

Józef Szopiński

WEWNĘTRZNE BARIERY KARIERY ZAWODOWEJ KOBIET

Wprowadzenie

Śledząc prasowe doniesienia o ulicznych manifestacjach domagających się równouprawnienia kobiet, publikacje w magazynach kobiecych, stawiam sobie pytanie, czy energia zainwestowana w te przedsięwzięcia rzeczywiście zmienia sytuację kobiet, czy raczej skupia ich uwagę na przeszkodach zewnętrznych.

Moje badania 300 menedżerów polskich (tzn. 146 kobiet i 154 mężczyzn) udowodniły, że kreatywność mężczyzn i kobiet cechuje podobne natężenie (19, s. 138-141). A jednak kobiety rzadziej niż mężczyźni zajmują eksponowane stanowiska. Doradcy zawodowi zauważają (8, s.37), że kobiety dysponujące lepszymi kwalifikacjami zawodowymi i interpersonalnymi wzbraniają się przed podjęciem kierowniczych stanowisk. Kobiety dla odkrycia swojej kreatywności muszą pokonać społeczne stereotypy blokujące ich kreatywność.

Współcześnie cały proces edukacyjny, od najniższego szczebla do uniwersyteckiego, jest skoncentrowany na rozwijaniu możliwości intelektualnych. Wynika to zapewne z nastawienia pragmatycznego: chodzi tu o skuteczność jednostki lub grupy w sytuacji problemowej (17, s.118).

Niekoniecznie musimy być entuzjastami lub wyznawcami Z. Freuda i bezkrytycznie przyjmować całą jego koncepcję, ale jeśli w imię racjonalności odetniemy się od nieświadomych, emocjonalnych procesów wpływających na intelekt, niepostrzeżenie wpadamy w pułapkę irracjonalizmu (21, s. 396).

W niniejszym artykule zamierzam ukazać w jaki sposób nieświadomione bariery ograniczają potencjał intelektualny i możliwości kooperacji podczas procesu dydaktycznego w kształceniu uniwersyteckim, tworząc matrycę funkcjonowania pracownika/menedżera w firmie.

Rozwijanie intelektu czy formacja liderów przedsiębiorczości?

Na uniwersytetach i w szkołach wyższych niewątpliwie dobrze są postrzegane publikacje naukowe na temat przedsiębiorczości i modeli kształcenia studentów. Kiedy jednak w tychże organizacjach podejmowane są praktyczne działania zmierzające do ich wprowadzenia, napotyka się na opór (18, 73-78).

Wiele szkół wyższych ma często w swojej nazwie słowo „przedsiębiorczość”, ale czasem odnoszę wrażenie jakby ta nazwa niektórym już wystarczyła dla uwiarygodnienia profesjonalizmu w kształceniu menedżerów przyszłości. (11).

Na przykład podczas konferencji naukowej poświęconej kreatywności został wygłoszony referat na temat dwóch modeli kształcenia studentów: tradycyjnego, nacechowanego hierarchicznością

i dystansem, oraz nowego ukazującego możliwość interaktywności pomiędzy wykładowcą i studentami. Referent podczas odczytu zbudował dwie bariery: wygłaszając odczyt po angielsku do polskich uczestników, nie pytając nawet, czy wszyscy obecni znają język angielski, a przy tym dodatkowo zdystansował się fizycznie, zajmując miejsce za stołem prezydialnym, kiedy na dużej sali było rozproszonych zaledwie dwadzieścia pięć osób. Skąd ten rozdźwięk?

Przedsiębiorczość wymaga integracji wielu cech i godzenia wielu przeciwieństw. Dokonanie integracji tych rozbieżności jest o wiele trudniejsze niż funkcjonowanie w jednej płaszczyźnie intelektualnej. Stąd zapewne u wielu ludzi istnieje tendencja do szukania sukcesu na jednej drodze. Trudniej jest też dokonać dynamicznej integracji wielu elementów składowych: kompetencji menedżera, możliwości każdego współpracownika, uwzględnienia celu organizacji, aniżeli **narzucić cel innym w sposób autorytarny**. Menedżer, któremu zależy na stworzeniu produktu lub usługi wysokiej jakości nie jest w stanie dokonać tego sam. Potrzebuje zaangażowanych współpracowników, którzy uruchomią nie tylko swój kapitał intelektualny, ale również swoje zaangażowanie emocjonalne i osobowościowe dla realizacji konkurencyjnego przedsięwzięcia.

