniec, jazda na rolkach, basen, łyżwy, podróżowanie, gra na gitarze, rysunek, gotowanie (379); jazda konna, kontakt ze zwierzętami (502); odnowa biologiczna, masaż (310); badminton, siatkówka, podróże, narciarstwo (314); siłownia, żywienie człowieka (487); muzyka, kino (297).

**Wybrane wypowiedzi mężczyzn, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące, na temat swoich zainteresowań i pasji (MGR, LO, M):** piszę teksty hip-hopowe, czytanie książek, seriale, filmy, gry komputerowe (372); turystyka górską i kwalifikowaną, artystyczne – taniec ludowy (376); kryminały – czytelnictwo, artystyczne – fotografia (388); sport, czytanie książek, podróżowanie (384); siłownia, książki (375); motoryzacja, majsterkowanie (331); pływanie, czytanie, zwiedzanie świata, gra na gitarze (373); piłka siatkowa, siłownia (367); aktywność fizyczna, zdrowy styl życia (335); taniec, jazda konna (395); taniec towarzyski (318); sport, sporty walki, siłownia (484); piłka nożna (514); aktywność rekreacyjna, podróżowanie, języki obce, taniec (483); taniec, spotkania z przyjaciółmi (505); piłka nożna (503); gry komputerowe, e-sport (343); piłka nożna, social media (345); piłka nożna, turystyka, basen, bieganie (386); piłka nożna, rower, bieganie, narty (308); siłownia, pływanie, wędrówki górskie (493); sporty ekstremalne (490).

**Wybrane wypowiedzi mężczyzn, którzy ukończyli technikum, na temat swoich zainteresowań i pasji (MGR, T, M):** taniec, gry komputerowe (383); podróżowanie, social media, fotografia (319); sport, rekreacja, motoryzacja, barberstwo (351); fan piłki nożnej (392); uwielbiam motocykle (486); moją pasją jest ruch, a przede wszystkim taniec (303); książki fantasy, przygodowe, gry komputerowe strategiczne (353); taniec w zespołach ludowych, szybkie sportowe samochody, zarabianie w sieci (342); piłka nożna (315); kolarstwo, jazda na rowerze, gotowanie, podróże (498).

**Załącznik nr 5. Wypowiedzi studentów na temat własnych osiągnięć w sporcie**  
Poniżej przytoczono wypowiedzi studentów „turystyki i rekreacji” na temat osiągnięć w sporcie w podziale na trzy grupy edukacyjne, czyli studentów pierwszego roku studiów licencjackich (1 LIC), studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich (2–3 LIC) oraz studentów studiów magisterskich (MGR).

## Osiągnięcia studentów pierwszego roku studiów licencjackich

### Osiągnięcia sportowe

**Mistrzostwa:** powołanie do kadry narodowej; były zawodnik kadry Polski w koszykówce; były zawodnik kadry Podkarpacia w koszykówce; trzykrotny wicemistrz województwa w piłce siatkowej; udział w ćwierćfinałach mistrzostw Polski w piłce siatkowej; udział w półfinałach mistrzostw Polski w siatkówce plażowej; dwukrotne mistrzostwo szkoły w piłce siatkowej; różne turnieje w piłce nożnej i siatkowej; występowanie na najwyższym szczeblu piłkarskim; granie na poziomie 3 ligi w piłce nożnej; udział w zawodach sportowych w mistrzostwach Polski w koszykówce kobiet z drużyną AWF-u 2016/2017; mistrzostwo województwa w piłce ręcznej; 12. miejsce w Polsce; występy w 1 lidze podkarpackiej w piłce nożnej w klubie MKS; 7. miejsce na mistrzostwach Polski w koszykówce do lat 18; 2. miejsce na ogólnopolskiej olimpiadzie młodzieży w koszykówce; udział w mistrzostwach Europy i świata wśród dzieci w wieku szkolnym w biegu na orientację; udział w mistrzostwach Polski w pływaniu; udział w zawodach Grand Prix Polski w ratownictwie sportowym; branie udziału w meczach mistrzowskich na hali; branie udziału w olimpiadach szkolnych; podwójne mistrzostwo Polski w tenisie ziemnym; podwójne mistrzostwo Małopolski w tenisie ziemnym.

