

BEATA PAWŁOWSKA

**EMOCJE SPOŁECZNE
W PRACY
NAUCZYCIELA
i PRZEDSTAWICIELA HANDLOWEGO**



40 LAT

WYDAWNICTWA
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

BEATA PAWŁOWSKA

**EMOCJE SPOŁECZNE
W PRACY
NAUCZYCIELA
i PRZEDSTAWICIELA HANDLOWEGO**



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2013

Beata Pawłowska – Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania
Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Uniwersytetu Łódzkiego, 90-214 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 41/43
pawlowska.beata@gmail.com

RECENZENT

Kazimierz Doktor

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Bogusław Pielat

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Łukasz Orzechowski

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.06129.13.0.H

ISBN 978-83-7525-862-2

eISBN 978-83-7969-596-6

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

91-131, Łódź, Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63; faks (42) 665 58 62

Druk i oprawa: Quick Druk

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Wprowadzenie	11
Co to są emocje?	11
Emocje podstawowe i pochodne	15
Proces regulacji emocji	17
ROZDZIAŁ I Założenia metodologiczne	21
1.1. Inspiracje badawcze	21
1.2. Badanie emocji. Problemy metodologiczne	24
1.2.1. Zastosowanie obserwacji uczestniczącej do badania emocji	25
1.2.2. Zastosowanie wywiadu swobodnego i/lub narracyjnego do badania emocji	29
1.2.3. Zastosowanie studium przypadku do badania emocji	30
1.3. Cel i problematyka pracy	33
1.4. Metoda badawcza	34
1.4.1. Obserwacja uczestnicząca	35
1.4.2. Wywiad swobodny	36
1.4.3. Inne techniki badawcze zastosowane w pracy	37
1.5. Dobór próby oraz charakterystyka zbiorowości badanej	39
1.6. Trudności podczas zbierania danych w kontekście problemu badania emocji	43
1.7. Badanie emocji. Uwagi końcowe	45
ROZDZIAŁ II Socjologiczne koncepcje emocji	47
2.1. Pierwsze koncepcje emocji	52
2.1.1. Arystotelesowska koncepcja umiaru jako złotego środka.	52
2.1.2. Karol Darwin o emocjach	55
2.1.3. Emocje w koncepcji Emila Durkheima	56
2.2. Emocje a rytuały interakcyjne	57
2.2.1. Emocje w świetle dramaturgicznej koncepcji Ervinga Goffmana	57
2.2.2. Koncepcja łańcuchów rytuałów interakcyjnych Randalla Collinsa	59
2.3. Wstyd, duma i poczucie winy w wybranych koncepcjach socjo-psychologicznych	60
2.3.1. Koncepcja wstydu i dumy Thomasa Scheffa	60
2.3.2. Wstyd i poczucie winy w koncepcji June Tangney	63
2.4. Konstruktywistyczne podejście do emocji Jamesa Avrilla	66
2.5. Zarządzanie emocjami. Kulturowa koncepcja emocji Arlie Russell Hochschild	67
2.6. Władza i status w socjologicznej koncepcji strukturalnej Theodore D. Kempera	69
ROZDZIAŁ III Praca jako źródło emocji	72
3.1. Praca w ujęciu socjologicznym	72
3.1.1. Praca w teorii strukturalno-funkcjonalnej	75
3.1.2. Praca w koncepcji Karola Marksa	77
3.1.3. Praca w koncepcjach interakcjonistycznych	81
3.1.4. Zwód jako pojęcie socjologiczne	83
3.2. Praca przedstawiciela handlowego – cechy charakterystyczne	85
3.3. Praca nauczyciela – cechy charakterystyczne	91

ROZDZIAŁ IV Rytuały organizacyjne – wspólne odczuwanie emocji	104
4.1. Rytuał wśród innych typów zachowań	105
4.2. Reguły wśród innych typów zachowań	108
4.3. Rytuały i reguły w środowisku przedstawicieli handlowych i nauczycieli	110
4.3.1. Rytuały	110
4.3.2. Reguły	119
4.4. Rada pedagogiczna jako specyficzny typ rytuału organizacyjnego	123
4.5. Szkolenia przedstawicieli handlowych jako miejsce rytuałów oraz pracy emocjonalnej ..	133
4.5.1. Metody i techniki szkoleniowe	134
4.5.2. Szkolenia w percepcji uczestników	139
 ROZDZIAŁ V Sposoby motywowania jako źródło emocji	145
5.1. Motywacja, motyw, motywowanie – próba zdefiniowania pojęć	145
5.2. Krótka charakterystyka teorii motywacji	151
5.3. Motywy działań przedstawicieli handlowych oraz nauczycieli w odniesieniu do środo-	
wiska pracy	161
5.4. Rytualno-symboliczny system motywowania	173
5.5. Duma jako motywator	180
 ROZDZIAŁ VI Kierowanie własnymi emocjami w sytuacji pracy	186
6.1. Techniki radzenia sobie z emocjami w sytuacji pracy	186
6.1.1. Ukrywanie i pomijanie biograficznych faktów ze względu na wystąpienie nega-	
tywnych emocji	186
6.1.2. Racjonalizacje, radzenie sobie z emocjami oraz sterowanie emocjami	192
6.1.3. Działania podejmowane w sytuacji pojawienia się emocji. Wyniki badań kwestio-	
nariuszowych	196
6.2. Emocje społeczne jako emocje kierujące jednostką w sytuacji pracy.	200
6.2.1. Czynniki wpływające na powstanie emocji w pracy nauczyciela	203
6.2.1.1. Autorytet jako czynnik ułatwiający radzenie sobie z negatywnymi emo-	
cjami w pracy nauczyciela	209
6.2.1.2. Wsparcie instytucji jako czynnik ułatwiający radzenie sobie z emocjami	
negatywnymi w pracy nauczyciela	213
6.2.2. Czynniki wpływające na powstanie emocji w pracy przedstawiciela handlowego	
.....	215
 Zakończenie	226
Bibliografia	237
Spis tabel, rysunków, schematów, fotografii, wykresów	250
Od redakcji	252

WSTĘP

Pytanie o naturę emocji jest wciąż otwarte. W miarę rozwoju nauk społecznych o emocjach wiemy coraz więcej. Jednak ze względu na fakt, że emocje pozostają w sferze indywidualnych doświadczeń jednostki, są jej naturalnym i spontanicznym wyposażeniem, do dziś nie ma jednoznacznych wskazań, czym są emocje, kiedy powstają, od czego zależą i jak nimi zarządzać.

Emocje są mechanizmami powstałymi w drodze ewolucji na przestrzeni setek lat (Tooby, Cosmides, 1990). Człowiek wyselekcjonował takie zachowania i związane z nimi reakcje emocjonalne, które były funkcjonalne. Emocje stały się mechanizmami o charakterze społecznym – uwidaczniają się i są wynikiem interakcji społecznych. Termin „emocja” pochodzi od łacińskiego „*emovere*” co oznacza „poruszenie”, „wzruszenie”, „rozbudzenie”, „wzburzenie”, „podniecenie” czy „ekscytację” (Reber, 1985 – tłum. własne) i najczęściej tak definiowane są przez psychologów.

Emocje informują innych uczestników procesu interakcji o stanie, w jakim aktualnie się znajdujemy. Wyrażania emocji uczymy się w procesie socjalizacji, tak samo jak wzorów kulturowych (wartości, przekonania, język, symbole), internalizowanych przez system osobowości i podporządkowanych mechanizmom kontroli społecznej, czyli środkom, które prowadzą do redukcji napięcia i dewiacji (instytucjonalizacja, sankcje i gesty interpersonalne, czynności rytualne, sektory systemu uprawnione do użycia siły i przymusu). Wprawdzie na przestrzeni wieków wzory wyrażania emocji ulegały zmianom, jednak samo występowanie (powstawanie) emocji pozostaje niezmiennie. Codziennie jesteśmy uczestnikami sytuacji, w których ktoś płacze, krzyczy, złości się lub śmieje. Poprzez ekspresję ciała wyrażamy określone emocje.

Wraz z rozwojem cywilizacji uczyliśmy się, że okazywanie emocji jest przyznaniem się do porażki i słabości. Dziecko, które otrzymuje złą ocenę z klasówki, nie ma prawa płakać ani złościć się, bo będzie narażone na negatywne sankcje ze strony kolegów i nauczyciela. Zdobędzie opinię osoby niedojrzałej i nieprzystosowanej do nauki szkolnej. Takie podejście do okazywania emocji skutkuje tym, że tak samo, jak od ucznia w szkole, tak i od pracownika wymaga się „pełnego profesjonalizmu”, a więc pracy bez okazywania przeżywanych emocji. Uleganie emocjom w pracy uznaje się za zachowanie bardzo nieprofesjonalne (zob. Kramer, Hess, 2002). Większość pracowników, w tym na przykład nauczyciele, lekarze, osoby pracujące bezpośrednio z klientami, zna slogan „zostaw emocje przed wejściem do pracy”. Wielu pracowników – o czym piszą David R. Caruso i Peter Salovey – trwa w przekonaniu, że największym ich błędem było dopuszczenie do sytuacji, w której ich reakcjami zaczęły rządzić emocje (Caruso, Salovey, 2009: 7). Według nich codzienność organizacyjna ma być racjonalna, spójna i jednolita.

Jednak organizacja to głównie ludzie w niej uczestniczący, którzy nie są robotami pozbawionymi uczuć i emocji. Każdy dzień życia organizacyjnego niesie ze sobą wiele sytuacji, w których jednostka nie zawsze zachowuje się racjonalnie. Uzewnętrznianie emocji nie jest mile widziane w większości znanych mi przedsiębiorstw. Jednak te same firmy zdają sobie sprawę z niemożności pozbawienia jednostki jej emocjonalności. Pracodawcy zaczynają dostrzegać, że większość ludzkich działań bazuje na emocjach. To one zwiększają lub zmniejszają motywację do pracy. Zatem odpowiednio sterowane mogą przyczyniać się do wzrostu motywacji pracownika, a tym samym przyczyniać się do większej efektywności pracy.

Emocje są centralnym elementem ludzkiego doświadczenia. Mają wpływ na funkcjonowanie świata społecznego i jego wewnętrzne uporządkowanie. Stanowią o więzi grupowej oraz mogą wyznaczać jej strukturę. Emocje podlegają kontroli społecznej oraz społecznemu ustrukturuwaniu. Powiązane są z pełnieniem ról społecznych (zob. Binder, Palska, Pawlik, 2009: 9–10).

W niniejszym opracowaniu zgadzam się z poglądem, że ośrodki emocji odgrywają ważną rolę w naszym procesie myślowym oraz że stanowią integralną część rozumowania i inteligencji poprzez co wpływają na podejmowanie właściwych decyzji, na radzenie sobie ze zmianami oraz odnoszenie sukcesów (por. Caruso, Salovey, 2009; Damasio, 2002; Salovey, Mayer, 1990). Ponadto, tak jak Arlie Hochschild (2009: X), uważam, że uczucie odgrywa rolę posłańca wysłanego przez wewnętrzne „ja”, dostarczającego raport na temat związku tego, co spostrzegamy z tym, czego oczekiwaliśmy. Po trzecie, tak jak Eva Illouz (2010: 157), sądzę, że obecnie uczucia stały się bytami, które się ocenia, kontroluje, kwantyfikuje i przekształca w towar. Emocje są nową formą kapitału. Zarządzanie emocjami stało się sposobem, ale i koniecznością – narzędziem pracy.

Niniejsza książka składa się z wprowadzenia oraz sześciu rozdziałów. We wprowadzeniu odpowiadam na pytanie, czym są emocje i jaka jest ich istota. Ukazuje ono różne rodzaje emocji oraz procesy ich regulacji. Jest tu mowa o procesie samokontroli emocjonalnej oraz o ekspresji emocjonalnej. Określone zostają tu funkcje, jakie pełnią emocje. **Emocje** zdefiniowane zostały jako procesy regulacji pozwalające na adaptację i wpływające na przebieg procesu komunikacji, ustanawiając, podtrzymując, zmieniając lub przerywając relacje między jednostką a środowiskiem, które uruchamiane są w sytuacji, gdy człowiek styka się z bodźcami zewnętrznymi lub wewnętrznymi, mającymi znaczenie dla jego organizmu bądź osobowości. Pamiętać przy tym należy, że emocje mogą być procesami wpływającymi nie tylko na przebieg interakcji, ale także na samą jednostkę, jej zachowania, gesty, spostrzeżenia, a także na jej sposób myślenia i odbiór świata zewnętrznego. Emocje kształtowane mogą być zarówno przez biologię i fizjologię, jak i, co wydaje się ważniejsze szczególnie patrząc z perspektywy socjologicznej, mogą być kształtowane kulturowo oraz modyfikowane zgodnie z przyjętymi w danej kulturze normami i wartościami.

Takie rozumienie emocji jest rozwijane w dalszych częściach pracy. Kolejne rozdziały ukazują elementy kształtujące, modyfikujące i wpływające na pojawiające się emocje. Całość rozważań odniesiona została do środowiska pracy. Ukazuje specyfikę pracy jako źródło nie tylko zachowań emocjonalnych, ale również pracy emocjonalnej czy, inaczej, pracy nad emocjami w rozumieniu Arlie Hochschild. Zastanawiając się nad tym, czy istniejąca różnica pomiędzy tym, co jednostka odczuwa, a tym, co powinna odczuwać w sytuacji pracy prowadzi do całkowitego lub częściowego wytlumienia emocji, czy do ich wzbudzenia w danej bądź innej sytuacji (przeniesienie emocji), odwołuję się do różnych koncepcji emocji powstałych zarówno na gruncie socjologii psychologii, jak i antropologii.

W rozdziale pierwszym wprowadzam czytelnika w problematykę książki. Przedstawione w nim zostały założenia metodologiczne pracy oraz inspiracje badacza. Omówiono zastosowane techniki badawcze, a także problemy metodologiczne pojawiające się w badaniach emocji, w tym trudności występujące podczas zbierania danych empirycznych. Ponadto w rozdziale tym czytelnik znajdzie też krótki przegląd badań dotyczących problematyki emocji.

Rozdział drugi to przegląd socjologicznych koncepcji emocji. Omówione zostały jedynie te koncepcje, jakie miały wpływ na dalsze badania empiryczne. W pracy przyjęto perspektywę socjologii interakcjonistycznej, zatem czytelnik znajdzie tu odwołania do koncepcji ściśle przynależących do tego nurtu lub takich, które wywarły na nie wpływ. Wyjątek stanowi koncepcja zaliczana do nurtu strukturalnego, tj. teoria władzy i statusu Theodore D. Kempera. Jednak ze względu na jej dość wyraźny związek z nurtem interakcjonistycznym oraz na fakt odwoływania się Kempera w analizie do emocji społecznych, takich jak duma, wstyd, wdzięczność, poczucie winy i poczucie bezpieczeństwa, a także na wskazywanie silnej zależności pomiędzy modyfikacją zachowań emocjonalnych w odniesieniu do przyjętych w kulturze norm, koncepcja ta została również omówiona w niniejszej książce.

Rozdział trzeci to wprowadzenie czytelnika *sensu stricto* w temat pracy stanowiącej źródło emocji. Ukazano tu cechy charakterystyczne pracy na przykładzie dwóch, wybranych grup badawczych, tj. przedstawicieli handlowych i nauczycieli. Całość charakterystyki poprzedza krótki przegląd głównych socjologicznych ujęć wykorzystanych w pracy. Zaprezentowano rozumienie pracy w koncepcjach strukturalno-funkcjonalnych, w paradygmacie marksistowskim oraz, co najbardziej istotne z perspektywy badawczej pracy, w koncepcjach interakcjonistycznych.

Jako źródła emocji w sytuacji pracy omówione zostały rytuały i reguły organizacyjne, w tym szkolenia pracowników (rozdział czwarty); sposoby motywowania (rozdział piąty) oraz czynniki infrastrukturalne, instytucjonalizacja, interakcje z przełożonymi, współpracownikami, podwładnymi, a także klientami i przedmiotami (rozdział szósty).

Całość zamyka zakończenie, w którym wprowadzone zostało pojęcie **organizacji inteligentnej emocjonalnie**, definiowanej jako grupa ludzi powiązanych systemem wyznawanych norm, idei, wartości i emocji, dysponująca środkami

do osiągnięcia określonych, wspólnych celów, ukształtowana zgodnie z przyjętym normatywnym modelem, w którym główną rolę grają pozytywne relacje między pracownikami oraz **empatia organizacyjna**. Przy czym wspomniana powyżej empatia rozumiana jest tutaj jako taki rodzaj empatii, który występuje pomiędzy organizacją a pracownikiem, a także pomiędzy pracownikiem a organizacją, powodując przekładalność i przenikalność zachowań oraz wzajemne zrozumienie, przenoszenie i udzielanie się emocji (zarażanie się emocjami). Każda organizacja jest przepelniona emocjami swoich członków. Członkowie organizacji poprzez wzajemne zrozumienie oraz dopasowywanie swoich działań wykazują się empatią nie tylko wobec siebie nawzajem, ale także wobec organizacji jako takiej. Jest to pozytywne zjawisko, które powoduje, że taka organizacja tworzy kulturę organizacyjną nazwaną w niniejszej książce **kulturą emocji**.

WPROWADZENIE

Co to są emocje?

Podjmując próbę zdefiniowania pojęcia emocji odwołać się należy do jednego z pierwszych i do dzisiaj ważnych tekstów dotyczących badań nad emocjami, to jest do tekstu Charlesa Darwina¹ (1888), w którym – opierając się na obserwacji zwierząt oraz ludzi, między innymi własnych dzieci – autor opisał kilka specyficznych ekspresji i zachowań w reakcji na konkretne emocje, ukazując uniwersalność emocjonalnego doświadczenia. Dla Darwina emocja to nie cecha umysłu właściwa jedynie rodzajowi ludzkiemu, ale funkcja aktywności umysłu, która występuje również u zwierząt. Doświadczenie emocjonalne zostało wdrukowane genetycznie w drodze ewolucji. Stało się u ssaków mechanizmem przystosowawczym i stąd uniwersalność emocji (Darwin, 2001: 272–309).

Nie ma jednoznacznej definicji emocji. „Każdy wie, czym jest emocja, dopóki nie poprosić go o definicję” (Fehr, Russell, 1984: 446; cyt. za: Oatley, Jenkins, 2005: 95). Nico H. Frijda mówi, że emocja jest doświadczana jako szczególny rodzaj stanu psychicznego (Frijda, 1986; por. Oatley, Jenkins, 2005; Doliński, 2004). Jest uwikłana w relacje człowieka z pewnymi obiektami. Inaczej mówiąc, w umyśle człowieka „istnieją stany afektywne i stany gotowości związane z obiektami oraz że stany te pokrywają się z tym, co nazywamy zwykle emocjami” (Frijda, 2012: 57). Stan afektywny częściej odnoszony jest do ogólnie pojętego nastroju² (np. „rozbawiony”, „pogodny”). Nastrój zazwyczaj ma charakter krótkotrwały. Emocjom z kolei przypisuje się charakter bardziej trwały. Zatem jednym z elementów odróżniających nastrój od emocji jest czas trwania afektu. Innym rozróżnieniem, jakie wprowadza holenderski badacz, jest odróżnienie emocji od sentymentów (postaw emocjonalnych). Sentymenty są trwałymi dyspozycjami nabywanymi w toku własnych doświadczeń oraz doświadczeń innych. Odnoszą się do trwałych sympatii i antypatii, miłości i nienawiści. Sentymenty rozumieć można jako schematy poznawcze odwołujące się do poznawczej „skłonności do oceniania obiektu w określony sposób” oraz jako „motywację, które aktywizuje samo pojawienie się obiektu uczuć lub myślenie o nim” (zob. Frijda, 2012: 61). Sentymenty określają również skłonność do określonego reagowania. Są porównywalne do osobowościowych dyspozycji emocjonalnych.

¹ Dzieło Karola Darwina zatytułowane *O wyrazie uczuć u człowieka i zwierząt* w oryginale ukazało się po raz pierwszy w roku 1872. W Polsce przekład ukazał się w roku 1959.

² Więcej na temat analizy pojęcia „nastrój” oraz rozróżnienia pomiędzy obiektami i przyczynami stanów afektywnych czytelnik znajdzie w pracach Nico Frijdy. Tematyce rozróżnienia emocji od nastroju, temperamentu i innych pojęć afektywnych poświęcony jest rozdział drugi w książce w języku polskim, zatytułowanej *Natura emocji* pod redakcją Paula Ekmana i Richarda Davidsona wydanej przez Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne w 1998 i 2012 r.

W dalszej części pracy słowo emocja używane będzie w różnych kontekstach zarówno dla określania nastrojów, stanów emocjonalnych, jak i sentymentów. Zdaję sobie sprawę, że słowne oznaczenia emocji odnoszą się do zróżnicowanych pojęć i zjawisk. „Emocje mogą zakończyć swe trwanie jako nastroje, ale też i nastroje mogą przekształcić się w emocje [...]. Sentymenty mogą powodować emocje oraz leżeć u podstaw ich przeżywania [...]. Cechy temperamentalne i osobowościowe wywołują zarówno emocje, jak i nastroje” (Frijda, 2012: 63).

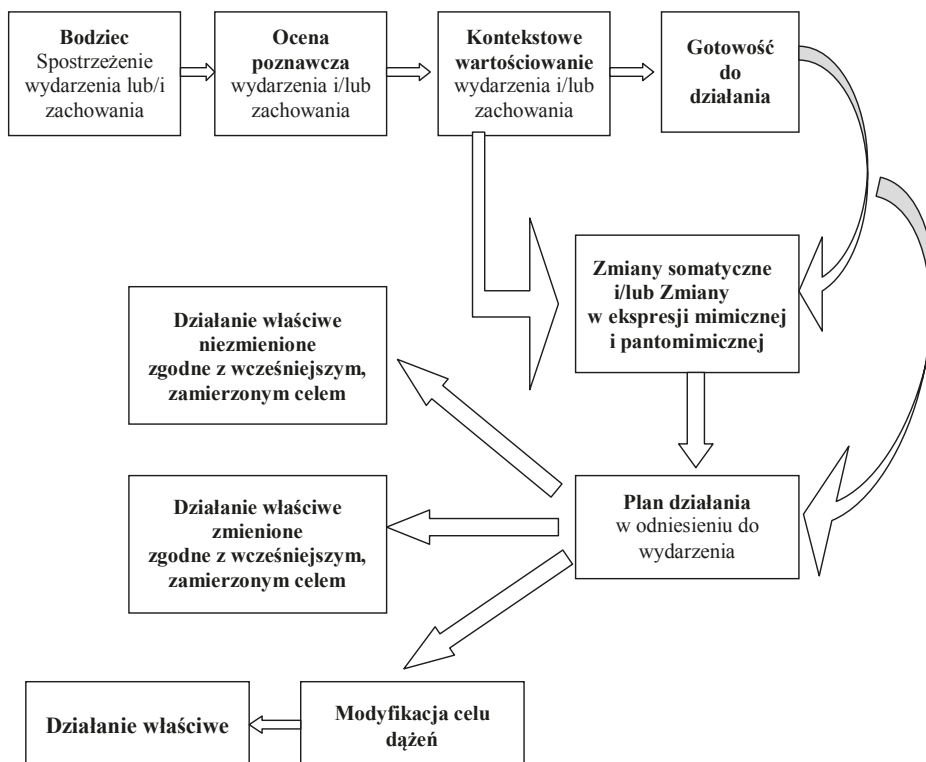
Keith Oatley i Jennifer Jenkins (2005) pisząc o trudnościach w definiowaniu pojęcia „emocja” wskazują czynniki wpływające na rozumienie terminu. Odwołują się do rozróżnienia przytaczanego wcześniej przez Frijdę (1986). Do tego rozróżnienia odwołuje się również w swoich pracach Dariusz Doliński (2004). Zatem (por. Frijda 1986; Doliński, 2004; Oatley, Jenkins, 2005):

1. Emocja jest wynikiem świadomej lub nieświadomej oceny jakiegoś zdarzenia i wartościowaniem jako istotnego, wpływającego na interesy (sprawy, cele – *concern*) podmiotu. Emocja odczuwana jest jako pozytywna, jeżeli zdarzenie jest zgodne (sprzyja) z interesem jednostki (wcześniejszymi celami) lub jako negatywna, jeżeli z tymi celami jest niezgodne (utrudnia je).

2. Istotą emocji jest gotowość do działania. Konkretna emocja nadaje priorytet jednemu lub kilku rodzajom działania, narzucając poczucie ich pilności. Może więc przeszkadzać w realizacji innych (aktualnie realizowanych) działań o charakterze behawioralnym lub poznawczym. Poszczególne emocje uaktywniają odmienne działania. Alternatywne procesy umysłowe lub zachowania mogą rywalizować ze sobą.

3. Konkretna emocja jest zazwyczaj doznawana jako odrębny rodzaj stanu psychicznego, któremu niekiedy towarzyszą lub następują po nim zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz reakcje o charakterze behawioralnym.

Emocje nie pojawiają się w swojej pełni od razu, ale muszą przejść pewien proces, który nazywam procesem emocjonalnym. Korzystając z prac Frijdy (1986), Mesquity i Frijdy (1992), Stein i Oatley (1992), Stein, Trabasso i Liwag (1994) i innych proponuję prześledzić ten proces na schemacie 1. Pojawienie się emocji zawsze ma swoją przyczynę i konsekwencje. Pierwszym etapem jest dostrzeżenie wydarzenia lub zachowania. Najczęściej jest to nieoczekiwany bodziec, który może zmienić cel naszych dążeń. Następują później ocena poznawcza wydarzenia, czyli rozpoznanie zdarzenia jako znaczącego, oraz kontekstowe wartościowanie, czyli ocena pojawiających się myśli. Od nadania wartości zależy pojawienie się gotowości do działania, czyli tworzenie planów w odniesieniu do wydarzenia, tak aby zachować lub zmodyfikować cel. Od nadania wartości zależy także pojawienie się zmian somatycznych oraz ekspresji mimicznej i pantomimicznej. W ostatniej fazie pojawia się działanie właściwe będące odpowiedzią na wytworzenie planu działania potwierdzającego dążenie do zamierzonego celu lub modyfikującego podjęte już działanie albo modyfikujące cel dążeń. Na tym etapie jednostka rozważa prawdopodobne rezultaty działań i podejmowanych decyzji. Następuje tu publiczne wyrażenie emocji i skupienie się na podmiocie interakcji z otoczeniem.



Rys. 1.1. Proces emocjonalny

Źródło: oprac. własne

W toku rozwoju różnych koncepcji dotyczących emocji ewoluowała również sama definicja emocji. Dla Williama Jamesa emocja to rezultat pobudzenia (*arousal*) fizjologicznego, rezultat percepcji odczuć fizycznych, takich jak na przykład bicie serca, napięcie mięśni lub łyż. Źródłem emocji są tu zmiany napięcia mięśni i zmiany w narządach wewnętrznych (James, 1884: 450). Walter Cannon (1927) i Philip Bard (1928) twierdzili, że emocje to procesy zachodzące w jądrach wzgórza (*thalamus*). Ich talamiczna teoria uczuć, należąca do koncepcji centralnych, oparta jest na fizjologicznej budowie mózgu. Aktywacyjne koncepcje emocji opierają się na założeniu, że „emocje są stanem podwyższonego pobudzenia oznakowanego afektywnie. Znak afektywny może być dodatni lub ujemny” (Doliński, 2004: 400–401). Pojęcie aktywacji stało się centralne w koncepcji Elizabeth Duffy (1962). Stanley Schachter i Jerome Singer (1962) starają się połączyć oba podejścia utrzymując, że do doświadczenia emocji konieczne jest pobudzenie fizjologiczne oraz poznawcza interpretacja takiej aktywacji. Emocje są tu wynikiem interakcji procesów występujących wewnątrz organizmu z informacjami docierającymi ze środowiska oraz z informacjami zarejestrowanymi w doświadczeniu

jednostki (zob. Doliński, 2004). Współczesne, poznawcze koncepcje, definiują emocje jako procesy stanowiące wynik specyficznej relacji między organizmem a środowiskiem (Lazarus, 1991). Edmund Rolls (1999) emocje definiuje jako stany umysłowe wywołane przez nagrody lub kary oraz związane z nimi okoliczności. Emocja to „każdy stan wzburzenia albo podniecenia psychicznego, proces regulacji uruchamiany, gdy człowiek styka się z bodźcami (zewnętrznymi lub wewnętrznymi) mającymi znaczenie dla jego organizmu lub jego osobowości” (Reykowski, 1992: 57). Emocja jest stanem subiektywnym. Jej odczuwaniu towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz zachowania (Doliński, 2004: 322). W niniejszej pracy rozumienie emocji bliskie jest ujęciu Josepha J. Camposa, Donny L. Mumme, Rosanne Kermoian i Rosemary G. Campos, gdzie emocje to „procesy, które ustanawiają, podtrzymują, zmieniają lub przerywają reakcję między jednostką a środowiskiem w sprawach ważnych dla jednostki” (Campos, Mumme, Kermoian, Campos 1994: 285). Definicja ta nawiązuje do interakcji pomiędzy jednostką a środowiskiem, a wzajemny ich wpływ służy tworzeniu i utrzymywaniu relacji społecznych.

Dokonując klasyfikacji zaprezentowanych powyżej definicji emocji możemy mówić o definicjach psychologicznych i socjologicznych. Definicje psychologiczne można podzielić na osadzone w rozumieniu fizjologicznym (biologicznym), gdzie emocje zależne są od pobudzenia fizjologicznego i struktur mózgowych oraz od pobudzenia oznakowanego afektywnie; w rozumieniu behawioralnym, gdzie emocje to procesy zależne od zachowania jednostki i od werbalnego oznakowania stanu pobudzenia emocjonalnego oraz w rozumieniu poznawczym (kognitywnym), gdzie emocje są wynikiem reakcji jednostki ze środowiskiem, a na ich powstanie największy wpływ ma ocena obiektów lub zdarzeń w danej sytuacji, ich korzyści lub strat w działaniu ukierunkowanym na osiągnięcie danego celu. Definicje socjologiczne najogólniej z kolei możemy podzielić na tworzone kulturowo, gdzie emocje zależne są od społecznie konstruowanych kulturowych skryptów, czyli przyjętych w danej społeczności wzorów norm i wartości oraz tworzone interakcyjnie, gdzie emocje są procesami kształtowanymi poprzez interakcje społeczne. Emocje budują, podtrzymują lub niszczą i zrywają więzi społeczne. Emocje pobudzane (wytwarzane) są w interakcjach społecznych, tak samo jak tworzona jest rzeczywistość społeczna. Istotny jest też proces ciągłej wymiany znaczeń i symboli.

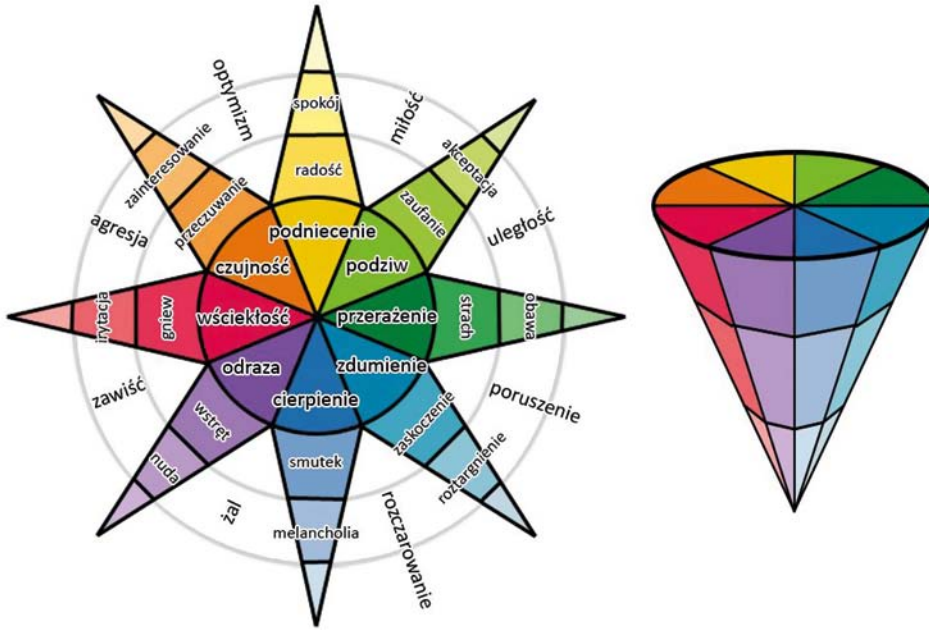
Pomimo podjętej próby klasyfikacji uważam, że badając emocje nie musimy odwoływać się tylko do jednego wybranego nurtu czy jednej wybranej dyscypliny. Przeciwnie, powinniśmy łączyć wiedzę z wielu dziedzin. Aby uzyskać pełną odpowiedź na pytanie, czym są emocje, socjologowie, psychologowie oraz neurobiolodzy i fizjolodzy powinni połączyć swoje badania. Najprawdopodobniej za odczuwanie i wyrażanie emocji odpowiadają połączone elementy biologiczne, fizjologiczne, werbalne, kulturowe, interakcyjne i strukturalne (np. pozycja w strukturze społecznej, władza). Zgadzam się z tezą postawioną przez Turnera

i Stets, że „emocje są rezultatem skomplikowanej współzależności między czynnikami kulturowymi, strukturalnymi, poznawczymi i neurologicznymi, a celem powinno być rozpoznanie tego, jak są one ze sobą wzajemnie powiązane” (Turner, Stets, 2009: 23).

Emocje podstawowe i pochodne

W literaturze przedmiotu nie ma zgody co do uznania pewnych emocji za podstawowe. Większość autorów odwołuje się do badań Paula Ekmana i jego współpracowników (1972; zob. też Ekman, Friesen, Angoli, 1980; Ekman, Friesen, Simons, 1985), którzy wykazali istnienie ponadkulturowej uniwersalności wzorców ekspresji niektórych emocji, jakie uznano za podstawowe (strach, złość, smutek, radość, wstręt, zaskoczenie). Przyjęto, iż są podstawowe, gdyż są doświadczane i rozpoznawane przez wszystkich ludzi (D. Doliński, 2004: 364). Philip Shaver i jego współpracownicy za emocje podstawowe uznali miłość, radość, zaskoczenie, złość, smutek i strach (Shaver, Schwartz, Kirson, O'Connor, 1987), a Beverley Fehr i James A. Russell – miłość, strach, smutek, złość i szczęście (Fehr, Russell, 1984).

Koncepcją mającą znaczny wpływ na uznanie bądź nie emocji za podstawowe była opublikowana w latach osiemdziesiątych wieku XX przez amerykańskiego psychologa Roberta Plutchika teoria emocji, w której zaproponowano istnienie ośmiu podstawowych emocji (strach, złość, smutek, radość, akceptacja, wstręt, antycypacja, zaskoczenie), ewolucyjnie naturalnie rozwiniętych. Emocje te są wrodzone i bezpośrednio odnoszą się do zachowań adaptacyjnych, które mają na celu pomoc w przetrwaniu. Emocje podstawowe są reakcją na otoczenie i z nich tworzona jest cała rzesza kolejnych uczuć. Z nich wynikają wszystkie inne emocje (por. Plutchik, 1962; 1980; 1994). Główną sugestią Plutchika jest podkreślenie, że możemy przeżywać mieszaninę pierwotnych emocji łącząc je w emocje o bardziej złożonym charakterze. Opracował on trójwymiarowy diagram nazywany kołem emocji Plutchika (zob. rys. 1.2), opisujący relacje między różnymi emocjami. Od odległości między emocjami zależy ich siła. Emocje będące blisko siebie są do siebie podobne, te będące naprzeciwko są swoimi przeciwieństwami, a różne odcienie reprezentują intensywność doznań i konsekwencje, jakie to za sobą pociąga. Zakłada on, że pewne emocje łatwiej tworzą diady łącząc się ze sobą, a z kolei łączenie innych jest niemożliwe. I tak na przykład diada radości i zaufania to miłość, a wstręt i gniew to zawiść. Połączenie emocji radości i strachu skutkuje powstaniem emocji poczucia winy, a połączenie radości i gniewu to duma. Zatem z połączenia emocji podstawowych powstają różne emocje pochodne. Jednak emocje nie powstaną z diady przeciwstawnych emocji, gdyż zachodzi między nimi konflikt. I tak nie jest możliwe połączenie emocji strachu i gniewu, radości i smutku, zaufania i wstrętu.



Rys. 1.2. Koło emocji Plutchika

Źródło: <http://www.fractal.org/Bewustzijns-Besturings-Model/Nature-of-emotions.htm>,
tłum. własne

Emocje pierwotne są „hipotetycznymi konstruktami, swego rodzaju stanami idealnymi, których właściwości i cechy są wnioskowane bezpośrednio” (Plutchik, 1980, tłum. wł.). Stanowią bazę (prototyp) dla powstania innych, bardziej złożonych stanów emocjonalnych. Każda emocja może występować w różnym stopniu natężenia i na zmiennym poziomie pobudzenia (zob. Plutchik, 1980). Inaczej mówiąc, emocje pierwotne to emocje, które są uznane za podstawowe i są charakterystyczne dla ludzi niezależnie od kultury. Wyniki badań dotyczące ekspresji emocji na twarzy (zob. Ekman, 1973; Ekman, Friesen, Simons, 1985; Ekman, 1992; por. także Turner, Stets 2009: 27) potwierdziły uznanie za emocje podstawowe wszystkich tych emocji, które wywołują taką samą ekspresję na twarzy we wszystkich kulturach. Najczęściej jako emocje takie traktuje się radość, strach, złość i smutek. Emocje te uznaje się za podstawowe, gdyż są obecne u innych naczelnych, pojawiają się szybko, trwają krótko, generują automatyczną reakcję pozostającą poza pełną kontrolą jednostki, wykazują spójność w ekspresji mimicznej i pantomimicznej, są niezależne od kulturowych wzorców okazywania emocji (Ekman, 1992).

Emocje pochodne z kolei powstają wskutek pojawienia się emocji podstawowych w specyficznych sytuacjach społecznych (Kemper, 1987) i są to na przykład poczucie winy, wstyd, nadzieja, duma. Emocje pochodne, nazywane również

wtórny, są bardziej podatne na wpływ społeczny, czyli w większym stopniu są tworzone przez społeczeństwo (Lewis, Haviland-Jones, 2005: 72–86). Są one wypadkowymi emocji pierwotnych. Ich „mieszanie” może powodować różne efekty.

Wskazując na odmienne podziały emocji należy wspomnieć o ich podziale na dwie grupy, wyróżnione ze względu na znak emocji. I tak mamy emocje o znaku pozytywnym, czyli oznakowane afektywnie dodatnio, oraz emocje o znaku negatywnym, czyli oznakowane afektywnie ujemnie. Emocje spod znaku pozytywnego zachęcają jednostki i grupy ludzi do budowania nowych więzi społecznych i do pielęgnowania już stworzonych. Pełnią funkcję motywującą do tworzenia struktur społecznych. Emocje negatywne sprawiają, że więzi są niszczone i zaniedbywane. Powodują budowanie relacji konfliktowych.

Na koniec wspomnieć należy o oddzieleniu emocji od rozsądku. Daniel Goleman (1997: 31–32) zwraca uwagę na to, że mamy dwa umysły. Pierwszy z nich to umysł emocjonalny, a drugi to umysł racjonalny. Niemniej jednak są one ze sobą w silnej współzależności. Im większy udział emocji w procesie podejmowania decyzji, tym mniejszy udział racji i na odwrót. Nie możemy stawiać logiki i emocji po dwóch przeciwnych stronach, ani oddzielać jednego od drugiego z tego względu, że emocje wartościują cele i tak naprawdę pomagają nam przy podejmowaniu decyzji. Świadczą o tym badania nad neurologią emocji, w których oddzielano w mózgu ośrodki odpowiedzialne za racjonalność od emocjonalności. Okazało się, że badani mieli w tej sytuacji problemy w podjęciu jakiegokolwiek decyzji (Damasio, 2002: 221; zobacz też Turner, Stets 2009: 36).

Proces regulacji emocji

Każdorazowo doświadczaniu emocji towarzyszą cztery komponenty (zmiany zachowania): 1) reakcje somatyczne, np. zmiana akcji serca (gwałtowne bicie lub zamieranie), 2) napięcie (lub przeciwnie zwiotczenie) mięśni, czerwienienie skóry lub jej intensywne bladnięcie itp., 3) ekspresja mimiczna ujawniona na twarzy (uśmiech, marszczenie czoła, zmiana wyrazu oczu) i ciele (przygarbienie, zeszywnienie), 4) tendencje do pewnych działań (oddalanie lub zbliżanie), myślowe nazwanie tych doznań (por. Golińska, 2007). Pojawienie się emocji uruchamia priorytet dla związanego z nią programu działania (np. lęk wyzwala tendencję do oddalania się od źródła emocji, ciekawość zbliżanie do obiektu).

To, jaką emocję wywoła dane zdarzenie, zależy od subiektywnej oceny jednostki. Jeżeli pracownik otrzyma na przykład zwolnienie z pracy może: 1) ocenić ten fakt negatywnie (brak środków do życia, niemożność znalezienia innej pracy, narzekająca żona itd.), 2) ocenić ten fakt pozytywnie (więcej czasu dla siebie i rodziny, możliwość pracy w domu, możliwość znalezienia nowej pracy w krótkim czasie, możliwość rozwoju osobistego, radość męża, który wcześniej chciał, aby żona zrezygnowała z tak nisko opłacanej pracy na rzecz pozostania w domu

z dziećmi itd.). W tym pierwszym przypadku emocjami, jakie mogą pojawić się na skutek oceny sytuacji, będą smutek, żal, poczucie winy, wstyd. W drugiej sytuacji może to być zadowolenie, radość, nadzieja.

Przyjrzyjmy się teraz procesom związanym z ujawnianiem lub hamowaniem emocji. Pierwszy z nich to proces regulacji emocji, czyli „proces inicjujący, modulujący i podtrzymujący doświadczanie emocji oraz operacje poznawcze i zachowania z tym doświadczeniem związane” (Doliński, 2004: 381). Procesowi regulacji emocji służy z kolei proces samokontroli emocjonalnej. Procesy samokontroli, czyli przejawianie zachowania zgodnego z przyjętymi normami społecznymi, mogą dotyczyć nie tylko niedopuszczania przez podmiot do ekspresji przeżywanych emocji, ale i do blokowania uruchamiania programów działań związanych z przeżywaniem emocji, na przykład powstrzymywanie się od zachowań skrajnie agresywnych nawet w wypadku odczuwania silnej złości (zob. Doliński, 2004: 389). Samokontrola powoduje, że nasze zachowanie zgodne jest z przyjętymi w danej społeczności normami. „Często spotykamy się z indywidualnym lub społecznym rozliczaniem za brak lub niedostateczność samokontroli emocji, sugerujące zaniedbanie w sprawie podległej ludzkiej kontroli” (Golińska, 2009). Rodzi to frustrację, lęk i bunt. Obecnie psychologowie są zgodni co do tego, że przedłużające się tłumienie emocji doprowadzić może do zaburzeń funkcjonowania psychicznego jednostki. Zatem, wyrażać doświadczane emocje, czy tłumić je i blokować? Odpowiedź można znaleźć stosując elementy psychologii pozytywnej. Nie należy blokować i ukrywać emocji. Nie należy też łamać reguł życia społecznego i instytucjonalnego okazując wszelkie emocje. Można nauczyć się wyrażać emocje w sposób społecznie przyjęty, asertywny i elegancki. Trzeba mówić o emocjach poprawnie je nazywając. „Istnieje uzasadnione przypuszczenie, że ludzie rodzą się z indywidualnym stylem emocjonalnym (R. Davidson), to znaczy z przewagą i gotowością do przeżywania emocji pozytywnych lub negatywnych. Za ten styl emocjonalny odpowiedzialna jest „biologia mózgu”, a konkretnie poziom aktywacji wybranych partii w półkulach mózgowych. Przewaga aktywacji w prawej półkuli związana jest ze skłonnością do przeżywania nastroju negatywnego, zaś w lewej półkuli do dominacji nastroju pozytywnego. Być może, to właśnie biologiczne wyposażenie jest odpowiedzialne za zróżnicowany nastrój małych dzieci, określanych jako pogodne lub niespokojne. Przypuszczenia te potwierdzają badania nad niemowlętami, które ujawniają pewien własny, dominujący styl emocjonalny, aczkolwiek są zbyt młode, by ich emocjonalność uznać za efekt uczenia się i wychowania” (Golińska, 2007).

Człowiek, który chce wpłynąć na przebieg własnych procesów emocjonalnych, może posłużyć się różnymi strategiami. Mirosław Kofta (1979) opisuje trzy grupy takich strategii (zob. także Reykowski, 1992: 48–50):

- oddziaływanie na sytuacje, które są źródłem emocji;
- oddziaływanie na procesy symboliczne (wewnętrzne), które mogą modyfikować emocje;

– podejmowanie czynności mających na celu zredukowanie lub wzmożenie pobudzenia (napięcia) emocjonalnego.

Do powyższych strategii dodać można strategię polegającą na podejmowaniu czynności mających na celu utrzymanie istniejącego napięcia emocjonalnego bądź utrzymanie równowagi emocjonalnej.

Uczenie się wyrażania emocji w sposób społecznie przyjęty, o którym pisze Lucyna Golińska (2007), oraz stosowanie różnych strategii w celu wpłynięcia na przebieg własnych procesów emocjonalnych, które proponuje Kofta (1979), to nic innego jak proces kierowania własnymi emocjami poprzez wykonywanie procy emocjonalnej w rozumieniu Hochschild (2009).

Oceniając umiejętności emocjonalne jesteśmy w stanie oceniać jedynie ekspresję emocji, czyli „wszelkie sygnały [zmiany w wyglądzie organizmu jednostki, ruchy i dźwięki – przypis autorki] emitowane przez jednostkę, będące dla kogoś innego wskazówką przeżywania przez tę osobę określonej emocji” (Doliński, 2004: 351). To na podstawie komunikatów niewerbalnych wysyłanych przez jednostkę możemy zauważyć, czy u naszego partnera interakcji emocja powstała.

Emocje spełniają szereg funkcji. Uogólniając można powiedzieć, że 1) na poziomie fizjologicznym prowadzą do szybkiego zorganizowania reakcji różnych systemów biologicznych i pojawienia się zmian umożliwiających skuteczne zachowanie; 2) na poziomie zachowania emocje pobudzają nas do działania i podtrzymują to działanie. Informują o rezultatach nieświadomej oceny istotnych w danym momencie zdarzeń. Ukierunkowują naszą uwagę na to, co dla nas ważne, dzięki temu wszystkiemu możemy decydować o podziale zasobów poznawczych będących w naszej dyspozycji; 3) na poziomie subiektywnych doznań emocje upraszczają przetwarzanie informacji (Wieczorkowska 2007: 175–176).

Podsumowując, wszyscy doświadczamy emocji i każdego dnia przekonujemy się, że wpływają one na nasze zachowanie. Każdy z nas ocenia emocje innych w celu odgadnięcia ich intencji, zrozumienia sposobu oceny wydarzeń przez innych oraz w celu przewidzenia ich zachowania. Emocje mają dla jednostki i „dla całego rodzaju ludzkiego, wartość ewolucyjną i adaptacyjną i to zarówno dlatego, że wprost przygotowują nas do akcji, jak też dlatego, że pozwalają nam na komunikowanie i odbieranie wiadomości ważnych dla przeżycia i dla działania inteligentnego społecznie” (Perna, 2007: 15–16).

Kiedy podejmujemy próbę zdefiniowania emocji oraz gdy dokonujemy ich podziałów niejednokrotnie zmuszeni jesteśmy odwoływać się do procesów biologicznych, które wpływają na reakcje emocjonalne. Niektórzy socjologowie, uznając za główny argument fakt społecznego tworzenia się czy też konstruowania emocji, całkowicie pomijają znaczenie procesów biologicznych. Skoro celem ma być poznanie wzajemnych powiązań czynników kształtowanych przez różne sfery ludzkiej działalności to, moim zdaniem, nie powinno się mówić o koncepcjach biologicznych, psychologicznych bądź socjologicznych jako stanowiących oddzielne byty, gdyż tylko powiązanie doświadczeń specjalistów różnych dziedzin

i tym samym połączenie teorii z wielu dyscyplin może dać odpowiedź na pytanie o naturę emocji.

Biorąc powyższe pod uwagę, emocje definiuję jako procesy regulacji pozwalające na adaptację i wpływające na przebieg procesu komunikacji, ustanawiając, podtrzymując, zmieniając lub przerywając relacje między jednostką a środowiskiem, które uruchamiane są w sytuacji, gdy człowiek styka się z bodźcami zewnętrznymi bądź wewnętrznymi, mającymi znaczenie dla jego organizmu albo osobowości.

ROZDZIAŁ I

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

1.1. Inspiracje badawcze

Obserwując rzeczywistość społeczną, uczestnicząc w niej, my naukowcy, a w szczególności badacze społeczni, w tym socjologowie, występujemy w podwójnej roli. Będąc żoną/mężem, córką/synem, matką/ojcem, pracownikiem, wykładowcą, itd. jesteśmy jednocześnie badaczami rzeczywistości społecznej, w której uczestniczymy. Wnikliwiej niż inni przyglądamy się jej i częściej dokonujemy analizy spostrzeganych zjawisk. Z wielorakości naszych ról często nie zdajemy sobie sprawy. Przy dokonywaniu spostrzeżeń nasza percepcja nakierowana jest automatycznie na analizę procesów zachodzących wokół nas. Każde z zaobserwowanych działań może stać się potencjalnym przedmiotem naszych badań.

Pierwotnym moim zamysłem była chęć rekonstrukcji biografii osób pracujących w zawodzie handlowca, ze szczególnym uwzględnieniem motywów wykonywania wyżej wymienionego zawodu. W tym celu rozpocząłam realizację wywiadów narracyjnych oraz swobodnych mało ukierunkowanych z osobami wykonującymi zawód przedstawiciela handlowego, przedstawiciela medycznego czy przedstawiciela farmaceutycznego. Prosiłam rozmówców, aby opowiedzieli o przebiegu swojej kariery zawodowej oraz o swej aktualnej pracy. Prosiłam, aby wskazywali na czynności wykonywane w pracy oraz na ważne, ich zdaniem, wydarzenia i sytuacje. Rozmówcy proszeni byli również o opowiedzenie jednego przykładowego (standardowego) dnia ich pracy. W związku z dość szeroko postawionym pytaniem, zasób uzyskanych danych był ogromny. Średni czas jednego wywiadu to 1,5–2 godziny. Przystępując do wstępnej analizy zwróciłam uwagę, że większość rozmówców podkreślała satysfakcję z wykonywanej przez siebie pracy. Wskazywała na „budujące spotkania”, szkolenia, specjalnie dla nich tworzone systemy motywacyjne. Z dumą opowiadano o sukcesach swoich i firmy. Pojawiały się informacje o szkoleniach z „zarządzania emocjami” oraz o stosowanych przez firmy technikach manipulacji opartych na emocjonalnym rozbudzeniu. Oczywiście było, że zauważyłam tu paralelę z wcześniej badaną przeze mnie grupą osób, tj. z osobami będącymi współpracownikami (niezależnymi przedsiębiorcami) firmy Amway¹.

W tym samym czasie, podczas zajęć z psychologii pracy oraz zajęć z socjologii pracy i organizacji, analizowaliśmy ze studentami kariery osób wykonujących różne zawody. W ramach ćwiczeń studenci poproszeni zostali o przeprowadzenie

¹ Więcej informacji na temat badań autorki prowadzonych w organizacji marketingu bezpośredniego czytelnik znajdzie w książce B. Pawłowskiej z roku 2011, *Network marketing. Kulturowe i osobowościowe wyznaczniki uczestnictwa w Amway*, Łódź.

jednego wywiadu z osobą pracującą ponad 20 lat. Następnie szukaliśmy podobieństw w przebiegu karier zawodowych. Patrzyliśmy, na jakie aspekty „życia pracowniczego” najczęściej wskazują rozmówcy. Okazało się, że jedną z głównych kategorii był rodzaj występujących pomiędzy pracownikami interakcji oraz wzbudzanie określonych emocji. Ponadto rozmówcy wskazywali na dumę z przynależności do grupy pracowników danego przedsiębiorstwa albo z tego samego powodu ukrywali wstyd. Wskazywali na porażki i sukcesy, żal i radość. Zatem emocje pojawiły się jak gdyby „przy okazji” wyróżniania kolejnych kategorii analizy.

Kolejnym krokiem było rozszerzenie badań zapoczątkowanych podczas zajęć z psychologii pracy oraz socjologii pracy i organizacji. I tak w ramach badań własnych, finansowanych ze środków dziekana wydziału ekonomiczno-socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, zatytułowanych *Pracownik „szyty na miarę” Kształtowanie pracowników w organizacji* realizowanych w ramach umowy 505/0654, przeprowadzono 30 wywiadów swobodnych mało ustrukturalizowanych z osobami pracującymi. Zaznaczyć należy, że były to osoby w różnym wieku, pracujące na różnych stanowiskach i w różnych branżach. Wywiady te dotyczyły przebiegu ich kariery zawodowej ze wskazaniem na punkty zwrotne w tej karierze, elementów pracy, takich jak stres organizacyjny, wypalenie zawodowe, pracoholizm, aktywność lub bierność zawodowa oraz zjawisk związanych z dyskryminacją na rynku pracy i w samej organizacji. Wywiady te dotyczyły również procesu motywowania pracowników, ze szczególnym wskazaniem na wartości i priorytety życiowe oraz motywatory składające do efektywnej pracy przy uwzględnieniu stanów emocjonalnych towarzyszących wykonywanym zadaniom oraz aktualnym wydarzeniom w miejscu pracy. Ponadto w ramach projektu przeprowadzono kilka obserwacji uczestniczących procesu szkoleniowego. Jako badacz uczestniczyłam w szkoleniach handlowców oraz w corocznych spotkaniach pracowników badanych firm, które to spotkania mają charakter ceremonialny. W wyniku wstępnej analizy jakościowej zebranego materiału ponownie odnaleziono informacje dotyczące kierowania/zarządzania emocjami, pracy emocjonalnej oraz różnych procesów emocjonalnych. Szczegółową charakterystykę próby badawczej oraz czasu i miejsca obserwacji czytelnik znajdzie w rozdz. 1.3.

Jasne stało się dla mnie jako badacza, że odkryta została nowa, gdyż do tej pory nie badana w Polsce, problematyka. Problematyka dotycząca emocji występujących w środowisku pracy, ich wzbudzania i odczuwania oraz sposobów radzenia sobie z nimi. Dalsze inspiracje znalazłam w książce Arlie Russell Hochschild (1983/2009) zatytułowanej *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Traktuje ona o zarządzaniu emocjami, opowiada o pracy emocjonalnej wykonywanej przez dwie grupy pracowników: stewardesy oraz windykatorów. Interesująca stała się odpowiedź na pytania, jak ludzie zarządzają swoimi emocjami oraz to, jak zarządzają emocjami innych osób. Czy poprzez zarządzanie własnymi uczuciami pracownicy dostosowują swoją osobowość do wymagań wykonywanego zawodu, a jeżeli tak, to jak przebiega ta praca emocjonalna i jakie techniki kierowania emocjami są stosowane?

W kolejnych wywiadach, mających charakter wywiadów swobodnych mało ukierunkowanych oraz ukierunkowanych, rozmówcy proszeni byli już nie tylko o to, aby opowiedzieli o swojej pracy, ale także, aby wskazali na sytuacje emocjonalne pojawiające się w niej. Proszeni byli o powiedzenie, kiedy wpadają w złość oraz o to, jak sobie z tą złością radzą. Inaczej mówiąc, pytani byli o to, jakie mają sposoby na powściągnięcie lub rozładowanie gniewu. Podobne pytania zadawane były wobec zachowań w stosunku do innych pojawiających się emocji, w tym głównie emocji społecznych.

Wybór grupy przedstawicieli handlowych był dla mnie oczywisty ze względu na fakt konieczności wykonywania przez tę grupę zawodową pracy nad emocjami. Drugim powodem wyboru handlowców jako grupy badanej był fakt wcześniejszego przeprowadzania wywiadów właśnie z tą grupą zawodową. Ponadto, to przedstawiciele handlowi (obok menedżerów) są grupą zawodową najintensywniej i wszechstronnie szkoloną. Uczeni są między innymi negocjacji, manipulacji oraz zarządzania emocjami. Zaznaczyć tu należy, że pomiędzy przedstawicielami handlowymi są oczywiście znaczne różnice. Legitymują się oni zarówno wykształceniem średnim, np. w branżach technicznych (sprzedaż narzędzi, pieców centralnego ogrzewania), jak i wyższym (np. lekarze pracujący jako przedstawiciele medyczni). Są to osoby w różnym wieku, choć przeważają osoby poniżej 40. roku życia oraz zajmujące odmienne szczeble w hierarchii firm (od merchandiserów po dyrektorów handlowych, będących w randze członków zarządu firmy). Dla przejrzystości analitycznej w dalszej części pracy wszystkie te osoby nazywane będą zamiennie przedstawicielami handlowymi lub handlowcami.

Podczas badania przedstawicieli handlowych i analizowania otrzymanego materiału, powoli kategorie analizy ulegały nasyceniu. Zaczęłam się wtedy zastanawiać, czy praca emocjonalna przebiega w taki sam sposób w innych grupach zawodowych. W poszukiwaniu odpowiedniej grupy porównawczej należało zapewnić, aby były to osoby mające w pracy bezpośredni kontakt z „klientem”, a jednocześnie wykonujące pracę emocjonalną. Grupą taką okazali się nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach. Już na etapie analizy wywiadów przeprowadzonych z osobami pracującymi w różnych zawodach okazało się, że grupą wyróżniającą się pod względem opowieści zabarwionych emocjonalnie jest właśnie grupa nauczycieli. Wskazywali oni częściej niż inni na konieczność wykonywania pracy emocjonalnej. Jednocześnie narzekali na brak szkoleń z zakresu radzenia sobie z trudnymi emocjami, podkreślali specyficzny charakter pracy nauczyciela. I właśnie te czynniki spowodowały, że grupa osób wykonujących zawód nauczyciela stała się w niniejszej pracy grupą porównawczą. Uzupełniając te uwagi stwierdzić należy, że grupa nauczycieli jest znacznie bardziej homogeniczna oraz hermetyczna w stosunku do grupy przedstawicieli handlowych.

1.2. Badanie emocji. Problemy metodologiczne

Badanie emocji (odczuwanych uczuć) nie jest procesem łatwym i oczywistym. Pytając o emocje musimy pamiętać, że respondent dokonuje retrospekcji swoich własnych działań i odczuć. Opowiadając o zachowaniach emocjonalnych może dokonywać konfabulacji celowej lub nieświadomionej. Może chcieć ukryć wstyd, a pokazać dumę. Zatem jak badać emocje? Jakie stosować techniki i metody?

Najczęściej jest tak, że problematyka emocji wyłania się jak gdyby „przy okazji” badania innych zjawisk lub grup społecznych, czego doświadczyła autorka niniejszej książki. Dlatego też dobrą metodologią badań może być zastosowanie teorii ugruntowanej (*the grounded theory*), która wyrosła na gruncie podejścia interakcjonistycznego. Za jej twórców uważa się Barneya G. Glasera oraz Anselma L. Straussa (1967). Metodologia ta jest budowana w sposób indukcyjno-dedukcyjny, który umożliwia maksymalną bliskość badacza z przedmiotem jego badań. Tworzona jest na bieżąco w trakcie badań. Nie ma wcześniejszych założeń (hipotez) i nie jest tworzona *a priori*, tak jak np. teoria funkcjonalna Talcota Parsonsa.

Dzięki logiczno-indukcyjnemu wnioskowaniu teorię ugruntowaną cechuje łatwość operacjonalizacji, gdyż pojęcia, jakimi ona operuje, wywodzą się z wyodrębnionego obszaru badań. „Generowanie teorii z materiału empirycznego znaczy tutaj, że większość hipotez i pojęć nie tylko wyłania się z danych, lecz także jest systematycznie tworzona w oparciu o nie” (Glaser, Strauss, 1967: 6). Jest ona szczególnie przydatna w przypadku, gdy badacz wkracza w nową dla siebie dziedzinę, w której nie może bazować na własnym doświadczeniu. Pozwala na odkrycie problemów uważanych za wstydlive i społecznie potępiane. Zdejmuje zasłony zwyczajowo przyjmowanych wyjaśnień mających propagować publicznie akceptowany obraz stanu rzeczy. Dzięki bliskości badacza z aktorem społecznym jesteśmy w stanie dotrzeć do ich schematów poznawczych, odkryć subtelności w definiowaniu rzeczywistości społecznej przez różnych aktorów. Podkreśla się tu procesualny charakter rzeczywistości społecznej.

Uogólniając można powiedzieć, że dla teorii ugruntowanej szczególnie ważne są trzy następujące cechy (zob. Konecki, 2000: 35–36):

1. Maksymalne ograniczenie prekonceptualizacji badań.
2. Proces budowania teorii właściwie nigdy nie jest zakończony. Teoria może podlegać permanentnym modyfikacjom z powodu dostarczania nowych danych.
3. Uwzględnianie różnorodnych warunków funkcjonowania kategorii może oznaczać konieczność myślenia „sytuacyjnego” w odniesieniu do motywów ludzkich działań, które byłyby ściśle związane z kontekstem tych działań.

Metodologia teorii ugruntowanej, choć nie jedyna, może być szczególnie przydatna do badania emocji. Jednak nie wszyscy badacze chcą stosować metodologię teorii ugruntowanej. Nawet, jeżeli przyjmujemy bardziej tradycyjne podej-

ście do konstruowania koncepcji badań, to najbardziej właściwe do „odkrywania” świata emocji są, moim zdaniem, metody jakościowe. Dlatego też poniżej skupię się na trzech technikach, tj. wywiadzie swobodnym i/lub narracyjnym, obserwacji, przy czym obserwacja dotyczy także spostrzegania zachowań badanych w sytuacji wywiadu oraz *case study*. Dwie z wymienionych powyżej metod zastosowane zostały do badań prezentowanych w niniejszej pracy.

Pamiętać należy, że badania jakościowe w socjologii prowadzone są z powodzeniem od wielu lat. Socjologowie nie tylko dokonują wywiadów i obserwacji, ale także analizują materiały zastane, takie jak pamiętniki, biografie, filmy dokumentalne, zeznania świadków i różne dokumenty osobiste. Techniki te nie będą omówione w pracy ze względu na brak zastosowania ich w niniejszych badaniach.

Poniżej wskazane zostaną badania, jakie prowadzone były nad emocjami na gruncie socjologii (choć zaznaczyć należy, że często badania socjologów prowadzone są wspólnie z psychologami, fizjologami, antropologami czy historykami).

1.2.1. Zastosowanie obserwacji uczestniczącej do badania emocji

Często dzieje się tak, że to, co ludzie mówią rozchodzi się z tym, co myślą, przeżywają, czują. Szczególnie jest to widoczne wtedy, gdy u osób uaktywniają się mechanizmy obronne. Emocja zawsze jest stanem subiektywnym. Jak pisałam wcześniej, jej odczuwaniu towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz zachowania (Doliński, 2004: 322). Ponieważ emocje widoczne są w języku ciała i modulacji głosu, to najlepszą, moim zdaniem, techniką do badania emocji jest obserwacja uczestnicząca jawna lub ukryta. Pozwala ona dostrzec wszystko to, czego nie dostrzega i nie uświadamia sobie sam respondent. Pozwala na zobaczenie przedmiotu naszych badań bez ingerencji. Dlatego dziwić może fakt, że obserwacje są dość rzadko wykorzystywaną techniką badawczą w badaniach nad emocjami.

Obserwacja uczestnicząca to „proces badawczy, w którym obserwator przebywa w środowisku społecznym dla celów badań naukowych. Obserwator jest w bezpośrednich bliskich stosunkach z obserwowanymi i współuczestnictwo w ich naturalnym życiu dostarcza mu materiałów badawczych” (Schwartz, Schwartz, 1955: 344; cyt. za Doktor, 1964: 43). Zastosowanie obserwacji (szczególnie ukrytej) może pozwolić „badaczowi zanurzyć się w życiu potocznym, gdzie związki, korelacje oraz przyczyny zjawisk mogą być zaobserwowane bezpośrednio, tak jak się wyłaniają w trakcie obserwacji” (Konecki, 2000: 146).

Martyn Hammersley i Paul Atkinson wiążą obserwację uczestniczącą z podejściem naturalistycznym, które opiera się na założeniu, że, „jeśli to tylko możliwe, świat społeczny powinien być badany w jego „naturalnym” stanie, nie zakłóconym przez badacza” (Hammersley, Atkinson, 2000: 16). Prowadzenie badań w „środowisku naturalnym” dla badanych zwiększa, zdaniem autorów, prawdo-

podobieństwo zrozumienia badanej rzeczywistości poprzez odzwierciedlenie tych wszystkich elementów, które się na nią składają. Robert Prus i Scott Grills podkreślają, że „rola obserwatora uczestniczącego pozwala badaczowi przybliżyć się do doświadczeń życiowych uczestników w większym stopniu, niż czyni to zwykła obserwacja” (Prus, Grills, 2003: 24). Jej popularność wyrasta z możliwości obserwacji faktycznego zachowania społecznego jednostek w toku wydarzeń, których są aktorami (Doktór, 1964: 44). Obserwacja jest „szczególnie użytecznym sposobem dla poznania ludzkich, społecznych zwyczajów, sposobów odnoszenia się do siebie nawzajem oraz wyznawanych idei nadających sens ich światu” (Moore, Savage, 2002: 59; cyt. za: Chomczyński, 2006: 70).

Badacz zbierający dane za pomocą obserwacji może podjąć różne role. I tak może stać się „całkowitym uczestnikiem” (zob. Gold, 1958), ukrywając swoją tożsamość badacza i nie ujawniając jej obserwowanym osobom. W takiej sytuacji badacz staje się członkiem obserwowanej grupy, uczestnikiem wszystkich podejmowanych przez nią działań. Ten rodzaj obserwacji nazywamy obserwacją uczestniczącą ukrytą. Jednak nie zawsze badacz może stać się członkiem grupy, którą zamierza obserwować. Powodów może być kilka. I tak badacz może nie chcieć uczestniczyć w działalności badanej przez siebie grupy. Załóżmy, że obserwuje grupę przestępczą, której działalność polega na kradzieży samochodów i/ lub handlu narkotykami. Uczestnictwo w tego typu grupie przestępczej prowadzić może do konieczności popełniania czynów zabronionych prawem i karanych (np. inicjacja poprzez dokonanie kradzieży samochodu). Przeprowadzenie obserwacji uczestniczącej ukrytej w tej sytuacji może okazać się bardzo ryzykowne. Są też sytuacje, kiedy przyczyną niezastosowania obserwacji uczestniczącej i niemożności stania się „całkowitym uczestnikiem” jest fizyczność badacza. Jeżeli założymy, że chcemy obserwować zachowania uczniów w szkole podstawowej lub zachowania osób głęboko upośledzonych albo chorych na jakąś poważną chorobę, to jako badacze nie jesteśmy w stanie stać się członkami takiej grupy. Możemy natomiast przyjąć rolę „częściowego uczestnika”. Możemy ukryć swoją tożsamość badacza i zatrudnić się w szkole jako nauczyciel, sekretarka czy sprzątaczką, w domu opieki jako pielęgniarka lub pomocnik i dokonywać spostrzeżeń. Taki rodzaj obserwacji nazywa się obserwacją quasi-uczestniczącą ukrytą.

Badacz w każdym z wyróżnionych przypadków ma prawo ujawnić swoją tożsamość jako badacza. Wtedy mówimy o obserwacji jawnej. Jest to rodzaj obserwacji, gdzie obserwowani wiedzą o roli badacza.

Każdy z powyżej wyróżnionych rodzajów obserwacji (obserwacje jawne i ukryte) ma swoich przeciwników i zwolenników. Każda z nich ma wady i zalety (zob. Hammersley, Atkinson, 2000). Stosując obserwację uczestniczącą ukrytą, poza jej etycznymi aspektami, musimy pamiętać, że może dojść do niezamierzonego, a czasami nawet nieświadomego wpływu badacza na „obserwowaną” przez niego rzeczywistość (Babbie, 2003: 313). Kazimierz Doktór (1964: 49) zwraca uwagę na fakt, że badacz narażony jest (bardziej niż przy stosowaniu innych

technik badawczych) na utratę obiektywizmu w stosunku do przedmiotu badań. Z drugiej strony ludzie inaczej zachowują się wiedząc, że są obserwowani, więc może mieć to wpływ na taktykę ich postępowania, co w konsekwencji może doprowadzić do zniekształcenia wyników badań (zob. Hammersley, Atkinson, 2000: 270). Ujawnienie celu badań może zniweczyć wszelkie próby poznania prawdy i dlatego, zdaniem niektórych, należy wzbudzić w obserwowanych przekonanie, że badacz jest jednym z nich (zob. Farrington, Robinson, 1999: 180; Konecki, 2000: 149; Chomczyński, 2006: 71 i 2008: 120–124; Pawłowska, 2011: 20).

Uzupełniając klasyfikację i opis obserwacji stwierdzić należy, że poza wymienionymi i szczegółowo opisanymi rodzajami, możemy wyróżnić obserwacje jednorazowe oraz ciągle, inaczej zwane wielokrotnymi. Większość obserwacji realizowanych na potrzeby badań naukowych ma charakter obserwacji wielokrotnych. Poza tym wyróżniamy obserwacje zjawisk wywołanych przez badacza oraz obserwacje zjawisk nie wywołanych przez badacza, czyli naturalnych. Przykładem pierwszego typu będą wszelkiego rodzaju eksperymenty.

Ciekawym przykładem zastosowania techniki obserwacji uczestniczącej w badaniach nad emocjami może być obserwacja prowadzona przez Spencera Cahilla i Robin Eggleston (1994), gdzie autorzy wcielili się w osoby niepełnosprawne. Jeździli na wózkach inwalidzkich w miejscach publicznych, prowadzili rozmowy z osobami „chodzącymi”, obserwowali ich reakcje, próbowali pokonywać różnego rodzaju przeszkody architektoniczne, itp. Pokazali oni, jak osoby poruszające się na wózkach inwalidzkich zarządzają swoimi emocjami wobec osób „chodzących”. Stwierdzili, że osoby na wózkach chcą być niezależne w środowisku, w którym funkcjonują. Nie chcą pomocy od innych i współczucia, jednak potrzebują od nich wsparcia. Dlatego wypracowali różnego rodzaju strategie, aby kierować swoimi emocjami. Najczęściej irytację, złość, wstyd zamieniają w humor, łagodząc w ten sposób publiczny niepokój i dyskomfort (zob. Cahill, Eggleston, 1994; Turner, Stets, 2009: 58–59).

Innym przykładem może być obserwacja prowadzona przez Lauren Pollak i Peggy Thoits (1989) w grupie 3–5-latków z zaburzeniami emocjonalnymi i behawioralnymi w przedszkolu terapeutycznym lub badania Robin Leavitt i Marty Power (1989) przeprowadzone w ośrodkach całodziennej opieki. Thoits twierdzi, że dzieci uczą się od innych kojarzyć określone etykiety emocji z konkretnymi sytuacjami, wewnętrznymi odczuciami i przejawami emocji (Thoits, 1989). Badając, jak opiekunowie przekazują dzieciom wiedzę o doświadczeniach emocjonalnych Pollak i Thoits stwierdziły, że personel kojarzy za dzieci bodźce sytuacyjne ze słownym wyrazem emocji, tak by dzieci mogły zrozumieć przyczyny swoich uczuć (zob. Pollak, Thoits, 1989; Leavitt, Power, 1989; Turner, Stets, 2009: 70–71). Pollak i Thoits zaobserwowały również, że opiekunowie (personel) uczą dzieci odpowiedniego okazywania swoich emocji oraz zarządzania nimi. Dzieci okazujące silne uczucie złości proszone były o wyjście na dwór, by mogły tam pobiegać. W ten sposób dzieci uczone były rozładowywania napięcia

emocjonalnego. Leavitt oraz Power stwierdziły z kolei, że opiekunowie często lekceważą emocje dzieci i nie reagują na to, co dziecko wyraża. Opiekunów interesuje jedynie to, by dziecko okazywało poprawne emocje bez względu na autentyczne odczucia (Leavitt, Power, 1989; Turner, Stets, 2009: 71). Choć wyniki obydwu badań nie są spójne, są przykładem poprawnie przeprowadzonych obserwacji uczestniczących.

Kolejnym przykładem zastosowania obserwacji do studiów nad emocjami są badania Tima Halleta (2003). Zatrudnił się on w restauracji w USA jako młodszy kelner i obserwował działania obsługi na zmianie dziennej i nocnej. Obserwował interakcje zachodzące pomiędzy członkami obsługi oraz między obsługą a klientami. Pokazał, że emocje mogą być potęgowane w interakcji, wzmacniając się nawzajem tak, aby umocnić pierwotne uczucia (zob. Hallet, 2003; Turner, Stets, 2009: 104–106). Hallet pokazał dwie różniące się grupy pracowników zmiany dziennej i zmiany nocnej. Wykazał, że obie grupy posługują się innymi typami emocjonalnej informacji zwrotnej i wzmocnienia. Zauważył, że pracowników nocnej zmiany, do których w głównej mierze należeli studenci i inne osoby traktujące tę pracę jako tymczasową i dorywczą, charakteryzuje rodzaj powierzchownej gry. Wyraża się ona w zarządzaniu swoimi negatywnymi emocjami za pomocą uśmiechania się i przyjacielskich interakcji, w celu nawiązania dobrej relacji z klientem i tym samym uzyskania wyższych napiwków. U pracowników dziennej zmiany zauważyć można było grę głęboką, która wymaga więcej czasu i wysiłku, ale jest bardziej korzystna. Emocja bowiem nie znika po pojedynczej interakcji.

Przykładem badań z zastosowaniem obserwacji uczestniczącej są też najświeższe badania Krzysztofa Koneckiego dotyczące „pracy nad emocjami” w praktykach jogi (Konecki, 2012: 18–20, 186–203). Wspomnieć należy, że w badaniach tych poza obserwacją uczestniczącą zastosowano autoetnografię, wywiad swobodny, wywiad narracyjny oraz analizę danych wizualnych (fotografii i nagrań wideo). Jednak zaznaczyć trzeba, że głównym celem tych badań było opisanie świata społecznego praktyki hatha-jogi. „Praca nad emocjami” stała się jednym z elementów opisu tego świata.

Obserwację uczestniczącą jawną oraz nieuczestniczącą z powodzeniem zastosowała Arlie Hochschild w przytaczanych już badaniach grupy stewardes i stewardów. Hochschild obserwowała stewardesy wybranych linii lotniczych podczas procesu rekrutacyjnego oraz szkoleń dla początkujących stewardes i szkoleń uzupełniających dla doświadczonych stewardes. „Obserwowałam kursantki uczące się obsługi pasażerów i wydawania posiłków w atrapie kabiny pasażerskiej [...] Przyglądałam się zarówno grupowym, jak i indywidualnym rozmowom kwalifikacyjnym, przysłuchiwałam się omawianiu poszczególnych kandydatów przez pracowników odpowiedzialnych za rekrutację” (Hochschild, 2009: 15–16). Zaznaczyć należy, że Hochschild jako jedna z pierwszych zastosowała technikę obserwacji do badania emocji *sensu stricto*.

1.2.2. Zastosowanie wywiadu swobodnego i/lub narracyjnego do badania emocji

Technika wywiadu swobodnego stwarza możliwość bezpośredniego kontaktu z respondentem i wytworzenia odpowiedniej atmosfery, co uważa się za bardzo pomocne w uzyskaniu pełnych, pogłębionych odpowiedzi. Istnieje także możliwość sterowania rozmową w zależności od zaistniałej sytuacji. Rozmowa umożliwia obserwację respondenta w trakcie wypowiedzi oraz stwierdzenie, w których momentach jest on bardziej zaangażowany emocjonalnie, a w których mniej.

Technika wywiadu swobodnego, zwanego także pogłębionym wywiadem etnograficznym (patrz Konecki, 2000: 169), obejmuje w literaturze przedmiotu szerszą gamę wywiadów wyróżnionych ze względu na stopień standaryzacji (zob. Przybyłowska, 1978: 63; Konecki, 2000: 169). I tak wyróżnić możemy 1) wywiad swobodny mało ukierunkowany (nieustrukturalizowany), który dotyczy zazwyczaj zagadnień bardziej ogólnych i przeprowadzany jest z osobami będącymi ekspertami w danej dziedzinie oraz 2) wywiad swobodny ukierunkowany dotyczący zagadnień szczegółowych, mających charakter pytań otwartych, których kolejność, jak i forma są zależne od sytuacji wywiadu. W każdym z tych rodzajów wywiadów zachowanie osoby przeprowadzającej wywiad jest silnie zindywidualizowane i dostosowane do rozmówcy. Badacz każdorazowo kształtuje przebieg wywiadu. Sytuacja i okoliczności uprawniają go do zadawania pytań, których wcześniej nie brał pod uwagę. Trzecim wymienianym rodzajem wywiadu swobodnego jest 3) wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji. Jest to rodzaj wywiadu, gdzie przebieg rozmowy jest ściśle ustrukturalizowany. Badacz zadaje te same pytania i najczęściej w tej samej kolejności wszystkim respondentom. Lista poszukiwanych informacji opracowana jest przed przystąpieniem do badania, najczęściej na podstawie wcześniejszych obserwacji lub wywiadów swobodnych z ekspertami.

Innym typem wywiadu jest wywiad narracyjny. Podczas tego typu wywiadu najważniejsza jest rola rozmówcy, który spontanicznie układa swoją opowieść. Najczęściej dotyczy ona kariery zawodowej, przeżyć, które miały istotny wpływ na życiorys rozmówcy (w tym traumatycznych) oraz biografii (zob. Konecki, 2000: 180). Niektórzy autorzy podkreślają, że wywiad narracyjny należy do szerszej grupy metod biograficznych: „Mówiąc ogólnie o biografii, będziemy mieli na myśli wszystkie formy wyrażanych w pierwszej osobie sprawozdań odnoszących się do indywidualnego doświadczenia, które odślaniają działania jednostki jako czynnej osoby i uczestnika życia społecznego [...]. Wśród form wyrażanego doświadczenia wymienić można: pamiętniki, listy, autobiografie, historie życia, wywiady narracyjne” (Hałas 1990: 197). Piotr Chomczyński, powołując się na Stephanie Taylor i Karen Littleton (2006: 23), pisze, że „narracja jest rezultatem indywidualnych doświadczeń jednostki oraz szerszego, społeczno-kulturowego kontekstu, które razem mają wpływ na kategoryzacje ujawniane w narracji przez

badanych” (Chomczyński, 2008: 116). Dalej czytamy, że „badacz, zwłaszcza nurtu interpretatywnego, zainteresowany jest sposobami nadawania znaczenia przez rozmówcę określonym przez niego fragmentom życia, które ujawnia on w trakcie wywiadu [...], badacza interpretatywnego interesuje, jak przeżytemu doświadczeniu nadaje się znaczenie, jak jest ono definiowane, odczuwane, wyrażane, ucieleśnione, interpretowane i rozumiane” (Chomczyński, 2008: 116; zob. też Denzin, 1990: 56). Technika wywiadu narracyjnego oparta jest na subiektywnych odczuciach. Jej zaletą jest elastyczność, wrażliwość i delikatność. Między innymi z tych powodów można przyjąć, że technika ta jest bardzo przydatna do badania emocji. Przykładem zastosowania wywiadu swobodnego do badania emocji są wielokrotnie wspomniane badania Arlie Hochschild (zob. Hochschild, 2009).

Ilustracją zastosowania wywiadu swobodnego w badaniach emocji mogą być badania Barbary Zajac (1998) przeprowadzone na grupie 50 zakonnic ze zgromadzenia Sisters of Reconciliation of Jesus. Opisała ona proces stawania się zakonnicą, ze szczególnym uwzględnieniem łańcuchów rytuałów interakcyjnych opartych na energii emocjonalnej. Wskazuje, że wachlarz rytuałów interakcyjnych przywołujących symbole katolicyzmu (występujące w domu, Kościele, szkole) prowadzi do emocjonalnego fermentu, wzrastania energii emocjonalnej i ciągłego obiegu symboli wyznaczających grupy, w których uczestniczy jednostka. Działania te w konsekwencji prowadzą do wybrania drogi życiowej zgodnej z oczekiwaniami społecznymi, w tym przypadku ścieżki zakonnej (zob. Zajac, 1998 oraz Turner, Stets, 2009: 102–103).

Ostatnim przykładem są badania Eriki Summers-Efflem, która – jak piszą Turner i Stets (2009) – analizowała dwie altruistyczne organizacje społeczne. Prowadziła rozmowy z członkami ruchu Catholic Worker (Katolickich Robotników), w którym dominującą wartością jest wspólnota oraz z członkami organizacji zwalczającej karę śmierci. Autorka pokazała przepływ energii emocjonalnej w obu organizacjach o zmiennej strukturze, stwierdzając, że energia emocjonalna jest wzbudzana przez koordynowanie działań zmierzających do osiągnięcia wyznaczonego celu. Stwierdziła również, że koszty emocjonalne opuszczenia grupy są znacznie większe w przypadku grupy, gdzie głównym celem było utrzymanie wartości wspólnotowych.

1.2.3. Zastosowanie studium przypadku do badania emocji

Studium przypadku jest preferowaną metodą badawczą tam, gdzie celem jest raczej zrozumienie, a nie wyjaśnienie i wnioskowanie na podstawie uzyskanej wiedzy (Stake, 1980: 64). „Dla Stake’a cechą wyróżniającą studium przypadku są kompleksowe i holistyczne opisy uwzględniające mnóstwo pozostających ze sobą w interakcji zmiennych. Dane są gromadzone w toku osobistych obserwacji, a pisemne raporty mają charakter nieformalny i narracyjny. Wykorzystuje się przy

tym w nich często cytaty, ilustracje, aluzje i metafory. Porównania mają w większym stopniu charakter pośredni niż bezpośredni” (House, 1980; 1997: 115).

Studium przypadku może mieć charakter badań jakościowych, ilościowych lub kombinowanych (zob. Yin, 1989; 1993). Łączenie metod jakościowych i ilościowych nie jest błędem metodologicznym. Jest raczej zaletą, szczególnie w studium przypadku (Konecki, 2000: 126).

Istotnym krokiem w badaniu typu *case study* jest dobór przypadku do badania. Przypadkiem może być człowiek, organizacja, kultura organizacyjna, środowisko społeczne, grupa zawodowa. Czasami badaczka (socjologa, antropologa, etnografa, psychologa, pedagoga, itd.) interesuje szersze zjawisko albo cała populacja przypadków, bez poznania których nie jesteśmy w stanie zrozumieć tego, który badamy (Stake, 2008: 121).

Dla lepszego uświadomienia różnic w wyborze konkretnego przypadku lub przypadków, w literaturze wyróżnia się trzy główne typy studiów przypadku (zob. Stake, 1994; 2008; Konecki, 2000):

1. Wewnętrzne studium przypadku (*Intrinsic case study*). Podejmowane jest w celu lepszego poznania konkretnego przypadku. Badacz podejmuje badanie nad wybranym przypadkiem nie dlatego, że reprezentuje on inne przypadki i nie dlatego, że dobrze ilustruje określoną cechę lub problem, ale dlatego, że choć pojedynczy i powszedni, jest on interesujący sam w sobie. Przypadek interesuje badacza ze względu na ciekawą historię jaką ma do opowiedzenia. Przykładem tego typu *case study* może być praca Bronisława Malinowskiego *Argonauci Zachodniego Pacyfiku* z roku 1987 lub studium wykonane przez Barry MacDonalda, Marię Brisk i Saville Kushner, *Bread and Dreams: A Case Study of Bilingual Schooling in the U.S.A* z roku 1982.

2. Instrumentalne studium przypadku (*Instrumental case study*). Przypadek jest tutaj instrumentem służącym wyjaśnieniu szerszej teorii lub zrozumieniu jakiegoś innego problemu. Ma znaczenie drugorzędne, pomocnicze. Dany przypadek poddany zostaje starannej analizie. Szczegółowo opisane są charakterystyczne dla niego formy aktywności. Zabiegi te stosuje się w celu lepszego zrozumienia tego, co jest w stosunku do badanego przypadku zewnętrzne. Przypadek ten może, ale nie musi, być typowym egzemplarzem w grupie innych przypadków. Przykładem mogą być prace Roberta S. Lynda, Helen M. Lynd *Middletown. A Study in Modern American Culture* z roku 1929, Howarda S. Beckera, Blanche Geer, Everetta Hughesa, Anselma Straussa *Boys in White: Student Culture in Medical School* z roku 1961 lub Neila Sheehana *A Bright and Shining Lie: John Vann and America in Vietnam* z roku 1988.

3. Zbiorowe stadium przypadku (*Collective [multiple] case study*). Najprościej mówiąc, jest to instrumentalne stadium przypadku rozciągnięte na kilka przypadków (Stake, 2008: 123). Poszczególne przypadki mogą być do siebie podobne lub mogą się różnić. Intuicja podpowiada badaczowi, które z nich wybrać. Dokonując wyboru badacz kieruje się przekonaniem, że zrozumienie właśnie

tych przypadków pozwoli mu na teoretyczne ujęcie problemu jako zbioru jeszcze bardziej zrozumiałego. W konsekwencji może pojawić się chęć budowania empirycznej generalizacji. Można powiedzieć, że ten rodzaj studium przypadku pokrywa się z badaniem, które Robert E. Herriott i William A. Firestone (1983) nazywają wielomiejscowym badaniem jakościowym (*multisite qualitative research*). Przykładem zbiorowego studium przypadku mogą być prace A. Michaela Hubermana i Matthew N. B. Milesa z roku 1984 *Innovation up Close: How School Improvement Works*.

W każdym z wymienionych przykładów *case study* badacze poruszali (choć nie to było przedmiotem ich badań) problematykę emocji. Innymi przykładami mogą być badania (studia przypadków) przeprowadzone przez Jennifer Pierce w roku 1995 w dwóch biurach prawnych (w prywatnej kancelarii prawnej oraz dziale prawnym firmy X). Badaczka stwierdziła, że zawód prawnika i związana z nim praca podzielone są według kryteriów płci. Zauważyła, że większość adwokatów to mężczyźni, a asystenci prawni to z kolei kobiety. Każda z tych grup wykonuje pewną pracę nad emocjami w celu przystosowania się do warunków organizacji i wykonywanych zadań. Wyróżniła kilka rodzajów prawników w związku ze stosowaniem przez nich konkretnych strategii emocjonalnych. I tak „adwokaci-Rambo” to osoby (głównie mężczyźni), które wykazują myślenie strategiczne. Prowadzą oni podwójną grę emocjonalną. Z jednej strony zmuszeni są do okazywania sympatii własnemu klientowi, uprzejmości sędziemu oraz przysięgłym, czasami również świadkom, z drugiej zaś strony do przejawów agresji i pokazu siły na sali sądowej. Druga wyróżniona grupa to „matkujące asystentki”. Są one opiekuńcze, co oznacza: dawanie wsparcia i oparcia prawnikom, klientom, świadkom; bycie miłą; okazywanie wdzięczności innym osobom (praca wykonywana w imieniu prawnika-szefa); działanie jako pośrednik i tłumacz w komunikowaniu uczuć prawnika innym ludziom (np. pan mecenas ma dziś zły dzień). Oczekuje się od nich spokoju, opanowania, troskliwości oraz pocieszania. Często traktowane są jak osoby niewidzialne. Są ignorowane, a czasami traktowane jak przeciwnik procesowy. „Pierce wykazała, że zakres pracy emocjonalnej jest różny dla mężczyzn i kobiet – pod wieloma względami różnice te reprodukują relacje między płciami w całym społeczeństwie” (Turner, Stets, 2009: 61–62)².

² Więcej na temat badań Jennifer Pierce czytelnik znajdzie w wydanej w roku 2009 książce Jonathana H. Turnera i Jana E. Stetsa, *Socjologia emocji*, Warszawa, s. 59–62.

1.3. Cel i problematyka pracy

Jak wynika z tych wstępnych rozważań, celem pracy jest opis emocji towarzyszących w codziennej pracy przedstawicielom handlowym oraz nauczycielom. Szczególna uwaga zwrócona zostanie na sposoby kierowania emocjami oraz strategie stosowane podczas radzenia sobie z powstającymi emocjami w obu grupach zawodowych. Interesujące będzie prześledzenie procesu wykonywania pracy emocjonalnej przez obie badane grupy, uchwycenie różnic i podobieństw zachodzących w tym procesie. Istotne jest również opisanie procesu manipulowania emocjami pracowników na przykładzie wybranych grup zawodowych. Proces kierowania emocjami ukazany zostanie z kilku perspektyw teoretycznych. Główny nacisk teoretyczny położono na teorie wyrosłe na gruncie perspektywy interakcjonistycznej. Skorzystam z koncepcji symbolicznego interakcjonizmu (głównie interesujące są dla mnie koncepcja wstydu i dumy Thomasa Scheffa oraz koncepcja wstydu i poczucia winy June Tangeney), z analizy kulturowej Arlie Hochschild oraz z konstruktywistycznej teorii emocji Jamesa Averilla. Podstawy teoretyczne stanowią również będą teorie rytuału Ervinga Goffmana i Randall Collinsa. Istotny wpływ na analizę materiału badawczego wywrze też teoria strukturalna Theodore'a Kemptera.

Całość badań oparto na dwóch, wybranych grupach zawodowych. Z założenia miały to być grupy różne zawodowo, w których kierowanie emocjami jest koniecznością. Po przeprowadzeniu pierwszych wywiadów z przedstawicielami różnych zawodów do dalszych badań wybrano dwie grupy: przedstawicieli handlowych oraz nauczycieli. Grupy te wybrano ze względu na występujący i ciekawie przebiegający proces zarządzania emocjami.

Przedstawiciele handlowi, jako grupa wewnętrznie różnorodna, są ciekawym przykładem zarządzania emocjami własnymi oraz emocjami innych osób. Jest to grupa szczególnie szkolona w celu zdobycia umiejętności zarządzania emocjami.

Nauczyciele z kolei są grupą wewnętrznie dość jednorodną (wszyscy dysponują wykształceniem wyższym, większość z nich to kobiety). Nie uczestniczą oni w szkoleniach z zarządzania emocjami. Jednak w pracy z dziećmi i młodzieżą umiejętność stosowania strategii emocjonalnych jest koniecznością. Skąd więc nauczyciele czerpią wiedzę o tym, jak kierować swoimi emocjami oraz emocjami uczniów oraz jak radzą sobie w sytuacjach trudnych?

Główne pytanie problemowe dotyczy wpływu pracy na proces zarządzania emocjami własnymi i emocjami innych osób. W jaki sposób charakter pracy wymusza i kształtuje konieczność wykonywania pracy emocjonalnej? Jakie są źródła emocji podczas wykonywania obowiązków zawodowych? Jakie techniki stosują pracownicy w celu kierowania emocjami? Interesuje mnie problem motywatorów jako źródła motywacji i emocji oraz rytuałów stanowiących łańcuchy emocjonalne. Ciekawa jest też odpowiedź na pytanie o wpływ władzy i statusu na proces kierowania emocjami.

Zakładam, że środowisko pracy w znaczący sposób wpływa na proces zarządzania emocjami. Zarządzanie emocjami traktuję jako proces wynikający z interakcji międzyludzkich. W środowisku pracy będą to szczególnie klienci (dla nauczycieli klientami są dzieci i ich rodzice), współpracownicy (dla nauczycieli współpracownikami oprócz kolegów z pracy mogą być również pedagog szkolny, psycholog, pracownicy poradni pedagogiczno-psychologicznych, rodzice uczniów), przełożeni.

1.4. Metoda badawcza

Aby zwiększyć wartość zebranych danych, w pracy zastosowano triangulację, czyli „więcej niż jeden sposób zbierania danych w ramach jednolitego planu badawczego w celu przetestowania tej samej hipotezy” (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001: 611). Triangulacja jest „heurystycznym narzędziem badacza” (Konecki, 2000: 85). Poprzez zastosowanie wielu procedur badacz ma możliwość adekwatnego i rzeczywistego zaprezentowania badanego zjawiska. Ma możliwość ukazania siebie „jako zewnętrznego obserwatora zjawisk, nawet wtedy, gdy jest w jakimś stopniu ich uczestnikiem” (Konecki, 2000: 85). Triangulację zdefiniować można jako porównanie różnego rodzaju danych (ilościowych i jakościowych) oraz odmiennych metod dla sprawdzenia czy potwierdzają się one wzajemnie (Silverman, 2008: 438). Cytując dalej Krzysztofa Koneckiego (2000: 86) można przytoczyć zaprezentowane przez Normana Denzina w roku 1978 typy triangulacji:

1. Triangulacja danych, czyli użycie danych z różnorodnych źródeł;
2. Triangulacja badacza, czyli wprowadzenie do badań wielu obserwatorów lub kontrolerów badań i wniosków;
3. Triangulacja teoretyczna, tj. użycie wielu perspektyw teoretycznych do zinterpretowania pojedynczego zestawu danych;
4. Triangulacja metodologiczna, czyli użycie wielu metod dla zbadania pojedynczego problemu.

W niniejszych badaniach wykorzystano trzy z wymienionych powyżej sposobów triangulacji. Nie zastosowano tylko triangulacji badacza.

Techniki zbierania danych, jakie zostały zastosowane dla osiągnięcia celu pracy, to przede wszystkim technika obserwacji (uczestniczącej, quasi-uczestniczącej, ukrytej oraz półjawnej i jawnej), a także wywiad swobodny (mało ustrukturalizowany oraz ustrukturalizowany). Jako technikę wspomagającą zastosowano kwestionariusz badawczy.

1.4.1. Obserwacja uczestnicząca

Technika obserwacji uczestniczącej została wybrana w celu 1) diagnozy strategii zarządzania emocjami własnymi oraz emocjami innych osób; 2) ukazania rytuałów zbiorowych zachodzących podczas spotkań pracowników oraz atmosfery wytwarzanej na takich spotkaniach; 3) pokazania, jak emocje mogą potęgować lub wygaszać interakcje oraz jak interakcja wpływa na wzajemne wzmacnianie się i pobudzanie emocji, co powoduje intensyfikację siły emocji, mówiąc inaczej, jak powstają i utrzymują się łańcuchy rytuałów emocjonalnych; 4) identyfikacji wpływu zmiany władzy i statusu na powstawanie określonych emocji.

Przeprowadziłam 1) cztery całodniowe obserwacje uczestniczące ukryte/półjawne podczas całodziennych, jednodniowych szkoleń przedstawicieli handlowych (szkolenia wstępne oraz szkolenia z wiedzy o sprzedawanych produktach, nazywane w dalszej części pracy szkoleniami wiedzyowymi); 2) dwie całodniowe obserwacje uczestniczące ukryte/półjawne podczas dwóch, dwudniowych szkoleń przedstawicieli handlowych (szkolenia integracyjne oraz podsumowujące wyniki pracy); 3) cztery całodniowe obserwacje quasi-uczestniczące ukryte podczas całodziennych, jednodniowych i dwudniowych szkoleń przedstawicieli handlowych prowadzonych między innymi przeze mnie (szkolenia z tak zwanych umiejętności miękkich oraz z technik sprzedaży); 4) cztery obserwacje jawne podczas całodziennych, jednodniowych szkoleń przedstawicieli handlowych (szkolenia różnego typu, w których byłam biernym obserwatorem); 5) dwanaście obserwacji jawnych podczas innych spotkań organizacyjnych handlowców; 6) trzy obserwacje jawne dnia pracy handlowca (jeździłam z przedstawicielem handlowym). Należy tu nadmienić, że dwie z tych obserwacji przeprowadzone były podczas *coachingu*. W samochodzie poza przedstawicielem handlowym i mną znajdował się bezpośredni przełożony przedstawiciela handlowego, który miał za zadanie obserwację czynności przez niego wykonywanych oraz udzielanie wskazówek do lepszej i efektywniejszej pracy; 7) szesnaście obserwacji jawnych podczas zajęć lekcyjnych prowadzonych na terenie szkół; 8) trzydzieści dwie obserwacje uczestniczące ukryte podczas zebrań i spotkań nauczycieli z rodzicami oraz rodziców w ramach zebrań rady szkoły; 9) dwie obserwacje jawne podczas zebrań samych nauczycieli, tak zwanych rad pedagogicznych; 10) jedną obserwację ukrytą podczas rady pedagogicznej, przy czym należy dodać, że występowałam w jej trakcie w roli przedstawiciela rady rodziców.

W celu przeprowadzenia niektórych z powyższych obserwacji przyjąłam rolę przedstawiciela handlowego. Za zgodą dyrekcji firmy uczestniczyłam w szkoleniach wstępnych oraz, później, w szkoleniach wyjazdowych jako handlowiec. Pozostali uczestnicy szkoleń, w tym również regionalni przedstawiciele handlowi z innych regionów, nie znali mojej prawdziwej tożsamości. Stąd określenie obserwacji jako półjawna, gdyż tożsamość badacza była znana tylko niektórym uczestnikom szkoleń. Podczas uczestnictwa w szkoleniach przeprowadzałam nieformalne rozmowy z przedstawicielami handlowymi.

Obserwacja szkoleń, w których występowałam w roli wykładowcy (prowadzącego szkolenie), była możliwa dzięki temu, że jako badacz nie byłam jedynym prowadzącym. Podczas przerw prowadziłam nieformalne rozmowy ze szkolonymi.

Obserwacje zebrań nauczycieli z rodzicami oraz rady rodziców prowadzone były przy aktywnym uczestnictwie badacza. Byłam jednocześnie rodzicem dziecka i przedstawicielem rady rodziców.

Podczas zajęć lekcyjnych obserwowana była ekspresja emocjonalna, a także sposoby radzenia sobie z emocjami. Następnie, bezpośrednio po lekcji, rozmawiałam z nauczycielem o powstałych w czasie zajęć lekcyjnych emocjach, przez co miał(a) on(a) możliwość odniesienia się do zaobserwowanych przeze mnie faktów.

Obserwacja, jako technika popularna wśród socjologów organizacji (Doktor, 1964; Konecki, 1992; i in.), pozwoliła na weryfikację informacji udzielanych przez badanych i przedarcia się przez deklaratywną warstwę danych uzyskanych drogą wywiadu (por. Chomczyński, 2006: 70). Obserwacja umożliwiła „na żywo” przekonanie się o emocjach towarzyszących występowaniu sytuacji stresowych, a także sformułowanie dalszych pytań wobec badanych. Dłuższy kontakt zarówno z przedstawicielami handlowymi, jak i nauczycielami, a także z uczniami sprawił, że po jakimś czasie osoba badacza „wtapiała się” w grupę klasową i przedstawiała być obiektem zainteresowania ze strony uczniów, co miało istotne znaczenie dla jakości uzyskanych w ten sposób danych.

1.4.2. Wywiad swobodny

Technika wywiadu swobodnego wybrana została, aby: 1) pogłębić informacje uzyskiwane w trakcie obserwacji; 2) określić strategie radzenia sobie z emocjami, w tym z emocjami trudnymi; 3) określić powody występowania poszczególnych emocji; 4) określić wpływ zmiany władzy i statusu na powstawanie określonych emocji; 5) zdiagnozować źródła emocji; 6) opisać czynności wykonywane w pracy, a mogące mieć wpływ na zarządzanie emocjami; 7) prześledzić proces wykonywania pracy emocjonalnej.

W wywiadach starano się zwrócić uwagę na istotne elementy występujące w pracy przedstawiciela handlowego oraz nauczyciela, ze szczególnym wskazaniem na momenty trudne (negatywne) i przyjemne (pozytywne). Technika wywiadu pogłębionego dała szansę stworzenia okoliczności zbliżonych do swobodnej rozmowy z badanym na interesujące badacza tematy (por. Lutyński za: Przybyłowska, 1978; Konecki, 2000). Zaznaczyć tu należy, że zadawane rozmówcom pytania formułowane były na poziomie ogólnym. Zadając je starano się unikać pytań wprost o emocje. Najczęściej na początku proszono rozmówcę o opowiedzenie o swojej pracy. Kolejne pytania pojawiały się w sytuacji krótkiej i ograniczonej narracji płynącej od rozmówcy oraz w celu pogłębienia uzyskanych in-

formacji. Opowieści o emocjach pojawiały się samoistnie i jako takie należy je zaliczyć do źródeł niewywołanych przez badacza.

Przeprowadzono szereg wywiadów swobodnych mało ustrukturalizowanych oraz swobodnych ustrukturalizowanych z przedstawicielami handlowymi, nauczycielami oraz rodzicami dzieci uczęszczających do badanych szkół. Na uwagę zasługuje fakt, że podstawę i inspirację do pogłębionych wywiadów swobodnych stanowiły również nieformalne rozmowy z nauczycielami i rodzicami, które poprzedzały i następowały po obserwacjach i wywiadach. W sumie przeprowadzono 124 wywiady. Średni czas trwania jednego wynosił 39 minut. Wywiady przeprowadzane były zarówno przez mnie, jak i przez studentów w ramach zajęć z metod badań społecznych.

Zastosowane w badaniu metody jakościowe w zakresie wybranych technik badawczych stworzyły możliwość nawiązania dłuższego i bliższego kontaktu z badanymi.

1.4.3. Inne techniki badawcze zastosowane w pracy

Większość badaczy emocji bez względu na wybieraną koncepcję teoretyczną wykorzystuje w swoich badaniach techniki jakościowe. Częstymi metodami są eksperyment, obserwacja i wywiad swobodny. Niektórzy badacze, jak June Tangney, wykorzystują specjalnie skonstruowane do badania emocji skale i testy. Jedną z nich jest skala do badania skłonności do wstydu i poczucia winy (TO-SCA – test Afektu Samoświadomego; Tangney i in., 1989; 1990). W eksperymencie Karen Hegtvedt (1990) uczestnikom rozdawano opisy scenek i proszono, aby odegrali rolę jednej z osób w scenie. W badaniu manipulowano względną pozycją władzy i statusu³. Inni badacze, Steven Scher i David Heine, aby pokazać jak emocje związane z poczuciem sprawiedliwości wynikają z transakcji, przeprowadzili symulację komputerową interakcji pomiędzy pracodawcą a pracownikiem, opierając się – jak piszą Jonathan H. Turner i Jan E. Stets (2009: 228–230) – na matematycznym modelu teorii kontrolowania afektów.

Jedynymi znanymi mi ilościowymi badaniami dotyczącymi emocji badanych z perspektywy interakcjonistycznej są badania Jamesa Averilla i współpracowników (1982; 1983; 1990; 1993). Dotyczyły one emocji gniewu, smutku i nadziei. Badania te miały charakter badań sondażowych. Kwestionariusz zawierał pytania dotyczące między innymi powodu gniewu, obiektu gniewu i skutków epizodu gniewu. Jan Stets i Teresa Tsushima w swoich badaniach z roku 2001

³ Więcej danych na temat eksperymentu znaleźć można w pracy Karen A. Hegtvedt z roku 1990, *The effects of relationship structure on emotional responses to inequity*, „Social Psychology Quarterly”, No 53, s. 214–228 oraz we wspomnianej już książce J. H. Turnera i J. E. Stetsa z roku 2009, *Socjologia emocji*, s. 222–223.

wykorzystali *Generalny Sondaż Społeczny* przeprowadzony na ogólnokrajowej próbie losowej. Zaznaczyć jednak należy, że była to analiza udzielanych przez respondentów odpowiedzi przy okazji innego ogólniejszego badania, a nie samodzielnie skonstruowany kwestionariusz.

Podobny sondaż społeczny, zatytułowany *Diagnoza społeczna* przeprowadzany jest co roku w Polsce przez Janusza Czaplińskiego i jego współpracowników (zob. Czapliński, Panek, 2011). Jednak w badaniu tym nie ma pytań bezpośrednio dotyczących emocji. Jedynymi pytaniami, jakie odnieść by można do problematyki emocji, są te dotyczące subiektywnego poczucia szczęścia. Autorzy w wyniku badań wyodrębnili zdeklarowanych zwolenników eudajmonizmu i hedonizmu odnosząc poczucie szczęścia do deklarowanej orientacji życiowej.

Aby w pełni zastosować triangulację metodologiczną i zwiększyć wiarygodność zebranych danych postanowiono wykorzystać jedną z technik ilościowych, jaką jest wywiad kwestionariuszowy. Wywiad taki to rodzaj techniki standaryzowanej opartej na wzajemnym komunikowaniu się pomiędzy badaczem (lub jego przedstawicielem – ankieterem) a badanym, czyli respondentem (zob. Lutyński, 1968 i n.). Badacz, na podstawie skonstruowanego wcześniej kwestionariusza badawczego (lista obejmująca mniejszą lub większą liczbę pytań, dotyczących określonego zagadnienia, względnie pewne zespoły pytań, odnoszących się do różnych zagadnień, odpowiednio uporządkowanych; inaczej pisemny spis dyspozycji – zob. Gruszczyński, 2001; Przybyłowska, 1983), w toku wzajemnych interakcji zadaje pytania (w brzmieniu zapisanym w kwestionariuszu), a respondent udziela na nie odpowiedzi będących źródłem informacji.

Zastosowanie techniki wywiadu kwestionariuszowego w niniejszym badaniu stanowi uzupełnienie całości przedsięwzięcia badawczego. Ma przynieść badaczowi ujednoczone informacje odnoszące się do określonych z góry jednostek badania (Lutyński, 1968: 43). Skonstruowanie kwestionariusza możliwe było po wcześniejszej analizie materiału badawczego zebranego w toku badań jakościowych i wstępnej konceptualizacji badań.

Wywiad kwestionariuszowy ma pozwolić na odpowiedź na pytanie o 1) powody występowania określonych emocji w sytuacji pracy; 2) deklaratywne techniki radzenia sobie z emocjami; 3) motywy podjęcia pracy w danym zawodzie, jak również o motywy kontynuacji pracy; 4) powody satysfakcji lub dyssatisfakcji z pracy, w tym o motywantory zwiększające lub obniżające zadowolenie z pracy; 5) wpływ atmosfery pracy na występowanie określonych emocji.

Przeprowadzono dwieście osiemdziesiąt wywiadów kwestionariuszowych, po 140 w grupach przedstawicieli handlowych i nauczycieli. Kwestionariusz zawierał 44 pytania właściwe oraz sześć pytań metryczkowych. Te pierwsze dotyczyły zadowolenia z pracy, satysfakcji z pracy, atmosfery w pracy, sposobów pracy, motywacji do pracy, szkoleń pracowniczych, rytuałów organizacyjnych oraz – co najważniejsze – powstających w sytuacji pracy emocji i sposobów radzenia sobie z nimi.

1.5. Dobór próby oraz charakterystyka zbiorowości badanej

Dobór do badania miał charakter „lawinowy” („śnieżnej kuli”). Był to zatem dobór celowy. Przy stosowaniu takiego doboru, szansa zakwalifikowania określonej osoby do próby zależy od subiektywnej oceny badacza. Pomimo że trudno jest określić prawdopodobieństwo zakwalifikowania się każdej osoby do próby, to dobór celowy był z sukcesem wykorzystywany w naukach społecznych, także w badaniach, mających na celu prognozowanie wyników wyborczych (zob. Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001: 199). Taki rodzaj doboru wybrano ze względu na trudności związane z dostępem do podstawy doboru próby, tj. operatu losowania. Uogólniając wnioski należy mieć na uwadze zastosowany rodzaj doboru do badania oraz niemożność oszacowania błędów – systematycznego, standardowego i całkowitego. Zdaję sobie sprawę z faktu, że dobór nie jest reprezentatywny.

W badaniu jakościowym wzięło udział 124 rozmówców. Byli to zarówno mężczyźni, jak i kobiety, przy czym zaznaczyć należy, że w grupie badanych nauczycieli liczba kobiet była większa niż w grupie badanych przedstawicieli handlowych. Wszystkie osoby wykonujące zawód nauczyciela posiadały wykształcenie wyższe. W grupie przedstawicieli handlowych większość badanych legitymizowała się wykształceniem wyższym, ale były również osoby o wykształceniu średnim. Część z nich była w trakcie uzupełniania wykształcenia – byli to studenci studiów licencjackich lub magisterskich.

Charakteryzując próbę badawczą w badaniu ilościowym można powiedzieć, że średnia wieku badanych nauczycieli to 38,6 roku, a badanych przedstawicieli handlowych to 35,1 roku. Charakterystyczne, iż w ujęciu całościowym obie badane kategorie zawodowe są przedstawicielami pokolenia, które „na drodze realizacji roli zawodowej” doświadczyło w ogromnym stopniu nowych uwarunkowań zaistnienia na rynku pracy, podwyższania standardów kwalifikacyjnych i edukacyjnych, charakteryzujących ostatnie 15-lecie w realiach społeczeństwa polskiego (transformacja ustrojowo-kulturowa i jej reperkusje społeczne).

Wśród nauczycieli przeważały kobiety (116 osób), stanowiąc niemal 83% respondentów kategorii zawodowej – „nauczyciele”, a w grupie handlowców relacja obu płci wynosiła 78/58 (kobiety/mężczyźni). Kobiety stanowiły 55,73% przedstawicieli handlowych biorących udział w badaniu (zob. tab. 1.1). W czterech przypadkach zanotowano brak danych. Powyższy rezultat wskazuje na ogromny stopień sfeminizowania respondentów w badanej kategorii zawodowej nauczycieli. Na podstawie przytoczonych danych, można stwierdzić, że w kategorii zawodowej „przedstawiciele handlowi” zaznaczyła się jedynie niewielka dominacja kobiet, co nie przesądza o większym stopniu sfeminizowania badanych przedstawicieli tej profesji. W istocie, jeszcze kilkanaście lat temu zawód przedstawiciela handlowego postrzegany był jako „głównie wykonywany przez mężczyzn”, natomiast uzyskana relacja ilościowa płci w badaniu zdaje się potwierdzać nasilenie procesów feminizacji ról zawodowych, postrzeganych genderowo jako „męskie”. Socjologowie poruszają

omawianą kwestię w wielu aspektach przemian roli zawodowej i społecznej w odniesieniu do płci w społeczeństwie ponowoczesnym. W Polsce w ogromnym stopniu może to być wynik przemian posttransformacyjnych ostatnich 20 lat. Rezultat dominacji kobiet wśród nauczycieli nie zaskakuje w kontekście ogólnej tendencji powiązania płci z wyborem ścieżki zawodowej. Zwykle wśród nauczycieli dominowały bowiem kobiety (potwierdzają to wyniki badań z ostatnich 50 lat).

Struktura wykształcenia badanych respondentów pokazuje dominację osób legitymujących się wykształceniem wyższym magisterskim (sumarycznie 189 osób – 67,5% wszystkich respondentów – zob. tab. 1.1). Wśród nauczycieli grupa osób legitymujących się tytułem magisterskim wynosi prawie 91,5%, co daje podstawy, by twierdzić, że wykształcenie wyższe magisterskie jest w badanej kategorii zawodowej absolutnie dominujące. Stan taki można tłumaczyć koniecznością spełnienia wymogu formalnego posiadania profilowo kierunkowego wykształcenia, stawianego kandydatom na nauczycieli przez polskie prawo.

Tabela 1.1

Charakterystyka badanej populacji pod względem płci i wykształcenia

Charakterystyka badanej populacji		Nauczyciele		Przedstawiciele handlowi	
		liczba (N)	procent	liczba (N)	procent
Płeć	kobieta	116	82,8	78	55,8
	mężczyzna	24	17,2	58	41,5
	brak danych	0	0,0	4	2,7
Wykształcenie	wyższe magisterskie	128	91,5	61	43,6
	wyższe licencjackie	10	7,1	38	27,1
	średnie ogólnokształcące	1	0,7	26	18,6
	średnie techniczne	1	0,7	13	9,3
	gimnazjalne	0	0,0	2	1,4

Źródło: oprac. własne.

Wśród przedstawicieli handlowych najwięcej osób legitymowało się wykształceniem wyższym – magisterskim (43,6% badanych), niemniej pozostałe 56,4% deklarowało posiadanie wykształcenia wyższego pierwszego stopnia (licencjat), ogólnokształcącego lub średniego technicznego. Dwie osoby zadeklarowały wykształcenie zaledwie na poziomie gimnazjalnym. Stan powyższy można, wydaje się, zasadnie tłumaczyć brakiem formalnego wymogu posiadania wyższego wykształcenia (pierwszego bądź drugiego stopnia) w większości przedsiębiorstw zatrudniających przyszłych przedstawicieli handlowych. W tym przypadku niebagatelną rolę odgrywają cechy osobowościowe kandydatów, do-

świadczenie, umiejętności interakcyjno-społeczne, a także polecenie kandydata na stanowisko przedstawiciela handlowego przez zatrudnionego w firmie kolegę/koleżankę. Uzyskane wyniki badań umożliwiają przyjęcie założenia, że wspomniani, wyższy poziom wykształcenia należy do standardu edukacyjnego (występuje wyraźna tendencja do wydłużenia czasu kształcenia), na co z kolei dodatkowo ogromny wpływ ma ogólna tendencja do podwyższania wymogów kwalifikacyjnych względem osób ubiegających się o pracę.

W kategorii zawodowej nauczycieli najczęściej ujawnianym przedziałem dochodów średnich było 1501–2000 PLN (27,17% w skali badanej grupy zawodowej, wokół dominującego przedziału zarobków, ujawniła się również grupa nauczycieli, deklarujących zarobki mieszczące się w przedziale niższym (1001–1500 PLN) – 17,2% oraz wyższym (2001–3000 PLN) – 27,17% badanych. W pojedynczych przypadkach zadeklarowano zarobki mieszczące się w przedziale najniższym (poniżej 1000 PLN) lub najwyższym (powyżej 4500 PLN). Istotna wydaje się również kwestia braku informacji o średnich dochodach w przypadku 30 nauczycieli, którzy nie ujawnili w prowadzonym badaniu ich wielkości.

W przypadku badanych przedstawicieli handlowych, dominującym przedziałem średnich dochodów okazał się zakres 2001–2500 PLN, wykazany przez 21,44% respondentów. Aż 56 przedstawicieli handlowych deklarowało wielkość dochodów średnich znacznie przekraczających granicę 2500 PLN. Tylko 10 osób spośród badanych nie zadeklarowało wysokości swoich dochodów.

Uzyskane w toku badania informacje potwierdzają fakt, że generalnie grupy społeczne czynne zawodowo przejawiają tendencję do zatajania rzeczywistej wielkości dochodów, przy jednoczesnej skłonności do ich zaniżania bądź uśredniania względem przeciętnych dochodów krajowych. Wielu badanych respondentów potraktowało informację o średnim poziomie wynagrodzenia jako dane zbyt osobiste, wręcz objęte powinnością „tajności”, o czym świadczy brak zadeklarowania wielkości wynagrodzeń u prawie 22% badanych respondentów – nauczycieli.

Nie możemy jednoznacznie stwierdzić, czy badani podając średnie dochody, ujawnili liczby dotyczące całościowych wpływów finansowych, związanych z prowadzeniem działalności edukacyjnych wyłącznie w ramach zajęć szkolnych, czy/lub prowadzenia dodatkowych zajęć o charakterze korepetycyjnym, pozwalających na uzyskiwanie dodatkowych dochodów. W tym wypadku nauczyciele prowadzący zajęcia przedmiotowe, pozwalające na zwiększenie dochodów z tytułu udzielanych korepetycji w danym kierunku (np. lektorzy języków obcych, polonisci) mogli wykazywać poziom dochodów stosunkowo wyższy niż ich koledzy i koleżanki, którzy prowadzili działalność zawodową wyłącznie w ramach godzin lekcyjnych szkolnego planu nauczania. Niemniej jednak może dziwić zatajanie lub zaniżanie wielkości wynagrodzenia wśród grupy badanych nauczycieli, biorąc pod uwagę fakt ustalenia ustawowej wielkości wynagrodzenia nauczycieli.

Uwzględniając zestawienie danych dotyczących osiąganego dochodu w dwóch badanych grupach, wskazać należy, że w zestawieniu z poziomem

dochodów badanych nauczycieli, uzyskane dane przemawiają na korzyść poglądu, że badani przedstawiciele handlowi uzyskują relatywnie średnio wyższe dochody niż nauczyciele. Na dodatek w kontekście zarobków przedstawiciele handlowych tendencja do progresji wzrostowej dochodów jest wyższa niż w kategorii zawodowej nauczycieli.

Dwie ostatnie kategorie, jakie posłużyły do charakterystyki zbiorowości badanej, to zawód wyuczony i zawód wykonywany. Szczególnie interesujące było pytanie o zawód wyuczony w przypadku osób pracujących jako przedstawiciele handlowi. I tak w kategorii „zawód wyuczony”, wśród nauczycieli zdecydowanie dominował zawód zaliczony przez nas do kategorii „nauczyciel – pedagog” (74,28% badanych nauczycieli). Charakterystyczne, że jako zawody wyuczone pozostali nauczyciele deklarowali kierunkowe specjalizacje zawodowe, przypisane określonym przedmiotom nauczania (wymóg pedagogiczny): biolog, chemik, nauczyciel angielskiego, polonista itd.

Przytoczone dane pozwalają przypuszczać, że badani respondenci – nauczyciele byli skłonni do deklarowania jako „zawody wyuczone”, specjalności edukacyjnych zgodnych z kierunkami studiów wyższych, których ukończenie umożliwiło nauczanie określonego przedmiotu szkolnego. Należy również wziąć pod uwagę swoisty „błąd uproszczenia” w kontekście indywidualnego dodefiniowania i rozumienia badanej kategorii „zawód wyuczony”.

W odniesieniu do badanej grupy przedstawicieli handlowych omawiana kwestia wygląda nieco inaczej. Podobnie jak w przypadku wykształcenia, tak i tutaj mamy możliwość zaobserwowania zdecydowanie większego zróżnicowania kategorii zawodu wyuczonego. Niemniej najczęściej respondenci deklarowali „zawody techniczne” (24,3%) i ekonomiczne (22,1%). Pozostałe osoby wykazywały dużą rozpiętość wyuczonych specjalizacji zawodowych: medyczne, administracyjne, handlowe, pedagogiczne, marketingowe, a nawet hotelarskie.

Powyższe dane wydają się wskazywać, że wiele osób ubiegających się o pracę w charakterze przedstawicieli handlowych, kieruje się chęcią podjęcia pracy jako takiej, nie szukając związku pomiędzy posiadanym wykształceniem a wykonywanym zawodem. Dzieje się tak bardzo często na skutek dynamicznych przeobrażeń rynku pracy, na którym lokalnie może nie występować zapotrzebowanie zawodowe na osoby o określonym kierunku wykształcenia. Kolejnym aspektem podjęcia pracy w charakterze przedstawiciela handlowego, przy posiadaniu na przykład wykształcenia pedagogicznego czy politechnicznego, może być względnie wyższy poziom wynagrodzenia, możliwość uzyskania dodatkowych bonusów materialnych i atrakcyjniejsza forma premiowania w stosunku do zawodu wyuczonego. Jednostki borykające się z problemami finansowymi i bezrobociem podejmują często decyzje o pracy w zawodzie odmiennym od wyuczonego, kierując się kalkulacją *stricte* ekonomiczną.

Jeżeli chodzi o kategorię „zawód wykonywany”, to 93% badanych nauczycieli deklarowało tytularnie „nauczyciel”, jako zawód wykonywany obecnie.

Pozostali jako zawód wykonywany wskazywali stanowisko pracy – „pedagog”, „dyrektor” i „bibliotekarz”. Wśród przedstawicieli handlowych dominowała skłonność do definiowania wykonywanej profesji, jako „sprzedawcy – przedstawiciela” (58,9% badanych). W pozostałych przypadkach respondenci deklaruwali jako zawody wykonywane specjalności zawodowe, które w dużym stopniu opierają się na przedstawicielstwie konsultingowo-branżowym: przedstawiciel medyczny, doradca finansowy, doradca marketingowy. W pojedynczych przypadkach zawód wykonywany nie łączył się w zasadzie z obowiązkami przedstawiciela – *manager*, pracownik administracyjny. Sytuację powyższą można rozpatrywać w odniesieniu do specyfiki zdefiniowania określonej funkcji zadaniowej pracownika, w danej firmie. Sami respondenci różnie postrzegają i definiują swoje role zawodowe, często nieświadomie używając nomenklatury stanowiskowej, istniejącej jedynie w realiach firmy, w której są zatrudnieni. O ile w przypadku definiowania wykonywanego zawodu wśród nauczycieli kwestia nazewnictwa nie budzi większych kontrowersji, o tyle w przedsiębiorstwach zatrudniających przedstawicieli handlowych nie zawsze osoby zatrudnione w takim charakterze *de facto* pełnią funkcje przedstawicielskie. Pracownicy, na przykład ze względu na umiejętności wyuczone, mogą okresowo lub stale wykonywać prace biurowo-administracyjne, a bardziej doświadczeni – menedżerskie.

1.6. Trudności podczas zbierania danych w kontekście problemu badania emocji

Badając emocje wyróżnić można trzy grupy problemów pojawiające się podczas gromadzenia danych. Pierwsza grupa związana jest z obserwacją zachowań niewerbalnych. Druga dotyczy ukrywania przez rozmówcę biograficznych faktów ze względu na negatywne emocje, np. wstyd oraz ukrywanie emocji w ogóle. Trzecia grupa pojawia się w sytuacji, gdy rozmówca zamienia emocje negatywne na pozytywne, czyli dokonuje pewnej racjonalizacji, lub gdy mówi o pozytywnych emocjach albo o emocjach negatywnych, z którymi „sobie poradził”.

Obserwując zachowanie danej osoby czy osób oceniamy ekspresję emocji. Być może jest to powód, dla którego wielu autorów zajmuje się badaniem ekspresji emocjonalnej. Na podstawie komunikatów niewerbalnych wysyłanych przez jednostkę możemy zauważyć, czy u naszego partnera interakcji powstała emocja oraz możemy określić jej rodzaj. W sytuacji, gdy nie dostrzeżemy u partnera interakcji emocji i do chwili, kiedy jej nie nazwiemy, w odbiorze społecznym emocja ta nie istnieje. Pomimo że dana emocja biologicznie została wywołana (powstała wewnątrznie) to nie ma ona znaczenia dla kontekstu sytuacji. Gdy nie ma zewnętrznych przejawów i oznak powstania emocji, partnerzy interakcji nie podejmują żadnych działań i gestów nadających emocji znaczenie w danej interakcji. Na podstawie gatunkowo bądź kulturowo przyjętych oznak spostrzegamy i nazywamy określoną emocję.

Odczuwaniu emocji towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz określone zachowania (Doliński, 2004: 322). Przypomnijmy, że są to reakcje somatyczne, np. zmiana akcji serca (gwałtowne bicie lub zamieranie), napięcie (bądź przeciwnie, zwiotczenie) mięśni, czerwienienie skóry, intensywne bladnięcie, ekspresja mimiczna ujawniona na twarzy (uśmiech, marszczenie czoła, zmiana wyrazu oczu) i ciała (przygarbienie, zeszywnienie) oraz tendencje do pewnych działań i myślowe nazywanie tych doznań. Pojawienie się emocji uruchamia priorytet dla związanego z nią programu działania (np. lęk wyzwala tendencję do oddalania się od źródła emocji, ciekawość zbliżanie do obiektu).

Przeprowadzając wywiad należy obserwować rozmówcę. Szczególnie istotne jest to przy badaniu emocji. Zaobserwowane reakcje emocjonalne umożliwiają nam „dopytanie” i pogłębienie wywiadu w miejscu szczególnie istotnym z punktu widzenia problematyki badań. Obserwacja zachowania pozwala również na powrót do tematu w późniejszym czasie i tym samym zweryfikowanie narracji.

Każdy badacz podejmujący problematykę emocji musi zdawać sobie sprawę z faktu, że ludzie w narracji pomijają pewne wydarzenia i sytuacje, które narażyły ich na dyskomfort psychiczny, a przywołane, ten dyskomfort podtrzymują. Ludzie pomijają pewne fakty z własnej biografii, gdyż wstydzą się ich. Uznają, że nie będą one akceptowane społecznie. W wywiadach z osobami pracującymi w różnych zawodach przeprowadzonych w ramach zajęć z psychologii pracy, rozmówcy ukrywali miejsce swojej pracy (praca w charakterze sprzątaczk lub w Miejskim Przedsiębiorstwie Oczyszczania Miasta jako osoba wywożąca śmieci). Inni celowo pomijali (opuszczali) pewne okresy w swojej biografii uznając je za mało znaczące. Takie zachowania odnaleźć możemy również w biografii znanych osób. Aktorzy, politycy niechętnie mówią o początkach swoich karier, albo o tym, co było przed ich rozpoczęciem. Pomijają te fakty, które w ich przekonaniu mogą być wstydliwe. Dlatego łącząc obserwacje zachowania rozmówcy z przekazywaną w wywiadzie treścią można i należy zadawać pytania „niewygodne” dla rozmówcy. Takie, które będą zmuszały go do otworzenia się i opowiedzenia o nieprzyjemnych wydarzeniach i odczuciach. W takiej sytuacji rozmówca wykonuje ogromną pracę emocjonalną. Informacje na temat tego, jakie techniki stosuje, aby zmniejszyć pojawiający się dyskomfort psychiczny, czytelnik znajdzie w rozdziale szóstym. Badacz przeprowadzając wywiad powinien zachować czujność i w sytuacji pomijania fragmentów biografii dopytać. Następnie winien przeanalizować dane pod kątem przyczyn pojawiania się danej emocji.

Przeprowadzając badania dotyczące emocji wyróżnić można grupę rozmówców, która w sposób bezpośredni mówi o przeżywanych emocjach. W niniejszych badaniach sytuacja ta dotyczyła głównie emocji pozytywnych, takich jak duma oraz emocji negatywnych, z którymi jednostka sobie poradziła, przezwyciężyła je, poddała samokontroli emocjonalnej i w konsekwencji zbudowała pozytywny obraz własnej osoby. Pojawia się tutaj szereg racjonalizacji, które jako techniki i sposoby radzenia sobie z emocjami opisane zostały w rozdziale szóstym.

Zaznaczyć tu należy, że rozmawianie o emocjach, szczególnie o emocjach negatywnych, jest bardzo trudne. Emocje pojawiają się wielokrotnie jak gdyby przy okazji. Dlatego temat badań wcale nie musi dotyczyć bezpośrednio emocji, aby i tak można było o nich pisać. Często pojawiają się one w narracji samoistnie, tak jak działo się to w niniejszych badaniach.

Innym istotnym dla badania emocji problemem może być fakt, że badacz zawsze zdany jest na narrację rozmówcy. Jest ona przefiltrowana przez system norm i wartości naszego rozmówcy. Problem ten dotyczy nie tylko badań dotyczących emocji. Przeprowadzając badania socjologiczne niezmiennie zdani jesteśmy na odpowiedzi rozmówców i respondentów. Jako badacze musimy im zaufać. Przeprowadzając badania ankietowe (np. przy zastosowaniu ankiet pocztowych, dołączanych do produktów, rozdawanych, internetowych i innych), nawet na bardzo dużej próbie reprezentatywnej, tak naprawdę nie wiemy, kto daną ankietę wypełniał i czy udzielał szczerych odpowiedzi. Wywiad swobodny stwarza możliwość obserwacji rozmówcy. Badacz, nawet z niewielkim wyczuciem psychologicznym, jest w stanie odkryć nieszczerłość odpowiedzi, ukrywanie i pomijanie faktów. Moim zdaniem, badacz powinien starać się odnaleźć te momenty w narracji, gdzie występują wahania, dłuższe zastanawianie się, śmiech i inne ekspresje mimiczne oraz pantomimiczne. Wtedy badacz ma szansę dopytać, ustalić fakty i pogłębić narrację rozmówcy. Wielokrotnie, my badacze, musimy działać intuicyjnie i korzystać z doświadczeń własnych i innych osób.

Podczas wywiadu dochodzi do sytuacji, kiedy pojawiające się emocje nakładają się na emocje ujawnione w narracji. Gdy rozmówca opowiada daną historię, jednocześnie przywołuje przeżywane wcześniej emocje. Aby zachować twarz, może ukrywać pewne fakty, a zarazem może starać się ukryć pewne emocje. I właśnie do tych prawdziwych emocji powinien starać się dotrzeć wnikliwy badacz. Należy przy tym pamiętać, że sama sytuacja wywiadu może wywoływać u rozmówcy zażenowanie czy strach. Jednak z reguły są to emocje przeżywane w pierwszej fazie wywiadu. To jest też ten moment, kiedy można ustalić punkt odniesienia pojawiających się u respondenta emocji. W późniejszej fazie może to pozwolić na oddzielenie w narracji konfabulacji od faktów. Zatem badając opowieści o odczuwanych emocjach staramy się odczytywać emocje pojawiające się podczas wywiadu, gdyż mogą być one drogowskazem przeżywanych wcześniej przez rozmówcę emocji, tych emocji które *de facto* badamy.

1.7. Badanie emocji. Uwagi końcowe

Powyżej przeczytać mogliśmy o różnych podejściach do badania emocji. Mogliśmy zapoznać się z niektórymi badaniami z zakresu socjologii emocji prowadzonymi technikami jakościowymi i ilościowymi. Zatem, jak badać emocje? Jakie stosować techniki i metody? Moim zdaniem najlepszą metodą jest interdy-

scyplinarne podejście do badania emocji i stosowanie wielu technik jednocześnie. Podczas przeprowadzania wywiadu konieczną techniką wspomagającą jest obserwacja. To ona pozwala dostrzec pojawiające się emocje, jak również strategie samokontroli emocjonalnej. Metodą z założenia pozwalającą na triangulację metod jest technika studium przypadku.

Do badania emocji z powodzeniem stosować również możemy analizę konwersacyjną oraz analizę dokumentów. Jednak w moim przekonaniu obie te techniki powinny być stosowane jako wspomagające i współwystępujące.

Badania prowadzone za pomocą techniki analizy dokumentów zastanych mogą być stosowane wtedy, gdy chcemy pokazać zmiany zachodzące np. w ekspresji emocji na przestrzeni jakiegoś czasu. Francesca Cancian i Steven Gordon pokazali, jak zmieniły się normy ekspresji miłości i złości w małżeństwie w latach 1900–1979. Przeanalizowali oni artykuły na temat małżeństwa publikowane w tym okresie w czasopismach kobiecych oraz czasopismach o tematyce ogólnej (zob. Cancian, Gordon, 1988; Turner, Stets, 2009: 50–51). Równie ciekawym badaniem zagadnień związanych z emocjami i emocjonalnością może być analiza dokumentów historycznych.

Na koniec wspomnieć należy o analizie konwersacyjnej i badaniach Randalla Collinsa, który analizował sekwencje rozmowy. Stwierdził, że jedynie konwersacje oparte na rytmie, gdzie kolejna sekwencja rozmowy następuje natychmiast po pierwszej, są w stanie wywołać „ferment” i trwałą, zadowalającą interakcję. Istotnym elementem rozmowy jest śmiech, który podtrzymuje rytm rozmowy oraz podnosi poczucie solidarności (zob. Collins, 2004).

Uogólniając stwierdzić należy, że badania emocji w socjologii skupiają się głównie na skali mikro, co jednoznacznie wskazuje na obszar badań także psychologii społecznej. Między innymi dlatego uważam, że badania emocji powinny być prowadzone w grupach interdyscyplinarnych. Socjologowie pomijają badania biologicznej podstawy emocji. Chociaż obszar ten dość dawno zawładnięty został przez neurobiologów i neuropsychologów, to socjologowie mogą rozważyć badania aktywności pracy mózgu. Nie ma wątpliwości, że emocje pozwalają człowiekowi przystosować się do okoliczności środowiskowych, których część stanowią reakcje społeczne (Plutchik, 1991). Uwzględniając fakt, że jednostka jest ośrodkiem emocji, czyli emocje możemy mierzyć tylko w konkretnym człowieku, to – jak pisze Theodore Kemper – „osadzenie osoby na podłożu społecznym decyduje o tym, które emocje będą wyrażane w określonym czasie i miejscu, na jakich podstawach i z jakiego powodu, dzięki jakim sposobom ekspresji i przez kogo” (Kemper, 2005: 73; zob. też Kemper, 1991).

Pamiętajmy, że socjologia emocji to wciąż bardzo młoda dyscyplina naukowa, która rozwija się w nader szybkim tempie. Jednak ciągle pojawia się pytanie, jak badać emocje? Moim zdaniem interdyscyplinarność, powiązania badań na skali mikro, mezo i makro, triangulacja metod mogą okazać się w niedalekiej przyszłości ważnym elementem rozwoju badań nad emocjami oraz nauk społecznych w ogóle.

ROZDZIAŁ II

SOCJOLOGICZNE KONCEPCJE EMOCJI

Badanie emocji pozostaje w kręgu zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Choć ze względu na rozmiary badań empirycznych oraz zainteresowanie tematyką emocji zawłaszczyła psychologia, to w sposób równie uprawniony emocje znajdują się w kręgu zainteresowań filozofów, fizjologów, historyków, antropologów i oczywiście socjologów. Obszaru zainteresowań fizjologów chyba nie trzeba przybliżać. Ich silny związek z psychologami, szczególnie z neuropsychologami, jest łatwo zauważalny. Prace koncentrują się tu na kwestiach związanych z podłożem badań emocji jako procesów zachodzących w mózgu i przez niego zarządzanych. Emocje powiązane są ze strukturami anatomicznymi i procesami zachodzącymi w organizmie. Fizjologowie zastanawiają się, jakie obszary oraz procesy zachodzące w organizmie związane są z powstawaniem i działaniem określonych emocji.

Filozofowie interesują się emocjami począwszy od czasów Platona. Choć umieszcza on emocje (nie nazywając ich) pomiędzy temperamentem a pożądannością (zob. trzy wymiary duszy ludzkiej opisane w *Państwie* (2003) – *The Republic*, 1974), to Arystoteles wyodrębnia już emocje jako takie. Definiuje je jako „to, co prowadzi do takiej odmiany stanu człowieka, że upośledzona zostaje jego zdolność oceny” (2001 – księga druga) i wymienia piętnaście emocji, między innymi złość i strach, z których najwięcej miejsca poświęcił w *Retoryce* (1953/2001) emocji złości, której z kolei przyczyną jest zniewaga. Arystoteles może uchodzić za prekursora również współczesnych koncepcji emocji. W wielu spostrzeżeniach wykazał prawdziwą dalekowzroczność. W swojej analizie uwzględnił kontekst społeczny i poznawczy oraz fizjologiczny (wskazuje na pobudzenie fizyczne i psychiczne). O emocjach przeczytamy później także między innymi u Hume’a (1739/1963), Kanta (1793/1986), Jamesa (1884) czy Jeana-Paula Sartre’a (1939/1948; 1943/1956).

Historycy z kolei szukają związku współczesnych emocji z emocjami z przeszłości. Obszar badań nad emocjami odkryli oni stosunkowo niedawno. Koncentrują się głównie na kształtowaniu się emocji w zmieniających się kontekstach. Próbują również na podstawie analizy dokumentów zastanych uchwycić charakterystyczne dla epoki style emocjonalne. Prekursorem badań z tej dziedziny był Norbert Elias, socjolog, który w swojej najgłośniejszej pracy *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu* (1938/1980) przedstawia przemiany obyczajowości, jakie dokonały się w Europie od czasów średniowiecza. Analizując podręczniki i inne dokumenty z kolejnych epok, przedstawia mechanizmy tworzenia się norm z zakresu zasad zachowania i moralności (np. zasady posługiwania się nożem i widelcem). Zdaniem Eliasza, z czasem ludzie uzyskiwali coraz większą zdolność

kontrolowania własnych emocji. Elias łączy analizę dokonywaną na poziomie mikro z analizą odwołującą się do poziomu makro. Ciekawa praca autorstwa Davida Hunta powstała w roku 1970 i dotyczyła stosunków między rodzicami i dziećmi w siedemnastowiecznej Francji. Była to „pierwsza praca bezpośrednio poświęcona socjalizacji emocjonalnej w dawnych czasach” (Stearns, 1989; 2005; Stearns, Stearns, 2008). W latach siedemdziesiątych wieku XX główny obszar badawczy historyków z kręgu kultury anglosaskiej, zajmujących się badaniem emocji, dotyczył emocjonalnych aspektów historii rodziny (zob. Mintz i Kellogg, 1989). To na rodzinie skupili oni swoją uwagę, co trwa do dnia dzisiejszego w badaniach dotyczących głównie emocji gniewu i miłości (Stone, 1977). Historycy francuscy poszli w kierunku badań nad mentalnością. Interesowały ich rytualne zachowania występujące u zwykłych ludzi, wyrażane podczas na przykład obrzędów religijnych i to, co pod fasadą religii się kryje. Jean Delumeau stwierdził (cyt. za: Stearns, 2005), że praktyki religijne i magiczne są bardzo silnie zakorzenione i są konsekwencją strachu i lęku na przykład przed nieurodzajem czy śmiercią. Wprawdzie współczesne, rozwinięte społeczeństwa obniżyły poziom strachu, co doprowadziło do przesunięć w akcentach religijnych, nadal jednak w społeczeństwach, gdzie dominuje religia chrześcijańska, szczególnie w społecznościach wiejskich, takie rytualne zachowania kierowane strachem możemy obserwować.

Antropologowie łączą emocje z praktyką poszczególnych kultur. Opisują powstawanie zachowań emocjonalnych oraz konsekwencje ich zaistnienia. Wskazują na różnice w okazywaniu emocji w odmiennych kulturach.

Psychologowie starają się wyjaśnić na poziomie jednostkowym różne stany emocjonalne. Jak pisze Nico H. Frijda (1986; 2005) „psychologia zajmuje się poszukiwaniem wyjaśnień w kategoriach poznawczych, ruchowych i emocjonalnych zdolności oraz procesów właściwych ludziom, uwzględniając przy tym ich umiejętności wyznaczania celów i planowania, ich potencjał uwagi, zasoby energii i tym podobne. Wyjaśnienie obejmują różnego rodzaju informacje, które procesy przetwarzają i które są zmagazynowane w człowieku, takie jak wrodzona wrażliwość, zgromadzone fakty, schematy poznawcze, nakazy, skojarzenia, nawyki i tak dalej” (Frijda, 2005: 90). Jednak żadna jednostka nie może być obiektem badań psychologicznych bez uwzględnienia kontekstu społecznego.

Socjologowie z kolei próbują zbadać, jak wyzwalane emocje są interpretowane i wyrażane przez uczestnictwo jednostki w grupach. Szukają odpowiedzi na pytanie, co wyzwala emocje. Podobnie jak w innych naukach, tak i w socjologii można znaleźć wiele podejść do problematyki emocji. Emocjami socjologowie zaczęli interesować się dość późno, bo dopiero pod koniec lat siedemdziesiątych wieku XX. Pierwsze prace z tego zakresu pokazują jak nauka ta się rozwijała (Collins, 1975; 1981; Kemper, 1978; 1991; Scheff, 1979; 1988; Hochschild, 1983; 2009). Początkowo starano się znaleźć wspólną definicję emocji, w której podkreślano kilka wspólnych aspektów dla różnych podejść. I tak zwracano uwagę na: 1) poznawczy wymiar sytuacji; 2) pobudzenie reakcji fizjologicznych;

3) nazywanie reakcji pojęciami dostępnymi kulturowo; 4) wyrażanie uczuć oraz ich hamowanie w sposób przyjęty i akceptowany (nakazany) kulturowo (zob. Wisecup, Robinson, Smith-Lovin, 2006). Tak samo jak starano się znaleźć wspólną płaszczyznę definicyjną, tak starano się wypracować wspólne podejście metodologiczne. Jednakże wielość przyjmowanych paradygmatów nie pozwoliła na zbudowanie jednej metateoretycznej podpory.

W podejściu do emocji widoczne są dwa główne stanowiska, które nazywam paradygmatem neurobiologicznym i paradygmatem interakcyjnym. W paradygmacie neurobiologicznym patrzymy na emocję jako na proces biologiczny. Uczucia stawiane są tutaj w pozycji niezależnej od introspekcji i czynników społecznych, które tylko i wyłącznie mają wpływ na „odpalenie” reakcji biologicznej. Sposób, w jaki nazywamy, oceniamy, wyrażamy i zarządzamy emocjami jest postrzegany jako zewnętrzny. Podejście to nie będzie analizowane w niniejszym opracowaniu. Paradygmat interakcyjny z kolei opisuje uczucia jako tworzenie pojawiającego się doznania, w którym biorą udział czynniki społeczne. Owe czynniki wkraczają w emocję przed jej pojawieniem się, po, ale i w trakcie tworzenia się emocji. W ramach tych paradygmatów wyróżnia się kilka teoretycznych koncepcji dotyczących pojmowania emocji. I tak wyróżnić możemy teorie: dramaturgiczne (Goffman), kulturowe (Hochschild, Gordon, Thoits, Clark), konstruktywistyczne (Averill), rytuału (Goffman, Collins, Summers-Effler), interakcjonizmu symbolicznego (Mead, Cooley, Stryker, Burke, Heise, Scheff, Tangeney), teorie wymiany (Romans, Blau, Emerson, Johnson i Ford, Lawler, Hegtvedt i Cook oraz inni), strukturalne (Kemper, Berger, Barbalet i inni), a także teorie ewolucyjne (Wentworth, Turner, Hammond). Poniżej proponuję jedynie krótki przegląd wymienionych koncepcji.

Teorie ewolucyjne zajmują się tym, jak ludzka emocjonalność rozwijała się na drodze doboru naturalnego i płciowego. Rozpatruje ludzi i ich uczucia jako efekt procesu, w którym przetrwają jednostki najlepiej radzące sobie z warunkami, w których się znalazły, i potrafiące dalej przekazać swoją pulę genetyczną. Na emocje patrzy się tutaj przez pryzmat biologii.

Teorie wymiany opisują społeczeństwo jako proces, w którym ludzie wymieniają się różnego rodzaju dobrami. Oddają jedne zasoby po to, aby zyskać inne, cenniejsze. Każdą jednostką kieruje chęć zysku, czyli zdobycia większych i/lub cenniejszych zasobów niż te, które oddają. Jeśli jednostkom się to udaje, to pojawiają się emocje, które są pozytywne, jeśli nie – mamy do czynienia z emocjami negatywnymi. Z pozytywnymi emocjami związana jest większa motywacja i chęć uczestnictwa w życiu społecznym, a z negatywnymi – frustracja. Jednak nie tylko zasoby ulegają wymianie, same emocje mogą być towarem przetargowym.

Teorie strukturalne rozpatrują, jak umiejscowienie jednostki w strukturze społecznej indukuje przepływ emocji. Władza i prestiż determinują to, na jakiej pozycji w hierarchii społecznej jednostka się znajduje i na odwrót, a to wpływa na sposób, w jaki jednostki biorą udział w interakcjach. Emocje są więc produktem

relacji władzy i statusu społecznego, a „bardzo szeroka klasa ludzkich emocji stanowi rzeczywisty, przewidywalny, wyobrażony lub zapamiętany rezultat tych relacji” (Lewis, Haviland-Jones, 2005: 74).

Władza (w stosunku do siebie i innych w stosunku do nas) to robienie czegoś, gdy ktoś nam każe, a status społeczny (własny wpływ na status społeczny i wpływ innych na nasz status) to robienie czegoś, gdy sami tego chcemy. Wzrost, spadek lub brak zmiany we władzy bądź statusie społecznym implikuje u człowieka reakcje. Jeśli nasza władza w stosunku do nas samych i do innych wzrasta, to wzrasta również nasze poczucie bezpieczeństwa, a gdy spada – pojawia się lęk i strach. Wzrost władzy innych powoduje spadek naszego poczucia bezpieczeństwa, a gdy wzrost ten maleje, nasze poczucie bezpieczeństwa rośnie. Jeśli nasz status społeczny wzrasta, to odczuwamy satysfakcję i szczęście oraz zadowolenie. Gdy dzieje się to dzięki nam samym, czujemy dumę, a gdy dzięki innej osobie – wdzięczność. Przekroczenie wzrostu statusu społecznego w stosunku do naszych oczekiwań powoduje radość. Gdy nasz status społeczny spada, odczuwamy niezadowolenie. Jeśli dzieje się to za sprawą nas samych – towarzyszy nam wstyd (może to również prowadzić do depresji), a gdy za sprawą innych – gniew. Gdy wzrasta status społeczny innej osoby, to nasze reakcje są zależne od tego, czy ją lubimy czy nie (wzrost – satysfakcja, spadek – brak satysfakcji) oraz od tego, czy za wzrost jesteśmy odpowiedzialni my, ona sama, czy też osoby trzecie.

Teorie dramaturgiczne i kulturowe to zbiór teorii, które główny nacisk kładą na metaforę jednostki jako aktora, ludzi jako widzów i świata społecznego jako teatru. Aktor społeczny pokazuje się na scenie i odgrywa swoją rolę w zależności od danego scenariusza, którym są przekonania i normy kulturowe. Dla każdej roli przewidziane są odpowiednie zachowania, na które największy wpływ wywierają emocje, które z kolei wpływają na tworzenie się zasad odczuwania. Wszystko to oglądają i oceniają ludzie, czyli widzowie, w zależności od gry reagujący na przedstawienie.

Teorie rytuału skupiają uwagę na reakcji ludzi na interakcje między nimi. Początek rozwoju tej grupy teorii dała koncepcja Emila Durkheima. Według niego, najogólniej mówiąc, spoiwem spójności w grupie są emocje. Ludzie gromadzą się w celach rytualnych (np. religijnych), które prowadzą do intensyfikacji doznań emocjonalnych. Goffman rozwinął to spojrzenie skupiając się nie na symbolach, ale na „ja” jednostki. Jeśli „ja” jest zaspokajane, to czuje się dobrze i dąży do kontynuowania wspólnych interakcji, jeśli te będą kontynuować zaspokajanie „ja”, to dojdzie do uwypuklenia tego procesu, który ostatecznie zostanie zakończony sukcesem. Collins podsumował to podejście ujmując je w teorię łańcuchową interakcji, która opisuje emocje, gdy uwaga jest skupiona na jakimś wspólnym obiekcie rytuału i jakkolwiek aktywność grupowa wzbudza aktywność w ogóle, co jest powodem następowania dostrajania się do rytmu pracy grupy, czego efektem jest poczucie solidarności i „energia emocjonalna” (Collins, 2004; zob. także Lewis, Haviland-Jones, 2005).

W socjologii emocji teorie interakcjonizmu symbolicznego opisują życie społeczne poprzez perspektywę utrzymania przez jednostkę pozytywnej opinii o koncepcji siebie. Jeśli pojawia się zachowanie sprzeczne z korzystną samoocena, to dochodzi do powstania uczucia dyskomfortu, które nazywa się dysonansem poznawczym (Reber, 2002: 167). Tożsamość i koncepcja jaźni stają się regulatorami zachowań. Kiedy jednostki mają szansę uwypuklić koncepcję siebie, to doświadczają będą emocji pozytywnych, a jeśli im się to nie uda będą doświadczać emocji negatywnych (i nastąpi mobilizacja do równoważenia). Jednostka czerpiąca informacje o sobie na podstawie samowiedzy oraz tego co mówi o niej świat zewnętrzny (jaźń subiektywna i odzwierciedlona), stosuje mechanizmy obronne, jeśli nie ma możliwości potwierdzenia siebie. Strategie te stosowane są, gdyż emocje nieprzyjemne dają ból, a ludzie starają się go unikać. To wszystko wpływa na zmianę zachowania, więc i emocji, które mogą być narzędziem socjalizacji (Turner, Stets, 2009: 174–176).

Istotna z punktu widzenia interakcjonizmu symbolicznego jest też koncepcja podejmowania roli jako kluczowego elementu socjalizacji reakcji emocjonalnych zaproponowana przez Susan Shott (1979). Według niej emocje odnoszą się do sfery interakcji społecznych powodując uruchomienie procesu emocjonalnego przyjmowania roli (*role-taking emotions*). Proces ten jest silnie połączony z procesem społecznej kontroli, która prowadzi do emocjonalnej samokontroli. Shott mówi o uczuciach, których powstanie uwarunkowane jest przyjmowaniem roli, czyli takich, które wymagają przyjęcia pozycji oraz perspektywy innej osoby, a także o uczuciach, które nie wymagają obecności innego (realnego lub wyobrażonego, konkretnego bądź uogólnionego). Odnosząc się do prezentowanego we wprowadzeniu podziału, te pierwsze nazwać możemy emocjami społecznymi (wtórnymi), a te drugie podstawowymi. Emocjami nie związanymi z przyjmowaniem roli są złość, strach, radość (Shott, 1979: 1324), a emocjami wymagającymi zdefiniowania roli innego są zażenowanie, wstyd, poczucie winy, duma czy próżność (Shott, 1979: 1323) i to właśnie te emocje znalazły się w kręgu moich zainteresowań. Shott, używając zamiennie terminów emocja, uczucie, sentyment, dzieli emocjonalne przyjmowanie roli na zwrotne emocjonalne przyjmowanie roli (*reflexive role-taking emotions*) i na empatyczne emocjonalne przyjmowanie roli (*empathic role-taking emotions*). Ten pierwszy typ skierowany jest bezpośrednio na jednostkę i obejmuje poczucie winy, wstyd, zażenowanie, dumę i próżność, a drugi wywołany jest przez psychiczne umiejscowienie siebie w sytuacji innego oraz odczuwanie, co dana jednostka czuje lub co mogłaby czuć w danej (podobnej) sytuacji. Zwrotne przyjmowanie roli wymaga od jednostki rozważania tego, co inni mogą o niej pomyśleć i jak mogą ją postrzegać. Jest to efekt emocjonalnej samokontroli. Obydwa rodzaje emocjonalnego przyjmowania roli są znaczącymi motywatorami normatywnego i moralnego zachowania, dlatego też ułatwiają i wspomagają społeczną kontrolę (Shott, 1979: 1324). Z punktu widzenia problematyki badań szczególnie ciekawe jest empatyczne przyjmowanie roli, gdyż

można je odnieść do głębokiej pracy emocjonalnej, jaką musi wykonać jednostka chcąc kierować nie tylko swoimi emocjami, ale także emocjami innych osób.

Ten krótki opis (przegląd) teorii emocji pozwolił na wyodrębnienie koncepcji stanowiących podstawy niniejszego opracowania. I tak poniżej opisane zostaną bardziej szczegółowo koncepcje tworzące zasadnicze podstawy teoretyczne moich rozważań. Głównie interesujące są trzy podejścia. Po pierwsze, jest to koncepcja wstydu i dumy Thomasa Scheffa oraz koncepcja wstydu i poczucia winy June Tangeney. Po drugie, koncepcja władzy i statusu Theodore'a Kemptera. Po trzecie, koncepcja pracy emocjonalnej i zarządzania emocjami Arlie Hochschild. W analizie materiału badawczego pomocne będą również konstruktywistyczna teoria emocji Jamesa Averilla, teoria rytuału Ervinga Goffmana oraz koncepcja łańcuchów rytuałów interakcyjnych Randalla Collinsa. Rozważania teoretyczne rozpoczynam od teorii, które, choć nie będą stanowić ram dalszej analizy, wywarły ogromny wpływ na koncepcje tworzące ramy niniejszego opracowania. Koncepcje Arystotelesa, Darwina i Durkheima to podstawa późniejszego sposobu myślenia o emocjach.

2.1. Pierwsze koncepcje emocji

2.1.1. Arystotelesowska koncepcja umiaru jako złotego środka

Każdy człowiek posiada duszę złożoną z dwóch przeciwstawnych części. Częścią rozumną duszy kieruje rozum. Jej wytworami są rzeczy dobre, intelektualne i dotyczące prawdy. W części nierozumnej duszy mieści się pragnienie. To ta część odnosi się do emocji, którymi ludzie będą sterowani, jeśli nie będą starali się ich unikać. To, czy jednostki będą dążyły do unikania emocji, odczuwania ich i okazywania, wynika z charakteru danej osoby. Jest to zależne od tego, czy charakter danej jednostki jest szlachetny czy zły. Umiar wiążący się z uczuciami polega na doznawaniu określonych odczuć w odpowiednim zakresie.

Umiar dla Arystotelesa to „działanie pokierowane rozumem” (Arystoteles 1977: 13). Przeciwnością umiaru jest nadmiar i niedostatek kierowany żądzą oraz emocjami. W efekcie działania, które nie jest podporządkowane żądom i emocjom, a umiarowi, jednostka jest w stanie osiągnąć szczęście. Człowiek powinien mieć, według Arystotelesa, świadomość istnienia żądz, ale jednak nie powinien się jej poddawać, ponieważ musi wypracować w sobie umiejętność panowania nad żądzami, a każde zachowanie powinno charakteryzować się umiarem przy jednoczesnym odczuwaniu przyjemności, czyli radości w „odpowiedniej ilości”. W ten sposób Arystoteles stał się prekursorem koncepcji zarządzania emocjami oraz samokontroli emocjonalnej.

Działania człowieka mogą charakteryzować dwie przeciwstawne cechy – opanowanie i nieopanowanie. Opanowanie charakteryzuje ludzi sprawiedliwych,

natomiast „ludzie nieopanowani są niesprawiedliwi” (Arystoteles, 1977: 27; i n.). Nieopanowanie jest cnotą, która sprzeciwia się rozumowi. Człowiek nieopanowany to taki, który mimo posiadanej wiedzy nie potrafi skorzystać z niej lub nie dysponuje wiedzą szczegółową. W konsekwencji kierują nim namiętności, a nie umiar i rozsądek. Człowiek opanowany nie podporządkowuje się pożądaniu. Zatem człowiek powinien kierować się posiadaną wiedzą i panować nad swoimi emocjami. Jest to możliwe, gdyż akt opanowania lub nieopanowania zależy tylko i wyłącznie od woli jednostki. Człowiek sam decyduje, czy jest zły, czy szlachetny wedle własnej, nieprzymuszonej woli: „Wszelkie postępowanie człowieka zależy od jego woli” (Arystoteles, 1977: 26).

Choć Arystoteles nie mówi wprost o emocjach, w *Etyce* zostały jednak wyróżnione uczucia, takie jak strach, gniew, wstyd i pożądanie. Uczuciom tym towarzyszy silne doznawanie przyjemności oraz przykrości. Pomędzy nimi umieszczone zostały trwałe dyspozycje, które „powodują, że uczucia są zgodne z rozumem lub są jemu przeciwne, jak męstwo, umiarkowanie, tchórzostwo czy rozwiążłość” (Arystoteles, 1977: 158). Trwałe dyspozycje (równowaga) są wartościami środkowymi pomiędzy pozostałymi, przeciwstawnymi dyspozycjami, takimi jak nadmiar i brak. Są one znane jako etyczne doskonałości, ponieważ odwołują się do umiaru i opanowania w uczuciach. Ta równowaga (etyczna doskonałość) pomiędzy dwiema przeciwstawnymi i skrajnymi wartościami rozumiana może być współcześnie jako konieczność wykonywania pracy emocjonalnej oraz zarządzania własnymi emocjami.

Jeśli kieruje się popędami do uczuć, a nie rozumem, człowiekiem mogą zawładnąć emocje, takie jak np. gniew. Kiedy człowiek daje się im ponieść, staje się przez sam ten fakt bardziej porywczy, jego gniew trwa dłużej, a złość pojawia się u niego szybciej niż zwykle u osoby, która nie jest owładnięta emocjami. Jednostka zachowująca umiar potrafi opanować te namiętności i popędy. Osoba nieopanowana doświadcza danych uczuć szybciej niż należy w konkretnej sytuacji. Osoba uczuciowa doznaje więcej i silniejszych uczuć niż osoba opanowana, kierująca się z reguły rozsądkiem (Arystoteles, 1977: 20).

Poniżej, ze względu na fakt, że arystotelesowską koncepcję umiaru, moim zdaniem, potraktować można jako podwaliny pod koncepcję zarządzania emocjami, omówionych zostanie kilka cnót rozumianych jako trwałe dyspozycje, ze wskazaniem na nadmiar, brak oraz równowagę emocjonalną.

I tak dla Arystotelesa łagodność jest cnotą znajdującą się pomiędzy niezdolnością do gniewu a porywcznością. Jest to stan umiaru. Łagodna jest taka osoba, która nie popada w skrajności. Nie gniewa się zawsze i w każdej okoliczności, ale nie jest też osobą, która nie odczuwa gniewu w ogóle, lecz odczuwa go w niewielkim stopniu (Arystoteles, 1977: 22).

Męstwo jest trwałą dyspozycją znajdującą się pomiędzy innymi dyspozycjami, takimi jakuchwałość oraz tchórzostwo (Arystoteles, 1977: 38). Oznacza to, że człowiek męzny nie powinien być ani tchórzliwy, ani uchwały. Męstwo jest

najlepszą dyspozycją oraz najlepszym sposobem postępowania zmierzającym do doskonałości. Strach i lęk istnieje u takiej jednostki w niewielkim zakresie. Nie jest osobą mężną jednostka, która boi się wszystkiego lub nie odczuwa strachu w ogóle: „Trzeba się bać, ale trzeba stawić czoło lękowi” (Arystoteles, 1977: 41). Do stania się człowiekiem mężnym potrzeba lat praktyki w doświadczaniu strachu i niebezpieczeństwa napotykanego na co dzień. Mężnym nie można stać się w jednej chwili (Arystoteles, 1977: 190).

Wstyd również należy do trwałych dyspozycji z grupy doskonałości etycznych. Odczuwanie wstydu jest oznaką cnoty i umiaru usytuowanym pomiędzy bezwstydem i skrajną nieśmiałością. Człowiek odczuwający wstyd zachowuje umiar, ponieważ robi to, co określone jest jako słuszne we właściwym miejscu oraz we właściwym czasie (Arystoteles, 1977: 48). Dzisiaj powiedzielibyśmy, że wstyd jest emocją kształtującą interakcje społeczne i wpływającą na trwałość społecznych więzi.

Kolejnym przykładem etycznej doskonałości jest słuszne oburzenie. Oburzenie to charakteryzuje osobę, która dzięki empatii potrafi współczuć drugiej osobie i jest wrażliwa na cudzą krzywdę. Taka osoba odczuwa oburzenie na skutek krzywdy i nieszczęścia drugiego człowieka, zarazem nie odczuwa satysfakcji, gdy ktoś znajduje się w trudnej sytuacji bez względu na to, czy na nią zasługuje, czy nie (Arystoteles, 1977: 46).

By być doskonałym, należy być życzliwym dla innych ludzi. Człowiek życzliwy stara się zachować umiar pomiędzy nienawiścią a pochlebstwem. Działa zgodnie ze swoim przekonaniem, ocenia sytuację w sposób właściwy, nie dodając nic do niej i nie ujmując jej niczego (Arystoteles, 1977: 49).

Arystoteles odnosi się również do roztropności, która jest załącznikiem etycznej doskonałości. Nazywa osobę postępującą zgodnie z mądrością rozumu *zarządcą* (Arystoteles, 1977: 69). Zarządca taki potrafi panować nad własnymi namiętnościami działając rozsądnie. Jego zachowanie poprzedzone jest słuszną oceną i zahamowaniem emocji. Roztropność wiąże się z wyborem czegoś dobrego oraz unikaniem rzeczy nieodpowiednich. Roztropność to trwała dyspozycja, która zmierza do tego, co odpowiednie i zarazem najlepsze. Wiąże się z umiejętnością rozpoznawania tego, co dobre lub złe, w ten sposób, by nie skrzywdzić drugiego człowieka. Dąży do realizacji wizji piękna moralnego w społeczeństwie. Inne cnoty, takie jak na przykład męstwo, mogą zaistnieć tylko dzięki rozsądkowi. Działanie poparte rozsądkiem przynosi korzyści i za nie należy jednostki chwalić. Działanie oparte na rozumie jest zatem najlepsze dla państwa oraz dla poszczególnych obywateli (Arystoteles, 1977: 69 i n.).

Powyżej przytoczono kilka z omówionych przez Arystotelesa etycznych doskonałości, które mogą być rozumiane jako pożądane emocje. Dążenie do umiaru to nic innego, jak samokontrola emocjonalna, dążenie do panowania nad emocjami oraz, mówiąc językiem Hochschild, wykonywanie odpowiedniej pracy nad emocjami. To takie kierowanie emocjami, które pozwala osiągnąć stan społecznie pożądany.

2.1.2. Karol Darwin o emocjach

Karol Darwin wywodzi emocje z ich filogenetycznych początków i wskazuje na podobieństwa między emocjami u zwierząt i ludzi. Emocje to proces biologiczny, a „czynniki społeczne zaledwie „uruchamiają” biologiczne reakcje i pomagają je skierować na utarte drogi” (Hochschild, 2009: 226). Zatem emocje definiuje Darwin jako coś zbliżonego do działania, jako protodziałanie, jako coś co występuje zamiast działania lub je poprzedza, jako działanie *mangue* (Hochschild, 2009: 238).

Model emocji przedstawiony przez Darwina (1988) skupia się na ekspresjach, tj. na gestach, które utrwalone w okresie prehistorycznym przetrwały w formie „pożytecznych nawyków skojarzonych”. I tak np. miłość jest pozostałością aktu kopulacji, a obrzydzenie pozostałością po wypluwaniu trującego pokarmu. Gniew to preludium do zabijania, a zazdrość do kradzieży i wykluczenia, wdzięczność do rewanżu itp. Emocja jest przeżyciem ciała gotowego do wyobrazonego działania. Ponieważ ciało przygotowuje się do działania w wymiarze fizjologicznym, to emocja zawiera w sobie procesy biologiczne (por. Darwin, 1988 i Hochschild, 2009).

Według Darwina nie istnieją emocje bez gestów, ale mogą istnieć gesty pozbawione emocji. Gesty emocjonalne podzielone zostały na te o charakterze wrodzonym i uniwersalnym, które wyrażane są ruchami głowy oraz te o charakterze wyuczonym, które uwarunkowane są kulturowo. Zaznaczyć należy, że te ostatnie nie zawsze wyrażać muszą emocje. Badania Darwina polegały między innymi na opracowaniu szesnastopunktowego kwestionariusza i rozesłaniu go do misjonarzy i innych osób zamieszkujących w społeczeństwach niezachodnich. Pytania dotyczyły rozpoznawalności gestów emocjonalnych. Jedno z pytań brzmiało: „Czy można rozpoznać wyrazy uporu i zaciętości, które objawiają się głównie zaciśniętymi ustami, opuszczonymi brwiami i lekkim zmarszczeniem czoła?” (Darwin 1988: 46; zob. też Hochschild, 2009). W wyniku badań Darwin stwierdził, że „ruchy pomocne” w zaspokajaniu jakiegoś pragnienia są u ludzi wrodzone, więc uniwersalne. Jednak niektóre „ruchy pomocne” nie dawały się łatwo skategoryzować jako uniwersalne. Darwin stwierdził, że pewne reakcje niewerbalne (np. płacz, potakiwanie lub zaprzeczanie, całowanie) nie są wspólne i jednakowe dla wszystkich ludzi. Zatem nie mogą mieć charakteru uniwersalnego. Nazwał je więc wyuczonymi i uwarunkowanymi kulturowo. Stwierdził, że niektórych gestów emocjonalnych uczymy się tak samo, jak uczymy się danego języka.

W swych pracach Darwin kładzie nacisk na emocje o charakterze uniwersalnym i wrodzonym. Brakuje tu pojęcia emocji jako doświadczenia subiektywnego, na które wpływają czynniki o charakterze społecznym. Abstrahując od poprawności metodologicznej przeprowadzonych przez Darwina badań stwierdzić należy, że jest on jednym z prekursorów społecznego ujęcia emocji. Jego spostrzeżenia dotyczące uniwersalności ekspresji emocjonalnej w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych wieku XX wykorzystał Paul Ekman (Ekman, 1972) i jego

współpracownicy (Ekman, Friesen, Angoli, 1980), którzy – stosując bardziej metodologicznie poprawne techniki badań – wskazali na uniwersalność bodźców emocjonalnych i reakcji mimicznych. Udowodnili, że kultura dostarcza nam wzorów ekspresji emocjonalnych i że mogą być one odmienne w różnych typach społeczeństw. Teza ta rozwinięta została także przez Wojciecha Pawlika, który sądzi, że im bardziej złożone są bodźce, gdy zawierają pewne symboliczne znaczenia, tym bardziej kulturowo regulowane i zróżnicowane są reakcje na nie (Pawlik, 2009: 242).

2.1.3. Emocje w koncepcji Emila Durkheima

Wielu socjologów zastanawiało się, co sprawia, że życie społeczne trwa. Co powoduje, że grupa zachowuje spójność i jedność. Durkheim, wybitny francuski socjolog, twierdził, że siła spójności grupy tkwi we wspólnych emocjach (1912/1990). Działania rytualne, jakie podejmuje grupa (tu o charakterze religijnym) prowadzą do intensyfikacji emocji wśród uczestników. Powstające w ten sposób wspólne reguły odczuwania są „współkanałem”, przez który czynniki społeczne wkraczają w obszar uczuć. „Jednostka silnie związana z własnym społeczeństwem czuje ze swej strony silny moralny obowiązek uczestniczenia w jego smutku i radości. Brak zainteresowania to zerwanie więzi łączących ją z daną grupą” (Durkheim, 1990: 383). Durkheim obserwując grupy religijne stwierdził, że na przykład smutek okazywany podczas postu u chrześcijan w czasie świąt Męki Pańskiej, u żyda w rocznicę upadku Jerozolimy bądź nadzieja pojawiająca się u chrześcijan w okresie świąt Zmartwychwstania i Bożego Narodzenia, nie są upustem uczuć spontanicznego żalu i radości. Jest to wynikiem „obowiązku” odczuwania smutku lub radości. Obowiązek ten ma potwierdzać wiarę i jedność przynależności do grupy. Na daną emocję wpływa zatem nie tyle sama jednostka, ile społeczeństwo, grupa w której się ona wychowywała (tu np. Kościół), przekonania (tu przekonania religijne) związane z nagrodami i karami oraz wspólnota (tu wspólnota wyznaniowa).

Według Durkheima nawet sporadyczne gromadzenie się ludzi we wspólnym obchodzeniu danej uroczystości sprzyja wzrostowi liczby interakcji. Za pośrednictwem ekspresji rytuałów solidarności wzrasta tym samym siła odczuwanych przez wszystkich emocji, jak również kolektywne „zarażanie się” nimi. Spotkania rytualne spajają ze sobą grupy, które wspólnie w takich spotkaniach uczestniczą. Durkheim podkreśla także rolę świata kulturowych symboli, wzmacniających emocje u jednostek, epatujących je na zewnątrz. Wspólne uczestnictwo w tych samych spotkaniach, rytuałach o charakterze religijnym czy uroczystościach, wytwarza te same bądź podobne emocje, będące podstawą do budowania harmonii w grupie społecznej. Społeczna solidarność jest tutaj wynikiem formowania się podobnych emocji na bazie tych samych wydarzeń (zob. Turner, Stets, 2009: 86).

Osoby, które są uczestnikami działań podejmowanych przez daną grupę podzielają wspólne pobudzenie emocjonalne. Reagują na nie pozytywnie i dlatego dążą do powtórzenia tego doświadczenia z tymi samymi współuczestnikami. W ten sposób gratyfikacje emocjonalne wiążą nas z małymi grupami. Jednostka nie jest wolna. Nie może oprzeć się i przeciwstawić emocjonalnej sile płynącej od grupy, dopóki jest zobligowana do bycia jej członkiem. Osoby, które doświadczyły pozytywnych emocji, będą dążyły do ich powtórzenia w tej samej grupie, za sprawą której mogły ich doświadczyć. Podobnie jest z negatywnymi emocjami. Jednostka będzie starała się unikać grupy, w której doświadczyła negatywnych emocji.

Doświadczenie emocji w koncepcji Durkheima jest elementem zniewalającym, siłą przymusu płynącą od społeczeństwa. Podkreśla on, że reakcje emocjonalne stają się moralnym obowiązkiem, konstruktami społecznymi, potwierdzanymi przez społeczeństwo w toku jego działań¹ (zob. Durkheim, 1990; Wisecup, Robinson, Smith-Lovin, 2006).

2.2. Emocje a rytuały interakcyjne

2.2.1. Emocje w świetle dramaturgicznej koncepcji Ervinga Goffmana

Według amerykańskiego socjologa Ervinga Goffmana, idącego w ślady swojego poprzednika Durkheima, interakcje są ściśle wyreżyserowane przez kulturę, która pisze im scenariusz. Jednostki są aktorami, osadzonymi w pewnej, naznaczonej do odegrania roli. Aktorzy ci mają swoje rekwizyty i posługują się nimi na scenie życia jak w teatrze. Znają oni również normy, wartości i symbole, którymi mają się posługiwać i które kierują ich zachowaniem. Wszystkie wykorzystywane przez nich artefakty fizyczne, symbole abstrakcyjne, symbole narodowe czy miejsca symboliczne „mówią” aktorom, jak mają grać w określonej roli, czyli określają, w jaki sposób mają mówić oraz jak się zachować, by wypaść możliwie najlepiej i odpowiednio do granej roli.

Aktor na scenie pokazuje się widowni, czyli określonej odbiorcy, któremu prezentuje siebie, podlegając tym samym jego ocenie. Stara się przekazać widowni, jakie pełni funkcje, czyli kim jest, co robi oraz w jaki sposób należy go traktować, ponieważ wszystkie ukryte cele takiej prezentacji stanowią jedną spójną strategię, na bazie której opiera się jego działanie. Za pomocą określonych strategii aktor stara się manipulować swoją publicznością, która nie zawsze jest świadoma ukrytych celów jego prezentacji. Kiedy nastąpi błąd we własnej prezentacji, pojawia się zakłopotanie, które to jest łagodną formą wstydu. Jednostka odczuwa zakłopotanie, jeżeli źle się zaprezentuje, zachowa się niestosownie, źle

¹ Pamiętajmy, że u Durkheima pobudzenie emocjonalne odnosiło się do pobudzenia religijnego i było raczej faktem społecznym niż prywatnym, indywidualnym doświadczeniem jednostki.

wypowie z góry ustaloną kwestię, źle użyje rekwizytów oraz gdy błędnie odczyta świat symboli, w którym odgrywa swoją rolę (zob. Goffman, 2006, 97–113; por. Turner, Stets, 2009: 42–45).

Emocje wzbudzone są zarówno w jednostce, która dokonuje prezentacji, jak i w osobie, dla której odbywa się przedstawienie. W scenariusz jednostek wpisany jest także *implicite* porządek moralny, który generuje określone przedstawienie. Porządek ten niesie za sobą określone zachowania, mimikę twarzy czy gesty, które są głęboko zapisane w określonej roli i wyznaczają porządek kulturowy. Wszystkie te czynniki mają znaczenie przy bezpośredniej interakcji rozumianej jako spotkanie twarzą w twarz (Goffman, 2008: 11). Podczas interakcji dochodzi do powstania komunikatu. Goffman wyróżnia jego dwa rodzaje. Pierwszym jest komunikat językowy, który może być wykorzystany na przykład w sądzie. Jest on rzeczywisty, wypowiedziany świadomie, dlatego jednostki, które się nim posługują, mogą zostać pociągnięte do odpowiedzialności karnej. Drugiego rodzaju komunikatem jest komunikat ekspresywny. Tego rodzaju komunikat jest spontaniczny, czasami fikcyjnie wymuszony i nie może podlegać jurysdykcji prawnej. Komunikaty takie mogą „sprawiać fikcyjne wrażenie, że są mimowolne, spontaniczne i nieumyślne” (Goffman, 2008: 16 i n.).

W interakcji bezpośredniej ważnym czynnikiem oddziaływania na drugą jednostkę będącą publicznością, jest bliskość. Bliskość pozwala na płynny przepływ informacji oraz na obserwację, co sprawia, że nie tylko publiczność obserwuje aktora, ale także aktor obserwuje swoją widownię. Goffman zaznacza, że bliskość musi być krótkotrwała, ponieważ dłuższe wchodzenie w interakcję mogłoby spowodować kompromitację, dlatego aktor nie chce jej przedłużać (Goffman, 2008: 32). Ważne jest, że aktor ma świadomość tego, że jest poddany obserwacji. W literaturze jest to określane jako szczególna wzajemność interakcji społecznej (Goffman, 2008: 37). Szczególna wzajemność interakcji rozumianej społecznie niesie za sobą również pojęcia takie, jak interakcja niezogniskowana, która występuje wtedy, kiedy ktoś zerka na drugą osobę, gdy ta pojawi się w zasięgu jego wzroku (Goffman, 2008: 37 i n.).

Goffman rozróżnia także okazje towarzyskie, dzieląc je na „niepoważne”, zwane również „rekreacyjnymi” oraz okazje „poważne”. Wyróżnia on także trzeci rodzaj okazji towarzyskich, nazywając je „regularnymi” (Goffman, 2008: 23). Te pierwsze odnoszą się do spotkań niewymuszonych i niezobowiązujących, kiedy uczestnicy korzystają z nich dla „przyjemności samej w sobie”, przyjmując tym samym za cel osiągnięcie przyjemności. Spotkania „poważne” są to spotkania oficjalne i są one środkiem do osiągania innych celów niż przyjemność, która może być osiągana przy okazji. Natomiast okazje „regularne”, zgodnie z etymologią słowa regularność, odbywają się cyklicznie, w określonym odstępnie czasu. Mogą one odbywać się codziennie lub rzadziej, na przykład okazjnie raz do roku przy określonej okazji. Goffman odnosi się również do zarządzania własnym wyglądem lub zarządzania „osobistą fasadą” każdego człowieka. Na osobistą fasadę

składają się ubiór, makijaż i wszystko to, co związane jest z wyglądem fizycznym i zewnętrznym człowieka, który musi być stosowny do danej sytuacji. Zachowanie jednostki nie przystosowującej się do danej sytuacji odczytywane jest jako lekceważenie scenerii i jej uczestników. Jednym z elementów „osobistej fasady” jest wyraz twarzy. Musi on być zgodny z oczekiwaniami sytuacji, ponieważ człowiek przyjmuje na co dzień różne „oblicza”. Ma twarz na pogrzeb czy twarz na przyjęcie, co wskazuje na pewien kontekst sytuacyjny. Dana twarz jest wyrazem sytuacji oraz okazji, w jakiej uczestniczy (Goffman, 2008: 23 i n.).

Podstawowym motywem wszystkich spotkań społecznych jest dla Goffmana unikanie zakłopotania w interakcji (*embarrassment*). Praca nad twarzą (budowanie dumy i unikanie wstydu) może być podstawowym motywem działania w różnych starciach społecznych (pojedynekach, walkach, wendettach itp.). Można zatem powiedzieć, że Goffman analizuje mikrostrukturę norm naszego świata, analizuje syntaksę relacji pomiędzy działaniami osób (*acts*) w interakcjach *face-to-face*. Unika psychologicznego wymiaru opisu, opierając się tylko na analizie zachowań. Goffman, jak twierdzi Scheff, mógł zatem opisać tylko maszynę interakcyjną bez wyjaśnienia, dlaczego ona działa (Scheff, 1990: 29). Goffman, podobnie jak Weber, uważa, że w każdym konkretnym działaniu manifestuje się struktura społeczna, nawet w pozornie nic nieznaczącym zdarzeniu. W spotkaniach i zbiorowiskach (*social gatherings*) uczestniczą wszyscy, nie zdając sobie sprawy z ich reguł (Scheff, 1990: 36).

Goffman (1981) postulował rytualny charakter wszelkich interakcji. W umysłach wszystkich uczestników interakcji, bez względu na jej charakter, istnieje głęboko zakorzeniona potrzeba ochrony poczucia własnej wartości oraz opinii innych uczestników danej interakcji.

Goffman pokazuje, że „ja” ożywa jedynie w sytuacji społecznej, w której musi stawać „twarzą w twarz” z innymi ludźmi. „Ja” definiowane jest jako „zasób wewnętrznych „wkładów psychologicznych” (zob. Goffman, 1981: 323–324 oraz Hochschild, 2009: 235–237). Zdolność do działania na podstawie uczucia ma źródło jedynie w sytuacji, a nie w jednostce. „Ja” może aktywnie okazać uczucie, aby sprawić wrażenie na innych.

2.2.2. Koncepcja łańcuchów rytuałów interakcyjnych Randalla Collinsa

Wychodząc z koncepcji Durkheima i Goffmana, Randall Collins (1975; 1981; 1990) stworzył teorię łańcuchów rytuałów interakcji. W centrum koncepcji znalazło się stwierdzenie o wzajemnym wzbudzaniu emocji przez uczestników interakcji. Rodzajem interakcji opisywanym przez Collinsa jest interakcja rytualna oparta na przekazywaniu energii emocjonalnej. Podczas takiej interakcji uwaga członków grupy skupiona jest na wspólnym obiekcie rytualnego zainteresowania. Może to być „ja” jednego członka grupy, „ja” kilku członków grupy, symbole wspólnego

zainteresowania, jak na przykład wspólna praca, udział w ceremonii. Aktywność grupowa pobudza wzajemną tonację emocjonalną. Uczestnicy interakcji dostrzegają się do rytmu rozmowy i działania innych. W ten sposób powstaje poczucie solidarności grupowej, zakorzenione w energii emocjonalnej, odpowiedzialne za trwałość i ciągłość życia zbiorowego. Pamiętać należy, że każdy uczestnik interakcji wchodzi do grupy z różnym poziomem energii emocjonalnej oraz, że uczestnicy wychodzić mogą z interakcji z nadwyżką energii emocjonalnej. Szanse uzyskania energii emocjonalnej różnicuje zajmowanie w grupie odpowiedniej pozycji władzy i statusu. Od tych dwóch czynników Collins uzależnia poziom „współbrzmienia” emocjonalnego z grupą. Jednostki o wyższym poziomie statusu i władzy charakteryzują emocje takie, jak pewność siebie, entuzjazm, ufność. Na przeciwnym biegunie znajdują się przynębnienie, nieufność, brak wiary w siebie.

Emocje podstawowe, takie jak radość, strach, złość, to emocje mające „z natury” wyższy niż podstawowy poziom energii emocjonalnej. „Ludzie mający wysoką energię emocjonalną rzadko odczuwają złość, chyba, że w postaci słusznego gniewu [przyp. autorki: słuszny gniew to taki, który jest odczuwany przez tych, którzy sądzą, że sprofanowano uświęcony symbol i rytualna integralność grupy jest zagrożona]. Ci, którzy dysponują niską energią emocjonalną, są bardziej skłonni odczuwać strach z powodu częstych sytuacji podporządkowania innym w ramach układu władzy, w którym odgrywają rolę rozkazobiorców [przyp. autorki: czyli osób wykonujących polecenia i częściej niż inni tracących energię emocjonalną]” (Kemper, 2005: 78).

Koncepcję Collinsa, choć zaliczaną do koncepcji rytuału, z łatwością moim zdaniem odnieść można, a nawet połączyć ze strukturalną koncepcją Kempera. Energia emocjonalna warunkowana jest władzą i statusem. Władza i status z kolei warunkują powstanie określonych emocji. Pojawienie się zaś takich emocji u jednostki podczas aktywności grupowej wyzwala u uczestników interakcji poczucie solidarności grupowej oraz rozpoczyna proces zarażania się emocjami.

2.3. Wstyd, duma i poczucie winy w wybranych koncepcjach socjo-psychologicznych

2.3.1. Koncepcja wstydu i dumy Thomasa Scheffa

Jak piszą Turner i Stets (2009: 174), Thomas Scheff „łączy idee tradycji interakcjonizmu symbolicznego i psychoanalizy w ogólną teorię emocji”. Centralne miejsce zajmuje tu pojęcie wstydu powstające z zakłopotania i zażenowania oraz dumy. Scheff korzystał między innymi z prac Cooleya, Goffmana, Freuda, Lewis i Adlera, gdzie na idei wstydu bazuje dążenie do prestiżu i poczucie niższości, Horney, dla której duma i wstyd były kluczem do zrozumienia zachowań normalnych i neurotycznych, oraz Keltner i Buswell, gdzie wskazuje się na to,

że wstyd widoczny jest w innej mimice. Jest to zażenowanie ukrywane (przykrywane) śmiechem (zob. Scheff, 1990; 2000; 2003). Wstyd w koncepcji Scheffa jest pierwszą i najważniejszą emocją społeczną (Scheff, 2000: 84). Wstyd dla autora to cała rodzina emocji (zażenowanie, wina, nieśmiałość, pogubienie), które powstają w momencie zagrożenia więzi społecznej. Definicja ta stara się integrować jaźń, tzn. reakcje emocjonalne i społeczeństwo, czyli więzi społeczne (zob. Scheff, 1990). Emocje są elementem jaźni odzwierciedlonej i są podstawą kontroli społecznej. Duma pojawia się wtedy, gdy przestrzegamy norm społecznych. Gdy tego nie robimy, pojawia się wstyd. Ponieważ dążymy do odczuwania pozytywnych emocji, na przykład takich ja duma, to skutkiem tego jest konformizm społeczny i wysoki stopień stabilności społecznej. Zatem duma i wstyd zapewniają społeczną regulację zachowań bez konieczności zewnętrznego nadzoru (zob. Scheff, 1990). Wstyd jest wynikiem obawy o wykluczenie z grupy, obawy przed odrzuceniem, negatywnego postrzegania siebie, niskiej samooceny, podporządkowania oraz oceny swoich działań jako niezgodnych z oceną rzeczywistości. Pojawienie się wstydu i dumy zależy od jakości relacji społecznych. Wstyd jest rezultatem negatywnych sankcji społecznych, a duma jest wynikiem wzajemnej akceptacji i szacunku (Stets, 2006). Wstyd i poczucie winy są emocjami wtórnymi, nadbudowanymi na emocjach negatywnych, takich jak złość, strach i smutek (Turner, 2009). Duma to emocja wtórna nadbudowana na emocjach pozytywnych i wchodząca w skład rodziny emocji zadowolenia (Goleman, 1997).

Głównym motywem ludzkiego działania jest utrzymanie więzi społecznych, które utrzymują społeczeństwo w całości. Scheff mówi o różnicowaniu (*differentiation*) jako utrzymaniu balansu pomiędzy bliskością a dystansem. Idea optymalnego zróżnicowania wynika z Durkheimowskiej typologii samobójstw. Samobójstwa egoistyczne implikują relacje, w których jest zbyt dużo dystansu, a altruistyczno-fatalistyczne te, w których dystansu jest zbyt mało. Stopień zróżnicowania w społecznym systemie może być decydujący dla przeżycia jednostek, wpływa on bowiem na zdolność adaptacyjną. Optymalne zróżnicowanie obejmuje bliskość, ponieważ wymagana jest wtedy wiedza o punkcie widzenia innego. Obejmuje również dystans, dzięki któremu jednostka akceptuje niezależność innego od siebie (Scheff, 1990: 4).

Utrzymaniu więzi społecznej służy między innymi system komunikacyjny, którego ważnym elementem składowym są emocje i sposoby ich okazywania. System komunikacyjny w koncepcji Scheffa oparty jest na lingwistycznych symbolach, szacunkowym systemie emocji (*deference – emotion system*) i na niewerbalnych gestach.

Scheff, korzystając z koncepcji Goffmana, wprowadza pojęcie zestrojenia (*attunement*) rozumianego jako „pojedyncze zogniskowanie myśli i wizualnej uwagi” (Scheff, 1990: 8; zob. także Goffman, 2008). Zestrojenie jest wzajemnym zrozumieniem nie tylko o charakterze mentalnym, ale również emocjonalnym. Jest to raczej empatyczna intersubiektywność, odczytywanie umysłu. Takie zestrojenie

zdarza się zarówno w konflikcie, jak i w kooperacji. W społeczeństwie, w którym więzi są nienaruszone, pieniądze, władza, seks i inne czynniki zewnętrzne mogą okazać się motywami samymi w sobie, ale także mogą symbolizować ukryty motyw, utrzymywanie lub podwyższanie własnej pozycji w oczach innych. Zestrojenie w interakcji może dotyczyć nie tylko problemu zestrojenia pomiędzy jednostkami, ale także pomiędzy warstwami i klasami społecznymi.

Do więzi społecznej odnoszą się dwie emocje – duma i wstyd. To one informują o stanie więzi społecznej. Współczesne społeczeństwa zinstytucjonalizowały sposoby obrony przeciw utracie więzi społecznej (por. Scheff, 1990: 12):

1. Mit indywidualizmu oraz zaprzeczenie i represja emocji dumy i wstydu, które związane są ze społeczną więzią.

2. Drugi mit dotyczy zaprzeczenia złożoności ludzkich spraw – natura ludzka a ład społeczny.

Duma i wstyd są podstawowymi społecznymi emocjami. Duma jest pozytywną emocją, która sprawia, że jednostki dostrajają się do swoich wzajemnych reakcji, przyjmując rolę innego (zob. Turner, Stets, 2009: 174). Duma jest sygnałem nienaruszonej więzi, a wstyd jest sygnałem więzi zagrożonej lub naruszonej w jakiś sposób. Jeśli idea więzi społecznej jest obecnie stłumiona, podobnie będą stłumione te dwa rodzaje emocji. Często używa się pewnego kodu językowego, by wyrazić lub ukryć określone emocje: „czułem się niepewnie”, „czułem się dziwnie”, „czułem się niekomfortowo”, itp. We współczesnych społeczeństwach zaprzeczenie wstydu jest zinstytucjonalizowane w języku. Wstyd i duma są ciągłymi sygnałami stanu więzi, ciągłym odczytywaniem temperatury relacji międzyludzkich. Kiedy jednostki doświadczają braku poważania i szacunku ze strony innych, same siebie oceniają negatywnie i doświadczają w ten sposób wstydu. Jeżeli wstyd jest uświadamiany, to może prowadzić do zdrowej rekonstrukcji więzi społecznej, jeśli natomiast nie jest uświadamiany na skutek tłumienia lub wypierania, to uruchamia cykl wstydu i złości, co z kolei może doprowadzić do silnego zakłócenia więzi społecznych (Turner, Stets, 2009: 175; Scheff, 1990: 15).

Scheff za Lewis twierdzi, że wina należy do rodziny kategorii określających wstyd. Niepokój i poczucie winy mają swój społeczny komponent wstydu (Scheff, 1990: 18). Ktoś raz zawstydzony może być zawstydzony tym, że jest już zawstydzony. Każdy stan zawstyżenia może być bodźcem dla dalszego zawstyżenia. Osoby wstydlive z natury mogą znaleźć się więc w chronicznym stanie wstydu.

O zaraźliwym charakterze zakłopotania mówi Goffman (1961; 1974; 1981; 2006; 2008), który wprowadził pojęcie „zakłopotania” (*embarrassment*) do swej analizy pracy nad twarzą. Koncepcja „zarażania emocjami” widoczna jest także w psychoanalitycznym modelu Helen Lewis (1971) oraz w teorii łańcuchów rytuałów Randalla Collinsa (1975; 1981; 1990; 2004). Ktoś staje się zakłopotany z powodu tego, iż jego partner interakcji jest zakłopotany, a ten z kolei może być zakłopotany, gdyż jego partner jest zakłopotany z powodu jego zakłopotania i tak dalej (Scheff, 1990: 18). Ten zaraźliwy charakter zakłopotania powoduje, że uni-

kamy sytuacji zakłopotania innych, nie chcemy bowiem sami być zakłopotani. Dla Scheffa zakłopotanie jest jedną z emocji objętych przez wstyd. Zakłopotanie jest rodzajem wstydu (zawstydzenia) o mniejszej intensywności. Jest krótkotrwałe, a ból podniecenia nim wywołany jest doświadczony świadomie. Wewnętrzne zarażenie wstydem (Lewis) z zewnętrznym zarażeniem (Goffman), tworzy u Scheffa potrójną spiralę (*triple spirals*). Wewnątrz każdej ze stron interakcji przebiega po jednej spirali. Trzecia tworzy się pomiędzy nimi. Potrójna spirala zarażenia wstydem może doprowadzić do stanu wstydu o olbrzymiej intensywności i trwałości (Scheff, 1990: 18–19).

Istnieją dwie możliwości negowania wstydu. Pierwsza występuje wtedy, gdy jednostka maskuje wstyd poprzez gesty i słowa. Odwraca spojrzenie, spowalnia mowę, zasłania twarz rękoma, używa „zakodowanych” słów mówiąc, że „czuje się głupio”, „czuje się nie w porządku”, „czuje się dziwnie” itp. Druga zachodzi wtedy, gdy jednostka dokonuje „obejścia” wstydu. Wykonuje ona demonstracyjne gesty (szybko mówi, szybko myśli, wykonuje gesty rękoma), zanim jeszcze zdąży doświadczyć wstydu. Wstyd w takiej sytuacji nie zostaje uświadomiony (Lewis, 1971; Scheff, 1990; 2000; 2003; zob. także Turner, Stets, 2009: 174).

Na koniec warto wspomnieć o tym, że Scheff mówi również o ekspresji emocjonalnej i jej odczytywaniu. Twierdzi, że znaczenia wszystkich ludzkich ekspresji mają charakter kontekstualny. Znaczenie ludzkiej ekspresji nie jest raz na zawsze ustalone, ekspresja wskazuje tylko relacje pomiędzy sobą i kontekstem, w którym występuje. Na przykład przerwy w interakcjach dłuższe niż dwie sekundy prowadzą do odczucia dyskomfortu. Może to też być sposób na wytwarzanie dystansu społecznego, pokazywanie innym swojej wyższości w sensie społecznym (Scheff, 1990: 51). Źródłem wieloznaczności ekspresji jest też sposób wypowiedzi oraz komunikacja niewerbalna (Scheff, 1990: 37–38).

2.3.2. Wstyd i poczucie winy w koncepcji June Tangney

Inspiracją dla June Price Tangney (1994; 1995a; 1995b; 2002 i inne) były prace Thomasa Scheffa oraz Helen Lewis. W kręgu jej zainteresowań znalazły się dwie emocje – wstyd i poczucie winy, przy czym poczucie winy według Tangney jest emocją bardziej użyteczną dla ludzi w odniesieniu do emocji wstydu. Jej koncepcja oraz badania wskazują na różnice pomiędzy wstydem a poczuciem winy. Choć obie emocje należą do grupy emocji społecznych, samoświadomych (Tangney, 1995b) i moralnych, to Tangney wskazuje, że to poczucie winy, a nie wstyd jest emocją „moralną” (Tangney, 2002).

Zarówno poczucie winy, jak i wstyd są emocjami ocenianymi przez jednostki. Osoby oceniają swoje myśli, uczucia i działania z punktu widzenia swoich celów (Lewis, 2000; Turner i Stets, 2009). Ocena samego siebie może odbywać się poza świadomością. Lewis wskazuje, że jednostki nie zawsze muszą być świadome

procesu oceniania samych siebie, aby powstała określona emocja. Badania Mihały Csikszentmihályi oraz Thomasa Figurskiego (1982) dowodzą, że ludzie rzadko myślą o sobie samych. Myśli dotyczące Ja² pojawiały się zaledwie w ośmiu procentach wszystkich zapisywanych przez osoby badane spostrzeżeń dotyczących tego, co robili w danej chwili. Przeważająca część naszych codziennych myśli dotyczy banalnych spraw powszedniego życia, innych ludzi i naszych z nimi rozmów (Aronson, Wilson, Alert, 1997: 221). Samoświadomość uruchamiana jest najczęściej w sytuacji, w której jednostka odczuwa obecność innych (np. gdy ktoś na nas patrzy) lub gdy zostanie do tego sprowokowana w sytuacji interakcyjnej (np. pytania innych osób dotyczące naszej osoby, zwrócenie uwagi na nasze zachowanie). Samoświadomość występuje wtedy, gdy koncentrujemy się na sobie. Oceniamy własne zachowanie i porównujemy je z naszymi wewnętrznymi normami i wartościami (Duval, Wicklund, 1972; Wicklund, 1975; Wicklund, Frey, 1980; Carver, Scheier, 1981; wszystkie prace cyt. za: Aronson, Wilson, Alert, 1997: 222).

Bez względu na to, czy poczucie winy i wstyd pojawiają się w procesie świadomym, czy nie, zawsze podlegają ocenie przez kogoś, kto danej emocji doświadcza. Tangney pokazuje różnice pomiędzy emocją wstydu a poczuciem winy (zob. tab. 2.1). Wskazuje też na poczucie winy jako emocję bardziej „moralną” w stosunku do emocji wstydu. Wstyd angażuje w ocenę całą jaźń. Bazuje bezpośrednio na ocenie jaźni i odnosi się do całościowej oceny jednostki. Osoba doświadczająca wstydu ocenia siebie negatywnie jako taką (*Jestem złą osobą*). Zawstydzone osoby chcą jak najszybciej uciec od źródła negatywnej emocji. Chcą ukryć się, zniknąć, zapaść się pod ziemię. Tym samym dochodzi do przerwania interakcji społecznej. Wstyd sprzyja oddaleniu się od innych, oddzieleniu się. Stwarza dystans w relacjach społecznych. Jednostka odczuwająca wstyd koncentruje uwagę na sobie. W ten sposób niezdolna jest do koncentracji na osobie skrzywdzonej, co jest warunkiem koniecznym do powstania współczucia. Ludzie doświadczający wstydu częściej kierują swój gniew na zewnątrz i winią innych lub sytuację (Tangney, 2002). Można powiedzieć, że dochodzi u nich do atrybucji zewnętrznych, co pozwala im chronić własną jaźń przed zranieniem. Jednocześnie nie zauważają oni emocji partnera interakcji, przez co można określić je jednostkami mało empatycznymi.

Poczucie winy z kolei dotyczy oceny jedynie naszego działania, a nie całej osoby. Koncentrujemy się na źle wykonanym zadaniu, konkretnym wykroczeniu i jego następstwach. Pojawia się napięcie, wyrzuty sumienia, żal z powodu

² Pojęcie Ja do socjologii wprowadził William James w książce z roku 1890 *The principles of psychology*. Rozróżnił Ja „poznawane”, odnoszące się do naszych myśli i przekonań dotyczących nas samych, nazywane w psychologii pojęciem Ja oraz Ja „poznające”, będące aktywnym odbiorcą informacji i przetwarzającym informacje, nazywane samoświadomością. Z tego rozróżnienia wywodzi się późniejsza, socjologiczna koncepcja jaźni subiektywnej i jaźni odzwierciedlonej. Poza tym James podkreślał znaczenie relacji społecznych dla naszej definicji Ja. „Człowiek ma tyle społecznych Ja, ile jest jednostek, które go rozpoznają i które noszą w swoich umysłach jakiś jego obraz” (James, 1910: 294).

zrobienia czegoś złego (Tangney, 1995b). Jednostka szybko podejmuje działania naprawcze. Zamiast uciekać, przeprosza, okazuje skruchę, naprawia wyrządzoną krzywdę. Następuje ponowne nawiązanie więzi społecznej. Tangney wskazuje, że poczucie winy jest dla relacji społecznych dobroczynne. Buduje poczucie współczucia i empatii, poprzez koncentrację na skrzywdzonej osobie. Poczucie winy nie rodzi agresji, a prowadzi do konstruktywnego rozwiązania problemu.

Tabela 2.1

Różnice pomiędzy wstydem a poczuciem winy w koncepcji June Tangney

Poczucie winy	Wstyd
Motywuje do działania w kierunku pozytywnym	Częściej motywuje do działania w kierunku negatywnym
Nie dotyczy bezpośrednio jaźni	Dotyczy bezpośrednio jaźni
Ośrodkiem negatywnej oceny jest rzecz zrobiona lub zaniechana	Jaźń jest ośrodkiem negatywnej oceny jednostki
Nacisk na działanie	Nacisk na Ja
Ocena dotyczy jedynie konkretnych działań (np. „ <i>Źle zachowałem się wobec siostry</i> ”)	Rozciąganie oceny na całą osobę (np. „ <i>Jestem złym człowiekiem</i> ”)
Uczucie negatywne, ale mniej intensywne. Prowadzi do wyrzutów sumienia, żalu oraz do chęci naprawienia sytuacji interakcyjnej (przeprosiny)	To intensywne, negatywne uczucie prowadzące do wycofania, ucieczki
Motywuje do podejmowania prób nawiązania ponownie więzi z innymi. Prowadzi do poprawy stosunków społecznych	Sprzyja oddaleniu się od innych oraz oddzieleniu się. Wytwarza dystans w relacjach społecznych
Jest dobroczynne dla relacji społecznych	Jest negatywne dla relacji społecznych
Pobudza do współczucia z innymi	Zaburza uczucia współczucia
Koncentracja na skrzywdzonym innym	Koncentracja na sobie
Prowadzi do podjęcia działań naprawczych	Prowadzi do gniewu i agresji skierowanej na zewnątrz, na innych lub na sytuację

Źródło: oprac. własne na podstawie Tangney 1995a; 1995b; 2002 oraz Turner, Stets, 2009.

Badania Tangney i Dearing (2002) pokazują, że skłonność do wstydu lub poczucia winy jest wskazówką co do późniejszych zachowań problematycznych. Osoby wykazujące większą skłonność do wstydu częściej używają narkotyków oraz podejmują próby samobójcze. Osoby takie rzadziej starają się dostać do college'u i rzadziej angażują się w prace na rzecz wspólnoty. Częściej wchodzą w kontakt z prawem oraz mają większą liczbę partnerów seksualnych. Natomiast osoby skłonne do poczucia winy rzadziej używają narkotyków, po alkohol sięgają w późniejszym wieku, rzadziej wchodzą w konflikt z prawem, mają mniej partnerów seksualnych oraz stosują kontrolę urodzeń i częściej angażują się w sprawy społeczności.

Koncepcja Tangney kładzie nacisk na spostrzeganie emocji wstydu jako emocji „mniej moralnej” w stosunku do poczucia winy. Naszym zdaniem w rozważaniach tych należałoby również uwzględnić pogląd, że poczucie winy może prowadzić do powstawania wstydu. Poczucie winy o silnym natężeniu samo w sobie może zamienić się w emocję wstydu. W takiej sytuacji jednostka nie będzie podejmowała działań naprawczych. Poczucie winy może być także emocją udawaną (np. przestępca okazuje skruchę tylko w celu otrzymania mniejszej kary, choć poczucie winy nie pojawiło się).

2.4. Konstruktywistyczne podejście do emocji Jamesa Averilla

Koncepcja Jamesa Averilla jest psychologicznym podejściem do emocji jako „syndromów” (1980a; 1980b, zob. także Turner, Stets, 2009: 81–83). Syndromy występują u każdej osoby w momencie doświadczania emocji. Te syndromy to kolejno: 1) uczucia, 2) reakcje ekspresywne, takie jak gesty i mimika ciała, 3) reakcje fizjologiczne, czyli zmiany autonomiczne zachodzące w ciele (np.: zaczerwienienie się) oraz 4) reakcje radzenia sobie z emocją (emocjonalność). Aby pojawiła się emocja nie muszą wystąpić wszystkie wymienione syndromy, konkretna emocja nie zawsze wywoła też pojawienie się określonego zbioru reakcji na dany syndrom emocjonalny (Averill, 1980a). Averill wskazuje, że emocje są reakcjami całej osoby, jej fizjologii oraz elementów poznawczych i pełnią one funkcję w systemie społecznym, ponieważ reguły rządzące syndromami emocji są pochodzenia społecznego, a nie biologicznego. Ludzie uczą się reguł związanych z poszczególnymi emocjami w taki sam sposób, w jaki uczą się reguł związanych z poszczególnymi rolami społecznymi. W roli społecznej „uwspólniane są reguły odpowiedniego zachowania” (Turner, Stets, 2009: 82), a reguły te informują ludzi o emocjach i ich interpretacji. Analizując prace Averilla oraz cytując Turnera i Stets można powiedzieć, że w koncepcji Averilla „emocje ogniskują się wokół jakichś przedmiotów” (Turner, Stets, 2009: 82). Dana osoba „nie może być po prostu zła, przestraszona lub dumna. Ona musi być zła na coś, przestraszona czymś i dumna z czegoś” (Averill, 1980a: 310). Przedmiot emocji zależy od tego, jak dana osoba rozróżnia sytuację, od przyczyny jej uczucia. Wskazać tu należy, że choć Averill nie mówi o tym wprost, to istotnym elementem jest wymiana znaczeń i wzajemne interpretowanie zachodzącej interakcji. Istotne jest interpretowanie otoczenia w określony sposób. Emocje są tu działaniem zmierzającym do osiągnięcia społecznych i indywidualnych celów.

Averill w swoich badaniach (Averill, 1982; 1983; 1993) starał się odkryć kulturowe oczekiwania, które sprawiają, że gniew staje się usankcjonowany i uzasadniony. Opracował on listę reguł gniewu wskazującą na sytuacje w jakich jednostka ma prawo do gniewu, wskazującą źródła gniewu, reakcje na gniew oraz sposoby działania uzasadniające powstanie emocji gniewu.

2.5. Zarządzanie emocjami. Kulturowa koncepcja emocji Arlie Russell Hochschild

Emocja w rozumieniu Arlie Hochschild to biologicznie określony zmysł. „Jest środkiem, za pomocą którego poznajemy swoją relację ze światem i który przez to odgrywa kluczową rolę w przetrwaniu istot ludzkich w życiu grupowym” (Hochschild, 2009: 238). Koncepcja Hochschild wskazuje na element nadzorowania naszych uczuć przez współczesne organizacje. Nawiązuje ona do paradygmatu interakcyjnego. Szczególnie widoczny jest silny wpływ koncepcji Goffmana. Dostrzegalne jest to w opisie reguł wyrażania i odczuwania emocji. Hochschild dodaje, że wyrażanie odpowiedniej emocji służy nie tylko dopasowaniu się do okoliczności społecznych, ale także zmianie własnego stanu uczuciowego. Podkreśla to, jak ludzie starają się coś czuć, czyli jak starają się od wewnątrz zarządzać swoimi emocjami. Twierdzi, że społeczeństwa okazują kulturę emocji, „składającą się z zespołu wyobrażeń na temat tego, co powinni czuć ludzie w różnego rodzaju sytuacjach. W skład tej kultury wchodzi ideologie emocjonalne dotyczące odpowiednich postaw, uczuć i reakcji emocjonalnych w podstawowych obszarach aktywności” (Turner, Stets, 2009: 51).

Jak pisze Kemper, emocje u Hochschild pełnią funkcję sygnalizacyjną. Wskazują nam naszą pozycję w świecie i określają relacje wobec innych oraz w stosunku do naszych celów, motywów i interesów. „Doświadczenie emocjonalne stanowi zbitkę tego, jak się czujemy, jak chcielibyśmy się czuć, jak klasyfikujemy uczucia i jak je wyrażamy” (Kemper, 2009: 80). To, jakie odczuwamy emocje, wyznaczone jest przez naszą ocenę sytuacji. Na ocenę sytuacji z kolei wpływają elementy strukturalne, takie jak klasa społeczna, zawód, płeć, wiek oraz aspekty kulturowe, takie jak „reguły odczuwania” czy „reguły ekspresji”. Wszystko to działa w celu zachowania zgodności z układem obowiązujących w danej społeczności norm.

W swoich badaniach Hochschild kładzie nacisk na to, jak ludzie aktywnie zarządzają uczuciami w celu dostosowania swoich osobowości do wymagań zawodów związanych z kontaktem z klientami. Jak pisałam wcześniej, badała ona dwie grupy zawodowe (stewardesy i stewardów oraz windykatów) pokazując jaką pracę emocjonalną (*emotional labor*) muszą wykonać (jak muszą zarządzać swoimi emocjami), aby być dobrymi pracownikami. Praca emocjonalna została tu zdefiniowana jako zdolność modyfikacji lub zmiany emocji zgodnie z wymaganiami pracodawcy. Dzięki pracy emocjonalnej jednostka ujawnia odpowiednie (pożądane w danej sytuacji) emocje. Jako przykład *kapitału* stewardessy podaje „uśmiech”, który jest nieodłączną częścią wykonywanej przez nią pracy. Uśmiech wpisany jest w pracę stewardess, podobnie jak łagodne usposobienie, którym mają się one charakteryzować. Wszystko to nakłada się na pracę nad emocjami zarówno swoimi, jak i tymi, które są wzbudzane. Efektem pracy stewardessy ma być zadowolenie, satysfakcja oraz poczucie bezpieczeństwa pasażera.

Po odbytej podróży przelot powinien kojarzyć się wyłącznie z pozytywnymi emocjami. W przypadku stewardesy „emocjonalne podejście do oferowania usług jest częścią usługi jako takiej” (Hochschild, 2009: 5). Praca emocjonalna stewardess dotyczy np. pracy twarzy, która ma wytworzyć w umyśle pasażera odpowiednie odczucie. Praca emocjonalna polega tutaj na wzbudzeniu w sobie odpowiednich emocji, które w tym przypadku pasażer, będzie mógł zaobserwować na twarzy stewardessy. Praca emocjonalna dotyczy również powstrzymywania się od okazywania pewnych odczuć niepożądanych.

Hochschild stwierdziła, że wykonując pracę nad emocjami stosujemy szereg technik ułatwiających odczuwanie i wyrażanie odpowiednich zachowań. I tak wykonujemy: 1) pracę nad ciałem, zmieniając swoje fizjologiczne reakcje na daną sytuację; 2) działania powierzchowne, czyli manipulację swoimi zewnętrznymi gestami, doprowadzającą do odczuwania emocji sygnalizowanych w wyrażanych gestach; 3) działania głębokie, w celu wzbudzenia u siebie określonych uczuć, jakie w percepcji jednostki powinny być okazywane w danej sytuacji; 4) pracę poznawczą, przez którą dana osoba wywołuje myśli i idee kojarzone z określoną emocją, w celu jej pojawienia się. Praca emocjonalna może przybierać dwie formy: działania powierzchownego, płytkiego (*surfach acting*) oraz działania głębokiego (*deep acting*). Płytką pracą emocjonalną polega na zmianie ekspresji emocjonalnej (działania zewnętrznego). Pracownik uśmiecha się do klienta, współpracownika lub szefa, choć właściwie w danym momencie odczuwa inne emocje niż radość, takie jak na przykład lęk, zniecierpliwienie, niechęć czy smutek. Działanie głębokie zachodzi wtedy, gdy jednostka próbuje zmienić uczucie, zmieniając jego wyznaczniki, takie jak konstrukt umysłowy lub ocena, która dała początek uczuciu oraz podstawowe czynniki fizjologiczne, na przykład napięcie mięśniowe i rytm serca (Kemper, 2005: 80). Głęboka praca emocjonalna polega na zmianie odczuwanych emocji poprzez przyjęcie określonego sposobu myślenia o sytuacji. Jest to praca o charakterze wewnętrznym, gdzie jednostka w końcowym efekcie odczuwa pożądane emocje i dokonuje ich ekspresji. Przy czym ekspresja ta jest naturalna. Nie jest przybieraną na potrzeby danej interakcji maską, a wewnętrznym odczuwanym stanem emocjonalnym. Wykonywanie pracy emocjonalnej, choć pożądane przez pracodawcę, może powodować negatywne konsekwencje dla pracowników. Jak pokazują badania, może prowadzić do zwiększenia stresu, do spadku zadowolenia z pracy, a nawet do szybszego wypalenia zawodowego (zob. Hochschild, 1983/2009; Brotheridge, Grandey, 2002; Grandey, 2003; Johnson, Spector, 2007; Szczygieł i in., 2009).

Okazywanie określonych uczuć związane jest z tłumieniem innych, tych niepożądanych. Praca emocjonalna umożliwia wykonywanie powierzanych nam zadań. Podejmujemy ją w celu wywołania u innych osób określonych uczuć. W ten sposób możemy coś sprzedać, uzyskać, „ugrać”. Można zatem stwierdzić, że wykonywanie pracy nad emocjami jest powiązane z manipulowaniem. Praca emocjonalna najlepiej widoczna będzie tam, gdzie ludzie stają wobec ideologii emocjonalnych, które są sprzeczne z ich rzeczywistymi uczuciami oraz tam, gdzie

reguły społeczne wymagają od nich okazywania emocji, których nie czują (zob. Turner, Stets, 2009: 53). Zarządzać emocjami znaczy to aktywnie próbować zmienić istniejący wcześniej stan emocjonalny (Hochschild, 2009: 238).

Reasumując można stwierdzić, że według Hochschild w różnych organizacjach czy innych miejscach pracy mamy do czynienia z pewnymi regułami systemu, który jest składową aktów pracy emocjonalnej ludzi (Hochschild, 2009: 2). A praca emocjonalna pracownika polega na wzbudzaniu bądź tłumieniu pewnych odczuwanych przez siebie emocji, zgodnie z misją i celem organizacji. W tym przypadku celem organizacji jest przekazywanie owych pozytywnych emocji i tłumienie złych, negatywnych oraz niepożądanych (Hochschild, 2009: 5–89).

2.6. Władza i status w socjologicznej koncepcji strukturalnej Theodore D. Kempera

Theodore Kemper to jeden z wczesnych pionierów socjologii emocji, który pierwotnie rozwijał „społeczno-interakcyjną teorię emocji” oraz teorię bazującą na procesach biologicznych (Turner i Stets, 2009: 240). Później zaczął pracę z Randallem Collinsem, aby stworzyć nową teorię, bazującą na władzy i statusie.

Kemper wychodzi, moim zdaniem, ze słusznego założenia, że emocje powstają na bazie relacji społecznych. Jednak w opisie tych relacji niestety ogranicza się do dwóch wymiarów: „władzy” i „statusu” uznając je za optymalne i takie, za pomocą których można opisać i scharakteryzować wszelkie związki interpersonalne. Według niego zmiany względnej władzy i statusu (prestżu) jednostek mają wpływ na wzbudzanie negatywnych i pozytywnych emocji (zob. Kemper, 2008).

Władzę rozumie za Weberem jako stan w relacjach międzyludzkich, w którym jeden aktor społeczny zmusza drugiego do zrobienia czegoś, na co ten drugi nie ma ochoty. Środki, jakimi dysponuje osoba posiadająca władzę, to groźby, rzeczywiste użycie siły, pozbawienie pewnych dóbr materialnych, symbolicznych lub przeżyć, kłamstwo, oszustwo oraz manipulacja. O władzy można mówić jako o procesie powodującym takie zaprojektowanie swoich aktualnych i przyszłych działań, w konsekwencji których kształtuje się chęć zwycięstwa.

Status natomiast rozumiany jest jako pewien stan w relacjach społecznych, który dotyczy dobrowolnego zastosowania się do interesów i wymogów innej osoby. Status jednego aktora nadawany jest przez drugiego poprzez akty uznania wartości tego pierwszego. Status, podobnie jak władza, ma charakter procesu. Przejawami uznania statusu jest okazywanie troski, sympatii, wsparcia, nagradzania, szacunku, przyjaźni i w końcu miłości.

Wszelkie zmiany w relacjach społecznych mogą być rozumiane jako wzajemne zmiany władzy i statusu aktorów wobec siebie. Wzajemne relacje aktorów prowadzą do zmian w ekspresji każdego z nich oraz do zmian w strukturze relacji poprzez oznaczenie działania na indywidualnym, jednostkowym poziomie władzy i statusu.

Zatem Kemper postuluje, że jeżeli chcemy zrozumieć występowanie wielu ludzkich emocji, musimy zbadać strukturę i proces władzy oraz statusu w relacjach między aktorami społecznymi. To podejście obejmuje zarówno emocje negatywne, takie jak złość, depresję, poczucie winy, wstyd, niepokój, jak i emocje pozytywne, takie jak szczęście, troskę, dumę, prawość i miłość (zob. Kemper, 2008: 128).

Na podstawie wyników uzyskanych w swoich badaniach i eksperymentach laboratoryjnych dotyczących emocji, poziomu władzy i statusu w relacjach społecznych, Kemper (1978) stwierdził, że obszerna klasa ludzkich emocji stanowi rzeczywisty, przewidywany, wyobrażony lub zapamiętany rezultat relacji społecznych. Rozpatrywać je można na czterech wymiarach (por. Kemper, 2005).

Pierwszy to „władza Ja”. Wzrost posiadanej władzy wiedzie do poczucia bezpieczeństwa. Nadużycie władzy może prowadzić zaś do poczucia winy z powodu wyrządzenia komuś innemu krzywdy oraz do lęku przed ewentualną jego zemstą. Spadek poziomu władzy prowadzi do strachu przed zmuszaniem nas przez innych do robienia czegoś, na co nie mamy w danej chwili ochoty.

Drugi to „władza Innego”, gdzie wzrost władzy innych przyczynia się do powstania lęku, podobnie jak przy spadku poziomu naszej władzy. Z kolei analogicznie spadek poziomu władzy innych prowadzi do zwiększenia się poczucia naszego bezpieczeństwa.

Trzeci wymiar to „status Ja”. Wzrost statusu, na jaki naszym zdaniem zasługujemy, prowadzi do satysfakcji i w konsekwencji powstania poczucia szczęścia, dumy (jeżeli sami byliśmy czynnikiem sprawczym), wdzięczności (jeżeli czynnikiem sprawczym był ktoś inny). Wzrost statusu przekraczający nasze oczekiwania powoduje radość lub wstyd. Spadek statusu wzbudza gniew (jeżeli sprawcą był ktoś inny) bądź wstyd (jeżeli sprawcą byliśmy my sami). Jeżeli sytuacja taka uznana zostanie za nieodwracalną, prowadzi to może do powstania depresji.

Ostatni, czwarty wymiar to „status Innego”. Pojawiające się emocje zależą będą od naszego odbioru danej jednostki. Związane jest to z lubieniem, które odzwierciedla stopień, w jakim Inny przyznał nam odpowiedni status, nie używając nadmiernej władzy. Wzrost statusu Innego prowadzi do satysfakcji (przy założeniu, że lubimy Innego). Jeżeli nie lubimy Innego wzrost jego statusu prowadzi do zazdrości (jeżeli Inny posiada coś, czego pragniemy) oraz zawiści (jeżeli Inny odebrał nam naszą władzę). Jeżeli status Innego ulega spadkowi, to może pojawić się poczucie winy lub wstyd (jeżeli my byliśmy sprawcami i jeżeli lubimy Innego), smutek i litość (jeżeli sprawcą działania był ktoś inny, a my lubimy Innego) lub satysfakcja (gdy nie lubimy Innego i gdy sami jesteśmy sprawcami działania) i zadowolenie odczuwane z powodu czyjejś porażki (gdy nie lubimy Innego, a sprawcami działania jest ktoś inny).

Te cztery wymiary i przypisane im emocje można prześledzić w tab. 2.2. Powstające emocje oparte są na wcześniejszym doświadczeniu dotyczącym kontaktów międzyludzkich i postrzeganiu ich w kategorii władzy i statusu. Takie kontakty mogą budzić optymizm lub pesymizm oraz określać poziom zaufania albo brak zaufania. Łącząc ze sobą te stany Kemper mówi o czterech uczuciach.

I tak 1) depresja powstaje z połączenia pesymizmu i braku zaufania; 2 i 3) lęk z połączenia pesymizmu i braku zaufania oraz z połączenia optymizmu i braku zaufania; 4) szczęście i ufność z połączenia optymizmu i zaufania.

Tabela 2.2

Emocje w relacjach społecznych w wymiarach władzy i statusu

Wymiar	Sprawca działania	Władza Ja	Władza Innego	Status Ja	Status Innego
Wzrost władzy/ statusu	Na skutek naszego działania	Poczucie bezpieczeństwa	Lęk	Szczęście, duma	Satysfakcja (gdy lubimy Innego) Zazdrość (gdy nie lubimy Innego)
	Na skutek działania innych	Poczucie winy Lęk	Strach	Wdzięczność	Satysfakcja (gdy lubimy Innego) Zawiść (gdy nie lubimy Innego)
Spadek władzy/ statusu	Na skutek naszego działania	Strach	Poczucie bezpieczeństwa	Wstyd	Poczucie winy, wstyd (gdy lubimy Innego) Satysfakcja (gdy nie lubimy Innego)
	Na skutek działania innych	Lęk		Gniew	Smutek, litość (gdy lubimy Innego) Zadowolenie (gdy nie lubimy Innego)

Źródło: oprac. własne na podstawie Kemper (1978; 2005; 2008).

Pamiętać należy, że postrzeganie władzy i statusu, a w konsekwencji powstanie określonej relacji i emocji zależą będzie od kilku czynników, które przedstawiam poniżej:

1. Specyficzna kultura określa indywidualny poziom władzy i statusu oraz jego postrzeganie.

2. Pozycja społeczna jest postrzegana niejednakowo w różnym czasie. Na przykład w społecznościach tradycyjnych osoba starsza szanowana była za swoją wiedzę i doświadczenie. Nadawano jej wysoki status społeczny. W dzisiejszych zachodnich społeczeństwach osoba starsza ma bardzo niski status.

3. Specyficzne organizacje społeczne mogą wyznaczać różne wzory zachowań emocjonalnych poprzez przypisywanie im różnych statusów.

Choć Kemper zaliczany jest do przedstawicieli strukturalnego podejścia do badania emocji, to w jego koncepcji nie brakuje analizy interakcyjnej. Według niego ważne jest nie tylko to, jaką daną jednostką zajmuje pozycję w społeczeństwie, choć to warunkuje decyzję o tym, jakie emocje będą okazywane, a jakie nie, ważne są tutaj także miejsce, czas okazywania emocji, to w jaki sposób będą one okazane oraz przez kogo.

ROZDZIAŁ III

PRACA JAKO ŹRÓDŁO EMOCJI

Poprzez definiowanie siebie jako pracownika budujemy naszą tożsamość. To w środowisku pracy znacznie częściej zależy nam na pozytywnym odbiorze naszej osoby niż na przykład w środowisku domowym, rodzinnym. Świadomie lub nie kreujemy się na osoby o cechach postrzeganych jako ważne dla roli pracownika. Staramy się być w oczach innych, współpracowników i przełożonych, profesjonalni, ambitni, otwarci na nowe doświadczenia, szybko uczący się, opanowani, dokładni, perfekcyjni, odporni na stres, itp. Kreujemy się na idealnie pozytywnych pracowników, najlepszych i niezastąpionych. Przy takiej kreacji swojej osoby nie zapominamy o uczuciowości. W zależności od kultury firmy, sytuacji organizacyjnej, sposobu zarządzania, okazujemy potrzebne emocje, tłumiąc te uznawane za oznakę błędu czy słabości. Zatem zanim prześledzimy elementy środowiska pracy stanowiące źródło emocji, scharakteryzujemy samą pracę i zastanówmy się, jak sam fakt posiadania pracy wpływa na wykonywanie pracy emocjonalnej.

3.1. Praca w ujęciu socjologicznym

Używając określenia „praca” pamiętać należy, że jest to pojęcie stosowane zarówno w języku potocznym, jak i w wielu naukach, między innymi w biologii, fizyce, filozofii, prakseologii, ekonomii i socjologii. Socjologia jako nauka wypracowała dział – socjologię pracy, „zajmujący się opisem i wyjaśnieniem zachowań społecznych ludzi w procesie pracy, podczas produkcji dóbr i usług” (Januszek, Sikora, 1998: 7). Na wzrost zainteresowania pracą ludzką, jako przedmiotem badań socjologii, największy wpływ miało wprowadzenie kapitalistycznego modelu gospodarki oraz publikacja klasycznych teorii marksizmu, skupiających się wokół pracy ludzkiej ściśle powiązanej z nowym procesem, jakim była industrializacja, z właściwymi jej cechami oraz następstwami (Sztumski, 1981: 5–6). Inaczej mówiąc, socjologia pracy pojawiła się pod wpływem rozwoju produkcji przemysłowej. Jest rezultatem refleksji socjologów nad pracą ludzką. Można powiedzieć, że jest nauką, która zajmuje się społecznymi uwarunkowaniami pracy ludzkiej, narzędzi, technologii i stosunków produkcyjnych, a także przeobrażeniami tychże elementów, ich wpływem na całokształt życia społecznego. Za początek socjologii pracy niektórzy przyjmują datę wydania dzieła Karola Marksa *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej*, którego pierwszy tom ukazał się w Hamburgu w roku 1867. W owym dziele Marks określał pracę jako „proces zachodzący między człowiekiem a przyrodą, proces, w którym człowiek poprzez swą działalność

realizuje i kontroluje wymianę materii z przyrodą” (Marks, 1951: 188). Do dzieł, które zapoczątkowały rozkwit i znacząco wpłynęły na rozwój socjologii pracy zalicza się przede wszystkim: *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne* Karola Marksa napisane w roku 1844¹, tekst Fryderyka Engelsa o *Roli pracy w procesie ucłowieczenia małpy*², tekst Emila Durkheima *O podziale pracy społecznej* (1893/1999) oraz pracę Maxa Webera (1922/2002) *Wirtschaft und Gesellschaft* (*Gospodarka i społeczeństwo*). Ciekawy jest też artykuł Marksa opublikowany w „Nowej Gazecie Reńskiej” w roku 1849, zatytułowany *Praca najemna a kapitał*³.

Jak wskazuje Jolanta Kulpińska socjologia pracy jest „odnoszona do pewnych sfer życia społecznego, [...] a analizy prowadzone są na różnych poziomach: jednostki, stanowiska pracy, grupy roboczej i organizacji oraz na poziomie społeczeństwa globalnego i jego klas, warstw czy instytucji” (Kulpińska, 1986: 13). Na gruncie socjologii pracy wyrosły socjologia organizacji, socjologia przemysłu oraz socjologia zawodu. Socjologia pracy zajmuje się typami zbiorowości związanych z pracą (grupy pracownicze), więziami występującymi w pracy (więzi formalne, nieformalne, więzi z zakładem pracy, z załogą, itp.), procesami społecznymi zachodzącymi w przedsiębiorstwie (rytuały integracyjne, rytuały przejścia, szkolenia, procesy zmian), zachowaniami społecznymi pracowników i ich społecznym regulowaniem (wydajność pracy, motywowanie, fluktuacja), współzależnością między instytucjami pracy i innymi systemami społecznymi (system edukacyjny, rynek pracy, system ekonomiczny) – (por. Kulpińska, 1986: 10; zob. też Kulpińska, 1974). Socjologia pracy bada przede wszystkim zakład pracy jako miejsce, w którym procesowi pracy towarzyszą rozmaite zjawiska społeczne (zob. Januszek, Sikora, 1998: 9). Wychodząc z powyższego założenia można powiedzieć, że analiza emocji powstających w organizacjach mieści się również w zakresie socjologii pracy.

Zatem jak zdefiniować samą pracę? Celem poniższej prezentacji nie jest przegląd definicyjny, a jedynie wskazanie na rozumienie pojęcia pracy w ujęciu socjologicznym, ze szczególnym uwzględnieniem paradygmatu interakcjonistycznego.

¹ *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne* napisane zostały przez Karola Marksa w roku 1844. Opublikowane zostały po raz pierwszy w języku rosyjskim w roku 1927 wspólnie z pracami Fryderyka Engelsa. Następnie publikowane były w Niemczech w roku 1932 – Marx, Engels, *Gesamtausgabe*, Berlin 1932, erste Abteilung, Band 3. W języku polskim *Rękopisy* ukazały się po raz pierwszy w roku 1958 w przekładzie Konstantego Jażdżewskiego pod redakcją Zbigniewa Grabowskiego. Jednak najpełniejszą wersję czytelnik znajdzie w opublikowanych *Dziela*, t. 1 (Marks, Engels, 1960).

² Tekst Fryderyka Engelsa zatytułowany *Rola pracy w procesie ucłowieczenia małpy* napisany został wraz z innymi tekstami w latach 1885–1886 i opublikowany jako rozdział w *Dialektyce przyrody* w roku 1925. W Polsce po raz pierwszy został opublikowany w: K. Marks, F. Engels, 1952, *Dziela*, t. 20, Warszawa.

³ Tekst *Praca najemna a kapitał* stanowił część wykładów wygłoszonych przez K. Marksa pomiędzy 14 i 30 grudnia 1847 r. Opublikowany został po raz pierwszy w „Neue Rheinische Zeitung” w numerach z dn. 5–8 i 11 kwietnia 1849 r.

Praca w rozumieniu socjologicznym jest źródłem bogactwa, a równocześnie ma znaczenie o wiele ważniejsze, gdyż tworzy ona samego człowieka (Dzięcielska-Machnikowska, 1990: 226). Praca jest „pewnym rodzajem działalności ludzi, dokonywanym głównie w ramach zinstytucjonalizowanych za względu na podział pracy i jej specjalizację” (Kulpińska, 1986: 9). Jak pisał Jan Szczepański (1961: 171 i n.) praca to „każda celowa czynność prowadząca do zaspokojenia dowolnych potrzeb ludzkich, posiadająca społeczną doniosłość, zapewniająca jednostkom lub grupom, które ją wykonują, określoną pozycję w społeczeństwie”. Definicja ta zwraca uwagę na kilka aspektów pracy.

Po pierwsze praca jest świadomym i celowym działaniem człowieka. To działanie podyktowane może być swobodnym wyborem jednostki bądź też przymusem (zob. Lis, 1982: 9). Jednak niekiedy to, co wydaje się swobodą, tak naprawdę jest przymusem i odwrotnie, przymus może stać się pewnego rodzaju swobodą. Zjawisko to określane jest mianem „fanatyzmu pracy” (zob. Dzięcielska-Machnikowska, 1990: 228). Wydaje się, że praca sama w sobie jest przymusem. Konieczność zaspokojenia potrzeb wymusza konieczność wykonywania pracy, co wiąże się z zarabkowaniem. Pieniądze umożliwiają zaspokojenie potrzeb jednostki. Zatem swoboda wyboru nie dotyczy tego, czy pracę wykonywać, czy też nie, tylko jaką pracę wykonywać. Ale i tu wybór może być znacznie ograniczony. Na to, jaką pracę wykonujemy, ma wpływ nie tylko nasze wykształcenie, nasze zdolności i predyspozycje, ale również sytuacja gospodarcza państwa, w tym dostęp do pracy.

Po drugie praca jest czynnością społeczną, co oznacza, że sposób jej przygotowania i realizacji ma wpływ na dążenia, postawy, zachowania i interesy innych osób lub grup. Praca w tym rozumieniu jest jednym z najważniejszych elementów więzi społecznej. Kształtuje współzycie z innymi ludźmi. Społeczny charakter pracy przejawia się w tym, że praca wykonywana przez jednostkę jest zawsze związana z pracą innych. W pracy człowiek konfrontuje swoje poglądy z poglądami i postawami innych ludzi, co prowadzi do wykształcenia takich postaw, jakie są społecznie oczekiwane i pożądan.

Po trzecie decyduje o pozycji społecznej jednostki. Jest wyznacznikiem jej statusu. Jest też wyznacznikiem roli społecznej. Tym samym będzie wpływać na charakter powstawania emocji oraz sposoby zarządzania (kierowania) nimi.

Po czwarte praca prowadzona jest dla zaspokajania potrzeb, ale potrzeby te określane są poprzez strukturę i kulturę grupy, do której jednostka należy.

I wreszcie, wymaga ona współpracy, co oznacza, że w procesie pracy istotne są koordynacja, zarządzanie, współdziałanie nawet rozproszonych w czasie i przestrzeni jednostek w celu realizacji wspólnych i jednostkowych dążeń.

Na socjologiczną definicję pracy składa się wiele aspektów. I tak praca jest opisywana jako: 1) świadoma i celowa działalność, 2) zespół czynności społecznie zorganizowanych i realizowanych w ramach celowej organizacji społecznej (zakład pracy, urząd, szkoła, rodzina itp.), 3) źródło wytwarzania nie tylko wartości gospodarczych, ale także kulturowych, tj. dzieł literackich, dzieł sztuki,

filmowych, teatralnych, 4) wyznacznik miejsca jednostki w życiu zbiorowym, czyli pozycji w społeczeństwie.

W interesującym mnie podejściu do pracy ogromne znaczenie ma fakt wpływu pracy na samoocenę jednostki. Ocena siebie wiąże się z powstaniem różnych emocji, ale także może być wynikiem pojawienia się różnych emocji. Każda jednostka w toku pracy dąży do osiągnięcia sukcesu, co warunkuje pojawienie się emocji dumy, oraz do uniknięcia porażki, co z kolei wpływa na unikanie emocji wstydu. „Praca człowieka jest jedną z rzeczy, przez którą jest on oceniany i z pewnością jedną z najbardziej znaczących rzeczy, przez którą człowiek ocenia siebie” (Hughes, 1958: 42). Uogólniając można powiedzieć, że czynności zawodowe, przebieg kariery zawodowej, interakcje ze współpracownikami i przełożonymi będą miały ogromny wpływ na wykształcenie się jaźni jednostki. Takie podejście do rozumienia pracy widoczne jest w koncepcjach interakcjonistycznych. Przyjrzyjmy się zatem pojmowaniu pracy w dwóch różnych ujęciach teoretycznych. Pierwsze to ujęcie statyczne, strukturalne, widoczne w koncepcjach funkcjonalistów i w teoriach konfliktu, drugie, dynamiczne, gdzie centralne miejsce zajmują subiektywne odczucia jednostek, widoczne jest zaś w teoriach interakcjonistycznych. Choć w opracowaniu tym przyjęto paradygmat interakcjonistyczny, to dla całości i przejrzystości analitycznej rozważań zaprezentowane zostały poniżej koncepcje pracy w różnych paradygmatach. Poza tym pamiętać należy, że rozumienie pracy w koncepcjach interakcjonistycznych wyrosło na gruncie podejścia strukturalno-funkcjonalnego jako uzupełnienie, rozwinięcie lub przeciwwaga dla tego nurtu. Bez względu na przyjmowanie paradygmatu teoretycznego pamiętać należy, że praca jest działalnością specyficznie ludzką, społeczną i decyduje o istnieniu każdego społeczeństwa (zob. Matuszak, 1986: 27).

3.1.1. Praca w teorii strukturalno-funkcjonalnej

Podwaliny teorii strukturalno-funkcjonalnej zostały stworzone w wieku XIX przez Augusta Comte’a, a nawet, jak uważają niektórzy, dużo wcześniej, przez Arystotelesa. Istotną tezę teorii funkcjonalno-strukturalnej jest pogląd, że życie społeczne jest zawsze „ustrukturalizowane” w postaci „systemów społecznych”, tj. całości spełniających określone funkcje względem większych całości, które również złożone są z określonych elementów, wzajemnie od siebie zależnych funkcjonalnie. Funkcjonalizm skupia się na analizie funkcji, natomiast strukturalizm koncentruje się na zagadnieniu budowy – struktury systemów społecznych oraz zasad je organizujących. Takimi elementami systemu mogą być poszczególne przedmioty, cechy, stany lub procesy będące częściami strukturalnymi tego systemu (Turowski, 2001: 58–68).

W myśl arystotelesowskiej koncepcji praca opierała się na, wyznawanej przez tego filozofa, teorii wolności. Dla Arystotelesa bowiem praca, w prawidłowym jej

rozumieniu, ograniczała się do dziedzin takich, jak nauka, filozofia i sztuka, czyli nauk rozumnych, które równocześnie gwarantowały człowiekowi wolność poprzez oświecenie. Wszystkie pozostałe czynności wykonywane przez człowieka, a w szczególności wszelkiego rodzaju prace fizyczne, uważał Arystoteles za czynności przeznaczone dla niewolników, jako istot niedoskonałych (zob. Arystoteles, 1977 oraz por. Jędrzycki, 1984: 50–51).

Teorię Arystotelesa rozwinął Herbert Spencer (1873/1889–1898; 1960; 2002), który mówił, że każda jednostka jest na tyle wolna, na ile jej działania nie zagrażają wolności innych, a z drugiej strony jest członkiem większej instytucji, która narzuca na nią pewne obowiązki. Faktem istotnym, wymagającym podkreślenia jest to, że Spencer nie mierzył poziomu wolności jednostek za pomocą natury mechanizmów rządowych, którym podporządkowane było dane społeczeństwo. Swoboda działań indywidualnych określana była poprzez wyliczenie ograniczeń narzuconych jednostkom społecznym (tj. im mniej państwo narzucało poddanym ograniczeń i obowiązków, tym większą wolnością cieszyli się jego obywatele). Powyższe rozważania prowadzą do wniosku, że jednostki wolne, czyli obywatele, którym została narzucona mniejsza liczba obowiązków, mają większe zaufanie do władzy i częściej wypełniają powierzone im zadania w sposób prawidłowy (Spencer, 2002: 38–45). Wnioski te prowadzą równocześnie do stwierdzenia, że to właśnie wolność i ograniczenia są źródłem zależności tworzonej między państwem a obywatelami. Zależności te z kolei stwarzają podstawy do funkcjonowania społeczeństwa jako jednej całości, równocześnie pozwalając na jej rozwój, co z kolei zgodne jest z głównymi założeniami teorii funkcjonalno-strukturalnej, a zarazem znajduje odzwierciedlenie w teorii chęci i przymusu do pracy, łącząc oba te elementy w spójną całość.

Zagadnienia podziału „pracy społecznej” odnaleźć możemy w pracach Emila Durkheima. Skupił się on głównie na koncepcji podziału „pracy społecznej”, opartej na analizie rozwoju współczesnego mu świata. Twierdził, że podział pracy jest jednym z czynników powodujących zmiany społeczeństw tradycyjnych w nowoczesne. O samym podziale pisał: „podział pracy zmienia się wprost proporcjonalnie do wielkości i gęstości społeczeństw, jeżeli stale postępuje w toku rozwoju społecznego, to dzieje się tak dlatego, że społeczeństwa stale gęstnieją i stają się na ogół większe” (Durkheim, 1999: 104). Zatem podział pracy znajduje swoje źródło w objętości, gęstości materialnej i moralnej społeczeństwa. Objętością tą jest wielkość populacji. Przez gęstość materialną rozumie autor liczbę mieszkańców na kilometr kwadratowy. Natomiast gęstość moralna, to intensywność komunikacji i wymiany między jednostkami (Bremond, Couet, Davie, 2006: 83–84).

Obserwując coraz liczniejsze podziały w ramach pracy, jej większą specjalizację i złożoność, stworzył koncepcje dwóch idealnych typów społeczeństw. Durkheim twierdził, że w społeczeństwach tradycyjnych występuje słaby podział pracy ze względu na mało zróżnicowaną strukturę społeczną. Panuje w nich tzw.

solidarność mechaniczna, gdzie większość jej członków wykonuje podobne zadania. Wiązą ich także wspólne doświadczenia i poglądy, zatem takie społeczeństwa oparte są na konsensie. Dzięki postępującej industrializacji i urbanizacji społeczeństwa zmieniają się i przekształcają w „solidarność organiczną”.

Ten drugi typ idealny społeczeństwa charakteryzuje się ekonomiczną współzależnością jednostek, z uwagi na znaczący podział pracy. Zdaniem tego myśliciela, wzrastająca złożoność procesu pracy sprawia, że ludzie są coraz bardziej od siebie zależni, potrzebują bowiem dóbr i usług, których sami nie są w stanie wytworzyć (Durkheim, 1999; Giddens, 2006: 33–35). Przyglądając się uważnie podziałowi pracy Durkheim upatrywał w nim pewnych niebezpieczeństw, ale podkreślał także jego pozytywny wpływ na kondycję współczesnych mu społeczeństw. Niepokoił go znaczący upadek moralności w społeczeństwie nowoczesnym. Lekiem na to zjawisko mógł być tylko strukturalny podział pracy. Taki podział zapewnia bowiem więź wtedy, kiedy brak jest więzi moralnej i duchowej. Niestety coraz większa specjalizacja zawodów i złożoność procesu pracy może doprowadzić do odizolowania się od siebie jednostek w ramach pracy, a ludzie mogą przestać odczuwać więzi z tymi, którzy pracują i żyją wokół nich. Stąd szeroko opisywane w twórczości Durkheima zagadnienie anomii, jako poczucie bezcelowości i rozpaczliwie towarzyszące życiu ludzi w świecie nowoczesnym. Dla Durkheima (za: Ritzer, 2004: 133) podział pracy w społeczeństwie to materialny fakt społeczny, w którym zawiera się stopień specjalizacji zadań lub obowiązków. Rozwinął bardzo dokładnie koncepcję „faktów społecznych”, jako zasadniczych przedmiotów, które powinny podlegać badaniom społecznym. Porównując podział pracy społecznej do faktu społecznego, podział ten utożsamiał z zewnętrznym wobec jednostki sposobem działania, myślenia, odczuwania, który dodatkowo żyje własnym życiem (Giddens, 2006: 33).

3.1.2. Praca w koncepcji Karola Marksa

Paradygmat konfliktu rozwijał się w tym samym czasie co funkcjonalizm. Zaczął go niemiecki dziennikarz „Gazety Nadreńskiej” i filozof Karol Marks, a rozwinęli Max Weber oraz George Simmel. Socjologowie posługujący się teoriami konfliktu, tak samo jak funkcjoniści, podkreślali znaczenie struktur społecznych, ale ich model funkcjonowania społeczeństw przedstawiał się zupełnie inaczej. W odróżnieniu od poprzednio przedstawionego nurtu myślowego, uczeni ci twierdzili, że społeczeństwo składa się z wielu różnych grup, które starają się osiągać tylko własne cele i realizować interesy. Odmienność interesów grupowych sprawia, że pomiędzy grupami pojawia się potencjalny konflikt, a jedna grupa ma zawsze większe szanse, by wyjść z niego zwycięsko i uzyskać korzyści (Giddens, 2006: 41). Teoria konfliktu ukazująca pracę ludzką w kategoriach przymusu znajduje odzwierciedlenie w większości koncepcji dotyczących działalności wytwórczej człowieka.

Szczególny wpływ na analizę procesu pracy wywarły poglądy Karola Marksa. Jego koncepcja, choć nie należąca do nurtu interakcjonistycznego, jest na tyle znacząca i ważna, że została omówiona poniżej. Marks bardzo dokładnie badał i analizował, jak kapitalizm prowadzi do ucisku i wyzysku robotników przemysłowych przez przedsiębiorców i właścicieli fabryk. Marks mówił, że „praca jest przede wszystkim procesem zachodzącym między człowiekiem a przyrodą, procesem, w którym człowiek poprzez swoją własną działalność zapośrednicza, reguluje i kontroluje wymianę materii między sobą a przyrodą” (Marks, Engels, 1986: 205). Zależność ta jest obustronna, co oznacza, że człowiek wykorzystuje przyrodę w tej samej mierze, w jakiej sam jest przez nią wykorzystywany (zob. Jędrzycki, 1984: 53–54). Podkreślić jednakże należy fakt, że zależność ta, w sposób nieprzerwany, zmienia i kształtuje naturę człowieka, a zmiany owe coraz bardziej oddalają go od przyrody, prowadząc w stronę społeczeństwa traktującego jednostki ludzkie jako maszyny bądź części maszyn, którymi są poszczególne społeczności (Sztumski, 1981: 21).

W procesie pracy Marks wyróżnia pewne elementy procesu pracy. Są nimi kolejno 1) celowa działalność, czyli sama praca, 2) przedmiot pracy oraz 3) środki pracy. Przedmiotem pracy ludzkiej jest ziemia, którą człowiek zastaje jakoby gotową i która pierwotnie zaopatrywała ludzi w pokarm i gotowe środki utrzymania. „Wszystkie rzeczy, które praca oddziela jedynie od ich bezpośredniego związku z ziemią, są przedmiotami pracy danymi przez przyrodę” (Marks, Engels, 1986: 207). Kiedy rzeczy te zostają oddzielone od ziemi za pośrednictwem pracy, stają się „materiałem surowym. Każdy materiał surowy jest przedmiotem pracy, ale nie każdy przedmiot pracy jest materiałem surowym” (Marks, Engels 1986: 206–207). „Środkiem pracy jest rzecz lub zespół rzeczy, które robotnik umieszcza między sobą a przedmiotem pracy i które służą mu za przewodniki jego oddziaływania na ten przedmiot” (Marks, Engels, 1986: 207). Człowiek w swej działalności posługuje się mechanicznymi, fizycznymi i chemicznymi własnościami rzeczy, które są jego narzędziami siły oddziałującymi w procesie pracy na inne przedmioty, wedle ludzkiego uznania i zamierzonego celu. Człowiek pozyskuje środki pracy z ziemi, która jest ich „*pierwotnym arsenałem*”. Ziemia może również być środkiem pracy w przypadku pracy na roli. Do środków w procesie pracy Marks zalicza także wszelkie „*przedmiotowe warunki*”, dzięki którym proces pracy w ogóle może zaistnieć. Nie uczestniczą one w procesie pracy bezpośrednio, ale dany proces umożliwiają. Środkami pracy mogą być „wyniki” innej pracy, na przykład domy czy drogi (Marks, Engels, 1986: 207). „Tak więc w procesie pracy działalność człowieka wywołuje za pomocą środków pracy zamierzoną z góry zmianę przedmiotu pracy. Wynikiem procesu pracy jest produkt. Produkt ten jest wartością użytkową, jest materiałem przyrody, który poprzez zmianę formy przystosowano do potrzeb człowieka” (Marks, Engels, 1986: 209).

Przedstawiając proces pracy Marks doszedł do wniosku, że z punktu widzenia „produktu pracy” wszystkie wcześniejsze elementy procesu mogą być

„środkami produkcji”, a sama praca „pracą produkcyjną”. To, w którym miejscu procesu pracy „produkt pracy”, czyli „wartość użytkowa” będzie się znajdować, zależy od określonej jej funkcji w danym procesie pracy (Marks, Engels, 1986: 209–211). Praca, w koncepcji marksowskiej, jest właściwa jedynie ludziom, na co wskazują jej dwie podstawowe cechy, a mianowicie celowość i świadomość. Innymi słowy praca w ujęciu Marksa ma charakter instrumentalno-autoteliczny, co oznacza, że człowiek podejmując konkretne czynności, ma z góry określony cel, który stara się osiągnąć w ściśle przewidziany sposób (Dzięcielska-Machnikowska, 1990: 229). Kapitalizm, według Marksa, był systemem polegającym na produkcji dóbr i usług dla szerokich rzesz odbiorców. Każde przedsiębiorstwo kapitalistyczne zawierało w sobie dwa elementy podstawowe: kapitał i pracę zarobkową. Kapitałem nazywał Marks wszelkie mienie, a więc pieniądze, maszyny, fabryki, które można tak spożytkować i zainwestować, by wytworzyć nowy kapitał. Natomiast praca zarobkowa przeznaczona była dla ludzi, którzy owego kapitału nie posiadają i nie mają się z czego utrzymać, a w związku z tym muszą zatrudniać się u przedsiębiorców, właścicieli kapitału (Giddens, 2006: 36).

O pracy produkcyjnej, według Marksa, mówić możemy od momentu, gdy rolnictwo zaczęło dostarczać ludziom wartości dodatkowych, czyli innymi słowy nadwyżki, która stała się źródłem bogactwa przyczyniającego się do podziału społeczeństwa na klasy – tych, którzy posiadali środki produkcji i tych, którzy mieli do nich dostęp jedynie poprzez pracę najemną rąk własnych (Marks, 1959: 23–25). Od momentu powstania pierwszych nadwyżek z produkcji rolnej mówi się o ekonomicznych aspektach pracy i ich konsekwencjach. Proces produkcji sprowadza się bowiem do osiągania jak największych korzyści materialnych poprzez wykorzystywanie przyrody i przekształcanie jej dla celów zgodnych z potrzebami ludzi. Początkowo za działalność przynoszącą zyski ekonomiczne uważano jedynie rolnictwo (Marks, 1959: 33–34), lecz, zgodnie z twierdzeniem, że społeczeństwo jest całością powiązaną wewnątrznie, a zmiana w jednej jego części musi pociągać za sobą podobne przeobrażenia pozostałych elementów, zaczęto przypisywać zarobkowy charakter pracy również innym częściom gospodarki. Przy czym wewnętrzne powiązania sprawiające, że mówiono o społeczeństwie jako całości, sprowadzały się do faktu, że wszystko i wszyscy podporządkowani byli pewnej „bazie”, którą stanowił określony sposób produkcji (zob. Szacki, 2002: 220–233).

Podkreślić równocześnie należy, że człowiek jako istota stanowiąca, w pierwszej kolejności część przyrody, jest wolna, a co za tym idzie praca jest dla niej czymś narzuconym, stanowiącym środek do zaspokojenia potrzeb powstałych poza nią i niezależnie od niej. W tym kontekście Marks mówi o pracy jako o formie alienacji, którą określa jako: „składanie w ofierze samego siebie, umartwianie się” (Marks, 1959; Lis, 1982: 11–12).

Takie wyobcowanie człowieka z procesu pracy i jej efektów przyczynia się do powstania podziału pracy, a tym samym podziału klasowego społeczeństwa

oraz wzrostu różnic między jednostkami społecznymi, co z kolei sprowadza się do tego, iż mamy do czynienia z człowiekiem cząstkowym, a nie integralnie połączonym z otaczającym go światem (Sztumski, 1981: 21–23). Jak zauważa Marks, z takim obrazem świata stykamy się od momentu powstania pierwszych społeczeństw, podstawą istnienia których był przymus opierający się na potrzebie przetrwania. Społeczeństwo powstałe z przymusu, od samego początku składało się z panów i niewolników: „Od początku dwie były podpory wspólnoty cywilnej: z jednej strony niewola większej części mężczyzn, z drugiej niewola wszystkich kobiet [...] Tylko kosztem trzech czwartych liczby swoich członków zabezpieczyło społeczeństwo szczęście, bogactwo i spokój niewielkiej garstki właścicieli, o których jedynie się troszczyło” (Marks, 1959: 359).

Marks widział społeczeństwo jako system powiązań opartych na zasadzie pracy i prywatnej własności środków produkcji, które to wyznaczały stosunki społeczne opierające się na konflikcie. To właśnie z uwagi na pracę i posiadanie tak zwanych sił wytwórczych zachodzą podziały i konflikty klasowe, będące równocześnie motorem zmian społecznych (Turowski, 2000: 57–58). Marks utożsamiał pracę z wszelką działalnością i twórczością człowieka. Podkreślał jej uprzedmiotowienie i możliwość realizacji dzięki niej ludzkiego potencjału. Obserwując ówczesne mu systemy pracy twierdził, że praca w nich przybiera szczególne, a wręcz wypaczone formy. W kapitalizmie praca była dla niego jedynie środkiem prowadzącym do jednego celu, do zarabiania pieniędzy (Ritzer, 2004: 117). Twierdził, że przedsiębiorca (kapitalista) zatrudnia robotnika do pracy i wykorzystuje go do pomnażania swojego majątku (kapitału). Żyje zatem z pracy innych ludzi. Robotnik w procesie pracy wytwarza równowartość swojej siły roboczej (płacy roboczej) oraz tzw. nadwyżkę (wartość dodatkową). Tę nadwyżkę przyswaja pracodawca, by zatrudnić kolejnych robotników i ich, podobnie jak wszystkich, wykorzystuje do pomnażania swojego kapitału. Jest ona więc przyswojoną przez kapitalistę uprzedmiotowioną pracą robotnika (Cackowski, 1986: 213–214).

W swoich poglądach na temat pracy Marks szeroko opisywał ujemne skutki procesu pracy, a zwłaszcza alienację, której źródeł upatrywał w strukturze systemu kapitalistycznego i w podziale pracy. Pod pojęciem alienacji rozumiał różnego rodzaju „wyobcowanie” pracownika od działalności produkcyjnej i jej przedmiotu, od innych pracowników, a przede wszystkim od własnego potencjału (Ritzer, 2004: 118–119).

Podsumowując rozważania na temat koncepcji pracy w teorii Marksa powiedzieć można, iż praca człowieka jest szczególnym rodzajem ludzkiego działania i charakteryzuje się pewnymi swoistymi właściwościami. Praca przekształca elementy materialnego świata, który nas otacza, jest działaniem nastawionym na zaspokajanie podstawowych potrzeb człowieka i pochodnych od nich różnych potrzeb kulturowych (do podstawowych Marks zalicza między innymi potrzeby zdobycia pokarmu, odzienia, dachu nad głową), jest działaniem bardzo złożonym, a to wymaga skomplikowanego systemu sterowania. Praca jest działaniem celowym, bo świadomie i z wyprzedzeniem określa pożądane efekty, upośrednionym

przedmiotowo, czyli wykonywanym za pomocą narzędzi oraz upośrednionym społecznie, ponieważ zawsze jest współdziałaniem współpracujących ze sobą ludzi (por. Cackowski, 1986: 211–212). Wieloaspektowe zainteresowanie Marksa zagadnieniem pracy sprawiło, że do dziś uznawany jest za jednego z najwybitniejszych teoretyków w dziejach socjologii pracy oraz ekonomii pracy.

3.1.3. Praca w koncepcjach interakcjonistycznych

Mówiąc o koncepcjach interakcjonistycznych mam na myśli podejście zarówno Williama Jamesa (1890), Charles'a Cooley'a (1902), George Herberta Meada (1975), jak i prace Roberta Parka (1955), Howarda Beckera (1970), Everetta Hughesa (1958) oraz Anselma Straussa (1959; 1993). W odróżnieniu od innych koncepcji socjologicznych, interakcjonizm kładzie szczególny nacisk na proces komunikacji w organizacji, na relacje pomiędzy pozycjami organizacyjnymi, w tym na relacje pomiędzy tożsamościami aktorów organizacyjnych oraz na działania organizacyjne i organizujące (zob. Konecki, 2007: 8–9). Interakcjonizm, tak jak i poprzedni paradygmat strukturalno-funkcjonalny, uwzględnia istnienie struktur czy organizacji społecznych, jednak struktury pozostają w procesie, w działaniu (zob. Strauss, 1993). Życie społeczne jest płynne z uwagi na fakt, iż sprowadza się do interakcji, czyli wzajemnych działań pomiędzy jednostkami (Turowski, 2000: 62). Interakcjonizm symboliczny skupia się na stosunkach zachodzących między jednostkami, obierając za podstawę analiz szczegółowe stosunki łączące poszczególne jednostki zbiorowości, w tym również sposób porozumiewania się, symbole oraz gesty. Interakcjonisci uznają, że aby zrozumieć rzeczywistość społeczną, w której żyjemy, powinniśmy najpierw dokładnie poznać mikroświat poszczególnych jednostek (Turner, 1998: 26). Rozważania te prowadzą do stwierdzenia, że „społeczeństwo w teorii interakcjonizmu społecznego [...] można [...] traktować jako działanie różnych niestabilnych grup interesów, ścierających się ze sobą, współzawodniczących czy zwalczających się i dochodzących do mniej lub bardziej trwałych konsensusów” (Turowski, 2000: 62), przy czym podkreślić należy, że rozwój każdego człowieka polega nie tylko na jednostronnym uczeniu się, lecz także na wzajemnym oddziaływaniu jednostek na siebie, a także na otoczenie społeczne (Giddens, 2006: 52–53). W ujęciu interakcjonizmu symbolicznego rzeczywistość społeczna sprowadza się do wzajemnych oddziaływań (działań) między jednostkami jako suwerennymi podmiotami tych czynności. „Tym, co rzeczywiście istnieje, są jednostki ludzkie, działające i oddziałujące na siebie za pomocą symboli. Interakcja symboliczna jest elementarnym faktem społecznym i z pomocą tej kategorii pojęciowej można dopiero wyjaśnić inne formy czy rodzaje zjawisk społecznych” (Turowski, 2001: 63). Interakcja jest działaniem społecznym, gdzie jednostki oddziałują na siebie poprzez komunikację i dzięki niej kształtują wzajemnie swoje zachowania. Ich zachowanie jest zatem wynikiem interpretacji

zachowania drugiej strony procesu komunikacji. Partnerzy interakcji w efekcie komunikacji symbolicznej wymieniają znaczące symbole werbalne i niewerbalne, dzięki czemu wspólnie ustalają znaczenia (zob. Hałas, 2007). Najprościej mówiąc, interakcja to działanie społeczne, w którym dwie osoby oddziałują na siebie dzięki procesowi komunikowania się i modyfikują w jego trakcie swoje zachowanie. Kładzie się tu nacisk na samodzielne tworzenie przez jednostki wzorów zachowań. Człowiek jest świadomy siebie. Człowiek posiada jaźń.

Zgodnie z teorią jaźni praca określana jest jako zbiór wyobrażeń jednostki o sobie samej. Innymi słowy jest to seria tożsamości przyjętych w wyniku określonych sytuacji. Ponadto podkreślić należy, że w odniesieniu do jednostki społecznej mówimy nie o jednej tożsamości, lecz o ich zbiorze czy serii, gdyż każdy człowiek przyjmuje tyle postaw, ile wymagają od niego sytuacje, w których akurat się znajduje. Równocześnie zbiór tożsamości posiadanych przez jednostkę podlega hierarchizacji, zgodnie z dążeniami danej osoby do przedstawienia się innym członkom społeczności w określonym przez siebie świetle (zob. Turner, 1998: 435). Praca w koncepcji interakcjonistycznej jest procesem. Rozpatrywana jest w odniesieniu do życia społecznego, jako ciągle trwającego procesu „stawiania się”, w sensie sukcesywnego kształtowania i przekształcania subiektywnej definicji siebie i społeczeństwa (Konecki, 1988: 226). Innymi słowy analiza pracy w ujęciu interakcjonistów sprowadzać się będzie do określenia tego, jak grupa postrzega danego pracownika oraz jak jednostka (pracownik) widzi siebie i grupę, do której przynależy. Głównym problemem badawczym interakcjonistów nie jest tylko praca sama w sobie, lecz jej różne aspekty, które przyczyniają się do zaistnienia różnorodnych zależności pomiędzy jednostkami. Istnienie pracy nie jest możliwe bez otoczenia społecznego i interakcji, w jakie wchodzi z nimi jednostka. W toku pracy ludzie ciągle się komunikują, czy to rozkazując coś zrobić, informując, perswadując bądź negocjując. „Niemożliwa jest praca bez koordynacji działań ze strony tych, którzy ją definiują, wykonują, dostarczają koniecznego wyposażenia pracy, kontrolują i naprawiają to wyposażenie. Praca jest niemożliwa bez publiczności, która może współpracować czynnie, a nawet już samą swoją obecnością wywierać wpływ na proces pracy” (Konecki, 1988: 234)⁴.

⁴ Wpływ obecności jednostek na wykonywanie pracy widoczny jest w koncepcjach psychologii społecznej, tj. koncepcji facylitacji społecznej oraz koncepcji próżniactwa społecznego. W koncepcji facylitacji społecznej i próżniactwa społecznego podkreśla się wpływ obecności innych osób na wykonywanie zadań łatwych i trudnych w sytuacji oceny wykonalności tych zadań przez obserwatorów. I tak w sytuacji wykonania zadania indywidualnie (efekt facylitacji społecznej), gdy od wykonania zadania zależy nasza ocena, osoba obserwatora będzie wpływać pozytywnie na wykonanie zadań łatwych i destrukcyjnie na wykonywanie zadań trudnych. W analogicznej sytuacji wykonania zadań w grupie (efekt próżniactwa społecznego) osoba obserwatora wpływać będzie pozytywnie na wykonywanie zadań trudnych i destrukcyjnie na wykonywanie zadań łatwych. Opis obu zjawisk czytelnik znajdzie między innymi w pracy z roku 1997: E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań, rozdz. IX.

Uogólniając, pracę w koncepcji interakcjonistycznej rozumieć będziemy jako zorganizowaną działalność wielu podmiotów, czyli jednostek, które wzajemnie przystosowują się i współdziałają ze sobą. Działania oraz podtrzymywanie wszelkich stosunków społecznych możliwe jest dzięki procesowi wzajemnego komunikowania się. Ten proces wzajemnej komunikacji wpływa jednoznacznie na powstawanie określonych emocji. Emocje zawsze powstają w wyniku interakcji. Według Straussa są elementem działania i nigdy nie są od niego oddzielone. Oddzielenie emocji od działania powoduje ich reifikację (Strauss, 1993: 31–32). Interakcje te mogą przebiegać na wielu płaszczyznach. Możemy komunikować się z innymi jednostkami, grupami (o różnej wielkości), ale także ze sobą samym. Proces komunikacji wewnętrznej, ze sobą samym, w którym dochodzić będzie do powstawania emocji, nazywam procesem intraakcji. Głównym założeniem paradygmatu interakcjonistycznego przy rozpatrywaniu zagadnienia pracy jest twierdzenie, że jej istnienie jest niemożliwe bez otoczenia społecznego i interakcji, w jakie jednostka z nim wchodzi.

Mówiąc o sytuacji pracy mam na myśli warunki pracy oraz określenie czynności ukazujących specyfikę pracy danej grupy zawodowej i jej cechy charakterystyczne. Pracę definiować będziemy w myśl koncepcji interakcjonistycznych. Emocje powstające u badanych jednostek, ich rodzaje oraz proces kierowania nimi, rozpatrywane będą z perspektywy sytuacji wykonywania pracy. Zakładam, że emocje powstają i ujawniają się pod wpływem interakcji społecznych. Zatem analiza sytuacji pracy sprowadzać się będzie nie tylko do tego jak pracownik spozstrzega grupę, do której przynależy, ale także do tego jak grupa i poszczególne jednostki wpływają na powstawanie i kierowanie emocjami pracownika. Uogólniając, praca w proponowanym tu rozumieniu to nie tylko proces interakcyjny, wytwarzanie dóbr zewnętrznych, ale także proces zachodzący w samym pracowniku. Proces pozwalający mu na kierowanie emocjami własnymi, ale także innych osób. Taki proces pracy zachodzący w jednostce nazywany został pracą nad emocjami.

3.1.4. Zwód jako pojęcie socjologiczne

Na koniec rozważań dotyczących problematyki pracy w socjologii wspomnieć należy o definicji zawodu jako pojęciu ściśle związanym z pojęciem podziału pracy oraz własności (zob. Przystalski, 2008: 237; 260–261).

Zwód, jak i wiele innych pojęć w socjologii, nie doczekał się jednej spójnej definicji. W wielu słownikach z zakresu nauk społecznych, w tym z socjologii, hasło „zawód” w ogóle nie występuje albo sprowadza się do jednozdaniowej definicji. W wielu innych definicjach autorzy odwołują się do klasyfikacji zawodów, co wydaje się nie zawsze zabiegiem poprawnym. Klasyfikacje te często odnoszą się do konkretnych specjalności i specjalizacji, co wpływa na zamieszanie definicyjne wokół pojęcia samego zawodu. Bo czy zawodem jest praca właściciela jakie-

gość zakładu lub dyrektora jakiejś organizacji? Według mnie nie. Są to jedynie stanowiska zajmowane w obrębie wykonywanego lub/i wyuczonego zawodu. Zatem pierwszy problem definicyjny związany jest z określeniem zawodu odnośnie do zakresu specjalizacji pracy. Drugi problem związany jest z niejednoznacznie ujmowaną kwestią zarobku. Wprawdzie w wielu definicjach wskazuje się na fakt, że zarobek pełni funkcję źródła utrzymania, ale nie wskazuje się na charakter zarobku. I tak dla Giddensa zawód jest rodzajem pracy wykonywanym za określone wcześniej wynagrodzenie (Giddens, 2006: 397). Max Weber wskazuje, że nie można uznać za zawód działań zarobkowych czysto okazjonalnych (np. statysta, który zagrał kilka razy w filmie nie jest aktorem) oraz świadczeń regularnych niepełniających warunku jednorodności, np. zarobku uzyskanego w drodze rozboju i kradzieży czy żebractwa (zob. Weber, 2002: 108). Weber zawód definiuje jako „taką specyfikację, specjalizację i kombinację świadczeń danej osoby, które stanowią dla niej podstawę ciągłej szansy uzyskiwania środków utrzymania lub zarobków” (Weber, 2002: 105).

Najogólniej w socjologii przez zawód rozumie się „wyspecjalizowaną, stałą pracę, będącą dla jej wykonawcy źródłem zarobku” (Przestalski, 2008: 238). Przy czym, uzupełniając, mówi się o tym, że jest to praca na rzecz innych, nie stanowiąca działalności w obrębie gospodarstwa domowego. Dla Jana Szczepańskiego zawód to „wewnętrznie spójny system czynności, wymagający określonych kwalifikacji, wykonywanych w uregulowany sposób i systematycznie stanowiący podstawę utrzymania i zapewniający pozycję w społeczeństwie” (Szczepański, 1963: 199). Autor ten wskazuje na jeszcze jeden istotny czynnik w definicji zawodu, a mianowicie na fakt określania, a nawet wyznaczania przez zawód określonej pozycji społecznej. Przy czym pamiętać należy, że pozycja społeczna osoby wykonującej dany zawód może rozciągać się na pozostałych członków rodziny.

W podobny sposób zawód definiowany jest przez Janusza Sztumskiego, który zawodowymi nazywa „wszystkie czynności uznane za takie przez normy prawne lub zwyczajowe, wykonywane zarobkowo przez poszczególne osoby, zgodnie z obowiązującymi przepisami i standardami”. Dalej zaznacza on, że czynności wynikające ze społecznego podziału pracy (czynności zawodowe) „powodują szczególne zaangażowanie psychiczne i fizyczne danego człowieka, a ponadto określają jego funkcję i pozycję społeczną, standard i styl życia oraz wygląd zewnętrzny i sposób zachowania” (Sztumski, 1981: 42–43).

Interakcjonista Everest Hughes zawód definiuje jako „względnie stale wykonywany zespół czynności skierowany na wytworzenie określonych przedmiotów i usług, w celu zaspokojenia potrzeb” (Hughes, 1958: 34). Dodać tu należy, że poprzez pracę, a tym samym zawód, człowiek ocenia siebie, wyrabia sobie zdanie o sobie samym, przypisuje sobie wartość oraz buduje swoje grupy odniesienia i identyfikacji (zob. Hughes, 1958; por. Konecki, 1988). Choć definicja ta należy do nurtu stanowiącego podstawę niniejszych analiz, to nie zawiera jednego istotnego moim zdaniem czynnika, tj. kwalifikacji i przygotowania.

Pełniejszą definicję zawodu podaje Zofia Ratajczak, która pisze „zawód służy do określenia zespołu czynności wyodrębnionych w ramach społecznego podziału pracy, takich, które dana jednostka wykonuje stale lub względnie stale, z których czerpie środki na utrzymanie, oraz których wykonywanie wymaga odpowiedniego przygotowania, czyli kwalifikacji” (Ratajczak, 2008: 48). Korzysta ona z przyjętego podziału na zawody wyuczony i wykonywany. Zawód wyuczony wiąże się z wykonywaniem czynności zgodnie z posiadanymi przez jednostkę kwalifikacjami wynikającymi z odebranej edukacji. Zawód wykonywany sprowadza się natomiast do postrzegania wykonywanej pracy jako źródła dochodu. Nie sposób nie zgodzić się z Ratajczak (2008: 48), że zawód kształtuje osobowość jednostki. Ponadto można powiedzieć, że jest on uzależniony od predyspozycji i zainteresowań człowieka. Wybór kierunku kształcenia określa intelektualny rozwój jednostki oraz system wartości, aspiracje i ambicje jednostkowe. Wprowadza w określone formy organizacyjne, typy konfliktów, typy relacji pracowniczych i typy działań.

Poniżej przyjrzymy się dwóm wybranym grupom zawodowym oraz cechom charakterystycznym wykonywanej przez ich członków pracy. Korzystając z powyższego rozróżnienia już teraz można powiedzieć, że obie grupy zawodowe różnią się w odniesieniu do zawodu wyuczonego. Nauczyciele to grupa wykonująca zawód wyuczony, handlowcy zaś są przedstawicielami bardzo różnych zawodów wyuczonych.

3.2. Praca przedstawiciela handlowego – cechy charakterystyczne

Przyglądając się pracy przedstawiciela handlowego można zauważyć, że jest to dość specyficzny rodzaj zajęcia ze względu na co najmniej kilka elementów (zob. schemat 3.1). Zaznaczyć tu należy, że opisywanym elementom (cechom charakterystycznym) pracy przypisane zostały liczby (cyfry w nawiasach), które stanowią odpowiedniki liczb występujących na schemacie. Podobny zabieg zastosowano w kolejnym podrozdziale dotyczącym cech charakterystycznych pracy nauczycieli.

Po pierwsze praca przedstawiciela handlowego to praca z ludźmi (1). Specyfikę sytuacji pracy określa tu charakter interakcji z klientem, interakcji ze współpracownikami oraz interakcji z bezpośrednim i pośrednim przełożonym. Badani podkreślają, że bardzo ważny jest kontakt z klientem, w tym przede wszystkim nawiązanie i utrzymanie interakcji. Wielu respondentów wybrało ten zawód właśnie ze względu na dynamikę pracy i możliwość kontaktów z ludźmi. Wchodząc w interakcje z klientem handlowiec przyjmuje odpowiednią rolę oraz steruje emocjami swoimi, a także emocjami klienta. Praca emocjonalna, jaka odbywa się podczas interakcji z klientem, jest świadoma i kontrolowana. Handlowcy uczą się strategii manipulacji, w tym manipulacji emocjonalnej, podczas szeregu szkoleń (zob. rozdz. 4.5), co stanowi kolejny wyróżnik pracy przedstawiciela handlowego (7).

Jednocześnie przedstawiciele handlowi wskazują na ograniczone interakcje z innymi współpracownikami i kolegami handlowcami. Mówią, że kontakty z innymi handlowcami ograniczają się do przypadkowych spotkań w hotelach podczas nocowania przy okazji wykonywania pracy – są to tzw. kontakty biznesowe i towarzyskie podczas trasy – oraz do spotkań w czasie rytuałów integracyjnych. Na uwagę zasługuje wzajemna pomoc i szacunek oraz, co podkreślali rozmówcy, brak konfliktowości między pracownikami. Cechą wskazywaną jako dominująca w interakcjach pomiędzy współpracownikami była lojalność.

Pewną specyfiką charakteryzują się także kontakty z bezpośrednimi przełożonymi. Z reguły tutaj również obserwujemy ograniczone interakcje. Komunikacja przedstawicieli handlowych i ich bezpośrednich przełożonych oparta jest na komunikacji pośredniej. Rozmówcy wskazywali na brak możliwości komunikacji z przełożonymi znajdującymi się wyżej w hierarchii firmy. Główna kadra zarządzająca najczęściej przebywa w firmie matce poza granicami naszego kraju. U nas znajdują się jedynie przedstawicielstwa i oddziały. Sposób zarządzania firmą narzucany jest przez zagranicznych właścicieli, często bez uwzględnienia specyficznych realiów kraju, jego kultury i rynków zbytu. Za przykład może posłużyć opowieść jednego z rozmówców:

U nas nikogo nie interesuje, że w listopadzie mniej się sprzedaje. Plan ustalony jest nieznacznie tylko niżej niż w grudniu. To paranoja. Tam, w Stanach, mają w listopadzie Święto Dziękczynienia, a u nas Zmarłych. Jakoś kosmetyków u nas wtedy ludzie nie kupują [śmiech]. Niejednokrotnie było to już podnoszone przez nas, a i tak Amerykanie robią swoje. Uwierzysz, że plany [sprzedażowe – dopisek badacza] przychodzą do nas ze Stanów! (handlowiec, mężczyzna, lat 32)

Przedstawiciele handlowi od bezpośrednich przełożonych często dostają „wolną rękę” co do wykonywania i sposobu pracy. Wyraźniej zaznacza się to w grupie handlowców pracujących w małych przedsiębiorstwach z polskim kapitałem, zatrudniających jednego do trzech przedstawicieli handlowych. Badani wskazują na plusy i minusy takiej sytuacji. Chwalą sytuację, gdy szef nie wtrąca się do tego, co robią i jak pracują, ale jednocześnie podkreślają, że często zdani są sami na siebie. W przypadku braku zaplecza ze strony szefa, czują oni ciężar podejmowanych przez siebie decyzji. Według przedstawicieli handlowych w relacjach z kierownikiem największą rolę odgrywają cechy osobowościowe. Część kierowników angażuje się w pracę, chcąc budować dobrą atmosferę w firmie. Kierownicy tacy są otwarci na potrzeby swoich podwładnych. Istnieją jednak również kierownicy, którzy preferują system nagan, narzucają swój sposób zarządzania, co utrudnia stworzenie nieformalnych relacji między pracownikami oraz pracę w firmie.

Drugim wyróżnionym elementem wskazującym na sytuację pracy przedstawiciela handlowego jest identyfikacja z firmą (2). Wyróżniona została identyfikacja zewnętrzna (powierzchnowa) oraz wewnętrzna (głęboka), wymagająca pracy nad sobą. Identyfikacja zewnętrzna wyrażana jest przede wszystkim poprzez wy-

gląd zewnętrzny pracownika. Przedstawiciele handlowi otrzymują wytyczne, w jaki sposób mają wyglądać. Standardy wyglądu zewnętrznego dotyczą ubioru, makijażu, fryzury, biżuterii. Zdarza się, że handlowcy otrzymują służbowe uniformy. Często są to dla mężczyzn garnitury, koszule, krawaty, podkoszulki, a dla pań kostiumy, bluzki, a nawet buty i biżuteria. Dodatkowo ważnym elementem jest identyfikator, dzięki któremu klient wie z kim ma do czynienia, a charakter interakcji, szczególnie w pierwszej jej fazie, nabiera formalnego charakteru. Identyfikacja głęboka wyraża się między innymi w stosunku do firmy, w której handlowiec pracuje. Gdy pracownik stanie się częścią firmy, gdy zinternalizuje jej wartości, normy, przyjmie kulturę organizacyjną, wtedy mówić możemy o silnej identyfikacji. Głęboka identyfikacja przedstawicieli handlowych z firmą zaznacza się w poleceniu produktów firmy swoim znajomym i przyjaciołom, jak i w osobistym używaniu tych produktów. Handlowiec uznaje produkty firmy, dla której pracuje, za dobre i godne polecenia. Dzieje się tak nawet w sytuacji, gdy wcześniej nie miał pozytywnej opinii na temat sprzedawanych produktów, a jego stosunek do nich był negatywny. W myśl tezy, że sprzedać możesz tylko to, w co wierzysz, handlowcy pracują nad zmianą własnych postaw. Im zmiana większa, tym identyfikacja z firmą silniejsza. Identyfikacja ta przejawia się także w trudnościach z oddzieleniem pracy od życia prywatnego. Szczególnie widoczne jest to w grupie przedstawicieli handlowych zajmujących się sprzedażą produktów finansowych, takich jak ubezpieczenia i polisy. Rozmówcy wskazują na pojawianie się pewnego rodzaju nawyków, które, nabyte w pracy, wpływają na charakter kontaktów towarzyskich poza nią. Dzieje się to nieświadomie, co wskazuje na silną internalizację wartości i norm firmy.

Po trzecie jest praca w terenie (3). Pracownik nie jest obecny w biurze i w jednym stałym miejscu. Jest on mobilny i w ciągu dnia pracy kilkakrotnie zmienia miejsce swojego pobytu. Wśród przedstawicieli, z którymi przeprowadzone zostały wywiady, wskazać można na dwa typy organizacji pracy 1) „własny warsztat pracy” – przedstawiciel sam organizuje sobie czas pracy, sam układa plan dnia, ustala liczbę wizyt itp. oraz 2) plan pracy ustalony odgórnie. Niektórzy handlowcy wskazują, że miejscem ich pracy jest samochód. Pojawia się teza o braku własnego biurka i wykonywaniu czynności pracy w samochodzie albo we własnym domu. Jednak w moim przekonaniu samochód jest nie tyle miejscem pracy, ile jej narzędziem. Pozwala przemieszczać się czasem na znaczne odległości, a co za tym idzie na wykonywanie pracy. Jak każde narzędzie pracy, tak i samochód, może stać się źródłem emocji oraz powodem wykonywania pracy emocjonalnej. Wśród grupy przedstawicieli handlowych wykonujących swoje obowiązki jedynie poza miejscem pracy i kontaktujących się z pracodawcą i współpracownikami wyłącznie telefonicznie lub mailowo może pojawić się zjawisko alienacji i społecznego wyobcowania. Pracownik taki znajduje się poza „życiem” zakładu pracy, dla którego pracuje. W grupie tej, podobnie jak u pracowników wykonujących telepracę czy pracę w domu, mogą pojawić się problemy wyobcowania. Prowadzi to do obniżenia identyfikacji pracownika z firmą bądź też do pojawienia się problemów natury psychologicznej. Ponadto takiemu pra-

cownikowi trudno oszacować prawdziwy czas pracy. Taki przedstawiciel handlowy musiał dokonać przewartościowania własnej roli społecznej. Dotychczas człowiek funkcjonował w roli pracownika, kiedy przebywał w miejscu pracy. Ja pracownik odnosiło się do czasu spędzanego w danym miejscu pracy. Obecnie jednostka w roli pracownika musi funkcjonować poza zakładem pracy. Jestem w domu, ale jednocześnie w pracy. Elastyczność form zatrudnienia, praca w ponadwymiarowym czasie pracy spowodowały, że jednostka spostrzega siebie głównie jako Ja-pracownik. Takie przenoszenie roli na pozostałe, wręcz nakładanie roli pracownika na rolę męża/żony, ojca/matki, może rodzić frustracje i zmiany w sferze osobowościowej.

Z częstymi wyjazdami i przebywaniem przez dłuższy czas poza domem związany jest kolejny element sytuacji pracy przedstawiciela handlowego. Rozmówcy często podkreślali, że praca handlowca jest dobra dla ludzi młodych, bez własnej rodziny (4). Single o wiele łatwiej odnajdują się w rzeczywistości pracy w szybko zmieniających się warunkach, wymagającej stałej dyspozycyjności i mobilności. Handlowcy pozostający w związkach muszą zaś liczyć na wyrozumiałość partnerów oraz na ich zaufanie.

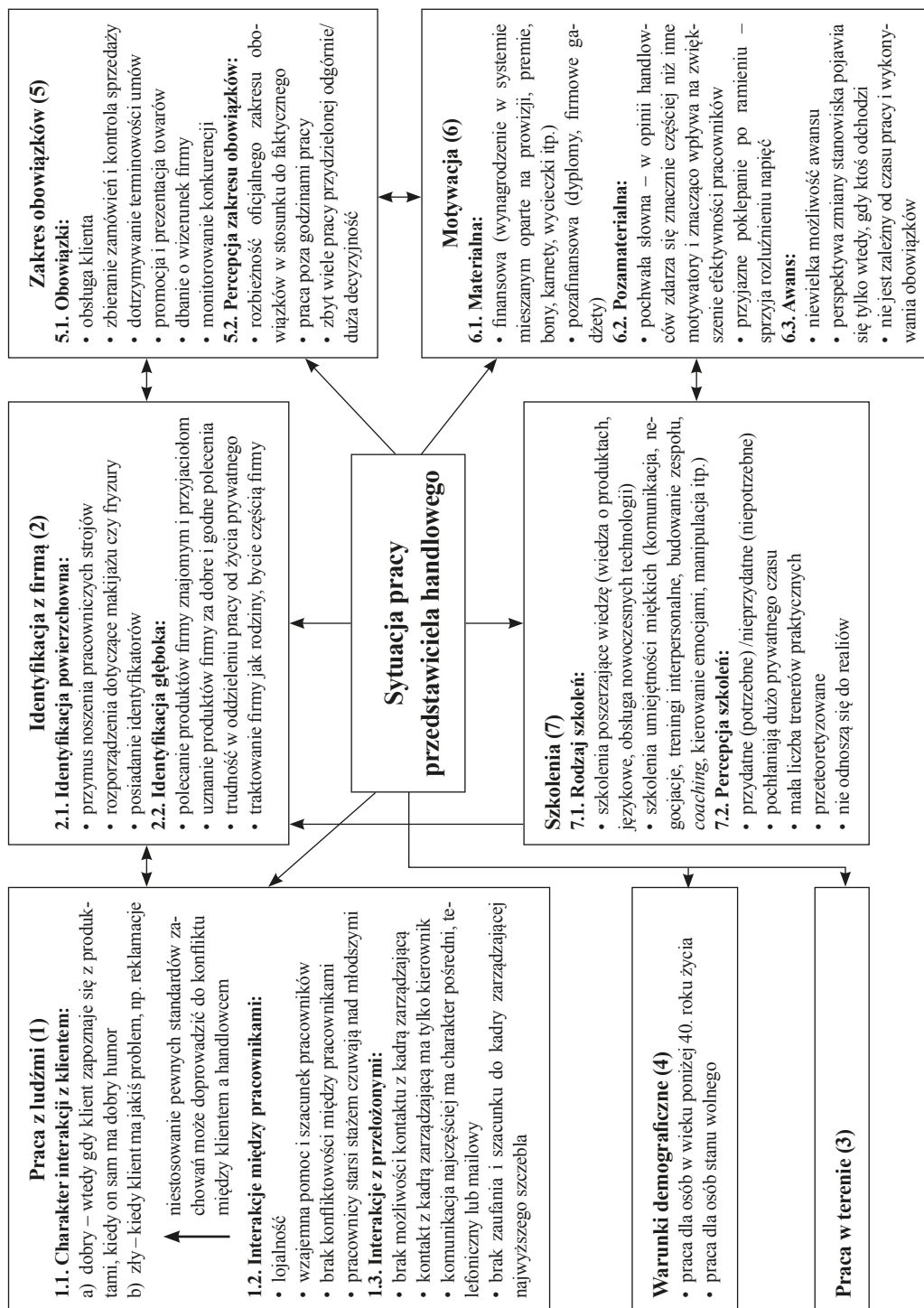
Na warunki pracy wskazuje także zakres obowiązków przedstawicieli handlowych (5). Do głównych obowiązków handlowców należy obsługa klienta – zbieranie zamówień, wyjazdy w teren, kontakt z klientami, badanie potrzeb klientów, „raportowanie wizyt” u klientów, kontrola sprzedaży, terminowe dotrzymywanie umów, prezentacja nowych towarów oraz promocja. Ważnym elementem pracy z klientem jest rozwiązywanie problemów klienta związanych między innymi z reklamacjami, z niezadowolaniem z produktów, z brakiem umiejętności obsługi produktów. Zauważyć można, że przedstawiciele handlowi stosują różne typy kontaktowania się z klientami. Niektórzy preferują kontakt telefoniczny, który zazwyczaj jest sporadyczny. Z klientami, z którymi przedstawiciel intensywnie współpracuje, utrzymywany jest kontakt bezpośredni. Większość przedstawicieli uznaje ten rodzaj kontaktu za lepszy, gdyż dzięki niemu mogą bardziej zbliżyć się do klienta i lepiej go poznać. Co ciekawe, istnieją również różne sposoby traktowania klientów w zależności od tego, czy są to klienci stali, nowi, czy też strategiczni. Klientów strategicznych często zaprasza się do udziału w różnych imprezach firmowych, wyjazdach integracyjnych oraz szkoleniach. Ważnym zadaniem przedstawiciela handlowego jest reprezentowanie firmy na zewnątrz, na przykład na targach promocyjnych i innych *eventach*. Przedstawiciel musi również bacznie obserwować konkurencję. Do obowiązków kierownika przedstawicieli handlowych (np. regionalnego kierownika sprzedaży) należy koordynacja, nadzór oraz ocena działań pracowników. Kierownik musi pilnować, czy przedstawiciele przygotowują raporty z działań, a także sam musi prowadzić prace administracyjno-biurowe. Kierownicy twierdzą, że są odpowiedzialni za niemal całą sprzedaż w firmie. Wspólnym zadaniem kierowników i podlegających im przedstawicieli jest dbanie o wizerunek firmy oraz monitorowanie konkurencji. Kolejnymi zadaniami kierownika są *coaching* oraz kontrola działań dostawców, polegająca między innymi na weryfikacji obietnic składanych przez kontrahentów przedstawicielom handlo-

wym. Niektórzy regionalni kierownicy sprzedaży, a nawet niektórzy przedstawiciele, dopuszczani są do procesów rekrutacyjnych. Mogą prowadzić rekrutację na stanowisko *marchandisera*. Przedstawiciele handlowi mają również obowiązki dodatkowe, jak na przykład uczestnictwo w szkoleniach (7), które często wynikają z umowy o pracę. Stwierdzić należy, że przedstawiciele handlowi dostrzegają niejednokrotnie znaczne rozbieżności pomiędzy oficjalnym a faktycznym zakresem swych obowiązków. Faktyczny zakres owych obowiązków jest znacznie szerszy, a praca wykonywana jest często poza oficjalnymi godzinami pracy. Rozmówcy podzielili się co do percepcji zakresu odpowiedzialności i decyzyjności. Jedni wskazywali na dużą decyzyjność i samodzielność w pracy, a inni na zbyt wiele pracy przydzielanej odgórnie.

Kolejnym wyróżnionym elementem wskazującym na sytuację pracy handlowca jest fakt opracowywania w stosunku do grupy przedstawicieli handlowych specjalnych systemów motywatorów (6), które stosowane są tylko dla tej grupy pracowników. Nawet jeżeli w organizacji istnieje system motywacyjny, to dla grupy handlowców z reguły jest to oddzielny pakiet motywatorów. Przedstawiciele handlowi wskazują również na brak możliwości awansu, a zatem na ograniczoną ścieżkę kariery. Specyficzny jest także system wynagradzania. Praca handlowca wynagradzana jest w systemie mieszanym, gdzie niekiedy znaczną część stanowi wynagrodzenie prowizyjne. System motywatorów stanowi źródło emocji. Więcej danych o systemie motywacyjnym i wynagradzaniu handlowców oraz o ich wpływie na kierowanie emocjami czytelnik znajdzie w rozdziale piątym.

Rozmówcy podkreślali, że im większa możliwość awansu (6) oraz silniejsza motywacja do pracy (6), tym większa identyfikacja z firmą (2) oraz lepsze kontakty ze współpracownikami (1), a także wyższa efektywność pracy. Przedstawiciele handlowi, wskazując na lojalność jako istotny czynnik w interakcjach (1), podkreślali konieczność dbania o reputację swoją i całego zespołu. Wspominali o kierowaniu interakcją oraz o konieczności „zachowania twarzy” w sytuacji interakcyjnej. Szczególnie istotne było pokazanie twarzy na zewnątrz, czyli w stosunku do klientów i przełożonych wyższego szczebla. W pojedynczych przypadkach mówiono o kreowaniu własnego wizerunku w stosunku do współpracowników. Kreowanie siebie i zespołu jako najlepszych pracowników i handlowców wpływa na stosunek do pracy, wyrażający się między innymi w wykonywaniu swoich obowiązków (5), oraz na charakter interakcji i identyfikację z firmą (2).

Na koniec prezentacji zawodu przedstawiciela handlowego należy wspomnieć o samorozwoju pracowników. Handlowcy zgodnie podkreślali, że rodzaj wykonywanej pracy wpłynął na ich życie osobiste i rozwój osobowości. Wykonując pracę przedstawiciela handlowego jednostki stają się bardziej otwarte w kontaktach z innymi osobami. Pokonują własną nieśmiałość. Następuje rozwój umiejętności miękkich, takich jak umiejętności komunikacyjne, umiejętności negocjacyjne, otwartość na nowe doświadczenia, odporność na stres oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów. Handlowcy poszerzają swoją wiedzę także w zakresie wiedzy o sprzedawanych produktach.



Schemat 3.1. Sytuacja pracy przedstawiciela handlowego

Źródło: oprac. własne

3.3. Praca nauczyciela – cechy charakterystyczne

Sytuacja pracy nauczyciela wynika z roli, jaką nauczyciel odgrywa w procesie socjalizacji i kształcenia dzieci i młodzieży. Nauczyciel wraz z rodzicami powinien przygotować młodzież „do samodzielnego kierowania rozwojem własnej osobowości, do podejmowania wartościowych celów i odpowiedzialnego wyboru dróg życiowych” (Kaszubowska, 2006: 55). Nauczyciel w toku podejmowanych przez siebie działań wpływa na kształtowanie postaw, poglądów i świadomości dzieci i młodzieży. W przedszkolu oraz w młodszych klasach szkolnych jest znaczącym innym, oddziałującym na osobowość i tożsamość swoich uczniów i wychowanków. Nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, ale stwarza warunki do rozwoju dziecka.

Pierwszym wyróżnikiem pracy nauczyciela jest jego dość niejasno i szeroko określony zakres obowiązków (1). Nauczyciel w powszechnej opinii ma nauczać i wychowywać. Jak pisze, moim zdaniem dość sarkastycznie, Krzysztof Konarzewski „Nauczyciel ma skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, ale wyrzec się przymusu, być sprawiedliwy, ale w każdym znaleźć coś dobrego, pomagać słabszym i nie zaniedbywać zdolnych. I nade wszystko ma pracować z poświęceniem – doksztalać się i doskonalić zawodowo, troszczyć się o szkolne i pozaszkolne losy każdego ucznia, działać na rzecz lokalnego środowiska, utrzymywać kontakt z nowatorską pedagogiką. Wszystko to ma robić nie patrząc na zegarek, nie licząc pieniędzy, nie żądając lepszych warunków pracy, bo przecież przyszłość narodu w jego rękach” (Konarzewski, 2005: 160).

Oczywiste jest, że niewielu pracowników spełniłoby takie kryteria. W grupie nauczycieli również nieliczni je spełniają, jednakże tak określone wymagania wymuszają na nauczycielu ogromną odpowiedzialność i konieczność samokontroli (w tym samokontroli emocjonalnej). Rozmówcy podkreślają, że ukończenie studiów pedagogicznych i nawet olbrzymia wiedza z danego przedmiotu, nie czynią z człowieka dobrego nauczyciela. Jednocześnie badani twierdzą, że współczesna szkoła realizuje głównie funkcję edukacyjną. Funkcja wychowawcza szkoły pozostaje na marginesie zadań realizowanych przez szkołę. Respondenci wskazują, że współczesny nauczyciel nie jest wychowawcą. Zadaniem nauczyciela jest przekazanie określonego rodzaju wiedzy i przygotowanie ucznia do kolejnego etapu edukacji, w tym do zdania określonego egzaminu. Tym samym ukazują słabe strony systemu edukacyjnego oraz cech nauczycieli. W badaniach zaznacza się różnica pomiędzy wypowiedziami starszych stażem lub emerytowanych nauczycieli w stosunku do nauczycieli młodych. To właśnie ci ostatni skłaniają się ku tezie, że środowisko wychowawcze to jedynie rodzina.

Moim celem jest przede wszystkim to, aby ucznia do tej matury przygotować. Praca te trzy lata w jakiś tam sposób przygotowuje go do końca, żeby tę maturę zdał, żeby miał furtkę na swoje przyszłe życie (nauczyciel, mężczyzna, lat 43).

Rozmówcy wielokrotnie wskazują na rolę domu jako „głównej komórki, która ma wychowywać”.

Nauczyciele nie są w stanie wychowywać. Ja uważam, że owszem powinni pokazywać wzorce, pokazywać jak się powinno zachowywać [...] Natomiast nauczyciele nie są od wychowywania i nie wychowują dzieci. Myślę, że główną komórką, która ma wychowywać to jest dom rodzinny [...] (kobieta, nauczyciel, lat 31).

Celem niniejszego opracowania nie jest ocena działalności współczesnej szkoły oraz wskazanie właściwej roli nauczyciela w procesie wychowawczo-edukacyjnym. Poprzez pokazanie funkcji szkoły ukazana została jedynie specyfika pracy badanej grupy zawodowej.

Elementem związanym z zakresem obowiązków nauczyciela oraz czynnikiem wskazującym na przeobrażenia współczesnej szkoły w kontekście pełnionych przez nią funkcji, jest położenie większego nacisku na prowadzenie dokumentacji szkolnej. Nauczyciele wskazują na coraz większe zbiurokratyzowanie procesu nauczania, co może skutkować obniżeniem właściwego poziomu edukacji oraz zminimalizowaniem funkcji wychowawczej szkoły.

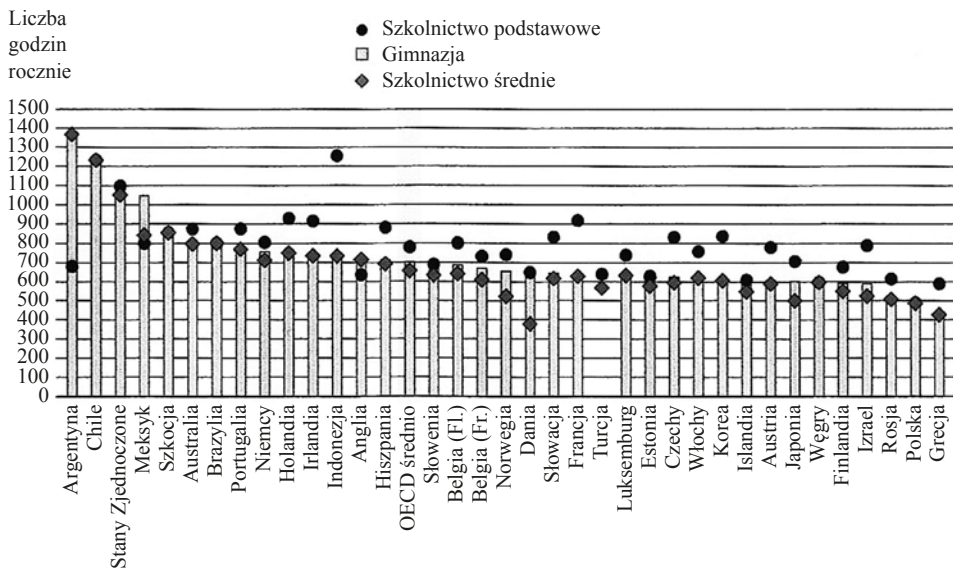
Zaczynając ileś tam lat temu, więcej kładło się nacisk na pracę z młodzieżą i nie obciążało się tak nauczyciela różnymi rodzajami papierami, nauczyciel po prostu robił swoje. Pracował. Natomiast teraz [dłuższa pauza] pracuje i pisze, tak się wyrażę. Co robi, a o czym nie napisze, nie jest uznawane za zrobione. I on po prostu pisze i pisze, i dopiero pracuje. Natomiast wcześniej było odwrotnie. Takie odnoszę wrażenie (nauczyciel, kobieta, lat 48).

Innym wyróżnikiem jest znacząca indywidualizacja oraz samodzielność pracy nauczyciela. Nauczyciel sam decyduje o wyborze konkretnego programu nauczania. Treści programowe są narzucone i zatwierdzone przez Ministerstwo, jednakże program opracowywany jest indywidualnie przez nauczyciela. Nauczyciel może samodzielnie ułożyć nowy program zajęć i przedstawić go do zaaprobowania jako tzw. program autorski. Nauczyciel samodzielnie decyduje o wyborze podręczników, z jakich będą korzystał uczniowie. Metody nauczania zastosowane podczas lekcji także są jego indywidualnym wyborem⁵. To on decyduje, czy pracę oprze na *casach*, pogadankach, wykładach, pracy z podręcznikiem itp. To on decyduje, czy podczas zajęć pokazywane będą doświadczenia i czy wykorzystane zostaną dostępne multimedia. W klasie podczas lekcji zdany jest jedynie na siebie. Na swoje umiejętności, kompetencje, ale także na cechy charakteru, które pozwalają mu nawiązać lepszy kontakt z dziećmi i efektywniej pracować z grupą.

⁵ Art. 12.1. *Karty Nauczyciela* w punkcie 2 mówi, że „Nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych”.

Praca nauczyciela to ciężka i odpowiedzialna harówka. Wbrew obiegowej opinii nasza praca to bardzo ciężkie zajęcie, gdyż o jej rezultacie nie decydujesz sam. Musisz zmusić ucznia, żeby zechciał się uczyć, uczynić go odpowiedzialnym za efekty. To bardzo trudne. Zwłaszcza w naszym zmaterializowanym świecie (nauczyciel, kobieta, 42 lata).

Z poprzednimi elementami ściśle związany jest czynnik wyróżniający pracę nauczyciela, szczególnie dostrzegany przez opinię publiczną – mianowicie czas pracy. W różnych raportach badawczych możemy przeczytać, że czas pracy nauczyciela w Polsce jest najniższy. W prezentacji Forum Obywatelskiego Rozwoju czytamy, że polscy nauczyciele poświęcają na dydaktykę jedynie 513 godzin rocznie (średnia państw OECD to 786 godzin). Udział pracy dydaktycznej w ogólnym czasie pracy polskich nauczycieli jest jednym z najniższych w krajach OECD (zob. wykres 3.1 oraz tab. 3.1).



Wykres 3.1. Udział pracy dydaktycznej w ogólnym czasie pracy nauczyciela w roku 2009 w podziale na poziomy edukacji

Źródło: *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*; <http://www.oecd.org/dataoecd/60/51/48631419.pdf> – dostęp z dnia 28 listopada 2011 r.

Średni czas pracy nauczyciela w krajach OECD wynosi 1) dla szkół podstawowych 779 godzin rocznie; 2) dla szkół gimnazjalnych 701 godzin rocznie i 3) dla szkół średnich 656 godzin. Według wspomnianego raportu polscy nauczyciele pracują najmniej (zob. tab. 3.1).

Tabela 3.1

Czas pracy nauczyciela w krajach OECD w podziale na poziomy edukacji

Poziom edukacji	Średni czas pracy nauczyciela w krajach OECD	Najniższy czas pracy nauczyciela	Najwyższy czas pracy nauczyciela
Szkoła podstawowa	779 godzin w roku	600 godzin w roku – Grecja, Polska , Węgry	900 godzin w roku – Francja, Irlandia, Holandia 1 000 godzin w roku – USA 1 200 godzin w roku – Chile, Indonezja
Gimnazjum	701 godzin w roku	500 godzin w roku – Grecja, Polska	1 000 godzin w roku – Argentyna, USA, Meksyk
Szkoły średnie	656 godzin w roku	377 godzin w roku – Dania	1 368 godzin w roku – Argentyna

Źródło: oprac. własne na podstawie *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*; <http://www.oecd.org/dataoecd/60/51/48631419.pdf> – dostęp z dnia 28 listopada 2011 r.

Polski nauczyciel średnio pracuje cztery godziny dziennie, podobnie jak jego kolega z Grecji, Japonii i Korei. Nauczyciele pracujący w Chile, USA, Argentynie oraz w Meksyku pracują sześć godzin dziennie (zob. *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*; <http://www.oecd.org/dataoecd/60/51/48631419.pdf> – dostęp z dnia 28 listopada 2011 r.).

Czas pracy nauczyciela, wynikający z *Karty Nauczyciela* wynosi 40 godzin tygodniowo, jednakże *de facto* pensum dydaktyczne nauczyciela (czyli czas efektywnej pracy z uczniem podczas zajęć lekcyjnych) wynosi 18 godzin tygodniowo plus dwie godziny bezpłatnych zajęć z młodzieżą w tygodniu, nie objętych programem nauczania. W powszechnej opinii nauczyciele pracują znacznie krócej w stosunku do innych grup zawodowych. Czas pracy nauczyciela skraca się jeszcze bardziej, jeżeli dodamy dni wolne od pracy spowodowane przerwami wakacyjnymi, feriami, przerwami świątecznymi, sześcioma dodatkowymi dniami wolnymi od zajęć szkolnych (dni te pozostają do dyspozycji dyrektora placówki, a kalendarz dni wolnych uzgadniany jest podczas rady pedagogicznej, następnie zaś jest przez nią aprobowany. Zaakceptowany także musi być przez radę rodziców), itp. Do godzin dydaktycznych doliczyć jednak należy godziny pracy przeznaczone na przygotowanie do lekcji, sprawdzanie zeszytów i klasówek, pisanie konspektów, uzupełnianie dzienników lekcyjnych i innej dokumentacji szkolnej. Badana grupa nauczycieli często wskazywała na niewielką liczbę godzin pracy w szkole, jednocześnie podkreślając fakt, że faktyczny czas pracy jest znacznie dłuższy. Nauczyciele, co podkreślają rozmówcy, czują się niedoceniani. Twierdzą, że często słyszą od znajomych, że mało pracują. Uwypuklają też, że nikt nie analizuje głębiej wysiłku wkładanego w pracę w szkole.

Niby pracujemy te 18 godzin tygodniowo plus teraz 2 dodatkowe godziny, ale nikt nie liczy czasu na przygotowanie. Czasami sprawdzanie zeszytów co cały wieczór zajmuje [...] Jak w szkole jest dyskoteka, to trzeba uczniów przypilnować, jak zielona szkoła to jest się z dziećmi 24 h na dobę, jak wycieczka to też dłużej jestem w szkole (nauczyciel, kobieta, lat 40).

Każda z nas ma obowiązek wykazywać jakieś działania na rzecz szkoły. Jedna zajmuje się dekoracjami na pierwszym piętrze, druga na drugim, inna opiekuje się samorządem szkolnym. Jeszcze inna koleżanka odpowiada za BHP. Inna za PZU. I stale coś. Ja zajmuję się samokształceniem nauczycieli. Zbieram różne materiały i ciekawe informacje na temat na przykład nowych metod nauczania i przedstawiam referat na radzie [pedagogicznej – dopisek badacza] (nauczyciel, kobieta, lat 49).

Na jeszcze dłuższy czas pracy wskazują dyrektorzy placówek oświatowych. Dyrektor szkoły, będący jednocześnie nauczycielem w zarządzanej przez siebie placówce, ma nienormowany czas pracy, co oznacza, że powinien być w szkole, w każdym ważnym momencie. W praktyce, jak wskazują respondenci, dyrektor szkoły pracuje ponad 40 godzin tygodniowo.

Widzi Pani, że jestem stale w szkole. A jak nie siedzę w szkole to jestem w Urzędzie, albo na jakimś zebraniu, szkoleniu [...] A ile papierków jest różnych. Biurokracja straszna (nauczyciel, kobieta, lat 44).

Jak zerwało dach, to w nocy do mnie dozorca dzwonił. Musiałam przyjechać i szybko podejmować decyzję, czy dach naprawiać, czy nowy. Do ósmej rano to dach już był przez straż zabezpieczony, tak żeby nie zagrażał dzieciom, no i przechodniom. Później rozmowy w Urzędzie, bo trzeba było wydać spore pieniądze na naprawę dachu. Sama musiałam o wszystkim decydować. Tu odpowiedzialność jest jednoosobowa, więc jest stres. Tak duży stres (nauczyciel emerytowany, kobieta, lat 60).

Jak widać z wypowiedzi nauczycieli, mimo powszechnej opinii, czas pracy nauczyciela to nie tylko czas spędzony w szkole, w sali lekcyjnej, bibliotece czy na boisku szkolnym. Stwierdzić należy, że faktyczny czas pracy zależy od samego nauczyciela. Nauczyciele bardziej ambitni, ci, którzy przygotowują się do uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego, bardziej angażujący się w swoją pracę, chcący rozwijać się samemu oraz rozwijać swoich uczniów, pracują znacznie dłużej w ciągu dnia pracy niż ich koledzy.

U nas wuefista nic nie robi. Rzuci dziećmi piłkę i już. Nie angażuje się. Nawet na zawody ich nie przygotowuje, ale niektórym wolno. Jest blisko pani dyrektor. A ja ileś tych zeszytów w tygodniu muszę sprawdzić (nauczyciel, kobieta, lat 38).

Innym specyficznym elementem, który wyróżnia zawód nauczyciela jest system motywowania (2), w tym system awansu zawodowego. Rozmówcy często wskazywali na brak motywatorów finansowych. Mówili o niesprawiedliwym przydziale nagród dyrektora i o ogromnej satysfakcji z osiągnięć swoich uczniów. Więcej danych na temat motywowania nauczycieli czytelnik znajdzie w rozdziale 5. Poniżej krótko omówiony zostanie system awansu zawodowego nauczyciela.

Karta Nauczyciela reguluje zasady ubiegania się oraz przyznawania stopni awansu zawodowego. Ustawodawca określił możliwości awansu nauczycieli według czterostopniowej skali. Kariera rozpoczyna się 1) stopniem stażysty. Po roku pracy i po uzyskaniu pozytywnej oceny z egzaminu można uzyskać stopień 2) nauczyciela kontraktowego. Po kolejnych trzech latach oraz złożeniu dokumentów potrzebnych do przeprowadzenia egzaminu kwalifikującego, nauczyciel uzyskuje mianowanie – 3) nauczyciel mianowany. Ostatnim etapem jest uzyskanie stopnia 4) nauczyciela dyplomowanego. Jak wynika z danych GUS blisko 31% nauczycieli w roku szkolnym 2009/2010 miało stopień nauczyciela mianowanego, nauczyciele dyplomowani stanowili zaś niemal połowę kadry pedagogicznej wszystkich szkół (43,4%). Z kolei nauczyciele kontraktowi i stażyści to odpowiednio 19,4 i 4,6% wszystkich nauczycieli. Największy odsetek nauczycieli dyplomowanych zatrudniony jest w szkołach podstawowych (48,6% wszystkich nauczycieli tego typu szkół), liceach ogólnokształcących (48,1%) oraz gimnazjach (46,0%). W pozostałych typach szkół ponadgimnazjalnych (z wyjątkiem zasadniczych szkół zawodowych) wskaźnik ten wynosi również ponad 40%. W placówkach wychowania przedszkolnego wspomniany wskaźnik kształtuje się na poziomie 31%.

W strukturze badanej zbiorowości nauczycieli według poszczególnych poziomów awansu nie widać różnic pomiędzy miastem i wsią. Z chwilą uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego, nauczyciel uzyskuje ochronę i przywileje, które z pewnością wpływają na sposób wykonywania pracy oraz na społeczną percepcję tej grupy zawodowej. Nauczyciel mianowany i dyplomowany ma prawo skorzystać z pełnopłatnego, rocznego urlopu na podratowanie zdrowia. Jak określa *Karta Nauczyciela* rozwiązanie stosunku pracy z nauczycielem mianowanym może nastąpić jedynie w sytuacji likwidacji placówki lub etatu, w razie czasowej niezdolności do pracy spowodowanej chorobą przekraczającą 182 dni oraz z przyczyn naruszenia dyscypliny pracy (zob. *Karta Nauczyciela* art. 16, 23 oraz 26). Takie rozwiązanie prawne uniemożliwia rozwiązanie umowy o pracę w sytuacji, gdy nauczyciel niewłaściwie wywiązuje się ze swoich obowiązków. Dyrektorzy placówek oświatowych wskazują na sytuację konieczności zatrudnienia nauczyciela mianowanego, nieangażującego się w swoją pracę, a zwalniania dobrego nauczyciela z niższym stopniem zawodowym.

Niestety muszę trzymać Panią X. Ciągłe jest na zwolnieniach. Jak jej każę coś zrobić to od razu jest chora. Lekcje prowadzi bardzo słabo. Jednak ma pozytywną ocenę. I muszę ją trzymać. Jest taka młoda dziewczyna. Stara się, uczniowie ją

bardzo lubią, ale, cóż, nie mogę jej zatrudnić. Jest na zastępstwie. Nie ma dla niej etatu, bo tamtej nie mogę zwolnić (nauczyciel, kobieta, lat 42).

Jak likwidowałam jeden oddział, bo nie było dzieci musiałam jedną nauczycielkę zwolnić. No i musiałam zwolnić tę najlepszą, bo ona jako jedyna nie miała mianowania (emerytowany nauczyciel, kobieta, lat 60).

W sytuacji rozwiązania umowy o pracę z nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym, w sytuacji likwidacji placówki bądź etatu, nauczyciel otrzymuje odprawę w wysokości sześciomiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego (zob. *Karta Nauczyciela* art. 20). Nauczyciel taki może też przejść w tak zwany stan nieczynny. Nie wykonuje wówczas pracy, jednak pozostaje pracownikiem i otrzymuje pełne wynagrodzenie za pracę⁶. Stan nieczynny może trwać maksymalnie sześć miesięcy. W razie pojawienia się możliwości zatrudnienia nauczyciela w tej samej lub innej placówce oświatowej, nauczyciel pozostający w stanie nieczynnym zatrudniany jest w pierwszej kolejności (zob. *Karta Nauczyciela* art. 20.7 i 20.8).

Karta Nauczyciela nakłada również na nauczyciela obowiązki. Podstawowym jego obowiązkiem poza nauczaniem i wychowywaniem, jest konieczność podnoszenia swoich kwalifikacji (3) oraz dokształcania się⁷. Badani często podkreślali konieczność samodzielnego ponoszenia kosztów związanych z dokształcaniem się. Placówek oświatowych nie stać na organizowanie szkoleń i pokrywanie kosztów, dlatego też nauczyciele chcący się rozwijać muszą płacić za uczestnictwo w kursach, szkoleniach czy studiach podyplomowych samodzielnie. Jednocześnie rozmówcy wskazywali na fakt przyczyniania się pracy do zaspokojenia własnych potrzeb, realizacji aspiracji i osobistych dążeń.

Nauczyciel uczy się całe życie. Każde napotkane trudności na drodze wychowawczej czy pedagogicznej musiały być wzbogacone o jakieś kompetentne szkolenia. Dlatego też gdzieś różnego rodzaju publikacje, czy metodyczne, czy też związane typowo z prowadzeniem wychowawstwa w danej klasie (nauczyciel, kobieta, lat 30).

Ja oprócz swojego kierunku fizyki mam dwa inne. Mam studia podyplomowe. Nie wiem już, nie potrafię wymienić, ile kursów, ile warsztatów, nie potrafię tego wymienić, bo teczka gruba. Ale nawet same dwa kierunki studiów podyplomowych to

⁶ Art. 20.6. *Karty Nauczyciela* mówi, że „Nauczyciel przeniesiony w stan nieczynny zachowuje prawo do comiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego oraz prawo do innych świadczeń pracowniczych, w tym dodatków socjalnych, o których mowa w art. 54, do czasu wygaśnięcia stosunku pracy”.

⁷ *Karta Nauczyciela* art. 12.3. „Nauczyciel powinien podnosić swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie”.

już jest bardzo dużo, [za] które zresztą notabene sami placimy, żeby było śmiesznie. To nie jest tak, że nauczycielom coś fundują. Idziemy, rozwijamy się dalej, nie. Ciągłe musimy coś robić, ciągle się kształcić i to za własne (nauczyciel, kobieta, lat 35).

Kolejnym wyróżnionym elementem wskazującym na sytuację pracy nauczyciela, o którym mówili respondenci, jest percepcja pracy jako stresującej i wysoce obciążającej psychicznie (4). Nauczyciele podlegają ciągłej ocenie ze strony uczniów, rodziców, innych nauczycieli oraz dyrektora szkoły, kuratorów, metodyków i wizytatorów. Nauczyciele organizują lekcje otwarte dla rodziców i/lub lekcje pokazowe dla kolegów i koleżanek z pracy oraz nauczycieli z innych szkół. Wiąże się to nie tylko z koniecznością poświęcenia więcej czasu na pracę, ale również z większym obciążeniem psychicznym i walką pomiędzy emocjami wstydu i dumy. Z pewnością lekcje takie są stresujące, a od ich oceny zależy znak afektywny pojawiającej się emocji. Sytuacje stresujące, na co wskazują badani nauczyciele, pojawiają się bardzo często i to zarówno podczas codziennych lekcji, jak i wynikają z interakcji pomiędzy nauczycielami a dyrektorem szkoły. Dla niektórych nauczycieli stresujące są indywidualne rozmowy z rodzicami oraz prowadzenie zebrań z nimi.

Straty w systemie nerwowym. Jest to bardzo wyczerpująca praca. Nie jest to praca fizyczna, więc ręce i nogi mam zdrowe, natomiast jest to praca wyczerpująca nerwowo. Naprawdę. Bo są różne sytuacje stresujące i ze strony ucznia i ze strony rodziców, nad którymi bardzo długo często nie można przejść do porządku dziennego, które się rozpatruje, analizuje bardzo, bardzo długo i to gdzieś tam zostaje (nauczyciel, kobieta, lat 48).

Obciąża psychicznie i to bardzo. To bardzo dobrze, że są wakacje, ferie, bo można odpocząć od tych spraw psychicznych. Gdyby ich nie było, nie wiem czy nauczyciel byłby normalny w takiej pracy non stop z dziećmi i młodzieżą (nauczyciel, kobieta, lat 33).

Łatwo tu się wypalić. Czasami nerwy mogą puścić. Młodzież jest różna. Mimo powszechnej opinii ta praca obciąża i stresuje [...] (nauczyciel, mężczyzna, lat 42).

Stres i obciążenie psychiczne, na które wskazywali respondenci, w znacznej mierze wynikają z interakcji (5). Specyfika interakcji to kolejny czynnik wyróżniający pracę nauczyciela. Podobnie jak praca handlowca, praca nauczyciela opiera się na pracy z ludźmi. Specyfikę sytuacji pracy, tak jak w przypadku przedstawicieli handlowych, określa charakter interakcji z klientem (uczniami, rodzicami), interakcji ze współpracownikami oraz interakcji z bezpośrednim i pośrednim przełożonym. W każdym przypadku dochodzi do pracy nad emocjami. Nauczyciele podkreślają konieczność sterowania emocjami własnymi oraz partnerów interakcyjnych. Jednak w przeciwieństwie do grupy przedstawicieli handlowych nie uczestniczą oni

w szkoleniach z tego zakresu. Metodą prób i błędów sami wypracowują sposób kierowania emocjami. Rozmówcy podkreślają różnorodność interakcji i tym samym różnorodność sposobów kierowania emocjami. Te sposoby stają się swego rodzaju schematami poznawczymi, do których odwołują się podczas interakcji nauczyciele. Więcej informacji o interakcjach nauczyciel – uczeń; nauczyciel – rodzic; nauczyciel – inni nauczyciele (współpracownicy); nauczyciel – dyrektor szkoły; nauczyciel – pracownicy administracyjni szkoły; nauczyciel – instytucje nadzorujące (Kuratorium Oświaty, Urząd Miasta, itp.) czytelnik znajdzie w rozdziale 6.

Ciekawym zachowaniem interakcyjnym, na które warto tu zwrócić uwagę ze względu na specyfikę sytuacji pracy nauczyciela, jest identyfikacja z placówką oświatową (6). Nauczyciele wskazują na obciążenie pracą zawodową, na trudności w oddzieleniu pracy zawodowej od życia prywatnego, na klikowość, na pojawiającą się złość wobec placówki, na bezradność w stosunku do systemu edukacji, przy jednoczesnej głębokiej identyfikacji z placówką. Przy czym można zauważyć tutaj zależność identyfikacji z placówką od długości stażu pracy. Czym dłuższy staż pracy w danej placówce oświatowej, tym głębsza z nią identyfikacja. Można stwierdzić, że nauczyciele nie różnią się pod tym względem od innych grup zawodowych. Przeważnie identyfikacja pracownika z przedsiębiorstwem rośnie wraz z długością stażu pracy. Jednocześnie zauważyć należy, że młodszy stażem nauczyciele nie wykazywali identyfikacji ze swoim miejscem pracy. Były wypowiedzi wskazujące na czasowy charakter pracy w szkole.

Jestem tu z przypadku. Popracuję ten rok, może dwa i jak znajdę coś innego to się przeniosę. Praca z dziećmi to chyba nie dla mnie (nauczyciel, mężczyzna, 25 lat).

Inni podnosili problem klikowości i bycia poza grupą trzymającą władzę. Mówili o chęci zmiany szkoły. Na chęć zmiany placówki oświatowej wskazywali również ci nauczyciele, którzy nie mieli na przykład dobrych relacji z koleżanką, która została nowym dyrektorem placówki.

Choć nauczyciele pracują indywidualnie na swój sukces i zaobserwować można różne grupy interesów (w tym kliki), to potrafią jednoczyć się w swych działaniach w czasie wizytacji, gdy ich szkoła jest oceniana przez osoby z zewnątrz (przedstawiciele Urzędu Miasta, Kuratorium Oświaty, Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej itp.). Dla dobra szkoły są w stanie zarzucić swoje partykularne interesy i podjąć kolektywne działania.

Ostatnim elementem wskazującym na sytuację zawodu nauczyciela jest znaczna feminizacja (7) w tej grupie zawodowej. Przeciętny, polski nauczyciel ma 40 lat i jest kobietą. Jak wynika z raportu Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (CODN) średnia wieku polskich nauczycieli to 40,6 roku. Zdecydowana większość z nich (80,6%) to kobiety. Prawie wszyscy nauczycie-

le (97%) legitymują się wykształceniem wyższym. Liczba kobiet nauczycieli wciąż rośnie. Najwięcej procentowo kobiet uczy w województwach mazowieckim (stanowią one 83,1% ogółu nauczycieli uczących na tym terenie) oraz w śląskim (82,3%). Największy odsetek nauczycieli mężczyzn jest w województwach podkarpackim (23,5%) oraz lubuskim (21%). Najliczniejsza grupa nauczycieli, ponad 255 tys. osób, mieści się w przedziale wiekowym 37–47 lat. Stanowią oni 38,8% całej grupy nauczycieli. Po przekroczeniu wieku 55 lat liczba uczących nauczycieli szybko maleje. Związane jest to z możliwością przejścia na wcześniejszą emeryturę. Feminizacja zawodu nauczyciela nie jest charakterystyczna jedynie dla grupy polskich nauczycieli. Analizując dane dla krajów OECD można stwierdzić, że 96,9% wszystkich nauczycieli stanowią kobiety. Im niższy poziom edukacji, tym większy udział kobiet w procesie nauczania (zob. tab. 3.2).

Tabela 3.2

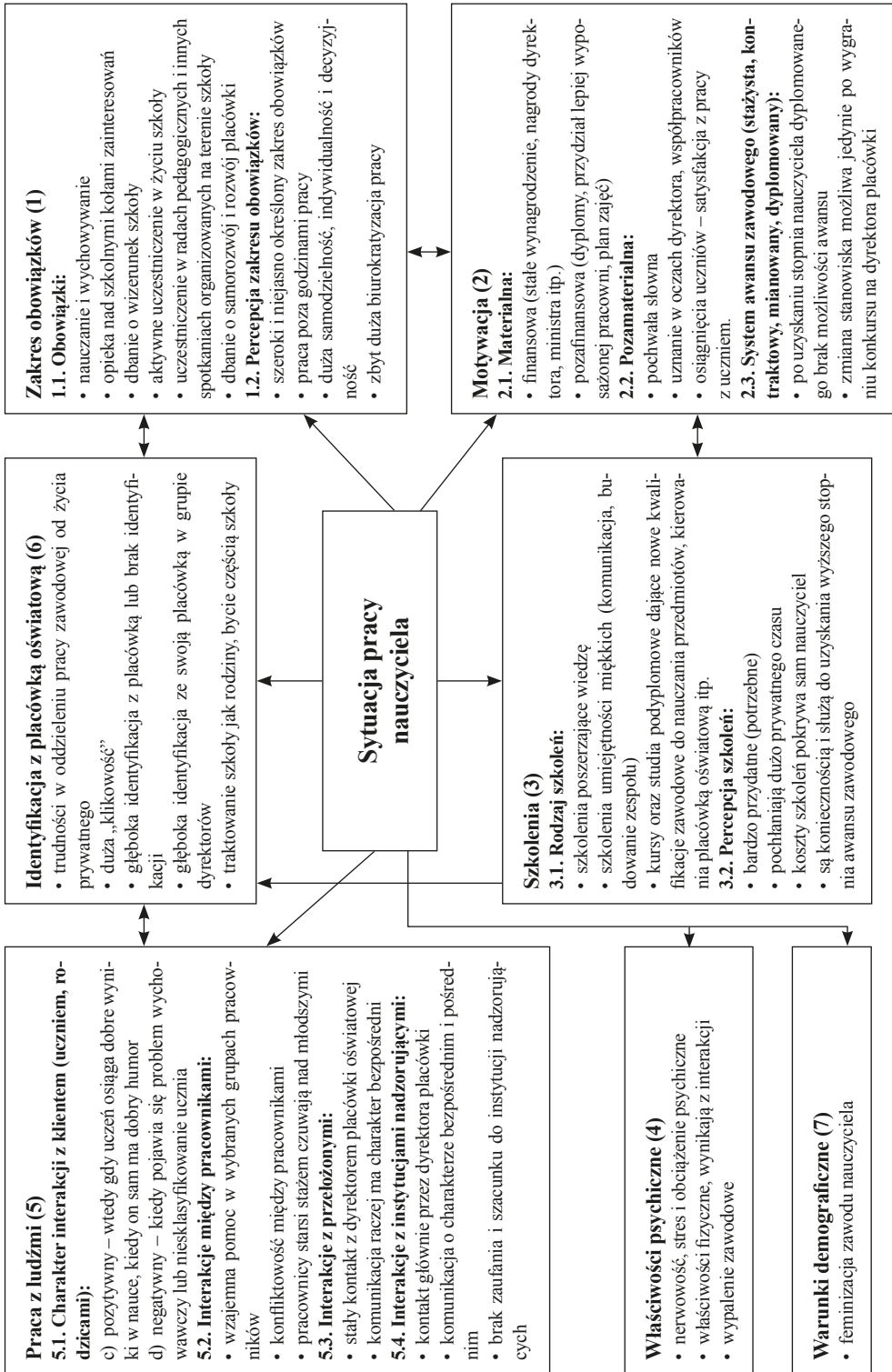
Procent kobiet nauczycieli w krajach OECD w podziale na poziomy edukacji

Kraj	Edukacja przedszkolna	Edukacja na poziomie podstawowym	Edukacja na poziomie gimnazjalnym	Edukacja na poziomie licealnym	Wszystkie poziomy edukacji
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Średnia dla krajów OECD	96,9	80,5	66,6	57,8	66,1
Średnia dla 19 krajów Unii Europejskiej	96,7	84,4	68,6	62,7	69,2
Kraje OECD					
Australia	brak danych	brak danych	brak danych	brak danych	brak danych
Austria	99,0	89,2	69,2	60,9	64,3
Belgia	97,9	80,3	60,9	brak danych	68,2
Kanada	brak danych	brak danych	brak danych	brak danych	brak danych
Chile	97,9	78,0	78,0	57,5	65,7
Czechy	99,8	97,6	74,1	brak danych	74,4
Dania	brak danych	brak danych	68,1	brak danych	brak danych
Finlandia	96,6	78,3	71,2	69,6	70,1
Francja	82,2	82,4	64,6	54,6	65,2
Niemcy	97,8	85,2	61,6	51,3	64,0
Grecja	brak danych	brak danych	brak danych	brak danych	brak danych

Tabela 3.2 cd.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Węgry	99,8	95,9	78,6	68,7	76,0
Islandia	96,4	brak danych	80,3	brak danych	72,2
Irlandia	100,0	84,5	brak danych	64,4	67,4
Włochy	99,2	95,3	71,4	70,4	74,2
Japonia	97,1	64,8	40,7	brak danych	46,7
Korea	99,3	77,2	66,3	44,0	54,7
Luksemburg	98,4	71,7	brak danych	brak danych	brak danych
Meksyk	95,5	66,4	50,3	43,9	m
Holandia	brak danych	83,8	brak danych	46,9	63,0
Nowa Zelandia	98,6	83,5	65,6	brak danych	69,4
Norwegia	brak danych	73,8	73,8	brak danych	62,4
Polska	97,9	83,8	74,4	70,5	72,4
Portugalia	96,6	79,8	70,6	brak danych	70,3
Słowacja	99,8	89,3	77,7	73,5	75,4
Hiszpania	90,6	75,2	57,9	brak danych	63,4
Szwecja	97,0	81,0	66,6	59,2	72,2
Szwajcaria	98,2	79,8	50,0	42,5	58,7
Turecja	95,3	49,8	brak danych	42,7	48,0
Wielka Brytania	94,5	81,4	62,5	62,5	66,3
USA	97,3	85,6	64,3	brak danych	68,2
Kraje partnerskie					
Brazylia	96,9	91,1	72,6	63,9	74,8
Chiny	97,6	56,1	47,4	44,9	brak danych
Estonia	brak danych	94,0	80,9	79,5	brak danych
Indie	brak danych	brak danych	brak danych	brak danych	brak danych
Indonezja	96,7	59,1	49,1	47,7	56,3
Izrael	99,3	86,0	78,8	brak danych	75,1
Federacja Rosyjska	brak danych	98,5	brak danych	83,7	80,6
Słowenia	98,3	97,5	78,9	70,7	74,3

Źródło: tłum. własne na podstawie *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*; <http://www.oecd.org/dataoecd/60/51/48631419.pdf> – dostęp z dnia 28 listopada 2011 r.



Schemat 3.2. Sytuacja pracy nauczyciela

Źródło: oprac. własne

Sytuację zawodu nauczyciela prześledzić można na schemacie 3.2, który uwzględnia wszystkie omówione powyżej czynniki, takie jak zakres obowiązków, indywidualizacja pracy, czas pracy, system awansu zawodowego, dokształcanie oraz stres i obciążenie psychiczne. Należy zwrócić uwagę na pojawiającą się w wypowiedziach respondentów klikowość. Rozmówcy podkreślali, że w szkołach widoczny jest podział na sympatyzujące ze sobą grupy. Z reguły jest grupa osób (klika) będąca blisko z dyrektorem szkoły i czerpiąca z tego profity oraz grupa *outsiderów*, którzy nie mogą liczyć na pomoc i wsparcie dyrektora placówki. Co ciekawe, o klikowości wspominali głównie ci respondenci, którzy zatrudnieni byli w placówkach, gdzie funkcję dyrektora pełniła kobieta. Nauczyciele wskazują nie tylko na nierówny podział nagród pieniężnych (np. nagroda dyrektora lub dodatek motywacyjny), ale także na nierówny dostęp do klas lekcyjnych wyposażonych w multimedia, możliwość (lub jej brak) uzyskania godzin nadliczbowych i płatnych zastępstw, lepszy plan zajęć, nauczanie w „lepszych” klasach. Ten nierówny podział dóbr szkoły może wynikać z niedoposażenia szkół oraz z faktu, że dyrektorem placówki oświatowej z reguły zostaje osoba pełniąca wcześniej funkcję nauczyciela w tej samej szkole. Implikuje to powstanie określonego rodzaju interakcji.

Uogólniając należy powiedzieć, że zawód nauczyciela, w opinii samych zainteresowanych, jest bardzo stresujący. Wskazują oni na narażenie nauczyciela na przeżywanie różnych rodzajów emocji w zależności od sytuacji. Podkreślają fakt konieczności nabycia przez nauczyciela umiejętności opanowania emocji. Mówią o tym, że inne emocje występują, gdy nauczyciel pracuje z dziećmi, przekazując im nie tylko wiedzę z danego przedmiotu, ale także ucząc umiejętności takich, jak samoświadomość, samokontrola, empatia, sztuka słuchania, współdziałania i rozwiązywania konfliktów (*de facto* jest to pełnienie funkcji wychowawczej), a inne w kontaktach z rodzicami oraz podczas posiedzeń rad pedagogicznych.

Podsumowaniem rozważań o sytuacji pracy nauczyciela, a jednocześnie wstępem do dalszej analizy mogą być słowa ślubowania składanego przez nauczyciela z chwilą otrzymania stopnia nauczyciela mianowanego: „Ślubuję rzetelnie pełnić mą powinność nauczyciela wychowawcy i opiekuna młodzieży, dążyć do pełni rozwoju osobowości ucznia i własnej, kształcić i wychowywać młode pokolenie w duchu umiłowania Ojczyzny, tradycji narodowych, poszanowania Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej”. Ślubowanie może być złożone z dodaniem słów: „Tak mi dopomóż Bóg” (zob. *Karta Nauczyciela*, art. 15).

ROZDZIAŁ IV

RYTUAŁY ORGANIZACYJNE – WSPÓLNE ODCZUWANIE EMOCJI

Zachowania rytualne w organizacji (przedsiębiorstwie, firmie – określenia te stosowane będą zamiennie) odwołują się do zachowań grupowych. Często bazują na rozbudzeniu emocjonalnym powstającym podczas wzajemnej relacji działających aktorów społecznych. Życie społeczne organizacji nie jest chaotyczne. Jest procesem uporządkowanym, choć pracownicy krytykują nadmierny formalizm, a nawet biurokracyzm. Pracownik z własnej woli trzyma się z dala od spraw, sytuacji i okazji, w których czuje się niepożądany i obawia się, że mogłoby go spotkać upokorzenie. Często współpracuje, aby zachować twarz, rozumiejąc, że ma dużo do wygrania, nie robiąc nic (por. Goffman, 2006, 44). Współczesne duże organizacje poprzez stale trwający proces wzajemnych negocjacji pomiędzy pracownikami zajmującymi różne pozycje w hierarchii firmy, wypracowały strategie działań, które pozwalają na osiągnięcie celów strategicznych firmy. Stworzono schematy działań, które powtarzane, na stałe wpisują się w kulturę organizacyjną danego przedsiębiorstwa. Poprzez zachowania ceremonialne utrzymywane jest *status quo* organizacji. Reguły postępowania, występujące w życiu organizacyjnym firmy, pozwalają na zsynchronizowanie (ujednolicenie) indywidualnych celów pracownika z celami firmy. W wyniku tego działania następuje „wzrost siły dążeń i skupienie energii na realizacji intencji efektu wśród pracowników” (Pawłowska, 2004: 215).

Celem tej części pracy jest pokazanie różnorodności rytuałów organizacyjnych oraz reguł interakcyjnych rządzących współczesnymi organizacjami, ze szczególnym wskazaniem na organizacje zatrudniające grupę pracowników określoną tutaj jako przedstawiciele handlowi oraz na instytucje szkoły i zatrudnionych tam nauczycieli. Analizując poziom organizacyjny odwołując się będą do jednostkowych, wzajemnych relacji, w tym do komunikatów wysyłanych przez partnerów interakcji i powstających podczas nich emocji. Wszystko to w konsekwencji umożliwi odpowiedź na pytanie: czy rytuały i reguły zachowania zachodzące w życiu organizacyjnym i wkraczające w sferę indywidualną pracownika mają charakter sekwencyjny, nieświadomiony i względnie trwałe? Zakładam, że do zachowań rytualnych w organizacji stosują się te same reguły i zasady, co do rytuałów życia społecznego. Rozdział ten częściowo odpowiada również na pytanie: czy zachowania organizacyjne, w związku z ich ceremonialnym charakterem, prowadzą do pracy nad powstającymi emocjami?

4.1. Rytuał wśród innych typów zachowań

Najogólniej mówiąc rytuały są to działania społeczne podejmowane przez grupę społeczną lub w jej imieniu z ważnej społecznie okazji. Rytuał, to podtrzymywany sposób bycia w relacjach z innymi, który powstaje ze stereotypowych transakcji. Rytuały nie wnikają w głąb osobowości, ani też nie dotyczą głębszej sfery uczuciowej, wolicjonalnej i kognitywnej. Poprzez rytuały, automatycznie, niejako bezwarunkowo, otrzymujemy pozytywne lub negatywne wsparcie bez większego wysiłku psychicznego. Rytuały szybko stają się automatyzmami (odruchami warunkowymi), które ograniczają wolność naszych decyzji, myśli i działania. Jednak dzięki rytuałom możemy łatwo nawiązać nowe kontakty z innymi ludźmi. Nasz powszedni dzień wypełniony jest różnymi rytuałami, są to między innymi pozdrowienia, przeprosiny, różnego rodzaju ceremonie ślubne, liturgiczne, wojskowe, zawodowe (zob. Rogoll, 1995: 48).

Rytuał w ujęciu antropologicznym odnosi się do spontanicznego, jak i zorganizowanego i zaplanowanego działania, które ma konsekwencje praktyczne i ekspresyjne. Działania te są względnie ustrukturalizowane, zawierają elementy widowiskowe oraz łączą różne formy kulturowej ekspresji w jednym wydarzeniu, będącym ogniwem w sieci społecznych interakcji, zwykle przedstawionych wobec jakiejś publiczności (Trice, Beyer, 1985: 372, za Konecki, 1992: 80). Mają one charakter działań powtarzalnych w czasie (Turner, 1971: 18), dzięki którym jednostka zaspokaja potrzebę bezpieczeństwa i przynależności do danej grupy.

Rytuał powinien być odprawiany zgodnie z regułami i tradycją zawsze w podobny, a nawet identyczny sposób. Nie oznacza to, że rytuał nie zmienia się w miarę rozwoju kultury. Ulega on różnym przeobrażeniom. Jednakże przez swoich uczestników traktowany jest jako niezmienny. Powtarzalność zachowań nie wystarczy jednak, aby można je było uznać za rytuał. Wymagana jest jeszcze struktura formalna. Rytuał zawsze odbywa się według wzoru, od którego nie może odbiegać, inaczej traci ważność oraz przestaje pełnić swoje funkcje. W rytuałach wszystko jest zaplanowane z góry i dotyczy to zarówno rytuałów indywidualnych, społecznych, jak i organizacyjnych. Jest on formą złożoną, zawiera w sobie symbole werbalne, gesty, dźwięki, obrazy, przedmioty materialne, ludzkie ciało, wreszcie elementy czasu i przestrzeni. Wszystko w rytuale łączy się w sformalizowaną strukturę. Przykładem może być na przykład msza święta odprawiana w obrządku katolickim lub pogrzeb czy wesele.

Autorzy starający się uporządkować pojęcie rytuału i odróżnić je od innych pokrewnych typów zachowań i działań (ceremonie, etykiety, przedstawienia teatralne, gry) zwracali uwagę na szereg jego cech szczególnych. Zgadzano się, że rytuał jest działaniem symbolicznym i jest aktywnym czynnikiem porządku społecznego oraz że pełni funkcję komunikacyjną. Jak pisze Zbigniew Boksański: „najważniejszą funkcją rytuału z socjologicznego punktu widzenia jest jego rola komunikowania i symbolicznego odgrywania porządku społecznego.

Formalna struktura rytuału jest niezmienna, dlatego też jest idealną reprezentacją ciągłości i trwałości. Będąc społecznym działaniem, a nie tylko obrazem symbolicznym, rytuał uwiarygodnia porządek społeczny, albowiem w przestrzeni rytualnej widz może zobaczyć rzeczywistość idealną będącą w zamyśle organizatorów rytuału odzwierciedleniem świata realnego. Uczestnik rytuału może więc przeżyć rzeczywistość, którą rytuał postuluje. W ten sposób rytuał tworzy wizję świata społecznego w umysłach ludzi, kształtuje ich myślenie” (Boksański, 2002).

Bronisław Malinowski zwracał uwagę na dwie istotne funkcje rytuału. Jedną polegającą na potwierdzaniu porządku społecznego i dobudowywaniu solidarności społecznej zaburzonej w wyniku kryzysu. Drugą zaś wynikającą z tego, że rytuał jest działaniem społecznym, które przekształca świat fizyczny i metafizyczny a nie go wyraża. Rytuał, np. magiczny ma więc efekty praktyczne (zob. Malinowski, 1980; 1987; 1990).

Kwestia budząca największe spory dotyczy tego, czy rytuał rozpatrywać możemy jedynie w kontekście religijnym, czy możemy pojęcie to rozszerzać na inne dziedziny życia społecznego, w tym np. na organizację. Sens działań o charakterze religijnym polega na powiązaniu z ponadludzkimi istotami i siłami. Wiele pozareligijnych, zbiorowych działań symbolicznych w społeczeństwach rozwiniętych, przemysłowych pełni funkcje, które w społeczeństwach pierwotnych zarezerwowane są dla rytuałów religijnych lub magicznych. Zaznaczyć tu należy, że w dalszych rozważaniach analizować będziemy jedynie rytuały świeckie.

Jedną z teorii, wskazujących na zasadniczo społeczno-strukturalny, a nie tylko religijny, charakter rytuału, jest teoria sformułowana przez Arnolda van Gennepa, którego model rytuału przejścia stanowi klasyczne podejście do problemu symbolicznej organizacji kryzysów życia i przekraczania granic przez jednostkę lub grupę (zob. van Gennep, 2006; Boksański, 2002).

Odwołując się do organizacji, w literaturze przedmiotu wyróżnia się sześć głównych typów rytuałów organizacyjnych. Pierwszy to **rytuał przejścia** (*rite of passage*), w którym, jak pisze Krzysztof Konecki (1992; 1994), jednostka w uroczysty sposób zmienia swój status i zostaje wprowadzona w nowy wzór stosunków społecznych, odmienny od tego, w którym do tej pory uczestniczyła. Drugi typ to **rytuały nagradzające osiągnięcia** (*rite of enhancement*). Dostarczają one kierownictwu sposobności, aby udratyzować i podkreślić osiągnięcia i zachowania pracowników, które kierownictwo szczególnie ceni i które są zgodne z obowiązującymi w firmie normami i wartościami (Trice, Beyer, 1985: 378). Podczas tego rytuału ich bohaterzy otrzymują nagrody, odznaki, dyplomy itp. Rytuały te w znacznej mierze pełnią funkcję motywacyjną dla samych nagradzanych, ale także dla pozostałych pracowników, inspirując ich do lepszej, efektywniejszej pracy. Kolejnym wyróżnianym typem rytuału jest **rytuał degradacji** (*rite of degradation*), którego celem jest odebranie pewnym członkom organizacji niektórych społecznych tożsamości i władzy. Osoby degradowane są publicznie pozbawiane swych pozycji i statusu (Gar-

finkel, 1956; Trice, Beyer, 1985: 380). Czwartym rodzajem jest **rytuał redukcji konfliktu** (*rite of conflict reduction*). Pozwala on utrzymać równowagę pomiędzy opozycyjnymi w stosunku do siebie frakcjami. Są to na przykład spotkania pomiędzy związkami zawodowymi a kierownictwem zakładu. Przykładem tego typu rytuału mogą być negocjacje. Piątym typem rytuału są **rytuały integracyjne** (*integration rituals*), mające na celu zmniejszenie animozji wewnątrz grup. Podczas festynów, pikników, wspólnych posiłków i innych form rekreacyjnych dąży się do wywołania poczucia wspólnoty i tym samym do podtrzymywania ciągłości życia grupy. Ostatnim, szóstym rodzajem są **rytuały odnowienia** (*rite of renewal*). Służą one odświeżeniu społecznej struktury i zwiększają efektywność jej funkcjonowania. Rytuały te mają za zadanie wzmacniać istniejący system władzy oraz przekazywać publiczności znaczenia o społecznych dystansach i hierarchii (Konecki, 1992: 80–82; 1994: 122–124; Pawłowska, 2010; 2011; 2012).

Inny podział znajdziemy w książce Moniki Kostery (2003), która za Susan Wright (1994) wyróżnia 1) rytuały przejścia, do których zalicza rytuały przyjęcia (*entry*), czyli socjalizację nowych pracowników, np. szkolenia pracowników przed przyjęciem ich do pracy, rytuały degradacji, rytuały odnowy (odnowienia) oraz rytuał elewacji (*elevation*) rozumiany jako uzyskanie przez pracownika wyższej pozycji w hierarchii firmy, np. awans; 2) rytuały celebrowania (*rituals of celebration*), będące w tradycyjnym rozumieniu sposobem ceremoniami. Są to rytuały, które w szczególności, uroczysty sposób nadają tożsamość grupie. Symbolicznie odgrywają i dramatyzują role społeczne, są przeładowane symbolami i znaczeniami; 3) Rytuały integracji (integracyjne), do których zalicza się **rytuały społeczne** (*social integration*), jak np. organizowanie przyjęć firmowych oraz rytuały redukcji konfliktów. Ostatnim typem rytuału, wyróżnionym przez Kostere, są **rytuały dezintegracji** (*disintegration rituals*), które w symboliczny sposób kształtują rozpad ról.

Rytuał rozumiany będzie w niniejszej pracy jako skodyfikowany system praktyk, który ma w danym miejscu i czasie subiektywne znaczenie i symboliczną wartość dla swych uczestników i świadków (Maisonneuve, 1995).

Na bliższe omówienie zasługują rytuały przejścia, które determinują tożsamość społeczną jednostki, przyjęcie jej do pewnej grupy społecznej, nadają jej nowy status i nową rolę społeczną. Rytuały przejścia towarzyszą każdej ważnej zmianie statusu i pozycji społecznej (Turner, 1975; Maisonneuve, 1995; Byczkowska, 2006).

Twórcą trójelementowego modelu rytuału przejścia jest Van Gennep. Struktura ta wygląda następująco (Van Gennep, 2006: 36):

1. Faza wyłączenia (separacji), następuje tu odebranie statusu jednostce, wyłączenie jej z dotychczasowej grupy. Jednostka ta jest w specyficzny sposób oznaczona, np. przez ubiór. Chodzi o to, aby inni byli świadomi, że mają do czynienia z osobą poddaną obrzędowi przejścia. Istotą tej fazy jest tworzenie dystansu wobec poprzedniej roli społecznej człowieka.

2. Faza marginalna (oczekiwania), kiedy jednostka jest zawieszona, traci poprzednią rolę społeczną, a nie nabywa jeszcze nowej. Jest to okres przejścia pomiędzy rolami.

3. Faza włączenia (inkorporacji) – nadanie nowego statusu. W fazie tej następuje potwierdzenie nowej roli i tożsamości jednostki.

Victor Turner (1969) odwoływał się do powyższego modelu, w którego fazie środkowej pojawia się anomia. Zostają zawieszony normy i jest miejsce na uczenie się nowych wzorów i wprowadzanie nowych rozwiązań. Turner twierdzi, że każde społeczeństwo wypracowuje takie enklawy eksperymentu, w których generowane są zmiany. Rytuał przyczynia się do utrzymania porządku społecznego przy jednoczesnym posiadaniu mocy generowania zmian. Rytuał ma ideologiczną, emocjonalną siłę symbolicznego przekazu, dzięki której ma zdolność wpływania na ludzkie myśli i uczucia. Tworzy wizję porządku społecznego, jednocześnie postuluje jego przeobrażenie. Ludzie uczestniczący w rytuale mogą, jak w teatrze, przeżyć inny, lepszy świat i zechcieć go wprowadzić w życie, poza sferę rytuału (Boksański, 2002).

Wszelkie rytuały oparte są na procesie komunikacji polegającym na wymianie symboli. Skuteczność tego procesu uzależniona jest od określenia, co dany symbol oznacza. Niezależnie od tego, jakiego symbolu używamy (np. język mówiony, komunikat niewerbalny, znak) jego znaczenie w przypadku nadawcy komunikatu i odbiorcy musi być identyczne. Podczas rytuałów organizacyjnych kierownictwo firmy posługuje się słowami – symbolami. Przykładami mogą być słowa: zysk, wartość sprzedaży, wolność, sukces. Są to słowa klucze pozwalające rozbudzić wyobraźnię słuchaczy, pobudzić emocje, a w konsekwencji ukierunkować intelekt na działania zgodne z oczekiwanymi przez firmę.

Uogólniając można stwierdzić, że rytuały to akty symboliczne, które są szczególnie nasycone znaczeniami. Są wykonywane systematycznie i połączone ze specyficznymi sytuacjami, które Kostera nazywa skryptami (Kostera, 2003). Rytuały odnoszą się do ról społecznych, a ich „zawartość” najczęściej definiowana jest przez tradycję. Mogą, ale nie muszą charakteryzować się strukturą formalną. Służą internalizacji elementów kultury. Rytuały są nasycone znaczeniami, wykonywane przed publicznością oraz powiązane z istotnymi społecznymi konsekwencjami (zob. Turner 1969; Wright, 1994; Kostera 2003).

4.2. Reguły wśród innych typów zachowań

Innym ważnym terminem jest pojęcie **reguły postępowania**. Erving Goffman definiuje je jako wytyczną działań, przy czym dany sposób działania jest zalecany nie dlatego, że tak jest przyjemniej czy skuteczniej, ale dlatego, że tak wypada i należy. Naruszenie reguły postępowania budzi zazwyczaj zaniepokojenie i pociąga za sobą sankcje społeczne (Goffman, 2006: 48). W zasadzie każdą

sferę ludzkiej działalności przenikają reguły postępowania. „Dzięki przywiązaniu do reguły postępowania, zachowanie staje się przewidywalne i uporządkowane” (Goffman, 2006: 49). Dalej Goffman pisze, że jednostka postrzega reguły postępowania na dwa sposoby. Po pierwsze – bezpośrednio, jako **obowiązek** określający jej moralną powinność zachowywania się w taki a nie inny sposób. Po drugie – pośrednio, jako **oczekiwania** wobec tego, jak inni są moralnie zobowiązani zachowywać się wobec niej (Goffman, 2006: 49). Na przykład przedstawiciel handlowy ma obowiązek wypełniać zadanie zlecone przez przełożonego w postaci wykonania założonego planu sprzedaży przy jednoczesnym obowiązku bycia miłym wobec klientów, ale w zamian oczekuje, że kontrahenci będą współpracować i również będą mili. Z kolei kontrahenci konieczność podpisywania faktur, precyzyjnego określenia zapotrzebowania na dany asortyment oraz stosowania reguły wzajemności postrzegają jako swój obowiązek.

Emil Durkheim dzieli reguły na substancjalne, inaczej wewnętrzne lub instrumentalne, oraz ceremonialne, czyli zewnętrzne, rytualne (Durkheim, 1953: 42). Te pierwsze mają znaczenie same przez się. Zebrane, stanowią prawo, etykę i moralność. Reguły ceremonialne to z kolei konwencjonalne środki przekazu, za pośrednictwem których jednostka wyraża swój charakter lub opinie na temat innych uczestników tej samej sytuacji. Zebrane w postaci kodeksu tworzą etykietę. Łatwo zgodzić się z Goffmanem, który mówi, że „nośniki znaczeń lub środki wyrazu treści ceremonialnych, różnią się niesłychanie między sobą. Mogą mieć charakter 1) językowy, jak wówczas, gdy jednostka chwali bądź gani siebie lub kogoś innego, używając określonego języka i stosując odpowiednią intonację. Mogą to być 2) gesty, gdy jednostka postawą ciała demonstruje zuchwałość bądź uległość. Mogą mieć 3) charakter przestrzenny, kiedy jednostka przepuszcza kogoś w drzwiach [...]. Mogą się zawierać w 4) wykonywanej czynności, gdy osoba chętnie podejmuje się jakiegoś zadania i ze spokojem i sprawnością wykonuje je w obecności innych. Mogą być także 5) elementem struktury komunikacji, jak wówczas, gdy jednostka zabiera głos częściej od innych lub bardziej zwraca na siebie uwagę” (Goffman, 2006: 56). Wszystkie środki wyrazu stosowane przez daną grupę w celach ceremonialnych autor określa mianem idiomu ceremonialnego tej grupy (zob. Goffman, 2006: 56).

Ponadto reguły, które mogą budzić emocje (u Goffmana głównie zażenowanie i wstyd) dzielimy na **symetryczne**, gdzie jednostka ma takie same obowiązki i oczekiwania wobec innych, jak inni wobec niej (np. osoby znajdujące się na tym samym szczeblu hierarchii) oraz **asymetryczne**, gdzie inni traktują jednostkę lub są przez nią traktowani inaczej niż ona ich traktuje bądź jest przez nich traktowana (podwładny – przełożony, młoda osoba powinna ustąpić miejsca w autobusie osobie starszej, choć nie może oczekiwać takiego zachowania od strony przeciwnej).

Podstawowe reguły, jakie wymienia Goffman, a które zostaną opisane poniżej to: 1) okazywanie szacunku, które wyrażane może być poprzez regułę unika-

nia, regułę obdarowywania (pozdrawianie, zaproszenie, komplement, przysługa); 2) autoprezentacja, czyli „aspekt zachowań ceremonialnych zawartych w sposobie bycia, ubierania, wyrażania się, itd., który służy przekazaniu innym obecnym, że jest się osobą o określonych, pożądanym bądź niepożądanym cechach” (Goffman, 2006: 77). Należy tu wspomnieć, że cechy autoprezentacji nas interesujące, to kontrola emocjonalna oraz ekspresja emocjonalna widoczna w mowie ciała; 3) zakłopotanie, w stosunku do którego emocjami pierwotnymi będzie zażenowanie i wstyd widoczne w komunikacji niewerbalnym, i wyrażane poprzez czerwienienie się, drżący i załamujący się głos, pocenie się, błądzenie, częste mruganie, szybkie ruchy gałek ocznych, spuszczonego wzroku, ogólna nerwowość, niezdecydowanie i roztargnienie; 4) udawane zaangażowanie, które może pojawić się w sytuacji sympatii do partnera interakcji (gdy nie chcemy być posądzeni o brak lojalności lub gdy chcemy podtrzymać interakcję za wszelką cenę, gdyż bardziej zależy nam na samym partnerze interakcji niż na danej interakcji) albo w sytuacji chęci uniknięcia negatywnych konsekwencji (sankcji) ze strony środowiska (chcemy zrobić dobre wrażenie w celu osiągnięcia innego, ważniejszego dla nas, celu).

W dalszej części rozdziału poddane zostaną analizie wymienione rytuały organizacyjne, reguły postępowania oraz ceremonie.

4.3. Rytuały i reguły w środowisku przedstawicieli handlowych i nauczycieli

4.3.1. Rytuały

Pierwszym rodzajem rytuału, jaki wyróżnić można na podstawie analizy zebranego materiału badawczego, jest **rytuał przejścia** związany ze zmianą przez jednostkę dotychczasowego statusu. Może on dotyczyć zarówno nowo zatrudnionych pracowników, którzy poznają reguły, zasady, wartości i normy organizacji, dla której zaczęli pracować, jak i pracowników zmieniających swój status poprzez awans lub degradację (przy czym degradacja nie dotyczy grupy nauczycieli). Rytuał przejścia jest procesem wtajemniczenia jednostki w życie organizacyjne danego przedsiębiorstwa. Zwykle rozpoczyna się „fazą odseparowania (wyłączenia)”, gdy nowi pracownicy oddzieleni są od swoich rodzin i innych społeczności, w których funkcjonowali. Wyraźnie zaobserwować to możemy w grupie badanych przedstawicieli handlowych. Podczas szkoleń wstępnych często zostają oni zakwaterowani w hotelach czy innych ośrodkach szkoleniowych usytuowanych w lesie, daleko od miast. Tam zdobywają wiedzę potrzebną w dalszej pracy zawodowej oraz poddawani są „psychologicznej obróbce”. Podczas tego typu rytuału, przybierającego postać szkolenia, poprzedni status indoktrynowanych osób zostaje podany w wątpliwość, poprzez pokazanie nowych wartości, które należy realizować w miejscu pracy. Bardzo często jest to etap, na którym osoby zmie-

nijące swój status są jedynie kandydatami na pracowników, a szkolenia takie nazywa się wprowadzającymi.

Pojechałam na szkolenie do Warszawy na tydzień. Byłyśmy we trzy – całe szczęście (teraz to są moje najlepsze koleżanki). W życiu bym nie pomyślała, że to będzie takie trudne. Zawsze byłam kiepska z chemii, a tu jakieś kwasy, nazwy takie, że musiałam po dziesięć razy powtarzać, żeby zapamiętać, ale najgorsze było trzeciego dnia. Po nauczaniu się wszystkich produktów i składników, kazala nam nauczyć się mechanizmów działania, chciałam wiać. Na koniec szkolenia był test z całości. Trudny. Jakoś udało nam się zdać. Jedna koleżanka musiała poprawiać ustnie. Dopiero wtedy podpisali z nami umowy (handlowiec, kobieta lat 26).

Zakończona pomyślnie „faza odseparowania” przechodzi w „fazę marginalną”. Jest to etap, w którym jednostka traci poprzednią rolę społeczną, a nie nabywa jeszcze nowej. Przedstawiciel handlowy, aby stać się pełnoprawnym pracownikiem korporacji, musi zinternalizować wartości i normy nowej organizacji.

Wywieźli nas do fajnego ośrodka, ale w lesie. Nic nie było dookoła. Całe trzy dni tam byliśmy. Pierwszego dnia prezentowali firmę. Jej osiągnięcia i takie tam. Mówili, co będzie dla nas najważniejsze. Jak mamy się zachowywać jako przyszli pracownicy firmy i to wzorowi. Kolejne dwa dni to uczenie się produktów i sprawdziany. Na koniec był test ze wszystkiego. Z wiedzy o firmie, produktów, [eee] celów firmy. Pytali nawet, jak się zachowasz w sytuacji, której [zawieszenie głosu] i trzy kropki. Rozumiesz. Umowy podpisali tylko z tymi, którzy zaliczyli wszystkie sprawdziany i testy. Straszne, ale firma w porządku. Teraz po dwóch latach tutaj to doceniam (handlowiec, mężczyzna lat 29).

Ostatnim stadium jest „faza włączenia”, podczas której nowy pracownik staje się w pełni pracownikiem organizacji, która go zatrudniła. Takie przyjęcie do nowej społeczności może nastąpić zaraz po szkoleniu, ale również może do niego dojść po roku pracy, jak to dzieje się na przykład w japońskim przedsiębiorstwie Maekawa opisywanym przez Koneckiego (1992; 1994): „Przyjęcie do społeczności odbywa się po roku pracy, kiedy to można stwierdzić, że nowicjusz spełnia wszystkie wymogi nowej wspólnoty. W ceremonii tej uczestniczą nowi pracownicy, kierownictwo i dyrektor fabryki. Odbywa się także przyjęcie, w czasie którego przemawiają goście i przedstawiciele kierownictwa. Czasami zaprasza się, współpracujących od dawna z firmą, ekspertów od zarządzania, którzy wygłaszają do nowych pracowników przemówienie. Mówią oni zwykle, jak „kapłani” podczas rytualnych ceremonii, o wartościach, normach, założycielach danej społeczności, czyli o tradycji i kulturze społeczności, w tym przypadku przedsiębiorstwa Maekawa. Podczas ceremonii symbolicznie, poprzez zdjęcie z czapki białego paska oznaczającego niedojrzałość, zostaje nadany publicznie

nowicjuszowi status pracownika firmy, a zarazem status dojrzałego członka społeczności” (Konecki, 1994: 126).

Inaczej rytuał przejścia wygląda w grupie nauczycieli. Nie ma tu gestów i symboli świadczących o zmianie dotychczasowego statusu. Nowo zatrudniony nauczyciel przedstawiany jest wszystkim pracownikom na pierwszej w danym roku szkolnym radzie pedagogicznej. Nie można mówić tu o fazach rytuału przejścia. Jednakże nowo zatrudnieni nauczyciele mówią o powolnym wchodzeniu w rolę nauczyciela oraz o etapach akceptacji przez współpracowników. Młody nauczyciel, podejmujący pierwszy raz pracę w szkole (stażysta) otrzymuje opiekuna sprawującego nadzór nad przebiegiem jego pracy. W praktyce wygląda to tak, że opiekun nadzoruje albo jedynie podpisuje (na co wskazują respondenci), prowadzoną przez stażystę dokumentację lekcji. Czasami pomaga tworzyć konспекty zajęć oraz wypełniać dzienniki stażu. Zdarza się, że stażysta nawiązuje bliższą relację z opiekunem, przez co dopuszczany jest do informacji oraz zapraszany do uczestnictwa w spotkaniach towarzyskich i dyskusjach w pokoju nauczycielskim, odbywanych w szerszym gronie. Pozycja stażysty zależna jest od pozycji opiekuna. Bywa jednak tak, że stażysta zmienia opiekuna albo sympatyzuje z inną, czasami nawet antagonistyczną w stosunku do grupy opiekuna, grupą nauczycieli. Rozmówcy podkreślają utrzymywanie kontaktów z osobami będącymi w podobnym wieku lub ze zbliżonymi problemami. Analizując rytuał przejścia w stosunku do grupy nauczycieli stwierdzić można, że nie występuje tu faza odseparowania. Wraz z momentem zatrudnienia pojawia się faza marginalizacji, która płynnie przechodzi w fazę włączenia. Niekiedy trudno jest zaobserwować nawet fazę marginalizacji. Szczególnie dotyczy to nauczycieli zmieniających placówkę oświatową. Taki nauczyciel, po zaprezentowaniu się na radzie pedagogicznej, automatycznie zostaje przyjęty do grona pracowników.

Rytuał przejścia pozwala nowym pracownikom, w tym przedstawicielom handlowym i nauczycielom, objąć nowe społeczne role i statusy, a także zmienić ich dotychczasową tożsamość, na tożsamość pracowników nowej organizacji. Jest to proces pozytywnej identyfikacji, który – mówiąc za Michelelem Prattem – rozpoczyna się od *przełamania sensu (sensebreaking)*. *Sensebreaking* jest podobne (bardziej specyficzne), do innego terminu używanego w psychologii poznawczej, tj. dysonansu poznawczego (Pratt, 2000a: 8; Festinger, 1957). Etap ten składa się z trzech kolejnych faz (por. Pratt, 2000a: 8–11):

1. Łączenie poczucia ja jednostki z ważnym dla niego celem (motywe) np. z posiadaniem. Inaczej mówiąc jest to tworzenie pozytywnej identyfikacji celów, marzeń jednostki z określonym sposobem i stylem życia (np. posiadanie własnego domu z basenem, sportowego samochodu, pięknych i mądrych dzieci, otrzymywaniem nagród za uczestnictwo w życiu publicznym). Sprowadza się do indywidualnej analizy potrzeb jednostki.

2. Kreowanie motywujących działań przez porównywanie tożsamości (ja realne – ja idealne). Poczucie pustki, jakie pojawia się pomiędzy ja idealnym, a ja

realnym, pozwala dystrybutorom na uświadomienie konieczności zmiany. Zmiana ta dokonuje się poprzez wyjście poza rutynę. Gdy jednostka jest w tzw. *strefie komfortu* (*comfort zone*), to nie dąży do zaspokojenia potrzeb, które wydają się mało osiągalne. Poprzez wytworzenie tożsamości ja idealnego, tj. obrazu osoby działającej, zaspokajającej wszystkie swoje potrzeby, jednostka może zaspokoić potrzeby np. kierownictwa organizacji. Zarządzanie identyfikacją jest procesem cyklicznym i nie kończy się wraz z osiągnięciem pierwszego celu, zaspokojeniem potrzeby. Ktoś kto nie stawia sobie nowych wyzwań, to jednostka, która nie rozwija się.

3. Podtrzymywanie motywacyjnych działań. Odbywa się to poprzez proces „nadawania sensu (*sensegiving*)”. Nadawanie sensu z kolei odbywa się poprzez pozytywne programowanie, które zachodzi między innymi poprzez (por. Pratt, 2000a: 11–14) ustalanie relacji z mentorem (np. szefem, *coachem*). Poszukiwanie ja idealnego powoduje, że jednostka (pracownicy) oczekują pomocy w kształtowaniu swojej tożsamości. Ta pomoc pojawia się w procesie *coachingu*, mentoringu i w innych szkoleniach. Informacje przekazywane przez mentorów są zgodne z ideologią firmy. Ideologia to pogląd na świat, powielany przez członków organizacji i związany z systemem wartości i wierzeń, używanych przez organizację w celu usprawiedliwiania lub tłumaczenia zachowań swych członków (zob. Pratt, 2000b: 36). Wytworzenie wskutek powyższych działań pozytywnych relacji wśród współpracowników jest koniecznym zabiegiem w każdej organizacji, która chce osiągnąć dobre rezultaty działania firmy lub jednostki oświatowej jako ogółu oraz wytworzyć miłą atmosferę pracy, która z kolei spowoduje u jej pracowników zwiększenie motywacji do pracy na rzecz danej organizacji.

Inny rodzaj rytuału, często obecny we współczesnych przedsiębiorstwach, to **rytuał integracyjny**. Może być on realizowany na wiele sposobów, jednakże zawsze jego celem jest doprowadzenie do myślenia grupowego i wspólnotowego oraz wytworzenie więzi pomiędzy członkami grupy i uczestnikami sesji integracyjnej a organizacją. Podczas tego typu rytuału następują inne działania, jak na przykład **rytuał odnowienia, nagradzania osiągnięć czy rytuał przejścia**. Rytuał integracyjny w odniesieniu do badanej grupy przedstawiciele handlowych najczęściej zachodzi podczas cyklicznych szkoleń wyjazdowych. Forma tych spotkań w poszczególnych firmach jest bardzo zbliżona i przybiera postać ceremonialną (na przykład uroczystej kolacji z muzyką, tańcami i alkoholem) wywołując określony (pożądany przez firmę) rodzaj zachowań, które nieświadomie podejmuje pracownik. Schematyczność i powtarzalność zachowań, a zarazem ich rytualny charakter, podkreślają respondenci w swoich wypowiedziach:

Zawsze dostajemy taką agendę, to taki dokładny plan, o której mamy przyjechać do hotelu, jaki strój mamy założyć na daną godzinę i na daną okoliczność. Generalnie na obiad jest to strój luźny, ale nie dżinsy, czyli panowie mogą być bez marynarek i krawatów. Napisanie jest też, kiedy są wymagane garnitury i ko-

stiumy. No i po kolei, o której jakie szkolenie. Generalnie, co nas czeka i z kim (handlowiec, kobieta lat 32).

Rytuały integracyjne odbywające się w organizacjach handlowych najłatwiej zauważyć podczas szkoleń integracyjnych. Podzielić je można na trzy rodzaje. Pierwszą wyróżnioną kategorią są szkolenia nazwane przez nas „**czas relaksu i wspólnej zabawy**”. Są to szkolenia rzadko występujące w czystej postaci. Ich głównym zadaniem jest odstresowanie pracowników oraz wytworzenie silnej więzi grupowej poprzez zabawę:

U nas to są takie „bibki”, że ciężko wstać na drugi dzień na szkolenie, prawie nikt nie jest rano przytomny. A kawa i woda to litrami się leją” (handlowiec, mężczyzna lat 33).

Kiedyś umówiliśmy się, że na kolacji i imprezie ani słowem nie mówimy o pracy. Postanowiliśmy, że ten, kto zacznie o pracy stawia drinki. Mamy takiego nadgorliwego kumpla, ale jak musiał wszystkim dwie kolejki postawić to tak się pilnował, że udało się. Nie masz pojęcia, ile ciekawych rzeczy dowiedzieliśmy się o sobie, o naszych rodzinach, hobby. W końcu trzeba było o czymś rozmawiać. Można powiedzieć, że wtedy naprawdę się poznaliśmy (handlowiec, kobieta lat 32).

U nas imprezy na szkoleniach są często stylizowane, np. na lata dwudzieste, lata siedemdziesiąte, Wenecja. Zawsze jest coś takiego wymyślone. Jest nawet wynajęta specjalna firma, która ma dla nas dodatkowe gadżety, w których choć troszkę będziemy przypominać tamte lata... (handlowiec, kobieta lat 28)

Drugą kategorię tworzą szkolenia określone przez nas jako „**trening, gra**”. Są one często stosowaną przez firmy formą zwiększenia identyfikacji grupowej, poczucia wspólnotowości oraz więzi grupowej. Podczas ćwiczeń grupa musi wykazać się współdziałaniem, zorganizowaniem oraz wewnętrznym zaufaniem. Poprzez stosowanie różnego rodzaju „gier” uzyskuje się również wzrost identyfikacji pracowników z firmą.

Było takie ćwiczenie, gdzie trzeba było stanąć na brzegu dębowej ławy, tyłem do wszystkich, na krawędzi. Z tyłu, na dole stało dziesięć osób z zespołu i trzeba było na wyprostowanych nogach, usztywnić się i przewrócić się do tyłu i zaufać tym ludziom, że oni cię złapią. Było to niesamowite doświadczenie i chyba drugi raz bym nie skoczyła, bo wymagało to bardzo dużej wiary, ogromnego zaufania. Nie wszyscy skoczyli. Tak naprawdę to chyba brakowało odwagi (handlowiec, kobieta lat 31).

Ostatnią kategorią są „**szkolenia integracyjne o charakterze mieszanym**”. Jest to najczęściej spotykana forma szkoleń. Polega ona na łączeniu elementów

zabawy, relaksu z treningiem oraz zdobywaniem wiedzy na temat samej firmy i jej produktów. Szkolenie takie podzielone jest na kilka faz. Z reguły rozpoczyna się uroczystym powitaniem. Potem następuje prezentacja wyników firmy. W tym czasie następują inne rytuały, jak na przykład rytuał odnowienia, nagradzania osiągnięć czy rytuał przejścia. Kolejny dzień przeznaczony jest na trening umiejętności miękkich (komunikowanie, negocjacje, praca grupowa) lub twardych (wiedza o produktach, w tym zdobywanie wiadomości na temat nowych produktów firmy). Wieczory to czas relaksu. Szkolenia kończą się podsumowaniem i/lub sprawdzianem wiedzy uczestników.

Przykładem może być szkolenie, w którym uczestniczyła autorka jako obserwator ukryty. Było to trzydniowe szkolenie zewnętrzne przedstawicieli handlowych firmy z branży spożywczej. W szkoleniu brało udział dwudziestu czterech przedstawicieli handlowych. Zaznaczyć należy, że w poniższym opisie czytelnik znaleźć może nie tylko rytuały integracyjne, ale również rytuał przejścia, odnowienia i nagradzania osiągnięć. Oto jak wyglądało szkolenie:

O godz. 12.05 wszyscy spotkali się w sali konferencyjnej, gdzie po wypiciu kawy/herbaty rozpoczęło się szkolenie, na którym omówione zostały sprawy organizacyjne, przedstawione wyniki sprzedaży za ostatni kwartał oraz ustalone priorytety na następne trzy miesiące. Nagrodzeni zostali najlepsi handlowcy. Każdy z trzech nagrodzonych otrzymał dyplom oraz możliwość wyboru z kategorii B, nagrody z kafeteryjnego systemu wynagrodzeń, jaki funkcjonuje w tej firmie. Przedstawiono nowego kierownika regionu. Kierownikiem została osoba pracująca wcześniej na stanowisku przedstawiciela handlowego. Zatem zmiana dotychczasowego statusu wiązała się z awansem. Przedstawiciele odnosili się do siebie z dużą swobodą, panowała bardzo przyjacielska atmosfera. Wszyscy zwracali się do siebie po imieniu oraz z dużą życzliwością. Dyrekcja nie wywierała presji na osobach, które osiągnęły słabsze wyniki, prosiła o wyjaśnienia, a całą grupę o wspólne ustalenie strategii, która pomogłaby danej osobie osiągnąć lepsze wyniki w przyszłości.

Po przerwie obiadowej, trwającej od 14.00 do 15.30, rozpoczęto szkolenie właściwe. Przedstawiciele poproszeni zostali o odgrywanie rozmów z klientami. Inscenizacje te rejestrowane były za pomocą kamery wideo. Przedstawiciele handlowi określili to przeżycie jako stresujące i nienaturalne. Pierwszy dzień szkolenia zakończył się kolacją o godz. 19.00. Kolacja przedłużyła się do północy, przedstawiciele do tej właśnie godziny dzielili się z kolegami przeżyciami z ostatnich tygodni. Rozmawiali o pracy i o swoich prywatnych sprawach. Wzajemnie się wspierali i doradzali sobie.

Kolejnego dnia po śniadaniu rozpoczęła się dalsza część szkolenia. Zaczęto od omówienia nakręconych poprzedniego dnia inscenizacji. Psycholog omówił z przedstawicielami zachowania pozytywne, jak i te wymagające poprawy. Były wskazówki, jak radzić sobie z trudnymi klientami. Następnie na podstawie nagranych materiałów przedstawił kilka zagadnień z mowy ciała, czym żywo zaintereso-

wał grupę. Atmosfera bardzo się rozluźniła, a uczestnicy szkolenia chętnie brali udział w kolejnych ćwiczeniach. Po przerwie obiadowej przedstawiciele szkoleni byli z technik sprzedaży.

O godzinie 20.00 rozpoczęła się uroczysta kolacja, która trwała do 2.00 w nocy. Było dużo jedzenia, alkoholu, muzyki i zabawy. Osoby uczestniczące w szkoleniu dużo tańczyły, rozmawiały, śmiały się. Można było odnieść wrażenie, że dobrze czują się w swoim towarzystwie. Odwołując się do wyróżnionych wcześniej kategorii zauważyć można było, że jest to faza szkolenia nazwana „**czas relaksu**”.

Kolejny dzień, to zajęcia na powietrzu i część szkolenia, którą możemy nazwać „**trening, gra**”. Pracownicy zostali podzieleni na ósmioosobowe grupy, które musiały pokonać kilkuetapowe zadania, takie jak: przejście po ustawionych w pewnej odległości beczkach za pomocą belki i lin, chodzenie na tzw. kłodach czy przejście po linie.

Ćwiczenia te wymagały współdziałania i współpracy. Pomiędzy uczestnikami wytwarzała się więź oraz poczucie wspólnotowości i przynależności grupowej. Podczas ćwiczenia nazywanego „chodzeniem na kłodach” wymagano nie tylko zsynchronizowania, ale także wyłonienia lidera grupy, który nadawał tempo marszu oraz wydawał komendy. Co ciekawe, w dwóch na trzy grupy liderami zostały osoby pełniące funkcje formalnych kierowników (regionalni kierownicy sprzedaży). Ponadto ćwiczenia te wzmagały rywalizację i chęć zwycięstwa, co podczas końcowej fazy szkolenia przełożone zostało na zwiększenie motywacji do intensywnej pracy na rzecz firmy. Całość szkolenia została oceniona bardzo wysoko. Osoby, zapytane o wrażenia ze szkolenia odpowiadały:

Było to bardzo udane szkolenie. Nasza firma dobrze to zaplanowała. Poprawił mi się humor (handlowiec, mężczyzna 35 lat).

Było to jedno z lepszych szkoleń. Mamy świetny zespół. Całość oceniam bardzo wysoko (handlowiec, kobieta 29 lat).

Dobrze się bawiłam. Było świetnie. Nigdy wcześniej nie chodziłam po linie! (handlowiec, kobieta 26 lat).

Naladowałem akumulatory. Całość oceniam celująco. Choć wiek nie ten, to udało mi się przejść po beczkach. Zespół bardzo zgrany. Nasz zespół jest bardzo dobry, a myślę, że będzie jeszcze lepszy (handlowiec, mężczyzna 44 lata – kierownik).

Rytuały integracyjne zaobserwować można także w grupie badanych nauczycieli. Jednak ze względu na brak kursów i szkoleń organizowanych bezpośrednio przez daną placówkę oświatową, inicjatywa integracyjna pojawia się ze strony samych nauczycieli. Pierwszym miejscem, gdzie dochodzi do rytuału integracyj-

nego, ale także rytuału odnowienia, jest rada pedagogiczna, o której będzie mowa w dalszej części rozdziału. W niektórych placówkach oświatowych organizowane są spotkania wszystkich pracowników szkoły i mają one charakter „czasu relaksu”. Spotkania takie organizowane są przy okazji Dnia Nauczyciela, zakończenia semestru czy posiedzenia rady pedagogicznej. Są to spotkania odbywające się na terenie szkoły, w miejscowej restauracji lub wyjazdowe. Zależy jest to od dyrektora szkoły oraz samych pracowników. Zaznaczyć należy, że spotkania integracyjne o charakterze wyjazdowym są rzadkie.

Kolejny typ rytuału, w którym uczestniczą zarówno przedstawiciele handlowi, jak i nauczyciele to rytuał **odnowienia i nagradzania osiągnięć**. Często stosowaną praktyką jest łączenie rytuału nagradzania osiągnięć z rytuałem odnowienia. Przy okazji wręczenia nagrody przypomina się najważniejsze wartości i normy funkcjonujące w organizacji. Nagroda przyznawana jest osobom, które te wartości prawidłowo zinternalizowały i które przestrzegają obowiązujących w organizacji norm. Niejako przy okazji w pozostałych pracownikach wzbudza się motywację do podjęcia działania zgodnego z ideologią organizacji. Można zatem stwierdzić, że rytuał nagradzania osiągnięć jest elementem psychicznej manipulacji.

Na ostatnim szkoleniu wymyślili zabawę, w której podzielili nas na grupy, każda grupa musiała nakręcić film na temat jakiejś wartości firmy. Nasza firma ma pewne wartości, którymi każdy z nas powinien posługiwać się w pracy i zawsze jest wybierana jedna z tych wartości i do niej wymyślane są różne rzeczy. Tym razem było kręcenie filmu. – Pamiętasz wartości waszej firmy? Niestety nie wszystkie, ale chodzi o to, żeby postępować zgodnie z tym, co się głosi, wypełniać obietnice, kreować przyszłość i takie tam. Tak bardzo się tym nie przejmujemy. Filmy były śmieszne. Oceniane były przez jury – naszego kierownika i dyrektora handlowego, a każda osoba z najlepszej grupy dostała taki zestaw pióro z długopisem – jakieś markowe – chyba Watermana (handlowiec, kobieta, lat 24).

Poprzez konieczność wyreżyserowania filmu przypomniano najważniejsze wartości i reguły zachowania (rytuał odnowienia). Na koniec ocena wprowadziła element rywalizacji i pozwoliła docenić tych, którzy najlepiej zinternalizowali wartości i normy własnej organizacji (rytuał nagradzania osiągnięć).

Dobrym przykładem **rytuału nagradzającego osiągnięcia** mogą być szkolenia merytoryczne, odbywające się w badanych przedsiębiorstwach handlowych w momencie wprowadzania nowego produktu lub rozpoczynania akcji promocyjnej na dany produkt. Na wstępie przedstawiciel handlowy podczas szkolenia zapoznaje się z ofertą firmy, a w szczególności z jej nowymi produktami. Później wiadomości sprawdzane są za pomocą testu, a wyniki wędrują do dyrektora generalnego, składa on oficjalne gratulacje osobom, które uzyskały najlepsze wyniki, a więc wykazały się najlepszą znajomością sprzedawanych produktów. Rytuał nagradzania osiągnięć widoczny jest w publicznej prezen-

tacji najlepszych osób oraz w symbolicznym uścisku dłoni przez dyrektora generalnego. Funkcją tego rytuału jest zmotywowanie pracowników do bardziej efektywnego działania na rzecz organizacji, dla której pracują. Pracownicy czują się docenieni i wytwarza się poczucie dumy, również z faktu samej pracy na rzecz firmy.

Rytuały nagradzania osiągnięć podzielić można ze względu na przedmiot nagradzania (wartość nagradzania) na dwie kategorie. Po pierwsze rytuał dotyczy osób nagradzanych za najlepsze wyniki sprzedaży. Osoby te wyróżniane są najczęściej w cyklu kwartalnym, półrocznym i rocznym. Nagroda roczna dla najlepszego handlowca firmy najczęściej wiąże się z dużą gratyfikacją finansową. Po drugie rytuał nagradzania dotyczy osób, które najlepiej zaliczyły testy sprawdzające wiedzę o sprzedawanych produktach. Tutaj nagroda ma charakter symboliczny i wiąże się w znacznej mierze z poczuciem dumy. W obydwu przypadkach rytuał kończy występ publiczny, który wzmacnia powstające emocje oraz powoduje zwiększenie poziomu satysfakcji z sukcesu i intensyfikację działań pożądaných w przyszłości.

W badanych placówkach oświatowych rytuał odnowienia i nagradzania osiągnięć najczęściej odbywa się podczas rady pedagogicznej. Często stosowanym sposobem nagradzania osiągnięć jest zaproszenie osoby ubiegającej się o awans lub osoby otrzymującej nagrodę dyrektora do gabinetu dyrektora i poinformowanie jej o zdobytym awansie lub otrzymaniu nagrody.

U nas jest tak, że jak przyjdzie informacja z Urzędu o mianowaniu albo o uzyskaniu dyplomowanego, to dyrektor woła cię do siebie i informuje, że przyszło pismo w twojej sprawie i że dostaniesz podwyżkę (nauczyciel, kobieta, lat 36).

Informacje o nagrodzie lub uzyskaniu kolejnego stopnia awansu zawodowego podawane są do publicznej wiadomości wszystkich pracowników szkoły, w tym pracowników administracyjnych oraz uczniów także podczas szkolnych akademii. Nagrody najczęściej przyznawane są z okazji Dnia Edukacji Narodowej. Podczas akademii, mającej ceremonialny charakter dyrektor szkoły publicznie wręcza dyplom potwierdzający otrzymanie nagrody bądź stopnia awansu zawodowego. Są oklaski, uścisk dłoni, a nawet kwiaty.

Jednak w przypadku grupy nauczycieli trudno jest mówić o *sensu stricto* rytuałach. Jedynym powtarzalnym sposobem zachowań, utrwalonym w percepcji nauczycieli, jest rada pedagogiczna zawierająca w pewnej mierze wszystkie wymienione wcześniej rytuały.

4.3.2. Reguły

Poniżej szczegółowo omówione zostaną reguły interakcyjne występujące w badanych organizacjach i zachodzące pomiędzy pracownikami z uwzględnieniem ich emocjonalnego charakteru. Zaznaczyć należy, że niektóre reguły mogą mieć charakter rytualny.

Pierwszym wyróżnionym rodzajem reguł interakcyjnych jest okazywanie szacunku poprzez **obdarowywanie**. Reguła, która widoczna jest po wejściu do organizacji, to sposoby zwracania się do siebie pracowników, nazywane formą adresu. Zaznaczyć należy, że czasami sposoby te są inne w różnych działach. W działach handlowych współpracownicy zwracają się do siebie po imieniu lub przezwisku. Jednak nie zawsze zachowana jest reguła symetryczności. Niektórzy respondenci zwracali uwagę na fakt, że szef zwraca się do nich po imieniu a oni do szefa *per* kierownika lub *per* szefie:

U nas wszyscy mówią sobie po imieniu. Często jeżdżymy na różne szkolenia i to chyba dlatego. Mój szef? Od dawna jest dla mnie Jackiem. Zresztą znamy się już tyle lat (handlowiec, mężczyzna lat 34).

Nie. Do kierownika mówimy kierowniku, czasami szefie, ale to w żartach. Choć zdarza się, że on do nas mówi po imieniu. Ale to nie zawsze (handlowiec, kobieta lat 27).

Nauczyciele w większości zwracają się do siebie po imieniu. Reguła ta jest bardziej wyraźna w placówkach zatrudniających niewielką liczbę pracowników. Im większa placówka, tym mniej osób zwraca się do siebie po imieniu. Przyjętą regułą jest zwracanie się do siebie *per* Pan/Pani lub *per* kolego/koleżanko. Zauważyć można, że przechodzenie na ty służy zmniejszeniu dystansu. Tę formę komunikacji wybierają osoby równe wiekiem lub w wieku zbliżonym. Zależne jest to także od stażu pracy, choć pamiętać należy, że w przypadku nauczycieli staż pracy w danej placówce ściśle związany jest z wiekiem oraz stopniem awansu zawodowego.

Ciekawą zaobserwowaną regułą jest forma zwracania się do dyrektora placówki. Najczęściej nauczyciele nazywają osobę zarządzającą **dyrekcją** szkoły. Nawet jeżeli dyrektorem jest osoba pełniąca wcześniej w tej samej szkole funkcję nauczyciela i komunikująca się z innymi koleżankami przez zwracanie się do siebie po imieniu, to po zmianie statusu regułą jest stosowanie wobec takiej osoby formy „dyrekcja”. Forma ta pojawia się w codziennym języku nauczycieli. Badaczka zaobserwowała, że podczas zebrań z rodzicami również jest ona stosowana. Podczas jednego z zebrań z rodzicami w szkole podstawowej w klasie szóstej pojawiła się nauczycielka z gimnazjum z ofertą promocyjną. W trakcie prezentacji swojej szkoły używała ona formy „dyrekcja” szkoły. Świadczyć to może o głębokiej internalizacji tej reguły komunikacji.

Handlowcy i nauczyciele, tak jak inni pracownicy, bez względu na formę grzecznościową wymieniają pozdrowienia spotykając się codziennie w pracy lub na szkoleniach. Z reguły jest to krótka forma – „cześć”, „jak się masz?”, „co słychać?” Jednak czasami, co zaobserwowano jedynie w grupie badanych przedstawicieli handlowych, forma pozdrowień przybiera postać wymiany gestów poprzez odpowiednie ułożenie dłoni i zmiany ich pozycji w określonej sekwencji (np. „żółwik”). Częściej tego typu pozdrowienia zaobserwować można u ludzi młodych, których znajomość nie ma jedynie charakteru instytucjonalnego. Kobiety, częściej niż mężczyźni wymieniają uściski i buziaki. Już w chwili powitania osoby te wykonują pracę nad emocjami. Na twarzach obserwowanych zauważyć można było radość, ale także zażenowanie lub zakłopotanie, np. z powodu zbyt wylewnego przywitania ze strony mało znanej osoby.

Podczas powitania, ale także podczas wieczornych spotkań nazwanych tu „czas relaksu i wspólnej zabawy”, widoczna była wymiana komplementów dotyczących najczęściej wyglądu, części garderoby, itp. Takie działanie ma wyraźnie charakter rytuału interakcyjnego.

Na radzie pedagogicznej w przypadku nauczycieli oraz na szkoleniach w przypadku przedstawicieli handlowych widoczne było świadczenie różnego rodzaju przysług. I tak osoby zajmowały sobie miejsca, przynosiły napoje i ciasteczka, wymieniały notatki, uwagi i informacje przed testem kończącym szkolenie lub o uczniach, wynikach klasyfikacji. Przedstawiciele handlowi pomagali sobie podczas ćwiczeń „trening, gra”.

Na szczególną uwagę zasługują zaproszenia. Przed każdym szkoleniem przedstawiciel handlowy otrzymuje specjalną agendę informującą nie tylko gdzie i kiedy ma odbyć się szkolenie, czego ma dotyczyć, ale również zawarte są tam informacje dotyczące stroju, formy weryfikacji wiedzy oraz szczegółowego programu szkolenia, najczęściej z rozpisaniem godzinowym. Niedostosowanie agendy do formy szkolenia albo pominięcie pewnych informacji prowadzić może do zakłopotania i rytuału unikania.

Zawsze jest tak samo. W dzień szkolenie, a wieczorem zabawa. Zawsze informują o tym wcześniej. Dostajemy taką agendę. Czasami to dostają plan szkoleń i spotkań na cały kwartał (handlowiec, mężczyzna, lat 33).

Autoprezentacja, wyrażana w sposobie ubierania się, powiązana jest często z agendą zaproszenia. Przedstawiciel handlowy przyjeżdżający na szkolenie musi przekonać pozostałe osoby, że dysponuje określonymi cechami pożądanymi przez organizację. Potrafi dostosować się do zmieniających się warunków otoczenia. Czasem agenda szkolenia wskazuje na różne jego formy:

Raz do roku organizowane jest takie szkolenie – podsumowanie całego roku. To jest feta! Najczęściej na to spotkanie przyjeżdża się z małżonkiem (małżonką,

dziewczyzną/chłopakiem – przyp. autora). *Jest to trzydniowe spotkanie. Przyjeżdżamy w piątek. Jest obiad, następnie krótkie podsumowanie roku ze wskazaniem na popełniane błędy i sposoby ich naprawienia. Przekazywane są ogólne informacje o korporacji. O przekształceniach, itp. W tym czasie małżonki, bo u nas pracują głównie faceci [śmiech], odpoczywają, plotkują, bo się znają, albo są z nami. Czasem od żony dużo ciekawych rzeczy można się dowiedzieć. A o czym? – pytanie przeprowadzającego wywiad. A o innych, o firmie, planowanych zmianach i takie tam. Ta część jest otwarta. Potem jest taka kolacja. Trochę taki wieczorek zapoznawczy. Choć u nas i tak się już wszyscy znają. Ale jest fajnie. Następnego dnia jest mecz piłki nożnej dwóch najlepszych drużyn. U nas są rozgrywki między okręgami, a dwie najlepsze drużyny grają o puchar. Wieczorem jest uroczysta kolacja. Taka gala! Wszyscy wieczorowo, laski od fryzjera... [śmiech] Wręczany jest puchar i nagrody dla najlepszego przedstawiciela, najlepszego zespołu itd. Zabawa do białego rana. Czasami mówi się o awansach i przedstawia nowych kierowników. W niedzielę jest takie spotkanie dla małżonków. Mówią tam o tym jak pomóc mężowi w pracy, jak zaakceptować ciągle wyjazdy, itd. Prowadzi to psycholog. Po obiedzie się wszyscy rozjeżdżają. Jak mówi moja żona, walizka na weekend to mało. Trzeba wziąć strój sportowy, wieczorowy, koktajlowy, no i tak dalej. Wszystko firmowe, bo zaraz powiedzą, że cię nie stać, albo, że jesteś sknera. Poza tym każdy chce jak najlepiej wypaść. Przecież są goście z całej Polski (handlowiec, mężczyzna, lat 36).*

Autoprezentację dobrze widać na szkoleniach wprowadzających, kiedy każda osoba chce się zaprezentować na tyle dobrze, aby dostać etat. Język handlowców, choć specyficzny w „określeniach technicznych”, poza tą terminologią nie różni się od języka używanego przez większość Polaków w zwykłej mowie potocznej. Zaobserwować można, że u handlowców młodszych wiekiem, w relacjach koleżeńskich, jest on bardziej nieformalny, młodzieżowy (np. hej kolo! gościu! żółwik! bryka). Używanie takich zwrotów jest jednocześnie określeniem i zaznaczeniem przynależności do danej grupy.

Autoprezentacja moim zdaniem zauważalna jest we wszystkich innych regułach interakcyjnych. I tak widoczna jest nie tylko w sposobach okazywania szacunku, ale także w zakłopotaniu i udawanym zaangażowaniu, na przykład w pozorowaniu braku wrogości.

Zakłopotanie (zażenowanie) w społeczeństwach zachodnich odbierane jest jako oznaka słabości, poczucia winy, niższości, niskiego statusu czy porażki. Zakłopotanie u uczestników obserwowanych szkoleń (przedstawicieli handlowych) wywoływał przymus odgrywania scenek, które były nagrywane na wideo. Równie duże zażenowanie (jeśli nie większe) widoczne było podczas odtwarzania nagrania i wskazywania na popełniane błędy. Niektóre osoby reagowały bardzo emocjonalnie (nerwowy śmiech, drżenie rąk, zaczerwienienie czy próba werbalizowania sytuacji w celu zmniejszenia zakłopotania). Przytoczyć tu można następujące wypowiedzi:

- *jejku wyłączcie to!*
- *Nie, ja źle wypadłam.*
- *Ja zawsze źle wypadam na filmach.*
- *Boże jaki ja mam głos.*
- *Za bardzo byłam zdenerwowana.*

Jak łatwo zauważyć, większość wypowiedzi ma wywołać w grupie zrozumienie i empatię. Pokazać, że jest to sytuacja incydentalna. Poprzez odkrycie prawdziwej emocji jednostka prowokuje u partnerów interakcji poczucie winy (jeżeli pojawiła się u nich chęć zwrócenia na to uwagi czy wyszydzania) lub zakłopotanie z powodu niewłaściwego odczytania intencji. W ostatniej wypowiedzi widoczna jest manipulacja odczytaniem emocji. Sformułowanie wskazuje, że osoba zdenerwowana była jedynie sytuacją nagrania, a podczas projekcji nie odczuwa już żadnych przykrych emocji. Zauważyć również należy, że werbalizacja następująca na skutek pojawiania się emocji, a co za tym idzie chęć wywołania określonej, ale innej niż śmiech i kpina reakcji partnera lub partnerów interakcji, częściej pojawiała się u kobiet niż u mężczyzn. Mężczyźni częściej niż kobiety poprzez milczenie okazywali brak zainteresowania swoim „występem” przed kamerą. Nie komentując nie wzbudzali zainteresowania swoją osobą. Jeżeli pojawiała się sytuacja śmieszna, to śmiali się z niej wraz z całą grupą albo szybko wskazywali na aspekt merytoryczny ćwiczenia i sytuacji. Tym samym prawdopodobne jest, że nie pojawiała się u nich emocja wstydu lub zażenowania. Ich zachowanie zaliczyć można do technik blokujących pojawienie się emocji.

W przypadku grupy nauczycieli zakłopotanie nie ma charakteru publicznego. W zasadzie nie jest zauważalne przez kolegów nauczycieli podczas sytuacji publicznej (np. rada pedagogiczna). Zakłopotanie pojawić się może w sytuacji rozmowy z rodzicem, z dyrektorem szkoły lub koleżanką z pracy. Jednak w każdej z tych sytuacji ma charakter indywidualny i podlega regułom stosowanym przez większość ludzi w interakcjach zachodzących w diadzie. W związku z tym, że sytuacja, w której pojawia się zakłopotanie nie jest nagrywana i odtwarzana publicznie, nauczyciele nie musieli wypracować specjalnych sposobów radzenia sobie z zakłopotaniem.

Ostatnim typem reguł jest udawane zaangażowanie, które zauważyć można było w grupie przedstawicieli handlowych w pewnych sytuacjach szkoleniowych, oraz w grupie nauczycieli podczas posiedzeń rady pedagogicznej. Od gestów typu „ukrywane ziewanie” poprzez „sztuczny uśmiech” do „nerwowego chichotu” (który mógł być również wynikiem zażenowania, jednak z kontekstu sytuacji odebrany został jako udawane zaangażowanie). Zaobserwować także można było powstrzymywanie reakcji emocjonalnych w celu nieujawnienia prawdziwych intencji (np. powstrzymywanie śmiechu podczas projekcji nagrań przedstawianych scenek w celu okazania lojalności oraz zabezpieczenia się przed podobnymi reakcjami podczas projekcji nagrania z samym sobą). Powstrzymywanie reakcji emo-

cyjonalnych typu wybuchu śmiechu dotyczyło także pojawiających się lapsusów językowych. W grupie nauczycieli udawane zaangażowanie odnotowano podczas trwania dyskusji nad omawianym zagadnieniem. Nauczyciele dopowiadali i dodawali swoje stanowiska lub wygłaszali jakiś pogląd bądź anegdotę w celu zaistnienia i pokazania lojalności grupowej. Pokazywali w ten sposób, że aktywnie słuchają i interesują się omawianym zagadnieniem. Niejednokrotnie można było wyczuć, że istnieje konieczność zabrania głosu. Nazwać to można niepisany przymusem i regułą.

4.4. Rada pedagogiczna jako specyficzny typ rytuału organizacyjnego

W pracy szkoły istnieją formalne reguły prawne zobowiązujące dyrektora placówki oświatowej do zwoływania i przeprowadzania rad pedagogicznych, czyli spotkań nauczycieli mających na celu ich samorozwój, podsumowanie dotychczasowej działalności szkoły, planowanie działania w danym roku szkolnym oraz podsumowanie ewaluacji uczniów. Kompetencje rady pedagogicznej, jej zasady działania oraz harmonogram spotkań reguluje ustawa o systemie oświaty. I tak rada pedagogiczna przygotowuje projekt statutu szkoły, zatwierdza plan pracy szkoły, podejmuje uchwały w sprawie wyników klasyfikacji i promocji uczniów oraz w sprawie innowacji i eksperymentów pedagogicznych w szkole, ustala organizację doskonalenia zawodowego nauczycieli, a także podejmuje uchwały w kwestii skreślenia z listy uczniów. Rada pedagogiczna opiniuje organizację pracy szkoły, w tym tygodniowy rozkład zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, projekt planu finansowego szkoły, wnioski dyrektora o przyznanie nauczycielom odznaczeń, nagród i innych wyróżnień oraz propozycje dyrektora dotyczące przydziału nauczycielom stałych prac i zajęć w ramach wynagrodzenia zasadniczego oraz zajęć dydaktycznych dodatkowo płatnych (por. art. 41, 42 i 43 *Ustawy o systemie oświaty*).

Każda rada pedagogiczna ma regulamin działania. *Ustawa o systemie oświaty* reguluje również charakter oraz czas odbywania spotkań. Rady pedagogiczne muszą być zwoływane co najmniej cztery razy w roku szkolnym: przed rozpoczęciem roku szkolnego (najczęściej są to ostatnie dni sierpnia), w celu omówienia organizacji nowego roku szkolnego i ustalenia planu nadzoru pedagogicznego; w każdym semestrze w związku z zatwierdzeniem wyników klasyfikowania i promowania uczniów (najczęściej styczeń i czerwiec); po zakończeniu rocznych zajęć szkolnych (koniec czerwca), w celu omówienia zagadnień związanych z nadzorem pedagogicznym, planem pracy szkoły na kolejny rok szkolny, podsumowaniem dotychczasowych działań i osiągnięć szkoły oraz w miarę bieżących potrzeb, przy czym najczęściej są to dwie dodatkowe rady pedagogiczne, po jednej w semestrze i dotyczą one tematyki szkoleń.

Choć każda rada pedagogiczna jest działaniem racjonalnym, zaplanowanym, a nawet usankcjonowanym prawnie, to wpisuje się w przyjętą tu definicję rytuału. Przypomnijmy, że rytuał odnosić się może do działania zaplanowanego i zorganizowanego. Ma konsekwencje praktyczne i ekspresyjne (np. pojawianie się zachowań emocjonalnych). Podejmowane w jego czasie działania są ustrukturalizowane, zawierają elementy widowiskowe oraz łączą formy kulturowej ekspresji w wydarzeniu będącym ogniwem sieci społecznych interakcji. Na koniec należy przypomnieć, że mają charakter działań powtarzalnych w czasie, dzięki którym jednostka zaspokaja różne potrzeby, w tym potrzebę przynależności.

Biorąc powyższe pod uwagę radę pedagogiczną nazywamy specyficznym rytuałem organizacyjnym – rytuałem opartym na racjonalnym działaniu. Uważamy, że nawet zebranie pracownicze może mieć charakter rytualny, jeżeli odnajdziemy tam powtarzalność zachowań, reguły postępowania, ekspresję oraz nasyconą znaczeniami symbolikę. Podczas rady pedagogicznej zauważyć możemy powtarzalne zachowania, a także reguły interakcyjne o charakterze ekspresyjnym i symbolicznym, wypracowane przez członków rady w toku nieformalnych działań organizacyjnych.

Obrady rad pedagogicznych są ściśle zrutynizowane. Ich przebieg określa ustawa w części dotyczącej porządku obrad. Każda rada pedagogiczna rozpoczyna obrady od ustalenia liczby swych członków. Każdy uczestnik składa swój podpis na liście obecności. Następnie przewodniczący rady, czyli dyrektor placówki, przedstawia porządek obrad, który musi zostać zatwierdzony przez radę, po czym następuje wybór zespołów pomocniczych i komisji skrutacyjnych. Kolejny etap to realizacja porządku obrad, niekiedy wzbudzająca emocje u członków rady. Wszelkie uchwały podejmowane są w wyniku głosowania. Głosowanie przeważnie ma charakter jawny, choć gdy dotyczy spraw personalnych zawsze ma charakter tajny. Głosowanie tajne może nastąpić w każdej innej sprawie, na zaakceptowany przez radę wniosek członka rady pedagogicznej. Posiedzenie rady pedagogicznej kończą wolne wnioski i sprawy różne, po których dochodzi do podsumowania obrad. Każde posiedzenie rady pedagogicznej jest protokołowane.

Biorąc powyższe pod uwagę, wyróżnić można kilka rodzajów rad pedagogicznych. Nomenklatura używana poniżej jest odzwierciedleniem wypowiedzi rozmówców. I tak wyróżniamy rady klasyfikacyjne, radę otwierającą rok szkolny, rady kształceniowe (szkoleniowe) oraz radę kończącą rok szkolny, nazywaną przez rozmówców plenarną. Biorąc pod uwagę fakt, że wszystkie rady pedagogiczne mają charakter rad plenarnych nie zastosowałam tej ostatniej nazwy jako kodu *in vivo*. Zaznaczyć tu należy, że większość rad pedagogicznych traktowana jest przez rozmówców jako „zło konieczne”, „dodatkowy obowiązek” i „strata czasu”.

Najmniej emocji niesie ze sobą **rada pedagogiczna kształceniowa**. Jest to rodzaj rady, podczas której wybrany nauczyciel lub osoba z zewnątrz przedstawia referat (prowadzi zajęcia) na wybrany i zaakceptowany przez radę pedagogiczną otwierającą rok szkolny temat. Tematyka i liczba rad szkoleniowych ustalana jest

w planie pracy szkoły, będącym – najprościej mówiąc – harmonogramem działań podejmowanych przez nauczycieli. Najczęściej bywa tak, że w danej placówce oświatowej powoływany zostaje zespół szkoleniowy odpowiedzialny za prowadzenie rad kształceniowych.

Niezależnie od tego, czy jest to zespół czy jedna osoba, bierze ona na siebie ciężar przekazania koleżankom i kolegom wiedzy dotyczącej rozwoju umiejętności potrzebnych w pracy w szkole. Rada kształceniowa rozpoczyna się od zaprezentowania tez wystąpienia, następnie referent przedstawia treści wystąpienia, a spotkanie kończy dyskusja uczestników. Zatem wyróżnić można wyraźnie trzy części takiego spotkania. Emocje, takie jak strach, obawa, lęk, powodujące stres, powstają jedynie u osoby (osób) prezentujących. Nauczyciel przygotowujący radę boi się ośmieszenia przed kolegami i krytyki ze strony dyrekcji i innych członków rady. Podchodzi do tego bardzo ambicjonalnie dlatego, że wciąż jest oceniany przez inne osoby. Nauczyciele chętnie krytykują się wzajemnie, wytykając sobie niefachowość oraz niepoprawność zachowania. Pozostali uczestnicy spotkania w zasadzie nie biorą aktywnego udziału w radzie. Zajmują się własnymi sprawami. Zaobserwować można było, oraz mówili o tym respondenci w wywiadach pogłębionych, czytanie książek i gazet, sprawdzanie zeszytów i innych prac, przeglądanie różnych katalogów, pracę z własnym terminarzem, itp. Trzecia część jest bardzo krótka. Z reguły pytań jest niewiele albo nie ma ich wcale. Większość uczestników traktuje rady kształceniowe jako obowiązek, odhaczając swoją obecność i czekając, kiedy będą mogli iść do domu. Stwierdzić można, że rady kształceniowe nie przynoszą zamierzonych efektów i stanowią w percepcji nauczycieli dodatkowy balast.

Bywają też rady kształceniowe prowadzone przez osoby z zewnątrz, np. przez pracowników kuratorium, którzy przedstawiają założenia reform i/lub zmian czekających nauczycieli w przyszłości. Wtedy zaobserwować można pewne ożywienie wśród członków rady. Pojawiają się komentarze, pytania, a nawet dyskusja. Zmiana zachowania powodowana może być faktem konieczności akceptacji pojawiających się zmian, co nie jest łatwe. Nauczyciele mają potrzebę uzyskania jak największej sumy informacji, co może pozwolić im ograniczyć opór przed zmianą. Jedna z rozmówczyń w wypowiedzi podkreśla środowiskowy strach i opór przed zmianą:

Zwykle była to grupa ludzi, w której nie zauważyłam bezpośredniego, otwartego wyrażania emocji, postaw oraz wyznawanych wartości w granicach nie naruszających praw i psychicznego terytorium innych osób. Dało się zauważyć syndrom wyuczonyj bezradności, podporządkowania dyrekcji szkoły, władzom zwierzchnim, w stosunku do kompetencji działania, czyli stosunku do wyzwań i działań. Z reguły nowe zadania spotykały się z oporem, niezadowoleniem, złością, nienawiścią, a nawet agresją. Opór przed zmianą rósł w miarę nacisku, a wynikał z chęci pozostawania przy swoich przyzwyczajeniach, lękiem przed zbytnim obciążeniem lub odkryciem swoich słabych stron, poczuciem niepewności i zagrożenia (nauczyciel, kobieta, lat 64).

Tematyka rad kształceniowych obserwowanych przez badacza oraz wskazywana przez rozmówców dotyczyła rozwoju szkoły, umiejętności współpracy, uczenia się zasad komunikacji, radzenia sobie z oporem w komunikowaniu się, zasad komunikacji zwrotnej, problematyki wypalenia zawodowego oraz zmian w metodyce pracy nauczyciela. Tematyka rad szkoleniowych powiązana jest i ściśle wynika z rocznego planu placówki oświatowej.

Drugim rodzajem rady pedagogicznej jest **rada pedagogiczna otwierająca rok szkolny**. Choć przebieg tego rodzaju rady wskazany jest w przepisach prawa oświatowego, to jednak jej właściwy przebieg ma zupełnie inny charakter. Inaczej niż w poprzednim typie, nie można wyraźnie wyróżnić tu części rytuału. Wprawdzie wyróżniamy otwarcie, realizację punktów harmonogramu rady oraz zakończenie, ale wielokrotnie przebieg rady jest burzliwy i niezgodny z przyjętym harmonogramem. Podczas rady pedagogicznej otwierającej rok szkolny teoretycznie następuje 1) opracowanie kalendarza (planu pracy) szkoły na bieżący rok szkolny, 2) przydział zadań nauczycielom i podział pracy, w tym obsada osobowa zadań stałych na cały rok szkolny (opieka nad dekoracjami na określonych piętrach, opieka nad samorządem szkolnym, opieka nad gazetką szkolną, współpraca z rodzicami, współpraca z instytucjami zewnętrznymi, udział w zespole promocji szkoły, dyżury na korytarzach, itp.), 3) ustalenie tygodniowego rozkładu zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, w tym podział godzin nadliczbowych dodatkowo płatnych, podział prac dydaktycznych, 4) opracowanie planu nadzoru pedagogicznego (np. plan hospitacji), 5) organizacja doskonalenia zawodowego nauczycieli, w tym określenie szkoleń i rad kształceniowych, 6) opracowanie terminarza posiedzeń rady pedagogicznej na cały rok szkolny.

W praktyce często elementy te ustalane zostają wcześniej przez dyrekcję placówki podczas nieformalnych rozmów z nauczycielami oraz w efekcie samodzielnych decyzji. Z obserwacji wynika, że dyrektor placówki informuje o ustalonym planie pracy szkoły, hospitacjach, planie zajęć, terminarzu posiedzeń. Niejednokrotnie proponuje również przydział zadań i podział pracy. W jednym przypadku zaobserwowano swobodę co do przydziału zadań. Pani dyrektor zapytała kto jakie obowiązki chciałby pełnić, a pracownicy sami zgłaszali się do kolejnych zadań.

Działania informujące stanowią integralną część rady, ale nie znaczy to, że nie pojawia się w ich trakcie dyskusja czy że zaproponowany podział godzin i zadań nie budzi emocji. Pierwsze emocje pojawiają się podczas podziału prac i przy podziale zadań.

Każdy woli mieć dekoracje na trzecim piętrze niż na parterze. Dlaczego? Bo wszyscy wchodzi na parter i tam musi być ładnie i trzeba często te dekoracje zmieniać i uzupełniać, a na trzecie nikt nie wchodzi. Powiesi się kilka prac uczniów i już z głowy. Każdy chce mieć jak najmniej. Ja mam od lat samorząd. Już przyzwyczaiłam się (nauczyciel, kobieta, lat 39).

Ale prawdziwe emocje ujawniają się przy podziale godzin nadliczbowych. Otrzymanie dodatkowo płatnych zajęć związane jest z wysokością późniejszego wynagrodzenia. Obserwować można występowanie tu wielu i bardzo różnych emocji. Od euforii do zawiści. Od zadowolenia do złości. Jedni nauczyciele zadowoleni są z przydziału tych zadań oraz godzin, a inni nie. Oto fragment rozmowy zanotowanej podczas rady pedagogicznej:

Dyrektor: *Brakuje nam godzin. Urząd zamknął nam klasę. Zamiast trzech piątych są dwie. Nie chcę nikogo zwalniać, dlatego załatwiłam i proponuję aby pani X brakujące 8 godzin do etatu realizowała w szkole X.*

Nauczyciel X: *Dlaczego ja?*

Dyrektor: *Bo Pani brakuje godzin.*

Nauczyciel X: *Ja mam małe dziecko, ja nie mogę. Nie można zamienić z koleżanką Y?*

Dyrektor: *Nie, nie można. To chyba nie jest jakiś duży problem. Szkołę ma Pani niedaleko.*

Nauczyciel X: *To zrobimy tak, że każdej z nas będzie brakowało i będziemy pracować w mniejszym wymiarze godzin.*

Nauczyciel Y: *No, ale jaki to ma mieć sens, jeżeli możemy obie mieć pełen etat? (wyczuwalny strach oraz zdenerwowanie)*

Nauczyciel X: *No to może Ty pójdziesz to tamtej szkoły? (wrażnie poirytowany ton głosu)*

Nauczyciel Y: *Czy ty nie słuchasz, co się do Ciebie mówi? (złość)*

Nauczyciel X: *Nie spodziewałam się tego po Tobie! (irytacja, złość, smutek)*

Dyrektor: *Drogie Panie! Muszę znać Pani decyzję – tu zwraca się do nauczyciela X.*

Nauczyciel X: *Widzę, że nie mam wyjścia (rezygnacja, złość).*

Jak widać z powyższego fragmentu przydział godzin wywołać może wiele różnych emocji. U obserwowanej osoby najpierw pojawiło się zdziwienie i mało racjonalna argumentacja. Nauczycielka, chcąc wywołać współczucie u słuchaczy, odwoływała się do argumentu pozamerytorycznego. Uważała, że fakt posiadania małego dziecka wpłynie na dalszy przebieg interakcji na jej korzyść. Kiedy wśród słuchaczy nie ujawniły się oczekiwane emocje, u kobiety pojawiła się irytacja, a na końcu złość. Powstało zachowanie nieakceptowane przez grupę. Argument o podziale brakujących godzin nie przekonał słuchaczy, a jedynie spowodował wywołanie złości u kolejnych osób. Obserwator wyczuwał coraz większe napięcie pomiędzy rozmówcami, przy jednoczesnym angażowaniu coraz większej liczby osób w dyskusję. Pojawiły się szept i ciche komentarze. Mimo pojawienia się łańcucha rytuału interakcyjnego (zob. koncepcja Randalla Collinsa) opartego na wysokim poziomie energii emocjonalnej (emocja złości), równowaga rytualna została zachwiana. Wprawdzie w rytuał rady pedagogicznej wpisane są drobne

sprzeczek i konfliktów na podłożu merytorycznym, jednak w opisywanej sytuacji zaatakowanie koleżanki i odwołanie się do pozazawodowych argumentów spowodowało zaburzenie interakcji. Gdyby nie interwencja dyrektora, prawdopodobnie nastąpiłoby ich zerwanie. Nauczycielka X, chcąc ratować twarz, wycofała się i okazała rezygnację wobec silniejszego przeciwnika, mówiąc, że „nie ma wyjścia”: do końca spotkania była wycofana i nie brała już udziału w kolejnych dyskusjach. Prawdopodobnie pojawiła się u niej emocja wstydu, którą próbowała maskować wycofując się. Obawa przed wykluczeniem z grupy, odrzuceniem, wykształciła emocję wstydu, co zgodne jest z przyjętą koncepcją Scheffa.

Ostatnim wyróżnionym rodzajem rady pedagogicznej jest **rada klasyfikacyjna**, której głównym celem jest klasyfikacja i promocja uczniów. Rada pedagogiczna zatwierdza wyniki klasyfikacji uczniów za dany semestr, analizuje i ocenia wyniki nauczania i wychowania w danym semestrze, uchwała wnioski do pracy szkoły w drugim semestrze i w kolejnych latach szkolnych. Rada taka, jak zostało już wspomniane, odbywa się co najmniej raz w semestrze. Najważniejszą fazą takiego spotkania jest składanie przez wychowawców poszczególnych klas sprawozdań dotyczących osiągnięć uczniów. Poszczególni nauczyciele informują o średniej klasy, o uczniach najlepszych i najgorszych, o liczbie poszczególnych ocen. Niekiedy starają się przekonać innych nauczycieli do zmiany oceny ucznia. Podczas rad klasyfikacyjnych najwyraźniej ujawniają się stosunki międzyludzkie, jakie panują w danej szkole. Zauważa się, że sympatie i antypatie między nauczycielami mają wpływ na ocenianie uczniów. Członkowie rady rywalizują bardzo ostro między sobą. Bronią swoich uczniów, chcąc uzyskać dla swojej klasy jak najlepsze wyniki. Uwidaczniają się zależności typu: ja podniosę ocenę uczniowi X z twojej klasy, a ty uczniowi Y z mojej. Jest to typowa sytuacja wymiany, której bezpośrednim przedmiotem są oceny uczniów. Jednakże pośrednim dobrem wymiany jest pojawienie się w konsekwencji aktu wymiany u partnerów interakcyjnych pozytywnych emocji, takich jak satysfakcja, duma, szacunek wobec siebie. Na skutek wymiany dochodzi do zaspokojenia ambicji nauczycieli. Wyższa średnia klasy, w której nauczyciel jest wychowawcą, warunkuje podziw, ale także zazdrość ze strony koleżanek. Pojawienie się zazdrości potęguje dumę i utwierdza przekonanie o byciu najlepszym. W konsekwencji wzrasta status danej jednostki.

Nauczyciele wymuszają wyższe oceny dla uczniów od swoich kolegów. Szczególnym naciskom podlegają nauczyciele uczący przedmiotów takich, jak w-f, plastyka, muzyka, technika, religia. Są to przedmioty uważane przez pozostałych nauczycieli za mniej ważne, choć w wypowiedziach często podkreślają oni, że są dla nich tak samo istotne. Jednak nazywane są łatwiejszymi, prostszymi, przyjemniejszymi, a nawet „zajęczkami” (określenie podane przez nauczyciela języka polskiego). Ustalanie ocen często ma charakter zakulisowy. Nauczyciele negocjują ze sobą oceny uczniów. Od pozycji socjometrycznej wychowawcy danej klasy zależy średnia ocena klasy i oceny poszczególnych uczniów. Im bardziej

lubiany nauczyciel, tym ma większy wpływ na podnoszenie ocen. Sytuacja ta częściej zauważalna jest w szkołach podstawowych.

Zakulisowe negocjowanie ocen zauważyć można wśród grup sympatyzujących ze sobą. Natomiast publiczne wywieranie presji obserwuje się w stosunku do osób ambiwalentnych lub nie lubianych. Podłożem tych zachowań jest emocja dumy. Intencją każdego wychowawcy jest chęć uzyskania przez jego klasę najlepszej średniej, tak aby z dumą mógł powiedzieć: *„Moja klasa jest najlepsza”*. Podłożem pojawiającej się dumy jest indywidualna praca uczniów, ale także własna praca wychowawcza nauczyciela. Posiadanie najlepszej klasy przekłada się na ocenę koleżanek i dyrektora placówki. Wprawdzie może to budzić u innych współpracowników zazdrość, jednak, co ważniejsze, daje możliwość satysfakcji i uznania w oczach rodziców uczniów. Wpływa też na współpracę z innymi nauczycielami. *„U niego w klasie są najlepsi uczniowie; Ona ma zawsze najlepszą klasę”*. Wytworzenie w percepcji innych takiego przekonania zwiększa pozycję negocjacyjną nauczyciela.

Wywieranie wpływu na nauczyciela źle oceniającego ze swojego przedmiotu może mieć charakter presji grupowej. Widoczne jest to w sytuacji, gdy wielu uczniów ma niższe oceny z jednego przedmiotu w porównaniu z bardzo dobrymi ocenami z innych. W takich wypadkach cała rada pedagogiczna przekonuje do podwyższenia ocen najlepszym i najslabszym uczniom. Obserwować tu można techniki obrony u nauczyciela, w stosunku do którego presja jest kierowana. Najczęściej jest to **obwinianie innych**: *„Ta klasa jest za głupia do moich lekcji”*, **odrzućcie**: *„jestem rozczarowany”*, **wycofanie**: *„miałem za wysokie wymagania”*, **atak**: *„ja sobie wypraszam”*.

Wywieranie presji na nauczycieli dotyczy także podwyższania ocen uczniom słabszym. Jeżeli uczeń otrzymał jedną lub dwie oceny niedostateczne, wtedy rada przekonuje konkretnych nauczycieli do podwyższenia tych ocen. Burzliwe dyskusje dotyczą również ocen z zachowania i spraw wychowawczych. Wychowawcy bronią swoich uczniów, tłumacząc ich złe zachowanie na przykład trudną sytuacją domową. Często dochodzi tu do powtarzania i ujawniania tajemnic uzyskanych od rodzica lub dziecka. Nie jest to odbierane jako niemoralne czy nieetyczne. W percepcji nauczycieli zdradzanie tajemnic osoby (dziecka lub rodzica) odbywa się w dobrej sprawie, więc jest zachowaniem słusznym, a nawet pożądanym.

Nauczyciele pracują indywidualnie dla uznania w oczach dyrektora. Komisje przedmiotowe prześcigają się w swoich dokonaniach, każdy chce być najlepszy. Podczas rad pedagogicznych, a szczególnie podczas klasyfikacyjnych, widać rywalizację. Dominują osoby silne i pewne siebie. Inni im ulegają. Zaobserwować można było celowe nieartykułowanie emocji oraz trzymanie uczuć „na wodzy”. Nauczyciele podczas rad pedagogicznych wyraźnie wykonują pracę emocjonalną w myśl koncepcji Hochschild. Wystąpienie emocji takich, jak zachwyty, strach, złość, radość, smutek odczytać można było z reakcji.

Osoby reagowały obrażą, ironią, bagatelizowaniem ważnych spraw, wygłupianiem się. Niekiedy mówiły o tym nie wprost używając następujących zwrotów: „nie chcę o tym mówić”, „nic już nie powiem”, „za chwilę pęknę ze złości (wściekłości)”, „to nie było miłe”. Pojawienie się poszczególnych emocji widoczne było w komunikacji niewerbalnej. Zaobserwować można było także sympatie i antypatie.

Na wykonywanie pracy emocjonalnej wskazywali nauczyciele również podczas wywiadów swobodnych. Mówili wprost o maskowaniu złości i emocji jej pokrewnych, pośrednio o wstydzie, smutku, ironizowaniu.

Niejednokrotnie miałam ochotę taką nauczycielkę udusić. Mówisz, a tu nie trafia. Trzeba być opanowanym na radzie. [...] Co wtedy robiłam? No zaciskałam zęby i tłumaczyłam, prosiłam jeszcze raz. A jak nie dawało rezultatu, to zostawiałam temat i przechodziłam dalej. Czasami takie rady kosztowały dużo zdrowia (dyrektor, kobieta, lat 60).

Nie lubię jak mówię, a ktoś się z tego śmieje. W zasadzie do końca nie wiadomo czy koleżanka śmieje się z ciebie, czy z czegoś innego. [...] Na radzie jest wiele zabawnych sytuacji, ale też przykrych czy konfliktowych. Wspieramy się, ale i kłócimy. Na radzie jest wszystko. Takie polskie zachowania (nauczyciel, kobieta, lat 41).

W sytuacji, gdy wypowiadała się jakaś osoba, zauważyć można było trzy typy reakcji. Pierwszy to **reakcja ambiwalentna** (osoby słuchające nie zmieniły swojego dotychczasowego zachowania). Drugi to **reakcja wspierająca**. Ujawniała się ona wśród osób sympatyzujących z mówcą. Koleżanki popierały taką wypowiedź, uzupełniając ją i chwalać. Zaobserwować można było wyraźne ożywienie we wspierającej grupie. Trzeci i ostatni typ reakcji to **reakcja lekceważąca**. Ujawniała się ona wśród osób nie lubiących mówcy. Antypatia wyraża się w zachowaniu werbalnym i niewerbalnym. Współpracownicy krytykowali mówcę, często odwołując się nie do merytorycznych kwestii, a do cech osoby. Okazywali zniecierpliwienie wygłaszaniem opinii. Ziewali, spoglądali na zegarek, szepotali.

O pojawiającym się napięciu emocjonalnym podczas rad pedagogicznych mówią dyrektorzy placówek zwracając uwagę na zachowania nauczycieli. Obawiają się reakcji rady pedagogicznej na proponowane i konieczne, ich zdaniem, zmiany.

Już czuję bunt wśród kadry, bo będzie trzeba oddać jakąś pracownię. Pracownię będziemy przenosić komputerową do sali 16. Trzeba oddać jakąś salę z I-III starszym. Przecież nie musi być 9 [...]. Będzie trudno (dyrektor szkoły, kobieta, lat 43).


Zatem napięcia i konflikty są stałym elementem odbywającego się rytuału. Wpisane są w interakcje zachodzące podczas rady pedagogicznej. W miarę trwania rady pedagogicznej zaobserwować można spadek zaangażowania. Pojawiające się zmęczenie pobudza zniecierpliwienie co prowadzi do wycofania i przyspieszenia kolejnych głosowań. Im rada trwa dłużej, tym kolejne sprawy są krócej omawiane. Osoby zaczynają się pakować, a nawet opuszczają spotkanie. Wśród badanych nauczycieli pojawiła się opinia o stresujących radach pedagogicznych. Wskazywali oni na zawód nauczyciela jako nader stresujący i podkreślali, że tłumione emocje objawiają się podenerwowaniem, rozdrażnieniem i przygnębieniem.

Omówione rodzaje rad pedagogicznych i związane z nimi emocje i reakcje interpersonalne zobaczyć możemy w tab. 4.1.

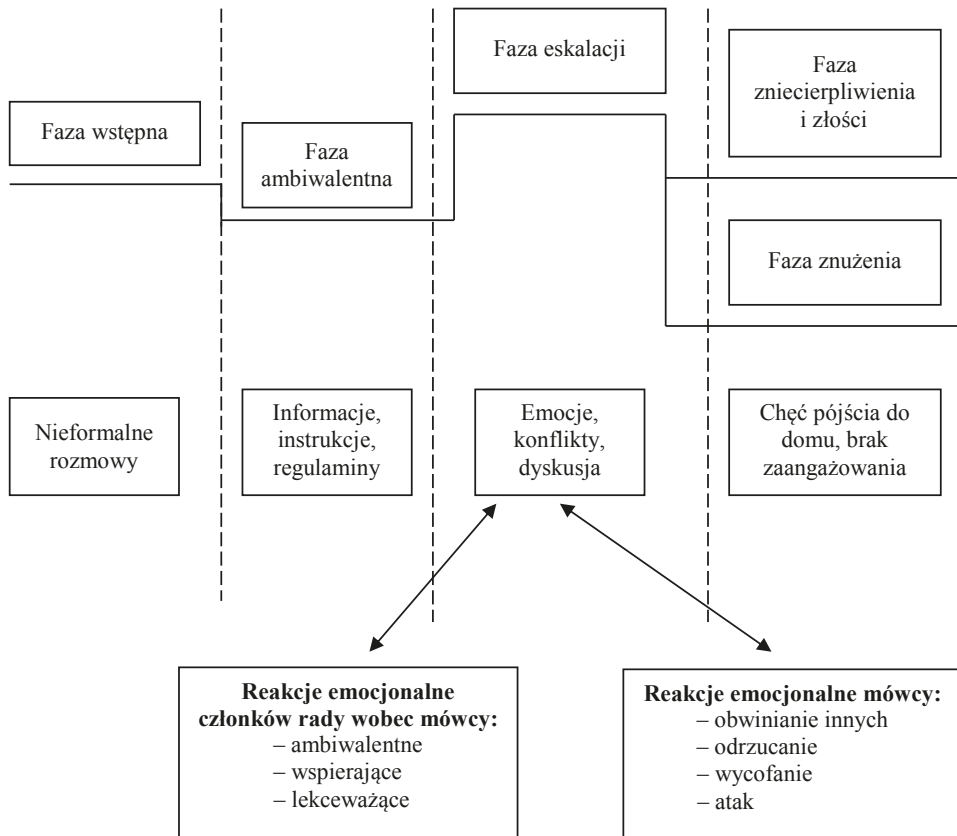
Jak możemy zauważyć, natężenie napięcia emocjonalnego zmienia się wraz z rodzajem rady pedagogicznej. Najmniej emocji notuje się podczas rad kształceniowych, a najwięcej podczas klasyfikacyjnych. Jednocześnie stwierdzić można, że napięcie emocjonalne zmienia się wraz z czasem trwania danej rady pedagogicznej. Na początku wyróżnić można **fazę wstępną**, inaczej **pobudzeniową**. Jest to zwykle początek rady, gdy prowadzone są nieformalne rozmowy między koleżankami i kolegami na bardzo różne i często pozamerytoryczne tematy. Następnie napięcie emocjonalne przechodzi w **fazę ambiwalentną**. Zwykle jest to etap czytania nowych regulaminów i przekazywania ogólnych informacji. Gdy dyrektor placówki przechodzi do omawiania problemów ściśle dotyczących konkretnych osób, wtedy pojawia się **faza eskalacyjna**. Tu ujawnia się cała gama bardzo różnych emocji, których wystąpienie uzależnione jest od zachodzących interakcji oraz przekazywanych informacji. Pod koniec rady pedagogicznej, wraz z upływem czasu, zaczyna się ostatnia faza, czyli **faza zniecierpliwienia i znużenia**. Zauważyć należy, że jednostka odczuwać może tu złość i frustrację oraz że faza czwarta nie zawsze musi się ujawnić. Zdarza się że jednostka opuszcza radę pedagogiczną w fazie eskalacji, a w domu (mówią o tym rozmówcy w wywiadach) wielokrotnie analizuje zachowanie swoje i koleżanek (zob. schemat 4.1).

Tabela 4.1

Rodzaje rad pedagogicznych a emocje

Rodzaj rady pedagogicznej	Aktywność uczestników rady pedagogicznej	Charakter rady pedagogicznej	Kierunek intensyfikacji napięcia emocjonalnego występującego podczas rad pedagogicznych	Pojawiające się podczas rady pedagogicznej emocje
Kształceniowa, z mową z wewnątrz placówki oświatowej	niska lub brak	formalny		u mówcy – strach, obawa, lęk, stres, trema u pozostałych członków rady – brak
Kształceniowa, z mową z zewnątrz spoza placówki oświatowej	niska	formalny		lęk, frustracja, obawa przed zmianą lub nowymi obowiązkami złość na działania zewnętrzne
Otwierająca rok szkolny	niska, w odniesieniu do problemów ogólnych i regulaminowych wysoka, w odniesieniu do problemów szczegółowych, bezpośrednio dotyczących danej jednostki	formalny z elementami nieformalnego		lęk, strach, złość, obawa, radość, zadowolenie, duma, wstyd, zazdrość
Klasyfikacyjna	wysoka	formalny, szybko przechodzący w nieformalny		lęk, strach, złość, obawa, radość, zadowolenie, duma, wstyd, zazdrość

Źródło: oprac. własne.



Schemat 4.1. Zmiana natężenia napięcia emocjonalnego podczas rady pedagogicznej kształceniowej lub otwierającej rok szkolny

Źródło: oprac. własne

4.5. Szkolenia przedstawicieli handlowych jako miejsce rytuałów oraz pracy emocjonalnej

Współczesne organizacje bardzo duży nacisk kładą na proces szkoleniowy. Pracownicy stają się uczestnikami nie tylko szkoleń merytorycznych, mających poszerzyć ich wiedzę techniczną, ale również szkoleń mających na celu rozwój tzw. umiejętności miękkich. Współczesny pracownik uczestniczy w szkoleniach bazujących głównie na rozbudzeniu emocjonalnym. Celem takich szkoleń jest zwiększenie identyfikacji pracownika z firmą, wzrost motywacji do pracy oraz większa integracja pracowników jako zespołu. Z drugiej strony uczestnictwo w szkoleniach często staje się obowiązkiem pracownika. Poniżej zastanowimy się, czy w związku z koniecznością podnoszenia kwalifikacji uczestnictwo

w szkoleniach staje się złem koniecznym oraz czy powoduje to obawę i w konsekwencji spadek wydajności pracy? Jakie formy pracy z grupą pozwalają uczyć się kierowania własnymi emocjami oraz emocjami innych osób? Jakie techniki manipulacyjne stosują przedstawiciele handlowi wobec klientów?

Szkolenia to miejsce, w którym pracownicy zdobywają różnego rodzaju umiejętności. Między innymi uczą się, jak wpływać na swoje emocje, jak nimi zarządzać i jak zarządzać emocjami innych osób. Przykładem grupy pracowniczey, w której szczególnie widoczne są działania szkoleniowe w obrębie pracy emocjonalnej, jest badana przez nas grupa przedstawicieli handlowych, medycznych, farmaceutycznych. Analogicznego zjawiska nie zaobserwowano w grupie badanych nauczycieli. Nauczyciele uczestniczą głównie w szkoleniach merytorycznych, podnoszących ich kwalifikacje zawodowe oraz umożliwiających zdobycie kolejnego stopnia awansu zawodowego. Zatem omawiane poniżej rodzaje szkoleń dotyczyć będą jednej kategorii zawodowej występującej w organizacji, tj. przedstawicieli handlowych.

4.5.1. Metody i techniki szkoleniowe

Najogólniej mówiąc szkolenie to uczenie pracowników wykonawczych, technicznych i zajmujących stanowiska kierownicze sposobu wykonywania czynności na stanowisku, na którym zostali zatrudnieni, oraz doskonalenie tych wszystkich umiejętności, które są istotne i mogą być przydatne na ich obecnym i/lub przyszłym stanowisku pracy. Szkolenia stanowią element strategii firmy i dotyczą świadomych działań, mających na celu wzrost wiedzy, umiejętności oraz podniesienie efektywności pracy osób zatrudnionych (zob. Mayo, 2002: 22).

Dla rozpoczęcia procesu szkoleniowego w organizacji konieczne jest udzielenie odpowiedzi na pytania, jakie są potrzeby szkoleniowe pracowników i jakie problemy pomogą te szkolenia rozwiązać (tzw. identyfikacja potrzeb szkoleniowych [IPS]). Szkolenia pracowników muszą być ściśle powiązane z celami firmy i z problemami, z którymi się ona boryka¹. Najczęściej szkolenia dzieli się na **wewnętrzne** (*on the job training*), a więc szkolenie w miejscu pracy i **zewnętrzne** (*off the job training*), odbywające się poza firmą.

¹ Czytelnika chcącego zapoznać się z problematyką identyfikacji potrzeb szkoleniowych oraz z zagadnieniem dotyczącym analizy potrzeb szkoleniowych odsyłam do bogatej w tym zakresie i istniejącej już od wielu lat literatury, np.: T. Boydell, M. Leary (2001), *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Kraków; M. Kossowska, I. Sołtysińska (2002), *Szkolenia pracowników, a rozwój organizacji*, Kraków; A. Mayo (2002), *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Kraków; E. McKenna, N. Beech (1999), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa; L. Rae (1999), *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Warszawa.

Szkolenie wewnętrzne opiera się przede wszystkim na korzystaniu z wewnętrznych zasobów szkoleniowych. „Rozwój zasobów ludzkich następuje tu przez praktyczne wykonywanie zadań, tzw. *learning by doing*. Unika się w ten sposób etapu transformacji wiedzy teoretycznej w praktyczne działanie” (Pocztowski, 2003: 320). Pracownik, mając przydzielonego do opieki i pomocy mentora, wykonuje zadania o dużym stopniu trudności. Zadaniem opiekuna jest pomoc przy realizacji zadania, właściwe pokierowanie szkolonym, udzielanie wskazówek i rad. W sytuacji, kiedy konieczne jest przeszkolenie większej grupy osób, rolę opiekuna szkolącego odgrywa wydelegowany pracownik wyższego szczebla, osoba o dużej fachowości i predyspozycjach pedagogicznych.

Do najczęściej stosowanych technik szkoleniowych szkoleń wewnętrznych należą *coaching*, mentoring, szkolenia indywidualne, *e-learning* oraz samodzielne doształcanie się.

Coaching to „planowany dwustronny proces, w którym człowiek rozwija umiejętności i osiąga określone kompetencje poprzez rzetelną ocenę, ukierunkowaną praktykę i regularne sprzężenie zwrotne (*feedback*)” (Parsloe, 1998: 38). Istota tego procesu sprowadza się do specyficznego stosunku między przełożonym lub osobą pełniącą funkcje trenera (*coacha*) a podwładnym, gdzie ta pierwsza osoba jest raczej trenerem, nauczycielem, a nie kierownikiem. Należy zwrócić uwagę, że wspomniana metoda zyskuje coraz większą popularność w programach szkoleniowych wielu firm.

Mentoring z kolei to „Opieka nad pracownikiem w różnych stadiach jego zawodowego rozwoju i kariery w przedsiębiorstwie – od momentu zatrudnienia aż do osiągnięcia pozycji na szczycie” (Parsloe, 1998: 39). Mentor to ktoś, kto pełni funkcję zaufanego przyjaciela, opiekuna i doradcy. Mentorzy mają protegowanych, nie uczniów. Ich pomoc polega na udzielaniu wsparcia i rad.

Szkolenia indywidualne to takie, o których można powiedzieć, że są „szyte na miarę”. Organizowane są dla jednego pracownika i prowadzone najczęściej przez innego pracownika firmy (kierownika, współpracownika lub pracownika działu szkoleń). Choć mogą to być też indywidualne szkolenia, np. językowe, prowadzone przez lektora z zewnątrz.

Inna forma szkoleń wewnętrznych to samodzielne doształcanie się. Zachodzi ona wtedy, gdy pracownik sam znajduje sobie szkolenie, którego tematyką jest zainteresowany. Mogą to być różnego rodzaju kursy, ale również studia podyplomowe i inne rodzaje studiów, mające na celu podniesienie kwalifikacji pracownika lub uzupełnienie jego wykształcenia. Takie doształcanie opłacane może być indywidualnie przez pracownika albo przez firmę.

Trudną do jednoznacznego zakwalifikowania metodą nauczania jest *e-learning*. Jest to dynamicznie rozwijająca się technika uczenia, polegająca na wykorzystaniu Internetu w procesie szkoleniowym. Dostępność do wymienionych mediów jest bardzo szeroka, w związku z czym pracownicy mogą z niej korzystać w dowolnym miejscu i czasie. Zaletą tej techniki jest elimi-

nacja kosztów związanych z prowadzeniem szkoleń w sposób tradycyjny. W związku z tym budżet organizacji nie jest obciążony takimi pozycjami, jak: honorarium trenera, wynajem ośrodka szkoleniowego, transport, zakwaterowanie, wyżywienie itd. Poza tym *e-learning* cechuje duża elastyczność w zakresie aktualizowania treści programów szkoleniowych oraz możliwość indywidualizacji czasu uczenia się. Pracownicy szkolą się w czasie, który jest dla nich najwygodniejszy i nie powoduje to zaniedbań w pracy. Nie tracą czasu na dojazdy na szkolenia. Nie muszą też odrywać się od swoich codziennych obowiązków, co zapobiega dezorganizacji pracy. Również dla pracodawców jest to dogodna forma, gdyż za pomocą *e-learningu*, można przeprowadzać testy weryfikujące wiedzę, dzięki którym mogą monitorować wyniki nauczania pracowników. Głównym narzędziem komunikowania jest tu poczta elektroniczna oraz lista dyskusyjna. Właśnie tą drogą przesyłane są materiały od instruktora, zadania wykonane przez uczestników kursu, jak i dyskusje przy omawianiu pojawiających się problemów. Jednakże wadą tej techniki jest brak kontaktu z trenerem oraz występująca dominacja technologii nad stroną merytoryczną programów szkoleniowych.

Poniżej główną uwagę skupimy na drugim rodzaju szkoleń, tj. na szkoleniach zewnętrznych, gdyż właśnie w tego typu szkoleniach uczestniczyła autorka jako obserwator. Na tego rodzaju szkolenia decydują się raczej firmy większe, zatrudniające dużą liczbę pracowników, mogące pozwolić sobie na poważne wydatki, firmy z udziałem kapitału zagranicznego, mające siedziby w większych miastach. Główne techniki stosowane wówczas podczas szkoleń zewnętrznych, to kursy szkoleniowe, warsztaty, konferencje, seminaria, analiza przypadku (*case study*), w tym głównie metoda problemowa (*case problem method*) i metoda sytuacyjna (*case study method*), inscenizacje oraz szkolenia specjalistyczne typu *team building*, *team Up!*, *assessment centre*.

Kursy szkoleniowe to forma najbardziej popularna. Mogą być organizowane na terenie firmy lub poza jej obrębem. Uczestnikami kursu mogą być pracownicy jednej firmy pracujący na różnych stanowiskach, współpracownicy bądź nawet osoby z innych firm, nieznające się. Czas trwania uzależniony jest od potrzeb szkoleniowych. Może to być spotkanie kilkugodzinne, parodniowe lub – w przypadku całego programu szkoleniowego – nawet trwające kilka miesięcy.

Warsztaty opierają się na niewielkiej liczbie raczej krótkich prezentacji. Wymagają sporego zaangażowania uczestników. Duży nacisk kładzie się tu na ćwiczenie umiejętności rozwiązywania problemów, wykłady są bardzo krótkie i stanowią raczej wprowadzenie do tematu, ustalonego przez trenera lub grupę uczących się. Uwaga skoncentrowana jest na jednym, pojedynczym zagadnieniu bądź na kilku powiązanych ze sobą tematach. Nacisk kładzie się na działanie i rozwiązywanie problemów. Podczas warsztatów uczestnicy, na ogół wykonujący podobne czynności, mogą sobie wybrać sposób prowadzenia zajęć, wyznaczają sobie cele i plany końcowe.

Z kolei konferencje, to spotkania składające się z szeregu wystąpień, prezentacji, sesji plakatowych, odczytów prezentowanych przez specjalistów z danej dziedziny. Prelegentami mogą być zarówno osoby z firmy, jak i osoby z zewnątrz, np. doradcy czy naukowcy. Pracownicy firmy, dzięki konferencjom, poszerzają wiedzę z wybranej dziedziny, jak i nawiązują kontakty z ekspertami. Uczestnicy konferencji poznają nowe koncepcje i doświadczenia. Technika ta jest dość czasochłonna i często wiąże się z dalekimi wyjazdami służbowymi. „Celem konferencji jest spowodowanie, aby uczestnicy wyjechali z większą wiedzą, niż przyjechali” (Rae, 1999: 114–116). Często firmy urządzają konferencje np. na zakończenie roku. Wtedy, oprócz wiedzy przekazywanej na konferencji, uczestnicy biorą udział w spotkaniach o charakterze towarzysko-rozrywkowym – jest to forma nagrody dla pracowników.

Następną wymienioną techniką szkoleniową szkoleń zewnętrznych są seminaria, określane czasami jako sympozja. Umożliwiają one szkolonym spotkanie się z osobami z innych wydziałów i podobnego typu organizacji. Wymagają ze strony uczestników większego zaangażowania niż konferencje. Dają możliwość omówienia problemów pojawiających się w trakcie aktualnie realizowanych projektów. Formą szkolenia jest wykład prowadzony przez osoby specjalizujące się w określonym temacie. Wykłady kończą się zajęciami w mniejszych grupach i sesjami, na których analizuje się wnioski grup.

Inną techniką, jaka może być stosowana podczas szkoleń zewnętrznych, w tym również podczas warsztatów, jest inscenizacja, czyli gra ról. Polega ona na odgrywaniu przez szkolonych określonych ról organizacyjnych. Ta aktywna technika pomaga kształtować określone zachowania poprzez symulację rzeczywistych sytuacji w środowisku pracy. Za pomocą inscenizacji można np. ćwiczyć umiejętność negocjowania. Inscenizacja umożliwia lepsze zrozumienie własnej roli społeczno-zawodowej i ról odgrywanych przez inne osoby w ramach organizacji i poza nią (zob. Szalkowski, 2000: 117–125).

Ostatnią omawianą przez nas techniką jest analiza przypadku (*case study*), zaliczająca się do aktywnych technik nauczania znajdujących szersze zastosowanie w wewnątrzzakładowych i pozazakładowych szkoleniach zawodowych. Tutaj, na przykładzie konkretnej sytuacji z różnych dziedzin funkcjonowania przedsiębiorstwa, są formułowane i rozwiązywane problemy, które podlegają analizie, ocenie i na tej podstawie proponowane są alternatywne rozwiązania. Rozwiązania te są poddawane dyskusji, dzięki czemu uczestnicy szkolenia zyskują wiedzę na określony temat. Analizowane przypadki zaczerpnięte są z sytuacji rzeczywistej, która wydarzyła się w przeszłości lub w teraźniejszości przedsiębiorstwa albo też „pochodzi” z zewnątrz firmy. W rzeczywistości występują różne metody analizy przypadków. Metoda problemowa (*Case Problem Method*), polegająca na przedstawieniu w prostej formie sytuacji praktycznej, której opis dostarcza informacji niezbędnych do rozwiązania problemu. Podjęcie prawidłowej decyzji wymaga przestrzegania zasad postępowania oraz wykorzystania technik

służących do znalezienia odpowiedniego rozwiązania. Dokładnym opisem dysponuje animator (podmiot szkolący). Uczestnicy otrzymują jedynie dość powierzchowne opisy. Szczegółów dowiadują się w toku zadawania pytań animatorowi podczas dyskusji grupowej. Metoda problemowa jest odbiciem typowego procesu decyzyjnego. Uczy ona właściwego dobierania informacji do podjęcia decyzji. Metoda sytuacyjna (*Case Study Method*) z kolei pozwala na przeanalizowanie określonych problemów i podjęcie odpowiednich decyzji na podstawie obszernego opisu sytuacji danego przedsiębiorstwa, zawierającego ogólne informacje o przedsiębiorstwie i jego działach. Opis zawiera zarówno ważne, jak i mniej istotne wiadomości z punktu widzenia rozwiązywanego problemu. Uczestnicy sami muszą zadecydować, które z nich są ważne w aspekcie podejmowanych decyzji. Znaczącą rolę odgrywa tu animator. Jego zadaniem jest umiejętne poprowadzenie dyskusji i sterowanie nią. Animator nie zajmuje własnego stanowiska wobec rozwiązywanego problemu.

Każdy rodzaj szkolenia oraz każda stosowana technika ma swoje wady i zalety. Przedstawia to tab. 4.2.

Tabela 4.2

Wady i zalety określonego typu szkoleń

Cechy	Szkolenia zewnętrzne (<i>on the Job</i>)	Szkolenia wewnętrzne (<i>off the Job</i>)
Zalety	<ul style="list-style-type: none"> • korzystanie z usług wybitnych profesjonalistów spoza organizacji; • kontakt z ośrodkami nauki (np. uniwersytety), który umożliwi transfer aktualnej wiedzy; • możliwość refleksyjnego spojrzenia na aktualnie wykonywaną pracę; <ul style="list-style-type: none"> • brak ryzyka zakłóceń w procesie pracy; • realizacja innych zadań poza szkoleniowymi. 	<ul style="list-style-type: none"> • natychmiastowe wykorzystanie w praktyce zdobytej wiedzy; <ul style="list-style-type: none"> • oszczędność czasu; • mniejsze nakłady finansowe.
Wady	<ul style="list-style-type: none"> • praktyczne wykorzystanie wiedzy następuje po zakończeniu szkolenia; • duże ryzyko nieadekwatności szkolenia do rzeczywistych potrzeb organizacji i jej członków; • utrudniona kompleksowa ocena efektywności szkolenia; • czasowe oderwanie pracowników od ich codziennych zadań; <ul style="list-style-type: none"> • wysokie koszty. 	<ul style="list-style-type: none"> • wąski profil zdobytej wiedzy i umiejętności; • brak możliwości wykorzystania zdobytych umiejętności na innych stanowiskach pracy; <ul style="list-style-type: none"> • przeszkolony w ten sposób pracownik nie staje się bardziej atrakcyjny na rynku pracy.

Źródło: oprac. własne na podstawie A. Pocztowski (2003), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa, PWE.

4.5.2. Szkolenia w percepcji uczestników

Szkolenia, choć są bardzo potrzebną i często stosowaną przez przedsiębiorstwa metodą podnoszenia kompetencji pracowników, nie zawsze w percepcji ich odbiorców są niezbędne i celowe.

Większość szkoleń, które obserwowała autorka, miała charakter szkoleń zewnętrznych. Szkolenia takie, co potwierdzają rozmówcy w wywiadach, odbywają się w dobrej klasy hotelach lub w specjalnie do tego przygotowanych, ośrodkach konferencyjnych o bardzo wysokim standardzie usług (zob. fot. 1). Często ośrodki te dysponują ogromnym terenem, gdzie znajdują się instalacje i obiekty zaprojektowane na potrzeby programu szkoleniowego kształtowania zespołowego działania, które nazywane jest w nomenklaturze szkolących i szkolonych szkoleniami *team up!* lub *team building*.

Przestronne sale konferencyjne, wyposażone we wszelkie udogodnienia audio-wizualne, nowoczesne zaplecze hotelowo-gastronomiczne [...] Na terenie znajdują się ścianka wspinaczkowa, mosty linowe, miejsce do paintball, korty tenisowe, i inne takie. Można też organizować tam spływy kajakowe Tanwią oraz pojeździć quadami [...] (mężczyzna, lat 49, handlowiec na stanowisku kierowniczym pracujący w dużej firmie branży spożywczej).



Fot. 1. Centrum Szkoleniowo-Wypoczynkowe w Harasiukach

Źródło: zdjęcie ze zbiorów rozmówcy

Ale są i inne miejsca, w których organizuje się szkolenia (patrz fot. 2). Zorganizowanie szkolenia w lesie, w pseudoindiańskiej wiosce wzbudziło bunt i dezaprobatę ze strony szkolonych handlowców. Szkolenie takie zamiast wzbudzić pozytywne emocje i zwiększyć motywację pracowników wpłynęło na spadek satysfakcji i wzrost negatywnych emocji.

Po czterogodzinnym szkoleniu w Warszawie, zawieziono nas autokarem na Mazury. Kiedy wydawało się, że dojechaliśmy na miejsce, bo zaparkowaliśmy przy jakimś pensjonacie, okazało się, że nie ma rezerwacji. Oczywiście zaczęły się różne reakcje, każdy na kogoś zwał winę. W pewnym momencie przyszedł facet w kapeluszu i stwierdził, że to nie to miejsce, a on wie, gdzie jest nasz nocleg i za piwo chętnie nas poprowadzi. Wtedy już wiedziałam, że to jakaś „podpucha”. Jechaliśmy tak jeszcze jakiś czas, aż zrobiło się zupełnie ciemno, wtedy w samym środku lasu zepsuł się autokar. Pan w kapeluszu stwierdził, że nasz nocleg jest już niedaleko i że spokojnie dojdziemy pieszo. My z walizkami na kółkach, czujesz? Jedna koleżanka w butach na obcasach. Napisali nam, żeby zabrać stroje sportowe, ale myśleliśmy, że będą potrzebne na następny dzień. No i wędrowaliśmy w ciemnościach po lesie, w nieodpowiednim ubraniu, z walizkami na kółkach, które płątały się w trawie i grzęzły w błocie. I zastanawialiśmy się, po co to wszystko. W końcu zażądałam przerwy na zmianę obuwia. Większość osób się przebrała. Było zimno i niewygodnie. Robiliśmy to w środku lasu, przy świetle trzech latarek.



Fot. 2. Wioska indiańska

Źródło: zdjęcie pochodzi od respondentki, tj. uczestniczki szkolenia



Fot. 3. Szkolenie typu *team building*
Źródło: zdjęcie ze zbiorów rozmówcy

W końcu dotarliśmy do naszego noclegu, okazał się nim obóz indiański. Spać mieliśmy w tipi. Wszystko byłoby fajnie – ognisko, Indianie, muzyka, atmosfera – tylko był początek października, a ja byłam po zapaleniu oskrzeli. Powiedziałam panu w kapeluszu, który okazał się psychologiem, że nie będę nocowała na ziemi w śpiworze, więc zawieźli mnie do hotelu. I dobrze zrobiłam, bo moje koleżanki (w naszej firmie pracuje tylko jeden facet) spały we wszystkim, co miały w walizkach, łącznie z butami, a myły się wodą mineralną. Rano dostały propozycję kąpieli w jeziorze. Przywieźli mnie na śniadanie do wszystkich i zrobili nam grę w terenie (handlowiec, kobieta lat 34, branża kosmetyczna).

W innej firmie, chcąc zbudować silną więź koleżeńską oraz zakładową poprzez głoszenie wartości rodzinnych, zaproszono pracowników (a byli to głównie mężczyźni) do uczestnictwa w rajdzie samochodowym. I znowu, zamiast pozytywnych emocji pojawia się złość i frustracja. Widać tu też pracę nad emocjami wykonywaną przez przedstawiciela handlowego. Negatywne emocje związane ze złością

pod wpływem rywalizacji zamienia się na satysfakcję. Rozmówca stara się znaleźć pozytywne aspekty własnego działania. Być może u podłoża działania leży strach i lęk przed utratą pracy, do emocji których handlowiec nie chce się przyznać:

Najpierw się wszyscy ucieszyliśmy. Coś się dzieje [...] no wiesz adrenalina i te sprawy, ale jak się okazało, że każdy ma przyjechać własnym samochodem to było trochę gorzej. Mam niszczyć swój samochód, żeby się integrować? No, ale cóż góra dała do zrozumienia, żeby lepiej przyjechać. No to przyjechałem. Straciłem całą sobotę i podniszczyłem opony, ale adrenalina i tak była. Ale lepiej byłoby jeździć samochodami służbowymi (mężczyzna, lat 28, handlowiec w firmie z branży elektrotechnicznej).

Kolejną grupą szkoleń są szkolenia typu *team up!* i *team building*. Chodzenie po linach (patrz fot. 3), wiszenie na ścianie wspinaczkowej czy chodzenie po ruszających się kłodach drewna nie dla każdego uczestnika szkolenia jest zrozumiałe i uzasadnione. Takie szkolenia z reguły lepiej odbierane są przez ludzi młodych. Pojawia się pytanie, czy szkolenia te faktycznie wzbogacają pracę i prowadzą do rozwoju człowieka?

Analizując wypowiedzi respondentów można zauważyć, że wielu z nich krytycznie odnosi się do szkoleń organizowanych w weekendy. Szczególnie podkreślają to osoby mające rodziny, w tym głównie kobiety oraz osoby po 35. roku życia, które pracują jako handlowcy ponad 10 lat. Ci ostatni mówią o przesycie szkoleniami. Wiele osób zwraca uwagę na fakt, że treści szkoleń powtarzają się. Szczególnie jest to widoczne u osób, które częściej zmieniały pracę.

Szkolenia stały się nieodłącznym elementem strategii personalnych przedsiębiorstw. Na stałe wpisały się w funkcje zarządzania personelem. Pracodawcy, chcąc zwiększenia efektywności i przewagi konkurencyjnej na rynku, podejmują działania mające na celu rozwój kompetencji i umiejętności swoich pracowników. Niestety to, co miało usprawnić pracę i zwiększyć wydajność pracownika, stało się w odbiorze pracowników działów handlowych złem koniecznym, źródłem frustracji i demotywacji. Przedstawiciele handlowi stanowią grupę zawodową szczególnie narażoną na stres i nacisk ze strony pracodawcy. Przyczyniając się w sposób bezpośredni do zwiększenia (lub nie) zysku przedsiębiorstwa stają się „ofiarami” polityki szkoleniowej. Wielu handlowców współpracuje z daną firmą do czasu, gdy ich wyniki sprzedaży są na poziomie zadowalającym firmę. Gdy handlowiec przechodzi trudniejszy okres, czyli wyniki sprzedaży spadają, firma rozwiązuje z nim umowę o pracę. Budzi to olbrzymi stres i frustrację.

Nigdy nie mogę być pewien jutra. Nie wiem kiedy mnie zwolnią [...] (mężczyzna, lat 31, handlowiec w branży telefonii komórkowej).

Jesteśmy tylko słupkami. Szef na spotkaniu tygodniowym, miesięcznym, kwartalnym pokazuje tylko słupki [chodzi o wykresy z wynikami sprzedaży – przypis autorki], eeee Ja jestem fioletowa. Jak tylko sprzedaż jest gorsza, to dostajesz opierdziel. Jak jest dobrze, to pochwały nie usłyszysz. Czyli jak jest źle, to cię wyrzucą. Pracujesz do czasu, kiedy twój słupek nie spadnie poniżej magicznej linii [...] (kobieta, lat 27, handlowiec w firmie farmaceutycznej).

Takie traktowanie przedstawicieli handlowych z pewnością nie przyczynia się do pozytywnej percepcji pracy i do zwiększenia identyfikacji z firmą. Pojawia się cała gama negatywnych emocji, od niepewności przez frustrację do złości. Menedżerowie muszą zdać sobie sprawę, że zbytnia intensyfikacja procesu szkoleniowego może doprowadzić do ograniczeń w efektywności pracy. Ponadto pracownicy muszą znać dokładnie określony cel szkolenia, tak aby „gry i zabawy” oferowane przez trenerów nie budziły lęku i niepokoju. Polityka szkoleniowa nie powinna poddawać się szkoleniowym modom. Powinna być dostosowana do faktycznych potrzeb organizacji. Jak wynika z wielu badań² przedsiębiorstwa nie prowadzą planowej, właściwej polityki szkoleniowej. Szkolenia organizowane są *ad hoc* i zależą od pojawiającego się w danej sytuacji pomysłu. Zależą one również od możliwości finansowych firmy oraz od wymogów prawnych (np. szkolenia BHP).

Z motywującą funkcją szkoleń trudno dyskutować. Jednak pamiętać należy, że szkolenia tylko wtedy będą motywować pracowników do efektywniejszej pracy, gdy konstruowane będą na podstawie faktycznego zapotrzebowania na nie, będą akceptowane przez pracowników (a nie wymuszane) i organizowane w dogodnym dla nich czasie. Również temat szkolenia musi być uzasadniony względami pracy wykonywanej na danym stanowisku. Pracownik musi wiedzieć, w jakim celu szkolenie jest organizowane, dlaczego właśnie on ma w nim uczestniczyć i jakie korzyści mu ono przyniesie.

Jak łatwo zauważyć, zachowania handlowców i nauczycieli cechuje pewna trwałość. Rozpoczynając pracę na rzecz organizacji wchodzą w nowy wzór stosunków społecznych. Podporządkowują się regułom i normom obowiązującym w danej firmie/placówce. Internalizują wartości głoszone przez pracodawcę. Proces ten przebiega w sferze nieuświadomionych działań pracownika. Sekwencyjny charakter rytuałów, które najczęściej widoczne są podczas szkoleń, powoduje, że pracownik staje się osobą działającą według określonego wzoru. Pozwala to firmie na kierowanie nie tylko podejmowanymi przez pracownika działaniami, ale również emocjami powstającymi w toku interakcji. Prowadzi to w konse-

² Czytelnik może zapoznać się z wynikami badań prowadzonych w ramach projektu KBN nr 2H02E01623 przez zespół pod kierownictwem prof. K. Koneckiego. Wyniki te opublikowano w pracy z roku 2007 pod red. K. Koneckiego i P. Chomczyńskiego zatytułowanej *Zarządzanie organizacjami. Kulturowe uwarunkowania zarządzania zasobami ludzkimi*, Łódź.

ROZDZIAŁ V

SPOSOBY MOTYWOWANIA JAKO ŹRÓDŁO EMOCJI

W rozdziale tym spróbuję odpowiedzieć na pytanie, co motywuje grupę badanych nauczycieli i przedstawicieli handlowych do pracy? Jednocześnie należy zastanowić się, czy stosowane przez pracodawców, jak i samych pracowników sposoby motywowania mogą być źródłem emocji? A jeżeli tak, to jakich?

Intuicyjnie można wskazać, że narzędzia motywowania oraz sposób ich stosowania mogą budzić wiele emocji i kontrowersji wśród motywowanych. Nierówny podział nagród i kar wpływa na percepcję siebie i własnej pracy oraz na percepcję innych osób i ich pracy. Wpływa na charakter interakcji zachodzących w organizacji oraz poza nią, na przykład w przypadku występowania wśród pracowników więzi koleżeńskich. Zwiększenie zakresu uprawnień pracownika może prowadzić do wzrostu jego statusu i władzy. Odebrane to może być jako awans i pojawić się może emocja dumy. To z kolei prowadzić może do wzrostu energii motywacyjnej. Jednocześnie takie działanie może spowodować pojawienie się u innych pracowników emocji zazdrości, co z kolei doprowadzić może do spadku energii motywacyjnej lub do zmiany jej kierunku.

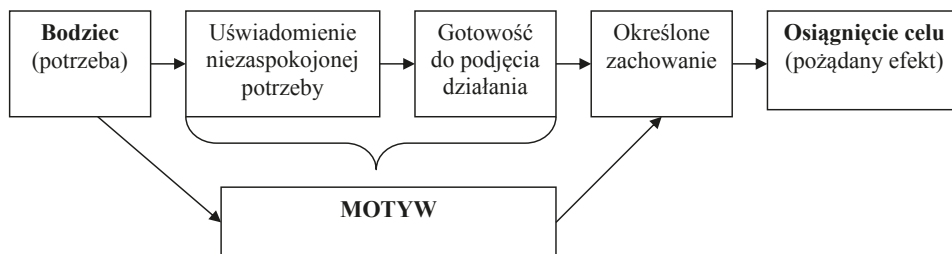
Zatem, które z emocji najsilniej wpływają na zmianę energii motywacyjnej oraz kierunku motywacji, oraz jak silny jest związek pomiędzy motywacją a emocją?

Wprowadzając do problematyki motywacji i motywowania w pierwszej kolejności rozróżnione zostaną pojęcia motywacja, motyw i motywowanie oraz pokrótce omówione znane teorie motywacji, a także podejścia do motywowania.

5.1. Motywacja, motyw, motywowanie – próba zdefiniowania pojęć

Najogólniej mówiąc **motywacja** to zachowanie ukierunkowane na określony cel (zob. Kopertyńska, 2009: 14). Jest to stan wewnętrzny organizmu człowieka, mający wymiar atrybutowy (Borkowska, 1985: 11). Jest to też chęć robienia czegoś, zależna od możliwości zaspokojenia jakiejś jednostkowej potrzeby (zob. Sikorski, 2004: 11). Przez motywację należy rozumieć proces, który wywołuje, ukierunkowuje i podtrzymuje określone zachowania ludzi spośród innych, alternatywnych form zachowania, w chęci osiągnięcia pewnych celów (zob. schemat 5.1). Elementami składowymi motywacji są jej kierunek, czyli określenie, co stara się zrobić i osiągnąć dana osoba, wysiłek, czyli próba określenia tego, jak bardzo dana osoba będzie się starała i ile własnych zasobów będzie angażować w procesie realizacji zamierzeń oraz wytrwałość, czyli określenie, jak długo i pomimo jakich przeciwności dana osoba będzie starała się zrealizować podjęte działania.

Motywacja to „proces psychicznej regulacji, dzięki któremu formułują się dążenia, przez które rozumieć należy tendencję do podejmowania czynności ukierunkowanych na określony cel” (Reykowski, 1992: 113). Motywacja jest więc procesem zachodzącym w ludzkiej świadomości, w wyniku którego pojawia się chęć działania. Ta chęć działania, to motyw, czyli inaczej napięcie motywacyjne. Motyw pojawia się wtedy, gdy następuje uświadomienie niezaspokojonej potrzeby, co wyraża się w gotowości podjęcia działania w celu jej zaspokojenia. Motyw to stan podmiotu charakteryzujący się poczuciem niespełnienia lub zakłócenia i związaną z nim gotowością do aktywności, która ów stan może zredukować (Reykowski, 1992: 113). Niekiedy, jak pisze Janusz Reykowski, w tym samym znaczeniu używa się terminu „potrzeba”. Motyw może mieć ujemną lub dodatnią charakterystykę afektywną (w ocenie bodźców można traktować je jako pozytywne lub negatywne) (Reykowski, 1992: 57). Dzięki ocenie bodźców formułują się dążenia, które z kolei prowadzą do osiągnięcia zamierzonego celu. Aby jednostka podjęła jakiegokolwiek działania, osiągnięcie celu musi być postrzegane przez nią jako użyteczne, natomiast prawdopodobieństwo realizacji zadania przez jednostkę musi być wyższe od zera (Pawłowska, 2004: 201).



Schemat 5.1. Model motywacji

Źródło: oprac. własne

Poznanie motywów wyzwalających aktywność człowieka w pracy zawodowej, to poznanie celów, do których on dąży. Według Reykowskiego cele takie można podzielić na dwie klasy (Reykowski, 1977: 27):

1. Cele dodatnie, takie, do osiągnięcia których zmierzamy (dobry stopień, pochwała, popularność w otoczeniu, sympatia).

2. Cele ujemne, takie, których staramy się uniknąć (zły stopień, krytyka, niechęć, pogarda innych osób, ból).

Dążenie do celów dodatnich nazywać będziemy motywacją dodatnią, natomiast dążenie do uniknięcia celów ujemnych, motywacją ujemną. Cele, do których dążą ludzie, mogą być dwójakiego rodzaju: 1) materialne (np. płaca), 2) niematerialne (np. satysfakcja). Celem pracownika może być uzyskanie nagrody,

na przykład w postaci uznania (tzw. nagroda wewnętrzna, która wynika z doświadczenia pracownika) lub podwyżki płacy (tzw. nagroda zewnętrzna, która przyznawana jest z zewnątrz, czyli zależy od czynników niezależnych od pracownika). Cele i oczekiwania pracowników są funkcją ich cech osobowościowych, ich umiejętności i systemów wartości. Wiek, płeć, poziom i rodzaj wykształcenia, doświadczenia zawodowe pracowników, zajmowana pozycja w środowisku pracy, obowiązujące w nim wzorce kultur określają ich dążenia (Jasiński, 1998: 16).

Motywy wyróżnione ze względu na ich podłoże dzielimy na pierwotne, ogólne i wtórne. Motywy pierwotne wywodzą się z potrzeb fizjologicznych organizmu. Są to głód, zmęczenie, ból, popęd seksualny. Motywy ogólne zwiększają stymulację do działania. Stanowią część wspólną dla motywów pierwotnych i wtórnych. Są to między innymi ciekawość i przywiązanie uczuciowe. Motywy wtórne stanowią efekt uczenia się. Pojawiają się na drodze socjalizacji. Zaliczyć tu można takie motywy, jak dążenie do osiągnięcia władzy, statusu, przynależności i bezpieczeństwa (zob. Sikorski, 2004: 9–12).

Motyw w koncepcji interakcjonistycznej jest składnikiem idei definicji sytuacji i obejmuje jej komunikacyjny wymiar. Ściśle związany jest z koncepcją „mnie”. Wskazuje na aspekt działań mający na celu wyjaśnianie przez daną osobę własnego postępowania, a także wyjaśnianie postępowania innych. „Ja” stanowi jedynie wstępną, impulsywną fazę działania. Rzeczywisty stan motywacyjny pojawia się wtedy, gdy jednostka uświadamia sobie swoje reakcje, które stają się częścią „mnie”. Rzeczywisty stan motywacyjny określa dalszą wrażliwość jednostki na otoczenie, na działania partnerów i własne postępowanie. Motywy to odpowiedzi na pytania „dlaczego?” Dotyczą tego, co ludzie mówią o swym postępowaniu (por. Hałas, 2006).

Weber motywy traktuje jako sprawozdania rzeczywiście opisujące powody działań, konkretne akty mowy osób działających, które uważa się za najbardziej uprzywilejowane źródło odpowiedzi na pytanie, dlaczego zostało podjęte działanie (zob. Weber, 2002).

Koncepcję tę rozwinął Mills, twierdząc, że „motywy są słowami” (Mills, 1940). Motywy ujęte zostały przez niego jako jednostki interpretacji działań. Są terminami, za pomocą których następuje interpretacja postępowania przez aktorów społecznych. Motywy traktowane są tu jako zjawiska społeczne, które powinny być wyjaśnione. Są słowami, wyrażeniami języka traktowanego jako rodzaj działania oraz wskaźnik przyszłych działań. Ważną cechą motywów jest także ich sytuacyjność. Są one względnie stałymi, językowymi frazami określonych sytuacji (por. Hałas, 2006). Mills twierdził, że motywami wprowadzającymi ludzi w ich role społeczne, a także uzasadnieniami użycia sankcji wobec tych, którzy odmawiają wejścia w te role, mogą być wzorcowe symbole, czyli symbole moralne, formuły prawne, uświęcone emblematy, w które ludzie powszechnie wierzą. Stanowią one w opinii osób posiadających władzę uzasadnienie panowania nad instytucjami (zob. Mucha, 1985: 86). Bo, jak twierdzi dalej Mills, nasza próba

odnalezienia regularności w ludzkim postępowaniu, doświadczeniu i motywach, jest zharmonizowana z konfiguracjami ról, tworzącymi instytucje. Do kształtowania, podtrzymywania i skuteczności tych motywacji przyczyniają się centralne idee i wierzenia danego społeczeństwa, jego sposoby porozumiewania się i symbole (Mills, 1953, za: Mucha, 1985: 314). Tu wyraźnie można zauważyć paralelę z koncepcjami emocji kładącymi nacisk na werbalizację uczuć w procesie powstawania określonych emocji. Poza tym, jeżeli w każdym społeczeństwie są pewne zasoby leksykalne do nazywania motywów, to można przyjąć założenie, że w każdej organizacji też możemy odnaleźć takie specyficzne słowniki motywów.

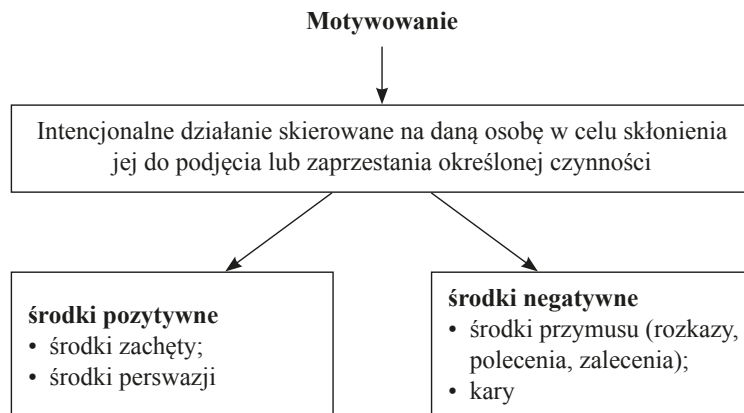
Omawiając koncepcję motywu w koncepcji interakcjonistycznej należy stwierdzić, że wyróżniono tu dwa podstawowe typy rozmowy o motywach, tj. wypieranie i tłumaczenie. Wypieranie się jest werbalnym środkiem używanym przez ludzi, którzy chcą odwrócić negatywne skutki tego, co zamierzają zrobić lub powiedzieć. Z punktu widzenia użytkownika słownika motywów wypieranie się jest próbą oddzielenia własnych tożsamości od specyficznej treści komunikatów lub czynów. Przez tłumaczenie natomiast rozumie się zdanie wypowiedziane przez działającego po to, by wyjaśnić nieoczekiwane lub niewłaściwe zachowanie jego samego bądź innych osób (Hałas, 2006: 161–201). Tłumaczeniem będą wyróżnione przez nas racjonalizacje i uogólnienia. Wypieraniem mogą być konfabulacje, ukrywanie lub pomijanie biograficznych faktów. Oba typy mogą służyć sterowaniu emocjami.

Nie sposób odpowiedzię jednoznacznie na pytanie dotyczące motywów prowadzących do takiego, a nie innego zachowania ludzi. Motyw często pozostaje w sferze nieświadomości. Jako badacze możemy jedynie identyfikować motywy ludzkich działań *post factum*, zadając respondentowi pytania o to, co skłoniło go do konkretnego zachowania. Każdorazowo wypowiedź respondenta przefiltrowana zostaje przez pryzmat sytuacji i zdarzeń. Pojawia się retrospektywne postrzeganie zjawisk. Nie możemy zatem zapominać, że badając motywy odwołujemy się do kontekstu sytuacyjnego, nawet jeżeli robimy to nieświadomie.

Poza powyższym podziałem motywację podzielić możemy na motywację wewnętrzną i zewnętrzną. Motywacja wewnętrzna opiera się na subiektywnych odczuciach jednostki, co do możliwości osiągnięcia pożądanego celu. Bódcze kierujące zachowaniem jednostki pojawiają się samoczynnie i sprawiają, że ludzie zachowują się w określony sposób lub poruszają w określonym kierunku. „Jednostki same odnajdują motywację poprzez wykonywanie zadań, które zaspokoją ich potrzeby lub będą mieć nadzieję, że zostaną one zrealizowane” (Armstrong, 2001: 106–107). Do form motywacji wewnętrznej, a tym samym do bodźców wyzwalających działanie, zaliczyć możemy m.in. odpowiedzialność wynikającą z przyswojenia norm i zasad pracy (poczucie, że praca jest ważna; sprawowanie kontroli nad samym sobą), swobodę działania, możliwości wykorzystania i rozwoju umiejętności, interesującą i stanowiącą wyzwania pracę (zamiłowanie i zainteresowanie pracą) oraz możliwość awansu (por. Armstrong, 2001: 109). Motywacja zewnętrzna z kolei jest formą motywacji pozwalającą

pracownikowi zaspokajając różne potrzeby. Opiera się ona na stosowaniu przez pracodawcę nagród (awans, płace, pochwała) oraz kar (nagana, upomnienie, obniżenie lub wstrzymanie premii, itp.). Poprzez motywację zewnętrzną pracownik stara się wykonywać swoje obowiązki jak najlepiej, gdyż łączy się to z akceptacją przez resztę grupy, z którą pracuje. Chce czuć się odpowiedzialny za wykonywane zadania, chce pokazać, że jest niezależny i rzetelny. Motywacja zewnętrzna związana jest z procesem motywowania pracowników. Jest tym, co możemy badać i to właśnie na opisie sposobów motywowania skupimy się w dalszej części rozdziału. „Znaczenie motywacji polega, na tym, że określa ona wyniki w pracy, ale jednocześnie jest czymś nieuchwytnym” (Griffin, 2002: 458).

Motywowanie natomiast jest intencjonalnym działaniem skierowanym na daną osobę w celu skłonienia jej do podjęcia lub zaprzestania określonej czynności (zob. schemat 5.2). Motywując używamy całej gamy środków dodatnich (pozytywnych) i ujemnych (negatywnych). Środki nazywane przez nas pozytywnymi, to środki zachęty przyjmujące formę wzmocnienia, pobudzenia systemowego oraz pobudzenia doraźnego (Borkowska, 1985: 27), jak na przykład nagrody materialne i niematerialne, sposoby podziału zadań, przywileje, komfort psychiczny i fizyczny oraz środki perswazji, stosowanie których wiąże się, ze zmianą u osób, wobec których są stosowane, postaw, nawyków i odczuć (Jasiński, 1998: 19). Do najczęściej wykorzystywanych form perswazji można zaliczyć perswazję oddziałującą na sferę emocjonalną, intelektualną, duchową oraz informowanie i doradzanie. Najlepsze efekty dają jednocześnie oddziaływania na sferę emocjonalną i intelektualną. Odwołując się do rozbudzenia emocjonalnego uzyskujemy szybki, choć krótkotrwały efekt. Odwrotnie jest, gdy odwołujemy się do intelektu. Stosując rozbudzenie emocjonalne przy jednoczesnym odwoływaniu się do sfery intelektualnej uzyskujemy szybki i długotrwały efekt.



Schemat 5.2. Motywowanie

Źródło: oprac. własne

Motywowanie jest wywoływaniem skłonności do określonego działania u osoby motywowanej, a więc jest działaniem zgodnym z jej wolą, chęcią lub interese, a zadaniem motywującego w tym procesie jest takie oddziaływanie na tę wolę, chęć lub interes, by efekty były zgodne także z jego wolą (Penc, 1997: 265). Skuteczne motywowanie jest umiejętnością kojarzenia w pierwszym rzędzie interesów wszystkich ludzi pracujących w firmie, jak i samej firmy. Motywowanie nie jest więc manipulowaniem ludźmi, gdyż osoba manipulująca nakłania innych, by robili tylko to, co jest najlepsze dla niej samej.

Mówiąc o motywowaniu nie możemy zapomnieć, że jest to proces polegający na „świadomym i celowym oddziaływaniu na motywy postępowania ludzi poprzez stwarzanie środków i oczekiwań” (Matejko, 1993: 79). Ogromne znaczenie dla źródła zachowania i działania ma dążenie do czegoś lub unikanie czegoś (zob. Higgins, 1997). Przy dążeniu do czegoś pojawia się pragnienie czegoś, a następnie potrzeba, która uruchamia proces działania skierowany na osiągnięcie celu. Cel wytwarza napięcie. Ludzie dążą do osiągnięcia celu, by owo napięcie usunąć (Franken, 2006: 21). Na regulację oraz samoregulację zachowań wpływają uczucia. Uczucia pozytywne pomagają osiągnąć cel, do którego dążymy, a uczucia negatywne przeszkadzają w tym zadaniu. Uczucia są realne, a nie wyobrażone. Są efektem reakcji chemicznych zachodzących w organizmie lub w mózgu człowieka (zob. Zuckerman, 1994). Informują nas o tym, czy jesteśmy dobrze przystosowani do środowiska, i o tym, jak z nim współdziałamy (Franken, 2006: 23). Różnice między ludźmi można przypisać odmiennym cechom budowy organizmu, konkretnym konfiguracjom ról, składających się na ich osobowość, albo szczególnym sposobom integracji ich postrzegania, uczuć i woli, w obrębie ich struktur psychicznych. Kategoria struktur psychicznych odnosi się do całości, jaką stanowią uczucia, wrażenia i impulsy. Elementy te istnieją w organizmie, ale konkretne sposoby ich łączenia w emocje, postrzeżenia i zamierzenia zrozumieć można tylko poprzez odniesienie ich do człowieka jako osoby. Człowiek to zespolenie percepcji, emocji i impulsu (Mills, 1953, za: Mucha, 1985: 297–300). Nie można mówić o emocjach bez uwzględnienia motywacji, ani o motywacjach bez uwzględnienia emocji (Frijda, 1988; Franken, 2006: 312). Aby wewnętrzne uczucia stały się emocjami, uczucia te muszą być powiązane ze społecznie rozpoznawalnymi gestami, a osoba musi uświadomić je sobie jako odnoszące się do jej jaźni. To samo środowisko fizyczne i ta sama fizjologia w pewnych sytuacjach mogą prowadzić do strachu i ucieczki, a w innych – do szału i ataku. Różnica między tymi dwoma typami przeżyć i zachowań nie może być wyjaśniona adekwatnie w kategoriach fizycznych i organicznych. Społeczna definicja okoliczności i znaczenie, jakiego nabiera ona dla pewnych typów osób pozwalają zrozumieć to, które emocje i zachowania się pojawiają. Aby impuls stał się celem, muszą być poznane i sprecyzowane przedmioty. Impulsy zależą od oczekiwań, kierowanych w ich stronę przez inne jednostki; są one społecznie określone, powiązane ze społecznie dostępnymi celami, z czego wynika, że pomagają osobie w odgrywaniu ról (Mills, 1953, za: Mucha, 1985: 297–298).

Ujmując motywację w kategoriach działania zakładamy, że emocje mają silny wpływ na motywację. Motywy i potrzeby są dyspozycjami, a przyczynami działań są cele (zachęty pozytywne) i zagrożenia (zachęty negatywne). To one uruchamiają i nadają kierunek reakcjom. Jednak to emocje wpływają na podtrzymanie i trwanie działania. Aby osiągnąć swoje cele, ludzie muszą nauczyć się panować nad swoimi emocjami (Bandura, 1997; Franken, 2006: 313). Poza tym ludzie potrzebują wartości przydatnych do orientowania się w świecie, stosownych sposobów odczuwania i stylów artykułowania emocji oraz słów wyrażających ich motywację (Mills, 1959, za: Mucha, 1985: 220).

Podsumowując, można powiedzieć, że źródłem energii uruchamiającej działanie jest cel. Natomiast za podtrzymywanie aktywności odpowiedzialne są emocje, na przykład optymistyczne nastawienie.

5.2. Krótka charakterystyka teorii motywacji

W literaturze z zakresu psychologii, socjologii i zarządzania spotyka się różnorodne podziały teorii motywacji, a także różne nazwy tych samych teorii (na przykład teoria warunkowania instrumentalnego nazywana jest teorią wzmocnień czy teorią modyfikacji zachowań, a teoria potrzeb teorią treści). Istnieje wiele podziałów teorii motywacji. Omawiając zagadnienia motywacji mówi się o teoriach, modelach i koncepcjach.

I tak teorie motywacji dzielimy na grupowe, mające zastosowanie do zbiorowości ludzkich, i indywidualistyczne, uwzględniające indywidualne różnice (por. Tokarski, 1994: 108), na teorie treści, zajmujące się tym co się motywuje, teorie procesu, koncentrujące się na tym, w jaki sposób się motywuje, teorie wzmocnień, kładące nacisk na sposoby uczenia się zachowań oraz na modele szkoły naukowej organizacji, stosunków współdziałania, zasobów ludzkich i zarządzania potencjałem społecznym. W związku z tym, że ten ostatni podział wydaje się zakresowo najszerszy, charakterystykę koncepcji motywowania rozpoczynamy od niego.

Tradycyjne ujęcie motywacji opiera się na założeniach tzw. **szkoły naukowej organizacji Fryderyka Taylora**. Taylor i jego współpracownicy badali wykorzystanie pracowników jako dodatku do maszyny w procesie produkcyjnym, traktując ich jako masę wytwórczą dążącą do maksymalizacji lenistwa i minimalizacji wysiłku. Celem tych badań było opracowanie szczegółowego sposobu najlepszego wykorzystania organizmu ludzkiego do celów produkcyjnych (March, Simon, 1964: 31). Taylor uważał, że najlepszym środkiem motywacji są pieniądze. Odwoływał się do idei człowieka *homo economicus*. Człowiek będzie wykonywał takie działania, których efektem będzie wyższe wynagrodzenie. Jeżeli przełożony ustali, że pracownik otrzyma wyższe wynagrodzenie, jeżeli osiągnie wyższą produktywność, to należy spodziewać się, że działania człowieka będą ukierunkowane na osiągnięcie tego celu. Pierwotnie motywowanie w myśl tego

modelu polegało na stosowaniu środków przymusu. Najczęściej wykorzystywanymi środkami były przymus fizyczny, psychiczny oraz administracyjny (kara i strach). Z czasem zaczęto stosować bardziej „humanistyczne” środki motywowania, jak perswazja i zachęty (zob. Pawłowska, 2011). Koncepcja Taylora opierała się na twierdzeniu, że przeciętny człowiek odczuwa niechęć do pracy, jest ona dla niego czymś nieprzyjemnym, dlatego stara się jej unikać. Taylor uważał, że większość ludzi musi być ściśle kontrolowana. Zagrożony karami pracownik przestrzega regulaminu organizacji i pracuje bardziej efektywnie. Dla pracownika najważniejsze jest to ile zarabia, wobec czego ludzie mnogą tolerować każdą pracę, jeśli otrzymują za nią odpowiednią nagrodę. Ponadto niewielu ludzi chce i potrafi wykonywać pracę odpowiedzialną, wymagającą innowacyjnego podejścia, samodzielnego podejmowania decyzji i samokontroli (por. Szczupaczyński, 1995: 106). Teza, że podstawowym środkiem motywacyjnym są wynagrodzenia, co z kolei oznacza, że człowiek kieruje się wyłącznie motywami ekonomicznymi i reaguje tylko na bodźce płacowe, budziła liczne kontrowersje, stąd też mnogość pojawiających się krytycznych opinii. Krytycy Taylora zwrócili uwagę na fakt, że trudno jest określić rzeczywisty wpływ bodźców materialnych ze względu na powiązanie ich z warunkami pracy, a poza tym inne czynniki, jak np. postawa w pracy, natura pracy, praca zespołowa czy szkolenia również mają charakter motywacyjny.

Drugi z wyróżnianych modeli to **model stosunków współdziałania** (*human relations*), który związany jest z pracami Eltona Mayo i postrzegany jako model „człowieka uspołecznionego”, w którym obok potrzeb materialnych jednostki dostrzega się potrzeby uznania społecznego i przynależności. Badania Mayo i współpracowników zwróciły uwagę na znaczenie kontaktów międzyludzkich, rolę grup robotniczych i stosunków nieformalnych na motywację do pracy. Odkryto, że niezależnie od wszystkich wysiłków kierownictwa, pracownicy sami, do pewnego stopnia, kontrolują większość produkcji, jaką wytwarzają (Sterniczuk, Żandarowski, 1983: 188), oraz że poczucie przynależności do zespołu pracowniczego i uczestnictwo w pracy zespołowej ma dla nich dużą wartość i jest silnym czynnikiem motywacyjnym. Do podstawowych założeń modelu należy teza, że pracownik odczuwa potrzebę, by być użytecznym i ważnym, że ma silne potrzeby społeczne, które są ważniejsze w kontekście motywacji niż pieniądze. Najistotniejsze jest wytworzenie w pracowniku poczucia ważności i sprawstwa. Kierownik powinien zapewnić pracownikom poczucie użyteczności i znaczenia, informować ich o celach organizacji, wysłuchiwać zastrzeżeń i uwag, a także uwzględniać, w miarę możliwości, życzenia dotyczące tego, w jakim zespole chcieliby pracować. Stosując ten model pozwala się pracownikowi na podejmowanie pewnych decyzji związanych z ich stanowiskiem pracy. Efektem zaspokojenia tych potrzeb jest wzrost zadowolenia z wykonywanych zadań, zwiększenie wydajności pracy, a także zmniejszenie oporu wobec formalnych autorytetów (zob. Szczupaczyński, 1995: 107). Znaczenie ma tu również występowanie nie-

formalnych grup i system bodźców zespołowych (zob. Griffin, 2002; Piotrowski, Świątkowski, 2000). Elton Mayo podkreślał ważność stosunków towarzyskich w pracy (por. Pawłowska, 2011).

Trzeci wyróżniany w literaturze przedmiotu model to **model zasobów ludzkich**. Związany jest on z pracami Abrahama Maslowa i Douglasa McGregora. W modelu tym jednostkę traktuje się jako istotę motywowaną przez złożony zestaw czynników (np. pieniądze, potrzeba afiliacji, potrzeba osiągnięć, chęć wykonywania ważnej pracy). Zakłada się, że efektywna i ważna praca prowadzi do zadowolenia, a nie odwrotnie (zob. Pawłowska, 2011: 128). Twórcy tego modelu dowodzili, że człowiek zwykle stara się dobrze pracować, można mu więc powierzyć znacznie większy zakres odpowiedzialności za podejmowanie decyzji i wykonywanie zadań (Stoner, Wankel, 1996: 360). Model ten przyjmuje, że zwiększona samokontrola i kierowanie oraz wypełnienie bardziej znaczących zadań mogą w dużym stopniu określić poziom zadowolenia pracownika (Griffin, 2002: 520). Partycypacja i samokontrola pracowników prowadzi do wzrostu produktywności (Pocztowski, 1998: 109). Kierownicy powinni dzielić się z pracownikami odpowiedzialnością za osiągnięcie celów organizacyjnych i indywidualnych, z uwzględnieniem oczywiście umiejętności i zastosowań tychże pracowników. Nawiązanie do powyższego modelu znajdzie czytelnik w części omawiającej teorię treści.

Ostatni omawiany przez nas model, to **model zarządzania potencjałem społecznym**. System motywowania jest tu elementem kultury danej organizacji. Przedsiębiorstwo to układ stosunków społecznych. Aby móc wykorzystać potencjał twórczy pracownika należy wprowadzić system motywacyjny oparty na wspólnych wartościach partnerów społecznych, na współdziałaniu i współodpowiedzialności, a nawet współwłasności (Sajkiewicz, 1999: 120). Przyjęte w firmie rozwiązania motywacyjne będą zależą tu od norm, wartości i przekonań wspólnych dla członków organizacji. Równocześnie kształtują one świadomość pracowników, stosunek do pracy, stosunki międzyludzkie, a zarazem kreują pożądaną sylwetkę pracownika (zob. Pawłowska, 2011).

Jak wskazane zostało wcześniej, obok modeli motywacji w literaturze przedmiotu znaleźć można różne podejścia do motywacji zebrane w teoriach. Pierwszą grupę teorii, chyba najliczniejszą, stanowią teorie treści zwane teoriami potrzeb. Zaliczamy do nich między innymi koncepcje A. Maslowa, F. Herzberga, C. Alderfera, D. McGregora, J. W. Atkinsona, D. McClellanda. Podstawę tych teorii stanowi przekonanie, że niezaspokojona potrzeba jest źródłem napięcia oraz braku równowagi. Podkreśla się w nich rolę czynników wewnętrznych człowieka, powodujących i kierujących postępowaniem jednostki (Pawłowska, 2011: 128–129).

Prekursorem **teorii potrzeb** był Abraham Maslow (1954/1990), który wysunął koncepcję, że człowiek ma potrzeby i uzdolnienia oraz tendencje do działania. Zauważył, że ludzie, podejmując działania, kierują się chęcią spełnienia potrzeb, które uznają za ważne dla siebie (Antoszkiewicz, 1996: 139–140). Postawił hipotezę, że człowiek w swoim działaniu dąży do zaspokojenia zespołu potrzeb.

„Potrzeba jest to stan organizmu wywołujący potencjalną aktywność ukierunkowaną w stronę pewnych wartości, których osiągnięcie prowadzić ma do zapewnienia organizmowi stanu pożądanego zarówno pod względem biologicznym, jak i psychologicznym” (Buchner-Jeziorska, 1986: 152–153). Potrzeby u Masłowa tworzą logiczną hierarchię, którą można przedstawić następująco (por. Maslow, 1964):

1. Potrzeby fizjologiczne (pragnienie, głód, posiłek);
2. Potrzeby bezpieczeństwa;
3. Potrzeby społeczne (przynależności i miłości);
4. Potrzeby szacunku;
5. Potrzeby samorealizacji.

Potrzeby fizjologiczne, do których zalicza się przede wszystkim potrzebę zaspokojenia głodu, snu, oddychania, seksualną, utrzymania stałej temperatury, wynikają z funkcji biologicznych organizmu. Ich związek z pracą jest oczywisty, gdyż głównie dzięki pracy ludzie zdobywają środki umożliwiające zaspokojenie tych potrzeb. Potrzeby te pojawiają się regularnie z dużą siłą i nie mogą być ignorowane przez zbyt długi czas.

Potrzeby bezpieczeństwa wiążą się z potrzebą życia w pozbawionym chaosu środowisku, gdzie większość zdarzeń daje się kontrolować. Obejmują one zarówno bezpieczeństwo fizyczne, które powinno być zagwarantowane prawem, jak i bezpieczeństwo społeczne, wyrażające się w dążeniu do posiadania stałego zatrudnienia, ubezpieczenia oszczędności itp. Potrzeby bezpieczeństwa uaktywniają się szczególnie w sytuacjach nowych, które rodzą takie emocje, jak niepewność, lęk i strach. Potrzeby bezpieczeństwa są ważną siłą napędową aktywności zawodowej człowieka. Istotne znaczenie ma sam fakt posiadania pracy oraz pewność zatrudnienia w przyszłości. Stwierdzono też, że umiarkowana obawa o utratę pracy wpływa pozytywnie na wielkość i jakość uzyskiwanych w niej efektów. Obserwuje się wówczas u pracowników większe zainteresowanie wykonywaną pracą, dążenie do jak najlepszej realizacji przydzielonych zadań. Pracownicy wykazują samodyscyplinę oraz zaczynają wykorzystywać swoje umiejętności twórcze i pomysłowość (por. Stoner, Freeman, Gilber, 2001).

Potrzeby przynależności, nazywane także potrzebami społecznymi, afiliacji lub asocjacji, wiążą się ze społeczną naturą człowieka i przejawiają się poszukiwaniem pozytywnej więzi z innymi ludźmi, nawiązywaniem kontaktów serdecznych, intymnych, przeżywaniem przyjaźni i miłości. Potrzeby przynależności kształtowane są od wczesnego dzieciństwa. W początkowym okresie życia podstawową rolę odgrywa więź ze znaczącymi innymi (rodzicami, dziadkami), później kontakty szkolne i pozaszkolne z rówieśnikami. Podjęcie przez człowieka pracy zawodowej daje okazję do przeżywania nowego typu kontaktów społecznych. Czuje się on pracownikiem określonej firmy, członkiem małej grupy pracowniczej i grupy zawodowej. Prowadzi to do wytworzenia różnego rodzaju więzi, w tym więzi pracy, zawodu, hierarchii, instytucjonalnych, itp. Zdaniem A. Masłowa po-

trzeby przynależności są szczególnie silne u ludzi młodych. W procesie adaptacji zawodowej wyjątkowo ważna jest kwestia tworzenia warunków ułatwiających powstawanie pozytywnych więzi między nowymi a starszymi uczestnikami danej organizacji.

Potrzeby szacunku to grupa potrzeb, do których Maslow zaliczył potrzebę pozytywnego obrazu we własnych oczach i szacunku dla samego siebie, czyli dążenie do osiągnięć i podwyższania kompetencji oraz potrzebę uznania, czyli dążenie do uzyskania pozycji, uznania i szacunku w oczach innych. Maslow twierdził, że ludzie chcą nie tylko pracować, ale także chcą mieć poczucie, że wykonują coś ważnego, co spotyka się z uznaniem swoim własnym, otoczenia, jak i zwierzchników.

Potrzeba samorealizacji to potrzeba wyższego rzędu. Inaczej nazywana jest potrzebą samourzeczywistnienia. Nie można jednoznacznie określić, czym jest samorealizacja. Dla niektórych osób samorealizacją jest wysoka jakość pracy, dla innych większe uprawnienia, a jeszcze dla innych twórcze poszukiwania i nowe rozwiązania. Dążenie do samorealizacji jest wyraźnym motywatorem, gdyż pracownik odczuwający taką potrzebę z reguły bardzo dobrze wykonuje swoje zadania.

Oprócz wymienionych pięciu potrzeb, Maslow (1990) wyróżnił również tzw. potrzeby dodatkowe. Przez potrzeby dodatkowe powinniśmy rozumieć takie, które mogą ujawniać się tylko u niektórych ludzi. Do potrzeb tych należą potrzeby wiedzy, rozmienienia i ciekawości (potrzeby transcendencji) oraz potrzeby estetyczne, duchowe, które wiążą się z poczuciem piękna, ładu i harmonii (zob. Reykowski, 1992; Hilgard, 1972; Zbiegień-Maciąg, Wiernek, Pawnik, Długosz-Truszkowska, 1999). Potrzeby transcendencji wiążą się z dążeniem do zrozumienia otaczającej nas rzeczywistości. W najwyższym stopniu można realizować je „w pracy angażującej procesy myślenia, a szczególnie w zajęciach o charakterze twórczym. Najmniejszy udział myślenia charakteryzuje prace rutynowe o znanym i prostym wzorcu wykonania, największy zaś prace wymagające rozwiązywania problemów. Te ostatnie wiążą się na przykład z pracą naukowca lub konstruktora” (Kostera, Kownacki, Szumski, 2000: 326).

O potrzebach estetycznych jeszcze stosunkowo mało wiadomo. Występują najczęściej u ludzi, którzy odbierają świat głównie w kategoriach estetycznych. Prawdopodobnie odczuwają ją ludzie uprawiający wolne zawody, jak malarze, rzeźbiarze, artyści, a także architekci i projektanci wnętrz. Te dwie grupy potrzeb dodatkowych Maslow wiąże ściśle z potrzebami samorealizacji, które zarazem stanowią potrzeby rozwoju, w odniesieniu do wszystkich pozostałych, które występują jako potrzeby niedoboru.

Maslow twierdził, że – aby było możliwe zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu – muszą zostać zaspokojone przede wszystkim potrzeby niższego rzędu. W przypadku, gdy potrzeba niższego rzędu jest już zaspokojona, przestaje ona stanowić źródło motywacji (zob. Maslow, 1964).

Jednocześnie Maslow wskazał, że działanie każdej jednostki nie jest odpowiedzią wprost na tę samą potrzebę. Na przykład prosta potrzeba, którą jednostka uznaje za ważną przed otrzymaniem zapłaty za pracę, może przestać być potrzebą już w kilka dni po wypłacie. Wyróżnione powyżej i ułożone hierarchicznie potrzeby Maslow zakwalifikował do dwóch grup. Do pierwszej zaliczył potrzeby wynikające z niedostatku (*deficiency needs*), do drugiej zaś potrzeby rozwoju (*growth needs*). Na podstawie tego podziału sformułował zasadę deficytu i zasadę rozwoju. Według zasady deficytu podstawowym dążeniem człowieka jest zaspokojenie niezaspokojonych dotąd potrzeb, z czego wynika, że potrzeba, która przez dłuższy czas jest zaspokojona, traci swoją funkcję motywacyjną i funkcję tę przejmuje kolejna potrzeba domagająca się zaspokojenia. Trzeba jednak podkreślić, że zmiana warunków życia (wojna, bezrobocie) może przywołać jakąś potrzebę jako niezaspokojoną (np. potrzebę bezpieczeństwa). Natomiast zasada rozwoju mówi o tym, że w istocie zachowanie ludzi jest motywowane przez najniższą niezaspokojoną potrzebę w hierarchii potrzeb. W pierwszym rzędzie człowiek próbuje zaspokoić swoje potrzeby fizjologiczne. Jeśli tak się stało, to te potrzeby nie mają już właściwości bodźca skłaniającego do działania. Nasycone potrzeby już nie motywują, aktywizacji podlegają bowiem następujące kolejno po sobie potrzeby. Z tego wynika, że człowiek jest motywowany do zaspokojenia tej potrzeby, którą najsilniej odczuwa w danym momencie. Natężenie siły motywacyjnej zależne jest od bieżącej sytuacji oraz ostatnich doświadczeń człowieka (Maslow, 1964; 1990; zob. też: Antoszkiewicz, 1996).

Drugą teorią zaliczaną do teorii potrzeb (por. Zbiegień-Maciąg, Wiernek, Pawnik, Długosz-Truszkowska, 1999) albo inaczej teorii treści (por. Gableta, 1998) jest **dwuczynnikowa teoria motywacji Fryderyka Herzberga**. W teorii tej wyróżnić można dwie grupy czynników motywacji: czynniki zewnętrzne (zwane czynnikami higieny, niezadowolenia lub dyssatisfaktorami) oraz czynniki wewnętrzne (zwane motywatorami, satysfaktorem bądź czynnikami zadowolenia). Motywatory odnoszą się do treści pracy. Dotyczą m.in. uznania, awansu, zainteresowania pracą, odpowiedzialności, osiągnięć, możliwości rozwoju. Czynniki te przyczyniają się do zwiększenia satysfakcji związanej z wykonywaniem pracy, co z kolei prowadzi do zwiększenia wydajności pracowników. Czynniki higieny natomiast powodują niezadowolenie z pracy – są to polityka firmy, nadzór, stosunki międzyludzkie, wynagrodzenie, warunki pracy warunki bhp, itp. „Czynniki higieny – polityka personalna i administracja, stosunki z przełożonymi oraz współpracownikami, warunki pracy i wynagrodzenie – są to motywy odwołujące się do niższej „zwierzęcej” natury człowieka, natomiast czynniki motywujące – potrzeba osiągnięć, uznania, odpowiedzialności, awansowania i zainteresowania samą pracą – wyrażają wyższą, ludzką naturę człowieka” (Gliszczyńska, 1971: 59).

Koncepcja Herzberga powstała w efekcie badań nad zadowoleniem i niezadowoleniem z pracy przeprowadzonych wśród 203 inżynierów i księgowych

zatrudnionych w zakładach przemysłowych w Pittsburghu w USA (zob. Stoner, Freeman, Gilbert, 2001). Herzberg zakwestionował słuszność jednakowego traktowania wszystkich sytuacji pracy z punktu widzenia zadowolenia człowieka, uzasadniając, że zadowolenie z pracy nie ma jednego, lecz dwa wymiary. Ponadto, zdaniem Herzberga, uczucie zadowolenia i uczucie niezadowolenia nie są względem siebie odwrotnością, gdyż przeciwieństwem zadowolenia z pracy nie jest niezadowolenie, lecz brak zadowolenia, a przeciwieństwem niezadowolenia z pracy nie jest zadowolenie z niej, ale brak niezadowolenia.

Teoria Herzberga była wielokrotnie krytykowana. Krytyka dotyczyła przede wszystkim metod badawczych. Badania kontrolne wykazały, że dwuczynnikowy profil poddaje się odtworzeniu tylko wówczas, gdy dokładnie zastosuje się tę samą metodę, którą zastosował Herzberg, ponieważ ludzie byli skłonni przypisywać pozytywne znaczenie własnym osiągnięciom, a obwiniali środowisko o powstanie negatywnych przeżyć. Stwierdzono też, że nie jest prawdą, jakoby poszczególne motywy miały dla wszystkich ludzi takie samo znaczenie (zob. Gliszczyńska, 1971: 72). „Krytyka uznała, że podejście Herzberga nieco upraszcza rzeczywistość. Niektóre czynniki, np. wynagrodzenie wielu ludzi, zalicza do motywatorów, zwłaszcza wysokie wynagrodzenie” (Zbiegień-Maciąg, Wiernek, Pawnik, Długosz-Truszkowska, 1999: 72).

Znaczej modyfikacji teorii Masłowa dokonał Clayton P. Alderfer (**teoria ERG**). Potwierdził on konieczność hierarchizowania potrzeb. Stwierdził, że ludzie mogą odczuwać kilka potrzeb równocześnie. Dokonał podziału potrzeb, według czasu ich odczuwania, na krótkotrwałe, długotrwałe oraz okazjonalne. Według Alderfera przez motywację rozumieć należy pragnienie zaspokojenia potrzeb sklasyfikowanych w następujących grupach:

1. Potrzeby egzystencji (E – *existence*) – do których należą między innymi potrzeby fizjologiczne, materialne, poprawa warunków pracy (potrzeby niższego rzędu w teorii Masłowa);
2. Potrzeby stosunków społecznych (R – *relatedness*) – potrzeby i aspiracje, potrzeba integracji w zespole (potrzeby społeczne w teorii Masłowa);
3. Potrzeby rozwoju osobowego (G – *growth*) – (potrzeby wyższego rzędu w teorii Masłowa).

Można stwierdzić, że w teorii tej motywacja jest funkcją intensywności potrzeby. Jeżeli jakaś grupa potrzeb zostanie zaspokojona, staje się mniej ważna. Jednak nie dotyczy to potrzeb rozwoju, samourzeczywistnienia się, które w miarę zaspokojenia nie maleją, lecz rosną (por. Pawłowska, 2011: 130).

Kolejną teorią motywacji jest **teoria X i Y**, której twórcą był Douglas McGregor. Przedstawił on przeciwstawne poglądy na temat natury ludzkiej. W teorii X opisuje człowieka jako niechętnego do pracy, z natury leniwego, którego można motywować jedynie płacą. Człowiek X nie lubi przejawiać inicjatywy ani brać na siebie odpowiedzialności. Zainteresowany jest głównie względami ekonomicznymi. Praca jest dla niego złem koniecznym i toleruje ją jedynie po to, aby móc

utrzymać rodzinę i zaspokoić inne swoje potrzeby. W teorii Y natomiast pokazuje człowieka jako niestroniącego od pracy, a nawet widzącego w niej potencjalny sposób własnego rozwoju (zob. Stewart, 1996). Człowiek Y jest z natury chętny do pracy. Jest inteligentny, lubi odpowiedzialność i chętnie szuka nowych pomysłów oraz rozwiązań (Koźmiński, Piotrowski, 2000: 329–330), praca może mieć dla niego wartość autoteliczną. W teorii tej twierdzi się, że każdemu człowiekowi należy umożliwić robienie tego, do czego jest predysponowany (por. Zbiegień-Maciąg, Wiernek, Pawnik, Długosz-Truszkowska, 1999: 82).

Najmłodszą teorią zaliczaną do teorii potrzeb jest **teoria osiągnięć**. Prekursorem jej był John W. Atkinson (1958; 1966). Poszukiwał on odpowiedzi na pytanie, jakie cechy indywidualne człowieka mogą wpływać na jego motywację do pracy. Prowadził badania w obszarze zachowań przedsiębiorczych. Doszedł do wniosku, że człowiek dąży do określonego celu, gdyż wynika to z takich przesłanek, jak siły podstawowego motywu lub potrzeb, wiary w powodzenie oraz zachęty związanej z osiągnięciem celu (zob. Pawłowska, 2011: 131).

Dalsze badania w tym obszarze prowadzili Henry A. Murray i David McClelland. W efekcie pozwoliły one wyodrębnić trzy podstawowe potrzeby pracowników (potrzebę osiągnięć, potrzebę władzy i potrzebę przynależności). McClelland (McClelland i in., 1953) stwierdził, że ludzie różnią się między sobą natężeniem, z jakim rozmaite potrzeby motywują ich zachowania. Dominacja potrzeby władzy powoduje, że osoba największą satysfakcję osiąga przez sprawowanie nad innymi władzy, rozumianej jako możliwość wpływu na zachowanie innych osób i kontrolę nad nimi. Przewaga potrzeby związanej z przynależnością, miłością i afiliacją wynika z nastawień jednostki na uczestnictwo w działaniach społecznych, na kontakty interpersonalne i na uzyskiwanie aprobaty ze strony innych ludzi.

Kolejne swoje badania McClelland skupił wokół potrzeby osiągnięć. Stąd nazwa teorii. Według tego autora potrzeba osiągnięć stanowi jeden z najsilniejszych motywów do pracy. Potrzebę tę można zdefiniować jako chęć wyróżnienia się (osiągnięcia powodzenia) w sytuacji konkurencyjnej. Osoby nastawione na ten rodzaj potrzeby charakteryzują się silnym pragnieniem wyróżniania się lub osiągania powodzenia w sytuacjach konkurencyjnych, a największy komfort psychiczny zyskują z osiągania celów. Preferują wykonywanie zadań konkretnych i wymiernych. Stymulacją tego typu potrzeb powinna być szczególnie zainteresowana kadra zarządzająca. Pracownik, który chce pokazać, że jest lepszy od innych będzie miał dużą wewnętrzną motywację do jak najlepszego wykonania powierzonego mu zadania. Realizację tego zadania traktował będzie jako duże swoje osiągnięcie, co dla spotęgowania jego motywacji powinno być dostrzeżone przez zarządzającego. Osoby o wysokiej potrzebie osiągnięć lubią brać na siebie odpowiedzialność za rozwiązywanie problemów. Skłonne są ustalać dla siebie umiarkowane trudne cele i podejmować rozsądne ryzyko dla ich osiągnięcia oraz przypisują duże znaczenie informacjom o uzyskiwanych przez siebie efektach.

Według McClellanda potrzeba osiągnięć jest niewspółmiernie silniejsza od pozostałych wyróżnionych przez niego potrzeb. McClelland uważał, że potrzeby osiągnięć nie dziedziczy się, lecz wynika ona z doświadczenia zdobytego w trakcie dzieciństwa. W celu stymulowania tej potrzeby należy zapewniać pracownikom duży zakres swobody działania pamiętając przy tym, że za osiągnięcie ustalonych celów należy wynagradzać (zob. np. Armstrong, 2001; Griffin, 2002; Pocztowski, 1998; Gableta, 1998; Stoner, Wankel, 1996; Stoner, Freeman, Gilbert, 2001).

We wszystkich teoriach potrzeb centralne miejsce zajmuje zaspokojenie przez człowieka potrzeby istotnej dla niego z perspektywy funkcjonowania jednostki w świecie społecznym. Między wieloma teoriami odnaleźć możemy podobieństwa i punkty wspólne. Przedstawione teorie, a zwłaszcza teoria Masłowa i Herzberga, zwracają szczególną uwagę na znaczenie samorealizacji, zakładając, że jest ona głównym celem człowieka. Masłow jednak rozumiał tę potrzebę bardzo szeroko, w odniesieniu do wszelkich dziedzin życia człowieka, Herzberg zaś ograniczył samorealizację do stosunku między człowiekiem a jego pracą zawodową. Teorie treści wnoszą więc do środowiska pracy obraz człowieka, jako istoty dążącej do pełnego rozwoju i wykorzystania swojego potencjału.

Drugą grupę współczesnych teorii motywacji stanowi **teoria wzmocnienia** zajmująca się tym, w jaki sposób doświadczenia z przeszłości wpływają na zachowania ludzi w procesie uczenia się jednostki (Gableta, 1998: 99). Teoria wzmocnienia oparta jest na behawiorystycznej koncepcji człowieka, która podkreśla zachowania ludzkie jako funkcję instynktu. Według tej koncepcji człowiek działa według instynktu oraz steruje swoim zachowaniem w taki sposób, aby pozwalało ono zaspokoić jego potrzeby. Twórcą teorii wzmocnienia jest Burrhus F. Skinner. Teoria ta nazywana jest także **teorią modyfikacji zachowań** lub **teorią uczenia się**. Indywidualne zachowania człowieka są, według Skinnera, skutkiem jego poprzednich doświadczeń. Stąd w sferze zainteresowań tej teorii leży zbadanie, w jaki sposób skutki poprzedniego działania wpłyną na przyszłe zachowania w cyklicznym procesie uczenia się. W opinii Skinnera zachowaniami ludzi steruje środowisko społeczne (Pawłowska, 2011: 131). Odpowiednio zmieniając środowisko, można modyfikować reakcje jednostek, wzmacniając je bądź osłabiając. Modyfikacja ta odbywa się poprzez stosowanie wzmocnienia pozytywnego (nagrody), wzmocnienia negatywnego (ucieczka), kary oraz wygaszania. Teoria ta jednak nie będzie wykorzystywana w naszych dalszych analizach. Zainteresowanych tą teorią odsyłamy do bogatej w tym zakresie literatury, a także do studiowania koncepcji behawioralnej.

Ostatnią wyróżnioną grupę teorii stanowią **teorie procesu**, określające, w jaki sposób i przez jakie cele poszczególne osoby są motywowane (Gableta, 1998: 99).

Do najstarszych teorii motywacji z grupy teorii procesu zaliczyć można **teorię popędu**. Wyrosła ona, podobnie jak teoria wzmocnienia, na gruncie psycho-

logii behawioralnej. Jej centralne miejsce zajmuje tzw. **prawo efektu** sformułowane przez Edwarda L. Thorndike'a. Mówi ono, że doświadczenie z przeszłości ma wpływ na bodźce i reakcje powodujące odczuwanie satysfakcji. Oznacza to, że jeżeli skojarzeniu bodźca z reakcją towarzyszy stan przyjemności, to związek ten zostanie z dużym prawdopodobieństwem utrwalony. Teorię popędu w literaturze krytykuje się za problemy z wyjaśnieniem nagłych zmian motywacji u ludzi.

Drugą z teorii procesu jest **teoria oczekiwań**. Została ona opracowana przez Victora H. Vrooma, a następnie rozwinięta przez Lymana W. Portera i Edwarda Lawlera. Jej źródeł należy doszukiwać się w koncepcjach hedonizmu oraz utylitaryzmu, na bazie których powstała wcześniej opisana teoria popędu. Dzięki pracom psychologów Edwarda C. Tolmana i Kurta Lewina z lat trzydziestych, gdzie zdefiniowali oni pojęcia wartości oraz oczekiwania, teoria oczekiwania zaczęła się odróżniać od teorii popędu. Najogólniej mówiąc teoria oczekiwań bada, czego ludzie oczekują w wyniku swojego zachowania. Podstawowe tezy teorii Vrooma można sprowadzić, za Józefem Pencem (2000: 159), do twierdzenia, że siła motywacji zależy od wartości danej potrzeby, którą chcemy zaspokoić poprzez podjęte działanie, od wartości zachęty związanej ze skuteczną realizacją danego zadania oraz od nadziei na powodzenie, czyli stopnia prawdopodobieństwa, że działanie przyniesie w efekcie osiągnięcie celu wyznaczonego przez na przykład kierownictwo, i określoną zachętę zmieniającą poziom zaspokojenia potrzeby. Motywacja jest tutaj zatem wynikiem oczekiwanej wartości działania, przewidywania, że cele będą osiągnięte.

Koncepcja motywacji, oparta na oczekiwaniach, zakłada, że ludzie wybierają wariant zachowania na podstawie oczekiwań, że dane zachowanie doprowadzi do pożądanego przez nich wyniku. Zatem ludzie skłonni są postępować w taki sposób, jaki, w ich przekonaniu, przyniesie nagrodę, oraz unikać zachowań, które przyniosą niepożądane skutki (wedle ich oceny).

Inne podejście prezentuje teoria celu opracowana przez Lathama Locke'a. Zakłada ona, że efekty motywowania są większe, jeśli jednostkom wyznaczy się określone cele. Cele te powinny być trudne, ale zaakceptowane przez jednostkę. Koniecznym warunkiem motywowania jest pojawianie się informacji zwrotnej dotyczącej efektów pracy. Podkreśla się również partycypację pracowniczą w procesie wyznaczania celów (Armstrong, 2001: 216). Teoria ta odgrywa znaczącą rolę w procesie zarządzania przez efekty i w koncepcji zarządzania przez cele.

Ostatnim podejściem do motywowania w ramach teorii procesu jest tzw. **teoria sprawiedliwości**. Teoria ta powstała w wyniku krytyki teorii człowieka ekonomicznego, modelu instrumentalnego Vrooma oraz teorii motywacji opartej na potrzebie osiągnięć. Jej źródeł można dopatrywać się w teorii wymiany społecznej Homansa oraz w teorii dysonansu poznawczego Festingera. Opiera się ona na założeniu, że ważnym czynnikiem motywacji jest indywidualna ocena, dokonywana przez pracownika, dotycząca sprawiedliwości czy słuszności otrzymanej nagrody. Sprawiedliwość można tu określić jako stosunek nakładów pracy pracownika (jego wysiłków i umiejętności) do uzyskanych przez niego nagród (wynagro-

dzenie, awans), w porównaniu z nagrodami przyznawanymi innym pracownikom za podobne nakłady (por. Stoner, Freeman, Gilbert, 2001: 439–440). Wszelkie odchylenia, zarówno powyżej, jak i poniżej, prowadzą do występowania napięć.

Twórcą teorii sprawiedliwości był John Stacey Adams. Jego teoria oparta została na tezie zakładającej, że pracownik oczekuje sprawiedliwej oceny wkładu osobistego w pracę oraz odpowiedniej do wkładu pracy nagrody. „Ilekoć człowiek czuje się oceniony niesprawiedliwie (w przypadku zbyt niskiego lub zbyt wysokiego wynagrodzenia), tylekoć podejmuje działania zmierzające do zmniejszenia odczuwanej rozbieżności” (Zbiegień-Maciąg, 1996: 30). Nierówność jest stanem występującym na ogół częściej niż stan mu przeciwny. Człowiek w sytuacji odczuwania nierówności podejmuje działania zmierzające do przywrócenia równowagi, ograniczając swój wykład i wysiłek. Wpływać może także na zachowania innych osób, powodując pożądane przez siebie efekty. Jeżeli nagroda jest niewspółmierna do wysiłku, to pracownik traktuje ją jako niesprawiedliwą, bez względu na to, czy jest za wysoka, czy za niska. Tak w jednym, jak w drugim wypadku następuje dążenie pracownika do zredukowania tej niesprawiedliwości poprzez odpowiednią regulację wyników pracy, tzn. obniżenie lub zwiększenie jej efektów (zob. Haber, 1996: 153). Poczucie niesprawiedliwości wiąże się więc ze stanem napięcia, który należy rozładować, dostosowując odpowiednio swoje zachowania.

Żadna z koncepcji dotyczących motywacji nie jest wyczerpująca i pełna. Przy analizie procesu motywacji należy uwzględnić różne teorie i podejścia. Wielość koncepcji pokazuje, jak skomplikowane jest odkrycie motywów kierujących zachowaniem ludzkim.

5.3. Motywy działań przedstawicieli handlowych oraz nauczycieli w odniesieniu do środowiska pracy

Motywacja, jak już wspomniano, stanowi proces wyboru, jakiego dokonują ludzie między różnymi zachowaniami i formami aktywności, aby urzeczywistnić cele będące wynikiem cenionych przez nich wartości, a więc tego, co jest godne pożądania i co ma rzeczywistą bądź wyobraźalną zdolność do zaspokajania odczuwalnych potrzeb i aspiracji (Penc, 2000: 8).

Odpowiadając na pytanie o sposoby motywowania badanych grup przedstawicieli handlowych i nauczycieli oraz o wpływ sposobu motywowania na powstawanie określonych emocji odwoływać się będą do znanych i dobrze opisanych w literaturze przedmiotu oraz w niniejszej książce teorii motywacji. Głównie opierać się będą na teoriach procesu 1) teorii oczekiwań (V. H. Vroom, L. W. Porter i E. Lawler), 2) teorii sprawiedliwości (J. S. Adams) oraz teoriach treści, 3) teorii potrzeb (Maslow) i 4) teorii osiągnięć (J. W. Atkinson, H. A. Murray i D. McClelland).

Poprzez uczestnictwo w organizacji każdy pracownik zaspokaja potrzebę bezpieczeństwa, przynależności i samorealizacji. Praca daje poczucie oparcia

i stabilizacji, a organizacja pomoc i wsparcie. Dzięki przyjacielskiej atmosferze ludzie przełamują swoją nieśmiałość i stają się bardziej otwarci. Zgodnie z koncepcją H. A. Murraya, zaspokajają oni swoje podstawowe potrzeby, które – jak sugeruje Maslow – są właściwe „ludzkiej naturze”. Zaczynając pracę część ludzi myśli o zrobieniu szybkiej kariery. Każdy człowiek inaczej rozumie karierę i stawia przed sobą inny cel. Większość ludzi podejmujących pierwszą pracę uznaje ją za źródło satysfakcji, zadowolenia i nadziei na osiągnięcie sukcesu. Człowiek potrzebuje uznania, pochwał i awansu. Niektórzy chcą też posiadać władzę oraz podwładnych. Jeszcze inni z wykonywanym zawodem łączą prestiż i szacunek społeczeństwa.

Wykorzystując wyniki uzyskane zarówno w badaniu ilościowym, jak i jakościowym, motywacje badanych osób należy podzielić na trzy główne grupy. Pierwszą stanowią motywy nazywane przeze mnie **motywami prowadzącymi do rozwoju osobowości**. Korzystając z teorii potrzeb Maslowa można powiedzieć, że są to stany podmiotu charakteryzujące się poczuciem zaspokojenia potrzeby samorealizacji. Zaliczamy do nich: potrzebę rozwoju, chęć poszerzania wiedzy, zdobywanie pewności siebie, przełamywanie nieśmiałości i dotychczasowych oporów, pozyskiwanie nowych przyjaciół. W tej grupie wymienić również należy potrzebę otrzymywania wsparcia i pomocy w postaci gotowych wzorów działania, kursów i szkoleń, chęć nauczenia się asertywności i spełnienia swoich marzeń. Potrzeba przynależności (zob. koncepcja Maslowa oraz koncepcja McClellanda) zaspokajana jest dzięki miłej atmosferze we własnej grupie oraz przyjacielskim stosunkom z innymi pracownikami.

Druga grupa wyróżnionych motywów to **motywy mające na celu sukces finansowy**. W skład tej grupy wchodzi takie motywy, jak czas pracy, zdobycie zabezpieczenia finansowego, możliwość podróżowania, zapewnienie dzieciom prawidłowego rozwoju (potrzeba osiągnięć w koncepcji McClellanda). Odwołując się do typologii Maslowa zaspokajana jest tutaj głównie potrzeba bezpieczeństwa.

Trzecią grupę stanowi **zaspokojenie potrzeby szacunku i uznania**. Są to chęć posiadania władzy i prestiżu, a także podwładnych, oraz bycia najlepszym (potrzeba władzy w koncepcji McClellanda). Niektóre badane osoby, zajmujące stanowiska kierownicze, wskazywały na stan zadowolenia, poczucie sukcesu oraz zadowolenie z siebie. Podkreślali też dobre samopoczucie związane z rolą przywódcy oraz podejmowanie działań w celu umocnienia własnej pozycji. Inni wskazywali na władzę jako sposób demonstracji siły i sprawstwa. U niektórych osób władza, prestiż i określony stan posiadania mogą w naszych warunkach społecznych zwiększyć poczucie bezpieczeństwa. Często dążenie do władzy chroni przed poczuciem bezradności i własnej „nieważności”. Podnosi samoocenę osób na stanowiskach kierowniczych. Pamiętać również należy, że posiadanie władzy i prestiżu wiąże się z uczuciem satysfakcji i dumy.

W myśl teorii potrzeb Alderfera (ERG) powiedzieć można, że główne motywy działań opierają się na zaspokojeniu potrzeby egzystencji (sukces finansowy, poprawa warunków pracy poprzez nienormowany lub krótki czas pracy), potrze-

by stosunków społecznych (chęć posiadania przyjaciół, władzy), potrzeby rozwoju osobowego (chęć zdobywania wiedzy, podróże).

Odwołując się do wyników badań uzyskanych na podstawie analizy odpowiedzi na pytania kwestionariusza można stwierdzić, że większość badanych (ponad 90%) zadowolona jest ze swojej pracy (254 osoby, co stanowi 91,7% odpowiedzi „zdecydowanie jestem zadowolony” oraz „raczej jestem zadowolony”). Przy czym największą satysfakcję dają badanym uzyskanie nagrody w postaci podwyżki i premii. Zatem motywatory umożliwiające zdobycie sukcesu finansowego najlepiej oddziałują na satysfakcję z pracy w odniesieniu do grup badanych nauczycieli i przedstawicieli handlowych. Zaznaczyć należy, że również często respondenci wskazywali na satysfakcję związaną z otrzymaniem dofinansowania np. do kosztów wakacji oraz awansem. Przy czym pamiętać trzeba, że awans z reguły wiąże się z otrzymaniem podwyżki i nie można rozpatrywać go jako motywatora opartego jedynie na chęci posiadania władzy. Awans wywołuje emocje satysfakcji i dumy, które przekładają się na wzrost satysfakcji z pracy, co może zwiększyć motywację pracownika. Podobne działanie mają premie i inne dodatki finansowe, dzięki którym pracownik czuje się doceniony i zadowolony. Zatem trudno jest tu mówić o bezpośrednim związku motywatorów finansowych z efektywnością pracy. Moim zdaniem to emocja dumy ma wpływ na wzrost wydajności i efektywności, a motywatory finansowe najprawdopodobniej najsilniej to uczucie pobudzają. Motywatory pozafinansowe, takie jak otrzymanie dyplomu, pochwały ustnej czy uściśnięcie dłoni przez przełożonego w równym stopniu stanowią i nie stanowią motywatorów wpływających na satysfakcję z pracy (zob. tab. 5.1). Poza tym nie można stwierdzić, który z wymienionych motywatorów pozafinansowych najsilniej wpływa na satysfakcję z pracy.

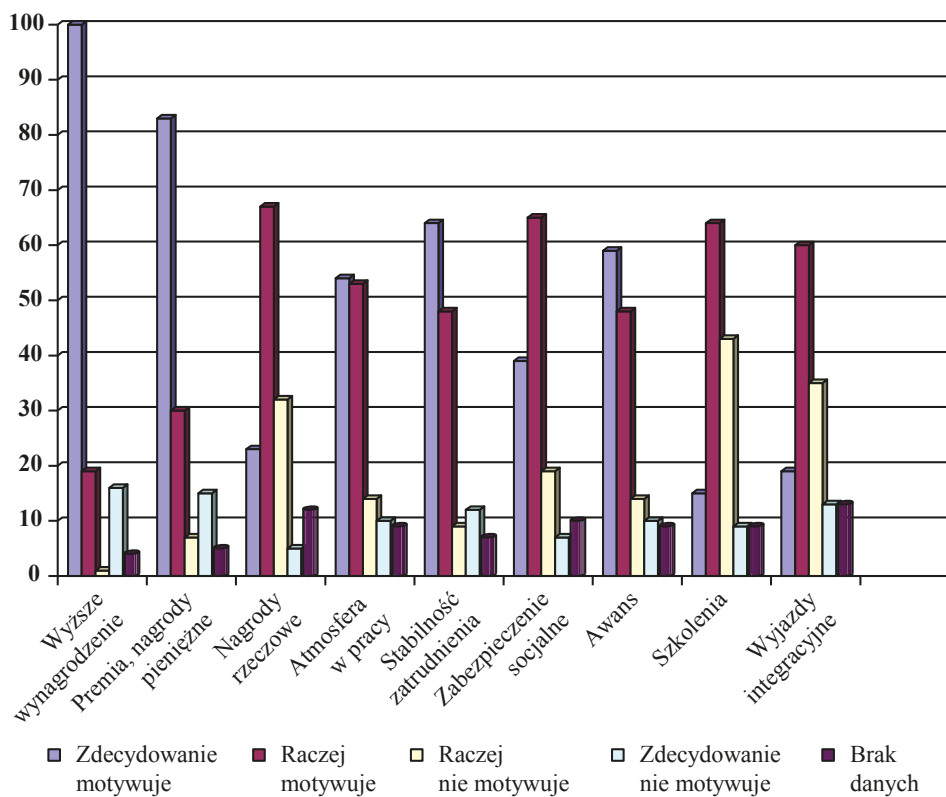
Tabela 5.1

Rodzaj nagrody a satysfakcja z pracy?

Rodzaj nagrody	Zdecydowanie tak (4)	Raczej tak (3)	Raczej nie (2)	Zdecydowanie nie (1)
	rozkład odpowiedzi w %			
Awans zawodowy	48,8	36,2	7,1	7,9
Podwyżka	62,0	23,4	1,5	13,1
Dofinansowanie do wakacji	25,0	38,7	29,1	7,2
Uścisk dłoni przełożonego	12,3	41,5	50,1	16,1
Pochwała ustna	7,2	43,0	36,3	13,5
Premia	56,1	30,3	4,5	9,1
Dyplom	8,0	40,8	31,2	20,0

Źródło: oprac. własne.

Motywatory finansowe wpływają także, zdaniem respondentów, na efektywność pracy (zob. wykres 5.1). Aspekt wzrostu dochodów (premia, wynagrodzenie miesięczne) wystąpił jako najsilniejszy motywator, co w realiach gospodarki kapitalistycznej, z jej koniecznością regularnego wydatkowania dochodów, wysuwa się na czoło powodów podjęcia pracy. Obie grupy respondentów w największym stopniu przyznały temu motywatorowi pierwszeństwo. Istotnym czynnikiem w obu kategoriach zawodowych okazało się poczucie stabilności zatrudnienia. Taki wybór można tłumaczyć trudną sytuacją na rynku pracy. Szczególnie dotyczy to grupy badanych przedstawicieli handlowych. Do zintensyfikowania wysiłków w pracy może stymulować świadomość możliwości jej utraty.



Wykres 5.1. Motywatory skłaniające do efektywniejszej pracy

Źródło: oprac. własne

Rozkład odpowiedzi na pytanie „po co przychodzę do pracy” potwierdził przypuszczenie, że najczęstszym motywem jest chęć odniesienia sukcesu finansowego. Większość badanych pracuje, bo musi zarobić na życie. Potwierdzają to wypowiedzi rozmówców, choć w wywiadach motywator finansowy pojawia się częściej w wypowiedziach handlowców.

No, pieniądze oczywiście są ważne i potrzebne. Przecież wszyscy pracujemy dla pieniędzy. Jestem na prowizji, otrzymuję coś w rodzaju premii od aktywności i kwartalnego wzrostu sprzedaży. Jeżeli w roku budżetowym firma przekroczyła zakładany zysk zarówno ja, jak i cały marketing otrzymuje premię. Zresztą jest to jeden z warunków umowy, wielki przywilej w tych czasach (mężczyzna, lat 38, przedstawiciel handlowy, branża elektroniczna).

Ten rodzaj wykonywanego zajęcia daje mi możliwość zarobienia większych pieniędzy, a to daje satysfakcję (kobieta, lat 37, przedstawiciel handlowy, branża medyczna).

Handlowcy wskazywali nie tylko na wysokość wynagrodzenia, ale także na prestiż pracy w określonej branży czy firmie, co łączyli z kategorią zakwalifikowaną przez nas do motywatorów finansowych.

Bardzo fajne warunki pracy, bo to jeszcze, to były czasy, to był rok dwutysięczny, dwutysięczny drugi także można powiedzieć, że yyy ktoś pracował w przemyśle alkoholowym w tych czasach to yyy można powiedzieć pierwsza liga, naj, naj, najlepsze pieniądze zarabialo się. Jeździło się, jeździło się, yyy że tak powiem najlepszymi samochodami służbowymi no i generalnie warunki pracy były naprawdę hmmm zdecydowanie najlepsze (mężczyzna, lat 32, przedstawiciel handlowy, branża spirytusowa).

Na uwagę zasługuje duża liczba stwierdzeń wskazująca na pojawiające się zadowolenie z pracy z ludźmi (zob. tab. 5.2). W grupie przedstawicieli handlowych jest to jedna, obok satysfakcji finansowej, z najistotniejszych cech.

Tabela 5.2

Motywy podejmowania pracy

Do pracy przychodzę:	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi
bo muszę zarobić na życie	126	45
dla zabicia czasu	8	2,9
bo lubię pracować z ludźmi	78	27,9
bo jestem pracoholikiem	6	2,1
bo liczę na awans	8	2,8
bo kocham pieniądze	10	3,6
bo chcę się rozwijać	24	8,6
aby spotkać się z koleżankami/kolegami	4	1,4
brak danych	16	5,7

Źródło: oprac. własne.

Badani potwierdzali to w wywiadach. Wskazywali na możliwość kontaktu z ludźmi jako czynnik podejmowania takiej, a nie innej aktywności zawodowej.

No, mówię, bardzo fajna, bardzo fajna praca. Kontakt z ludźmi przede wszystkim (mężczyzna, lat 32, przedstawiciel handlowy, branża spirytusowa).

Motywy moje były bardzo proste – ja po prostu uwielbiam pracować z ludźmi i wśród nich. W tej pracy czuję się jak przysłowiowa ryba w wodzie (kobieta, lat 42, przedstawiciel handlowy).

Grupa badanych nauczycieli często podkreślała brak satysfakcji z wysokości otrzymywanego wynagrodzenia. Analizując wysokość płac w zawodzie nauczyciela zachowanie takie traktować należy raczej jako stereotypowe. Współcześnie nauczyciel mianowany zarabia więcej od średniej krajowej. Ustawa budżetowa corocznie określa kwotę bazową wynagrodzenia nauczycieli. Od 1 września roku 2012 kwota ta wynosi 2717,59 złotych. *Karta Nauczyciela* określa wysokość średniego wynagrodzenia nauczycieli w odniesieniu do stopnia awansu zawodowego. I tak średnie wynagrodzenie nauczycieli stanowi dla 1) nauczyciela stażysty – 100%; 2) nauczyciela kontraktowego – 111%; 3) nauczyciela mianowanego – 144%, a dla 4) nauczyciela dyplomowanego – 184% kwoty bazowej określonej dla nauczycieli corocznie w ustawie budżetowej (zob. *Karta Nauczyciela*, rozdział 5). Jak łatwo policzyć, średnie wynagrodzenie nauczyciela dyplomowanego wyniesie w roku 2012 5000,37 zł. Przypomnijmy, że w roku 2011 liczba nauczycieli dyplomowanych przekroczyła 54%. Według Ministerstwa Edukacji Narodowej podwyżka od 1 września 2012 r. oznacza wzrost średnich wynagrodzeń nauczycieli w stosunku do roku 2007 o około 50% (od 76%, tj. 1172 zł w grupie nauczycieli stażystów do 44%, tj. 1521 zł w grupie nauczycieli dyplomowanych).

Oczywiście płaca na takim poziomie może wielu osobom wydawać się zbyt niska. Jednakże odnosząc wysokość wynagrodzenia nauczycieli do wysokości wynagrodzenia innych, wykształconych grup zawodowych sfery budżetowej okazuje się, że płaca ta jest wyższa niż w innych zawodach. W ciągu ostatnich dziesięciu lat nauczyciele wielokrotnie otrzymywali podwyżki płac, gdy w innych grupach zawodowych sfery budżetowej podwyżki zostały wstrzymane. Zatem narzekanie nauczycieli na wysokość płac uznać należy za przyzwyczajenie i rodzaj malkontentstwa. Takie spostrzeganie wynagrodzenia spowodowało wytworzenie się w percepcji nauczycieli konieczności dostrzegania innych motywatorów wpływających na decyzję o podjęciu pracy w tym zawodzie oraz decyzję o pozostaniu w zawodzie nauczyciela.

Od zawsze chciałam zostać nauczycielką. Pamiętam doskonale swoje dzieciństwo, zabawy (kobieta, lat 59, nauczyciel).

Bodźcem są oklaski po przedstawieniu, to że dzieci chcą występować. To motywuje do organizowania kolejnych przedsięwzięć, a w terapii oczywiście każde r, cz, sz, wszystkie postępy, jakie dziecko robi. Ja po prostu lubię to co robię (kobieta, lat 35, nauczyciel, instruktor w Domu Kultury, logopeda).

W kontekście wyboru najsilniejszych motywatorów w miejscu pracy, w obu kategoriach zawodowych zaznaczyła się tendencja do uznawania, że to motywatory finansowe odgrywają wiodącą rolę stymulującą do zwiększania efektywności pracy. W dalszej kolejności wyłoniły się takie czynniki, jak awans, poczucie stabilności zatrudnienia i atmosfera w pracy. Przy czym ostatni z tych czynników w większym stopniu ujawnił się w grupie badanych nauczycieli niż w grupie przedstawicieli handlowych.

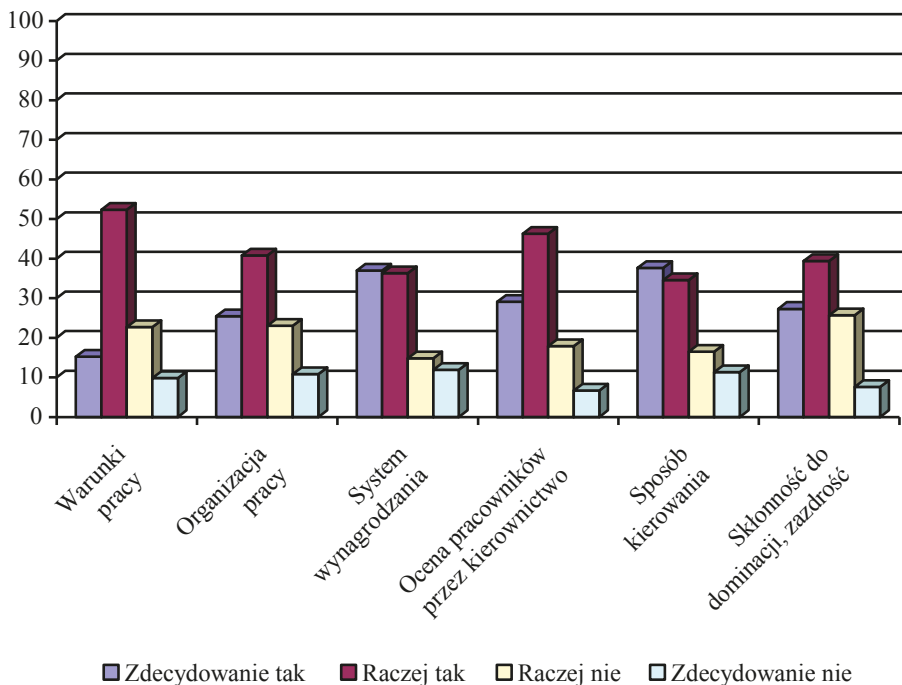
Wynagrodzenie jest klasycznym motywem zachęcającym do skuteczniejszej i efektywniejszej pracy oraz do wspinania się po „szczeblach drabiny” awansu zawodowego. Badania M. Wandy Kopertyńskiej potwierdzają rezultaty niniejszych analiz. W badanej przez Kopertyńską grupie 60 sprzedawców, 74% uznało płacę za czynnik mający największą siłę motywacyjną. Respondenci w jednakowym stopniu uznali składniki płacowe, takie jak płaca zasadnicza, premia zespołowa i premia prowizyjna za najistotniejsze motywatory (Kopertyńska, 2009: 75–76).

Na uwagę zasługuje także fakt, że respondentami (przedstawicielami handlowymi) w niniejszych badaniach byli ludzie młodzi, dla których zaspokojenie takich dóbr, jak posiadanie własnego mieszkania, samochodu, markowych ubrań staje się potrzebą dominującą. Wiek respondentów mógł mieć wpływ na uzyskane wyniki badań w zakresie motywatorów skłaniających do efektywniejszej pracy.

Niezwykle istotnym czynnikiem wpływającym na jakość i efektywność pracy, szczególnie z punktu widzenia badanych nauczycieli, jest atmosfera w miejscu pracy. Jest to czynnik istotny ze względu na mnogość i specyfikę interakcji. Prawie 90% badanych nauczycieli oceniło atmosferę wynikającą z kontaktów w pracy jako dobrą lub bardzo dobrą. Jako czynniki mogące wpływać negatywnie na atmosferę w pracy obie badane grupy wskazały kolejno: system oceniania pracowników, w tym głównie ocenianie pracowników przez kierownictwo, system wynagradzania, sposób kierowania, skłonności do dominacji, zazdrość, warunki pracy, organizację pracy (zob. wykres 5.2). Na szczególną uwagę osób zarządzających zasługuje czynnik nazwany sposobem kierowania. Ma on najwyższą wartość w kategorii „zdecydowanie tak” spośród wymienionych czynników.

Wprawdzie atmosfera pracy nie była wymieniana jako główny motywator wpływający na efektywność pracy, jednak stanowi ona ważny czynnik umożliwiający pracę w komfortowych dla psychiki ludzkiej warunkach. Badania z zakresu psychologii pracy pokazują, że pozytywna atmosfera w pracy silnie koreluje ze stanem emocjonalnym pracowników oraz efektywnością pracy.

Na zadowolenie z pracy oraz dobrą atmosferę może wpływać częstotliwość występowania sytuacji konfliktowych. Na ten czynnik znacznie częściej zwracali uwagę badani nauczyciele. Choć przyznawali się oni do występowania sytuacji konfliktowych w ich miejscu pracy (71,5% badanych nauczycieli oceniała, że dochodzi tam do takich sytuacji) oraz wskazywali na uczestnictwo w sytuacjach konfliktowych (57% badanych nauczycieli), to ich częstotliwość nie jest duża (ponad jedna czwarta badanych nauczycieli uznała, że do konfliktów dochodzi raz w miesiącu lub rzadziej, przy czym prawie jedna trzecia badanych nie potrafiła wskazać częstotliwości, z jaką do nich dochodzi). Zatem atmosferę w pracy można uznać za ważny czynnik wpływający na efektywność i satysfakcję z pracy, co przekłada się na zwiększoną motywację do działania na rzecz pracodawcy.



Wykres 5.2. Czynniki wpływające negatywnie na atmosferę pracy (w %)

Źródło: oprac. własne

Jako kolejną grupę motywatorów zwiększających efektywność pracy respondenci wskazywali motywatory związane z potrzebą rozwoju i osiągnięć. Przywoływali czynniki takie, jak systematyczne szkolenia, podnoszenie kwalifikacji zawodowych oraz wprowadzanie wyższych standardów bezpieczeństwa pracy (zob. tab. 5.3) jako mogące poprawić ich efektywność pracy.

Tabela 5.3
 Motywatory mogące korzystnie wpłynąć na wzrost efektywności pracy i zaangażowanie pracowników (w %)

Motywatory	Nauczyciele				Przedstawiciele handlowi			
	Zdecydowanie tak (4)	Raczej tak (3)	Raczej nie (2)	Zdecydowanie nie (1)	Zdecydowanie tak (4)	Raczej tak (3)	Raczej nie (2)	Zdecydowanie nie (1)
Wprowadzenie nowoczesnych technik pracy	8,8	19,1	38,2	33,9	4,5	15,1	47,0	33,3
Stały dostęp do internetu	10,4	22,4	41,8	25,4	6,1	25,7	53,1	15,1
Wzrost wynagrodzeń	8,8	8,8	20,9	61,5	10,3	2,9	26,5	60,3
Wyższe premie uznaniowe	10,4	8,8	36,6	44,2	10,6	3,0	27,3	59,1
Pakiet socjalny	7,9	15,9	41,2	35,0	8,6	13,4	43,5	34,5
Wprowadzenie systematycznych szkoleń dla wszystkich pracowników	9,1	30,3	53,0	7,6	6,1	34,8	39,4	19,7
Umożliwienie podniesienia kwalifikacji zawodowych pracowników	1,5	24,6	53,8	20,1	4,4	13,2	45,6	36,8
Wprowadzenie wyższych standardów bezpieczeństwa pracy	12,7	31,8	44,4	11,1	6,2	31,3	37,5	25,0
Nic nie wpłynie	60,2	21,6	10,1	8,1	46,8	21,3	21,3	10,6

Źródło: oprac. własne.

Interpretując wyniki przedstawione w tab. 5.3 trzeba zwrócić uwagę na wypowiedzi respondentów dotyczące braku wpływu motywatorów na zwiększenie efektywności pracy. Zauważyć należy, że znaczna grupa respondentów (ponad 80% badanych nauczycieli i ponad 67% badanych przedstawicieli handlowych) wskazywała na brak motywatorów mogących poprawić ich efektywność pracy. W kontekście tworzenia nowych systemów motywowania pracowników uzyskane wyniki mogą być niepokojące i stanowić wstęp do rozważań nad ograniczonymi możliwościami pobudzania pracownika do efektywniejszej pracy poprzez stosowanie różnorodnych motywatorów. Zaznaczyć tu należy, że na takie wyniki mogło mieć wpływ poczucie braku sprawstwa. Szczególnie nauczyciele są tą badaną grupą, której wynagrodzenie zależy od rozporządzenia ministra, a premie nie występują. Choć respondenci we wcześniejszych pytaniach stwierdzali,

że motywatory finansowe są głównym czynnikiem zadowolenia i satysfakcji z pracy, to jednocześnie wskazują oni, że premia czy wzrost wynagrodzenia nie są czynnikami zwiększającymi motywację pracownika. Aż 88% badanych nauczycieli i 86% badanych przedstawicieli handlowych (połączone kategorie „zdecydowanie nie” i „raczej nie”) uważa, że wyższa premia uznaniowa nie wpływa korzystnie na wzrost efektywności pracy.

Podobne wyniki otrzymujemy w rozkładzie wypowiedzi dotyczącym wzrostu wynagrodzenia (81% nauczycieli i 86% przedstawicieli handlowych). Zatem, czy faktycznie do efektywniejszej pracy motywują środki finansowe? Okazuje się, że nie do końca. W wywiadach swobodnych z badanymi zauważyć można było dwa czynniki mogące mieć wpływ na wyżej opisaną sytuację. Po pierwsze nauczyciele często wskazywali na brak możliwości uzyskania wyższego wynagrodzenia. Mówili o widełkach płacowych i „odgórnym” (ministerialnym) wyznaczaniu ich wynagrodzenia. Byli zdania, że na ich wynagrodzenie nie wpływa sposób i jakość wykonywanej pracy. Podkreślali niesprawiedliwość rozdziału płac. Uważali za krzywdzący system, w którym każdy nauczyciel zarabia tyle samo (uwzględniając czynniki różnicujące wynagrodzenie takie, jak staż pracy i stopień awansu zawodowego).

Ja muszę sprawdzać te klasówki, zeszyty, a taki wuefista to co. Nic. Czasem jak schodzę na salę to widzę. Piłkę rzuci a sam u siebie w kantorku siedzi (kobieta, 36 lat, nauczyciel szkoły podstawowej).

Czasami to zastanawiam się po co tak się staram. I tak tego nikt nie doceni. Jak jestem nauczycielem dyplomowanym to już nie mam możliwości awansu. Płacy wyższej mieć nie będę. Staram się wykonywać moją pracę jak najlepiej. Nagrodą jest zadowolenie uczniów, pochwały rodziców. To cieszy (kobieta, lat 42, nauczyciel szkoły podstawowej).

W grupie badanych przedstawicieli handlowych ujawnił się drugi czynnik związany z charakterem pracy i prowizyjnym wynagrodzeniem. Respondenci podkreślali fakt wysokich zarobków oraz szanse wpływu na osiągnięte dochody. Podkreślali możliwość sprawstwa i swobodę działania.

Wiem, że przedstawiciele nieźle zarabiają, szczególnie farmaceutyczni, jak ja [śmiech], ale my ciężko pracujemy. Muszę pracować, aby utrzymać poziom. Przyzwyczailem się i chyba żona też do życia na pewnym poziomie. Ciężko byłoby teraz z tego zrezygnować (mężczyzna, lat 44, przedstawiciel handlowy).

W tej pracy to jest fajne, że sam wiem, ile muszę harować, żeby zarobić. Jak mi się nie chce to mogę odpuścić. Jednego dnia więcej, innego mniej. No i kontakt z ludźmi... (mężczyzna, lat 37, przedstawiciel handlowy)

Analizując odpowiedzi uzyskane w badaniu kwestionariuszowym oraz wypowiedzi respondentów w wywiadach swobodnych można stwierdzić, że motywatory finansowe odgrywają ważną rolę tylko w grupach pracowniczych zarabiających mniej. Jeżeli uznamy płacę za czynnik konieczny do stworzenia możliwości motywowania pracowników (czynnik higieny), tak jak dzieje się to w koncepcji Herzberga, to jasne się staje, że każdy człowiek żyjący we współczesnym społeczeństwie potrzebuje pieniędzy, aby żyć. Aby czuć się bezpiecznie, aby móc przetrwać potrzebujemy pewnej puli wynagrodzenia. Dlatego też wzrost płacy w grupach niżej opłacanych powoduje zwiększenie ich wydajności oraz satysfakcję, gdyż pozwala tym osobom na zaspokajanie innych, w ich przekonaniu ważniejszych, potrzeb. Dążą oni do osiągnięcia sukcesu finansowego poprzez zwiększanie efektywności. Jednak już osiągnięcie pewnego, nazwijmy to bezpiecznego, poziomu płacowego powoduje, że każda następna podwyżka nie zwiększa zaspokojenia naszej potrzeby osiągnięć. Poza tym zwiększanie efektywności nie może odbywać się w nieskończoność. W pewnym momencie pracownik zauważa, że więcej i wydajniej pracować już nie może, że pracodawca nie wynagradza wzrostu wydajności coraz większą premią, a premia na takim samym poziomie przestaje motywować. Dlatego jednostka szuka nowych podniet i czynników, jakimi może wytłumaczyć sobie konieczność pracy. W pierwszej kolejności tymi czynnikami są możliwości rozwoju osobistego. Jednostka tłumaczy sobie, że tym co jest najistotniejsze jest zdobywanie doświadczenia i nowych umiejętności. Szczególnie dotyczy to osób młodych, na początku swojej kariery. Następnie jako czynnik istotny pojawia się atmosfera pracy. Jednostki podkreślają chęć pracy z ludźmi, poznanie nowych osób, zdobywanie przyjaciół, współpracę. W końcowej fazie, być może wraz z pojawiającym się wypaleniem zawodowym, pracownik nie znajduje uzasadnienia dla pracy jaką wykonuje i albo pojawia się u niego apatia oraz brak motywatorów, albo pracownik taki zmienia pracę. Nowa praca traktowana jest jako wyzwanie i nowy cel do osiągnięcia. Uogólniając można powiedzieć, że uzyskane wyniki z pewnością w ogromnym stopniu są uwarunkowane specyfiką zawodową respondentów, doświadczeniami osobistymi w miejscu zatrudnienia, specyfiką kultury organizacyjnej oraz refleksjami nad rzeczywistym zwiększeniem wydajności.

Na koniec wspomnieć można, że większość respondentów (dotyczy to obu badanych grup zawodowych) w pracy doświadcza pozytywnych emocji. Pytając o to, jakie emocje odczuwają badani w pracy, uzyskujemy rozkład odpowiedzi przedstawionych w tab. 5.4. Pracownikom najczęściej towarzyszą radość, zadowolenie i akceptacja. Przy czym zauważyć należy, że jednak prawie jedna trzecia badanych nie odczuwa w pracy zadowolenia. Sytuacja ta częściej dotyczy nauczycieli. Prawie połowa badanych bywa w pracy zdenerwowana, a co czwarty pracownik doświadcza złości i gniewu. Prawie dwadzieścia procent odczuwa emocje negatywne, takie jak strach i wstręt. Podobna liczba respondentów wskazuje na przygnębienie jako emocję występującą w pracy.

Na uwagę zasługują emocje złości i zdenerwowania, do których występowania przyznaje się około 30% respondentów, oraz emocja gniewu, która towarzy-

szy prawie 20% badanych osób. Ciekawym, choć nie diagnozowanym w badaniu kwestionariuszowym, problemem byłaby analiza tego, co dzieje się z tymi negatywnymi emocjami. Czy są one kumulowane, prowadząc do wypalenia zawodowego, agresji, czy raczej do depresji? Czy są przenoszone na najbliższe otoczenie w środowisku pracy lub w środowisku domowym?

Tabela 5.4

Emocje towarzyszące pracownikom w pracy (w %)

Emocje	Zdecydowanie tak (4)		Raczej tak (3)		Raczej nie (2)		Zdecydowanie nie (1)	
	rozkład odpowiedzi							
	nauczyciele	handlowcy	nauczyciele	handlowcy	nauczyciele	handlowcy	nauczyciele	handlowcy
Akceptacja	12,5	26,2	72,2	47,6	12,5	24,6	2,8	1,6
Zadowolenie	14,6	26,9	50,1	49,2	15,8	19,4	19,5	4,5
Radość	10,8	19,7	66,1	51,5	16,9	27,3	6,2	1,5
Zdenerwowanie	4,7	10,4	29,1	32,9	39,5	41,8	26,7	14,9
Złość	1,8	7,6	27,3	22,7	56,4	47,0	14,5	22,7
Przygnębienie	7,0	10,6	17,5	12,1	70,2	59,1	5,3	18,2
Gniew	1,3	7,9	18,7	14,3	34,7	42,9	45,3	34,9
Wstręt	6,3	15,6	6,3	6,3	19,1	15,6	68,3	62,5
Strach	9,4	9,1	9,4	13,6	71,8	36,4	9,4	40,9

Źródło: oprac. własne.

W wywiadach rozmówcy wskazywali na konieczność pracy nad emocjami i nieokazywanie emocji złości, gniewu czy zdenerwowania w sytuacji pracy. Większość opowiadała o przenoszeniu tych emocji do domu. Szczególnie nauczyciele mówili o wyładowywaniu złości na domowników. Zdawali sobie sprawę z faktu, że takie zachowanie prowadzi do zaburzenia relacji interpersonalnych. W związku z tym pojawiało się u nich poczucie winy, co z kolei może wpływać na wystąpienie emocji złości. Mamy tu do czynienia z powstawaniem pętli emocji, gdzie emocje negatywne zachodzą kolejno po sobie, a każdy kolejny okrąg utrudnia wyjście poza pętlę.

Poza tym w wywiadach wskazywano na wpływ emocji na efektywność pracy. Co ciekawe, efektywność mogą zwiększać zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje. I tak w toku analiz wyróżnić należy emocje zwiększające efektywność pracy, nazywane dalej emocjami efektywnymi, i emocje efektywność pracy zmniejszające, czyli emocje nieefektywne. Zarówno emocje efektywne, jak i nieefektywne mogą działać stale i zawsze prowadzić do takiego samego efektu, ale także efekt ich działania może zmieniać się pod wpływem czasu ich trwania. Dobrym przykładem może być tu emocja strachu. Pracownik bojąc się utraty pracy eskaluje swoje wysiłki, aby osiągnąć cel, tj. pozostać w stosunku pracy. Jednak wpływ emocji strachu

na motywację pracownika nie jest ciągły i nie działa z taką samą siłą. Z reguły pracownicy początkowo zwiększają swoją efektywność. Jednak po pewnym czasie adaptacji poziom emocji strachu zmniejsza się u nich. Pracownik przyzwyczaja się do działania pod wpływem strachu. Ponadto wysoki poziom strachu może wywołać obojętność na ten bodziec, a nawet wyuczoną bezradność. Wszystko to spowoduje zaprzestanie zwiększania się efektywności pracy, a nawet tę efektywność może obniżyć. Zatem strach, w początkowej fazie będący emocją efektywną, przerodzić się może w emocję nieefektywną z perspektywy motywacji pracownika.

Do emocji efektywnych zaliczam zadowolenie, dumę i poczucie winy. Poczucie winy jako emocja pozytywnie wpływająca na podtrzymywanie więzi społecznych zawsze wzmaga u pracownika chęć naprawy sytuacji, zatem prowadzi do zwiększenia efektywności. Do emocji nieefektywnych zaliczyć należy zmęczenie, obojętność, zniechęcenie, przygnębienie i smutek. Jest też grupa emocji wpływająca na wzrost lub spadek efektywności pracy w zależności od sytuacji, osobowości pracownika i emocji towarzyszących. Takie emocje nazwać można emocjami sytuacyjnymi. Do grupy tej należą wstyd, zazdrość, akceptacja, satysfakcja, gniew, złość, strach, zażenowanie oraz zdenerwowanie.

5.4. Rytualno-symboliczny system motywowania

Przenosząc się na grunt organizacji trzeba zadać sobie pytanie: czy motywy działań członków organizacji mogą być wytworem działań podejmowanych intencjonalnie przez pozostałych jej członków? Inaczej mówiąc, czy członkowie organizacji (np. kadra zarządzająca) są w stanie celowo wyzwać w pozostałych pracownikach działania motywacyjne, a następnie kierować nimi bazując na pobudzeniu emocjonalnym? Moim zdaniem jest to wysoce prawdopodobne. Grupy uprzywilejowane w organizacji dysponują instrumentami, dzięki którym mogą wpływać na motywację osób w niej uczestniczących. Te instrumenty to wspomniane już środki motywacyjne, tj. środki przymusu (rozkazy, polecenia, zalecenia), perswazji (odnoszą się do motywacji wewnętrznej, a więc wpływają na zmianę postaw nawyków i odczuć) oraz zachęty (prowadzące do pobudzenia osobistego zainteresowania pracą, umożliwiając motywowanemu osiągnięcie indywidualnych celów), a także pobudzenie emocjonalne. Środki zachęty działają na zasadzie motywacji zewnętrznej i nie są w stanie bezpośrednio zmieniać postaw, nawyków czy odczuć.

Z punktu widzenia instrumentalizacji procesu motywowania perswazja, będąca u Straussa (1993) techniką interakcyjną, jest najbardziej istotnym środkiem motywacyjnym. W wyniku perswazji, czyli swoistego rodzaju negocjacji lub konsultacji między motywującym a motywowanym, cele organizacji i cele pracownika zostają zintegrowane na dłuższy okres. We współczesnych organizacjach stosowanie perswazji przybiera charakter rytualny i zbiorowy. Bazuje się tu na rozbudzeniu emocjonalnym. Odwołuje się do tradycyjnych wartości, sprawiedliwości, wolności, ety-

ki. I choć perswazja emocjonalna najlepiej sprawdza się w odniesieniu do jednostek słabiej wykształconych i mniej inteligentnych (Borkowska, 1985: 36–37), to równie dobrze spełnia swą funkcję stosowana wobec tłumu. Być może właśnie dlatego motywowanie we współczesnych organizacjach przyjmuje zbiorowy i rytualny charakter. Najczęściej dzieje się tak podczas szkoleń lub zebrań pracowniczych.

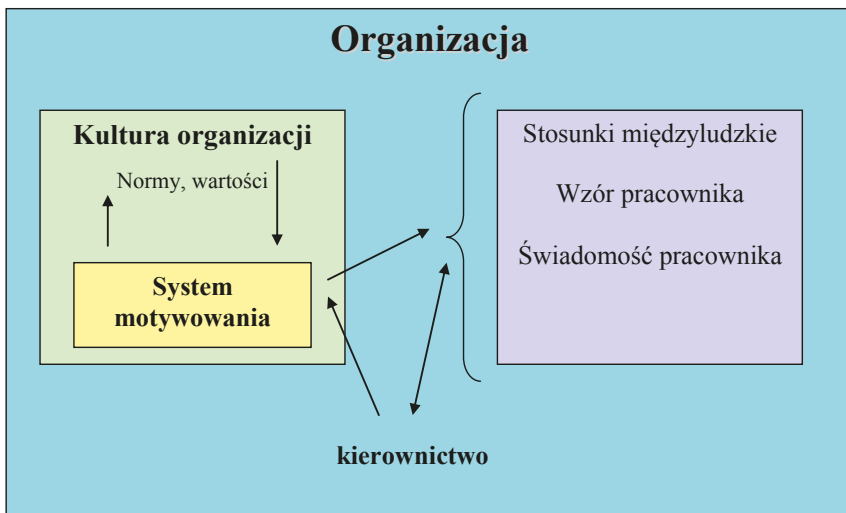
Rozważając zagadnienie wzajemnego wpływu pobudzenia emocjonalnego oraz sposobów motywowania można dojść do wniosku, że nie jest możliwe skonstruowanie systemu motywowania bez odwołania się do elementów kultury organizacyjnej. System motywowania niejako wpisany jest w kulturę organizacji. Jednak najbardziej interesujący jest wzajemny stosunek tego systemu i działań pracowników.

Przez system motywowania rozumiem pewną uporządkowaną całość zbudowaną z narzędzi motywowania oraz czynników wpływających na motywację (por. Borkowska, 2001). Przy czym elementy te są ze sobą ściśle powiązane i dzięki temu skuteczniej stymulują motywację i zachowania pracowników w kierunku zgodnym z celami przedsiębiorstwa.

W zakresie systemu motywowania uwaga skupiona została na czynnikach wpływających na motywację, uznano, że narzędzia motywowania zostały dokładnie opisane w literaturze przedmiotu. Większość autorów (np. Stoner, Freeman, Gilbert, 2001; Juchnowicz, 1996; 2003; Borkowska 2001; Pawłowska, 2011) uważa, że nowoczesna organizacja powinna być układem stosunków społecznych, a nie zbiorem zasobów. System motywowania staje się elementem kultury organizacji, przestaje być odrębną częścią zarządzania. Taki system zależy od wartości i norm obowiązujących w firmie, ale jednocześnie sam na nie wpływa kształtując wzór pracownika, stosunki międzyludzkie i świadomość pracowników. Zadaniem menedżerów jest wytwarzanie wśród pracowników wewnętrznej potrzeby i sensu działania opartego na procesie ciągłych interakcji. Nie byłoby to możliwe bez pobudzenia emocjonalnego, jakie powstaje u pracownika, oraz bez wykonywania przez niego pracy nad emocjami. System motywowania wspomaga internalizację norm i wartości kulturowych organizacji (zob. schemat 5.3).

Stawiam tezę, że kultura organizacji wpływa na system motywowania pracowników. Uważam, że każdy typ kultury jest w stanie wytworzyć system motywowania w zinstytucjonalizowanej formie. W jednych typach kultur jest to łatwo zauważalne, w innych nie. Jednakże nawet kultura o typie słabym, tzn. takim, w którym występuje chwiejna struktura, niski stopień kompetentności personelu, brak powiązania przez takie czynniki, jak wspólne wartości i symbole, niski stopień zaangażowania, niska jakość produktów itd. (Zbiegień-Maciąg, 2002: 61), może wytworzyć system motywacyjny oparty na poczuciu wstydu, porażki, niskim stopniu zaangażowania. Wprawdzie system motywowania oficjalnie może tam nie istnieć, ale równie dobrze może być oparty na motywacji negatywnej. Pracownicy mogą swoje działania koncentrować na uniknięciu kary (na przykład zwolnienia z pracy). Innym przykładem może być kultura męska, gdzie najbardziej eksponowane wartości to współzawodnictwo, rywalizacja, walka, postawy agresywne (zob. Zbiegień-Maciąg, 2002: 58).

Zbyt duża dynamika działań i rotacja pracowników utrudnia stworzenie systemu motywowania będącego elementem kultury organizacji. Ciągłość procesów interakcji, jakie mogłyby potwierdzić wytwarzane wzory symbolicznych stosunków, zostaje zachwiana. Jednak system motywowania oparty na rywalizacji i współzawodnictwie może świetnie funkcjonować. Narzędziami motywowania może być wysoka premia oraz nagrody finansowe (samochód służbowy, telefon komórkowy, laptop, karnet na basen, wczasy dla całej rodziny) dla najlepszych.



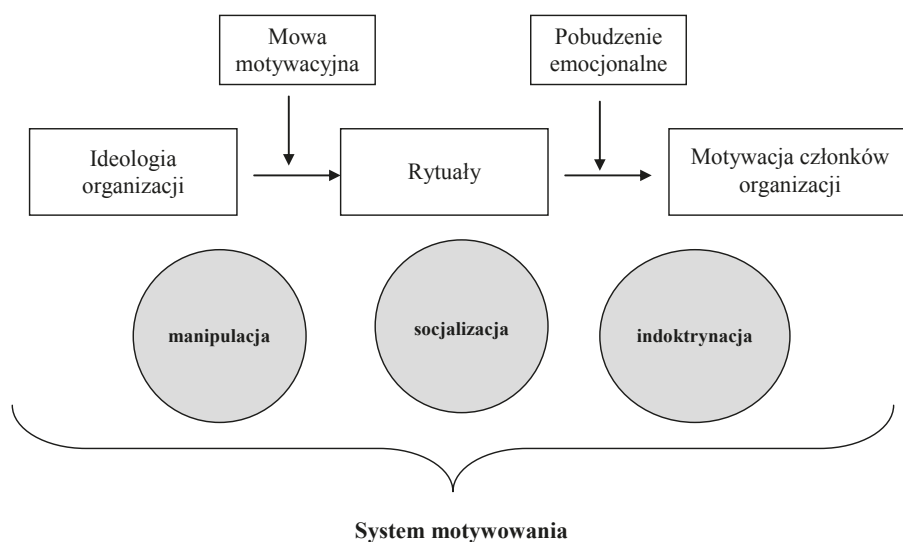
Schemat 5.3. System motywowania jako element kultury organizacji

Źródło: oprac. własne

Istotnym elementem w procesie tworzenia systemu motywowania w organizacji jest odwołanie się do zachowań powtarzalnych o ciągłym charakterze. Takimi zachowaniami mogą być rytuały będące działaniami powtarzalnymi, dzięki którym jednostka zaspokaja przede wszystkim potrzebę bezpieczeństwa i przynależności do grupy (por. hierarchia potrzeb Masłowa). Wszelkie rytuały oparte są na procesie komunikacji polegającym na wymianie symboli. W trakcie rytuałów prezentuje się określone „słowniki motywów”, właściwe dla danej organizacji, jest to często tzw. mowa motywacyjna, specyficzny dla danej organizacji sposób mówienia o tym, co ludzi motywuje do pracy. „Mowa motywacyjna” wyznacza przebieg rytuału, a jednocześnie jest narzędziem manipulacji i indoktrynacji stosowanym przez organizację. Skuteczność tego procesu uzależniona jest od określenia, co dany symbol, w tym słowo, oznacza.

Niezależnie od tego, jakiego symbolu używamy (np. język mówiony, komunikat niewerbalny, znak), jego znaczenie u nadawcy komunikatu i odbiorcy musi być identyczne. Poprzez uczestnictwo w rytuałach i wytworzenie pobudzenia

emocjonalnego powstaje kierunek motywacji zgodny z założeniem motywujących. Ukierunkowuje się potrzeba i cel działania. Odbywa się to poprzez subtelną manipulację i indoktrynację. Kierunek dążeń nadany może być poprzez słowo – symbol (słowo – klucz). Przykładami mogą być wyróżnione w toku analiz słowa: zysk, wartość sprzedaży, wolność, sukces (najczęściej stosowane wobec przedstawicieli handlowych) oraz odpowiedzialność, rozwój, idea (stosowane wobec nauczycieli). Są to słowa klucze pozwalające rozbudzić wyobraźnię słuchaczy, pobudzić emocje, a w konsekwencji ukierunkować intelekt na działania zgodne z oczekiwanymi przez organizację. Powstały w ten sposób system motywowania, oparty na emocjonalnym zaangażowaniu oraz zaufaniu, nazywam systemem rytualno-symbolicznym (zob. schemat 5.4).



Schemat 5.4. Rytualno-symboliczny system motywowania

Źródło: oprac. własne

Członkowie organizacji budują swoją motywację według ideologii przekazywanej przez firmę¹. Posługują się słowami – symbolami (słowa – klucze) podczas

¹ Ideologia organizacji rozumiana jest tutaj jako zbiór zasad, norm, wartości i reguł postępowania obowiązujących w organizacji. U jej podstaw tkwi świadome dążenie organizacji do realizacji określonego interesu grupowego. Ideologia służy tworzeniu „słowników motywów” („mowy motywacyjnej”), co prowadzi do objaśniania i przekazywania uporządkowanego obrazu świata organizacji, w tym obrazu pożądanego w przyszłości. Inaczej mówiąc, ideologia ukierunkowuje działanie jednostki na cel organizacji. Przy czym cel ten może być zbieżny z celem jednostki. Społeczną funkcją ideologii jest artkulacja celów aktywności i dopuszczalnych sposobów ich osiągania. Występujące sądy wartościujące stanowią punkt wyjścia oceny zjawisk organizacyjnych, w tym działań podejmowanych przez pracowników.

codziennych rozmów ze współpracownikami i tym samym wyznaczają rodzaj ideologicznej forticy. Tkwią w zamkniętym kręgu organizacji. Świadczyć mogą o tym wypowiedzi pracowników organizacji, gdzie funkcjonuje rytualno-symboliczny system motywowania. Pracownicy ci proszeni o opowieść o swojej organizacji (firmie/placówce oświatowej) z reguły w swych wypowiedziach używają sformułowań takich, jak (często nawet rozpoczynają od tego narrację):

- *jesteśmy jedną wielką rodziną* (kobieta, lat 30, przedstawiciel handlowy),
- *jesteśmy tu, by odnieść sukces jako firma* (mężczyzna, lat 34, przedstawiciel handlowy),
- *Lubię swoją pracę taką jaka jest. Nawet na urlopie myślę o swoich klientach* (mężczyzna, lat 29, przedstawiciel handlowy),
- *Szkoła to mój drugi dom* (kobieta, lat 52, nauczyciel).

Zaznaczyć przy tym należy, że rytualno-symboliczny system motywowania częściej jest widoczny i łatwiejszy do wyodrębnienia w organizacjach handlowych. Dla lepszej wizualizacji opisywanego problemu posłużę się pewnym przykładem. Jedna z firm handlowych za słowo – klucz uznała „wolność”. Jej pracownicy wyraźnie zinternalizowali ideę organizacji. Ewidentnie zsocjalizowali normę i stała się ona kierunkiem ich działań. Pracownicy czują się na tyle wolni, że stali się lojalni wobec swoich pracodawców. Nieświadomie stali się „niewolnikami wolności”. Z wypowiedzi wynika, że nawet wyższa pensja nie jest w stanie spowodować chęci zmiany przez nich miejsca pracy. Ukierunkowanie dążeń spowodowało znaczne zmniejszenie fluktuacji pracowników. Współcześnie, największa rotacja pracowników występuje właśnie wśród handlowców. Wiele firm próbuje radzić sobie z tym problemem. Skutecznym sposobem może okazać się stosowanie odpowiedniego systemu motywowania.

Teraz liczy się dla mnie, że mogę sam podejmować decyzje [...] Mam swobodę (mężczyzna, lat 34, przedstawiciel handlowy).

Gdyby ktoś mi oferował pracę za większą kasę, ale musiałbym zrezygnować na przykład z wolności, którą mam tutaj, gdybym nie mógł planować sam sobie każdego następnego dnia pracy, to chyba bym jej nie przyjął (mężczyzna, lat 43, przedstawiciel handlowy).

W tej pracy czuję się taki wolny, w każdym razie zawsze jestem gdzieś indziej (mężczyzna, lat 26, przedstawiciel handlowy).

Przykład ten pokazuje, jak ważne jest odpowiednie „skanalizowanie” motywacji pracownika. Osoby te tak głęboko zinternalizowały normy wyznawane przez firmę, że uznały je za motyw własnego zachowania. Normy te były werba-

lizowane podczas codziennej komunikacji, jak również podczas spotkań mających rytualny charakter. To wszystko (nazwane tutaj działaniami manipulacyjnymi i indoktrynującymi) powodowało, że pracownicy zaczęli postępować według wzoru narzuconego przez organizację, w jakiej pracowali. Tym samym został wytworzony nowy wzór symbolicznych stosunków.

Zatem można przyjąć założenie, że każda kultura jest w stanie wytworzyć system motywowania i słowniki motywów właściwe dla tego systemu, który w toku rytualizacji działań przyjmuje formę zinstytucjonalizowaną, utrzymując rodzaj ideologicznej fortecy (zob. Pratt, 2000), wytwarzaną przez organizację w toku interakcji zachodzących pomiędzy podmiotami zajmującymi różne pozycje. Zinstytucjonalizowany w procesie rytualizacji system motywowania staje się w konsekwencji narzędziem pozwalającym sterować zachowaniem pracowników. Należy pamiętać, że system motywowania zależny jest od przyjętego przez firmę systemu norm i wartości. Jeżeli główną wartością w firmie jest zysk, to system motywowania konstruowany jest wokół narzędzi finansowych. Ważna jest płaca, premia, nagrody. Jeżeli główną wartością jest lojalność – to ważna jest atmosfera pracy, poczucie misji, delegacja uprawnień, itp. Jeżeli ważny jest indywidualizm, to głównym motywatorem jest premia mająca indywidualny charakter, oraz podkreślanie wkładu jednostki, jej osiągnięć i inicjatywy. Jeżeli z kolei ważny jest kolektywizm, to widoczna będzie praca zespołowa, zespołowa ocena pracy, nagradzanie zespołu jako ogółu, przynależność do organizacji jako wspólnoty. Częściej niż w innych organizacjach dochodzi tu do emocjonalnego uzależnienia jednostki od organizacji. Człowiek angażuje się uczuciowo i moralnie w działalność organizacji (zob. Koźmiński, Piotrowski, 2000). W proponowanym przeze mnie rytualno-symbolicznym systemie motywowania w organizacji, motywowanie pracowników nie ma charakteru czysto wertykalnego. Rola zarządzania zasobami ludzkimi jest tu w znacznym stopniu ograniczona. Ważną rolę odgrywa samomotywowanie i współmotywowanie się osób związanych z organizacją. Motywowanie ma głównie charakter zbiorowy i rytualny (rytuały nagradzające osiągnięcia, przejścia, odnowienia, integracji, itp.). System motywowania, mający charakter horyzontalny, buduje w pewnym sensie kapitał społeczny przedsiębiorstwa. Wytwarza zaufanie oraz buduje sieci powiązań pomiędzy uczestnikami organizacji. Pozwala na wymianę wiedzy, umiejętności i doświadczeń. Bazuje na rozbudzeniu emocjonalnym opartym na pozytywnych emocjach.

Można powiedzieć, że u podłoża systemu motywowania rytualno-symbolicznego leżą głównie dwie teorie, tj. teoria oczekiwań i teoria sprawiedliwości. Każda jednostka pracuje, aby uzyskać pożądaną korzyść. Pracując wie, że uzyskana korzyść będzie proporcjonalna do włożonego wysiłku. Teoretycznie każdy ma sprawiedliwy dostęp do nagród. System motywowania opiera się na założeniu, że wyznaczając sobie kolejne kroki w osiąganiu celu, jakim jest odniesienie sukcesu, przybliżamy się do jego spełnienia. Dlatego nagradza się coraz to większe osiągnięcia. System ten oparty jest głównie na zbiorowych zachowaniach i wyróżnieniach (nagrodach) mających charakter symboliczny. Główna motywacja do uczestnictwa w organizacji opie-

ra się na oczekiwaniach przyszłych korzyści (nagród). Poprzez uczestnictwo w szkoleniach, zebraniach i innych spotkaniach odbywających się w ramach organizacji wyznacza się długookresowe cele, pozwalające na zwiększenie siły motywacji pracowników. Następuje zsynchronizowanie indywidualnych celów pracownika z celami firmy. Powoduje to wśród pracowników wzrost siły dążeń i skupienie energii na realizacji intencji efektu. Rdzeń systemu motywowania rytualno-symbolicznego stanowi samomotywowanie i współmotywowanie odwołujące się i bazujące na powstających emocjach. Wytwarzanie motywów oraz dodatniego pobudzenia afektywnego, najczęściej zachodzi podczas spotkań o charakterze rytualnym.

Można wysunąć przypuszczenie, że współczesny pracodawca, chcąc efektywnie konkurować, musi dysponować potencjałem w postaci silnie zmotywowanej kadry. Pracownik stanowi kapitał społeczny firmy. Pracownik to wiedza i umiejętności (kapitał intelektualny). Pracodawca musi znaleźć sposób na zmotywowanie pracownika do wykorzystania posiadanego potencjału intelektualnego. Jeżeli uznamy, że kapitał społeczny jest mechanizmem kierującym wspólnymi działaniami, a zaufanie, wzajemność i normy grupowe zastępują formalną kontrolę (Porters, 1998: 9), to powinniśmy również uznać, że kierunkiem rozwoju motywowania pracowników jest motywowanie o charakterze horyzontalnym opartym na systemie rytualno-symbolicznym. Kapitał społeczny przejawia się w poziomie orientacji uczestników organizacji na wspólny cel i podzielenia zaufania (Leana, Van Buren, 1999: 538). W badaniach nad kapitałem społecznym podkreśla się istotność wartości kolektywistycznych. Ocena jednostek dokonuje się w odniesieniu do celów grupowych, a nawet organizacyjnych, które są źródłem norm wyznaczających kierunki działania uczestników organizacji (Leana, Van Buren, 1999; Hampden-Turner, Trompenaars, 1998; Hofstede, 1980). W takich warunkach istotną rolę odgrywa współmotywowanie. Współczesne działy personalne powinny umiejętnie kierować motywacją pracowników poprzez stwarzanie systemów opartych na rytuałach i rozbudzeniu emocjonalnym. Internalizacja celu organizacji przez jednostkę stanie się dla niej bodźcem do wytworzenia się określonego zachowania skierowanego na pożądany efekt (cel). Wiedza, umiejętności jako swoistego rodzaju *know-how*, dobrze zmotywowanych pracowników, może być wykorzystana przez pracodawcę. Zastosowanie odpowiedniego rodzaju motywacji dla każdej grupy pracowników, a nawet indywidualnie dla każdego pracownika, przyczynia się do rozwoju zarządzania zasobami ludzkimi.

Uogólniając stawiam tezę, że współczesne firmy wytworzyły rodzaj motywowania oparty na zachowaniach rytualnych, przyczyniających się do budowania „ideologicznej fortecy”. W tym ciągłym procesie wytwarzania wzorów symbolicznych stosunków stosuje się całą gamę procedur manipulacyjno-indoktrynujących opartych na technikach interakcyjnych, takich jak na przykład perswazja i negocjacje. Przy czym pamiętać należy, że wiele naszych działań jest determinowanych przez świadomość naszej aktualnej sytuacji, a to wpływa na odczuwane w danej chwili emocje.

5.5. Duma jako motywator

Duma jest dla psychologów jedną z emocji pochodnych i podstawową emocją społeczną dla socjologów. Emocja dumy odnosi się do diagnozy stanu więzi społecznej. Informuje o nienaruszonym jej charakterze. Jak już pisaliśmy, duma jest pozytywną emocją, która sprawia, że jednostki dostrajają się do swoich wzajemnych reakcji.

Duma pozwala jednostce odczuwać satysfakcję, szczęście, radość. Jest regulatorem samooceny. Częste odczuwanie dumy prowadzi do wzrostu samooceny. Jednostki chętnie opowiadają o odczuciach związanych z pojawieniem się emocji dumy. Chętnie dzielą się tym uczuciem z innymi. Prowadzi to do podtrzymywania więzi społecznych, z wyjątkiem sytuacji, gdzie duma jednej osoby prowadzi do powstania zazdrości u partnera interakcji. W tym ostatnim przypadku pojawiające się uczucie zazdrości jest wynikiem ujawnienia się emocji wstydu lub/i gniewu.

Odwołując się do koncepcji Kempera można powiedzieć, że duma jest efektem powstania satysfakcji na skutek wzrostu naszego statusu, na jaki – naszym zdaniem – zasłużyliśmy z uwagi na podjęte przez nas działania.

W wywiadach swobodnych rozmówcy chętnie dzielili się sytuacjami, w których pojawiała się emocja dumy. Bardzo często w trakcie opowiadania uczucie dumy nazywane było wprost. Czasami rozmówcy mówili też o szczęściu, zadowoleniu, radości, satysfakcji. Jest to grupa emocji pokrewnych do dumy. Można powiedzieć, że każdemu z tych uczuć towarzyszy duma. Zawsze, kiedy pojawiała się narracja związana z emocją dumy, pojawiała się też informacja o wzroście zadowolenia z pracy. Uznać można zatem uczucie dumy za emocję bezpośrednio wpływającą na wzrost motywacji do działania. Hipoteza ta wymaga dalszej weryfikacji i badań, jednakże stawiam tezę, że uczucie dumy prowadzi do pojawiania się satysfakcji z pracy, a to prowadzi do wzrostu motywacji i nasilenia dążeń jednostki.

W niniejszych badaniach emocja dumy pojawiła się w trzech głównych kontekstach. Pierwszy związany jest z **dumą z przynależności do organizacji i/lub grupy zawodowej**. Rozmówcy wprost wskazywali na dumę bądź satysfakcję z pracy właśnie w takiej, a nie innej organizacji (głównie przedstawiciele handlowi) lub w takim, a nie innym zawodzie (nauczyciele i przedstawiciele handlowi).

Ja uważam, że jesteśmy numerem jeden. I, i nasze zaplecze też o tym świadczy, czyli dobrze się czuję będąc przedstawicielem firmy X. [...] ogólnie dobrze się czuję po prostu w swojej skórze będąc w tej firmie (kobieta, 26 lat, przedstawiciel handlowy, materiały biurowe).

Dosyć, dosyć taki no w miarę, jeśli chodzi o te gradacje, prestiż tego zawodu, no w miarę, nie jest jakiś tam, ale w miarę, w miarę satysfakcjonujący” (kobieta, lat 27, nauczyciel).

Drugi wymiar odnosi się do **osiągnięć i wymiernych sukcesów w pracy** (np. wykonanie obrotu powyżej założonego planu w grupie handlowców, otrzymywanie nagród i odznak).

Muszę Pani jeszcze nieskromnie [lekki uśmiech, zaczerwienienie] powiedzieć, że za swą pracę pedagogiczną i społeczną odznaczona zostałam Srebrnym i Złotym Krzyżem Zasługi. Otrzymałam kilka odznak regionalnych, których nazw w tej chwili nie pamiętam oraz prestiżową Nagrodę Ministra Oświaty i Wychowania (kobieta, lat 84, emerytowany nauczyciel).

Dumna jestem ze swoich osiągnięć. Prowadziłam wiele lekcji pokazowych. W tamtym czasie byłam najlepsza w Łodzi. Należałam do elitarnego Klubu Nauczycieli Twórczych. Dostawałam wiele nagród Kuratora Oświaty, a nawet nagrodę pierwszego stopnia Ministra Oświaty i Wychowania. Każda nagroda pobudzała. Jeszcze bardziej chciało mi się zarywać noce i przygotowywać pomoce. Każde zajęcia były inne. Nigdy nie popadłam w rutynę. To też uważam za sukces (kobieta, 60 lat, emerytowany nauczyciel).

Jedna z nauczycielek opowiadała o sytuacji, w której po zakończeniu lekcji pokazowej, jaką prowadziła dla grupy dyrektorów, wizytatorów i nauczycieli innych szkół, została publicznie pochwalona. Pochwała ta wypowiedziana została przez dyrektora innej placówki oświatowej. Wydarzenie to spowodowało u niej dużą satysfakcję oraz dumę. Z zaprezentowanego poniżej fragmentu wypowiedzi wyraźnie widać, że wzrosła jej samoocena i motywacja do pracy.

Jeden z dyrektorów powiedział: o, chętnie chciałbym mieć taką samą matematyczkę u siebie. Wtenczas poczułam yyy, poczułam, że mogę być akceptowana naprawdę. Bo to, że twój szef tak na ciebie patrzy, a nie inaczej, to inna rzecz. On cię widzi na co dzień, zna twoje błędy, zna twoje zalety. To inaczej. A przyjeżdża ktoś z zewnątrz i widzi cię w akcji, widzi cię w czasie pracy, tylko w pracy i że potrafi się człowiek tak pokazać, że no yyy chcieliby mieć taką nauczycielkę. To było dla mnie yyy miłe było. [...] wtenczas uwierzyłam, że to co ja robię, ten styl prowadzenia lekcji to jest takie yyy dobre. Aż chce ci się chcieć. Wtenczas czułam się dowartościowana (kobieta, lat 46, nauczyciel).

Badani przedstawiciele handlowi podkreślali dumę ze swoich osiągnięć odwołując się do zrealizowania założonego przez organizację planu sprzedaży i uzyskania w konsekwencji korzyści materialnej.

Jest ranking najlepszych wyników i [...] 15 najlepszych [...] którzy zdobyli najlepsze wyniki wyjeżdża na jakąś wycieczkę. W tym roku były to wyspy karaibskie. Z dumą mogę powiedzieć, że byłam w tym gronie. W następnym roku to

będzie podróż do stanu Colorado w Stanach Zjednoczonych. To ogromna frajda. Trzeba się starać [śmiech] (kobieta, lat 26, przedstawiciel handlowy, materiały biurowe).

Trzeci, moim zdaniem najciekawszy, wymiar, związany jest z **osiągnięciami innych osób**, na które bezpośrednio lub pośrednio jednostka miała wpływ. Zatem **uczucie dumy oparte jest tu pośrednio na sukcesach innych** (np. rodzic dumny z osiągnięć swoich dzieci). Ten wymiar najwyraźniej zaznaczył się w wypowiedziach nauczycieli. Badani uznawali sukcesy swoich uczniów za własne i czuli z tego powodu dumę. Nie zwracali uwagi na inne czynniki mogące przyczynić się do sukcesu ucznia. Przyjmowali, że ich praca, ich wkład w nauczanie był na tyle duży, że uczeń osiągnął dobre rezultaty w konkursach i olimpiadach.

Oczywiście postronny obserwator z łatwością zauważy wiele innych czynników mogących mieć wpływ na wyniki ucznia. Do tych czynników zaliczyć możemy samodzielną pracę ucznia, samodzielne zdobywanie poszerzonej wiedzy w danym zakresie, pracę rodziców z uczniem, uczestniczenie w zajęciach dodatkowych, jak koła zainteresowań czy korepetycje. Jednak nauczyciele łączyli bezpośrednio osiągnięcia uczniów z własną pracą. Może wynikać to m.in. z tego, że praca nauczyciela jest mało wymierna. Możemy ocenić wkład pracy, przygotowanie do lekcji, jednakże trudno stwierdzić, który nauczyciel uczy lepiej. Dlatego jednym z elementów oceny pracy nauczyciela jest wskaźnik przyrostu wiedzy uczniów.

Dzieci rozpoczynające naukę na danym poziomie edukacji (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, itp.) poddawane są serii testów i klasówek mających ocenić ich poziom wiedzy „na wejściu”. Następnie taki sam sprawdzian kompetencyjny (egzamin) piszą dzieci „na wyjściu” ze szkoły. Porównuje się wyniki i otrzymuje wskaźnik przyrostu wiedzy (EWD). Uznaje się, że im wyższy wskaźnik, tym dana szkoła, dany nauczyciel lepiej uczą. I znowu zapomina się tutaj o kilku istotnych zmiennych mogących wpływać i zaburzać wysokość wskaźnika. Niektóre z nich wymienione zostały powyżej (zainteresowania ucznia, praca rodziców, korepetycje). Ale dochodzą tu też takie zmienne, jak środowisko wychowawcze i stan majątkowy rodziców.

Aby zapewnić dzieciom lepszą edukację rodzice zapisują dzieci do szkół językowych, na zajęcia organizowane przez różne ośrodki, na korepetycje z poszczególnych przedmiotów. Umożliwia to uczniom zdobycie szerszej wiedzy i lepsze przygotowanie do lekcji i egzaminów. Dzisiaj dzieci uczęszczają na korepetycje w zasadzie z każdego przedmiotu. Korepetycje nie są przeznaczone tylko dla uczniów słabych, zagrożonych, ale dla wszystkich. Na korepetycje uczęszczają uczniowie z czwórkami, piątkami, a nawet szóstkami. Z korepetycji korzystają już uczniowie w szkole podstawowej. Udział w korepetycjach i innych zajęciach pozalekcyjnych uzależniony jest istotnie od stanu posiadania rodziców.

Zatem, jeżeli w danej placówce oświatowej ucżą się dzieci zamożniejszych rodziców to zwiększa to szansę szkoły na lepsze wyniki we wskaźniku przyrostu

wiedzy. Jestem zdania, że na rozwój zainteresowań dziecka wpływa znacznie środowisko wychowawcze. Jeżeli odwołamy się do wypowiedzi nauczycieli mówiących, że obowiązkiem i funkcją szkoły jest nauczać (funkcja edukacyjna), a nie wychowywać, to funkcja wychowawcza sprawowana powinna być wyłącznie przez środowisko rodzinne i rówieśnicze. W czasie, kiedy rodzice nie poświęcają zbyt dużo uwagi swoim dzieciom, przedkładając na przykład karierę nad wychowanie dzieci, możemy dojść do wniosku, że funkcję wychowawczą zaczyna sprawować głównie środowisko rówieśnicze. Niestety wartości i normy obowiązujące w grupach rówieśniczych nie zawsze pokrywają się z tymi, jakich oczekują rodzice i szkoła. Rodzi się zatem pytanie, jak i gdzie młody człowiek ma zsocjalizować te „właściwe” normy i wartości? Jeżeli w danej szkole panuje moda na „nieuczenie się”, to przy braku kontroli społecznej ze strony rodziców i szkoły dany nauczyciel i dana placówka osiągać będą gorsze wyniki nauczania. Badania pokazują, że dzieci ze środowisk zaniedbanych wychowawczo już na samym początku edukacji osiągają gorsze rezultaty. Zatem posługiwanie się tylko teoretycznie wymiernymi wskaźnikami jest moim zdaniem mało istotne i mało przydatne.

Wróćmy jednak do dumy z osiągnięć innych. Naturalne jest, że rodzic cieszy się z pozytywnych osiągnięć swojego dziecka. Każdy z nas ma tendencję do przypisywania sobie zasług, nawet takich, na które miał niewielki wpływ. Zachowanie takie podtrzymuje samoocenę oraz wpływa na jakość interakcji społecznych. Sukces innych, w którym mieliśmy choć częściowy udział, cieszy, buduje dodatni afekt. Jest to korzystne zjawisko w kontekście interakcyjnym. Pozwala nam odczuwać pozytywne emocje w liczniejszych sytuacjach. Powoduje, że stajemy się osobami zadowolonymi. Rośnie nasza samoocena, co znowu przekłada się na jakość relacji społecznych. Badani nauczyciele mówili o odczuwanej dumie z powodu zainteresowania uczniów przedmiotem oraz drobnych bądź spektakularnych sukcesów uczniów.

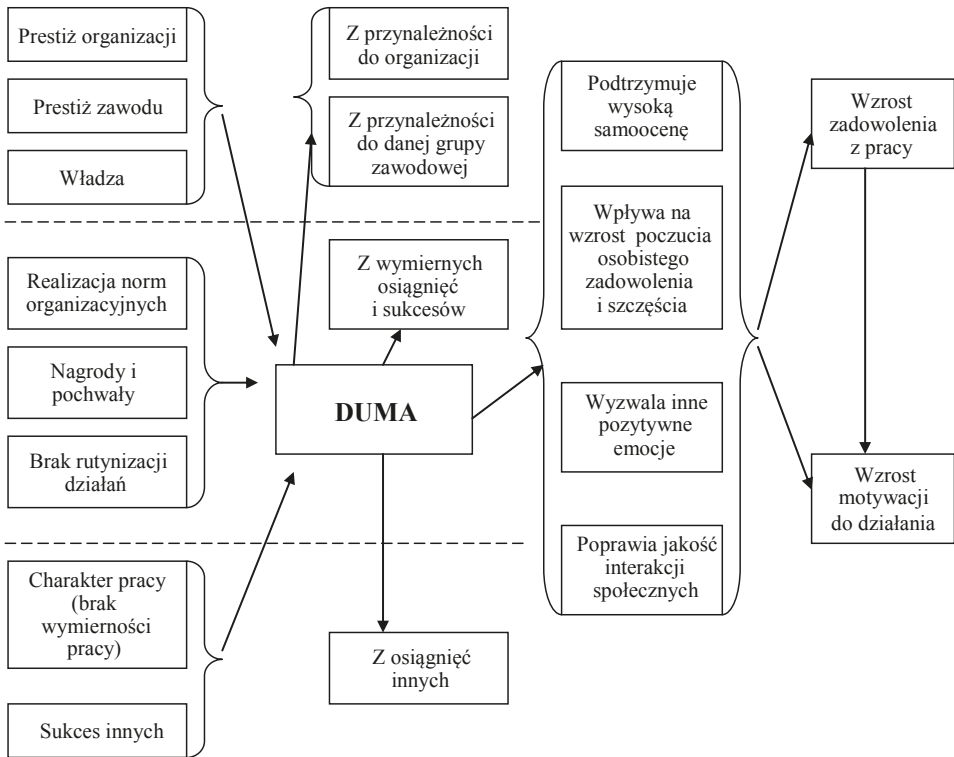
Sukcesem były czołowe miejsca uczniów w konkursach języka rosyjskiego. Dumna jestem z tego, że kilka moich uczennic ukończyło filologię rosyjską. Jedna uczennica studiowała nawet w Rosji w St Petersburgu. To miłe (kobieta, lat 61, emerytowany nauczyciel).

Nigdy nie musiałam podnieść głosu, a na moich lekcjach panowało skupienie i cisza. O tym jak umiałam, choć brzmi to nieskromnie [słyszalna duma w głosie], zainteresować uczniów swoim przedmiotem świadczy to, że kilkunastu z nich ukończyło studia polonistyczne (kobieta, lat 84, emerytowany nauczyciel).

To jest wdzięczna praca. Widać osiągnięcie swoich celów. Można zaobserwować przełożenie swojej pracy na osiągnięcia ucznia. Mogę cieszyć się sukcesem dziecka jak swoim. Jestem dumna ze swoich uczniów (kobieta, lat 37, nauczyciel).

Duma jest najczęstszą reakcją, występującą wtedy, gdy coś pracownikowi uda się zrobić lub osiągnie coś zamierzonego. Badani wskazywali na pojawiające się w chwili osiągnięcia zamierzonego celu uczucie dumy (prawie 57% ogółu badanych), uśmiech (20%), radość (10%) oraz zachowanie mające na celu chwalenie się swoim sukcesem i własnymi osiągnięciami (10%). Tylko 2% badanych nie okazuje żadnych emocji. Duma pojawia się jako reakcja na awans (53% ogółu badanych) oraz jako efekt kontaktu ze współpracownikami (41%). W innych sytuacjach respondenci wskazywali raczej na satysfakcję i/lub zadowolenie jako emocje towarzyszące ich zachowaniom w pracy.

W większości koncepcji dotyczących emocji dumy nacisk kładzie się na czynniki prowadzące do powstania tego uczucia. Badacze zastanawiają się, jakie emocje, jakie sytuacje i jakie warunki mogą wywołać uczucie dumy. Kładą nacisk na interakcje jako element wywołujący pojawienie się tego uczucia. W niniejszych rozważaniach postulujemy, by pójść o krok dalej i zastanowić się, jak uczucie dumy wpływa na zachowanie, percepcję siebie oraz postawę jednostki. Okazuje się, że uczucie to może być kołem napędowym powstania kolejnych pozytywnych emocji oraz może prowadzić do podwyższenia samooceny jednostki. Może to dodatnio wpływać na powstanie i trwanie interakcji społecznych. Jednakże zaznaczyć tu też należy, że duma jednej osoby może budzić zazdrość innej, co z kolei będzie negatywnie wpływać na rodzaj i formę interakcji. W kontekście badań można wskazać, że uczucie dumy wpływa na wzrost motywacji do działania i pracy. Zatem pracodawcy powinni starać się kreować sytuacje, w których pracownicy będą mieli możliwość uczestniczenia w działaniach umożliwiających pojawienie się uczucia dumy. Model przyczyn i konsekwencji pojawiania się emocji dumy prezentuje schemat 5.5.



Schemat 5.5. Model przyczyn i konsekwencji pojawiania się emocji dumy

Źródło: oprac. własne

ROZDZIAŁ VI

KIEROWANIE WŁASNYMI EMOCJAMI W SYTUACJI PRACY

Jak już wielokrotnie podkreślano w poprzednich rozdziałach, o zaistnieniu emocji dowiadujemy się z obserwacji ekspresji mimicznej i pantomimicznej. Komunikat płynący z ciała rozmówcy informuje nas o tym, czy emocja powstała, a jeżeli tak, to z jaką siłą. Umiejętność właściwego „odszyfrowania” komunikatu niewerbalnego (mowy ciała) pozwala rozmówcy na odgadnięcie sytuacji interakcyjnej. Rozmówca ma szansę na przygotowanie się i właściwe (pożądane społecznie, ale także jednostkowo) działanie. Ekspresja emocjonalna ułatwia trwanie i podtrzymywanie interakcji społecznych. Informuje ona o prawdziwych (przeżywanych wewnętrznie) emocjach i uczuciach. Matka znająca dobrze własne dziecko wie, kiedy ono kłamie i coś ukrywa. Wie kiedy jest radosne i szczęśliwe. O przeżywanych przez dziecko stanach emocjonalnych informują ją jego gesty, mimika twarzy, postawa ciała, wzrok, itp. Nie znaczy to, że ujawnia ona natychmiast odebrany komunikat. Czasami reaguje od razu, a w innej sytuacji czeka na właściwy, jej zdaniem, moment. W ten sposób może intencjonalnie wpływać na zachowanie dziecka. Tak samo jak ta matka postępują wszystkie jednostki. Różnica polega na tym, że matka jest zaangażowana emocjonalnie w odczytanie stanu, w jakim znajduje się dziecko. Zależy jej na zrozumieniu i dobrym zinterpretowaniu jego zachowania. Na co dzień, w przypadkowych interakcjach nie ma takiej zależności. Jednostki podejmują działanie takie, jak opisana matka, jedynie w sytuacji silnej motywacji do podtrzymywania interakcji. Wtedy, kiedy im zależy na relacji lub na osiągnięciu zamierzonego celu. Badacz zajmujący się analizowaniem emocji powinien zachowywać się jak owa matka. Powinien być wyczulony na słowa płynące od rozmówcy oraz na jego ekspresję emocjonalną. Badani stosują różne sposoby, nazwane tutaj technikami, w celu prezentacji określonych, pożądanych i właściwych, według nich, emocji. Przyjrzyjmy się zatem tym technikom.

6.1. Techniki radzenia sobie z emocjami w sytuacji pracy

6.1.1. Ukrywanie i pomijanie biograficznych faktów ze względu na wystąpienie negatywnych emocji

To, że ludzie ukrywają pewne fakty oraz emocje jest czymś oczywistym. Jednak ciekawa jest odpowiedź na pytanie, dlaczego to robią i w jakich sytuacjach?

Jak wspomniano wcześniej, ludzie w narracji pomijają pewne wydarzenia i sytuacje, które naraziły ich na dyskomfort psychiczny. Przyczyną może

być pojawienie się emocji pochodnych (wtórnych) mających charakter emocji społecznych. Najczęściej są to emocje takie, jak wstyd, duma, poczucie winy, irytacja itp. Ludzie mogą pomijać pewne fakty z własnej biografii, gdyż wstydzą się ich. Uznają, że fakty te nie będą akceptowane społecznie. Pracownicy pomijają lub ukrywają miejsce i charakter swojej pracy (praca w charakterze sprzątaczkii lub w Miejskim Przedsiębiorstwie Oczyszczania Miasta jako osoby wywożące śmieci, praca salowej). Miejsce pracy oraz rodzaj wykonywanej pracy mogą stać się piętnem, czyli atrybutem dotkliwie dyskredytującym, który będzie pomijany w narracji. Staje się to więc piętnem ukrywanym. Taki pracownik czuje się osobą dyskredytowaną i odpowiednio kieruje informacjami na temat swojej „ułomności”, w tym przypadku wiadomościami dotyczącymi miejsca pracy (por. Goffman, 2005: 33; 77–78).

Inni celowo ukrywają dumę nie chcąc narazić partnera interakcji na przykrość. Chronią się w ten sposób przed możliwym zerwaniem interakcji społecznej, do czego mogłoby dojść w chwili pojawienia się u partnera interakcji emocji zazdrości. W wywiadach rozmówcy wskazywali na pomijanie w rozmowie takich elementów, które mogłyby spowodować powstanie u kolegi czy koleżanki uczucia zazdrości. Bez względu na to, jaką emocję ktoś ukrywa, dokonuje on pewnej pracy emocjonalnej. Przywołując ukrytą emocję, na przykład w sytuacji wywiadu, wykonuje powtórna pracę emocjonalną. Można to nazwać **pętlą emocjonalną**. Raz odrzucona emocja powraca. Aby ujawnić ukrytą emocję rozmówca musi przywołać ją oraz „opakować” w, jego zdaniem, najbardziej właściwy przekaz werbalny. Stąd pojawiają się różne techniki kierowania emocjami. To, jaką pracę musiał wykonać rozmówca, aby powiedzieć o wstydzającym świadczącym o pracy możemy zaobserwować w poniższym cytacie.

Niestety, ale muszę powiedzieć, że wstydziałam się tego co robię. Chociaż w pewnym stopniu myślałam, że robię dobrze, bo w sumie co to za wstyd, umyję się kogoś kto jest chory, zmieni się mu pampersa, czy przekręci się go na drugą stronę, ale niestety [yy] w naszym świecie jest po prostu panuje bezdusność, ludzie gdzieś się zatracili i po prostu oni w życiu nie zrobiliby tego, co ja tam codziennie wykonuję. W życiu nikomu nie umyliby na przykład tyłka, to jest dla nich po prostu szokiem. Powiem szczerze, że w pewnym stopniu jest jakaś ujma, ponieważ gdy mówię swoim znajomym, którzy kończyli studia, że pracuję w DPSsie czy pracowałam jako pokojowa, czyli sprzątałam, myślę, że tak powiem, kible za przeproszeniem, po prostu ludzie łapali się za głowy i mówią Boże jak ty możesz tak tam pracować, albo gdy już widziałam, że nie warto przyznawać się, gdzie pracuję często zmyślałam, gdzie pracuję albo po prostu pomijałam to, że jestem sprzątaczką. Mówiłam po prostu że jestem opiekunem. To było mniej drastyczne, mając wyższe studia, jeżeli się powiedziało że jest się opiekunem chociaż to też było szokiem dla wielu osób. Niestety szokiem (kobieta, pracownica DPS).

Powyższa wypowiedź wskazuje na zawiązanie się emocjonalnej pętli i kierowanie emocją wstydu. Ponadto ukazuje sposoby radzenia sobie z tą emocją. Respondentka podkreśla, że zdarzyło jej się zmyślać oraz ukrywać miejsce pracy i wykonywany zawód. Jednocześnie dokonuje ona racjonalizacji. Stara się zmniejszyć dysonans poznawczy, jaki pojawia się w kontekście narracji.

Inni rozmówcy pomijali albo nie chcieli mówić o fakcie zwolnienia ich z pracy. Dopytani utrzymywali, że wręczenie wypowiedzenia nie było czymś miłym i woleli o tym zapomnieć. Inni twierdzili, że nie miało to żadnego znaczenia, bo i tak zamierzali odejść (racjonalizacja). Jeszcze inni podkreślali to, że moment zwolnienia z pracy, choć trudny, pozwolił im rozwinąć się i teraz są właścicielami własnych firm (zamiana emocji wstydu na dumę).

Przeprowadzając wywiad swobodny lub narracyjny musimy śledzić ekspresję emocjonalną rozmówcy. Może ona wskazać powstającą emocję oraz pozwolić zauważyć emocjonalną pętlę. Podczas jednego z wywiadów respondentka zapytana o to, czy fakt, że studiuje przeszkadza jej w pracy zawodowej, odpowiadając zaczęła chichotać oraz zarumieniała się na twarzy. Świadczyć to może o zażenowaniu i pojawiającym się wstydzie. Spostrzeżenie to potwierdziła sama respondentka w dalszej części wywiadu, bezpośrednio mówiąc o odczuwanym wstydzie.

*Można powiedzieć, że jestem bardziej zaangażowana w pracę niż szkołę niestety [śmiech i rumieniec na twarzy], aż **wstyd się przyznać**, ale tak jest i staram się, staram się to godzić, ale nie zawsze mi to wychodzi i nie zawsze w szkole wszystko wygląda tak pięknie jak bym chciała* (kobieta, lat 23, przedstawiciel handlowy).

Inny rozmówca również ukrywał zażenowanie śmiechem:

Natomiast nikt nie zdradzał swoich tajemnic [śmiech]. Nikomu nie jest po drodze, żeby sprzedać jakąś fajną informację, czy fajny sklep... (mężczyzna, lat 34, przedstawiciel handlowy)

Wiedział, że wcześniej opowiadał o tym, jak handlowcy sobie pomagają i wspierają się w trasie. Jak nocując w różnych hotelach opowiadają sobie o różnych sytuacjach, w tym celowo bądź przypadkiem zdradzając tajemnice firmy, dla której pracują. Zatem wypowiedziane zdanie nie było spójne z tym, co powiedział wcześniej. Mogło pojawić się przekonanie, że on nie zdradza tajemnic firmy, ale chętnie słucha innych. Takie zachowanie nie jest pożądane społecznie. Mógł więc spostrzec siebie jako osobę nielojalną, co również jest społecznie negatywne. Stąd pojawienie się zażenowania i natychmiastowa chęć ukrycia pojawiającej się emocji.

Ale śmiech pojawiać się może również podczas powstawania emocji dumy.

Przedemną w tej firmie był jeden przedstawiciel handlowy [śmiech], który myślał, że jest [śmiech] przedstawicielem. No i próbował coś tam robić, natomiast niewiele z tego wyszło. Więc w zasadzie mając niewielką tam grupkę sklepów, które gdzieś tam funkcjonowały, trzeba było to wszystko jeszcze dodatkowo rozbudować. No i okazało się, że dało się to zrobić i to w jakiś tam sposób zaczynało się rozrastać. Poprzez systematyczną pracę (mężczyzna, lat 36, przedstawiciel handlowy).

Zatem jak odróżnić *śmiech wstydu* od *śmiechu dumy*? Na podstawie obserwacji osób podczas ich narracji oraz konfrontując informacje z notatek z obserwacji z emocjami nazywanymi wprost przez rozmówców w trakcie ich wypowiedzi mogę stwierdzić, że komunikaty niewerbalne towarzyszące emocjom dumy i wstydu różnią się. Należy pamiętać, że pojawieniu się emocji wstydu towarzyszy uczucie zażenowania. Co więcej, zażenowanie jest pierwotną emocją w stosunku do wstydu. Dlatego też, gdy pojawia się *śmiech wstydu*, pojawia się zarazem nerwowy chichot, zaczerwienienie twarzy, ucieczka wzrokiem, nerwowe gesty (np. drżenie rąk lub zbyt gwałtowna gestykulacja) i zamknięta postawa ciała. Podczas *śmiechu dumy* postawa ciała jest raczej wyprostowana i otwarta. Rozmówca pewnie patrzy badaczowi w oczy oczekując aprobaty i pochwały. Ponadto emocję dumy najłatwiej odczytać z kontekstu wypowiedzi, a obserwowalne reakcje niewerbalne należy z nią połączyć. Rozmówcy zwykle chętnie opowiadają o sukcesach, niejednokrotnie uczucie dumy nazywając wprost: „czułem się dumny”, „to był mój wielki sukces”, „rozpierała mnie duma”, itp.

Innymi gestami świadczącymi o pojawieniu się emocji wstydu są podniesienie tonu głosu, wynikające z irytacji, która to z kolei jest efektem zażenowania i wstydu.

Tacy mają cholernie wybudane ego, gość nie wie nawet na czym „świat stoi” [głośny śmiech]. Jeden z drugim nie potrafiłby nawet uruchomić sprzętu w domowym zaciszu! Nieraz konieczna jest pomoc, za którą to można zarobić niezłe „pieniążki” – „po godzinach” [śmiech-chichot]. Chodzi głównie o logo, odpowiednie logo [respondent zmienia tembr głosu, irytacja] (mężczyzna, lat 42, przedstawiciel handlowy).

Wstyd pojawił się tutaj w konsekwencji uświadomienia sobie podejmowania działań nie do końca akceptowalnych społecznie, takich jak wykorzystywanie stanowiska służbowego i dorabianie na lewo. Ponownie wystąpił w następstwie emocji zażenowania. Wstyd jest najczęściej ukrywaną przez rozmówców emocją.

Innymi ukrywanymi emocjami są złość, wściekłość, irytacja. W procesie socjalizacji jesteśmy uczeni, że złość jest emocją negatywną, której nie należy ujawniać. Można ją nazywać, ale nie powinno się podejmować ekspresji emocjonalnej, wyrażającej tę emocję. Dlatego w procesie interakcji jednostki starają się maskować i ukrywać emocję złości, choć jest to emocja podstawowa, a emocje

należące do tej grupy najtrudniej jest ukryć. Irytacja i złość również widoczne były w wypowiedziach rozmówców.

Oj, paru mnie już do żywego zdenerwowało [respondent wyraźnie podnosi głos] *Takie jest życie, trudno spodziewać się ideału. Uczę się kontrolować swoje własne emocje!* [słowo „kontrolować” jest silnie akcentowane]. *Trzeba panować nad własnymi emocjami, to przydaje się w życiu – właściwie, w każdej sytuacji. Ta praca nauczyła mnie postępować politycznie poprawnie* [śmiech, dość głośny, chichot] (mężczyzna, lat 42, przedstawiciel handlowy).

W tym przypadku wstyd i złość zostają ukryte oraz wpisane w relacje zawodowe. Respondent dokonuje uogólnień, co wskazuje na nieuświadomienie wstydu albo jego wyparcie.

Podczas maskowania i ukrywania emocji pojawiają się gesty nazwane przeze mnie **gestami unikania**. Do grupy tej należą: zaciskanie pięści, unikanie kontaktu wzrokowego, opuszczanie wzroku (wzrok „wbity” w podłogę), rumieniec lub pobladnięcie, zmiana tematu (przeskok z tematu na temat), stwierdzenia typu „nie ma o czym mówić”, „ale to nie jest ważne, istotne”, „pomińmy to”, itp. (stwierdzenia pomijania).

Na przykładzie poniższych wypowiedzi rozmówców i obserwacji ich zachowań podczas rozmowy możemy prześledzić unikanie emocji wstydu. Jednocześnie da się zaobserwować ukrywanie i pomijanie wstydu w narracji.

Poniekąd z przypadku i życiowej konieczności [respondent rozkłada ręce, jego twarz zdaje się nieco blednąć]. *Miałem rodzinę, żonę i malutkie dziecko, ukończyłem szkołę średnią. Trzy lata studiowałem, miałem wtedy wypadek* [narrator pochyla głowę, kierując wzrok w stronę wykładowiny podłogowej, na chwilę przerywa narrację]. *No cóż – „life is brutal” – pracę dostałem dzięki rekomendacji mojego kolegi* [zmiana tematu, ukrycie powstających emocji]. *Zatrudniono mnie na próbę i [...] udało się* [respondent zaciska lewą dłoń w pięść]. *Dziś nie wyobrażam sobie siebie w innym układzie, to zajęcie staje się wręcz nawykiem. Właściwie, nawet nie przypuszczałem, że będę pracował w tym a nie innym charakterze. Proza życia. Właściwie o wszystkim zadecydował czysty przypadek* (mężczyzna, lat 33, przedstawiciel handlowy).

Jak już wspomniałem liczy się długofalowość umów handlowych. Ci najbardziej zadowoleni nigdy mnie nie opuszczają, a ja przecież ciągle się uczę [respondent odwraca twarz w lewo, zaciska dłonie na kolanach]. *W tej pracy można się ciągle wiele nauczyć o ludziach, specyficznych gustach i oczekiwaniach* [pauza, respondent dłonią lewej ręki dotyka podbródka, jego twarz lekko się rumieni] (mężczyzna, 42 lata, przedstawiciel handlowy).

Gesty świadczące o pojawiających się uczuciach to pauza w narracji, zmiana tematu oraz oznaki fizjologiczne (czerwienienie się, pobladnięcie).

W myśl założeń symbolicznego interakcjonizmu jednostka ludzka w toku wzajemnych interakcji z innymi aktorami społecznymi tworzy określone definicje sytuacji poprzez symboliczną interpretację otaczającej ją rzeczywistości (zob. Blumer, 1969: 66–69; 2007: 66–69). Pytanie w wywiadzie jest częścią interakcji i może wywołać określone motywy (zob. Mills, 1940: 905), definicję sytuacji i emocje. Jednak wstępne pytanie badacza w wywiadzie narracyjnym lub swobodnym nieustrukturalizowanym moim zdaniem jedynie daną emocję przywołuje. Nie tworzy nowej emocji odnośnie do przeszłej sytuacji, a jedynie wyzwala emocję już istniejącą. Taką, która pojawiła się na skutek wcześniejszych interakcji. Oczywiście nie można wykluczyć, że sytuacja wywiadu i pytania badacza będą wywoływać zupełnie nowe emocje, szczególnie wówczas, gdy pytamy o sytuacje trudne. Nowe emocje mogą pojawić się również w efekcie przywołania minionych emocji (np. u rozmówcy może pojawić się złość po przywołaniu przeszłej emocji wstydu).

Ekspresja emocjonalna jest swoistego rodzaju symbolem tworzonym w celu podtrzymania lub zerwania interakcji społecznej. Jednostki muszą „polegać na swych zdolnościach do wykorzystywania symboli w celu adaptowania się w świecie i przetrwania w nim” (Turner, 2004: 419). Ekspresja podstawowych emocji, jak wskazuje Ekman (1985), jest podobna wśród ludzi na całym świecie. Jednak emocje społeczne, takie jak wstyd i duma, są zależne między innymi od kultury i sytuacji. Dlatego dokonując interpretacji zachowań rozmówców, np. „chichotu”, wedle przyjętego przez nas kodu symbolicznego, musimy wykazać się pewną ostrożnością. Pojawienie się zachowania wskazującego na przeżywane emocje może być jedynie wskazówką dla badacza i stanowić o konieczności dopytania rozmówcy o jego interpretację znaczenia danej sytuacji, w tym o pojawiające się i towarzyszące zachowaniu *sensu stricto* emocje.

Odwołując się do etnometodologii pamiętać należy, że większość ludzkich interakcji to interakcje refleksyjne. Ludzie interpretują wskazówki, gesty, słowa i inne informacje płynące od innych ludzi w sposób, który podtrzymuje określoną wizję rzeczywistości. Ponadto działający przystępują do tworzenia wyrażeń indeksykalnych, takich jak gesty, mimika, pozycja ciała, słowa, w celu stworzenia i utrzymania przeżywanego świata (por. Turner, 2004: 485–487). Kierując emocjami tworzą określoną przez siebie wizję rzeczywistości społecznej. Zatem pojawia się pytanie: czy obserwując rozmówcę podczas wywiadu obserwujemy nieświadomą ekspresję emocjonalną, czy wyreżyserowany spektakl? W moim przekonaniu, jako badacze musimy zaufać rozmówcy. Tak jak wierzymy w wypowiediane podczas wywiadu słowa, tak musimy też zaufać ekspozowanej ekspresji emocjonalnej.

Poniżej bardziej szczegółowo przyjrzeć się należy sposobom redukcji negatywnych emocji w badanych grupach pracowników. Postaram się odpowiedzieć na pytania: jak radzą sobie z negatywnymi i pozytywnymi emocjami nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych oraz gimnazjach oraz przedstawiciele han-

dłowi?, jakie techniki i strategie stosują w sytuacjach trudnych zarządzając swoimi emocjami? oraz, czy okazywanie emocji przez nauczycieli i przedstawicieli handlowych w trakcie wykonywania ich pracy jest środkiem do osiągnięcia jakiegoś określonego celu, czy jest zachowaniem przypadkowym. Zatem, czy ekspresja emocjonalna ma charakter działania instrumentalnego, czy też przypadkowego?

6.1.2. Racjonalizacje, radzenie sobie z emocjami oraz sterowanie emocjami

Podczas prowadzenia wywiadów dotyczących pracy zawodowej zetknęłam się z kategorią narracji o emocjach nazwaną tutaj **racjonalizacją**. Technika ta bliska jest technikom neutralizacyjnym, których autorami byli kolejno Marvin B. Scott i Stanford Lyman (1968/1990), Gresham Sykes i David Matza (1979) oraz Adie Nelson i Ronald Lambert (2001).

Scott i Lyman wyróżnili dwa rodzaje objaśnień (*accounts*), czyli słownych sformułowań pozwalających aktorom społecznym wyjaśniać ich nieoczekiwane lub niestosowne zachowania, których przyczyna może znajdować się po stronie aktora lub kogoś innego. Objaśnienia pojawiają się tam, gdzie działanie aktora poddawane jest ocenie innych. Są istotnym elementem porządku społecznego, ponieważ zapobiegają konfliktom, poprzez stanowienie werbalnego łącznika pomiędzy działaniem a oczekiwaniem. Są ujednolicone w obrębie kultur i terminologicznie stabilizowane, przez co w czasie trwania interakcji aktorzy społeczni mogą spodziewać się ich niejako rutynowego pojawienia w sytuacji wystąpienia zachowania wykraczającego poza przyjętą i oczekiwaną aktywność. Te dwa typy objaśnień to **wymówki i usprawiedliwienia**. Jak piszą Scott i Lyman, oba typy mogą być powoływane, kiedy osoba jest oskarżona o dokonanie czegoś nieudolnego, niepożądanego, złego i niezgodnego z przyjętymi w danym społeczeństwie normami. **Usprawiedliwienia** są słownymi objaśnieniami sytuacji, w których jednostka przyjmuje odpowiedzialność za swój czyn, jednakże zaprzecza jego pejoratywnej wartości. Na przykład policjant zabijający przestępcę w czasie akcji przyznaje, że zabił człowieka, jednakże czyn nie był niemoralny, bo zabity był członkiem grupy przestępczej i „zasłużył” na swój los. **Wymówki** z kolei są słownymi objaśnieniami, w których jednostka przyznaje, że dane zachowanie jest nieodpowiednie, złe lub niezgodne ze społecznymi normami, jednakże zaprzecza swojej odpowiedzialności za dany czyn. Na przykład snajper policyjny może przyznać, że zabijanie jest złe, ale swe działanie usprawiedliwia brakiem własnej woli, działaniem „na rozkaz”, któremu musi być posłuszny (zob. Scott, Lyman, 1990: 219–221).

W niniejszych badaniach wymówki dotyczyły głównie faktu „konieczności” pracy. Praca w danej organizacji w sytuacji rynkowego bezrobocia i kryzysu sta-

je się w percepcji niektórych badanych przymusem. Usprawiedliwienia z kolei głównie dotyczyły zachowań i działań dla wyższego dobra. Przedstawiciele handlowi wskazywali na lojalność i działanie dla dobra organizacji

Wiadomo. Czasami ktoś przychodzi i odmawia się przyjęcia reklamacji. W zasadzie to można ją przyjąć, ale czym mniej reklamacji, tym firma ma mniej problemów [...] Zawsze staram się być lojalna i rzetelnie wykonywać swoje obowiązki (kobieta, 36 lat, przedstawiciel handlowy).

Nauczyciele z kolei mówili o działaniu dla dobra dziecka:

Zdarza się, że muszę podnieść głos w klasie, albo nakrzyczeć na jakiegoś ucznia, aż wstyd się przyznać [nerwowy chichot], ale to dla ich dobra. Jak wyzywam rodziców, albo wysyłam do pani dyrektor, to też nie dla swojej przyjemności, tylko dla dobra dziecka. Często taka rozmowa z panią dyrektor, albo pedagog pomaga i dzieciak się zmienia. Czasami brak im właściwych wzorców z domu (kobieta, 43 lata, nauczyciel).

Sykes i Matza swoją koncepcję zbudowali na podstawie badania przeprowadzonego nad przestępcami. Stwierdzili, że posiadają oni system wartości podobny do obywateli przestrzegających prawa, aczkolwiek stosują techniki, które pozwalają im czasowo zawieszać ogólnie wyznawane wartości, na rzecz takich, które usprawiedliwiałyby zachowania przestępcze. Wyróżniają pięć technik neutralizujących: zaprzeczenie szkody, zaprzeczenie ofiary, zaprzeczenie odpowiedzialności, potępienie potępiających oraz odwołanie do wyższych wartości (zob. Sykes, Matza, 1979: 498 i nast.; por. Byczkowska, 2006: 89, 95–96). Nelson i Lambert koncepcję tę uzupełnili o kolejne trzy rodzaje technik: emocjonalne zaciemnianie, zamianę miejsc oraz definiowanie prawdy. Najciekawsze, moim zdaniem, jest emocjonalne zaciemnianie (*emotional obfuscation*), czyli technika polegająca na szukaniu usprawiedliwienia poprzez odwołanie się do emocjonalnej reakcji środowiska. Autorzy stawiają tezę, że techniki neutralizacyjne mogą pomagać „zachować twarz” nie tylko w bezpośrednim kontekście konkretnego czynu, ale także wtedy, gdy nie odczuwa się winy ani wstydu. Pozwalają na uniknięcie wewnętrznych sprzeczności (zob. Nelson, Lambert, 2001: 84–87). Poniżej interesować mnie będą jedynie te techniki, które pojawiają się w sytuacji odczuwania emocji wstydu lub poczucia winy.

W niniejszych badaniach zaprzeczenie szkody i ofiary nie wystąpiło. Najczęściej pojawiało się zaprzeczenie odpowiedzialności i odwoływanie się do wyższych wartości, które utożsamiać można z usprawiedliwianiem z koncepcji Scotta i Lymana. **Zaprzeczenie odpowiedzialności** charakteryzuje się tym, że osoba, której czyny są niezgodne z ogólnym systemem wartości, przy czym osoba ta

utożsamia się z ludźmi dokonującymi tych czynów, sama siebie uznaje za ofiarę warunków od niej niezależnych. W przypadku nauczycieli częste było odwoływanie się do systemu oświaty i biurokratycznych przepisów. Jednocześnie stosowano technikę **zamiany miejsc**, polegającą na redefinicji sytuacji. Nauczyciele stawiali się na miejscu pani dyrektor lub ucznia, redukując w ten sposób poziom wstydu bądź poczucia winy.

Wyróżnione poniżej racjonalizacje najczęściej pojawiają się obok wstydu wynikającego z irytacji, wraz z uzasadnieniem swojego postępowania. W jednym z przypadków, rozmówca wie, że dorabianie sobie po godzinach przy wykorzystaniu narzędzi i kontaktów z pracy może być traktowane jako naganne. Dlatego też dokonuje racjonalizacji. Odsuwa pojawiający się wstyd. Uczucie dyskomfortu tłumaczy chęcią niesienia pomocy (technika nazwana **definiowaniem prawdy**). Innym razem rozmówca ukrywa lub wypiera wstyd i przenosi ciężar narracji na kontrolowanie emocji. Mówi o „*postępowaniu politycznie poprawnym*”, czyli dającym trwałość więziom społecznym (technika nazwana **emocjonalnym zaciemnieniem**).

W poniższych badaniach wyróżniona została grupa rozmówców, która w sposób bezpośredni mówiła o przeżywanych emocjach. Sytuacja ta dotyczyła głównie emocji pozytywnych, takich jak duma, oraz emocji negatywnych, z którymi jednostka sobie poradziła, przezwyciężyła je, poddała samokontroli emocjonalnej i w konsekwencji uzyskała pozytywny rezultat. Opowieści o przeżywanych negatywnych emocjach często nie dotyczyły bezpośrednio rozmówcy i powiązane były z dumą. Przykładem może być osoba rozmówcy pracującego w firmie postrzeganej negatywnie na rynku pracy. Jest to rodzaj usprawiedliwiania faktu pracy dla organizacji, która nie cieszy się dobrą opinią na rynku.

Tak. Nie wstydzę się miejsca, nie wstydzę się firmy, w której pracuję. Yyy... nie wiem. Yyy... Nie stanowi to dla mnie problemu, czy żeby komuś powiedzieć, gdzie pracuję, czy żeby źle myśleć o tej firmie. Jeżeli słyszę jakieś złe opinie wśród, nie wiem, na rynku o tej firmie, to można powiedzieć też walczyć. Dlatego, że no nie wiem, uważam, że tak powinno się robić. A poza tym, no, jest to mój pracodawca (kobieta, lat 28, przedstawiciel handlowy).

Rozmówca dokonuje racjonalizacji nazywanej dalej **emocjonalną zamianą**. Z dumą podkreśla fakt identyfikacji z firmą. Lojalność jest cechą odbieraną społecznie jako pozytywna. Dlatego, pomimo złego wizerunku firmy, jej pracownik nie okazuje emocji wstydu. Odwołując się do teorii Scheffa możemy stwierdzić, że fakt nieokazywania wstydu nie oznacza, że emocja ta nie powstała. W związku ze złym społecznym odbiorem miejsca pracy, u naszego rozmówcy zaszła racjonalizacja będąca ochroną przed negatywnymi uczuciami. Jest to jeden ze sposobów radzenia sobie z emocją wstydu. Jest to zarazem obrona przed wycofaniem społecznym i zerwaniem więzi społecznych.

Przykładem racjonalizacji jest też kolejny cytat, jednocześnie ukazujący poczucie emocjonalnej więzi z firmą. Jednak ta rozmówczyni zmieniła pracę, co może wskazywać na kolejną technikę radzenia sobie z trudnymi emocjami. Jest to **ucieczka od źródła negatywnych emocji**.

I z tamtą firmą się czułam związana, i czułam się związana z eee marką eee i nie wstydziłam się tego eee żadnego z tych... znaczy, czułam się emocjonalnie związana. Wierzyłam w to co robię, wierzyłam w te produkty, wierzyłam w tych ludzi i tak dalej. Ale po jakimś czasie odeszłam. Trochę żał, ale dobrze zrobiłam (kobieta, lat 32, handlowiec).

Innym sposobem radzenia sobie z emocjami, z tym, że głównie zaobserwowane to zostało odnośnie do emocji wstydu, jest **sterowanie emocjami**. Jest to proces związany z ujawnianiem lub hamowaniem emocji. Przypomnijmy, że procesowi regulacji emocji, czyli „procesowi inicjującemu, modulującemu i podtrzymującemu doświadczanie emocji oraz operacje poznawcze i zachowania z tym doświadczeniem związane” (Doliński, 2004: 381) służy proces samokontroli emocjonalnej. Procesy samokontroli, czyli przejawianie zachowania zgodnego z przyjętymi standardami społecznymi, mogą dotyczyć nie tylko niedopuszczania przez podmiot do ekspresji przeżywanych emocji, ale i do blokowania uruchamiania programów działań związanych z przeżywaniem emocji, na przykład powstrzymywanie się od zachowań skrajnie agresywnych nawet w wypadku odczuwania silnej złości (zob. Doliński, 2004: 389). Samokontrola powoduje, że nasze zachowanie zgodne jest z przyjętymi w danej społeczności normami. To właśnie samokontrola powoduje świadome sterowanie emocjami. Sterując emocjami, w myśl koncepcji Hochschild, wykonujemy pracę nad emocjami. Praca ta może być wykonywana podczas szkoleń:

Tak szkoleń jest u nas dużo [...] Uczą głównie komunikacji i negocjacji, jak radzić sobie z trudnym klientem. Przecież jak klient wybrzydza i marudzi, to nie powiem mu „spadaj”. Czasem mam ochotę krzyknąć, albo powiedzieć coś niemilego, ale nie mogę przecież obrazić klienta. Celem jest długoterminowa współpraca i ja to wiem. Dlatego w takich sytuacjach nauczyłem się milczeć, czasem potakiwać, a potem jeszcze raz spokojnie przedstawiam ofertę. Tak, tak to już jest (handlowiec, 32 lata, mężczyzna),

podczas sytuacji pracy:

Kiedyś przejmowałam się, gdy przychodził klient i od razu krzyczał, był niezadowolony. Brałam to do siebie. Przejmowałam się. Dzisiaj jest inaczej. Często przychodzą klienci i mówią, że ich oszukano, bo cena jest inna. Czasem wyzywają na firmę. Staram się tego nie słuchać. Oddaję różnicę w rachunku i tyle. Kiedyś

to aż mi się płakać chciało. Wracałam do domu i na córkę wrzeszczałam. Dzisiaj jestem spokojniejsza. Przyzwyczaiałam się. Kierowniczka często mówiła „nie przejmuj się. Rób swoje”. I tak robię (kobieta pracująca w dziale obsługi klienta w jednym z łódzkich hipermarketów, lat 41)

oraz w bezpośredniej sytuacji interakcyjnej:

Zawsze staram się skoncentrować na indywidualnych odczuciach i potrzebach określonego człowieka. Biorę pod uwagę preferencje moich klientów – przecież w istocie to oni mają być zadowoleni! [...] Uczę się kontrolować swoje własne emocje! [...] Ignoruję czyjeś nieuctwo i chamstwo, które aż nas przytłacza. To mój emocjonalny wentyl bezpieczeństwa (mężczyzna, terenowy przedstawiciel handlowy).

Jak łatwo zauważyć, rozmówcy nauczyli się sterować własnymi emocjami. Sytuacja pracy, kursy, szkolenia, indywidualne rozmowy pozwoliły wypracować sposób działania w sytuacji pojawiania się negatywnych emocji. Najczęściej stosowaną techniką racjonalizacyjną jest emocjonalna zamiana.

6.1.3. Działania podejmowane w sytuacji pojawiania się emocji – wyniki badań kwestionariuszowych

W celu weryfikacji zaobserwowanych, zinterpretowanych i opisanych powyżej sposobów radzenia sobie z emocjami, w badaniu ilościowym zapytano obie grupy respondentów o zachowania i podejmowane działania w sytuacji wystąpienia (pojawienia się) określonych emocji. Nauczycieli i przedstawicieli handlowych poproszono o wskazanie zachowania towarzyszącego emocjom złości, frustracji, gniewu, smutku, żalu, przygnębienia, wstydu, zażenowania, wstrętu oraz radości, satysfakcji i zadowolenia.

I tak najczęstszym działaniem podejmowanym w sytuacji pojawienia się uczucia złości lub gniewu jest zachowanie polegające na wyciszeniu się oraz opanowaniu emocji (zob. tab. 6.1). Wybór takiego zachowania podyktowany może być cechami osobowości badanych osób. Może wynikać również, co wydaje się autorce bardziej prawdopodobne, z konieczności poprawnego, czyli dostosowanego do wymogów organizacji, zachowania się w sytuacjach zawodowych ze względu na ich charakter. Grupa reprezentująca nauczycieli zdecydowanie częściej wycisza się oraz próbuje zapanować nad swoimi negatywnymi emocjami w stosunku do grupy badanych przedstawicieli handlowych. Ci ostatni również często nie ukrywają swoich negatywnych emocji – złości i gniewu – decydując się na ich okazanie (tab. 6.1).

Tabela 6.1

Sposoby radzenia sobie z emocjami takimi, jak złość, frustracja i gniew

Gdy jestem zła/zły, wściekła/wściekły to:						
zachowanie	nauczyciele		przedstawiciele handlowi		ogół badanych	
	liczba odpowiedzi	procent	liczba odpowiedzi	procent	liczba odpowiedzi	procent
Staram się wyciszyć i uspokoić	68	48,6	42	30,0	110	39,3
Okazuję gniew lub złość	30	21,4	50	35,7	80	28,6
Wykrzykuję przekleństwa	14	10,0	18	12,8	32	11,4
Rzucam tym, co mam pod ręką	2	1,4	6	4,3	8	28,6
Zaciskam mocno pięści i mam ochotę kogoś lub w coś uderzyć	4	2,9	6	4,3	10	28,0
Robię sobie kilkuminutową przerwę	20	14,3	14	10,0	34	12,0
Brak danych	2	1,4	4	2,9	6	2,1
Razem	140	100	140	100	280	100

Źródło: oprac. własne.

Analizując działania podejmowane przez respondentów w sytuacji pojawienia się emocji smutku, żalu czy przygnębienia należy stwierdzić, że emocje te najczęściej są ukrywane (zob. tab. 6.2). Można założyć, że we współczesnym społeczeństwie, w tym w środowisku zawodowym, zbyt ostentacyjne obnoszenie się z negatywnymi emocjami, takimi jak żal, smutek, rozpacz, przykrość, itp. nie spotyka się z dobrym przyjęciem. Dlatego jednostki wolą milczeć, przejść do wykonywania bieżących obowiązków, niż okazywać uczucie, które w miejscu zatrudnienia bywa postrzegane jako „słabość”, „porażka osobista” czy „oznaka słabego charakteru”. Już w szkole podstawowej okazywanie smutku poprzez np. płacz z powodu otrzymania negatywnej oceny, może wiązać się z wyśmianiem przez grupę kolegów, a nawet w konsekwencji z utratą twarzy. Wiąże się to bez wątpienia z pojawianiem się emocji wstydu. Chcąc uniknąć wstydu uczymy się nie okazywać, ukrywać emocję smutku, czy żalu.

Tabela 6.2

Sposoby radzenia sobie z emocjami takimi, jak smutek, przygnębienie i żal

Gdy jest mi smutno lub czuję żal i przygnębienie, to:						
zachowanie	nauczyciele		przedstawiciele handlowi		ogół badanych	
	liczba odpowiedzi	procent	liczba odpowiedzi	procent	liczba odpowiedzi	procent
Rozmawiam z przyjacielem	44	31,5	32	22,9	78	27,9
Znoszę w milczeniu/nie daję po sobie tego poznać	36	25,7	58	41,4	94	33,7
Wykrzykuję przekleństwa	18	12,8	22	15,7	40	14,3
Wyżałam się	30	21,4	12	8,5	42	15,0
Płaczę	10	7,2	10	7,2	20	7,2
Brak danych	2	1,4	6	4,3	8	2,9
Razem	140	100	140	100	280	100

Źródło: oprac. własne.

W kategorii zawodowej przedstawicieli handlowych, najczęściej występującą metodą na ukojenie smutku/żalu, okazały się rozmowa z przyjacielem bądź próba zakamuflowania emocji negatywnej (milczenie). W przypadku nauczycieli, tendencja ogólna pozostała taka sama, jednak zauważamy dominację „próby wyżalenia się przyjacielowi/przyjaciółce”. Takie zachowanie jest formą odreagowania i oczyszczenia się z negatywnej emocji. Zauważyć należy, że w środowisku nauczycieli dominują kobiety i być może „wyżalenie się” bliskiej koleżance należy uznać za domenę kobiecą. Mężczyźni socjalizujący kulturowy wzorzec męskiego *macho* uczeni są uwewnętrznienia przeżywanego smutku i żalu. Nadal dominuje przeświadczenie, że mężczyźni nie wypada płakać, że prawdziwy mężczyzna ma sam radzić sobie z problemami, w tym z przeżywanymi emocjami. Być może dlatego mężczyźni wolą ukryć przeżywaną emocję niż zwierzyć się innej osobie. Wyniki niniejszych badań potwierdzają utrwalony społecznie stereotyp odnoszący się do okazywania emocji przygnębienia, żalu i smutku w zależności od płci.

Kolejne sposoby radzenia sobie z emocjami dotyczą wstydu i zażenowania. W obu kategoriach zawodowych najczęściej występującymi reakcjami okazały się ponowne analizowanie sytuacji i próba rozwiązania problemu poprzez pokonanie wstydu, przy czym ta druga tendencja zaznaczyła się silniej (zob. tab. 6.3).

Tabela 6.3

Sposoby radzenia sobie z emocjami takimi, jak wstyd i zażenowanie

Gdy czuję wstyd, zażenowanie, to:						
zachowanie	nauczyciele		przedstawiciele handlowi		ogół badanych	
	liczba odpowiedzi	procent	liczba odpowiedzi	procent	liczba odpowiedzi	procent
Ponownie analizuję sytuację	50	35,7	38	27,1	88	31,4
Próbuję rozwiązać problem pokonując wstyd	68	48,6	76	54,3	144	51,4
Okazuję skruchę	12	8,5	16	11,4	28	10,0
Obracam sytuację w żart	4	2,9	4	2,9	8	2,9
Nie okazuję wstydu i zażenowania	6	4,3	4	2,9	10	3,6
Brak danych	0	0,0	2	1,4	2	0,7
Razem	140	100	140	100	280	100

Źródło: oprac. własne.

Przedstawiciele handlowi i nauczyciele to osoby, których praca zawodowa w dużej mierze polega na interakcji z innymi osobami (klientami, uczniami). Częstotliwość interakcji w obu badanych grupach zawodowych jest wyższa w stosunku do wielu innych grup zawodowych. To właśnie od nich oczekuje się radzenia sobie z własnymi emocjami i rozwiązywania w konstruktywny sposób sytuacji konfliktowych. Pokonywanie wstydu oraz analizowanie sytuacji są technikami ułatwiającymi opanowanie negatywnej emocji. Można dodać, że wstyd i zażenowanie są emocjami najczęściej pojawiającymi się w sytuacji krytyki naszej pracy. Na wstyd wskazała ponad 1/4 respondentów (29,3%), a na zażenowanie, które, jak pamiętamy, może być emocją poprzedzającą wstyd wskazała prawie połowa respondentów (42,1%)¹. Wyniki badań ankietowych uzupełniają i potwierdzają analizę danych jakościowych.

Ostatnie działania podejmowane w stosunku do pojawiających się uczuć dotyczą emocji oznaczonych afektem pozytywnym, tj. emocji radości i zadowolenia. Podobnie jak poprzednie, kategoria ta omówiona zostanie wspólnie dla wymienionych wyżej emocji. Najczęściej występującą reakcją na pojawienie się

¹ W formie uzupełnienia należy dopowiedzieć, że respondenci wskazywali także na obojętność (12,9% wskazań), oburzenie (11,4% wskazań) i obrażanie się (4,3% wskazań) jako na reakcje pojawiające się w sytuacji, kiedy przełożony zwraca krytyczną uwagę odnośnie do wykonywanej przez nich pracy.

emocji radości i zadowolenia zarówno wśród nauczycieli, jak i przedstawicieli handlowych, okazało się poczucie dumy i satysfakcji (zob. tab. 6.4). Reakcją na zadowolenie jest również uśmiech, będący najczęściej fizjologiczną odpowiedzią organizmu na odczuwaną radość.

Tabela 6.4

Sposoby radzenia sobie z emocjami takimi, jak radość i zadowolenie

Gdy coś mi się uda i czuję radość, zadowolenie, to:						
zachowanie	nauczyciele		przedstawiciele handlowi		ogół badanych	
	liczba odpowiedzi	procent	liczba odpowiedzi	procent	liczba odpowiedzi	procent
Czuję dumę i satysfakcję	88	62,8	72	51,4	160	57,1
Skaczę z radości	6	4,3	10	7,2	16	5,7
Chwalę się	8	5,7	20	14,3	28	10,0
Uśmiecham się	30	21,4	26	18,6	56	20,0
Robię niespodzianki	4	2,9	8	5,7	12	4,3
Nie okazuję radości	4	2,9	2	1,4	6	2,2
Brak danych	0	0,0	2	1,4	2	0,7
Razem	140	100	140	100	280	100

Źródło: oprac. własne.

W kontekście najczęściej występujących społecznie zachowań, związanych z poczuciem zadowolenia, wybory respondentów ukazują typowy dla większości jednostek standard podejmowanych działań. W odniesieniu do „preferowanych” w miejscu zatrudnienia zachowań, wybory respondentów mogą zaświadczać, że ich reakcja na zadowolenie w miejscu pracy nie odbiega od zwyczajowo przyjętych standardów. Najczęściej w sytuacji pochwały pojawia się duma i uśmiech.

6.2. Emocje społeczne jako emocje kierujące jednostką w sytuacji pracy

Odwołując się do koncepcji Scheffa i Tangney można powiedzieć, że duma, wstyd i poczucie winy są emocjami kształtującymi i wpływającymi na zachowania osób w organizacji. Jednostka podejmuje działania, które są dla niej użyteczne. Zatem tak kieruje swoim zachowaniem, aby unikać wstydu, naprawiać sytuację wywołującą poczucie winy oraz dążyć do komfortu psychicznego doświadczając emocji dumy. Podejmując powyższe działania intencjonalnie wybiera najprostszą

w jej odczuciu drogę do osiągnięcia określonego celu. W czasie podjętego działania może zmieniać kierunek swej aktywności i rodzaj zachowania.

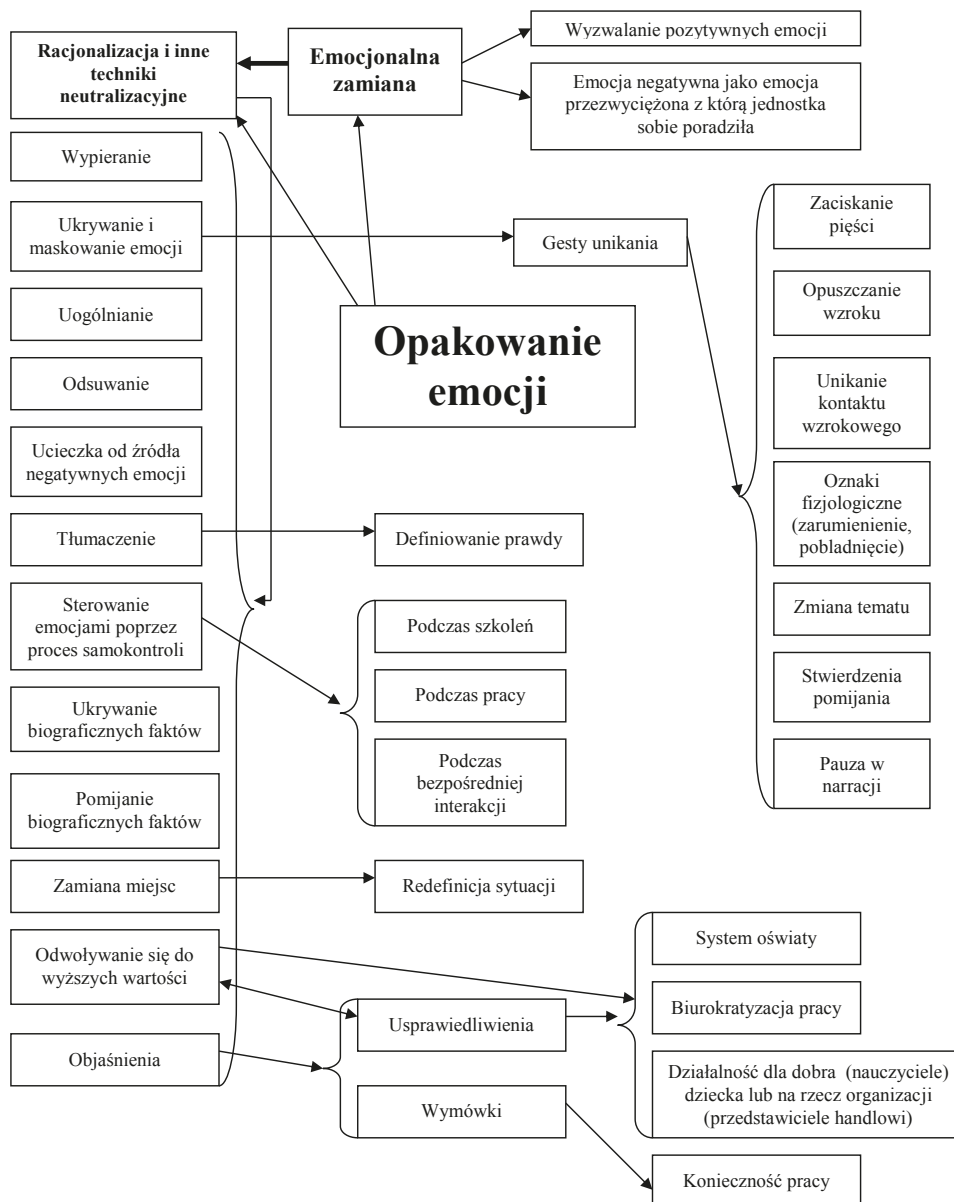
Dzieje się to na skutek oddziaływania na jednostkę różnych czynników zewnętrznych, takich jak: 1) dana sytuacja (scena, kulisy); 2) inne osoby (partnerzy interakcji); 3) informacje płynące z organizmu jednostki (np. pobudzenie fizjologiczne); 4) informacje płynące ze środowiska zewnętrznego (np. zmiana temperatury powietrza, zmiana wilgotności powietrza) oraz pod wpływem 5) pojawiających się emocji własnych i emocji innych osób. Tych sposobów reagowania jednostka uczy się w procesie socjalizacji i wychowania. Kształtując swoją tożsamość jednocześnie kształtuje umiejętność radzenia sobie z emocjami pozytywnymi i negatywnymi. Nie trzeba dodawać, że proces socjalizacji uwarunkowany jest czynnikami środowiskowymi i kulturowymi.

Analizując dane uzyskane w toku i na skutek gromadzenia materiału empirycznego można powiedzieć, że jednostki dysponują całą gamą zachowań umożliwiających im dążenie do emocji pozytywnych przy jednoczesnym unikaniu i niwelowaniu sytuacji i ich efektów, w jakich pojawiają się albo mogą się pojawić emocje negatywne. Część ze sposobów radzenia sobie z emocjami zaliczyć można do grupy reakcji związanych z niwelowaniem skutków występującego dysonansu poznawczego².

I tak jednostki dostosowują postawy do zachowań, stosują uzasadnienia zewnętrzne i myślenie racjonalne (racjonalizacja), zachowują się tak, aby potwierdzić, uzasadnić wcześniejsze swoje hipotezy oraz dodają do nich nowe elementy poznawcze. Aby zredukować i przywrócić zgodność między sprzecznymi informacjami, a taka sytuacja zachodzi w chwili doświadczania emocji negatywnych, jednostka może zmienić jeden z elementów będących ze sobą w kolizji. Palacz, który dowiaduje się, że jest to szkodliwe, może rzucić palenie lub odrzucić informację o szkodliwości palenia (albo unikać myślenia o niej). Może również przeformułować znaczenia jednego z elementów, które są ze sobą niezgodne.

² Dysonans poznawczy to popęd spowodowany poczuciem dyskomfortu. „Uzucie przykrego napięcia spowodowanego informacją, która jest sprzeczna z naszym wyobrażeniem siebie jako osoby rozsądnej i sensownej” (E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, 1997: 81). Teoria dysonansu poznawczego stworzona została w pierwotnej wersji przez Leona Festingera w 1957 r. Rozwijana była dalej między innymi przez Andrzeja Malewskiego, uczniów Festingera Elliota Aronsona, Merrilla Carlsmitha i innych. Podstawowym założeniem w teorii dysonansu poznawczego jest twierdzenie o pojawianiu się nieprzyjemnego napięcia psychicznego wtedy, gdy dana osoba uzyskała (lub docierają do niej) sprzeczne elementy poznawcze (mogą to być twierdzenia, przemyślenia, postawy, informacje, oceny, zachowania itp.). Dysonans poznawczy można nazwać popędem, jego wpływ na zachowanie jest bowiem taki, jak podstawowych popędów człowieka (np. głodu, pragnienia, bólu): wywołuje ogólną mobilizację organizmu, motywuje do zachowań, których celem jest zmniejszenia napięcia, oraz wywołuje antycypacyjne unikanie (czyli uczenie się reakcji na bodźce skojarzone z pojawieniem się dysonansu). Więcej informacji na temat dysonansu poznawczego czytelnik znajdzie w książce Leona Festingera z roku 1957 zatytułowanej *A theory of cognitive dissonance* wydanej w Palo Alto, CA przez Stanford University Press.

Na przykład palacz może twierdzić, że pali, ale tylko papierosy *light*, co nie jest szkodliwe, albo może utrzymywać, że „wszystko jest szkodliwe i tak na coś trzeba umrzeć”. Następuje tu zmiana znaczenia słowa „szkodliwe” i obniżenie natężenia słowa o negatywnej konotacji.



Schemat 6.1. Sposoby radzenia sobie z emocją wstydu i poczucia winy w sytuacji pracy

Źródło: oprac. własne

Innym sposobem jest dodanie nowego elementu poznawczego, którego zadaniem jest zredukowanie sprzeczności między dotychczasowymi elementami. Palacz może twierdzić, że palenie go uspokaja i rozluźnia (czyli jest zdrowe). Może uprawiać sport, co w jego przekonaniu niweluje skutki szkodliwości palenia. Ponadto jednostka może unikać źródła wywołującego przykre emocje. Krytyka płynąca od współpracownika może powodować niechęć w kontaktach z tą osobą i unikanie sytuacji wymuszających interakcje.

Ogólny sposób radzenia sobie z emocjami wstydu i poczucia winy w sytuacji pracy przedstawiania schemat 6.1. Centralną kategorią jest tu opakowanie emocji zachodzące poprzez emocjonalną zamianę oraz stosowanie racjonalizacji i innych technik neutralizacyjnych.

6.2.1. Czynniki wpływające na powstawanie emocji w pracy nauczyciela

Jak zostało już wspomniane wyrażania emocji uczymy się w procesie socjalizacji, tak samo jak wzorów kulturowych (wartości, przekonania, język, symbole), internalizowanych przez system osobowości i podporządkowanych mechanizmom kontroli społecznej, czyli środkom, które prowadzą do redukcji napięcia i dewiacji (instytucjonalizacja, sankcje i gesty interpersonalne, czynności rytualne, sektory systemu uprawnione do użycia siły i przymusu).

Słuchając obecnie wiadomości oraz innych przekazów informacyjnych można odnosić wrażenie, że w polskich szkołach wśród młodzieży oraz pomiędzy młodzieżą a nauczycielami występuje ogromna agresywność. Media wskazują na „falę”, częstą w gimnazjach, a nawet w szkołach podstawowych, na zachowania, w których uczniowie obrażają i uwłaczają godności nauczyciela. Takie zachowanie powinno budzić emocje wstydu i poczucia winy, a w niektórych, skrajnych, przypadkach poczucie dumy. Uczeń obrażający nauczyciela może czuć dumę, szczególnie w sytuacji aprobaty danego zachowania przez innych uczniów. Próbując ustalić, na ile faktycznie tak jest, w wywiadach autorka wprost pytała o sytuacje trudne, występujące w klasie lub na terenie szkoły. Szczególnie interesujące było, na ile uczniowie wywołują negatywne emocje wśród nauczycieli, jakie są to emocje i jak nauczyciele sobie z tym radzą? Okazało się, że nauczyciele niezmiernie rzadko wskazywali na sytuacje trudne i prawie w ogóle nie mówili o sytuacjach wyzwalających agresję, których podłożem byłaby emocja złości. Większość twierdziła, że złe zachowania uczniów pokazywane w mediach nie zdarzają się w ich szkołach. Zgodnie podkreślali, że radzą sobie w klasach i panują nad zachowaniem uczniów,

Czasem zdarzy się, że ktoś tam się poszarpie. Jak to w szkole. Zawsze tak było. Ja sobie z tym radzę. U nas nie mamy większych problemów z uczniami (kobieta, lat 42, nauczyciel),

a w placówkach, w których pracują nie ma przemocy:

Jak ktoś mówi, że u niego uczniowie się nigdy nie pobili, to kłamie [...] Przemocy u nas w szkole nie ma. Dbamy o bezpieczeństwo i porządek (mężczyzna, lat 48, dyrektor gimnazjum).

Choć w prawie polskim istnieje obowiązek edukacyjny, to nikt nie traktuje uczestniczenia w zajęciach w szkole podstawowej oraz w gimnazjum jako przymusu. Uczeń i jego rodzice mają wolny wybór placówki (szkoły). Szkoła działa dla dobra ucznia, a wszelkie podejmowane przez nią działania konsultowane są z radą pedagogiczną i radą rodziców. Konsultacje takie często prowadzone są również z przedstawicielami samorządu uczniowskiego. Daje to uczniom poczucie wspólnotowości oraz sprawstwa.

W odniesieniu do informacji zasłyszanych w mediach, można postawić tezę, że hierarchia uczniowska występująca w klasie i/lub w szkole może wpływać na zachowania uczniów oraz relacje uczeń–nauczyciel. Na podstawie niniejszych badań należy stwierdzić, że w ramach jednej placówki (szkoły podstawowej lub gimnazjum) trudno jest mówić o wewnętrznej hierarchii uczniów. Jedynym typem zróżnicowania wewnątrzszkolnego, z jakim spotkała się autorka, był ranking klas opracowywany na podstawie semestralnych wyników w nauce (średnia ocen wszystkich uczniów w klasie). Jednak w badanych placówkach ranking ten w żaden sposób nie przekładał się na relacje pomiędzy uczniami różnych klas. Ranking przekładał się natomiast na relacje nauczyciel–klasa. Nauczyciele uczący w klasach tzw. lepszych, z dumą podkreślali ten fakt.

Od lat przejmuję klasy po pani X. To jest bardzo dobra nauczycielka i to są bardzo dobre i zgrane klasy. Świetne dzieciaki i rodzice też fajni. Dobrze, że tak jest. Cieszę się, że dyrekcja mnie docenia i daje mi te klasy (kobieta, lat 41, nauczyciel szkoły podstawowej).

Wskazywali na różnice w sposobie pracy z klasą. Podkreślali, że w żaden sposób ranking klas nie wpływa na sposób traktowania uczniów:

Jak klasa jest lepsza to z materiałem można iść szybciej. Lepiej uczy się w takich klasach. Więcej można wymagać (mężczyzna, lat 27, nauczyciel gimnazjum).

Zaobserwowano, że hierarchia uczniowska dotyczyć może każdej klasy uczniowskiej. Ustalana jest ona wewnętrznie, przez samych uczniów, na podstawie różnych kryteriów, np. ogólnych wyników w nauce, wyników w nauce w ramach poszczególnych przedmiotów, sprawności fizycznej (osiągnięcia w ramach w-f), siły fizycznej, statusu materialnego ucznia i jego rodziców, posiadania różnych pożądanych przedmiotów (firmowe ubrania, modny telefon komórkowy, wyposażenie piór-

nika, zabawki, komputer, PSP, Wii, itp.). Osoba mająca wysoką pozycję w wyborach socjometrycznych jest obiektem, o którego względy zabiegają inni uczniowie. Z taką osobą więcej osób chce się bawić na przerwie, więcej osób chce być z nią w grupie przy podziale pracy, częściej jest odwiedzana w domu. Prowadzić to może też do konfliktów pomiędzy uczniami. Jednak konflikty te nigdy nie mają trwałego charakteru. Zaznaczyć należy, że hierarchia wewnątrzklasowa oraz status poszczególnych jednostek w klasie nie mają wpływu na relacje uczniów z nauczycielami.

Zjawiska opisane powyżej nie wpływają w znacznym stopniu na emocje powstające w pracy nauczyciela. Jeżeli w klasie w interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniami dochodzi do powstawania u nauczyciela określonego rodzaju negatywnej emocji, to uczucie to ma krótkotrwały charakter. Poprzez posiadanie przez nauczyciela w klasie formalnego wysokiego statusu oraz formalnego wysokiego poziomu władzy, negatywne emocje zamieniane mogą być na satysfakcję z, na przykład, ukarania ucznia przejawiającego złe zachowanie. Poza tym można domniemywać, że nauczyciele ukrywają sytuacje trudne zdarzające się podczas lekcji ze względu na pojawianie się emocji wstydu. Sytuacje trudne oznaczają brak umiejętności pracy z klasą uczniowską. Upublicznienie informacji o sytuacji trudnej, to przyznanie się do porażki i braku kompetencji w pracy z uczniami.

Choć w wywiadach mało jest narracji, w których nauczyciele opowiadaliby o sytuacjach negatywnie emocjonalnych występujących w klasie szkolnej, to jest grupa nauczycieli, która przyznaje się do emocji o ujemnym zabarwieniu emocjonalnym. Najczęściej dotyczy to sytuacji i emocji, które zachodziły w przeszłości. Nauczyciele podkreślają, że czasami nie potrafią poradzić sobie z emocjami powstającymi w trudnych sytuacjach:

Miałam kiedyś w klasie dziewczynkę, która miała bardzo trudną sytuację rodzinną. Ojciec pił, a matka poszła gdzieś w świat. A to dziecko opiekowało się rodzeństwem. Wiedzieliśmy o tym w szkole, ale nie bardzo można było pomóc. Trochę finansowo z TPD kupowaliśmy odzież, pomoce, książki, ale nie bardzo można było pomóc. Przeżywałam to bardzo. Rozmawiałam z nią. Staralam się okazać ciepło, serdeczność i trochę miłości. Miałam nadzieję, że uda się uratować dziewczynę, bo to było bardzo mile dziecko. Nawet parę razy zabrałam ją do siebie do domu, żeby pobawiła się z moją córką. Nic więcej nie mogłam zrobić. Po kilku latach ją spotkałam i niestety rozczarowanie. Dziewczyna się stoczyła. Przykro mi było. Nawet teraz, kiedy to pani opowiadam to czuję żal i taką niemoc (kobieta, lat 43, nauczyciel szkoły podstawowej).

Nauczyciele nie mają szkoleń (tak jak przedstawiciele handlowi) z zakresu radzenia sobie z trudnymi emocjami. Miejsce wymiany doświadczeń stanowi pokój nauczycielski. Wzajemne rady oraz wzajemne opowieści o trudnych sytuacjach i sposobach poradzenia sobie z nimi pomagają wykonywać głęboką pracę emocjonalną.

Staram się oddzielić pracę i dom. Choć czasem nie jest to łatwe. Czasem cierpią moje dzieci, ale nigdy nie przenoszę sytuacji z domu do szkoły. Uczniowie nie cierpią z powodu moich problemów. Nauczyciel kłopoty powinien zostawiać przed drzwiami szkoły (kobieta, lat 37, nauczyciel szkoły podstawowej).

Brak umiejętności radzenia sobie z emocjami powstającymi w klasie szkolnej częściej dotyczy nauczycieli z niewielkim stażem pracy. Takich, którzy nie wypracowali jeszcze własnych sposobów pracy z klasą i tym samym sposobów reakcji na sytuacje trudne emocjonalnie, pojawiające się w pracy z uczniami.

Drugim czynnikiem wpływającym na powstawanie emocji w pracy nauczyciela są wszelkie zmiany w programach nauczania i brak jednolitej polityki edukacyjnej. Na problemy wynikające ze stale dokonywanych reform edukacyjnych nauczyciele niejednokrotnie wskazywali w przeprowadzanych wywiadach. Był to najczęściej wymieniany przez nich powód powstawania negatywnych emocji. Zaznaczyć należy, że część wywiadów realizowana była w okresie wprowadzania przez Ministerstwo Edukacji Narodowej nowego minimum programowego, stąd być może częste zwracanie na to uwagi przez badanych nauczycieli:

Od nowego roku wchodzi nowe minimum, ale do chwili obecnej nie ma zaakceptowanego wykazu podręczników. Rodzice proszą o listę podręczników na przyszły rok, a ja co mam im powiedzieć, że Ministerstwo jak zwykle się spóźnia? (kobieta, lat 42, nauczyciel szkoły podstawowej).

Kolejny czynnik to współpraca z dyrekcją szkoły oraz z innymi nauczycielami. Nauczyciele wskazywali na klikowość:

Nagrodę [chodzi o nagrodę przyznawaną przez dyrektora placówki dla najlepszego nauczyciela z okazji Dnia Edukacji Narodowej] dostaje ten, kto jest bliżej pani Dyrektor i ma z nią dobre układy (kobieta, lat 35, nauczyciel szkoły podstawowej)

oraz na zazdrość pomiędzy koleżankami z pracy:

Niełatwo pracuje się w środowisku prawie samych kobiet. Co rusz, któraś zazdrości. A to, że było się na wczasach w Tunezji, albo, że masz nowy ciuch. Od razu są komentarze, że Ci się w głowie przewracało, bo mąż dobrze zarabia. Staram się nie zwracać na to uwagi (kobieta, lat 29, nauczyciel gimnazjum).

Najtrudniej było jak awansowałam na wicedyrektora i chciałam wyegzekwować, aby koleżanki były na dyżurach na korytarzach podczas przerw. Przecież jest to wymóg. Od tego zależy bezpieczeństwo dzieci. U nas w szkole dzieci są różne i trzeba przypilnować. A koleżanki od razu, niby w żartach, mówiły, że mi stanowisko do głowy uderzyło. Co nie jest prawdą. Ja tylko dbam o bezpieczeństwo dzieci (kobieta, lat 49, nauczyciel zespołu szkół).

W ostatnim cytacie możemy zauważyć technikę stosowaną przez respondentkę w celu radzenia sobie z pojawiającym się poczuciem winy. Technikę tę w skrócie nazywam **odrzuć i zmiana**. Polega ona na zamianie informacji mogącej wywołać emocję negatywną na informację pozytywną, będącą jednocześnie uzasadnieniem zachowania lub wypowiedzi. *De facto* są to trzy techniki, które na schemacie 6.1 nazwane zostały emocjonalną zamianą, wyparciem oraz usprawiedliwieniem. Z pojawiającą się emocją negatywną (taką jak np. poczucie winy) wiąże się zmiana w ocenie samego siebie. Aby samoocena nie uległa zmianie, aby percepcja siebie pozostała na niezmiennym, pozytywnym poziomie niezbędne było odrzucenie wszelkich informacji o charakterze sprzecznym z dotychczasowymi schematami. Odrzucenie to ma charakter szybkiej, często nieuświadomianej zamiany. Zamiana źle spostrzeganego zachowania na zachowanie pożądane społecznie pozwala jednostce pozostać w sytuacji dodatniego, pozytywnego pobudzenia emocjonalnego.

Ostatnim czynnikiem powstawania emocji, na który wskazywali badani, byli rodzice. Nauczyciele mówili o rodzicach nadopiekuńczych, ingerujących („*wtrącających się*”) w ich pracę, o rodzicach chcących zmieniać plan i sposób ich pracy, jak również nie reagujących na uwagi nauczyciela w stosunku do zachowania ucznia.

Wśród badanych nauczycieli przeważała opinia, że rodzice ich uczniów wzbudzają na ogół sympatię (60 osób) oraz szacunek (40 osób). W ujęciu całościowym, odczucia te deklarowało 100 ze 140 respondentów – nauczycieli, biorących udział w badaniu, co łącznie stanowiło 71,4% badanej kategorii zawodowej (zob. tab. 6.5).

Tabela 6.5

Emocje pojawiające się u nauczycieli w interakcji z rodzicami uczniów

Rodzaj emocji	Liczba odpowiedzi	Procent
Sympatia	60	42,9
Szacunek	40	28,6
Obojętność	18	12,8
Irytacja	12	8,5
Pobłażanie	4	2,9
Złość	2	1,4
Pogarda	0	0,0
Inna reakcja	4	2,9
Razem	140	100,0

Źródło: oprac. własne.

Jak widać z powyższej tabeli, rodzice uczniów wzbudzają u nauczycieli raczej pozytywne emocje. Na irytację czy złość wskazuje jedynie około 10% respondentów. Refleksje badacza wywołały odpowiedzi sugerujące obojętny stosunek badanych do rodziców uczniów. Prawie u 1/8 nauczycieli rodzice nie budzą żadnych emocji. Może to świadczyć o braku zaangażowania tych nauczycieli w proces wychowawczy, o wysokiej umiejętności kontroli emocjonalnej lub o braku umiejętności zdefiniowania pojawiających się emocji.

W dużej mierze sytuację będącą wynikiem badania, można tłumaczyć dobrą atmosferą panującą w miejscu zatrudnienia badanych nauczycieli, postawą otwartości na dialog wśród badanych, ich stosunkowo młodym wiekiem (średnio 38,6 roku), pozytywnymi relacjami uczniowie – badani nauczyciele, poczuciem satysfakcji wyniesionej ze wzajemnych relacji interpersonalnych. Irytacja mogła się pojawić w kontekście przypadków jednostkowych (rodzic/uczeń) bądź deklaracja badanych nauczycieli, związana z przejawami tegoż odczucia, mogła być podyktowana faktem „wdrukowania” w pamięć stanu irytacji, jako wydarzenia zapamiętanego jednostkowo przez osobę badaną.

Wyrazem percepcji atmosfery pracy jako dobrej może być ocena systemu komunikacji jako swobodnego i nieformalnego. Badani nauczyciele wskazywali na swobodę komunikacji (90 osób, tj. 64,3% odpowiedzi), choć niektórzy podkreślali swobodę w obrębie grupy najbliższych współpracowników lub pojedynczych komórek organizacyjnych (46 osób – tj. 32,8% odpowiedzi). Ponadto badani nauczyciele wskazywali (zob. tab. 6.6) na przyjacielskie (30,0% respondentów) i osobiste (8,6% respondentów) relacje występujące wśród współpracowników w miejscu pracy, co może mieć wpływ na określanie atmosfery w pracy jako przyjaznej i pozytywnej.

Tabela 6.6

Relacje występujące wśród współpracowników w miejscu pracy

Rodzaj relacji	Liczba odpowiedzi	Procent
Osobiste	12	8,5
Zawodowe	68	48,6
Przyjacielskie	42	30,0
Związane z rywalizacją	8	5,7
Wrogie	4	2,9
Obojętne	2	1,4
Inna reakcja	4	2,9
Razem	140	100,0

Źródło: oprac. własne.

Najmniej uwag, z czego wnosić należy, że nie jest to główny czynnik powstawania emocji negatywnych, mieli nauczyciele wobec uczniów. Szczególnie widoczne było to w grupie nauczycieli pracujących w szkole podstawowej w klasach młodszych. Twierdzili oni wprawdzie, że są sytuacje powodujące złość i frustrację lub smutek, ale wskazywali zarazem na chwilowy charakter tych emocji. W wywiadach podkreślali raczej pojawianie się emocji pozytywnych i wskazywali na uczniów jako źródło emocji przyjemnych.

Mam wspaniałą klasę. Te dzieci są takie słodkie [...]. Jest takich dwóch urwisów, ale idzie ich opanować. Gorzej z ich rodzicami, ale cóż, przecież dzieci nie są winne, że mają takich rodziców. [...] Tak raczej staram się pomóc uczniom z problemami wychowawczymi. [...] To jest takie przyjemne jak podchodzi uczennica z laurką lub zwykłym rysunkiem i mówi „zrobiłam to specjalnie dla pani”. Zawsze mnie to rozczula (kobieta, lat 32, nauczyciel klas I–III).

Uogólniając należy stwierdzić, że źródłem emocji negatywnych, na które wskazywali badani nauczyciele szkół publicznych, są działania Ministerstwa Edukacji Narodowej, dyrekcji placówki, współpracowników (koleżanki i koledzy z pracy, rodzice uczniów) oraz, w najmniejszym stopniu, zachowania uczniów. Podkreślić tu trzeba, że zachowania uczniów wywołujące u nauczyciela negatywne emocje mają krótkotrwały charakter. Z racji jego autorytetu i władzy negatywna emocja szybko zamieniona zostaje na uczucie pozytywne. Nie oznacza to, że nie może powstać później poczucie winy czy inna emocja. Ze względu na tempo pracy w klasie i szybko zmieniającą się sytuację interakcyjną nauczyciel nie ma czasu zastanawiać się i nazywać powstających u niego emocji.

6.2.1.1. Autorytet jako czynnik ułatwiający radzenie sobie z negatywnymi emocjami w pracy nauczyciela

Należy zauważyć, że sposoby radzenia sobie z emocjami negatywnymi są ściśle powiązane z czynnikami wywołującymi daną emocję. Na samym początku wypada wspomnieć, że konsekwencją wypracowania określonych sposobów radzenia sobie z takimi emocjami jest posiadanie, bądź nieposiadanie, autorytetu u uczniów. Ten z kolei stanowi „narzędzie” ograniczania sytuacji mających wpływ na występowanie emocji negatywnych. Sposoby radzenia sobie z negatywnymi emocjami przez nauczycieli powiązać można z efektami, które służą budowaniu/utrzymywaniu autorytetu lub, przeciwnie, prowadzą do jego destrukcji albo nie pozwalają na jego wzrost. Pojęcie autorytetu odnieść można do opisanych wcześniej wymiarów: „władzy” i „statusu” (zob. Kemper, 2008). Przypomnijmy, że zmiany względnej władzy i statusu (prestżu) jednostek mają wpływ na wzbudzanie negatywnych emocji. Natomiast u podstaw występowania emo-

cji negatywnych leży narażenie jednostki na działanie czynników powodujących u niej poczucie szeroko rozumianego dyskomfortu. Autorytet rozumiany jest tu jako jednoczesne posiadanie władzy oraz wysokiego statusu adekwatnie do koncepcji Kempera.

Z obserwacji, jak również wywiadów, wynika, że nauczyciel buduje swój autorytet oraz implikuje określone sposoby radzenia sobie z emocjami w pewnym kontekście swoich wyobrażeń na temat własnej pracy. Wyobrażenia te stanowią konstelację tych czynników, które nauczyciel definiuje jako sukcesy lub porażki w ramach danych warunków brzegowych (regulamin, praktyki przyjęte w instytucji, normy, interakcje z kolegami z pracy, itd.). Te zaś korespondują z rodzajem i specyfiką placówki, specyfiką pracy z uczniami oraz narzędziami dostępnymi nauczycielowi w ramach jego aktywności zawodowej. Zauważyć można było pewną prawidłowość, mianowicie ci nauczyciele, którzy w sposób „zbyt ambitny” podchodzili do swojej pracy, częściej doświadczali emocji negatywnych, takich jak rozczarowanie, poczucie winy, wstyd, gniew i trudniej sobie z nimi radzili. Najczęściej dotyczyło to nauczycieli młodych, z niewielkim stażem pracy. Natomiast ci, którzy pracowali dłużej, stosowali określone techniki racjonalizacyjne, np. 1) przekonanie o niemożności utrzymania wysokiego poziomu nauczania [„w tej klasie nie da się lepiej pracować, to słaba klasa”], 2) przekonanie o tym, że w specyfice pracy w szkole tkwią sytuacje trudne, „to (mowa jest o sytuacjach trudnych) jest jakby wpisane w naszą pracę”, 3) przekonanie o barierach instytucjonalnych (niemożność zakupu odpowiedniego sprzętu, pomocy dydaktycznych, brak wpływu na decyzje ministerstwa w sprawie programów nauczania, itp.), w większym stopniu wykazywali się dystansem wobec sytuacji trudnych i w mniejszym zakresie przejawiali zachowania emocjonalne.

W rozmowie nauczyciele wielokrotnie stwierdzali, że praca w szkole wymaga „urealnienia” wyobrażeń, a także ich konfrontacji z rzeczywistością. Niejednokrotnie wspomniane „urealnienie” przyjmuje formę rezygnacji z prowadzenia bardziej ambitnych zajęć oraz akceptacji dla braku zainteresowania przedmiotem i nieprzygotowania do zajęć ze strony uczniów:

Są uczniowie, którym w ogóle nie zależy na wiedzy. Nawet na ocenach im nie zależy. O ocenach przypominają sobie pod koniec semestru, żeby nie mieć jedynek (mężczyzna, lat 45, nauczyciel gimnazjum).

Z większością klas nie da się pracować. Szkoły podstawowe nic nie uczą. Przychodzą tutaj i same jedyneki. [...] I po co mam się starać? I tak nikt tego nie doceni. Uczniowie nie są zainteresowani lekcją, dyrekcja nie ma zbyt wielu możliwości, aby wyróżniać najlepszych nauczycieli. Pensję mamy taką samą bez względu na to, ile wkładamy wysiłku w proces nauczania. Nie ma motywacji do starania się (kobieta, lat 36, nauczyciel gimnazjum).

Zdarza się, że mała efektywność w zakresie postępów w nauce jest tłumaczona brakiem kontaktów z rodzicami. Nauczyciele niejednokrotnie podnoszą problem słabego oddziaływania na ucznia ze strony zarówno pedagogów, jak i rodziców lub innych jego opiekunów.

Większość rodziców przychodzi na zebrania, ale są też tacy, którzy w ogóle się nie pojawiają. I najczęściej to jest tak, że przychodzą rodzice tych uczniów, którzy się uczą i są dobrzy. Nie przychodzą rodzice tych, z którymi są kłopoty. Kłopoty wychowawcze, albo w nauce. Ale najczęściej to jedno i drugie. Tych rodziców się wzywa po kilka razy, ale i tak nie przychodzą (kobieta lat 35, nauczyciel gimnazjum).

Trzeba powiedzieć, że niestety, ale szkoła i rodzice nie współpracują. Autorytet nauczyciela jest w domu podważany. Rodzice często mówią dzieciom, że nauczyciele źle uczą, żeby uczeń nie przejmował się tym, co mówi nauczyciel, więc jaka tu współpraca. Kiedyś łatwiej się uczyło (kobieta, lat 51, nauczyciel szkoły podstawowej).

W większości badanych szkół nauczyciele wskazywali na konieczność zrealizowania programu nauczania i na fakt, że główna funkcja szkoły to edukacja. Taki sposób postrzegania szkoły przez samych nauczycieli przekłada się na działania przez nich podejmowane. Problemy wychowawcze, jeżeli pojawiają się w szkole, są marginalizowane. Techniki racjonalizacyjne są wystarczającym mechanizmem radzenia sobie z negatywnymi emocjami.

Ja mam zrealizować program. To jest najważniejsze (mężczyzna, lat 45, nauczyciel gimnazjum).

Nauczyciele wiedzą kto pali, ale nie reagują. [...] Nie reagują też na złe zachowanie. Idzie uczeń i krzyczy do nauczycielki stojącej na dyżurze, ale z ciebie niezła lacha i co, nauczycielka nie reaguje. Mnie nie wolno się wtrącać więc też reagować nie będę. Ja sobie z tymi uczniami radzę (kobieta, lat 35, pracownik gimnazjum).

Autorytet wypracowany przez nauczyciela staje się również narzędziem ograniczającym występowanie sytuacji trudnych podczas zajęć. Najłatwiej wypracować jest autorytet nauczycielom klas I–III szkoły podstawowej, jednocześnie pojawia się tu najmniej sytuacji trudnych. Uczniowie szybko identyfikują się z nauczycielem, który staje się, po rodzicach, często najważniejszą dla nich osobą. Podczas obserwowanych zajęć dzieci wykonywały polecenia nauczyciela, pojawiały się sytuacje zabawne, ale nie dochodziło do konfliktów pomiędzy dziećmi a nauczycielem. Jedynym zdarzeniem zaobserwowanym podczas pobytu na lekcjach w klasie II był konflikt pomiędzy uczniami. Dotyczył on kopania przez jednego z chłopców krze-

sła koleżanki siedzącej przed nim. Dziewczynka powiedziała o tym pani i została nazwana przez rzeczonoego chłopca „kablem”. Nauczycielka szybko zażegnała konflikt tłumacząc całe zdarzenie i obracając tę sytuację w żart. Nauczycielka, śmiejąc się, stwierdziła „pewnie mu się podobasz”, chłopiec zawstydził się, a dziewczynka czuła dumę. Później już nikt nie wracał do opisanej sytuacji.

Nauczyciele pozbawieni autorytetu na sytuacje trudne pojawiające się w klasie reagowali samodzielnie lub szukali pomocy z zewnątrz, wśród koleżanek i kolegów, dyrektora placówki, pedagoga szkolnego albo też wzywali rodziców. Jednym ze sposobów reagowania, nazwanym przeze mnie **sposobem opartym na samodzielnym działaniu**, było podnoszenie głosu na ucznia lub na grupę uczniów. Sposób ten wydaje się jednak tym mniej efektywny, im częściej był wykorzystywany. Nadużywanie podniesionego tonu jest po jakimś czasie traktowane raczej jako wyraz słabości niż siły. Tego typu działania wywołują zwykle efekt krótkotrwały, po czym dalszy rozwój sytuacji ma zazwyczaj charakter intensyfikacji występowania sytuacji trudnych, powodujących emocje negatywne.

Innym sposobem panowania nad emocjami negatywnymi, inicjowanym w sytuacjach trudnych, zaliczonym do sposobów opartych na samodzielnym działaniu, są **próby lekceważenia zachowania uczniów sprawiających kłopoty** bądź też **przejawianie braku reakcji i skupianie się na innych uczniach**. W obu przypadkach dochodzi zazwyczaj do pogłębienia się sytuacji krytycznych. Choć nauczyciel we własnej opinii prezentuje się jako osoba panująca nad swoimi emocjami, to jednak brak adekwatnej reakcji na bieżącą sytuację bywa przez uczniów interpretowany jako słabość i przejaw „nieposiadania charakteru”.

Następnym sposobem radzenia sobie z negatywnymi emocjami pojawiającymi się w klasie były **działania zorientowane na szukanie pomocy z zewnątrz**. W grupę tych sposobów wpisuje się szukanie pomocy u kolegów i koleżanek z pracy. Najczęściej była to rozmowa w pokoju nauczycielskim o danym uczniu i o środkach, jakie należy wobec niego przedsięwziąć. W przeprowadzonych wywiadach nauczyciele opowiadali o sytuacjach, kiedy musieli postawić jedynekę z zachowania, wysłać ucznia do pani dyrektor lub pani pedagog albo wpisać uwagę do dzienniczka i zaprosić rodziców na rozmowę.

Jeden z nauczycieli z dłuższym stażem (15 lat) w narracji stwierdził:

Na początku pracy [przyp. badacza] chciałem być taki ważny. Stawiałem dużo jedynek, także z zachowania. Jak ktoś gadał, był nieprzygotowany, ale po jakimś czasie stwierdziłem, że to nie ma sensu. Ci uczniowie i tak przychodzili nie przygotowani i miałem wrażenie, że gadają jeszcze więcej. Zmieniłem taktykę. Dziś ich zachęcam i staram się zrozumieć, dlaczego się tak zachowują. Dobrze działa system plusów i minusów. Czasami jest to wynik sytuacji w domu (mężczyzna, lat 39, nauczyciel, szkoła podstawowa).

Wśród nauczycieli, których można określić jako posiadających autorytet w grupie uczniów lub też będących w trakcie udanego jego budowania, zauważyć można inne sposoby reagowania na emocje negatywne, które zarazem rzadziej się pojawiają. Przede wszystkim nauczyciel jest w stanie przekonać uczniów, że jego zachowanie ma charakter świadomy i kontrolowany. Nawet w przypadku okazywania emocji negatywnych znajdują się one pod kontrolą i stanowią świadomy zasób interakcyjny nauczyciela uaktywniany w kontaktach z uczniem w sposób intencjonalny i adekwatny do sytuacji. Nauczyciele, którzy zyskali autorytet, z jednej strony czynią z okazywania emocji narzędzie kontroli zachowań swoich podopiecznych, z drugiej zaś są odbierani jako „naturalni”. Oznacza to, że ich reakcje są postrzegane przez uczniów jako zgodne z emocjami, które im w tym momencie towarzyszą. Nauczyciel, który będąc zdenerwowany stara się „grać” osobą spokojną, jest odbierany jako „osoba sztuczna”, w przeciwieństwie do nauczyciela, który także negatywnie pobudzony emocjonalnie, przejawia np. agresję słowną.

Nauczyciele obdarzeni autorytetem zazwyczaj zwracają się nie do całej grupy, lecz do wybranych osób, precyzyjnie określając adresata przekazu. Negatywne emocje są okazywane wobec konkretnego ucznia a nie całej grupy, co sprawia, że przekaz jest bardziej efektywny, nauczyciel udowadnia zaś uczniom swoją sportrzegawczość, gdyż wie, kto jest faktycznym „bohaterem” określonej sytuacji.

Ponadto nauczyciele obdarzeni autorytetem niejednokrotnie potrafią wykazać się poczuciem humoru także w sytuacjach, w których towarzyszą im emocje negatywne. Celna uwaga o charakterze humorystycznym rozładowuje napięcie oraz kieruje uwagę grupy na inny obszar. Poczucie humoru może być wykorzystywane jako swoiste narzędzie służące zyskiwaniu kontroli nad grupą (por. Makowski, 2009).

Można postawić tezę, że posiadanie autorytetu koresponduje z częstszym pojawianiem się emocji pozytywnych, takich jak satysfakcja i duma. Większość badanych nauczycieli podkreślających radość z pracy, satysfakcję z pracy z uczniami oraz dumę z osiągnięć swoich i uczniów miała autorytet zarówno u uczniów, jak i u innych nauczycieli.

6.2.1.2. Wsparcie instytucji jako czynnik ułatwiający radzenie sobie z emocjami negatywnymi w pracy nauczyciela

Istniejąca w szkole infrastruktura oraz zaplecze instytucjonalne i rozwiązania prawne w znacznym stopniu zapobiegają pojawianiu się negatywnych emocji. Wiele sytuacji, które mogłyby wywołać emocje negatywne, takie jak złość, strach, wstyd, zostaje wyeliminowanych dzięki użyciu środków infrastrukturalnych oraz instytucjonalnych. Infrastruktura zazwyczaj służy pracownikom, w tym nauczycielom, do uzyskania i utrzymania kontroli nad uczniem. Dobrym

rozwiązaniem, wskazywanym przez nauczycieli w wywiadach, które wpłynęło na znaczny spadek liczby sytuacji mogących wywołać emocje negatywne, jest monitoring szkoły przy użyciu kamer, obejmujący również korytarze szkolne (zjawisko zaobserwowane zaledwie w jednym badanym gimnazjum). W większości badanych szkół występował monitoring, ale dotyczył on głównie terenu wokół szkoły. Jak twierdzi dyrektor gimnazjum, w którym objęto monitoringiem także szkolne korytarze, wprowadzenie go spowodowało znaczny spadek sytuacji z niewłaściwymi zachowaniami oraz wzrost posiadanej przez nauczycieli władzy.

Istotnym elementem mającym wpływ na występowanie emocji oraz na sposoby z ich radzeniem jest dobra komunikacja pomiędzy pracownikami szkoły, pomiędzy nauczycielami i rodzicami oraz między nauczycielami a uczniami. Nauczyciele wskazują na ważność zgłaszania spraw trudnych, w tym konfliktów, występujących w klasie. Badani jednoznacznie twierdzą, że łatwiej pracuje się w klasie, w której uczniowie ufają nauczycielowi i dzielą się z nim informacjami na temat życia w klasie. Choć wszyscy badani nauczyciele dostrzegają ważność komunikacji, to wielu z nich podkreśla, że nie zawsze jest ona właściwa. Wskazują na brak przepływu informacji pomiędzy nauczycielami:

Nikt nie chce się chwalić, że miał jakiś problem z uczniami. Często słyszę od koleżanek, że one nie mają żadnych problemów (kobieta, lat 29, nauczyciel szkoła podstawowa).

Są klasy lub uczniowie, o których rozmawia się w pokoju [nauczycielskim – przyp. badacza]. Są to albo najlepsi, ale raczej ci rozrabiający, przeszkadzający. Jak jedna osoba zacznie, to potem reszta się dołącza (kobieta, lat 32, nauczyciel, szkoła podstawowa).

Rada pedagogiczna szkoły ma prawo nie klasyfikować ucznia, jak również relegować ze szkoły ucznia zachowującego się sprzecznie z przyjętymi normami. Choć nauczyciele wiedzą o istniejących możliwościach prawnych, to badani wskazywali, że w ich praktyce nie mieli przypadku relegowania ucznia ze szkoły. Mówiąc o zapleczu instytucjonalnym wskazywali raczej na możliwość skorzystania z płatnego urlopu na poprawę zdrowia (każdy nauczyciel podczas pracy w szkole może skorzystać z takiego rocznego urlopu), możliwość wyegzekwowania godzin pracy tak, aby były one zgodne z *Kartą Nauczyciela* itp.

W toku badań można wyróżnić trzy grupy sytuacji wywołujących w pracy nauczyciela negatywne emocje. Pierwsza z nich to grupa sytuacji powstająca w klasie szkolnej (sytuacje z uczniami). Druga to sytuacje wynikające z interakcji pomiędzy nauczycielem a współpracownikami, dyrekcją i rodzicami. Ostatnia grupa wynika z uwarunkowań instytucjonalnych i infrastrukturalnych, takich jak np. biurokracja, sprzęt, bezsilność wynikająca z przepisów.

Z obserwacji, jak również wywiadów wynika, że sposoby radzenia sobie z emocjami negatywnymi wśród nauczycieli są pochodną przyjętej przez nich perspektywy odnoszącej się do skonstruowanej przez siebie koncepcji dotyczącej charakteru ich pracy, celów do osiągnięcia oraz wizji własnej roli. Często wstyd, poczucie winy, złość, zażenowanie, brak poczucia sprawstwa zostają ukryte i stają się jak gdyby wpisane w relacje zawodowe. Respondenci niejednokrotnie dokonują uogólnień, co wskazuje na nieuświadomienie sobie danej emocji albo jej wyparcie.

Inną strategią, najczęściej stosowaną przez nauczycieli, była racjonalizacja i uzasadnienie swojego postępowania. Badani odsuwali pojawiającą się negatywną emocję (np. wstyd, irytację). Uczucie dyskomfortu tłumaczyli osiągnięciem innego, pozytywnego celu (np. chęcią niesienia pomocy).

W rezultacie przeprowadzonych badań okazało się także, że nauczyciele ujawniali emocje negatywne wobec reform oświatowych. Fakt ten tłumaczyć można hierarchią funkcji, jakie pełni szkoła. W wywiadach nauczyciele podkreślali istotność funkcji edukacyjnej szkoły. Funkcja wychowawcza pojawiała się w części wywiadów, jednak wymieniana była niejako przy okazji. Szkoły mają przede wszystkim edukować, a następnie dopiero wychowywać. Stąd tak źle odbierane są wszelkie zmiany wprowadzane przez Ministerstwo. Stwierdzić można także, że im dłuższy staż pracy nauczyciela, tym bardziej wypracowana strategia radzenia sobie z emocjami negatywnymi. Młodzi nauczyciele wypracowują sposoby radzenia sobie z emocjami negatywnymi korzystając z doświadczeń i uwag starszych kolegów lub doświadczając różnych emocji metodą „prób i błędów”.

6.2.2. Czynniki wpływające na powstawanie emocji w pracy przedstawiciela handlowego

Praca przedstawiciela handlowego to praca z ludźmi i to oni są głównym czynnikiem wpływającym na powstawanie w niej emocji. Zatem czynników powstawania emocji upatrywać należy w interakcjach społecznych. Najczęściej pojawiają się one w momencie naruszenia interakcji społecznej, przy czym należy pamiętać, że definicja emocji jest zawsze subiektywna i zależy od wielu cech jednostkowych.

Przedstawiciele handlowi jako główny czynnik pojawiania się zarówno negatywnych, jak i pozytywnych emocji wskazywali współpracowników, bezpośrednich przełożonych, podwładnych lub klientów/kontrahentów. W wielu przypadkach zdarzały się także wskazania na samochód, komputer, GPS lub inne urządzenie elektroniczne będące przyczyną negatywnych emocji. Źródłem emocji przedstawicieli handlowych w środowisku pracy są także szkolenia i systemy motywacyjne omówione w poprzednich rozdziałach. Jednocześnie zaznaczyć należy, że te same obiekty (ludzie, przedmioty) wywołujące w danej sytuacji negatywne emocje, w innych wywoływały emocje pozytywne. Zatem trudno jest jednoznacz-

nie stwierdzić, kto lub jakie sytuacje wywołują określone emocje w sytuacji pracy przedstawicieli handlowych.

Poniżej podjęta zostanie próba przedstawienia głównych czynników wpływających na powstawanie emocji u przedstawicieli handlowych w ich pracy. Jako pierwsze omówione zostaną interakcje zachodzące w pracy pomiędzy badanymi przedstawicielami handlowymi a ich współpracownikami. Emocje wzbudzają zarówno koledzy i koleżanki z pracy, jak i przełożeni. Rozmówcy wskazują na bezpośrednich i pośrednich przełożonych jako czynnik wzbudzający podziw, sympatię, zaufanie, zadowolenie (emocje pozytywne), ale i strach, obojętność, niechęć, stres, wrogość, złość (emocje negatywne).

Ja szefa prawie nie widzę. Ma do mnie zaufanie. Ja jestem raczej w terenie niż tu na miejscu. [...] Jak potrzeba to głównie kontakt telefoniczny lub mailowy. Ale tak jak mówię. Ja ufam jemu a on mnie. Ta swoboda mi odpowiada (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 31 lat).

Nie przepadamy za sobą, [...] normalnie bardzo poprawne. Ona nie przepada za mną i ja za nią. Zresztą nikt za nią nie przepada... (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 44 lata).

Szef jest w Busku, a ja tutaj w Łodzi jeszcze z dwoma kolegami. Raz w miesiącu się rozliczamy. Wtedy jedziemy do siedziby firmy. A jeżeli jest telefon, że masz przyjechać w tak zwanym międzyczasie to człowiek zaczyna myśleć, co się stało, o co chodzi, co się przyszyło. Wtedy może nie być miło. Ale takie sytuacje to rzadkość (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 37 lat).

Zaznaczyć należy, że rozmówcy opowiadając o relacjach z przełożonymi często nie wskazywali na bezpośrednich przełożonych. Zdarzały się narracje, w których rozmówca twierdził, że nie ma szefa, a dopytany wskazywał, że owszem, gdzieś szef jest, ale daleko i on bardzo rzadko go widzi. Przedstawiciele handlowi opowiadając o swojej pracy najczęściej wskazywali na interakcje z firmą, w której pracują i, jako taką, firmę można uznać za jednostkę zwierzchnią. Z tego można wnioskować, że interakcje z przełożonymi nie są częste i że mają charakter horyzontalny. Opowieść o przełożonych pojawiała się w kontekście oceny pracy przedstawiciela handlowego. Najczęściej wskazywano na fakt jeżdżenia kierownika z przedstawicielem przez cały dzień według przyjętej „trasówki” (kod *in vivo*) samochodem przedstawiciela i obserwacji zachowań podczas interakcji z klientami oraz podczas prowadzenia samochodu służbowego.

Jak wsiadało się z tym przedstawicielem, to chodziło o to, żeby on jadąc samochodem oklejonym znakami firmy nie robił jakiś paskudnych numerów. Wymuszał pierwszeństwa, zachowywał się wulgarnie, nieelegancko, itd. On musiał

również przenosić kulturę firmy na całe otoczenie, to było bardzo istotne (były przedstawiciel handlowy, kierownik, mężczyzna, 52 lata).

Uogólniając można stwierdzić, że emocje powstające na skutek interakcji przedstawiciel handlowy przełożony oznaczone są w większości afektem pozytywnym lub obojętnym.

Druga grupa czynników wpływających na emocje w pracy przedstawiciela handlowego dotyczy relacji przedstawiciel handlowy – koledzy i koleżanki z pracy. W większości przypadków są to relacje pozytywne, budzące sympatię, a nawet przyjaźń. Oparte są one na emocjach zaufania, wzajemnego szacunku, zadowolenia oraz na pomocy i wsparciu.

U mnie w firmie pracują, pracują przede wszystkim osoby młode, w przedziale od 20 do 40 lat. Są bardzo fajni i często po pracy się spotykamy. Nie ma u nas zawiści. Staramy się sobie nawzajem pomagać i wspierać (przedstawiciel handlowy, kobieta, 26 lat).

Z wieloma osobami utrzymuję kontakty. Są to moi przyjaciele. Są to ludzie, z którymi yyy no mogą się zawsze spotkać na grillu przy yyy szklance piwa i pogadać (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 37 lat).

[...] wyjazd taki typu przyjacielskiego, bo nie żaden zorganizowany. Trzech przyjaciół z firmy. Wyjeżdżaliśmy, braliśmy łódkę, pożyczyliśmy żaglówkę, pływaliliśmy po jeziorach, łowiliśmy ryby, piliśmy piwo, rozmawialiśmy o wszystkim [...]. Ale na takim pełnym luzie [...]. Zwykle po takim naszym wyjeździe, który był znany w firmie, wiadomo było, że wyjeżdżamy i Marysia przychodziła do nas i mówiła, no słyszałam, że się wybieracie, jak się wybieracie to pamiętajcie wziąć aparat cyfrowy i napiszcie mi tam 10 zdań [zdjęcia i informacja o wyjeździe zamieszczana była w firmowym newsletterze – przypis badacza] (były przedstawiciel handlowy, kierownik, mężczyzna, 52 lata).

Jednak były też wypowiedzi wskazujące na afekt ujemny. Niektórzy przedstawiciele handlowi podkreślali zawiść i ogromną rywalizację:

Wiesz co? Jak pomyślę, że pójde do roboty i znowu spotkam tego debila [najbliższy współpracownik – przypis badacza] to mi się wszystkiego odechciewa (pracownik działu handlowego, mężczyzna, 34 lata).

Bardzo dobre, bardzo wszystkich lubię i wszyscy mnie lubią yyy i bardzo ładnie to wszystko wygląda. Jest miło, sympatycznie, ale zawsze jest jeszcze drugie dno. Okazuje się, że handlowcy to są po prostu wilki. Jeden na drugiego patrzy jak na ofiarę, jakby mu tylko odebrać firmę yyy, oszukać go, wykorzystać i zostawić. No tacy handlowcy są (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 44 lata).

Zaznaczyć tu jednak należy, że rywalizacja nie zawsze miała konotację pejoratywną. Wielu rozmówców wskazywało na nią jako na bodziec do intensywniejszej pracy. Można także stwierdzić, że rywalizacja prowadzi do powstania poczucia satysfakcji i emocji dumy. Rywalizacja dotyczy bezpośrednio indywidualnego poziomu sprzedaży i osiągnięcia założonego celu,

[...] praca ta zawsze daje jakąś satysfakcję. Zawsze jest jakaś rywalizacja między nami tutaj w regionie zawsze jeżeli się spotykamy wiadomo kto najwięcej sprzedał, kto był najlepszy w tym i zawsze w tym jeżeli ja jestem tam w okresie najlepszym zawsze jest taki, taki moment satysfakcji i jednak takiej dalszej motywacji do tej pracy i i i działania (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 27 lat).

Rywalizacja jest bardzo duża, rywalizacja polega na tym, że oczywiście nikt nie chce być najgorszy, przede wszystkim to jest podstawowa rzecz, ale to ma taki pozytywny wymiar. Motywuje do działania (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 30 lat), ale także wygranej zespołowej:

Konkursy były niesamowite. To było niesamowite. I to ludzi strasznie motywowało. Co miesiąc te wyniki przedstawiane były w newsletterze i były do wiadomości, do szefów regionów docierały w poczcie mailowej [...] i każdy z szefów [...] miał obowiązek te dane przekazać pracownikom. Słuchajcie wasz region [...] jest na drugim miejscu. Musimy się postarać [...] Takie podkreślanie, takie ładowanie akumulatorów (były przedstawiciel handlowy, kierownik, mężczyzna, 52 lata).

Rywalizacja to ważny czynnik motywacyjny. Z punktu widzenia kierowania emocjami pracowników stanowi ważny sposób działania, prowadzący do powstania satysfakcji, dumy, a także do zwiększenia identyfikacji pracowników z organizacją, do której przynależą.

Odwołując się do badania ilościowego można stwierdzić, że u większości przedstawicieli handlowych dominuje swobodna wymiana informacji każdego z każdym (54,3% wskazań) oraz swobodna komunikacja w obrębie pojedynczych komórek (40% wskazań). Jednocześnie można powiedzieć, że relacje występujące wśród przedstawicieli handlowych mają charakter osobisty, przyjacielski (42,9% wskazań), zawodowy (35,7% odpowiedzi), rywalizacyjny (15,7% wskazań) oraz obojętny (1,4% odpowiedzi) i wrogi, na co wskazały dwie osoby.

Ważnym czynnikiem wpływającym na powstawanie i kierowanie emocjami są relacje przedstawiciel handlowy – klient. W kategorii zawodowej badanych przedstawicieli handlowych ogólna tendencja do częstego przejawiania odczuć satysfakcji oraz szacunku w relacjach z ich klientami pozostawała na tym samym poziomie nasilenia co w kategorii nauczycieli. Sympatię oraz szacunek łącznie przejawiało tutaj aż 100 respondentów co stanowi ponad 70% wszystkich badanych przedstawicieli handlowych (zob. tab. 6.7). Niemniej 21,4% badanych

przedstawiciele handlowych deklarowało poczucie obojętności w kontekście relacji przedstawiciel – klient. Tak wysoki procent odpowiedzi wskazujący na pozytywne relacje z klientami może być rezultatem pozytywnie zapamiętanych transakcji pomiędzy badanym respondentem a „jego dobrymi klientami”, obojętnym zadowoleniem z transakcji między respondentem a klientem, wielokrotnymi kontaktami z pewnymi klientami, które owocowały zwiększeniem obrotów przedstawiciela handlowego, wzrostem poziomu zaufania na gruncie wymiany ekonomicznej między klientami a badanymi respondentami.

Tabela 6.7

Emocje pojawiające się u przedstawicieli handlowych w interakcji z klientami

Rodzaj emocji	Liczba odpowiedzi	Procent
Sympatia	64	45,7
Szacunek	36	25,7
Obojętność	30	21,4
Irytacja	4	2,9
Pobłażanie	0	0,0
Złość	0	0,0
Pogarda	0	0,0
Brak danych	6	4,3
Razem	140	100,0

Źródło: oprac. własne.

Wysoki procent odpowiedzi wskazujących na szacunek jako emocję powstającą w konsekwencji interakcji z klientem potwierdza tezę, że przedstawiciele handlowi zobowiązani są w miejscu zatrudnienia do deklarowania postawy szacunku, a nawet respektu, względem swoich klientów. Z perspektywy interesów ekonomicznych firmy przedstawiciele handlowi w tym kontekście wydają się realizować odwieczne przykazanie dobrego sprzedawcy: „klient – nasz Pan”.

