

O profesjonalizmie psychologicznym i jego związkach z nauką oraz etyką

Augustyn Bańka*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

ABOUT PSYCHOLOGICAL PROFESSIONALISM AND ITS RELATIONSHIPS WITH SCIENCE, AND ETHICS

The article examines the issue of disunity within the discipline of psychology, within the profession of psychology, and between the two. References are made to tensions that have existed between academic-scientific model and professional psychology throughout the history of psychology. The emphasis, however, is on more recent postmodern changes and their implications for the profession of psychology in Poland in the context of planned new law regulations. The author outlines important issues that impact on current and future psychological education. The mutuality of science and practice is emphasized. It is argued that the processes of professionalization in psychology in Poland demand the task force to studying of specialty designation system. This include identifying and specifying the knowledge, and skills required to certify minimal competence. It is also argued that the ethical code must be recognized as social constructions, the results of tensions between professionally identified behaviors and constraints imposed by society.

Psychologia przeżywa dzisiaj głęboki kryzys tożsamości (por. Kimble, 1984; Ellis, 1992; Hoshmand, Polkinghorne, 1992; Lindsay, 1996). Podczas całego okresu rozwoju nowoczesnej psychologii, obejmującej okres ostatnich stu lat (Kimble, 1984), określenie celów moralnych, edukacyjnych, zawodowych o naukowych wydawało się w pewnym momencie zadaniem bliskim ostatecznego rozwiązania (Eysenck, 1953; Ratajczak, 1988). Dziś w dobie postmodernizmu (Hoshmond, Polkinghorne, 1992), czy jak niektórzy mówią ponowoczesności (Bauman, 1995), określenie zasad naukowych, pytań moralnych i celów edukacyjnych, jakim winna służyć psychologia nie jest już tak jednoznaczne (Gergen, 1994; Smith, 1994). Ponowne zdefiniowanie celów psychologii jako dziedziny naukowej, profesjonalnej i edukacyjnej wymaga coraz większego wysiłku intelektualnego oraz organizacyjnego. Podjęcie go wydaje się jednak niezbędne z punktu widzenia interesów wszystkich zainteresowanych stron. Po pierwsze jest to ważne dla nauki ponieważ większość praktykujących (profesjonalnych) psychologów kwestionuje kanon wiedzy naukowej i kompetencji akademickich jako podstawy skutecznej praktyki. Maskowane przez dziesięciolecia napięcia między praktykami a naukowcami tworzą dziś jawnie dwie

przeciwstawne sobie „kultury psychologiczne” (Kimble, 1992). Z całego świata dochodzą nawoływania do zażegnania konfliktu między psychologią profesjonalną a naukowo-akademicką, przy czym wola uwzględniania w dyskusji perspektywy partnera nie jest jednakowa po obydwu stronach. Do pojednania nie jest chętna głównie psychologia profesjonalna, ponieważ model psychologii naukowo-eksperymentalno-akademickiej uznaje za bankruta, a swój „nowy model” (konstruktivistyczny) za lepszy i prawdziwszy. Reprezentanci „lepszego” nie często nie widzą potrzeby dyskusowania z „gorszym” (Polkinghorne, 1991). Po drugie, działania porządkujące, szczególnie te, które umożliwiają nowe rozwiązanie w sferze formalno-prawnej, są niezbędne dla praktyków w obronie przed różnego rodzaju hochsztaplerami naruszającymi dobre imię psychologii i psychologów. Po trzecie, porządkowanie pojęć i zasad działania w obrębie psychologii jest niezbędne dla odbiorców usług psychologicznych, ponieważ kryzys w zawodach, które mają przewodzić ludziom jest szczególnie kosztowny dla społeczeństwa. Zwyczajli ludzie korzystający z usług psychologicznych chcą i mają prawo wiedzieć co, czego, od kogo oraz z jaką gwarancją jakości i odpowiedzialności mogą oczekiwać? Po czwarte uporządkowanie celów psychologii niezbędne jest dla przyszłych adeptów psychologii, czyli potencjalnych i aktualnych studentów. Z roku na rok lawinowo zwiększa się liczba studiujących oraz liczba i rodzaj instytucji akademickich kształcących psychologów. Rośnie też liczba i rodzaj instytucji po-

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Augustyn Bańka, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań.
e-mail: augbanks@gmail.pl

zaakademickich uprawiających działalność edukacyjną w ramach kształcenia specjalistycznego i zawodowego, wykraczającego po standardy usankcjonowane tradycją. Podejmujący studia psychologiczne winni mieć zapewnioną transparentność procesu, do którego zgłaszają akces. Mają prawo wiedzieć *ad hoc*, jakie są możliwe ścieżki dochodzenia do różnych stopni wtajemniczenia zawodowego, jakie walory i deficyty wiążą się z decyzją uczestniczenia w tym a nie innym instytucjonalnym układzie studiowania. Dziś przed chcącymi studiować psychologię do wyboru stoją różnego rodzaju studia – studia uniwersyteckie, studia wieczorowe, studia prywatne, studia licencjackie, studia na poziomie uniwersyteckim w szkole zawodowej (szkole pedagogicznej). W tym kontekście pojawia się pytanie, jaka jest współzależność możliwej kariery zawodowej i rodzaju kończonych studiów?

PROFESJONALIZACJA PSYCHOLOGII I PROBLEMY Z TRADYCYJNYM MODELEM WIEDZY

Psychologia jako dyscyplina naukowa i profesjonalna (praktyczna) podlega stałym przeobrażeniom. W dłuższej perspektywie profesjonalizm psychologów nie jest oparty ani na tej samej wiedzy (Hoshmand, Polkinghorne, 1992), ani nawet na tym samym homogenicznym zestawie wymagań, zadań i obowiązków (Bartram, 1966). Jeszcze przed 1890 rokiem Wiliam James, wahając się czy przyjąć propozycję wydawnictwa Harper & Row napisania dlań podręcznika z zakresu psychologii, zastanawiał się, czy istnieje psychologia jako oddzielna dyscyplina naukowa i zawodowa. Dzisiaj sceptycyzm ten bynajmniej całkowicie nie zaniknął. Największym chyba sceptykiem jest Koch (1981, s. 268), który utrzymuje, że psychologia to dyscyplina tak niespójna, iż stosowniej jest mówić o „studiach z psychologii” (psychological studies) niż dys-cyplinie psychologicznej.

Po stu latach sytuacja uległa diametralnej zmianie i poza wyjątkami (Koch, 1981) nie kwestionuje się psychologii jako samodzielnej dyscypliny naukowej i profesjonalnej, choć w dalszym ciągu istnieje nierozwiązany problem tożsamości (Staats, 1981; Kimble, 1984). Co więcej psychologia stała się dyscypliną, jakby na przekór sceptykom, na tyle atrakcyjną, że warto się pod nią „podszywać”. W krajach z liberalnym rynkiem pracy jak USA, psychologowie w obronie przed konsekwencjami nieuctwa szarlatanów, a tym samym nieuczciwej konkurencji, podjęli działania, najwcześniej i najskuteczniej, w kierunku ochrony prawnej świadczonych przez siebie usług i własnej pozycji zawodowej. Ale prawne usankcjonowanie wyłączności do dziedziny zawodowej poprzedzony został zarówno

tam, jak i winnych krajach, jak w Wielkiej Brytanii, szczegółowymi badaniami i ustaleniami zawodoznawczymi. Na nich to dopiero zbudowany został krok po kroku ład prawny, etyczny i profesjonalny psychologii.

Proces budowania tożsamości psychologii jako dyscypliny naukowej, profesjonalnej i etycznej nie jest nigdzie procesem zakończonym i większość znawców tego problemu przewiduje, iż dyskusja na ten temat przeciągnie się co najmniej na kilka najbliższych lat. Również u nas psychologowie w dobrze pojętym interesie własnym i społecznym muszą być w większym stopniu świadomi dokonującej się transformacji pełnionej roli i misji zawodowej na wciąż zmieniającym się rynku pracy. Powinno-ścią ludzi zaangażowanych w edukację, w badania i zastosowania psychologiczne jest nie tylko bieżąca analiza zasad wyznaczająca ich status zawodowy, ale także metaanaliza aktualnie stosowanych procedur postępowania (Rosenthal, 1996; Schmidt, 1995, Seligman, 1996). W ostatnim przypadku celem działania jest podnoszenie na wyższy poziom świadomości metodologicznej psychologa jako badacza i w ten sposób przeciwdziałanie nadużyciom etycznym w wykonywaniu zawodu psychologa. W pierwszym zaś przypadku chodzi o wypracowanie nowej metodologii wynikającej ze świadomości faktu, że współcześnie psychologia jest dziedziną profesjonalną odrębną metodologicznie od działalności naukowej i może być wykonywana skutecznie jedynie na zasadach wypracowanych w ramach własnego modelu. W nowoczesnym modelu zastosowań psychologii, profesjonalizm oddala się od klasycznego modelu „psychologa-badacza-praktyka” (Altman, 1990).

W dalszej części artykułu przedmiotem zainteresowania są problemy wynikające z nowego sposobu pojmowania profesjonalizmu psychologicznego. Celem podejmowanej w tym miejscu dyskusji jest uporządkowanie podstawowych wyznaczników świadomości profesjonalnej psychologa jako badacza i praktyka. Wydaje się, że metaanaliza kryteriów i zasad „dobrej roboty” jako podstawy tożsamości zawodowej jest wciąż najlepszym gwarantem rzetelności zawodowej i etycznej, a więc rzetelnego profesjonalizmu.

Reasumując, w artykule zostały zebrane i poddane analizie podstawowe poglądy dotyczące: a) istoty zawodu psychologa w wyniku dezaktualizowania się starego modelu psychologii jako nauki, b) transformacji związku między profilem zawodowym a profilem edukacyjnym psychologa, c) związku między modelem profesjonalizmu psychologicznego a etyką zawodową, d) uwarunkowań wymienionych procesów przez obiektywne prawa rynku pracy.

GENEZA I ISTOTA PROFESJONALIZMU Z PERSPEKTYWY ZAWODOZNAWCZEJ

Aby uchwycić sens kategorii pojęciowej „profesjonalizm” na gruncie psychologii, w pierw należy odpowiedzieć na jeszcze ogólniejsze pytanie, czym w ogóle jest profesjonalizm i skąd się wziął? Jest to tym bardziej niezbędne, że współcześnie termin nabrał cech pojęcia prawie kultowego, „słowa klucza” używanego na oznaczenie niezwyklej wprost kwalifikacji, eksperckości, kompetencji, oddania i podejścia do wykonywanych czynności innego niż w tzw. „amatorstwie”. Żyjemy w czasach niezwyklej wprost częstotliwości używania przymiotnika „profesjonalny”, gdy tymczasem w klasycznych teoriach pracy i działania termin ten w ogóle nie występował (Bańka, 1991). Obecnie szczególnie często słyzy się o „pro polityku”, profesjonalnym dziennikarstwie, profesjonalnych artystach (profesjonalny malarz, filmowiec, kamerzysta etc.), profesjonalnym masażu etc.

Profesjonalizm jako pojęcie związane jest z pojawieniem się nowej formy aktywności zawodowej, której głównym wyróżnikiem jest nie rodzaj sprawowanej funkcji, co sposób, styl i legitymacja wykonywanej roli. „Profesjonaliści nie są znani z tego co, ale w jaki sposób wykonują to, co robią?” (Sanoff, 1992). W wielu dziedzinach ludzkiej aktywności, jak w architekturze, medycynie czy psychologii większość z działań realizowanych przez profesjonalistów są w stanie wykonać zwykli ludzie. Profesjonalizm tkwi w eksperckości, w niezwyklej i wyrafinowanych metodach, jak też w specjalnych umiejętnościach i kwalifikacjach. Doświadczenie oraz wiedza przysługuje natomiast nie tylko profesjonalistom, ale też i zwykłym ludziom. To zaś wyjaśnia, dlaczego ludzkość przez długi okres historii obywała się bez profesjonalistów i dlaczego można by było uznać za prawdopodobną hipotezę o możliwości przetrwania ludzkości bez profesjonalistów.

Termin „profesjonalizm” w znaczeniu takim, jakim rozumiemy go dzisiaj, zaczął być używany na szeroką skalę za czasów Ludwika XIV na oznaczenie działań specjalnych oddziałów policji, które stały się prototypem współczesnych służb specjalnych (I. Ilich, 1977, s. 18). Z czasem termin stał się synonimem każdej poważnie traktowanej działalności będącej podstawowym źródłem utrzymania, „dobrej roboty”, rzetelnego wykształcenia, wysokiej sprawności i eksperckości.

Współcześnie profesjonalizm w świadomości społecznej funkcjonuje jako „arbiter ludzkich potrzeb” (I. Ilich, 1977, s. 21) oraz kategoria tożsama z eksperctwem, wysoką jakością, fachowością, znawstwem i zawodowstwem. Pojawienie się profesjonalizmu jest konsekwencją dwojakiego rodzaju procesów – rozwoju naukowego oraz społecznego podziału pracy.

Profesjonalizm i profesjonalizacja oznacza dwie rzeczy. Po pierwsze, profesjonalizm jest korelatem kunsztu zawodowego (dobrego rzemiosła), poprawności metodologicznej wykonywanych czynności oraz

najwyższej zgodności z tzw. *the art of state*. Ten sposób pojmowania profesjonalizmu jest charakterystyczny dla takich dyscyplin jak fizyka, chemia i w ogóle tzw. *hard sciences*. Każdy reprezentant „nauk ścisłych” (fizyk czy chemik) jest profesjonalistą na mocy już samego dyplomu, toteż ewentualne użycie określenia „profesjonalny fizyk” zawsze musi wywoływać dysonans. Nie można zawodu fizyka uprawiać nieudolnie, po amatorsku, bez naukowego przygotowania, na poziomie, który może być dostępny człowiekowi przeciętnemu, „profanowi”. Co ciekawe i mało znane to, że w USA przemysł w sektorach związanych z tzw. *high tech* zatrudnia tysiące psychologów eksperymentalnych, gdzie jedyną wymaganą kwalifikacją jest posiadanie dyplomu PhD (Klatzky i inni, 1995). Wykonywanie zawodu na podstawie kryteriów pozytywistycznych nie wymaga posługiwania się dodatkowymi kompetencjami. Nie oznacza to, że w tych dziedzinach nie ma nadużyć, ale te, które się zdarzają są jednoznacznie identyfikowane z oszustwem, wcześniej czy później wychodzącym na jaw ze względu na obiektywizm kryteriów wykonania celu lub misji. Oszustwa w dziedzinach ścisłych choć się zdarzają, to są najczęściej rezultatem patologicznej woli sukcesu naukowego. Patologia moralna, jaką rodzi motywacja sukcesu za wszelką cenę wiąże się ze szczególnego rodzaju infantyлизmem – niewiarą w to, że w dziedzinie obiektywnych miar i kryteriów oszustwo na dłuższą metę jest nie do ukrycia.