### Ponadto:

- **1. miejsce:** zawody sportowe – 1. miejsce w gminie Wadowice (biegi przełajowe), dostanie się do etapu wojewódzkiego (biegi przełajowe); 1. miejsce w mistrzostwach Kielc Szkolnej Ligi Strzeleckiej; 1. miejsce w Mistrzostwach Polski Młodzików w sztafecie 4x100 m w Radomiu; 1. miejsce w Mistrzostwach Polski juniorów młodszych (OOM) w Łodzi w sztafecie 4x400 m; 1. miejsce w zawodach licealnych w siatkówkę; 1. miejsce w zawodach tanecznych szkoły tańca „Wena” Olkusz;

- **2-3. miejsce:** zawody sportowe – 2. miejsce w półmaratonie; 2. miejsca w zawodach szkolnych w koszykówce; 2. miejsce w łyżwiarstwie figurowym; 3. miejsce w Mistrzostwach Polski juniorów młodszych (OOM) w sztafecie 4x100 m we Wrocławiu; 3. miejsce na freestyle na mountainboardzie; 1., 2. i 3. miejsce w mistrzostwach w narciarstwie; 2. miejsce w boardercrossie; 2. miejsce w zawodach cross country; 2. miejsce w Olimpiadzie OYAMA Karate; 2. i 3. miejsce w mistrzostwach Mazowsza w piłce siatkowej; 3. miejsce w gminnym turnieju siatkówki; 2. miejsce na turnieju wojewódzkim siatkówki juniorek;

- **4. i dalsze miejsca:** 4. miejsce w mistrzostwach Polski w piłce siatkowej; 4. miejsce na Mistrzostwach Polski w pływaniu 2008; 5. miejsce w Małopolsce w badmintonie; 4. miejsce w Mistrzostwach Polski juniorek w piłce siatkowej – awans do pierwszej ligi seniorek 2017/2018; udział w turniejach tenisa stołowego i badmintonu oraz wielokrotne zwycięstwa w szkolnej lidze piłki nożnej;

- **uczestnictwo w zawodach sportowych:** piłka nożna, biegi przełajowe; zawody w narciarstwie alpejskim i kilkukrotne podium; reprezentacja szkoły na szczeblu wojewódzkim; zawody w pływaniu, reprezentacje szkoły na arenie wojewódzkiej; ukończenie 5 Cracovia półmaraton; zawody z piłki ręcznej; zawody z jazdy konnej; zawody z rolek; wielokrotny udział w zawodach pływackich na szczeblu wojewódzkim; udział w zawodach dyscyplin sportowych: koszykówka, siatkówka; udział w licznych zawodach sportowych na szczeblu wojewódzkim; udział w biegach długodystansowych; zawody z koszykówki; udział w zawodach sportowych z siatkówki w liceum; udział w konkursach i zawodach sportowych – siatkówka, koszykówka, biegi oraz zawody pływackie; zawody sportowe – piłka nożna; zawody w tenisie ziemnym; osiągnięcia sportowe, wygrane i miejsca na podium, brałam udział w wielu zawodach sportowych, m.in.: pływanie, koszykówka, siatkówka, piłka nożna, lekkoatletyka; młodzieżowe mistrzostwo Polski w futsalu z MKF Solna Miasto Wieliczka; złoty medal w turnieju siatkarskim; srebrny medal w turnieju piłkarskim województwa świętokrzyskiego; udział w wielu zawodach sportowych oraz wiele osiągnięć w uprawianym sporcie; osiągnięcia piłkarskie na poziomie liceum oraz pływackie i biegowe na poziomie gimnazjum; kilkukrotny udział w zawodach pływackich i biegach przełajowych.

