Anna Paszkowska-Rogacz

Psychologiczne podstawy wyboru zawodu

Przegląd koncepcji teoretycznych

BDZ
Biblioteczka Doradcy Zawodowego

KOWEZiU
KRAJOWY OŚRODEK WSPIERANIA EDUKACJI ZAWODOWEJ i USTAWICZNEJ

Anna Paszkowska-Rogacz

Psychologiczne podstawy wyboru zawodu

Przegląd koncepcji teoretycznych

KWEZiU
KRAJOWY OŚRODEK WSPIERANIA EDUKACJI ZAWODOWEJ I USTAWICZNEJ

Warszawa 2003

Recenzenci:
Maria Czerwińska-Jasiewicz, Włodzimierz Trzeciak

Projekt okładki:
Krzysztof Biesaga

Opracowanie redakcyjne:
Marzanna Rymsza-Leociak

Korekta:
Zespół Informacji i Wydawnictw KOWEZiU

Publikacja wydana przy wsparciu Wspólnot Europejskich w ramach programu Leonardo da Vinci.
Treść publikacji nie ma na celu wyrażenia stanowiska Komisji Europejskiej.
Instytucja ta nie ponosi jakiejkolwiek odpowiedzialności za treść publikacji.

© Copyright by Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej
Warszawa 2003

ISBN 83-88780-40-9

Redakcja techniczna i skład: KB Krzysztof Biesaga

Druk i oprawa: „Matrix"

Spis treści

Wstęp 6

Rozdział 1. Rys historyczny 7
Wprowadzenie 7
Prekursorzy nauki o wyborze zawodu w starożytnych cywilizacjach . 8
Cywilizacja śródziemnomorska 8
Chiny 12
Od średniowiecza do wczesnego kapitalizmu – światowe zawodoznawstwo w źródłach pisanych 13
Wiek X – Źródła arabskie 13
Wiek XV – Źródło hiszpańskie 15
Wiek XVI do XIX – Europa i Stany Zjednoczone Ameryki 17

Rozdział 2. Klasyfikacje współczesnych koncepcji rozwoju zawodowego i wyboru zawodu **20**
Wprowadzenie 20
Klasyfikacja Edwina L. Herra i Stanley'a H. Cramera 20
Klasyfikacja Donalda E. Supera 22
Klasyfikacja Duane Browna i Lindy Brooks 24
Klasyfikacja Samuela H. Osipowa 25
Klasyfikacja Samuela T. Gladdinga 26

Rozdział 3. Teorie cechy i czynnika **29**
Wprowadzenie 29
Frank Parsons 32
Życie i praca 32
Koncepcja doradztwa 33
Ocena teorii i zastosowania praktyczne 34
John L. Holland 36
Podstawowe założenia teorii 36
Diagnoza osobowości i zainteresowań zawodowych 43
Ocena teorii i zastosowania praktyczne 44
Rene V. Dawis, Lloyd. H. Lofquist, Dawid. J. Weiss 45

Podstawowe założenia teorii 45
Model przystosowania zawodowego 46
Ocena teorii i zastosowania praktyczne 51

Rozdział 4. Teorie psychodynamiczne 53
Wprowadzenie 53
Edward S. Bordin 56
Podstawowe założenia teorii 56
Ocena teorii i zastosowania praktyczne 61
Anne Roe 62
Podstawowe założenia teorii 62
Klasyfikacja zawodów 64
Klasyfikacja postaw rodzicielskich 67
Wpływ postaw rodzicielskich na wybory zawodowe 69
Ocena teorii i zastosowania praktyczne 70

Teorie rozwojowe 74
Wprowadzenie 74
Eli Ginzberg, Sol W. Ginzburg, Sidney Axelrad, John L. Herma . . . 77
Podstawowe założenia teorii 77
Charakterystyka okresów i stadiów rozwoju zawodowego 78
Ocena teorii i zastosowania praktyczne 80
Donald E. Super 82
Podstawowe założenia teorii 82
Pojęcie obrazu siebie 83
Wzory karier zawodowych 85
Tęczowy model kariery zawodowej 87
Model ważności pracy 88
Stadia rozwoju kariery zawodowej 90
Dojrzałość do kariery zawodowej 94
Model postępowania w poradnictwie zawodowym 96
Ocena teorii i zastosowania praktyczne 98

Teorie poznawczo-społeczne 101
Wprowadzenie 101
John D. Krumboltz 103
Podstawowe założenia teorii 103
Hipotezy ilustrujące 107
Ocena teorii i zastosowania praktyczne 109
David V. Tiedeman, Robert O'Hara, Anna Miller-Tiedeman 111
Podstawowe założenia teorii 111
Decyzje zawodowe 112
Ocena teorii i zastosowania praktyczne 115

Podsumowanie 117

Bibliografia 122

Wstęp

Tematem książki są koncepcje teoretyczne, które wpłynęły na rozwój doradztwa zawodowego na świecie oraz stały się podstawą działań praktycznych doradców zawodowych. Przedstawione w niej analizy różnorodnych nurtów naukowych zakładają realizację trzech celów: rozwianie mitu o istnieniu jednego, najlepszego sposobu objaśniania zjawiska wyboru zawodu, danie czytelnikom możliwości lepszego zrozumienia różnorodnych teorii poprzez umiejętność ich poznawania i stosowania w pracy zawodowej oraz zaprezentowanie nowego podejścia do dylematu „dopasowywać czy ułatwiać" w sytuacji pomagania ludziom. Praca jest próbą syntezy i kompleksowego podejścia teoretycznego do doradztwa zawodowego. Korzysta z oryginalnych tekstów źródłowych oraz opracowań i komentarzy autorów polskich, często rozproszonych w literaturze psychologicznej i trudno dostępnych dla czytelnika.

Układ książki uwzględnia podobieństwo koncepcji, które omawiane są w poszczególnych rozdziałach. Kolejność rozdziałów w miarę możliwości odzwierciedla porządek chronologiczny ich powstawania i publikacji.

W rozdziale pierwszym przedstawiony jest rys historyczny, w którym omówiono odległe w czasie początki idei doradczych. Rozdział drugi zawiera różne sposoby klasyfikacji teorii, uzasadniające ostateczny podział przyjęty w niniejszym opracowaniu. Rozdział trzeci poświęcony jest koncepcji cechy i czynnika z jej czołowymi przedstawicielami, takimi jak Frank Parsons, John L. Holland, Rene V. Dawis, Lloyd H. Lofquist, David Weiss. Teorie psychodynamiczne omówione w rozdziale czwartym reprezentują Anne Roe i Edward Bordin. Rozdział piąty dotyczy problemów rozwoju zawodowego, które stały się treścią prac Donalda E. Supera, Eli Ginzberga, Sola W. Ginzburga, Sidneya Axelrada i Johna L. Hermy. Rozdział szósty przedstawia dwie zasadnicze koncepcje składające się na nurt poznawczo-społeczny, reprezentowany przez takich badaczy jak John D. Krumboltz, David V. Tiedeman, Robert O'Hara i Anna Miller-Tiedeman. Rozdział podsumowujący stanowi syntezę różnych prądów teoretycznych, z których wykorzystuje się obecnie te, które wytrzymały próbę praktyki. Zapowiada również nowe tendencje w doradztwie zawodowym.

Rozdział 1.
Rys historyczny

Wprowadzenie

Jedną z podstawowych cech współczesnej psychologii kariery zawodowej jest koncentracja na teraźniejszości, a wśród głównych atrybutów profesjonalnego doradcy zawodowego wymienia się dobrą orientację w rzeczywistości politycznej, społecznej i gospodarczej oraz następujących w niej zmianach. Zalecenie to ma niewątpliwy walor praktyczny, ale obciąża teoretyków i praktyków doradztwa pewną postawą, zwaną przez Dumonta i Carsona (1995) „modernistycznym stereotypem". Taka postawa uznaje wszelki wkład myślicieli i praktyków do dyscypliny zwanej „Doradztwem zawodowym", przedstawiony wcześniej niż w XX wieku, za nieistotny lub nieaktualny. Tymczasem dokładniejsze przyjrzenie się historii tej rozwijanej współcześnie dziedziny, pozwala na poznanie jej wielokulturowych korzeni i uwarunkowań rozwoju, umożliwia dostrzeżenie pewnych stałych i niezmiennych wątków, a także kolejno nakładających się na siebie „warstw" doświadczeń. Efektem takiej wiedzy może być kształtowanie się bardzo pożądanego współcześnie u doradców punktu widzenia, uwzględniającego różnorodność zachowań i poglądów klientów, istotnych w sytuacji wyborów zawodowych. Dalszą konsekwencją przyjęcia i zrozumienia perspektywy historycznej jest zwiększenie poczucia tożsamości zawodowej grupy doradców w krajach takich jak Polska, gdzie standardy tego zawodu dopiero się kształtują.

Wśród historyków pojawiało się oczywiście sporadyczne zainteresowanie problematyką pracy oraz mechanizmami wyboru i przystosowania zawodowego. Na przykład ekonomista Weber w 1930 roku (Weber, 1994) postulował konieczność analizy socjohistorycznej zmian postaw ludzi wobec pracy, koncentrując się jednakże na jego kontekście gospodarczym a co najwyżej antropologicznym. Zaniedbana pozostaje więc ciągle historia jednostek i ich rozwoju zawodowego, niewielu bowiem psychologów pracy kierowało swoją uwagę ku początkom swej dyscypliny. W polskiej literaturze psychologicznej wagę tego problemu dostrzegł Bańka (1990). Powołując się na przykłady określeń „robol" czy „kapitalista", zwrócił uwagę na przekształcenia języka i tradycji, które są konsekwencją doświadczeń człowieka związanych z pracą. Współcześnie do tego języka pracy możemy na przykład dodać słowa „kariera", „samozatrudnienie", „telepraca". Bańka dokonuje również charakterystyki rozwoju macierzystej dla doradztwa zawodowego

dziedziny, jaką jest psychologia pracy (Bańka, 2000), pomijając jednak opis początków samego doradztwa. Za interesujący należy uznać fakt, że w literaturze światowej pierwszych istotnych analiz historii doradztwa zawodowego dokonali teoretycy doradztwa amerykańskiego – przedstawiciele kraju, który z racji swoich stosunkowo krótkich dziejów nieustannie poszukuje kulturowych korzeni i udowadnia ciągłość tradycji. Streszczając wyniki ich dzieł, można zauważyć kilka przykładów rozwoju cywilizacji, w których praca i życie zawodowe znalazły swoje odbicie w źródłach pisanych. Analizie poddawano zatem dziedzictwo cywilizacji starożytnych (Dumont, Carson, 1995) oraz prace nowożytne pochodzące z Azji (Carson & Altai, 1994) i Europy (Zytowski, 1972; Chabasus & Zytowski, 1987). Najpewniejszymi źródłami, do których warto się odwołać, pozostają również oryginalne teksty filozofów takich jak Platon (1958) i Arystoteles (1956), których współczesne, znakomite przekłady pozwalają na ponowne odkrywanie i potwierdzanie ciągłej aktualności starożytnych idei. Niniejszy rozdział ma na celu zapoznanie czytelnika z tymi pionierskim wizjami pomagania człowiekowi w sytuacji wyboru zawodu.

Prekursorzy nauki o wyborze zawodu w starożytnych cywilizacjach

Cywilizacja śródziemnomorska

W tradycji europejskiej pierwsze opisy sytuacji wyboru zawodu znajdujemy na obszarach starożytnej kultury śródziemnomorskiej (Dumont & Carson, 1995). Wynika to z faktu ich wysokiego rozwoju gospodarczego, a co za tym idzie z konieczności opracowywania w owych czasach społecznych mechanizmów wprowadzania młodych ludzi do zawodu. Były one prawdopodobnie w jakimś stopniu zbliżone do mechanizmów współczesnych. Za początkowy punkt analizy można przyjąć połowę pierwszego tysiąclecia p.n.e. dlatego, że zachowało się z tego okresu wiele źródeł pisanych, obejmujących greckie prace filozoficzne, a także dzieła dotyczące matematyki, nawigacji, astronomii i architektury. Kultura grecka w dużej mierze absorbowała dziedzictwo egipskie i semickie oraz osiągnięcia techniczne innych krajów basenu Morza Śródziemnego. W efekcie helleńskiej penetracji doszło do rozkwitu nauki i sztuki na niespotykaną dotychczas skalę. Wiele obszarów działalności współczesnego człowieka ma swoje początki właśnie w tym okresie. Dla przykładu można wymienić architekturę, rzeźbę, ceramikę, dramat, powieść, psychologię, filozofię, etykę, matematykę, logikę, geometrię, astronomię a także modele sportowej rywalizacji. Stało się oczywiste, że każda z tych dziedzin wymaga nieco innych umiejętności ludzi i różnorodnych sposobów ich kształtowania.

Jednym z pierwszych myślicieli, poruszających w sposób bezpośredni problematykę doboru zawodowego, był Hezjod, którego życie przypadło na koniec VIII w p.n.e. (Dumont, Carson, 1995). Hezjod był człowiekiem pochodzącym z niższej klasy społecznej, ale jak sam opisywał w poemacie *Praca i dni*, korzystając z przysługujących mu praw, dzięki intensywnej pracy i wysiłkowi woli zasłużył na dostatnie życie. Fakt ten wskazuje na istnienie pewnej mobilność pomiędzy klasami społecznymi, która umożliwiała ich członkom realizację osobistych aspiracji zawodowych. Hezjod opisywał również wiele zawodów, które w owym czasie wymagały określonych zdolności i ukształtowanych umiejętności. Oznaczać to może, że nie dziedziczenie profesji a własne kwalifikacje decydowały o przydatności kandydata do zawodu.

Generalnie, wśród starożytnych Greków zauważalne było indywidualistyczne podejście do człowieka jako wykonawcy zawodu (Dumont, Carson, 1995). Było ono świadectwem szacunku dla jednostki jako podmiotu decyzji zawodowej. Taka postawa rozwinęła się szczególnie w Attyce, a jej wyrazem było jedno z praw Solona, które nawet najbiedniejszemu obywatelowi Attyki dawało prawo stanowienia o swoim losie – współcześnie powiedzielibyśmy – kształtowania własnej kariery. Ateńczycy również nigdy nie kwestionowali tego prawa. Nie dotyczyło ono co prawda przedstawicieli narodów podbitych, w ogromnej rzeszy wykonujących prace pomocnicze. Można by ich porównać do współczesnych imigrantów w krajach wysoko rozwiniętych, których możliwość wyboru zawodu z racji niedostatków wykształcenia, braku znajomości obcej kultury i języka jest zwykle również mocno ograniczona.

W IV wieku p.n.e. filozofem, z którym wiążą swoje początki liczne specjalności psychologiczne, był Platon. W jego przemyśleniach wiele miejsca zajmowała problematyka rozwoju człowieka i edukacji. W dziele *Państwo*, które powstało około 370 r p.n.e. (Platon, 1958) zwracał szczególną uwagę na fakt, że rozwój zawodowy zaczyna się we wczesnym dzieciństwie i postulował powszechne nauczanie dzieci obojga płci. W księdze V *Państwa* pisał: „Jeżeli będziemy kobiet i mężczyzn używać do tych samych zadań, to trzeba je też uczyć tego samego (...). Zatem kobietom trzeba dać te dwie sztuki (muzykę i gimnastykę, przyp. autorki) i przysposobienie wojskowe i używać ich do tego samego" (Platon, 1958, s. 248). Z powszechnym nauczaniem wiąże się również możliwość wykonywania tych samych zawodów przez przedstawicieli obu płci: „Zatem nie ma przyjacielu, w administracji państwa żadnego zajęcia dla kobiety jako kobiety ani dla mężczyzny jako mężczyzny i podobne są rozsiane natury u obu płci i do wszystkich zajęć nadaje się z natury kobieta i do wszystkich mężczyzna" (Platon, 1958, s. 255).

Platon (1958) przestrzegał również przed niebezpieczeństwami, wynikającymi z niewłaściwego wychowania, które sprzyjają lenistwu i złym nawykom. Ponieważ według niego idealnym społeczeństwem powinni rządzić miłośnicy mądrości czyli filozofowie, tym samym przyznawał wysoki status osobom wykształconym i kompetentnym, bez względu na ich poziom zamożności i pochodzenie. Państwo powinno upowszechnić nauczanie dzieci, nie ufając w tej mierze w dostateczne

kwalifikacje edukacyjne rodziców. Wątek ten rozwinął w dziele *Prawa* około 350 r p.n.e. (1958), zwracając szczególną uwagę na czynniki kształtujące charakter. Na przykład za negatywne uwarunkowanie uznał nadmierną tyranię domową, kształtującą istoty bezwolne i lękliwe. Można go też uznać za prekursora indywidualnego podejścia do ucznia, uwzględniającego w zabawach dziecięcych czynności przygotowujące do określonego zawodu, zgodnie z zauważonymi przez nauczyciela inklinacjami dziecka, gdyż – jak pisał – nie wszyscy ludzie są jednakowi, a między nimi istnieją różne natury, które adaptują się do różnych zawodów.

Analizując profil kandydatów do elity rządzącej, których nazywał „strażnikami doskonałymi", Platon proponował swoistą kilkustopniową „procedurę rekrutacyjną". Do elity dostawać się powinni młodzi wojskowi, zależnie od wyników egzaminów i testów praktycznych, które by wystawiały na próbę ich postawę pro państwową. Po pierwsze, należy sprawdzić, czy kandydat wykazuje dostateczne zainteresowanie przyszłym zawodem, a zatem, ponieważ jest on związany ze służbą publiczną, czy w przeszłości służył ojczyźnie dostatecznie ofiarnie. Należy o to spytać samego kandydata oraz ludzi z jego najbliższego otoczenia. Po drugie kandydat powinien być poddany próbom, świadczącym o jego kwalifikacjach: „Kto się ma poświęcić zawodowi strażnika, temu jeszcze czegoś potrzeba; oprócz temperamentu, powinien mieć wrodzoną miłość mądrości i odróżniać swoich od obcych" (Platon, 1958, s. 116). Na koniec warto ubiegającego się o stanowisko poddać próbie przekupstwa – w księdze III *Państwa* Platon pisze (1958, s. 183, 184): „Trzeba szukać takich, co najlepiej w sobie samych potrafią stać na straży tej zasady, że powinni zawsze robić to, co w każdym wypadku będzie według ich zdania najlepsze dla państwa. I trzeba mieć na nich oko już od chłopięcych lat i zadawać im zadania, przy których najłatwiej zapomnieć o tej zasadzie i dać się uwieść. Który objawi dobrą pamięć i uwieść się nie da, tego wybrać, a który nie, tego odrzucić (...). Jeśli któryś odbędzie takie próby i pośród chłopców, i między młodzieżą, i jako dojrzały, to oddać mu władzę nad miastem i straż".

Pisząc o przydatności do zawodu lekarza Platon w księdze III *Państwa*, (1958, s. 173) stwierdził, że najlepszą kombinację predyspozycji stanowią wiedza medyczna, zdobywana od najwcześniejszej młodości oraz osobiste doświadczanie przez przyszłego medyka choroby lub niesprawności. Takie doznania, według Platona, budują porozumienie pomiędzy lekarzem i pacjentem. Z drugiej strony dobry lekarz to lekarz zdrowy psychicznie: „Jeśli o lekarzy idzie – odpowiedziałem – najtęższi byliby wtedy, gdyby od chłopięcych lat, obok swoich studiów specjalnych mieli do czynienia z jak największą ilością ciał, i to jak najbardziej zepsutych, i gdyby sami wszystkie choroby przechodzili i nie byli zanadto zdrowi z natury. Bo przecież oni – tak uważam – nie leczą cudzych ciał własnym ciałem – wtedy by im nie wolno było nigdy mieć ciała chorego ani zapadać w chorobę. Oni cudze ciała leczą własną duszą i tej u nich nie wolno chorować, a gdyby zapadła i była chora, wtedy niczego dobrze nie uleczy".

Całkiem przeciwne kryterium selekcyjne proponuje Platon do zawodu sędziego (1958, s. 174). W tym wypadku doświadczenie osobiste czynienia przez kandy-

data zła całkowicie go jako specjalistę dyskwalifikuje: „Natomiast sędzia, przyjacielu, panuje nad duszami własną duszą. Tej nie wolno od młodości między złymi duszami wzrastać ani obcować z nimi, ani wszystkich zbrodni na sobie samej przechodzić na to, by później bystro sądzić drugich według siebie tak, jak to się w chorobach wnioskuje, kiedy chodzi o ciało. Nie powinna się stykać ani mieć do czynienia ze złymi charakterami za młodu".

Platon był również świadomy mechanizmów rynkowych, tworzących nowe zawody. Jako przykład podawał zawód kupca-pośrednika, który pozwala zarówno sprzedającym, jak i kupującym na transakcje w odpowiednim dla obu stron czasie, a niekoniecznie w dzień targowy. Prognozował, że wraz z rosnącą zamożnością społeczeństwa ateńskiego będzie wzrastało zapotrzebowanie na niektóre zawody – myśliwych, krawców, aktorów, nauczycieli, opiekunki. Z tymi przewidywaniami wiązało się podkreślanie przez Platona potrzeby specjalizacji, ponieważ w jego idealnym społeczeństwie istniała zasada, że jeden człowiek nie może robić dobrze wielu rzeczy na raz: „Przecieśmy szewcowi nie pozwolili, żeby próbował zarazem być rolnikiem ani tkaczem" (Platon, 1958, s. 112). Konsekwencją idei specjalizacji było głoszenie przez Platona potrzeby długoletniego stażu zawodowego, prowadzącego do perfekcyjnego wykonywania pracy. Takiego swoistego „zawodowstwa" wymagał również od żołnierzy twierdząc, że:"ani szewc, ani artysta nigdy nie będą dobrymi wojownikami".

Arystoteles, młodszy od Platona o 40 lat, podniósł ten sam problem w *Etyce Nikomachejskiej* (1956). Głosił jednak, w przeciwieństwie do Platona, zalety nauczania domowego a nie realizowanego w publicznej szkole: „Bo jak w państwie moc posiadają prawa i obyczaje, tak w domu nakazy ojca i zwyczaje, i to moc jeszcze większą z powodu węzłów pokrewieństwa i doznanych dobrodziejstw (1956, s. 392). Nauczanie domowe, według niego, pozwala na lepsze dostosowania metod edukacji do indywidualnych możliwości ucznia, a tym samym wznosi go na najwyższy poziom mistrzostwa w wykonywaniu zawodu (1956, s. 392): „Zdaje się więc, że cechy jednostkowe występują wyraźniej przy indywidualnym traktowaniu sprawy, każdy bowiem osiąga wtedy łatwiej to, co dla niego korzystne". Nieco inaczej niż Platon rozważał również kwestie przygotowania do zawodu. Twierdził bowiem, że do uzyskania wysokiej biegłości w konkretnym fachu potrzebna jest również wiedza ogólna, wykraczająca poza ramy prostych kwalifikacji zawodowych (Arystoteles, 1956, s. 393): „Kto chce wydoskonalić się w jakiejś sztuce czy nauce, powinien wedle powszechnego mniemania zająć się tym, co ogólne i to ile można poznać", ponieważ „(...) najlepszą opiekę jednostkową zapewnia zarówno lekarz, jak nauczyciel gimnastyki, jak każdy inny, jeśli posiada ogólną wiedzę o tym, co jest wskazane dla wszystkich, a co [tylko] dla pewnego rodzaju osób".

Chiny

Chiny rozwinęły swój własny stosunek do kwestii pracy. Za najbardziej znaczący dla współczesnego rozumienia zawodu i kariery można uznać wiek VI p.n.e., kiedy dokonał się rozpad porządku feudalnego. Rozpad ten zaowocował rozwojem myśli filozoficznej i powstaniem tak zwanych „Stu szkół" filozoficznych. Wśród tej wielości na podkreślenie zasługują taoizm i konfucjanizm (Dumont & Carson, 1995).

Za prawdopodobnego twórcę taoizmu historycy uważają żyjącego w VI w p.n.e. pisarza rządowego Li-Tana, zwanego również Lao-tzu, co znaczy „starzec". Można go uznać za prekursora idei dopasowania człowieka i środowiska, gdyż jak pisał, dobre życie to życie w harmonii z naturą. Za całkowicie z nią sprzeczne uznawał taoizm zawody związane ze służbą cywilną oraz wszelkie próby dokonywania klasyfikacji do zawodów w sposób sztywny i rutynowy. Li-Tan głosił również potrzebę otwartości człowieka na różnorodne doświadczenia i możliwości, a ta myśl koresponduje ze współczesnym dowartościowaniem roli przypadku i szansy w życiu zawodowym.

Postacią niewątpliwie historyczną był żyjący w VI w p.n.e. w Chinach filozof i wędrowny nauczyciel Konfucjusz. Jego nauczanie było skrupulatnie spisywane przez uczniów, stąd dotrwało do naszych czasów. Zgadzał się z zasadniczą myślą taoizmu, promującą dbałość o dobro jednostki i o jej prawo do indywidualnego rozwoju. Nie był jednak, tak jak Li-Tan, przeciwnikiem instytucji państwowych, natomiast głosił program podniesienia służby cywilnej na wyższy poziom. Jego poglądy zapoczątkowały regularną procedurę kwalifikacyjną do zawodu urzędnika państwowego.

Podsumowując rozważania zawarte w starożytnej myśli filozoficznej możemy zauważyć, że zawierają one wiele wątków związanych z wykonywaniem pracy i doborem do zawodu. Widoczne są w niej dwie perspektywy:

- Reprezentowana przez filozofię Platona i Konfucjusza, którą można odnaleźć w klasycznym XX-wiecznym obiektywistycznym doradztwie zawodowym, głoszącym ideę dopasowania człowieka do zawodu i zawodu do potrzeb społecznych.
- Reprezentowana przez filozofię Arystotelesa i taoizm, którą odnajdujemy w doradztwie zawodowym we współczesnej orientacji subiektywistycznej, określanej przez Savickasa (1993, 1994a) mianem doradztwa postmodernistycznego. Zwraca ono szczególną uwagę na znaczenie autonomii jednostki i na dokonywanie przez nią wyborów zawodowych, pozwalających nie tyle na prostą adaptację do środowiska, co na życie w pełnej harmonii z otoczeniem.

Od średniowiecza do wczesnego kapitalizmu – światowe zawodoznawstwo w źródłach pisanych

Wiek X – Źródła arabskie

Dokumentaliści doradztwa zawodowego (Carson & Altai, 1994), poszukując źródeł pisanych w epoce nowożytnej, dotarli do najstarszego znanego obecnie opracowania, które powstało w 955 w Iraku. Jego autorami byli arabscy reformatorzy z Basry. Ich dzieło miało charakter encyklopedii zawierającej całą ówczesną wiedzę o zawodach. Zatytułowali je „Rasa'il Ikhwan al Safa wa-Khulln al Wafa" czyli Rozprawy Braci w Czystości (ang. *Treatises the Brother of Purity).* Autorzy, których liczbę ocenia się na pięciu do dziewięciu, pozostali anonimowi, nazywając się „Braćmi w Czystości". Prawdopodobnie obawiali się represji ze strony ortodoksyjnego kleru, jako że ich dzieło miało charakter niebezpiecznie nowatorski i świecki. Szczególnie groźne mogło okazać się dla autorów umieszczenie w książce obok „nauk tradycyjnych", opartych na dogmatach Koranu, takich jak gramatyka, poezja, historia, teologia, prawo, tak zwanych nauk „obcych", opartych na dociekaniach ludzkiego rozumu. Co więcej, autorzy próbowali w czytelnikach rozbudzić zainteresowanie tymi ostatnimi i tylko w tej części dzieła mogli pozwolić sobie na własne, reformatorskie komentarze.

Dzieło składa się z 52 traktatów. Studia nad zawodami autorzy umieścili w traktatach zaliczanych do nauk „obcych". Nie były one zresztą zasadniczym celem ich opisu. Mieli raczej ambicję przedstawienia całego ludzkiego życia od narodzin aż do śmierci, a praca zawodowa stanowiła tylko jeden z jego wymiarów. Traktaty podzielone były na cztery sekcje: nauki matematyczne, fizyczne i naturalne, psychologia i intelekt oraz religia. Z punktu widzenia doradztwa zawodowego najistotniejsze były traktaty:

7 i 8: „Zawody naukowe i praktyczne i ich cele",
9: „Ludzkie charaktery i typy osobowości",
23: „Budowa ciała ludzkiego a umiejętności i dopasowanie do zawodu",
24: „Zmysły i wrażenia",
28: „Zastosowanie ludzkich zdolności i wiedzy w nauce",
52: „List króla do syna wraz z licznymi opisami zawodów".

Traktaty zawierają wszystkie elementy typowe dla wspomnianego już wyżej modernistycznego modelu doradztwa – informacje o zawodach niezbędne w podejmowaniu decyzji, koncept dopasowania człowieka do środowiska zawodowego oraz omówienie komponentów owego dopasowania. Na przykład w ostatnim, 52 traktacie pisze król do syna: „Użyj bracie sił swego umysłu rozróżniania i poprzez wgląd w siebie znajdź wśród zawodów, wzbudzających twoje zainteresowanie te, które najbardziej pasują do ciebie i które ci dadzą zadowolenie" (Carson & Altai, 1974, s. 201). Taka jednak postawa jest rzadkością w pozostałych traktatach. Na ogół autorzy postrzegają rodzinę jako najwłaściwsze miejsce kształtowania oby-

czajów zawodowych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Uznają jednak także konieczność posiadania kogoś w rodzaju przewodnika, kto pomaga objąć przydzieloną jednostce rolę zawodową tak, by wypełniła ją jak najlepiej.

Sprzyja temu również znajomość specyfiki zawodów. „Bracia w czystości" dzielą zawody na siedem grup:

1. artyści i rzemieślnicy
2. przedsiębiorcy i kupcy
3. konstruktorzy (projektanci i wykonawcy)
4. królowie, prawodawcy, sułtani, policjanci i żołnierze
5. służący i pomocnicy
6. niepełnosprawni, niezatrudnieni i próżniacy
7. duchowni i uczeni

Każdą grupę dzielą na jeszcze węższe kategorie. Opisują je, zwracając uwagę zarówno na czynności zaangażowane w realizację zadań, cechy charakteru, osobowości, umiejętności przedstawicieli poszczególnych zawodów, jak i na społeczne skutki ich działań. Autorzy nie analizują natomiast wpływu zawodu na satysfakcję pracownika, nie opisują sposobu jego uczenia się. Wspominają jednak, że długotrwałe uprawianie jakiegoś zawodu zmienia jego wykonawcę. Specyfikę ich opisu oddają trzy charakterystyki zawodów: muzyka, malarza i żonglera (Carson & Altai, 1974, s.201).

Muzyk:

„Jego praca polega na komponowaniu melodii oraz sprawdzaniu, jak podobają się one publiczności. Te dwa zadania są równie ważne, ponieważ jeden muzyk może sprawiać przyjemność tylko niektórym słuchaczom, inny zachwyci wszystkich, albowiem muzycy bardzo różnią się zdolnościami".

Malarz:

„Jego praca polega na kopiowaniu natury (rzeczy, osób, zwierząt). Tylko niektórzy przedstawiciele tego zawodu osiągają w tej czynności mistrzostwo".

Żongler:

„Jego praca polega na wykonywaniu szybkich ruchów, niewidocznych dla publiczności. Na tę magię widzowie niewykształceni reagują śmiechem, natomiast ludzie inteligentni są wówczas co najwyżej zaskoczeni lub zadziwieni".

Predyspozycje zawodowe autorzy dzielą na cztery kategorie:

1. Inteligencja i wykształcenie, na które składają się talenty wrodzone, wiedza, metody uczenia się i nauczania. Zwracają tu uwagę, że niektóre zawody wymagają większej pracy umysłowej samego ucznia, innych można się nauczyć powielając obserwowany schemat pracy;
2. Temperament i rozwój fizyczny, włączając tu zainteresowania, cechy osobowości i samo pragnienie wykonywania zawodu;
3. Środowisko i szczęśliwy traf;
4. Układ planet w dniu urodzenia czyli czynnik astrologiczny.

Czynnik płci nie odgrywał szczególnej roli w wykonywaniu zawodu, z jednym wszakże wyjątkiem – za zawód zastrzeżony tylko dla kobiet uznają autorzy profesję płaczki pogrzebowej.

Konkludując, warto jeszcze raz podkreślić nowatorski jak na owe czasy charakter „Rozpraw" i trzy przesłania, które wielu doradców zawodowych prawie tysiąc lat później uznało za podstawowe:

1. Dobra decyzja zawodowa wymaga **informacji;**
2. Osoba wybierająca zawód powinna do niego pasować – zasada **kongruencji;**
3. Komponentami kongruencji są **umiejętności i zainteresowania.**

Liczne kopie dzieła wkrótce rozpoczęły swoją wędrówkę po świecie i istnieją dowody na to, że dotarły na Półwysep Iberyjski, okupowany przez mahometan od 711 roku (Carson & Altai, 1974). Ostatnie warownie przedstawicieli islamu utrzymywały się tam do 1492 roku, można zatem przypuszczać, że księgi trafiły w ręce kolejnego autora kompedium zawodów – Hiszpana Sancheza de Arevalo (Chabassus & Zytowski, 1987; Zytowski, 1972).

Wiek XV – Źródło hiszpańskie

Renesans rozbudził zainteresowanie ludzi życiem doczesnym, a wynalazek druku pozwolił na upowszechnienie nowoczesnej nauki i sztuki. Biskup Rodrigo Sanches de Arevalo skorzystał z tego usprawnienia technicznego, wydając w roku śmierci Gutenberga – 1468 – znaczące dla doradztwa zawodowego dzieło – „Zwierciadło ludzkiego życia" (łac. *Speculum Vitae Humanae*, Chabassus & Zytowski, 1987; Zytowski, 1972). W następnych 125 latach książka miała wiele wydań w języku hiszpańskim, francuskim i niemieckim. Została również zaopatrzona w ilustracje i zgodnie z ówczesnymi obyczajem wielokrotnie modyfikowana przez kolejnych wydawców.

Autor urodził się w 1404 roku, w małym hiszpańskim miasteczku Santa Maria Niev w hiszpańskiej prowincji Segowia, jako najstarsze z kilkorga dzieci w rodzinie szlacheckiej. W czternastym roku życia, po wyczerpaniu się możliwości nauczania domowego, wstąpił na uniwersytet w Salamance. Po dziesięciu latach stu-

diów otrzymał doktorat z teologii, prawa kanonicznego i cywilnego. Ponieważ stracił ojca w wieku młodzieńczym, fakt ten stał się przyczyną zwołania narady rodzinnej, ukierunkowującej jego dalszą karierę. Krewni radzili wybór kariery świeckiej, dzięki której najstarszy syn mógłby w przyszłości wspomóc owdowiałą matkę. Sanches de Arevalo, wspominając swoje młodzieńcze zmagania z wyborem profesji, przytacza liczne przykłady zawodów, które mu wówczas proponowano. Obejmowały one zawody związane z uprawą roli, administracją państwową, służbą kościelną i rzemiosłem. Matka miała nadzieję, że syn wybierze karierę osoby duchownej i tak się ostatecznie stało. Dalsze zadania zawodowe Sancheza de Arevalo miały jednak bardzo świecki charakter. Po mianowaniu go przez króla Kastylii Henryka IV ambasadorem pełnił tę funkcję w wielu stolicach Europy. Wtedy również zaczął pisać swoje pierwsze książki obejmujące problematykę wychowania młodzieży, uzyskując znaczącą funkcję biskupa Oviedo, Zamory i Palencii. Ta pozycja umożliwiła mu objęcie stanowiska ambasadora w Watykanie, gdzie papież Paweł II powierzył mu funkcję gubernatora papieskiego więzienia Sant Angelo, niedaleko Rzymu, którą wypełniał w latach 1460-1470. Przebywało tam wielu humanistów – przeciwników Pawła II. Rozmowy z nimi miały niewątpliwy wpływ na ostateczny kształt omawianego tu dzieła.

„Zwierciadło ludzkiego życia" nosi podtytuł „Zalety i wady, zadowolenie i gorycz, ukojenia i smutki, przyjemności i przykrości, rzeczy pochlebne i niebezpieczne wszystkich aspektów życia". Wskazuje on, że podobnie jak reformatorzy arabscy autor miał zamiar zawrzeć w swoim dziele całą prawdę o ludzkiej kondycji. Dwutomowe dzieło zawiera 73 rozdziały. W tomie I (43 rozdziały) opisał pozytywne i negatywne strony wykonywania zawodów świeckich, stosując własną specyficzną klasyfikację. Podzielił je na kilkanaście grup: królowie, książęta, szlachta, rycerze, małżonkowie, sędziowie i burmistrzowie, tkacze, kowale, stolarze, myśliwi, gajowi, aktorzy, lekarze i przedstawiciele sztuk wyzwolonych, takich jak gramatyka, logika, retoryka, nauka, astronomia, muzyka, arytmetyka i geometria.

W tomie II (30 rozdziałów) opisał profesje związane z kościołem, włączając w nie w kolejności hierarchicznej papieża, kardynałów, arcybiskupów, biskupów, księży, diakonów, kantorów, rządców, nauczycieli, a na samym dole tej drabiny umieścił mnichów.

Dobrym przykładem opisu wszelkich aspektów zawodu jest „rzemiosło lekarskie". Autor uważał je za jedno z najbardziej godnych szacunku. Można było ten zawód zdobyć odbywając długie studia medyczne, ale również poprzez długoletnie doświadczenia, czasem poprzedzone wykonywaniem zupełnie innego fachu, na przykład piekarza, krawca, fryzjera, aptekarza. Minusem profesji może być według niego nadmierna skłonność lekarzy do czerpania ze swej pracy korzyści materialnych.

Biskup Sanchez de Arevalo był ponadto przekonany, że dla każdego człowieka istnieje zawód z góry mu przeznaczony. Zgadzając się ze starożytnym filozofem Ambrosiem pisał: „Każdy powinien znać swój talent i to co jest odpowiednie dla

niego". Co więcej, ludzie różnią się bardzo w zakresie naturalnych predyspozycji, które powinni wcześnie sobie uświadamiać.

„Zwierciadło ludzkiego życia" mimo swojej ponad pięćsetletniej historii i nieco archaicznej formy wyraża idee, które nie straciły do dziś na aktualności. Autor dostarczył informacji o zawodach, opisując niezbędne do ich wykonywania zdolności i zainteresowania. Zachęcał również ludzi do poszukiwań pracy spełniającej warunki dopasowania „człowiek-zawód".

Wiek XVI do XIX – Europa i Stany Zjednoczone Ameryki

Najobszerniejszego przeglądu dzieł poświęconych wyborom zawodowym, ukazujących się w czasie ostatnich czterystu lat, dokonał, kontynuując prace Brewera z 1942 roku, Zytowski (Zytowski, 1972; Paszkowska-Rogacz, 1999). Brewer swoją analizę zakończył na roku 1747. Zytowski, kontynuując jego bibliofilskie poszukiwania, doszedł do wniosku, że biskup Sanchez de Arevalo zapoczątkował swego rodzaju modę na pisanie prac o charakterze poradników zawodowych, coraz bardziej obszernych w treści i bogatszych w formie. W roku 1568 ukazała się bowiem w Norymberdze „Księga Rzemiosł" grawera Josta Amana, ilustrowana przez niego samego 114 obrazami różnych zawodów. Precyzyjne ryciny miały dużą wartość informacyjną, przedstawiały narzędzia pracy i proces produkcji. Opublikowano ją w dwóch wersjach językowych – łacińskiej i niemieckiej. Teksty napisali znani niemieccy poeci Hartmann Schopper i Hans Sachs. Ich opisy były podobne, ale nie identyczne. Sachs na przykład wzbogacił klasyfikację Amana o zawody militarne, których grawer nie uwzględnił w swoich ilustracjach. Z kolei idee Platona przypomniał w roku 1575 w dziele „Sprawdzanie ludzkiego rozumu" Hiszpan Huan Huarte. Podkreślał w nim znaczenie różnic między ludźmi w kształtowaniu ich drogi zawodowej. Po koniec XVI stulecia, w roku 1585, Włoch Tomaso Garzoni napisał pierwszy podręcznik dla młodzieży pod metaforycznym tytułem „Plac uniwersalny wszystkich profesji Świata" (*La Piazza Universale ai Tutti le Professioni del Mundo*). Autor ten miał manierę umieszczania w tytułach swoich książek, których napisał kilkanaście, nazw budowli i detali architektonicznych. Pojawił się w nich na przykład „Szpital", „Synagoga" i „Teatr". „Plac" liczył prawie tysiąc stron i opisywał istniejące współcześnie zawody w sposób niesłychanie precyzyjny, uwzględniając liczne specjalności. Na przykład zawodów związanych z przetwórstwem wełny pojawiło się aż 26. Złośliwy recenzent napisał wówczas: „Brakuje tu tylko opisu owcy". „Plac" miał 24 wydania we Włoszech, został także przetłumaczony na łacinę, język niemiecki i hiszpański.

W XVII wieku również nie brakowało książek opisujących zawody. Tylko trzy z nich oprócz ilustracji zawierały teksty informacyjne. Pierwszą była praca Powella z 1631 roku, zatytułowana „Księga rzemiosł lub jak zdobyć ulubiony zawód" (*Tom of All Trades; Or the Plain Pathway to Preferement*). Autor zawarł w niej wiele cennych informacji dotyczących nauki zawodu a nawet sposobów jej finan-

sowania. Osobiście rekomendował zawód dworzanina, marynarza i kupca. Radził również wykonującym różne zajęcia, jaką wybrać żonę. Około 1694 roku kolejny niemiecki grawer Christof Weigel stworzył 213 ilustracji zawodów, zainspirowany współczesnym mu dziełem Duńczyków, braci Luikensów, którzy w postaci 100 miedziorytów przedstawili działalność rzemieślników wraz z poetyckim komentarzem.

Przegląd źródeł XVIII wiecznych rozpoczyna opis charakterów zdatnych do różnych rzemiosł z 1726 roku, autorstwa Anglika Edmunda Cartera *(The Artificer's Looking Glass: Containing an Exact and Diverting Representation of Lives, Conduct, Characters, and Various Humors of the Following Professions).* Kolejny zbiór 192 ilustracji zawodów Englebrechta ukazał się w roku 1730. Autor dla ułatwienia czytelnikowi poszukiwań umieścił je w porządku alfabetycznym, od „aptekarza" do „witrażysty". Najbogatsze kompedium zawodów „Londyński rzemieślnik" *(The London Tradesman)* stworzył w 1747 roku Richard Cambell. Księga składa się z sześciu rozdziałów, zawierających opisy rzemiosł i rady dla rodziców „jak rozwinąć naturalne zdolności dzieci zanim oddane zostaną do terminu".Rozpoczęcie edukacji zalecał w 13-14 roku życia. Listę dzieł XVIII-wiecznych kończy wydana w roku 1750 Encyklopedia Diderota, gdzie oprócz charakterystyk rzemiosł, nauk i sztuk znalazły się opisy pierwszych manufaktur.

W XIX wieku informatory o zawodach zaczęły ukazywać się drukiem również w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Pierwszy z nich, liczący trzy ilustrowane tomy, wydany był anonimowo pod tytułem „Księga rzemiosł lub biblioteka sztuk użytecznych" *(The Book of Trades: Or Library of Useful Arts).* Opisywał szczegółowo 68 zawodów, oddając różnorodność rzemiosł owych czasów. Pojawiły się w nim na przykład zawody: „budowniczy karet", „ wytwórca świec łojowych" „wycinacz korków", „koronczarka". Ponad 40 wydań podobnych tekstów, również anonimowych autorów, ukazało się w tym samym czasie w Anglii i w Szkocji. Książki te kończyły się pytaniami sprawdzającymi, a więc przypuszczalnie spełniały rolę podręczników szkolnych. Na uwagę zasługuje opublikowana w 1836 roku w Filadelfii „Kompletna księga rzemiosł" *(The Complete Book of Trades)* Edwarda Hazena, zawierająca pierwszy wzór życiorysu zawodowego. Hazen zwracał także uwagę na fakt zanikania pewnych zawodów i jako przykład archaicznego rzemiosła podał zawód kołodzieja. Bardzo szczegółowo opisał natomiast profesję lekarza, w której „wdzięczność pacjentów za uśmierzanie cierpień jest najwyższą rekompensatą". Podobnie zatytułowaną, ale nie będącą plagiatem poprzedniej „Kompletną księgę rzemiosł" *(The Complete Books of Trades)* napisał i wydał w 1837 roku w Anglii N. Wittock. Zawierała ona rady dotyczące nauki rzemiosł dla kandydatów do zawodu i ich rodziców, co zwiastował podtytuł „Przewodnik dla rodziców i poradnik dla młodzieży" *(Parents' Guide anf Youths' Instructor).* W drugiej połowie XIX wieku zaczęto publikować coraz więcej prac zawodoznawczych. Zytowski (1972) szacuje ich liczbę na ponad czterdzieści tytułów. W tej serii tylko jedną książkę napisano specjalnie z przeznaczeniem dla kobiet, a jedna była autorstwa kobiety.

Można przypuszczać, że wzrastająca pod koniec XIX wieku lawinowo liczba podręczników i informatorów o zawodach, nie zawsze najwyższej jakości, mogła spowodować chaos informacyjny, który w konsekwencji stworzył w Europie i Ameryce zapotrzebowanie na profesjonalnego doradcę zawodowego.

Rozdział 2.
Klasyfikacje współczesnych koncepcji rozwoju zawodowego i wyboru zawodu

Wprowadzenie

Rozwój naukowych podstaw doradztwa zawodowego wiąże się z powstawaniem koncepcji rozwoju i wyboru zawodu. Najogólniej ujmując, ich autorzy starali się określić determinanty decyzji zawodowych, niekiedy również dostrzegając ich aspekt procesualny, by w końcu pokazać ich skutki dla jednostek w postaci dostosowania lub niedostosowania zawodowego. Odmienne założenia, które przyjmowali analizując te zjawiska, spowodowały, że współczesna wiedza na temat doradztwa zawodowego ma charakter wysoce zróżnicowany. Składa się z opracowań, u których podstaw leżą różne nurty psychologiczne. Dokonanie ich przejrzystej klasyfikacji nie jest zadaniem prostym, ponadto niesie za sobą niebezpieczeństwo nadmiernego uproszczenia lub nieprecyzyjnej interpretacji myśli autorów. Co więcej, nie jest w pełni możliwe spełnienie warunku rozłączności pomiędzy różnymi nurtami doradztwa zawodowego. Jedną z przyczyn jest fakt, iż poszczególne „szkoły" doradcze inspirowały siebie nawzajem, stąd wiele z nich zawiera zarówno idee oryginalne, jak i poglądy podobne, zarówno w sensie teoretycznego ujmowania zagadnień, jak i praktycznych implikacji. W literaturze przedmiotu respektowane są zatem równolegle różne systematyzacje, dokonywane jednak na podstawie podobnych kryteriów.