W drugim przypadku profesjonalizm jest korelatem społecznego podziału pracy i zawłaszczaniem „na siłę” wyłączności do stosowania pewnego rodzaju wiedzy. Jest on związany z dążeniem do subtelnej różnicowania aktywności, które mogą być wykonywane bądź na podstawie odpowiedniego przygotowania zawodowego, bądź bez jakiegokolwiek przygotowania formalnego. Przymiotnik „profesjonalny” oznacza specyficzny sposób (inny od powszechnie dostępnego) wykonywania danych czynności lub usług. Z sytuacją tego rodzaju mamy do czynienia w przypadku zarówno tak starych zawodów jak prawnika, lekarza czy architekta, jak i całkiem nowych – pracownika socjalnego czy psychologa społecznego. Problem jednakowoż polega na tym, że stare profesje „obrosły” różnego rodzaju uregulowaniami prawnymi, które nie dopuszczają do wykonywania zawodu osób nie spełniających wielu kryteriów.

Postępujący podział pracy współcześnie doprowadził do coraz subtelniejszego różnicowania „zawodowstwa” i „amatorstwa” w coraz liczniejszych domenach rzeczywistości. Nawet stary zawód lekarza znalazł się w sytuacji konieczności obrony przed różnego rodzaju uzdrowicielami i ogólnie – „paramedykami”. Lekarze dążą do jednoznacznego różnicowania swojej działalności, opartej na naukowych paradygmatach, od działalności opartej na paranauce, konkurencyjnej recepcie na nierozwiązywalne problemy przez oficjalną medycynę. Kryterium skuteczności nie jest jedynym

rozstrzygnięciem kwestii profesjonalizmu, o czym świadczą niekończące się spory o uznanie kompetencji specjalistów zagranicznych.

Nie jest sprawą przypadku, iż w dziedzinach zawodowych, w których pojawia się „działalność alternatywna”, nasila się tendencja do używania przymiotnika „profesjonalny” jako pozytywnego wyróżnika od konkurencji. W ten sposób funkcjonuje szeroka sfera usług skierowanych na zaspokojenie potrzeb ludzkich, opanowująca coraz szersze sfery życia jednostki i społeczeństwa: profesjonalne doradztwo (podatkowe, gospodarcze, personalne, w sprawach kobiet, seksu etc.), profesjonalne różdżkarstwo, profesjonalna ochrona (mienia, praw kobiet, dziecka, praw człowieka). Ivan Illich (1977) mówi w tym kontekście o „tyraniu profesjonalizmu”, argumentując, iż nie ma już takiej sfery życia ludzkiego, która nie podlegałaby kontroli tzw. profesjonalistów. Podobne stanowisko w psychologii zajmują Hohsmand i Polkinghorne (1992). Zwracają oni uwagę na fakt, iż postępujący społeczny podział pracy prowadzi do profesjonalizacji, a więc do sytuacji, w której „...społeczeństwa coraz bardziej uzależniają się od profesjonalistów, we wszystkich dziedzinach wskutek tego, iż wiedza staje się specjalną własnością poszczególnych zawodów” (1992, s. 55).

Terminy „profesjonalizm”, „profesjonalista”, „profesjonalny” sugerują niekwestionowany autorytet. Świadome posługiwanie się ową sugestią jest manipulacją polegającą na ukrytej perswazji. O ile w tzw. *hard sciences* profesjonalizm jest implicite zawarty w definicji zawodu, o tyle w zawodach-usługach, których funkcją jest „służba społeczna”, przymiotnik „profesjonalny” używany jest explicite do zarekomendowania swojej przewagi. W profesjonalizmie sugerowane jest istnienie ukrytego porządku, niby aprobowanego przez większość społeczeństwa. Na tej podstawie kategoria pojęciowa „profesjonalizm” jest wykorzystywana w strategiach marketingowych. W sloganach reklamowych mowa jest często o sprzęcie profesjonalnym, zastosowaniach profesjonalnych, wykorzystywaniu przez profesjonalistów. W dziedzinie usług świadczonych ludziom użycie przymiotnika „profesjonalny” sugeruje odbiorcy specjalny rodzaj oferowanej jakości i jest to zwyczajnie ukryta reklama, która jest tym większym oszustwem, im działa skuteczniej.

Z punktu widzenia psychologii problemy związane z profesjonalizmem prowadzą się do następujących pytań: Czy i kiedy profesjonalizm w psychologii wyraża pozytywne wartości? Jakie są kryteria profesjonalizmu w psychologii dawnej i współczesnej? Jak się zostaje profesjonalistą w psychologii? Jak odróżnić profesjonalistów od hochsztaplerów w psychologii, czyli jakie powinny obowiązywać standardy profesjonalizmu psychologicznego? Jakie konsekwencje etyczne pociągają za sobą różne modele profesjonalizmu psychologicznego?

PROFESJONALIZACJA I DWA MODELE PSYCHOLOGII

Profesjonalizacja i popularność idei „profesjonalizmu” w różnych kontekstach nie ominęła psychologii. Stało się to wskutek zmian w łonie samej psychologii (Prasad, Prasad, 1994; Sheekan, 1994) oraz zmian na zewnątrz, a mianowicie załamania się wiary w dwa założenia, które przez dziesięciolecia uznawane były za podstawowe wyznaczniki kształtowania się zawodów, niezbędnych kwalifikacji i uzdolnień zawodowych. Po pierwsze, podważona w społeczeństwie została wartość nauki jako podstawowego kryterium wysokich kompetencji zawodowych. Po drugie, podważony został mit stabilnej struktury „świata zawodów”. Na tych dwóch założeniach budowane były przez dziesięciolecia tak ważne instytucje jak uniwersytety, szkoły zawodowe, czy klasyfikacje zawodów.

Pielęgnowane przez dziesięciolecia nadzieje nie ziszczyły się. Po pierwsze, zakwestionowana została dominująca rola nauki jako najważniejszego wyznacznika i gwaranta profesjonalizmu oraz moralności zawodowej. Po drugie zachwiane zostało przeświadczenie o addytywnej strukturze świata zawodów, a więc ich trwałości i wzajemnej niezastępowalności.

Optymizm dotyczący roli nauki jako wyznacznika fachowości, antyamatorszczyzny, zawodowej rzetelności oraz wysokiego morale zawodowego był fundamentem „profesjonalizmu tradycyjnego”. Ideę tego rodzaju profesjonalizmu najlepiej wyraził H.J. Eysenck w książce pt. *Uses and abuses of psychology* (1953). W podtytule użył znamiennego sformułowania: „A psychologist examines the validity of his science's claim to be practical use in human affairs” (Eysenck, tamże). W zdaniu tym wyrażona jest niezachwiana wiara, że podstawą zawodowego kunsztu psychologa jest rzetelna podbudowa naukowa, która jest gwarantem rzetelnej praktyki skierowanej na rozwiązywanie problemów człowieka. Lektura książki nie zostawia psychologowi żadnych złudzeń, co wiedzieć powinien, aby rzetelnie wykonywać praktykę zawodową; np. mieć znajomość konstrukcji testów i wszystkiego co się z tym wiąże na kolejnych etapach rozwoju nauki. Ten wymóg nie jest dzisiaj bynajmniej powszechnie akceptowany w środowiskach psychologicznych (Moreland i inni, 1995). Nauka poza obligacją do działania jako „sługa natury” nie wskazuje kierunku ani „dobra”, ani „zła”. Dobitym tego przykładem jest Hollanda (1977) Test Zainteresowań Zawodowych. Posługiwanie się tym narzędziem może być adekwatną podstawą tożsamości zawodowej psychologa tylko wtedy, gdy ten ostatni albo bezkrytycznie wierzy w założenia teoretyczne autora, albo wtedy gdy na podstawie własnej wiedzy zgromadzonej w toku praktyki zawodowej zweryfikuje i zmodyfikuje teoretyczne założenie odnośnie do trwałego i addytywnego kształtowania się

systemu zawodów. Sztywna struktura zawodów nie istnieje. Dawny porządek ekonomiczny wytyczający tradycyjną strukturę zawodów ulega rozpadowi wraz z ewolucją informatyczną i technologiczną, jak też jest efektem zmian mentalności. Tych ostatnich zmian nie da się wywieść ani z teorii Hollanada, ani ze studiów uniwersyteckich. Casus testu i teorii Hollanda jest przykładem nowego wyzwania, przed jakim stanęła psychologia (Hohsmand, Polkinghorne 1992): Jak powinna funkcjonować nauka i praktyka psychologiczna? Czy zadaniem nauki w dalszym ciągu powinno być zajmowanie się tylko testowaniem teorii, czy czymś więcej, jak na przykład generowaniem nowej wiedzy w ramach epistemologii praktyki?

DWIE KULTURY PSYCHOLOGICZNE

Kłopoty z ustaleniem zadań i optymalnego modelu działania dla psychologii związane są już z samą nazwą (Gillan, 1994; Lindsay, 1966). Podstawowy problem i konflikt w psychologii bierze się z samej nazwy „psychologia”. Ten sam termin używany jest na oznaczenie dyscypliny naukowej oraz dziedziny praktyki. Przez długi czas wspólny nagłówek dla nauki i praktyki utrzymywał rozwój psychologii w ramach jednego modelu, który Kimble (1984) określił mianem „modelu naukowego”, kosztem modelu przeciwnego, odpowiadającego na pytanie „jak żyć?”, tj. „modelu humanistycznego”. Jak zauważa Furedy (1982) konflikt ten jest bardzo stary, bowiem liczy sobie 2,5 tys. lat. Jest to konflikt między Sokratykami a Sofistami. Pierwsi nacisk kładli na motywację poznawczą i zainteresowanie istotą rzeczy. Drudzy – na szczęście i pomyślność człowieka „jako miary wszechrzeczy”.

„Model naukowy” ukształtował paradygmat profesjonalizmu w psychologii, który znany jest w USA pod nazwą *Boulder Model* – od miasta, w którym odbywała się konferencja w 1949 r (Barrom i inni, 1988), albo też jako tzw. model naukowca-praktyka (*scientist-practitioner model*) lub psychologa akademika-badacza-eksperymentatora (*academic research-experimental psychologist* – Ellis, 1992). W ramach tego modelu dominującą pozycję zajmowali badacze piastujący funkcje akademickie i jednocześnie prowadzący praktykę psychologiczną. Model ten zaczął tracić monopolistyczną pozycję odkąd psychologowie praktycy jasno i bez ogródek zaczęli proponować własną, tj. alternatywną w stosunku do środowisk uniwersyteckich formułę badań empirycznych i przygotowania do zawodu. Cezurę w USA wyznacza słynna konferencja w Vail w stanie Colorado w 1973 roku. Konferencja w Vail dowiodła kilku ważnych rzeczy równocześnie (Ellis, 1992). Po pierwsze, więcej jest już psychologów profesjonalnych niż naukowców-praktyków. Po drugie,

powstałe nowe instytucje, które kształcą psychologów-praktyków mają ustabilizowaną pozycję nawet w stosunku do najbardziej renomowanych ośrodków akademickich. Po trzecie, psychologowie praktycy tworzą własny świat hierarchii zawodowej, włącznie z własnymi tytułami naukowo-zawodowymi, z których oczywiście najważniejszy jest Doktor Psychologii (Doctor of Psychology – PsyD). Konferencja w Vail uświadomiła zatem wszystkim, postępujący proces dezintegracji w psychologii, który rządzi się własnymi prawami i to, że sama nauka akademicka, wraz z jej instytucjami, nie jest w stanie powstrzymać usamodzielniania się praktyki. Dla nauki i naukowców nie była to wiadomość pomysłna, tym bardziej że stanowiła nie tyle sygnał, co konstatację „detronizacji” psychologii jako dyscypliny naukowej.

Od tamtego mniej więcej czasu mamy do czynienia w psychologii z dwiema przeciwstawnymi kulturami (Kimble, 1984), które formułują dwa sprzeczne wezwania do reform w łonie psychologii (Polkinghorne, 1991). Kultura naukowa (Kimble, 1984) oparta na wartościach racjonalnych przeciwstawia się kulturze humanistycznej, negując wyznawane przez tę drugą wartości emocjonalne, i lokalne. Przynależność do jednej z dwóch kultur odbywa się na zasadach samo-selekcji, które oparte są na wyborach między następującymi kryteriami: 1) naukowość *versus* humanizm, 2) determinizm *versus* indeterminizm, 3) obiektywizm *versus* intuicjonizm, 4) strategie metodologiczne oparte na faktach *versus* strategie oparte na teorii, 5) laboratoryjność *versus* naturalność badań, 6) historyczność *versus* ahistoryczność, 7) biologizm *versus* environmentalizm, 8) nomotetyzm *versus* idiografizm, 9) hipotetyczność konstruktywizm *versus* konkretność pojęć, 10) elementarizm *versus* holizm, 11) poznanie *versus* uczucie, 12) reaktywność *versus* kreatywność. Największe różnice między „naukowcami” a „humanistami” występują (Kimble, 1984, s. 837) w trzech wymiarach: podstawowych wartości (naukowości-humanizmu), źródeł preferowanej wiedzy (obiektywizmu-intuicjonizmu) oraz ogólności praw (nomotetyzmu-idiografizmu).