## **Osiągnięcia studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich**

### **Osiągnięcia sportowe**

**Mistrzostwa:** mistrzostwa Polski w badmintonie; mistrzostwa Polski w rock'n'rollu, sportowym/akrobatycznym; mistrzostwa świata juniorów w dyscyplinie piłki nożnej; mistrzostwo Małopolski w piłce ręcznej z SDFP; czterokrotny mistrz Ukrainy w kolarstwie szosowym, członek kadry narodowej w 2016 r.; wielokrotny mistrz obwodu równieńskiego w pływaniu; dwukrotne mistrzostwa miasta w gimnazjum – piłka ręczna; mistrzostwo Polski i igrzyska w 2016 r.; mistrzostwo Małopolski; udział w mistrzostwach Polski w łyżwiarstwie szybkim kategorii Dzieci; wicemistrzostwo Polski – jeździectwo PTTK; wicemistrzostwo w walkach juniorów; wielokrotny mistrz Małopolski w biegach na 60/100/200 m – lekkoatletyka; kilkukrotna mistrzyni Polski w tenisie stołowym; 2. miejsce w mistrzostwach wojewódzkich w drużynowych biegach przełajowych; 5., 6. i 8. miejsce w mistrzostwach Polski w koszykówce w karierze juniorskiej; organizacja Mistrzostw Polski w siatkówce 2013/2015, reprezentacja województwa małopolskiego.

### **Ponadto:**

- 1. miejsce Grand Prix; 1. miejsce w lidze koszykarskiej; 1. miejsce piłka ręczna w Małopolsce (stypendium sportowe); 1. miejsce na Mistrzostwach Polski w piłce siatkowej; 1. miejsce w Mistrzostwach Polski w zjeździe rowerowym w kategorii Hobby; 1. miejsce w zawodach downhillowych na terenie Polski w kategorii

Hobby; 1. miejsce w zawodach konnych TREC; 1. miejsce w biegu przełajowym; 3. miejsce w biegu indywidualnym; złoto w biegach na kilometr; reprezentuję AWF w sekcji: ergometr, biegi przełajowe, zdobywamy 1. miejsce w AMM, obecnie w sekcji ergometr drużynowo mamy 3. miejsce w AMM;

- 2. miejsce w Pucharze Rektora AWF Kraków w slalomie gigant 2019 (snowboard kobiet); 2. miejsce w mistrzostwach Śląska w rzucie dyskiem; 2. miejsce i 1. miejsce w skoku wzwyż; 2. miejsce w koszykówce w gimnazjum; 2. miejsce w narciarstwie; 2. miejsce w biegach przełajowych; 2. miejsce w Grand Prix w tańcach towarzyskich; dwa razy 2. miejsce w zawodach powiatowych w strzelectwie;

- 3. miejsce w gminnych zawodach w tenisie stołowym; 3. miejsce na wojewódzkich zawodach pływackich; 3. miejsce w biegach przełajowych; 3. miejsce w wyciskaniu na klatkę; 3. miejsce w ogólnopolskich zawodach snowboardowych; 3. miejsce na ogólnopolskiej olimpiadzie młodzieży 2013; 3. miejsce na halowych mistrzostwach Polski juniorów młodszych 2013 w biegu na 60 m; 3. miejsce w przełajach drużynowych; 3. miejsce w województwie w piłce ręcznej; liczne podia na zawodach sportowych; 10 lat gry w siatkówkę, liczne medale, puchary, wyróżnienia.

- **uczestnictwo indywidualne:** 4. miejsce w biegu przełajowym; zwycięstwa w biegach przełajowych; reprezentacja SP w bieganiu na szczeblu wojewódzkim; 4. miejsce w badmintonie; ping-pong zawody gminne; konkursy sztafet pływackich; kilkukrotne zwycięstwo w zawodach regionalnych w dziedzinie jazdy konna; udział w narciarstwie alpejskim; udział w zawodach Pucharu Polski w narciarstwie alpejskim; udział w zawodach powiatowych oraz wojewódzkich (snowboard); zawody strzeleckie i biegowe; zawody pływackie na szczeblu powiatowym i wojewódzkim; zawody w tenisie stołowym; biegi sztafetowe – technikum; sukcesy w lekkoatletyce;