Klasyfikacja Edwina L. Herra i Stanley'a H. Cramera

Autorzy ci (Herr, Cramer, 1984) zauważyli, że współczesne rozumienie rozwoju kariery zawodowej wymaga oprócz wiedzy psychologicznej z zakresu psychologii rozwoju, osobowości, różnic indywidualnych i pracy, korzystania z doświadczeń innych dyscyplin, takich jak socjologia i ekonomia. Ostatecznie wśród modeli teoretycznych wyróżnili koncepcje cechy i czynnika (dopasowania), psychologiczno-rozwojowe, podejmowania decyzji, wzbogacając ten podział o modele sytuacyjno-socjologiczne. Koncepcje **cechy i czynnika** *(trait and factor)* podkreślają według nich konieczność kojarzenia jednostki o określonych atrybutach z pracą, która odpowiada jej uzdolnieniom. Za historycznie najwcześniejsze uznają w tym

nurcie prace Parsonsa. Następnie omawiają szereg opracowań z drugiej połowy XX wieku, w których zastosowano model cechy i czynnika. Dotyczą one badań nad (za: Herr, Cramer, 1984, s. 89 – 97):

- inteligencją i zdolnościami (Elton, 1967; Winer, Cesari, Haas i Bodden, 1979),
- potrzebami i zainteresowaniami (Bordin, Nachmann i Segal, 1963; Thornike, Weiss i Dawis, 1968; Cambell i Holland, 1972),
- stereotypami i oczekiwaniami (Rosenthal i Chapman, 1980),
- osobami znaczącymi (Day, 1966),
- wartościami (Super, 1962; Thompson, 1966),
- rolą miejsca zamieszkania (Sewell i Orenstein, 1965),
- rodziną (Levine, 1976; Roe, 1949),
- zjawiskiem przystosowania (Crites i Semier, 1967; , Osipow i Gold, 1967),
- podejmowaniem ryzyka (Witmer i Stewart, 1972),
- poziomem aspiracji (Gottfredson, Becker, 1981).

Z kolei koncepcje **psychologiczno-rozwojowe** *(psychological and developmental)* podkreślają rolę wewnętrznej motywacji do pracy oraz analizują proces przemian i dynamikę rozwoju jednostki poprzez poszczególne stadia. Do tej grupy autorzy włączyli (za: Herr, Cramer, 1984, s. 110 – 137):

- teorie psychodynamiczne (Bordin, Nachman i Segal, 1963),
- indywidualną psychologię (Adler, 1935),
- koncepcje osobowości (Roe, 1956; Holland, 1973; Hoppock, 1976),
- koncepcje rozwojowe (Ginzberg, Ginzburg, Axelrad i Herma, 1951; Super, 1957; Tiedeman, 1961; Gribbons i Lohnes, 1968; Knefelkamp i Sleipitz,1976; Levinson, 1977).

Trzecia grupa – koncepcje **skoncentrowane na procesie podejmowania decyzji,** *(decision)* wykorzystują modele decyzyjne dla celów doradztwa zawodowego, czerpiąc wiedzę z zakresu psychologii poznawczej oraz teorii społecznego uczenia się, ekonomii i matematyki. Herr i Cramer (1984, 97 – 105) cytują w tym miejscu badania prowadzone w ramach:

- teorii oczekiwań (Vroom, 1964; Lawrer,1973; Porter, 1975),
- teorii własnej skuteczności (Bandura, 1977),
- teorii rozwiązywania problemów (Clark, Gellat i Levin, 1965; Pitz i Harren, 1980),
- teorii uczenia się (Krumboltz, Mitchell i Gelatt, 1975).

Koncepcje **sytuacyjno-socjologiczne** *(situational or sociological)* biorą przede wszystkim pod uwagę relacje „człowiek-środowisko". Autorzy klasyfikacji (Herr i Cramer, 1984, s. 105 – 110) wymieniają badania Holingsheada z 1949 roku nad klasami społecznymi, koncepcję szansy Bandury z 1983 roku i wiele innych.

Klasyfikacja Donalda E. Supera

Podobny do przedstawionego powyżej sposób klasyfikacji opracował Donald E. Super (1981). Uporządkował teorie wyboru zawodu uwzględniając 75 lat ich rozwoju. Podzielił je na trzy główne kategorie: **dopasowania ludzi do zawodów** *(matching)*, koncepcje opisujące **proces rozwoju** *(developmental)*, którego końcowym efektem jest owo dopasowanie oraz koncepcje koncentrujące się na **procesie podejmowania decyzji** *(decision-making)*. Każda z kategorii zawiera w sobie bardziej szczegółowe podejścia teoretyczne (tab. 1).

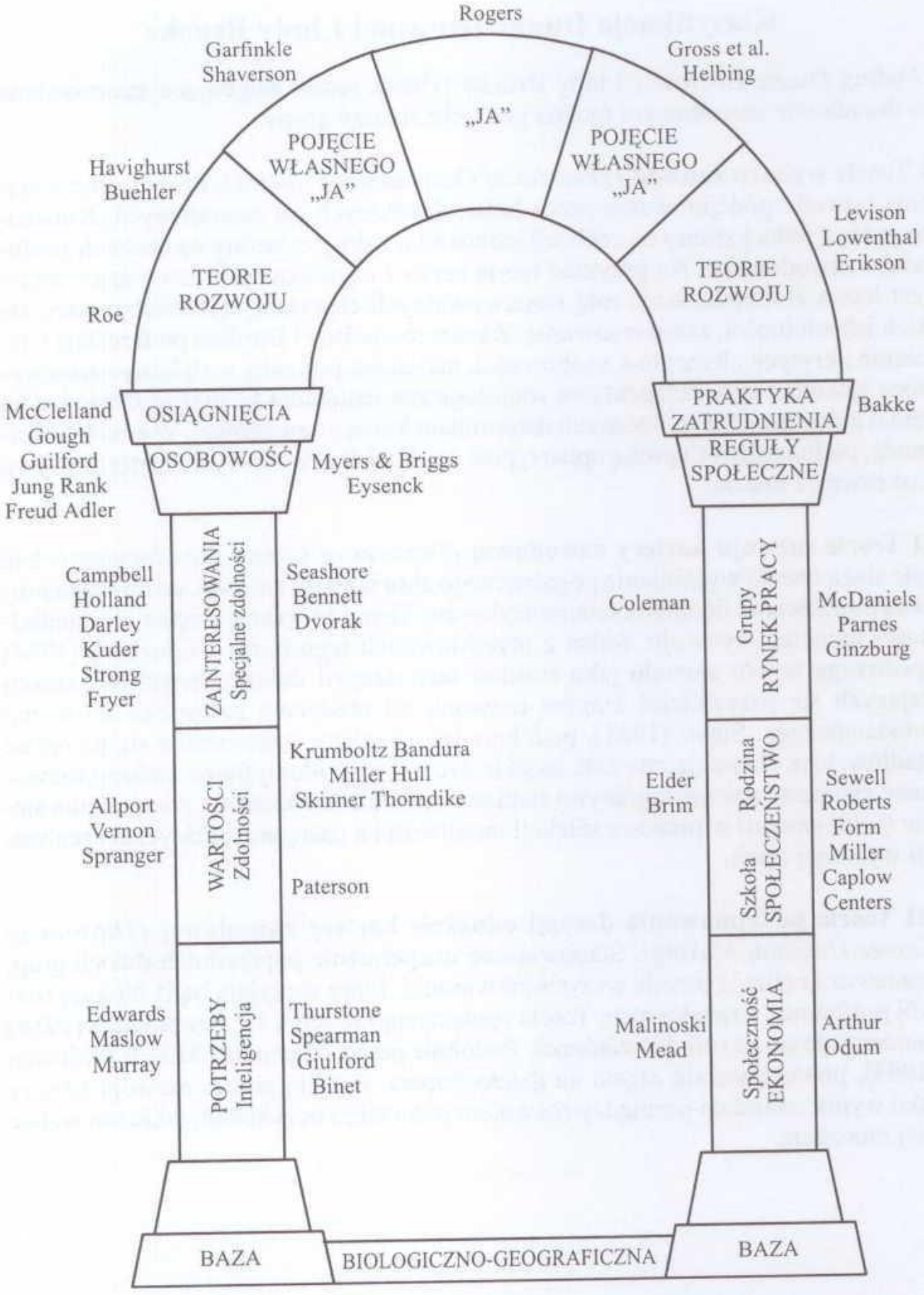
W jednej ze swoich ostatnich prac (1994) przedstawił graficznie (rys. 1), w postaci klasycznej budowli, bardziej rozbudowany model zatytułowany przez niego „Bramą determinant kariery zawodowej" (*The Archway of Career Determinants)*. U podstaw filarów „bramy" znalazły się biologiczno- geograficzne uwarunkowania życia jednostki. Lewą kolumnę stanowią kolejno uwarunkowania personalne, prawą – uwarunkowania sytuacyjne kariery.

Tab. 1. Koncepcje wyboru i rozwoju zawodowego według Supera (1981)

Koncepcja	Dopasowanie	Rozwój	Podejmowanie decyzji
	Różnice indywidualne: – zdolności – osobowość	Identyfikacja stadiów rozwoju	Proces podejmowania decyzji
	Sytuacyjne: – struktura – kontekst – socjalizacja	Rozwój przez całe życie (*life-span*), konstrukty personalne	Styl decyzyjny
	Fenomenologiczne: – zrozumienia „ja" (*self*) – odpowiedniość (kongruencja)	Determinanty stadiów rozwoju: – analiza regresyjna – analiza ścieżkowa	Związki pomiędzy procesem i stylem decyzyjnym a sytuacją podejmowania decyzji

Prawa kolumna mieści teorie socjologiczne i ekonomiczne związane z analizą środowiska społecznego (szkoła, rodzina, środowisko lokalne, rówieśnicy, naród), sytuacji ekonomicznej, rynku pracy i praktyki zatrudniania oraz polityki społecznej. Łuk łączący oba filary jest wynikiem wzajemnego oddziaływania wszystkich bazowych czynników. Super dokonał w tym modelu swoistego bilansu osiągnięć teorii kariery zawodowej, przytaczając nazwiska autorów, którzy przyczynili się do obecnego stanu wiedzy. Wymienił kolejno teorie i ich twórców.

Swoją własną koncepcję, tworzoną w latach 1939 – 1992 Super (1994, s. 73) określa jako model „różnic indywidualnych/rozwojowo/społeczno/fenomenologicznych" *(differential-developmental-social-phenomenological model)*.



Rys. 1. Brama determinant kariery zawodowej (Super, 1994, s. 66)

Klasyfikacja Duane Browna i Lindy Brooks

Według Duane Browna i Lindy Brooks (1984), teorie znajdujące zastosowanie w doradztwie zawodowym można podzielić na trzy grupy:

I Teorie wyboru zawodu *(Theories of Occupational Choice)*. Próbują one wyjaśnić powody podejmowania przez ludzi określonych ról zawodowych. Koncentrują się z jednej strony na cechach jednostki a z drugiej strony na cechach środowiska zawodowego. Na przykład teoria cechy i czynnika i jej rozwinięcie, jakim jest teoria Hollanda, bada rolę obserwowalnych charakterystyk osobowości, takich jak zdolności, zainteresowania. Z kolei teorie Roe i Bordina podkreślają znaczenie ukrytych elementów osobowości, takich jak potrzeby w dokonywaniu wyboru zawodowego. Perspektywa socjologiczna uzupełnia tę analizę o wiedzę na temat kulturowych i społecznych determinant kariery zawodowej. W pracach Hollanda, podejmujących próbę opisu typów środowisk zawodowych, ta perspektywa jest również obecna.

II Teorie rozwoju kariery zawodowej *(Theories of Career Development)*. Nie tyle służą one do wyjaśniania pojedynczego aktu wyboru zawodu, co do opisu procesu dojrzewania do dokonywania wyborów. Teorie te opierają się na idei stadialności ludzkiego rozwoju. Jeden z przedstawicieli tego nurtu – Ginzberg (1984) spostrzega wybór zawodu jako rezultat serii decyzji dokonywanych w ramach dających się przewidzieć etapów rozwoju, od urodzenia człowieka do wieku młodzieńczego. Super (1981), podobnie jak Ginzberg, koncentruje się na opisie stadiów, lecz obejmują one całe ludzkie życie. Super identyfikuje zadania rozwojowe związane z poszczególnymi stadiami i podkreśla znaczenie zrozumienia siebie (*self-concept*) w procesie selekcji możliwości a następnie praktycznej realizacji wybranej opcji.

III Teorie podejmowania decyzji odnośnie kariery zawodowej *(Theories of Career Decision Making)*. Stanowią one uzupełnienie poprzednich dwóch grup, ponieważ analizują przede wszystkim warunki, które sprzyjają bądź blokują rozwój preferencji zawodowych. Teoria społecznego uczenia się Krumboltza (1984) koncentruje się na roli doświadczeń. Podobnie prace Tidemana i Miller-Tiedeman (1984), powołujące się często na dzieło Supera, opisują proces rozwoju kariery jako wynik interakcji pomiędzy rozwojem jednostki i oczekiwań, jakie ma wobec niej otoczenie.

Klasyfikacja Samuela H. Osipowa

Znany amerykański badacz kariery zawodowej Samuel H. Osipow (1983) również podkreślał trudność dokonania w pełni rozłącznej klasyfikacji teorii. Sam wyróżnił pięć nurtów:

I Teorie cechy i czynnika *(Trait-factor Theories)*. – z jej twórcą Parsonsem (1909, za: Osipow, 1983) oraz późniejszym ruchem psychometrycznym z początku XX wieku, który zbudował narzędzia diagnozy zainteresowań, takie jak inwentarze Stronga-Campbella oraz Kudera, a także testy zdolności na przykład Guilforda-Zimmermana. Do tej grupy zalicza Osipow również teorię przystosowania zawodowego Dawisa i Lofquista z 1969 roku, typologię osobowości Hollanda z 1959 roku oraz teorię społecznego uczenia się Mitchel, Jonesa i Krumboltza z 1960 roku.

II Teorie rozwojowe/rozwoju znaczenia pojęcia „ja" *(Developmental/Self-concept Theory)*. W ich obrębie znalazły się (za Osipow, 1983) prace Bühler (1933), późniejsze, opracowania Supera (1957), Samlera (1953), Ginzberga (1951) i w końcu dokonania Dudleya i Tiedemana (1977) oraz Knefelkampfa i Sleipitza (1978). Według Osipowa to podejście charakteryzuje się przyjęciem trzech głównych założeń – podkreślających po pierwsze, że jednostka w toku dojrzewania coraz lepiej poznaje i rozumie siebie samą, po drugie, że jednostka nieustannie porównuje własne wyobrażenia o zawodach z wyobrażeniem siebie jako pracownika, po trzecie, że adekwatne decyzje zawodowe są oparte na podobieństwie tych dwóch wyobrażeń.

III Teorie wyboru i osobowości zawodowej *(Vocational Choice and Personality Theories)*. Kategorie tę tworzą (za: Osipow, 1983) teorie Hollanda z 1959 roku, Bordina z 1963 i Roe z 1975 roku. Łączą je dwie wspólne hipotezy. Pierwsza z nich zakłada istnienie związku pomiędzy procesem wyboru zawodu i stanowiska pracy a przewidywaną przez przyszłego pracownika możliwością zaspokojenia własnych potrzeb. Druga hipoteza mówi o stopniowym oddziaływaniu wykonywania zawodu na osobowość pracownika tak, że w efekcie ludzi wykonujących przez dłuższy czas ten sam zawód łączy duże podobieństwo zachowań, mimo istniejących między nimi różnic osobowościowych.

IV Socjologiczne teorie kariery *(Sociology and Career Choice Theories)*. Według Osipowa (1983) bywają one czasem nazywane również „teoriami przypadku". Wśród twórców wymienia Hollingsheada (1949), Millera i Forma (1959), Sewella i Hausera (1975). Wspólna idea ich prac, powstających w latach 1949 – 1975, zawiera się w stwierdzeniu, że na poziom aspiracji i wybory zawodowe w dużym stopniu wpływają czynniki środowiskowe, nad którymi jednostka nie ma

kontroli, a zatem zasadniczym zadaniem człowieka jest rozwijanie sposobów radzenia sobie z oddziaływaniami środowiska.

V Teorie behawioralne *(Behavioral Theories)*. Są to teorie chronologicznie najbardziej współczesne, bo z końca lat siedemdziesiątych XX wieku. Odzwierciedlają zainteresowanie badaczy procesem interakcji pomiędzy jednostką i środowiskiem i posiłkują się w objaśnianiu tego zjawiska koncepcją społecznego uczenia się. Osipow (1983) wymienia tu prace Thoresena i Ewarta (1978) oraz Mitchell, Jonesa i Krumboltza (1979).

Zestawienie wszystkich kategoryzacji podejść teoretycznych ilustruje tabela 2. Widoczna jest w nim z jednej strony wielość przyporządkowań, na przykład w odniesieniu do koncepcji Roe i Supera, jak i pewna zgodność klasyfikatorów, na przykład jeśli chodzi o koncepcję cechy i czynnika.

Klasyfikacja Samuela T. Gladdinga

Przyjęta przez autorkę niniejszego opracowania klasyfikacja nurtów teoretycznych w doradztwie zawodowym opiera się w dużej mierze na propozycji Samuela T. Gladdinga (1994), który wyróżnia cztery główne rodzaje teorii rozwoju kariery zawodowej, jednocześnie pokazując ich zbieżność z podstawowymi formami doradztwa zawodowego. Są to:

- teorie cechy i czynnika – w ich zakresie prace Parsonsa (1909) i Hollanda (1973),
- teorie psychodynamiczne – głównie teoria Roe (1956),
- teorie rozwoju – koncepcje Supera (1957) i Ginzberga (1972),
- teorie kognitywne i społeczne – Tiedemana i O'Hary (1963), Knefelkampfa i Sleipitza (1976) Krumboltza (1979).

Tab. 2. Klasyfikacje teorii wyboru zawodowego według pięciu źródeł (Herr i Cramer, 1984; Super, 1981, 1994; Brown i Brooks, 1984; Osipow, 1983; Gladding, 1994, opracowanie własne autorki)

Autorzy klasyfikacji Twórcy teorii Wyboru zawodu	Herr i Cramer (1984)	Super (1981, 1994)	Brown i Brooks (1984)	Osipow (1983)	Gladding (1994)
1	2	3	4	5	6
Parsons	– Cechy i czynnika	– Dopasowania/różnic indywidualnych	– Wyboru zawodowego	– Cechy i czynnika	– Cechy i czynnika

1	2	3	4	5	6
Holland	– Cechy i czynnika	– Dopasowania/zainteresowania	– Wyboru zawodowego	– Cechy i czynnika – Wyboru i osobowości zawodowej	– Cechy i czynnika
Roe	– Cechy i czynnika – Psychologiczno-rozwojowa/osobowości	– Rozwoju	– Wyboru zawodowego	– Wyboru i osobowości zawodowej	– Psychodynamiczna
Bordin	– Psychologiczno-rozwojowo/psychodynamiczna		– Wyboru zawodowego	– Wyboru i osobowości zawodowej	– Psychodynamiczna
Ginzberg, Ginzburg, Axelrad i Herma	– Psychologiczno-rozwojowa/rozwojowa	– Rozwoju	– Rozwoju zawodowego	– Rozwojowa/rozwoju znaczenia własnej osoby	– Rozwoju
Super	– Psychologiczno-rozwojowa/rozwojowa	– Różnic indywidualnych/rozwojowo/społeczno/fenomenologiczna		– Rozwojowa/rozwoju znaczenia własnej osoby	– Rozwoju
Mitchel, Jones, Krumboltz	– Podejmowania decyzji/teorii uczenia się	– Podejmowania decyzji	– Podejmowania decyzji	– Wyboru i osobowości zawodowej	– Kognitywna i społeczno-behawioralna
Dawis, Lofquist, Weiss	– Cechy i czynnika			– Wyboru i osobowości zawodowej	
Tiedeman, O'Hara, Miller-Tiedeman			– Podejmowania decyzji	– Rozwojowa/rozwoju znaczenia własnej osoby	– Kognitywna i społeczna

Powyższy podział został w pracy utrzymany, wzbogacono go jedynie o dwie koncepcje – psychodynamiczną Bordina (1994) oraz cechy i czynnika autorstwa zespołu, który tworzyli Dawis, Lofquist i Weiss (1994) oraz Borucki (1977). Pominięto natomiast teorię Knefelkampfa i Sleipitza z 1976 roku ze względu na jej niski poziom ogólności. Jak pisze Gladding (1994), obaj autorzy opisali ewolucję podejmowania decyzji u studentów, biorąc pod uwagę między innymi takie zmienne, jak lokalizacja poczucia kontroli, analiza, synteza oraz otwartość na odmienne perspektywy. Słabością ich prac jest brak możliwości mierzenia wszystkich badanych przez nich procesów oraz ograniczenie zastosowań jedynie do populacji studentów. Termin „teorie kognitywne i społeczne" został ponadto zastąpiony terminem „teorie poznawczo-społeczne" ze względu na utrwalone już w polskiej psychologii stosowanie go w podejściach szukających odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób człowiek funkcjonuje?" (Kofta i Doliński, 2000).

Analiza czterech koncepcji – Herra i Cramera (1984), Browna i Brooks (1984), Osipowa (1983) oraz Gladdinga (1994), zwraca uwagę na dwie kwestie. Pierwsza – to istnienie różnych perspektyw, z jakich badacze patrzą na człowieka jako osobę pracującą. Druga – to brak dostatecznej asymilacji wiedzy wcześniejszej w koncepcjach powstałych później. Jest to słabość, od której nie jest wolna cała dotychczasowa wiedza psychologiczna (Łukaszewski, 2000). Próby takiej fuzji podejmowane były w teoriach kariery zawodowej kilkakrotnie, lecz bez wielkiego powodzenia (Savickas, Lent, 1994). Konkludując, w kolejnych rozdziałach zostaną przedstawione cztery różne podejścia jako wzajemnie dopełniające się punkty widzenia, dotyczące kwestii wyborów zawodowych człowieka. Ostatni, podsumowujący rozdział, poświęcony jest próbom syntezy i oceny, podejmowanym współcześnie.

Rozdział 3.
Teorie cechy i czynnika

Wprowadzenie

Teorie cechy i czynnika są najstarszymi spośród wszystkich dotychczas sformułowanych. Można je zatem uznać za najbardziej prototypowe (Bańka, 1995). Ich wspólnym mianownikiem jest to, że za jednostkę (kategorię) opisu osoby przyjmuje się w nich cechę, niemniej status cech w poszczególnych nurtach ulega zmianie (Strelau, 2000). Wśród teoretyków i praktyków doradztwa zawodowego, znajdują one wielu kontynuatorów. Można nawet zauważyć w ich tekstach swego rodzaju tęsknotę za prostotą technik i jednoznacznością zaleceń, formułowanych w nich wobec klientów (Zytowski, 1985). Zrozumienie założeń teorii cechy i czynnika wymaga odpowiedzi na trzy pytania (Brown, 1984a):

- Czym są cechy?
- Czy cechy są stałe, czy może podlegają zmianom?
- Czy cechy są mierzalne?

W pierwszym trzydziestoleciu XX wieku powstał w psychologii ruch psychometryczny, który zakładał, że każda jednostka posiada zestaw niezmiennych i niepowtarzalnych właściwości intelektu i osobowości, zwanych cechami. Podwaliny tak rozumianej psychologii stworzył Allport (za: Strelau, 2000). Wraz z rozwojem metod statystycznych i w wyniku zastosowania metody analizy czynnikowej, pozwalającej na matematyczne udowodnienie istnienia cech, zaczęto coraz częściej używać określenia „czynnik" zamiennie lub razem z terminem „cecha". Czynnik należy zatem rozumieć jako cechę wyodrębnioną na podstawie analizy czynnikowej. Temu procesowi towarzyszył rozkwit testów psychologicznych, które miały mierzyć natężenie cech i pomagać w prognozie przyszłych osiągnięć badanego. Cechy takie jak zainteresowania, zdolności, osiągnięcia, typ osobowości zaczęto oceniać za pomocą obiektywnych miar, uzyskując informacje na temat profilu osoby najbardziej oczekiwanej na danym stanowisku pracy.

To podejście można również określić mianem „zorientowanego na zawód" (*ang. occupational-oriented* – Herr i Cramer, 1984, s. 90). Zawód jest tu punktem wyjścia i przedmiotem analizy, natomiast człowiek stanowi jedynie źródło danych potrzebnych do opisu zawodu. Możliwe są zatem przewidywania przydatności cech w odnoszeniu sukcesu zawodowego. Przykładem mogą być badania Cunni-

ghama z 1969 roku (Herr i Cramer, 1984, s. 91). Badaczowi udało się wyodrębnić 103 zdolności poznawcze, psychomotoryczne i afektywne, odpowiadające 622 elementom pracy, wymaganym w 814 zawodach. Podobne analizy doprowadziły do powstania amerykańskiej klasyfikacji zawodów zawartej w *Dictionary of Occupational Titles (DOT)* wypracowanej przez U.S. Department of Labor (Bańka, 1995).

Badania nad zależnością między posiadaniem określonych cech a kryteriami doboru zawodowego dotyczyły kilku głównych rodzajów czynników – płci, zdolności (w tym inteligencji), potrzeb, wartości i zainteresowań, stereotypów i oczekiwań, tendencji do podejmowania ryzyka, otoczenia społecznego i przystosowania, potrzeby osiągnięć, poziomu aspiracji. Do najbardziej znanych baterii testów opartych na tej teorii należy Bateria Testów Uzdolnień Ogólnych –GATB *(General Aptitude Test Battery),* której polska adaptacja powstała na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz Krajowego Urzędu Pracy pod koniec lat 90 XX wieku (Beauvale, Noworol, Łącała, 1998). GATB składa się z dwunastu testów, z których osiem to testy „papier ołówek", cztery natomiast są przeprowadzane z użyciem specjalnych przyrządów (Lamb, Hurst, Kennedy, 1996). Badają one dziewięć rodzajów zdolności – ogólną zdolność do uczenia się, uzdolnienia werbalne, uzdolnienia numeryczne, wyobraźnię przestrzenną, percepcję kształtów, uzdolnienia urzędnicze, koordynację ruchową, zręczność palców i zręczność rąk. Prace badawcze nad GATB trwają nieprzerwanie od 50 lat, w prawie 100 krajach na świecie.

Teorie cechy i czynnika były wielokrotnie poddawane krytyce (Strelau, 2000). Po pierwsze kwestionowano możliwość obiektywnego mierzenia cech psychologicznych człowieka oraz wartość prognostyczną testów. Mierzone cechy nigdy nie pozwoliły przewidzieć więcej niż 36 procent wariancji zmiennej kryterialnej. Wyjątkiem były badania Lopeza, Kesselmana i Lopez, z 1981 roku (za: Brown,1984a, s. 29) z zastosowaniem procedury nazwanej przez autorów „Analizą progową cech" (*Threshold Traits Analysis –TTA).* Punktem wyjścia w tych badaniach była analiza zadań przypisanych do danego stanowiska pracy. Następnie proszono osoby pracujące na tych stanowiskach o określenie ważności danej cechy dla wykonania poszczególnych zadań. Ostatecznie zakwalifikowano cechy do pięciu rodzajów zdolności – społecznych, motywacyjnych, uczenia się, umysłowych i fizycznych. Wartość predykcyjna tego narzędzia okazała się bardziej zadowalająca i wyniosła 45 procent. Po drugie, niektórzy adwersarze przedstawiali założenia teorii cechy i czynnika w sposób ironiczny i nadmiernie uproszczony tak, jak to zrobił Miller streszczając je w pięciu następujących punktach (za: Herr i Cramer, 1984, s. 90):

1. Motorem rozwoju zawodowego jest rozwój poznawczy, decyzje zawodowe są zatem wynikiem procesu logicznego rozumowania;
2. Wybór zawodu jest zdarzeniem a nie procesem;
3. Jeden pracownik nie może wykonywać dobrze wielu rodzajów prac;

4. Określony rodzaj pracy wymaga pozyskania pracowników zakwalifikowanych do podobnego typu;
5. Istnieje jeden odpowiedni model kariery zawodowej dla każdej jednostki.

Tak sformułowane założenia wzbudzają współcześnie kontrowersje i są zanegowaniem całej idei cechy i czynnika. Może ona jednak okazać się przydatna po pewnej modyfikacji i złagodzeniu kategoryczności powyższych sformułowań tak, jak je zredagowali Klein i Wiener (za: Brown, 1984a). Twierdzą oni, że:
1. Każda jednostka posiada zestaw cech, które można zmierzyć na określonym poziomie rzetelności i trafności;
2. Sukces w zawodzie wiąże się z określonymi cechami jego wykonawcy, niemniej wybór z zakresu tych cech jest bardzo szeroki;
3. Proces dopasowania właściwego kandydata do zawodu na ogół kończy się sukcesem;
4. Im lepsze dopasowanie „człowiek – praca", tym większe prawdopodobieństwo sukcesu zawodowego.

Ten model sprawdza się jednak tylko w sytuacji optymalnej – kiedy jednostka ma dostatecznie dużo rzetelnej informacji o pracy i o własnych cechach, kiedy nie ma problemów decyzyjnych na podłożu emocjonalnym i kiedy wymagania środowiska pracy są w miarę stabilne. Dalsze badania zatem, jak na przykład przedstawione w niniejszym rozdziale prace Hollanda, poszły w kierunku głębszej analizy osobowości zawodowej lub środowiska zawodowego, inicjując rozwój teorii zaliczanych do poznawczych.

Za niewątpliwą zasługę teorii cechy i czynnika należy uznać fakt, iż wsparły one naukowo trzystopniowy proces doradczy, którego autorem w początkach XX wieku był Parsons (1909, za: Zytowski, 1985), uważany przez zachodnich doradców za „ojca" nowoczesnego doradztwa zawodowego. Ich przedstawiciele, powołując się często na źródła inspiracji w działaniach Parsonsa, podjęli próbę obiektywnej oceny predyspozycji zawodowych.

Herr i Cramer (2001, s. 107), podsumowując możliwości wykorzystania koncepcji cechy i czynnika w poradnictwie zawodowym piszą, że umożliwia ona:
- „Dopasowanie indywidualnych cech do wymagań konkretnej pracy, zawodu lub możliwości szkolenia;
- Udzielenie pomocy osobom chcącym znaleźć zatrudnienie w poznaniu różnych zawodów i prac, do podjęcia których kwalifikują się one z uwagi na posiadane umiejętności, osiągnięcia, zdolności i zainteresowania;
- Pomoc osobom pragnącym znaleźć zatrudnienie w zrozumieniu potrzeby elastyczności i zdolności przenoszenia posiadanych przez nie aktualnie umiejętności i wiedzy na użytek prac, zawodów i branż zatrudnienia;
- Zapoznanie osób chcących znaleźć zatrudnienie z systemem klasyfikacji indywidualnych cech i opisem pracy, co ułatwi im identyfikacje możliwych opcji, które należy zbadać oraz informacji, które należy uzyskać;

– Wsparcie indywidualnej oceny prawdopodobieństwa szans rozpoczęcia pracy oraz odniesienia sukcesu w różnych pracach, zawodach czy możliwościach podnoszenia kwalifikacji".

Frank Parsons

Życie i praca

Jednym z pierwszych teoretyków i twórców nowoczesnego doradztwa zawodowego w Stanach Zjednoczonych był Frank Parsons. Większą cześć swojego życia poświęcił działalności reformatorskiej i pracy społecznej. Jego życiorys może w XXI wieku służyć za przykład pozytywnych zmian, jakich człowiek może dokonywać na drodze swojej kariery zawodowej. Niewątpliwie liczne i różnorodne doświadczenia pomogły mu w ostatecznym sformułowaniu idei doradztwa.

Parsons urodził się w 1854 roku w małym miasteczku w New Jersey, niedaleko Filadelfii. W wieku 16 lat wstąpił na Uniwersytet Cornell, który ukończył w 1873 roku, otrzymując dyplom inżyniera kolejnictwa. Jeden z jego biografów – Zytowski (1985) porównuje ówczesne kwalifikacje Parsonsa do współczesnych umiejętności programistów, zatrudnianych w „Krzemowej Dolinie". Jego kariera zapowiadała się zatem obiecująco. Niestety ukończenie szkoły zbiegło się z narastającym wówczas w Stanach Zjednoczonych kryzysem ekonomicznym i Parsons, zanim zdążył ustabilizować się życiowo i zawodowo, stracił pracę. Podjął się wówczas zajęcia polegającego na rozładunku wagonów, sortując żelazne sztaby przez dziesięć godzin dziennie i sześć dni w tygodniu. Po mniej więcej roku ciężkiej pracy fizycznej udało mu się znaleźć pracę nauczyciela języka angielskiego w miejscowości Southbridge w Massachusets. Przepracował tam pięć lat, zyskując duże zaufanie miejscowej społeczności. W efekcie zaproponowano mu profesurę na Wydziale Literatury w Swartmore College. Jednocześnie pochłonęły Parsonsa studia prawnicze i w 1881 został przyjęty do grona adwokatów. Wyczerpująca praca i studia doprowadziły do pogorszenia jego stanu zdrowia. Parsons, za radą lekarzy, zwolnił tempo życia i przez kolejne trzy lata odpoczywał mieszkając w Nowym Meksyku, a jako człowiek niesłychanie aktywny nie lubił wspominać tego epizodu swego życia. W wieku lat trzydziestu na nowo podjął pracę zawodową i został szefem kancelarii adwokackiej, jednocześnie wykładając literaturę angielską w ramach programu oświatowego YMCA. Powstała wówczas jego pierwsza książka *The World's Best Books* („Najlepsza literatura światowa", Zytowski, 1985). Ponadto Uniwersytet Bostoński zaoferował mu profesurę na wydziale prawa. W latach 80. i 90. XIX wieku związał się również z grupą aktywistów, propagujących idee opieki społecznej na północno-wschodnim wybrzeżu Stanów Zjednoczonych, zwłaszcza w Bostonie (Herr, Cramer, 2001). Parson zaczął pisać arty-

kuły do radykalnych czasopism, takich jak *Arena*. Komentował tu słynny strajk w zakładach Pullmana w Chicago, sposób zarządzania komunikacją miejską, politykę monetarną państwa i ruch sufrażystek. W roku 1884 zdecydował się nawet na kandydowanie na stanowisko burmistrza Bostonu z ramienia Partii Socjalistycznej, jednak bez powodzenia. Kolejne lata życia poświęcił pracy literackiej i podróżom. Udał się między innymi do Nowej Zelandii, rządzonej wówczas przez socjalistów. W roku 1894, pod wpływem idei reformatorskich , wydał drugą książkę zatytułowaną *Our Country's Need* („Potrzeby naszego państwa"). W pracy tej, po raz pierwszy pojawił się problem wyboru zawodu i słynne zdanie „Człowiek pracuje najlepiej, kiedy robi to, do czego stworzyła go natura" (Zytowski, 1985, s. 132). Od tej chwili Parsons zaczął poszukiwać zewnętrznego wsparcia dla swojej idei pomocy młodzieży w wyborze drogi zawodowej. Udało mu się uzyskać dotacje z rąk znanej filantropki – pani Quincy Adams Agassiz Shaw, a miejsce na lokal „Biura zawodowego" wygospodarowała bostońska rada miejska. W wyniku tych działań w dniu 13 stycznia 1908 roku otwarto w Bostonie pierwszą poradnię zawodową *(Vocations Bureau),* zatrudniającą kilku doradców pod kierownictwem Parsonsa. Motto biura brzmiało następująco: „Oświecenie, informacja, inspiracja, współpraca" (Jones, 1994, s. 287). Wkrótce otwarto trzy filie poradni, a Parsons zaczął propagować ich działalność na łamach prasy Bostonu i Nowego Jorku. Po blisko czterech miesiącach pracy placówki rada nadzorcza otrzymała pierwszy raport pisemny, w którym Parsons szczycił się udzieleniem ponad 80 porad młodym ludziom obojga płci w wieku od 15 do 39 lat. Większość z nich (z wyjątkiem dwóch osób) uznała spotkania z konsultantami za wysoce wartościowe. Poradnia zajęła się również drukowaniem materiałów informacyjnych, zawierających opisy zawodów, programy szkół zawodowych i sugestie dotyczące planowania życia zawodowego. Jednocześnie otwarto pierwszą szkołę kształcącą doradców zawodowych w ramach organizacji młodzieżowej YMCA. Niestety Parsons nie cieszył się długo swoim dziełem – zmarł 26 września, w roku otwarcia biura. Jego energia i zapał udzieliły się jednak współpracownikom i doprowadziły do szybkiego rozwoju doradztwa zawodowego na terenie całych Stanów Zjednoczonych. Jego współpracownik Ralf Albertson wydał w 1909 ostatnią książkę Parsonsa *Choosing a Vocation* („Wybierając zawód", za: Zytowski, 1985).

Koncepcja doradztwa

Warto przyjrzeć się regułom postępowania w doradztwie zawodowym, sformułowanym przez Parsonsa zarówno w jego książce „Wybierając zawód", jak wynikającym z jej późniejszej analizy. Pierwsze pięć podsumował Ralf Albertson we wstępie do dzieła Parsonsa (za: Jones, 1994, s. 290):

1. Lepiej jest wybierać zawód niż „polować" na jakąkolwiek pracę;
2. Wybór zawodu powinien być poprzedzony gruntowną autodiagnozą oraz rzetelną poradą zawodową;

3. Powinno się dostarczać młodzieży szerokiej wiedzy o zawodach, by nie dokonywała ona przypadkowych wyborów;
4. Zalety wynikające z zasięgnięcia rady eksperta w sytuacji wyboru zawodu powinny być dla młodzieży wyraźnie dostrzegalne w porównaniu z podejmowaniem takiej decyzji całkiem samodzielnie;
5. Wszelkie ustalenia wynikające z porady powinny przybierać formę pisemnego protokołu.

Zalecenia te nie straciły nic ze swojej aktualności, a niektórzy ze współczesnych teoretyków doradztwa dostrzegli w pracy Parsonsa dodatkowe wartości, podkreślając przełomowe znaczenie tej koncepcji dla rozwoju doradztwa zawodowego. Na przykład Jones (1994) wywiódł z dzieła Parsonsa kolejne pięć zasad, wpływających na jakość procesu doradczego:

1. Doradca nie może wyręczać klienta w podejmowaniu decyzji zawodowych, może mu jednak pomóc w lepszym naświetleniu istoty problemu;
2. Mądry wybór zawodu uwarunkowany jest trzema czynnikami – (1) poznaniem własnych zdolności, zainteresowań, aspiracji, mocnych stron i ograniczeń, (2) wiedzą na temat wymagań rynku pracy oraz (3) umiejętnością logicznego powiązania pomiędzy tymi dwoma rodzajami informacji. Ta triada stanowi o wzajemnym dopasowaniu (kongruencji) człowieka i środowiska zawodowego;
3. Doradca powinien szczerze, a jednocześnie taktownie udzielić klientowi informacji zwrotnej na temat tego, jak jest spostrzegany przez otoczenie, szczególnie jeśli określone cechy klienta mogą stanowić przeszkodę w znalezieniu przez niego pracy;
4. Zadaniem doradcy jest stymulowanie rozwoju zdolności poznawczych klienta tak, by umiał on właściwie interpretować dane ekonomiczne, polityczne i społeczne;
5. Warunkiem skuteczności doradcy jest posiadanie wiedzy o zawodach i przygotowywanie na tej podstawie informacji użytecznych dla klienta.

Ocena teorii i zastosowania praktyczne

Za najistotniejsze dokonanie Parsonsa, Herr i Cramer (2001, s. 20) uznają określenie procesu orientacji zawodowej, zawarte powyżej w punkcie drugim, zwane przez niego również „realnym rozważaniem" *(true reasoning)*. Zgodnie z tą teorią, poradnictwo zawodowe dzieli się na trzy etapy: „(...) pierwszy – pełne poznanie własnej osoby, zdolności, zainteresowań, ograniczeń oraz innych cech. Drugi – wiedza o wymaganiach i warunkach sukcesu, plusach i minusach zatrudnienia, wynagrodzeniu, możliwościach i perspektywach innych kierunków rozwoju kariery zawodowej. Trzeci – „realne rozważanie" związków pomiędzy tymi dwoma grupami faktów". Realizując powyższe zasady w praktyce, Parsons używał metod, które znacznie wyprzedzały swoją epokę. Trzyczęściowy opis warunków efek-

tywnego planowania wyboru zawodowego pozostaje nadal standardową, choć często krytykowaną, procedurą wielu współczesnych doradców zawodowych. Niekwestionowanym natomiast narzędziem doradcy, któremu Parsons poświecił rozdział drugi swojej pracy, pozostaje wywiad doradczy (Zytowski i Swanson, 1994). W ramach tej techniki zaproponował pytania dotyczące wydolności fizycznej i umysłowej klienta, jego historii rodzinnej, zainteresowań, sposobu spędzania czasu wolnego. Parsons, sam nie posługując się jeszcze metodami psychometrycznymi, zadawał klientom pytania, które pozwalały zakwalifikować ich do określonej kategorii. Przykładem może być pytanie cytowane przez Zytowskiego i Swansona (1994, s. 306): „Wyobraź sobie, że jakiś przyrodnik zgromadził w jednym miejscu wszystkich chłopców z Bostonu po to, by podzielić ich na pewne klasy tak, jak się to robi w odniesieniu do roślin i zwierząt. Do jakiej klasy zaliczyłby ciebie?". W tym miejscu Parson dostarczał klientowi opisów możliwych kategorii, takich jak mechanicy, artyści, intelektualiści, zarządcy, robotnicy, do pewnego stopnia pokrywających się z przyszłymi opisami osobowości zawodowej Hollanda (1997b). Próbował również badać pamięć klientów poprzez sprawdzanie zapamiętywania przez nich szeregu słów w zdaniach o różnej długości oraz ich wrażliwość dotykową w skonstruowanej przez siebie próbie kropkowania.

Osoba Parsonsa jest często kojarzona z wprowadzeniem metod testowych do psychologii. Zbieżność ta ma jednak tylko charakter czasowy. Istotnie, w roku 1908 – roku uruchomienia poradni zawodowej, zaczęto stosować w Stanach Zjednoczonych testy do badania zdolności umysłowych Bineta, niemniej w gronie ówczesnych kolegów Parsonsa nie znalazły one uznania. W roku 1911 jego następca Meyer Bloomfield pisał „Należy poddać w wątpliwość stosowanie testów psychologicznych w doradztwie, ponieważ wiedza na temat mierzenia zdolności nie jest dostatecznie zaawansowana" (Zytowski i Swanson, 1994, s. 307). Dopiero praca *Psychology and Industrial Efficiency* (Psychologia a efektywność w przemyśle) Münstenberga z 1913 roku zawierała sugestie zastąpienia w doradztwie metody obserwacji- eksperymentem laboratoryjnym. Ponadto Münstenberg opracował sposób pomiaru czasu reakcji, który mógł być wykorzystywany w przewidywaniu efektywności zawodowej operatorów telefonicznych i dyspozytorów ruchu drogowego i zapoczątkował tak zwany nurt „psychotechniczny" w psychologii (Zytowski i Swanson, 1994).

Podsumowując wkład Parsonsa do teorii wyboru zawodowego warto podkreślić cztery elementy jego dzieła:

1. Usankcjonował w doradztwie wywiad jako metodę diagnostyczną;
2. W ocenie potencjału jednostki stosował podejście uwzględniające indywidualne różnice pomiędzy klientami;
3. Podkreślał rolę informacji w podejmowaniu decyzji zawodowych;
4. Posługiwał się modelem dopasowania pracownika do środowiska pracy, uznając dopasowanie za kryterium właściwego wyboru zawodu.

Późniejsze koncepcje uzupełniły ten model o wiedzę na temat rozwoju człowieka, procesu podejmowania decyzji, osobowościowych uwarunkowań wyboru zawodu, nigdy nie kwestionując potrzeby doradztwa – zasadniczej idei Parsonsa.

John L. Holland

Podstawowe założenia teorii

Teoria cechy i czynnika przybrała współczesną formę dzięki koncepcji Johna Hollanda (1997b). Tak jak jego poprzednik Frank Parsons, Holland podkreślał zawsze wyjątkowość i odrębność każdego człowieka, zauważając jednak w większym stopniu interpersonalny charakter kariery zawodowej i związanego z nią stylu życia (Gladding, 1994).

Jego zainteresowanie problematyką doboru zawodowego rozpoczęło się w latach czterdziestych XX wieku, kiedy pracował jako doradca zawodowy w armii amerykańskiej (Weinrach, 1984). Zauważył wówczas, że nie kwestionując psychologicznej istoty różnic indywidualnych, kandydatów do pracy można pogrupować stosując dość ograniczoną liczbę kryteriów podziału na określone typy osobowości. Do zawodu predysponuje ich własna osobowość oraz szereg zmiennych, stanowiących ich środowisko życia.

Ideę typologii zaczerpnął Holland (1997b) z artykułów Darley'a z 1938 roku i Guilforda, Christensena, Bonda i Suttona z 1954 roku. Darley sugerował możliwość organizowania się wiedzy zawodowej w stereotypy zawodowe, z kolei Guilford wraz ze współpracownikami wyróżnił sześć czynników, pozwalających na pogrupowanie zainteresowań zawodowych na następujące typy: mechaniczny, naukowy, opiekuńczo-społeczny, urzędniczy, przedsiębiorczy i estetyczny. Również studia nad typologiami osobowości prowadzone przez Adlera w 1939 roku, Fromma z roku 1947, Junga z roku 1933, Sheldona z roku 1954, Sprangera z roku 1928 i Welsha z roku 1975 utwierdziły Hollanda w przekonaniu, że można stworzyć także typy w zakresie zainteresowań zawodowych. Z kolei badania Lintona z 1945 roku, które wykazały ścisły związek między środowiskiem kulturowym a osobowościami ludzi żyjących w tym środowisku, przekonały Hollanda, że poznając dobrze charakterystykę osobowości funkcjonujących w określonym środowisku można poznać również samo środowisko. Do szczegółowego wyjaśnienia tej interakcji Holland posłużył się również teorią potrzeb Murraya z 1938 roku.

Propozycja Hollanda, porządkując typy osobowości, miała za zadanie dostarczyć odpowiedzi na trzy fundamentalne dla doradztwa zawodowego pytania (Holland, 1997b):

1. Jakie cechy osobowości i środowiska pracy prowadzą do satysfakcjonujących jednostkę wyborów zawodowych, dając jej poczucie zaangażowania w pracę i wysokie wskaźniki osiągnięć zawodowych?
2. Jakie cechy osobowości i środowiska pracy prowadzą do stabilności, a jakie do zmian w rodzaju zawodu wykonywanego przez jednostkę?
3. Jak można pomagać jednostce w rozwiązywaniu jej dylematów związanych z karierą zawodową?

Według Hollanda (Bańka, 1995, s. 139) „Wybór kariery zawodowej jest przede wszystkim formą rzutowania osobowości w świat pracy w następstwie identyfikowania się jednostki ze stereotypami społecznymi. Jednostka porównując własne 'Ja' z percepcją świata zawodów, kolejno akceptuje i odrzuca poszczególne opcje, by wreszcie dokonać ostatecznego wyboru". Zgodność obrazu samego siebie z preferencjami zawodowymi Holland nazywa „modalnym stylem orientacji personalnej".

Holland po raz pierwszy zaprezentował swoją teorię w 1958 roku (Holland, 1997b). W kolejnych latach pojawiły się liczne artykuły i dwie ważne monografie *The Psychology of Vocational Choice* („Psychologia wyboru zawodu") oraz *Making Vocational Choices* („Dokonywanie wyboru zawodu"). Ostatnia publikacja ukazała się dotychczas czterokrotnie – wydanie ostatnie, poprawione, cytowane w niniejszej pracy, pochodzi z 1997 roku.

Podstawę teorii stanowią cztery założenia. Odnoszą się one do istoty typów osobowości i modeli środowisk pracy, czynników je determinujących oraz interakcji między nimi (Holland, 1997b):

Założenie I

Do głównych typów osobowości, czyli modalnych orientacji personalnych, zalicza się typ: realistyczny *(Realistic)*, badawczy *(Investigative)*, artystyczny *(Artistic)*, społeczny *(Social)*, przedsiębiorczy *(Enterprising)*, konwencjonalny *(Conventional)*.

Typ realistyczny. Reprezentowany jest przez osoby, które lubią pracować z narzędziami i maszynami. Posiadają one sprawności manualne, związane z mechaniką. Określane są jako wykwalifikowane, konkretne, uzdolnione technicznie lub mechanicznie. Podejmują pracę w zawodach takich jak np.: mierniczy, rolnik, elektryk;

Typ badawczy. Osoby tego typu lubią w swojej pracy stykać się z abstrakcyjnymi pojęciami, lubią też tworzyć teorie. Dążą do zrozumienia otaczającego świata i poszukują prawdy. Posiadają zdolności matematyczne i naukowe. Określane są jako racjonalne, abstrakcyjne, analityczne. Podejmują pracę w zawodach takich jak np.: biolog, fizyk, chemik, technolog medyczny;

Typ artystyczny. Jednostki tego typu preferują zachowania kreatywne, umożliwiające wyrażanie samego siebie. Lubią rozwijać pomysły i koncepcje. Posiadają zdolności artystyczne: pisarskie, muzyczne, lub w zakresie sztuk pięknych. Określane są jako twórcze, o rozwiniętej wyobraźni i estetyce. Podejmują pracę w zawodach takich jak np.: muzyk, malarz, pisarz, dekorator wnętrz, aktor;

Typ społeczny. Osoby tego typu chcą pomagać ludziom, informować i uczyć innych. Posiadają umiejętności społeczne. Określane są jako współpracujące, empatyczne, cierpliwe. Podejmują pracę w zawodach takich jak np.: nauczyciel, psycholog, opiekun społeczny;

Typ przedsiębiorczy. Osoby tego typu lubią pracę z ludźmi ukierunkowaną na korzyści materialne. Posiadają umiejętności przywódcze i komunikowania się. Określane są jako energiczne, rozmowne, pewne siebie. Podejmują pracę w takich zawodach jak np.: akwizytor, zarządzający, przedsiębiorca;

Typ konwencjonalny. Osoby tego typu preferują pracę z danymi, ich porządkowanie i strukturalizację. Posiadają zdolności urzędnicze i rachunkowe. Są określane jako zorganizowane, praktyczne, uległe. Podejmują pracę w takich zawodach jak np.: księgowy, kasjer, urzędnik bankowy, sekretarka.

Zróżnicowanie w zakresie preferencji zawodowych i cech osobowości jest wynikiem wpływu wielu uwarunkowań indywidualnych i społecznych. Kierunek rozwoju jednostki wyznaczają preferowane rodzaje czynności, które sprzyjają nabywaniu określonych kompetencji. Zainteresowania i kompetencje decydują o indywidualnej tendencji do określonego sposobu myślenia, spostrzegania rzeczywistości i działania w toku całego życia tak, jak to pokazuje tabela 3.

Każdy człowiek posiada cechy każdego typu (określanego także jako model teoretyczny lub idealny), występujące hierarchicznie, w malejącym natężeniu. Na przykład ktoś może posiadać wiele cech wspólnych z typem społecznym, w średnim stopniu odpowiadać typowi przedsiębiorczemu oraz w niewielkim stopniu przypominać pozostałe typy.

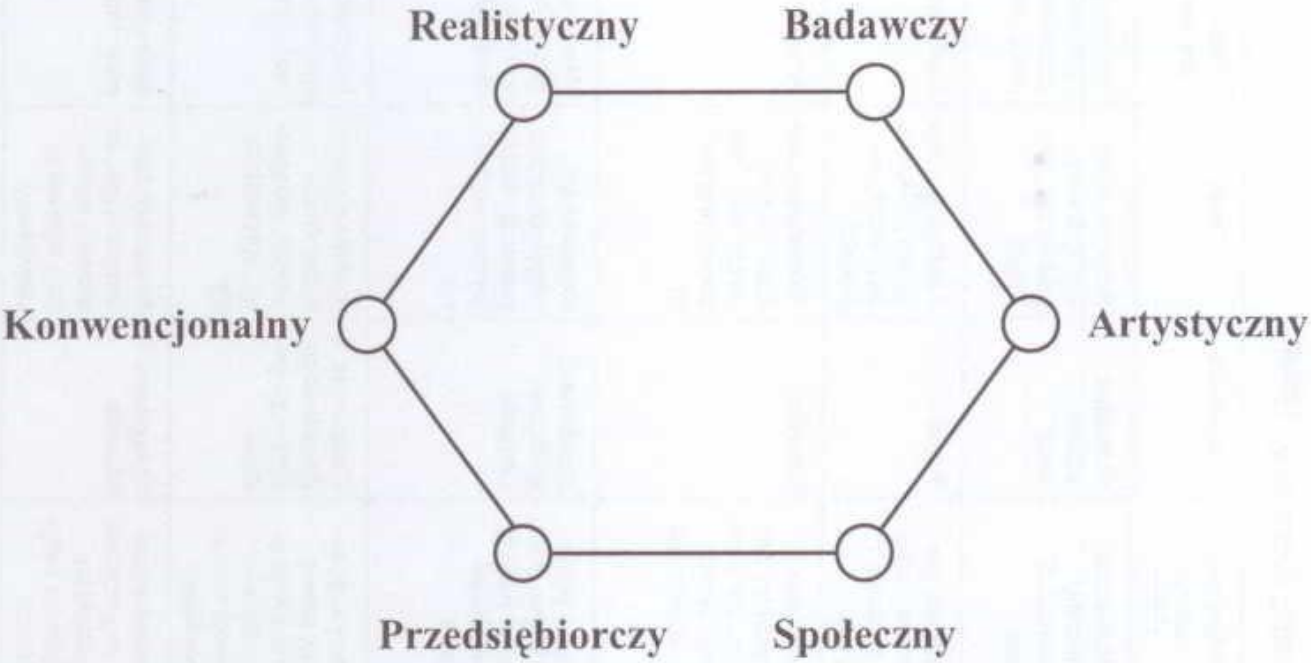
Typy mieszane powstają z kombinacji typów dominujących. Holland (1997b) podkreśla, że wszystkie typy są integralną częścią osobowości człowieka, a model ten nie powinien w żadnym razie sugerować istnienia tylko sześciu kategorii ludzi. Sugeruje on natomiast istnienie 720 różnych wzorów osobowości i szerokiego repertuaru ludzkich zachowań. Zależność pomiędzy typami obrazuje schemat sześciokąta (heksagonalny) przedstawiony na rysunku 2. Jest on wizualną prezentacją typów osobowości oraz odpowiadających im środowisk zawodowych.

Holland opracował metody diagnostyczne, takie jak Zestaw do Samobadania – ZdS (Beauwale, Noworol, Łącała, 1998) oraz Kwestionariusz Preferencji Zawodowych – KPZ (Nosal, Piskorz, Świątnicki, 1998), pozwalające na określenie stopnia podobieństwa osobowości jednostek do wymienionych sześciu typów. Profil uzyskany w wyniku badania wskazuje na trzy typy, które są najbliższe osobowości badanego. Profil ten Holland nazywa Kodem Sumarycznym Jednostki. Na przykład kod sumaryczny może mieć formę BRK: pierwsza litera wskazuje na typ badawczy (B), do którego osobowość badanego jest najbardziej podobna, lite-

Tab. 3. Sześć typów osobowości (Holland, za: Lamb, Hurst, Kennedy, 1996)

Typy	Preferowane zachowania	Kompetencje	Słabe strony	Wizerunek samego siebie	Wartości	Cechy	Zainteresowania zawodowe	Zawody
Realistyczny	Posługiwanie się rzeczami, narzędziami, maszynami i zwierzętami	Manualne, mechaniczne, rolnicze, elektryczne, techniczne	Społeczne, oświatowe	Zdolności mechaniczne, sprawność fizyczna	Pieniądze, władza, status	Szczery, uczciwy, wytrwały, praktyczny, nieśmiały	Rośliny i zwierzęta, mechaniczne, ochronne, przemysłowe	Inżynier mechanik, pilot helikoptera, projektant narzędzi, stolarz
Badawczy	Badanie zjawisk: fizycznych, biologicznych, kulturowych	Naukowe i matematyczne	Przywództwo, perswazja	Zdolności intelektualne, szkolne, matematyczne i naukowe	Nauka	Analityczny, krytyczny, ciekawy, niezależny, racjonalny	Naukowe	Biochemik, botanik, dentysta, chemik
Artystyczny	Posługiwanie się materiałem fizycznym, słownym i ludzkim w celu wytworzenia dzieł sztuki lub produktów	Artystyczne: języki, sztuka, muzyka, teatr, pisarstwo	Biurowe	Ekspresyjny, oryginalny, intuicyjny, introspektywny, niezależny, chaotyczny	Estetyka	Ekspresyjny, idealistyczny, niepraktyczny, intuicyjny, oryginalny	Artystyczne	Architekt, projektant wnętrz, projektant mody, autor scenariuszy
Społeczny	Wywieranie wpływu na innych w celu informowania, szkolenia, rozwoju, leczenia lub edukacji	Międzyludzkie i oświatowe	Manualne, techniczne, naukowe	Lubiący pomagać innym, rozumiejący innych, zdolności nauczania	Działalność, społeczna i etyczna	Rozumiejący, współpracujący, pomocny, idealistyczny, wnikliwy	Humanitarne, przywódcze – wpływanie na innych, usługi	Doradca zawodowy, dietetyk, pielęgniarka szkolna, dyrektor
Przedsiębiorczy	Wywieranie wpływu na innych w celu osiągnięcia korzyści ekonomicznych	Przywódcze, międzyludzkie, umiejętność perswazji	Naukowe	Agresywny, lubiany, pewny siebie, towarzyski, zdolności krasomówcze i przywódcze	Osiągnięcia w dziedzinie polityki i gospodarki	Rozmowny, ambitny, dominujący, energiczny, optymistyczny	Przewodzenie, wpływanie na innych, sprzedaż	Prawnik, reprezentant handlowy, kucharz , kierownik
Konwencjonalny	Manipulowanie danymi	Biurowe, obliczeniowe	Artystyczne	Konformistyczny, zorganizowany, zdolności urzędnicze i arytmetyczne	Osiągnięcia w biznesie	Skuteczny, konformistyczny, sumienny, rozważny, wytrwały, opanowany	Szczegółowa praca biurowa	Stróż nocny, planista działalności gospodarczej, rachmistrz

ra następna wskazuje na typ realistyczny (R), który jest w nieco mniejszym stopniu podobny do osobowości badanego; litera trzecia – K oznacza typ konwencjonalny, do którego osobowość badanego jest jeszcze mniej podobna. Trzyliterowy kod symbolizuje złożoność rozwoju osobowościowego jednostki. Najwyższy wynik symbolizuje typ osobowości badanego, natomiast profil wyników – wzór osobowości.



Rys. 2. Heksagonalny model Hollanda (Holland, 1997 b)

Założenie II

Analogicznie do sześciu typów osobowości, można wyróżnić sześć rodzajów środowisk pracy. Zaliczamy do nich środowiska: realistyczne, badawcze, artystyczne, społeczne, przedsiębiorcze, konwencjonalne.

Środowisko tworzą osoby o określonym typie osobowości oraz jego właściwości fizyczne, problemy oraz wymagania zawodowe. Ludzie w określonych grupach zawodowych mają podobne wzorce osobowości i reagują na wiele sytuacji w podobny sposób. Na przykład realistyczny typ osobowości i realistyczne środowisko pracy są podobne, ponieważ typ realistyczny lubi wykorzystywać umiejętności manualne, a środowisko realistyczne stawia takie problemy, które tych umiejętności wymagają. W każdym środowisku można zaobserwować tendencję do otaczania się osobami podobnymi do siebie ze względu na zainteresowania i uznawane wartości. Innymi słowy dane środowisko „przyciąga" określony typ osobowości. Zdaniem Hollanda klasyfikacji danego środowiska można dokonać analizując liczbę osób danego typu w środowisku.

Założenie III

Ludzie poszukują takiego środowiska pracy, które umożliwia im realizację własnych umiejętności, wyrażanie postaw, wartości, cech charakteru, preferowanych ról oraz będzie zgodne z ich spostrzeganiem samego siebie.

Jeśli poszukiwanie środowiska nie kończy się powodzeniem, jednostka odczuwa konflikt, frustrację, ma niskie osiągnięcia i niski poziom satysfakcji z pracy. Sytuacja taka ma miejsce, gdy na przykład osoba o typie społecznym zmuszona jest pracować w środowisku realistycznym.

Założenie IV

Interakcja pomiędzy osobowością i środowiskiem pracy, w którym funkcjonuje jednostka, wpływa na jej zachowanie.

Rezultaty tej interakcji mogą być różne: wybór i zmiana szkoły oraz pracy, osiągnięcia zawodowe, określony poziom kompetencji i zachowania społeczne.

Te cztery założenia zostały przez Hollanda (1997b) uzupełnione o dodatkowe twierdzenia dotyczące czynników wpływających na jakość wzajemnych relacji pomiędzy jednostką i środowiskiem. Wiedza o nich pozwala na wyjaśnianie oraz przewidywanie zachowań człowieka w sytuacji pracy. Holland zaliczył do tych czynników: spójność *(consistency)*, zróżnicowanie *(differentiation)*, tożsamość *(identity)*, zgodność (zbieżność –*congruence)* oraz możliwość obliczania wskaźników interpretacyjnych *(calculus)*.

Spójność

Spójność określona jest przez stopień związku wzajemnych elementów we wzorcu osobowości lub w modelach środowiska.

Można określić trzy stopnie spójności: wysoki, średni i niski. Wysoki stopień spójności występuje wówczas, gdy osoba posiada w swoim wzorcu osobowości cechy typów bezpośrednio sąsiadujących ze sobą w modelu heksagonalnym np. osobowości społecznej i przedsiębiorczej. Osoba o wysokim poziomie spójności w swoim wzorcu osobowości charakteryzuje się wysokim stopniem zintegrowania własnego ja, a jej zainteresowania, system wartości, cechy charakteru, umiejętności są harmonijne i zgodne. Zachowania takiej osoby są przewidywalne i zmierzają do odpowiadających im wyborów zawodowych. Stopień średni jest charakterystyczny dla ludzi, których osobowość jest bliska typom dopełniającym się, tak jak np. typ realistyczny i artystyczny. W modelu heksagonalnym występują również pary przeciwstawne, które dotyczą przeciwległych typów osobowości, tak jak np. typ artystyczny i konwencjonalny. Sytuację tę należy tłumaczyć tym, że w preferowaniu przez jednostkę określonych czynności pojawiają się tendencje przeciw-

stawne a jej zachowania nie dają się przewidzieć. Niespójność wzorca oznacza również, że jednostka ma do wyboru szeroką i zróżnicowaną gamę zachowań.

Pojęcie spójności można również odnieść do modeli środowiska. Środowisko spójne stawia podobne wymagania i oferuje podobne korzyści dla sąsiadujących typów profili. Na przykład takim spójnym środowiskiem jest środowisko konwencjonalno-realistyczne, gdyż wymaga zainteresowań i zdolności wspólnych dla obu typów.

Najłatwiejsze do przewidzenia oraz charakteryzujące się dużą stabilnością jest zachowanie jednostki o spójnym wzorcu osobowości, pracującej w spójnym środowisku.

Zróżnicowanie

Pojęcie zróżnicowania związane jest ze stopniem, w którym osoba lub środowisko są jasno określone. Jasno zarysowany profil osobowości charakteryzuje się dużym podobieństwem do jednego lub dwóch typów oraz niewielkim stopniem podobieństwa do innych typów. Z drugiej strony, słabo zarysowany profil osobowości wykazuje niewielki stopień podobieństwa wobec wszystkich typów.

Pojęcie zróżnicowania odnosi się również do środowisk pracy. Jasno zarysowane środowisko charakteryzuje się jednym typem pracownika. W środowisku niezróżnicowanym można znaleźć pracowników reprezentujących wszystkie sześć typów osobowości.

Tożsamość

Pojecie tożsamości lub identyfikacji w znaczeniu indywidualnym definiowane jest na podstawie jasnego i stabilnego obrazu własnych celów, zainteresowań i uzdolnień. Natomiast tożsamość środowiska pracy oznacza jasne, zintegrowane cele, zadania oraz stabilny system nagród.

Zgodność (zbieżność)

Jednostka, której osobowość jest podobna do konkretnego typu, wymaga określonego, zgodnego z nią środowiska pracy.

Stopień zgodności może być oceniony za pomocą modelu heksagonalnego. Im mniejsza jest odległość pomiędzy typem osobowości a typem zawodu, tym większe jest między nimi dopasowanie. Na przykład osoba o typie badawczym i środowisko badawcze są najbardziej zgodne, natomiast osoba o typie realistycznym i społeczne środowisko pracy są najmniej zgodnym połączeniem. Holland zaproponował cztery stopnie zgodności pomiędzy typem osobowości jednostki a typem

środowiska: najwyższy stopień np. pomiędzy typem artystycznym a środowiskiem artystycznym, drugi stopień np. pomiędzy typem badawczym a środowiskiem realistycznym i artystycznym, trzeci stopień – np. pomiędzy typem realistycznym a środowiskiem artystycznym i przedsiębiorczym, czwarty stopień – np. pomiędzy typem realistycznym a środowiskiem społecznym.

Satysfakcja z wykonywanej pracy zależy od stopnia zbieżności typu osobowości i wybranego zawodu. Dla podjęcia świadomych decyzji zawodowych, co podkreśla Holland, istotne jest posiadanie odpowiedniej wiedzy o sobie samym oraz o wymogach zawodowych.

Możliwość obliczania wskaźników interpretacyjnych

W procesie diagnozowania typów osobowości i środowisk pracy możliwe jest korzystanie z liczbowych wskaźników do określania stopnia spójności, zgodności, czy zróżnicowania typów (Holland, 1997b, Beauwale, Noworol, Łącała, 1998).

Diagnoza osobowości i zainteresowań zawodowych

Tak jak już wspomniano omawiając założenie pierwsze koncepcji Hollanda, autor opracował dwa narzędzia diagnostyczne, służące do oceny zainteresowań zawodowych i ułatwiające wybór zawodu. Miały one liczne adaptacje kulturowe w wielu krajach.

Pierwszym narzędziem, opracowanym w 1953 roku (Pomianowski, 1996) był Kwestionariusz Preferencji Zawodowych – KPZ *(Vocational Prefence Inventory),* który w ostatecznej swej wersji z 1977 roku składa się 11 skal: Realizmu, Badawczej, Społecznej, Konwencjonalnej, Przedsiębiorczości, Artystycznej, Samokontroli, Męskości-Kobiecości, Statusu, Nietypowości i Ugodowości. Osoby wypełniające kwestionariusz wskazują zawody, które lubią lub których nie lubią. Inwentarz ma cztery główne zastosowania. Służy jako (1) krótki inwentarz osobowości dla młodzieży powyżej 14 roku życia, (2) metoda pomocnicza wchodząca w skład baterii kwestionariuszy osobowości, (3) kwestionariusz zainteresowań, (4) technika diagnostyczna w badaniu rozwoju kariery zawodowej. W Polsce adaptowany był dwukrotnie – przez Pomianowskiego (Gała, Pomianowski, 1985, 1988, Pomianowski, 1996) oraz na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej (Nosal, Piskorz, Świątnicki, 1998a, b).

Drugi kwestionariusz – Zestaw do Samobadania –ZdS *(The Self-Directed Search)* został skonstruowany przez Hollanda w 1971 roku. Polskie adaptacje tej metody oparto na wersjach późniejszych – z 1985 i 1990 roku (Pomianowski, 1996) oraz na wersji standardowej z 1994 roku (Beauwale, Noworol, Łącała, 1998). Zestaw do Samobadania jest metodą badania zainteresowań oraz preferencji zawodowych i jest przystosowany do samodzielnego stosowania przez badanego. Jest

przeznaczony dla uczniów szkół średnich i osób dorosłych. Tak jak KPZ bada sześć typów osobowości zawodowej (R, B, A, S, P, K), poprzez autoanalizę czynności, kompetencji i preferowanych przez użytkownika zawodów. Uzupełnieniem techniki jest „Podręcznik oceny zawodu" (1998), który zawiera podstawowe standardy (kody trzyliterowe) dla poszczególnych zawodów, umożliwiające porównywanie ich z wynikami ZdS i interpretowanie uzyskanego kodu sumarycznego.

Ocena teorii i zastosowania praktyczne

Teoria Hollanda jest teorią deskryptywną, raczej opisującą niż wyjaśniającą źródła zachowań zawodowych (Bańka, 1995). Jej niewątpliwą zaletą jest fakt, iż została opracowana na podstawie wieloletnich badań podłużnych. Dzięki temu została poddana empirycznej weryfikacji zarówno przez samego autora (1997b), jak i przez innych badaczy (Osipow, 1983). Potwierdziła ona istnienie typów osobowości zawodowej i odpowiadających im środowisk pracy.

W Polsce znana jest szerzej od lat 80 XX wieku (Surówka, Fenczyn, 1983) i została wysoko oceniona jako szczególnie przydatna w poradnictwie dla młodzieży (Bańka, 1995; Nosal, 1998) W latach 90-tych XX wieku rozpowszechnione zostały oba narzędzia diagnostyczne.

Sama teoria obciążana jest według współczesnych komentatorów (Osipow, 1983) błędem typowym dla całego podejścia „cechy i czynnika" – nie docenia ona bowiem możliwości rozwojowych człowieka i jego dążenia do zmiany zarówno siebie samego, jak i otaczającego środowiska. W Stanach Zjednoczonych (Weinrach, 1984) metody Hollanda były poddawane negatwnej ocenie za zniekształcenia, jakie dają w ocenie preferencji kobiet, ponieważ wykazują wśród nich nadmierne reprezentacje osobowości artystycznej, konwencjonalnej i społecznej. Badania prowadzone w ramach kulturowej adaptacji KPZ w Polsce (Nosal, Piskorz, Świątnicki, 1998a, 1998b) również wykazały, że diagnoza w grupie kobiet jest obciążona stosunkowo większym błędem niż diagnoza mężczyzn.

Generalnie jednak, możliwość wykorzystania koncepcji Hollanda w doradztwie zawodowym spotyka się z wysoką oceną tak badaczy, jak praktyków. Bardsley w 1984 roku (Beauwale, Noworol, Łącała, 1998), opierając się na obserwacji osób korzystających z pomocy doradcy, stwierdziła, że dla większości z nich bardzo istotny był fakt, że swoją pracę mogą scharakteryzować jako profil o sześciu kategoriach. Porównanie profilu osobowości z profilami pracy umożliwiało im również określenie obszarów największej zgodności i niezgodności w zakresie czynności, kompetencji i uzdolnień, a tym samym na wyjaśnienie przyczyn braku satysfakcji zawodowej. Korzystanie z teorii Hollanda nabrało zatem głębokiego sensu pragmatycznego.

Rene V. Dawis, Lloyd. H. Lofquist, Dawid. J. Weiss

Doradcy zawodowi, zwolennicy cechy i czynnika, byli wielokrotnie krytykowani za poświęcanie zbyt wielkiej uwagi osobie dokonującej wyboru zawodowego w porównaniu z przedmiotem tej decyzji – samą pracą. Tę lukę starała się wypełnić teoria przystosowania zawodowego R. V. Dawisa, G. W. Englanda i L. H. Lofquista *(Theory of Work Adjustment,* często nazywana w skrócie *TWA)*, opublikowana po raz pierwszy w roku 1964, a następnie rozwinięta przez R. V. Dawisa i jego współpracowników L. H. Lofquista i D. J. Weissa w 1968 roku (Brown i Brooks, 1986). Początkowo skierowana została na stworzenie programu pomocy dla osób niepełnosprawnych (Taylor, Giannantonio, 1990), a następnie była opracowywana w ramach długofalowego programu badawczego, tzw. „Programu Badań nad Przystosowaniem Zawodowym" realizowanego w Centrum Stosunków Międzyludzkich w Przemyśle *(Industrial Relations Center – IRC)* przy Uniwersytecie Minnesockim (Borucki, 1977).

Podstawowe założenia teorii

Dawis i jego współpracownicy oparli swoją teorię na ogólnym założeniu, że istotą przystosowania jest istnienie pewnego rodzaju relacji pomiędzy cechami jednostki *(person)* a cechami jej środowiska *(environment)*, którą nazwali odpowiedniością (*P-E correspondence*). Zauważają oni, że jednostka podejmując pracę w wybranym przez siebie środowisku zawodowym wnosi w nie pewien „wkład" w postaci uzdolnień *(abilities),* a jednocześnie posiada szereg potrzeb *(needs)* i oczekuje ich zaspokojenia w środowisku. Potrzeby i zdolności tworzą osobowość zawodową pracownika *(work personality)*. Z kolei środowisko pracy stawia jednostce różnorodne wymagania *(requirements),* a jednocześnie dysponuje gratyfikacjami czyli wzmocnieniami *(reinforces),* które pozwalają na zaspokojenie potrzeb. Teoria ta zakłada, że każdy człowiek szuka zgodności ze swoim otoczeniem, ale również otoczenie preferuje jednostki o określonych walorach. Odbywa się to w toku ciągłego i dynamicznego procesu. Powodzenie jego przebiegu umożliwia jednostce „utrzymanie się" w danym środowisku pracy, a jednocześnie jest dla niej bodźcem do podejmowania dalszych wysiłków w celu osiągnięcia optymalnego poziomu odpowiedniości. Możliwe są zatem dwa przypadki pozytywne odpowiedniości – jeśli jednostka spełnia wymagania otoczenia mamy do czynienia z zadowalającym pracownikiem *(satisfactory worker)*, czyli zjawiskiem przydatności zawodowej, a jeśli środowisko pracy spełnia wymagania jednostki, nazywa się ją pracownikiem zadowolonym *(satisfied worker)*. Według autorów zmienne te są wzajemnie zależne (Borucki, 1977). Tej zależności dają wyraz następujące stwierdzenia:

– Przystosowanie jednostki do pracy w danym czasie jest określone przez zbieżne poziomy przydatności i zadowolenia z pracy;

- Przydatność zawodowa jest funkcją zgodności, czyli odpowiedniości, pomiędzy uzdolnieniami jednostki i wymaganiami środowiska pracy, a więc zdolności jednostki korespondują z zapotrzebowaniem na określone zdolności ze strony środowiska pracy;
- Zadowolenie z pracy jest funkcją zgodności, czyli odpowiedniości, pomiędzy wzmacniającym systemem środowiska pracy a potrzebami jednostki, a więc potrzeby jednostki korespondują z gratyfikacjami oferowanymi przez środowisko pracy.

Teoria ta nawiązuje do teorii cech i czynników, ale jest od niej znacznie szersza. Uwzględnia bowiem potrzeby i satysfakcję (zadowolenie) ze zrealizowanych potrzeb. Daje temu wyraz w kolejnych stwierdzeniach (Jantura, 1994):

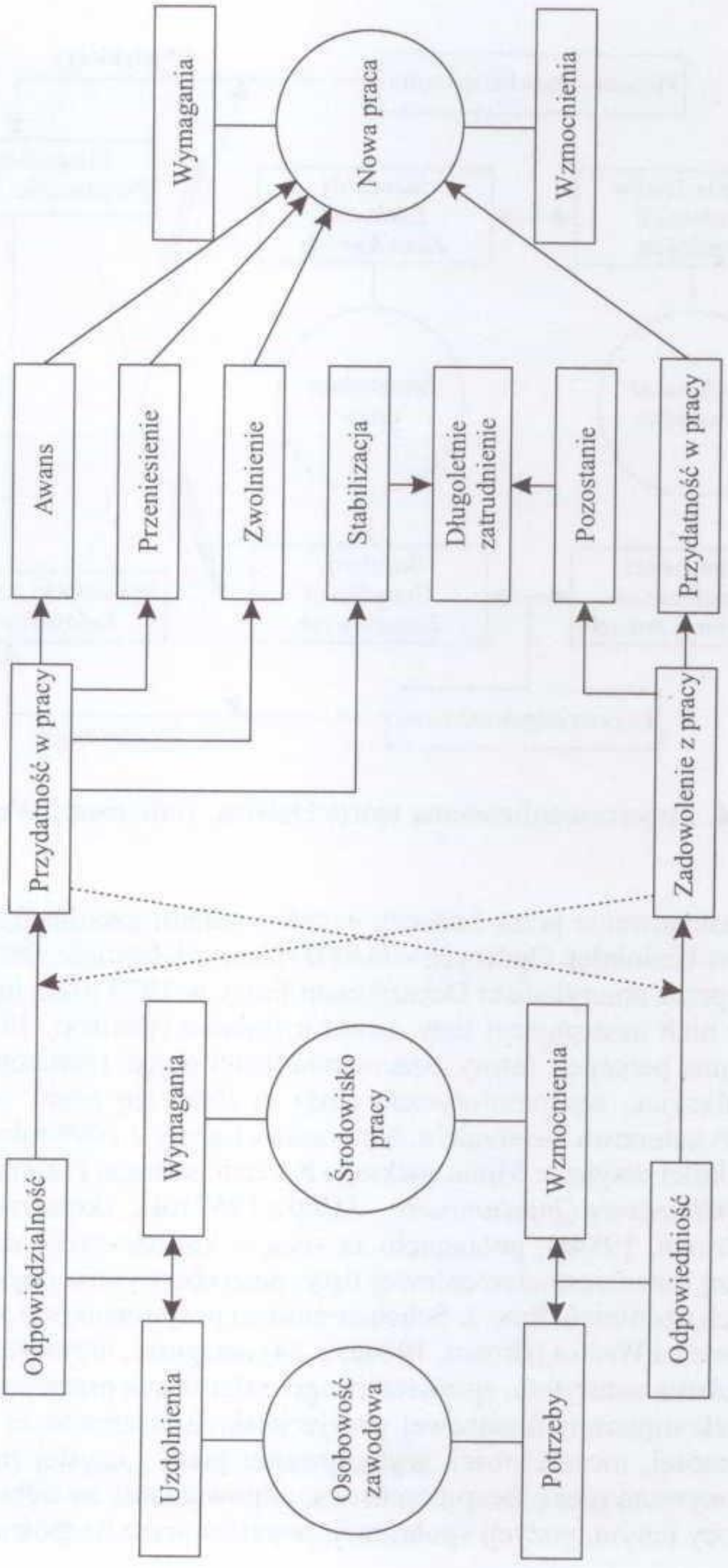
- Zadowolenie łagodzi funkcjonalną zależność pomiędzy potrzebami a wzmocnieniami;
- Przydatność łagodzi funkcjonalną zależność pomiędzy uzdolnieniami a wymaganiami środowiska;
- Prawdopodobieństwo, że jednostka zostanie usunięta ze środowiska pracy, jest odwrotnie proporcjonalne do jej przydatności;
- Prawdopodobieństwo, że jednostka dobrowolnie opuści środowisko pracy, jest odwrotnie proporcjonalne do jej zadowolenia.

Po wprowadzeniu przedstawionych dotychczas założeń teoretycznych Dawis i jego współpracownicy wysunęli zasadnicze stwierdzenie swojej teorii. Mianowicie twierdzą oni, że: „Poziom przystosowania zawodowego danej jednostki w jakimś momencie czasu może być wyrażony sumą osiągniętych przez nią stopni przydatności w pracy i zadowolenia z pracy" (Borucki, 1977, s. 472). Są one zatem kryteriami aktualnego stopnia zaawansowania tego procesu. Ich zdaniem, spośród tych dwóch komplementarnych kryteriów przystosowania zawodowego, „przydatność w pracy" jest kryterium zewnętrznym, natomiast „zadowolenie z pracy" jest kryterium wewnętrznym.

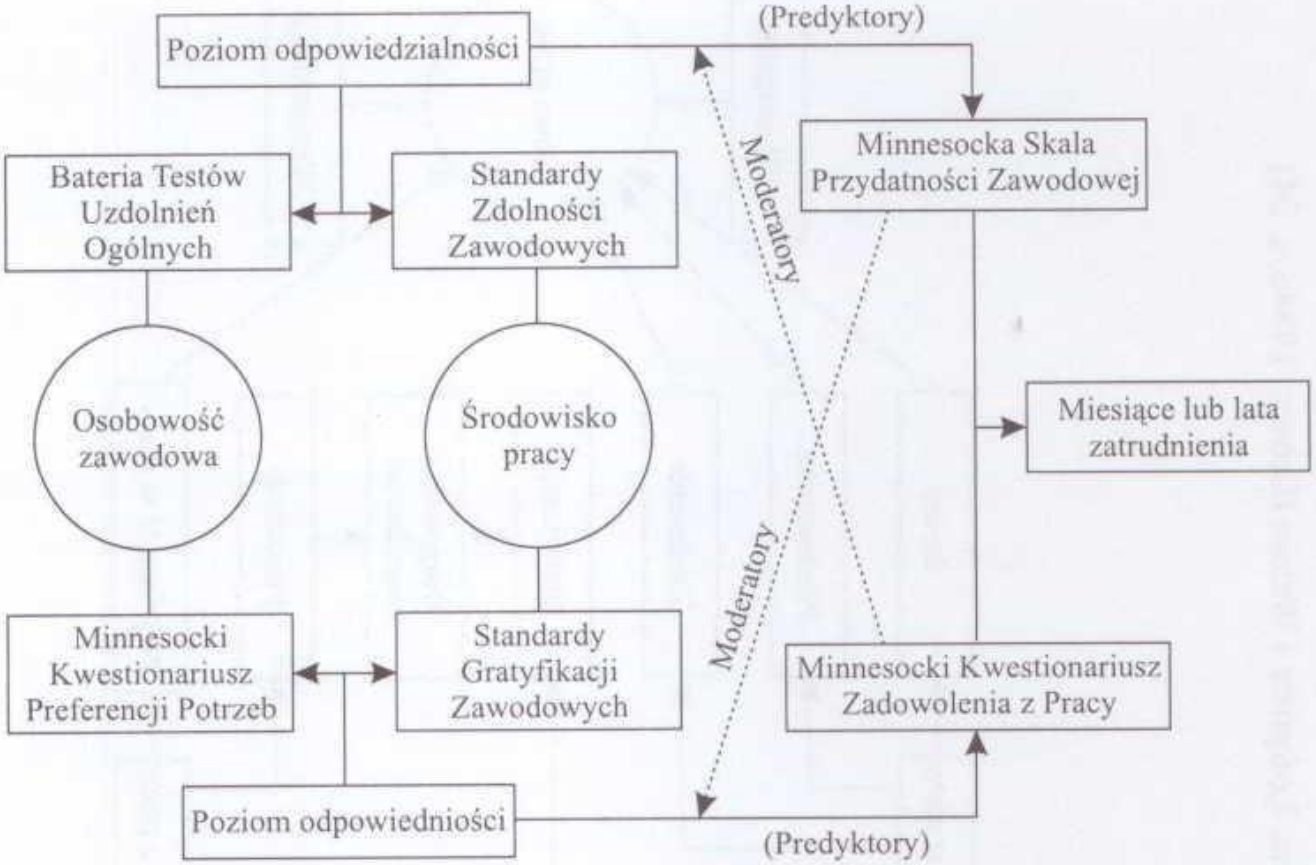
Model przystosowania zawodowego

Teoria ta posłużyła autorom – Dawisowi, Lofquistowi i Weissowi – do skonstruowania Modelu Przystosowania Zawodowego (rys. 3), który pokazuje wzajemne zależności pomiędzy wymienionymi elementami. Elementami wzajemnie niezależnymi pozostają według nich przydatność i zadowolenie z pracy.

W toku realizacji Programu Badań nad Przystosowaniem Zawodowym autorzy dokonali również operacjonalizacji głównych zmiennych opracowanej przez siebie teorii. Przyjęli zatem określone metody ich pomiaru po to, by sprecyzować treści i zakres występujących w niej pojęć i doprowadzić do uszczegółowienia jej twierdzeń. Posłużyli się sześcioma metodami, w tym dwoma własnej konstrukcji (rys. 4).



Rys. 3. Schemat modelu przystosowania zawodowego Dawisa, Lofquista i Weissa (Brown, 1984a, s. 24)



Rys. 4. Zoperacjonalizowana teoria Dawisa, Lofquista i Weissa (Brown, 1984a, s. 27)

Zastosowanie przez badaczy w celu pomiaru uzdolnień zawodowych Baterii Testów Uzdolnień Ogólnych – GATB *(General Aptitude Test Battery),* opracowanego przez amerykański Departament Pracy w 1979 roku, implikowało przyjęcie przez nich następującej listy ośmiu uzdolnień (Borucki, 1997): werbalne, przestrzenne, percepcji formy, rozumienia treści pojęć, różnicowania, arytmetyczne, kalkulacyjne, sensomotoryczne (lista ta różni się nieco od polskiej adaptacji GATB autorstwa Beauvale'a, Noworola i Łącały z 1998 roku).

Z kolei przyjęcie Minnesockiego Kwestionariusza Preferencji Potrzeb (*Minnesota Importance Questionnaire – MIQ)* z 1967 roku, skonstruowanego przez Weissa (Brown, 1984a), pociągnęło za sobą w konsekwencji zaakceptowanie następującej dwudziestoelementowej listy: potrzeba wykorzystywania w pracy posiadanych uzdolnień, Rys. 3. Schemat modelu przystosowania zawodowego Dawisa, Lofquista i Weissa (Brown, 1984a, s. 24) osiągnięć, aktywności, doskonalenia się, posiadania autorytetu, sprawiedliwego traktowania przez pracodawcę, odpowiedniej rekompensaty finansowej, przyjacielskich stosunków ze współpracownikami, twórczości, niezależności, wykonywania pracy „czystej moralnie", uznania za wykonywaną pracę, bezpieczeństwa, odpowiadania za siebie w pracy, udzielania pomocy innym, pozycji społecznej, poparcia przez bezpośredniego przełożonego

wobec wyższego kierownictwa, dobrego traktowania przez bezpośredniego przełożonego, zmienności działań i odpowiednich warunków fizycznych (Borucki, 1977).

Obie skale – Bateria Testów Uzdolnień Ogólnych oraz Minnesocki Kwestionariusz Preferencji Potrzeb- zawierają wskaźniki cech osobowości zawodowej. Dwie następne metody pozwalają z kolei na opis środowiska pracy. Standardy Zdolności Zawodowych *(Occupational Aptitude Patterns – OAP)*, opracowane w 1979 roku przez Departament Pracy USA, zawierają listę zdolności wymaganych przez poszczególne grupy zawodowe. Listę tę stosowali, badacze charakteryzując wymagania środowiska zawodowego wobec pracowników. Z kolei Standardami Gratyfikacji Zawodowych *(Occupational Reinforcement Patterns – ORP)* autorstwa Rosena (opublikowane w 1972 roku) posługiwali się opisując sposoby nagradzania pracowników w różnych miejscach pracy (Brown i Brooks, 1984).

Analizując Minnesocką Skalę Przydatności Zawodowej (*Minnesota Satisfactoriness Scales – MSS*) Gibsona i współpracowników, z 1970 roku (Borucki, 1977), można zauważyć cztery względnie niezależne kategorie wymagań środowiska pracy: produktywność (głównie ilość i jakość pracy, kooperatywność w pracy z przełożonymi i współpracownikami, zdyscyplinowanie oraz odporność emocjonalną. Suma dokonanych przez przełożonego ocen stopnia spełnienia przez danego pracownika powyższych kategorii wymagań tworzy syntetyczny wskaźnik przydatności do pracy.

Ostatnia metoda – Minnesocki Kwestionariusz Zadowolenia z Pracy *(Minnesota Satisfaction Questionnaire – MSQ)*, stworzona została przez Weissa w roku 1967 (Borucki, 1977). Zdaniem autorów koncepcji, leżąca u jego podstaw klasyfikacja istniejących w pracy źródeł wzmocnień jest równoległa w stosunku do opisanej wcześniej klasyfikacji potrzeb zawodowych. Zatem, z wyróżnionymi uprzednio dwudziestoma potrzebami koresponduje również dwadzieścia wyrażonych w tych samych terminach kategorii „warunków bodźcowych" środowiska pracy, mających określoną wartość gratyfikacyjną, czyli dwadzieścia rodzajów wzmocnień. Zadowolenie z pracy definiowane jest operacyjnie jako suma zadowolenia odczuwanego przez jednostkę w rezultacie osiągnięcia dwudziestu kategorii wzmocnień środowiska pracy, zaspokajających potrzeby zawodowe (Borucki, 1977).

Teoria przystosowania zawodowego rozwijana była w dalszych latach przez dwóch współautorów – Dawisa i Lofquista (Dawis, 1994). Podążyli oni w kierunku badań nad szczególnymi aspektami osobowości zawodowej, warunkującymi zdolność do uzyskiwania różnych stopni odpowiedniości. W efekcie zidentyfikowali cztery wymiary – sposoby dążenia do uzyskania odpowiedniości, nazwane przez nich stylami osobowości:

1. aktywność *(activeness)*, określającą intensywność dążenia pracownika do uzyskania wpływu na otoczenie i dokonywania w nim zmian;
2. reaktywność *(reactiveness)*, manifestującą się dążeniem do zmiany własnej osobowości;

3. szybkość *(celerity)*, wyrażającą się w tempie inicjowania interakcji z otoczeniem;
4. elastyczność *(flexibility)*, oznaczającą poziom tolerancji na brak odpowiedniości w relacji „jednostka – praca".

Autorzy wyrazili potrzebę operacjonalizacji stylów osobowości zawodowej, ale jak dotąd, nie stworzyli narzędzia, które mierzyłoby owe cztery zmienne. Dawis i Lofquist (za: Osipow, 1983) posłużyli się tu jedynie pewnym zbiorem danych biograficznych, wynikami wybranych technik i elementami stylu życia, które mogą być typowe dla osób o określonych stylach osobowości. Na przykład, o dominacji aktywności w dążeniu do uzyskania odpowiedniości pomiędzy własnymi potrzebami i zdolnościami a wymaganiami i wzmocnieniami ze strony otoczenia, może świadczyć tendencja do przyjmowania ról kierowniczych, umiejętności organizacyjne i podejmowania inicjatywy, potrzeba osiągnięć oraz zdolności innowacyjne. Reaktywność odzwierciedla się w preferencji do wysoce ustrukturalizowanych sytuacji zawodowych, stałego środowiska pracy, lojalności wobec współpracowników, respektowaniu regulaminów i procedur, osiągania wysokich rezultatów pracy w roli podwładnego, ale już nie szefa. Szybkość charakteryzuje osoby, które wykazują duże tempo realizacji zadań oraz podkreślają bardziej terminowość niż dokładność ich wykonania. Na koniec, osoba elastyczna to ktoś, kto wykazuje się wyjątkowym bogactwem elementów w przebiegu kariery, zmieniający zawody, miejsca pracy i przyjaciół.

Podobna do klasyfikacji stylów osobowości okazała się klasyfikacja środowisk pracy (Osipow, 1983). Środowiska mogą się różnić wymaganiami odnośnie szybkości inicjowania pracy *(speed)*, intensywności działania *(pace)*, rytmiczności *(rhytm)* i wytrzymałości *(endurance)*.

W ostatniej rewizji teorii Dawis (1994) podkreślał, że w skład cech, tworzących strukturę osobowości zawodowej, wchodzą oprócz uzdolnień *(aptitudes)* także umiejętności *(skills)*, a oprócz potrzeb *(needs)* także wartości *(values)*. Umiejętności i potrzeby, posiłkując się terminologią Cattella, zaliczyć można do cech powierzchniowych *(surface traits)*. O nich możemy wnioskować bezpośrednio na podstawie obserwowalnego zachowania. Cechy powierzchniowe reprezentują zewnętrzne zmienne, które mogą wykazywać zbieżną lub rozbieżną charakterystykę i nie muszą mieć wspólnej przyczyny (Strelau, 2000). Uzdolnienia i wartości należą według Dawisa (1994) do cech źródłowych *(source traits)*. Reprezentują one podstawowe zmienne, z których zbudowana jest osobowość. Mają one wspólną przyczynę współdeterminującą związki pomiędzy zachowaniami, co wyraża się w spójnej zmienności tych zachowań (Strelau, 2000).

Ocena teorii i zastosowania praktyczne

W ślad za rozwojem teorii przystosowania zawodowego podjęte zostały studia empiryczne. Osipow (1983) przytacza badania Elizura i Tzinera z 1977 roku, weryfikujące pozytywnie hipotezę o zależności pomiędzy potrzebami zawodowymi a rodzajami wzmocnień. Interesującą próbę oceny modelu przystosowania podjął również w Polsce Borucki (1977). Jego zdaniem autorom udało się wyodrębnić prawie wszystkie najważniejsze zmienne psychologiczne, współwyznaczające osiągnięcie przez jednostkę określonego poziomu przystosowania zawodowego. Zauważył jednak, że przystępując do analizy istotnych z punktu widzenia przystosowania zawodowego cech środowiska pracy Dawis i jego współpracownicy zawęzili zakres wymagań środowiska pracy wyłącznie do wymagań stawianych pracownikom przez przełożonych. Tymczasem w rzeczywistości w każdym środowisku pracy istnieją dwa podstawowe źródła wymagań: pierwszym są przełożeni – przedstawiciele organizacji formalnej, drugim zaś współpracownicy – członkowie grupy nieformalnej. Wymagania tych dwóch grup dotyczą innych wzorów zachowania jednostki a niekiedy są wręcz sprzeczne. W zmodyfikowanym przez Boruckiego modelu przystosowania pojawiła się zatem trzecia kategoria odpowiedniości, będąca wynikiem relacji pomiędzy wymaganiami grupy pracowniczej a poziomem uspołecznienia jednostki. Daje ona w efekcie trzeci element przystosowania zawodowego, jakim jest stopień akceptacji w grupie pracowniczej. Szczegółowa treść i zakres wymagań ze strony grupy zależy według Boruckiego od specyfiki danego środowiska pracy, niemniej najczęściej wymagania te dotyczą: współdziałania, koleżeństwa, udzielania pomocy i rady, wspólnego spędzania wolnego czasu, poufności posiadanych informacji o grupie. Analizując poziom uspołecznienia autor ustalił następującą listę cech, istotnych z punktu widzenia poprawnych stosunków międzyludzkich w miejscu pracy: zdyscyplinowanie, koleżeńskość, szczerość, zdolność do współdziałania, niska psychopatyczność oraz niska agresywność. Na koniec zaproponował wskaźnik indywidualnego stopnia akceptacji w grupie pracowniczej w postaci liczby pozytywnych wyborów socjometrycznych, w ramach kryteriów określonych przez klasy wymagań grupy pracowniczej.

Wzbogacona przez Boruckiego (1977) wersja koncepcji Dawisa, Lofquista i Weissa ma wysokie walory poznawcze, niemniej wprowadzenie trzeciego elementu do struktury modelu zakłada również konieczność analizy relacji, jakie zaczynają zachodzić pomiędzy wybranymi dwoma elementami modelu i wpływu, jaki ta relacja ma na element trzeci z kolei. Na przykład można przewidywać, że o ostatecznym przystosowaniu zawodowym będzie decydować spostrzeganie przez jednostkę zbieżności lub różnicy pomiędzy wymaganiami środowiska formalnego i nieformalnego. Tego problemu jednak Borucki nie sygnalizuje, twierdząc, z czym trudno się zgodzić, że trzy elementy przystosowania – przydatność w pracy, zadowolenie z pracy oraz akceptacja w grupie pracowniczej są względnie wzajemnie niezależne.

Oryginalnej koncepcji zarzuca się brak odpowiedzi na pytanie o wzajemny wpływ uzdolnień i potrzeb oraz skutek tego wpływu na przystosowanie zawodowe. Za niedostatek modelu uznaje się również nieuwzględnienie w nim społecznego, ekonomicznego i politycznego kontekstu pracy (Taylor, Giannantonio, 1990). Brown (1984a) zauważa także, że błędem jest traktowanie charakterystyki osoby jako stałej i niezmiennej w świetle współczesnej wiedzy na temat rozwoju człowieka dorosłego.

Niniejsza teoria, mimo wymienionych niedoskonałości, jest zarówno opisem jak i próbą wyjaśnienia sposobu funkcjonowania jednostki w sytuacji pracy. Tworzy również narzędzia przewidywania stopnia jej przystosowania zawodowego. Uwzględnienie w tej teorii problemu zaspokojenia potrzeb jako predyktora przystosowania sytuuje ją, jak twierdzi sam Dawis (1994), w pewnej bliskości teorii psychodynamicznych.

Rozdział 4.
Teorie psychodynamiczne

Wprowadzenie

Podejście psychodynamiczne w psychologii ma charakter zmodyfikowanej teorii psychoanalitycznej. Twórca psychoanalizy Zygmund Freud podał trzy definicje psychoanalizy (za: Grzesiuk, 1994, s. 19): „(1) Psychoanaliza jest to procedura badania procesów umysłowych niedostępnych w inny sposób. (2) Jest to metoda leczenia zaburzeń psychicznych oparta na tym badaniu. (3) Termin ten odnosi się także do teorii psychologicznych opartych na tej metodzie badania i tworzących nową dyscyplinę naukową".

Nie jest w tym miejscu możliwe dogłębne omówienie rozwoju tej koncepcji ani scharakteryzowanie wszystkich szkół psychoanalitycznych. Warto jednak wyodrębnić cztery podstawowe założenia, które określają teorię ściśle psychoanalityczną (Drat-Ruszczak, 2000):

1. O doniosłej roli procesów nieświadomych;
2. O dynamizujących zachowanie konfliktach i obronach ego;
3. O znaczeniu kompleksu Edypa;
4. O centralnej w rozwoju osobowości roli popędów: seksualnego i agresywnego.

Według pierwszego założenia, świadomość przypomina wierzchołek góry lodowej, który skrywa wyparte, nieświadome, a przez to trudne do okiełznania, siły i popędy. Przykładami działania procesów nieświadomych są pomyłki językowe, nagłe zaniki pamięci, a także symbolika marzeń sennych. Nieświadome są wszystkie nieakceptowane przez człowieka treści z jego życia psychicznego (Drat-Ruszczak, 2000).

W założeniu drugim koncepcji psychoanalitycznej istotną rolę odgrywa model strukturalny Freuda, zakładający istnienie trzech podstawowych elementów osobowości: id, ego i superego. Id jest najbardziej prymitywną, pierwotną częścią struktury osobowości. Będąc siedliskiem popędów, zajmuje się ich zaspokajaniem. Ego rozwija się z części id. Podstawową funkcją ego jest radzenie sobie z rzeczywistością i doprowadzanie do zrealizowania gratyfikacji potrzeb, w sposób uwzględniający wymagania świata zewnętrznego. Superego rozwija się z ego. Jest zwykle identyfikowane z sumieniem, jest również źródłem nakazów i powinności społecznych. Podczas gdy id szuka przyjemności (kieruje się „zasadą przy-

jemności"), ego sprawdza rzeczywistość (kieruje się "zasadą rzeczywistości"), to superego poszukuje doskonałości. Trzy podstawowe funkcje osobowości pozostają zatem w nieustannym konflikcie, ponieważ konfliktowe są ich motywy i cele. Wojna pomiędzy komponentami osobowości wywołuje lęk. Funkcjonuje on jako sygnał dla ego, które stara się opracować sposoby poradzenia sobie z nim. Sposoby radzenia sobie z lękiem to mechanizmy obronne. Wszystkie mechanizmy obronne są próbą wyrzeczenia się lub uzasadnienia impulsu popędowego. Ich przykładami są (Drat-Ruszczak, 2000):

- Wyparcie – usunięcie ze świadomości myśli i wspomnień, które budzą lęk,
- Zaprzeczanie – udawanie, że sytuacja naprawdę zagrażająca nie ma miejsca,
- Intelektualizacja i racjonalizacja – zaprzeczenie na poziomie emocjonalnym, ale przy wsparciu mechanizmów poznawczych,
- Przemieszczenie – przeniesienie uczuć z jednej osoby na inną,
- Projekcja – przypisanie własnego impulsu innej osobie,
- Reakcja upozorowana – wyrażanie uczuć innych niż rzeczywiście odczuwane,
- Sublimacja – przemieszczenie celu popędowego na cel zgodny z wartościami społecznymi,
- Regresja – powrót do zachowań charakterystycznych dla wcześniejszego okresu rozwojowego.

Według trzeciego założenia, jeśli chcemy zrozumieć zachowanie osoby musimy prześledzić jej historię i stadia jej rozwoju. Freud (1982) wyróżnił pięć stadiów rozwoju: oralne (0-2 lata), analne (2-3 lata), falliczne (4-5 lat), okres latencji (6-12 lat) oraz stadium genitalne (13-18 lat). W każdym ze stadiów pojawiają się określone konflikty. Szczególnie istotny jest konflikt stadium fallicznego zwany kompleksem Edypa. Polega on na pragnieniu zbliżenia się z rodzicem płci przeciwnej, który spostrzegany jest jako atrakcyjny seksualnie. Rodzic tej samej płci spostrzegany jest jako rywal. Freud sądził, że sposób rozwiązania konfliktu, jaki stwarzał kompleks Edypa, wyznacza późniejsze postawy wobec płci przeciwnej oraz postawy wobec autorytetu.

Czwartym założeniem Freuda, które do dziś pozostaje podstawą psychoanalizy, jest teza, że siłą motywującą zachowanie są dwa popędy: libidalny i agresywny. Wszystkie inne motywy są wobec nich pochodne. Popęd seksualny, lub libido, oznacza rodzaj pragnienia, wyrażającego się zarówno w sposób fizyczny, jak i bardziej wysublimowany. Pojęcie popędu dotyczy nie tylko wewnętrznego impulsu popędowego (bodźca), ale obejmuje także jego psychiczną, dynamiczną reprezentację, zawierającą w sobie potrzebę rozładowania (Freud, 1982).

Podejście psychodynamiczne, będące pewnym odstępstwem od doktryny psychoanalitycznej, akceptuje dwa pierwsze założenia, lecz odrzuca dwa ostatnie. Osipow, (1983) analizując obecność psychoanalizy i psychologii dynamicznej w teoriach wyboru zawodowego zauważył, że niektórzy psychoanalitycy podejmowali problem pracy i zawodu, choć nie był on podstawowym przedmiotem ich rozważań. Na przykład Freud twierdził, że wyznacznikami dobrego samopoczucia

człowieka są dwie zdolności – do miłości i do pracy. Freudowski mechanizm sublimacji pozwala wyjaśnić również, dlaczego ludzie wybierają określone zawody jako formę wydatkowania energii psychicznej w sposób akceptowany społecznie. Brill (Herr, Cramer, 1994) na podstawie analizy przypadków swoich pacjentów podaje przykłady takiej sublimacji w odniesieniu do impulsów sadystycznych, realizowanych w zawodach takich jak rzeźnik lub chirurg. Według tego autora dobrze przystosowana jednostka pracuje, ponieważ praca sprawia jej przyjemność oraz dlatego, że umożliwia jej działania objęte na co dzień społecznym tabu. Selekcja zawodowa pozwala również na kompromis pomiędzy zasadą przyjemności i zasadą rzeczywistości. Na przykład, wybierając zawód prawnika kandydat może spodziewać się szybkiej gratyfikacji, związanej z wysokim prestiżem, jakim cieszą się studenci prawa oraz przyszłej, odległej w czasie gratyfikacji, związanej z uprawianiem zawodu prawnika. Brill twierdził także, że jeśli u kandydata do pracy dochodzi do naturalnej sublimacji popędów w kierunku uprawiania określonego zawodu, wówczas dodatkowa pomoc doradcy zawodowego nie jest potrzebna. Jest ona konieczna w stosunku do osób, które nie potrafią znaleźć samodzielnie owej drogi sublimacji. Osipow (1983) przytacza propozycję Hendricka z 1943 roku, który stwierdził, że zasady przyjemności i rzeczywistości nie wystarczają do wyjaśnienia działania zawodowego człowieka. Zasadą taką będzie „zasada pracy", a popędem, który według niego jest zaspokajany dzięki niej jest „popęd mistrzostwa" o nielibidalnym podłożu. Ma on co prawda uwarunkowania biologiczne, ale służy człowiekowi do kontroli i przekształcania zewnętrznego środowiska. Inne rozważania psychoanalityków, takich jak Galiński i Fast z 1966 roku, cytowane przez Osipowa, poświecone były psychoanalitycznej interpretacji braku osiągnięć zawodowych. Autorzy ci przypisywali ten fakt nieprawidłowej identyfikacji z ojcem, prowadzącej do podjęcia z nim rywalizacji. Koncepcja identyfikacji z rodzicami stała się również motywem badań podjętych przez Sommers w 1956 roku (Osipow, 1983). Autorka opisała przypadki buntu wobec systemu wartości rodziców i stylu życia, jaki oni reprezentowali. Mimo, że bunt ten prowadził jednostki do wyborów zawodowych niezgodnych z własnymi potrzebami postępowały tak, by wykonywanie określonego zawodu nie sugerowało jakiegokolwiek podobieństwa do rodziców. Sommers postulowała, że doradztwo powinno wówczas zmierzać w kierunku umożliwienia takim osobom akceptacji faktu nieuchronnego naśladownictwa rodziców z jednoczesnym ukształtowaniem własnego wariantu życia zawodowego.

W modelu psychodynamicznym w doradztwie zawodowym można odnaleźć pewne punkty wspólne z koncepcją cechy i czynnika. Podobnie poddają analizie jednostkę, środowisko oraz ich wzajemne dopasowanie z tą jednak różnicą, że w analizie indywidualnych predyspozycji psychologia dynamiczna koncentruje się nie na zainteresowaniach, a na popędach i potrzebach, a wśród czynników środowiskowych wyboru zawodu szczególnie wyróżnia otoczenie rodzinne.

Herr i Cramer (2001, s 108) zauważają, że koncepcje psychodynamiczne mogą być stosowane w doradztwie zawodowym poprzez:

- „Ukazanie związku pomiędzy przeszłymi doświadczeniami, a aktualnymi zachowaniami, które są istotne przy dokonywaniu wyborów oraz przystosowaniu się do pracy;
- Udzielenie pomocy osobie w zrozumieniu nierozstrzygniętych w przeszłości konfliktów w rodzinie lub innych związkach, które mogą utrudniać aktualne stosunki ze współpracownikami lub przełożonymi;
- Ułatwienie osobom, chcącym znaleźć zatrudnienie, zrozumienia przekazów i oczekiwań od innych osób, które mogą negatywnie wpływać na ocenę własnej osoby, poczucie własnej skuteczności oraz stosunek do własnych możliwości;
- Udzielenie pomocy jednostce w zakresie analizy jej dotychczasowych doświadczeń, które mogą wyjaśnić aktualne potrzeby związane z pracą w zakresie określonych gratyfikacji".

Edward S. Bordin

Podstawowe założenia teorii

Najbardziej spójne i wyczerpujące zastosowanie modelu psychodynamicznego znaleźć można w pracach Edwarda S. Bordina (Osipow, 1983). Bordin, wraz ze współpracownikami – Barbarą Nachmann i Stanleyem Segalem, stworzył w 1963 roku zręby systemu wiedzy o zawodach, który następnie rozwinął i opisał w kolejnych pracach (Bordin, 1984, 1994). Bordin przez prawie pięćdziesiąt lat związany był z Uniwersytetem Michigan, gdzie pracował jako profesor psychologii i dyrektor Centrum Doradztwa. Był również psychoterapeutą oraz przewodniczącym oddziału psychologii doradztwa w Amerykańskim Towarzystwie Psychologicznym. Jak sam pisał (Bordin, 1984), niemal od samego początku swojej pracy naukowej i praktycznej, czyli od 1943 roku, poszukiwał możliwości wyjaśniania zjawisk z psychodynamicznego punktu widzenia. Zwrócił wówczas uwagę, że jeśli osoba zmienia pracę, to fakt ten wpływa na wyniki, jakie uzyskuje ona w kwestionariuszu zainteresowań Stronga. Można było zatem przypuszczać, że istnieje wzajemny wpływ cech osobowości i zainteresowań zawodowych. Innymi słowy, zainteresowania są kształtowane przez zmienność w rozwoju ego i „współbrzmią" z dynamiką i strukturą osobowości.

Bordin (1984) przedstawił swoją teorię jako system wiedzy psychologicznej, uwzględniającej istnienie szeregu uwarunkowań wyborów zawodowych, takich jak czynniki ekonomiczne, kulturowe, etniczne, geograficzne, biologiczne oraz rolę przypadku. Użył metafory drzewa dla podkreślenia faktu istnienia założeń podstawowych, „korzeni" teorii oraz bardziej szczegółowych wyjaśnień – „gałęzi" – z nich wyrastających. Naczelne założenie podstawowe zawiera tezę o silnych związkach pracy z zabawą. Według Bordina uczestnictwo człowieka

w świecie pracy jest „ukorzenione" w zabawie i roli, jaką ona odgrywa w przebiegu ludzkiego życia. Potrzeba zabawy nigdy bowiem nie wygasa i powoduje, że człowiek poszukuje zawodów, które dostarczałyby mu największej satysfakcji i radości. Duch zabawy *(spirit of play)* jest traktowany przez Bordina jako prapoczątek podejmowania aktywności zawodowej. Warunkiem ujawnienia ducha zabawy jest spontaniczność wyrażana poprzez swobodną ekspresję siebie i dążenie jednostki do samorealizacji. Esencją zabawy jest to, że satysfakcja z niej odczuwana jest wewnętrznej natury i wynika z głębokiego zaangażowania w daną aktywność, a nie z powodów zewnętrznych, takich jak chęć zasłużenia na podziw otoczenia, pragnienie prestiżu czy zysku. Przykładem może być uprawianie gimnastyki dla samej przyjemności ruchu w odróżnieniu od trudu i znoju ćwiczeń fizycznych, wykonywanych w celu utraty wagi. Ten sposób myślenia o pracy stał się podstawą sformułowania przez Bordina siedmiu dalszych założeń teorii. Pierwsze dwa tworzą „korzeń" drzewa wiedzy, a pozostałe pięć – „gałęzie".

Założenie 1: Wszechogarniające doświadczenie zabawy jest pragnieniem typowym dla wszystkich ludzi, uwzględniającym wielorakie aspekty życia, również zawodowego.

Przykładem takiego pragnienia jest według Bordina (1984) podejmowanie przez ludzi aktywności zabawowej nawet w skrajnie trudnych sytuacjach życiowych (np. podczas wojny) a alienacja pracy, związana z wykonywaniem jej przy taśmie montażowej, prowadzi do sabotowania maszyn tak, jak to znakomicie pokazał Charlie Chaplin w filmie „Dzisiejsze Czasy". Obserwacje wskazują, że pracownicy nieustannie poszukują możliwości twórczej ekspresji i nadania pracy osobistego znaczenia. Podobnie zresztą działo się w plemionach pierwotnych, gdzie trudno było dostrzec różnice pomiędzy typami codziennej aktywności. Proces ten jest na ogół nieświadomej natury i nie może być rozpoznany poprzez proste zadawanie kandydatowi do pracy pytań o rodzaj jego wewnętrznych potrzeb. Można je natomiast poznać poprzez analizę jego historii życia, fantazji, marzeń, snów i wyobrażeń, odnoszących się do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Interpretując założenie pierwsze Bordin zadaje jednocześnie pytanie, jak w końcu dochodzi w życiu jednostki do rozróżnienia pomiędzy zabawą i pracą, jeśli potrzeba zabawy jest tak mocnym imperatywem. Otóż, już w zabawach dziecięcych pojawiają się role i reguły ograniczające spontaniczność. Ta tendencja odzwierciedla zwrot rozwoju człowieka w stronę bardziej ukierunkowanej i dojrzałej ekspresji siebie. Ponadto już małe dzieci zaczynają odczuwać potrzebę mistrzostwa. Potwierdzenie dla tej obserwacji znalazł Bordin w dziele *Homo Ludens* holenderskiego filozofa Huizingi, który analizując rolę zabawy w dorosłym życiu człowieka zauważył wzrost równowagi pomiędzy potrzebą spontaniczności i wysiłkiem wkładanym przez niego w każdą aktywność, w tym w zabawę. Ten wysiłek Bordin tłumaczy za pomocą psychoanalitycznego terminu „kompulsja" czyli przymus. Odnosi się on do internalizacji zewnętrznej presji wywieranej na człowieka przez otoczenie i zmuszającej go do wydatkowania energii. Presja ta początkowo wyni-

ka z lęku dziecka przed odebraniem miłości ważnych dla niego osób i jest kombinacją kar i nagród, a z czasem przekształca się w wewnętrzne poczucie obowiązku. Przymus i wysiłek są zatem nierozłącznie ze sobą związane. Im większy jest z kolei wysiłek, tym większa potrzeba wypoczynku i zabawy. Osoby, które ulegają nadmiernie przymusowi wewnętrznemu, zatracają naturalną zdolność do spajania pracy i zabawy w jedno. Bordin wyjaśnia to zjawisko w kolejnym założeniu.

Założenie 2: Fuzja pracy i zabawy jest funkcją rozwoju jednostki, ze szczególnym uwzględnieniem zjawiska kompulsji i wysiłku.

Bordin (1984) odwołuje się tu do analiz biografii ludzi, którzy wychowywani byli przez rodziców rozbudzających w nich nadmierną dbałość o precyzję działania i ceniących w pracy jedynie efektywność i sprawność techniczną. Niebezpieczeństwem takiego rodzaju modelowania dziecięcych zachowań jest izolowanie ich od wewnętrznych pragnień. Dziecko zaczyna traktować presję otoczenia jako odzwierciedlenie własnych potrzeb. Efektem takiej postawy jest wyniszczający ludzi „wyścig szczurów". Za symptomatyczny uznaje Bordin wówczas lęk niektórych osób przed wykorzystywaniem w sytuacji pracy umiejętności zdobytych podczas rekreacji i uprawiania hobby. Hobby uważają one za ostatni bastion, jaki udało im się obronić przed presją otoczenia, wywieraną po to, by pokonywali kolejne stopnie kariery.

Założenie 3: Na ludzkie życie składa się szereg decyzji związanych z karierą. Decyzje te odzwierciedlają ciągłe poszukiwania idealnego dopasowania pomiędzy jednostką a jej pracą.

Proces ten zmierza do zamiany imperatywu pracy, podejmowanej tylko dla podtrzymania fizycznego bytu w potrzebę wykonywania zawodu dla niego samego oraz przekształca przyjemność w pasję. Bordin (1984), ceniąc to głębokie zaangażowanie w wykonywanie działań zawodowych, poddał w wątpliwość zbyt częste szafowanie przez psychologów określeniem „pracoholizm". Uważał, że dzięki zbadaniu źródeł zaangażowania możliwe staje się stworzenie „mapy zawodów" uwzględniającej podstawowe – fizjologiczne i społeczne- uwarunkowania satysfakcji z pracy. Na tę mapę złożyło się sześć wymiarów analitycznego „ego" (Bordin, 1994):

- **Precyzja** *(Precision)*. W tym wypadku źródłem satysfakcji jest możliwość kontroli myślenia, działania i ekspresji oraz stosowanie w pracy reguł, między innymi matematycznych. Motywy te są typowe dla osób wykonujących np.: zawód prawnika, księgowego, inżyniera;
- **Opieka** *(Nurturance)*. Ten motyw odnosi się do sytuacji wspierania rozwoju ludzi, roślin i zwierząt. Są z nim związane na przykład zawody nauczyciela, psychoterapeuty, pracownika socjalnego, rolnika, ogrodnika, hodowcy;
- **Ciekawość** *(Curiosity)*. Wyraża pragnienie wiedzy i zrozumienia świata. W świecie zawodów może przyjmować formę „apersonalną", jak na przykład w zawodach fizyka i geografa. Może też być zaspokajana poprzez wykonywa-

nie zawodów polegających na kontakcie z innymi ludźmi, takich jak doradca, prawnik, detektyw, duchowny;
- **Siła** *(Power)*. Ten motyw dotyczy siły fizycznej, również wzmocnionej użyciem maszyn i urządzeń. Jest charakterystyczny dla osób dysponujących siłą oraz władzą tak, jak to się dzieje w zawodzie prawnika, menedżera, sportowca;
- **Ekspresja estetyczna** *(Aesthetic Expression)*. Źródłem satysfakcji jest tu uprawianie sztuki w szerokim rozumieniu. Obszary aktywności zawodowej to sztuki plastyczne, muzyka, choreografia i pisarstwo;
- **Etyka i koncentracja na problemach dobra i zła** *(Ethics and Concern With Right and Wrong)*. Istotnym motywem jest poczucie społecznej sprawiedliwości i dbanie o respektowanie litery prawa. Zawody z nim związane to np.: policjant, prawnik, duchowny.

„Mapa zawodów" nie pozwala na tworzenie rozłącznych kategorii zawodowych, ale według Bordina w większym stopniu niż inne klasyfikacje uwzględnia rozwój potrzeb jednostki. Wynikają z niej kolejne założenia (Bordin, 1984).

Założenie 4: Najbardziej użyteczna wersja „mapy zawodów" powinna brać pod uwagę styl życia jednostki, jej osobowość oraz stadium rozwoju.

Założenie 5: Źródeł indywidualnego charakteru, jaki nadaje jednostka swojej karierze, należy poszukiwać w jej wczesnym dzieciństwie.

Jedną z najważniejszych implikacji tych dwóch założeń jest konieczność poszukiwania wyjaśnień istoty wyborów zawodowych poza doświadczeniami szkolnymi przyszłych pracowników. Rolę najbardziej istotnego czynnika omawia Bordin (1984) w założeniu szóstym.

Założenie 6: Każda jednostka buduje swoją osobową tożsamość, składającą się z aspektów typowych dla matki i ojca oraz elementów unikatowych, charakterystycznych tylko dla niej.

Bordin polemizuje tutaj z koncepcją Ericksona, według którego osobowość człowieka rozwija się w sekwencji procesów zwanych kryzysami normatywnymi. Erickson (Bańka, 1995) wyróżnia stadia rozwoju człowieka, które są w dużym stopniu zbieżne z koncepcją Freuda, ale w przeciwieństwie do niej kładzie nacisk nie na wrodzone instynkty i popędy, lecz na przystosowawcze, konstruktywne i pozytywne ego. Człowiek wraz z dojrzewaniem przechodzi przez osiem stadiów oraz osiem zadań rozwojowych. Każde zadanie rozwojowe pociąga za sobą pozytywne i negatywne konsekwencje. Rozwój ma miejsce wtedy, gdy następuje integracja pozytywnych i negatywnych konsekwencji tak, iż w rezultacie konsekwencje pozytywne uzyskują zdecydowaną przewagę nad negatywnymi. Szczególnie trudnym dla osiągnięcia zadaniem jest uzyskanie przez jednostkę tożsamości, czyli odrębności od innych. Zadanie to jest typowe dla okresu adolescencji. „Tożsamość jednostki wynika z jej indywidualnej historii życia, z sukcesu lub jego braku

w zadowalającym realizowaniu poprzednich stadiów życia oraz antycypacji tego, kim może być w bliższej i dalszej perspektywie czasowej. Tożsamość jednostki musi uwzględniać podobieństwa i różnice względem rodziny czy rówieśników oraz definicję stylu życia w kontekście płci, roli zawodowej oraz ról społecznych" (Bańka, 1995, s. 158-159). Według Bordina nie jest to proces polegający na racjonalnym podejmowaniu decyzji. Przeciwnie, jednostka nie jest go do końca świadoma, głównie z powodu lęku, jaki on wywołuje. Podczas gdy środowisko rodzinne można uznać za źródłowe w budowaniu tożsamości, pozostałe grupy społeczne, z jakimi jednostka ma do czynienia, mogą stanowić dla niej cel dalszych poszukiwań. Podobnie jak Erickson Bordin uważa, że rozwój tożsamości nie jest procesem płynnym, a realizuje się poprzez wspomniane już momenty kryzysowe. Każdy kryzys przybliża jednostkę w stronę stanu pełniejszej satysfakcji życiowej i samorealizacji. Zagadnienie to porusza Bordin w ostatnim założeniu.

Założenie 7: Problemy związane z podjęciem decyzji o karierze wynikają z aktualnego braku satysfakcji, jaki odczuwa jednostka.

Bordin (1994) przytacza szereg badań, które egzemplifikują słuszność jego podstawowych założeń. Na przykład problematyka fuzji pracy i zabawy w życiu zawodowym poruszana była w badaniach nad motywacją pracowników Centersa i Bugentala z 1966 roku. Tendencja do uzyskiwania dzięki pracy gratyfikacji innej niż tylko finansowa dostrzeżona została przez nich nawet wśród pracowników o niskich kwalifikacjach. Dla 35 procent osób najważniejsza była możliwość wykonywania pracy interesującej oraz dającej możliwość autoekspresji. Bordin wyraża pragnienie kontynuacji badań nad rolą motywacji wewnętrznej w budowaniu satysfakcji zawodowej. Proponuje również, żeby zintensyfikować badania z jednej strony nad aktywnością zabawową dorosłych a z drugiej nad dziecięcymi doświadczeniami związanymi z pracą.

Walidacja „mapy zawodów" dokonuje się według Bordina (1984) poprzez szereg badań, których przedmiotem są różne grupy zawodowe. Autor przytacza badania Fishera i Fisher z 1981 roku, w których analizowano wyniki testów projekcyjnych (TAT i Rorschacha) zastosowanych wobec aktorów komediowych i klownów. Dane projekcyjne wskazywały, że są to osoby, które mają wybitnie krytyczne spojrzenie na ludzkie słabości, z wyłączeniem własnych braków. Ustosunkowując się do tych wyników Bordin stawia hipotezę, że praca może opóźniać rozwój własnej tożsamości aktora.

W koncepcji Bordina pojawił się również wątek rozwojowy i środowiskowy. Badań nad rolą środowiska rodzinnego w kształtowaniu aktywności zawodowej autor cytuje wiele (1984). Za szczególnie interesujące uznaje badania swojej współpracowniczki Barbary Nachmann z 1960 roku. Stanowiły one studium nad trzema zawodami – prawnika, stomatologa i pracownika socjalnego. Nachmann analizowała w nich trzy elementy: (1) obecność agresji werbalnej, (2) poczucie sprawiedliwości, (3) zainteresowanie innymi ludźmi. Okazało się, że wśród przedstawicieli tych trzech zawodów można znaleźć zarówno podobieństwa jak i różni-

ce. Na przykład wszyscy wykazują zainteresowanie ludźmi i mają dostęp do ich sekretów, lecz jedynie praca stomatologów wymaga zdolności manualnych. Dwie grupy zawodowe – prawnicy i pracownicy socjalni przejawiają agresję – ścierając się z autorytetem państwa lub w obronie tego autorytetu. O ile jednak prawnicy raczej koncentrują się na literze prawa, to pracownicy socjalni bardziej zwracają uwagę na jego ducha. Nachmann sformułowała serię hipotez dotyczących rodzinnych uwarunkowań wyboru kariery przez wymienione trzy grupy. Przeprowadziła z badanymi retrospektywne wywiady, w których wyniku stwierdziła, że na przykład w rodzinach prawników i stomatologów ojcowie byli osobami podejmującymi zasadnicze decyzje, wykonywali również zawody tradycyjnie męskie. Ojcowie prawników częściej niż ojcowie pozostałych badanych przebywali poza domem, w związku z tym prawnicy relacjonowali obecność w ich życiu innych znaczących osób płci męskiej. Z kolei matki pracowników socjalnych często wykonywały pracę zawodową poza domem, a rodzice stomatologów wykazywali ogromną dbałość o czystość i zdrowie rodziny.

Ocena teorii i zastosowania praktyczne

Podejście Bordina stało się podstawą psychodynamicznego modelu poradnictwa zawodowego. Bordin widział jego zastosowanie przede wszystkim w indywidualnym poradnictwie zawodowym, zmierzającym do pomagania klientowi w budowaniu własnej tożsamości. Doradca powinien według niego dążyć do konfrontacji klienta z rzeczywistością zawodową, ale w odróżnieniu od doradcy zwolennika cechy i czynnika nie podkreślać tylko materialnych aspektów pracy, lecz zwrócić uwagę klienta na możliwość uzyskania poprzez pracę satysfakcji i poprawienia jakości życia.

Widziany z perspektywy Bordina proces wyboru zawodu ma bardzo złożony charakter. Być może dlatego koncepcja ta nie zyskała wielkiej popularności zarówno wśród teoretyków, jak i praktyków. Jej podstawową zaletą było zwrócenie uwagi badaczy na potrzeby osoby wybierającej zawód oraz na fakt rozwojowych uwarunkowań decyzji zawodowych. Idea fuzji pracy i zabawy jako warunku przyszłej satysfakcji zawodowej znalazła nawet kontynuatorów wśród autorów koncepcji rozwojowych. Model Bordina bywa krytykowany (Taylor, Giannantonio, 1990) za niską precyzję w formułowaniu założeń teorii (brak specyfikacji zabaw dziecięcych, które znajdują odzwierciedlenie w konkretnych charakterystykach zawodowych) oraz nieuwzględnienie czynników wynikających ze zdolności i talentów jednostki. Głównym ograniczeniem jego podejścia jest również (Gladding, 1994) silne koncentrowanie się na czynnikach wewnętrznych, wzbudzających motywację do określonej pracy oraz przywiązywanie małej wagi do zmiennych zewnętrznych, z wyjątkiem interakcji, jakie zachodzą pomiędzy rodzicami i dziećmi między urodzeniem a szóstym rokiem życia.

Temu związkowi natomiast więcej uwagi poświęciła kolejna przedstawicielka nurtu psychodynamicznego – Anne Roe.

Anne Roe

Podstawowe założenia teorii

Głównym obszarem zainteresowania Anne Roe jest wpływ relacji rodzinnych na rozwój osobowości i kariery zawodowej (Bańka, 1995). Początki jej pracy związane były z nurtem psychodynamicznym i psychologią kliniczną, ale poprzez badania nad osobowością artystów i naukowców zaangażowała się w problematykę psychologii zawodów. Początkowo Anne Roe prowadziła badania na wyselekcjonowanych grupach wybitnych uczonych: biologów, fizyków, etnologów i psychologów. Z tych badań wyciągnęła następujące wnioski (Super, 1972):

- Uczeni pochodzili z rodzin o wysokim poziomie społeczno – ekonomicznym, wszyscy wykazywali troskę o zdobycie i utrzymanie swej niezależności osobistej;
- W rozwoju psychospołecznym fizyków i biologów charakterystyczne było izolowanie się, ograniczony udział w życiu społecznym a także rzadkie kontakty z innymi osobami;
- Humaniści różnili się od biologów bardziej buntowniczymi postawami wobec swych rodziców;
- Fizycy i biolodzy wyzwolili się w większym stopniu niż pozostali badani od wpływu rodziców.

Formalna prezentacja teorii nastąpiła w latach 1957 i 1964, kiedy to Roe włączyła do badań współpracownika – Siegelmana (Osipow, 1983). Lata te wpłynęły na rozwój jej punktu widzenia dotyczącego wyboru zawodu.

W teorii zauważalne są dwa poziomy (Fenczyn, Surówka, 1987). Na pierwszy poziom złożyły się twierdzenia nawiązujące do genetycznych uwarunkowań zdolności i zainteresowań. Te dziedziczne predyspozycje wpływają na sposób wydatkowania energii i nie podlegają kontroli człowieka. Nawiązując do teorii motywacji Maslowa Roe przyjęła, że stopień zaspokojenia potrzeb podstawowych wpływa na kształtowanie się dominujących, często nieświadomych motywów działania. Stopień zaspokojenia potrzeb wyższych nie odgrywa tak ważnej roli. Istotne znaczenie ma przy tym, co autorka szczególnie podkreśla, przeżycie satysfakcji lub frustracji jako reakcji na zaspokojenie (bądź nie) potrzeb. Czynniki te wraz z hierarchią potrzeb wpływają na wybór zawodu.

System ten ujęła w pięciu twierdzeniach, które stały się punktem wyjścia dla jej dalszej pracy (Super, 1972, s. 136-137):

Twierdzenie I. Dziedziczność określa granice rozwoju wszystkich cech indywidualnych, lecz wpływ dziedziczności zależy od rodzaju tych cech i od granic ich rozwoju. Jest rzeczą prawdopodobną, że dziedziczność determinuje silniej i w sposób bardziej specyficzny uzdolnienia intelektualne i temperament niż inne cechy, takie jak zainteresowania.

Twierdzenie 3. Rozwój zainteresowań, postaw i innych cech osobowości w małym stopniu zależy od dziedziczności, jest raczej zdeterminowany przez indywidualne doświadczenia życiowe, które ukierunkowują uwagę mimowolną lub nieświadomą. Kierunki tego oddziaływania są uwarunkowane satysfakcjami i frustracjami z okresu wczesnego dzieciństwa. Zależą one więc od względnej siły różnych potrzeb i od sposobów ich zaspokajania.

Twierdzenie 4. Zainteresowania są wyznaczane przez energie psychiczne, nadające uwadze określony kierunek. Zainteresowania są według autorki dziedzinami koncentracji uwagi czynnej i uwagi samorzutnej. Dziedziny te różnicują się w miarę rozwoju. Pierwszym i najważniejszym z tych zróżnicowań jest to, które określa nastawienie uwagi na ludzi, tj. na innych lub na siebie samego, bądź nie na ludzi, a więc na przedmioty i idee.

Twierdzenie 5. Siła potrzeb, ich organizacja i konieczność zaspokajania, są głównymi wyznacznikami motywacji, która wyraża się w zachowaniu".

Drugi poziom teorii odnosi się do sposobu, w jaki doświadczenia okresu dzieciństwa kształtują sposób zaspokajania potrzeb. Jej podstawą stały się trzy twierdzenia (Jantura, 1994):

- Potrzeby, które są normalnie spełniane, nie staną się czynnikami nieświadomej motywacji;
- Potrzeby wyższego rzędu (w sensie hierarchii Maslowa) znikną całkowicie, jeśli są bardzo rzadko realizowane. Potrzeby niższego rzędu, jeśli są rzadko realizowane, staną się dominującymi czynnikami motywacyjnymi i zablokują występowanie potrzeb wyższego rzędu;
- Potrzeby, które są realizowane z bardzo dużą zwłoką, staną się podświadomymi czynnikami motywacyjnymi w określonych warunkach. Tymi warunkami są: siła występowania potrzeb, okres zwłoki między wystąpieniem potrzeby a jej realizacją i wartość realizacji potrzeby dla człowieka w bezpośrednim środowisku.

Ta część teorii rozrosła się w formie serii mniej spekulacyjnych, a w większym stopniu empirycznych, prac poświęconych klasyfikacji zawodów oraz roli rodziny w zaspokajaniu potrzeb i rozwoju zainteresowań zawodowych jednostki.

Klasyfikacja zawodów

Roe dokonała w 1956 roku klasyfikacji zawodów, nadając im rzymską numerację od grupy I do VIII. Należą do nich (Roe, Luneborg, 1984):

I. **Usługi** (świadczone innym ludziom). W obrębie tej grupy znalazły się zawody związane z doradztwem, opieką społeczną, ochroną zdrowia;
II. **Biznes** (kontakty gospodarcze typu twarzą w twarz). Praca wykonywana w ramach tej grupy wiąże się z przekonywaniem innych, na przykład do zakupu towaru lub usługi.
III. **Organizacja** (w przemyśle, handlu lub administracji). Relacje międzyludzkie mają w tej grupie charakter formalny;
IV. **Technologia** (zawody techniczne, produkcja, remont, transport). W tej grupie relacje interpersonalne odgrywają drugorzędną rolę, a pracownicy mają przede wszystkim kontakt z przedmiotami;
V. **Natura** (zawody wykonywane na wolnym powietrzu, takie jak rolnictwo, leśnictwo, górnictwo, rybołówstwo). Podobnie jak w grupie IV, bardziej istotna od dobrych relacji z innymi ludźmi jest wśród pracowników znajomość technologii;
VI. **Nauka** (teoria i zastosowania naukowe). W obrębie tej grupy istnieje duża różnorodność, w zależności od rodzaju uprawianej dziedziny naukowej (jak na przykład fizyka teoretyczna i antropologia), jeśli chodzi o nasycenie kontaktami z innymi ludźmi;
VII. **Kultura** (dbałość o zachowanie szeroko rozumianego dziedzictwa kulturowego). Do tej grupy należą zawody zaliczane do dziedzin edukacji, jurysdykcji, dziennikarstwa, polityki, językoznawstwa;
VIII. **Sztuka i rozrywka** (aktywna twórczość artystyczna). Wykonywanie zawodów w tej grupie wiąże się z posiadaniem specjalnych umiejętności i talentów. Częstsze od relacji twarzą w twarz są tutaj kontakty z większym audytorium.

Autorka podzieliła powyższe grupy zawodowe na dwie kategorie (Roe, Luneborg, 1984): na zawody zorientowane na ludzi (innych lub siebie) – grupy I, II, III, VII, VIII oraz na zawody zorientowane na rzeczy – grupy IV, V, VI

W dalszym rozwinięciu klasyfikacji z 1972 roku Roe (Roe, Luneborg, 1984) zaproponowała wprowadzenie drugiego wymiaru dzielącego zawody dodatkowo na sześć poziomów, w zależności od stopnia odpowiedzialności, jaki jest wymagany przy okazji wykonywania zadań zawodowych oraz od rodzaju zdolności i umiejętności zaangażowanych w daną pracę. Wyróżniła następujące poziomy:

1. **Poziom profesjonalny i menedżerski 1** *(Professional and managerial level 1)* Na tym poziomie pojawia się osobista odpowiedzialność. Grupuje on zawody wymagające myślenia twórczego i zachowań innowacyjnych, typowych dla wyższej kadry menedżerskiej. Osoby wykonujące pracę na tym poziomie nie mają indywidualnych zwierzchników, a raczej odpowiadają wobec grup społecznych (np. parlamentu, rady nadzorczej itp.). Sugerowane są nastę-

pujące kryteria kwalifikujące pracę do tego poziomu: (1) praca szczególnie ważna, wykonywana niezależnie i zróżnicowana wewnętrznie; (2) związana z ustawodawstwem; (3) wykształcenie – stopień naukowy;

2. **Poziom profesjonalny i menedżerski 2** *(Professional and managerial level 2)*. Dla tego poziomu nadal charakterystyczna jest duża autonomia działań, ale odpowiedzialność mniejsza niż na poziomie pierwszym. Sugerowane są następujące kryteria kwalifikujące pracę do tego poziomu: (1) średnia odpowiedzialność za pracę własną i innych ludzi; (2) praca związana z interpretacją ustaw i zarządzeń; (3) wykształcenie – licencjat lub magisterium;
3. **Poziom półprofesjonalny i mała przedsiębiorczość** *(Semiprofesional and small business level)*. Sugerowane są następujące kryteria kwalifikujące pracę do tego poziomu: (1) niska odpowiedzialność za pracę innych ludzi; (2) praca związana z wdrażaniem ustaw i zarządzeń; (3) wykształcenie – szkoła średnia ogólnokształcąca lub techniczna;
4. **Poziom pełnych kwalifikacji** *(Skilled level)*. Najczęściej związany z pracą rzemieślniczą lub wymagającą specjalistycznego szkolenia;
5. **Poziom niepełnych kwalifikacji** *(Semiskilled level)*. Podobny do poziomu czwartego, ale w większy sposób ograniczający autonomię i inicjatywę pracownika;
6. **Poziom braku kwalifikacji** *(Unskilled level)*. Prace zaliczone do tego poziomu nie wymagają żadnych specjalistycznych szkoleń ani szczególnych zdolności. Pracownik wykonuje czynności zlecone mu przez zwierzchnika, często o charakterze rutynowym i powtarzalnym.

