

Anna Paszkowska-Rogacz



WARSZTAT PRACY EUROPEJSKIEGO DORADCY KARIERY ZAWODOWEJ

BDZ

Biblioteczka Doradcy Zawodowego

KWESI:U
KRAJOWY OŚRODEK WSPIERANIA
EDUKACJI ZAWODOWEJ I USTAWICZNEJ

Recenzent:

Maria Czerwińska-Jasiewicz

Projekt graficzny okładki:

Jan Nyka

Opracowanie redakcyjne i korekta:


Ryszarda Witkowska-Krzaska

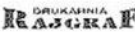
© Copyright by

Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej
Warszawa 2002

ISBN 83-88780-30-1

Publikacja jest współfinansowana przez Komisję Europejską
w ramach PROGRAMU LEONARDO DA VINCI.

Redakcja techniczna i skład:  Krzysztof Biesaga

Druk i oprawa: 

Anna Paszkowska-Rogacz

WARSZTAT PRACY EUROPEJSKIEGO DORADCY KARIERY ZAWODOWEJ


KOWEziU
KRAJOWY OŚRODEK WSPIERANIA
EDUKACJI ZAWODOWEJ I USTAWICZNEJ

Warszawa 2002

Spis treści

Wstęp	7
1. Poradnictwo zawodowe i poradnictwo kariery zawodowej ..	11
2. Ćwiczenia integrujące grupę	20
Słowo wprowadzające	20
ĆWICZENIE 1. Dziennikarz	21
ĆWICZENIE 2. Wizytówki	22
ĆWICZENIE 3. Jestem... i lubię...	22
ĆWICZENIE 4. A teraz powiedz mi, kim jestem	23
ĆWICZENIE 5. Drzewo (podobieństwa i różnice)	24
3. Rozwój samopoznania	25
3.1. Ocena własnych zdolności i możliwości	25
Słowo wprowadzające	25
ĆWICZENIE 6. Moje dobre strony	27
ĆWICZENIE 7. Obraz własnej osoby	28
ĆWICZENIE 8. Ja i inni	29
ĆWICZENIE 9. Lądowanie na Księżycu	31
ĆWICZENIE 10. Jak zdobywam wiedzę?	33
3.2. System wartości realizowany w poszczególnych sferach życia	34
Słowo wprowadzające	34
ĆWICZENIE 11. Wartości ważne w życiu	35
ĆWICZENIE 12. Wartości cenione w pracy zawodowej	36
3.3. Zainteresowania i kierunki aktywności	37
Słowo wprowadzające	37
ĆWICZENIE 13. Lista alfabetyczna	39

ĆWICZENIE 14. Badanie zainteresowań. Kwestionariusz zainteresowań zawodowych	39
ĆWICZENIE 15. Co mnie ciekawi? – czasopisma. Praca domowa	40
ĆWICZENIE 16. Badanie zainteresowań. Typy osobowości zawodowej według Johna L. Hollanda.	41
3.4. Role społeczne i modele życia	42
Słowo wprowadzające	42
ĆWICZENIE 17. To nie ja, panie poruczniku	44
ĆWICZENIE 18. Role życiowe	45
ĆWICZENIE 19. Model życia	45
4. Nauka i praca	47
4.1. Świat pracy	47
Słowo wprowadzające	47
ĆWICZENIE 20. Czym się różni praca od szkoły?	48
4.2. Preferowana grupa zawodów	49
Słowo wprowadzające	49
ĆWICZENIE 21. Poznawanie świata zawodów. Praca domowa	53
ĆWICZENIE 22. Określenie preferencji zawodowych – praca idealna	54
ĆWICZENIE 23. Odgadnij swój i mój zawód	55
ĆWICZENIE 24. „Reptest zawodowy”	56
5. Planowanie kariery	59
5.1. Pełność planów i środki poszukiwań	59
Słowo wprowadzające	59
ĆWICZENIE 25. Planowanie przyszłości. Linia życia.	62
ĆWICZENIE 26. Moja postawa wobec życia. Mini-wykład ..	63
ĆWICZENIE 27. Cel i jego realizacja	64
5.2. Umiejętność podejmowania decyzji	65
Słowo wprowadzające	65

ĆWICZENIE 28. Bariery decyzyjne	71
ĆWICZENIE 29. Podejmowanie decyzji – bilans możliwości	71
ĆWICZENIE 30. Style decyzyjne – różnice indywidualne ...	74
6. Ewaluacja działań doradczych	76
Podsumowanie	78
Załączniki do ćwiczeń	81
Załącznik A – ćwiczenie 6.	83
Załącznik B – ćwiczenie 7.	84
Załącznik C – ćwiczenie 9.	86
Załącznik D – ćwiczenie 10.	87
Załącznik E – ćwiczenie 10.	100
Załącznik F – ćwiczenie 12.	104
Załącznik G – ćwiczenie 14.	110
Załącznik H – ćwiczenie 16.	115
Załącznik I – ćwiczenie 17.	116
Załącznik J – ćwiczenie 23.	119
Załącznik K – ćwiczenie 23.	120
Załącznik L – ćwiczenie 27.	121
Załącznik M – ćwiczenie 27.	122
Załącznik N – ćwiczenie 30.	123
Załącznik O – ewaluacja działań doradczych	131
Załącznik P – ewaluacja działań doradczych	136
Bibliografia.	153
Summary	158

Wstęp

Podejmowanie decyzji zawodowej oraz poszukiwanie pracy wymaga od młodego człowieka rozwoju postaw i kompetencji. Do niedawna w programach szkolnych nie było miejsca na te zagadnienia. Celem niniejszej pracy, która jest skierowana do nauczycieli, pedagogów szkolnych oraz doradców zawodowych, jest uzupełnienie tej luki. Ma pomóc w przygotowaniu uczniów szkół średnich do podjęcia roli zawodowej i świadomego kierowania swoją karierą.

Wśród czynników decydujących o trafnym wyborze zawodowym wyróżnia się dwie podstawowe grupy (Czerwińska-Jasiewicz, 1979, 1991):

1. Czynniki wewnętrzne – związane z rozwojem ogólnym i zawodowym człowieka oraz jego cechy indywidualne.
2. Czynniki zewnętrzne – sytuacyjne i wychowawcze związane z wyborem zawodu.

Proponowana czytelnikom praca ma służyć kreowaniu sytuacji wychowawczych, czyli organizacji czynników zewnętrznych, tak by pozytywnie wpływały na możliwie dużą grupę czynników wewnętrznych.

Dotychczasowa praktyka budowania programów pomocy dla osób poszukujących pracy i wybierających zawód wykazała, że sukces w tym zakresie wiąże się z dwoma grupami uwarunkowań wewnętrznych (Sierpińska, 1993; Kostecka 1997).

- Po pierwsze, ze znajomością siebie samego, czyli
- z realistycznym spostrzeganiem przez kandydata własnej osoby;
 - jego pozytywnymi relacjami z ludźmi;
 - odpornością na zmiany i stałą ciekawością poznawczą;
 - umiejętnością stawiania sobie celów i ich planową realizacją.
- Spełnienie tych warunków pozwala osobom poszukującym pracy

na przyjęcie elastycznej i otwartej postawy, dzięki której ewentualna porażka nie zamienia się w klęskę życiową, ale staje się wyzwaniem i pobudza do dalszych poszukiwań.

Po drugie, z praktyczną umiejętnością poszukiwania pracy, czyli

- z wiedzą o prawach rządzących rynkiem pracy;
- ze znajomością specjalistycznych metod i standardów rekrutacji pracowników;
- z umiejętnością utrzymania pracy.

Ta praktyczna umiejętność jest bardzo ważna w poszukiwaniach prowadzonych w obrębie przekształcającej się, konkurencyjnej gospodarki i właśnie ona daje szansę na interesującą i satysfakcjonującą pracę.

Na rynku wydawniczym istnieje już wiele poradników proponujących określone procedury starania się o pracę (Felden, Gburek, Różycki, 1993; Grochulski, Nocuń, 1995; Uniszewski, 1995). Zawierają one wzory listów motywacyjnych i życiorysów, rady, jak przygotować się do rozmowy rekrutacyjnej, jak zachować się w czasie wywiadu, jak negocjować warunki zatrudnienia. Można zatem uznać, że doradcy i nauczyciele są dostatecznie wyposażeni w narzędzia pozwalające im zarówno udzielać indywidualnych porad uczniom, jak i poprowadzić lekcje, których treścią będzie ćwiczenie owych kompetencji. Mniej znane i popularne są materiały dydaktyczne pomagające realizować te zadania poradnictwa zawodowego dla dzieci i młodzieży, gdzie podstawowym problemem jest kształtowanie świadomości ucznia na temat własnych motywów, potrzeb, zainteresowań, uzdolnień. Dalszą konsekwencją owej samowiedzy będzie w przyszłości dokonanie przez młodego człowieka właściwego wyboru szkoły i zawodu. Godne polecenia są tu książki pomocnicze dla nauczycieli gimnazjów i szkół zawodowych Grażyny Sołtysińskiej, Julii Woronieckiej i Elżbiety Żywiec-Dąbrowskiej (2001a, 2001b), a także cykl „Zeszytów Informacyjno-Metodycznych Doradcy Zawodowego” wydawany przez Krajowy Urząd Pracy (szczególnie numery 11/1998 i 12/1999), przedstawiające scenariusze zajęć, które z łatwością można dostosować do różnych grup wiekowych.

Zadaniem niniejszego podręcznika jest wzbogacenie warsztatu

pracy nauczycieli i doradców zawodowych o wskazówki i propozycje metodyczne, które pozwolą rozszerzyć zestaw narzędzi pracy z uczniem.

Pierwszy rozdział jest krótkim wprowadzeniem do tematu poradnictwa zawodowego, coraz częściej współcześnie określanego mianem poradnictwa kariery zawodowej.

W rozdziałach od drugiego do piątego czytelnik znajdzie propozycje praktycznych ćwiczeń, które można przeprowadzać z uczniami zarówno indywidualnie, jak i grupowo. Każdy z tych zestawów ćwiczeń poprzedza „Słowo wprowadzające”, w którym autorka omawia główne założenia teoretyczne proponowanych ćwiczeń.

W rozdziale szóstym zamieszczona jest propozycja ewaluacji pracy doradczej prowadzonej w ramach rozmowy doradcy z uczniem.

Książka powstała w wyniku zbierania przez autorkę danych i doświadczeń osobistych na temat europejskiego poradnictwa zawodowego w zakresie Programów „Tempus” i „Leonardo da Vinci” oraz Projektu „TOR 8” wykonanego na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej i realizowanego w latach 1994–2001. Kontakty autorki z doradcami z krajów Unii Europejskiej pozwoliły jej zrozumieć konieczność dopasowywania wspólnych założeń teoretycznych i metodycznych do specyfiki kulturowej oraz „dziedzictwa” wychowawczego danego kraju. Szczególnego znaczenia nabiera tu system edukacyjny oraz kontekst uwarunkowań środowiskowych i rodzinnych. Polska młodzież staje obecnie przed koniecznością, a jednocześnie szansą bardziej samodzielnego projektowania własnego życia, niż to było udziałem jej rodziców. Stąd w niniejszym podręczniku wiele ćwiczeń poświęconych jest problematyce świadomego i celowego planowania przyszłości. Jednocześnie autorka zdaje sobie sprawę, że proponowany program trafia na przygotowany grunt, ponieważ nauczyciele w Polsce od połowy lat osiemdziesiątych spotykają się z zajęciami aktywizującymi o charakterze warsztatowym, a często sami są autorami pomysłów w tym zakresie. W dotychczasowych publikacjach, na przykład takich jak programy zajęć socjoterapeutycznych Jacka Strzemiecznego (1988), Małgorzaty Wiśniewskiej i Ewy Cassidy (1987), Krystyny Płaty (1988), Edyty Brudnik, Anny Moszyńskiej

i Beaty Owczarskiej (2000), oraz opracowaniu *Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne* (1990) pojawiło się wiele propozycji rozwijania wiedzy uczniów o sobie i kształtowania ich umiejętności społecznych w ramach treningu grupowego.

Autorka wyraża nadzieję, że proponowane scenariusze zajęć z jednej strony ułatwią nauczycielom i doradcom przygotowanie spotkań z uczniami, a z drugiej zainspirują ich do tworzenia własnych rozwiązań.

Wszelkie uwagi na temat książki będą przez autorkę mile widziane i mogą być zgłaszane do Wydawcy.

1. Poradnictwo zawodowe i poradnictwo kariery zawodowej

Przegląd historii poradnictwa zawodowego (Chabassus, Zytowski 1987; Carson, Altai, 1994; Jones, 1994; Zytowski, Swanson, 1994;) dowodzi, że jego początki są związane z ruchem orientacji zawodowej. Mimo jednak wspólnych korzeni światowe poradnictwo nie wypracowało jednolitego podejścia systemowego. W ostatnich latach widoczne są próby tworzenia pewnych uściśleń terminologicznych. Dla przykładu Zespół Komisji Europejskiej kierowany przez Glenys Watt (1994) sformułował roboczą definicję poradnictwa, którą przyjęto w projektowaniu niniejszego podręcznika. Zespół ten wydzielił cztery podstawowe formy pomocy klientowi¹:

- informowanie, będące prezentacją obiektywnych faktów;
- udzielanie porad, wyrażające punkt widzenia doradcy;
- orientację (ang. *guidance*) wyjaśniającą sposoby wykorzystywania informacji przez klienta;
- poradnictwo właściwe (ang. *counselling*), rozumiane jako relacja między dwoma osobami, z których jedna pomaga drugiej w udzielaniu sobie samej pomocy.

Traktując nieco bardziej szczegółowo dwa ostatnie terminy – orientację i poradnictwo – znajdujemy w tym samym opracowaniu (Watt, 1994) następujące ich rozwinięcia:

Orientacja zawodowa jest definiowana jako proces pomagania jednostce w poznaniu i wykorzystaniu własnego potencjału edukacyjnego, zawodowego i psychologicznego, tak by osiągnęła ona optymalny poziom zadowolenia z siebie i była jednocześnie społecznie użyteczna. Koncepcja orientacji zawodowej jest ze swej natury

¹ Pojęcie „klient” jest obecnie powszechnie używane w światowej praktyce poradnictwa i terapii psychologicznej; zastępuje niezręczne słowo „petent” i klinicznie brzmiące „pacjent”.

demokratyczna, ponieważ podkreśla wagę dwóch aspektów rozwoju człowieka:

1. uznaje, że każda jednostka ma prawo do kształtowania własnej przyszłości;

2. zakłada, iż społeczeństwo powinno zadbać o zapewnienie jednostce wyboru zawodowego zgodnego z jej zainteresowaniami.

Z drugiej strony funkcją osoby prowadzącej orientację zawodową na potrzeby młodzieży i dorosłych nie jest proste uzyskiwanie kompromisu między wymaganiami jednostki a społeczeństwa, a raczej pokazanie jednostce możliwości, jakie stwarza jej społeczeństwo, by mogła wybrać spośród nich te, które zaspokoją jej potrzeby i aspiracje.

Istotne jest, że funkcje orientacji zawodowej spełniane są zarówno przez osoby niosące profesjonalną pomoc, jak i przypisywane są działaniom instytucjonalnym.

Natomiast definicja **poradnictwa zawodowego** ma wyraźnie charakter relacyjny. W swojej bardziej rozbudowanej formie mówi o nim jako o trwającej w czasie relacji między doradcą a klientem. Związek ten ma ułatwić klientowi poznanie własnych myśli, uczuć i zachowań, osiągnięcie zrozumienia siebie, odkrycie i spożytkowanie swoich mocnych stron, tak by mógł on działać efektywnie i podejmować właściwe decyzje zawodowe.

Najbardziej syntetycznie naturę poradnictwa zawodowego pojmuje Charles H. Patterson (Hurley, Stevenson, 1994). Inspirując się komponentami teorii psychologicznych (cech i czynników, rozwoju, teorii Carla Rogersa), ustalił następujące cechy charakteryzujące istotę poradnictwa:

1. poradnictwo wynika z potrzeb klienta, który sam aktywnie poszukuje pomocy;

2. celem poradnictwa jest zapewnienie klientowi prawa do wolnego wyboru i autonomii działań;

3. jak w każdej relacji, tak i w relacji doradczej występują ograniczenia wynikające z celów poradnictwa oraz teorii i wartości reprezentowanych przez doradcę;

4. podstawową, choć nie jedyną formą pracy doradcy, ułatwiającą zmiany w zachowaniu klienta jest rozmowa;

5. jedną z umiejętności pracy doradcy jest umiejętność słuchania;

6. ważną cechą doradcy jest postawa rozumiejąca wobec problemów klienta;

7. poradnictwo odbywa się w atmosferze prywatności i zaufania.

Charles H. Patterson zauważył także, że użytecznym uzupełnieniem definicji zjawiska, jakim jest poradnictwo zawodowe, może stać się tzw. definicja poprzez wyłączenie, a inaczej określenie, czym doradztwo na pewno **nie jest**, a zatem:

- nie jest informowaniem, choć często posługuje się informacją;
- nie jest dawaniem rad, sugestii i poleceń, choć dawanie rad czasem bywa mylone z poradnictwem;
- nie jest kształtowaniem postaw, wierzeń i zachowań poprzez przekonywanie i kierowanie, nawet jeśli te sposoby byłyby wyjątkowo niedyrektywne i subtelne;
- nie polega na psychologicznym wywieraniu wpływu na zachowanie klienta poprzez strofowanie, ostrzeganie, grożenie i przymuszanie (poradnictwo nie polega na dyscyplinowaniu);
- nie polega na selekcji i ocenie jednostek ze względu na wymagania zawodowe (poradnictwo nie jest działalnością rekrutacyjną);
- nie jest synonimem rozmowy, choć rozmowa jest jego ważną częścią.

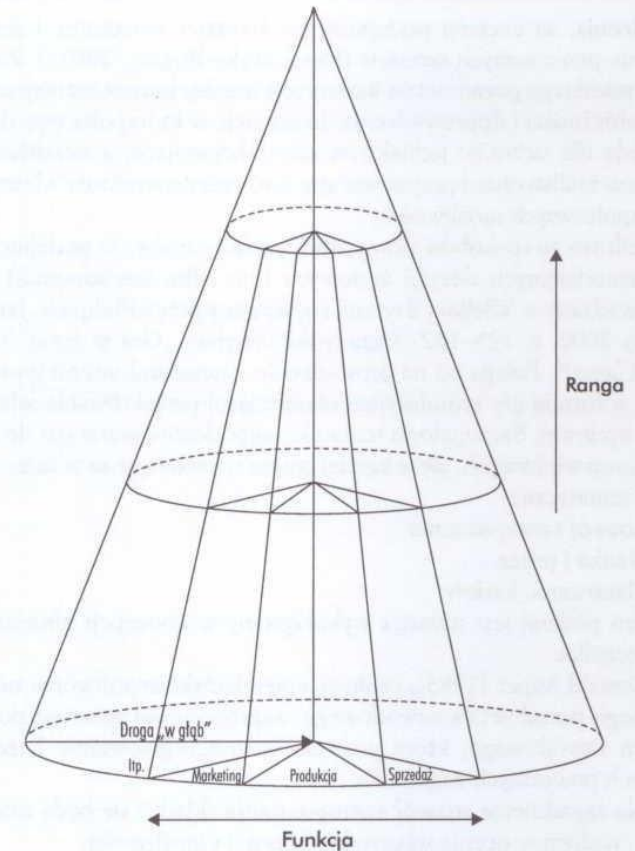
Najbardziej syntetyczną definicję **poradnictwa kariery zawodowej** znajdziemy w pracy Duane Brown i Lindy Brooks (1990, s. 5). Według tych autorek: „Poradnictwo zawodowe jest procesem interpersonalnym, którego celem jest towarzyszenie jednostce w sytuacji rozwoju kariery”. Rozwój kariery zawodowej jest tu rozumiany jako proces wyboru i przystosowania do zawodu. Trwa całe życie i pozostaje w interakcji z innymi rolami człowieka. Do najbardziej typowych problemów związanych z rozwojem kariery zawodowej zaliczyć można problemy decyzyjne, stres, przystosowanie do pracy, brak integracji ról życiowych – pracownika, rodzica, współmałżonka, przyjaciela, obywatela.