Różnice w tych właśnie wymiarach oddają najbardziej istotę sporu między starym (pozytywistycznym) paradygmatem, a nowym – konstruktywicznym (Polkinghorne, 1991). Psychologowie działający w ramach obydwu paradygmatów widzą potrzebę zmian, reform oraz uwzględnienia perspektywy przeciwnej, ale skłonność ta jest jednak asymetryczna. Od stu lat powstania psychologii jako dziedziny naukowej wyrażany jest pogląd o potrzebie reform, z tym tylko, że pozytywne zmiany upatrywano głównie w dziedzinie metodologii. Wynikało to z przekonania, iż dokładniejsze poznanie i lepiej uporządkowane zastosowanie

wyników badań pozwoli na lepszą kontrolę rzeczywistości ludzkiej. Reformy, które proponuje obecnie konstrukttywizm (Gergen, 1994) kładą nacisk na różnice między systemem praw wyjaśniających funkcjonowanie natury, a systemem przyczyn pozwalający zrozumieć działanie człowieka w konkretnej rzeczywistości. Pomysł ten czerpie z rewolucji, jaką dokonała się w filozofii nauki, której istotę wyznacza pogląd o nieistnieniu wiedzy pewnej (Rorty, 1979). Nowy paradygmat odwołuje się, w przeciwieństwie do paradygmatu obiektywistycznego, nie tylko do języka naturalnego, do ujęć holistycznych, ale nade wszystko do praktyki jako prawomocnego źródła wiedzy.

PROFESJONALIZM PSYCHOLOGICZNY A POSTMODERNIZM

Słabością modelu naukowo-akademickiego z perspektywy praktyki psychologicznej jest po pierwsze to, że nauka nie jest warunkiem wystarczającym skutecznego działania (Ellis, 1992), a po drugie to, nauka że nie inspiruje jednostki do wytwarzania moralnego kodu postępowania (Rosenthal, 1996; Gergen, 1994). Upadek autorytetu nauki popycha ludzi poszukujących prawdy życiowej a nie abstrakcyjnej do poszukiwania innego autorytetu. Dzisiejsze życie, bardzo chybota i bez fundamentów, stwarza zapotrzebowanie na pewności, na całościowy ład. Odpowiedzią na to zapotrzebowanie jest postmodernizm. W wydaniu „splyconym” postmodernizm odwołuje się do paranauki, do prostej formuły, która rzeczywistość nie tylko wyjaśnia, ale też konstruuje (Bauman, 1995). Ta odmiana postmodernizmu w psychologii tworzy typ profesjonalizmu „splyconego”, który za Z. Baumanem (1995) nazwać można „profesjonalizmem ponowoczesnym”. Profesjonalizm splycony kreuje rzeczywistość według zasad *the medium is the message*. Inaczej jest w postmodernizmie metodologicznym (Gergen, 1994), którego konstrukttywizm odwołuje się do tradycji Deweya (1929) oraz K. Lewina (1951), przyjmujących praktykę jako prawomocne źródło wiedzy oraz zakładających istnienie epistemologii wiedzy praktykującej (*epistemology of practicing knowledge*), zgodnie z którą wyjaśnianie pojęciowe, wiedza instrumentalna oraz działanie profesjonalne tworzą spójną całość (Cohen, 1986). Ład paranauki i postmodernizmu mają wspólny element – niechęć do nauki opartej na języku formalnym, metodach ilościowych. Parauka i postmodernizm odrzucają rygorystyczny metodologiczny i metody ilościowe, dowodząc „bankructwa” filozofii, na której są one oparte (Polkinghorne, 1991). Ale na tym analogia między postmodernizmem splyconym i metodologicznym się kończy.

W profesjonalizmie opartym na paranauce podstawowym kryterium zawodu jest wtajemniczenie. Oznacza to, że dostęp do zawodu nie jest oparty, jak dawniej, na „doświadczeniu naukowym”, ale na ograniczeniu związanym z inicjacją, zaangażowaniem nieformalnym i formalnym (Rodríguez, 1989, VanZandt, 1990). Kleidman (1994) analizował wpływ poczucia ideologii profesjonalizmu na działalność aktywistów-woluntariuszy działających w ramach zorganizowanych ruchów społecznych. Stwierdził on, iż wyznawana ideologia profesjonalizmu, czyli zespół wyobrażeń o realizowanej misji, w jednych okolicznościach odstrasza (jak tabu) przed wykonywaniem określonych (zarezerwowanych dla specjalistów) zadań, natomiast w innych – gdy poczucie słusznej sprawy zaburza percepcję rzeczywistych umiejętności – staje się podstawą przeświadczenia o własnej kompetencji i profesjonalizmie

Profesjonalizm „splycony” odwołuje się chętnie do szczytnych hasel solidaryzmu grupowego, którego celem jest walka: z bezrobociem, dyskryminacją, molestowaniem, uzależnieniem od alkoholu czy narkotyków, brakiem równouprawnienia (tzw. „psychologia kobiet” w USA jest już najbardziej rozbudowanym działem psychologii). Zawiera on pierwiastek profetyzmu, „słusznej sprawy”, sprawiedliwości, wrażliwości, a więc wszystkiego tego, czego nie zawiera nauka, a w szczególności ta uprawiana na uniwersytetach. „Wtajemniczenie” opiera się na kryteriach dobra-zła, a nie prawdy-falszu jako podstawie sukcesu. W tym ujęciu profesjonalizm to forma bliższa parareligii, postawie ewangelicznej, postawie zmagania się z moralnością, której obojętna jest orientacja scjentystyczna.

W profesjonalizmie postmodernistycznym odwołującym się do tradycji Deweya i Lewina idzie o coś więcej niż umysłowe leniwość, tendencyjne uproszczenie czy „sportowy” sprzeciw wobec modelu naukowo-akademickiego (*scientist-professional model*). Chodzi mianowicie o wyeksponowanie odmiennej od pozytywistycznej teorii wiedzy, której centralną pozycję zajmuje refleksja i doświadczenie praktyczne jako nowa platforma działania profesjonalisty. Konstruktivistyczna teoria poznania opiera się na następujących założeniach antyepozytywistycznych (Polkinghorne, 1991): 1) Całość wiedzy psychologicznej powstaje w wyniku interakcji procesów poznawczych i procesów środowiskowych. 2) Wiedza psychologiczna nie ogranicza się do relacji między badanymi obiektami, ale zakłada zrozumienie środowiska wzbogaczone o rzeczywistość społeczną tworzących go instytucji, systemów wartości oraz pojęć. 3) Wiedza składa się z interpretacji interakcji danych percepcyjnych i wzorów rozumienia tkwiących immanentnie i całościowo w podstawowych procesach poznawczych i schematach wyobraźniowych. 4) Doświadczenie jed-

nostki wyraża dostrzegalny porządek przede wszystkim poprzez struktury całościowe, a nie struktury algorytmiczne. 5) Struktury pojęciowo abstrakcyjne rozwijają się na podstawie myślenia metaforycznego i metonimicznego, które są ekstensjami podstawowych schematów percepcyjnych i wyobrażeniowych.

Postmodernizm i profesjonalizm są produktami tolerancji i demokratyzacji życia, choć same, jak zauważa Polkinghorne (1991, s. 106), niechętnie stosują się do reguł, dzięki którym powstały. Postmodernizm skorzystał z wolności wyboru, jakiego dajemy nowoczesne demokratyczne społeczeństwo i przesunął margines tolerancji z prawdy uniwersalnej na prawdy lokalne, podzielił dotychczas w miarę jednorodną wiedzę na liczne specjalizacje, a na koniec wreszcie zdecentralizował instytucje i rynki edukacyjne (Altman, 1987). Korzystając z wolności postmodernizm sam zawęził margines tolerancji wobec innego światopoglądu. Najsilniej zaatakował strukturę normatywną nauki i związanej z nią praktyki, której gwarantem były uniwersytety. W psychologii postmodernizm przyniósł różnorodność metodologiczną, edukacyjną i specjalizacyjną. Ideologia profesjonalizmu postmodernistycznego w psychologii wychodzi poza monocentryczną kontrolę uznanej i sprawdzonej metodologii naukowej oraz uznanych ośrodków akademickich. W „nowym” zdecentralizowanym modelu psychologii proponuje się układ równoprawnych specjalizacji psychologicznych, w których dominującą pozycję zajmują lokalne prawdy (paradygmaty) oparte na specyficznym w każdej dziedzinie doświadczeniu i poznaniu refleksyjnym. Decentralizacja wiedzy psychologicznej pociąga za sobą decentralizację systemu edukacyjnego, decentralizację przyznawania stopni i tytułów naukowych oraz zawodowych. Jedno co nie ulega wątpliwości to to, że zmiany te nie są żadną „melodią przyszłości” czy efemerydą, ale ogólnym trendem, który w najbliższym czasie będzie się stopniowo umacniać.

Pierwszy tytuł Doktora Psychologii (PsyD) jako niezależny od tytułu PhD został nadany w Kanadzie już pod koniec lat czterdziestych na w Montrealu. Mimo, że kolejne programy Szkół Psychologii Zawodowej (*schools of professional psychology*) bankrutowały po kolei, dzisiaj tylko w samych Stanach Zjednoczonych funkcjonuje aż 39 programów, kończących się stopniem i tytułem zawodowym Doktora Psychologii (Ellis, 1992). Oblicza się, że jeżeli w 1979 roku około jedną trzecią praktykujących w Stanach psychologów stanowili absolwenci psychologicznych szkół zawodowych, to w roku 1989 proporcja ta wzrosła już do około 40% (Kohout i inni, 1991). Powstaje zatem pytanie, jaki to może mieć wpływ na rozwój psychologii akademickiej. Aby odpowiedzieć na to pytanie należy w pierwszej kolejności wyjaśnić, jakie są podstawowe elementy profesjonalizmu w ogóle, a psychologicznego w szczególności?

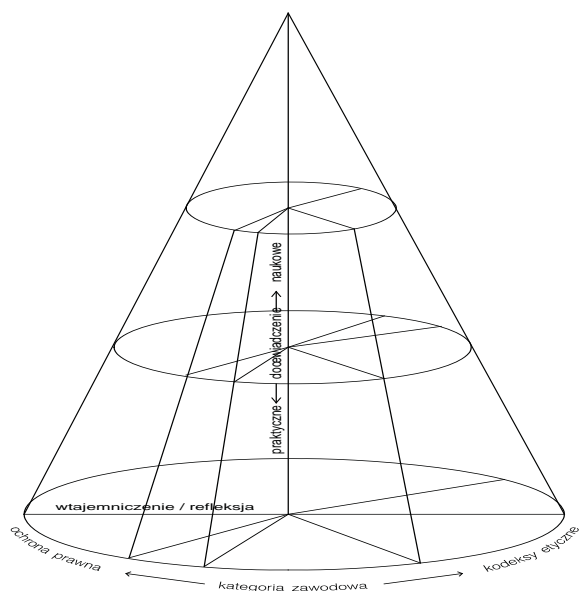
WSPÓLZALEŻNOŚĆ PSYCHOLOGII PROFESJONALNEJ I AKADEMICKIEJ

Trzema podstawowymi elementami profesjonalizmu są: a) rodzaj działalności czyli specjalizacja, b) wtajemniczenie czyli poznanie refleksyjne oraz c) doświadczenie czyli wiedza praktyczna i naukowa. Trzy wymienione wymiary tworzą przestrzeń zawodową, którą obrazuje schematycznie rysunek 1. Zgodnie z ideą przedstawioną rysunku 1 każdy zawód zajmuje określone miejsce w trójwymiarowej przestrzeni, przy czym zawody, które związane są z profesjonalizmem ponowoczesnym znajdują się bliżej podstawy stożka, natomiast zawody związane z profesjonalizmem tradycyjnym lokuje się bliżej wierzchołka. Nasuwa się zatem pytanie, czy każde miejsce w przestrzeni zawodowej jest jednakowo dobre? Na to pytanie nie można odpowiedzieć jednoznacznie. „Prawdziwy” profesjonalizm jest syntezą wszystkich trzech elementów, a przynajmniej odrzuceniem skrajności (fundamentalizmów), jakie funkcjonują w ramach każdej z dwóch podstawowych kultur psychologicznych (Kimble, 1984).

Wadą postawy skrajnie scjentyistycznej jest to, że wyrastające z niej modele profesjonalizmu nie kierują się kryteriami moralnymi dobra i zła, jakimi posługują się zwykli ludzie. Dla skrajnego scjentyzmu dobro i zło to jedynie prawda i fałsz ujmowane w kategoriach pojęciowych lub logiczno-matematycznych. Fundamentalizm naukowy odrzuca nie tylko takie sprawy jak nastrój, emocje, wtajemniczenie, ale również refleksję i doświadczenie praktyczne (Hohsmand, Polkinghorne, 1992), a więc wszystko to, co jest jądrem postmodernizmu (metodologicznego). Nie ulega wątpliwości, że te wymiary aktywności zawodowej są niezwykle istotne szczególnie w sprawach ludzkich. Dla renesansu myślenia naukowego w psychologii szczególnie ważne jest zadaptowanie z postmodernizmu myślenia (Ellis, 1992; Kuhn i inni, 1988; Polkinghorne, 1991). Refleksja weryfikuje w działaniu nie tylko rzetelność i trafność doświadczenia praktycznego, ale również myślenia teoretycznego. Refleksja jest szczególnie ważna w konstrukcji i adaptacji testów. Poprzez refleksję profesjonalista utrzymuje kontakt z rzeczywistością i jest w stanie zachować krytycyzm do milczących założeń i stereotypów, jakie nieuchronnie powstają w trakcie praktykowania zawodu (Schön, 1983).

Wadą postawy antyscjentyistycznej jest całkowite odrzucanie reguł uniwersalnych i relatywizowanie prawdy na rzecz różnego rodzaju lokalizmów i partykularyzmów. Wskutek tego profesjonalizm ponowoczesny łatwo ulega patologizacji. W wydaniu paranaukowym profesjonalista uznaje roztrząsanie subtelności naukowych za zwyczajne „zawraca-

nie głowy”. Przykładem jest „Zarządzenia Ministra Transportu i Gospodarki Morskiej” z dnia 12 stycznia 1995 roku „W sprawie kierowania osób ubiegających się o uprawnienia do kierowania pojazdami na badania psychologiczne, zasad i zakresu badań psychologicznych oraz uprawnionych do przeprowadzenia tych badań jednostek”. Zostało ono opracowane niewątpliwie przez grupę psychologów-ekspertów-praktyków. Określa w niezwykle szczegółowy sposób instrukcję dotyczącą metodologii badań i interpretacji wyników. Zalecenia normy nie uwzględniają ani postępu nauki, ani specyficznych obligacji etycznych obowiązujących psychologa świadomego swoich obowiązków zawodowych na podstawie posiadanych kompetencji psychometrycznych. W sprawie tej głos sprzeciwu wyraziły wszystkie najważniejsze instytuty psychologiczne, ale w reakcji podniesiony został argument braku kompetencji badaczy akademickich do wypowiedzania się w zagadnieniach resortowych, leżących w gestii psychologów praktyków – ministerialnych ekspertów, profesjonalistów. W ten sposób podważony został o autorytet nauki, poddana została w wątpliwość potrzeba inwestowania w naukę oraz co najważniejsze – jedność (kontinuum) doświadczenia naukowego i praktycznego. W tym wszystkim zabrakło świadomości na pozór oczywistego faktu, iż nauka nie może obejść bez praktyki, tak samo jak praktyka bez nauki.