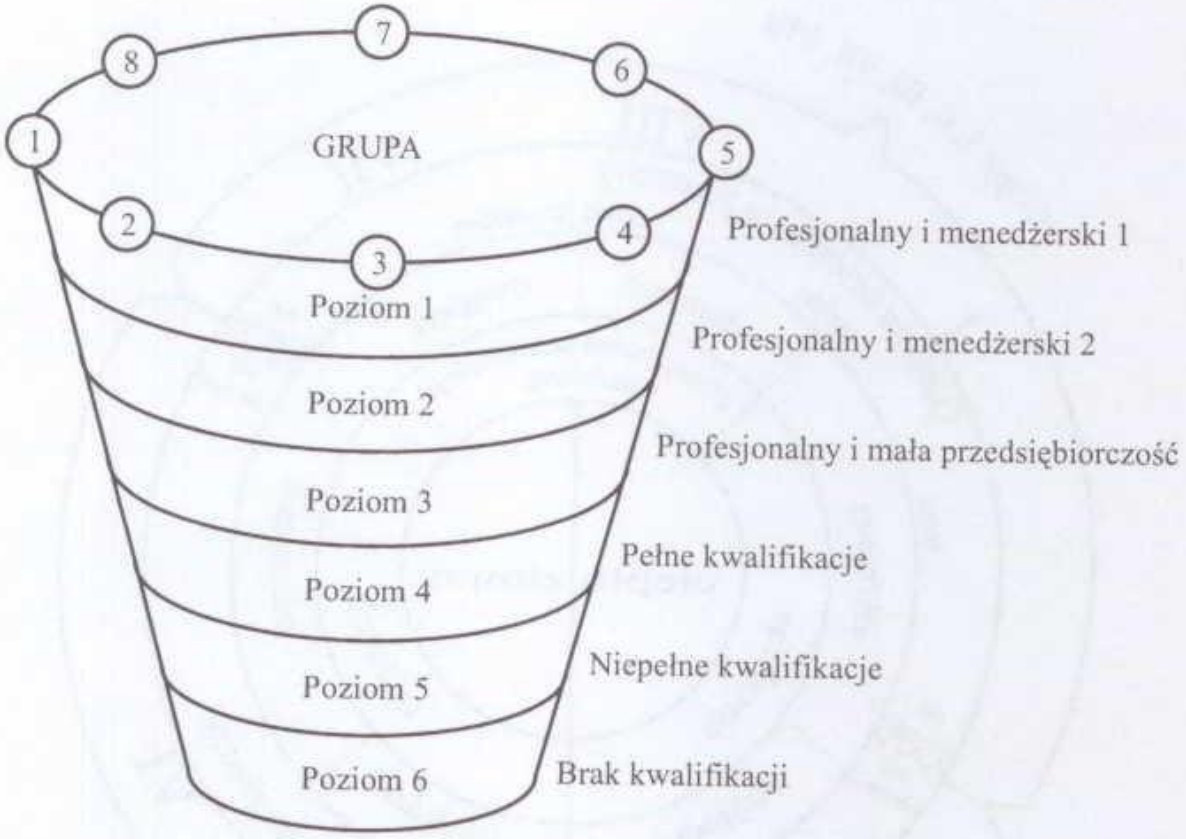
Przykłady zawodów zakwalifikowanych do określonych grup i poziomów pokazuje tabela 4. Można zauważyć, że w niektórych grupach, takich jak na przykład „Kontakty gospodarcze", „Kultura" i „Sztuka" Roe nie przedstawiła zawodów należących do poziomów związanych z niższymi kwalifikacjami, twierdząc, że w obrębie tych grup konieczne jest zawsze podstawowe szkolenie podnoszące kwalifikacje. Ponadto autorka wyraziła przypuszczenie, że na zawody przypisane do poziomu szóstego będzie w przyszłości coraz niższe zapotrzebowanie na rynku pracy (Roe, Luneborg, 1984).

Analizując wzajemne zależności pomiędzy grupami zawodów Roe (Roe, Luneborg, 1984) doszła do wniosku, że model grup zawodowych powinien mieć kształt okręgu (rys. 5), gdzie zawody sąsiadujące ze sobą na jego obwodzie charakteryzują się większym stopniem podobieństwa wobec siebie niż wobec pozostałych. Roe dokonała również analizy czynnikowej grup zawodów, wyodrębniając dwa czynniki: (I) Ludzie – Natura, (II) Komunikacja – Wykorzystywanie Zasobów. Nad tym elementem swojej koncepcji nie prowadziła jednak dalszych badań. Dalsze rozważania Roe podążały natomiast w kierunku stopniowego udoskonalenia formy graficznej modelu. Jeśli zatem grupy przedstawiają okrąg, dowodziła, to cały model uwzględniający grupy i poziomy powinien przyjąć kształt walca.

Tab. 4. Przykład dwuwymiarowej klasyfikacji zawodów według Anne Roe (Roe, Luneborg, 1984, s. 38, 39)

	Grupa							
Poziom	**I Usługi**	**II Biznes**	**III Organizacja**	**IV Technologia**	**V Natura**	**VI Nauka**	**VII Kultura**	**VIII Sztuka i rozrywka**
1	Psychoterapeuta	Dyrektor sprzedaży	Prezydent państwa	Kapitan statku	Konsultant	Rektor	Sędzia	Kurator muzeum
2	Pracownik socjalny	Konsultant PR	Główny księgowy	Inżynier	Architekt	Pielęgniarka	Nauczyciel	Krytyk teatralny
3	Detektyw	Agent ubezpieczeniowy	Menedżer personalny	Lotnik	Rolnik	Technik medyczny	Spiker radiowy	Dekorator wnętrz
4	Fryzjer	Akwizytor	Kasjer	Elektryk	Laborant	Asystent techniczny	Urzędnik sądowy	Fotograf
5	Taksówkarz	Recepcjonista	Maszynistka	Operator koparki	Ogrodnik	Asystent weterynarza		Ilustrator kart świątecznych
6	Salowa		Goniec	Laborant	Pracownik rolny	Pomocnik		

Rys. 5. Kołowy model grup i poziomów zawodowych Anne Roe oraz ich struktura czynnikowa (Roe, Luneborg, 1984, s.45)



Rys. 6. Trójwymiarowy model klasyfikacji zawodów według Anne Roe (Roe, Luneborg, 1984, s. 44)

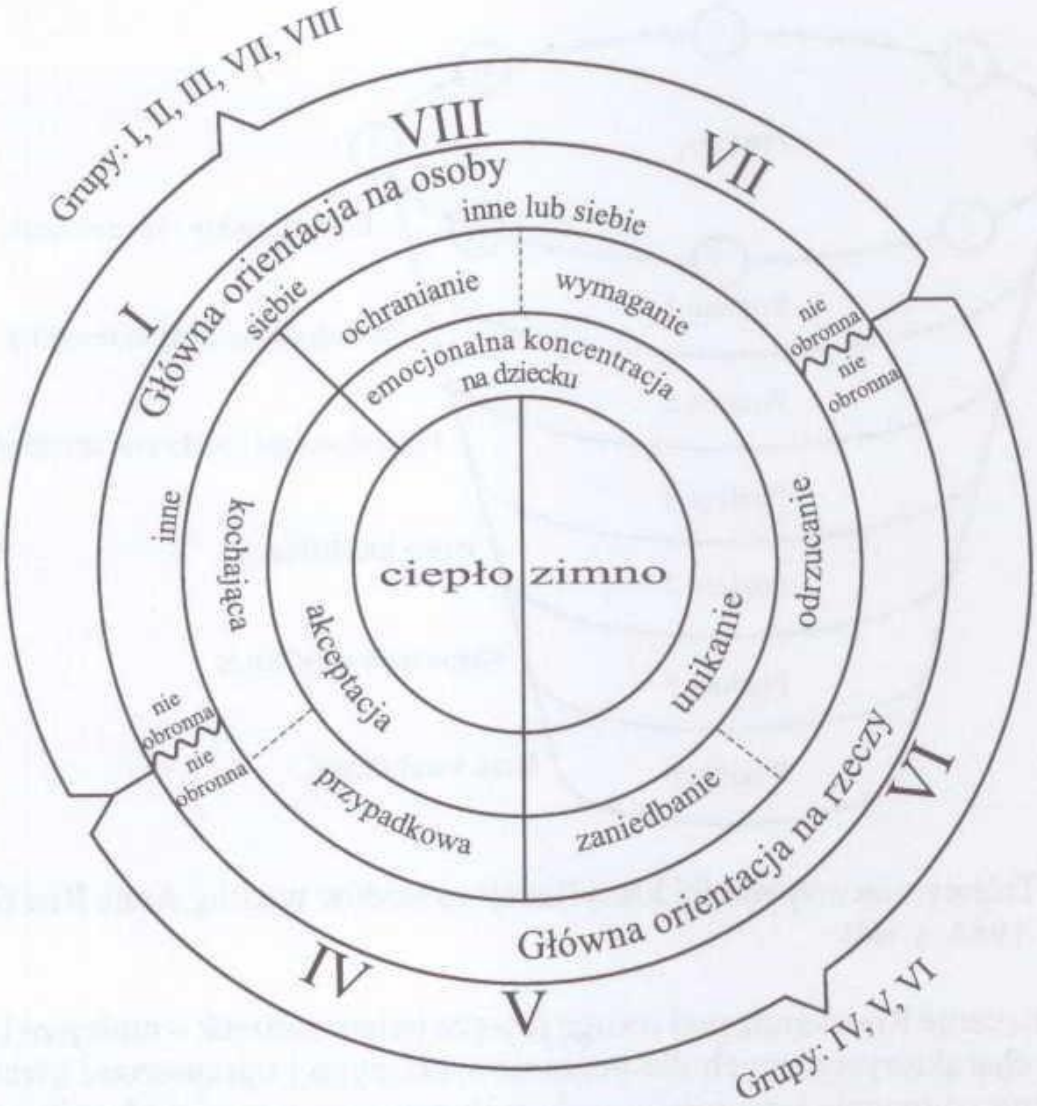
Ostatecznie Roe wzięła pod uwagę jeszcze jeden warunek – mniejszą liczbę zawodów charakterystycznych dla poziomów niższych i ograniczone kwalifikacje, jakich one wymagają i zaproponowała trójwymiarowy model klasyfikacji zawodowej – odwrócony stożek z płaską podstawą (rys. 6).

Klasyfikacja postaw rodzicielskich

Analizując czynniki rodzinne wpływające na wybór zawodu, Roe opracowała schemat przedstawiający stosunki między rodzicami i dziećmi w okresie wczesnego dzieciństwa (rys. 7). Podstawowym wymiarem zachowań rodzicielskich jest wymiar emocjonalny, którego krańce określają chłód *(Cold)* i ciepło *(Warm)*. Kształtują one trzy rodzaje relacji rodzice – dziecko (Gladding, 1994).

Pierwsza z nich charakteryzuje się emocjonalną koncentracją na dziecku *(Emotional Contentration on Child)*. Relacja ta może przybierać jedną z dwóch form: ochraniania *(Protecting)* czyli nadopiekuńczości, kiedy rodzice robią dla dziecka zbyt wiele i nakłaniają je do uległości i zależności, lub wymagań *(Demanding)*, kiedy rodzice głównie podkreślają wagę osiągnięć dziecka.

Relacja druga to unikanie dziecka *(Avoidance)*. W jej ramach także wyróżnia się dwie formy: zaniedbanie dziecka *(Neglecting)*, kiedy rodzice starają się zaspo-



Orientacja na osoby (ludzi):
I – Usługi
II – Biznes
III – Organizacja
VII – Kultura
VIII – Sztuka i rozrywka

Orientacja na rzeczy:
IV – Technologia
V – Natura
VI – Nauka

Rys. 7. Postawy rodzicielskie a kategorie zawodowe według Anne Roe (Gladding, 1994, s. 167)

koić potrzeby dziecka jedynie w bardzo ograniczony sposób i odrzucenie dziecka *(Rejecting)* kiedy rodzice nie podejmują żadnych wysiłków w celu zaspokojenia potrzeb potomstwa.

Ostatnim rodzajem relacji rodzice – dziecko jest akceptacja dziecka *(Acceptance)*. Może mieć charakter przypadkowy, doraźny *(Casual)* lub kochający *(Loving)*.

Wśród wymienionych postaw rodzicielskich Roe rozróżniła z jednej strony zachowania rodziców sprzyjające kształtowaniu się u dziecka nastawienia na ludzi

(zachowania opiekuńcze i wymagające), z drugiej zaś strony postępowanie sprzyjające nastawieniu na rzeczy, typowe dla tych dzieci, których rodzice prezentują postawę unikania lub przypadkowej (niepełnej) akceptacji.

Wpływ postaw rodzicielskich na wybory zawodowe

I tak na przykład, zainteresowania służbami społecznymi (rys. 7 – I na obwodzie koła) wiążą się na ogół z nastawieniem na innych – z miłością lub nadmierną opiekuńczością w traktowaniu dziecka, ale także mogą być wynikiem chłodu uczuciowego w kontakcie z dzieckiem, nadmiernych wymagań, nastawień obronnych. Dalej idąc, zainteresowania techniką (IV na obwodzie koła), aktywnością fizyczną na świeżym powietrzu (V) naukami przyrodniczymi (VI) są pochodnymi od nastawień nie na ludzi. Zainteresowania techniką Roe wiąże z beztroskim traktowaniem dziecka opartym na akceptacji, natomiast zainteresowania naukami przyrodniczymi z odrzucaniem i chłodem emocjonalnym w stosunku do dziecka.

Reasumując (Fenczyn, Surówka, 1987), zdaniem Roe jednostki, u których dominuje orientacja na osoby, wybierają zawody zgodne z prezentowanymi przez nie zainteresowaniami społecznymi, wymagające zdolności werbalnych (zawody usługowe, handlowe, kulturalne, artystyczne – czyli grupy zawodów I, II, VII, VIII), a także częściowo zawody związane z organizacją i zarządzaniem (grupa III zawodów). Natomiast osoby, u których obserwujemy orientację na rzeczy, wybierają zawody techniczne, przyrodoznawcze lub zawody wolne (grupy zawodów IV, V, VI).

Roe, w kolejnych pracach (Roe, Luneborg, 1984) rozbudowała znacznie swoją teorię odpowiadając między innymi na często pojawiający się wśród krytyków (Fenczyn, Surówka, 1987) zarzut zbytniego akcentowania czynników rodzinnych, a pomijania w koncepcji roli innych wpływów środowiskowych. Autorka zaproponowała kolejny model teoretyczny, będący zarazem hipotezą wymagającą dalszej weryfikacji. Model ten nazwała „Formułą wyboru zawodowego" *(A Formula for Occupational Choice)*. Tym razem do opisania zależności użyła następującego wzoru matematycznego:

$$P\,[(eE + rR + sS) + (kK, mM) + (nN + uU) + (fF \times iI \times tT \times zZ)]$$

w którym:

- poszczególne litery oznaczają następujące czynniki: P – płeć, E – ekonomia, R – rodzina (rasa), S – szansa, K – koledzy, M –małżeństwo, N – nauczanie i edukacja, U – uzdolnienia, F – stan fizyczny, I – inteligencja, T – temperament i osobowość, Z – zainteresowania i wartości;
- małe litery towarzyszące wielkim literom oznaczają czynniki zmieniające się w czasie i pod wpływem innych uwarunkowań; czynnik oznaczony tylko wielka literą nie podlega zmianom;

– nawiasy oznaczają: pierwszy – zawiera czynniki, nad którymi jednostka nie ma kontroli, nisko skorelowane ze sobą i dlatego łączone znakiem dodawania; drugi – zawiera czynniki pod częściową kontrolą jednostki, z których z czasem maleje wpływ pierwszego czynnika (kolegów) na rzecz drugiego (małżeństwo); trzeci – również składa się z czynników częściowo kontrolowanych i też ich wpływ maleje; w ostatnim nawiasie znalazły się czynniki, które są w ścisłej interakcji, dlatego łączą je znaki mnożenia. Płeć została uznana przez autorkę za główny czynnik modyfikujący pozostałe.

Pod wpływem prac psychologów rozwoju człowieka Roe uznała wagi przypisane poszczególnym czynnikom w postaci małych i wielkich liter oraz oznaczeń matematycznych za niewystarczające, ponieważ każda faza rozwoju człowieka naznaczona jest dominującą rolą któregoś z wymienionych składników wzoru.

Ostatecznie zaproponowała dodatkowo wagi liczbowe, przypisane pięciu stadiom rozwoju zawodowego, wyróżnianym przez Supera (Roe, Luneborg, 1984):

(15 – 24) – Poszukiwania	(1E + 8R + 2S) + (7K) + (4N + 0U)
(25 – 44) – Zajęcie pozycji:	
Próba	(7E + 6R + 2S) + (5K + 1M) + (5N + 3U)
Stabilizacja	(6E + 4R + 2S) + (2M) + (6N + 5U)
(45 – 64) – Konsolidacja	(5E + 2R + 2S) + (2M) + (5N + 6U)
(Powyżej 65) – Schyłek	(5E + 1R + 4S) + (1M) + (4N + 5U)

W stadium eksploracji wyborów zawodowych widoczny jest prymat dwóch czynników – rodziny i rówieśników (kolegów), w stadium prób – nadal pozostaje istotny wpływ rodziny, ale daje się też zauważyć znaczącą rolę sytuacji ekonomicznej, w stadium konsolidacji rośnie waga edukacji i uzdolnień, a w fazie schyłku – szansy czyli przypadku.

Ocena teorii i zastosowania praktyczne

Przedstawione przez Anne Roe modele wzbudziły żywe dyskusje wśród innych badaczy i zostały poddane empirycznej weryfikacji.

Klasyfikację zawodów Roe uznano za element jej koncepcji o największej wartości heurystycznej, a propozycja uwzględnienia czynnika orientacji w kierunku ludzi i przedmiotów była wykorzystana w innych modelach, między innymi Hollanda (z 1968 roku), Knappa (z 1967 roku), Gati'ego (z 1982 roku) (za: Roe, Luneborg, 1984) oraz przy okazji tworzenia narzędzi do badania zainteresowań i preferencji zawodowych (Tracey, Rounds, 1994). Ta ostatnia praca wskazuje, że koncepcja Roe nadal stanowi inspirację do podejmowania badań. Tracey i Rounds uważają nawet klasyfikację Roe za bardziej trafną niż klasyfikacja Hollanda. Sama autorka uznała konieczność dalszych badań nad systemem opisu zawodów,

uwzględniających współczesne trendy ekonomiczne i społeczne, związane ze zwiększonym zatrudnieniem kobiet, pracą w niepełnym wymiarze godzin oraz relacjami pomiędzy pracą zawodową a innymi formami aktywności jednostek.

Więcej kontrowersji budziła ta część koncepcji Anne Roe, która poświecona była rodzinnym uwarunkowaniom wyborów zawodowych. Na przykład badania Uttona (Super, 1972) dały niejednoznaczne wyniki. Wybrał on jako przedmiot swej obserwacji dwie grupy osób, które powinny były mieć (według teorii Roe), w dzieciństwie serdeczne stosunki z rodzicami. Były to asystentki społeczne i osoby prowadzące terapię zajęciową. Drugą grupę stanowiły dietetyczki i laborantki, które miały prawdopodobnie chłodne stosunki z rodzicami. Utton nie znalazł jednak wielu istotnych związków między stosunkami rodzinnymi a zainteresowaniami zawodowymi.

Kolejne dwa przykłady badań zmierzających do weryfikacji koncepcji Roe to badania Grigga z 1959 roku (Fenczyn, Surówka, 1987) i badania Hagena z 1960 roku (Osipow, 1983). Grigg przeprowadził badania na grupie studentek pielęgniarstwa oraz chemii, fizyki i matematyki, w celu ustalenia rozbieżności w postawach wychowawczych ich rodziców. Nie stwierdził żadnych istotnych różnic międzygrupowych w tym zakresie. Wystąpiły natomiast istotne różnice dotyczące orientacji na osoby (typowej dla studiujących pielęgniarstwo) i rzeczy (charakterystycznej dla studentek pozostałych kierunków). Również badania Hagena przeprowadzone na 245-osobowej grupie absolwentów studiów wyższych przyniosły potwierdzenia tej teorii jedynie w 50 procentach przypadków. Hagen tłumaczył ten fakt istnieniem odmiennych sposobów wykonywania tego samego zawodu. Na przykład naukowcy mogą pracować z ludźmi (nauczać) lub bez kontaktu bezpośredniego z ludźmi (w laboratorium).

Z drugiej strony pojawiły się również dowody potwierdzające słuszność teorii Roe. Interesujące badania przeprowadzili w 1965 roku Green i Parker (Osipow, 1983). Osobami badanymi byli chłopcy i dziewczęta w wieku dorastania. Z ich relacji wynikało, że atmosfera chłodu i ciepła w rodzinie zupełnie inaczej ważyła na preferencjach zawodowych chłopców a inaczej dziewcząt. Wyniki wskazują, że środowisko rodzinne chłopców opisywane w kategoriach ciepła determinowało wybory zawodów zorientowanych na ludzi, środowisko zimne dziewcząt wpływało na wybór przez nie zawodów zorientowanych na rzeczy. Natomiast chłodne środowisko rodzinne chłopców oraz ciepłe dziewcząt nie determinowało ich decyzji zawodowych. Również badania Medvene' a z 1969 i 1970 roku (Osipow, 1983) ujawniły istotne zależności pomiędzy percepcją atmosfery rodzinnej a wyborami zawodowymi, szczególnie w odniesieniu do osób studiujących na kierunkach zorientowanych na ludzi i jednocześnie pochodzących z rodzin charakteryzujących, się koncentracją na dziecku.

Jak widać, model proponowany przez Roe nie znalazł pełnego potwierdzenia w badaniach empirycznych. Zdaniem Seiferta (Fenczyn, Surówka, 1987) tylko niewielką liczbę wyborów zawodów (około 10%) można wyjaśnić posługując się modelem Roe. Osipow (1983), oceniając krytycznie model autorki, przekornie

uważa tak niską trafność przewidywań za korzystną z punktu widzenia możliwości zawodowych jednostki. Wyobraźmy sobie, pisze Osipow, rzeczywistość społeczną, w której wszystkie dzieci wychowywane są w rodzinach o pozytywnych relacjach – z jak ograniczoną klasą wyborów zawodowych miałyby wówczas do czynienia. Niski poziom operacyjności tej części teorii, która dotyczy kształtowania się zainteresowań zawodowych w wyniku określonych relacji rodzinnych, tłumaczy on również ogólnymi trudnościami, jakie wiążą się z badaniem środowiska rodzinnego, na które składa się wiele aspektów, takich jak jego zmienność i dynamika, różnice między postawami obojga rodziców oraz nie do końca jednoznacznie dający się określić typ postaw, a także wielkość i struktura rodziny.

Roe i Siegelman (Osipow, 1983) w roku 1964 podjęli kolejną próbę empirycznego wsparcia „Formuły wyboru zawodowego". W wyniku badań z udziałem 49 inżynierów, 45 pracowników socjalnych oraz 142 naukowców obojga płci stwierdzili, że o wyborze zawodów zorientowanych na ludzi decyduje nie tylko jakość, ale również nasycenie (liczba) relacjami z własnymi rodzicami. Ponadto skonstatowali trudność w ustaleniu bezpośredniego związku pomiędzy wczesnymi interakcjami rodzic – dziecko a wyborami zawodowymi, wynikającą po pierwsze z faktu zmienności tej relacji w czasie, po drugie z faktu wzajemnego wpływu na siebie postaw obojga rodziców. W końcowym wniosku, wynikającym z badań, zwrócili uwagę na wielość uwarunkowań zewnętrznych, takich rynek pracy, warunki socjoekonomiczne rodziny, wykształcenie, zdolności, oraz inne niekontrolowane czynniki, które modyfikują oddziaływanie postaw rodzicielskich. Konkludując stwierdzili, że wybór określonej kategorii zawodowej jest uzależniony od specyficznej struktury potrzeb jednostki, natomiast osiągnięcia w wybranym zawodzie są funkcją jej zdolności i statusu ekonomicznego.

Podsumowując, warto zauważyć, że mimo wielu uwag krytycznych, proponowana przez Anne Roe koncepcja okazała się bardzo ważna i znacząca dla rozwoju teorii doradztwa zawodowego oraz zainspirowała wiele poszukiwań w tym zakresie. Szczególnym jej wkładem są dwa opracowania dotyczące klasyfikacji zawodów – z 1965 roku *(Occupational Outlook Handbook)* oraz praca z 1972 roku, powstała we współpracy z Klosem *(Classification of Occupations)*. Roe jest również współautorką wraz z Siegelmanem szeroko znanej na świecie i dotychczas stosowanej techniki do badania relacji rodzinnych – *Parent-Child Questionnaire – PCR* (Roe, Luneborg, 1984).

W Polsce jej koncepcja była wykorzystywana przez Ziemską (1973, 1979) a metoda *PCR* była zaadaptowana przez Kowalskiego (1983) i znana jest jako „Kwestionariusz stosunków między rodzicami a dziećmi'. Mimo znacznego rozwoju i wielu lat poszukiwań największy wpływ na idee współczesnego doradztwa zawodowego mają najwcześniejsze, wywodzące się wprost z koncepcji psychodynamicznych, przemyślenia Anne Roe, które podkreślały wagę wczesnodziecięcych doświadczeń i niezaspokojonych potrzeb w kształtowaniu się ważnych projektów życiowych i zawodowych.

Teoria Roe przełożona na konkretne procedury doradcze, będzie oznaczała po pierwsze podjęcie przez doradcę działań zmierzających do lepszego zrozumienia przez kandydata do zawodu własnej hierarchii potrzeb, a następnie do porównania jej z możliwościami ich zaspokojenia, jakie oferuje konkretna praca. Po drugie, doradca może pomóc klientowi w przebudowie struktury potrzeb, jeśli z analizy biografii klienta wynika, że rozwój tej struktury odbywał się w niesprzyjających warunkach rodzinnych i został przez jednostkę oceniony jako blokujący jej dojrzałe decyzje zawodowe.

Rozdział 5.
Teorie rozwojowe

Wprowadzenie

Podejście rozwojowe zajmuje szczególną rolę wśród teorii wyboru zawodu. Nie odrzuca ono wcześniejszych koncepcji, ale wzbogaca je o problematykę zmian w cyklu dojrzewania oraz o kształtowanie się wizji własnej osoby w kontekście pracy i innych ról życiowych. Wpisuje się ono w bogatą tradycję psychologii rozwoju człowieka, która początkowo zajmowała się przede wszystkim okresem dzieciństwa, by następnie skierować poszukiwania w stronę indywidualnych dróg rozwoju w okresie całego biegu życia człowieka w tak zwanym ujęciu *life-span* (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996).

W procesie naukowego poznania i zrozumienia rozwoju człowieka pojawiały się różne poglądy na temat natury zmian rozwojowych. Są one często klasyfikowane z wykorzystaniem dwóch wymiarów określających rodzaj zmian: „skokowe *versus* ciągłe" oraz „jakościowe *versus* ilościowe". Pierwszy wymiar pozwala uporządkować teorie ze względu na stadialność, to jest ze względu na to, czy proponują one jakiś rodzaj stadiów rozwojowych, czy też nie. Wymiar drugi porządkuje teorie ze względu na pytanie, czy zmiany pojawiające się wraz z wiekiem u rozwijającej się osoby, są ukierunkowane na dające się określić cele, czy też są nieukierunkowane ze względu na jakiekolwiek standardy rozwojowe. Taki dwuwymiarowy schemat klasyfikacji pozwala wyodrębnić cztery typy teorii (za: Brzezińska i Trempała, 2000, s. 257 – 283):

- **Modele liniowe**, w ramach których odrzuca się koncepcje zmian stadialnych i jakościowych w rozwoju człowieka. Rozwój jest w nich rozpatrywany liniowo, jako ciągły proces nabywania doświadczeń i przystosowywania do otoczenia. Zalicza się do nich zarówno klasyczne teorie warunkowania Watsona (1913) i Skinnera (1953), jak i teorię społecznego uczenia się Bandury (1969);
- **Modele fazowe**, w których badacze zakładają, że rozwój jest długotrwałym procesem kierunkowych zmian struktury i jej funkcji, zmierzającym ku określonym stanom lub celom, które z reguły są wartościowane pozytywnie. Zaliczyć do nich można teorie psychoanalityczne Freuda (1920) i Ericksona (1959) oraz teorie poznawczo rozwojowe Piageta (1952) i Kohlberga (1976);
- **Modele cykliczne**, w których proces rozwoju jest ujmowany jako cykl równowartościowych zmian stadialnych, często opisywany w terminach rytmów

i wzorów życia, wspólnych dla ludzi w danym wieku, w różnych kulturach. Każdy okres jest tak samo potrzebny do spełnienia się życia w całym cyklu. Niekiedy, tak jak w koncepcji Levinsona (1978), rozróżnia się okresy stabilności i okresy przejściowe, które poprzedzają każdy główny okres biegu życia. W ramach każdego okresu głównego Levinson wyodrębnia po trzy podokresy: fazę nowicjatu, w której zaczyna tworzyć się struktura życia, fazę pośrednią, którą charakteryzuje ponowne przystosowanie do nowej struktury, oraz fazę kulminacyjną końcowego ustabilizowania się struktury życia. Z kolei w cyklicznej teorii zadań rozwojowych Havinghursta (1972), rozwój ujmowany jest z punktu widzenia zadań rozwojowych, jakie jednostka napotyka i musi realizować w danym momencie życia. W tym modelu rozwój opisywany jest również przez Duvall (1971) jako proces podejmowania przez jednostkę coraz to nowych ról społecznych, specyficznych dla danego wieku.

- **Modele sekwencyjne**, według których zmiany rozwojowe tworzą nie tyle sekwencję stadiów związanych z wiekiem, ile sekwencję stopniowych przekształceń związanych głównie z doświadczeniem człowieka. Przykładem mogą być tu teorie neopiagetowskie, takie jak koncepcja rozwoju zasad poznawczych Sieglera (1978) oraz teorie humanistyczne, począwszy od teorii Bühler (1933) po koncepcje Maslowa (1964) i Rogersa (1951). Bühler wprowadziła ważne z punktu widzenia rozwoju zawodowego pojęcia dojrzałości do zawodu i dojrzałości do pracy. Twierdziła, że zarówno znajomość funkcji pracy zawodowej, jak i zadań poszczególnych zawodów, można zdobyć przez odpowiednie nauczanie i wychowanie, jeśli tylko została osiągnięta dojrzałość do zawodu. W podejściu tym zakładała ponadto, że człowiek przychodzi na świat z pewnymi wrodzonymi możliwościami rozwojowymi, które ukierunkowują rozwój indywidualny i wyznaczają jego cele. Realizacja tych celów nadaje życiu sens i jest warunkiem „samoaktualizacji" (*self-actualizationa)*. Bühler używa tu nawet określenia „spełnienie się życia";
- **Modele mieszane**, które nie dają się zakwalifikować do żadnej z grup, takie jak koncepcje Wygotskiego (1935) czy Baltesa (1987).

W Polsce w ostatnich latach daje się zauważyć zwiększone zainteresowanie badaczy modelami cyklicznymi. Badania nad strukturą życia oraz zjawiskiem kryzysów rozwojowych w rodzinie prowadziła Sęk (1990). Okazało się, że fakt przechodzenia kryzysu przez rodziców modyfikuje ich sposób kontaktowania się z dziećmi; u ojców jest to wpływ korzystny. Szczegółowej analizy procesu przemian, jakie zachodzą wśród mężczyzn w drugiej połowie życia dokonał Oleś (2000). Dane z jego badań wskazują, że część osób wchodzących w wiek średni przechodzi przemiany w sposób płynny, inne przeżywają kryzys, kończący się niekiedy próbą radykalnej odnowy życia. Oleś, jakkolwiek nie koncentrował się w swoich badaniach na problematyce kariery, przytacza informacje z prac Borna i Nelsona z 1984 roku (Oleś, 2000), które wskazują na znaczenie kariery zawodowej dla koncepcji tożsamości u mężczyzn w okresie przemian połowy życia.

W okresie kryzysu mężczyźni mieli tendencję do przenoszenia kłopotów zawodowych na życie rodzinne.

Psychologia rozwoju człowieka poszukuje również odpowiedzi na pytanie o mechanizm zmian rozwojowych, koncentrując się na wymiarze „reaktywność *versus* aktywność własna" organizmu. Z perspektywy tego wymiaru wyodrębniono trzy modele mechanizmów rozwoju psychicznego (Brzezińska i Trempała, 2000):

- **Mechanistyczne**, których celem jest określenie i wyjaśnienie zmian w zachowaniu na podstawie przyczyn, jakimi są zdarzenia życiowe;
- **Organizmiczne**, które starają się opisywać sekwencje całościowych zmian w strukturach psychicznych, aktywizujących interakcje z otoczeniem;
- **Kontekstualne**, które rozpatrują wszystkie zmiany rozwojowe w kontekście innych zmian zachodzących w środowisku.

Psychologia rozwoju zawodowego w równej mierze czerpała inspirację z modeli cyklicznych, jak i sekwencyjnych. Koncepcje rozwoju zawodowego, opisywane w niniejszym rozdziale, mieszczą się w tych dwóch modelach i starają się odpowiadać zarówno na pytanie o naturę zmian, jak i o mechanizm ich powstawania.

Lista potencjalnych możliwości, jakie daje doradcy zawodowemu wykorzystanie koncepcji rozwojowych w praktyce, sporządzona przez Herra i Cramera (2001, s. 108-109), jest wyjątkowo długa. Sądzą oni, że opcja rozwojowa umożliwia:

- „Pomoc w poznaniu procesu zmian zachodzących wraz z upływem czasu oraz sposobów przewidywania tych zmian i radzenia sobie z nimi;
- Zapoznanie osób chcących znaleźć zatrudnienie z zadaniami rozwojowymi, które należy zbadać, przewidzieć lub zrealizować w procesie planowania kariery;
- Pomoc osobom dorosłym w zrozumieniu integrującej roli pracy w życiu człowieka oraz jej znaczenia w porównaniu z innymi rolami życiowymi;
- Pomoc w sprecyzowaniu wizji własnej osoby oraz realizacji tej wizji w pracy;
- Pomoc w zdobyciu i oparciu przyszłych działań na wiedzy dotyczącej zależności pomiędzy poziomem satysfakcji życiowej i zawodowej a możliwościami wykorzystania swoich zdolności, zaspokojenia potrzeb, realizacji zainteresowań, działań zgodnych z przyjętymi wartościami, posiadanymi cechami osobowości oraz wizją własnej osoby".

Eli Ginzberg, Sol W. Ginzburg, Sidney Axelrad, John L. Herma

Podstawowe założenia teorii

Teoria Eli'ego Ginzberga opracowana wspólnie z grupą współpracowników – Solem W. Ginzburgiem, Sidney'em Axelradem i Johnem L. Hermą była pierwszą teorią wyboru zawodu, przedstawiającą problem z punktu widzenia rozwoju człowieka w ciągu życia. Powstała w 1951 roku, a następnie dwukrotnie – w 1972 i w 1984 roku, była poddawana rewizji (Bańka, 1995, Gladding, 1994, Ginzberg, 1984). Twórcy teorii stworzyli multidyscyplinarny zespół, w którym oprócz psychologa (Herma – uczeń Piageta i Bühler) uczestniczył ekonomista (Ginzberg), psychiatra (Ginzburg) i socjolog (Axelrad). Ginzberg, z którego nazwiskiem kojarzy się najczęściej teorię, był co prawda ekonomistą, ale jego specjalnością było zarządzanie ludźmi. Ginzberg rozpoczynał swoją pracę w latach czterdziestych XX wieku od badań nad osobami długotrwale bezrobotnymi. Wraz ze współpracownikami swoje zainteresowania naukowe skierował następnie w stronę problematyki wyborów zawodowych takich osób jak żołnierze wracający do życia cywilnego, absolwentki renomowanej szkoły wyższej oraz kandydaci do zawodu duchownego. Najważniejszą jednak grupą badanych byli chłopcy w wieku dorastania, pochodzący z rodzin o optymalnych warunkach wychowawczych, o pełnej swobodzie wyboru szkoły i zawodu. W kolejnych latach zespół uzupełnił badania o dwie grupy: dziewcząt pochodzących z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz o młodzież z rodzin o niskich dochodach (Ginzberg, 1984). Praca ta była oparta o gruntowne badania empiryczne, dzięki którym zostały sformułowane główne założenia teorii. Są one następujące:

- Pierwsze wyniki badań wskazały na cztery czynniki zaangażowane w wybór zawodu, jakiego dokonuje jednostka (Osipow, 1983). Są nimi: presja środowiska *(environmental pressure)*, proces edukacji *(amount and kind of education)*, emocje zaangażowane w proces wyboru *(emotional factors)* oraz system indywidualnych wartości *(individual values)*;
- Podkreślanie roli emocji w sytuacji wyboru zawodu doprowadziło badaczy do konkluzji, że mają one znaczenie przede wszystkim w sytuacji wyborów niewłaściwych i szkodliwych dla jednostki (Osipow, 1983);
- Rola środowiska została sprecyzowana w kategoriach identyfikacji z modelem typowym dla danego okresu rozwojowego (Osipow, 1983);
- Tendencje do wyboru zawodu mają swoje korzenie w okresie przygotowawczym, jakim jest dzieciństwo i okres dorastania, lecz zmiany zachodzące w dorosłości również mają istotne znaczenie (Ginzberg, 1984);
- Według autorów wybór zawodu jest procesem rozwojowym. Nie jest to pojedyncza decyzja, lecz seria decyzji podjętych na przestrzeni wielu lat. Każdy etap w tym procesie ma swoją relację zarówno do etapów poprzedzających, jak i następnych. Początkowo proces ten traktowany był przez nich jako zjawisko

nieodwracalne w skutkach. W kolejnych rewizjach koncepcji założenie o nieodwracalności stadiów zostało przez Ginzberga uchylone. W związku z tym jednostka może wrócić do raz już przebytych stadiów, ale taki powrót oznacza dla niej stratę czasu i zdobytych wcześniej zasobów (Osipow, 1983);
- Proces wyboru zawodu może być definiowany w odniesieniu do różnych wymagań na różnych etapach życia człowieka, a do jego ciągłości przyczyniają się liczne kompromisy *(compromise)* zawierane przez jednostkę między pragnieniami a własnymi możliwościami. Z czasem Ginzberg (1984) pojęcie „kompromisu" zastąpił pojęciem „optymalizacji" *(optimisation)* stosunków jednostki ze środowiskiem;
- Proces wyboru zawodu rozpoczyna się około jedenastego roku życia i kończy w wieku mniej więcej dwudziestu dwóch – dwudziestu czterech lat. Kolejne stadia procesu wyboru zawodu można podzielić na okresy (Ginzberg, 1984): fantazji (od urodzenia do 11 roku życia), próby (11 – 17) i realizmu (powyżej17 roku życia);
- W wyniku rozwoju zawodowego dochodzi do ukształtowania się osobowości zawodowej – bądź zorientowanej na pracę, bądź zorientowanej na przyjemności. Różnicę stanowi zdolność odraczania przez jednostkę gratyfikacji i jej siła determinacji związana z realizowaniem celów zawodowych. Osoby zorientowane na pracę będą takie umiejętności miały rozwinięte w wyższym stopniu niż osoby zorientowane na przyjemności. W efekcie osoby zorientowane na pracę będą także aktywniejsze w sytuacji radzenia sobie z kryzysami życiowymi (Osipow, 1983).

Charakterystyka okresów i stadiów rozwoju zawodowego

Najpoważniejszy problem badawczy, przed jakim stanęli Ginzberg i jego współpracownicy, to uzyskanie odpowiedzi na pytanie o przebieg procesu kształtowania się osobowości zawodowej. W wyniku licznych badań, prowadzonych głównie metodą ustrukturalizowanego wywiadu, autorzy uzyskali informacje pozwalające im na opisanie trzech głównych okresów, przez jakie przechodzi człowiek ustalając swoje preferencje zawodowe. Każdy okres można podzielić na dodatkowe stadia (Ginzberg, 1984):

I Okres fantazji *(Fantasy Period)*

Obejmuje czas od urodzenia do 11 roku życia. Podstawowe zadanie rozwojowe w tym okresie polega na przejściu dziecka z „orientacji na zabawę" w kierunku „orientacji na pracę". Według Ginzberga i jego współpracowników dziecko odzwierciedla w zabawach, na przykład takich jak lepienie babek z piasku, przyjemność czysto funkcjonalną, a jego motywacja do działania ma charakter wewnętrz-

ny. Z biegiem lat dziecko zaczyna szukać aprobaty dla swoich działań ze strony rodziców; internalizując ich system wartości kieruje się w stronę motywacji zewnętrznej. Autorzy, wyjaśniając wagę tego procesu dla zjawiska dojrzewania zawodowego, odwołują się do intepretacji psychoanalitycznych. Twierdzą, że dzieci odzwierciedlając w zabawach świat dorosłych kompensują kompleks niższości, jaki towarzyszy im w przebiegu dzieciństwa. Cechą charakterystyczną okresu fantazji jest również ignorowanie przez dzieci trzech podstawowych atrybutów wyboru zawodowego – wymagań otoczenia, własnych zdolności oraz orientacji czasowej.

II Okres prób ***(Tentative Period)***

Okres ten trwa od 11 do 18 roku życia i dzieli się na cztery stadia realizujące różne zadania rozwojowe.

Pierwsze to stadium **zainteresowań** *(Interest Stage)*, które wiąże się z 11 i 12 rokiem życia. Podczas tego stadium jednostka zaczyna wykazywać preferencje w odniesieniu do rzeczy lubianych przez nią i nie lubianych. Wybory są rozpatrywane pod względem zaspokajania przyjemności. Często odzwierciedlają poziom identyfikacji z ojcem. Dziecko wykazuje w tym czasie dużą niestabilność zainteresowań i chętnie akceptuje wszelkie zmiany. Powoli jednak liczba opcji zaczyna ulegać ograniczeniu.

Kolejne, drugie stadium, to stadium **zdolności** *(Capacity Stage)*, trwające do 14 roku życia. Jednostka uświadamia sobie wówczas własne uzdolnienia i możliwości z punktu widzenia przyszłej roli zawodowej. Maleje poziom identyfikacji z ojcem na rzecz wpływu innych dorosłych osób z otoczenia.

Trzecie stadium, kończące się w wieku 16 lat, nosi nazwę stadium **wartości** *(Value Stage)*. Dokonuje się w nim analiza określonych stylów życia związanych z zawodem. Szczególną uwagą młodzież zaczyna darzyć zawody związane ze służbą społeczną. W jej planowaniu pojawia się szersza perspektywa czasowa obejmująca dalsze lata życia. Zależność od rodziny zaczyna być przyczyną niezadowolenia i frustracji.

Stadium **przejściowe** *(Transition Stage)* kończy okres próby w wieku 18 lat. Jednostka dokonuje wówczas pierwszego świadomego wyboru zawodu, zdając sobie sprawę z konsekwencji decyzji. Staje się osobą bardziej niezależną od rodziny pochodzenia, sama jeszcze nie zakładając własnej. W wyborze kariery dają o sobie znać motywy realistyczne, na przykład finanse oraz tryb życia związany z pracą.

III Okres realizmu *(The Realistic Period)*

W zależności od czasu trwania edukacji, kończy się on pomiędzy 22 a 24 rokiem życia. Mniejsze znaczenie mają w nim biologiczne oznaki dojrzewania, bardziej widoczne w okresach poprzedzających. Dzieli się on na trzy stadia. Trudno jednak precyzyjnie określić ich granice.

Pierwsze to stadium **poszukiwań** *(Exploration Stage)*. Często wiąże się z podjęciem dalszych studiów. Zainteresowania jeszcze mogą ulegać modyfikacji, tym bardziej, że przez lata nauki otoczenie nie wymaga od jednostki ostatecznych decyzji. Zawęża ona jedynie cele zawodowe, uświadamiając sobie własną niechęć do pewnych zawodów. Perspektywa czasowa sięga momentu uzyskania dyplomu i pierwszej pracy.

Stadium drugie, **krystalizacji** *(Cristallization Stage)*, polega na zaangażowaniu się jednostki w określoną aktywność zawodową. Ma ona pełną świadomość, jakich zadań zawodowych powinna unikać. Dla niektórych osób typowa jest jedynie pseudokrystalizacja, czyli zachowanie znamionujące pozór podjęcia ostatecznej decyzji, podczas gdy w rzeczywistości są one ciągle niepewne słuszności swoich wyborów.

Stadium trzecie nazwane jest stadium **specyfikacji** *(Specification Stage)*. Określa ono końcowy moment w wyborze kariery zawodowej i samookreślenia jako pracownika.

Ginzberg (1984), oprócz typowych odkrył jeszcze indywidualne wzory rozwoju zawodowego na skutek działania przyczyn o charakterze biologicznym, psychologicznym i środowiskowym. Ta odmienność wyraża się w dwóch obszarach zachowania. Po pierwsze jednostki różnią się ze względu na liczbę możliwości, tworzonych przez nie w określonym czasie. Drugim wymiarem różnicującym rozwój zawodowy jest początek pojawienia się fazy krystalizacji – zbyt wczesny lub zbyt późny w stosunku do wzorca typowego dla rówieśników. W efekcie opóźnia się finalizacja stadium realistycznego. Przyczyny tego zjawiska mogą być związane z niestabilnością emocjonalną jednostki lub zaspokojeniem jej potrzeb finansowych z innych niż zawodowe źródeł. Nie musi ona wówczas podejmować pracy zarobkowej.

Ocena teorii i zastosowania praktyczne

Osipow (1983) cytuje liczne badania, w których założenia teorii Ginzberga, Ginzburga, Axelrada i Hermy poddane zostały empirycznym weryfikacjom. Na przykład Davis, Hagen i Stouf w 1962 roku potwierdzili, że 12 letni chłopcy wchodzą w okres próby. Wykazali również, że dziewczęta osiągają te fazę nieco wcześniej. Badacze ci znaleźli również pozytywną korelację między poziomem inteligencji a czasem osiągania przez młodzież kolejnych stadiów. Innym cytowanym przez Osipowa studium jest badanie prowadzone w 1963 roku przez Tucci'e-

go, w wyniku którego pojawiło się doniesienie o wcześniejszym niż to stwierdził Ginzberg momencie (już w wieku 15 lat) wchodzenia przez chłopców w stadium ostatecznych decyzji zawodowych. Podobną akcelerację w zakresie rozwoju stadium wartości wykazali w 1968 roku Gribbons i Lohnes.

Podejście Ginzberga i jego współpracowników zyskało status pierwszej teorii wyboru zawodowego, bezpośrednio wywodzącej się z bazy teoretycznej, jakiej dostarczyła psychologia rozwoju człowieka. Również jego pojęcie „kompromisu" czy też „optymalizacji" relacji pomiędzy potrzebami a możliwościami jednostki znalazło swoje zastosowanie w późniejszych teoriach przystosowania zawodowego i zostało rozwinięte przez Dawisa, Lofquista i Weissa (Dawis, 1994). Teoria budzi jednak również szereg wątpliwości (Osipow, 1983). Przede wszystkim zarzuca się jej ograniczenie metodologiczne, sprowadzające sposób uzyskiwania danych empirycznych tylko do wywiadu z badanym. Ponadto, ostateczne wnioski formułowano na podstawie interpretacji samych badaczy, bez użycia metodologii statystycznej. Poważnym problemem był dobór grupy badanych – nielicznej i mało reprezentatywnej dla całej populacji. Zbyt małe były również grupy kontrolne. Ze względu na fakt, iż badano tylko młodzież, jej decyzje należy zaliczyć do grupy decyzji edukacyjnych a nie *stricte* zawodowych. W związku z tym Osipow zauważa również, że w procesie rozwoju zawodowego inną wagę mają deklaracje dwunastolatków odnośnie własnych zainteresowań, a inną decyzje starszej młodzieży dotyczące wyboru kierunku studiów czy podjęcia pracy. Nie można zatem przykładać tej samej miary, kiedy ocenia się gotowość do określonych wyborów uczniów w różnych grupach wiekowych.