Pojęcie **kariery** w języku potocznym oznacza zdobywanie coraz wyższej pozycji zawodowej, naukowej, wojskowej albo przebieg pracy zawodowej, spis kolejno osiągniętych stanowisk w danym zawodzie

(pracy) czy wykonywanych w ramach konkretnej organizacji lub instytucji zawodowej. Innymi słowy, jest to pionowa, a czasem pozioma mobilność pracownika. W ujęciu zaproponowanym przez Donalda Supera (Hornowska, Paluchowski, 1993, s. 107) jest to obejmujący całe życie proces rozwoju postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wiedzy, odnoszących się do pracy. Podobnie, ale aż trójwymiarowo rozumie karierę Edgar Schein (1990), co przedstawia rys. 1. Po pierwsze, rozróżnia on obiektywne (definiowane przez otoczenie) postępy czyjejs kariery od oceny subiektywnej, opartej na własnych aspiracjach pracownika. Po drugie, każda z tych ocen dotyczyć może ruchu w płaszczyźnie poziomej, pionowej lub ruchu „w głąb” organizacji. Osoba, która znajduje satysfakcję w pokonywaniu drogi „w górę” drabiny organizacyjnej, dobrze będzie się czuła w zawodach i miejscach pracy zakładających hierarchiczność firmy, tak jak to się na przykład dzieje w wojsku. Możliwa jest również kariera **pozioma**, zakładająca nieustanne poszerzanie kompetencji umożliwiające zmianę stanowisk i zakresów obowiązków. W trzeciej drodze, „w głąb” organizacji, miarą sukcesu jest zdobywanie władzy i wpływów, które wynikają z wieloletniej pracy w tej samej firmie i znajomości jej tajników. Taką wiedzą na przykład często dysponują sekretarki lub portierzy.

W kontekście omawianych definicji pojawia się pytanie, czy wymienione właściwości poradnictwa kariery zawodowej odnoszą się w jednakowym stopniu zarówno do osób dorosłych, jak do dzieci i młodzieży. W odpowiedzi na to pytanie należy przede wszystkim podkreślić, że podstawowym zadaniem szkolnego poradnictwa jest wspieranie uczniów przy wyborze ścieżek edukacyjnych.

Klienci dorośli także poszukują porad związanych z doskonaleniem umiejętności i wyborem formy szkoleń, jednak ich oczekiwania, jakie mają wobec doradców, dotyczą w większym stopniu sfery zatrudnienia. Druga różnica polega na lokalizacji odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Niewątpliwie, im młodszy są klienci dokonujący wyborów, tym interwencja doradcy ma charakter bardziej dyrektywny i ukierunkowujący ich dalszą karierę (Watts, Guichard, Rodriguez, 1994, s. 13 i n.). Przykładem są tu decyzje „pionowe”



Rys. 1. Stożek kariery (źródło: Schein, 1990)

dotyczące pokonywania kolejnych stopni edukacji w wyniku ocen uzyskanych na egzaminach. Są one często decyzjami o charakterze selekcyjnym. Mogą budzić uczucia zawodu i niezadowolenia uczniów. Nie spełniają one zatem jednego z warunków dobrego poradnictwa, jakie wymienia Charles H. Patterson (Hurley, Stevenson, 1994). Z kolei decyzje „poziome”, wiążące się z wyborem dziedziny

kształcenia, są częściej podejmowane bardziej świadomie i samodzielnie przez samych uczniów (Paszowska-Rogacz, 2001a). Zadaniem szkolnego poradnictwa kariery jest między innymi zmniejszenie tej rozbieżności i doprowadzenie do sytuacji, w której oba typy decyzji będą dla uczniów jednakowo satysfakcjonujące, a oczekiwania uczniów realistyczne i przystosowane zarówno do struktury własnych, jak i społecznych możliwości.

Jednym ze sposobów przygotowywania uczniów do podejmowania samodzielnych decyzji życiowych (nie tylko zawodowych) jest wprowadzany w Wielkiej Brytanii i opisywany przez Philipa S. Jarvisa (Jarvis 2000, s. 125–132) kanadyjski Program „Gra w życie” (*The Real Game*)². Polega on na prowadzeniu z uczniami interaktywnych zajęć w formie gry symulacyjnej obejmującej projektowanie własnej drogi życiowej. Szczegółowa tematyka zajęć dostosowana jest do różnych grup wiekowych, ale w każdej grupie realizowane są te same trzy bloki tematyczne:

- Rozwój samopoznania
- Nauka i praca
- Planowanie kariery

Ten podział jest również wykorzystany w koncepcji niniejszego podręcznika.

Donald Super (1983), czołowy amerykański współtwórca nowoczesnego poradnictwa zawodowego, zaproponował schemat poradnictwa zawodowego, który pozwala na uszczegółowienie każdego z trzech powyższych zagadnień.

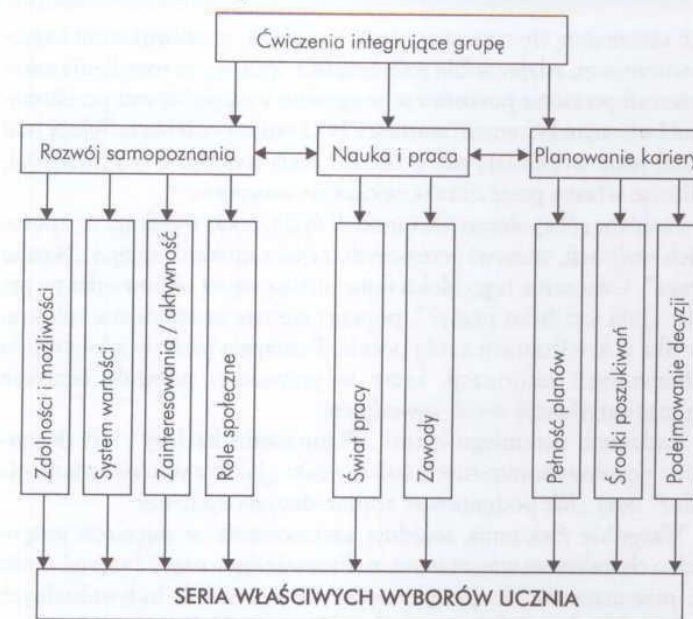
Na zagadnienie **rozwój samopoznania** składać się będą zatem:

1. realizm w ocenie własnych zdolności i możliwości;
2. system wartości funkcjonujący w poszczególnych sferach życia;
3. zainteresowania i kierunki aktywności;
4. stopień rozumienia ról społecznych i zaangażowania w te role.

W omówieniu zagadnienia **nauka i praca** znajdą się informacje:

1. o świecie pracy;
2. o preferowanej grupie zawodów.

2 www.realgame.com.



Rys. 2. Model poradnictwa zawodowego (opracowanie własne)

Natomiast dojrzałość w **planowaniu kariery** (siła motywacji do podjęcia pracy i stabilność kierunku) wyrażać się będzie poprzez:

1. pełność planów;
2. środki poszukiwań;
3. umiejętność podejmowania decyzji.

Z powyższego podziału tematycznego wynika układ niniejszego podręcznika. Można go również przedstawić schematycznie (rys. 2).

Każdy blok służy pogłębieniu refleksji ucznia nad samym sobą, choć niewątpliwie bloki „**Ćwiczenia integrujące grupę**” oraz „**Rozwój samopoznania**” służą temu celowi najpełniej. Pomagają one uczniom odpowiedzieć sobie na pytania: „Jaki jestem?” oraz „Jak mnie widzą inni?” Blok drugi „**Rozwój samopoznania**” tworzą cztery uzupełniające się „filary” tematyczne, dzięki którym uczestnicy

zajęć zastanowią się nad swoimi zdolnościami, możliwościami i zainteresowaniami, zdając sobie jednocześnie sprawę, że rozwijanie zainteresowań powinno pozostawać w zgodzie z najgłębszymi przekonaniami i własnym systemem wartości. Na koniec pogłębią refleksję nad rolami, jakie wypełniają na co dzień i będą wypełniać w przyszłości, realizując własne pasje oraz oczekiwania otoczenia.

Problem ról społecznych i modeli życia, jakie wynikają ze sposobu ich realizacji, stanowi przejście do zajęć z bloku drugiego „**Nauka i praca**”. Ćwiczenia tego bloku koncentrują się na odpowiedzi na pytanie: „Jaki jest świat pracy?”, poprzez głębsze zrozumienie roli pracownika w konfrontacji z rolą ucznia. Pomagają także w zdobywaniu podstawowych informacji, które w przyszłości pozwolą uczniom osiągnąć satysfakcję w roli zawodowej.

Zadaniem ostatniego bloku „**Planowanie kariery**” jest dostarczenie uczniom konkretnych wskazówek: „Jak zrealizować marzenia i cele?” oraz „Jak podejmować trudne decyzje życiowe?”

Wszystkie ćwiczenia znajdują zastosowanie w zajęciach grupowych o charakterze warsztatowym. Przeważająca część ćwiczeń może być przeznaczona do przeprowadzenia w ramach indywidualnych spotkań doradczych lub pracy własnej ucznia. Należą do nich:

- ćwiczenia 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19 („**Rozwój samopoznania**”)
- ćwiczenia 21, 22, 24 („**Nauka i praca**”)
- ćwiczenia 26, 27, 29, 30 („**Planowanie kariery**”)

Prowadzenie zajęć warsztatowych (spotkań grupowych) będzie bardziej efektywne, jeśli spełnione zostaną następujące warunki:

- Optymalna grupa powinna liczyć od 16 do 20 uczniów, ale w razie konieczności zajęcia mogą być prowadzone z typowo liczebnym zespołem klasowym, przez jednego lub dwóch prowadzących.
- Ważne jest elastyczne gospodarowanie czasem. Podany w opisie ćwiczeń czas potrzebny do ich realizacji (łącznie wypełniający 19 godzin lekcyjnych) jest jedynie orientacyjny i zależy w rzeczywistości od liczebności grupy i jej aktywności. Również przerwy ustalane są w zależności od potrzeb, na przykład po wyczerpaniu jednego z tematów lub w sytuacji znużenia uczniów.

- Zajęcia mogą być wzbogacone dodatkowymi grami i zabawami, które służą podniesieniu energii grupy.
- Zajęcia zaprojektowane są tak, żeby można je było prowadzić za pomocą tak zwanych aktywnych metod dydaktycznych, jak dyskusja i praca w grupie, „burza mózgów”, gry symulacyjne, inscenizacje, ćwiczenia i gry zespołowe. Często są one poprzedzone krótkim wprowadzeniem teoretycznym, mini-wykładem prowadzącego (zaznaczonym w tekście kursywą), a zakończone są podsumowaniem dokonanym przez prowadzącego lub uczniów.
- Ważne jest, żeby ze względu na dynamikę zajęć krzesła ustawione były w kręgu, tak aby wszyscy uczestnicy widzieli się wzajemnie. W kręgu siedzą także prowadzący zajęcia.
- Prowadzący nie powinien odgrywać roli eksperta. Jego rola polega raczej na organizowaniu pracy grupy, budowaniu atmosfery zaufania i zachęty oraz interweniowaniu w przypadku, gdyby zachowanie uczniów utrudniało realizację celów zajęć.

Mimo że wiele z zaproponowanych technik ma charakter autorski, pojawiło się wśród nich kilka adaptacji dotychczas opublikowanych ćwiczeń. Wówczas podane jest źródło ich opracowania. Kilka ćwiczeń należy do tzw. klasyki treningowej (np. „Lądowanie na Księżycu”, znane także jako „Selekcja Astronautów NASA”). Zostały one wielokrotnie przekształcone i bardzo się różnią od pierwowzoru. W tym wypadku podane jest ich pierwotne pochodzenie.

2. Ćwiczenia integrujące grupę

Słowo wprowadzające

Prowadzenie zajęć grupowych korzystnie jest poprzedzić ćwiczeniami, które przełamują lody, zachęcają uczniów do otwartego wyrażania własnych myśli, budują poczucie bezpieczeństwa. Niektóre poradniki metodyczne (np. Townsend, 1996) zalecają poświęcenie im nawet jednej czwartej planowanego na zajęcia warsztatowe czasu.

Na wstępie prowadzący zajęcia wita uczniów, przedstawia się i podaje krótką informację o celu spotkania, charakterze zajęć (warsztat) i czasie ich trwania. Zaznacza, że spotkania będą poświęcone poznawaniu siebie w kontekście przyszłej pracy.

Następnie wspólnie z uczniami ustala zasady ułatwiające pracę grupy. Proponowane są następujące zasady:

- dotrzymywanie umów;
- norma dyskrecji – możliwość posługiwania się informacjami o grupie jako całości, a nie o poszczególnych uczniach;
- prawo każdego ucznia do własnego zdania i opinii;
- prawo do eksperymentowania ze swoimi zachowaniami;
- norma wzajemnego słuchania się i uwagi;
- norma otwartego dzielenia się swoimi odczuciami.

Podobne „kontrakty” do proponowanego są często zawierane przez uczestników szkoleń prowadzonych metodami aktywnymi (*Jak żyć z ludźmi*, 1999; Sierpińska, 1993; Kostecka, 1997). Również z doświadczeń szkoleniowych autorki tej książki wynika, że okazują się one skutecznym sposobem budowania atmosfery bezpieczeństwa i współpracy w grupie.

Poniżej przedstawiono wybrane ćwiczenia z tego zakresu.

ĆWICZENIE 1. Dziennikarz (opracowanie własne)

Cele:

- integracja grupy;
- rozwój komunikowania się uczestników zajęć;
- zainicjowanie myślenia o przyszłości.

Czas: 45 minut

Pomoce: niepotrzebne

Przebieg:

1. Uczniowie otrzymują od prowadzącego zadanie przeniesienia się myślami w przyszłość.

Wyobraźcie sobie, że jest rok 2010 – spróbujcie zobaczyć siebie w tym właśnie roku.

Pomocne będą tu pytania:

- jakie mam wykształcenie?
- gdzie pracuję?
- na czy polega moja praca?
- gdzie mieszkam?

2. Uczniowie mają kilka minut na przeniesienie się myślami w przyszłość i wyobrażenie sobie własnej osoby za kilka lat. Dobierają się następnie w pary (dowolny sposób dobierania się). W parach przeprowadzają mini-wywiady na temat partnera. Prowadzący podaje instrukcję:

Wyobraźcie sobie teraz, że jesteście dziennikarzami. Waszym zadaniem jest poznanie rozmówcy, takim jakim on jest w 2010 roku. W parach uzgodnijcie, kto pierwszy odgrywa rolę dziennikarza, a kto rozmówcy. Po pięciu minutach, które wam zasygnalizuję, zamieniacie się rolami. Następnie odbędzie się prezentacja zaczynająca się od słów: „Poznałem dzisiaj ciekawego człowieka...”

3. Po upływie 10 minut relację z wywiadu rozpoczynają ochotnicy, a jeśli ich nie ma, to prowadzący proponuje pierwszą parę (a ona z kolei wybiera kierunek dalszej prezentacji). Każdy z dziennikarzy przedstawia swojego rozmówcę.

4. Prowadzący zamyka ćwiczenie komentarzem:

A zatem możemy powiedzieć, że w 2010 roku będzie wielu interesujących ludzi, którzy warczą są bliższego poznania.

ĆWICZENIE 2. Wizytówki

(źródło: „Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne”, 1999)

Cele:

- integracja grupy;
- rozwój komunikowania się uczestników zajęć;
- myślenie o sobie w kategoriach metafory bądź symbolu.

Czas: 15 minut

Pomoce: kartki papieru formatu A4

Przebieg:

1. Prowadzący proponuje uczniom sporządzenie na kartkach swoich wizytówek. Treść wizytówek jest dowolna; tylko imię napisane jest dużymi literami. Może być tam umieszczony rysunek-symbol, hasło, cytat, dewiza życiowa.

2. Kiedy każdy z uczniów wykonuje swoją wizytówkę, prowadzący rozdaje szpilki do ich przymocowania. Uczniowie przypinają karteczki do ubrania, po czym ochotnicy prezentują i objaśniają własne „znaki”. Wizytówki te powinny towarzyszyć uczniom do końca zajęć. Są szczególnie pomocne dla osób prowadzących, które nie znają klasy.

ĆWICZENIE 3. Jestem... i lubię...

(opracowanie własne)

Cele:

- wzajemne poznanie;
- integracja uczestników treningu;
- przełamanie lodów.

Czas: 20 minut

Pomoce: niepotrzebne

Przebieg:

Grupa siada w kręgu. Osoba rozpoczynająca przedstawia się swoim imieniem, po czym wyłącznie za pomocą gestów pokazuje, co lubi robić. (Jestem... i lubię...) Zadaniem następnej osoby jest powtórzenie imienia i gestu poprzednika, potem przedstawia siebie w analogiczny sposób.

ĆWICZENIE 4. A teraz powiedz mi, kim jestem

(opracowanie własne)

Cele:

- poznanie uczestników;
- przełamanie lodów;
- rozwijanie wyobraźni i empatii.

Czas: 40 minut

Pomoce: niepotrzebne

Przebieg:

Uczestnicy łączą się w pary. Każda z osób przedstawia bez słów 6 przedmiotów, które wyjęła z torby, kieszeni bądź znalazła na sali. Przedmioty te powinny w jakiś sposób charakteryzować osobę prezentującą. Zadaniem drugiej osoby jest przedstawienie partnera pozostałym uczestnikom, korzystając z zaprezentowanych przez niego przedmiotów – zgadując, dlaczego właśnie te, a nie inne przedmioty zostały wybrane. Osoba, której dotyczy prezentacja, może, ale nie musi, skorygować pomysły partnera.

Innym wariantem ćwiczenia może być prezentacja w parach.

Podsumowanie:

- Poszczególni członkowie grupy wymieniają swoje spostrzeżenia i wrażenia.
- Prowadzący zadaje pytania: *Czy łatwo słuchać informacji o sobie? Czy łatwo snuć domysły na temat innych osób?*

2. Ćwiczenia integrujące grupę

ĆWICZENIE 5. Drzewo (podobieństwa i różnice)

(źródło: Paszkowska-Rogacz, 2001b)

Cele:

- integracja grupy;
- szukanie podobieństw;
- świadomość własnej indywidualności z jednej strony;
- świadomość przynależności do grupy z drugiej strony.

Czas: 30 minut

Pomoce: flamastry, duże kartony

Przebieg:

1. Grupy (po 5–6 osób) rysują na kartonie drzewo, z wyraźnym podziałem na pień i gałęzie. Zadaniem każdej grupy jest ustalenie, jakie cechy, właściwości, zainteresowania, zdolności, cele, wartości łączą jej uczestników, a jakie ich różnią. Podobieństwa grupa umieszcza na pniu, indywidualne różnice to poszczególne gałęzie drzewa.
2. Na koniec grupy prezentują swoje prace.

3. Rozwój samopoznania

3.1. Ocena własnych zdolności i możliwości

Słowo wprowadzające

W doświadczeniu indywidualnym człowieka szczególnie miejsce zajmuje wiedza o sobie samym, czyli **obraz własnej osoby**. Składnikami tej samowiedzy są przekonania dotyczące własnego wyglądu i cech fizycznych, umiejętności i zdolności, cech charakteru, pragnień, postaw, ról społecznych. Józef Koziński (1981) wyróżnia kilka klas sądów składających się na samowiedzę jednostki. Są wśród nich sądy opisowe (samoopisy), sądy wartościujące (samooceny), sądy o standardach osobistych (życzenia i pragnienia na temat własnej osoby). Często trudno jest rozróżnić samoopis od samooceny. Na przykład stwierdzenie: „Uczę się w Liceum nr II”, można potraktować jako sąd mieszany, przedstawiający zarówno stan faktyczny, jak i ocenę, jeśli owo liceum należy do grupy szkół o wysokim poziomie nauczania, a uczeń jest z tego faktu dumny. Większość badaczy sprowadza zatem samowiedzę do samooceny (Koziński, 1981).