Rysunek 1. Wymiary profesjonalizmu

ZNAMIONA PSYCHOLOGII PROFESJONANEJ: SPECJALIZACJE, AKREDYTACJE, KORPORACJONIZM, STANDARDY

Wśród badaczy zajmujących się zagadnieniami profesjonalizmu nie ma zgodności co do rodzaju i liczby kryteriów dystynktywnych psychologii profesjonalnej. Mniej więcej pokrywają się one z kryteriami przedstawianymi na rysunku 1. Według Greenwooda (1966) pięcioma podstawowymi kryteriami profesjonalizmu są: systematyczna teoria, autorytet, sankcje społeczne, kodeks etyczny, specyficzna kultura zawodowa. Z kolei Moore (1970) wyróżnia sześć kryteriów: wykonywanie zadań w pełnym wymiarze godzin, powołanie do zawodu, istnienie sformalizowanej organizacji, specjalistyczne wykształcenie lub przeszkolenie, zorientowanie na świadczenie usług, autonomia. Wydaje się, że najniezbędniejszymi warunkami profesjonalizmu jest: uznanie prawne zawodu, standardy wyszkolenia i kompetencji zawodowych (autonomia jest ich funkcją), istnienie kodeksu etycznego. Podobnie jak schemacie przedstawionym na rysunku 1, zarówno Greenwood jak i Moore uważają, iż zawodów nie można dzielić dychotomicznie na profesjonalne *versus* nieprofesjonalne, gdyż charakteryzuje je kontinuum w odniesieniu do każdej z cech profesjonalizmu z osobna. Zasada ta dotyczy również psychologii, ale na całym świecie dąży się do tego, aby ową rozmytość ograniczyć do minimum. Bezpośrednio służy temu twrzenie taksonomii specjalizacji i na ich podstawie standardów zawodowych.

SPECJALIZACJE PSYCHOLOGICZNE I PRAWNE USANKCJONOWANIE PROFESJONALIZMU

Budowanie systemów klasyfikacji specjalności psychologicznych jest konsekwencją wolności, demokracji i delimitacji jedności dyscypliny, mimo wręcz rozpaczliwych sprzeciwów ze strony niektórych psychologów akademickich (Matarazzo, 1987). Procesowi temu towarzyszy tendencja polegająca na poszukiwaniu granic: dehierarchizacji (nie wszyscy jednocześnie mogą być równi), obiektywnej dostępności celu (nie wszyscy mogą wykonywać zawód – licencje, akredytacje), wolności wyboru sposobu i systemu wartościowania (nie można wykonywać roli absolutnie dobrowolnie tj. wg. własnego uznania – kodeksy etyczne). Centralnym zagadnieniem jest tworzenie klasyfikacji specjalności, gdyż najpierw trzeba wyodrębnić zadania, następnie określić lub zdefiniować ich zakres, potem zdefiniować dla nich podmioty koordynacji (ciała akredytacyjne, samorzady zawodowe etc.), a na samym końcu normatywne ograniczenia i sankcje roli (kodeksy etyczne, ograniczenia ustawowe) (Edwards, 1994; Robiner, 1994; McIlwright, 1995). Co do tego, że

klasyfikacje specjalności są najważniejszym problemem współczesnej psychologii istnieje niemal całkowity konsensus ((Bertram, 1996; Lunt, Lindsay, 1988; Byrne, 1994; Kleine, 1994; Service, 1994). Klasyfikacje specjalności są również ważne dla ośrodków akademickich, bowiem nie można prowadzić edukacji i do pewnego stopnia badań naukowych, nie wiedząc dla kogo i do czego się to robi. Brak świadomości współzależności rozwoju psychologii jako dyscypliny naukowej i profesjonalnej jest szczególnie wyraźnie widoczne w polskiej psychologii.

Cechą charakterystyczną współcześnie dokonujących się przemian zawodowych jest m.in. tendencja do rozszerzania się listy zawodów spełniających odmienne funkcje, które podlegają pod tę samą nazwę i odwrotnie – odmienne etykietowanie tych samych zawodów (np. akwizytor ma już kilkanaście określeń synonimicznych – por. Bańka, Chirkowska-Smolak, 1994). Oznacza to, że jeżeli na rysunku 1 odpowiedniemu wycinkowi ostrosłupa (piramidy zawodów) odpowiada określony zawód, to różne jego części (komórki) mogą mieć tę samą nazwę. Probierzem dojrzałości psychologii, jak każdej innej dyscypliny zawodowej, do pełnienia roli profesjonalnej jest posiadanie spójnego systemu specjalizacji, różnicującego zadania i kompetencje w ramach dyscypliny, jak też w odniesieniu do dyscyplin pokrewnych. Jakże ma to znaczenie dla psychologii najlepiej wytłumaczyć na przykładzie zawodu zwanego w języku angielskim *counselor*, a w polskim – m.in. „doradca zawodowy”.

Dictionary of Occupational Titles (DOT) (U.S. Department of Labor, 1977) jako oficjalna publikacja Amerykańskiego Departamentu Pracy, Zatrudnienia i Szkolenia Zawodowego wśród 20 tysięcy tytułów zawodów wymienia doradcę (*counselor*) w tzw. dużej (głównej) grupie zawodów p.n. „Zawody psychologiczne” (*Occupations in Psychology*). Według zawartej w DOT definicji doradca to specjalista, który: „doradza jednostkom, kieruje grupami szkoleniowymi, organizuje i analizuje dane personalne, organizuje i analizuje wyniki badań testowych, wywiadów oraz innych źródeł dla oceny postaw, zainteresowań, uzdolnień, możliwości i cech osobowości klientów, jak też dla planowania ich kariery zawodowej i edukacyjnej. Gromadzi informacje badawcze z zakresu zawodoznawstwa, szkolenia zawodowego i gospodarki, które są niezbędne w poradnictwie osobom z problemami wyboru zawodu lub rodzaju szkolenia” (DOT, 1977, s. 48). Z przytoczonego fragmentu wynika niezbicie, że „doradca” jest zawodem ściśle związanym z psychologią pracy, psychoterapią i ich metodami.

Jednak w równie oficjalnej klasyfikacji zawodów zatytułowanej *The Occupational Outlook Handbook* (OOH), sporządzonej przez Federalne Biuro Statystyki Pracy (Bureau of Labor Statistics), *coun-*

selor (doradca zawodu) umieszczony jest w grupie głównej pod nazwą „Zawody w pomocy społecznej” (*Social Service Occupations*). Zawarty w nim rozdział pt. „Occupations in Counseling” poprzedza następującą preambuła: „W niektórych momentach swojego życia ludzie potrzebują pomocy lub wsparcia w rozwiązywaniu swoich osobowościowych, edukacyjnych i zawodowych problemów. Mogą być one relatywnie niewielkie, jak konflikty dotyczące zajęć w szkole, ale mogą też obejmować poważne zaburzenia emocjonalne i fizjologiczne. Niezależnie od skali i rodzaju problemu doradca to osoba, do której ludzie zwracają się o pomoc” (OOH, 1980, s.435). W ramach tej definicji OOH wyróżnia cztery specjalności doradcze: doradców szkolnych, rehabilitantów, doradców w sprawach zatrudnienia, selekcjonerów oraz planistów d.s. kariery zawodowej.

Dwie wyżej przytoczone zawodów i specjalności wyznaczają dwie skrajne filozofie określania tożsamości zawodowej: „doradca” jako specjalność psychologiczna (terapeutyczna) (DOT) lub „doradca” jako specjalność w obszarze pomocy społecznej (OOH). W pierwszym przypadku akcent położony jest na eksperckie kompetencje psychologiczne połączone z określonym statusem wykształcenia (PhD), a w drugim – na potoczną semantykę słowa „doradca” znaczącą mnie więcej tyle co „dyskutować z”. W obydwu przypadkach mamy do czynienia z prawnym uznaniem zawodu, ale z odmiennymi kryteriami prawnymi dopuszczającymi (*license*) do wykonywania zawodu. Odwołując się do modelu przedstawionego na rysunku 1, można powiedzieć, że przyporządkowanie doradcy grupie psychologicznej niejako zagospodarowuje całą „przestrzeń zawodową” tej kategorii, od podstawy (etykiety zawodu w znaczeniu postmodernistycznym) do wierzchołka wykresu, który obejmuje najwyższy stopień wyrafinowania teoretycznego (profesjonalizm akademicki). Z kolei przyporządkowane doradcy grupie pomocy społecznej przydziela tej samej kategorii dosyć szeroki zakres „przestrzeni zawodowej” u podstawy wykresu (z dużym nakrywaniem się na inne specjalności a nawet zawody), ale niezbyt wysoki pułap w wymiarze „naukowo-eksperckim”, ponieważ w pomocy społecznej brak jest teorii naukowej *sensu stricto*.

W USA zawód „doradcy” w nomenklaturze DOT obudowany jest licznymi aktami prawnymi jak: American Mental Health Counselors Association (1979), Code of Virginia (1976), US House of Representatives – HR. 3270 (94th Congress, 1976), Standard for Providers of Counseling Psychological Services (APA, 1978). Natomiast zawód „doradca” w nomenklaturze OOH obudowany jest niezliczoną liczbą kodeksów etycznych i jest to podstawowy różnica statusu profesjonalnego w dwóch różnych klasyfikacjach.

Momentem przełomowym w definiowaniu profesjonalizmu doradcy był proces sądowy „Weldon versus Virginia State Board of Psychologists Examiners” w 1974 r. Sąd zakazał Weldonowi kontynuowania praktyki prywatnej z powodu braku licencji psychologicznej. W 1978 roku American Psychological Association uściśliło wymagania, jakie spełnić musi osoba chcąca prowadzić prywatną praktykę doradcy: wymagany jest stopień naukowy doktora psychologii (PhD a nie PsyD) plus dwa lata praktyki zawodowej. W tym modelu profesjonalizm gwarantują: 1 – kwalifikacje naukowe kandydata, 2 – gruntowna edukacja (studia podstawowe na poziomie *masters degree*, z przewagą credit hours z psychologii i studia doktoranckie wg. programów akredytowanych ogłaszanych każdego roku w *American Psychologist* – por. 1995), 3 – doświadczenie praktyczne. Kodeks etyki zawodowej ma tutaj znaczenie drugoplanowe, ubezpieczające biorcę usług psychologicznych w sytuacjach drastycznych (Bańka, 1994).

Wykonywanie zawodu doradcy w grupie zawodów pomocy społecznej (postmodernizm „splycony”) nie stawia precyzyjnych wymagań kompetencyjnych, nie mówiąc już o metodologicznych. W związku z tym do zawodu może przyjść każdy, kto spełnia minimalne warunki wykształcenia. W tym modelu profesjonalizmu strzeże głównie kodeks etyczny, a nawet kilka kodeksów. Rola zawodowa doradcy, opierająca się na współpracy z klientem, jest wykonywana tym lepiej, im silniejsza jest więź między biorcą i dawcą pomocy. By tę rolę wykonywać dobrze trzeba być po prostu zaangażowanym w misję „człowiekiem”, a nie koniecznie psychologiem (Praasad, Praasad, 1994; Kleidman, 1994; Karon, 1995). O ile w pierwszym modelu autorytet doradcy opiera się na autorytecie formalnym, o tyle w drugim – na autorytecie nieformalnym, na zaufaniu, „ludzkim podejściu”, zawierzeniu w tajemniczą moc lub ważność misji. Ponieważ kryterium naukowe nie jest jedynym ani najważniejszym wyznacznikiem eksperckości, dyplom naukowy nabiera znaczenia drugorzędowego w stosunku do certyfikatu. W tym momencie dochodzimy do istoty transformacji profesjonalizmu psychologicznego na przestrzeni ostatnich lat – przejście od naukowej jednoznaczności do postmodernistycznej wieloznaczności. Aby uściślić wieloznaczność i wartość statusu zawodowego psychologowie na niskim poziomie kwalifikacji od dłuższego już czasu wykazują silne tendencje unionistyczne i korporacjonistyczne (Piazza, Frost, 1993; Praasad, Praasad, 1994; Nickolson, 1995). Przynależność do organizacji i stowarzyszeń daje poczucie wartości i profesjonalizmu, a akredytacje – poczucie bezpieczeństwa i monopolu. Jak wskazuje Rodriguez (1989) korporacjonizm i unionizm są silniejsze w specjalnościach, których

status zawodowy jest bardzo rozmyty. Przynależność do korporacji w badanej przez niego grupie psychologów był postrzegany w kategoriach legitymizacji profesjonalizmu oraz „siły opieki”. W skrajnych przypadkach obydwa kryteria zlewały się w jedno. Na tym przykładzie widać, jak wolność i demokracja mogą pozerać własny ogon.

STANDARDY I KOMPETENCJE ZAWODOWE

Na całym świecie coraz częściej wyrażany jest pogląd, iż najważniejszym zadaniem stojącym przed psychologią w nadchodzących latach jest podjęcie badań zawodoznawczych nad ich własną dyscypliną (Hoshmand, Polkinghorne, 1992; Bertram, 1996). Dzięki nim możliwe się stanie ustalenie przejrzystych kryteriów zawodowości psychologów. Głosy nawołujące do badań i analiz zawodoznawczych najsilniej rozlegają się w krajach, w których i tak są one najbardziej zaawansowane, a więc w USA, Kanadzie, Australii i w Wielkiej Brytanii (Conoway, 1991; Geffen, 1993; Gillam, 1994; Nickelson, 1995; Sheehan, 1994; Lindsay, 1996). Jednak od pewnego czasu analizy zawodoznawcze dotyczące psychologii pojawiają się coraz częściej także w Europie (Avalone, 1993; Avila-Espada, 1993; Hayes, 1996; Lunt, Lindsay, 1993; McPherson, 1991). W przeciwieństwie do USA – gdzie ukształtowała się tradycja empirycznego analizowania obszarów, funkcji, ról i kompetencji zawodowych bez czynienia wyjątków, a więc w przekroju dosłownie wszystkich profesji – w Europie analizy empiryczne standardów i kompetencji zawodowych ograniczały się prawie i wyłącznie do zawodów znajdujących się na tzw. „niższym poziomie” (Bertram, 1996). W psychologii efektem tego był brak „świadomości empirycznej” własnej profesji. Utracony dystans jest jednakże szybko nadrabiany. W 1986 roku np. National Council for Vocational Qualifications zapoczątkował w Anglii i w Szkocji badania empiryczne standardów oraz kompetencji zawodowych w profesjach specjalistycznych obejmujących również psychologię (NCVQ, 1995; Ellis, P, 1996). W USA prowadzi się coraz bardziej zaawansowane badania empiryczne, których celem jest wszechstronna analiza wewnętrznej treści pracy psychologa przez pryzmat krytycznych wydarzeń w praktyce zawodowej, jak np. trudności pojawiających się w codziennym, profesjonalnym wykorzystaniu tesów (por. Moreland, 1995; Ellis, 1992).

W Polsce sytuacja przedstawia się, niestety, coraz gorzej. Przede wszystkim, wszelkie standardy ustalone są w dalszym ciągu arbitralnie, czyli biurokratycznie. Brak tradycji, poza nielicznymi wyjątkami jak np. kierowcy suwnicy (Szewczuk, 1959), prowadzenia długotrwałych i systematycznych analiz zawodoznawczych nawet w zakresie tzw. „zawodów niższych”

(Bańka, 1995; Bańka, Chirkowska-Smolak, 1994), nie pozwala, tak jak Anglikom, rozciągnąć zasady na „zawody wyższe”. W Polsce, inaczej niż w krajach z ustabilizowanym statusem profesjonalizmu, mamy do czynienia, po pierwsze, z odrzucaniem paradygmatu empirycznego i kurczowym trzymaniem się paradygmatu normatywnego, oraz, po drugie – z regresem w dziedzinie konstruowania klasyfikacji zawodów i specjalności. Ostatnia, opracowana przez Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej „Klasyfikacja zawodów i specjalności” (1995) jest dokumentem opartym na myśleniu biurokratycznym, nie liczącym się z żadną rzeczywistością. W porównaniu do Klasyfikacji zawodów i specjalności z 1986 roku, klasyfikacja ostatnia stanowi wyraźny krok wstecz i anarchizuje kryteria różniące profesjonalizm od nieprofesjonalizmu. Po klasyfikacji, w której nie ma zawodu ekonomisty jest natomiast zawód „związcza węży”, makler nie jest specjalistą, a kompetencje w zakresie „funkcji tworzenia polityki i prawa oraz zarządzania” przysługują najwyższej grupie specjalistów czyli grupie „parlamentarzystów, wyższych urzędników i kierowników”, gdzie zawód psychologa zalicza się do „czwartego poziomu kwalifikacji odpowiadającego w zasadzie (podkr. A.B.) wyższemu wykształceniu” (Klasyfikacja zawodów i Specjalności, T.1. s. 15), nie można spodziewać się niczego dobrego. Tego typu klasyfikacja nie odwzorowuje rzeczywistości, ale ją kreuje. Nikt nie pytał ani psychologów, ani reprezentantów innych zawodów, jak sami dzielą się na specjalności i jakie wymagania, kompetencje czy kwalifikacje są niezbędne w każdej z nich. Jest to twórczość, która nie zasługiwałaby na komentarz naukowy, gdyby nie fakt, że jest to dokument rangi państwowej i trudno przewidzieć, jakie problemy dla całej psychologii może w najbliższej przyszłości wywołać chociażby małe słówko „w zasadzie”. Dopuszcza ono bowiem, że psychologiem może być nie tylko osoba legitymująca się dyplomem magistra, ale każdym innym.

Psychologia polska potrzebuje wdrożenia procedury sankcjonowania zawodu podobnej do tej, jaką przeszła, na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, psychologia w USA (AMHCA, 1979; APGA, 1974); APA, 1974, 1978, 1995), a w ostatnich latach w psychologia w Wielkiej Brytanii. Istotą obydwu inicjatyw jest powiązanie procedur legislacyjnych, taksonomicznych z badaniami empirycznymi prowadzonymi przez instytucje zawodowe psychologów w ścisłej koordynacji z ogólnonarodowymi organizacjami rządowymi, zajmującymi się prawem pracy, rynkiem pracy i zatrudnieniem. Doświadczenia i badania zainicjowane przez British Psychological Society wraz z National Council for Vocational Qualification (NCVQ, 1995) są dla nas szczególnie interesujące, bowiem lepiej przystają do naszych realiów niż

doświadczenia amerykańskie (których historia trwa nieprzerwanie przez okres kilkudziesięciu lat).

Inicjatywa psychologów brytyjskich jest dla nas szczególnie godna uwagi ze względu na realizm wykonawczy, wymagany horyzont czasowy realizacji oraz kompleksowość rozwiązań (Employment Department, 1993; Bartram, 1996). Jej istota polega na opracowywaniu standardów kwalifikacji i umiejętności zawodowych, na podstawie empirycznych miar poziomu wykonania zadań niezbędnych do uznania kogoś za osobę „kompetentną” w danym zawodzie. Standardy zawodowe dla każdego zawodu i każdej specjalizacji opracowuje zespół złożony z pracodawców, usługobiorców, specjalistów reprezentujących daną dziedzinę zawodową (Clinical Psychology, Counseling Psychology, Criminological and Legal Psychology, Educational Psychology, Health Psychology, Clinical Neuropsychology) oraz wykonawców poszczególnych ról zawodowych. Podstawą konstruowania standardów zawodowych psychologa jest analiza funkcjonalna na jej podstawie (NCVQ, 1995) definiowane są podstawowe funkcje pracy, obszary zawodowe obejmujące role i zadania pracy. Dla każdego z nich określany jest zestaw kryteriów wykonania. Następnie na podstawie analizy konstruktywnej psychologicznej wyznaczana jest mapa kwalifikacji niezbędnych w danym zawodzie i specjalności. Celem procedury jest jak najbardziej kompletne pokrycie realnie wykonywanych specjalności, adekwatna deskrypcja kompetencji oraz precyzyjne określenie granic „niszy psychologicznej”, pozwalające na odróżnienie psychologów od innych specjalności zawodowych.

Cechą charakterystyczną systemu brytyjskiego określania standardów zawodowych jest to, że psychologowie są podmiotem procedury, a nie przedmiotem. Poza tym, psychologowie nie są jedynymi podmiotami wyznaczającymi standardy profesjonalizmu w ich własnym zawodzie. Procedura taka pozwala urealniam: a) kwalifikacje wymagane w znaczeniu dopuszczające do zawodu, b) kwalifikacje wymagane w rzeczywistości pracy, c) kwalifikacje wymagane – w znaczeniu „oczekiwane przez odbiorcę” (pracodawcę, usługobiorcę etc.), d) kwalifikacje wymagane – w znaczeniu „dające się udowodnić jako realnie posiadane umiejętności”, e) kwalifikacje wymagane – w znaczeniu „umiejętności kształtowanych w toku procesu edukacyjnego”.

Niemożliwość partycypacji zainteresowanych stron w procesie tworzenia w tworzeniu własnych taksonomii specjalności i standardów zawodowych to podstawowa bolączka rodzimych rozwiązań. Prowadzi ona do negatywnej oceny wszystkich dotychczasowych wypracowanych w Polsce klasyfikacji zawodów i specjalności, niezależnie od firmujących je rządowych

agencji i wydatkowanych sum. Dotychczas najlepiej skonstruowaną klasyfikacją była Polska Nomenklatura Zawodów z 1965 roku. Jej „lepszość” polega na tym, że w założeniach naśladuje DOT, gdyż pozwalała, przynajmniej potencjalnie, na partycypację i wgląd w wewnętrzną strukturę świata zawodów, mimo że w warstwie opisowej nie zagłębiała się w subtelności jak jej pierwowzór. Logiczna konstrukcja, modułowość, zdolność uzupełnienia o nowe elementy to cechy, które powinny być wystarczającym uzasadnieniem, by nie marnować zastanego i nie budować wszystkiego od nowa. Niestety stało się inaczej. Nowa klasyfikacja zawodów z 1995 roku, zamiast budowania na osiągnięciach poprzedników, jest tworem skrajnie „nowym”, wręcz idiosykratycznym. Jest oglądem zjaw zawodów, a nie oglądem rzeczywistości zawodowej. Tymczasem brak do tej pory w Polsce oficjalnej nomenklatury zawodów uniemożliwia m.in. prawną ochronę zawodu psychologa, jak też sensowne ustawienie programów nauczania i podzielenie ról między szkolnictwo zawodowe i uniwersyteckie. Jest tak, ponieważ nie jest wiadomo, gdzie się psychologia zaczyna i gdzie się kończy? Jak do tej pory praktykę profesjonalną może podjąć nie tylko każdy absolwent kierunku noszącego w nazwie „psychologia”, ale w ogóle każdy, kto zarejestruje swoją działalność w odpowiednim urzędzie kontroli działalności gospodarczej. Obowiązująca (rządowa) klasyfikacja zawodów dodaje jeszcze, że „że w zasadzie z wyższym wykształceniem”.

PROFESJONALIZACJA PSYCHOLOGII A ZMIANY W EDUKACJI I ETYCE

Psychologia wciąż się zmienia, a w ostatniej dekadzie pojawiły się nowe pytania: Do czego przygotowują uniwersyteckie studia psychologiczne (por. Fernald, 1995; Brzeziński, 1996)? Co wyróżnia absolwenta psychologii ze stopniem magistra (*master degree*) od psychologa ze stopniem licencjata (*undergraduate a 3-year bachelor*) (Hays, 1996)? Jak uczyć psychologii i jak przygotowywać kandydatów do zawodu psychologa? (Fernald, 1995).

Transformacja profesjonalizmu tradycyjnego, opartego na dominacji kompetencji naukowo-badawczych, w profesjonalizm ponowoczesny, z dominacją kompetencji praktycznych, nie pozostaje bez wpływu na podstawy edukacyjne ludzi aspirujących do zawodu psychologa, na rynki edukacyjne, programy nauczania i mechanizm kontroli kompetencji zawodowych.

Niski wskaźnik skolaryzacji zwiększa naciski na masowość studiów, komercjalizację i różnicowanie się instytucji zgłaszających ofertę edukacyjną. Obok tradycyjnych uniwersytetów, pojawiają się nowe jednostki edukacyjne-prywatne, publiczne i korporacyjne. Wychodzą one naprzeciw oczekiwaniom dostępności

wykształcenia i koncentrują swoją uwagę głównie na kształceniu zawodowym, często jednego wybranego, aczkolwiek modnego w danej chwili przedmiotu. Cele komercyjne realizują przez nie honorowanie większości tradycyjnych i nieredukowalnych wartości, jakim wierny jest uniwersytet od setek lat: związku procesu badania i nauczania, różnorodności fakultatywnej, klasycznej definicji prawdy (Brzeziński, 1996). Dążenie do masowości studiów jest dobrym alibi do redukcji wartości, uznawanych dotychczas za niezbywalne. Usprawiedliwia skracanie czasu potrzebnego na przygotowanie zawodowe, bez zadawania pytania czym ma się wyróżniać w profilu kompetencji absolwent studiów trzyletnich od pięcioletnich, absolwent studiów zawodowych od studiów uniwersyteckich (Geffen, 1994; O’Gorman, 1993; Hays, 1996). Najczęściej kontestuje się potrzebę kształcenia umiejętności metodologicznych i badawczych jako ważnego składnika profilu kompetencji profesjonalnych (Amon, 1977). Dyskutowany przykład doradcy zawodowego (według standardów APA), od kandydata do zawodu wymaga doktoratu z psychologii (PhD) i trzy lata praktyki. Pokazuje to, że na osiągnięcie kompetencji zawodowych potrzeba niemal kilkunastu lat.

Jednak nie wszędzie i nie zawsze tak „męcząca” droga do pozycji profesjonalisty jest konieczna. Licencję doradcy zawodowego w branży „pracownik pomocy społecznej”, można uzyskać po krótkim kursie szkoleniowym.¹ Wiele z wyższych szkół zawodowych schlebia aspirantom do zawodu psychologa i w sposób niemal programowy obiecuje im „nie męczenie się”. Pytanie, jakie się w tym kontekście nasuwa, czy nie jest to nieetyczne ograniczanie dostępności do rynku pracy? Na to pytanie nie można odpowiedzieć jednoznacznie, bowiem wszystko zależy od tego, co się komu obiecuje?

Struktura i oferta programowa kształcenia psychologów generalnie rzecz biorąc może być albo ogólna, a więc pokrywać wszystkie segmenty rynku pracy, albo szczegółowa i sztywna, a więc może być ściśle dopasowana do wybranych segmentów rynku pracy i wybranych modeli kariery zawodowej. W Europie zachodniej (z wyłączeniem Wielkiej Brytanii i Irlandii)

¹ Sytuację profesjonalizmu ponowoczesnego przedstawia I. Illich (1976, s. 24) w następujący sposób: "Neither income, long training, delicate tasks, nor social standing is the mark of the professional. Their income can be low or taxed away, their training compressed into weeks instead of years; their status can approach that the oldest profession. Rather, what counts is the professional's authority to define the person as a client, to determine the person's need, and to hand that person a prescription which defines this new social role. Unlike the hookers of old, the modern professional is not one who sells what other give for free, but rather one who decides what ought be sold and must not be given for free".

dii) okres studiów, proporcja z przedmiotów ogólnych do przedmiotów specjalizacyjnych, przygotowanie metodologiczne, praktyki zawodowe są dostrajane do możliwości zatrudnienia w całym przekroju branż psychologicznych. Tymczasem w Wielkiej Brytanii psychologiczne szkolnictwo zawodowe jest zsynchronizowane z wąskim sektorem rynku pracy, jakim jest publiczna służba zdrowia i instytucje podległe organizacjom samorządowym (McPherson, 1991). I w jednym i w drugim przypadku większość absolwentów studiów psychologicznych, bo aż 80% nie znajduje zatrudnienia w zawodzie psychologa (Bartram, 1996). Z nieetycznym systemem edukacyjnym mamy do czynienia tylko wtedy, gdy nieprzejrzyste są reguły gry, a więc, gdy system obiecuje nabywanie kompetencji zawodowych bez pokrycia.