Wyniki te znajdują odzwierciedlenie w badaniach jakościowych. Rozmówcy wskazują na rodzaje klientów i strategie wobec nich stosowane. W pierwszym cytacie rozmówca dzieli klientów, na zasadzie dychotomii, na małomównych *versus* gadatliwych oraz miłych *versus* niemiłych. Jednocześnie występuje tu rodzaj emocjonalnej samoobrony polegający na niedopuszczeniu do wystąpienia negatywnej emocji. Emocjonalna zasłona nakazuje dodać respondentce, że ma ona raczej klientów sympatycznych, bo przecież z innymi by nie rozmawiała:

Klienci są różni: małomówni, gadatliwi, mili, nieprzyjemni. Oczywiście musimy rozmawiać z każdym, ale są wyjątki. Nie musimy przecież znosić chamstwa i agresji, a i takie przypadki się zdarzały. Ja osobiście nigdy się z tym nie spotkałam. Raczej mam klientów sympatycznych (przedstawiciel handlowy, kobieta, 26 lat).

Podobny mechanizm widoczny jest w kolejnej wypowiedzi. Ponadto możemy tu łatwo zauważyć pojawiające się emocje dumy i satysfakcji. Rozmówca podkreśla fakt swych umiejętności komunikacyjnych oraz znajomość technik negocjacyjnych:

No, wiadomo, jest różnie. Są różni kupcy w Polsce. Są tacy, że potrafią porozmawiać z człowiekiem, są nastawieni bardzo pozytywnie. Są tacy, od których każdą informację musisz wyciągać [...]. Takie nastawienie, że zawsze wszystko jest źle. To trzeba tak długo rozmawiać i przekonywać. Ja z tym nie mam problemu na szczęście. Potrafię zagadać jak potrzeba (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 23 lata).

Przedstawiciele handlowi często podkreślają pozytywne nastawienie klientów oraz miłą atmosferę podczas dokonywania transakcji i podpisywania umów. Wskazują na bezpośredni i nieoficjalny charakter interakcji:

W tych sklepach, w których mnie znają no to jest super. Jest Panie Maćku, no witamy i jest super gadka. Jest generalnie sympatycznie (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 25 lat).

Ja już tam byłem słoneczkiem, kwiatuszkiem, skarbeczkiem, serduszkciem, no po prostu wszystkim co możliwe już. Czekoladką nazywany nawet już byłem. Na początku to był dla mnie szok jak zacząłem współpracować z tymi sklepami. Teraz już się przyzwyczaiłem i wiem, że tak jest. Przeszedłem z tego Pani [rozmówca pokazuje cudzysłów] i mówię jej dziewczyny. Widać, że tak chcą rozmawiać, to trzeba się przystosować, żeby było miło i sympatycznie (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 23 lata).

Przedstawiciele handlowi opowiadając o relacjach z klientami często mówią o relacjach z klientami – kobietami. Szczególnie dotyczy to branż spożywczych i kosmetycznych. Częściej zauważalne jest to wśród przedstawicieli handlowych zajmujących się sprzedażą bezpośrednio do mniejszych sklepów, nazywanych przez handlowców sklepami detalicznymi (kod *in vivo*). Rozmówcy obsługujący sklepy wielkopowierzchniowe lub hurtownie nie wskazują na tego typu zależności i nie dzielą klientów ze względu na płeć. Może to wynikać z faktu, że w handlu detalicznym pracuje więcej kobiet, zatem ci przedstawiciele handlowi mają częstszy kontakt z klientami – kobietami. Kierownikami hipermarketów i hurtowni częściej są mężczyźni, być może stąd brak wyróżnika klientów w odniesieniu do ich płci.

[...] trzeba rozmawiać z pracownikami tych sklepów. Większość jest kobiet. Mnie się wydaje, że przedstawiciel to jednak facet. Ma dużo łatwiej. Kontakt z kobietą to jest zawsze jakoś tak eee, takie mam wrażenie. Większość przedstawicieli

to są jednak mężczyźni. I coś w tym jest, że łatwiej tam jakoś jest. Pani Jadziu, Pani Asiu, gadka szmatka i jakoś tam pójdzie. Pośmiejemy się razem i jest wesoło [śmiech] (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 28 lat).

Z kobietami jest sympatycznie, tyle, że kobiety są takie, no bardziej koncentrują się na takich sprawach, takich pierdólkach. A mniej potrafią tak ogólnie powiedzieć co w tym sklepie jest a czego brakuje [...]. Nasza firma współpracuje ze sklepami S. To za PRL-u były już S. No to jest specyficzny w ogóle rodzaj sklepów. I takie moje spostrzeżenie. Inny personel tam pracuje. Kobiety, bo tylko kobiety tam pracują, nie spotkałem żadnego mężczyzny, który by tam pracował, są bardzo specyficzne. We wszystkich prywatnych sklepach na początku jak przychodzę, to zawsze jest per pan, a tam od razu jest ej ty. I ja przychodzę, no wiadomo jestem młodym człowiekiem i też to jest inaczej. Dla tych kobiet jest to może jakaś sensacja, że młody chłopak sobie przyjeżdża (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 23 lata).

Tłumacząc natomiast fakt, że ponad 21% przedstawicieli handlowych zadeklarowało obojętność wobec klienta można przyjąć założenie, iż z racji celu ekonomiczno-materialnego relacji przedstawiciel handlowy – klient, grupa tych respondentów może podchodzić do swoich obowiązków zawodowych wyłącznie na zasadach chłodnej kalkulacji handlowo-ekonomicznej, nie przywiązując większej czy też żadnej wagi do definiowania aspektu emocjonalnego swoich relacji z klientami. Taka postawa może również świadczyć o zaistnieniu syndromu wypalenia zawodowego, w którym styczności w miejscu pracy są wymuszone tylko przez konieczność zarobkowania, bez potrzeby refleksji emocjonalnej respondenta.

W porównaniu z grupą badanych nauczycieli, klienci u przedstawicieli handlowych prawie w ogóle nie wywołują irytacji, która jako występująca emocja pojawiła się u prawie 9% nauczycieli. Dość wysoki wskaźnik odpowiedzi nauczycieli wskazujący na irytację może świadczyć o ich większym wypaleniu zawodowym, większym stresie i większej nerwowości. Przedstawiciele handlowi podkreślają także, że nie mogą okazywać irytacji w kontakcie z klientem. Muszą tu wykonywać pracę nad emocjami w celu utrzymania dobrych i trwałych z nim relacji. Od tego zależy ich wynagrodzenie i pozycja w organizacji.

[...] już mówiłem mu sześć razy. Opowiadałem na czym to polega, a on po raz kolejny się pyta. Ja nie mogę pokazać irytacji. Muszę mu cierpliwie jeszcze raz odpowiedzieć na to pytanie (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 36 lat).

W grupie nauczycieli nie obserwuje się takich zależności. Zatem na powstawanie i kierowanie emocjami mają wpływ czynniki strukturalne wynikające z sytuacji pracy. Teoretycznie nauczyciel nie musiałby wykonywać głębokiej pracy emocjonalnej w kontakcie z klientem – uczniem lub rodzicem, gdyż od tego nie zależy jego wynagrodzenie i nie zależy mu na trwałości interakcji społecznej. Jednak w rzeczywistości taka praca jest wykonywana.

Ostatnią grupą czynników wpływających na powstawanie emocji w pracy przedstawiciela handlowego są interakcje z przedmiotami, takimi jak samochód, laptop, telefon, GPS i inne urządzenia elektroniczne. Choć wydawać może się to czytelnikowi mało istotne, to handlowcy z dużą ekspresją emocjonalną opowiadali o prowadzeniu samochodu, o sytuacjach na drodze, o niemożności znalezienia danego sklepu z powodu ciągłych remontów dróg, o płaceniu mandatów, o GPS w samochodach, o konieczności rozliczania przejechanych kilometrów zgodnie z wcześniej zaplanowaną trasą, o wolno działających komputerach, o braku Wi-Fi, itp. Interakcje z przedmiotami budziły większe emocje u badanych przedstawicieli handlowych niż interakcje ze współpracownikami, klientami i przełożonymi.

GPS to jest tragedia i moim zdaniem to jest głupota. Naprawdę to jest głupota, ponieważ pracownik nie ma elastyczności, a jednak trasy przedstawiciela handlowego, przedstawiciela producenta muszą być elastyczne (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 36 lat).

Jazda samochodem dla badanej grupy przedstawicieli handlowych jest stresująca i nerwowa. Osoba taka średnio połowę czasu swojej pracy spędza w samochodzie. Samochód jest narzędziem pracy, ale może być wykorzystywany także do celów prywatnych. Rozmówcy zaliczają możliwość używania samochodu do celów prywatnych do plusów, a sytuacje stresogenne na drogach do minusów swojej pracy.

Ten samochód do dyspozycji. Mogę jeździć tym samochodem. Co prawda każą nam za paliwo zwracać, płacić, nie ma problemu, się płaci, natomiast jest ten samochód. Nie muszę trzymać swojego samochodu... (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 32 lata)

Przedstawiciel handlowy, który jeździ, który pracuje, cały czas myśli o tym, że musi za chwilę w następnym sklepie, w następnym, a nie patrzy, kto jedzie obok, kto jedzie za nim i stąd ja szczęśliwie miałem tylko dwie stłuczki, ale koledzy rekordziści mieli ich po kilkanaście (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 37 lat).

Sytuacje na drogach wywołują silne emocje, gdyż są nieprzewidywalne i nie są zależne od jednostki. Wielość czynników oraz ich nieregularność i zmienność powodują, że jednostka nie radzi sobie z przetwarzaniem bardzo wielu bodźców. Wywołuje to frustrację i może prowadzić do stresu. Przebieg interakcji z klientem może być zaplanowany, wyuczony i wyćwiczony. Zmniejsza to ryzyko porażki i jednocześnie zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się pracy emocjonalnej. Natomiast trudno przewidzieć jest awarię samochodu, blokadę pasa drogowego, brak oznakowania, korki na drogach i inne temu podobne sytuacje. Sytuacje drogowe wpływają na czas pracy. Są pośrednim czynnikiem oddziałującym na ocenę pracy przedstawiciela handlowego, na wykonanie założonego planu sprzedaży i w konsekwencji na wynagrodzenie, i dlatego wpływają na zachowania emocjonalne.

Łódź jest strasznie oznakowana. To jest po prostu koszmar. Czasami niektóre ulice znaleźć jest sukces. A później ten numer i sklep to już jest w ogóle. I to samo na wsiach (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 23 lata)

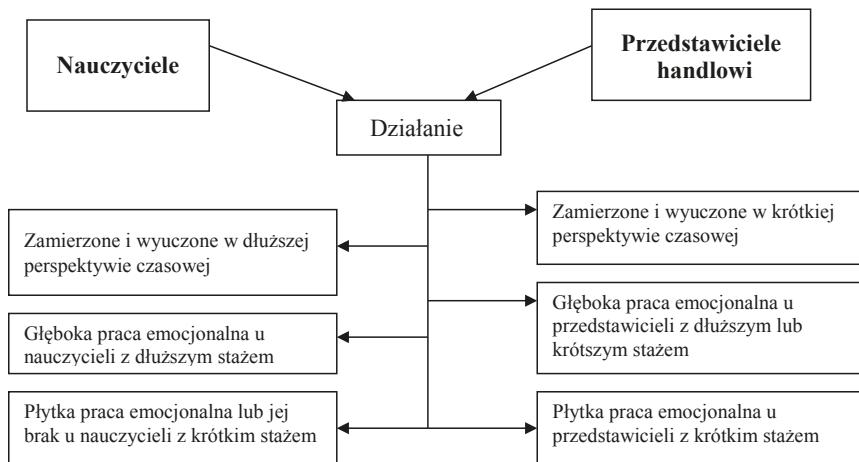
Jeden z przedstawicieli handlowych tak oto opowiada o swoim dniu pracy i sytuacjach na drodze.

Dzień zaczynał się od 7.00 rano. Przykładowo, jak zaczynałem od Krakowa i dojechałem, żeby o 7.00, 8.00 być w Krakowie, mimo że sklepy startowały od 9.00, żeby znaleźć sobie miejsce do parkowania, szczególnie koło Sukiennic, żeby yyy dojechać w ogóle, bo czasami wjeżdża się do miasta i później do klienta w tym samym mieście dojeżdża się w drugą godzinę. Yyy więc już tak przygotowałem oczywiście już towar sobie naszykowałem, rozmowę układałem nawet z klientami i już planowałem dojazd yyy do następnego klienta w tym samym mieście. Ewentualnie już szukałem trasy wyjazdowej z tego miasta i najszybszego dojazdu. Dzień kończyłem o 18.00. [...] bo nie da się poznać miasta. Na przykład takiej Warszawy nie da się zwiedzić. Od roku tam jeżdżę, a i tak muszę poruszać się z mapą non stop. Bo ciągle są jakieś objazdy, ciągle są gdzieś korki. Czy w Krakowie, czy w Szczecinie, czy w Gdańsku to samo, więc nie da się tych miast tak przejrzeć (przedstawiciel handlowy, mężczyzna, 24 lata).

W toku badań można stwierdzić, że podobnie jak w grupie nauczycieli, wśród przedstawicieli handlowych można wyróżnić trzy typy sytuacji wywołujących emocje w ich pracy. Pierwsza grupa to sytuacje wynikające z interakcji pomiędzy przedstawicielami handlowymi a ich współpracownikami i przełożonymi. Druga, to sytuacje wynikające z interakcji z klientami. Ostatnia wynika z uwarunkowań infrastrukturalnych oraz z interakcji z przedmiotami takimi, jak samochód, telefon, GPS. Ta ostatnia grupa łączy się z faktem posiadania i funkcjonowania określonych przedmiotów z systemem motywacyjnym i wykonaniem pracy.

Sposoby radzenia sobie z emocjami wśród przedstawicieli handlowych, podobnie jak u nauczycieli, są pochodną przyjętej przez nich perspektywy odnoszącej się do koncepcji dotyczącej charakteru ich pracy. Jednak inaczej niż w badanej grupie nauczycieli są one efektem pracy wykonywanej przez przedstawiciela handlowego podczas szkoleń. Są działaniem zamierzonym i wyuczonym. Nawet początkujący przedstawiciele handlowi poprzez uczestnictwo we wstępnych szkoleniach szybko wypracowują strategie radzenia sobie z emocjami pozytywnymi i negatywnymi, skutecznie nimi zarządzając oraz manipulując.

Na koniec proponuję prześledzić różnice występujące pomiędzy nauczycielami a przedstawicielami handlowymi w sposobach radzenia sobie z emocjami (zob. wykres 6.1).



Wykres 6.1. Różnice pomiędzy nauczycielami a przedstawicielami handlowymi w sposobach radzenia sobie z emocjami

Źródło: oprac. własne

Należy także wypunktować różnice pomiędzy obiema badanymi grupami w odniesieniu do źródła emocji (zob. tab. 6.8).

Tabela 6.8

Różnice pomiędzy nauczycielami a przedstawicielami handlowymi w odniesieniu do źródła emocji

Grupa badana	Źródło emocji	
	emocje pozytywne	emocje negatywne
1	2	3
Przedstawiciele handlowi	interakcje społeczne ze: <ul style="list-style-type: none"> • współpracownikami • bezpośrednimi przełożonymi • podwładnymi • klientami, w tym relacje handlowców – mężczyzn z klientami – kobietami 	interakcje społeczne ze: <ul style="list-style-type: none"> • współpracownikami • bezpośrednimi przełożonymi • podwładnymi • klientami
	komunikacja pośrednia	komunikacja bezpośrednia
	pozytywna i miła atmosfera pracy	negatywna i wroga atmosfera pracy
	rywalizacja jako motywator	rywalizacja jako źródło złości i zazdrości
	wysokość sprzedaży powyżej zakładanego przez pracodawcę celu	nieosiągalnie nałożonej przez pracodawcę wielkości sprzedaży
	–	częste przebywanie poza domem
	możliwość wykorzystania służbowego samochodu i laptopa do celów prywatnych	przedmioty martwe (komputer, samochód, gps, itp.)
	–	sytuacje drogowe

Tabela 6.8 cd.

1	2	3
Nauczyciele	–	brak jednolitej polityki Ministerstwa Edukacji Narodowej: <ul style="list-style-type: none"> • permanentne zmiany w programach nauczania • ciągłe reformy w systemie oświaty
	pozytywna i miła atmosfera pracy	negatywna i wroga atmosfera pracy
	interakcje społeczne: <ul style="list-style-type: none"> • współpraca z dyrekcją placówki • współpraca z kolegami i koleżankami z pracy <ul style="list-style-type: none"> • współpraca z rodzicami • dzieci i młodzież szkolna 	interakcje społeczne: <ul style="list-style-type: none"> • współpraca z dyrekcją placówki (kilkowość) • brak współpracy z kolegami i koleżankami z pracy <ul style="list-style-type: none"> • brak współpracy z rodzicami • rodzice ingerujący i wtrącający się w pracę nauczyciela • sytuacje trudne z uczniami, zachodzące w klasie szkolnej
	pokój nauczycielski jako miejsce wymiany doświadczeń oraz źródło głębokiej pracy emocjonalnej	pokój nauczycielski jako miejsce krytyki, emocji złości, zazdrości, itp.
	rada pedagogiczna	rada pedagogiczna
	posiadanie autorytetu	brak autorytetu
	posiadanie zaplecza w postaci odpowiedniego wyposażenia sali lekcyjnej	brak zaplecza w postaci odpowiedniego wyposażenia sali lekcyjnej
	monitoring szkoły	–

Źródło: oprac. własne.

ZAKOŃCZENIE

Celem niniejszej książki był opis emocji towarzyszących codziennej pracy przedstawiciela handlowego i nauczyciela. Staralam się wskazać na emocje występujące w środowisku pracy, ich wzbudzanie i odczuwanie oraz na sposoby radzenia sobie z nimi, omawiając kolejno stosowane przez rozmówców techniki.

Problematyka emocji pojawiających się w środowisku pracy to obszar trudny do badania, nie dający się kwantyfikować ze względu na pozostawanie w sferze nieuświadomionej. Gdy badamy emocje, to odwołujemy się do narracji naszego rozmówcy. Musimy wtedy pamiętać, że opisywane i nazywane uczucia zostają przefiltrowane przez system spostrzeżeniowo-myślowy, podlegają racjonalizacji oraz innym technikom zapobiegającym pojawieniu się dysonansu poznawczego lub redukującym go. Ponadto każdy zawód ma swoje własne ideologie i właściwe dla siebie słowniki emocji.

Główne pytanie problemowe dotyczyło wpływu pracy na proces zarządzania emocjami własnymi i emocjami innych. W wyniku analiz materiału badawczego można jednoznacznie stwierdzić, że sposób i charakter pracy wymusza i kształtuje konieczność wykonywania pracy nad emocjami. Za główne źródło emocji w obu badanych grupach można uznać interakcje zachodzące pomiędzy pracownikiem a współpracownikami i przełożonymi, przy czym należy zaznaczyć, że w grupie badanych nauczycieli źródłem negatywnych emocji najczęściej są działania podejmowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, a w grupie badanych przedstawicieli handlowych interakcje z przedmiotami takimi, jak samochód, komputer, GPS, itp.

Praca nad emocjami, jaką wykonują obie badane grupy, najczęściej widoczna jest podczas kontaktów z klientami. Wśród nauczycieli dochodzi wręcz do blokady emocjonalnej, polegającej na nieokazywaniu emocji w ogóle. Nauczyciele podkreślają fakt konieczności pozostawiania emocji przed szkolną klasą, a wyrażanie negatywnych emocji w stosunku do uczniów często traktują jako porażkę. Wykonywanie pracy nad emocjami podczas interakcji z klientem jest uzasadnione. To właśnie ta interakcja jest najważniejsza z punktu widzenia charakteru pracy badanych grup. To podczas kontaktu z klientem interakcja podlega inżynierii społecznej, jest nie tylko społecznie konstruowana, ale przede wszystkim odgórnie organizowana. Jest narzucana przez organizację i cechy pracy. Organizacje nie tylko wskazują, jak okazywać określone uczucia, albo jak ich nie okazywać wobec klienta (działania powierzchniowe), ale także wskazują, jak należy wyobrażać sobie daną sytuację i jak ją odczuwać (działanie głębokie). Poprzez system szkoleń, rytuałów i reguł interakcyjnych tworzony jest obraz przedstawiciela danego zawodu. Pracownik, poprzez uczestnictwo w życiu organizacji i internalizacji elementów kultury organizacyjnej, nabywa pożądane cechy osoby wykonującej dany zawód. Przy czym te pożądane cechy mogą być narzucone przez daną organizację. Wzór idealnego

pracownika (przedstawiciela danego zawodu) może być więc inny w różnych organizacjach. W społeczeństwie istnieją wyobrażenia dotyczące generalnych cech przedstawiciela danego zawodu, jednakże w danej organizacji podlegają one indywidualizacji. Dlatego możemy mówić o organizacyjnym konstruowaniu zawodu.

Głównymi technikami stosowanymi przez badanych pracowników obu zawodów w celu kierowania swoimi emocjami są: 1) **wyobraźnia emocjonalna** polegająca na wyobrażeniu sobie danej sytuacji i odwoływaniu się do pojawiających się uczuć wtedy, gdy pracownik korzysta z pamięci uczuć, obrazów i słów; 2) **pętla emocjonalna** polegająca na wielokrotnym przywoływaniu określonej emocji, przy czym za każdym razem przywoływane uczucie zostaje odpowiednio zwerbalizowane i „ubrane” w odpowiedni przekaz; 3) **oszukiwanie siebie** poprzez zmyślanie lub ukrywanie pewnych faktów, przy czym istnieje tu niebezpieczeństwo, że zmyślane fakty po pewnym czasie odbierane są jako prawdziwe; 4) **zamiana emocji**, polegająca na zmianie znaku afektu poprzez dostrzeżenie np. w negatywnej sytuacji wywołującej negatywną emocję pozytywów i przywołaniu w konsekwencji pozytywnego uczucia; 5) **racjonalizacja**, czyli uzasadnienie własnych działań i rozumowe argumentowanie pojawiających się uczuć; 6) **ucieczka od źródła emocji** polegająca na zaprzestaniu myślenia o danej emocji lub na odejściu od źródła emocji.

Ekspresja emocjonalna okazywana w kontakcie z klientem u przedstawicieli handlowych ma charakter działania czysto instrumentalnego. W badanej grupie nauczycieli nie można jednoznacznie stwierdzić charakteru ekspresji emocjonalnej. W większości przypadków ma ona również charakter działania instrumentalnego, szczególnie widoczne jest to u nauczycieli z dłuższym stażem. Jednak w niektórych sytuacjach jej charakter jest wynikiem przypadku. Stwierdzić można, że badani przedstawiciele handlowi częściej niż badani nauczyciele wykonują powierzchowną pracę emocjonalną. Ich ekspresja emocji jest środkiem do osiągnięcia określonego celu. Okazywanie emocji jest elementem gry, jaką prowadzą z klientem. Głęboka praca emocjonalna częściej wykonywana jest przez badaną grupę nauczycieli. W przypadku obu badanych grup można mówić o zależności wykonywania głębokiej pracy emocjonalnej od stażu pracy. Przy czym zmienną warunkującą jest tu staż pracy w danym charakterze, a nawet w danej organizacji. Nauczyciele z reguły pracują od momentu rozpoczęcia swojej kariery do przejścia na emeryturę w tej samej placówce oświatowej. Nawet w przypadku zmiany szkoły zakres ich obowiązków pozostaje niezmienny. Inaczej jest w zawodzie przedstawiciela handlowego. Najczęściej zawód ten wykonują osoby młode, które często zmieniają pracodawcę. Zmiana firmy wiąże się ze zmianą zakresu obowiązków, ze zmianą branży oraz ze zmianą klientów. Być może właśnie dlatego zarządzanie emocjami przez nich ma charakter powierzchowny. Pamiętać również należy, że dla badanych przedstawicieli handlowych często wykonywana praca była pierwszą pracą w ogóle. Wykonywanie głębokiej pracy emocjonalnej wymaga zaś czasu i wielu refleksji w stosunku do samego siebie.

Źródłem emocji są też stosowane (lub ich brak) przez pracodawców motywatory, w tym głównie nierówny lub niesprawiedliwy ich podział. Przy czym pamiętać należy, że to percepcja pracowników decyduje o tym, czy dany motywator odebrany zostanie jako sprawiedliwy czy też nie. Wyróżnione zostały trzy główne grupy motywatorów zwiększających efektywność pracy. Są to: 1) motywatory prowadzące do rozwoju osobowości; 2) motywatory mające na celu osiągnięcie sukcesu finansowego oraz 3) motywatory mające na celu zaspokojenie potrzeby szacunku i uznania, w tym motywatory pozwalające na zaspokojenie potrzeby posiadania władzy. Można stwierdzić, że większość badanych jest zadowolona ze swojej pracy, a system motywowania wspomaga internalizację norm i wartości kulturowych organizacji. Istniejący w organizacji system motywowania wspomaga, a nawet wpływa na wykonywanie przez pracowników głębokiej pracy emocjonalnej. Emocje towarzyszące badanym pracownikom w pracy to kolejno: akceptacja, radość, zadowolenie, zdenerwowanie, złość, gniew, przygnębienie, strach i wstręt. Przy czym emocje negatywne, takie jak zdenerwowanie, złość i gniew, częściej pojawiają się w pracy nauczyciela, a emocje takie, jak wstręt i strach u przedstawicieli handlowych.

Wykonywanie głębokiej pracy emocjonalnej umożliwiają także rytuały organizacyjne. Stanowią one łącznik pomiędzy pożądanym przez organizację pobudzeniem emocjonalnym a pracą zatrudnionej jednostki nad emocjami. Rytuały i reguły zachowania występujące w życiu organizacyjnym ewidentnie wkraczają w sferę indywidualną pracownika. Sfera prywatna poprzez nacechowanie ekonomizmem oraz używanie racjonalnego, instrumentalnego rozumu w dziedzinie emocji, przechodzi do sfery publicznej. Uczucia w organizacji są bytami, które podlegają ocenie i kontroli. Emocje podlegają procesowi rytualizacji oraz rutynizacji. Poprzez rytuały organizacyjne emocje stały się towarem, o którym się dyskutuje. Rytuały mają charakter sekwencyjny, nieświadomiony i względnie trwałe. Rytuały dzięki swemu ciągłemu charakterowi, jak i powtarzalności zachowań, uczestniczą w wytworzeniu pożądanego i określonego przez organizację pobudzenia emocjonalnego. U pracownika powstaje określona emocja, a wraz z nią określony kierunek motywacji, w tym potrzeba i cel działania. W efekcie subtelnej manipulacji i indoktrynacji ze strony organizacji, w czasie rytuałów kształtują się dążenia pracownika, a wraz z nimi głęboka praca emocjonalna. Tak powstaje system motywacyjny, który nazywam systemem rytualno-symbolicznym. Można stwierdzić, że motywatory działań członków organizacji są wytworem intencjonalnych działań pozostałych jej członków, w tym działań kadry zarządzającej.

Emocjami najsilniej wpływającymi na zmianę energii motywacyjnej oraz kierunku motywacji u obu badanych grup są emocje społeczne, takie jak duma, wstyd i poczucie winy. Na podstawie niniejszych badań nie można wprawdzie jednoznacznie określić, jak silny jest związek pomiędzy motywacją a emocją, jednak zakładam, że związek ten jest istotny. Wzrost energii motywacyjnej ewidentnie łączy się ze wzrostem siły emocjonalnej. Im silniejsza wartość określonej

emocji społecznej, tym większa motywacja do działania. Duma uznana została przeze mnie za emocję bezpośrednio wpływającą na wzrost motywacji do działania oraz prowadzącą do wzrostu satysfakcji z pracy i nasilenia dążeń jednostki.

Ostatnią kwestią był wpływ władzy i statusu na kierowanie emocjami. Problematyka ta poruszana była zarówno w rozdziale o motywowaniu, w rozdziale omawiającym charakterystyczne cechy pracy obu badanych grup, jak i wtedy, kiedy opisywane były emocje społeczne jako emocje kierujące jednostką w sytuacji pracy. Wpływ władzy na emocje najsilniej widoczny jest w pracy nauczyciela. Posiadanie autorytetu stanowi czynnik ułatwiający radzenie sobie z emocjami w grupie badanych nauczycieli, jak i pozytywnie wpływa na kierowanie emocjami. Wyższy status oraz władza implikują częstsze pojawianie się emocji dumy, nawet w sytuacji, gdy dane zachowanie przełożonego odbierane jest przez pracowników jako negatywne, niewłaściwe czy niesprawiedliwe. Stawiam tezę, że posiadanie władzy oraz wyższy status wpływają na wzrost umiejętności kalkulacji i opłacalności wystąpienia określonej emocji.

W toku kolejnych analiz stawiane były hipotezy, które znalazły potwierdzenie w niniejszych badaniach i uznać je można za zweryfikowane pozytywnie. Stwierdzić należy, że środowisko pracy w znaczący sposób wpływa na proces zarządzania emocjami, który w głównej mierze wynika z interakcji międzyludzkich. Współczesne organizacje wytworzyły rodzaj motywowania oparty na zachowaniach rytualnych przyczyniających się do budowania ideologicznej fortecy, przy zastosowaniu całej gamy procedur manipulacyjno-indoktrynujących w procesie wytwarzania wzorów symbolicznych stosunków.

Na koniec chcę zwrócić uwagę czytelnika na jeszcze jedną kwestię, mianowicie sprawę kultury organizacyjnej emocjonalnie inteligentnej organizacji oraz organizacji o wysokim poziomie empatii.

Empatia, czyli umiejętność zrozumienia emocji oraz uczuć innych osób, jest pojęciem silnie związanym z pojęciem emocji. Empatia, według H. S. Sullivana (1953), jest to niewerbalny i niewidoczny proces komunikacji, za pomocą którego jednostka przejmuje postawę, uczucia, opinie drugiej osoby bez publicznego ich artykułowania (Reber, 1985: 238). Inaczej mówiąc, empatia jest wczuwaniem się w stany drugiej osoby. Jest efektem upodobań prowadzących do przejmowania zachowań, stylu myślenia oraz sposobu reagowania od innych osób. Wymaga świadomej decyzji w sprawie gotowości otwierania się na świat drugiej osoby. Najczęściej następuje, gdy jednostka ujawnia silne zaangażowanie uczuciowe w stosunku do osób, od których zachowanie, uczucia, sposoby reagowania są przejmowane.

Empatia, będąca chęcią odwzajemnienia, jest efektem emocji wdzięczności. Tworzy podstawę przedłużonej relacji kooperacyjnej z tym a nie innym osobnikiem. Pozwala na pokojową koegzystencję za cenę obniżenia przez osobnika swej pozycji w trwałej hierarchii dominacji (zob. Oatley, Jenkins, 2005: 90). Martin L. Hoffman (1984: 103–131), omawiając powstawanie u dzieci poczucia własnej

osoby, wyróżnia cztery stadia rozwoju tego poczucia, zależne od wzrastającej zdolności do odróżniania siebie od innych. Można powiedzieć, że są to cztery rodzaje empatii. I tak pierwszy wyróżniony typ to empatia globalna. Powstaje ona, gdy zachowania, uczucia i postawy jednej osoby są wyzwalone przez zachowania, uczucia i postawy drugiej osoby. Dziecko zaczyna płakać, gdy słyszy płacz innego dziecka. Dzieje się to poprzez naśladowictwo. Drugim typem jest empatia egocentryczna, gdy dana osoba wie, że druga osoba przeżywa określone uczucia, ale reaguje i zachowuje się tak, jak gdyby ona sama te uczucia przeżywała, tak jakby dotyczyły jej bezpośrednio. Dziecko przykładowo pociesza inne dziecko podejmując działanie, które by je samo pocieszyło (np. podaje swoją ulubioną zabawkę). Ponadto wyróżniamy empatię rozumiejącą, która charakteryzuje się zrozumieniem, że uczucia drugiej osoby mogą różnić się od uczuć nas samych. Ostatnim typem jest empatia wobec doświadczenia życiowego drugiej osoby. Obejmuje ona świadomość, że w toku czyjegoś życia różne doświadczenia prowadzą do różnych reakcji. Typy te tworzą kolejne stadia rozwoju empatii u człowieka.

Doznawanie emocji podobnych do emocji drugiej osoby pozwala zajrzeć do świata wewnętrznego innych. Dzięki empatii jesteśmy w stanie lepiej rozumieć świat innych osób, co pozwala nam na wybór odpowiedniej reakcji w stosunku do innych ludzi. Możemy zrozumieć i lepiej sobie wyjaśnić określone działania i zachowania innych.

Gdy przeniesiemy ten podział na grunt organizacyjny, to zauważymy, że empatia nie tylko może występować pomiędzy poszczególnymi pracownikami, ale może dotyczyć zachowań pracowników wobec organizacji jako takiej oraz organizacji wobec pracowników. Organizacja, kształtując i wymagając od pracownika określonych zachowań, wyzwala empatię globalną, czyli powoduje pojawienie się u pracowników pewnych zachowań i uczuć. Dzieje się to poprzez naśladowictwo zachowań organizacyjnych. Gdy w organizacji obowiązującym zachowaniem jest uśmiech na twarzy, to pracownicy mimowolnie będą się uśmiechać. Podobne zachowania dotyczą między innymi wymagań odnośnie do stroju i wyglądu pracownika. Zaznaczyć tu należy, że empatia globalna, tak jak i każdy następny rodzaj empatii, pojawić się może jedynie w sytuacji internalizacji norm i wartości organizacyjnych. Obowiązujący w organizacji ubiór na początku może budzić niechęć pracownika, jednakże z czasem zaczyna on rozumieć, że jego strój jest wizytówką organizacji, a więc jest czymś przez nią pożądanym. Pracownicy, co można zobaczyć na przykładzie badanych przedstawicieli handlowych (zobacz poniższy cytat), rozumieją, że noszenie przez nich określonego stroju jest ważne z punktu widzenia organizacji, więc mimowolnie „poddają się” obowiązującym regułom.

Każdy na co dzień musiał być w krawacie. Nie musiał być to żaden ciemny garnitur, bardzo elegancki, ale musiały być spodnie z kantem, buty odpowiednio do tego dopasowane. To był wymóg. Od tego nie było odstępstwa. I ja, który bardzo lubię taki strój swobodny, ale się doskonale czuję również w garniturze i krawacie,

*zresztą tego nauczyłem się w firmie X, przedtem nie lubilem. Ja w firmie X się nauczyłem **lubić** krawat, **lubić** garnitur. To bardzo pilnowałem tego, żeby nawet latem [...] nie zdejmować marynarki [...], bo mi się zawsze krótkie rękawki u mężczyzny z krawatem, to mi się źle komponuje, nie wiem dlaczego. Chyba od czasu pracy w firmie X tak mam [...]. Jak ktoś nie przyszedł w garniturze, albo nie miał krawata to podlegał jakimś restrykcjom. Nie że ostracyzm, to za mocno, ale coś takiego stary no jak ty wyglądasz? A co ty bez krawata dzisiaj? Co ty na urlopie jesteś? [...] Oczywiście każdy z pracowników, to jest jakby rzeczą naturalną, musiał być ogolony, musiał być uczesany, niedopuszczalne były jakieś tam kucyki u mężczyzn, jakieś długie włosy. Co nie znaczy, że tego pracownika to dyskryminowało, ale po prostu delikatnie się dawało do zrozumienia, że tak nie można, że tak nie może wyglądać, że musi to te włosy ostrzyć, brody, wąsy. **To wszystko było normalne** [...] – (były przedstawiciel handlowy, kierownik, mężczyzna, 52 lata).*

Takie zachowanie powstaje na skutek naśladownictwa, stąd ten rodzaj empatii nazywamy empatią globalną. Jednak pamiętać należy, że mamy tu do czynienia z jednostkami o ukształtowanym poczuciu własnej osoby. Mówimy jedynie o kształtowaniu poczucia własnej osoby w stosunku do organizacji, a także kształtowaniu poczucia organizacji.

W organizacji, inaczej niż w rozwoju poczucia własnej wartości u dzieci, nie można wyróżnić ściśle określonych kolejnych stadiów rozwoju empatii. Kolejne rodzaje empatii pojawiają się w różnym czasie i mogą współwystępować oraz przenikać się. Empatia globalna współwystępuje najczęściej z empatią rozumiejącą. Empatia egocentryczna w organizacji najczęściej dotyczy osób, które silnie zinternalizowały kulturę organizacji. Ten rodzaj empatii także występuje jednocześnie z empatią rozumiejącą.

Pamiętać należy, że występowanie empatii zarówno w procesie komunikacji dwóch osób, jak i komunikacji pomiędzy organizacją a pracownikami zawsze przynosi obopólną korzyść. Nie można wykluczyć, że podejmowanie działań empatycznych jest celowe i zamierzone. Podejmując działania nacechowane empatią zakładamy, wielokrotnie nieuświadamiając sobie tego, że doprowadzi nas to do osiągnięcia zamierzonego celu. Takim celem może być na przykład stałość zatrudnienia i tym samym zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa. Problemy organizacji stają się problemami pracowników. Kryzys w organizacji rozumiany jest przez pracowników. Pracownicy cechujący się empatią egocentryczną mogą sami zaproponować rozwiązanie wyjścia z kryzysu, łącznie z sugerowaniem na przykład opóźnienia w wypłacie wynagrodzenia. Pracownicy podpowiadają rozwiązania, które pomogłyby im w analogicznej sytuacji. Nadrzędnym celem takiego empatycznego działania może być chęć utrzymania stałości zatrudnienia.

Im dłużej pracownik pracuje w danej organizacji, im bardziej dana organizacja staje się „jego” organizacją, tym silniejszy jest uczuciowy z nią związek. Pojawić się wtedy mogą kolejne, inne rodzaje empatii.

Organizacja, rozumiejąc, że pracownicy mają odmienne odczucia i to, że w tych odczuciach mogą różnić się między sobą, oraz że mają różne doświadczenia i niejednakowe wyuczone reakcje, stosuje empatię rozumiejącą. Przejawem tego typu empatii jest chociażby system motywacyjny zróżnicowany i dostosowany do potrzeb różnych pracowników. Kafeteryjny system motywowania jest przejawem empatii wobec doświadczeń. Zakłada on, że pracownicy mają różne potrzeby oraz wykazują inne reakcje na poszczególne motyvatory, które to reakcje wynikają z ich doświadczenia. Tak jak pracownicy potrafią wczuć się w sytuację organizacji, tak i organizacje mogą podejmować działania oparte na postawach i uczuciach poszczególnych pracowników.

Świadomie dokonując pewnego rodzaju antropomorfizacji organizacji taki rodzaj empatii, który występuje pomiędzy organizacją a pracownikiem, a także pomiędzy pracownikiem a organizacją, powodując przekładalność i przenikalność zachowań oraz wzajemne zrozumienie, przenoszenie i udzielanie się emocji nazywam **empatią organizacyjną**.

Zdolność kierowania emocjami innych osób jest ważna dla sztuki nawiązywania i utrzymywania stosunków towarzyskich i społecznych. Wymaga opanowania takich umiejętności emocjonalnych, jak panowanie nad sobą i empatia. „Na tej podstawie tworzą się i rozwijają umiejętności obcowania z ludźmi. Są to owe umiejętności społeczne, które stanowią o skuteczności w naszych stosunkach z innymi; braki w tej sferze prowadzą do niedostosowania się do społeczeństwa albo powtarzających się niepowodzeń w relacjach interpersonalnych. To właśnie brak tych umiejętności może powodować, że osoby o najwyższej inteligencji nie potrafią właściwie postępować w kontaktach z innymi, jawią się jako ludzie arogancy, przykrzy, nieznośni czy nieczuli. Owe umiejętności społeczne pozwalają nam odpowiednio kształtować stosunki z innymi, mobilizować ich i inspirować, cieszyć się związkami intymnymi, perswadować i wpływać na innych, sprawiać, że czują się w naszej obecności swobodnie” (Goleman, 1997: 183–184).

Empatia jest zaliczana do składników inteligencji emocjonalnej. Rola inteligencji emocjonalnej stała się współczesnym wyznacznikiem kierunku, w jakim podążają teoretycy zarządzania, twierdząc, że to właśnie ona decyduje o skuteczności wszystkich pozostałych działań lidera. Inteligencja emocjonalna obejmuje, jak pisze Daniel Goleman (1997: 67), takie talenty, jak zdolność do motywacji i wytrwałość w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, regulowania nastroju i niepoddawania się zmartwieniom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób, optymistycznego patrzenia w przyszłość. Według Jacka Mayera i Petera Saloveya inteligencję emocjonalną tworzą spostrzeganie emocji, wspomaganie myślenia za pomocą emocji, rozumienie emocji oraz kierowanie emocjami (por. Salovey, Sluyter, 1990). Według Reuvena Bar-Ona (2005) na inteligencję emocjonalną składa się pięć elementów, takich jak inteligencja intrapersonalna, inteligencja interpersonalna, radzenie

sobie ze stresem, zdolność adaptacji oraz ogólny nastrój (por. Matthews, Zeidner, Roberts, 2004).

Uogólniając można powiedzieć, że na inteligencję emocjonalną składają się trzy główne grupy kompetencji. Pierwsza z nich to kompetencje psychologiczne, dotyczące relacji z samym sobą. Są to samoświadomość, czyli umiejętność rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych, wiedza o własnych uczuciach, wartościach, preferencjach, możliwościach i ocenach intuicyjnych; samoocena, czyli poczucie własnej wartości, wiara we własne siły, świadomość swoich możliwości, umiejętności oraz swoich ograniczeń, umiejętność doświadczania własnej osoby niezależnie od sądów innych ludzi, a także samokontrola, czyli zdolność świadomego reagowania na bodźce zewnętrzne, umiejętność kształtowania własnych emocji w zgodzie z samym sobą, z własnymi normami, zasadami oraz wyznawanymi wartościami. Druga grupa to kompetencje społeczne dotyczące relacji z innymi. Zaliczyć tu można empatię, asertywność, perswazję rozumianą jako umiejętność wzbudzania u innych pożądanych zachowań i reakcji, przywództwo oraz współpracę, czyli zdolność tworzenia więzi i współdziałania z innymi, umiejętność pracy w grupie na rzecz osiągania wspólnych celów, umiejętność zespołowego wykonywania zadań i wspólnego rozwiązywania problemów. Ostatnią, trzecią grupę tworzą kompetencje nazwane przez Golemana prakseologicznymi dotyczące naszego stosunku do wykonywanych zadań, wyzwań i działań. Zaliczyć do nich należy motywację, zdolności adaptacyjne i sumiennność rozumianą jako zdolność przyjmowania odpowiedzialności za zadania i wykonywanie zadań, umiejętność czerpania zadowolenia z wykonywanych obowiązków (zob. Goleman, 1997; Krokowski, Rydzewski, 2002).

Obecnie na rynek pracy weszły osoby z pokolenia nazywanego w *mass mediach* pokoleniem Y. Zaczynają one na nim dominować. Są to osoby młode, urodzone w latach 1980–1990, ambitne, ale przede wszystkim wychowane w nowej rzeczywistości społecznej, mające inne wartości w stosunku do poprzednich pokoleń żyjących w Polsce, jak również inaczej tę rzeczywistość spostrzegające. Oczekują one, że praca da im możliwość wykonywania tego, do czego są stworzone i co kochają robić. Zaczynają poszukiwać w pracy możliwości samorealizacji i pełnego wykorzystania swojego potencjału. Oczekują autentyczności, czyli możliwości bycia sobą w pracy (zob. Hajdecki, 2008).

Dziś tradycyjne instrumenty motywacyjne, takie jak wysokie wynagrodzenia, premie i możliwości awansu, nie są już wystarczające. Pracownicy oczekują elastycznego dnia pracy, możliwości zarządzania swoim czasem pracy, zadań będących wyzwaniem, ale zarazem takich, które nie wymagają maksymalnego poświęcenia i oddania. Generacja Y to nowe podejście do zagadnienia równowagi między życiem prywatnym i zawodowym. Tworzące ją osoby chcą jednocześnie spełniać się w pracy nie rezygnując z życia towarzyskiego i prywatnego. Ważne jest dla nich poczucie wolności rozumianej jako wolność czasu pracy, wolność słowa, tolerancja oraz nastawienie na różnorodność i indywidualizm. Odrzucają

wszelkie autorytety i dogmaty. Są maksymalnie skoncentrowane na sobie i swoim rozwoju. Egoistycznie starają się budować swoją osobistą „markę”, aby zaistnieć w hierarchii organizacji lub „założyć” własną działalność gospodarczą. Praca jest etapem do osiągnięcia założonego celu. W danej organizacji osoby pokolenia Y pracują tak długo, jak mogą się tam rozwijać i uczyć. Odpowiada im atmosfera wyjątkowości oraz ważność realizowanych zadań dla organizacji. Łatwo zmieniają miejsce pracy, deklarując często chęć wyjazdu za granicę. Cenią relacje partnerskie pomiędzy pracownikiem a przełożonym.

Tego typu pracownikami najlepiej zarządzać stosując elementy psychologii pozytywnej, takie jak pozytywne emocje i korzystanie z silnych stron pracownika. Te silne strony to kolejno (zob. Fredrickson, 2009):

- mądrość i wiedza (*wisdom and knowledge*), pozwalająca na kreatywność, ciekawość, otwartość, miłość do nauki, perspektywy;
- odwaga (*courage*), wyrażająca się w męstwie, wytrwałości, uczciwości i witalności;
- człowieczeństwo (*humanity*), przejawiające się w miłości, życzliwości oraz inteligencji społecznej;
- sprawiedliwość (*justice*), rozumiana jako uczciwość, przywództwo i lojalność;
- wstrzemięźliwość (*temperance*), rozumiana jako przebaczenie, miłosierdzie, pokora, roztropność oraz samokontrola;
- transcendentja (*transcendence*), która widoczna jest w docenieniu piękna i doskonałości, wdzięczności, nadziei, w humorze oraz duchowości.

O ile wpływ inteligencji emocjonalnej na życie jednostki został dość dokładnie zbadany i opisany, o tyle obecnie teoretycy i praktycy zajmujący się problematyką zarządzania zastanawiają się nad wpływem inteligencji emocjonalnej na organizację. Czy zatem można mówić o organizacjach inteligentnie emocjonalnych? Moim zdaniem tak. Organizacje inteligentnie emocjonalne to takie, które w procesie zarządzania stosują zasady psychologii pozytywnej. Ważna jest dla nich praca nad emocjami swoich członków. Tworzą kulturę organizacji nazwaną przeze mnie kulturą emocji, gdzie najważniejsze stają się pozytywne relacje pomiędzy współpracownikami.

Jednym z podstawowych zadań menadżera w tego typu organizacjach staje się wzbudzenie pewnego rodzaju rezonansu, rozumianego jako umiejętność wprowadzania pozytywnych emocji w szeregi grup pracowniczych i całej organizacji. Chodzi o zdobycie przychylności członków załogi oraz spowodowanie, aby czuli się oni ze sobą na tyle dobrze, aby chętnie dzielić się swoimi pomysłami, uczyć się od siebie, wspólnie podejmować decyzje oraz, co najważniejsze, osiągać cele organizacji i swoje. Wytworzenie pozytywnej więzi emocjonalnej pomiędzy pracownikami w organizacji oraz pomiędzy pracownikami a zarządzającymi stało się obecnie jednym z najważniejszych zadań jakie stawiają sobie menadżerowie dużych przedsiębiorstw.

Jak wynika z badań Barbary Fredrickson (2003; 2009), pozytywne emocje przyczyniają się do rozwoju w człowieku zasobów, którymi może on dyspono-

wać. Dotyczy to zasobów zarówno fizycznych (np. zdrowie i odporność), jak i psychicznych (np. odporność psychiczna, kreatywność, zdolność do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami), a także społecznych (np. dobre relacje z ludźmi). Człowiek pozostający pod wpływem pozytywnych emocji staje się kreatywny i aktywny. Pozytywne emocje w środowisku pracy wpływają na pozytywny klimat, pozytywne relacje i pozytywną komunikację. To wszystko przekłada się na osiąganie celów i zysków przez organizację. To dlatego od niedawna tak dużą popularnością cieszą się szkolenia, na których pracownicy uczą się pozytywnych emocji, szkolenia bazujące na rozbudzeniu emocjonalnym i wytworzeniu pozytywnej więzi emocjonalnej.

W większości obecnych organizacji obowiązują reguły okazywania emocji, czyli zasady określające, jakie emocje powinny być prezentowane (uśmiech do każdego obsługiwanego klienta w sieci restauracji McDonald's) lub maskowane (złość, frustracja, irytacja w działach obsługi klienta, działach reklamacji) w poszczególnych sytuacjach. Reguły okazywania emocji obowiązują nie tylko w zakładach pracy, ale w każdej społeczności. Jednak o ile wyrażania emocji w kulturowo przyjęty w danej społeczności sposób uczymy się już w procesie wczesnej socjalizacji pierwotnej, o tyle reguł organizacyjnych musimy nauczyć się intencjonalnie w nieskończenie wielu procesach socjalizacji wtórnej. Te pierwsze są postrzegane przez nas jako naturalne i dlatego nie budzą sprzeciwu. Są oczywistościami. Wyrażanie „odpowiednich” emocji w organizacji nie zawsze jest łatwe. Zanim staną się one automatyzmami, muszą być wielokrotnie powtarzane i utrwalane.

Budując kulturę emocji, zarządzający próbują podjąć działania zorientowane na pozytywną identyfikację pracowników z organizacją i ze sobą nawzajem. Uwalniają w członkach załogi zachowania i reakcje o charakterze naturalnym, spontanicznym, bazując na mocnych stronach każdego pracownika. Tworzą atmosferę współpracy, przyjaźni, akceptacji, współczucia, wybaczenia i wdzięczności. Okazywanie emocji w organizacjach inteligentnie emocjonalnych jest czymś naturalnym, czymś, co przynosi wymierne korzyści.

Tak jak dla inteligencji emocjonalnej, tak i dla organizacji inteligentnej emocjonalnie ważne są następujące podstawowe obszary i związane z nimi kompetencje. Po pierwsze samoświadomość, rozumiana jako umiejętność rozpoznania i nazwania własnych emocji. Zarządzający ludźmi doskonale wiedzą, że pewne działania podejmowane w organizacji powodują u jej członków pobudzenie emocjonalne. Dlatego celowe staje się przewidzenie, rozpoznanie, nazwanie, a następnie stymulowanie powstających u pracowników emocji. Organizacja może zarządzać zbiorowymi i indywidualnymi emocjami dzięki drugiej kompetencji, to jest świadomości społecznej. Empatia pozwala na wsłuchanie się w uczucia odbiorców, a tym samym podejmowanie decyzji adekwatnych do sytuacji, w jakiej się znajduje przywódca i jego podwładni. Wszelkie zmiany w organizacji będą akceptowane, a nawet inspirowane przez jej załogę, jeśli będziemy odpo-

wiednio zarządzać relacjami, co jest trzecią kompetencją pożądaną przez organizacje o kulturze emocji. I wreszcie samokontrola, jako umiejętność panowania nad destrukcyjnymi emocjami, która pozwala na swobodne dopasowywanie się do zmieniającej się sytuacji. Wszystkie te umiejętności sprzyjają rozwojowi organizacji. To w takich organizacjach, promujących otwartą komunikację i dających możliwość wymiany poglądów i idei, współcześni pracownicy chcą pracować. Te organizacje, które jako pierwsze zdadzą sobie z tego sprawę, będą miały możliwość zatrudnienia najlepszych pracowników, gdyż pokolenie Y właśnie tych umiejętności poszukuje na swoich pracodawców.

BIBLIOGRAFIA

- Antoszkiewicz Jan D., 1996, *Metody skutecznego zarządzania*, Warszawa, Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemysle – Orgmasz.
- Armstrong Michael, 2001, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC.
- Aronson Elliot, Wilson Timothy, D., Akert Robin M., 1997, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Arystoteles, 1953/2001, *Retoryka*, Warszawa, PWN.
- Arystoteles, 1977, *Etyka wielka. Etyka eudemejska*, Warszawa, PWN.
- Atkinson John W., 1958, *Motives in fantasy, action and society*, New York, Van Nostrand Comp.
- Atkinson John W., 1966, *A theory of achievement motivation*, New York, Wiley.
- Averill James R., 1980a, *A constructivist view of emotion*, [w:] R. Plutchik, H. Kellerman (red.), *Emotion: Theory, research, and experience*, New York, Academic Press.
- Averill James R., 1980b, *The emotions*, [w:] E. Staub (red.), *Personality: Basic aspects and current research*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Averill James R., 1982, *Anger and aggression: An essay on emotion*, New York, Springer-Verlag.
- Averill James R., 1983, *Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion*, „American Psychologist”, 38, 1145–1160.
- Averill James R., 1993, *Illusions of anger*, [w:] R. B. Felson, J. T. Tedeschi (red.), *Aggression and violence: Social interactionist perspectives*, Washington, DC, American Psychological Association.
- Averill James R., Catlin George, Chon Kyum Koo, 1990, *Rules of hope*, New York, Springer-Verlag.
- Babbie Earl, 2003, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bard Philip, 1928, *A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system*, „American Journal of Physiology”, 84, 490–513.
- Bar-On Reuven, 2005, *The Bar-On model of emotional-social intelligence*, [w:] P. Fernández-Berrocá, N. Extremera (Guest Editors), *Special Issue on Emotional Intelligence*, „Psicothema”, 17.
- Bazińska Róża, Kadzikowska-Wrzošek Roma, Retowski Sylwiusz, Szczygieł Dorota, 2010, *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja i trafność Skali Pracy Emocjonalnej*, [w:] A. M. Zawadzka (red.), *Psychologia zarządzania w organizacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Becker Howard S., 1970, *Sociological Work. Method and Substance*, Chicago, Aldine Publishing Co.
- Becker Howard S., Geer Blanche, Hughes Everett C., Strauss Anselm L., 1961, *Boys in White: Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Chicago Press.
- Binder Piotr, Palska Hanna, Pawlik Wojciech (red.), 2009, *Emocje a kultura i życie społeczne*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Blumer Herbert, 1969, *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Blumer Herbert, 2007, *Interakcjonizm symboliczny*, Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Boksański Zbigniew, 2002, *Tożsamość*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Borkowska Stanisława, 1985, *System motywowania w przedsiębiorstwie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borkowska Stanisława, 2001, *Strategie wynagrodzeń*, Warszawa, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, IPiSS.

- Boydell Tom, Leary Malcolm, 2001, *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- Bremont Alice, Couet Jean-Francois, Davie Anne, 2006, *Kompendium wiedzy socjologii*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brotheridge Celeste M., Grandey Alicia A., 2002, *Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work"*, „Journal of Vocational Behavior”, 60, 17–39.
- Buchner-Jeziorska Anna, 1986, *Czynniki wyznaczające zachowanie jednostki w sytuacji pracy*, [w:] J. Kulpińska, S. Dzięcielska-Machnikowska (red.), *Socjologia pracy i przemysłu*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Byczkowska Dominika, 2006, *Solidarność zawodowa jako wynik socjalizacji wtórnej. Na przykładzie zawodu lekarza*, „Qualitative Sociology Review”, t. 2, 1. Pobrane: listopad 2012 (http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php).
- Cackowski Zdzisław, 1986, *Filozofia marksistowska: wybrane problemy*, Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Cahill Spencer E., Eggleston Robin, 1994, *Managing emotions in public The case of wheelchair users*, „Social Psychology Quarterly”, 57, 300–312.
- Campos Joseph J., Mumme Donna L., Keramoian Rosanne, Campos Rosemary G., 1994, *A Functionalist Perspective on the Nature of Emotion*, „Monographs of the Society for Research in Child Development”, 2–3 (59), 284–303.
- Cancian Francesca M., Gordon Steven L., 1988, *Changing emotion norms in marriage: Love and anger in U. S. women's magazines since 1900*, „Gender and Society”, 2, 308–342.
- Caruso David R., Salovey Peter, 2009, *Inteligentny emocjonalnie menedżer*, Poznań, REBIS Publishing House Ltd.
- Carver Charles S., Scheier Michael F., *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*, New York, Springer-Verlag.
- Cannon Walter, B., 1927, *The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory*, „American Journal of Psychology”, 39, 106–124.
- Chomczyński Piotr, 2006, *Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 2, 1, 68–87.
- Chomczyński Piotr, 2008, *Mobbing w pracy z perspektywy interakcjonistycznej. Proces stawania się ofiarą*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Csikszentmihalyi Mihaly, Figurski Thomas J., 1982, *Self-awareness and aversive experience in everyday life*, „Journal of Personality”, 50, 15–28.
- Collins Randall, 1975, *Conflict Sociology: Toward an Explanatory Science*, New York, Cambridge University Press.
- Collins Randall, 1981, *On the Micro-foundations of Macro-sociology*, „American Journal of Sociology”, 86: 984–1014.
- Collin Randall, 1990, *Stratification, emotional energy, and the transient emotions*, [w:] T. D. Kemper (red.), *Research agendas in the sociology of emotions*, Albany, State University of New York Press.
- Collins Randall, 2004, *Interaction ritual chains*, Princeton, NJ Princeton University Press.
- Coolley Charles H., 1902, *Human Nature and Social Order*, New York, Scribner's.
- Czapliński Janusz, Panek Tomasz (red.), 2011, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa, Rada Monitoringu Społecznego, www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2011.pdf.
- Damasio Antonio A., 2002, *Błąd Kartezjusza*, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Darwin Charles, 1988, *O wyrazie uczuć u człowieka i zwierząt*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Darwin Charles, 2001, *O powstaniu gatunków*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Denzin Norman K., 1990, *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: Znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa–Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doktór Kazimierz, 1964, *Przedsiębiorstwo przemysłowe. Studium socjologiczne Zakładów Przemysłu Metalowego Cegielski*, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Doliński Dariusz, 2004, *Mechanizmy wzbudzenia emocji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Duffy Elizabeth, 1962, *Activation and behavior*, New York, Wiley.
- Durkheim Emile, 1893, *De la division du travail social*, Paris, Alcan.
- Durkheim Emile, 1953, *Sociology and philosophy*, London, Cohen and West.
- Durkheim Emile, 1990, *Elementarne formy życia religijnego*, Warszawa, PWN.
- Durkheim Emile, 1999, *O podziale pracy społecznej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duval Shelley, Wicklund Robert A., 1972, *A theory of objective self-awareness*, New York, Academic Press.
- Duval Shelley, Wicklund Robert A., 1975, *A theory of objective self-awareness*, New York, Academic Press.
- Dzięcielska-Machnikowska Stefania, 1990, *Socjologia pracy i przemysłu*, [w:] Z. Krawczyk, (red.), *Socjologia polska*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ekman Paul, 1972, *Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotions*, [w:] J. Cole (red.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press.
- Ekman Paul, 1973, *Darwin and facial expression*, New York, Academic Press.
- Ekman Paul, 1992, *An argument for basic emotions*, „Cognition and Emotion”, 6, 169–200.
- Ekman Paul, Davidson Richard J., 2012, *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ekman Paul, Friesen Wallace V., Simons Ronald C., 1985, *Is the startle reaction an emotion?*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 49, 1416–1426.
- Ekman Paul, Friesen Wallace V., Sonia Ancoli, 1980, *Facial signs of emotional experience*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 39 (6), 1125–1134.
- Elias Norbert, 1938, *The history of manners*, New York, Panteon Books.
- Elias Norbert, 1980, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Warszawa, PIW.
- Engels Fryderyk, 1952, *Rola pracy w procesie ucłowieczenia małpy*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 20, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Farrington Alice, Robinson W. Petter, 1999, *Homelessness and strategies of identity maintenance: a participant observation study*, „Journal of Community & Applied Social Psychology”, 3 (9), 175–194.
- Fehr Beverley, Russel James A., 1984, *Concept of emotion viewed from a prototype perspective*, „Journal of Experimental Psychology”, 113, 464–486.
- Festinger Leon, 1957, *A Theory of Cognitive Dissinace*, Palo Alto, CA., Stanford University Press.
- Franken Robert E., 2006, *Psychologia motywacji*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Frankfort-Nachmias Chava, Nachmias David, 2001, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Fredrickson Barbara L., 2003, *The value of positive emotions*, „American Scientist”, 91, 330–335.
- Fredrickson Barbara L., 2009, *Positivity*, New York, Crown.
- Frijda Nico H., 1986, *The emotions*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Frijda Nico H., 1988, *The laws of emotion*, „American Psychologist”, 43, 349–358.
- Frijda Nico H., 2005, *Punkt widzenia psychologów*, [w:] M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.

- Frijda Nico H., 2012, *Różnorodność afektu: emocje i zdarzenia, nastroje i sentymenty*, [w:] P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gableta Małgorzata, 1998, *Potencjał pracy w przedsiębiorstwie*, Wrocław, WAE im. Oskara Langa.
- Gagliardi Pasquale, 1990, *Artifacts as pathways and remains of organizational life*, [w:] P. Gagliardi (red.), *Symbols and artifacts: Views of the corporate landscape*, Berlin, Walter de Gruyter.
- Garfinkel Harold, 1956, *Conditions of Successful Degradation Ceremonies*, „American Journal of Sociology”, vol. XLI.
- Gerth Hans, Mills Charles Wright, 1953, *Character and Social Structure. The Psychology of Social Institutions*, London, Prentice Hall.
- Giddens Anthony, 2006, *Socjologia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Glaser Barney G., Strauss Anselm L., 1967, *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New York, Adline Publishing Company.
- Gliszczyńska Xymena, 1971, *Psychologiczne badania motywacji w środowisku pracy*, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Goffman Erving, 1961, *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- Goffman Erving, 1974, *Frame analysis: An essay on the organization of experience*, New York, Harper and Row.
- Goffman Erving, 1981, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa, PIW.
- Goffman Erving, 2005, *Piętno: Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goffman Erving, 2006, *Rytuał interakcyjny*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman Erving, 2008, *Zachowanie w miejscach publicznych, o społecznej organizacji zgromadzeń*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gold Raymond L., 1958, *Roles in sociological field observation*, „Social Forces”, 36, 217–213.
- Goleman Daniel, 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań, Media Rodzina of Poznań.
- Goleman Daniel, 1999, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań, Media Rodzina of Poznań.
- Golińska Lucyna, 2007, *Emocje: Przyjaciel czy wróg*, Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia.
- Golińska Lucyna, 2010, *Samokontrola emocji: mit czy rzeczywistość?* www.terapia.rubikon.net.pl – dostęp z dnia 20 października 2010 r.
- Gołaszewska Hanna, Górka Joanna, Kiełsińska Ewelina, Kowalewski Marek, Szklarska Elżbieta, Szczypińska Anna, 2010, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010. Informacje i opracowania statystyczne*, Warszawa, GUS, Departament Badań Społecznych. – www.stat.gov.pl.
- Gomm Roger, Hammersley Martyn, Foster Peter, 2000, *Case Study Method. Key Issues, Key Texts*, London, Sage.
- Grandey Alicia A., 2003, *When the show must go on: Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery*, „Academy of Management Journal”, 46, 86–96.
- Greco Monica, Stenner Paul (red.), *Emotions. A social science reader*, London–New York, Routledge Taylor and Francis Group.
- Griffin Ricky W., 2002, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruszczyński Leszek A., 2001, *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Haber Lesław H., 1996, *Management. Zarys zarządzania małą firmą*. Wydanie trzecie poprawione i uzupełnione, Kraków, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Hajdecki Piotr K., 2008, *Co uskrzydla człowieka*, www.nf.pl/News/15547/Co-uskrzydla-czlowieka/ motywowanie-meaning-broad-and-build-theory/ – dostęp z dnia 12.12.2010 r.

- Hallett Tim, 2003, *Emotional feedback and amplification in social interaction*, „The Sociological Quarterly”, 44, 705–726.
- Hałas Elżbieta, 1990, *Biografia a orientacja symbolicznego interakcjonizmu*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hałas Elżbieta, 2006, *Interakcjonizm symboliczny: społeczny kontekst znaczeń*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hałas Elżbieta, 2007, *Symboli i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretatywnej*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hammersley Martyn, Atkinson Paul, 2000, *Metody badań terenowych*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hampden-Turner Charles, Trompenaars Fons, 1998, *Siedem kultur kapitalizmu. USA, Japonia, Niemcy, Francja, Wielka Brytania, Szwecja, Holandia*, Warszawa, Wydawnictwo ABC.
- Hatch Mary Jo, 1995, *Organization Theory*, London, Oxford Press.
- Hegtvædt Karen A., 1990, *The effects of relationship structure on emotional responses to inequity*, „Social Psychology Quarterly”, 53, 214–228.
- Herriott Robert E., Firestone William A., 1983, *Multisite qualitative policy research: Optimizing description and generalizability*, „Educational Researcher”, 12 (2), 14–19.
- Higgins E. Tory, 1997, *Beyond pleasure and pain*, „American Psychologist”, 52 (12), 1280–1300.
- Hilgard Ernest R., 1972, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hochschild Arlie R., 1983, *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley, University of California Press.
- Hochschild Arlie R., 2009, *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hoffman Martin L., 1984, *Interaction of affect and cognition in empathy*, [w:] C. Izard, J. Kagan, R. Zajac (red.), *Emotions, cognition and behavior*, New York, Cambridge University Press.
- Hofstede Geert, 1980, *Culture's Consequences. International Differences in Work Related Values*, Beverly Hills–London, Sage.
- Hofstede Geert, 2000, *Kultura i organizacje*, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- House Ernest R., 1980, *Evaluating with Validity*, Beverly Hills–London, Sage.
- House Ernest R., 1997, *Ewaluator w społeczeństwie*, [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Huberman Michael A., Miles Matthew N. B., 1984, *Innovation up Close: How School Improvement Works*, New York, Plenum Press.
- Hughes Everett C., 1958, *Men and Their Work*, Glencoe, Illinois, Free Press.
- Hume David, 1739, *A Treatise of Human Nature*, London, John Noon.
- Hume David, 1963, *Traktat o naturze ludzkiej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hunt David, 1970, *Parents and children in history: The psychology of family life in early modern France*, New York, Basic Books.
- Illouz Eva, 2010, *Uczucia w dobie kapitalizmu*, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- James William, 1884, *What is an emotion?*, „Mind”, 9, 188–205.
- James William, 1890, *The principles of psychology*, New York, Holt.
- James William, 1910, *The principles of psychology*, London, Macmillan.
- Januszek Henryk, Sikora Jan, 1998, *Socjologia pracy*, Poznań, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Jasiński Zdzisław, 1998, *Motywowanie w przedsiębiorstwie*, Warszawa, Wydawnictwo Placet.
- Jędrzycki Wiesław (red.), 1984, *Człowiek – praca – postęp społeczny*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Johnson Hazel-Anne M., Spector Paul E., 2007, *Service with a smile: Do emotional intelligence, gender and autonomy moderate the emotional labor process?*, „Journal of Occupational Health Psychology”, 12 (4), 319–333.

- Juchnowicz Marta (red.), 1996, *Zarządzanie zasobami pracy. Strategia i instrumentarium*, Warszawa, SGH.
- Juchnowicz Marta (red.), 2003, *Narzędzia i praktyka zarządzania zasobem ludzkim*, Warszawa, Wydawnictwo Poltext.
- Kant Immanuel, 1790, *Kritik der Urteilstkraft (The Critique of Judgment)*, Kessinger Publishing.
- Kant Immanuel, 1986, *Krytyka władzy sądzienia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaszubowska Urszula, 2006, *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje*, [w:] E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kemper Theodore D., 1978, *A Social Interactional Theory of Emotions*, New York, Wiley.
- Kemper Theodore D., 1987, *How many emotions are there? Wedding the social and autonomic components*, „American Journal of Sociology”, 93, 263–289.
- Kemper Theodore D., 1991, *Predicting Emotions from Social Relations*, „Social Psychology Quarterly”, 54, 330–342.
- Kemper Theodore D., 2005, *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji*, [w:] M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kemper Theodore D., 2008, *Power, status, and emotions*, [w:] Monica Greco, Paul Stenner (red.), *Emotions a social science reader*, London–New York, Routledge Taylor and Francis Group.
- Kořta Mirosław, 1979, *Samokontrola a emocje*, Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Konarzowski Krzysztof, 2005, *Sztuka nauczania: Szkoła*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki Krzysztof, 1988, *Praca w koncepcji socjologii interakcjonistycznej*, „Studia Socjologiczne”, 1 (108), 225–245.
- Konecki Krzysztof, 1992, *W japońskiej fabryce*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Konecki Krzysztof, 1994, *Kultura organizacyjna japońskich przedsiębiorstw przemysłowych. Studium socjologiczne*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Konecki Krzysztof, 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki Krzysztof, 2007, *Procesualne ujęcie organizacji. Organizacje, struktury, procesy i tożsamości*, [w:] K. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Zarządzanie organizacjami. Organizacja jako proces*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Konecki Krzysztof, Chomczyński Piotr (red.), 2007, *Zarządzanie organizacjami. Kulturowe uwarunkowania zarządzania zasobami ludzkimi*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Konecki Krzysztof, Chomczyński Piotr (red.), 2007, *Zarządzanie organizacjami. Organizacja jako proces*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kopertyńska M. Wanda, 2009, *Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka*, Wydanie drugie poprawione, Warszawa, Agencja Wydawnicza Placet.
- Korporowicz Leszek (red.), 1997, *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Kossowska Małgorzata, Sołtyńska Iwona, 2002, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- Kostera Monika, 2003, *Antropologia organizacji: Metodologia badań terenowych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostera Monika, Kownacki S., Szumski A., 2000, *Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna*, [w:] A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie – Teoria i praktyka*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Koźmiński Andrzej K., Piotrowski Włodzimierz, 2000, *Zarządzanie – Teoria i praktyka*, Wydanie piąte zmienione, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kramer Michael W., Hess Jon A., 2002, *Communication rules fort he display of emotions in organizational settings*, „Management Communication Quarterly”, 16, 66–80.
- Krokowski Marcin, Rydzewski Piotr, 2002, *Zarządzanie emocjami. Inteligencja emocjonalna*, Łódź, Imperia S.C.

- Kulpińska Jolanta, 1974, *Socjologia przemysłu: wybór tekstów*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kulpińska Jolanta, 1986, *Tendencja rozwoju socjologii pracy*, [w:] S. Dziecielska-Machnikowska, J. Kulpińska (red.), *Socjologia pracy i przemysłu*, Łódź, Uniwersytet Łódzki.
- Lazarus Richard S., 1991, *Emotion and adaptation*, New York, Oxford University Press.
- Leana Carrie R., Van Buren Harry J., 1999, *Organizational Social Capital and Employment Practices*, „Academy of management Review”, 3 (24), 538–555.
- Leavitt Robin L., Power Martha B., 1989, *Emotional socialization in the postmodern era: Children in day care*, „Social Psychology Quarterly”, 52, 35–43.
- Lewis Helen, 1971, *Same and guilt in neurosis*, New York, International Universities Press.
- Lewis Michael, 2000, *Self-conscious emotions. Embarrassment, pride, shame and guilt*, [w:] M. Lewis, J. Haviland-Jones (red.), *Handbook of emotion*, New York, Guilford Press.
- Lewis Michael, Haviland-Jones Jeannette M. (red.), 2005, *Psychologia emocji*, Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Lis Franciszek J., 1982, *Człowiek w procesie pracy. Praca chęć czy przymus?*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Lutyński Jan, 1968, *Ankieta i jej rodzaje na tle podziału technik otrzymywania materiałów*, [w:] Z. Gostkowski, J. Lutyński (red.), *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. 2, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Lutyński Jan, 1994, *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Lynd Robert S., Lynd Helen M., 1929, *Middletown: A Study in Contemporary American Culture*, New York, Harcourt, Brace, and Company.
- MacDonald Barry, Adehman Clem, Kushner Seville, Walker Robert, 1982, *Bread and Dreas: A Case Study of Bilingual Schooling in the U.S.A.*, Norwich, University of East Anglia.
- Maisonneuve Jean, 1995, *Rytuály dawne i współczesne*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Makowski Ryszard, 2009, *Za murami poprawczaka*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Malinowski Bronisław, 1980, *Wierzenia pierwotne i formy ustroju społecznego. Pogląd na genezę religii ze szczególnym uwzględnieniem totemizmu*, [w:] idem, *Dziela*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Malinowski Bronisław, 1987, *Argonauci Zachodniego Pacyfiku. Relacje o poczynaniach i przygodach krajowców z Nowej Gwinei*, [w:] idem, *Dziela*, t. 3, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Malinowski Bronisław, 1990, *Mit, magia i religia*, [w:] idem, *Dziela*, t. 7, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- March James G., Simon Herbert A., 1964, *Teoria organizacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marks Karol, 1951, *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej*, t. 1, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Marks Karol, 1959, *Kapitał: krytyka ekonomii politycznej*, t. 4, *Teorie wartości dodatkowej*, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Marks Karol, Engels Fryderyk, 1960, *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne*, [w:] iidem, *Dziela*, t. 1, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Marks Karol, Engels Fryderyk, 1986, *Praca najemna a kapitał*, [w:] iidem, *Dziela*, t. 23, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Maslow Abraham H., 1954, *Motivation and personality*, New York, Harper.
- Maslow Abraham H., 1964, *Teoria hierarchii potrzeb*, [w:] J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, Warszawa, PWN.
- Maslow Abraham H., 1990, *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa.

- Matejko Aleksander, 1993, *Kilka refleksji na temat zarządzania strategicznego*, „Organizacja i Kierowanie”, 2.
- Matthews Gerald, Zeidner Moshe, Roberts Richard, D., 2004, *Emotional Intelligence: Science and Myth*, Cambridge, MIT Press.
- Matuszak Grzegorz, 1986, *Praca – społeczeństwo pracujące*, [w:] S. Dziecielska-Machnikowska, J. Kulpińska (red.), *Socjologia pracy i przemysłu*, Łódź, Uniwersytet Łódzki.
- Mayo Andrew, 2002, *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- McClelland David, Atkinson John W., Clark Russell A., Lowell Edgar L., 1953, *The achievement motive*, New York, Appleton-Century-Crofts Inc.
- McKenna Eugene, Beech Nic, 1999, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa, Wydawnictwo Felberg SJA.
- Mead George H., 1975, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mesquita Bruce, Frijda Nico, 1992, *Cultural variations in emotions: A review*, „Psychological Bulletin”, 112, 179–204.
- Mills Charles Wright, 1940, *Situated Actions and Vocabularies of Motive*, „American Sociological Review”, V: 904–913 – <http://pubpages.unh.edu/~jds/Mills%201940.htm> – dostęp z dnia 17.03.2012 r.
- Mills Charles Wright, 1959, *The Sociological Imagination*, London–Oxford–New York, „The Promise”.
- Mintz Steven, Kellogg Susan, 1989, *Domestic revolutions: A social history of American family life*, New York, Free Press.
- Moore Lucy, Savage Jan, 2002, *Participant observation, informed consent and ethical approval*, „Nurse Researcher”, 9 (4), 58–69.
- Mucha Janusz, 1985, *C. W. Mills*, Warszawa, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Seria „Myśli i Ludzie”.
- Nelson E. D. (Adie), Ronald D. Lambert, 2001, *Sticks, stones and semantics: The Ivory Tower Bully's Vocabulary of Motives*, „Qualitative Sociology”, 24 (1), 83–106.
- Oatley Keith, Jenkins Jennifer M., 2005, *Zrozumieć emocje*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Park Robert, 1955, *Society*, New York, Free Press.
- Parsloe Eric, 1998, *Coaching i mentoring*, Warszawa, Wydawnictwo Petit.
- Pawlik Wojciech, 2009, *Lęk, wstyd, wina – w stronę socjologii emocji*, [w:] P. Binder, H. Palska, W. Pawlik (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Pawłowska Beata, 2004, *Symboliczno-rytualny sposób motywowania na przykładzie firmy marketingu sieciowego*, [w:] Stanisława Borkowska (red.), *Motywować skutecznie*, Warszawa, IPISS.
- Pawłowska Beata, 2009, *Zarządzanie emocjami w organizacji*, [w:] S. Banaszak, K. Doktor (red.), *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania*, Poznań, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania.
- Pawłowska Beata, 2010, *Rytuały organizacyjne oraz reguły interakcyjne rządzące współczesnymi organizacjami*, [w:] Jacek Leoński, Magdalena Fiternicka-Gorzko, *Kultury, subkultury i świąty społeczne w badaniach jakościowych*, Szczecin, Wolumenta.pl Daniel Krzanowski, Uniwersytet Szczeciński.
- Pawłowska Beata, 2011, *Network marketing. Kulturowe i osobowościowe wyznaczniki uczestnictwa w Amway*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pawłowska Beata, 2012, *Rytuał organizacyjny*, [w:] Krzysztof Konecki, Piotr Chomeczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*, Warszawa, Difin SA [s. 246–250].
- Penc Józef, 1997, *Leksykon biznesu*, Warszawa, Wydawnictwo Placet.
- Penc Józef, 2000, *Motywowanie w zarządzaniu*, Kraków, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.

- Perna Giampaolo, 2007, *Zrozumieć emocje*, Kraków, Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”.
- Pierce Jennifer L., 1995, *Gender trials: Emotional lives in contemporary law firms*, Berkeley, University of California Press.
- Piotrowski Kazimierz, Świątkowski Marek, 2000, *Kierowanie zespołami ludzi*, Warszawa, Dom Wydawniczy Bellona.
- Platon 1974, *The Republic*, Indianapolis, IN., Hackett.
- Platon 2003, *Państwo*, Kęty, Wydawnictwo ANTYK – Marek Derewiecki.
- Plutchik Robert, 1962, *The emotions: Fact, theories and a new model*, New York, Random House.
- Plutchik Robert, 1980, *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*, New York, Harper and Row.
- Plutchik Robert, 1991, *Emotions and evolution*, [w:] K. T. Strongman (red.), *International review of studies on emotion*, Chichester, England, Wiley.
- Plutchik Robert, 1994, *The psychology and biology of emotion*, New York, Harper Collins College Publishers.
- Pocztowski Aleksy, 1998, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Zarys problematyki: metody*, Kraków, Wydawnictwo Antykwa.
- Pocztowski Aleksy, 2003, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Pollak Lauren H., Thoits Peggy A., 1989, *Processes in emotional socialization*, „Social Psychology Quarterly”, 52, 22–34.
- Portes Alejandro, 1998, *Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology*, „Annual Review of Sociology”, 24, 1–24.
- Pratt Michael G., 2000a, *Bulding an ideological fortress. The role of spirituality encapsulation and sensemaking*, „Studies in Cultures, Organizations and Societies”, 6, 35–69.
- Pratt Michael G., 2000b, *The good, the bad and the ambivalent. Managing identification among Amway distributors*, „Administrative Science Quarterly”, 45 (3), 456–493.
- Prus Robert, Grills Scott, 2003, *The Deviant Mystique: Involvements, Realities and Regulation*, Preager, Westport, The United States of America.
- Przestalski Andrzej, 2008, *Zawód i sposoby jego analizy w dawnej i nowej socjologii*, [w:] S. Banaszak, K. Doktor (red.), *Problemy socjologii gospodarki*, Poznań, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania.
- Przybyłowska Ilona, 1978, *Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 30.
- Przybyłowska Ilona, 1983, *Rodzaje wywiadów kwestionariuszowych*, [w:] K. Lutyńska, A. P. Welland (red.), *Wywiad kwestionariuszowy. Analizy teoretyczne i badania empiryczne*, Wrocław, Instytut Filozofii i Socjologii, Polska Akademia Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rae Leslie, 1999, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Warszawa, Dom Wydawniczy ABC.
- Ratajczak Zofia, 2008, *Psychologia pracy i organizacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Reber Arthur S., 1985, *Dictionary of Psychology*, London, Penguin Books.
- Reber Arthur S., 2002, *Słownik psychologii*, Warszawa, Wydawnictwo Scholar.
- Reykowski Janusz, 1977, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Reykowski Janusz, 1992, *Emocje, motywacja, osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ritzer George, 2004, *Klasyczna teoria socjologiczna*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Rogoll Rudiger, 1995, *Aby być sobą: Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rolls Edmund T., 1999, *The Brain and Emotion*, Oxford, Oxford University Press.
- Sajkiewicz Alicja, 1999, *Zasoby ludzkie w firmie. Organizacja. Kierowanie. Ekonomika*, Warszawa, Wydawnictwo Poltext.

- Salovey Peter, Mayer John D., 1990, *Emotional Intelligence*, „Imagination, Cognition and Personality”, 9, 185–211.
- Salovey Peter, Sluyter David J. (red.), 1990, *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna: Problemy edukacyjne*, Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Sartre Jean-Paul, 1939, *Esquisse d'une theorie des emotions*, Paris, Hermann.
- Sartre, Jean-Paul, 1943, *L'être et le neant: Essai d'ontologie phenomenologique*, Paris, Gallimard.
- Sartre Jean-Paul, 1948, *The emotions: Outline of a theory*, New York, Philosophical Library.
- Sartre Jean-Paul, 1956, *Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology*, New York, Philosophical Library.
- Schachter Stanley, Singer Jerome, 1962, *Cognitive, social and physiological determinants of emotional state*, „Psychological Review”, 69, 379–399.
- Scheff Thomas J., 1979, *Catharsis in Healing. Ritual and Drama*, Berkeley, University of California Press.
- Scheff Thomas J., 1988, *Shame and Conformity: The Deference Emotion System*, „American Sociological Review”, 53, 395–406.
- Scheff Thomas J., 1990, *Microsociology. Discourse, emotion, and social structure*, Chicago, University of Chicago Press.
- Scheff Thomas J., 2000, *Shame and the social bond, and human reality*, New York, Cambridge University Press.
- Scheff Thomas J., 2003, *Shame in self and society*, „Symbolic Interaction”, 26, 239–262.
- Scheff Thomas J., Retzinger Suzanne, 1991, *Emotions and violence: shame and rage in destructive conflicts*, Lexington Mass., Lexington Books.
- Schwartz Morris, Schwartz Charlotte G., 1955, *Problems in Participant Observation*, „American Journal of Sociology”, 60 (4), 343–353.
- Shaver P., Schwartz J., Kirson D., O'Connor C., 1987, *Emotion knowledge. Further exploration of a prototype approach*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 52, 1061–1086.
- Sheehan Neil, 1988, *A Bright and Shining Lie: John Vann and America in Vietnam*, New York, Random House.
- Sikorski Czesław, 2004, *Motywacja jako wymiana. Modele relacji między pracownikiem a organizacją*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Silverman David, 2008, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Spencer Herbert, 1873, *The Study of Sociology*, London, Henry S. King.
- Spencer Herbert, 1889–1898, *Zasady socjologii*, cz. I–VII, Warszawa, Wydawnictwo Głosu.
- Spencer Herbert, 1960, *O wychowaniu umysłowym moralnym i fizycznym*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Spencer Herbert, 2002, *Jednostka wobec państwa*, Warszawa, Wydawnictwo Liber.
- Stake Robert E., 1980, *The Case Study Method in Social Inquiry*, [w:] H. Simons (red.), *Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation*, Norwich, University of East England.
- Stake Robert E., 1994, *Case Studies*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*, London, Sage.
- Stake Robert E., 2008, *Qualitative Case Studies*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, London, Sage.
- Stearns Peter N., 1989, *Jealousy: The Evolution of an Emotion in American History*, New York–London, New York University Press.
- Stearns Peter N., 2005, *Historia emocji – zmiany i ich oddziaływanie*, [w:] M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, (red.), *Psychologia emocji*, Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Stearns Peter N., Stearns Deborah C., 2008, *Historical Issues in Emotions Research*, [w:] M. Greco, P. Stenner (red.), *Emotions. A social science reader*, London–New York, Routledge Taylor and Francis Group.

- Stein Nancy L., Oatley Keith, 1992, *Basic emotions*, Hove, Erlbaum.
- Stein Nancy, L., Trabasso Tom, Liwag Maria D., 1994, *The Rashomon phenomenon: Personal frames and future oriented appraisals in memory for emotional events*, [w:] W. M. Haith, J. B. Benson, R. J. Roberts, B. F. Pennington (red.), *Future oriented processes*, Chicago, University of Chicago Press.
- Sterniczuk Henryk, Żandarowski Zdzisław, 1983, *Socjologiczna teoria organizacji*, [w:] A. K. Koźmiński (red.), *Współczesne teorie organizacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stets Jan E., 2006, *Identity Theory and Emotions*, [w:] J. E. Stets, J. H. Turner (red.), *Handbook of the Sociology of Emotions*, New York, Springer.
- Stets Jan E., Tsushima Teresa, 2001, *Negative emotion and coping responses within identity control theory*, „Social Psychology Quarterly”, 64, 283–295.
- Stewart Grant, 1996, *Skuteczne zarządzanie sprzedażą*, Kraków, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Stone Lawrence, 1977, *The family, sex and marriage in England, 1500–1800*, New York, Harper and Row.
- Stoner James, Freeman R. Edward, Gilbert Daniel R. jr, 2001, *Kierowanie*, Wydanie drugie zmienione, Warszawa, PWE.
- Stoner James A. F., Wankel Charles, 1996, *Kierowanie*, Warszawa, PWE.
- Strauss Anselm L., 1959, *Mirrors and Masks*, Glencoe, Illinois, Free Press.
- Strauss Anselm L., 1993, *Continual Permutations of Action*, New York, Aldine De Gruyter.
- Sullivan Harry S., 1953, *The interpersonal theory of psychiatry*, New York, Norton.
- Sykes Gresham, Matza David, 1979, *Techniques of Neutralization: A theory of Delinquency* [s. 497–504], [w:] *Social Interaction. Introductory Readings in Sociology*, H. Robboy, S. Greenblatt, C. Clark (red.), New York, St. Martin Press.
- Szacki Jerzy, 2002, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szałkowski Adam (red.), 2000, *Wprowadzenie do zarządzania personelem*, Kraków, Akademia Ekonomiczna.
- Szczepański Jan, 1961, *Uwagi o przedmiocie i zadaniach socjologii*, [w:] B. Biegeleisen-Żelazowski, T. Tomaszewski, A. Saragata, J. Rosner (red.), *Jak pracuje człowiek*, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Szczepański Jan, 1963, *Socjologiczne zagadnienie wyższego wykształcenia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczupaczyński Jerzy, 1995, *Podstawy zarządzania i kierowania ludźmi w organizacji*, Warszawa, Międzynarodowa Szkoła Menadżerów.
- Szczygieł Dorota, Bazińska Róża, Kadzikowska-Wrzosek Roma, Retowski Sylwiusz, 2009, *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*, „Psychologia Społeczna”, 11, 155–166.
- Sztumski Janusz, 1981, *Socjologia pracy w zarysie*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Tangney June Price, 1994, *The mixed legacy of the super-ego: Adaptive and maladaptive aspects of shame and guilt*, [w:] J. M. Masling, R. F. Bornstein (red.), *Empirical perspectives on object relations theory*, Washington DC, American Psychological Association.
- Tangney June Price, 1995a, *Recent advances in the empirical study of shame and guilt*, „American Behavioral Scientist”, 38, 1132–1145.
- Tangney June Price, 1995b, *Shame and guilt in interpersonal relationships*, [w:] June Tangney, Kurt Fischer (red.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment and pride*, New York, Guilford Press.
- Tangney June Price, 2002, *Self-relevant emotions*, [w:] M. Leary, J. Tangney (red.), *Handbook of self and identity*, New York, Guilford Press.

- Tangney June Price *et al.*, 1989, *The test of self-conscious affect (TOSCA)*, Fairfax, VA: George Mason University.
- Tangney June Price, *et al.*, 1990, *The test of self-conscious affect for children (TOSCA-C)*, Fairfax, VA: George Mason University.
- Tangney June Price, Dearing Rhonda L., 2002, *Shame and guilt*, New York, Guilford Press.
- Taylor Stephanie, Littleton Karen, 2006, *Biographies in talk: A narrative-discursive research approach*, „Qualitative Sociology Review”, 2 (1), 22–38.
- Thoits Peggy A., 1989, *The sociology of emotions*, „Annual Review of Sociology”, 15, 317–342.
- Tokarski Stefan, 1994, *Samoocena efektywności kierowania*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Tooby John, Cosmides Leda, 1990, *The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environment*, „Ethology and Sociobiology”, 11, 375–424.
- Trice Harrison M., Beyer Janice M., 1985, *Using Six Organizational Rites to Change Culture*, [w:] R. Kilmann (red.), *Gaining Control of Corporate Culture*, San Francisco–London, Jossey-Bass Publishers.
- Turner Barry A., 1971, *Exploring the Industrial Subculture*, London, The Macmillan Press Ltd.
- Turner Barry A. (red.), 1990, *Organizational symbolism*, Berlin–New York, Walter de Gruyter.
- Turner Jonathan H., 1998, *Socjologia: koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Turner Jonathan H., 2004, *Struktura teorii socjologicznej*, Wydanie nowe, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turner Jonathan H., 2009, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Wydanie drugie rozszerzone, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Turner Jonathan H., Stets Jan E., 2009, *Socjologia emocji*, PWN, Warszawa.
- Turner Victor, 1969, *The Ritual Process*, New York, Cornell University Press.
- Turowski Jan, 2000, *Socjologia: wielkie struktury społeczne*, Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Turowski Jan, 2001, *Socjologia: małe struktury społeczne*, Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Van Gennep Arnold, 1960, *Rites of Passage*, Chicago, University of Chicago Press.
- Van Gennep Arnold, 2006, *Obrzędy przejścia*, przekł. Beata Biały, Warszawa, PIW.
- Weber Max, 1922, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weber Max, 2002, *Gospodarka i społeczeństwo*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wicklund Robert A., Frey Dieter, 1980, *Self-awareness theory: When the self makes a difference*, [w:] D. Wegner, R. Vallacher (red.), *The self in social psychology*, New York, Oxford University Press.
- Wieczorkowska Grażyna, 2007, *Kierowanie motywacją: rola myśli i emocji*, Warszawa, Wydawnictwo ISS.
- Wisecup Allison K., Robinson Dawn T., Smith-Lovin Lynn, 2006, *Sociology of Emotions*, [w:] C. D. Bryant, D. L. Peck (red.), *The Handbook of the 21st Century Sociology*, Thousand Oaks, CA., Sage Publications.
- Wright Susan (red.), 1994, *Anthropology of organizations*, London–New York, Routledge.
- Yin Robert K., 1989, *Case Study Research: Design and Methods*, Newbury Park Cal., Sage.
- Yin Robert K., 1993, *Applications of Case Study Research*, Thousand Oaks, CA., Sage.
- Zajac Barbara, 1998, *Becoming a nun. A general mode of entering religious life*, „Review of Religious Research”, 54, 402–423.
- Zbiegień-Maciąg Lidia, 1996, *Marketing personalny*, Warszawa, Business Press.
- Zbiegień-Maciąg Lidia, 2002, *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultury znanych firm*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zbiegień-Maciąg Lidia, Wiernek Bogusław, Pawnik Wojciech, Długosz-Truszkowska Elżbieta, 1999, *Zarządzanie personelem w firmie*, Kraków, Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne.

Zuckerman Marvin, 1994, *Behavioral expression and biosocial bases of sensation seeking*, Cambridge, Cambridge University Press.

Karta Nauczyciela, Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku, DzU, 1982, nr 3 poz.19, z późniejszymi zmianami, tekst jednolity.

Ustawa o systemie oświaty, Ustawa z dnia 7 września 1991 roku, DzU, 1991, nr 95 poz. 425 z późniejszymi zmianami, tekst jednolity.

<http://www.oecd.org/dataoecd/60/51/48631419.pdf> – Education at a Glance 2011, OECD Indicators – dostęp z dnia 28 listopada 2011 r.

<http://www.fractal.org/Bewustzijns-Besturings-Model/Nature-of-emotions.htm> – dostęp z dnia 12 marca 2010 r.

<http://www.codn.edu.pl> – dostęp z dnia 27 listopada 2011 r.

<http://www.ore.edu.pl> – dostęp z dnia 27 listopada 2011 r.

SPIS TABEL, RYSUNKÓW, SCHEMATÓW, FOTOGRAFII, WYKRESÓW

Tabela 1.1. Charakterystyka badanej populacji pod względem płci i wykształcenia	40
Tabela 2.1. Różnice pomiędzy wstydem a poczuciem winy w koncepcji June Tangney	65
Tabela 2.2. Emocje w relacjach społecznych w wymiarach władzy i statusu	71
Tabela 3.1. Czas pracy nauczyciela w krajach OECD w podziale na poziomy edukacji	94
Tabela 3.2. Procent kobiet nauczycieli w krajach OECD w podziale na poziomy edukacji	100
Tabela 4.1. Rodzaje rad pedagogicznych a emocje	132
Tabela 4.2. Wady i zalety określonego typu szkoleń	138
Tabela 5.1. Rodzaj nagrody a satysfakcja z pracy?	163
Tabela 5.2. Motywy podejmowania pracy	165
Tabela 5.3. Motywatory mogące korzystnie wpłynąć na wzrost efektywności pracy i zaangażowanie pracowników	169
Tabela 5.4. Emocje towarzyszące pracownikom w pracy	172
Tabela 6.1. Sposoby radzenia sobie z emocjami takimi, jak złość, frustracja i gniew	197
Tabela 6.2. Sposoby radzenia sobie z emocjami takimi, jak smutek, przygnębienie i żal	198
Tabela 6.3. Sposoby radzenia sobie z emocjami takimi, jak wstyd i zażenowanie	199
Tabela 6.4. Sposoby radzenia sobie z emocjami takimi, jak radość i zadowolenie	200
Tabela 6.5. Emocje pojawiające się u nauczycieli w interakcji z rodzicami uczniów	207
Tabela 6.6. Relacje występujące wśród współpracowników w miejscu pracy	208
Tabela 6.7. Emocje pojawiające się u przedstawicieli handlowych w interakcji z klientami	219
Tabela 6.8. Różnice pomiędzy nauczycielami a przedstawicielami handlowymi w odniesieniu do źródła emocji	224
Rysunek 1.1. Proces emocjonalny	13
Rysunek 1.2. Koło emocji Plutchika	16
Schemat 3.1. Sytuacja pracy przedstawiciela handlowego	90
Schemat 3.2. Sytuacja pracy nauczyciela	102
Schemat 4.1. Zmiana napięcia napięcia emocjonalnego podczas rady pedagogicznej kształceniowej lub otwierającej rok szkolny	133
Schemat 4.2. Szkolenia a emocje	144
Schemat 5.1. Model motywacji	146
Schemat 5.2. Motywowanie	149
Schemat 5.3. System motywowania jako element kultury organizacji	175
Schemat 5.4. Rytualno-symboliczny system motywowania	176
Schemat 5.5. Model przyczyn i konsekwencji pojawiania się emocji dumy	185
Schemat 6.1. Sposoby radzenia sobie z emocją wstydu i poczucia winy w sytuacji pracy	202
Fot. 1. Centrum Szkoleniowo-Wypoczynkowe w Harasiukach	139
Fot. 2. Wioska indiańska	140
Fot. 3. Szkolenie typu <i>team building</i>	141

Wykres 3.1. Udział pracy dydaktycznej w ogólnym czasie pracy nauczyciela w roku 2009 w podziale na poziomy edukacji	93
Wykres 5.1. Motywatory skłaniające do efektywniejszej pracy	164
Wykres 5.2. Czynniki wpływające negatywnie na atmosferę pracy (w %)	168
Wykres 6.1. Różnice pomiędzy nauczycielami a przedstawicielami handlowymi w sposobach radzenia sobie z emocjami	224

OD REDAKCJI

Beata Pawłowska to absolwentka socjologii i psychologii (specjalizacja – zarządzanie zasobami ludzkimi). Doktor nauk humanistycznych Uniwersytetu Łódzkiego. Posiada wiedzę praktyczną z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi (były pracownik działu HR). Obecnie adiunkt w Katedrze Socjologii Organizacji i Zarządzania IS Uniwersytetu Łódzkiego. Wykładowca w Podyplomowym Studium Public Relations, Podyplomowym Studium Socjologii Stosowanej w Zarządzaniu Zasobami Ludzkimi oraz Podyplomowym Studium Metod Wspierania Rozwoju Kompetencji Społecznych, a także prowadzi zajęcia na studiach podyplomowych z Edukacji Ekonomicznej i Społecznej dla Nauczycieli Szkół Podstawowych i Gimanazjalnych. Na jej dorobek naukowy składa się ponad 40 publikacji, w tym artykuły opublikowane w renomowanych czasopismach oraz praca zatytułowana *Network marketing. Kulturowe i osobowościowe wyznaczniki uczestnictwa w Amway*. Jest autorem kilku haseł w *Słowniku Socjologii Jakościowej*. Członek wielu zespołów badawczych. Promotor ponad 80 prac magisterskich i licencjackich. Doświadczony trener. Badacz kultury organizacyjnej oraz, obecnie, zachowań emocjonalnych w środowisku pracy. W swojej praktyce łączy wiedzę teoretyczną z zakresu socjologii zarządzania zasobami ludzkimi, *public relations*, socjologii emocji oraz psychologii społecznej z praktyką doradczą dla firm i instytucji. Specjalizuje się w zarządzaniu emocjami; zarządzaniu zasobami ludzkimi, zwłaszcza w rekrutacji, selekcji, motywowaniu i ocenie pracowniczej; komunikowaniu społecznym, w tym komunikacji niewerbalnej, asertywności i negocjacjach oraz psychologii motywacji, emocji i osobowości.