Obraz własnej osoby kształtuje się już w dzieciństwie i stopniowo staje się coraz bardziej stabilny. Donald Super, reprezentant rozwojowego podejścia w poradnictwie zawodowym (Hornowska, Paluchowski, 1993, s. 107), za osiowy termin koncepcji projektowania kariery uznał właśnie pojęcie obrazu własnej osoby. Uważa on, że zawodowy obraz własnej osoby wraz z rozwojem życia jednostki rozwija się na podstawie obserwacji pracy, identyfikowania się z pracującymi dorosłymi oraz wszystkich innych doświadczeń. Zdaniem Supera, wzręcz realizowanej przez całe życie kariery jest realizacją tego obrazu własnej osoby. Istotnym jego elementem jest samoocena własnych

zdolności rozumianych jako predyspozycje do robienia czegoś, do wykonywania lepiej od innych pewnych czynności lub działań (Hornowski, 1978). Zdolność oznacza w szczególności umiejętność uczenia się i nabywania określonych sprawności. Zdolności mogą się różnić poziomem, od wyrastania ponad przeciętność, aż po wybitne uzdolnienia czy wręcz talent. Odgrywają ważną rolę w życiu człowieka. Decydują o jego powodzeniu w określonej działalności, o sukcesach i zadowoleniu z wykonywanej pracy, o efektach działań ucznia w szkole, o umiejętności organizowania nauki itp.

Obiektywny pomiar zdolności jest zwykle przeprowadzony w ramach indywidualnych badań psychologicznych. Nie mniej istotne jest jednak subiektywne, nie zawsze trafne spojrzenie ucznia na swoje mocne i słabe strony. Warto tu wspomnieć o paradoksie, o którym piszą Kofta i Doliński (2000, s. 581). Przytaczają oni badania, które dowodzą, że wysoce trafne ocenianie siebie nie zawsze musi być korzystne, gdyż większość zdrowych psychicznie, twórczych, szczęśliwych i dobrze przystosowanych ludzi żyje w świecie iluzji. Iluzje te dotyczą przeceniania własnych zdolności i kompetencji, nadmiernego optymizmu co do własnej teraźniejszości i przyszłości oraz przeceniania własnego wpływu na bieg toczących się wydarzeń. Pewna, lecz nie za wysoka liczba iluzji sprzyja zatem uporczywości w dążeniu do celu i motywuje do osiągnięć.

Ćwiczenia proponowane w tym rozdziale nie służą zatem pełnej diagnozie sprawności i talentów, ale pomagają uczniom w odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak dobrze znam samego siebie?
 - Jak dobrze znają mnie inni ludzie?
 - Czy łatwo dają się poznać?
 - Jak się uczyć?
- Poniżej znajduje się opis wybranych ćwiczeń.

ĆWICZENIE 6. Moje dobre strony

(źródło: Plata, 1988)

Cele:

- przedstawienie kolegom własnego spojrzenia na siebie;
- otrzymania od nich informacji zwrotnej na własny temat;
- rozwinięcie i wzmocnienie spostrzegania własnych atutów;
- uświadomienie uczniom istnienia uniwersalnych umiejętności, które rozwinięte w warunkach szkolnych, domowych i towarzyskich mogą znaleźć zastosowanie w pracy zawodowej.

Czas: około 25 minut

Pomoce: czyste kartki – po jednej dla każdego ucznia, Załącznik A

Przebieg ćwiczenia:

1. Uczestnicy siedzą w kręgu. Prowadzący wyjaśnia cel ćwiczenia. Podkreśla, że znajomość siebie odgrywa ogromną rolę w wyborze właściwej drogi życiowej. Wspomina o istniejącej wśród ludzi tendencji do skupiania się na własnych wadach z pominięciem zalet i mocnych stron. Taka skłonność często utrudnia lub wręcz uniemożliwia właściwe zaprezentowanie się pracodawcy. Części swoich zalet jesteśmy świadomi, natomiast z niektórych nie zdajemy sobie sprawy, choć są one widoczne dla naszego otoczenia. Warto spróbować skupić się na kilku pozytywnych cechach. Prowadzący podkreśla, że owe mocne strony mogą dotyczyć cech i umiejętności bardzo podstawowych i pozornie banalnych, na przykład gotowania dobrej zupy pomidorowej albo cierpliwości w kontakcie z młodszym rodzeństwem. Zachęca uczniów, żeby starali się być w miarę konkretni, unikając uogólnień typu – „*Jestem w porządku wobec ludzi*”.

2. Każdy z uczniów otrzymuje czystą kartkę, na której wypisuje w kolumnie trzy swoje mocne strony, po czym zagina kartkę, tak żeby słowa stały się niewidoczne.

3. Wszyscy uczestnicy wstają i po kolei podchodzą do wybranych przez siebie trzech kolegów, prosząc ich o wpisanie na kartkę jednej pozytywnej opinii na własny temat. Po każdej wpisanej opinii zaginają kartkę tak, żeby następna osoba nie sugerowała się poprzednim

zapisem. Każdy uczeń otrzymuje w efekcie listę sześciu pozytywnych informacji na własny temat (trzy wpisane przez siebie i trzy przez kolegów). Niektóre z nich mogą się oczywiście powtarzać, co oznacza, że są ważniejsze lub bardziej widoczne.

4. Uczestnicy czasem zgłaszają trudność w wyszukaniu u siebie „aż” trzech cech pozytywnych. Warto ich jednak zachęcić do tego ćwiczenia.

5. Uczestnicy powtórnie siadają w kręgu. Prowadzący prosi chętne osoby o odczytanie swojej listy, zaznaczając jednocześnie, żeby wybrały po jednej zalecie, która mogłaby im w przyszłości przydać się w pracy. W razie trudności ze znalezieniem takiego odniesienia prowadzący prosi grupę o pomoc.

6. Prowadzący prosi uczniów o skorzystanie z Załącznika A, czyli listy przymiotników opisujących ludzi w sposób pozytywny, informując, że pozwoli ona na głębszą analizę własnych cech. Każdy czyta listę i zakreśla te przymiotniki, które najlepiej go opisują. Następnie ochotnicy czytają wybrane przez siebie przymiotniki. Zwykle okazuje się, że można teraz odkryć w sobie o wiele więcej cech niż na początku ćwiczenia.

ĆWICZENIE 7. Obraz własnej osoby

(opracowanie własne)

Cele:

- pogłębienie refleksji uczniów nad sobą, poszerzone o świadomość własnych słabych stron i ograniczeń;
- ukierunkowanie uczniów na myślenie o własnym rozwoju.

Czas: 25 minut

Pomoce: Załącznik B

Przebieg:

- 1.** Prowadzący prosi uczniów o odpowiedź na 12 otwartych pytań zawartych w Załączniku B.
- 2.** Uczniowie wpisują odpowiedzi w rubryki kwestionariusza.
- 3.** Kiedy wszyscy uczniowie skończą swoją pracę, prowadzący mówi

3.1. Ocena własnych zdolności i możliwości

im o znaczeniu otwartości w kontaktach z ludźmi. Może to uczynić w następujący sposób:

Aby inni byli otwarci wobec nas, my sami powinniśmy być otwarci. To jest duża umiejętność być otwartym. Jest to też pewne ryzyko, bo nie wiemy, jak inni zareagują. Mimo wszystko ryzyko to warto ponieść, ponieważ zyski są znacznie większe niż straty. Otwartości nie należy mylić z mówieniem o intymnych sprawach – ona jest raczej bliższa spontaniczności i szczerości. Musimy pamiętać, że sami decydujemy o granicach naszej otwartości – o tym, co odsłaniamy, a co zachowujemy dla siebie w kontaktach z innymi.

Po tej zachęcie prowadzący pyta, czy ktoś z uczniów chciałby opowiedzieć o sobie. Osoba chętna może przeczytać odpowiedzi na niektóre tylko pytania, które sama wybierze. Jeśli nikt się nie zgłasza, prowadzący przechodzi do następnego ćwiczenia. (Prezentacja obrazu własnej osoby nie powinna być poprzedzona wyczekiwaniem, namawianiem czy dłuższą zachętą).

ĆWICZENIE 8. Ja i inni

(źródło: Johnson, 1992)

Cele:

- stworzenie możliwości do pogłębionej refleksji nad sobą;
- nakreślenie obrazu własnej osoby;
- budowanie wzajemnego zaufania;
- uświadomienie roli otwartości w kontaktach międzyludzkich.

Czas: 15 minut

Pomoce: kartki papieru, tablica

Przebieg:

1. Prowadzący przedstawia krótki wykład na temat otwartości jako warunku własnego rozwoju.

W każdym z nas można wyodrębnić cztery obszary „znanego” i „nieznanego”, w zależności od tego, co my wiemy o sobie i co inni wiedzą o nas. Zdolność do otwierania się przed innymi zależy od tego, co sami o sobie wiemy, i od tego, czy siebie lubimy. Musicie zdawać sobie sprawę

ze swoich reakcji, jeśli macie je zakomunikować innym. A jeśli ich nie akceptujecie, nie pozwolicie na ich okazanie. Jeśli macie być zdolni do otwartości, powinniście stale próbować dowiedzieć się o sobie jak najwięcej. Do pokazania, jak się to robi, służy schemat nazwany od imion autorów – Joe Lufta i Harry'ego Inghama – Oknem Joharriego. Przedstawiono na nim, że istnieją rzeczy, które wiecie o sobie, i takie, których o sobie nie wiecie. Odpowiednio do tego istnieją rzeczy, które inni ludzie wiedzą o sobie i takie, których nie wiedzą. Schemat ten wygląda tak:

Prowadzący rysuje na tablicy schemat:

Okno Joharriego (Obszary własnego „Ja”)

	ZNANE SAMEMU SOBIE	NIE ZNANE SAMEMU SOBIE
Znane innym	obszar dostępny dla siebie i innych (ja publiczne)	obszar własnej „ślepoty” – niewidoczny dla siebie, widoczny dla innych
Nie znane innym	obszar ukryty dla innych (ja prywatne)	obszar nieznan

Zakłada się, że ukrywanie informacji przed samym sobą i innymi pochłania energię, i że im więcej informacji jest znanych, tym łatwiejsze będzie porozumienie z innymi. Zatem tworzenie dobrych związków pociąga za sobą pracę nad powiększeniem pola dostępnego i zmniejszeniem obszarów ukrytych i nie spostrzeganych. Zmniejszając swój obszar ukryty, dajecie innym informacje, a reagując na to, mogą oni pomóc wam zmniejszyć obszar niewidoczny. Jeśli ten się zmniejsza, zwiększa się wasza wiedza o sobie, to znów pomaga wam być otwartymi. Otwartość zbliża ludzi do siebie. Jeśli nie potraficie być otwarci, odstąpić się, nie możecie być bliscy dla innych i nie możecie być cenieni za to, jacy naprawdę jesteście.

2. Prowadzący prosi uczniów, żeby na kartkach narysowali sobie powyższy schemat i spróbowali znaleźć po kilka elementów typowych dla znanych sobie obszarów. Chętni uczestnicy dzielą się refleksjami na temat tego ćwiczenia.

ĆWICZENIE 9. Lądowanie na Księżycu

(źródło: wzorowane na „Moon Explorer Problem”, Kroechner, 1991)

Cele:

- uświadomienie uczniom znaczenia wiedzy i kompetencji w dokonywaniu wszelkich wyborów;
- zabawa.

Czas: 45 minut

Pomoce: Załącznik C

Przebieg:

1. Prowadzący czyta następującą instrukcję:

Wasz statek kosmiczny rozbił się na Księżycu. Mielście się tam połączyć z macierzystym statkiem bazą, znajdującym się w tej chwili 300 km od Was, po oświetlonej stronie Księżyca, a można się tam dostać przez pasmo gór. Przeżycie wyprawy kosmicznej zależy od tego, czy dotrzecie do oddalonego o 300 km statku bazy. Waszym zadaniem jest uszeregować zaproponowane przedmioty według stopnia ich przydatności do zachowania życia. Cyfrą 1 oznaczcie przedmiot najmniej niezbędny, 2 następnym, aż do 14, która oznaczy najmniej przydatny przedmiot.

2. Uczestnicy, korzystając z Załącznika C, pracują samodzielnie.

3. Prowadzący zaprasza kilku ochotników do podzielenia się swoją listą z resztą grupy. Prosi o uzasadnienie wyborów i o nieocenianie kolegów. Po krótkiej dyskusji czyta właściwą listę przedmiotów wyselekcjonowanych przez eksperta.

4. Prowadzący prosi uczniów, żeby teraz zastanowili się, czy udałoby im się przetrwać w warunkach panujących na Księżycu.

5. Prowadzący pyta, jak uczestnicy zaplanowaliby swoje życie w najbliższym czasie, gdyby mieli 90% pewności, że podobna sytuacja zdarzy im się w ciągu najbliższych pięciu lat.

6. Prowadzący zwraca szczególną uwagę na odpowiedzi wskazujące na konieczność wzbogacania własnej wiedzy i umiejętności np.:

- dowiem się więcej o Księżycu;
- pójdę do szkoły przetrwania;
- będę trenował, żeby uzyskać sprawność fizyczną.

Lista ułożona przez eksperta

Przedmioty	Prawidłowa kolejność	Uzasadnienie specjalistów
1. Pudełko zapalek	14	Na Księżycu brak tlenu – warunku spalania; całkowicie bezużyteczne.
2. Puszka z koncentratem żywności	4	Wydajny środek zaopatrzenia się w potrzebną energię.
3. 20 m nylonowego sznura	6	Rzecz przydatna podczas pokonywania skał oraz do transportu rannych.
4. Jedwabny parasol spadochronu	8	Ochrona przed promieniami słonecznymi.
5. Przenośny teleskop na baterie słoneczne	12	Zbędny poza stroną oświetloną.
6. Skrzynka mleka w proszku	11	Bardzo objętościowy substytut koncentratu spożywczego.
7. Dwie butle z tlenem, każda o wadze 50 kg	1	Najniezbędniejsze, warunkują utrzymanie się przy życiu.
8. Mapa nieba widzianego z Księżyca	3	Podstawowy przyrząd nawigacyjny.
9. Samoczynnie nadmuchująca się tratwa ratunkowa	9	Butlę z CO ₂ , w jaką jest zaopatrzona, można wykorzystać jako napęd.
10. Kompas	13	Pole magnetyczne na Księżycu nie jest spolaryzowane.
11. 25 l wody	2	Uzupełnienie znacznej straty wilgotności ciała po oświetlonej stronie Księżyca.
12. Rakiety sygnałowe	10	Gdy pojazd będzie w zasięgu wzroku, sygnały będą zbędne.
13. Zestaw pierwszej pomocy	7	Igły do wstrzykiwania witamin, leków itd. Mogą się przydać do specjalnych urządzeń w kombinezonach kosmicznych.
14. Nadajnik i odbiornik UKF zasilany energią słoneczną	5	Zakres UKF umożliwia łączność z pojazdem macierzystym tylko na niewielką odległość.

3.1. Ocena własnych zdolności i możliwości

7. Prowadzący porównuje uzyskanie dobrej pracy do wykonania zadania na Księżycu. By dojść tam bezpiecznie, należało posiadać odpowiednią wiedzę, nauczyć się przewidywać, planować i podejmować właściwe decyzje.

ĆWICZENIE 10. Jak zdobywam wiedzę?

(opracowanie własne)

Cele:

- zapoznanie uczestników z własnym stylem uczenia się;
- uświadomienie uczestnikom specyfiki uczenia się w sytuacji wyboru zawodu.

Czas: 45 minut

Pomoce: Kwestionariusz „Styl uczenia się” (Załącznik D), podsumowanie (Załącznik E), tablica z wyrysowaną siatką stylów uczenia się.

Przebieg:

- 1.** Prowadzący prosi o zapoznanie się z Kwestionariuszem „Styl uczenia się”, prosi o wypełnienie go i podsumowanie wyników.
- 2.** Prowadzący wstępnie zapoznaje uczestników z cechami każdego stylu.
- 3.** Uczestnicy lokalizują swój styl uczenia się na osi współrzędnych siatki stylów uczenia się i wpisują własne imiona na przygotowanej tablicy w miejscu odpowiadającym uzyskanemu wynikowi.
- 4.** W podgrupach reprezentujących ten sam styl uczenia się uczestnicy omawiają i spisują na arkuszach papieru:
 - zalety własnego stylu;
 - wady własnego stylu;
 - zawody, które umożliwiają wykorzystanie mocnych stron własnego stylu.
- 5.** Przedstawiciele podgrup przedstawiają swoje wnioski na forum grupy, a następnie zapoznają się z Załącznikiem E („Podsumowanie”).

3.2. System wartości realizowany w poszczególnych sferach życia

Słowo wprowadzające

Wartości należą do podstawowych ludzkich przekonań. Są źródłem motywacji i osobistych standardów działania w danej dziedzinie. Mogą się przyczyniać do zdobywania dóbr materialnych i niematerialnych (pieniądze, władza, duchowość), jak do ich unikania.

Wartości są od dawna przedmiotem badań psychologicznych, między innymi Rokeacha (Brown, Brooks, 1990), Allporta, Vernona, Lindzey (Hornowska, Paluchowski, 1993). Przez niektórych badaczy wartości utożsamiane są z zainteresowaniami, w pracach innych jawią się jako potrzeby. Donald 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 to** 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 czego 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. Zakłada się, 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, należąca do najważniejszych elementów życia współczesnego człowieka, zajmuje jedno z pierwszych miejsc w jego systemie wartości. Celem cytowanych powyżej badań, koordynowanych przez Supera, było powstanie techniki

3.2. System wartości realizowany w poszczególnych sferach życia

pozwalającej badać 21 następujących wartości związanych z pracą: wykorzystywanie i rozwijanie swoich zdolności, osiągnięcie mistrzostwa, awans, estetyka (piękno), altruizm (pomaganie innym), autorytet (kierowanie innymi), autonomia (niezależność), twórczość, korzyści materialne (wysoki standard, wygoda), własny styl życia, rozwój własny, aktywność fizyczna, prestiż (podziw, szacunek), ryzyko (wyzwanie), interakcje społeczne (działanie w grupie), stosunki społeczne (koledzy, przyjaciele), zmienność (urozmaicenie), dobre otoczenie (środowisko) pracy, wspólnota doświadczeń i światopoglądu, wysiłek fizyczny, pewność i bezpieczeństwo ekonomiczne.

Ocena własnej hierarchii wartości jest elementem strategii określenia prawidłowych wyborów życiowych; służy rozwinięciu samoświadomości ucznia szczególnie przydatnej w kształtowaniu motywacji do pracy. Wartości można diagnozować w sposób niewystandaryzowany – mniej formalny – oraz za pomocą kwestionariuszy.

W przedstawionych poniżej ćwiczeniach zaprezentowane zostaną obie metody.

ĆWICZENIE 11. Wartości ważne w życiu

(opracowanie własne)

Cel:

- zapoznanie uczniów z rolą wartości w życiu.

Czas: 45 minut

Pomoce: kartki papieru A4, długopisy

Przebieg:

1. Prowadzący prosi uczniów, żeby na kartkach wykonali następujące ćwiczenie.

Narysuj tabelę zawierającą dziesięć kolumn.

- *W pierwszej kolumnie napisz 15 rzeczy, które lubisz robić.*
- *W drugiej napisz, jakie wartości one reprezentują.*
- *W następnych kolumnach zaznacz krzyżykiem w tabeli:*
- *które z tych wartości podzielali Twoi rodzice?*
- *które z tych wartości podzielać będą przypuszczalnie Twoje dzieci?*

- które z tych rzeczy możesz robić bez pieniędzy?
- które na emeryturze?
- które są Twoją pasją?
- które możesz robić sam, a które z kims?
- kiedy je ostatnio robiłeś?
- które z tych rzeczy będziesz mógł robić w pracy?
A teraz dokończ następujące zdania:
- Zauważyłem, że...
- Jestem zaskoczony, że...
- Jestem zadowolony, że...
- Jestem rozczarowany, że...

2. Osoby chętne dzielą się swoimi przemyśleniami.

ĆWICZENIE 12. Wartości cenione w pracy zawodowej

(opracowanie własne)

Cel:

- uświadomienie sobie przez uczniów wartości cenionych w pracy zawodowej i właściwości satysfakcjonującej pracy.

Czas: 30 minut

Pomoce: Załącznik F

Przebieg:

1. Prowadzący, nawiązując do poprzednich ćwiczeń, wskazuje uczniom jak ważna dla wyboru pracy zawodowej i jej wykonywania jest świadomość:

- własnego systemu wartości;
- tego wszystkiego, co chciałoby się osiągnąć;
- tego, co jest ważne i pożądane;
- tego, czego chcielibyśmy uniknąć.

Tej kwestii dotyczyć będzie ćwiczenie.

2. Prowadzący prosi uczniów o wypełnienie kwestionariusza znajdującego się w Załączniku F. Uczniowie pracują indywidualnie.

3. Po skończeniu pracy uczestnicy dobierają się w trzyosobowe zespoły. W zespole uczestnicy prezentują swoje wybory i zastanawiają

się wspólnie nad dodatkowymi, nie znajdującymi się na liście, a dla nich ważnymi właściwościami pracy.

4. W podsumowaniu prowadzący zbiera propozycje uzupełniające listę właściwości pracy oraz sonduje, które właściwości pracy były najczęściej wybierane przez uczniów jako najbardziej pożądane, a które jako najmniej pożądane.

3.3. Zainteresowania i kierunki aktywności

Słowo wprowadzające

Istnieje wiele prób zdefiniowania, czym są zainteresowania i jaką odgrywają rolę w rozwoju człowieka. Antonina Gurycka (1978, s. 33, 34) ujmuje **zainteresowanie** jako „[...] względnie trwałą, obserwowalną dążność do poznawania otaczającego świata, przybierającą postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiającą się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk”. Selektowność ta oznacza, że człowiek:

- dostrzega niektóre cechy przedmiotów i zależności między nimi;
- dąży do ich zbadania;
- przeżywa w związku z tym procesem różnorodne uczucia (pozytywne i negatywne).

Wtedy gdy kierunek aktywności jest wyznaczany przede wszystkim zaangażowaniem emocjonalnym, mamy do czynienia z **zamiłowaniem**.

Podsumowując, zainteresowanie to stan wzmożonej uwagi i skupienie na czymś. Długotrwałe zainteresowanie jakąś dziedziną znakomicie ułatwia pogłębianie związanej z nią wiedzy oraz opanowywanie umiejętności. Donald Super (1972) przy rozpatrywaniu istoty zainteresowań przyjął następujące trzy założenia:

- nie ma zasadniczej różnicy między uzdolnieniem a zainteresowaniem;
- zainteresowanie jest cechą charakteru lub osobowości;
- zainteresowanie to coś innego, czego nie można sprowadzić ani do zdolności, ani do charakteru, ani do cech osobowości.

Jak można zauważyć, zjawisko to jest trudne do uchwycenia, dlatego też za podstawę analizy zainteresowań przyjął Super definicje operacyjne, wynikające z czterech metod zbierania danych na temat zainteresowań.

1. Ekspresja zainteresowań – kiedy osoba odpowiada na pytania: „Co lubisz robić?”, „Jakim zawodem się interesujesz?”

2. Okazywanie zainteresowań poprzez zaangażowanie w określoną, obserwowalną aktywność.

3. Testy uwagi, pamięci i wiadomości – kiedy osoba badana ujawnia swoje zainteresowania niekoniecznie zdając sobie z tego sprawę, po prostu przez zwracanie uwagi na coś lub przypominanie sobie rzeczy widzianych lub zasłyszanych w przeszłości.

4. Inwentarze zainteresowań – wystandaryzowane narzędzia, których wyniki są porównywane z wynikami ludzi wykonujących określone zawody (np. „Inwentarz Stronga”) i na tej podstawie pozwalają wyciągać wnioski na temat ewentualnych zainteresowań zawodowych badanego. Niektóre z nich, jak na przykład „Kwestionariusz Hollanda” (1994), pozwalają przełożyć listę zainteresowań na dopasowane do niej zawody. Inne (np. „Inwentarz Kudera”) pozwalają uzyskać kategorie zainteresowań zawodowych.

Metody te dostarczają różnych, często uzupełniających się danych.

Badanie zainteresowań służy rozwinięciu samoświadomości ucznia, identyfikacji z określonymi alternatywami zawodowymi oraz stymulacji poszukiwań zawodowych, a także pozwala rozróżnić zainteresowania zawodowe od hobby.

Warto używać wielu metod pogłębiania tej świadomości, nie tylko kwestionariuszy i testów. Proponowane poniżej ćwiczenia służą zarówno badaniu struktury własnych zainteresowań, jak ich kształtowaniu poprzez aktywizowanie odpowiednich procesów poznawczych i emocjonalnych.

ĆWICZENIE 13. Lista alfabetyczna

(opracowanie własne)

Cel:

- pogłębienie wiedzy uczniów na temat istoty i rodzajów zainteresowań.

Czas: 20 minut

Pomoce: tablica

Przebieg:

1. Prowadzący prosi uczniów o nazwanie własnych zainteresowań. Następnie zapisuje je kolejno na tablicy. Należy liczyć się z tym, że wiele osób daje na tak postawiony problem odpowiedź: „Nie wiem”. W takiej sytuacji prowadzący nie nalega na bardziej precyzyjne określenie.

2. Prowadzący pisze w kolumnie na tablicy kolejne litery alfabetu. Następnie prosi uczniów o propozycje nazw zainteresowań zaczynających się na daną literę.

3. Grupa dyskutuje nad różnorodnością zainteresowań. Prowadzący prosi osoby, które wcześniej nie potrafiły określić swoich zainteresowań, o ewentualne uzupełnienie pierwszej listy.

ĆWICZENIE 14. Badanie zainteresowań

Kwestionariusz zainteresowań zawodowych

(źródło: „Facilitator’s Manual for the Job Finding Club”, 1993)

Cel:

- pogłębienie wiedzy na temat identyfikacji zainteresowań zawodowych uczniów.

Czas: 30 minut

Pomoce: Załącznik G

Przebieg:

1. Prowadzący prosi uczniów o wypełnienie kwestionariusza zainteresowań zawodowych wraz z arkuszem odpowiedzi (Załącznik G), na

którym uczestnicy będą zaznaczać swoje wyniki, a następnie je obliczać.

2. Uczestnicy pracują indywidualnie, wypełniając kwestionariusz i obliczając własne wyniki.

3. W podsumowaniu, po obliczeniu wyników przez uczniów i ewentualnym wyjaśnieniu wątpliwości, prowadzący podkreśla, jak ważne są zainteresowania w osiągnięciu sukcesów zawodowych.

ĆWICZENIE 15. Co mnie ciekawi? – czasopisma

Praca domowa

(opracowanie własne)

Cel:

- praca własna nad eksploracją zainteresowań.

Czas: 20 minut

Pomoce: przygotowują po zajęciach uczestnicy

Przebieg:

1. Prowadzący podkreśla potrzebę dokonywania analizy własnych zainteresowań. Prosi uczniów o przejrzanie w bibliotece lub księgarni (np. w EMPIK-u) czasopism oraz o wybranie trzech tytułów, które korespondują z dokonaną przez uczniów na zajęciach samooceną zainteresowań zawodowych.

2. Następnego dnia prowadzący prosi uczniów o przedstawienie wyników poszukiwań tytułów prasowych związanych z ich zainteresowaniami.

3. Podsumowuje, jakie były najczęstsze preferowane w grupie zainteresowania i hobby.

ĆWICZENIE 16. Badanie zainteresowań. Typy osobowości zawodowej według Johna L. Hollanda

(źródło: Holland, 1985)

Cele:

- uświadomienie uczniom roli zainteresowań w wyborze właściwego zawodu;
- zachęcenie uczniów do dokładniejszego poznania swojej osobowości zawodowej w badaniach psychologicznych.

Czas: 20 minut

Pomoce: Załącznik H

Przebieg:

1. Prowadzący wyjaśnia krótko koncepcję osobowości zawodowej według Johna L. Hollanda.

Zgodnie z koncepcją Hollanda, ludzi predysponuje do poszczególnych zawodów własna osobowość oraz wiele czynników wywodzących się z ich otoczenia. Wybór zawodu jest formą połączenia osobistych zainteresowań z możliwościami, jakie stwarza świat pracy. John L. Holland wyróżnia sześć dominujących typów osobowości zawodowej i odpowiadające im środowiska pracy. Typy mieszane powstają z kombinacji typów dominujących. I tak wyróżnione zostały:

Typ realistyczny – wykwalifikowany, konkretny, uzdolniony technicznie lub mechanicznie (np. inżynier, mechanik, rolnik).

Typ konwencjonalny – zorganizowany, praktyczny, uległy (np. księgowy, kasjer, pracownik biurowy).

Typ przedsiębiorczy – przekonujący, otwarty, werbalny (np. akwizytor, zarządzający, przedsiębiorca).

Typ badawczy – naukowy, abstrakcyjny, analityczny (np. badacz, programista komputerowy, analityk laboratoryjny).

Typ artystyczny – twórczy, o rozwiniętej wyobraźni i estetyce (np. muzyk, malarz, pisarz).

Typ społeczny – oświatowy, zorientowany na usługi, nawiązujący kontakty z ludźmi (np. dozorca, nauczyciel, pielęgniarka).

Satysfakcja z wykonywanej pracy zależy od stopnia zbieżności typu

osobowości i wybranego zawodu. Do podjęcia świadomych decyzji zawodowych, co podkreśla Holland, istotne jest posiadanie odpowiedniej wiedzy o sobie samym oraz o wymogach zawodowych.

2. Prowadzący prosi uczniów o wypełnienie Załącznika H. Wyjaśnia, że wynikiem tej pracy nie jest dokładna analiza osobowości zawodowej, jakiej można dokonać w badaniach psychologicznych, ale ćwiczenie to pokazuje pewien kierunek rozwoju naszych zainteresowań zawodowych. Ważne jest tu zaznaczenie, że rzadko mamy do czynienia z czystymi typami i że większość ludzi reprezentuje typy mieszane.

3. W podsumowaniu prowadzący pyta uczniów:

- co sądzą o tej metodzie?
- czy mieli problemy z identyfikacją swoich cech?

3.4. Role społeczne i modele życia

Słowo wprowadzające

„**Rola społeczna** jest zadaniem życiowym, które składa się z zestawu społecznie zdefiniowanych działań” (Brown, Brooks, 1990, s. 138). W tym kontekście kariera jest konstelacją ról odgrywanych jednocześnie lub sekwencyjnie. Czas poświęcany każdej z nich, stopień osobistego zaangażowania zmienia się wraz z rozwojem jednostki i przeobrażeniami jej warunków życiowych. Donald Super (1980) opisał rozwój kariery w ciągu całego życia, rozumianego jako kolejno odgrywane role dziecka, ucznia, wypoczywającego, obywatela, pracownika, małżonka, domownika, rodzica, emeryta. Role życiowe mogą się **wzajemnie uzupełniać**, jak na przykład rola obywatela i pracownika, mogą również pozostawać ze sobą **w konflikcie** – może dotyczyć to roli pracownika i emeryta. Czasem role mogą się **wzajemnie zastępować** – kiedy praca kompensuje braki życia rodzinnego. Szczególnie istotnie na kształtowanie kariery wpływają relacje między rolami rodzinnymi a zawodowymi. Mówimy wówczas o pewnych typach tych relacji, zwanych niekiedy **modelami życia**. Badacze sugerują, że istnieje co najmniej sześć różnych typów relacji praca–rodzina (Evans, Bartolome, 1984):

3.4. Role społeczne i modele życia

- niezależna (N) – kiedy praca i rodzina są zupełnie oddzielone, a środowisko zawodowe i rodzinne nie mają na siebie żadnego wpływu; relacja taka pojawia się często u pracowników najemnych, o ściśle określonym czasie pracy;
- przenikająca (P) – kiedy życie rodzinne przenika do zawodowe, a sukces zawodowy kreuje atmosferę przenoszącą się na życie rodzinne; sytuacja taka typowa jest dla osób wykonujących zawody artystyczne;
- konfliktowa (Ko) – kiedy problemy nierozwiązane w pracy komplikują życie rodzinne, a problemy domowe zakłócają tok pracy; dzieje się tak często w rodzinach pracowników o nienormalnym czasie pracy, wykonujących funkcje kierownicze;
- kompensacyjna (Km) – kiedy praca lub dom stanowią zaadośćuczynienie za nieudane życie rodzinne lub zawodowe;
- instrumentalna (Is) – kiedy praca jest środkiem zaspokajania innych potrzeb, a przede wszystkim pozwala stworzyć udane życie rodzinne; wybór zawodu jest podyktowany głównie wskaźnikami ekonomicznymi;
- integracyjna (Ig) – kiedy życie zawodowe jest nierozdzielnie związane z życiem rodzinnym, jak to często bywa u właścicieli małych warsztatów i rolników.

Warto pamiętać, że złagodzenie antagonizmów wpływających na wypełnianie każdej z ról: prywatnej, rodzicielskiej, małżeńskiej i zawodowej, wiąże się ze zwiększeniem poczucia własnej godności, partnerstwem między małżonkami i w efekcie silniejszym zaangażowaniem obojga w każdą z ról. Granica między pracą a rodziną nie jest już współcześnie tylko problemem kobiet. Do niedawna większość mężczyzn oddzielała pracę od życia rodzinnego, ale dzisiaj jest coraz mniej mężczyzn, a nawet kobiet, którym się to udaje.

Poniższe ćwiczenia mają za zadanie zasygnalizowanie uczniom zjawiska wieloaspektowości ludzkiego rozwoju poprzez realizację różnorodnych zadań w różnych społecznych kontekstach. Podkreślają również możliwość świadomego projektowania swoich ról życiowych, częściowo zgodnie z dziedzictwem rodzinnym i standardami oraz wymaganiami otoczenia, a częściowo całkowicie autonomicznie.

ĆWICZENIE 17. To nie ja, panie poruczniku

(opracowanie własne)

Cele:

- odprężenie i zabawa;
- pokazanie uczniom przykładu ról konfliktowych;
- uświadomienie uczniom, że czasami zbyt łatwo wchodzimy w role życiowe, które przypisuje nam otoczenie.

Czas: 15 minut

Pomoce: skopiowane i wycięte role „Policjanci” i „Złodzieje” – Załącznik I

Przebieg:

1. Prowadzący zaprasza do odgrywania ról 12 osób. Każda z nich ma po cichu przeczytać swoją rolę, nie ujawniając jej przed innymi. Wśród rozdanych ról 6 dotyczy złodziei wyspecjalizowanych w różnych typach rabunków, a 6 – podobnie wyspecjalizowanych „branżowo” detektywów. Prowadzący prosi odgrywających role, żeby wyobrazili sobie, że są na przyjęciu i żeby chodzili po sali zachowując się zgodnie z przypisaną rolą. Oczywiście detektywi muszą odnaleźć „swoich” złodziei. Pozostali uczestnicy zajęć w tajemnicy przed „aktorami” również otrzymują zadanie. Ich rolą jest obserwowanie sali z boku i odgadnięcie, kto z uczestników przyjęcia jest „złodziejem”, a kto „detektywem”.
2. Po kilku minutach obserwatorzy zwykle odgadują role.
3. Prowadzący pyta, co ich naprowadziło na ślad. Okazuje się, że język ciała obu „profesji” jest bardzo czytelny – detektywi zachowują się pewnie, chodzą wyprostowani, a „złodzieje” robią wszystko, żeby nie rzucić się w oczy. Ten sam mechanizm rządzi nami, gdy staramy się wypełniać role, których oczekuje od nas otoczenie. Stąd wniosek, że kształtowanie roli podlega pewnym standardom, a nawet stereotypom.

ĆWICZENIE 18. Role życiowe

(opracowanie własne)




Cel:

- praca nad definiowaniem swoich ról życiowych obecnych i przyszłych oraz związku między nimi.

Czas: 30 minut

Pomoce: duże arkusze papieru, flamastry

Przebieg:

1. Prowadzący wygłasza krótki wykład na temat ról życiowych.
2. Następnie proponuje uczniom „wycieczkę do krainy wyobraźni” i prosi o symboliczne, rysunkowe przedstawienie ról, jakie wypełniają w życiu. Mogą się tu pojawić role syna, wnuczki, ucznia, sąsiada, kolegi, przyjaciela itp. Uczniowie rysują na dużych arkuszach papieru.
3. Kolejnym zadaniem dla uczniów jest określenie i zapisanie na arkuszu (obok rysunku roli) stopnia ważności każdej z nich (cyfra 1 będzie oznaczała rolę najważniejszą, kolejne cyfry role mniej ważne) oraz przybliżonego wskaźnika czasu, jaki w ciągu miesiąca poświęcają każdej z ról.
4. Ostatnim etapem analizy ról jest określenie ich wzajemnych relacji. Prowadzący prosi o zaznaczenie na rysunku związków między rolami, które mają charakter:
 - konfliktowy 
 - kompensacyjny 
 - komplementarny 
5. Uczniowie prezentują swoje rysunki, a następnie cała grupa pracuje nad listą sposobów zmniejszających konfliktowość ról w życiu.

ĆWICZENIE 19. Model życia

(opracowanie własne)

Cel:

- analiza modelu życia osób z najbliższego otoczenia;
- projektowanie własnego modelu życia.

Czas: 30 minut

Pomoce: tablica, duże arkusze papieru, flamastry

Przebieg:

1. Prowadzący zapoznaje uczniów z modelami życia, opisanymi w „Słowie wprowadzającym” i oznacza je na tablicy symbolami.
2. Uczniowie pracują indywidualnie, rysując na dużych arkuszach „drzewo genealogiczne” członków bliskiej rodziny, dowolnie cofając się w czasie. Poszczególne osoby zaznaczają za pomocą kółek (kobiety) i kwadratów (mężczyźni). W każdej figurze oznaczają symbolami model życia typowy dla danej osoby. Prowadzący zachęca do zwrócenia uwagi na aspekt zmian pokoleniowych.
3. Chętni uczniowie prezentują efekty swojej analizy.
4. Cała grupa wspólnie zastanawia się nad przyczynami wyboru określonego modelu życia. Wypowiedzi uczniów zapisywane są na tablicy.
5. Na koniec prowadzący pyta uczniów, który model uważają za najwłaściwszy dla siebie.

4. Nauka i praca

4.1. Świat pracy

Słowo wprowadzające

Praca jest głównym rodzajem aktywności ludzi w dorosłym życiu. Określa ich znaczenie i pozycję w społeczeństwie. Jest również czynnikiem, który warunkuje możliwości do osiągnięcia poziom ogólnego rozwoju oraz fachowości i sprawności. Dla wielu osób staje się sensem życia. Praca stanowi również dla ludzi główne źródło dochodów, kształtuje częściowo ich środowisko społeczne, styl życia, a także wywiera wpływ na systemy wartości wielu ludzi.

Do końca lat 60. XX wieku praca traktowana była w psychologii raczej jako problem techniczny niż psychologiczny, to znaczy statystyczno-psychometryczno-inżynierski (Hornowska, Pałuchowski, 1993). Przedmiotem analiz był „zawód”, „praca” – a człowieka spotrzegano jedynie jako źródło informacji o nich. Dzisiaj zamiast klasycznego terminu „psychologia zawodów” w powszechnym użyciu jest „psychologia kariery zawodowej”. Konsekwencją tej zmiany jest odrzucenie pasywnej koncepcji dopasowywania umiejętności, zdolności i zainteresowań do istniejących, stałych wymagań zawodowych. Wykazano, że nie wystarczy zbadać, co pracownik może dać pracodawcy, ale należy znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie możliwości oferuje jednostce praca, by sprzyjać jej ogólnemu rozwojowi. Okazało się również, że właściwości jednostki, z jakimi zaczyna ona pracę, zmieniają się pod jej wpływem. Praca bowiem polega na podjęciu kolejnej roli społecznej. Rola pracownika nie jest rolą izolowaną, lecz tworzy z pozostałymi rolami jeden mniej lub bardziej spójny system. Kolejne ćwiczenie służy właśnie wprowadzaniu uczniów w tę nową rolę.

ĆWICZENIE 20. Czym się różni praca od szkoły?

(źródło: Savickas, Crites, 1990)

Cele:

- zapoznanie uczniów z zasadniczymi elementami różniącymi naukę szkolną od wykonywania pracy;
- rozwinięcie realistycznego myślenia uczniów na temat pracy;
- przygotowanie do łagodnego przejścia z roli ucznia do roli pracownika.

Czas: 20 minut**Pomoce:** tablica**Przebieg:**

1. Prowadzący pyta, którzy uczestnicy zgadzają się ze stwierdzeniem, że praca różni się od nauki, a którzy uważają, że nie ma między nimi wielkiej różnicy. Po krótkiej i swobodnej wymianie zdań prowadzący proponuje zapisanie na tablicy w jednej kolumnie elementów wspólnych dla pracy i nauki, a w drugiej je różniących. Zachęca uczniów do podawania wszystkich nasuwających się pomysłów bez ich oceniania.
2. Prowadzący czyta obie listy, po czym koncentruje się na różnicach. Wspólnie z uczniami sprawdza, czy wyczerpano wszystkie możliwe obszary różnic. Poniżej podane są skategoryzowane przykłady różnic, które w razie ich niepojawienia się na liście prowadzący może sam dodać, wyjaśniając w sposób przystępny ich znaczenie.

SZKOŁA	PRACA
Przynależność	
Obowiązkowa	Wolność wyboru
Stosunki społeczne	
Współpraca	Rywalizacja
Cel	
Rozwój osobowości	Utrzymanie pracy
Sukces	
Indywidualny sukces ucznia	Sukces firmy

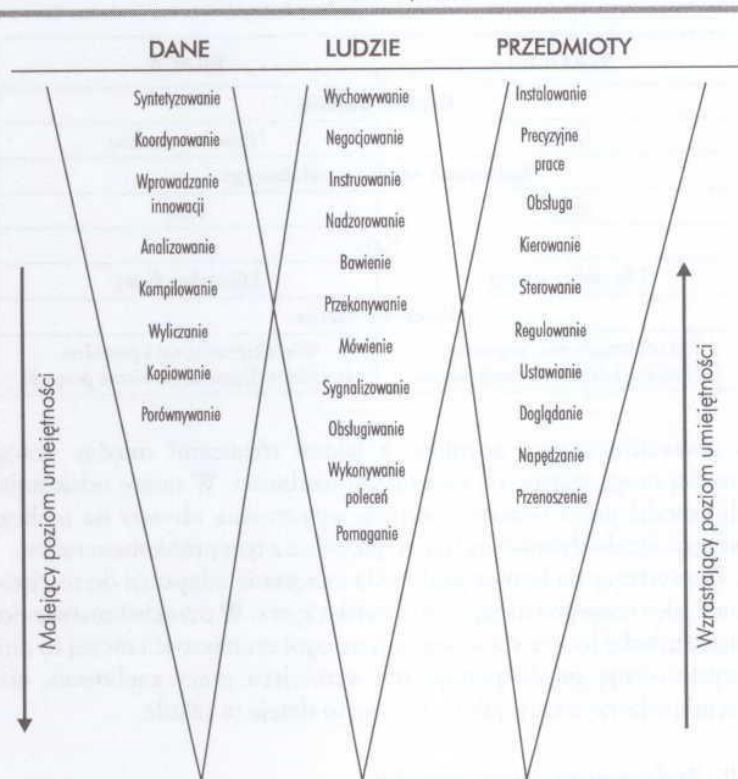
4.2. Preferowana grupa zawodów

SZKOŁA	PRACA
Kryteria awansu	
Jasne	Niejednoznaczne
Autorytet i władza przełożonego	
Słabe	Silne
Kary	
Dla dobra ucznia	Dla dobra firmy
Przemieszczenia	
Jednokierunkowe, regularne (promocja lub powtarzanie klasy)	Wielokierunkowe i powolne (możliwa degradacja, utrata pozycji)

3. Prowadzący pyta uczniów, z jakimi różnicami między pracą a nauką mogą wiązać się największe trudności. W miarę udzielania odpowiedzi przez uczniów zakresła wymieniane obszary na tablicy. Zachęca ich do dyskusji na temat, jak sobie z tym problemem radzić.
4. Prowadzący na koniec podkreśla znaczenie adaptacji do miejsca pracy jako nowego i innego środowiska życia. W przeciwieństwie do szkoły młodzi ludzie stanowią tam na ogół mniejszość i raczej to oni przystosowują się do panujących w miejscu pracy zachowań, niż dyktują własne wzory, jak to się często dzieje w szkole.

4.2. Preferowana grupa zawodów**Słowo wprowadzające**

Istnieje wiele klasyfikacji i nomenklatur zawodów na świecie. Jedną z najbardziej znanych jest klasyfikacja opracowana przez Departament Pracy USA *Dictionary of Occupational Titles* (Bańka, 1995). Zgodnie z tą klasyfikacją zawody dzielą się na trzy grupy, w zależności od tego, czy dotyczą **Danych (Informacji)**, **Ludzi** lub **Przedmiotów**. Wyodrębniono zdolności przydatne w wykonywaniu zawodów z danej grupy i ustawiono w hierarchii od najmniej złożonych na dole do najbardziej złożonych na górze odwróconej piramidy (Bolles, 1993).



Rys. 3. Hierarchia zdolności związanych z pracą na trzech wymiarach (źródło: Bolles, 1993, s. 67)

Każda umiejętność zwykle zawiera w sobie częściowo lub całkowicie umiejętności, które znajdują się niżej w hierarchii. Im wyższy jest zatem poziom umiejętności, tym łatwiej jest kandydatowi poruszać się po rynku pracy. Inną ich cechą jest to, że są one **uniwersalne** – Bańka (1995) używa tu terminu „**transferabilne**” (ang. *Transferable skills*). Dają się one „przekładać” z jednego zawodu na inny. Na przykład taka zdolność jak „koordynowanie” umieszczona w kategorii „Dane” może znaleźć zastosowanie w różnego rodzaju zajęciach, począwszy od pracy w instytucie naukowym, a skończywszy na

4.2. Preferowana grupa zawodów

organizowaniu pracy brygady remontowej. Inny typ zdolności tworzą tzw. zdolności **techniczne**, które są istotne dla prac tylko w specyficznych zawodach. Mają one wąski charakter, a ich uniwersalność odnosi się wyłącznie do prac identycznych, a nie do różnych zawodów. Przykładem może być wykonywanie bilansów rocznych przez księgowego.

Inny model przedstawia wspomniana już wcześniej teoria Johna L. Hollanda (1985), który wyróżnił sześć typów środowisk zawodowych odpowiadających sześciu typom osobowości. Osoba wybierająca zawód może po pierwsze poddać się diagnozie i zidentyfikować swój dominujący typ osobowości, a następnie za pomocą *Przewodnika po zawodach* (1995) znaleźć zawody, których kod odpowiada kodowi uzyskanemu przez osobę posługującą się „Zestawem do Samobadania” Hollanda (1994). *Przewodnik* nie podaje opisów zawodów, warto więc zapoznać się z nimi dokładniej przez skorzystanie z polskiej *Klasyfikacji zawodów i specjalności* (1994) lub *Przewodnika po zawodach* z 1998 roku. Odnotowują one wszystkie ważniejsze zawody obecne na polskim rynku pracy. Struktura klasyfikacji grupuje poszczególne 2392 zawody w grupy elementarne, a te z kolei w bardziej złożone grupy średnie, duże i wielkie. Należą do nich:

1. parlamentarzyści, wyżsi urzędnicy i kierownicy,
2. specjaliści,
3. technicy i średni personel,
4. pracownicy biurowi,
5. pracownicy usług osobistych i sprzedawcy,
6. rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy,
7. robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy,
8. operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń,
9. pracownicy przy pracach prostych,
10. siły zbrojne.

Podstawowym kryterium wyodrębnienia grupy wielkiej jest poziom kwalifikacji (od pierwszego do czwartego). Stosowane jest ono dla grup od 2. do 9. Natomiast dla grupy 1. tym kryterium jest „funkcja tworzenia polityki prawa i zarządzanie”, a dla grupy 10. „obowiązki wojskowe”. Poszczególne poziomy kwalifikacyjne można określić następująco:

- pierwszy poziom odpowiada elementarnym kwalifikacjom i związany jest z wykształceniem zasadniczym lub niepełnym zasadniczym;
- drugi poziom odpowiada niskim kwalifikacjom i związany jest z zasadniczym wykształceniem;
- trzeci poziom odpowiada średnim kwalifikacjom i związany jest z wykształceniem średnim;
- czwarty poziom odpowiada wysokim kwalifikacjom i związany jest z wykształceniem wyższym.

Punktem wyjścia przy doborze zawodów w *Przewodniku po zawodach* (1998) była wspomniana *Klasyfikacja zawodów i specjalności* (1994). Każdy zawód opatrzony jest kodem liczbowym pochodzącym z klasyfikacji. Charakterystyka każdego z 550 zawodów umieszczonych w *Przewodniku* zawiera te same podstawowe działy:

- Nazwa zawodu
- Zadania i czynności robocze
- Środowisko pracy
- Wymagania psychologiczne
- Wymagania fizyczne i zdrowotne
- Warunki podjęcia pracy w zawodzie
- Możliwości awansu w hierarchii zawodowej
- Wiek a możliwości podjęcia pracy w zawodzie
- Możliwości zatrudnienia oraz płace
- Zawody pokrewne
- Przykładowe adresy
- Polecana literatura o zawodzie

Powyższe przykłady pokazują liczne próby zobiektywizowania kryteriów klasyfikacji zawodów. Jednak w doradztwie kariery zawodowej istnieje coraz silniej widoczny inny nurt, zakładający skrajnie subiektywne podejście do opisu zawodu. Nurt ten wywodzi się z koncepcji konstruktów personalnych Kelly'ego, znanej w psychologii od 1955 roku (Neimeyer, 1992). Teoria ta zakłada, że ludzie są aktywnymi twórcami doświadczeń i nadają im własne znaczenia. Odkrywanie sensu zdarzeń wynika z nieustannych ich porównań. W ten sposób tworzą się pary opozycyjnych określeń, zwanych konstruktami. Dla przykładu nauczyciel opisując uczniów może używać par określeń:

- „Dojrzały” jako przeciwieństwo „lekkomyślnego”.
- „Lekkomyślny” jako przeciwieństwo „odpowiedzialnego”.
- „Dojrzały” jako przeciwieństwo „dziecinnego”.

W opisie innego nauczyciela przeciwieństwem pojęcia „dojrzały” mogłoby być „niedojrzały”. W koncepcji tej dopuszcza się całkowicie osobistą interpretację znaczeń. Praktyczne stosowanie tej teorii zmierza do rekonstrukcji unikatowego systemu znaczeń jednostki. Kelly zauważył, że również świat pracy jest pojmowany przez ludzi wysoce subiektywnie, a zatem doradztwo kariery powinno służyć analizie indywidualnych systemów znaczeń przypisywanych poszczególnym zawodom. Szczególnie przydatna okazuje się technika „Reptestu” opracowana przez Kelly'ego. W doradztwie kariery znana jako „Reptest zawodowy”.

Także John L. Holland w ostatniej książce (1997) dokonał częściowej rewizji swoich uprzednich poglądów podkreślając, że każdy człowiek ma indywidualny sąd na temat przyszłej kariery zawodowej. Holland nazywa ten sąd „Osobistą Teorią Kariery Zawodowej” (*Personal Career Theory – PCT*). Zawiera ona według niego wyobrażenie na temat własnej osoby jako pracownika oraz własną kategoryzację środowisk pracy. Celem poradnictwa według Hollanda oraz wielu współczesnych doradców (Lee, Johnston, 2001) jest poznanie i pomoc klientowi w ewentualnej przebudowie owej „Teorii” – na przykład za pomocą metody „Reptestu”.

Poniższe ćwiczenia pokazują różne drogi zdobywania wiedzy o zawodach – i te obiektywne, bazujące na klasyfikacjach i przewodnikach, i te oparte na własnych sądach i osobistych kryteriach jakości.

ĆWICZENIE 21. Poznawanie świata zawodów

Praca domowa

(opracowanie własne)

Cel:

- praca własna nad eksploracją możliwości zawodowych.

Czas: 20 minut

Pomoce: przygotowują po zajęciach uczniowie

Przebieg:

1. Prowadzący podkreśla potrzebę dokonywania analizy własnych wyborów zawodowych w sposób ciągły, nie tylko w ramach ćwiczeń. Prosi uczniów o oglądanie przez dwa tygodnie programów telewizyjnych (filmy, publicystyka) oraz wynotowanie zawodów, które się w nich pojawiają. Uczestnicy proszeni są o komentarz do każdego zawodu z uwzględnieniem jego wad i zalet.
2. Po dwóch tygodniach prowadzący prosi uczniów o przedstawienie wyników poszukiwań związanych z zawodami.
3. Podsumowuje, jakie były najczęstsze, preferowane w grupie zawody.

ĆWICZENIE 22. Określenie preferencji zawodowych – praca idealna (opracowanie własne)

Cel:

- umożliwienie uczniom dokładniejszego uświadomienia sobie obrazu idealnej dla nich pracy i swoich preferencji zawodowych.

Czas: 30 minut

Pomoce: tablica

Przebieg:

1. Prowadzący zachęca uczniów do puszczenia wodzy fantazji i wyobrażenia sobie siebie w wymarzonej roli zawodowej. Prosi, żeby na moment zapomnieć o rzeczywistych ograniczeniach. Niech to będą nawet najbardziej szalone pomysły.
2. Po chwili potrzebnej na zastanowienie marzenia uczniów zostają zapisane na tablicy w kolumnach tak, żeby po prawej stronie zostało wolne miejsce. Prowadzący prosi o zastanowienie się, co ich w danej roli zawodowej najbardziej pociąga, a wymieniane powody zapisuje w prawej kolumnie.
3. Grupa dzieli się na 4–5-osobowe zespoły, których zadaniem jest zastanowienie się wspólne, a następnie przedstawienie wszystkim

innych, pokrewnych i już bardziej dostępnych w rzeczywistości zawodów, w których uczestnicy mogliby realizować swoje marzenia. Każda grupa pracuje nad pomysłami swoich członków.

4. Prowadzący prosi uczniów o wyrażenie opinii na temat efektów pracy grupowej.

ĆWICZENIE 23. Odgadnij swój i mój zawód (opracowanie własne)

Cel:

- uświadomienie uczniom sposobów zdobywania informacji o zawodach i zadawania właściwych pytań.

Czas: 50 minut

Pomoce: Załączniki J, K, szpilki, publikacje: *Klasyfikacja zawodów i specjalności* (1995) lub *Przewodnik po zawodach* (1998) – jeśli są dostępne

Przebieg:

1. Pierwsza część ćwiczenia jest odmianą gry w dwadzieścia pytań. Prowadzący przygotowuje karteczki z nazwami zawodów, korzystając z Załącznika J. Następnie przypina na plecach ochotnika jedną z kartek z nazwą zawodu, tak by nie została przez niego zauważona. Widzą ją natomiast pozostali uczniowie siedzący w kręgu. Zadaniem właściciela kartki jest odgadnięcie nazwy zawodu przez zadawanie jak najmniejszej liczby pytań zamkniętych typu „Czy...” Po odgadnięciu nazwy rundę można powtórzyć kilkakrotnie z innymi ochotnikami.
2. Grupa analizuje wspólnie, które pytania najtrafniej pozwalały odgadnąć zawód. Zostają one zapisane na tablicy.
3. W drugiej części ćwiczenia uczniowie losują karteczki wycięte wcześniej przez prowadzącego z Załącznika K, zachowując wylosowane nazwy zawodów w tajemnicy. Następnie łączą się w pary. Zadaniem każdej osoby z pary jest odgadnięcie zawodu partnera poprzez zadawanie mu odpowiednich pytań zamkniętych. Uczniowie mogą skorzystać z listy wypisanej na tablicy. Zadane pytania zapisują.

4. Nauka i praca

4. Po odgadnięciu wszystkich zawodów pary prezentują listę pytań, która doprowadziła do rozwiązania, wybierając po dwa najtrafniejsze. Te pytania dopisane są do poprzedniej listy na tablicy.

5. Jeśli prowadzący dysponuje egzemplarzem *Klasyfikacji zawodów i specjalności* lub *Przewodnikiem po zawodach*, uczniowie poszukują w nich opisu wybranych zawodów.

6. W podsumowaniu prowadzący zwraca uwagę na te informacje o zawodach, które stanowią o ich istocie (na przykład praca z ludźmi – praca z narzędziami), i na te, które choć często występują w potocznym myśleniu o zawodach, niewiele wnoszą do istotnej wiedzy o nich (na przykład określenia „praca umysłowa – praca fizyczna”).

ĆWICZENIE 24. „Reptest zawodowy”

(opracowanie własne)

Cel:

- uświadomienie uczniom ich osobistego systemu znaczeń, jakie przypisują różnym zawodom, oraz kryteriów, jakich używają w opisie zawodów.

Czas: 45 minut

Pomoce: kilka kartek papieru dla każdego ucznia

Przebieg:

Kolejne polecenia prowadzącego są następujące:

1. Sporządźcie indywidualne listy kilku zawodów. Jako pomocnicze mogą tu posłużyć następujące kryteria:

- zawód, który z łatwością mógłbyś wykonywać;
- zawód, którego wykonywanie sprawiałoby ci trudność;
- zawód, o którym dużo wiesz od kogoś, kogo znasz;
- zawód, który ci się podoba;
- zawód, który ci się nie podoba i którego nie mógłbyś wykonywać w żadnym wypadku;
- zawód wykonywany przez członka twojej rodziny lub znajomego.

2. Porównajcie wypisane zawody ze względu na podobieństwa i różnice między nimi. W tym celu napiszcie nazwy wymienionych zawodów na

4.2. Preferowana grupa zawodów

pojedynczych kartkach. Wybierzcie trzy kartki i zastanówcie się, czym się dwa z nich różnią od trzeciego np:

- czym się jeden z zawodów różni od pozostałych dwóch;
- który z zawodów nie pasuje do pozostałych.

3. Zapiszcie podane powody różnic między zawodami w kolumnie po lewej stronie na oddzielnej kartce. Powody te są waszymi **konstruktami personalnymi**, czyli prywatnymi poglądami na temat zawodów. Określają one cechy, jakie na co dzień przypisujecie zawodom.

Powtórzcie postępowanie, porównując trójki zawodów w innych kombinacjach. Za każdym razem notujcie różnice między zawodami.

W ten sposób sporządzicie osobistą listę **konstruktów**.

Po wypisaniu każdej przyczyny różniacej zawody podajcie cechy przeciwne np.:

Fryzjer/ Recepcjonista/Stewardesa

Fryzjer i Recepcjonista **pracują w stałym miejscu**, a Stewardesa **podróżuje**.

4. Cechy przeciwne przyporządkujcie **konstruktom** w kolumnie po prawej stronie kartki. Lista końcowa powinna zawierać około 6–10 **konstruktów-cech**. Wymienione różnice obrazują sposób, w jaki myślicie o pracy i zawodach.

5. Przepiszcie konstrukty-cechy zawodów na kolejną kartkę, dzieląc je na dwie grupy, które oznaczają krańce 7-punktowej skali od „lubię” do „nie lubię”, np.:

Lubię							Nie lubię
+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
Praca w stałym miejscu							Praca w ruchu
Regularne godziny							Nieregularne godziny
Praca umysłowa							Praca „przyziemna”
Praca pasjonująca							Praca nudna
Praca z ludźmi							Praca z przedmiotami

6. Na koniec przypiszcie każdemu zawodowi punktację, biorąc pod uwagę natężenie każdej cechy na skali. Oto przykład wypełnionego „Reptestu zawodowego”:

4. Nauka i praca

Rolnik	Architekt	Fizyk	Nauczyciel	Księgowy	Prawnik	Lubię							Nie lubię		
						+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	+3	+2	
-3	+2	+3	+3	+3	+3	W domu									Na dworze
+1	+2	-2	+2	-3	+3	Wolność									Reguly
-2	+1	+2	-2	+3	+3	Pieniądze									Bieda
-2	-2	-2	+3	-2	+3	Z ludźmi									Bez ludzi
-2	+3	-2	+2	-3	+2	Twórcza									Przyjemna

Prowadzący pokazuje uczniom sposób zapisania tabeli. Zwraca uwagę, że w powyższym przykładzie najwięcej punktów dodatnich zebrał zawód prawnika.