Jak się okazuje szkoły zawodowe wbrew pozorom oraz oczekiwaniom nie zapewniają wiadomości i umiejętności bezpośrednio użytecznych w praktycznej działalności profesjonalnej (Gillam, 1994). Stąd też w krajach z najbardziej rozwiniętym szkolnictwem psychologii profesjonalnej zgłaszane są postulaty wprowadzenia stopni edukacyjno-profesjonalnych, które z jednej strony byłyby transparentnym zestawem „obietek” podlegających rygorystycznej kontroli, a z drugiej przezroczystym zestawem ścieżek edukacyjnych umożliwiających swobodę wyboru w zależności od predylekcji, możliwości i oczekiwań studenta w stosunku do przyszłej kariery zawodowej (Gillam, 1994; Karon, 1995). Skrajne stanowisko zajmują zwolennicy tzw. minimum udukiacyjno-zawodowego (nie mylić z minimum programowym), które w różnych krajach jest różnie nazywane i definiowane. W USA (Schapiro, 1994a, b) i Kanadzie (Byrne, 1994) proponowanym standardem jest doktorat z psychologii (PsyD) uzupełniony studiami postdoktoranckimi (Bock, Buirski, 1992; Belar i inni, 1993). Z kolei w Wielkiej Brytanii towarzystwo psychologiczne proponuje cykl szkolenia prowadzący do tytułu „psychologa uprzywilejowanego”, obejmujący wraz z praktyką okres około 9-ciu lat (*chartered psychologist* – Lunt, Lindsay, 1993). Propozycja PsyD ma jednak zagorzałych przeciwników, a najczęściej podnoszonym argumentem jest to, że obliarytoryjność studiów doktoranckich (PsyD), jako niezbędnego minimum podjęcia samodzielnej praktyki psychologicznej, jeszcze bardziej rozjątrzy konflikt między nauką i praktyką (Wynkoop, 1995), którego tak naprawdę nikt poważny nie pragnie.

Z dwóch stron zatem coraz wyraźniej wskazuje się na interes społeczny wzmocnienia powiązań między psychologią akademicką i profesjonalną i stawiany jest postulat i zachowania jedności psychologii. Reprezentanci psychologii profesjonalnej (Wand, 1994) sami dostrzegają niebezpieczeństwo utraty tożsamości poprzez całkowite oderwanie kształcenia zawodo-

wego od nauki. U wykładowców o fundamentalistycznym nastawieniu scjentyistycznym, jakie reprezentuje np. Matarazzo (1987), razi i obraża ich jednak (Karon, 1995) cynizm, pesymizm i arogancja wobec praktyki diagnostycznej, terapeutycznej, konsultanckiej i doradczej. Domagają się dla siebie takiej samej wolności i tolerancji do formułowania alternatywnych paradygmatów wiedzy, z jakiej korzystają badacze publikujący swoje teorie (Gergen, 1994).

Wezwanie do tolerancji coraz wyraźniej formułowane jest również przez zwolenników modelu badawczo-teoretycznego (Polkinghorne, 1991; Ellis, 1992; Hohsmand, Polkinghorne, 1992). Dostrzegają oni istotne „grzechy” środowisk uniwersyteckich, jakie powstają w fundamentalistycznej reakcji na postmodernizm. Badania przeprowadzane wśród studentów 71 studiów (programów) doktoranckich, realizowanych na uniwersytetach amerykańskich wykazały, że najdotkliwszym postrzeganym deficytem (dla 89% badanych) jest brak kontaktu z wiedzą zawodową, mimo iż deklarowanym celem studiowania badanych nie koniecznie było zdobycie zawodu (Procidano i inni, 1995). Zwraca się uwagę na to, że brak kontaktu z praktyką psychologiczną grozi „czystej” psychologii tym sama utratą kontaktu z rzeczywistością, co w dawnych czasach metafizyce. W związku z tym proponowane reformy dotyczą zarówno redefinicji psychologii jako nauki i uzupełnienia kształcenia uniwersyteckiego o tzw. „epistemologię praktyki” (*epistemology of practice*), zbliżającą go do kształcenia zawodowego w uczelniach profesjonalnych (Ellis, 1992; Hoshmand Polkinghorne, 1992,). Przede wszystkim zwraca się uwagę na potrzebę szerszego niż dotychczas uwzględnienia zasad myślenia refleksyjnego w kontekście konkretnych problemów praktycznych i szerokiego przekroju sytuacji (Schön, 1983). Zdaniem Kuhna i innych (1988, s. 231) myślenie refleksyjne odnoszące się do konkretnych problemów i sytuacji jest ważne dlatego, że poprawia rozumienie i skuteczność działania, jak i ze względu na możliwość osiągnięcia świadomości metapoznawczej (*metacognitive awreness*). Według Hohsmanda i Polkinghorne’a (1992, s. 63) w najbliższym czasie zadania badawcze w psychologii akademickiej (naukowej) będą przesuwane stopniowo z weryfikacji teorii w kierunku: a) odkrywania i opisu procesu funkcjonowania wiedzy w praktyce oraz b) oraz wyjaśniania zasad wiedzy generowanej w profesjonalnej działalności psychologicznej.

Wymienione wyżej kwestie stawiają na porządku dziennym sprawę tzw. minimum programowych, cieszących się w Polsce złą sławą, dla wszystkich rodzajów studiów: licencjackich, magisterskich, podyplomowych, doktoranckich (PhD i PsyD) oraz podoktoranckich (APA, 1995; Bock, Buirski, 1992; Belar i inni, 1993). Wprowadzenie uporządkowanego syste-

mu wymagań edukacyjnych nie już traktowane jako zamach na tradycyjne wolności akademickie. Chodzi o to, że nowocześnie pojmowany profesjonalizm oparty na jest przede wszystkim na certyfikacji. Ale certyfikat nie jest równy certyfikatowi. Generalnie w modelu postmodernistycznym profesjonalizm stoi od rygorystycznych kryteriów naukowych, toteż certyfikaty mogą być przyznawane na bardzo różnych zasadach. Profesjonalizm ponowoczesny zmienia kryteria intersubiektywnie komunikowalne nie tyle na kryteria całkowicie subiektywne, co ograniczone do wyizolowanej grupy posługującej się tym samym certyfikatem. Ponieważ jest on przydzielany przez lobby zawodowe (np. określonej grupy terapeutów), której wspólną płaszczyzną jest wtajemniczenie (wiedza dostępna via specyficzne doświadczenie), specyficznie pojmowany system wartości, certyfikat nie może być tylko świadectwem przynależności do grupy, wprowadzeniem do „bractwa” z alternatywnym etosem odpowiedzialności. Certyfikat oprócz tego, że zapewnia wsparcie, solidarność, poczucie (Piazza, Frost, 1993; Kleidman 1994), musi stanowić gwarancję dla społeczeństwa jakości usług.

Zmiana instytucji uniwersytetu (Brzeziński, 1996) proces ten dodatkowo wzmacnia. W Polsce uniwersytety mają coraz mniej pieniędzy na pokrywanie kosztów praktyk, toteż absolwenci wynoszą coraz mniej umiejętności zawodowych ze studiów. Świadomie i z konieczności kwestię umiejętności zawodowych pozostawia się korporacjom zawodowym i instytucjom kształcenia podyplomowego. W Polsce dyskusja toczy się bardziej wokół nowego i zaskakującego wszystkich zjawiska – utraty przez uniwersytety monopolu na kształcenie kadr psychologicznych. Ostatnim tego przykładem jest podjęcie przez uczelnie zawodowe typu pedagogicznego kształcenia kadr w dziedzinach tradycyjnie należących do wykształcenia uniwersyteckiego. Wyższe szkoły pedagogiczne jako uczelnie zawodowe powołane i przygotowane do kształcenia nauczycieli mają ambicję tę tradycyjną funkcję poszerzać sugerując, że psycholog jako absolwent wyższej szkoły pedagogicznej niewiele straci na kompetencjach naukowych, za to być może zyska na umiejętnościach zawodowych. Oczekiwanie takich korzyści *a priori* wydaje się jednak całkowicie bezpodstawne. Wątpliwe jest czy uczelnie, które nawet nie mają w zwyczaju prenumerowania naukowych czasopism psychologicznych, są w stanie prowadzić edukację na odpowiednim poziomie, wzięwszy pod uwagę to, że istnieje ścisły związek między nauką a profesjonalizmem psychologa. Gdy w grę wchodzi zasady postmodernizmu (a więc, gdy macierz kulturowa nie determinuje ładu, lecz jedynie pole środków), przyzwolenie szkołom zawodowym kształcenia psychologów nie jest żadnym porządkowaniem spraw zawodowych, lecz jeszcze jednym poddaniem w wątpli-

wość sensu finansowania nauki. Tym razem sygnały wysyłane są nie tylko do naukowców, ale szeroko do społeczeństwa.

PROFESJONALIZM A MORALNOŚĆ: KOMU POTRZEBNE SĄ KODEKSY ETYCZNE?

Zmiany zachodzące w sposobie pojmowania profesjonalizmu kryją w sobie liczne dylematy etyczne, które dodatkowo wzmacnia poczucie destabilizacji rynku pracy. Jaka rolę spełniają i powinny spełniać kodeksy etyczne w psychologii? (Lindsay, 1966).

Zmiany na rynku pracy, związane z coraz większą liczbą absolwentów legitymujących się dyplomem psychologii. Wzrost konkurencji zmniejsza szanse uzyskania intratnej pracy za cenę minimalnego wysiłku, a zwiększa poczucie zagrożenia bezrobociem i zmienia preferencje wobec sposobu pojmowania profesjonalizmu. W sytuacji zagrożenia bezrobociem widać długoletnich studiów naukowych (doktoratu) jako podstawy planowania scenariusza kariery zawodowej staje się mało atrakcyjna. W takich dziedzinach jak biznes, administracja, bankowość profesjonalizm psychologa w wydaniu klasycznym nie tylko jest nawet w modzie, ale jest nawet przeszkodą. Przy braku konkurencji, grze pozorów nie potrzeba wykazywać się wysokimi kompetencjami naukowymi, gdyż wystarczy płytka wiedza marketingowa. Fakt ten tłumaczy, dlaczego jak przysłowiowe grzyby po deszczu powstają firmy doradcze oferujące usługi psychologiczne, ale nie powstają *assessment centers*, oferujące psychometrycznie poprawne metody diagnozy i prognozy kompetencji menedżerskich. W dzisiejszym biznesie w Polsce psycholog dysponujący dobrą wiedzą psychometryczną nie jest w stanie wykonywać zawodu bez łamania zasad etyki zawodowej, wynikającej li tylko ze znajomości zasad naukowych.

Profesjonalizm „spłycony” zaciera granicę między gruntownym wykształceniem a paranauką. Podstawowym celem dążeń w ramach tego modelu profesjonalizmu jest osiągnięcie kompetencji, które dają dwie rzeczy. Po pierwsze, autorytet w zakresie definiowania potrzeb innej osoby. Autorytet ten zawiera kryteria przymusu, ograniczenia swobody wyboru zachowań. Pacjent według nawet najnowszej ustawy psychiatrycznej nie jest do końca osobą decydującą o swoim losie. Po drugie, przywilej orzekania co jest dobrem, a co jest złem. Gdy wybór nie jest zdeteminowany kryteriami obiektywnymi, moc płynąca z samego statusu bycia profesjonalistą jest niezwykle patogenna. Przyciąga osoby, które nie są skłonne nakładać sobie wysokich standardów zawodowych, ale za to są skłonne nakładać wysokie wymagania innym.

Brak jednolitego systemu wartościowania w warunkach ponowoczesności powoduje, że nie jest moż-

liwe zdeponowanie odpowiedzialności w ramach jednego kodeksu etycznego (Lindsay, 1996). Poczucie odpowiedzialności wobec drugiego człowieka przesuwają się z poziomu makrospołecznego na poziom poszczególnych zawodów i tym samym relatywizuje się do poziomu wartości grupowych artykułowanych w kodeksy etyczne. Wolność w orzekaniu reguł działania, kryteriów dobra i zła daje profesjonalistom pełną autonomię (VanZandt, 1990). Jednak wolność ta może być udźwignięta jedynie wtedy, gdy wiąże się z tolerancją, otwarciem na inny system wartości. W przeciwnym razie profesjonalizm jest tylko postmodernistyczną mantrą, wyobcowaniem z wartości uniwersalnych (naukowych). Sprzyja tolerancji tylko dla swoich, dla własnej grupy (Rodriguez, 1989).

W dziedzinie usług świadczonych na rzecz innych ludzi, gdy kwalifikacje naukowe nie są koniecznym wymiarem statusu zawodowego, tak jak jest to w Psychologii Pracy/Organizacji (Kline, 1994; Klatzky i inni, 1985), rolę wyznacznika wysokich kompetencji zawodowych i etycznych spełnia certyfikat (Edwards, 1994). W czasach profesjonalizmu „spłyconego” licencjonowanie jest zastępczą legitymacją moralności zawodowej. Certyfikacja oprócz skutków pożądanых pociąga za sobą też niebezpieczne deformacje etyczne. Między koprofionizmem a etyką istnieje zawsze głęboki konflikt i problem ten dostrzega bardzo wielu psychologów (Piazza, 1993; Prilleltensky, Walsh-Bowers, 1993; Prasad, Prasad, 1994). Jak zwraca uwagę Piazza (1993) korporacjonizm niszczy równość, stwarza warunki dla kumoterstwa i stronniczości, wreszcie stanowi pokusę do dyskryminacji.

Zagrożenia patologią moralną występują w każdym modelu psychologii, ale nieco inne przyczyny działają w każdym z nich. Problemy etyczne w profesjonalizmie „spłyconym” pojawiają w wyniku ulegania pokusie szybkiego, ale za to ekstensywnego rozwoju zawodowego. Jest to pokusa nabywania jedynie minimalnych doświadczeń teoretycznych, ale za to w szerokim zakresie problemów życiowych. Związane jest to z niechęcią do przechodzenia na wyższe piętra piramidy zawodów (por. rys. 1), gdyż wymaga to coraz solidniejszych studiów naukowych oraz wytrzymania coraz silniejszej konkurencji kwalifikacji ze strony osób dążących do tego samego celu. Istotą profesjonalizmu w modelu naukowo-akademickim, który zawsze lokuje się na górnych piętrach piramidy zawodów, jest silna konkurencja, która w skrajnych przypadkach rodzi patologiczną pokusę oszustwa, plagiatu lub jeszcze innych anomalii. To tego typu wynaturzenia były motywacją opracowania przez APA pierwszego kodeksu etycznego (Hobbs, 1948). Od samego jednak początku pomysł kodeksowi etyki zawodowej psychologów spotkał się z krytyką. Kodeks etyki psychologów Hall (1952) określił wprost jako pobożny zbiór

życzeń i frazesów. Choć stanowisko Halla jest dość odosobnione, przyznać jednak trzeba, że powstanie kodeksów etycznych nie postawiło tamy nadużyciom w psychologii.

W ostatnich dekadach obserwuje się nowy rodzaj nadużyć etycznych w działalności naukowej psychologów. Jest on wynikiem skłonności do posługiwania się uproszczeniami naukowymi, które Ittelson (1989) określa mianem *folk theories*. Z jednej strony są to systemy wyjaśniania, które Fodor (1987) określa mianem *commonsense*. Z drugiej strony, są to budowane *ad hoc* systemy zbliżone do myślenia „człowieka z ulicy”, lecz sugerujące funkcję pełnowartościowego wyjaśniania naukowego z tym tylko, że dodatkowego do tzw. „dyscypliny macierzystej” badacza. Uchybienia etyczne w tym kontekście polegają na marginesowości obserwacji w stosunku do dyscypliny macierzystej (*parent discipline* – Ittelson, 1989, s. 82), przy czym badacz nie informuje odbiorców o swojej niepełnej kompetencji. Strzegąc własną specjalizację przed zakusami „intruzów”, wchodzi jednak na obcy teren bez zahamowań moralnych. Ten rodzaj profesjonalizmu „ułamkowego” jest coraz większym problemem ekspertyzmu, gdyż trudno wykrywalny zamazuje różnicę między specjalistami w pełni identyfikującymi się z daną dyscypliną, a tymi, którzy dorabiają „na boku” (Bańka, 1994).

O wiele więcej obaw z perspektywy etycznej budzą działania praktyków. Dolna część piramidy zawodów, zajmowana jest przez profesje ponowoczesne, obejmuje kategorie zawodowe, które zawierają dużo miejsca dla wielu chętnych, pod warunkiem spełnienia podstawowych wymagań związanych z „inicjacją” – zdaniem egzaminu, ukończeniem odpowiedniego szkolenia, doświadczeniem wtajemniczenia i wreszcie uzyskaniem licencji. Podstawowy problem, jaki się tutaj pojawia, dotyczy pytania: Jak zapewnić wysokie standardy etyczne w działalności zawodowej, gdy ich strażnikiem nie jest ani ogólne poczucie moralności, a nie nawet, jak w nauce, bezwzględna konkurencja? Uchybienia w profesjonalizmie ponowoczesnym nie są uchwytne w obiektywnych, uniwersalnych wymiarach, toteż towarzystwa psychologiczne zaczęły opracowywać różnego rodzaju kodeksy etyczne (Sinclair, 1993). Nie negując tak totalnie jak Hall (1952) znaczenia kodeksów etycznych, warto jednak zaznaczyć, że ich rzeczywisty wpływ na morale zawodowe psychologów jest z różnych względów bardzo ograniczony (Piazza, 1993). Jak zauważa Flores (1988), kodeksy etyczne prawników, lekarzy czy psychologów, w większym stopniu ubezpieczają społeczność zawodową przed wyrzutami sumienia i zarzutami, że nic nie robi niż przed faktycznymi nadużyciami swoich członków.

Kodeksy etyczne w psychologii mogą być ukierunkowane na trzy cele: a) informowania o zachowaniach

absolutnie niemoralnych i zachowaniach, które nie mogą zejść poniżej określonego standardu; b) promowania zachowań optymalnych., c) edukowania w zakresie zachowań niepożądanych i zachowań pożądanych. Ta trzecia funkcja kodeksów etycznych wydaje się niezwykle ważna bowiem badania wśród studentów wykazują badania Warda i innych (1994), że 89% uważa, iż etyka zawodowa oraz standardy zawodowe powinny być przedmiotem nauczania na wszystkich studiach, a 77% badanych stwierdziło, że jest w stanie nauczyć się zachowań etycznych w warunkach szkolnych. Tak wysokie wskaźniki uznania dla spraw etycznych bardzo cieszy, jednak jest naiwnym oczekiwanie nauczenie się zasad może być równoznaczne z ich stosowaniem. Dawno temu dowiedziano, że wskutek zjawiska zwanego *encapsulated training* jest bardzo słaby transfer umiejętności ćwiczonych w szkole na praktyczne zachowania w zawodzie Haire, (1970). System edukacyjny i system zawodowy, to dwa różne systemy wzmocnień, determinujące dwa odmienne systemy zachowań.

Porównanie kodeksów etycznych opracowanych przez różne towarzystwa psychologiczne (Lindsay, 1996) wskazuje na liczne podobieństwa i jeszcze większe różnice. Te ostatnie widoczne są przede wszystkim w specyfice i w stopniu szczegółowości zaleceń. Najbardziej szczegółowym jest kodeks APA (1992), który obejmuje 102 artykułów. Jego przeciwieństwem jest kodeks BPS (1995), który zawiera zaledwie dwie strony przepisów. Kodeks opracowany przez PTP (1992) plasuje się pośrodku. Specyfika kodeksu APA polega na tym, że różnorodności obszarów i spraw, jakie poszczególne przepisy starają się objąć czy przewidzieć. Poza tym APA formułuje standardy w odniesieniu do sposobu opiniowania materiałów do druku, opiniowania grantów i innych projektów. Taki bardzo duży stopień szczegółowości zasad etycznych jest bardzo przydatny w praktyce, o czym świadczą między innymi publikowane w niniejszym numerze artykuły Brzezińskiego (1996), Reykowskiego (1996) i Strelaua (1996). Problem aktualności, rzetelności i antyogólnikowości standardów etycznych, to generalnie zalecana linia rozwojowa kodeksów etycznych na świecie (Lindsay, 1996).

Czy nam się to podoba, czy nie, żyjemy w czasach pluralizmu zacierającego granicę między dobrem i złem. Dlatego też społeczeństwu potrzebne są refleksje na sprawami etyki i moralności. Jak wielka jest to potrzeba świadczą o tym liczby, jakie przytacza Sinclair (1993). W okresie między 1927 a 1945 rokiem zaledwie 0,53 na 1000 doniesień zamieszczonych w *Psychological Abstracts* dotyczyło zagadnień etycznych. Tymczasem w okresie 1981-1982 wskaźnik publikacji poświęconych problemom etyki zawodowej wzrósł do 23,24 na 1000. Jak z tego wynika, jeśli nawet anali-

zy i kodeksy etyczne nie chronią nas całkowicie przed nadużyciami, to przynajmniej pozwalają zło nazwać złem, a dobro dobrem.

WNIOSKI

Pierwszy wniosek, jaki się nasuwa na koniec przeprowadzonych rozważań to ten, iż zarysowane tendencje rozwoju psychologii prawdopodobnie nie ulegną odwróceniu. I tak wydaje się, że będą następowały dalsze istotne zmiany w systemie edukacji zawodowej psychologów, mimo oporów ze strony środowisk akademickich. Mało prawdopodobne wydaje się ograniczenie edukacji psychologicznej wyłącznie do pełnych studiów uniwersyteckich. Należy się spodziewać, iż klasyczne studia uniwersyteckie będą w coraz większym stopniu uczyć „o psychologii” (zgodnie z intencjami Kocha, 1981), a nie zawodu w dziedzinie psychologii. Dla nauczania zawodu psychologa niezbędna jest szeroka platforma współpracy z praktyką. Na to nie ma ani środków w funduszu dydaktycznym, ani niezbędnych kadr łączących umiejętności akademickie i kwalifikacje zawodowe.

Drugi wniosek to ten, że skoro nie da się uniknąć zmian w systemie edukacji zawodowej psychologów, należy przeciwdziałać skutkom spadku przygotowania naukowego i zawodowego absolwentów psychologii poprzez zabiegi organizacyjne i legislacyjne. Braki w naukowym przygotowaniu do zawodu psychologa muszą być zrekompensowane obostrzeniami i ograniczeniami w dopuszczaniu absolwentów psychologii do czynnego wykonywania niektórych specjalności zawodowych. Aby cel ten osiągnąć, nie wystarczy skłonić odpowiednie organy do wydania zarządzeń administracyjnych. Wpierw muszą być spełnione dwa warunki. Po pierwsze, zawód psychologa musi być dobrze zdefiniowany jako zbiór specjalności, których wykonywanie wymaga ściśle sprecyzowanych warunków edukacyjnych, kompetencyjnych i doświadczenia (praktyki zawodowej itd.). Po drugie, prawo do pluralizmu w psychologii nie musi oznaczać nieokreślonego mutowania specjalizacji i ograniczeń wykonawczych. Mówiąc konkretnie, konieczne jest wcześniejsze ustalenie na zasadzie konsensusu, w jakich głównych specjalizacjach dalsze różnicowanie może iść już tylko włąb poprzez nakładanie kolejnych ograniczeń na swobodę wykonywania zawodu, a w jakich pozostaje kwestią wolności wyboru.

Ograniczenia zawodowe prowadzą jednak zawsze do konfliktu między liberalizmem rynkowym, a moralnością używaną jako argument racjonalnego działania społecznego i prawa do kontrolowania nadużyć. Liberalizm rynkowy przyjmuje jako podstawę filozoficzną koncepcję wolności, ale wolności nie koniecz- nie nieograniczonej. Ograniczanie wolności ekono-

micznych zawsze traktowane było jako ograniczanie praw ludzkich. Można to robić tylko z ważnych powodów społecznych. Podstawą wszystkich nowoczesnych teorii ekonomicznych jest swoboda działania podmiotów gospodarczych, do których zaliczają się również specjaliści w dziedzinie psychologii. Akredytacje w psychologii stwarzają sytuację, w której moralność społeczna realizowana jest kosztem wolności indywidualnych. Musi być pewność, że moralność w danych warunkach stanowi wartość wyższą od wartości ograniczanej. Inaczej mówiąc, moralność zastosowana do regulacji zawodowych w psychologii musi przynosić ewidentne zyski, gdyż w przeciwnym razie staje się amoralnym totalitaryzmem.

Po trzecie, w związku z wtórną deprofesjonalizacją, czyli postmodernistycznym „spłyceciem”, ekstensywnym rozwojem zawodowym i skracaniem czasu na uzyskanie podstawowego wykształcenia, w nadchodzących latach należy zwiększyć presję na ograniczenie dostępu do wykonywania niektórych specjalności psychologicznych, szczególnie związanych z diagnostyką. Zwiększony musi być zakres przyznawania licencji i certyfikatów dopuszczających do czynnego wykonywania zawodu psychologa, ale w ścisłej współpracy z wybranymi ośrodkami akademickimi.

Po czwarte, przeciwdziałanie nadużyciom w zawodzie psychologa opierać się musi na wykształceniu akademickim jako minimalnej podstawie do ubiegania się o zawodowy tytuł specjalizacyjny. Na straży profesjonalizmu psychologicznego nie może stać tylko i wyłącznie ewentualnie uchwalona przez sejm ustawa o zawodzie psychologa oraz kodeks etyczny, ale wymagania specyficzne dla i ograniczone do konkretnej specjalizacji, oparte na kompetentnych (profesjonalnych) analizach funkcjonalnych i empirycznych. Jak najszybciej należy ustalić listę specjalistycznych tytułów zawodowych, które wzorem *American Psychological Association* będzie można wykonywać ze stopniem naukowym licencjata, magistra i takie, które można wykonywać będzie wyłącznie ze stopniem naukowym doktora psychologii.

Reasumując, zmiany jakie zachodzą na rynku pracy psychologów, w zapotrzebowaniu na usługi psychologiczne oraz w sposobach zdobywania dyplomów psychologicznych wymagają nowoczesnego spojrzenia na zawód psychologa nie jako na monolit, lecz zbiór profesji o różnym stopniu kompetencji praktycznych i edukacyjnych, różnej obiektywnej dostępności, różnej wymienności oraz obligatoryjności w zakresie dalszego kształcenia się.