- **uczestnictwo w grach zespołowych:** gra w drugiej lidze w siatkówkę w klubie MKS MOS Płomień Sosnowiec; grałam jako czynna zawodniczka w klubie KKS w siatkówkę; kilka zwycięstw w turniejach piłkarskich; osiągnięcie sportowe w piłkę ręczną; udział w olimpiadzie wojewódzkiej w piłkę ręczną; udział w turniejach koszykarskich; wielokrotne udziały w turniejach koszykówki; sportowe zawody międzyszkolne z koszykówki, siatkówki, piłki ręcznej, skoku w dal oraz bieganie; udział w AMP w trójboju siłowym; udział w biegach sztafetowych wojewódzkich; udział w konkursach sportowych: siatkówka, koszykówka; udział w różnych zawodach sportowych (głównie siatkówka); zawody sportowe: siatkówka, tenis stołowy; turnieje piłki nożnej; turnieje szachowe;

- **sportowe zawody taneczne:** udział w zawodach tanecznych cheerleaders; wysokie miejsca w turniejach tańca ogólnopolskich i międzynarodowych; zwycięstwa w ogólnopolskim turnieju tańca towarzyskiego; zwycięstwa w międzyna-

rodowych turniejach tańca towarzyskiego; zawody drużynowe – szkoła podstawowa i gimnazjum; udział w licznych turniejach tanecznych;

- **ogólnie udział w zawodach sportowych:** wielokrotny udział w zawodach sportowych rangi wojewódzkiej i rejonowej; wygrana w biegach przełajowych na Błoniach; osiągnięcia sportowe na szczeblu powiatowym oraz wojewódzkim w czasie liceum.

**Inne konkursy:** zajęcie 1. miejsca na festiwalu piosenki miłosnej organizowanym przez GOK Chodów; udział w konkursach z zespołu góralskiego; konkursy plastyczne; konkursy pisanki; 1. miejsce w międzyszkolnym konkursie recytatorskim; udział w licznych konkursach poetyckich; autorski spektakl w mojej reżyserii i choreografii; 1. miejsce w kategorii tańca jazzowego; laureat ogólnopolskiego konkursu plastycznego Etopia; wiele nagród w konkursach z tańca narodowego i ludowego; 8. miejsce w ogólnopolskim konkursie kampanii społecznej; 1. miejsce w konkursie wiedzy o patronie szkoły.

## **Osiągnięcia studentów studiów magisterskich**

### **Osiągnięcia sportowe**

**Mistrzostwa sportowe:** 1. miejsce w mistrzostwach wojewódzkich Świętokrzyskiego w piłce siatkowej junierek; 1. miejsce w małopolskich mistrzostwach w piłce ręcznej; reprezentacja Polski na Mistrzostwa Europy w tenisie stołowym, medalista gier indywidualnych, mieszanych w kategorii młodzieżowych; 4. miejsce w mistrzostwach Polski w rugby; mistrzostwa Polski w siatkówce; mistrzyni Gliwic w tenisie ziemnym; półfinał mistrzostw Polski w koszykówce męskiej; mistrzostwa powiatu w biegach przełajowych; uczestnictwo w Mistrzostwach Polski w badmintonie.

**Ponadto:** 1. miejsce w powiatowych zawodach w koszykówce i 2. miejsce w rejonowych; 2. miejsce w AMD w piłce ręcznej 2016; 2. miejsce w zawodach powiatowych w piłce nożnej; AZS AWF – dwa razy złoto AMM; 2. miejsce w przełajowych biegach w 2011 r.; 2. miejsce w szkole z konkursu tanecznego; MP – 2. miejsce, AMP – 1. miejsce, AŚM – 14. miejsce; 3. miejsce w slalomie gigancie w narciarstwie; 3. miejsce w wojewódzkich mistrzostwach w piłce siatkowej.

### **Ogólnie udział w zawodach sportowych:**

- **uczestnictwo indywidualne:** biegi przełajowe; lekkoatletyka; osiągnięcia sportowe z judo; osiągnięcia sportowe w Oyama karate; udział w AMP i AMM w pływaniu; udział w zawodach strzeleckich; wicekról strzelców w piłkarskim turnieju międzyszkolnym;

- **uczestnictwo w grach zespołowych:** liczne osiągnięcia na turniejach siatkarskich, liczne rozgrywki w piłce nożnej; udział w zawodach sportowych – siatkówka, koszykówka; udział w zawodach sportowych – biegi i gry drużynowe; udział



w zawodach sportowych (bieganie, pływanie, piłka siatkowa); zawody sportowe (piłka ręczna, siatkówka); zawody w żeglowności, narciarstwie, lekkoatletyczne, biegi przełajowe, zawody biegowe; zawody sportowe z wyjątkiem szachów.