Czy można więc oczekiwać, że kształcenie uniwersyteckie przygotowuje liderów przedsiębiorczości, jeśli w głównej mierze pielęgnuje intelektualizm (Stasiak 1997), styl hierarchiczno-autorytarny, generujący pasywność?

TZI czyli uczenie integralne

Niewątpliwie „żywe uczenie” { die Themenzentrierte Interaktion (TZI) według Ruth Cohn} jest nie tylko teoretycznym opisem, ale również modelem pozwalającym na wprowadzenie w życie realistycznych zmian w procesie grupowego uczenia. Wprowadzenie „dynamicznej równowagi” pomiędzy **tematem, potrzebami uczestników** oraz powstawania **interakcji** między uczestnikami w **ramach realnego kontekstu** sytuacyjnego, sprzyja przejęciu odpowiedzialności za proces uczenia przez grupę. Połączone jest z pewnym ryzykiem, ponieważ uczący się wchodzi na nowe obszary, musi zaakceptować i zdecydować się na zmiany wykorzystując nowe umiejętności (3).

Możliwość osobistego spojrzenia na temat, rodzi zaangażowanie i realne interakcje w zespole. Stąd potencjał powstający w zespole nie jest czystą sumą jednostek, lecz nową jakością pozwalającą stworzyć razem lepszą jakość uczenia. Proces generowania tej nowej jakości w zespole może być modelem dla tworzenia innych „produktów wysokiej jakości” w innych zespołach (19, s. 79-85).

Twórcze poszukiwania rozwiązań w procesie uczenia zespołowego nakazuje dopuszczenie do głosu nie tylko formy komunikacji werbalnej, ale i języka niewerbalnego z różnorodnymi formami wyrazu jak np. namalowanie firmy lub sytuacji pokazującej relacje rodzinne. Wybór języka symboli, metafor i całej warstwy konotacyjnej języka (1) pozwala wyrazić i odkryć często nieuświadomione i niewidoczne dotąd bariery emocjonalne blokujące możliwości intelektualne.

Biorąc bowiem pod uwagę względy praktyczne, liczy się tylko potencjał spożytkowany. Bardzo trudno jest odróżnić „ukrytą zdolność” do efektywnego działania od „jawnej umiejętności” zaprzeczania wszelkich szans (4, s. 85). Natomiast sukces, to ruch, rozwój i usuwanie „niewidzialnych” barier.

Zderzenie intelektu z emocjami

Postaram się opisać moją próbę pogodzenia tradycyjnej struktury hierarchicznej szkoły wyższej z „żywym uczeniem” w ramach zajęć z przedmiotu „podstawy organizacji”. W dwóch szkołach wyższych południowo-wschodniej Polski pracowałem łącznie z 238 studentami ekonomii, socjologii i turystyki (175 kobiet i 63 mężczyzn).

Na jednych z pierwszych zajęć poprosiłem wszystkich obecnych o namalowanie na kartonie formatu A4 obrazu ilustrującego ich relację z wykładowcą. Otrzymałem 126 obrazów od kobiet i 24 obrazy namalowane przez mężczyzn. Nie wnikając w treść obrazów a uwzględniając jedynie gotowość do kooperacji w punkcie startu, kobiety wykazały się większą gotowością do współpracy z wykładowcą; $\frac{3}{4}$ kobiet podjęło współpracę, a jedynie $\frac{1}{3}$ mężczyzn. Tu skoncentrowano się wyłącznie na treściowej analizie obrazów kobiet, wyłaniając następujące typy.

Typ kooperujący

Kooperacja z wykładowcą uzewnętrznia się w podobnej staranności graficznej obu postaci, braku rzucającej się dysproporcji wielkości obu postaci. Jest zaznaczona w sposób konkretny lub symboliczny współpraca obu postaci w zakresie realizacji procesu nauczania.

Obraz ilustruje maksymalne zaangażowanie Autorki oraz wszystkich uczestników zespołu. Można ten stan krótko wyrazić wzorem: $P_o = P_{p1} + P_{p2} + \dots + n + \text{efekt synergii}$, gdzie P_o = potencjał organizacji = potencjał pracownika 1 + potencjał pracownika 2... + n + efekt synergii.

Ten typ relacji umożliwia studiowanie w szkole wyższej na zasadzie dobrej współpracy z wykładowcą, gdzie student nie ogranicza się jedynie do biernego wypełnienia poleceń, ale osobiście angażuje się i rozwija swoje kompetencje zawodowe i społeczne. Ten typ współpracy przynosi radość, zaangażowanie i ubogacenie dla obu stron. Dostarcza niezapomnianego pozytywnego doświadczenia, które może być uruchomione również w innym miejscu. Jest też formą pełnej realizacji wykładowcy i studenta. Z tej grupy mogą wyłonić się kreatywni menedżerowie, zdolni do zespołowej pracy dla stworzenia produktu lub usługi wysokiej jakości.

Typ dystansujący się przestrzennie

Pomiędzy wykładowcą a studentem zaznaczona jest maksymalna odległość, często z dodatkowymi barierami, masywnym murem. Dla zwiększenia dystansu osoby bywają usytuowane po przekątnej kartki. Wielkość obu postaci bywa zbliżona. Zdumiewać może włożona przez Autorki ilość energii i poświęconego czasu podczas malowania muru. Unikanie bliskiego kontaktu może też być formą obrony przed zranieniem (15, s.49-79).

Zadaniem wznoszonego muru zdaje się być też wyznaczenie sztywnych i nieprzepuszczalnych granic pomiędzy subsystemem wykładowcy a subsystemem studenta. Każdy z tych subsystemów ma swój odmienny cel. Komunikacja na temat wspólnego celu nie jest tu możliwa. Dodatkowo zdaje się występować obrona przed zaangażowaniem nie tylko emocjonalnym, ale nawet intelektualnym przy realizacji wspólnego celu organizacji.

Intelektualnie studenci wiedzą, że opłacili swoje miejsce na uczelni, brakuje jednak im wewnętrznego poczucia, „to miejsce należy do mnie!” Można by przypuszczać, że skoro student jest na uczelni, spotyka się z wykładowcą dla realizacji wspólnego celu. W rzeczywistości jego cele są odmienne (poznać ciekawych ludzi, zdobyć „papier”).

Ludzie pewni siebie, mający do siebie zaufanie, zajmują więcej przestrzeni (10, s. 217). To wewnętrzne poczucie uzewnętrznia się na różne sposoby, od miejsca zajmowanego w sali wykładowej, poprzez ilość zagospodarowania miejsca na kartce papieru przy malowaniu, pozwolenia sobie na stawianie pytań wykładowcy, itd. aż po wewnętrzne przekonanie o możliwości współkształtowania procesu edukacyjnego.

Typ dystansujący się poprzez wchodzenie w „słabość i bezradność”

Postać studentki przedstawiona jako 6-12 letnia dziewczynka (ucieczka w przeszłość). Wykładowca zaś jest mędrcom, obłożonym opasłymi książkami. Niekiedy dodany jest dystans fizyczny.

Studentki z tej grupy z góry manifestują swoją słabość i niesamodzielność, przyjmują postać błagalną dla uniknięcia krytyki i niepodjęcia zadania (12, s. 159-173). Zdają się przyjmować strategię obronną przed krytyką, aby znów nie usłyszeć od osób znaczących: „nie jesteś wystarczająco inteligentna, mądra”. Demonstrując słabość, brak kompetencji, osoby te chcą przekonać innych, że nie są w stanie zrobić pewnych rzeczy, zrzucają odpowiedzialność za wykonanie zadania na innych (22, s. 892-898). Niekiedy może to być forma nieświadomej manipulacji, tworzenia układu ofiary i kata (9, s. 85) Ofiara komunikuje, iż po niej nie można się wiele spodziewać, ona niewiele potrafi w porównaniu ze wspaniałym i mądrym profesorem.

Studentki z tej grupy mają zapewne świadomość swoich możliwości intelektualnych, ale ich emocjonalność jest na poziomie dziecka w wieku przedszkolnym. Na otwarte pytanie w ankiecie

badającej ilość przeczytanych książek z własnej inicjatywy w ciągu roku akademickiego, otrzymuję odpowiedź: „wiele czytałam mojemu dziecku”. Przy próbie unaocznienia rocznych kosztów palenia papierosów przez osobę, otrzymuję wyjaśnienie: „ja nic nie płacę, ponieważ papierosy kupuje mi chłopak!”

Typ dystansujący się tematycznie

W postaci studentki podkreślone są walory kobiece (mocno uwypuklony biust, usta zaznaczone czerwoną szminką, dodana biżuteria) w połączeniu z jawnymi lub symbolicznymi elementami erotycznymi (6, 7). Sylwetka wykładowcy jest wyidealizowana. Studentka często nie zwraca uwagi na to, co demonstruje na wykresie wykładowca, ale zdaje się niewerbalnie mówić: „Popatrz na mnie jako kobietę!”

Świat symboli i wyobrażeń związanych ze sferą kobiecości jest niezwykle bogaty (20). Kariera zawodowa czy macierzyństwo, wolne związki czy małżeństwo, emancypacja czy tradycja, samorealizacja czy poświęcenie dla innych? (13).

Właściwie każda młoda kobieta musi w czasie studiów udzielić sobie odpowiedzi i na to pytanie. Być może próbuje ona różnych ról. Przeniesienie jest uniwersalnym zjawiskiem i dokonuje się nie tylko w czasie psychoterapii. Uczestnicy organizacji często przyjmują dla siebie role i wzory zachowań wyuczone w rodzinie (5, s. 21-28). Idealizacji wykładowcy przez 3-krotne odmłodzenie go zdaje się pokazywać, że na tych obrazach krzyżują się niejako wielorakie role kobiety z nieświadomymi oczekiwaniami wobec wykładowcy: szefa, ojca, partnera życiowego.

Prawdopodobnie ujawnia się tu niedosyt w relacjach z ojcem lub brak przyjęcia przez ojca, taką jaką ona jest. Jeden z obrazów został „omyłkowo” podpisany „moja rodzina”. Chciałbym tu jednak podkreślić, że zastosowanie języka metafor odsłania głębokie emocjonalne potrzeby, do których rozkodowania i odczytania język intelektu jest bezradny.

Z tego jednak nie można wyciągnąć wniosku, jakoby studentki pozwalały sobie na zachowania prowokujące lub uwodzicielskie. To co budzi we mnie obawę, to niewerbalny komunikat, który zawsze należy odczytywać jako prawdziwszy i bardziej spontaniczny niż werbalny.

Sedno sprawy polega na tym jak ukierunkować te nieświadomione emocje dla określenia jasnych granic między subsystemem rodzice- dziecko, subsystemem profesor- student dla lepszej realizacji procesu edukacyjnego. Brak jasnych granic musi tu powodować trudności we wzajemnej współpracy teraz i w przyszłym miejscu pracy.

Konkluzje

Wzrost wskaźnika scholaryzacji w Polsce nie podlega dyskusji. Powstaje jednak pytanie o wskaźnik studentów realnie partycypujących w procesie zdobywania kompetencji zawodowych i osobowościowych. O ile wyłonienie typów kooperujących i dystansujących się nie stanowiło trudności, to już przypisanie konkretnych obrazów do poszczególnych typów rodziło niekiedy wątpliwości. Ponad 60% badanych studentek zaklasyfikowano do grupy kooperujących. W około 40 % obrazach dominowały różne formy dystansu. Byłem zaskoczony ich uzdolnieniami plastycznymi. Jednak zdecydowanie więcej kreatywności ujawniły one ilustrując bariery. Zidentyfikowane formy dystansu ujawniają trudność podmiotowego realizowania celu w strukturze hierarchicznej. Stwierdzono również bardzo istotne statystyczne zależności pomiędzy kooperacją a formami dystansu. Czym mniejszy dystans, tym większa kooperacja.

Wiele barier emocjonalnych powstających w relacji student-profesor ma swoje źródło we wzorach zachowań wyniesionych z domu rodzinnego. Ten przekaz bywa niekiedy bardzo zwarty i krótki, albo zachęcający do szukania własnej ciekawej drogi w życiu: „Poradzisz sobie!” lub deprymujący i wciskający w utarte koleiny: „Jeśli nie będziesz się uczyła, kupię ci dwie kozy i będziesz musiała je wypasać przed szkołą!” Socjologowie zwracają uwagę na wzmacnianie się negatywnego przekazu pokoleniowego również wśród mężczyzn. Biedni materialnie mężczyźni otrzymują coraz mniej zasobów edukacyjnych, kulturowych i emocjonalnych od rodziców i maleją one z pokolenia na pokolenie (14).

Zamiast więc myślenia życzeniowego, iż w pewnych miejscach nie powinno być barier, należy wprowadzić myślenie realistyczne, że bariery są powszechne, w wielu miejscach, także w tych, w

których zasadniczo nie powinny istnieć. Świadomość tego faktu może generować nowe, mniej emocjonalne i łatwiejsze podejście do napotykanym barier. Nie tyle fakt istnienia, ile umiejętność ich pokonywania zdaje się różnić osoby kreatywne od mało kreatywnych.

Wykładowca świadomy różnych form dystansu, może go zachować, przyjmując bariery stworzone przez studentów, przekazywać jedynie odtwórczo treści intelektualne. Ale może się również pokusić o jego likwidację, angażując studentów w kreatywny proces dydaktyczny, przyczyniając się do identyfikacji z realizowanym celem, poprzez pokazanie drogi ku przedsiębiorczości oraz własnej kariery zawodowej.

Summary

Intrinsic barriers to women's vocational development

Recently Poland has seen a rapid increase in the ratio of 'scholarisation'. Thus concerns about the quality of higher education arise. The student-professor relationship emerges as an essential indicator of the quality in question.

An attempt at an analysis of the student-professor relationship has been made on the basis of sketches illustrating the above drawn by 126 students of economics, sociology and tourism departments. Around 60% of the students depicted their relationship as cooperative, while 40% of the sketches revealed traces of avoidance of cooperation through maintaining spatial distance or topic evasion or finally through escaping into the small girl-professor relationship.

The skill of identifying 'invisible emotional barriers' promotes a more creative educational process and career in the future.

Literatura:

1. Biela A.: Analogia w nauce. PAX, Warszawa 1989.
2. Cencini A., Manenti A.: Psychologia a formacja. Wyd. WAM, Kraków 2002.
3. Cohn R.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierte Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik fuer alle. Verlag Klett-Cotta, Stuttgart 1997.
4. Cox D.: Bez granic. O sztuce wychodzenia poza utarte schematy. Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2002.
5. Ermann E.: Rekonstruktion des Fruheren-Konstruktion im Hier und Jetzt: Der Ansatz der heutigen Psychoanalyse (in :) P. Buchheim, M. Cierpka, Th. Seifert (Hrsg.). Beziehung in Fokus. Weiterbildung. Springer – Verlag, Berlin-Heidelber-New York 1993, S. 21-29.
6. Faraday A.: Die positive Kraft der Traueme. Buchklub Exlibris, Zuerich 1972.
7. Freud Z.: Wstęp do psychoanalizy. PWN, Warszawa 1982.
8. Holm- Hadulla R.M.:Kreativitaet. Vandenhoeck & Ruprecht, Goettingen 2005.
9. Kaelin J., Mueri P.: Fuehren mit Kopf ud Herz.. Otto Verlag, Thun 1998.
10. Kenrick D.T. , Neuberg S.L., Caldini R.B.: Psychologia społeczna. GWP, Gdańsk 2002.
11. Koźmiński A.K.: Oblicza przywództwa. „Rzeczpospolita” 6-7.8. 2005.
12. Leary M.: Wywieranie wrażenia na innych. GWP, Gdańsk 1999.
13. Mazur A.: Kobięcość jako pole walki. Newsweek 15.5. 2005.
14. Pietkiewicz B.: Bieda ma twarz dziecka. „Polityka” 27/2005.
15. Płopa M.: Znaczenie bliskich więzi w życiu człowieka. (w:)B. Wojciszke, M. Płopa (red.) Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie. Impuls, Kraków 2003.
16. Stasiak M.: Twórczy i harmonijny rozwój człowieka. WSH-E, Łódź 1997.
17. Szczepański J.: Sprawy ludzkie. Czytelnik, Warszawa 1988.
18. Szopiński J.: Uniwersyteckie kształcenie menedżerów w innowacyjności. „Innowacje w Edukacji Akademickiej”, 2002, nr 4, 73-78.
19. Szopiński J.: Kreatywność menedżerów a ich funkcjonowanie rodzinne, zawodowe, osobowościowe. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
20. Zaremba M.: Stalin i nierządnicę. „Polityka” 33/2005.

21. Zimbardo P.G., Ruch F.L.: Psychologia i życie. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1997.
22. Weary G., Williams J.P.: Depressive self-presentation: Beyond self-handicapping. "Journal of Personality and Social Psychology", 1990, 58, s. 892-898.