LITERATURA

Altman, I. (1990). Centripetal and centrifugal trends in psychology. W: Bickman, L., Ellis, H.C. (red.), *Prepar-*

- ing psychologists for the 21st century: Proceedings of the National Conference on Graduate Education in Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- American Mental Health Counselors Association credentialing of professional counselors. (1979). *AMHCA News*, February.
- American Personnel and Guidance Association. (1974). *Ethical standards*. Washington, D.C.: American Personnel and Guidance Association.
- American Psychological Association. (1974). *Standards for providers of psychological services*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- American Psychological Association. (1978). *Standards for providers of counseling psychological services, draft IV*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- American Psychological Association. (1992). Ethical principles for psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 47, 1597-1611.
- American Psychological Association. (1995). APA-accredited doctoral programs in professional psychology: 1994. *American Psychologist*, 49(12), 1056-1067.
- Amon, R.D. (1977). Age-old rebellion continues unabated, *American Psychologist*, 32, 10, 887.
- Avalone, F. (1993). Training and professional spheres of psychology in Italy. Special Issue: Applied psychology in Europe. *European Review of Applied Psychology*, 43, 2, 143-148.
- Avila-Espada, A. (1993). Deontology and psychology: From deontological thought to professional practice. Special Issue: Applied psychology in Europe. *European Review of Applied Psychology*, 43, 2, 113-119
- Bańka, A. (1991). Praca w psychologicznej teorii działania. W: T. Buksiński (red.), *Szkice z filozofii działań*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Bańka, A. (1992a). Zakres oraz funkcje myślenia potoczne w teoriach psychologicznych zorientowanych ekologicznie. W: K. Łastowski, M. Rafiński (red.), *Ideologii w świadomości społecznej. Seria Szkice* (Vol. 1., s. 125-137). Poznań: PTPN.
- Bańka, A. (1992b). *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*. Poznań: Print-B.
- Bańka, A. (1994a). Wiarygodność i odpowiedzialność etyczna psychologa jako eksperta. W: J. Brzeziński, W. Poznaniak, W. (red.), *Etyczne problemy działalności badawczej i praktycznej psychologów*. Poznań: Humaniora, s. 185-196.
- Bańka, A. (1994b). Psychologia zarządzania w warunkach zmian. *Acta Universitatis Wratislaviensis*, 36, 1615, s. 7-19.
- Bańka, A. (1995). *Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Poznań: Print-B.
- Bańka, A., Chirkowska-Smolak, T. (1994). *Charakterystyki zawodów i ofert pracy*. Poznań: Print-B.
- Barrom, CP., Shadish, W.R., Jr., Montgomery, L.M. (1988). PhDs. PsyDs. and real-world constraints of scholarly activity: Another look at the Boulder model.

- Professional Psychology: Research and Practice*, 19, 93-101.
- Bartram, D. (1996). Occupational standards and competence-based qualifications for professional applied psychologists in the UK. *European Psychologist*, 1, 3, 157-165.
- Bauman, Z. (1995). O strategii życia moralnego. Myśli przez Logstrupa i Levinasa wypowiedziane. W: J. Sójka (red.), *Horyzonty ponowoczesności. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem. Cz. 2*. Poznań: Humaniora.
- Beaumont, G. (1966). Review of 100 NVQs and SVQs. Moorfoot, Sheffield: Department for Education and Employment.
- Belar, C.D., Bielauskas, L.A., Klepac, R.K., Larsen, K.G. (1993). National Conference on Postdoctoral Training in Professional Psychology. *American Psychologist*, 48(12), 1284-1289.
- Boac, P., Bairiki, P. (1992). Practical pitfalls of „Postdoctoral education for professional practice”. *American Psychologist*, 47, 10, 1243-1244.
- British Psychological Society. (1995). Code of conduct. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 8, 452-453.
- Brzeziński, J. (1995). *Jaki uniwersytet?* (s. 49-59). Poznań: Humaniora.
- Brzeziński, J., Poznaniak, W. (red.) (1994). *Etyczne problemy działalności badawczej i praktycznej psychologów*. Poznań: Humaniora.
- Brzeziński, J. (1995). Rzetelność i trafność testów psychologicznych – jak jest i jak być powinno. W: J. Brzeziński (red.), *Z zagadnień diagnostyki psychologicznej* (s. 109-123). Poznań: Humaniora.
- Brzeziński, J. (1996a). *Jaki uniwersytet?* (s. 49-59). Humaniora.
- Brzeziński, J. (1966b). Ocena projektów badawczych (empirycznych) w psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, 2, 123-133.
- Byrne, J.M. (1994). Specialty designation in psychology: Conceptual issues. *Canadian Psychology*, 35, 1, 88-94.
- Cohen, L.H., Sergent, M.M., Sechrest, L.B. (1986). Use of psychotherapy research by professional psychologists. *American Psychologist*, 41, 198-206.
- Conway, J.B. (1991). Not cognitivism, but professionalism and clinicalism will prevail in clinical psychology: The worst dreams of Hebb and Tulving. *Canadian Psychology*, 32, 3, 451-460.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*. New York: Minton, Balach.
- Edwards, H.P. (1994). Regulation and accreditation in professional psychology. Facilitator? Safeguards? Threats? *Canadian Psychology*, 35, 1, 66-69.
- Ellis, H.C. (1992). Graduate education in psychology. Past, present, and future. *American Psychologist*, 47, 4, 57-576.
- Eysenck, H.J. (1953). *Uses and abuses of psychology*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Fernald, P. (1995). Preparing psychology graduate students for professioniate. *American Psychologist*, 50, 6, 421-427.
- Flores, A. (1988). What kind of person should a professional be. W: A. Flores (red.). *Professional ideals*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Fodor, J. (1978). *Psychosemantics. The problem of meaning*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Fox, R.E. (1994). Training professional psychologists for twenty-first century. *American Psychologist*, 49, 3, 200-206.
- Gergen, K.J. (1994). Exploring the postmodern: Perils or potentials? *American Psychologist*, 49, 5, 412-416.
- Geffen, G.M. (1993). The scientist-practitioner model: What is the role of the fourth year in psychology? *Australian Psychologist*, 28, 1, 35-38.
- Gillam, B. (1994). The undergraduate curriculum in psychology. *Australian Psychologist*, 29, 3, 178-180.
- Greenwood, E. (1966). The elements of the professionalization. W: H.M. Volmer, D.L. Mils (red.), *Being a counselor. Directional challenges*. Monterey, CA: Brooks/Coole.
- Hall, C.S. (1952). Crooks, codes and cant. *American Psychologist*, 7, 430-431.
- Haire, M. (1970). *Psychology in management*. New York: McGraw-Hill.
- Hayes, N. (1996). What makes a psychology graduate distinctive? *European Psychologists*, 1, 2, 130-134.
- Hobbs, N. (1948). The development of a code of ethical standards for psychology. *American Psychologist*, 3, 84.
- Hohsmand, L.T., Polkinghorne, D.E. (1992). Redefining the science-practice relationship and professional training. *American Psychologist*, 47, 1, 55-66.
- H.R. 3270 (1976). *Congressional Record, 94th Congress*, Washington, D.C.
- Illich, I. (1977). *Toward a history of needs*. Berkeley: Heyday Books.
- Ittelson, W.H. (1989). Notes on the theory in environment, behavior, and design. W: E. Zube, G. Moore (red.), *Advances in environment, behavior, and design*. New York: Plenum.
- Karon, B.P., (1995). Becoming a first-rate professional psychologist despite graduate education. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26, 2, 211-217.
- Kimble, G.A. (1989). Psychology's two cultures. *American Psychologist*, 39, 8, 833-839.
- Klasyfikacja zawodów i specjalności*. (1983). Warszawa: Instytut Pracy i spraw socjalnych.
- Klasyfikacja zawodów i specjalności. Tom 1-5*. (1995). Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej.
- Klatzky, R.L., Alluisi, E.A., Cook, W.A., Forehand, G.A., & Howell, W.C. (1985). Experimental psychologist in industry. *American Psychologist*, 40, 1031-1037.
- Kleidman, R. (1994). Volunteer activism and professionalism in social movement organizations. *Social Problems*, 41, 2, 257-176.

- Kleine, T.J.B. (1994) Specialty designation: An industrial/organizational perspective. *Canadian Psychology*, 35, 1, 95-98.
- Koch, S. (1966). *Psychology. A study of science* (Vol. 6). New York: McGraw-Hill.
- Koch, S. (1981). The nature and limits of psychological knowledge: Lessons of a century qua „science”. *American Psychologist*, 36, 257-259.
- Kohout, J., Wicherski, M., Pion, G. (1991). *Characteristics of graduate departments of Psychology: 1988-89*. Washington, DC: American Psychological Association Education Directorate, Office of Demographics, Employment, and Education Research.
- Kuhn, D., Amsel, E., O'Loughlin, M. (1988). *The development of scientific thinking skills*. San Diego, CA: Academic Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.
- Lindsay, G. (1966). Psychology as an ethical discipline and profession. *European Psychologist*, 1, 2, 79-88.
- Lipsey, M.W. (1990). Core curriculum: An Idea whose time has passed. W: L. Bickman, H.C. Ellis (red.), *Preparing psychologists for the 21st century: Proceedings of the National Conference on Graduate Education in Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lunt, I., Lindsay, G. (1993). Professional psychologists in the United Kingdom: From deontological thought to professional practice. Special Issue: Applied psychology in Europe. *European Review of Applied Psychology*, 43, 2, 91-98.
- Matarazzo, J.D. (1987). There is only one psychology, no specialties, but many applications. *American Psychologist*, 42, 893-903.
- McIlwraith, R.D. (1995). The Canadian Council of Professional Psychology Programs and Accreditation: A clarification. *Canadian Psychology*, 36, 1, 87.
- McPherson, F. (1991). Professional psychology training in Western and Nordic Europe. *Educational, and Child Psychology*, 8, 4, 56-63.
- Mooere, W.E. (1970). *The professions: Roles and rules*. New York: Russel Sage Foundation.
- Moreland, K.L., Eyde, L.D., Robertson, G.J., Most, R.B. (1995). Assessment for test user qualifications. A research-based measurement procedure. *American Psychologist*, 50, 1, 14-23.
- Nickelson, D.W. (1995). The future of professional psychology in changing health care marketplace: A conversation with Russ Newman, *Professional Psychology, Research and Practice*, 26, 4, 366-370.
- NCVQ. (1995). *NVQ criteria and guidance*. London: NCVQ.
- O'Gorman, J.G. (1993). Undergraduate education in psychology. Training the practitioner as well as the scientist. *Australian Psychologist*, 28, 1, 32-34.
- Piazza, N.J., Frost, M.A. (1993). The implications of union membership on mental health counselor practice and professionalism. *Journal of Mental Health Counseling*, 15, 2, 193-199.
- Polkinghorne, D.E. (1991). Two conflicting calls for methodological reform. *The Counseling Psychologist*, 19, 1, 103-114.
- Polskie Towarzystwo Psychologiczne (1992). *Kodeks etyczno-zawodowy psychologa*. Warszawa: PTP.
- Polskie Towarzystwo Psychologiczne. (1996). *Projekt ustawy z kwietnia 1996 roku o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów*. Warszawa.
- Prasad, P., Prasad, A. (1994). The ideology of professionalism and work computerization: An institutionalist study of technological change. *Human Relations* 47, 12, 1433-1458.
- Procidano, M.E., Bush, R.N., Reznikoff, M., Gesinger, K.F. (1995). Responding to graduate students' professional deficiencies: A national survey. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 3, 426-433.
- Ratajczak, Z. (1988). *Propedeutyka psychologii stosowanej*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Reykowski, J. (1966). O ocenie projektów badawczych. *Czasopismo Psychologiczne*, 2, 117-121.
- Robiner, W.N., Arbisi, P.A., Edwall, G.E. (1994). The basic for the doctoral degree for psychology licensure. *Clinical Psychology: Review*, 14, 4, 227-254.
- Rodriguez, C., Readon, J. (1989). Attitudes of faculty members toward unionization. *Psychological Reports*, 65, 3, 995-1000.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ.: University Press.
- Rosenthal, R. (1994). Nauka a etyka w przeprowadzaniu badań psychologicznych oraz analizowaniu i przedstawianiu ich wyników. *Czasopismo Psychologiczne*, 237-46.
- Schmidt, F.I. (1995). Co naprawdę oznaczają dane? Wyniki badawcze, metaanaliza i wiedza kumulatywna w psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, 1, 19-32.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seligman, E.P. (1995). Skuteczność psychoterapii. Badania ankietowe The consumer reports. *Czasopismo Psychologiczne*, 2, 2.
- Service, J., Sabourin, M., Catano, V.M., Day, V. (1994). Specialty designation in psychology: Development a Canadian Model. *Canadian Psychology*, 35, 1, 7-87.
- Shapiro, A.E. (1994a). PsyD degrees for every practitioner: Truth in labeling. *American Psychologist*, 49, 3, 207-210.
- Shapiro, A.E. (1994b). A core problem in psychology: Response to Robiner, Arbisi, and Edwall's „The basis of the doctoral degree for psychology licensure”. *Clinical Psychology: Review*, 14, 4, 255-259.
- Sheehan, P.W. (1994). Psychology as a science and a profession. *Australian Psychologist*, 29, 3, 174-177.
- Sinclair, C. (1993). Codes of ethics and standards of practice. W: K.S. Dobson, J.G. Dobson (red.), *Professional psychology in Canada*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Smith, M.B. (1994). Selfhood at risk: Postmodernism perils and the perils of postmodernism. *American Psychologist*, 49, 5, 405-411.

- Staats, A.W. (1981). Paradigmatic behaviorism, unified theory unified construction methods, and the zeitgeist of separatism. *American Psychologist*, 36, 239-256.
- Strelau, J. (1966). Kilka uwag dotyczących oceny projektów badawczych rozpatrywanych w ramach Komitetu Badań Naukowych. *Czasopismo Psychologiczne*, 2, 113-116.
- Szewczuk, W. (1959). *Analiza psychologiczna zawodu kierowcy suwnicy*. Kraków: UJ.
- U.S. Department of Labor. (1977). *Dictionary of occupational titles* (4th ed.). Washington, DC.: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Labor. (1982-1983). *Occupational outlook handbook* (4th ed.). Washington, DC.: U.S. Government Printing Office.
- VanZandt, C.E. (1990). Professionalism: A matter of personal initiative. *Journal of Counseling and Development*, 68, 3, 243-245.
- Virginia Board of Professional Counselors. (1976). *Regulations*. Richmond: Virginia Department of Commerce.
- Ward, B. (1993). The unity of the discipline: A challenge for the profession. *Canadian Psychology*, 34, 2, 124-134.
- Ward, S.P., Wilson, T.E. Ward, D.R. (1994). Student's perception of ethics instruction. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 2, 1040-1042.
- Wynkoop, T.F. (1995). A PsyD for every practitioner: Further separation of science and practice in professional psychology. *American Psychologist*, 50, 7, 546-547.
- Weldon v. Virginia State Board of Psychologists Examiners, Corp. Ct., City of Newport News, Va. (Oct., 1974). Zarządzenie Ministra Transportu i Gospodarki Morskiej z dnia 12 stycznia 1995 r. w sprawie kierowania osób ubiegających się o uprawnienia do kierowania pojazdami i kierujących pojazdami na badania lekarskie i psychologiczne, zasad i zakresu badań psychologicznych oraz uprawnionych do przeprowadzania tych badań jednostek. (1995), *Monitor Polski*, 3. Poz. 41, s. 84-94.