Teoria została sformułowana na wysokim poziomie ogólności tak, że nie wynikają z niej bezpośrednie zalecenia dla doradztwa zawodowego. Niemniej od momentu jej ogłoszenia oczywistą praktyką w doradztwie stało się przyjęcie rozwojowego punktu widzenia (Osipow, 1983). Oznacza to nacisk na dostarczanie młodzieży doświadczeń, na których zdobywanie jest ona w danym okresie szczególnie przygotowana. Na przykład w stadium zainteresowań młodzi ludzie chętnie będą przyjmowali od doradcy wszelkie informacje na temat możliwości ich stymulowania. Teoria rozwojowa, wprowadzając pojęcie normy, pozwala również na przewidywanie problemów rozwojowych typowych dla danego okresu, na przykład takich jak nadmierna tendencja dzieci w fazie zdolności do przywiązywania wagi do ocen, jakie im wystawiają osoby znaczące, na niekorzyść informacji pochodzących z samooceny.

Ginzberg w jednym ze swoich ostatnich opracowań (1984) rozważał liczne aplikacje swojej teorii, apelując jednocześnie do rodziców, nauczycieli i doradców zawodowych, żeby nie przyjmowali neutralnej postawy obserwując proces wyboru zawodu swoich podopiecznych. Młodzi ludzie, szczególnie w wieku dorastania, mają według niego ogromną potrzebę dyskutowania swoich problemów z osobami o większym doświadczeniu. Ginzberg taką pracę doradców z nastolatkami nazwał pracą profilaktyczną, zapobiegającą wystąpieniu późniejszych problemów zawodowych. Na koniec przytoczył osiem rekomendacji, sformułowanych przez siebie

w roku 1971, dla osób zajmujących się zawodowo doradzaniem młodym ludziom. Mimo trzydziestoletniej historii brzmią one bardzo współcześnie (Ginzberg, 1984, s. 184-185):

- „Szkoła i doradztwo zawodowe powinny stanowić pierwszy stopień w rozwoju zawodowym ucznia;
- Doradca zawodowy ponosi odpowiedzialność bardziej wobec klienta niż organów administracji, które go zatrudniają;
- Doradztwo wobec osób niepełnosprawnych powinno dysponować środkami, które jednocześnie pomagają poprawić ich ogólną sytuację życiową;
- Nauczyciele i doradcy zawodowi powinni dysponować szeroką wiedzą na temat dynamiki rynku pracy;
- Doradztwo zawodowe powinno obejmować swoim oddziaływaniem wszystkie grupy wiekowe i społeczne;
- Szkolny doradca zawodowy to odrębna profesja, nie zawsze związana z procesem nauczania;
- Doradcy powinni rozwijać umiejętność prowadzenia zajęć grupowych oraz korzystania z różnych źródeł informacji;
- Doradztwo zawodowe powinno zyskać status ważnej i profesjonalnie prowadzonej działalności publicznej".

Donald E. Super

Podstawowe założenia teorii

Najbardziej znaną teorią psychologiczną, traktującą wybór zawodu w sposób dynamiczny i rozwojowy, jest koncepcja Donalda E. Supera. Super rozwinął swoją teorię w oparciu o badania pochodzące z czterech dyscyplin: (1) psychologii różnic indywidualnych (2) psychologii osobowości – dostarczających informacji na temat preferencji zawodowych i sposobów organizacji doświadczeń, (3) socjologii – analizującej mobilność zawodową jako funkcję przynależności do określonej klasy społecznej i wreszcie (4) psychologii rozwoju – skoncentrowanej na cyklu życia ludzkiego. Jak już wspomniano wcześniej jego koncepcja miała świadomie eklektyczny charakter *(differential-developmental-social-phenomenological model)*. Super, podsumowując swój dorobek z lat 1939 – 1992 (1994, s. 72) obliczył, że 61 jego prac można uznać za prace bezpośrednio związane z psychologią rozwoju człowieka, 53 to prace analizujące relację „człowiek – środowisko", wyrastające z koncepcji cechy i czynnika, dwie prace zaliczył do nurtu poznawczego, dwie do fenomenologicznego (tworzące koncepcję obrazu siebie) i jedną pracę umieścił wśród teorii psychodynamicznych.

Bezpośrednią inspirację stanowiły dla niego badania Bühler, Davidsona i Andersona oraz Ginzberga z zespołem (Super, 1983; Seligman, 1994). Pierwszej weryfikacji dokonał w roku 1950, w ramach badań dotyczących rozwoju zawodowego chłopców z miasteczka Middletown, wybranego jako najbardziej reprezentatywne dla społeczeństwa amerykańskiego pod względem zróżnicowania zawodowego i społecznego. Były to badania podłużne – przez szereg lat badano 100 chłopców z klas dziewiątych, powtarzając badania kiedy ukończyli kolejno 21, 25 i 36 lat.

W roku 1960 Super wprowadził dwa pojęcia: zachowanie zawodowe *(vocational behavior)* i rozwój zawodowy *(vocational develoment)*. Zachowanie zawodowe to wszelkie wzajemne oddziaływanie między indywiduum a otoczeniem, wiążące się w sposób istotny z przygotowaniem do pracy, uczestniczeniem w pracy lub wycofaniem się z pracy. Natomiast rozwój zawodowy to proces rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszystkie czynniki zachowania zawodowego (Czerwińska-Jasiewicz, 1991).

Rozwój zawodowy obejmuje wszystkie aspekty ogólnego rozwoju człowieka dotyczące zawodu, a zatem bardziej stosowne wydało się Superowi (1983) zastąpienie tego terminu pojęciem rozwoju kariery zawodowej *(career development)*. Jest to w jego ujęciu (Hornowska, Paluchowski, 1993, s. 107) „obejmujący praktycznie całe życie proces rozwoju postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wiedzy, odnoszących się do pracy. Dotyczy on indywidualnie rozwijanych tych wszystkich czynników związanych z kolejnymi okresami w życiu ludzi i powiązanych z nimi zadaniami rozwojowymi (społecznymi i indywidualnymi), które wpływają na wybory dróg życiowych i realizację oczekiwań".

Na koncepcję rozwoju kariery zawodowej Supera składa się kilka istotnych wątków, które zostaną omówione kolejno.

Pojęcie obrazu siebie

Osiowym terminem koncepcji Supera jest pojęcie obrazu siebie *(self-concept)*. Uważa on, że zawodowy obraz siebie *(vocational self-concept)* rozwija się wraz z rozwojem jednostki na podstawie obserwacji pracy, identyfikowania się z pracującymi dorosłymi oraz wszystkich innych doświadczeń. W miarę jak doświadczenia związane ze światem pracy stają się szersze, bogatszy staje się zawodowy obraz siebie jednostki. Zdaniem Supera, wzorzec realizowanej przez całe życie kariery jest realizacją tego obrazu siebie. Jednocześnie zwraca uwagę na to, że podejmowane przez jednostkę zadania zawodowe są ściśle związane z zadaniami mającymi swoje źródło w innych rolach społecznych (Hornowska, Paluchowski, 1993).

Zręby koncepcji przedstawił w postaci 12 twierdzeń (Super, 1983, s. 194-195):

1. Ludzie różnią się w zakresie swoich zdolności, zainteresowań oraz typów osobowości.
2. Biorąc pod uwagę powyższe charakterystyki kwalifikują się oni do różnych zawodów.
3. Każdy z zawodów można opisać specyficznym dla niego wzorcem wymaganych zdolności, zainteresowań i cech osobowości, na tyle jednak szerokim, że pozwala on na dobranie wielu zawodów dla jednej osoby, jak też wielu osób do jednego zawodu.
4. Preferencje zawodowe i kompetencje, sytuacje społeczne, w których ludzie żyją i pracują oraz ich obraz własnej osoby zmieniają się wraz z upływem czasu i nabywaniem nowych doświadczeń. Podkreślić należy, że obraz siebie jest najstabilniejszą ze zmiennych i nie ulega większym modyfikacjom od okresu dorastania do późnej dojrzałości, co sprawia, że proces wyboru i przystosowania do nowych warunków ma charakter ciągły.
5. Proces ten można przedstawić w postaci kolejnych faz życia (tak zwanych „maksi-cykli"). Są to fazy: wzrostu, eksploracji, zajęcia pozycji, konsolidacji, oraz schyłku, dzielące się z kolei na podokresy. W momentach przechodzenia jednostki z jednej fazy do drugiej oraz zawsze wtedy, kiedy zachwiana jest stabilność kariery zawodowej zaczynają w rozwoju odgrywać rolę mniejsze cykle („mini-cykle"), które weryfikują proces rozwojowy.
6. Wzorzec kariery zawodowej danej osoby (tj. aktualny poziom funkcjonowania zawodowego, kolejność, częstotliwość oraz czas wykonywania prac czasowych i stałych) jest determinowany poziomem socjoekonomicznym rodziców jednostki, jej zdolnościami, cechami osobowości, a także możliwościami zawodowymi, z którymi zetknęła się w życiu.
7. Ułatwianie procesu rozwijania własnych zdolności i zainteresowań, a także pomoc w budowaniu obrazu siebie może determinować rozwój człowieka w ciągu całego życia.
8. Proces rozwoju kariery zawodowej jest zasadniczo procesem rozwijania i urzeczywistniania obrazu samego siebie. Jest procesem syntezy i kompromisem pomiędzy odziedziczonymi zdolnościami, wyposażeniem fizycznym, możliwościami odgrywania różnych ról, a także stopniem zgodności pomiędzy efektami odgrywania danej roli a aprobatą zwierzchników i współpracowników.
9. Kompromis pomiędzy czynnikami indywidualnymi a społecznymi, pomiędzy obrazem siebie a rzeczywistością jest realizowany w procesie odgrywania ról społecznych w fantazji, w rozmowie doradczej lub rzeczywistych działaniach, takich jak uczestniczenie w życiu klasy szkolnej, klubach oraz pracy w pełnym i niepełnym wymiarze.
10. Zadowolenie z pracy i z życia zależy od zakresu, w jakim jednostka znajduje zastosowanie dla swoich zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wartości. Zależą one od osadzenia w zawodzie, sytuacji w miejscu pracy i stylu ży-

cia, pozwalającego na odgrywanie tych ról, które przez doświadczenia fazy wzrostu i eksploracji stały się odpowiednie i właściwe.
11. Stopień satysfakcji z pracy osiągany przez jednostkę jest proporcjonalny do stopnia, w jakim może ona urzeczywistnić obraz siebie.
12. Praca i aktywność są podstawowymi czynnikami organizującymi strukturę osobowości wielu kobiet i mężczyzn. Takimi czynnikami mogą być także inne rodzaje aktywności, na przykład organizacja wolnego czasu i prowadzenie gospodarstwa domowego. Te preferencje są w dużej mierze uzależnione od tradycji społecznej, stereotypów związanych z płcią, przynależnością rasową i etniczną.

Wzory karier zawodowych

Super, określając ramy rozwoju obrazu siebie, zwracał uwagę na różnice indywidualne zaznaczające się w koncentracji na odmiennych aspektach życia – pracy, rozrywce lub rodzinie. To różnicowe podejście zainicjowało jeden z wcześniejszych programów badawczych Supera nad wzorami karier zawodowych *(Career Pattern Study)* podjęty w latach pięćdziesiątych. Oparł się w nim na klasyfikacji Davidsona i Andersona z 1937 roku oraz Millera i Forma z 1951 roku (Super, 1983).

Dodatkowym efektem badań Supera nad wzorami karier zawodowych było opracowanie przez niego Metody Tematycznej Ekstrapolacji *(Thematic-Extrapolation Method),* pozwalającej przewidywać wystąpienie określonego typu kariery (Jepsen, 1994). Zawarł w niej zarówno ideę wzorów karier Millera i Forma, jak i procedurę historii życia *(Life History Method)* Wallina z 1941 roku. Doradca zawodowy używający tej metody staje się kimś w rodzaju historyka, analizującego główne trendy z przeszłości jednostki, żeby na tej podstawie wysunąć przypuszczenia co jej przyszłych wyborów. Zasady Metody Tematycznej Ekstrapolacji można streścić w trzech punktach, będących zarazem kolejnymi krokami postępowania doradcy:

1. Analiza dotychczasowego rozwoju jednostki oraz jej zachowań z przeszłości pod kątem typowych wątków i tematów;
2. Podsumowanie wszystkich wątków i tematów oraz poszukiwanie powiązań pomiędzy nimi;
3. Przewidywanie pojawienia się określonych zachowań jednostki w przyszłości.

Super (Jepsen, 1994) określał tę metodę zbierania danych jako rozwojową i jakościową, przeciwstawiając ją metodzie ilościowej, która formułuje prognozy probabilistyczne na podstawie wyników badań testowych. Obie metody wysoko cenił i uważał za komplementarne wobec siebie.

Jak już wspomniano, według Supera w toku rozwoju kariery zawodowej jednostka zachowuje się w sposób regularny i dający się przewidzieć. Wynika to z uwarunkowań psychologicznych, takich jak: poziom inteligencji, zdolności, zain-

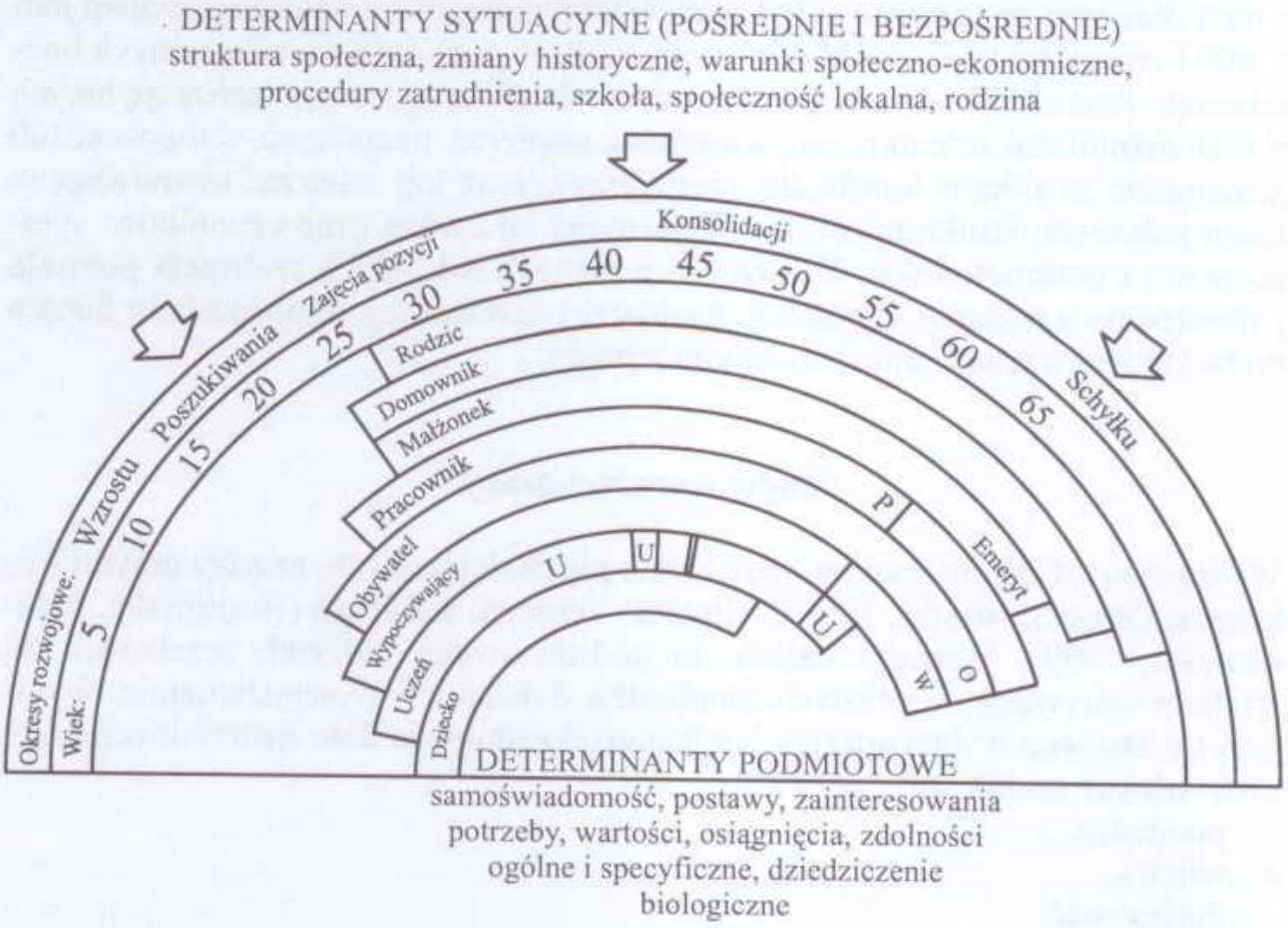
teresowania, wartości i potrzeby; uwarunkowań społecznych, takich jak: status socjoekonomiczny, rodzaj wykształcenia, sytuacja rodzinna, służba wojskowa, narodowość, rasa, religia, płeć; uwarunkowań ekonomicznych, takich jak: cykle i koniunktura gospodarcza, moda, zmiany technologiczne, wojny, katastrofy. Te przewidywalne zachowania zawodowe, wspólne dla pewnej grupy osób, Super (Super, Bohn, 1971) określił mianem wzorów karier zawodowych *(career patterns)*.

W wyniku badań z 1957 roku Super wyróżnił cztery wzory karier zawodowych dla mężczyzn i siedem dla kobiet. Typy karier zawodowych mężczyzn przedstawiają się następująco (Seligman, 1994, s. 9):

1. **Kariera stabilna** *(The stable career pattern)*. To wzór charakteryzujący się rozpoczynaniem pracy bezpośrednio po szkole bez okresu próbnego. Jest on typowy dla pracowników wysoko wykwalifikowanych, menedżerów, urzędników.
2. **Kariera konwencjonalna** *(The conventional career pattern)*. Wzór ten dotyczy tych samych pracowników jak w grupie poprzedniej. Różni się od niej jedynie istnieniem fazy przygotowawczej prowadzącej do stałej pracy.
3. **Kariera niestabilna** *(The unstable career pattern)*. Wzór ten charakteryzuje sekwencyjność zmian według wzoru: próba – stabilizacja – próba. Jest on typowy dla osób średnio wykwalifikowanych, urzędników i samozatrudnionych.
4. **Kariera wielokrotnych prób** *(The multiple-trial career pattern)*. To wzór charakteryzujący się częstymi zmianami pracy. Dotyczy osób niżej wykwalifikowanych.

Typy karier zawodowych kobiet opisują następujące wzory (Seligman, 1994, s. 10):

1. **Stabilna kariera gospodyni domowej** *(The stable homemaking career pattern)*. Wzór charakteryzujący się wczesnym zawarciem małżeństwa i krótkim okresem zdobywania doświadczeń zawodowych.
2. **Kariera konwencjonalna** *(The conventional career pattern)*. To wzór charakteryzujący się podjęciem pracy po ukończeniu szkoły i jej porzuceniem po ślubie.
3. **Kariera stabilnej pracy** *(The stable working career pattern)*. Wzór typowy dla kobiet koncentrujących się na życiu zawodowym.
4. **Kariera dwutorowa** *(The double-track career pattern)*. Polega na łączeniu obowiązków domowych i zawodowych.
5. **Kariera przerywana** *(The interrupted career pattern)*. Wzór charakteryzujący się przerwami w pracy zawodowej związanymi z wychowywaniem dzieci.
6. **Kariera niestabina** *(The unstable career pattern)*. Wzór analogiczny do kariery mężczyzn. Kobiety częściej niż mężczyźni w przerwach między okresami zatrudnienia pozostają w domu.
7. **Kariera wielokrotnych prób** *(The multiple-trial career pattern)*. Wzór identyczny dla obu płci.



Rys. 8. Tęczowy model kariery według Supera (schemat uproszczony Super 1984, s. 201, Super, 1994, s. 65

Wielu współczesnych badaczy uważa (Osipow, 1983; Seligman, 1994), że mimo iż obecnie zmieniła się proporcja osób realizujących poszczególne wzory karier zawodowych w obrębie obu płci, koncepcja nadal dostarcza wygodnych ram porządkujących sposoby realizacji ról życiowych.

Tęczowy model kariery zawodowej

Kontynuując temat rozwoju kariery zawodowej Super opracował w 1979 roku (Super, 1984; Hornowska, Paluchowski, 1993) koncepcję wartości realizowanych w procesie pracy, znaną jako „tęczowy model kariery" *(Life-Career Rainbow Model)*. Model jest graficzną reprezentacją rozwoju kariery zawodowej w ciągu życia, rozumianego jako kolejno pełnione role (rys. 8). Jest konstrukcją dwuwymiarową. Pierwszy wymiar – podłużny odnosi się do przebiegu ludzkiego życia, określonego przez Supera jako „Maksi-cykl". Składa się on z głównych stadiów życia o przybliżonym czasie trwania. Drugi wymiar – poprzeczny, jest konstelacją dziewięciu ról, pełnionych jednocześnie lub sekwencyjnie. Czas poświęcany każdej

z nich oraz stopień osobistego zaangażowania, zmienia się wraz z rozwojem jednostki i zmianami jej warunków życiowych. Role pozostają we wzajemnych interakcjach. Pojawienie się nowej roli zmienia lub nawet ogranicza realizację innych ról. Te różnorodne role mogą się wzajemnie wspierać, uzupełniać, wzbogacać lub pozostawać ze sobą w konflikcie; mogą przywracać lub zaburzać równowagę w życiu jednostki. Struktura ról jest uzależniona od dwóch grup czynników: sytuacyjnych i podmiotowych. Dostrzeżenie różnych ról, jakich realizacja pozwala jednostce na uzyskanie satysfakcji życiowej i zawodowej, doprowadziło Supera do badań nad wartościami związanymi z pracą.

Model ważności pracy

Wartości są od dawna przedmiotem badań psychologicznych, między innymi Rokeacha, (Brown, Brooks, 1990), Allporta, Vernona, Lindzeya (Hornowska, Paluchowski, 1993). Wartości należą do podstawowych ludzkich przekonań. Są źródłem motywacji i osobistych standardów działania w danej dziedzinie. Wyrażają się zarówno w dążeniu (jak i unikaniu) do zdobycia dóbr materialnych i niematerialnych takich jak:

- pieniądze,
- władza,
- duchowość.

Przez niektórych badaczy wartości utożsamiane są z zainteresowaniami, w pracach innych jawią się jako potrzeby. Super (Hornowska, Paluchowski, 1993) proponuje następujące określenie – wartości są **celami** (obiektami), które jednostce są niezbędne, aby zaspokoić potrzebę. Zainteresowania są specyficznymi, konkretnymi działaniami, poprzez które można realizować wartości i zaspokajać potrzeby Badanie wartości pomaga nam zrozumieć, **jak** ludzie działają i **dlaczego** coś robią. Badanie zainteresowań natomiast pomaga w przewidywaniu konkretnych zachowań edukacyjnych i zawodowych, a więc tego **co** będą robić. Określona wartość może być zaspokojona przez więcej niż jeden rodzaj działań, czyli poprzez różne zainteresowania. Wartości są świadomym wyobrażeniem tego, co jest godne pożądania, na zdobyciu tego, na czym człowiekowi najbardziej zależy ze względu na zaspokajanie potrzeb. Zazwyczaj wartości nie funkcjonują pojedynczo, lecz w świadomości ludzi tworzą określone układy, co prowadzi do utworzenia się indywidualnego systemu wartości. Super (1984) zakłada, że każdy system wartości jest zbudowany hierarchicznie, a z tego wynika, że niektórym wartościom w tym systemie można przyznać wyższą rangę. Jednak ów porządek hierarchiczny nie musi być trwały. Nie istnieje również uniwersalna lista wartości, mimo to praca, należąc do najważniejszych elementów życia współczesnego człowieka, zajmuje jedno z pierwszych miejsc w jego systemie wartości.

Rys 9. Hierarchiczny model ważności roli społecznej według Supera (Hornowska, Paluchowski, 1993, s. 114)

Zaproponowany przez Supera (Hornowska, Paluchowski, 1993) na podstawie modelu Jenny Kidd i Eddy Knasela hierarchiczny model ważności *(importance, salience)* dowolnej roli społecznej, w tym zawodowej zakłada istnienie trzech podstawowych, logicznie rozłącznych aspektów: **oddania** *(commitment),* czyli afektywnego elementu roli, **uczestniczenia** *(participation),* czyli behawioralnego komponentu roli i **wiedzy** *(knowledge),* stanowiącej aspekt poznawczy roli. Te podstawowe aspekty ról wraz z ich kombinacjami, tworzą specyficzny układ, pozwalający lepiej zrozumieć wagę danej roli (rys. 9). I tak **uwikłanie** w rolę *(involvement)* to efekt emocjonalnego przywiązania połączonego z wydatkowaniem czasu i energii – kombinacja oddania i uczestniczenia. **Zaangażowanie** *(engagement)* to poświęcenie czasu i energii powiązane z wiedzą i rozumieniem – kombinacja uczestniczenia i wiedzy. **Zainteresowanie** *(interest)* zajmuje wyodrębnione miejsce w modelu i jest kombinacją wiedzy i oddania, bez behawioralnej komponenty. Wszystkie trzy podstawowe elementy, powiązane ze sobą, określają **ważność** *(importance)* danej roli społecznej. Ważność danej roli jest funkcją realizacji za jej pośrednictwem wartości istotnych dla danej jednostki. Super (Zytowski, 1994) podzielił wartości za Ginzbergiem (1984) na „wewnętrzne" *(intrinsic)* – związane z pracą jako taką (na przykład: wykorzystanie zdolności, twórczość, estetyka, altruizm, rozwijanie siebie) oraz „zewnętrzne" *(extrinsic)*, będące rezultatami pracy (takie jak: osiągnięcia, awans, korzyści materialne, prestiż, bezpieczeństwo ekonomiczne). Zakładał również (Piel Cook, 1994) konieczność istnienia minimalnego poziomu ważności pracy w życiu jednostki, w przeciwnym bowiem razie jednostka będzie poszukiwać możliwości samorealizacji w obrębie innych ról życiowych.

Stadia rozwoju kariery zawodowej

Ważnym wkładem w omawianą tu problematykę była zaproponowana przez Supera formalizacja stadiów rozwoju kariery zawodowej *(Life Career Stages)*. Koncepcja ta jest rozwinięciem propozycji Ginzberga, Ginzburga, Axelrada i Hermy. Według Supera (Super, Bohn, 1971; Super, 1984) rozwój człowieka dokonuje się w pięciu stadiach: dzieciństwo, dorastanie, wczesna dorosłość, dojrzałość i starość. W ramach tych stadiów daje się zaobserwować również pięć faz rozwoju zawodowego. Nazwa każdej fazy określa zarazem typowe dla niej zadanie rozwojowe:

1. Faza wzrostu *(growth stage)* – od urodzenia do 14 lat – stadium dzieciństwa.

Treścią tej fazy jest tworzenie i rozwijanie pojęcia obrazu siebie poprzez identyfikowanie się z osobami ważnymi w rodzinie i w szkole. W tej fazie początkowo dominującą rolę odgrywają potrzeby i fantazje, potem rośnie rola zainteresowań i umiejętności wraz ze zwiększaniem się udziału jednostki w życiu społecznym. Faza ta obejmuje trzy okresy:

- okres fantazji *(fantasy substage)* – od 4 do 10 roku życia: dominującą rolę odgrywają potrzeby, ważne jest ogrywanie ról społecznych w zabawie;
- okres zainteresowań *(interests substage)* – od 11 do 12 roku życia: „to co się lubi" staje się główną determinantą aspiracji i aktywności;
- okres umiejętności *(capacity substage)* – od 13 do 14 roku życia: analizowanie własnych zdolności pod kątem wymagań zawodowych.

2. Faza poszukiwań *(exploration stage)* – od 15 do 24 roku życia – stadium dorastania.

W tej fazie obserwuje się kształtowanie obrazu siebie przez wypróbowywanie różnych ról społecznych oraz zawodowe doświadczenie w czasie nauki w szkole, czasie wolnym i w pracy czasowej. Ta faza również obejmuje trzy podokresy:

- okres wstępny *(tentative substage)* – od 15 do 17 roku życia: charakteryzuje się dokonywaniem pierwszych prowizorycznych wyborów (w dyskusjach, fantazjach, próbach pracy) na podstawie potrzeb, zainteresowań, umiejętności, wartości oraz dostępnych możliwości;
- okres przejściowy *(transition substage)* – od 18 do 21 lat: dominują rozwiązania uwzględniające rzeczywiste możliwości kształtowane przez wejście na rynek pracy, kształcenie profesjonalne i próby urzeczywistnienia obrazu siebie;
- okres próby *(trial substage)* – od 22 do 24 lat: lokalizowanie najbardziej prawdopodobnego obszaru aktywności zawodowej, podjęcie pierwszej pracy i wypróbowanie jej jako „pracy na całe życie".

3. Faza zajęcia pozycji *(estabilishment stage)* – od 25 do 44 roku życia – stadium wczesnej dorosłości.

W fazie tej, po wybraniu głównej dziedziny zatrudnienia (na podstawie ewentualnych prób, lub – gdy dotyczy to zawodów wymagających specjalistycznego wykształcenia – bez takich prób) podstawowy wysiłek jest poświęcany na znalezienie w niej stałego miejsca. Podokresy tej fazy to:

- okres prób *(trial substage)* – od 25 do 30 roku życia: wybrany zawód może okazać się niesatysfakcjonujący, co prowadzi do wielu zmian decyzji aż do momentu określenia własnej pozycji zawodowej lub ustalenia braku preferencji do wykonywania określonego typu pracy;
- okres stabilizacji *(stabilization substage)* – od 31 do 44 roku życia: wyraźnie zarysowuje się wzór kariery zawodowej i podejmowane są działania realizujące tez wzór. Dla wielu osób są to lata najbardziej twórcze.

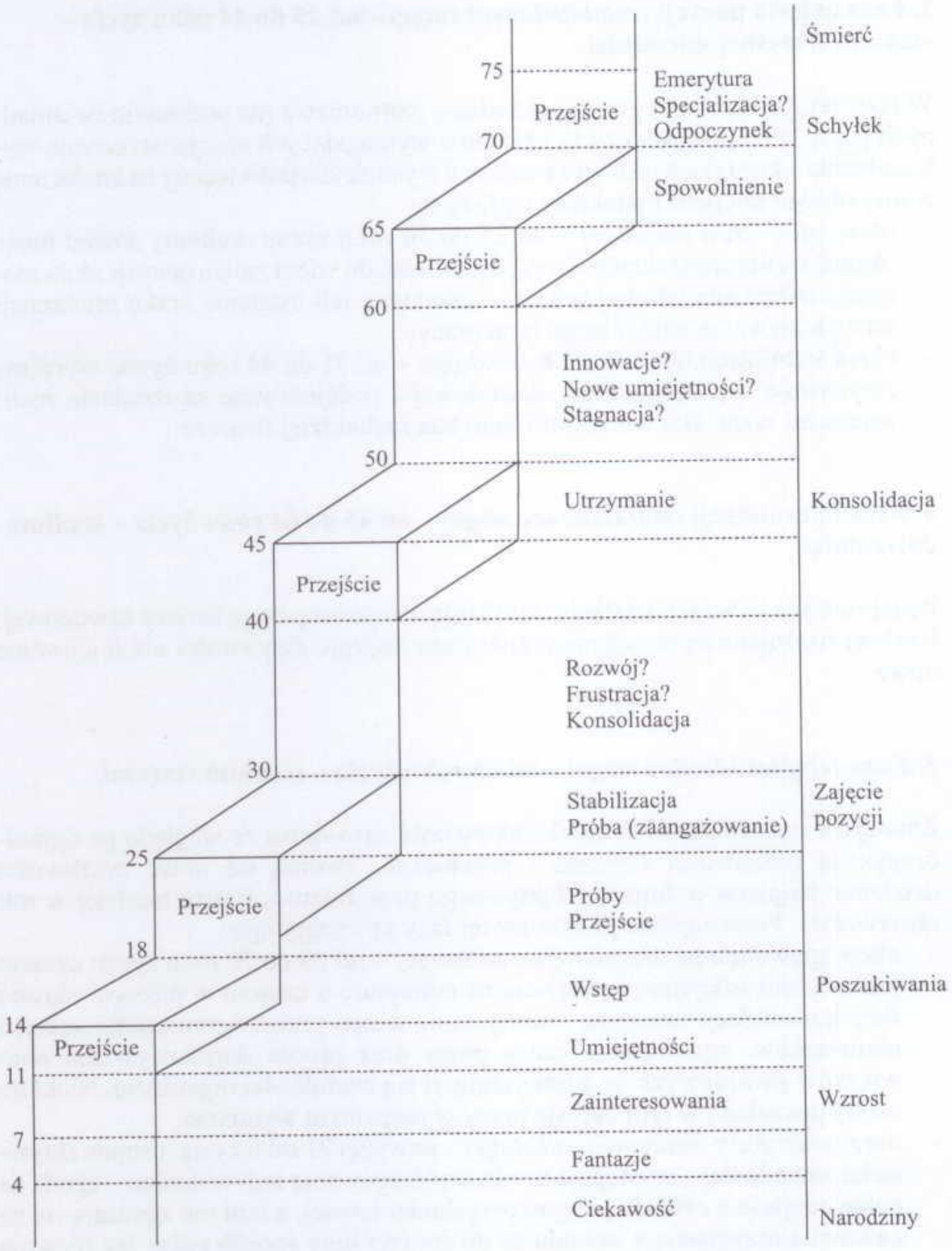
4. Faza konsolidacji *(maintenance stage)* – od 45 do 64 roku życia – stadium dojrzałości.

Podejmowane są w niej działania stabilizujące wybraną drogę kariery zawodowej; bardziej rozwijane są wcześniej realizowane rodzaje aktywności niż inicjowane nowe.

5. Faza schyłku *(decline stage)* – od 65 roku życia – stadium starości.

Zmniejsza się wówczas lub zanika aktywność zawodowa ze względu na ograniczające ją możliwości fizyczne i psychiczne. Tworzą się nowe możliwości działania: najpierw w formie selektywnego uczestnictwa, potem bardziej w roli obserwatora. Poszczególne podokresy tej fazy są następujące:

- okres spowolnienia *(deceleration substage)* – od 65 do 70 roku życia: czasem jest to okres oficjalnego przejścia na emeryturę a czasem w późnym okresie fazy konsolidacji następuje zmniejszenie tempa pracy, ograniczanie zakresu obowiązków, ograniczanie czasu pracy oraz proces dopasowywania obowiązków zawodowych do zmniejszającej się wydolności organizmu. Niektóre osoby poszukują w tym okresie pracy w niepełnym wymiarze;
- okres emerytury *(retirement substage)* – powyżej 71 roku życia: ustanie aktywności zawodowej – występuje tu silne zróżnicowanie indywidualne – zgoda na pełne odejście z zawodu jednym przychodzi łatwiej, a inni nie zgadzają się na całkowitą rezygnację z zawodu aż do śmierci.Inny sposób opisu faz rozwoju kariery zaprezentował Super (1984) w postaci modelu schodów (rys. 10). Schemat rysunkowy przedstawia fazy i podokresy rozwojowe, pomiędzy którymi pojawiają się linie przerywane. Oznaczają one tendencję do wzajemnego



Rys. 10. Etapy życia i zadania rozwojowe czyli „maksi – cykle" (Super, 1984, s. 202)

Tab. 5. Cykliczność zadań rozwojowych w perspektywie życia (Super, 1984, s. 200)

Fazy życia / Zadania rozwojowe	Okresy rozwojowe Wiek			
	Dorastanie 14 – 25	**Wczesna dorosłość 25 – 45**	**Średnia dorosłość 45 – 65**	**Późna dorosłość ponad 65**
Schyłek	Mniej czasu na hobby	Mniej sportu	Koncentracja na rzeczach najważniejszych	Krótszy czas pracy
Konsolidacja	Weryfikacja bieżących wyborów zawodowych	Zabezpieczanie obecnej pozycji zawodowej	Rywalizacja z młodszymi	Kontynuacja tego, co się dotychczas lubiło robić
Zajęcie pozycji	Wdrażanie preferencji zawodowych	Konsolidacja i awansowanie	Rozwijanie nowych umiejętności	Robienie rzeczy, które zawsze chciało się robić
Poszukiwania	Uzyskiwanie wiedzy na temat nowych możliwości	Znalezienie możliwości wykonywania pożądanej pracy	Ustalanie nowych obszarów, którymi należy się zająć	Znalezienie dobrego miejsca na przeżycie emerytury
Wzrost	Wypracowanie realistycznego obrazu siebie	Nauka nawiązywania kontaktów z innymi	Akceptowanie własnych ograniczeń	Rozwijanie ról innych niż zawodowe

przenikania się sąsiadujących faz i są określone chronologicznie tylko w przybliżony sposób. Również zadania rozwojowe mogą prowadzić do różnorodnych efektów. Na przykład, pod koniec fazy konsolidacji może pojawić się niechęć do zmian w życiu (stagnacja) lub odwrotnie – zapał do zdobywania nowych umiejętności (innowacje). Zdaniem Supera jego koncepcja różni się w tym punkcie od modelu Levinsona, który bardziej jednoznacznie identyfikuje kolejność pojawiania się stadiów życia. Super dokonał również modyfikacji nomenklatury stadiów rozwojowych, nadając stadium pomiędzy wiekiem 45-65 lat nazwę „średnia dorosłość", a stadium po 65 roku życia określił mianem „późna dorosłość". Ostatecznie stwierdził: „Elastycznie pojawiają się nie tylko momenty przejścia z jednej fazy w drugą, ale również każde przejście wywołuje dodatkowe cykle przemian wewnątrz każdej z faz" (Super, 1984, s. 200). Te cykle wewnątrz faz nazywa „mini-cyklami" (tab. 5). Każda z faz zawiera w sobie element wzrostu, poszukiwań, zajęcia pozycji, konsolidacji i schyłku. Na przykład absolwent uczelni (wczesna dorosłość) rozpoczynający swoją pierwszą pracę przeżywa w niej okres wzrostu, jakim jest wchodzenie w nową rolę, poszukiwania najlepszego sposobu realizacji tej roli, zajęcia pozycji w pracy oraz konsolidacji, która przejawia się w decyzji „odejść" lub „zostać". W fazie tej elementy schyłkowe wiążą się z koniecznością rezygnacji z niektórych dotychczasowych form aktywności, takich jak czynne uprawianie sportu lub długie wakacje.

Jednocześnie, w jednym ze swoich ostatnich opracowań (1994) Super podkreśla, że mini-cykle i kariera „pionowa" nie są nieuchronną koniecznością w życiu każdego pracującego człowieka. Nawiązując do swoich wcześniejszych badań nad wzorami karier zawodowych używa określenia kariera stabilna i niestabilna w innym kontekście – jednostka może często zmieniać formy zatrudnienia (kariera niestabilna), ale jej podstawowy rdzeń aktywności, jakim jest zawód, pozostanie niezmienny (kariera stabilna). Zatem kariera „pozioma" polegająca na poszukiwaniu coraz to nowych doświadczeń w ramach tej samej grupy zawodowej jest typowym rysem współczesności.

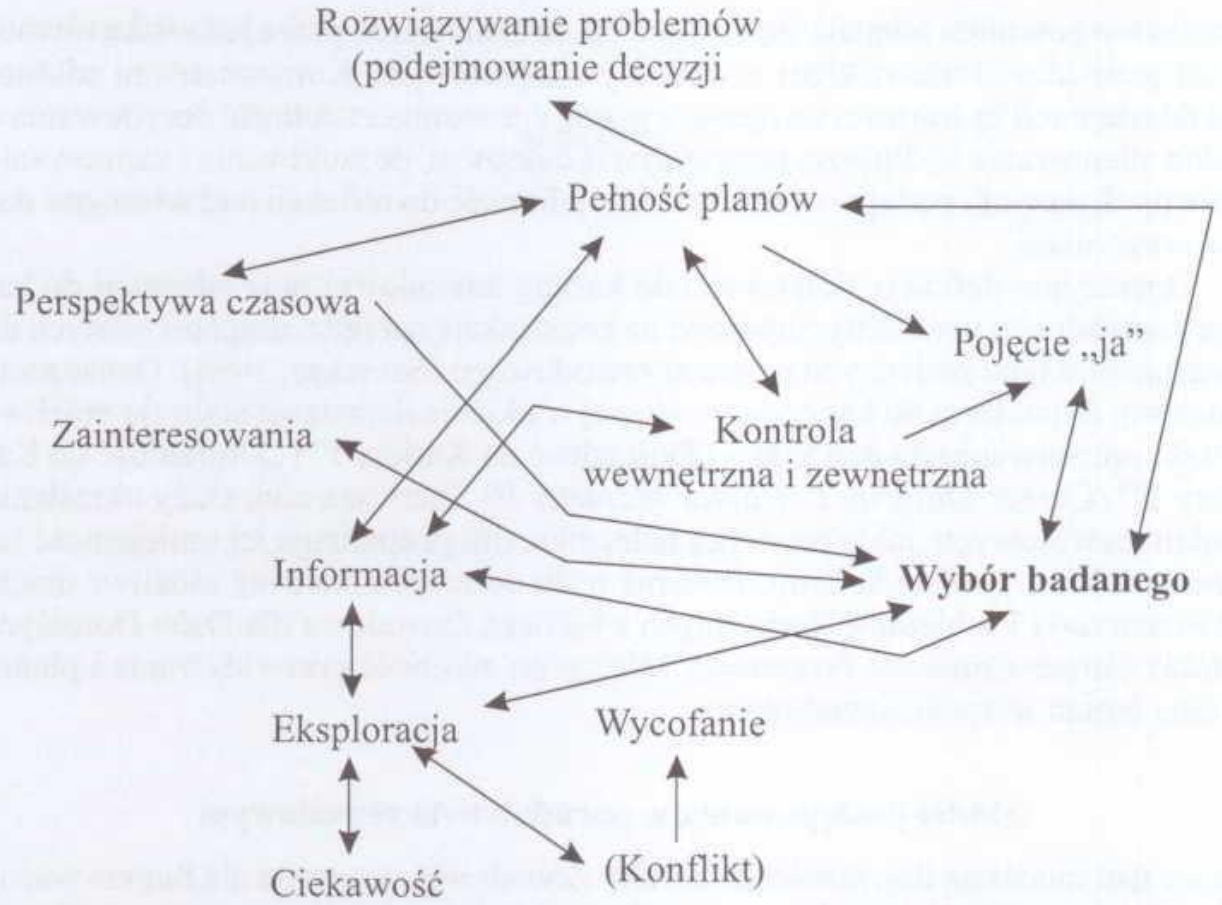
Dojrzałość do kariery zawodowej

Kolejnym problemem teoretycznym rozpatrywanym przez Supera (Super, Bohn, 1971) jest pojęcie dojrzałości zawodowej *(vocational maturity)*. Jest ona z jednej strony określona przez wiek człowieka, a z drugiej przez sposób wykonania zadań rozwojowych.

Dojrzałość zawodową według niego charakteryzuje pięć wymiarów (Czerwińska-Jasiewicz, 1991, s. 37):

1. Ukierunkowanie (orientacja) na wybór zawodu.
2. Informacja i planowanie w stosunku do upatrzonego zawodu odnośnie następujących aspektów przyszłego zawodu:
   - wymagań fizycznych, psychicznych, ekonomicznych i szkoleniowych,
   - obowiązków wynikających z pracy,
   - warunków pracy, wynagrodzenia, bezpieczeństwa pracy,
   - korzyści, perspektyw ekonomicznych i kierunków rozwojowych zawodu.
3. Stałość preferencji zawodowych:
   - zgłoszenie jednego zawodu jako wybranego,
   - zgłoszenie więcej niż jednego zawodu, ale z tej samej dziedziny zawodowej,
   - zgłoszenie zawodów wymagających tego samego poziomu zdolności lub wykształcenia.
4. Krystalizacja i stabilizacja cech takich jak inteligencja, uzdolnienia, zainteresowania, wartości i postawy.
5. Mądrość preferencji zawodowych, to znaczy wszechstronna analiza zależności pomiędzy możliwościami i preferencjami jednostki a warunkami socjoekonomicznymi.

Z czasem Super pojęcie dojrzałości zawodowej zastąpił pojęciem dojrzałości do kariery zawodowej *(career maturity)*. W tym ujęciu (Super, 1984, Hornowska, Paluchowski, 1993, s. 107) kariera jest terminem o szerszym zakresie niż zawód, ponieważ jest obejmującym całe życie procesem rozwoju postaw, wartości, umiejęt-



Rys. 11. Psychologiczne korelaty dojrzałości do kariery zawodowej według Supera i Bowslbey (Super, 1994, s. 71)

ności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wiedzy, odnoszących się do pracy. Dojrzałość do kariery zawodowej nie jest ściśle związana z wiekiem chronologicznym i polega na gotowości jednostki do podejmowania decyzji odnośnie kariery. Analizując to zjawisko w grupie młodzieży Super opracował (1994) wraz z JoAnn Bowlsbey sieciowy model podstaw dojrzałości do kariery zawodowej *(Web Model for Bases of Career Maturity)* przedstawiony na rysunku 11. Model ten służy do zaprojektowania wywiadu doradczego z dziećmi w wieku od 9 do 14 lat. Super, komentując go podkreślał, że dostarczenie młodemu człowiekowi informacji edukacyjnej i zawodowej bardzo rzadko jest działaniem wystarczającym. Istotny jest również rozwój poczucia autonomii, wyrażony równowagą pomiędzy wewnętrznym i zewnętrznym poczuciem kontroli, a także pojawienie się perspektywy czasowej wykraczającej poza bieżące zadania. Te elementy wraz z umiejętnością podejmowania decyzji doprowadzają młodzież do konstruowania planów na przyszłość i wyboru dróg kariery.

Pewną trudność widział Super w stosowaniu terminu dojrzałości do kariery zawodowej wobec osób dorosłych. W jednej ze swoich późniejszych prac (1984) zaczął skłaniać się ku ekwiwalentnemu pojęciu adaptacji do kariery zawodowej *(career adaptability)*. Według Supera i komentatorów jego prac (Goodman, 1994)

termin ten powinien odnosić się do sytuacji utrzymywania przez jednostkę równowagi pomiędzy środowiskiem zawodowym i osobistym. Komponentami zdolności do adaptacji są wartości związane z pracą, autonomia i zdolność decydowania o sobie, planowanie w dłuższej perspektywie czasowej, poszukiwanie i zajmowanie kolejnych pozycji, podejmowanie decyzji, zdolność do refleksji nad własnymi doświadczeniami.

Operacyjne definicje dojrzałości do kariery zawodowej oraz adaptacji do kariery zawodowej pozwoliły Superowi na konstrukcję narzędzi diagnostycznych do badania obu tych zmiennych rozwoju zawodowego (Savickas, 1994). Oznaczenie poziomu dojrzałości do kariery zawodowej w okresie dorastania stało się możliwe dzięki opracowaniu dwóch skal – „Dojrzałość do Kariery I" i „Dojrzałość do Kariery II" *(Career Maturity I , Career Maturity II).* Pierwsza nich służy określeniu zadań rozwojowych, jakie napotyka jednostka, druga analizuje jej umiejętność radzenia sobie z tymi zadaniami. Badanie osób dorosłych stało się możliwe dzięki Inwentarzowi Problemów Związanych z Karierą Zawodową dla Osób Dorosłych *(Adult Career Concerns Inventory).* Mierzy on zdolność przewidywania i planowania zmian w życiu zawodowym.

Model postępowania w poradnictwie zawodowym

Praca nad modelem dojrzałości do kariery zawodowej stanowiła dla Supera ważny element weryfikacji jego koncepcji. Pozwoliła mu również opracować (Super, 1984, s. 224-225) wzorzec postępowania diagnostycznego w rozwojowo pojmowanym poradnictwie zawodowym *(Developmental Assessment Model).* Składają się na niego cztery etapy – kroki, które podejmują doradca i klient:

Krok I. Wstępny wywiad:

A. Zebranie podstawowych danych od klienta
B. Rozmowa określająca główny problem
C. Wstępna ocena danych

Krok II. Wywiad pogłębiony oraz kolejne testy:

A. Wartości realizowane w poszczególnych rolach społecznych
1. Wzajemna ważność ról w obszarach
   a. szkoła
   b. praca i kariera zawodowa
   c. dom i rodzina
   d. społeczeństwo
   e. czas wolny
2. Wartości realizowane dzięki każdej z ról

B. Dojrzałość do kariery zawodowej
1. Pełność planów
2. Postawy zmierzające do eksploracji otoczenia
3. Umiejętności podejmowania decyzji
4. Posiadanie informacji:
   a. o świecie pracy
   b. o preferowanej grupie zawodów
   c. o innych rolach życiowych i zawodowych
5. Realizm

C. Obraz własnej osoby
1. Szacunek do siebie
2. Jasność
3. Harmonia
4. Spójność poznawcza
5. Realizm
6. Inne

D. Poziom zdolności i potencjalny poziom funkcjonowania

E. Zainteresowania i przewidywane kierunki aktywności

Krok III. Ocena wszystkich danych:

A. Przegląd wszystkich danych

B. Porównywanie i prognoza
1. Dopasowanie jednostki do zawodu
2. Funkcjonowanie jednostki w rolach poza zawodowych

C. Rozmowa z klientem i jego rodziną

Krok IV. Doradztwo:

A. Podsumowanie danych i dyskusja z klientem

B. Rewizja lub akceptacja oceny

C. Przyswojenie oceny przez klienta
1. Zrozumienie teraźniejszości i możliwej przyszłości
2. Zrozumienie obrazu własnej osoby
   a. akceptacja obrazu realnego
   b. porównanie obrazu realnego i idealnego
   c. rozwój harmonii w obrębie obrazu siebie
   d. poprawa spójności poznawczej
   e. utrwalenie realnego obrazu siebie
3. Dopasowanie do zawodu
4. Zrozumienie znaczenia różnych ról życiowych

5. Badanie dojrzałości planów (?)
6. Badanie stopnia krystalizacji planów (?)
7. Badanie rozmiarów specyfikacji planów (?)
8. Wybór szkolenia lub pracy (?)
9. Poszukiwanie pracy czy innych sposobów samorealizacji (?)

D. Dyskusja nad zaplanowanym kierunkiem działań

1. Planowanie
2. Realizacja
3. Monitorowanie wykonania i ewaluacja

Znaki zapytania umieszczone na końcu niektórych etapów oznaczaja konieczność przyjęcia przez doradcę elastycznej postawy wobec klienta.

Ocena teorii i zastosowania praktyczne

Teoria Supera okazała się bardzo wartościowa dla problematyki wyboru zawodu. Zyskała wielkie uznanie na świecie i jest często cytowaną i weryfikowaną empirycznie teorią w polskiej literaturze naukowej (Bańka, 1995, 2000; Budkiewicz, 1965; Czerwińska-Jasiewicz, 1979, 1991, 1997; Gurycka, 1978; Hornowska, Paluchowski, 1993).

Po raz pierwszy w psychologii rozwój zawodowy człowieka został opisany w sposób wyczerpujący i w oparciu o rzetelnie udokumentowane dane empiryczne. Komentatorzy (Osipow, 1983; Herr i Cramer, 1984) podkreślają mocne osadzenie koncepcji w teorii psychologicznej, w szczególności w psychologii rozwoju człowieka i psychologii osobowości. Super potrafił połączyć oba te nurty w celu wyjaśnienia tak ważnego aspektu ludzkiej aktywności, jakim jest praca. Pierwszej wersji teorii, powstałej w latach pięćdziesiątych XX wieku, Osipow (1983) zarzuca zbytnią ogólność i małą wartość praktyczną. Późniejsze wersje były jednak według niego wolne od tych wad i stały się użyteczne w praktyce doradczej oraz zainspirowały dziesiątki badań weryfikujących modele Supera.

Interesującym przykładem mogą być badania nad fazami rozwoju zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem krystalizacji pojęcia zawodowego obrazu siebie, prowadzone przez Stephensona w 1961 roku (Osipow, 1983, s. 170). Dotyczyły one częstotliwości ponownego wyboru studiów medycznych przez kandydatów, których pierwsze aplikacje spotkały się z odmową władz uczelni. Okazało się, że dwie trzecie badanych ponownie wybrało kierunek medyczny, co według Stephensona oznacza zakończenie fazy poszukiwań w rozwoju zawodowym.

Z kolei longitudalne studium Gribbonsa i Lohensa z 1968 roku (Osipow, 1983, s. 165) prowadzone z udziałem młodzieży w wieku od 14 do 16 lat, wykazało istnienie przejściowych wahań w rozwoju dojrzałości do kariery zawodowej w wieku 15 lat. Polegały one na czasowej redukcji aspiracji i potrzeby osiągnięć wraz z pojawianiem się mało realistycznych celów życiowych.

Jedną z prób badań empirycznych, podjętych w Polsce, których podstawą była teoria rozwoju zawodowego Supera, stanowiły badania dotyczące decyzji zawodowych młodzieży szkolnej, prowadzone przez Czerwińską-Jasiewicz (1979). Miały one charakter rozwojowy, ponieważ analizowano w nich cechy decyzji zawodowych młodzieży od VII klasy szkoły podstawowej do klasy IV szkoły średniej. Na podstawie kryteriów dojrzałości zawodowej zaproponowanych przez Supera przyjęto, że im decyzja zawodowa jest bardziej stanowcza, trwała, konkretna, autonomiczna i oparta na dokładniejszej informacji, tym jest ona bardziej dojrzała. Wyniki badań wykazały ponadto zależność dojrzałości decyzji zawodowej od wieku młodzieży, to znaczy im starsza mlodzież, tym decyzje zawodowe są bardziej dojrzałe oraz od sytuacji decyzyjnej i jej bliskości.

Badaniem wartości realizowanych w procesie pracy zajęli się w Polsce Hornowska i Paluchowski (1993) i włączyli się w roku 1986 w przedsięwzięcie pod nazwą *Work Importance Study (WIS)*, którego koordynatorem był Super. Podstawowymi celami prac było (1) stworzenie metody umożliwiającej międzykulturowe badanie motywacji do pracy oraz (2) procesu podejmowania różnych ról społecznych, a także (3) analiza problemu zaangażowania w pracę i karierę życiową oraz ich związek z subiektywną jakością życia.

Efektem działań było między innymi stworzenie techniki zwanej Skalą Wartości *(Values Scale)*. Jest to 105 pozycyjny kwestionariusz, pozwalający badać 21 następujących wartości: wykorzystywanie i rozwijanie swoich zdolności, osiąganie (dostrzeganego) mistrzostwa, awans (pionowy), estetyka (piękno), altruizm (pomaganie innym), autorytet (kierowanie innymi), autonomia (niezależność), twórczość, korzyści materialne (wysoki standard, wygoda), własny styl życia, rozwój własny (podmiotowość), aktywność fizyczna, prestiż (podziw, szacunek), ryzyko (wyzwanie), interakcje społeczne (działanie w grupie), stosunki społeczne (koledzy i przyjaciele), zmienność (urozmaicenie *versus* rutyna), dobre otoczenie (środowisko) pracy, wspólnota doświadczeń i światopoglądu, wysiłek fizyczny, pewność i bezpieczeństwo ekonomiczne.

Druga, powstała w ramach tego samego projektu technika – Skala Ważności Ról *(Salience Inventory)* to 170 pozycyjny kwestionariusz, ściśle powiązany ze Skalą Wartości. Mierzy on emocjonalny, behawioralny i poznawczy aspekt zaangażowania się w podstawowe role społeczne i dotyczy takich obszarów aktywności jak: zdobywanie wiedzy, zarabianie, bycie obywatelem, osobą tworzącą ognisko domowe i odpoczywającą. Fouad i Arbona (1994) w artykule poświęconym ocenie dorobku Supera, zwróciły uwagę na wielką wartość tych badań związaną z uwzględnieniem kontekstu kulturowego. Super wyprzedził tym programem zainteresowanie współczesnych psychologów poradnictwem międzykulturowym i międzynarodowym, uwzględniającym tożsamość etniczną badanych i wpływ środowiska na ich karierę zawodową.

Z punktu widzenia praktyki doradczej, jak podkreśla Czerwińska-Jasiewicz (1991), bardzo wartościowe okazało się traktowanie przez Supera wyboru zawodowego nie jako jednorazowego aktu decyzyjnego, lecz jako określonego etapu

rozwoju zawodowego człowieka. Takie ujęcie pozwala na podjęcie działań wychowawczych i doradczych zmierzających w kierunku podjęcia trafnych decyzyji edukacyjnych i zawodowych. Działanie te można ponadto dostosować do specyfiki rozwoju ogólnego człowieka. W czasach, gdy również osoby dorosłe w sposób zamierzony i niezamierzony dokonują zmian związanych z zawodem i formą swojego zatrudnienia, cenne stają się także obserwacje Supera dotyczące późniejszych faz rozwoju. Wiedza ta pomaga w zrozumieniu istoty z jednej strony oporu i niechęci osób dorosłych, a z drugiej strony entuzjazmu wobec zmian, związanych z podejmowaniem różnych ról życiowych.

Rozdział 5.
Teorie poznawczo-społeczne

Wprowadzenie

Wraz z przyrostem wiedzy na temat uwarunkowań wyboru zawodu przez człowieka coraz częściej autorzy koncepcji wyjaśniali jego zachowanie oddziaływaniem środowiska zewnętrznego i przy użyciu terminologii związanej z teoriami uczenia się. W psychologii doradztwa zawodowego w latach 70-tych i 80-tych XX wieku, tak jak i w całej psychologii, doszło do pewnego „przesunięcia" paradygmatu naukowego w kierunku psychologii poznawczej. Tę zmianę w podejściu zainicjowała między innymi teoria społecznego uczenia się, której wybitnym reprezentantem jest Bandura (Brzezińska, Trempała, 2000).

Bandura wraz z Waltersem w 1963 roku zaproponowali badania nad naśladownictwem jako specyficznym mechanizmem przyswajania sobie przez dziecko zachowań społecznych, dziecko może bowiem nauczyć się ich poprzez obserwowanie innych ludzi. Wpływ modeli społecznych na zachowanie obserwatora może być według Bandury i Waltersa rozpatrywany w trojaki sposób – jako rezultat (Brzezińska, Trempała, 2000):

1. efektu facylitacji *(response-facilitating effect),*
2. wzmocnień zastępczych *(vicarious reinforcement)* hamujących lub odhamowujących reakcje,
3. uczenia się obserwacyjnego.

Bandura w swych rozważaniach przywiązywał wielką wagę do procesu uczenia się obserwacyjnego, widząc wywodzące się z niego ważne implikacje w wyjaśnianiu wielu form zachowania społecznego ludzi. Swoją teorię nazwał „poznawczo-społeczną", podkreślając, że w obserwacyjnym uczeniu się ma miejsce również modelowanie abstrakcyjne *(abstract modeling),* polegające na tym, że obserwator uczy się nie tylko określonych zachowań, obserwowanych u modela, ale także zasad, które nim kierują. Inaczej mówiąc, potraktował ludzi jako badaczy, a życie ludzkie jako ciągłe eksperymentowanie i sprawdzanie hipotez, sądząc, że źródłem zmian w człowieku jest gromadzenie i nieustanna restrukturyzacja doświadczenia, a więc uczenie się (Łukaszewski, 2000).

Teoria społecznego uczenia się pozwala lepiej zrozumieć zmiany w zachowaniu człowieka, powstające pod wpływem gromadzonych doświadczeń, choć po-

mija lub traktuje marginalnie zmiany zachowania związane z wiekiem (Brzezińska, Trempała, 2000).

Z kolei poznawcze podejście do osobowości (Kofta, Doliński, 2000) widzi człowieka jako podmiot poznający świat i samego siebie, złożony system, przetwarzający i integrujący informacje. Podejście to skupia się na osobie jako pewnej całości. Interesuje się swoistym dla człowieka sposobem nadawania sensu doświadczeniom, jego stosunkiem do siebie i świata. Zajmuje się wyjaśnianiem stałości ludzkiego zachowania poprzez to, jak człowiek konstruuje obraz siebie, tworzy system przekonań i standardy postępowania, opracowuje strategie rozwiązywania problemów życiowych i podejmuje decyzje. Z tego nurtu wyrasta zainteresowanie podejścia poznawczego strategiami obronnymi, służącymi ochronie dobrego samopoczucia i pozytywnej samooceny.

Ten punkt widzenia rozwoju osobowości koncentruje się na interakcji jednostki i jej środowiska i podkreśla potencjalnie aktywną rolę jednostki w interpretacji i aranżacji wpływów środowiskowych oraz zakłada, że uczenie się następuje zarówno przez obserwację, jak i bezpośrednie doświadczenie. Koncentruje się ponadto na zachowaniach wyuczonych, które wzajemnie na siebie oddziałują. Występowanie jakiegoś zachowania jest według niego funkcją postrzeganej ważności celu i oczekiwania lub przewidywania, że zachowanie to nastąpi. Teoria ta ma wyraźne zastosowania w procesie podejmowania decyzji o wyborze zawodu, ponieważ (Martindale, 1999):

- Wyjaśnia efekt motywacyjny zewnętrznych i wewnętrznych źródeł wzmocnień jednostki;
- Tworzy podstawy dla procesu podejmowania decyzji na przestrzeni całego życia, gdzie uwzględnione są przemiany samej osoby oraz jej otoczenia zewnętrznego;
- Otwiera pole do zewnętrznej interwencji skierowanej na pomoc doradczą w procesie podejmowania decyzji, dając możliwość dostarczania jednostce nowych doświadczeń uczenia się;
- Sięgając do przyczyn i skutków zachowania łatwo poddaje się studiom empirycznym i jest otwarta na modyfikacje.

W pracy Herra i Cramera (2001, s. 110) pojawiła się lista kolejnych korzyści, jakie może wynieść poradnictwo zawodowe z wdrożenia w praktyce opisywanej grupy koncepcji poznawczo-społecznych. Umożliwiają one na przykład:

- „Pomoc osobom, chcącym zdobyć zatrudnienie, w zmodyfikowaniu niewłaściwych lub niesprzyjających przystosowaniu struktur poznawczych, dotyczących obrazu własnej osoby, innych ludzi oraz wydarzeń życiowych;
- Pomoc osobom poszukującym pracy w przeprowadzeniu analizy irracjonalnych przekonań na temat swoich zdolności, wartości, możliwości zawodowych oraz pomoc w przeformułowaniu problemów dotyczących planowania własnej kariery".

Koncepcja Bandury leży u podstaw omawianego w niniejszym rozdziale modelu Johna D. Krumboltza (1979), przywiązującego, podobne jak Bandura, stosunkowo małą wagę do kryterium rozwoju człowieka. Druga z omawianych teorii, której autorami są David V. Tiedeman, Robert O'Hara i Anna Miller-Tiedeman (Tiedeman, Miller-Tiedeman, 1984), ma wyraźniejsze związki z modelami rozwoju człowieka, głównie z modelem Ericksona (Gladding, 1994).

John D. Krumboltz

Podstawowe założenia teorii

Teoria społecznego uczenia się, tak jak wspomniano we wstępie do rozdziału, koncentruje się na interakcji jednostki z jej środowiskiem w sytuacji podejmowania decyzji zawodowych. Koncepcja ta stanowiła podstawę przełomowej pracy trojga autorów – Anity Mitchell, G. Briana Jonesa i Johna. D. Krumboltza (1979), którzy zapoczątkowali nurt poznawczy w doradztwie zawodowym.

Punktem wyjścia ich rozważań były trzy pytania badawcze (Mitchell, Jones, Krumboltz, 1979):

1. Dlaczego ludzie wybierają określoną drogę edukacyjną i zawodową?
2. Dlaczego ją w pewnym momencie swojego życia zmieniają?
3. Dlaczego preferencje zawodowe zmieniają się wraz z przechodzeniem człowieka przez kolejne stadia rozwojowe?

Próbę odpowiedzi na te pytania autorzy rozpoczęli od identyfikacji czterech grup uwarunkowań, które poprzez wzajemne interakcje powodują zmiany na drodze rozwoju kariery zawodwej. Są to czynniki genetyczne i zdolności specjalne *(genetic endowment and special abilities)*, warunki środowiskowe i przypadkowe zdarzenia *(environmental conditions and events)*, doświadczenia związane z uczeniem się *(learning experiences)* oraz umiejętności realizacji zadań *(task approach skills)*.

W każdym z momentów podejmowania decyzji liczba i rodzaj dostępnych opcji są zależne od wchodzących w ich skład szczegółowych uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, takich jak (Mitchell, Jones, Krumboltz, 1979; Martindale, 1999):

Czynniki genetyczne i zdolności specjalne

Składają się na nie między innymi rasa, płeć, wygląd i sprawność fizyczna. Ich wpływ na rozwój człowieka jest nie do końca zbadany i w małym stopniu podle-

gają modyfikacji. W tej grupie znalazły się również czynniki dziedziczone, ale w większym stopniu poddające się stymulacji i oddziaływaniom wychowawczym, takie jak inteligencja i zdolności specjalne (np. muzyczne czy taneczne).

Warunki środowiskowe i przypadkowe zdarzenia

Pozostają one w większości sytuacji poza kontrolą jednostki a zależą bądź od działań człowieka jako gatunku (społecznych, kulturowych, ekonomicznych i politycznych), bądź od sił przyrody (jej zasobów i klęsk żywiołowych). Na liście tej autorzy umieścili:

- liczbę i rodzaj dostępnych miejsc pracy,
- liczbę i rodzaj możliwości podnoszenia kwalifikacji,
- politykę społeczną i procedury kierowania na szkolenia oraz ich certyfikację,
- stosunek kosztów kształcenia do uzyskiwanych przez pracownika efektów ekonomicznych,
- prawo pracy i reguły funkcjonowania związków zawodowych,
- zdarzenia fizyczne takie jak trzęsienia ziemi, susze, powodzie, huragany,
- dostępność lub brak zasobów naturalnych np. ropy naftowej,
- postęp technologiczny,
- doświadczenia i zasoby rodzinne,
- system edukacyjny,
- społeczność lokalną.

Doświadczenia związane z uczeniem się

Są to takie doświadczenia społeczne, w ramach których jednostka spostrzega związki pomiędzy bodźcami zewnętrznymi – przynależą tu uczenie się instrumentalne *(instrumental learning experiences)*, kiedy jednostka działa na otoczenie w sposób prowadzący do pewnych skutków oraz uczenie się poprzez obserwację lub formowanie skojarzeń *(associative learning experiences)*, kiedy jednostka dostrzega związki między bodźcami zewnętrznymi. Przykłady takiego rodzaju zdobywania doświadczeń pokazują rysunki 12 i 13.

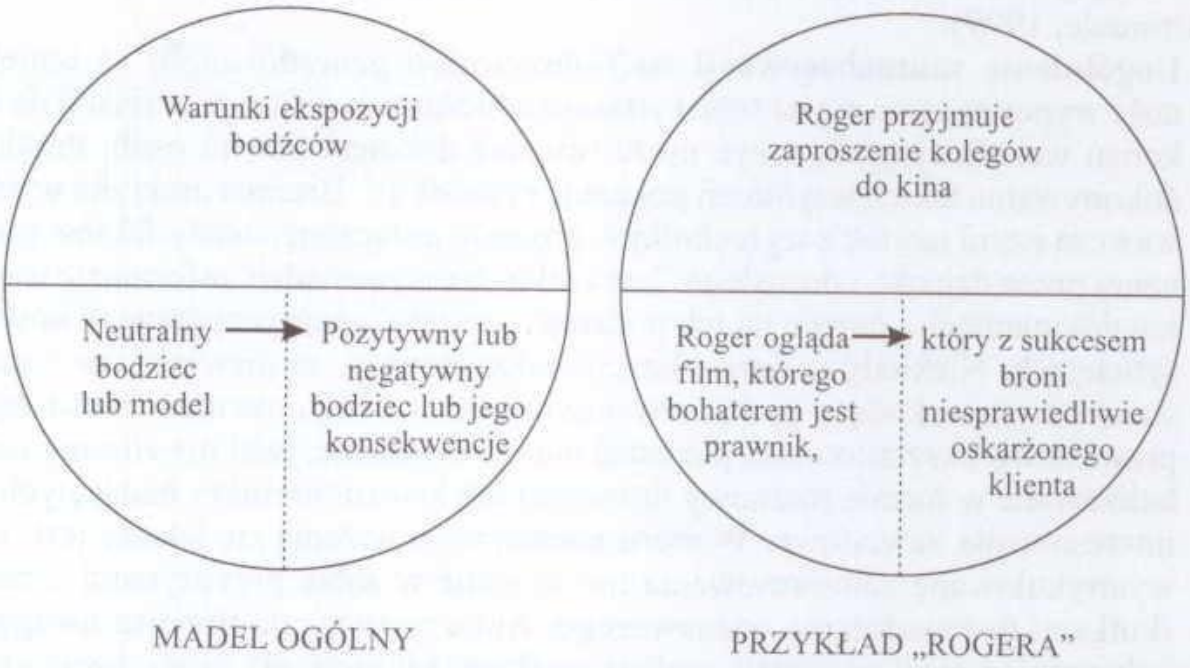
Umiejętności realizacji zadań

Autorzy definiują je jako poznawcze, emocjonalne i behawioralne dyspozycje jednostki do radzenia sobie ze środowiskiem, interpretowania go w świetle posiadanej wiedzy oraz przewidywania przyszłości. Zaliczają do nich szczegółowe umiejętności, takie jak wyznaczanie celów i ich wartościowanie, orientację na rozwiązywanie problemów, tworzenie alternatyw, poszukiwanie informacji, ocenia-

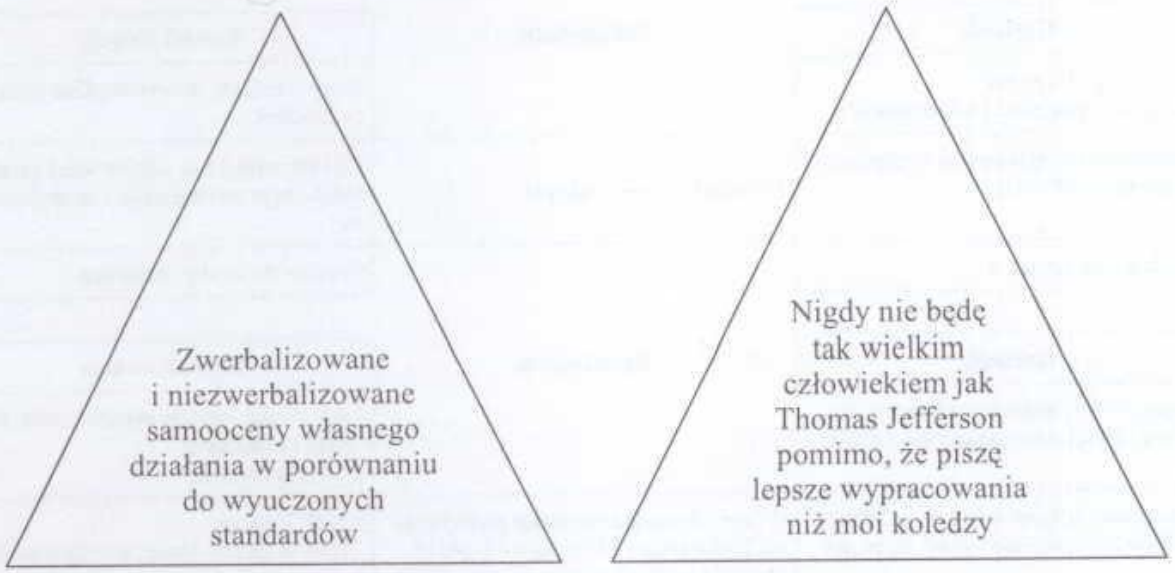
Czynnik	Zachowanie	Konsekwencje
Czynniki genetyczne Zdolności specjalne i umiejętności		Bezpośrednie, obserwowalne rezultaty działań
Planowane i nieplanowane zdarzenia i warunki środowiska	Działania jawne i ukryte	Ukryte reakcje w odpowiedzi na konsekwencje (poznawcze i emocjonalne)
Problem lub zadanie		Wpływ na osoby znaczące

Czynnik	Zachowanie	Konsekwencje
Roger, 17 lat, słaba koordynacja ruchowa, wyjątkowe zdolności literackie		Nauczyciel, stawia wysoka notę, dodając komentarz: „Świetna robota"
Państwowa szkoła w USA, w której wysoko ceni się sprawność fizyczną	Roger odwiedza muzeum poświęcone Thomasowi Jeffersonowi, pisze wypracowanie i oddaje je w terminie	Myśli Rogera: „Jestem zadowolony, rzeczywiście napracowałem się, ale mógłbym to napisać jeszcze lepiej"
Wypracowanie na temat „Słynny polityk w historii Stanów Zjednoczonych"		Reakcja kolegów klasowych „Roger to lizus i pupilek nauczyciela"

Rys. 12. Przykład zdobywania doświadczeń związanych z uczeniem się instrumentalnym (Mitchell, Jones, Krumboltz, 1979, s. 24)



Rys. 13. Przykład zdobywania doświadczeń związanych z uczeniem się skojarzeniowym (Mitchell, Jones, Krumboltz, 1979, s. 26)



Rys. 14. Przykład przedstawiający uogólnienie samoobserwacji (Mitchell, Jones, Krumboltz, 1979, s. 26)

nie, planowanie, uogólnianie. Wpływają one bezpośrednio na standardy i obyczaje związane z pracą oraz na modele mentalne jednostki.

Ze współdziałania tych czterech czynników powstają doświadczenia poznawcze, po których występują kary lub nagrody. Stają się one kolejnym doświadczeniem i tworzą bazę przyszłych zachowań. Autorzy wyróżniają trzy typy rezultatów wynikających z doświadczeń poznawczych (Mitchell, Jones, Krumboltz, 1979; Martindale, 1999):

1. **Uogólnienie samoobserwacji** *(self-observation generalization)* to umiejętność wypowiadania się na temat własnych bieżących dokonań w relacji do dokonań wcześniejszych, a być może również dokonań innych osób. Przykład dokonywania takich uogólnień pokazuje rysunek 14. Bieżąca praktyka wychowawcza czyni użytek z tej techniki w procesie połączonej oceny faktów dokonanej przez dziecko i dorosłego. Jednostka może gromadzić informacje o swoich dokonaniach i czynić na ich podstawie generalizacje przydatne w nowych sytuacjach. Niekiedy te generalizacje ukształtowane są niewłaściwie i mogą stanowić przeszkodę w podejmowaniu działania. Mogą również, nawet będąc prawidłowo ukształtowane, pozostać niewykorzystane, jeśli nie zostaną zwerbalizowane w formie rozmowy doradczej lub kwestionariuszy badających zainteresowania zawodowe. W teorii społecznego uczenia się istotne jest, iż te wyartykułowane zainteresowania nie są same w sobie przyczynami a raczej skutkami doświadczenia poznawczego. Autorzy zwracają również uwagę, że jednostki częściej pamiętają reakcję na doświadczenie niż samo doświadczenie, na przykład deklarują zainteresowanie literaturą fantastyczno-naukową, jednocześnie nie pamiętając treści czytanych książek.

2. **Rozwój umiejętności zadaniowych** *(development of task approach skills)*. Powodzenie w jednym zadaniu zachęca jednostkę do ćwiczenia umiejętności z nim związanych i stopniowego poszerzania i rozwijania repertuaru sprawności. Autorzy zwracają uwagę na możliwości, jakie dają właściwie skonstruowane programy szkolne w zakresie ćwiczenia tych umiejętności - w ramach przedmiotów, które można zaliczyć do edukacji społecznej.
3. **Spowodowane działania i zachowania** *(actions)*. W przypadku podejmowania decyzji o wyborze zawodu może to być na przykład złożenie podania o przyjęcie do pracy, zapisanie się na kurs lub przyjęcie awansu. Autorzy sugerują, że podjęcie konkretnego działania to efekt kumulatywny wielu doświadczeń związanych z uczeniem się, które same w sobie zależą od uwarunkowań środowiskowych i na które jednostka reaguje zarówno poznawczo, jak i emocjonalnie. Ich zdaniem preferencje co do wyboru zawodu są szczególnie niestałe w okresie dorastania z powodu mnogości doświadczeń związanych z uczeniem się, którym poddana jest jednostka.

Reasumując, jednostka dziedziczy pewne możliwości, rodząc się w określonym środowisku, które dostarcza jej wielu doświadczeń i tworzy warunki ułatwiające lub ograniczające jej aktywność. Są one zatem elementami procesu uczenia się. Jednostka pozostaje również aktywnym podmiotem w kształtowaniu własnej kariery, inicjując niektóre doświadczenia, dokonując uogólnień samoobserwacji i ćwicząc umiejętności zadaniowe.

Hipotezy ilustrujące

Mitchell, Jones i Krumboltz (1979) zebrali swoje propozycje teoretyczne w postaci listy trzech grup hipotez ilustrujących konkretne czynniki wpływające na (1) preferencje edukacyjne i zawodowe, (2) umiejętność podejmowania decyzji odnośnie kariery zawodowej oraz na (3) wybór szkolenia. Przedstawiają się one następująco:

1. Czynniki wpływające na preferencje edukacyjne i zawodowe.

Jednostka ma większą skłonność do dodatniej oceny zawodu lub szkoły, jeśli:
- została wzmocniona pozytywnie do działań, które kojarzą jej się z sukcesem w danej dziedzinie (np. wysoki chłopiec, który odnosi sukces w koszykówce);
- zaobserwowała pozytywny wzorzec wprowadzania takich działań. Wzorcem tym mogą być zarówno wychowawcy, rodzice, rówieśnicy jak i postacie literackie;

- została pozytywnie wzmocniona przez odpowiednią osobę (osobę znaczącą), która popiera lub kształtuje jej udział w tej dziedzinie zawodowej (np. przyjaciel z wojska);
- zetknęła się z opinią i wizerunkiem owej dziedziny, który nie tylko dostarczył jej odpowiednich informacji, ale również wzbudził pozytywne emocje.

I przeciwnie, jednostka ma mniejszą skłonność do wyrażania pozytywnych ocen o szkole lub zawodzie, jeśli:
- została zniechęcona lub nie zachęcona do tych działań (np. otrzymywała złe oceny z jakiegoś przedmiotu w szkole);
- zaobserwowała brak wzorca lub wzmocnienia owych działań (np., jeśli osoba dla niej znacząca – przyjaciel – nie znalazła pracy w danym zawodzie);
- została zniechęcona przez osobę znaczącą, która wyraziła się negatywnie o danym zawodzie lub szkole;
- zetknęła się z negatywną opinią lub złym wizerunkiem danej dziedziny zawodowej (np. związanym ze zjawiskiem korupcji).

2. Czynniki wpływające na umiejętność podejmowania decyzji odnośnie kariery zawodowej

Jest bardzo prawdopodobne, że jednostka nabędzie poznawczych umiejętności niezbędnych do projektowania drogi życiowej, samoobserwacji, wytyczania sobie celów i szukania informacji, jeśli:
- otrzymywała pozytywną zachętę dla tego typu reakcji (np. otrzymywała dobre oceny na zajęciach kształtujących umiejętności społeczne);
- zaobserwowała modele zaangażowane w efektywne strategie podejmowania decyzji (np. na filmie);
- ma dostęp do ludzi i źródeł niezbędnych informacji;

I przeciwnie, umiejętności takie nie rozwiną się, jeśli jednostka:
- próbuje realizować własne plany, ale jest nieustannie karana, krytykowana lub nie wzmacniana w jej postanowieniach;
- obserwuje innych w takich sytuacjach;
- nie ma dostępu do źródeł informacji.

3. Czynniki wpływające na wybór szkolenia

Jest bardziej prawdopodobne, że jednostka podejmie konkretne działania w kierunku podniesienia swoich kwalifikacji, jeśli:
- wybrany kurs jest zgodny z jej zainteresowaniami;
- miała wcześniej okazję wypróbować podobne działanie;

- posiada podstawowe umiejętności potrzebne do danego zawodu (np. siłę fizyczną).

Jednostka prawdopodobnie nie będzie uczęszczać na określony rodzaj szkolenia, jeśli:
- zauważy, że jego koszty przewyższają wynikające korzyści;
- nie ma dostępu do źródeł lub funduszy (np. chcąc podjąć studia typu MBA *Master of Business Administration).*

Ocena teorii i zastosowania praktyczne

Zagadnienie pozytywnego wzmacniania wyborów zawodowych stało się przedmiotem laboratoryjnych badań Osipowa i Scheida (Osipow, 1983), którzy analizując indywidualne preferencje w zakresie podejmowanej aktywności w zależności od jej rezultatów znaleźli potwierdzenie dla hipotez Krumboltza.

Sam Krumboltz podjął w 1983 roku (Mitchell i Krumboltz, 1984) badania w studenckich centrach kariery zawodowej i zidentyfikował problemy, które wynikają z błędnych uogólnień samoobserwacji. Dzieje się tak, gdy jednostki:
- nie dostrzegają oczywistych rozwiązań problemu;
- nie podejmują wysiłku w kierunku rozwiązania problemu lub podjęcia decyzji;
- odrzucają pozytywne alternatywy;
- dokonują wyborów o negatywnych konsekwencjach;
- formułują sprzeczne, niemożliwe do jednoczesnej realizacji cele np. „Nie chcę pracować pod nadzorem" i „Nie chcę założyć własnej firmy".

Dochodząc przyczyn tworzenia się tych błędnych uogólnień Krumboltz sugerował następujące ich źródła (Mitchell i Krumboltz, 1984):
- irracjonalne przekonania na własny temat np.: „Jestem jedyną osobą w klasie, która boi się wystąpień publicznych";
- porównywanie się z trudnymi do osiągnięcia wzorcami np.: „Nie potrafię tak dobrze słuchać jak Carl Rogers – nigdy nie będę terapeutą";
- przesada w ocenie możliwych skutków zdarzenia np.: „Nie zniosę porażki na egzaminie wstępnym na studia";
- tworzenie nieprawdziwych związków przyczynowych pomiędzy zdarzeniami np.: „Jeśli masz odnieść sukces, powinieneś się znaleźć we właściwym miejscu i czasie";
- nieznajomość podstawowych faktów dotyczących zawodu np.: „Nauczyciele mają mnóstwo wolnego czasu";
- przywiązywanie dużej wagi do zdarzeń o niskim stopniu prawdopodobieństwa np.: „Jeśli zostanę lekarzem zarażę się od pacjenta wirusem HIV".

Teoria społecznego uczenia się znalazła również zastosowanie w badaniach nad poczuciem własnej skuteczności *(self-efficacy)*, prowadzonych przez Betza i Hacketa w 1981 roku (Osipow, 1983). Pojęcie poczucia własnej skuteczności pochodzi wprost z teorii społecznego uczenia się Bandury. Ocena własnej skuteczności wiąże się ze stopniem trudności zadania i wiarą jednostki we własne zdolności do realizacji tego zadania. W cytowanych badaniach porównywano mężczyzn i kobiety pod względem wpływu ich poczucia własnej skuteczności na wybory zawodowe. Okazało się, że kobiety mają wysokie poczucie własnej skuteczności w odniesieniu do zawodów „tradycyjnych", a niskie w stosunku do zawodów nowych na rynku pracy. Wśród mężczyzn zależność ta była odwrotna.

Krytycy teorii (Taylor, Giannantonio, 1990) generalnie nie szczędzą jej pochwał, stawiając jej jedynie zarzut pominięcia aspektu rozwoju zainteresowań i uzdolnień zawodowych w toku życia. Jest ona raczej pochodną społecznego i ekonomicznego kontekstu wyboru zawodu. Martindale (1999) podkreśla, że szczególnie mocną jej stroną jest to, że doceniając znaczenie wpływu czynników zewnętrznych, uwzględnia jednocześnie siłę jednostki w oddziaływaniu na czynniki decydujące o karierze zawodowej oraz możliwość kontroli przez nią niektórych czynników środowiskowych.

Zastosowanie modelu Krumboltza do programu doradztwa zawodowego dorosłych w społeczności uniwersyteckiej, opisane jest przez Fergusona w pracy Krumboltza i Thoresena w 1976 roku (Martindale, 1999). W części programu zastosowano zajęcia z doradztwa grupowego, których celem było rozwinięcie umiejętności podejmowania decyzji poprzez ćwiczenia i metody samooceny. Zajęcia odbywały się przez cztery tygodnie i umożliwiły studentom poznanie własnych oczekiwań, celów, zbudowanie planów działania, a także modelu podejmowania decyzji.

Martindale (1999) podaje również przykłady pomocy uczniom i studentom w zakresie stymulacji rozwoju czterech grup czynników zdefiniowanych przez Krumboltza. Biorąc pod uwagę pierwszą grupę – czynniki genetyczne – doradca zawodowy może udostępnić testy, które, użyte prawidłowo, mogą pomóc jednostce w zwiększeniu świadomości własnych możliwości. Jednostka nie jest co prawda w stanie zmienić wszystkich warunków środowiskowych, ale większa znajomość rynku pracy i możliwości kształcenia może mieć istotne znaczenie dla podjęcia decyzji zawodowych. Poszerzenie wiedzy w tym zakresie pozostaje w gestii doradcy zawodowego. Doradca może mieć również wpływ na kreowanie doświadczeń instrumentalnych ucznia oraz umiejętności realizacji zadań, poprzez prowadzenie treningów i warsztatów grupowych oraz organizację spotkań z pracodawcami.

Z punktu widzenia doradcy zawodowego siła tej teorii polega na tym, że koncentrując się na umiejętnościach rozwiązywania zadań, jednostka staje się zdolna do samodzielnego działania, jeśli tylko ma taką wolę, a nie ma dostępu do zewnętrznego źródła pomocy.

David V. Tiedeman, Robert O'Hara, Anna Miller-Tiedeman

Podstawowe założenia teorii

David V. Tiedeman, inspirowany pracami zwolenników teorii rozwojowych, takich jak Super i Ginzberg, stworzył własną, jedyną w swoim rodzaju wersję poznawczo-rozwojowego modelu kariery zawodwej. Tiedeman, bazując na poniekąd prostych ideach opisywanych przez Ginzberga i jego współpracowników, opracował wraz ze współpracownikiem Robertem O'Harą bardziej złożoną i prawdopodobnie bardziej realistyczną teorię. Jego podejście podkreśla rolę pojęcia obrazu własnej osoby w procesie przechodzenia przez jednostkę poszczególnych stadiów rozwojowych i zawiera złożone poglądy rozwojowe (Osipow, 1983).

Tiedeman i O'Hara opisują rozwój kariery zawodowej jako funkcję rozwoju obrazu własnej osoby, coraz bardziej pełnego i jednocześnie zróżnicowanego. Podstawowe elementy tego obrazu uwarunkowane są czynnikami społecznymi, sytuacyjnymi oraz biologicznymi. Obraz własnej osoby postrzegany jest przez autorów jako jednostka „rozszerzająca się" *(expanding)* lub „kurcząca się" *(contracting)*. Podstawowe decyzje pojawiają się w punktach zwrotnych życia, takich jak ukończenie szkoły, zawarcie małżeństwa, podjęcie pierwszej pracy (Osipow, 1983). Model rozwoju zawodowego jest przez Tiedemana i O'Harę utożsamiany z procesem podejmowania decyzji zawodowych. Proces ten składa się z dwóch okresów i siedmiu etapów (Herr i Cramer, 1984, Gladding, 1994):

I Okres oczekiwania *(the period of anticipation)* oraz etapy:

1. Poszukiwanie *(exploration)*, na które składa się aktywność przypadkowa i nieukierunkowana na konkretny cel zawodowy – wiek 14 – 18 lat,
2. Krystalizacja *(crystalization)*, prowadząca do tworzenia się alternatyw oraz zrozumienia konsekwencji ich wyboru – wiek 18 – 21 lat,
3. Wybór *(choice)*, polegający na wdrożeniu wybranej opcji – wiek 18-25 lat,
4. Wyjaśnianie *(clarification)*, czyli ostateczny wybór – wiek 18-25 lat.

II Okres zastosowań i adaptacji *(the period of implementation and adjustment)* oraz jego etapy:

5. Indukcja *(induction)*, związana ze zwiększoną odpowiedzialnością jednostki za własne decyzje – wiek 21-30 lat,
6. Zmiana *(reformation)*, gdy jednostka staje się coraz bardziej stanowcza podejmując decyzje – wiek 21-30 lat,
7. Integracja *(integration)*, wyrażająca się zadowoleniem jednostki z dokonanych wyborów – wiek 30-40 lat.

Etapy te zachodzą na siebie a niekiedy całkowicie się pokrywają, lecz w ramach każdego z nich jednostka musi podejmować decyzje. Sekwencja działań jednostki charakteryzuje się początkowym brakiem organizacji i dość chaotycznym poznawaniem różnych obszarów aktywności zawodowej. W dalszej kolejności pojawia się ich krytyczny osąd *(refractory period)*, rozpoznanie wad i zalet poszczególnych wyborów, dzięki któremu jednostka ma okazję do wyrażenia wątpliwości odnośnie przyszłej decyzji. W późniejszym okresie jednostka zaczyna konfrontować się z celami grupy społecznej, do której należy, próbując podważać jej wartości *(reformation period)*, po to by w końcu dokonać ich powtórnej integracji z własnym systemem wartości *(integration period)*.

