

## „Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość

### “Self-management” on the threshold of entering adulthood

**Słowa kluczowe:** zarządzanie, samozarządzanie, wchodzenie w dorosłość, potencjał dorosłości.

**Key words:** management, self-management, entering adulthood, potential of adulthood.

**Abstract.** While entering adulthood, a person has to be aware that in the constantly and fast changing world whether they will “win” their life depends largely on themselves. Lowney, seeking something what separates winners from losers, appeals to a Jesuit way of thinking. He shows that the basis of the successful life is a simple rule: one needs to learn “self-management” – become a “manager of yourself.” The goal of the publication is to show the individual potential with which an every student enters adulthood as well as the way how it can help in becoming a “manager of yourself.” Among people aged 19 and 22, empirically have been checked a level of the students’ certain resources and their expectations with regard to studying.

**Wstęp.** Nie trzeba nikogo przekonywać, że każda osoba, szkicując projekt swojego dorosłego życia chce, by było ono szczęśliwe. Wchodząc w dorosłość, przynajmniej w minimalnym stopniu zdaje sobie sprawę z własnej roli w realizacji tego planu. W tym kontekście odpowiedź na pytanie o to, jak wygrać życie wydaje się być oczywista – trzeba nauczyć się „zarządzania sobą” – stać się „przywódcą siebie”. Ta z pozoru prosta odpowiedź jest jednocześnie niezmiernie skomplikowana, bo nie ma gotowej recepty, jak to zrobić. Lowney (2015) uważa, że jezuici odnieśli sukces nie poprzez wypełnianie zaleceń konkretnej religii (choć nie neguje jej znaczenia), lecz poprzez to, jak żyli i pracowali.

Analizując refleksję nad sobą młodych dorosłych rozpoczynających studia wyższe, pokazujemy, z jakim indywidualnym potencjałem wchodzą oni w dorosłość i dlaczego jest on tak istotny w stawaniu się „przywódcą siebie”. W tym celu podjęliśmy próbę empirycznego sprawdzenia poziomu wybranych zasobów rozwojowych i ich analizę w kontekście funkcji zarządzania. Badania zostały przeprowadzone według strategii badań podłużnych w grupie studentów pedagogiki UJ i Akademii Ignatianum na początku pierwszego, a następnie pod koniec trzeciego roku studiów licen-

cjackich – w październiku 2010 r. i w kwietniu 2013 r. Studenci zostali poproszeni o odpowiedź na dwa pytania otwarte: Jakie nadzieje wiąże Państwo z podjętymi studiami i tym okresem życia? Jak Państwo wyobrażacie sobie swoje życie po zakończeniu studiów? Wypełnili również kwestionariusze, które pozwoliły określić potencjał osobowościowy młodych dorosłych.

**Od zarządzania do „zarządzania sobą” a może odwrotnie?** Z wielu definicji zarządzania najlepszą dla zilustrowania fenomenu „zarządzania sobą” jest sformułowanie wskazujące na to, że proces ten polega na koordynowaniu działań ludzkich w celu osiągnięcia określonego celu (Terelak 2005) i jego klasyczne funkcje obejmują: planowanie, organizowanie, motywowanie, decydowanie oraz kontrolę. Definicja ta nie zawiera wymogu racjonalności działań lub celu ani też optymalności tych kategorii, gdyż zarówno formułowane cele, jak i działania podejmowane przez podmiot nie muszą być racjonalne lub mogą prezentować racjonalność subiektywną odległą od racjonalności ekonomicznej czy menedżerskiej (Kmita 1997). Wpisuje się ona w refleksję Lowney’a, który zmagając się z rekrutacją i kształtowaniem zwycięskich zespołów w „Dynastii Morgana”<sup>1</sup>, odkrywał, że z problemami dotyczącymi zarządzania nieustannie zmagają się wszystkie firmy, a tylko niektórym udaje się odnieść w tej dziedzinie sukces. Za takich uważa jezuitów, a ich sukces upatruje w tym, że odkryli oni, iż przywództwo nie jest działaniem, lecz sposobem życia, który realizuje się poprzez: zrozumienie własnych mocnych i słabych stron, wartości oraz światopoglądu; śmiałe wprowadzanie innowacji oraz adaptację do zmieniającego się świata; przyciąganie innych pozytywnym i pełnym miłości nastawieniem; odawanie sobie i innym energii do działania przez rozbudzanie heroiczych ambicji (Lowney 2015).

Tak rozumiane zarządzanie może być odniesione nie tylko do organizacji o charakterze gospodarczym, w których nadrzędnym celem jest maksymalizacja zysków i organizacji non-profit, ale również do samej osoby. W tym znaczeniu można z kategorii zarządzania wyodrębnić kategorię samozarządzania, które będzie obejmowało głównie relacje wewnętrzne podmiotu, a funkcje zarządzania przyjmą wymiar osobisty i obejmą realizację życiowych celów, system wartości, rozwój własnej osoby, budowanie relacji, aktywność kulturową i religijną oraz inne szczegółowe obszary aktywności dorosłego. Funkcje zarządzania przyjmują wtedy postać: samoplanowania, samoorganizowania, samomotywowania i samokontroli (Gwiazda 2010).

**Zasoby osób wchodzących w dorosłość.** Warunkiem skutecznego „zarządzania sobą” jest samoświadomość potencjału, jakim będzie mogła osoba zarządzać w dorosłości. W tym miejscu podejmujemy próbę przyjrzenia się osiągnięciom rozwojowym osób znajdujących się u progu dorosłości, aby określić ich udział nie tylko w projektowaniu własnej przyszłości, ale przede wszystkim w skutecznym osiągnięciu zamierzonych celów. Jak wskazuje Arnett (2000), okres między 18 a 25/29 rokiem życia

---

<sup>1</sup> Tak autor nazywa JP Morgan Chase & Co. – jeden z największych holdingów finansowych na świecie działający w ponad 50 krajach, wieloletniego laureata w rankingu magazynu „Fortune” na najbardziej poważaną instytucję bankową. Zob. C. Lowney (2015).

współcześni młodzi ludzie wykorzystują na ukształtowanie własnej tożsamości<sup>2</sup>. Gdy studenci rozpoczynali studia, uzyskali stosunkowo wysoki średni poziom zaangażowania. W badanej grupie dominował styl informacyjny, następnie normatywny, a najmniej nasilony był styl dyfuzyjny. Pod koniec trzeciego roku najbardziej nasilony okazał się normatywny styl tożsamości, który przewyższał nasilenie stylu informacyjnego oraz dyfuzyjnego. Porównanie parami wyników studentów pierwszego i trzeciego roku studiów uzyskanych w obszarze stylów tożsamości i zaangażowania pozwala stwierdzić, że istotna statystycznie różnica wystąpiła jedynie w przypadku stylu normatywnego. Można przypuszczać, że źródłem rozpoznanej zmiany jest „obcowanie” badanych w toku trzech lat studiów z licznymi autorytetami: naukowymi czy osobowymi, które spowodowało większą wiarę studentów w siłę autorytetów i w konsekwencji większe poczucie bezpieczeństwa u progu dorosłości. Odpowiedzi na pytania tożsamościowe takie jak: kim jestem? dokąd zmierzam? co stanowi sens mojego życia? są kluczowe dla „zarządzania sobą”, gdyż w ramach tego procesu podejmowane są próby określenia siebie przede wszystkim w dziedzinie światopoglądu, relacji społecznych oraz w przestrzeni aktywności zawodowej.

Swego rodzaju fundamentem, na którym jednostka buduje koncepcję własnej osoby jest system wartości. Odwołując się do poglądów Schwarza (2001), należy uznać, że wartości pełnią funkcję motywującą do działań zapewniających realizację wizji siebie i swojego życia. Istotne dla jednostki ideały mogą stanowić elementy budowanego Ja, a jednocześnie wyznaczać kierunek i nasilenie działań zmierzających do rozwiązywania zadań zgodnie z preferowanymi wartościami i celami życiowymi. Stabilny system wartości wydaje się być niezbędny w „zarządzaniu sobą”, gdyż otoczenie wymaga od młodego człowieka samodzielnego wyznaczenia kształtów własnego życia oraz wypełniania ich treścią konkretnych decyzji. Na podstawie przeprowadzonych badań zaobserwowano, że w hierarchii wartości istotnej zmianie uległo jedynie nasilenie wartości: osiągnięcia. Na początku studiowania umiejscowiona na siódmym miejscu w zaproponowanej przez Schwarza hierarchii dziesięciu wartości, po trzech latach studiowania stała się najważniejszą. Można przypuszczać, że pod wpływem doświadczeń edukacyjnych młodzi dorośli przywiązują większe znaczenie do osobistego sukcesu. Studiowanie i towarzyszące temu procesowi kontakty z rówieśnikami, a także z autorytetami ułatwiają młodym ludziom dostrzeżenie, że sukces osobisty odnosi się dzięki posiadanym kompetencjom. Wartość ta może być ważnym czynnikiem motywującym w kierowaniu własnym życiem, szczególnie w okresie samodzielnego formułowania celów życiowych związanych z nowymi rolami społecznymi.

Sposób budowania koncepcji siebie, a także jej wykorzystanie w osiągnięciu pożądanego celu w dużym stopniu zależy od stopnia zrozumienia zarówno własnej osoby, jak i otaczającej ją rzeczywistości. W tym procesie główną rolę przypada kompetencjom poznawczym. W fazie wchodzenia w dorosłość, gdy młodzi ludzie coraz

---

<sup>2</sup> Proces określania tożsamości może przebiegać różnymi drogami. Berzonsky określa je stylami tożsamości. Ze względu na sposób konstruowania wiedzy o sobie autor wyróżnia trzy style: informacyjny, normatywny oraz dyfuzyjno-unikający. Zob. M.D. Berzonsky (2004).

częściej konfrontują się ze społecznymi i praktycznymi problemami mają, zdaniem Sinnott (2009), możliwości rozwijania myślenia postformalnego, które jako myślenie relatywistyczne, kontekstualne, dialektyczne, intersystemowe i zintegrowane pozwala odkrywać własne zalety przy jednoczesnym dostrzeganiu ograniczeń i słabości, a działania indywidualne dopasowywać do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Można oczekiwać, że wskazane reprezentacje poznawcze w porównaniu z myśleniem opartym na strukturach formalnych dają młodym większe możliwości skutecznego kierowania sobą i własnym życiem (Gurba 2011). U badanych studentów poziom kompetencji poznawczych w zakresie myślenia postformalnego nie zmienił się istotnie w okresie studiowania. Analizując uzyskane wyniki, można stwierdzić, że podczas rozwiązywania hipotetycznych dylematów stosują oni rozumowania oparte na operacjach postformalnych, czyli potrafią przyjmować różne perspektywy osób zaangażowanych w rozważanych kwestiach; ujmują analizowany problem w szerszym kontekście treściowym, a także podejmują próby syntezy nieraz wykluczających się perspektyw, co świadczy o myśleniu zintegrowanym.

Sposób rozwiązywania codziennych problemów jest także związany z globalną orientacją życiową, którą Antonovsky (2005) nazywa koherencją. Wyraża ona stopień, w jakim osoba posiada dominujące i trwałe – choć dynamiczne – poczucie pewności, że jest zrozumiała dla innych, traktuje problemy codzienności jako możliwość rozwoju, uznając je za sensowne, czyli warte wysiłku oraz zaangażowania, a także poczucie pewności, że wydarzenia życiowe, jakie człowiek napotyka są wytłumaczalne oraz przewidywalne. Poczucie koherencji pokazuje również, w jaki sposób człowiek jest w stanie poradzić sobie z napotkanymi sytuacjami życiowymi i warunkuje sposób radzenia sobie z niepowodzeniami. Badanie poziomu poczucia koherencji za pomocą SOC-29 wskazuje, że w momencie rozpoczęcia studiów ponad 56% badanych reprezentuje średni jej poziom. Jednak w okresie studiowania nasilenie ogólnego poczucia koherencji istotnie wzrosło, a wśród jej składowych najbardziej wzrosło poczucie zrozumiałości i zaradności.

**Między zarządzaniem, potencjałem a „zarządzaniem sobą”.** „Zarządzanie sobą” jako podstawa osiągnięcia życiowego sukcesu wynika z przyjęcia założenia, że „wszyscy jesteśmy przywódcami, a całe nasze życie wypełnione jest okazjami do wykazania się przywództwem” (Lowney 2015). Analiza zgromadzonego materiału uświadamia bogactwo potencjału, z jakim studenci wchodzi w dorosłość, a zmiany rozwojowe w wymienionych obszarach zachodzące w toku studiów licencjackich sprzyjają w nabywaniu kompetencji „zarządzania sobą”. Lokują się one w funkcjach procesu zarządzania. Funkcję planowania można odnieść do oczekiwań wobec studiowania. Wyobrażenie przyszłości jest realizowane w postaci mniej lub bardziej szczegółowych ustaleń. Plan życiowy zawiera zarówno sformułowanie celu, jak i sposobu jego osiągnięcia. Planowanie studenckie, podobnie jak planowanie biznesowe, ma na celu wypracowanie możliwie najlepszego i najkorzystniejszego zachowania zmierzającego do osiągnięcia celu z uwzględnieniem szans i zagrożeń. Plan może zawierać nie tylko indywidualną ścieżkę działań i zachowań, ale również odnosić się do szeroko rozumianego kontekstu społecznego. Można je również odnieść do wyb-

rażeń związanych z rozwojem własnej kariery po ukończeniu studiów i kariery zawodowej. Przy czym istotnym działaniem jest korekta planów w zależności od bieżącej sytuacji, gdyż źródłem niepowodzeń może być przesadna wiara w sprawczą moc planowania, zwłaszcza wtedy, kiedy nie towarzyszy mu rzeczywiste zaangażowanie i kompetentne działanie (Sztucki 1998).

Badani mają świadomość, że studia wyższe stanowią istotny element ich życiowego planu. Oczekują, że dzięki podjętym studiom zdobędą kwalifikacje zawodowe, ale też poszerzą wiedzę i umiejętności życiowe; poznają nowych ludzi; nawiążą znajomości i przyjaźnie. Oczekiwania te wpisują się zarówno w planowanie krótko- i długoterminowe, jak i planowanie strategiczne. Zdecydowana większość badanych jako najważniejsze oczekiwanie związane z podjętymi studiami wymienia osiągnięcie takich umiejętności, które umożliwią podjęcie pracy z zawodem, co należy powiązać z typowym zadaniem wczesnej dorosłości, jakim jest podjęcie pracy zawodowej. Ponad połowa badanych deklaruje chęć wykorzystania czasu studiów do kształtowania siebie jako osoby, a tylko nieliczni deklarują nadzieję na osiągnięcie samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie, swoje czyny i decyzje. Myślenie przyszłościowe jako podstawa planowania i motywowania wiąże się z samodiagnozą potrzeb edukacyjnych (Knowles 1980).

W procesie „zarządzania sobą” niezmiernie istotna jest zdolność samoorganizowania się. Jest ono przedsięwzięciem związanym z procesem dystrybucji zasobów oraz koordynacją, czyli czasową bezkolizyjną alokacją działań prowadzących do określonej sytuacji oraz właściwym rozpoznanie celów, zasobów i możliwości. W tym obszarze „zarządzania sobą” istotną rolę należy przyznać posiadanemu systemowi wartości. Warto przypomnieć, że w toku studiów hierarchia wartości młodych osób uległa modyfikacji. Na podstawie przeprowadzonych badań nie sposób jednak określić, jakie czynniki życia studenckiego miały decydujący wpływ na ten stan rzeczy, gdyż samoorganizowanie zdecydowanie wykracza poza działania związane z procesem dydaktycznym. Równie ważne, a przy tym bardziej wymagające może być organizowanie w obszarze czasu wolnego oraz aktywności wewnętrznej, która łączy cele, możliwości i zasoby w osiągnięciu mistrzostwa osobistego (Senge 2000).

Nie ma zarządzania, a zatem i „zarządzania sobą” bez kontrolowania. Funkcja ta w procesie zarządzania jest działaniem polegającym na obserwacji/samoobserwacji mającej na celu porównanie celu osiągniętego z celem planowanym. Samokontrola prowadzi do efektywnej konkluzji i do wniosków, które modyfikują zachowania osoby, ale odnosi się również do zachowań rówieśników, standardów obowiązujących na wyższej uczelni i jest elementem kultury społeczności akademickiej. Skuteczność kontroli w procesie „zarządzania sobą” jest wypadkową refleksji nad celami i własnymi zasobami w postaci poczucia koherencji. Analiza przeprowadzonych badań pokazuje, że osoby z niskim poczuciem koherencji swoje oczekiwania względem studiowania formułują głównie w obszarze zdobycia niezbędnych kwalifikacji zawodowych i nawiązania nowych znajomości. Można odnieść wrażenie, że podjęte studia są efektem losowego, przypadkowego wyboru, albo zewnętrznego nacisku. Osoby badane reprezentujące średni poziom koherencji formułują znacznie więcej oczekiwań. Poza chęcią pracy w zawodzie, zdobycia kwalifikacji oraz nawiązania znajomości

pojawiają się oczekiwania wymagające większego zapału i zaangażowania studenta. Mówią oni o samorozwoju, samorealizacji i rozwijaniu swojej osobowości. Te deklarowane oczekiwania zakładają konieczność pracy i wysiłku samego studenta i tym samym wyrażają świadomość, że studia są pomocne w rozwijaniu osobowości młodego dorosłego. Studenci z wysokim poziomem poczucia koherencji, poza wartościami wymienianymi przez poprzednie grupy, oczekują od podjętych studiów również osiągnięcia samodzielności oraz odpowiedzialności za swoje decyzje i postępowanie. Takie oświadczenie ukazuje dojrzałość młodego dorosłego, który chce wykorzystać posiadane talenty i potencjał na użytek swój oraz innych osób.

Za czynnik otwierający jeszcze inną perspektywę celowości całego procesu „zarządzania sobą” można uznać religię. Jej udział w stawianiu się przywódcą siebie wynika z roli, jaką przyznaje się religii w procesach wychowania. Umożliwia ona ich prowadzenie z wykorzystaniem poznania naturalnego i poznania wiary (Marek 2014). „Zarządzanie sobą” wymaga osiągnięcia religijności autonomicznej, która wyraża się między innymi w uporządkowaniu własnego życia. W przełożeniu na język zarządzania „uporządkowanie własnego życia” to osiągnięcie kompetencji życiowych poprzez korzystanie z treści religijnych (Krysztofik, Walulik 2016). Wykorzystana w badaniach Skala Religijności Hubera C-15 (Zarzycka 2007) dostarcza informacji o społecznym (wspólnotowym) zakorzenieniu religijności. Wśród studentów rozpoczynających studia – najwyższe wyniki zaobserwowano w skali: zainteresowanie problematyką religijną; nieco niższe w wymiarze doświadczenia religijnego i przekonań religijnych, a najniższe w wymiarze modlitwy. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że osoby rozpoczynające studia wyższe charakteryzują się religijnością heteronomiczną z tendencją w kierunku religijności autonomicznej. Niestety z powodu niewystarczającej liczby równoległych badań w tym obszarze nie można wskazać zmian parametrów religijności na etapie rozpoczęcia i zakończenia studiów pierwszego stopnia.

**Zakończenie.** Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że osoby wchodzące w dorosłość często nie uświadamiają sobie osobistego potencjału w postaci posiadanych mocnych i słabych stron. Świadczy o tym małe zróżnicowanie w określaniu oczekiwań względem studiowania. Na podstawie przeprowadzonych badań można natomiast wnioskować, że osoby wchodzące w dorosłość potrzebują wspomaganie w rozwoju, czemu może służyć całościowe uczenie się. Oznacza to potrzebę nabywania kompetencji „zarządzania sobą”, między innymi poprzez uczestnictwo w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Edukacja może wyposażyć młodych dorosłych w umiejętności planowania, automotywacji, decydowania, organizowania i kontrolowania, które w procesie „zarządzania sobą” przyjmują postać samoplanowania, samoorganizowania, samomotywowania i samokontroli. Przy czym wyniki przeprowadzonych badań skłaniają do refleksji nad skutecznością dydaktyki szkoły wyższej skoro (jak wskazano wcześniej) w okresie studiowania (to jest okres prawie trzech lat uczestnictwa w systematycznej edukacji) poziom kompetencji poznawczych w zakresie myślenia postformalnego nie zmienił się istotnie.

## Bibliografia

1. Antonovsky A. 2005, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
2. Arnett J.J. 2000, *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. "American Psychologist", 55(5).
3. Berzonsky M.D. 2004, *Identity style, parental authority, and identity commitment*. "Journal of Youth and Adolescence", 33 (3).
4. Gurba E. 2013, *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowanie i wspomaganie*. Kraków: Wyd. UJ.
5. Gwiazda A. 2010, *Fayol i Mintzberg: Zderzenie paradygmatów badawczych, czyli poszukiwania w kierunku metateorii zarządzania*. „Organizacja i Kierowanie” 3 (141).
6. Kmita J. 1997, *Racjonalność decyzyjna a badanie kultury*, [w:] Buksiński T. (red.), *Rozumność i racjonalność*. Poznań: IF UAM.
7. Knowles M. 1980, *The Modern Practice of Adult Education*, New York: Cambridge The Adult Education Company.
8. Knowles M.S. 1980, *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
9. Krysztofik J., Walulik A. 2016, *Między ignorancją a eksperckością: Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
10. Lowney Ch. 2015, *Heroiczne przywództwo: Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*. Kraków: WAM.
11. Marek Z. 2014, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji*. Kraków: WAM.
12. Schwartz S.H., Melech G., Lehmann A., Burgess S., Harris M., Owens V. 2001, *Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement*. "Journal of Cross-Cultural Psychology", 32.
13. Senge P.M 2000, *Piąta Dyscyplina: Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
14. Sinnott J.D. 2009, *Cognitive Development as the Dance of Adaptive Transformation. Neo-Piagetian perspectives on Adult Cognitive Development*. [In] M. Cecil Smith, Nancy DeFrates-Densch (Ed.), *Handbook of research on Adult learning and Development*. New York: Routledge.
15. Sztucki T. 1998, *Encyklopedia marketingu. Definicje, zasady, metody*. Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa.
16. Terelak J.F. 2005, *Psychologia organizacji i zarządzania*. Difin, Warszawa.
17. Zarzycka B. (2007), *Skala centralności religijnej Stefana Hubera*. „Roczniki Psychologiczne”, tom X, nr 1, 133–157.

**dr hab. Ewa GURBA**  
Uniwersytet Jagielloński

**dr Janusz KRYSZTOFIK**  
Instytut Zarządzania Wiedzą w Krakowie

**dr hab. Anna WALULIK**  
CSFN prof. Ignatianum  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
walulika@gmail.com