5. Planowanie kariery

5.1. Pełność planów i środki poszukiwań

Słowo wprowadzające

Przygotowanie planów dotyczących zarówno życia osobistego, jak i zawodowego wymaga wyznaczenia kierunku działania, określanego zwykle jako cel. Jak pisze Zbigniew Zaleski (1991, s. 10,11): „Cele regulują ludzkie zachowanie w szerokim tego słowa znaczeniu, nadają porządek i sens życiu, pomagają człowiekowi w tworzeniu i urealnieniu przyszłości, pomagają mu wreszcie w odkrywaniu własnych możliwości”. Cele pobudzają ludzi do długotrwałych działań. Jak już wspomniano w rozdziale dotyczącym wartości, cel można utożsamiać z naczelną dla danego działania wartością.

Analiza treści celów dokonana przez Zaleskiego (1991) wskazuje na kilka podstawowych grup celów. Można do nich zaliczyć cele:

- akademickie, np. skończenie studiów;
- interpersonalne, np. pogodzenie się z bliską osobą;
- intrapersonalne, np. bycie bardziej punktualnym;
- zawodowe/ekonomiczne/finansowe, np. zdobycie pracy wakacyjnej;
- zdrowie/ciało, np. utrata wagi;
- rekreacja i hobby, np. zdobycie mistrzostwa w sporcie;
- czytanie/kultura, np. chodzenie raz na kwartał do teatru;
- duchowe, np. bycie dobrym chrześcijaninem.

Realizowanie ustalonego celu przebiega w określonych warunkach czasowych. Z badań Zaleskiego nad studentami amerykańskimi (1991) wynika, że dążenia młodzieży zależą od okresu życia, jakiego mają dotyczyć. Inne będą cele stawiane na najbliższy tydzień (dominuje wśród nich np. uzyskanie dobrego stopnia), inne na miesiąc

(tu najważniejsze jest zaliczenie semestru). W kategorii celów na dziesięć lat zaznacza się duża różnorodność tematów z przewagą celów zawodowych i finansowych. Wśród celów na całe życie wyróżniają się następujące: osiągnąć sukces i szacunek w swoim zawodzie, mieć stałą i zadowalającą pracę, być szczęśliwym, mieć zabezpieczenie finansowe i wygodne życie (35, 22%), mieć szczęśliwą i stabilną rodzinę (21, 93%), poświęcić się badaniom i twórczej pracy (11, 96%), w pełni wykorzystywać to, co oferuje życie, osiągnąć pełną samorealizację, permanentnie uczyć się (7, 64%), poświęcić się życiu religijnemu (6, 98%), poświęcić się biednym i nieszczęśliwym ludziom (6, 31%). Poza tymi najczęściej podawanymi celami ludzie stawiają sobie różne cele indywidualne, których zakwalifikowanie do większej grupy nie jest możliwe. Również struktura celów – od jednodzielnego do celu całego życia – różni się w zależności od osoby. Jedni ludzie cel krótszy podporządkowują długofalowemu, inni tworzą cele niepowiązane ze sobą. Jeszcze inny przypadek to brak celów długofalowych.

Zdefiniowanie zatem celu przez ucznia pomaga mu odpowiedzieć na pytanie: „Co jest dla mnie w życiu najważniejsze?”

Linda Brown i Duane Brooks (1990) podają pięcioelementową charakterystykę właściwie określonych celów.

Po pierwsze, cele powinny być **konkretne**. Pragnienie ucznia: „Chciałbym robić coś ciekawego w życiu”, jest zbyt ogólne, żeby mógł on poczynić konkretne kroki w celu jego realizacji. Natomiast sformułowanie: „Chciałbym być od października studentem biologii”, spełnia warunek dostatecznej konkretności.

Po drugie, cele powinny być **osiągalne**. Tylko realna możliwość osiągnięcia tego, czego w życiu się pragnie, pozwoli uczniowi poświęcić czas, energię, zdolności. Na przykład wyznanie: „Chciałbym zostać mistrzem skoków narciarskich”, brzmi nierealistycznie w ustach ucznia, który nie ćwiczy jazdy na nartach ani nie wykazuje uzdolnień sportowych. Kiedy uczeń mówi: „Chcę przejąć gabinet dentystyczny po ojcu”, i zamierza studiować stomatologię po ukończeniu liceum, będąc jednocześnie laureatem olimpiady biologicznej, cel można uznać za wysoce realny.

Po trzecie, osiągalność celu zależy od **adekwatnej samooceny** ucznia. Zarówno przecenianie i niedocenywanie własnych kompetencji wiąże się z zachwianiem równowagi między możliwościami a wykonaniem planowanego działania.

Po czwarte, ważnym atrybutem celu jest **wysoka wartość**, jaką ma on dla samego ucznia. Wysoka wartość celów z punktu widzenia rodziców lub nauczycieli może niekiedy odegrać rolę motywującą, ale najistotniejsze jest wewnętrzne pragnienie osoby, która ma ów cel realizować.

Określenie celów podstawowych jest początkiem planowania. W dalszej kolejności konieczne staje się wyznaczenie celów pośrednich, składających się na etapy realizacji zasadniczego celu oraz rozpoznanie w środkach, jakie pomogą w finalizacji zamierzeń. Takim środkiem może być na przykład uzyskanie dobrych ocen na półroczu oraz wsparcie psychiczne rodziców.

Po piąte, ważnym elementem składającym się na precyzję życiowego programu jest również właściwa **percepcja czasu** przez osobę planującą. Jak pisze Wiesław Łukaszewski (1984), problemy czasu trwania życia człowieka, sposoby spożytkowania tego czasu, jaki się ma do dyspozycji między narodzinami a śmiercią, pytanie „ile czasu mi jeszcze zostało?” – to odwieczne problemy egzystencjalne. Wyniki badań dowodzą (Łukaszewski, 1984), że ludzie przywiązują różną wagę do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Jedni koncentrują się tylko na jednym obszarze czasu, pozostałe uznając za nieistotne – można wówczas mówić o koncentracji na jakimś obszarze czasu. Inni ludzie wysoko ceniąc jeden obszar czasu, innym przypisują wagę, tyle że zdecydowanie mniejszą. W tym przypadku mówi się o występowaniu orientacji temporalnej. Łukaszewski wyróżnia trzy rodzaje takich orientacji: **retrospektywizm**, **prezentyzm** i **futuryzm**, oznaczające przywiązanie do przeszłości, teraźniejszości lub przyszłości. Szczególnym przypadkiem prezentyzmu jest **momentalizm** – gdy teraźniejszość jest pojmowana jako punkt „tu i teraz”. Wreszcie zdarzają się osoby, które do wszystkich trzech obszarów przykładają jednakową i to wielką wagę, prezentując orientację na **cały horyzont czasowy**. Z punktu widzenia racjonalności i efektywności działań jest to

5. Planowanie kariery

orientacja najpełniejsza, ponieważ zapewnia ona działania o charakterze kontynuacji z jednej strony oraz innowacji z drugiej. Pozwala również na selektywne adaptowanie się do zmian i nowości.

Uczeń powinien zatem uzyskać zdolność rozumienia znaczenia i konsekwencji przeszłych zdarzeń, a ciesząc się czasem teraźniejszym, powinien umieć planować przyszłość, posilkując się konkretnymi datami. Ważne jest, żeby dostrzegał ciągłość czasu i związki między zdarzeniami z różnych okresów swojego życia. Również przewidywanie czasu trwania własnego życia jest warunkiem długoterminowego określania celów, a także podstawą zabezpieczenia kontynuacji obecnie realizowanych zadań.

Te zagadnienia omówione są w kolejnej serii ćwiczeń.

ĆWICZENIE 25. Planowanie przyszłości. Linia życia

(źródło: na podstawie lukaszewski, 1984; „Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne”, 1990; Sierpińska, 1993)

Cele:

- pogłębienie świadomości dotychczasowych osiągnięć uczniów;
- planowanie przyszłości w porządku linearnym;
- refleksja nad nieuchronnością czasowych granic życia.

Czas: 20 minut

Pomoc: kartki formatu A4

Przebieg:

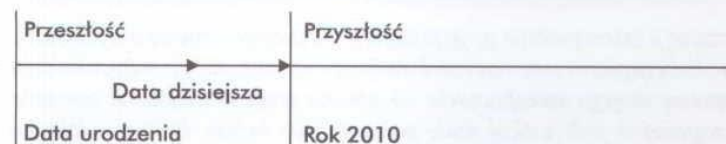
1. Prowadzący prosi uczniów, żeby na czystych kartkach narysowali linię prostą, która będzie symbolizowała ich „linię życia”. Na tej linii uczniowie proszeni są o zaznaczenie i wpisanie dat:

- a. urodzenia (dzień, miesiąc, rok),
- b. dzisiejszej (dzień, miesiąc, rok).

Dzielią prostą na odcinki „przeszłość” i „przyszłość” jak na przykładzie.

Odcinek „przeszłość” powinien zajmować około 1/4 długości całej linii życia, a odcinek zawarty między datą dzisiejszą a rokiem 2010 powinien być mniej więcej połową „przeszłości”.

5.1. Pełność planów i środki poszukiwań



2. Uczniowie proszeni są o umieszczenie w odcinku „przeszłości” swoich dotychczasowych osiągnięć, sukcesów, a w odcinku „przyszłości” wszystkiego tego, co chcieliby w swoim życiu osiągnąć w sferze związanej z pracą i życiem osobistym. Prowadzący może tu nawiązać do ćwiczenia „Dziennikarz” i roku 2010 jako jednego z etapów życia. Perspektywa czasu powinna jednak w tym ćwiczeniu sięgać dalej i ogarniać życie jako całość. Prowadzący nie zachęca uczniów do omawiania zadania po jego wykonaniu. Pracę nad linią życia każdy wykonuje samodzielnie i indywidualnie, bez prezentowania jej efektów na forum grupy.

ĆWICZENIE 26. Moja postawa wobec życia. Mini-wykład

(opracowanie własne)

Cel:

- zachęta do aktywnego kształtowania swojego życia.

Czas: 10 minut

Pomoc: tablica

Przebieg:

1. Prowadzący omawia konsekwencje postawy „ja chciałbym” w opozycji do postawy „ja chcę”. Ważne jest, żeby prowadzący zajęcia wykonywał w trakcie omawiania postaw szkic na tablicy, tak aby wyraźnie rysowały się następstwa jednej (w lewej części tablicy) i drugiej postawy (w prawej części tablicy). Tok wywodu może być następujący:

Ja chciałbym → *ale nie wierzę, że mogę to osiągnąć* → *w związku z tym, nie czynię wystarczająco dużo starań* → *to prowadzi do poczucia winy, że nie staram się tak, jak powinienem* → *nie jest to przyjemne*

uczucie, a zatem próbuję się go pozbyć, przierzucając winę na innych ludzi, na okoliczności → w ten sposób bronię się → to jest obrona mająca na celu poprawę mojego samopoczucia → obrona przez zmniejszenie poczucia przegranej → jeśli wokół mnie pojawiają się ludzie, którym udało się osiągnąć swój cel, odnieśli sukces, bywam czasem wobec nich agresywny → jest to efekt porównywania mojej osoby z nimi, rodzi on frustrację → staję się bardziej zamknięty na kontakty z innymi → postrzegam siebie jako ofiarę okoliczności → pocieszam się myśleniem: „to nie ja przegrałem, to okoliczności nie pozwoliły mi wygrać”.

Ja chcę (wygrać, osiągnąć, zdobyć) → wierzę, że mogę to osiągnąć → mam odwagę → jestem opanowany → jestem odpowiedzialny → działam → zdobywam → jestem otwarty w kontaktach z ludźmi → jestem otwarty na nowe informacje → czuję, że panuję nad swoim życiem → ponoszę odpowiedzialność za okoliczności.

2. Prowadzący podkreśla: żeby coś osiągnąć, należy umieć **obierać ważny cel**, sporządzać **plan** jego realizacji i konsekwentnie, systematycznie go **realizować**, czyli **działać**.

ĆWICZENIE 27. Cel i jego realizacja

(źródło: na podstawie Sierpińska, 1993)

Cele:

- rozwój umiejętności obierania własnego celu;
- zapoznanie z etapami realizowania celu.

Czas: 30 minut

Pomoce: tablica, Załączniki L, M

Przebieg:

1. Prowadzący rysuje na tablicy schemat:

marzenia → pragnienia (ja chcę) → planowanie → działanie → realizacja zamierzeń

2. Zachęca, aby nie zatrzymywać się na marzeniach. Zachęca do naśladowania tych, którym marzenia udało się urzeczywistnić.

3. Prowadzący głośno czyta pytania zawarte w Załączniku L. Po ostatnim pytaniu może podać przykłady kosztów, które płaci w swoim

życiu biznesmen lub polityk. Jest to dobry moment na wymianę poglądów dotyczących specyfiki pewnych zawodów, obciążeń z nimi związanych, na wstępną informację dotyczącą roli cech osobowości oraz stylu życia właściwego dla pewnych zawodów.

4. Prowadzący krótko omawia zawartość Załącznika M, następnie prosi uczniów o wybranie jednego celu ze swojej „linii życia”, a następnie rozpisanie go według wskazówek podanych w Załączniku L (uczeń musi odpowiedzieć sobie na pytania 1–5) oraz w Załączniku M (odpowiedzi na pytania 1–6).

5. Po 15–20 minutach prowadzący zachęca uczniów, aby jeden spośród nich zechciał omówić swój plan realizacji celu. Pozostali uczestnicy słuchają. Po zakończeniu prezentacji mogą uzupełnić plan kolegi swoimi uwagami, radami (ważne jest, aby rady i uwagi były konstruktywne, a nie wyłącznie krytyczne). Jeśli żaden z uczniów nie zgłasza się dobrowolnie do omówienia swojego planu, prowadzący ogranicza się do ustalenia, czy pojawiły się w grupie następujące cele do realizacji:

- zdanie egzaminu;
- opanowanie języka obcego;
- zdobycie określonego zawodu;
- prowadzenie własnej firmy;
- założenie rodziny;
- zdobycie znaczących trofeów sportowych itp.

5.2. Umiejętność podejmowania decyzji

Słowo wprowadzające

Współczesne doradztwo kariery zawodowej zwraca uwagę na fakt, że jednostka nie dokonuje w życiu jednorazowych wyborów zawodowych. Zwykle są one wynikiem całej serii decyzji, nie zawsze związanych bezpośrednio z pracą. Umiejętności decyzyjne warunkują zatem w dużej mierze proces własnego rozwoju i tworzenie indywidualnego obszaru kompetencji. W propozycji Donalda Supera (1980) kariera jest rozpatrywana jako uporządkowany opis kolejnych decyzji życiowych, przy czym obejmuje ona zarówno aspekt obiektywny (jest

publicznie obserwowalna), jak i aspekt subiektywny (decyzje mają indywidualne znaczenie dla jednostki). Podejmowanie decyzji jest procesem wyuczonym, dlatego też warto poznać charakter tego procesu i jego związek z wyborem zawodowym.

Metodologię podejmowania decyzji można rozpatrywać z różnych punktów widzenia.

Pierwszy ze sposobów zakłada wysoką racjonalność procesu podejmowania decyzji. Wyboru dokonuje się zgodnie z modelem obejmującym sześć etapów (Robbins, 1998):

1. Zdefiniuj problem.
2. Określ kryteria decyzji.
3. Ustal wagi kryteriów.
4. Opracuj możliwe rozwiązania.
5. Oceń każde rozwiązanie według podanych kryteriów.
6. Wylicz optymalną decyzję.

Pierwszy z etapów (problem) pojawia się wtedy, kiedy występuje rozbieżność między istniejącym a pożądanym stanem rzeczy. Jeżeli uczeń stwierdza, że nie rozumie tekstu listu napisanego w języku francuskim, otrzymanego od sympatycznego kolegi z wakacji, to zdefiniował problem.

Po zdefiniowaniu problemu osoba podejmująca decyzję (decydent) powinna wyróżnić kryteria decyzyjne, które będą odgrywać istotną rolę w rozwiązywaniu problemu. W tym etapie ustala, co jest istotne przy podejmowaniu decyzji. Tu do procesu decyzyjnego wprowadza się wartości i osobiste preferencje decydenta. W opisywanym przypadku może to być potrzeba utrzymania znajomości i wysoki koszt kursu języka francuskiego.

Rzadko kiedy ustalone kryteria są jednakowo ważne. W trzecim etapie decydent nadaje zatem wagę wyróżnionym kryteriom, aby zapewnić właściwe priorytety w decyzji.

W czwartym etapie decydent tworzy rozmaite możliwości, które mogłyby doprowadzić do rozwiązania problemu.

Po ustaleniu możliwości decydent powinien poddać każdą z nich krytycznej analizie i ocenie. W tym celu określa się wartość każdej z możliwości w odniesieniu do każdego kryteriów.

Ostatni etap polega na obliczeniu optymalnej decyzji. Robi się to, oceniając każdą z możliwości na podstawie kryteriów z uwzględnieniem ich wag i wybierając tę, która ma najwyższą sumę ważonych wartości.

Opisany model racjonalny zakłada, że problem jest zrozumiały, opcje są znane, preferencje wyraźne i niezmiennie, nie ma ograniczeń czasowych decyzji, a racjonalny decydent wybiera tę możliwość, która przyniesie największą wartość. W tej sytuacji działanie jednoznacznie determinuje wynik i dlatego decydent może z absolutną pewnością stwierdzić, co osiągnie po dokonaniu określonego wyboru.

Większość jednak sytuacji decyzyjnych ma charakter ryzykowny. Ich istotną cechą jest możliwość poniesienia straty i przegranej, a w chwili podejmowania decyzji człowiek nie ma podstaw do tego, aby stwierdzić, który z wyników nastąpi. Na podstawie dotychczasowych badań (Tyszka, 1986; Koziński, 1995) można powiedzieć, że jedną ze strategii, którą ludzie stosują w procesie wyboru, jest strategia subiektywnie oczekiwanej użyteczności. Zaleca ona wybór takiego działania, które pozwala najlepiej połączyć to, co prawdopodobne, z tym, co wartościowe subiektywnie, a więc to, co możliwe do osiągnięcia, z tym, co dla człowieka jest dobre.

Pojawia się w tym miejscu pytanie: czy uczniowie przy podejmowaniu decyzji postępują zawsze racjonalnie, aby dojść do optymalnego wyboru? W rzeczywistości wiele decyzji nie jest zgodnych z modelem racjonalnym. Na ogół uczniom i ich rodzicom (jak większości ludzi) wystarcza zadowolające lub rozsądne rozwiązanie. Itamar Gati (Herr i Cramer, 2001, s. 136) zaproponował przykład modelu systematycznego podejmowania decyzji, który jest modelem pośrednim między modelami zakładającymi racjonalność wyborów a modelami zakładającymi ich całkowitą intuicyjność. Nazwał go „Metodą Kolejnych Eliminacji” (*Sequential Elimination Approach – SEU*). Zasadniczo sprowadza się ona do rankingu rozważanych alternatyw prowadzącego do eliminacji tych, które nie otrzymały wysokich ocen, jednak od modelu racjonalnego różni się określeniem **poła kompromisu**. Gati wyróżnia trzy pola kompromisu:

5. Planowanie kariery

1. kompromis pomiędzy alternatywnymi wyborami zawodowymi (np. decyzja, które alternatywy są najbliższe ideału);

2. kompromis dotyczący znaczenia poszczególnych aspektów (np. decyzja o tym, jak wiele i jakiego rodzaju informacji należy zdobyć do podjęcia decyzji);

3. kompromis dotyczący preferencji w ramach jednego aspektu (np. otwartość lub gotowość do zmiany poprzednio przyjętego kierunku).

Itamar Gati twierdzi, że wybór zawodu rzadko sprowadza się do znalezienia pojedynczego, dominującego zawodu – najczęściej dochodzi do kompromisu pomiędzy różnymi aspektami wyboru.

Badacze (Gati, Krausz i Osipow, 1996) podkreślają również fakt, że brak decyzji może wynikać z bardzo wielu przyczyn. Zaproponowali oni klasyfikację typowych przyczyn utrudniających proces decyzyjny w sytuacji wyboru szkoły i zawodu.

1. Przyczyny poprzedzające proces podejmowania decyzji określone jako brak gotowości do podejmowania decyzji. Zaliczył do nich:

- niechęć i brak motywacji;
- cechę jednostki, jaką jest niezdolność do podejmowania decyzji („niedecyzyjność”);
- nieracjonalne przekonania, np. przesady.

2. Przyczyny działające w czasie procesu podejmowania decyzji, w tym:

A. Brak informacji o

- istocie procesu podejmowania decyzji,
- sobie samym,
- zawodach,
- sposobach zdobywania informacji.

B. Informacje niespójne z powodu

- braku realizmu,
- wywoływania konfliktu wewnętrznego,
- wywoływania konfliktu z otoczeniem.

Tak długa lista zagrożeń mogłaby sugerować fakt małej pewności decyzji zawodowych młodzieży. Badania polskie wykazały jednak (Czerwińska-Jasiewicz, 1997), że pewność decyzji młodych ludzi jest

5.2. Umiejętność podejmowania decyzji

stosunkowo duża i to niezależnie od ich wieku. Wraz z wiekiem jednak rośnie autonomiczność decyzji i ich niezależność od wpływu rodziców.

Istotnym czynnikiem wpływającym na proces podejmowania decyzji są cechy jednostki, one bowiem składają się na indywidualny styl podejmowania decyzji. Alan J. Rowe i James D. Boulgarides (1994) wyróżnili cztery odmienne sposoby indywidualnego podejmowania decyzji. Pierwszym kryterium różnicującym jest sposób myślenia ludzi. Niektórzy są logiczni i racjonalni. Niektórzy zaś intuicyjni i twórczy. Drugie kryterium dotyczy tolerowania wieloznaczności przez daną osobę. Niektórzy odczuwają silną potrzebę minimalizowania niejednoznaczności informacji, inni potrafią jednocześnie przetwarzać wiele myśli. Kiedy naniesie się te dwa wymiary na wykres, otrzymuje się cztery style podejmowania decyzji:

- dyrektywny,
- analityczny,
- koncepcyjny,
- behawiorystyczny.

Ludzi reprezentujących **dyrektywny** styl podejmowania decyzji cechuje niska tolerancja wobec niejednoznaczności; dążą oni do racjonalności; są sprawni i logiczni. Jednakże troska o sprawność prowadzi do podejmowania decyzji przy dysponowaniu minimalną ilością informacji i do oceniania niewielu możliwości. Ludzie typu dyrektywnego szybko podejmują decyzję i skupiają uwagę na najbliższej przyszłości.

Ludzi reprezentujących **analityczny** styl cechuje znacznie większa tolerancja wobec niejednoznaczności niż decydentów typu dyrektywnego. Pragną większej ilości informacji i rozważają większą liczbę możliwości niż ci ostatni. Ludzi analitycznych najtrafniej można określić jako decydentów rozważnych, umiejących sobie radzić z nowymi sytuacjami albo się do nich dostosowywać.

Ludzie reprezentujący **koncepcyjny** styl mają bardzo szerokie spojrzenie i rozważają wiele możliwości. Skupiają uwagę na długich okresach i potrafią wyszukiwać twórcze rozwiązania problemów.

Ludzie reprezentujący **behawiorystyczny** styl to decydenci,

którzy potrafią współpracować z innymi. Troszczą się o osiągnięcia kolegów i podwładnych. Chętnie przyjmują propozycje innych i korzystają z porad. Takie osoby unikają konfliktów i pragną akceptacji.

Zwrócenie uwagi na style decyzyjne ułatwia dostrzeżenie indywidualnych różnic, a ponadto wyjaśnia, dlaczego dwie równie inteligentne osoby, mające dostęp do tych samych informacji, mogą w odmienny sposób podchodzić do podejmowania decyzji życiowych i wybierać inne możliwości.

Na koniec warto również wspomnieć o tendencji, która pojawiła się w ostatnich latach w światowym poradnictwie w odniesieniu do problematyki podejmowania decyzji. Coraz częściej autorzy zwracają uwagę na dodatni aspekt tworzenia licznych możliwości, w sytuacji kiedy otaczająca młodego człowieka rzeczywistość jest coraz bardziej nieprzewidywalna. Okazuje się, że jak piszą Mitchel, Levin i Krumboltz (1999), pożądaną umiejętnością staje się korzystanie z nadarzających się okazji. Gellat (1989) podobnie docenia rolę przypadku i intuicji w podejmowaniu decyzji. Twierdzi, że natura decyzji racjonalnych nie pasuje do współczesności. Trawestując zalecenie doradcy XX wieku Campella: „Jeśli nie wiesz dokąd zmierzasz, prawdopodobnie dojdiesz donikąd”, Gellat pisze: „Jeśli zawsze wiesz dokąd zmierzasz, możesz dość donikąd”. Autorzy ci uważają, że celem współczesnych interwencji doradczych powinno być raczej kształtowanie u ucznia cech takich jak otwartość na okazje, ciekawość, wytrwałość, elastyczność, optymizm i podejmowanie ryzyka. W tym zestawieniu „niedecyzyjność” uzyskuje pozytywną konotację, ponieważ pozwala na uruchomienie procesu twórczych poszukiwań.

Proponowane ćwiczenia uwzględniają zatem zarówno aspekt racjonalny, jak intuicyjny w podejmowaniu decyzji przez uczniów. Dodatkowo pozwolą uczniom spojrzeć na siebie i zastanowić się, czym kierują się w swoim zachowaniu w sytuacjach, które wymagają dokonania wyborów.

ĆWICZENIE 28. Bariery decyzyjne

(opracowanie własne)

Cel:

- identyfikacja powodów trudności w podejmowaniu decyzji.

Czas: 45 minut

Pomoce: duże arkusze papieru, mazaki

Przebieg:

1. Prowadzący dzieli uczniów na 3–4-osobowe zespoły. Każdy zespół opracowuje temat: „Bariery decyzyjne”. Swoje pomysły uczniowie zapisują na dużym arkuszu w dwóch kolumnach. W pierwszej kolumnie notują odpowiedzi na pytanie: „Dlaczego trudno jest podejmować decyzje związane z wyborem szkoły?”, a w drugiej: „Dlaczego trudno jest podejmować decyzje związane z wyborem zawodu?”

2. Grupy prezentują wyniki swojej pracy. Prowadzący uzupełnia pomysły uczniów o czynniki, których uczniowie nie wymienili (korzysta z informacji podanych w „Słowie wprowadzającym”), a także zwraca uwagę na fakt, że ludzie mogą mieć kłopoty z podejmowaniem decyzji, ponieważ zależy to od indywidualnego stylu zachowania w trudnych sytuacjach.

ĆWICZENIE 29. Podejmowanie decyzji – bilans możliwości

(opracowanie własne)

Cel:

- praca własna nad eksploracją możliwości zawodowych;
- określanie kryteriów oceny zawodu.

Czas: 20 minut

Pomoce: kartki papieru A4

Przebieg:

1. Prowadzący prosi uczniów o przygotowanie kartek papieru, na których dokonają bilansu różnych możliwości zawodowych. Liczba

5. Planowanie kariery

możliwości nie powinna być zbyt duża. Uczniowie rysują na kartkach ułożonych pionowo następującą tabelę:

Kryteria oceny zawodów	Bilans możliwości					
	Zawód 1 (.....)		Zawód 2 (.....)		Zawód 3 (.....)	
	+	-	+	-	+	-
Suma						

2. Prowadzący podaje uczniom następującą instrukcję:

- Zawody, które dotychczas braliście pod uwagę w swoim wyborze, wpiszcie u góry tabeli.
- Zróbcie i wpiszcie do lewej kolumny tabeli listę kryteriów oceny zawodów, które są istotne dla was samych. Oznaczcie ją literą **A**.
- Oceńcie każdy zawód ze względu na te kryteria na skali od -5 do $+5$.
- W dalszym ciągu w lewej kolumnie wpiszcie listę kryteriów oceny zawodów, które są istotne dla osób, które są dla was ważne. Oznaczcie ją literą **B**.
- Oceńcie każdy zawód ze względu na te kryteria na skali od -5 do $+5$.
- Zróbcie poniżej kolejną listę. Tym razem uwzględnijcie w niej kryteria oceny siebie jako przyszłego wykonawcy zawodu. Oznaczcie je literą **C**.

5.2. Umiejętność podejmowania decyzji

- Oceńcie każdy zawód ze względu na te kryteria na skali od -5 do $+5$.
- Ostatnia lista ma zawierać społeczne kryteria oceny człowieka, który wykonuje dany zawód. Oznaczcie ją literą **D**.
- Oceńcie każdy zawód ze względu na te kryteria na skali od -5 do $+5$.
- Podsumujcie wartości dla każdej kolumny.

Przykładowa tabela może wyglądać następująco:

Kryteria oceny zawodów	Bilans możliwości					
	Zawód 1 (stomatolog)		Zawód 2 (informatyk)		Zawód 3 (dziennikarz)	
	+	-	+	-	+	-
A. Kryteria użyteczności zawodu ważne dla mnie:						
1. dochody	+5		+3		+2	
2. ciekawa praca		-3	+5		+5	
3. możliwość mieszkania w ciekawym miejscu			+3		+5	
4. status społeczny	+3		+2		+5	
5. możliwości edukacyjne	+3		+5		+3	
6. możliwość odpoczynku	+3			-2		-3
7. inne						
B. Kryteria użyteczności zawodu ważne dla innych, znaczących dla mnie osób:						
1. dochody	+5		+3		+4	
2. ciekawa praca	+3			-1	+3	
3. możliwość mieszkania w ciekawym miejscu			+2		+5	
4. status społeczny	+5		+2		+5	
5. możliwości edukacyjne	+2		+3		+3	
6. możliwość odpoczynku	+3			-1		-1
7. inne						
C. Kryteria samooceny jako wykonawcy zawodu:						
1. etyczne	+5		+1		+3	
2. możliwość służenia innym	+5		+2		+5	
3. własny wizerunek	+1		+5		+5	
4. inne						

5. Planowanie kariery

Kryteria oceny zawodów	Bilans możliwości					
	Zawód 1 (stomatolog)		Zawód 2 (informatyk)		Zawód 3 (dziennikarz)	
	+	-	+	-	+	-
D. Społeczne kryteria oceny wykonawcy zawodu:						
1. ze strony współmałżonka	+5		+2		+4	
2. ze strony przyjaciół	+2		+5		+4	
3. ze strony sąsiadów	+5		+3		+5	
4. inne						
Suma	55	-3	46	-4	66	-4
	52		42		62	

Widoczna jest w niej przewaga pozytywnych cech zawodu „dziennikarz”.

3. Na koniec uczniowie w parach porównują swoje kryteria użyteczności. Prowadzący zwraca uwagę na fakt indywidualnego różnicowania kryteriów, które ludzie biorą pod uwagę, podejmując decyzje zawodowe. Osoby chętne prezentują wyniki analizy liczbowej na forum grupy.

ĆWICZENIE 30. Style decyzyjne – różnice indywidualne

(źródło: na podstawie Rowe, Boulgarides, 1994)

Cel:

- autodiagnoza własnego stylu podejmowania decyzji.

Czas: 30 minut

Pomoce: Załącznik N

Przebieg:

1. Prowadzący wygłasza krótki wykład na temat stylów podejmowania decyzji.
2. Uczniowie wypełniają kwestionariusz autodiagnostyczny (Załącznik N)
3. Prowadzący prosi uczniów, żeby zastanowili się i wypisali na kartkach, w jakich jeszcze okolicznościach związanych z podejmowaniem decyzji używają określonego stylu i czy jest on do nich właściwie dostosowany.

5.2. Umiejętność podejmowania decyzji

4. Prowadzący rysuje na tablicy model stylów decyzyjnych i prosi uczniów, żeby wpisali swoje imiona w ćwiartkach odpowiadających ich dominującemu stylowi podejmowania decyzji. Następnie dzieli uczniów na grupy według imion wpisanych w ćwiartkach. Zadaniem uczniów jest porównanie w obrębie podgrupy wypisanych wcześniej okoliczności używania danego stylu i zebranie wszystkich wad i zalet stylu dominującego.

6. Ewaluacja działań doradczych

Celem ewaluacji jest ocena efektywności pracy z uczniami. Możliwe jest na przykład opracowanie ankiet, składających się z pytań mierzących subiektywny poziom zadowolenia uczniów z przeprowadzonych z nimi ćwiczeń i rozmów.

W niniejszym opracowaniu proponuje się zastosowanie zobietywizowanego narzędzia, jakim jest „Kwestionariusz wywiadu skuteczności oddziaływań doradczych” (Załącznik O). Powstał on dzięki uprzejmości Staffordshire County Council Careers Services oraz Career Centre w North Allerton w Wielkiej Brytanii. Instytucje te zezwoliły autorce na adaptację *Vocational Guidance Interview Checklist* (1980). W koncepcji kwestionariusza uwzględniono pięć kryteriów wskazujących na przygotowanie ucznia do podejmowania decyzji zawodowych:

1. **Precyzja**, czyli stopień szczegółowości planów zawodowych.
2. **Wiedza** na temat treści planów zawodowych i środków ich realizacji.
3. **Realizm**, czyli powiązanie planów ze zdolnościami i możliwościami.
4. **Zakres**, czyli stopień uświadomienia sobie możliwości.
5. **Taktyka** określająca konkretny plan działania.

Kwestionariusz składa się z dwóch zasadniczych części. Część I wypełniana jest przez nauczyciela bądź doradcę przed podjęciem pracy doradczej z uczniem. Część II poświęcona jest postępowi poczynionym w jej wyniku. Dla osoby oceniającej ułatwieniem jest rodzaj skali, jaki został zastosowany w koncepcji kwestionariusza. Jest nią skala behawioralna, zwana inaczej skalą zachowań. Ten rodzaj skal bywa również określany mianem BARS (skrót angielskiej nazwy *Behavioral Anchored Rating Scale*). Jej podstawę stanowi analiza

6. Ewaluacja działań doradczych

zachowań, w tym wypadku zachowań istotnych z punktu widzenia wyboru edukacyjnego i zawodowego (Doliniak, 2000). Po przeprowadzeniu takiej analizy dla celów doradczych wybrano te wymiary, które w największym stopniu przyczyniają się do realizacji celów poradnictwa. Następnie dokonano opisu związanych z nimi zachowań według stopnia natężenia (Paszowska-Rogacz, Skłodowski, 1999), przypisując im odpowiednie miejsce na skali oceny (Załącznik P). Ocena jest wyrażona słowami, a nie numerycznie. Zapobiega to tendencji do uśredniania wyników, a ponadto sprzyja dogłębnej, jakościowej analizie poszczególnych odpowiedzi. Taka procedura ewaluacji nakierowana jest na rozwój ucznia, zachowania są bowiem tym, co stosunkowo łatwo można modyfikować i kształtować w pożądanym kierunku.

Nauczycielom i doradcom zawodowym proponuje się dwukrotną rozmowę z uczniem – przed i po przeprowadzeniu ćwiczeń. Przypisując danemu zachowaniu określoną ocenę, warto skorzystać z zamieszczonych w Załączniku P wskazówek pomagających zobietywizować opis.

Podsumowanie

Przedstawiona w książce propozycja warsztatu pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej oparta została na tezie wywodzącej się z doświadczeń krajów zachodnioeuropejskich o konieczności i wręcz nieuchronności wprowadzenia na stałe tego rodzaju poradnictwa kariery do szkół. Rzeczywistość społeczna i ekonomiczna staje się obecnie coraz bardziej niepewna, a zatem poradnictwo musi wyjść poza granice orientacji zawodowej i dostarczać uczniom sposobów samodzielnego kształtowania własnej przyszłości. Zaproponowany w pracy zestaw narzędzi został podzielony na cztery grupy zagadnień, tworzących bloki tematyczne dla zaprojektowanych ćwiczeń.

Na ćwiczenia bloku pierwszego złożyły się zajęcia integrujące uczestników warsztatu, pozwalające im również poszerzyć wiedzę na temat pracy w zespole.

Blok drugi zawarł propozycje zajęć stymulujących rozwój samowiedzy uczniów, czyli tworzenia przez nich swego rodzaju psychicznego autoportretu. Uczyl rozpoznawania własnych atrybutów – umiejętności, zdolności, zainteresowań oraz wykorzystywania ich w różnych rolach społecznych – ucznia, pracownika, członka rodziny.

W bloku trzecim przedmiotem pracy z uczniami stały się składniki świata zewnętrznego. Szczególne miejsce w danych o świecie zajęły te informacje, które dotyczą pracy zawodowej i prowadzącej do jej zdobycia edukacji.

Ostatni, czwarty blok można by również zatytułować „Ja – świat”, ponieważ zaproponowano w nim ćwiczenia przygotowujące uczniów do radzenia sobie z praktycznym wykorzystaniem wiedzy o sobie i o świecie w procesie planowania i projektowania sposobów realizacji celów zawodowych. Wiedza ta ma umożliwić uczniom aktywne

Podsumowanie

poruszanie się na rynku pracy, efektywne i ekonomiczne działanie, a ostatecznie prowadzić do spełnienia zamierzeń i pełni samorealizacji.

Końcowym etapem pracy z uczniami powinna być ocena skuteczności oddziaływań doradczych. Propozycję takiej ewaluacji zawarto w ostatnim rozdziale pracy.

Każdy blok poprzedzony został krótkim wstępem teoretycznym, bo jak podobno powiedział znany psycholog Kurt Levin: „Nie ma czegoś praktyczniejszego od dobrej teorii”. Z prezentacji poszczególnych koncepcji wynikały zatem określone wnioski dla praktyki poradnictwa. Wszystkie prezentowane koncepcje złożyły się na system wiedzy o uwarunkowaniach wyborów zawodowych, ułatwiających doradcom wyjaśnianie oraz przewidywanie zachowań uczniów, a także projektowanie właściwego sposobu pomagania im w procesie podejmowania decyzji o karierze zawodowej.

Załączniki do ćwiczeń

Załącznik A – ćwiczenie 6.

LISTA PRZYMIOTNIKÓW

(opracowanie własne)

ambitny	logiczny	przewidujący	troskliwy
atrakcyjny	lojalny	przyjazny	twórczy
bezpośredni	lubiany	racjonalny	uczynny
błyskotliwy	łagodny	refleksyjny	uprzejmy
bystry	mądry	rozsądny	utalentowany
ciekawy	miły	rozumny	wesoły
ciepły	mocny	rzeczowy	wielkoduszny
cierpliwy	naturalny	rzetelny	wierny
czuły	niezależny	serdeczny	wrażliwy
dobry	nowoczesny	silny	wspaniałomyślny
dociekliwy	obowiązkowy	solidny	wykształcony
dojrzały	odpowiedzialny	spokojny	wyspecjalizowany
dokładny	odważny	spozstrzegawczy	wytrwały
doświadczony	ofiarny	sprawny	zapobiegliwy
dowcipny	opanowany	stanowczy	zaradny
dyskretny	operatywny	staranny	zdecydowany
dzielny	opiekuńczy	sumienny	zdolny
ekspansywny	pogodny	sympatyczny	zdyscyplinowany
energiczny	pomysłowy	szczerzy	zgodny
hojny	praktyczny	szlachetny	zorganizowany
inteligentny	produktywny	śmiały	zrównoważony
konsekwentny	profesjonalny	taktowny	życzliwy
kompetentny	prostoliniorny	tolerancyjny	
komunikatywny	przedsiębiorczy	towarzyski	

Załącznik B – ćwiczenie 7.

OBRAZ WŁASNEJ OSOBY

(opracowanie własne)

Przedstawione poniżej pytania dotyczą różnych właściwości człowieka, jego cech, poglądów, postaw i opinii. Odpowiadając na pytania, masz okazję zastanowić się nad sobą. Jeśli lista pytań nie jest wyczerpująca, możesz ją uzupełnić. Chodzi o to, by odpowiedzi na pytania dały jak najdokładniejszy i pełniejszy obraz Twojej osoby.

1. Co Ci się w Tobie najbardziej podoba?
2. A co Ci się w Tobie nie podoba (lub najmniej podoba)?
3. Co najbardziej lubisz u innych ludzi?
4. Czego najbardziej nie lubisz u innych ludzi?
5. Co Cię śmieszy, bawi?
6. Co Cię denerwuje?
7. Co uważasz za swoje największe osiągnięcie?
8. Co uważasz za swoje największe niepowodzenie?