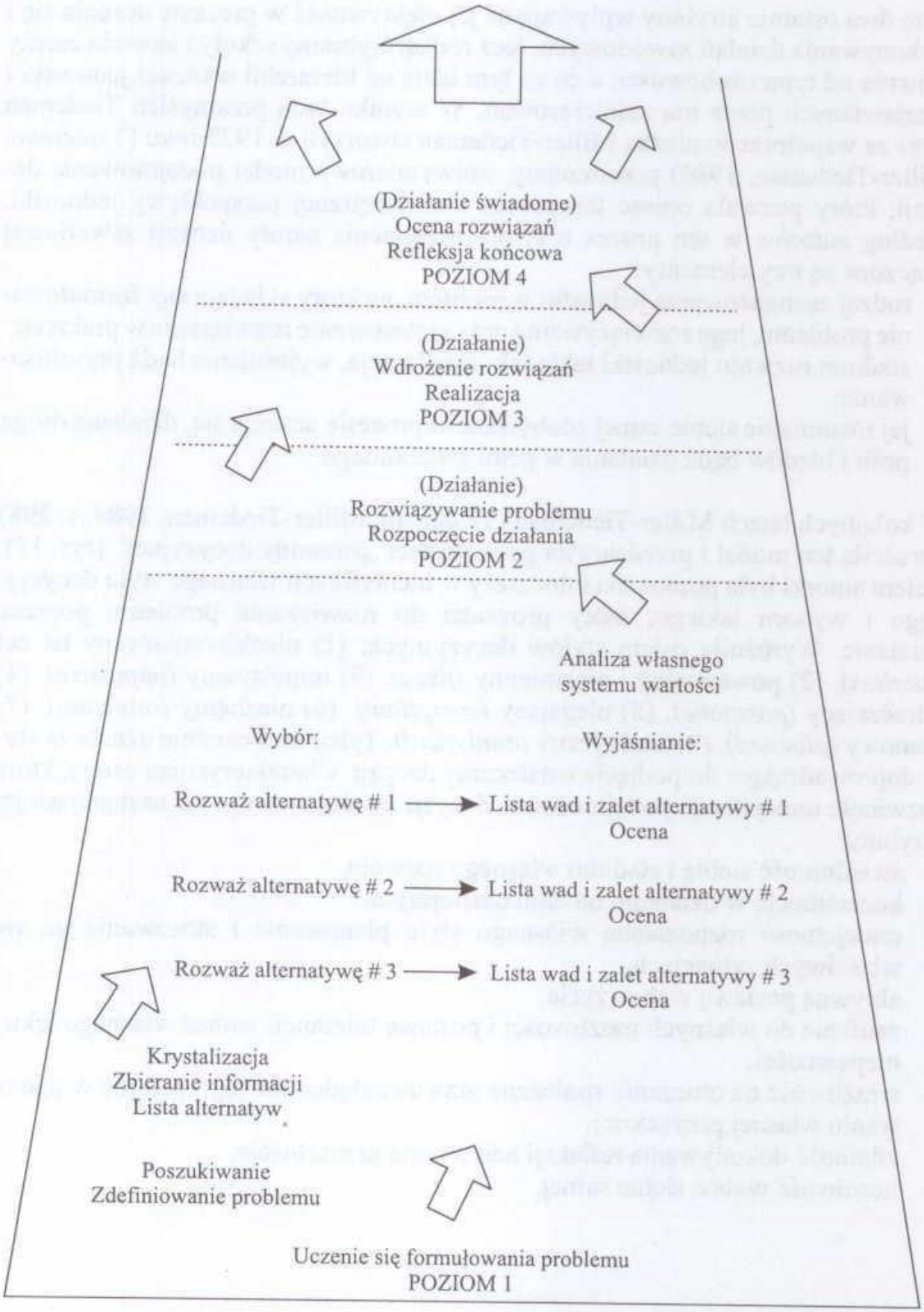
W odróżnieniu od swoich poprzedników – Supera i Ginzberga, autorzy kładą nacisk na kognitywną restrukturyzację jednostki od „wewnątrz na zewnątrz" *(within to without)* i przypisują jej dużo bardziej aktywną rolę w procesie formowania kariery zawodowej. W swojej publikacji z Dudley'em z 1971 roku Tiedeman (Herr i Cramer, 1984) poszerzył swoją koncepcję o problematykę wzajemnego oddziaływania na siebie jednostki i jej otoczenia. Otoczenie ma według niego wpływ na jednostkę, dostarczając jej wsparcia i wywołując określoną reakcję na owo wsparcie. Z drugiej strony jednostka występuje w roli aktywnego „operatora" kontrolującego swoją własną karierę. Tideman i Dudley oparli swoje przemyślenia na prowadzonym przez 19 lat na Uniwersytecie Harvarda projekcie badawczym dotyczącym rozwoju kariery zawodowej. Jednym z motywów podjęcia tego studium była możliwość zastosowania nowej procedury statystycznej – wielokrotnej analizy dyskryminacyjnej. Pozwoliła ona na przewidywanie wyborów zawodowych na podstawie różnych elementów procesu decyzyjnego jednostki, jej obrazu siebie oraz rozwoju orientacji na celowe działanie. Główne twierdzenia wynikające z prac Tiedemana i Dudley'a (Herr i Cramer, 1984) zawierają się w następujących punktach :

1. Podstawą rozwoju kariery zawodowej jest oparta na doświadczeniu i stale różnicująca się tożsamość jednostki;
2. Do sposobów różnicowania się tożsamości zaliczyć należy umiejętność rozwiązywania problemów;
3. Różnicowanie się tożsamości odbywa się w drodze logicznego rozumowania.

Powyższa konceptualizacja procesu wyboru zawodowego doprowadziła Tiedemana i O'Harę wraz z Anną Miller-Tiedeman do kontynuacji prac nad procesem podejmowania decyzji.

Decyzje zawodowe

Tiedeman i O'Hara (Tiedeman, Miller-Tiedeman, 1984) doszli do wniosku, że decyzje edukacyjne i zawodowe są związane w większym stopniu z osobowością jednostki niż z jej zdolnościami i umiejętnościami. Badania wskazują co prawda,



Rys. 15. Piramida decyzyjna (Tiedeman, Miller-Tiedeman, 1984, s. 298)

że te dwa ostatnie atrybuty wpływają na jej efektywność w procesie uczenia się i wykonywania działań zawodowych, lecz rodzaj wybranej szkoły i zawodu zależy głównie od typu osobowości, a co za tym idzie od hierarchii wartości jednostki i przejawianych przez nią zainteresowań. W wyniku tych przemyśleń Tiedeman wraz ze współpracowniczką Miller-Tiedeman stworzyli w 1977 roku (Tiedeman, Miller-Tiedeman, 1984) przestrzenny, trójwymiarowy model podejmowania decyzji, który pozwala opisać ten proces z wewnętrznej perspektywy jednostki. Według autorów w ten proces rozwoju rozumienia natury decyzji zawodowej włączone są trzy elementy:

1. rodzaj zaangażowania jednostki w problem, na który składają się: formułowanie problemu, jego rozwiązywanie oraz zastosowanie rozwiązania w praktyce;
2. stadium rozwoju jednostki takie jak: eksploracja, wyjaśnianie bądź przystosowanie;
3. jej rozumienie siebie samej zdobywane w procesie uczenia się, działania drogą prób i błędów bądź działania w pełni świadomego.

W kolejnych latach Miller-Tiedeman (Tiedeman, Miller-Tiedeman, 1984, s. 298) uprościła ten model i przedstawiła go w postaci „piramidy decyzyjnej" (rys. 15). Celem autorki była pomoc dla młodzieży w identyfikacji własnego stylu decyzyjnego i wyboru takiego, który prowadzi do rozwiązania problemu poprzez działanie. Wyróżniła osiem stylów decyzyjnych: (1) nieukierunkowany na cel *(aimless)*, (2) powtarzalny i niezmienny *(fixed)*, (3) impulsywny *(impulsive)*, (4) odraczający *(postpone)*, (5) ulegający *(compliant)*, (6) niechętny *(reluctant)*, (7) planowy *(planned)*, (8) analityczny *(analytical)*. Tylko dwa ostatnie uznała za style doprowadzające do podjęcia ostatecznej decyzji. Charakteryzując osobę, która rozwinęła umiejętność podejmowania decyzji zwróciła uwagę na następujące jej atrybuty:

- świadomość siebie i stadium własnego rozwoju,
- koncentrację w działaniu na dniu dzisiejszym,
- umiejętność rozpoznania własnego stylu planowania i stosowanie go we właściwych sytuacjach,
- aktywną postawę wobec życia,
- zaufanie do własnych możliwości i postawę tolerancji wobec własnego lęku i niepewności,
- wrażliwość na otoczenie społeczne oraz uwzględnianie jego potrzeb w planowaniu własnej przyszłości,
- zdolność dokonywania refleksji nad własną przeszłością,
- uczciwość wobec siebie samej.

Ocena teorii i zastosowania praktyczne

Według samych autorów (Tiedeman, Miller-Tiedeman, 1984) ich teoria traktuje proces decyzyjny jako kryterium rozwoju i pozwala jedynie analizować sam sposób podejmowania decyzji. Odpowiadając na pytanie „Jak ludzie decydują o swoim życiu?", nie zajmuje się jednocześnie przedmiotem owych decyzji. Mimo to model ten, wysoce teoretyczny i w niewielkim stopniu weryfikowany empirycznie, należy uznać za prekursorski w badaniach nad decyzjami zawodowymi. Pobudził on, trwające do chwili obecnej, zainteresowanie badaczy problematyką decyzji zawodowych. Za kontynuację myśli Tiedemana należy uznać badania prowadzone przez Harrena w 1980 roku (Reynolds i Gerstein, 1991), które koncentrowały się na atrybutach osoby podejmującej decyzję. Ich wynikiem było stworzenie przez Harrena szeroko stosowanego na świecie kwestionariusza do badania procesu podejmowania decyzji zawodowych przez uczniów – *Assessment of Career Decision Making (ACDM)*. Pozwala on na identyfikację jednego z trzech stylów podejmowania decyzji – racjonalnego, kiedy decyzje podejmowane są po długim namyśle i w oparciu o argumenty logiczne, intuicyjnego, kiedy decydent koncentruje się głównie na własnych odczuciach i dąży do emocjonalnej satysfakcji oraz zależnego, bazującego na opiniach otoczenia.

Piramida decyzyjna stała się podstawą teoretyczną badań prowadzonych przez samą Miller-Tiedeman wraz z Elenz-Martin (Tiedeman, Miller-Tiedeman, 1984) wśród uczniów szkół średnich i studentów. Koncentrowały się one na odpowiedzi na pytanie, jaka jest wiedza badanych na temat procesu decyzyjnego i czy potrafią posiadaną wiedzę generalizować. Badania nie do końca potwierdziły hierarchiczność stadiów zawartych w modelu teoretycznym. Wykazały, że osoby podejmujące decyzje często na skutek nabytych doświadczeń wracają do stadiów wcześniejszych i proces podejmowania decyzji zaczyna się ponownie. Ta spiralna natura procesu decyzyjnego prowadzi do jego spowolnienia, jednocześnie czyniąc go bardziej skutecznym. Miller-Tiedeman dokonała również interesującej obserwacji odnośnie oceny własnych umiejętności podejmowania decyzji przez badanych. Byli oni świadomi braku umiejętności decyzyjnych przy jednoczesnym pozytywnym wartościowaniu tego faktu, uważali bowiem, że mają prawo do odmowy korzystania z doświadczeń innych ludzi, kiedy decyzja dotyczy ich samych. Miller-Tiedeman (1984, s. 303) skonstatowała zatem, że uczniowie i doradcy zawodowi są „(...) jak dwa statki mijające się nocą , a ich rzeczywistości wybitnie się różnią".

W tym samym kierunku poszły badania Gatiego, Krausza i Osipowa (1996) nad taksonomią trudności podejmowania decyzji odnośnie kariery. Badacze ci zidentyfikowali dwie podstawowe kategorie trudności:

1. Pojawiające się przed rozpoczęciem procesu decyzyjnego, które można określić mianem braku gotowości jednostki do podejmowania decyzji. Składają się na niego następujące subkategorie:
   - brak motywacji,

- ogólne niezdecydowanie,
- dysfunkcjonalne przekonania na własny temat,
- brak wiedzy o procesie podejmowania decyzji.

2. Pojawiające się w czasie trwania procesu decyzyjnego, takie jak:
   - brak wiedzy o sobie, o zawodach, o sposobach uzyskiwania informacji,
   - informacje sprzeczne czyli niezgodne z rzeczywistością zewnętrzną, niezgodne z obrazem siebie i ogólnie nierealistyczne.

Tak długa lista zagrożeń mogłaby sugerować fakt małej pewności decyzji zawodowych młodzieży. Badania polskie prowadzone przez Czerwińską-Jasiewicz (1997), wykazały jednak, że pewność decyzji młodych ludzi jest stosunkowo duża i to niezależnie od ich wieku. Wraz z wiekiem jednak rośnie autonomiczność decyzji i ich niezależność od wpływu rodziców.

Gati (Herr i Cramer, 2001, s. 136), podobnie jak Tiedeman i O'Hara, zaproponował przykład modelu systematycznego podejmowania decyzji. Nazwał go Metodą Kolejnych Eliminacji *(Sequential Elimination Approach – SEU)*. Zasadniczo sprowadza się on do oceny rozważanych możliwości, prowadzącej do eliminacji tych, które okazały się niekorzystne, poprzez analizę tak zwanych pól kompromisu. Gati wyróżnia trzy pola kompromisu:

1. „kompromis pomiędzy alternatywnymi wyborami zawodowymi (np. decyzja, które alternatywy są najbliższe realizacji celu);
2. kompromis dotyczący znaczenia poszczególnych aspektów wyborów (np. decyzja o tym, jak wiele i jakiego rodzaju informacji należy zdobyć dla podjęcia decyzji);
3. kompromis dotyczący preferencji w ramach jednego aspektu wyborów (np. otwartość lub gotowość do zmiany poprzednio przyjętego kierunku)".

Gati twierdzi, że wybór zawodu rzadko sprowadza się do znalezienia pojedynczego, dominującego zawodu – najczęściej dochodzi do kompromisu pomiędzy różnymi aspektami wyboru. Najświeższe poszukiwania tego autora i jego współpracowników (Gati, Ram, 2000; Gati, Asher, 2001) idą w kierunku analizy stadiów procesu decyzyjnego, tak jak proponowali Tiedeman i O'Hara. Ujmują jednak nieco inaczej strukturę tego procesu, poprzez poświęcenie szczególnej uwagi stadium pierwszemu, w którym jednostka przed podjęciem decyzji dokonuje przeglądu alternatyw *(prescreening stage)* i po którym następuje dogłębna eksploracja *(in-deph exploration)* oraz wybór końcowy *(choice)*.

Podsumowując, praktyczne zastosowanie teorii Tiedemana, O'Hary oraz Miller-Tiedeman jest widoczne szczególnie w odniesieniu do problematyki podejmowania decyzji. Ich model rozwoju kariery zawodowej nie został natomiast poddany operacjonalizacji i pozostaje w sferze psychologicznych hipotez (Osipow, 1983).

Podsumowanie

W sześciu rozdziałach niniejszej pracy przedstawione zostały cztery główne grupy teorii wyboru zawodu i rozwoju zawodowego, w skład których weszło dziewięć oryginalnych autorskich koncepcji. Odzwierciedlają one różnorodność współczesnej wiedzy psychologicznej na temat uwarunkowań i przebiegu kariery zawodowej. Myślą przewodnią, która przyświecała temu przeglądowi, było zintegrowanie najświeższych informacji dostępnych w światowej zagranicznej literaturze przedmiotu oraz dostarczenie czytelnikowi ocen i komentarzy na temat ich walorów naukowych. Atrybuty i wartości każdej z omawianych teorii były również zestawiane z zewnętrznymi realiami, stwarzającymi możliwości ich praktycznego wykorzystania w doradztwie zawodowym. Ujawnienie licznych rozbieżności pomiędzy koncepcjami stawia pytanie o możliwość ich przezwyciężenia i każe zwrócić uwagę na dwie kwestie. Pierwsza – to dyskusja nad pojęciem „wartościowej teorii" w doradztwie zawodowym. Druga – to próba odpowiedzi na pytanie: „Czy możliwa jest jedna, syntetyczna teoria wyboru zawodowego?"

W procesie oceny wiedzy naukowej pojawia się szereg stałych kryteriów, które mogą okazać się użyteczne w formułowaniu opinii na temat różnorodnych podejść, a wśród nich modeli wyborów zawodowych. Do najbardziej znaczących analiz w tym zakresie można zaliczyć opracowanie Browna (1984b) i Krumboltza (1994). Brown powołując się na prace metodologów, takich jak Reynolds, Snow i Patterson, proponuje osiem wskaźników „dobrej teorii":

1. Teoria powinna wyjaśniać zjawiska ważne z punktu widzenia codziennych zdarzeń życiowych jednostki. W praktyce oznacza to jej częste cytowanie w pracach naukowych, stymulację dalszych poszukiwań oraz nieprzemijającą aktualność mimo czasu, który upłynął od ostatniej publikacji. Warunek ten w kontekście większości teorii wyboru zawodu można uznać za spełniony, ponieważ znaczenie kariery zawodowej w życiu współczesnego człowieka nieustannie rośnie.
2. Teoria powinna pozwalać na asymilację i wyjaśnianie najnowszych odkryć w danej gałęzi nauki. W niektórych modelach wyboru zawodu, wyniki kolejnych badań nie zawsze dają się interpretować w świetle już istniejących teorii. Dotyczy to na przykład analiz wpływu postaw rodzicielskich na decyzje zawodowe ich dzieci.

3. Teoria powinna być wyczerpująca, to znaczy dotyczyć całej populacji, a nie tylko wyselekcjonowanych grup eksperymentalnych, jakimi są na przykład przedstawiciele jednej płci, jednej klasy społecznej lub obywatele jednego kraju. We współczesnych badaniach nad wyborami zawodowymi, w porównaniu z pracami z lat 50 XX wieku prowadzonymi przez zespół Ginzberga oraz Supera, za warunek konieczny uznaje się rozszerzenie badanej populacji między innymi o osoby w różnym wieku i pochodzące z różnych kręgów kulturowych.
4. Pojęcia używane w teorii oraz relacje pomiędzy nimi powinny być jasno zdefiniowane. Niewątpliwie autorzy omawianych koncepcji podejmowali liczne próby uporządkowań terminologicznych, a wśród nich można znaleźć trzy rodzaje definicji pojęć:
   - zdroworozsądkowe, np.: „Wybór zawodu jest procesem selekcji kandydatów do zawodu";
   - opisowe, np.: „Wybór zawodu polega na podejmowaniu decyzji prowadzących do optymalnego dopasowania jednostki do stanowiska pracy";
   - operacyjne, np.: pozwalające na opisanie zachowania jednostki w konkretnej sytuacji wykonywania pracy.

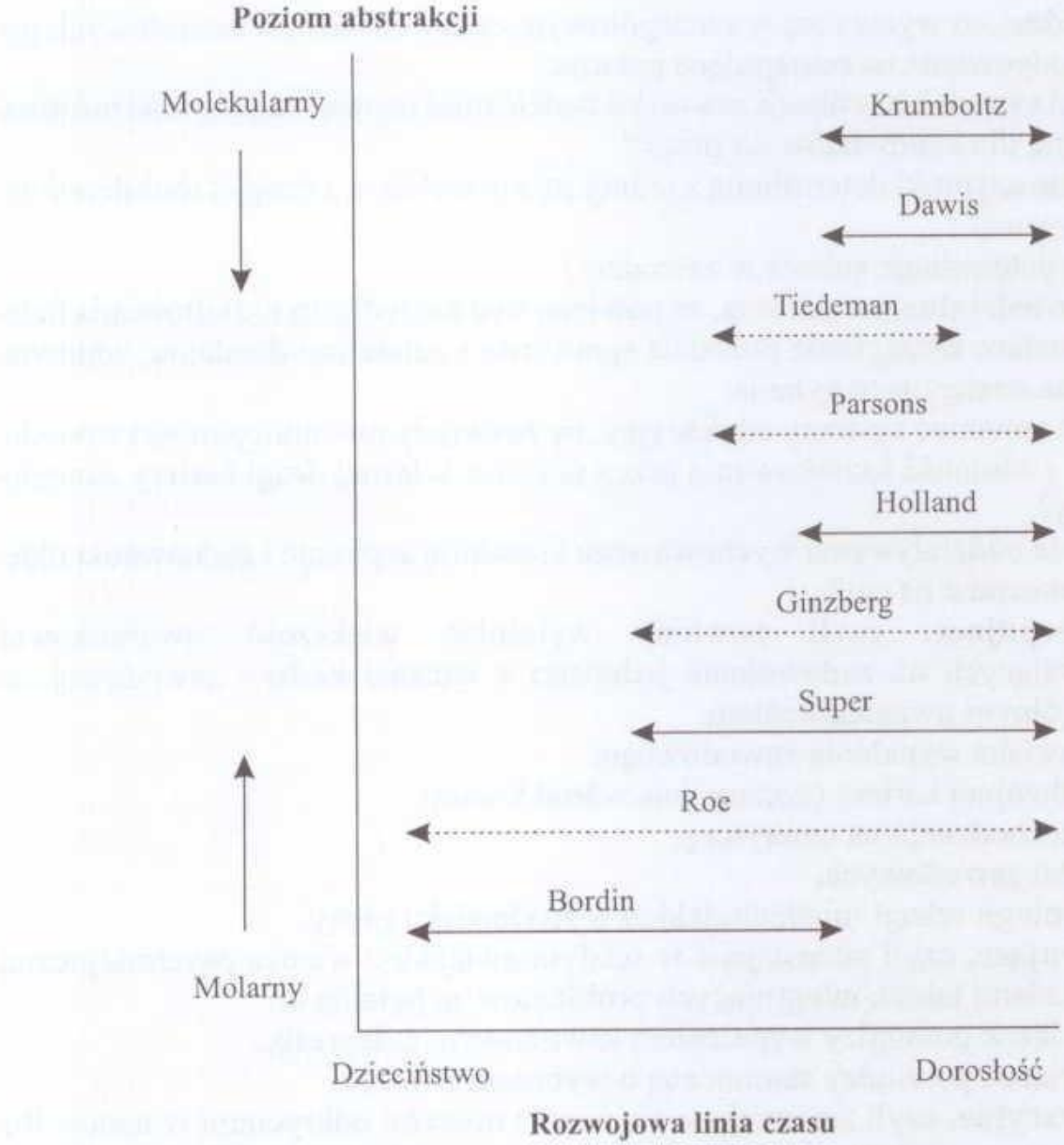
   Dużą wagę przywiązywano również do badania związków przyczynowych pomiędzy pojęciami – na przykład Dawis i Lofquist próbowali odpowiedzieć na pytanie, czy satysfakcja z pracy jest wynikiem dopasowania kandydata do zawodu.
5. Teoria powinna być prosta i „elegancka", za jaką można na przykład uznaę teorię względności wyrażoną równaniem $E=mc^2$. Przykładami spełnienia tego warunku w psychologii wyborów zawodowych mogą być heksagonalna typologia osobowości Hollanda oraz klasyfikacja zawodów sporządzona przez Roe.
6. Teoria powinna być heurystyczna, czyli wyjaśniająca zjawiska, które wymagają naukowej weryfikacji, poprzez zadawanie pytań i formułowanie hipotez, a nie tylko budowana na podstawie klinicznych obserwacji, jak to miało miejsce w teoriach psychodynamicznych Bordina i Roe.
7. Teoria powinna być predyktywna czyli pozwalać na przewidywanie a nawet kontrolę przyszłych zdarzeń. Dobra teoria wyboru zawodowego, tak jak np. koncepcja Krumboltza, pomaga zatem przewidywać zmiany i kryzysy kariery zawodowej.
8. Teoria powinna służyć praktyce. Niestety teorie wyboru zawodowego nie zawsze są przekładane przez ich twórców na język zastosowań. Przykładem może tu być koncepcja Tiedemana.

Opisane przez Browna postulaty nie wyczerpują zagadnienia. Według Krumboltza (1994), w analizie koncepcji podstawowe znaczenie mają konkretne pytania, na które próbują one odpowiedzieć. Biorąc pod uwagę dylematy doradztwa zawodowego, Krumboltz podkreśla warunek heurystyczności i uważa, że teorie wyboru zawodowego muszą być przede wszystkim:

1. **Dokładne,** co wyraża się w szczegółowym opisie zachowań zawodowych poprzez odpowiedź na następujące pytania:
   - Jaki system klasyfikacji zawodów będzie miał największą wartość informacyjną dla kandydatów do pracy?
   - Jakie czynniki determinują z jednej strony wybór, a z drugiej mobilność zawodową?
   - Co determinuje sukces w zawodzie?
2. **Odpowiedzialne,** co oznacza, że powinny być narzędziem kształtowania ludzkich postaw, szczególnie poczucia sprawstwa i autonomii działania, odpowiadając na następujące pytania:
   - Jak zmieniać systemy edukacyjne, by rozwijały one umiejętności zawodowe i zdolność kształtowania przez uczniów własnej drogi kariery zawodowej?
   - Jakie oddziaływania wychowawcze kształtują aspiracje i zachowania ukierunkowane na cel?
3. **Wyczerpujące,** czyli powinny wyjaśniać większość uwarunkowań wpływających na zadowolenie jednostki z własnej kariery zawodowej, ze szczególnym uwzględnieniem:
   - Zjawiska wypalenia zawodowego,
   - Podwójnej kariery (szczególnie wśród kobiet),
   - Przechodzenia na emeryturę,
   - Fobii zawodowych,
   - Patologii relacji międzyludzkich w środowisku pracy.
4. **Integrujące,** czyli pozostające w ścisłym związku z wiedzą psychologiczną. Przykładami takich integrujących problemów są pytania o:
   - Związek pomiędzy wypaleniem zawodowym a depresją,
   - Związek pomiędzy samooceną o wyborem zawodu.
5. **Adaptacyjne,** czyli zmieniające się wraz z nowymi odkryciami w nauce. Reprezentatywnymi dla współczesności będą na przykład zagadnienia:
   - Związku pomiędzy systemem ocen pracowniczych a motywacją do pracy,
   - Wpływu pracy zespołowej na percepcję indywidualnych osiągnięć.

Zdaniem Krumboltza do dziś nie udało się zgromadzić przekonujących danych empirycznych, które dałyby odpowiedź na większość wymienionych pytań.

Z powyższej listy kryteriów wynika, iż nie ma w istocie teorii wyboru zawodu, którą można by uznać za spełniającą warunki koncepcji doskonałej. Wyjaśniając rozproszenie wiedzy na temat wyboru zawodu, Osipow (1994) podkreśla odmienny sposób stawiania pytań przez każdego z twórców teorii. Na przykład w deskryptywnej koncepcji osobowości zawodowej Hollanda podstawowym pytaniem jest „**Co** dzieje się w momencie dopasowywania człowieka do zawodu?". Super, obserwując proces rozwoju próbuje odpowiadać na pytanie „**Jak** on przebiega?". Bordin analizuje wczesne dzieciństwo i pyta **„Dlaczego** niektórzy ludzie unikają zawodu własnych rodziców?". Dla Dawisa i Lofquista ważny jest zarówno proces



Rys. 16. Relacje między teoriami według kryterium poziomu abstrakcji i rozwojowej linii czasu (Dawis, 1994, s. 41, uzupełnienie liniami przerywanymi: opracowanie własne autorki)

dopasowywania „człowiek – praca", jak i jego ostateczny wynik, a zatem pytają **„Jak** efektywnie pracuje jednostka?" i **„W jakim celu** działa?". Na koniec, Krumbolz szuka właściwych sposobów stymulacji rozwoju i również pyta: **„Jak** sprawić, żeby jednostka nabyła nowych doświadczeń i stała się świadomym twórcą własnej biografii?"

Brown (1984b) wiąże tę rozmaitość zagadnień ze stopniem ogólności teorii a Dawis (1994) dodaje jeszcze jeden czynnik – rozwojową linię czasu różnicującą badane populacje ludzi – dzieci, młodzież lub osoby dorosłe. Te dwa czynniki potraktowane łącznie (rys. 16) pozwalają na umieszczenie omawianych koncepcji w układzie współrzędnych – „poziom abstrakcji – linia czasu". Najbardziej uni-

wersalną teorią na osi czasu okazuje się w tym modelu koncepcja Roe, ponieważ znalazły się w niej wątki dotyczące całego życia człowieka, natomiast pozostali autorzy w jakiejś części ograniczali swoje zainteresowania tylko do wybranych faz rozwoju człowieka. Z kolei koncepcję Krumboltza można uznać za najmniej abstrakcyjną (molekularną) i operującą najbardziej konkretnymi pojęciami psychologicznymi, koncepcję Bordina (molarną) można uznać za najbardziej osadzoną w ogólnej teorii psychologicznej.

Te różnice dają częściową odpowiedź na pytanie, dlaczego brak jest pomostów pomiędzy teoriami, a ich twórcy pozostali dalecy od wzajemnego porozumienia. Ponadto, zdaniem Savickasa (1995) rozwój teorii doradztwa zawodowego podlegał grupie niekorzystnych zjawisk, które nazwał czterema „schizmami". Pierwsza z nich polegała na częściowym rozejściu się dróg teorii i praktyki, druga na oddzieleniu teorii kariery zawodowej od innych dyscyplin psychologii, trzecia na powstaniu dychotomii „doradztwo *versus* psychoterapia", czwarta na izolacji poszczególnych zespołów badawczych i powiązaniu ich ściśle tylko z jedną szkołą naukową.

Przeciwstawianie sobie modeli upraszcza niewątpliwie dyskusję nad mechanizmami wyboru zawodu, można bowiem wymienić wiele argumentów, które świadczą o ich wzajemnym uzupełnianiu się. We współczesnej psychologii doradztwa coraz wyraźniej artykułuje się potrzebę syntezy i interakcji pomiędzy częściami tworzącymi całość. Myśl ta stała się inspiracją do spotkania grupy twórców „wielkich" teorii – Hollanda, Bordina, Supera, Dawisa oraz kolejnego pokolenia badaczy i praktyków takich jak Lent, Spokan, Blustein, Walsh, Vondracek w ramach konferencji odbywającej się w roku 1992 na Uniwersytecie Michigan (Savickas, Lent, 1994) pod hasłem „Podobieństwa w Teoriach Rozwoju Kariery" *(Convergence in Career Development Theories)*. Kluczowym założeniem organizatorów było nie tyle przekonanie o możliwości stworzenia nowego wspólnego paradygmatu naukowego, ale raczej poszukiwanie możliwości dialogu i wymiany informacji. Zapoczątkowali oni debatę, która wyraża tendencję XXI wieku, uznającą wielość równowartych i równoważnych stanowisk. Tendencja ta sytuuje poradnictwo zawodowe w szerszym nurcie poradnictwa życiowego, o czym wspomina tak zwane poradnictwo konstruktywistyczne (Savickas, 1994a; Paszkowska-Rogacz, 2002). Wydaje się również, że zaakceptowano fakt istnienia w nauce sprzeczności jako czynnika rozwoju tej oraz innych dyscyplin.

Psychologia wyboru zawodu – jak wskazuje nazwa – łączy elementy ogólnej teorii psychologicznej z elementami wiedzy na temat uwarunkowań i realizacji decyzji zawodowych jednostki. Opisuje fakty psychologiczne i poszukuje związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy różnorodnymi aspektami tego procesu. Praktykom pozwala zrozumieć istotę zjawisk, na które mogą mieć wpływ. Dokonany w niniejszej pracy przegląd pokazuje, że doradca zawodowy może sięgać do wielu wartościowych koncepcji w celu opisu i intepretacji faktów psychologicznych oraz formułowania planu interwencji doradczej.

Bibliografia

Arystoteles (1956). *Etyka Nikomachejska.* Tłumaczenie, opracowanie, wstęp D. Gromska, Warszawa: PWN.

Bańka, A. (1990). *U źródeł psychopatologii pracy.* Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej.

Bańka, A. (1995). *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe i pośrednictwo pracy.* Poznań: PRINT-B.

Bańka, A. (2000). Psychologia pracy. W: J. Strelau (red.), *Psychologia* (t. III, 283-320). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Beauvale, A., Noworol Cz., Łącała, Z. (1998). *Bateria Testów Uzdolnień Ogólnych.* Warszawa: MPiPS, KUP.

Betz, N. E. (1994). Self-Concept Theory in Career Development and Counseling. *The Career Development Quarterly,* 43, 1, 32-42.

Bordin, E. S. (1984). Psychodynamic Model of Career Choice and Satisfaction. W: D. Brown, L. Brooks (red.), *Career Choice and Development (*s. 94–136). San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.

Bordin, E. S. (1994). Intrinsic Motivation and the Active Self: Convergence From a Psychodynamic Perspective. W: M. L. Savickas, R. W. Lent (red.), *Convergence in Career Development Theories* (s. 53–61). Palo Alto, California: CPP Books.

Borucki, Z. (1977). Krytyczna analiza teorii przystosowania zawodowego R.V. Dawisa, L. H. Lofquista i D. J. Weissa. *Przegląd Psychologiczny,* XX (3), 469-482.

Brown, D. (1984a). Trait and Factor Theory. W: D. Brown, L. Brooks, (red.), *Career Choice and Development* (s. 8-30). San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.

Brown, D. (1984b). Summary, Comparison, and Critique of Major Theories. W: D. Brown, L. Brooks, (red.), *Career Choice and Development* (s. 311-336). San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.

Brown, D., Brooks, L. (1984). Introduction to Career Development: Origins, Evolution, and Current Approaches. W: D. Brown, L. Brooks (red.), *Career Choice and Development* (s. 1-7). San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.

Brown, D., Brooks, L. (1990). *Career Counseling Techniques.* Boston: Allyn and Bacon.

Brzezińska, A., Trempała, J. (2000). Wprowadzenie do psychologii rozwoju. W: J. Strelau (red.), *Psychologia* (t. I, s. 229-283). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Budkiewicz, J. (1965). Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i stadiów życia zawodowego człowieka. W: A. Sarapata (red.), *Socjologia zawodów.* Warszawa: KiW.

Carson, A.D., Altai, N. M. (1994). 1000 Years Before Parsons: Vocational Psychology in Classical Islam. *The Career Development Quarterly,* 43, (2), 197–206.

Chabassus, H., Zytowski, D. G. (1987). Occupational Outlook in the 15th Century: Sanches de Arevalo's Mirror of Human Life. *Journal of Counseling and Development,* 66, 168–170.

Czerwińska-Jasiewicz, M. (1979*). Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Czerwińska-Jasiewicz, M. (1991*). Psychologiczne problemy wyboru zawodu.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Czerwińska-Jasiewicz, M. (1997*). Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (Uwarunkowania psychospołeczne).* Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Davis, R. V. (1994). The Theory of Work Adjustment as Convergent Theory. W: M. L. Savickas, R. W. Lent (red.), *Convergence in Career Development Theories* (s. 33–43). Palo Alto, California: CPP Books.

Drat-Ruszczak, K. (2000). Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne. W: J Strelau (red.), *Psychologia* (t. II, s. 601-652). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Dumont, F. & Carson, A. D. (1995). Precursors of Vocational Psychology in Ancient Civilizations. *Journal of Counseling & Development,* 73, 371-378.

Fenczyn, J., Surówka, I. (1987). Teoria rozwoju zawodowego A. Roe. *Psychologia Wychowawcza,* 1.

Fouad, N. A., Arbona, C. (1994). Careers in Cultural Context. *The Career Development Quarterly,* 43, 1, 96-104.

Freud, Z. (1982). *Wstęp do psychoanalizy.* Warszawa: PWN.

Gała, A., Pomianowski, R. (1988a). Badanie zainteresowań zawodowych Inwentarzem Preferencji Zawodowych (VPI) i Arkuszem Samobadania (SDS) J. L. Hollanda. W: A. Biela, Z. Uchnast (red.), *Wykłady z psychologii w KUL.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Gała, A., Pomianowski, R. (1988b). *Tymczasowy podręcznik do IPZ (VPI) Johna L. Hollanda. Wydanie na prawach rękopisu do użytku wewnętrznego Katedry Psychologii Wychowawczej.* Lublin: KUL.

Gati, I., Krausz, M. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counselling Psychology,* 43, 4, 510-526.

Gati, I., Ram, G. (2000). Counselors' Judgment of the Quality of Prescreeing Stage of the Career Decision Making Process. *Journal of Counselling Psychology,* 47, 4, 414-428.

Gati, I., Asher, I. (2001). Prescreening, In-Deph Exploration and Choice: From Decision Theory to Career Counseling Practice. *The Career Development Quarterly*, 50, 4, 140-157.

Ginzberg, E. (1984). Career Development. W: D. Brown, L. Brooks, (red.), *Career Choice and Development* (s. 169-191). San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.

Gladding, S.T. (1994). *Poradnictwo zawodowe zajęcie wszechstronne.* Warszawa: Wydawnictwo Urzędu Pracy.

Gurycka, A. (1978). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań.* Warszawa: WSiP.

Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1984). *Career Guidance and Counseling Through the Life Span.* Boston, Toronto: Little, Brown & Company.

Herr, E. L. & Cramer, S. H. (2001). Planowanie kariery zawodowej – cześć I. W: *Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego,* 15. Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.

Holland, J. L. (1996). Integrating Career Theory and Practice: The Current Situation and Some Potential Remedies. W: M. L. Savickas, W. B. Walsh (red.), *Handbook of Career Counseling Theory and Practice* (s. 1-11). Palo Alto, California: Davies-Black Publishing.

Holland, J. L. (1997a). Separate but Unequal is Better. W: M. L. Savickas, R. W. Lent (red.), *Convergence in Career Development Theories* (s. 45 – 51). Palo Alto, California: CPP Books.

Holland, J. L. (1997b). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.)*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.

Hornowska, E., Paluchowski, W. (1993).Technika badania ważności pracy. Model teoretyczny i wstępne wyniki. W: J. Brzeziński (red.), *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej* (s. 105-119). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Jantura, J. (1994). Rozwój zawodowy człowieka. W: *Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego* (s. 5-32). Warszawa: Wydawnictwo Urzędu Pracy.

Jepsen, D. A. (1994). The Thematic-Extrapolation Method: Incorporating Career Patterns into Career Counseling. *The Career Development Quarterly*, 43,1, 43-53.

Jones, L. K. (1994). Frank Parsons' Contribution to Career Counseling. *Journal of Career Development,* 20(4), 287-294.

Kofta, M, Doliński, D. (2000). Poznawcze podejście do osobowości. W: J Strelau (red.), *Psychologia* (t. II, s. 561-600). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kowalski, W. S. (1983). *Kwestionariusz do badania stosunków między rodzicami a dziećmi A. Roe, M. Siegelmana. Podręcznik.* Warszawa: Wydawnictwa Radia i Telewizji

Krumboltz, J. D. (1979). A social Learning Theory of Career Decision Making. W: Mitchell A.M., Jones G.B., Krumboltz J.D. (red.), *Social Learning and Career Decision Making* (s. 19-49). Cranston: The Caroll Press.

Krumboltz, J. D. (1994). Improving Career Development Theory from a Social Learning Perspective. W: M. L. Savickas, R. W. Lent (red.), *Convergence in Career Development Theories* (s. 9 – 31). Palo Alto, California: CPP Books.

Krumboltz, J. D., Coon, D. W. (1995). Current Professional Issues in Vocational Psychology. W: W. B. Walsh, S. H. Osipow (red.), *Handbook of Vocational Psychology. Theory, Research, and Pracice* (s. 391-426). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers.

Krumboltz, J. D., Mitchell, L. K. (1984). Social Learning Approach to Career Decision Making: Krumboltz's Theory. W: D. Brown, L. Brooks, (red.), *Career Choice and Development* (s. 61-93). San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.

Krumboltz, J. D. (1996). A Learning Theory of Career Counseling. W: M. L. Savickas, W. B. Walsh (red.), *Handbook of Career Counseling Theory and Practice* (s. 55- 80). Palo Alto, California: Davies-Black Publishing.

Lamb, R., Hurst, P., Kennedy, R. (1996). Interpretacja i wykorzystanie testów zainteresowań i uzdolnień ogólnych w poradnictwie zawodowym. W: *Testy i autotesty w poradnictwie zawodowym, Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego* (s. 73-92). Warszawa: Wydawnictwo Urzędu Pracy.

Łukaszewski, W. (2000). Psychologiczne koncepcje człowieka. W: J Strelau (red.), *Psychologia* (t. I, s. 92-97). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Martindale, J. (1999). Teorie wyboru zawodu, uczenia się społecznego i czynniki kształtujące podejmowanie decyzji. W: H. Skłodowski (red.), *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania* (s. 9-25). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Nosal, Cz. (1997). *Psychologia decyzji kadrowych*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.

Nosal, Cz. S., Piskorz, Z., Świątnicki, K. (1998a). *Kwestionariusz Preferencji Zawodowych. Podręcznik dla doradców zawodowych.* Warszawa: MPiPS, KUP.

Nosal, Cz. S., Piskorz, Z., Świątnicki, K. (1998b). Kwestionariusz do badania preferencji zawodowych J. L. Hollanda jako metoda diagnozy osobowości i zainteresowań zawodowych w procesie doboru kadr. W: T. Witkowski (red.) *Nowoczesne metody doboru i oceny personelu* (s. 213-236). Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.

Oleś, P. K. (2000). *Psychologia przełomu połowy życia.* Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Osipow, S.H. (1983). *Theories of Career Development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.

Paszkowska-Rogacz, A. (1999). Historia zawodoznawstwo i doradztwa zawodowego na świecie (poza Polską). W: H. Skłodowski (red.), *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*, (t. I, s. 269-270). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Paszkowska-Rogacz, A., Skłodowski, H. (1999). Teorie rozwoju zawodowego. W: H. Skłodowski (red.), *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania* (t. I, s. 140-146). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Paszkowska-Rogacz, A. (2002). Poradnictwo zawodowe w epoce postmodernizmu. *Folia Psychologica, Acta Universitas Lodziensis*, 6, 29-36.

Philips, S. D., Blustein, D. L. (1994). Readiness for Career Choices: Planning Exploring, and Deciding. *The Career Development Quarterly,* 43, 1, 63-73.

Piel Cook, E. (1994). Role Salience and Multiple Roles: A Gender Perspective. *The Career Development Quarterly,* 43, 1, 85-95.

Platon (1958). *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg Praw.* Tłumaczenie, wstęp, objaśnienia W. Witwicki. Warszawa: PWN.

Podręcznik oceny zawodu (1998). W: *Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego*, 8. Warszawa: Krajowy Urząd Pracy

Pomianowski, R. (1996). *Inwentarz Preferencji Zawodów (IPZ). Podręcznik dla użytkowników. Wydanie na prawach rękopisu do użytku wewnętrznego Katedry Psychologii Wychowawczej.* Lublin: KUL.

Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka* (t. I). Warszawa: PWN.

Reynolds, J., Gerstei, M. (1991). Learning Styles Characteristics of Adult Dependent Decision Makers: Counselling and Instructional Implications. *Career Development Quarterly,* 4, 2, 145-167.

Roe, A, Luneborg, P. W. (1984). Personality Development and Career Choice. W: D. Brown, L. Brooks, (red.), *Career Choice and Development* (s. 31-60). San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.

Strelau, J. (2000). Osobowość jako zespół cech. W: J Strelau (red.), *Psychologia* (t. II, s. 525-560). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Savickas, M. L. (1993). Career Counselling in the Postmodern Era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly,* 7, 205-215.

Savickas, M. L. (1994a). Fracture Lines in Career Counselling. *NICEC Bulletin. Career Education and Guidance,* 42, 18-21.

Savickas, M. L. (1994b). Donald Edwin Super: The Career of a Planful Explorer. *The Career Development Quarterly,* 43, 1, 4-24.

Savickas, M. L., Lent, R. W. (1994). A Convergence Project for Career Psychology, W. M. L. Savickas, R. W. Lent (red.), *Convergence in Career Development Theories* (s. 1–6). Palo Alto, California: CPP Books.

Savickas, M. L. (1995). Current Theoretical Issues in Vocational Psychology: Convergence, Divergence, and Schism. W: B. Walsh, S. H. Osipow (red.), *Handbook of Vocational Psychology. Theory, Research, and Pracice* (s. 1-34). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoctiate Publishers.

Seligman, L. (1994). *Developmental Career Counseling and Assessment.* Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, Inc.

Sęk, H. (1990). Kryzys wieku średniego a funkcjonowanie w społecznych rolach rodzinnych. W: Tyszkowa M. (red.), *Rodzina a rozwój jednostki* (s. 89-112). Poznań: CPBP 09.02.

Skłodowski, H. (1999). Założenia teoretyczne koncepcji przystosowania zawodowego i ich implikacje praktyczne przy tworzeniu narzędzi i metod diagnozy. W: H. Skłodowski (red.), *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania* (t. I, s. 27-47). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Sokolik, Z. (1994). Psychoanaliza (ortodoksyjna i teorie relacji z obiektem). Neopsychoanaliza. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia* (s. 19-80). Warszawa: PWN.

Super, D. E. (1972). *Psychologia zainteresowań.* Warszawa: PWN.

Super, D. E. (1981). Approaches to occupational choice and career development. W: A. G. Watts, D. E. Super & J. M. Kidd (red.), *Career development in Britain.* Cambridge, England: *Hobsons Press.*

Super, D. E. (1984). Career and Life Development. W. D. Brown, L. Brooks (red.), *Career Choice and Development* (s. 192-234). San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.

Super, D. E. (1994). A Life Span, Life Space. Perspective on Convergence. W: M. L. Savickas, R. W. Lent (red.), *Convergence in Career Development Theories* (s. 63-74). Palo Alto, California: CPP BOOKS.

Super, D. E., Bohn, M. (1971). *Occupational Psychology.* London: Tavistock Publication Limited.

Surówka, I., Fenczyn, J. (1983). Analiza krytyczna niektórych teorii rozwoju zawodowego. *Psychologia Wychowawcza,* 1.

Taylor, M. S., Giannantonio, C. M. (1990). Vocational Guidance. W: C. L. Cooper & I. T. Robertson (red.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (s. 281-297). John Wiley & Sons Ltd.

Tiedeman, D. V., Miller-Tiedeman, A. (1984). Career Decision Making: An Individualistic Perspective. W: D. Brown, L. Brooks, (red.), *Career Choice and Development* (s. 281-310). San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.

Tracey, T. J., Rounds, J. (1994). An Examination of the Structure of Roe's Eight Interest Fields. *Journal of Vocational Behavior,* 44, 279-296.

Weber, M. (1994). *Etyka protestancka a duch kapitalizmu.* Lublin: Test

Weinrach, S. G. (1984). Detereminants of Vocational Choice: Holland's Theory. W: D. Brown, L. Brooks, (red.), *Career Choice and Development* (s. 61-93). San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.

Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie.* Warszawa: Wiedza Powszechna.

Ziemska, M. (1979). Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka. W: M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko* (s. 155- 197). Warszawa: PWN.

Zytowski, D. G (1972). Four hundred years before Parsons. *Personnel and Guidance Journal*, 50, 443-450.

Zytowski, D. G. (1985). 1984 Division 17 Presidential Address: Frank, Frank! Where Are You Now that We Need You? *The Counseling Psychologist,* 13 (1), 129-135.

Zytowski, D.G.(1994). A Super Contribution to Vocational Theory: Work Values. *The Career Development Quarterly*, 43 (1), 25-31.

Zytowski, D. G., Swanson, J. L. (1994). Parsons' Contribution to Career Assessment. *Journal of Career Development*, 20(4), 305-310.

Dr Anna Paszkowska-Rogacz

Pracownik naukowy Instytutu Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego (Zakład Psychologii Pracy i Doradztwa Zawodowego). Kieruje studium podyplomowym „Doradztwo zawodowe" przy UŁ. Współtwórca uniwersyteckiego programu kształcenia doradców zawodowych na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej.
Od roku 2001 współpracuje z Krajowym Ośrodkiem Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

Trenerka umiejętności menedżerskich, między innymi w zakresie komunikacji, przywództwa, budowania zespołów, zarządzania zmianą oraz motywowania i oceny kadry. Absolwentka stażu organizowanego przez Canadian Center for Management Development w Ottawie. Twórca programu szkoleniowego „Przywództwo w Administracji Publicznej" opracowanego na zlecenie rządu Kanady i Krajowej Szkoły Administracji Publicznej.

Członek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP oraz Europejskiego Stowarzyszenia ds. Uzdolnień. Autorka książek: *Kształtowanie relacji pracowniczych, Doradztwo zawodowe w systemach szkolnych krajów Unii Europejskiej, Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej.*

euro | guidance

Education and Culture
Leonardo da Vinci

ISBN 83-88780-40-9