**Inne konkursy:** 1. miejsce w konkursie piosenki; stypendium naukowe oraz wyróżnienie w konkursie fotograficznym; sukcesy osiągnięte z zespołem tanecznym na turniejach tanecznych.

**Bożena Alejziak** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, jest adiunktem na Wydziale Turystyki i Rekreacji Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie. Jej zainteresowania naukowo-badawcze obejmują przede wszystkim obszar pedagogiki (teoria wychowania i samowychowania, rozwój osobisty i zawodowy młodzieży, rynek pracy). Specjalizuje się także w naukach o kulturze fizycznej (czas wolny, wychowawcze aspekty turystyki i rekreacji, turystyka dzieci i młodzieży). Autorka licznych artykułów naukowych z zakresu turystyki dzieci i młodzieży oraz pedagogiki, w tym rozwoju zawodowego młodzieży studenckiej. Na jej dorobek naukowy składają się też monografie naukowe: *Organizacja i technika pracy biurowej w turystyce* (2002), *Samowychowanie a turystyka* (2008) i *Nowoczesne biuro w przedsiębiorstwie turystycznym i hotelarskim* (2013).

*„Na uznanie zasługuje rzetelna, staranna i wyczerpująca prezentacja danych empirycznych oraz korzystanie z bogatej literatury do komentowania i interpretacji danych co ma ogromną wartość poznawczą dla osób interesujących się podjętą przez Autorkę problematyką. Obejmują one zarówno ważne charakterystyki roli pracy zawodowej, staży zawodowych, uczestnictwa w wolontariacie, praktyk studenckich na kształtowanie przygotowania zawodowego, motywacji i dojrzałości zawodowej studentów. (...) Rozważania Autorka wzbogaca wielostronną, pogłębioną analizą zależności dotyczących związków zainteresowań studentów z ich potrzebami poznawczymi, aktywnością ruchową, rozwojem osobistym, potrzebami społecznymi i opiekuńczymi. Takie zestawienia zmiennych, które dotyczą również innych zagadnień, wymagają często odniesień do innych dyscyplin naukowych, zwłaszcza psychologii, pedagogiki i socjologii, co nadaje pracy charakter interdyscyplinarny. Autorka podjęła temat rzadko badany, a mający bardzo duże znaczenia dla działalności uczelni wyższej przygotowującej kadry dla turystyki i rekreacji, dziedzinie o ciągle wzrastającym znaczeniu we współczesnym społeczeństwie. Uczyniła to bardzo solidnie i pracowicie, dzięki czemu zaprezentowała stojącą na wysokim poziomie analizę teoretyczną, popartą wnikliwą analizą literatury, a także wyniki interesujących, wieloaspektowych i pogłębionych badań własnych, które z pewnością zainteresują zarówno naukowców oraz studentów kierunku „turystyka i rekreacja”, jak i licznych praktyków prowadzących działalność w omawianej dziedzinie.”*

Z recenzji prof. dr hab. Mirosława J. Szymańskiego

*„W recenzowanej monografii podjęto istotny wątek dla młodzieży w okresie wczesnej dorosłości. Określenie swej tożsamości zawodowej, uzyskanie kompetencji w tym zakresie jest ważnym zadaniem rozwojowym związanym z tym okresem życia. (...) Celem podjętych badań było „ukazanie tendencji i specyfiki działalności autokreacyjnej w sferze zawodowej młodzieży akademickiej studiującej na kierunku turystyka i rekreacja, w toku kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego”. Koncepcję badań zaprezentowaną przez Autorkę oceniam pozytywnie (...). Bardzo starannie i wnikliwie dokonano charakterystyki badanych studentów a Czytelnik uzyskał wielowymiarowy ich obraz (...). Z uznaniem muszą się odnieść do niezwykle bogatej Bibliografii, która stanowi wartość samą w sobie. Autorka wykazała doskonałą znajomość literatury i orientację w poruszanych zagadnieniach, które miały charakter interdyscyplinarny.”*

Z recenzji dr hab. Janusza Zdebskiego, profesora Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach