

Sławomir Postek

WYBRANE NOWE OSIĄGNIĘCIA PSYCHOLOGII RÓŻNIC INDYWIDUALNYCH W PORADNICTWIE DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: poradnictwo, poradnictwo dorosłych, różnice indywidualne, inteligencja emocjonalna w pracy, wiedza ukryta, stres informacyjny.

Streszczenie: W artykule omówione zostają trzy ważne, stosunkowo nowe koncepcje psychologiczne odnoszące się do funkcjonowania człowieka w pracy. We wstępie nakreślona zostaje rola, jaką pełni wiedza psychologiczna w warsztacie doradcy zawodowego. Następnie, w części poświęconej inteligencji emocjonalnej, przedstawiono koncepcje teoretyczne wyjaśniające, czym jest i jaką rolę w funkcjonowaniu zawodowym pełni inteligencja emocjonalna, a następnie zaprezentowano badania reprezentatywne dla poszczególnych nurtów rozpoznających zagadnienie empirycznie. W dalszej kolejności omówione zostaje zagadnienie stresu informacyjnego, specyfiki zjawiska i jego psychologicznych skutków, a także sposobów radzenia sobie (copingu) w sytuacjach zawodowych. W końcowej części artykułu charakteryzowana jest koncepcja wiedzy ukrytej, przedstawiana definicja zjawiska i rozwój teoretycznego myślenia o nim, a także przedstawione są sposoby diagnozowania wiedzy ukrytej u pracowników.

Przedstawienie w formie artykułu poglądowego zagadnienia osiągnięć psychologii różnic indywidualnych, które mogą okazać się przydatne w poradnictwie zawodowym skierowanym do dorosłych, jest zadaniem niełatwym. Już bowiem pobieżny przegląd literatury tematu ukazuje różnorodność stwierdzonych zjawisk, konstruktorów teoretycznych lub pomysłów badawczych dotyczących tego, jakie elementy diagnozy psychologicznej należałoby włączyć do profilu tak, aby pozwalał on na jak najlepsze przewidzenie, w jakiej sytuacji zawodowej człowiek będzie funkcjonował najlepiej. W gruncie rzeczy każdy wybór takich cech będzie niekompletny i arbitralny – zależny od decyzji pedagoga czy psychologa prowadzącego poradnictwo, szkolenie czy coaching. Nie powinno stanowić to jednak argumentu usprawiedliwiającego nieznamość różnorodnych podejść do zagadnienia diagnozy profilowej, wręcz przeciwnie – tylko odpowiednio głęboka wiedza pozwoli diagnoście na świadomy wybór. Również i to opracowanie ma charakter wybiórczy, koncentruje się bowiem na tych osiągnięciach psychologii

w omawianej dziedzinie, które osiągnęły (lub właśnie osiągają) status potwierdzonych faktów. Oznacza to, że dorobiły się już one narzędzi je diagnozujących oraz pojawiły się badania potwierdzające ich związki z funkcjonowaniem człowieka w pracy.

Kontrowersje budzą również odpowiedzi na pytanie, na ile różnice indywidualne – których uwzględnienie oznacza, bądź co bądź, wielkie zróżnicowanie diagnozy i poradnictwa w ogóle – mogą być uwzględnione przy konstrukcji rozwiązań systemowych. Takie bowiem rozwiązania – tworzące modele ‘masowe’, przeznaczone do stosowania raczej w skali socjologicznej (dla wszystkich studentów, wszystkich nauczycieli, wszystkich pracowników danego banku itp.), są obecnie w stosunku do dorosłych preferowane, nawet jeśli w imię wspierania indywidualizmu przewiduje się specjalne ścieżki awansu zawodowego czy kształcenia. Przemawia za tym kilka czynników. Przede wszystkim rozwiązania systemowe mają charakter bardziej zdepersonalizowany, a zatem są fasadowo obiektywniejsze, tworzące jednakowe standardy dla wszystkich. Po drugie tworzenie systemu zarządzania jest stosunkowo łatwiejsze bez uwzględniania faktu, że system ten na każdego pracownika będzie oddziałował w inny sposób. Po trzecie wreszcie brakuje kompleksowych opracowań, swoistych podręczników diagnozy w zarządzaniu, uwzględniających dorobek psychologii różnic indywidualnych ostatnich lat. Dorobek ten jest na tyle świeży, że choć większość praktyków zdążyła się z nim teoretycznie zapoznać, nie znalazł on jeszcze swojego miejsca w zarządzaniu, nie stanowi punktu odniesienia czy nawet rozważań innych niż czysto teoretyczne.

„Nowe cechy” w psychologii różnic indywidualnych

W trakcie swojego rozwoju psychologia opracowała wiele teoretycznych modeli wyjaśniających ludzkie zdolności, emocjonalność i zachowania. O inteligencji, temperamencie, osobowości słyszał każdy, kto chociaż częściowo studiował pedagogikę, kierunki nauczycielskie czy nawet zarządzanie. Z tego powodu zagadnieniom tym nie poświęcimy tutaj miejsca, przyjmując że stanowią one wiedzę dostępną powszechnie wszystkim zajmującym się zagadnieniami doradztwa czy diagnozy profilowej. Należy jednak zaznaczyć, że to właśnie te podstawowe konstrukty teoretyczne posłużyły jako podwalina dla prezentowanych tutaj wybranych koncepcji. I tak, inteligencja i jej rozumienie jest kluczowa dla interpretacji szybkości i skuteczności wszystkich właściwie typowo ludzkich procesów poznawczych – od liczenia i zasobu słownictwa do wytwarzania dywergencyjnego i giętkości ideacyjnej. Temperament w różnych ujęciach to biologicznie uwarunkowane (a zatem niezmiennie) predyspozycje do takich, a nie innych reakcji (zachowaniowych i emocjonalnych) na bodźce oraz do kierunkowego utrzymywania wydatków energetycznych. Osobowość wreszcie to względnie stały system regulacji, integracji i wewnętrznej interpretacji myśli, uczuć i zachowań jednostki

względem otoczenia. Rozumienie tych podstawowych mechanizmów warunkuje poprawne operowanie konstruktami wyższego rzędu.

W centrum przedstawianych tutaj rozważań znajdzie się bowiem obserwowany od ponad ćwierćwiecza trend do poszukiwania cech ludzkiej natury łączących tradycyjne podejście psychologii RI z osobowością (np. style poznawcze) czy elementami psychologii społecznej (np. w dopasowaniu do roli), który zaowocował powstaniem przynajmniej kilku ważnych koncepcji tego, jak można patrzeć na funkcjonowanie człowieka w życiu. Wymienić tu można, obok wspomnianych wyżej stylów poznawczych i oceny dopasowania do roli, choćby inteligencję emocjonalną, osiągnięcia psychologii zdolności, funkcjonowanie w stresie informacyjnym czy wiedzę ukrytą. Są to pomysły o tyle ‘świeże’, że rzadko kiedy obecne w działaniu i szkoleniu doradców zawodowych i osobistych, zwłaszcza funkcjonujących w masowym, systemowym doradztwie zawodowym czy też szerzej poradnictwie dorosłych.

Artykuł ten jest poświęcony przedstawieniu kluczowych dla trzech z powyższych koncepcji (inteligencji emocjonalnej, stresu informacyjnego wraz ze sposobami radzenia sobie z nim oraz wiedzy ukrytej) założeń i reprezentatywnych dla nich badań – oraz oczywiście płynących z nich ewentualnych wniosków dla praktycznego działania.

Inteligencja emocjonalna

Narzucającą się w pierwszej kolejności, jako najpowszechniej znaną od strony popularnonaukowej, koncepcją jest ta dotycząca istnienia i funkcjonowania inteligencji emocjonalnej. Utworzyły się wokół niej liczne kontrowersje (Ciarrochi i in. 2000; Matthews, Zeider i Roberts 2004), wynikające po części z faktu, iż właśnie początkowe popularnonaukowe przedstawienia zagadnienia przyznawały inteligencji emocjonalnej bardzo szerokie możliwości wpływu na działania człowieka i określały ją jako najważniejszą determinantę sukcesu życiowego. Takie ujęcie budziło sprzeciw środowiska naukowego, podnoszono argumenty przeciwko zjawisku samej inteligencji emocjonalnej lub jej wielkiej mocy sprawczej.

Tymczasem istnieje przynajmniej kilka solidnych naukowych koncepcji określających inteligencję emocjonalną bądź jako cechę (Bar On 1997) bądź jako zdolność (Salovey, Mayer 1990, 1995), a także opisujących jej rozwój (Weidner 2008; Śmieja, Orzechowski 2008) w odniesieniu do doświadczeń życiowych, procesów uwagi oraz doświadczeń metapoznawczych (Efklides 2006, 2008). Wszystkie one opierają się na podstawowym, wspólnym założeniu, że przeżywane przez człowieka emocje mogą przez niego – dzięki wykorzystaniu mocy poznawczych – zostać ‘włączone’ do funkcjonowania poznawczego w sposób konstruktywny. Emocjom przyznaje się (Mateczak 2008) zarówno funkcję informacyjną, czyli odpowiedzialność za ‘zawiadomienie’ jednostki, że w jej otoczeniu zachodzą zdarzenia o osobistej dla tej jednostki wartości, jak i funkcję energetyzującą (ibidem),

czyli zdolność do pobudzania do działania. Umiejętność jednostki do poprawnego identyfikowania informacji emocjonalnej oraz kontrolowania emocji jest zdaniem wielu badaczy (Larsen, Prismic 2004) kluczowa dla pełnego wykorzystania jej potencjału intelektualnego. Znane są nawet koncepcje odnoszące się do inteligencji człowieka jako określającej ‘maksymalny pułap wykonania’ zadań (Ackerman 1999), a inteligencję emocjonalną traktujące jako determinantę osiągnięcia tego pułapu.

W niniejszym opracowaniu przyjmujemy jako podstawę rozważań i prezentacji wyników badań zdolnościowy model inteligencji emocjonalnej przedstawiony przez Petera Saloveya, Johna Mayera i Davida Caruso (m.in. 1990, 2000). Według autorów inteligencja emocjonalna jest złożoną kompetencją osobistą, na którą składa się: a) dostrzeganie emocji, b) ich rozumienie, c) emocjonalne wspomaganie myślenia i d) kierowanie emocjami, operacjonalizowane odpowiednio jako:

- a) zdolność do obserwowania własnych stanów emocjonalnych, dostrzegania emocji u innych oraz przede wszystkim przyznawania emocjom racji bytu jako przedmiotu obróbki poznawczej (zasadne jest używanie terminu „informacja emocjonalna”),
- b) zdawanie sobie sprawy z tego, dlaczego takie, a nie inne emocje pojawiają się w polu uwagi, o czym konkretnie informują i jaka jest ich wartość,
- c) umiejętność wykorzystania przeżywanych emocji do nadawania własnym procesom poznawczym większej siły i szybkości. Aspekt ten odnosi się, nie tylko do wykorzystywania emocji pozytywnych (np. euforii, ekscytacji), ale także negatywnych (np. odnoszenia się do przeżywanego stresu jako mobilizacji do wysiłku),
- d) zdolności do wzbudzania w sobie (ale także u innych) założonych emocji, wykorzystywanych następnie w założony sposób.

Opisana w ten sposób inteligencja emocjonalna jest zatem zestawem zdolności, formą inteligencji skryzalizowanej. Rozwija się ona, jak się najczęściej przyjmuje (Matczak 2004, 2006) pod wpływem określonej temperamentalnie aktywności społecznej i zadaniowej człowieka. Aktywność ta dostarcza materiału doświadczeniowego, który następnie, w toku refleksji oraz pod wpływem interakcji społecznych, przyczynia się do krystalizowania opisanych zdolności.

Badanie poziomu inteligencji emocjonalnej odbywa się z reguły albo za pomocą skal samoopisu albo skal wykonaniowych. Te pierwsze przybierają najczęściej formę kwestionariuszy (np. INTE, Jaworowska, Matczak 2008), badany dokonuje zatem opisu swoich kompetencji do zarządzania emocjami poprzez określanie, w jaki sposób funkcjonuje w określonych sytuacjach. Za miary mniej obciążone obrazem samego siebie czy nawet nastrojem uznaje się testy, w których poziom wykonania porównuje się bądź z opracowanym arbitralnie wzorcem (jaką emocję *powinien* badany dostrzec na zdjęciu) bądź ze średnim wynikiem uzyskanym przez ekspertów (jaką emocję na zdjęciu dostrzegła większość ekspertów) – międzynarodowa skala MSCEIT, niemająca swojej wersji polskiej oraz

Test Inteligencji Emocjonalnej (Śmieja, Orzechowski 2008) stanowią przykłady testów wykonania w diagnozowaniu IE.

Główne kierunki badań nad relacjami stwierdzonego poziomu inteligencji emocjonalnej i funkcjonowania w pracy koncentrowały się wokół czterech zagadnień: funkcjonowania zespołów pracowniczych, ocen okresowych, kariery – bezrobocia oraz ogólnie pojmowanego ‘sukcesu w pracy’. Przedstawiamy w zarysie ich wyniki, zaznaczając jednocześnie, na ile w dalszym ciągu stanowią one źródło kontrowersji, a na ile płynące z nich wnioski mogą stanowić (przynajmniej na teraz) podstawę działania specjalistów HR i doradców zawodowych.

Dla nurtu badań łączących inteligencję emocjonalną z funkcjonowaniem zespołów pracowniczych reprezentatywne wydają się te przeprowadzone przez Jordana i Trotha (Jordan, Troth 2004) oraz Offermann i Spirosa (Offermann, Spiros 2001). Podłużne studia nad działaniem zespołów z użyciem powszechnie akceptowanych miar ich skuteczności (zarówno ilościowych, jak i skal opisu) ujawniły, że zespoły, których członkowie charakteryzowali się wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej funkcjonowały sprawniej i bardziej efektywnie niż te o średniej niższej IE. Efekt ten jednakże utrzymywał się jedynie przez 9 tygodni działania zespołów – po tym okresie wskaźniki efektywności działania zespołów o średniej wyższej oraz niższej IE wyrównywały się. Abstrahując od możliwych teoretycznych wyjaśnień zaobserwowanego zjawiska zauważamy, że wyraźną jego praktyczną implikacją jest to, iż inteligencja emocjonalna pełni jedną z kluczowych ról w działaniu zespołów o charakterze dorywczym, tymczasowym – choćby zespołów interwencji kryzysowej lub komisji zadaniowych.

Mniej jednoznaczne wyniki otrzymano w badaniach korelujących ogólny stan zatrudnienia – brak zatrudnienia (bezrobocie) z poziomem IE. W badaniach Offermann i Spirosa (Offermann, Spiros 2001) stwierdzono początkowo, że osoby pracujące, w szczególności ‘robiące karierę’, osiągają wyższe wyniki w testach inteligencji emocjonalnej niż bezrobotni. Jednakże interpretacja tego wyniku nastęrcza pewnych trudności. Przyjęcie bowiem że, jak wspomniano powyżej, inteligencja emocjonalna rozwija się pod wpływem doświadczeń społecznych i aktywności zadaniowej, czyni prawdopodobnym podejrzenie, że to właśnie fakt posiadania pracy (w szczególności pracy stanowiącej wyzwanie) prowadzi do rozwoju inteligencji emocjonalnej. Kwestia tego, czy to IE współdeterminuje rozwój kariery czy też raczej w jej trakcie się rozwija pozostaje na razie nierozstrzygnięta.

W badaniach nad związkami inteligencji emocjonalnej z poziomem otrzymywanych ocen w toku okresowej oceny pracowników (Janovics, Christiansen 2001) otrzymano niejednoznaczne wyniki. Początkowo badacze stwierdzili istnienie istotnych korelacji pomiędzy IE z tym, jakie oceny otrzymywały osoby badane w trakcie procedury oceniania. Ponieważ używano wielu niezależnych miar efektywności pracowników (m.in. oceny 360st., skale BARS), wydawało się, że wyniki potwierdzają założony wpływ IE na to, jak widzą pracownika jego

szefowie i koledzy. W toku analiz statystycznych wyeliminowano jednak wpływ poszczególnych cech osobowości. Z początkowych 13% wariancji ocen wyjaśnianych przez IE, po usunięciu wpływu moderującego sumienności, pozostało 3%. Analizy teoretyczne takiego wyniku skoncentrowały się na próbach wyjaśnienia, jakie są faktyczne związki pomiędzy cechami zachowania łączonymi tradycyjnie z sumiennością z poszczególnymi zdolnościami wymienianymi w modelach IE. W szczególności uwagę badaczy zwróciła kontrola i sterowanie emocjami jako pozostające w przynajmniej częściowych związkach z sumiennością rozumianą jako stopień zorganizowania, wytrwałości i motywacji jednostki w działaniach zorientowanych na cel.

Podsumowując wątek badań nad inteligencją emocjonalną w pracy, warto odwołać się do badań eksplorujących związki też z ogólnie pojętym powodzeniem w pracy, jako potencjalnie najbardziej praktycznie ujmującego zagadnienie. W najbardziej reprezentatywnym badaniu (Lopes i in. 2006) korelowano wynik w teście MSCEIT (opartym, przypomnijmy, na porównaniu wyników badanych z wynikami sędziów kompetentnych) oraz teście EQ-360 (ocenie IE dokonywanej przez otoczenie badanego) z wieloma wymiarami powodzenia w pracy, zaczerpniętymi z najczęściej stosowanych w zarządzaniu miar. Nawet biorąc pod uwagę naturalne przy dużej ilości korelowanych wymiarów istotności uzyskanych korelacji (5% korelacji istotnych statystycznie w sposób losowy przy najczęściej przyjmowanym poziomie istotności 0.05), należy zauważyć, że każdy z 4 badanych wymiarów IE korelował z przynajmniej kilkoma z 27 badanych wymiarów powodzenia w pracy. Wśród wymiarów najwyżej korelujących w IE znalazły się: oceniana przez przełożonych zdolność do kreowania wspierającej atmosfery w pracy (0.45), poziom zaszerogowania w firmie (0.43), oceniany przez współpracowników nastrój (0.43) i oceniana przez współpracowników ilość negatywnych społecznych interakcji (-0.41). Wśród wymiarów niemających istotnego związku z IE badacze wymieniają zadowolenie z pracy, ocenianą przez współpracowników wrażliwość interpersonalną i dyspozycję do negatywnego nastroju (co ciekawe, ogólna dyspozycja do pozytywnego nastroju korelowała z IE istotnie na poziomie 0.31).

Choć wyniki badań dotyczących roli inteligencji emocjonalnej w życiu zawodowym nie są do końca jednoznaczne (Zeidner i in. 2004), jest to zdolność, z której istnienia nie sposób obecnie nie zdawać sobie sprawy. Nie sposób również kwestionować jej przydatności choćby tylko jako konstruktu teoretycznego wyjaśniającego i pozwalającego częściowo przewidywać efektywność działania ludzi i zespołów. Kontynuując przegląd osiągnięć psychologii różnic indywidualnych przekonamy się, że inteligencja emocjonalna pełni również jedną z kluczowych ról przy radzeniu sobie ze stresem oraz współwyznacza wielkość odczuwanej reakcji stresowej – w szczególności w interesującym nas zjawisku stresu informacyjnego.

Stres informacyjny

Ta odmiana ogólnie rozumianego stresu stała w centrum analiz socjologów, psychologów, pedagogów czy informatyków (Roshak 1994; Shenk 1997; Kulikowski 1978) od dłuższego czasu. W całym właściwie piśmiennictwie dotyczącym problematyki nadprodukcji informacji napotkać można konstatację (de Kerkhove 1997; Ledzińska 2001; McLuhan 2004), że rozwój cywilizacyjny oraz idący za nim nierozzerwalnie rozwój technologiczny doprowadziły do sytuacji, w której produkowana jest większa ilość informacji niż jej odbiorca – człowiek – jest w stanie przetworzyć. Jednakże, mimo istnienia wśród badaczy powyższej zgodności, jednymi z podstawowych problemów pozostają: po pierwsze określenie ram teoretycznych dla analizy zjawiska, zaś po drugie, jeśli już zostały one określone jako analiza stresu, identyfikacja stresu informacyjnego jako jego szczególnej postaci.

W świetle analiz Ledzińskiej (Ledzińska 2002, 2009) o zasadności wyodrębnienia nowej postaci stresu decydują dwa fakty: specyfika stresora, czyli źródła stresu oraz indywidualnych zasobów, tj. właściwości człowieka, od których zależy sposób funkcjonowania w stresie. Stres informacyjny stanowi konsekwencję nierównowagi między ilością dostarczanej informacji a możliwościami (trudnościami) jej przetworzenia przez człowieka. Obecność tego szczególnego stresora – to jest dużej liczby szybko przesyłanych danych – prowadzi do deprivacji jednej z podstawowych potrzeb psychologicznych – potrzeby orientacji (Pisula 2003; Petty, See 2007). Uszczegóławiając tę myśl, możemy zwrócić uwagę na fakty, rejestrowane przez człowieka poddawanego silnej stymulacji informacyjnej – stanowią one bezpośrednie psychologiczne konsekwencje funkcjonowania w zalewie informacyjnym. Oto one: osłabienie (lub utrata) kontroli, trudności w przekształcaniu informacji w wiedzę, przeszkody w wykorzystywaniu danych w rozwiązywaniu codziennych problemów, poczucie szybkiej dezaktualizacji własnej wiedzy, niemożność rozróżnienia informacji istotnych dla funkcjonowania spośród informacji stanowiących „tło”.

Opracowany i zweryfikowany przez Ledzińską (Ledzińska 2009) model można podsumować w następujących stwierdzeniach:

- a) korelatem intensywności doznań stresu informacyjnego pozostaje – jak w przypadku innych jego postaci – specyfika sfery emocjonalnej. Negatywnej emocjonalności – diagnozowanej w ramach różnych ujęć (wymiary temperamentu, cechy osobowości) – towarzyszy nasilenie dystresu. Badania korelacyjne wykazały znaczące związki pomiędzy wymiarami Regulacyjnej Teorii Temperamentu (m.in. Strelau 2000) odnoszącymi się do zarówno emocjonalności i aktywowalności (Ledzińska 2009), jak wymiarami teorii temperamentu Thomasa i Chess (por. Thomas i. in. 1970) odnoszącymi się do sposobu reagowania jednostki na nowe bodźce (Mościsker 2006);

- b) korelatem siły doznań stresu wywołanego informacyjnym zalewem jest też kontrola sprawowana nad umysłem (sposobem przetwarzania informacji) oraz emocjami. Rolę tej pierwszej w generowaniu stresu poznano w serii badań empirycznych, identyfikując trzy wzorce dysfunkcji: kontrola słaba, silna (sztywna) i chwiejna;
- c) korelatem natężenia doznań info-stresu może być także kontrola sprawowana nad emocjami, wzbudzanymi zwłaszcza w konfrontacji z licznymi, różnorodnymi, szybko emitowanymi informacjami. Przypuszczenie to wciąż wymaga empirycznej weryfikacji. Można oczekiwać, że poznawcza kontrola emocji stanowi uniwersalny mechanizm psychologiczny, współdecydujący o efektywności działania (Salovay, Mayer 1995; Salovay, Mayer, Caruso 2000). Przewiduje się, że jest ona moderatorem stresu rozumianego jako proces, w stopniu nie mniejszym niż bardzo dobrze udokumentowany czynnik afektywny. Może wpływać na wszystkie jego elementy, od percepcji i oceny sytuacji, przez natężenie i koloryt przeżywanych emocji, do sposobu radzenia sobie z nimi;
- d) stres informacyjny ma także uwarunkowania sytuacyjne. Wiąże się nie tylko z właściwościami psychiki, ale też z samymi warunkami życia, np. ze specyfiką pracy. Niektóre zawody i stanowiska wymagają ciągłego obcowania z dużymi porcjami informacji. Ich bieżące selekcjonowanie i przetwarzanie stanowi podstawę podejmowania decyzji ważnych dla funkcjonowania instytucji.

Szczególne zainteresowanie badaczy zjawiska stresu informacyjnego budzi grupa zawodowa menadżerów, najczęściej (choćby według Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-88 (COM)) definiowana jako „podejmująca decyzje”. Dodawanie do tej definicji określenia „trudne”, choć pozornie bez znaczenia, ma jednak swoje uzasadnienie psychologiczne. Według Tyszki możemy za trudne uznać takie decyzje, w których każda z alternatyw stwarza możliwości wystąpienia dotkliwych, niekorzystnych skutków, obok prawdopodobieństwa uzyskania wysokich gratyfikacji (Tyszka 2000). Przyjrzymy się jej bliżej, jako w pewnym sensie archetypicznej dla wszystkich innych grup zawodowych funkcjonujących w stresie informacyjnym (od studentów i nauczycieli akademickich po bankierów).

Decyzje menadżerów są obciążone ryzykiem i niepewnością. Jak píše Penc (Penc 1995), oczekuje się od nich ponadto decyzji trafnych, podejmowanych szybko i racjonalnie uzasadnianych. Argumentowanie przebiega zazwyczaj w paradygmacie średniej ważonej czynników. Paradygmat ten, choć uznawany za najbardziej racjonalny, jest jednocześnie najbardziej czasochłonny (Tyszka 2000; Tyszka, Zaleśkiewicz 2001). Stoi on nierzadko w sprzeczności z wymaganą szybkością pracy, bywa też niezgodny z naturalną dla większości ludzi tendencją do posługiwania się prostymi, intuicyjnymi strategiami.

Jednym z czynników decydujących o specyfice pracy menadżera jest rozdział pomiędzy aksjomatycznym, normatywnym ekonomicznie funkcyjno-

waniem instytucji a naturalistycznym funkcjonowaniem jednostki w warunkach presji czasowej (Gigerenzer, Selten 2001). Dodatkowo większość decyzji ma charakter otwarty (Beach i Lipshitz 1993). Ponadto są one charakteryzowane jako podejmowane w sytuacjach dynamicznych, w niepewnym otoczeniu, przy zmiennych celach nadrzędnych, w warunkach presji czasowej, także jako mające realne konsekwencje dla decydenta oraz zatrudniającej go instytucji.

Drugim wyróżnikiem pracy menadżerów jest rodzaj przetwarzanych informacji (Edmund i Morris 2000). W świetle wyników badań pracownik biurowy 60% swego czasu pracy poświęca na przeglądanie dokumentów, a tzw. typowy menedżer czyta około milion słów tygodniowo. W 1997 roku 65% ankietowanych przedstawicieli tej profesji przyznało się do doświadczania umysłowej dezorientacji. Twierdzili mianowicie, że nie są w stanie – mimo pełnego zaangażowania – przetworzyć docierających do nich treści. Niemal połowa z nich uważała, że nadmiar danych zaburza ich zawodowe funkcjonowanie, utrudniając podejmowanie decyzji (Schwartz 2000). Nie dziwi zatem fakt, że duża część wysiłków organizacji zmierza w kierunku zapewnienia menadżerom optymalnych warunków pracy, czyli takiego zorganizowania ich funkcjonowania w życiu, aby oprócz tych bezpośrednio związanych z aktywnością zawodową nie musieli podejmować decyzji doniosłych życiowo. Zmierza się do tego, by zasoby menadżera były maksymalnie zaangażowane i wykorzystywane w procesie odbioru, przetwarzania oraz wykorzystywania informacji.

Ten ostatni element omawianego modelu ujmowania funkcjonowania człowieka w zalewnie informacyjnym – funkcjonowanie w szczególnej sytuacji pracy lub szkoły (nauki) – jest szczególnie istotny dla planowania działań psychologów i pedagogów praktycznie zajmujących się doradztwem. Uwzględnianie zjawiska stresu informacyjnego zarówno w praktyce doradczej, jak i choćby ocenach okresowych pracowników wydaje się nie tylko wskazane, lecz wręcz konieczne. Równie ważne wydaje się w tego typu działalności zdiagnozowanie tego, jak dana jednostka radzi sobie z przeżywanym stresem, czyli jakie strategie przyjmuje. Strategie te można przedstawiać na różne sposoby (por. Lazarus 1966), tutaj jednak za zasadną przyjęliśmy ogólną klasyfikację ze względu na zachowaniową postawę wobec źródła stresu (konieczności podjęcia decyzji przy zbyt dużej ilości danych do przeanalizowania, napisania artykułu naukowego w krótkim czasie itp.) przedstawioną przez Endlera i Parkera (Endler, Parker 1990; Zeidner, Endler 1996).

Autorzy zidentyfikowali trzy kategorie postaw, które mają prowadzić do poradzenia sobie (copingu) z sytuacją stresową: koncentrację na zadaniu, koncentrację na emocjach oraz aktywność unikową, charakteryzując je kolejno jako:

- a) poświęcenie przed człowiekiem czasu i wysiłku na to, by jak najszybciej uporać się z zadaniem i poprzez to usunąć źródło stresu w sposób obiektywny,
- b) poświęcanie uwagi własnym emocjom, 'przeżywanie' sytuacji, rozważanie, jakie są źródła emocji,

- c) aktywność polegającą na angażowaniu się albo w formy aktywności społecznej (np. dodatkowe zebrania), albo w dodatkowe, niepowiązane z głównym zadaniem czynności (np. porządki domowe)

Choć znaczenie przystosowawcze przypisać można każdej z opisanych strategii (Synder 1999), jednakże w sytuacjach związanych z pracą wydaje się zasadnym ich wartościowanie i uznanie za najlepszą tę, która prowadzi do szybkiej realizacji postawionych zadań (Penc 1995). Przygotowanie programu coachingu czy też zajęć treningowych, które koncentrowałyby się na uczeniu pracujących dorosłych (oraz młodych dorosłych wchodzących na rynek pracy) samoświadomości i umiejętności samodzielnego wyboru w odniesieniu do typów copingu pozostaje wciąż niezrealizowanym zadaniem.

Wiedza ukryta

Dobrym przykładem ‘nowszych’ osiągnięć psychologii różnic indywidualnych mogących znaleźć zastosowanie w świecie pedagogiki jest koncepcja wiedzy ukrytej (pojęcie tacit knowledge – Polanyi 1966), rozwinięta ostatnio w pełen system teoretyczny (m.in. Ploszajski 2004), opracowująca własne metody diagnostyczne w odniesieniu do środowiska pracy (Tacit Knowledge Inventory for Managers, Sternberg, wersja polska w przygotowaniu). Wiedza ukryta jest w zgodnej opinii autorów typem trudnej lub niemożliwej do zwerbalizowania rozproszonej wiedzy proceduralnej, o często niedocenianym wpływie na codziennie funkcjonowanie człowieka. Opisuje ona sumę doświadczeń człowieka odnoszących się do danej dziedziny jego życia – i jest *de facto* w pewnym stopniu podobna do intuicji. Najlepiej wiedzę ukrytą zobrazować przykładem, w którym starszy stażem pracownik informuje młodszego, że coś „wypada zrobić” tak, a nie inaczej, czy też, że jakieś działanie jest zasadne „bo tak powinno być dobrze”.

Początkowe próby charakterystyki zagadnienia wiedzy ukrytej (Polanyi 1966) ujmowały ją w kategoriach nieempirycznych, intuicyjnych, niemożliwych do zbadania z racji jej niedostępności werbalnej. Ujęcia te stawały cały konstrukt poza sferą zainteresowania psychologii naukowej, szczególnie zaś jej eksperymentalnych gałęzi, z uwagi na niemożność operacjonalizacji wskaźników badawczych. Mimo to, sama koncepcja okazała się zaskakująco żywotna. Postulowane przez Polanyi’ego jako możliwe drogi transferu wiedzy ukrytej takie zjawiska, jak uczenie w działaniu (action learning) czy uczenie przez obserwację (learning by observation), a także proponowane konstrukty mające wyjaśniać to, w jakich okolicznościach wiedza ukryta jest przekazywana, takie jak ukryte treści kształcenia (hidden curriculum) weszły na stałe do języka zarządzania ludźmi w pracy i szkoleń (choć zasięg ich wpływu był znacznie większy, odgrywają kluczową rolę np. w skautowym systemie wychowawczym).

W ostatnich latach (Tsoukas 2003) poszukiwania psychologów zajmujących się zarządzaniem doprowadziły do prób quasi-operacjonalizacji wiedzy ukrytej.

Prowadzone bowiem badania doprowadziły wielu autorów (Patriotta 2004) do wniosku, że istniejące wskaźniki psychologiczne nie pozwalają na zadowalająco dobre przewidywanie powodzenia człowieka w pracy. W 1995 Ikujiro Nonaka przedstawił teoretyczny model tego, jak wiedza ukryta może nie tylko zostać uchwycona mierzalnymi wskaźnikami, ale również w systemowy sposób przekazywana innym członkom społeczności. Model SECI (socjalizacja – eksternalizacja – rekombinacja – internalizacja (Nonaka 1995), do dziś najczęściej cytowany i dyskutowany w dziedzinie zarządzania wiedzą, postuluje istnienie drogi „przepływu” wiedzy ukrytej pod warunkiem, że przepływ ten odbywa się w sprzyjającym, bezpiecznym środowisku społecznym – oznacza to, że np. młodszy pracownicy nie nauczą się niczego nieformalnego od starszych kolegów, jeśli atmosfera w miejscu pracy nie będzie miała charakteru wspierającego. Dalsze kroki przewidywane przez model SECI pokazują, że w sprzyjających okolicznościach wiedza ukryta może zostać „zeksternalizowana”, to znaczy może stać się dostępna posiadającym ją jednostkom w sposób umożliwiający zwerbalizowanie, obróbkę poznawczą, świadomy przekaz, a następnie, po przetworzeniu i połączeniu z wiedzą poprzednią, internalizowana przez odbiorców.

Taki sposób myślenia o wiedzy ukrytej ma swoje głębokie uzasadnienie z punktu widzenia pragmatyki menadżerskiej. Dopuszcza on bowiem możliwość określenia tego, co dla wielu stanowi główną kompetencję wyróżniającą dobrych od złych pracowników (Dalkir, Kimiz 2005). Zakładając bowiem w miarę stały poziom dojrzałości pracowniczej (w klasycznej teorii Hersey’a i Blanchard’a: kompetencji, doświadczenia i motywacji), należy przyjąć, że to wrażliwość na wiedzę ukrytą, szybkość jej uczenia się w nowym środowisku będzie decydować o wyróżnianiu się pracownika. Kierując się tym założeniem, badacze podjęli próby stworzenia narzędzia mierzącego poziom i szybkość uczenia się wiedzy ukrytej w pracy. Narzędzie takie w założeniu powinno być bardzo elastyczne, bowiem, jak łatwo się domyśleć, treść wiedzy ukrytej jest inna w każdym właściwie miejscu pracy. Reprezentatywnym dla grupy testów wiedzy ukrytej jest wspomniany już Kwestionariusz Wiedzy Praktycznej dla Menedżerów (Tacit Knowledge Inventory for Managers, Sternberg 1990-1995, polska translacja Trelak, Baczyńska). Przedstawia się w nim osobie badanej (w wersji polskiej) 9 scenariuszy mogących prawdopodobnie wystąpić w różnych sytuacjach w pracy, a następnie prosi, aby ustosunkowała się na 7-punktowej skali bardzo dobry – bardzo zły do każdego z 10 lub 11 sposobów zachowania w przedstawionej sytuacji. W sumie badani udzielają 91 odpowiedzi. Wyniki, tworzące pewien profil preferencji zachowań, są następnie porównywane ze średnim dla ekspertów z danej organizacji profilem, uzyskanym dzięki przebadaniu kwestionariuszem odpowiedniej statystycznie próbki pracowników o długim stażu pracy i ocenianych pozytywnie przez przełożonych i współpracowników. Dopasowanie nowego pracownika do uzyskanego w ten sposób profilu pozwala oszacować, na ile jest on przygotowany do poprawnego funkcjonowania w konkretnej instytucji czy firmie, zaś w wypad-

ku zatrudnienia ponowne badanie po określonym czasie pozwala stwierdzić, jak dobrze pracownik 'uczy się' właściwej dla swej sytuacji wiedzy ukrytej.

Jak na razie jest to najdokładniejsza dostępna operacjonalizacja wiedzy ukrytej. Wynika to przede wszystkim z zaznaczanego już faktu, że ten rodzaj wiedzy ma charakter i treść zależną od społeczności, w jakiej funkcjonuje jednostka – nie można zatem stworzyć uniwersalnego narzędzia badającego treść wiedzy ukrytej i oceniającego ją, tak jak czyni się to z praktycznie każdym innym konstruktem teoretycznym w psychologii (inteligencją, osobowością, temperamentem). Oznacza to również, że nie sposób jest wiedzy ukrytej uczyć w toku doradztwa, nie jest również możliwe, o ile nie wiadomo dokładnie, gdzie dana jednostka chce pracować, sprawdzić, czy będzie tam „pasowała”. Nie można jednak lekceważyć faktu, że pomimo dobrze przeprowadzonej diagnozy przygotowania psychologicznego profilu badanego i porównania go z profilami pożądanymi dla różnych zawodów czy specjalności to właśnie wiedza ukryta (jej brak lub trudności w nabyciu, tak środowiskowe, jak i uwarunkowane indywidualnie) odpowiedzialna będzie za ostateczne dopasowanie pracownika do zespołu i realiów instytucji – lub brak tego dopasowania.

Nakreślony tak jak na początku przegląd kierunków badań w psychologii różnic indywidualnych można by jeszcze kontynuować. Zabrakło w nim choćby wzmiankowanych wcześniej stylów poznawczych czy osiągnięć psychologii zdolności. Jednakże obraz wyłaniający się nawet z tak niekompletnego przedstawienia wydaje się jasny. Istnieją w psychologii dobrze uzasadnione teoretycznie i potwierdzone empirycznie koncepcje odnoszące się do społecznego i zadaniowego funkcjonowania człowieka dorosłego w pracy. Mogą one zostać z pożytkiem wykorzystane do diagnozy profilowej dorosłych i dorastających osób, jeśli tylko powstaną odpowiednie metody pracy z nimi, zmierzające do wykorzystania nabytej w czasie diagnozy wiedzy do wspierania ich ogólnego i zawodowego rozwoju oraz opracowane metody ewaluacji. Psychologia naukowa może w stworzeniu takich metod służyć pomocą, jednakże konieczna praca koncepcyjna leży poza jej kompetencjami. Być może wykonanie takiej właśnie pracy okaże się jednym z kluczowych zadań stojących przed naukami zajmującymi się poradnictwem dorosłych.

Bibliografia

1. Ackerman P.L. (1999), *Traits and knowledge as determinants of learning and individual differences: Putting it all together*, [w:] Ackerman, Kyllonen, Roberts (red.) *Learning and individual differences*, APA, Waszyngton.
2. Bar-On R. (1997), *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*, Multi-Health Systems, Toronto.
3. Beach L.R., Lipshitz R. (1993), *Why classical decision theory is an inappropriate standard for evaluating and aiding most human decision making*, [w:] Beach Klein

- G.A., Lipshitz Orasanu J., Calderwood R., Zsombok C.E. [ed.], *Decision making in action: models and methods*, Ablex, Norwood, NJ.
4. Ciarrochi J.V., Chan A.Y.C., Caputi P. (2000), *A critical evaluation of the emotional intelligence construct*, "Personality and Individual Differences", No. 28.
 5. Dalkir, Kimiz (2005), *Knowledge Management in Theory and Practice*. US: Butterworth-Heinemann
 6. Edmunds A., Morris A. (2000), *The problem of information overload in business organization: a review of the literature*, „International Journal of Information Management”, No. 20.
 7. Efklides A. (2006), *Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?* „Educational Research Review”, No. 1.
 8. Efklides A. (2008), *Metacognition: defining its facets and levels of functioning in relation to self- and co-regulation*, „European Psychologist”, No. 13.
 9. Endler N.S., Parker J.D. (1990), *Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation*, „Journal of Personality and Social Psychology”, No. 58.
 10. Gigerenzer G., Selten R. (red.) (2001), *Bounded rationality: The adaptive toolbox*, MA: MIT Press, Cambridge.
 11. Janovics J., Christiansen N. (2001), *Emotional intelligence in the workplace*, Poster presented at the Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, CA, San Diego.
 12. Jaworowska A., Matczak A. (2008), *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. N. Schutte i in. Podręcznik*. Wydanie drugie zmienione, Pracownia Testów PTP, Warszawa.
 13. Jordan P.J., Troth A.C. (2004), *Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution*, „Human Performance”, No. 17.
 14. Lazarus R.S. (1966), *Psychological Stress and the Coping Process*, McGraw-Hill, New York.
 15. Ledzińska M. (2001), *Człowiek współczesny wobec nadprodukcji informacji, czyli o informacyjnym stresie*, [w:] Matczak A., Ciarkowska W. (red.), *Różnice indywidualne: wybrane zagadnienia inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua*, UW, Interdyscyplinarne Centrum Genetyki Zachowania, Warszawa.
 16. Ledzińska M. (2000), *O niektórych próbach łączenia inteligencji i osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” nr 57.
 17. Ledzińska M. (2002), *Stres informacyjny – sposoby radzenia sobie i przeciwdziałania*, [w:] Heszen-Niejodek (red.) *Konteksty stresu psychologicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
 18. Larsen R.J., Prizmic Z. (2004), *Affect regulation*, [w:] Baumeister R.F., Vohs K.D. [ed.], *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, Guilford, New York.
 19. Lopes P.N., Grewal D., Kadis J., Michelle M., Salovey P. (2006), *Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work*, „Psicothema”, No. 18.
 20. Matczak A. (2004), *Temperament a inteligencja emocjonalna*, „Psychologia, Etologia, Genetyka” Nr 10.
 21. Matczak A. (2006), *Natura i struktura inteligencji emocjonalnej*, „Psychologia Etologia Genetyka”, nr 13.

22. Matczak A. (2008), *Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej?* [w:] Śmieja M., Orzechowski J. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
23. Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press, New York.
24. Śmieja M., Orzechowski J. (red.) (2008), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
25. Salovey P., Mayer J.D., (1990), *Emotional Intelligence*, „Imagination, Cognition and Personality”, No. 9.
26. Mayer J.D., Salovey P. (1995), *Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings*, „Applied and Preventive Psychology”, No. 4.
27. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. (2000), *Models of emotional intelligence*, [w:] Sternberg R. [ed.], *Handbook of intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge.
28. Offermann L.R., Spiros R.J. (2001), *The science and practice of team development: Improving the link*, „Academy of Management Journal”, No. 44.
29. Patriotta G. (2004), *Studying organizational knowledge*, „Knowledge Management Research and Practice”, No. 2(1).
30. Penc J. (1995), *Decyzje w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.
31. Petty R., See Y.H.M. (2007), *Need for cognition*, [w:] Baumeister R.F., Vohs K.D. [ed.], *Encyclopedia of social psychology*, Sage Publications, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore.
32. Pisula W. (2003), *Psychologia zachowań eksploracyjnych zwierząt*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
33. Ploszajski P., Saquet A., Segalla M. (2004), *Le savoir tacite dans un contexte culturel*, [w:] „Les Echos, Le Quotidien de L’Economie”, 18.
34. Polanyi M. (1983), *The Tacit Dimension*, Peter Smith, Gloucester.
35. Sternberg R. (1995), *Theory and management of tacit knowledge as a part of practical intelligence*, „Zeitschrift für Psychologie”, 203(4).
36. Schwartzer R. (2000), *Manage stress at work through preventive and proactive coping*, [w:] Locke A. [ed.], *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior*, Blackwell.
37. Thomas A., Chess S., Birch H.G. (1970), *The origin of personality*, „Scientific American”.
38. Tsoukas H. (2003), *Do we really understand tacit knowledge?* [w:] Easterby-Smith, Lyles [eds], *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*, MA: Blackwell Publishing, Cambridge.
39. Tyszka T. (2000), *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk.
40. Tyszka T., Zaleśkiewicz T. (2001), *Racjonalność decyzji*, Polskie Wydawnictwa Ekonomiczne, Warszawa.
41. Zeidner M. (2008), *Rozwojowy model inteligencji emocjonalnej*. [w:] Śmieja M., Orzechowski J. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
42. Zeidner M., Endler N.S. [ed.] (1996), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications*, John Wiley, New York.

**Selected new achievements in individual differences psychology
in adult counselling**

Key words: counselling, adult counselling, individual differences, emotional intelligence at work, hidden knowledge, informational stress.

Summary: This article covers three important and relatively new psychological concepts related to an individual's functioning at work. The introduction aims to describe the role which psychological knowledge plays in a career counsellor's workshop. After that, in the part devoted to emotional intelligence, theoretical concepts explaining its nature and role in professional life are presented and afterwards representative studies carried out for all schools of thought which recognise emotional intelligence empirically. In the following part, informational stress, its specifics and psychological results are described and also ways of coping with it in a workplace environment are presented. In the final part of the article a characteristic of the hidden knowledge concept is provided with a definition, a history of theoretical consideration and ways of diagnosing hidden knowledge among employees.

Dane do korespondencji:

Mgr Sławomir Postek

Wydział Psychologii

Uniwersytet Warszawski

ul. Stawki 5/7

00-183 Warszawa

e-mail: spostek@psych.uw.edu.pl