Załącznik B – ćwiczenie 7.

9. Co chciałbyś przede wszystkim w życiu osiągnąć?
10. Czego chciałbyś przede wszystkim w życiu uniknąć?
11. Co chciałbyś przede wszystkim rozwijać?
12. Co chciałbyś przede wszystkim wyeliminować, wykorzenić?

Załącznik C – ćwiczenie 9.

LISTA PRZEDMIOTÓW

(źródło: wzorowane na „Moon Explorer Problem”, Kroechner, 1991)

Przedmioty	Ocena przydatności
1. Pudełko zapalek	
2. Puszka z koncentratem żywności	
3. 20 m nylonowego sznura	
4. Jedwabny parasol spadochronu	
5. Przenośny teleskop na baterie słoneczne	
6. Skrzynka mleka w proszku	
7. Dwie butle z tlenem, każda o wadze 50 kg	
8. Mapa nieba widzianego z Księżyca	
9. Samoczynnie nadmuchująca się tratwa ratunkowa	
10. Kompas	
11. 25 l wody	
12. Rakiety sygnałowe	
13. Zestaw pierwszej pomocy	
14. Nadajnik i odbiornik UKF zasilany energią słoneczną	

Załącznik D – ćwiczenie 10.

KWESTIONARIUSZ „STYL UCZENIA SIĘ”

(źródło: Kolb, 1985; Kozusznik, 1994)

Instrukcja

Celem tego kwestionariusza jest ustalenie, jaka jest Twoja metoda uczenia się. Prosimy o przypisanie najwyższej rangi (najwyższej liczby punktów) tym zdaniom, które najlepiej opisują sposób, w jaki się uczysz, a niskiej rangi (najmniejszej liczby punktów) tym zdaniom, które nie charakteryzują Twojego sposobu uczenia się. Nie ma tu odpowiedzi dobrych i złych. Różne cechy charakterystyczne opisane w Kwestionariuszu są równie dobre, a wypełnienie tego Kwestionariusza ma posłużyć do opisania tego, jak się uczysz, nie zaś do oceniania Twoich umiejętności uczenia się.

W Kwestionariuszu umieszczono dwanaście zdań o różnej treści, w zależności od tego, czy jako zakończenie wybierze się punkt a, b, c czy d. Przy zakończeniu zdania, które najlepiej opisuje Twój sposób uczenia się, postaw cyfrę 4; przy zdaniu, które jest następne w kolejności – cyfrę 3; cyfrę 2 – przy takim zakończeniu zdania, które jeszcze słabiej opisuje Twój styl uczenia się; a cyfrę 1 – przy zdaniu, które w najmniejszym stopniu opisuje Twój sposób uczenia się. Różne zakończenia tego samego zdania nie mogą mieć tych samych rang.

Przykład:

Kiedy uczę się czegoś:

- | | |
|----------------------------|---|
| | 2 |
| a) jestem szczęśliwy | |
| | 1 |
| b) jestem szybki | |
| | 3 |
| c) myślę logicznie | |
| | 4 |
| d) jestem uważny | |

1. Kiedy uczę się czegoś:
 - a) lubię, gdy porusza to moje uczucia
 - b) lubię obserwować i słuchać, co się dzieje
 - c) lubię rozmyślać o różnych sprawach i je analizować
 - d) lubię coś robić, działać
2. Najwięcej mogę się nauczyć, kiedy
 - a) zaufam swojej intuicji i uczuciom
 - b) słucham i obserwuję uważnie
 - c) logicznie rozumię
 - d) pracuję ciężko i widzę rezultaty
3. W czasie uczenia się czegoś:
 - a) angażuję się emocjonalnie i silnie reaguję na to, czego się uczę
 - b) odnoszę się do tego spokojnie i z rezerwą
 - c) mam tendencję do pojmowania rzeczy rozumowo
 - d) czuję się za wszystko odpowiedzialny
4. Uczę się czegoś poprzez:
 - a) odczuwanie
 - b) obserwację
 - c) myślenie
 - d) działanie
5. Kiedy uczę się czegoś:
 - a) jestem otwarty na nowe doświadczenia
 - b) przyglądam się wszystkim aspektom zagadnienia
 - c) lubię analizować zagadnienia i badać ich szczegółowe aspekty
 - d) lubię eksperymentować
6. W czasie uczenia się czegoś:
 - a) wierzę swojej intuicji
 - b) obserwuję
 - c) myślę logicznie
 - d) jestem aktywny

7. Najwięcej mogę się nauczyć dzięki:
 - a) osobistym kontaktom z ludźmi
 - b) obserwacji
 - c) spójnej teorii
 - d) możliwości sprawdzenia i zastosowania wiedzy w praktyce
8. Kiedy uczę się czegoś:
 - a) czuję się w to osobiście zaangażowany
 - b) zanim podejmę działania potrzebuję czasu do namysłu
 - c) lubię opierać się na różnych teoriach
 - d) lubię widzieć rezultaty mojej pracy
9. Najwięcej mogę się nauczyć,
 - a) kiedy zaufam swoim odczuciom
 - b) kiedy zdam się na własną obserwację
 - c) kiedy opieram się na własnych koncepcjach i pomysłach
 - d) kiedy sam mogę wszystko wypróbować
10. W czasie uczenia się czegoś:
 - a) jestem osobą nastawioną na akceptację
 - b) jestem osobą chłodną i z rezerwą
 - c) jestem osobą racjonalną
 - d) jestem osobą odpowiedzialną
11. Kiedy uczę się czegoś:
 - a) bardzo się we wszystko angażuję
 - b) lubię obserwować
 - c) oceniam i wydaję opinie
 - d) lubię być aktywny
12. Najwięcej mogę się nauczyć, kiedy
 - a) nastawię się na bezstronny odbiór
 - b) jestem ostrożny i mam wątpliwości
 - c) dokonuję analizy koncepcji i pomysłów
 - d) stosuję rozwiązania w praktyce

ARKUSZ WYNIKÓW

Wpisz rangi, jakie przypisałeś poszczególnym zdaniom, w tabelę, a następnie podsumuj każdą z kolumn.

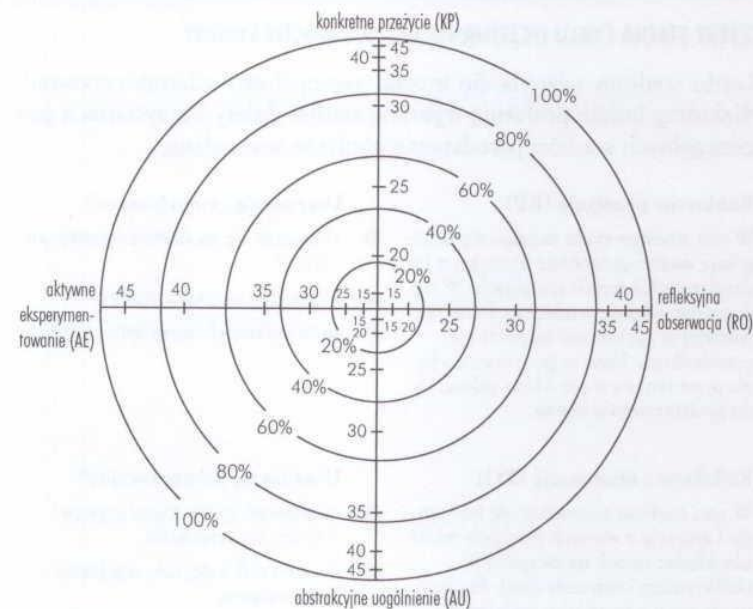
Nr zdania	Odpowiedzi (skale)			
	a (KP)	b (RO)	c (AU)	d (AE)
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
Suma:				

Otrzymasz wyniki w zakresie czterech wymiarów:

- konkretnego przeżycia (KP)
- refleksyjnej obserwacji (RO)
- abstrakcyjnego uogólnienia (AU)
- aktywnego eksperymentowania (AE).

Następnie wyniki należy przenieść na wykres i zaznaczyć otrzymaną liczbę punktów przy każdym z wymiarów.

Załącznik D – ćwiczenie 10.



Rys. 4. Cykl uczenia się (źródło: Kolb, 1985)

Punkty można połączyć liniami ciągłymi. Uzyskany kształt pokaże Ci, którego sposobu uczenia używasz najczęściej, a którego najrzadziej. Sposoby te są zarazem stadiami czteroelementowego cyklu uczenia się. Różne osoby ucząc się startują z różnych punktów cyklu. Efektywne uczenie się wymaga jednak przejścia przez wszystkie stadia. Często w czasie uczenia się dochodzi do wielokrotnego powtórzenia cyklu.

CZTERY STADIA CYKLU UCZENIA SIĘ I TWOJE MOCNE STRONY

Każde stadium uczenia się można szczegółowo scharakteryzować. Niektórzy ludzie preferują wybrane stadia. Zalety korzystania z poszczególnych stadiów przedstawia poniższe zestawienie.

Konkretne przeżycie (KP)

W tym stadium cyklu uczenia się szczególnie ważne są osobiste kontakty z ludźmi w codziennych sytuacjach. W stadium tym istnieje tendencja do ufania bardziej uczuciom niż racjonalnym przesłankom. Daje to podstawy do bycia otwartym na nowe idee i skłonny do podejmowania zmian.

Uczenie się „emocjonalne”

- skupienie się na doświadczeniu „tu i teraz”
- zwrócenie się „ku ludziom”
- uprawnienie do wyrażania uczuć

Refleksyjna obserwacja (RO)

W tym stadium rozpatruje się koncepcje i sytuacje z różnych punktów widzenia, kładąc nacisk na cierpliwość, obiektywizm i ostrożny osąd. Stadium to nie musi wiązać się z podejmowaniem działania.

Uczenie się „obserwacyjne”

- możliwość spostrzegania spraw z różnych perspektyw
- czas na refleksję, rolę słuchacza i obserwatora
- poszukiwanie „znaczenia” rzeczy

Abstrakcyjne uogólnienie (AU)

W tym stadium uczenie się wymaga zastosowania rozumowania logicznego w celu zrozumienia problemów lub sytuacji. W dojściu do rozwiązania problemu ważne staje się zakotwiczenie w teorii oraz systematyczne planowanie.

Uczenie się „symboliczne”

- analiza logiczna
- nacisk na tworzenie pojęć
- systematyczne planowanie

Aktywne eksperymentowanie (AE)

Uczenie się w tym stadium przybiera aktywne formy. Wymaga eksperymentowania i wpływania na otoczenie. Konieczne staje się nastawienie praktyczne i branie pod uwagę realnych skutków działań.

Uczenie się przez działanie

- możliwość podejmowania ryzyka
- umiejętność doprowadzania działań do końca
- wprowadzanie zmian w otoczeniu i wpływanie na innych

Bardziej szczegółowy opis osób preferujących poszczególne stadia uczenia się przedstawia się następująco:

Konkretni

„Konkretni” są aktywistami angażującymi się w pełni i bez uprzedzeń w każdą nową sytuację. Cieszy ich chwila obecna i najczęściej przyjemności odczuwają, gdy są zdominowani przez bezpośrednie doznania. Charakteryzują się otwartością i brakiem sceptycyzmu, co sprawia, że z entuzjazmem podchodzą do wszelkich nowinek. Kierują się dewizą: „Wszystkiego trzeba raz spróbować”. Rzucają się na oślep w „paszczę lwa”. Ich dni wypełnia działanie. Uwielbiają doraźne „zażegnywanie ognia” w sytuacjach kryzysowych. Problemy rozwiązują przez burze mózgów, spontaniczne poszukiwanie wielu możliwych rozwiązań. Kiedy tylko przygasa podniecenie związane z jednym zadaniem, rozglądają się za następnym. Najlepiej czują się w obliczu wyzwania związanego z nowymi doświadczeniami, ale brak im zainteresowania procesem wdrażania i konsolidacji rozwiązań. Są nieustannie zaangażowani w sprawy innych, ale robiąc to starają się być w centrum uwagi. Są duszą towarzystwa i starają się, aby wszystko działało wokół ich osoby.

Refleksyjni

„Refleksyjni” lubią z dystansu zastanawiać się nad zdarzeniami, obserwując je ze wszystkich możliwych punktów widzenia. Zbierają dane, zarówno bezpośrednio, jak i za pośrednictwem innych i chcą je dokładnie przetrwać przed wyciągnięciem wniosków. Głównie liczy się dla nich proces gromadzenia i analizowanie danych o zjawiskach i zdarzeniach, tak więc mają tendencję do odkładania wniosków na ostatnią chwilę. Ich filozofia życiowa to rozważa i metodyczne podejście, motto: „sprawdź grunt” i „odłóż decyzję do rana”. Są to ludzie rozważni, którzy lubią zastanowić się nad wszelkimi możliwymi aspektami i implikacjami decyzji przed jej podjęciem. Na zebraniach wolą pozostawać na drugim planie. Interesuje ich obserwacja innych w działaniu. Słuchają i starają się zaobserwować ogólny kierunek dyskusji, zanim zabiorą w niej głos. Mają tendencję do pozostawiania w tle, sprawiają wrażenie osób z dystansem, tolerancyjnych i niewzru-

szonych. Kiedy działają, robią to w ramach ogólnej wizji, łączącej w sobie przeszłość i terażniejszość, obserwacje innych i własne.

Abstrakcyjni

„Abstrakcyjni” przyswajają i integrują obserwacje, tworząc złożone, lecz logicznie niepodważalne teorie. Podchodzą do problemów w sposób logiczny, krok po kroku. Asymilują pozornie rozbieżne fakty, budując spójne teorie. Mają tendencję do perfekcjonizmu, nie spoczną, aż nie uporządkują i zaszufiadkują wszystkich elementów. Lubią analizować i syntetyzować fakty. Interesują ich podstawowe założenia, zasady, teorie, modele i systemy rozumowania. W ich filozofii życiowej główną rolę odgrywa racjonalizm i logika, ich motto brzmi: „Jeżeli to jest racjonalne, musi być dobre”. Pytania, które często zadają: „Czy to ma sens?”, „Jak się to ma do...?”, „Jakie są podstawowe założenia?” Patrzą na wszystko z dystansu, analitycznie. Skłaniają się raczej w stronę racjonalnego obiektywizmu niż subiektywnych i mglistych rozważań. Ich podejście do problemów cechuje konsekwentna logika. Taki jest ich sposób myślenia i sztywno odrzucają wszystkie elementy z nim niezgodne. Wolą maksymalizować stopień pewności i czują się niepewnie w obliczu sądów subiektywnych, myślenia „okrężnego”, nonszalanckiego podejścia do problemów.

Aktywni

„Aktywni” lubią wypróbować pomysły, teorie i techniki, sprawdzają, jak działają one w praktyce. Wyszukują nowe pomysły i przy pierwszej okazji eksperymentują z ich zastosowaniem. Są typem ludzi, którzy wracają z kursów i szkoleń pełni pomysłów, i natychmiast chcą je wypróbować. Lubią przystępować od razu do dzieła i bezwzględnie korzystać z pomysłów, które do nich przemawiają. Nie lubią owijania rzeczy w bawełnę i zazwyczaj ze zniecierpliwieniem podchodzą do rozwlekłych dyskusji, które nie owocują konkretnymi rozwiązaniami. Z zasady są praktyczni i konkretni, lubią więc też podejmować takie decyzje i rozwiązywać problemy. Problemy i szanse postrzegają w kategorii wyzwań. Za swoje przesłania uważają: „Zawsze znajdzie się lepszy sposób” i „To, co działa, musi być dobre”.

STYLE UCZENIA SIĘ – INTERPRETACJA

Poszerzone badania cyklu uczenia się wykazały, że ludzie w rzeczywistości charakteryzują się kombinacją opisanych powyżej sposobów uczenia się. Ostatecznie wyodrębniono istnienie **czterech stylów uczenia się**, które wynikają z połączenia umiejętności niekiedy biegunowo-sprzecznych. Osoby reprezentujące owe style to:

- akomodator
- dywerger
- konwerger
- asymilator

Zrozumienie własnego stylu uczenia się – jego słabych i mocnych stron – prowadzi do rozszerzenia umiejętności uczenia się i szerszego korzystania z doświadczenia.

Siatka stylów uczenia się

Uzyskaną punktację zawartą w arkuszu wyników należy wpisać do poniższych kratek i wyliczyć różnice:

$$\begin{array}{ccc} \square & - & \square = \square \\ \text{AU} & \text{KP} & \text{AU-KP} \end{array} \quad \begin{array}{ccc} \square & - & \square = \square \\ \text{AE} & \text{RO} & \text{AE-RO} \end{array}$$

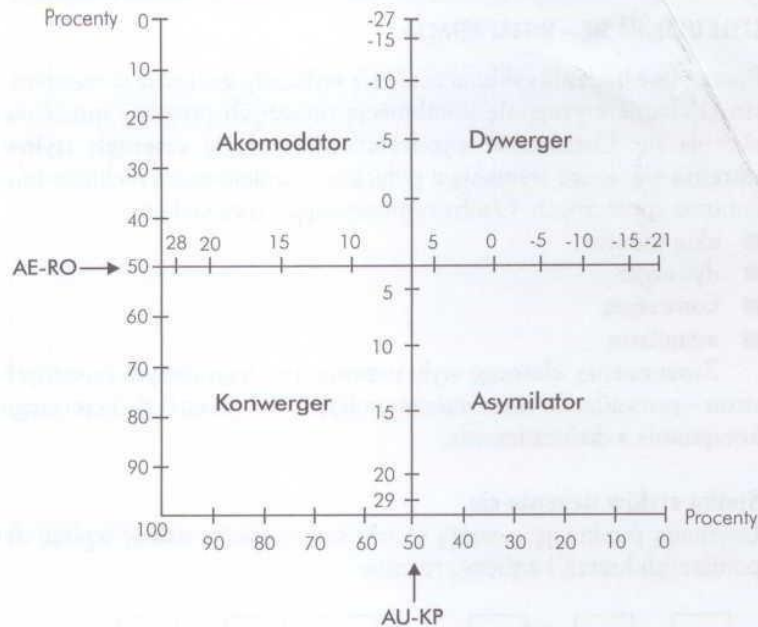
Dodatni wynik różnicy AU–KP wskazuje na abstrakcyjne stadium cyklu uczenia się, wynik ujemny wiąże się ze stadium konkretnym. Podobnie dodatnia lub ujemna wartość różnicy AE–RO wskazuje na stadium aktywne lub refleksyjne.

Poprzez umieszczenie powyższych różnic na osi współrzędnych, tworzących **siatkę stylów uczenia się**, odczytujemy, której ćwiartce odpowiada własny styl uczenia się. Im jest on bliższy środka siatki, tym bardziej zrównoważony i różnorodny sposób uczenia się.

Umieszczenie wyniku na obrzeżach siatki oznacza szczególną tendencję do korzystania tylko z jednego stylu.

Na następnej stronie podano opis czterech stylów uczenia się.

Załączniki do ćwiczeń



Rys. 5. Siatka stylów uczenia się (źródło: Kolb, 1985)

Styl konwergencyjny

Jest kombinacją **abstrakcyjnego uogólnienia** i **aktywnego eksperymentowania**. Osoby posługujące się tym stylem uczenia się wykazują największe zdolności do praktycznego zastosowania teorii. Styl ten jest najlepszy w takich sytuacjach jak np. test inteligencji. Konwergenci skupiają się na określonym problemie, raczej nie wykazują emocji, bardziej interesują ich zadania i rzeczy aniżeli problemy ludzkie. Te umiejętności są szczególnie użyteczne w zawodach tzw. technicznych.

Styl dywergencyjny

Dominuje w nim **konkretne przeżycie** i **refleksyjna obserwacja**. Charakterystyczna jest w nim zdolność do wyobraźni, spostrzegania konkretnej sytuacji z różnych punktów widzenia i organizacji wielu relacji w spójną całość. Dywerger najlepiej działa w sytuacjach wyma-

Załącznik D – ćwiczenie 10.

gających intensywnego myślenia (np. burza mózgów), wykazuje zainteresowanie ludźmi, jest zaangażowany emocjonalnie w to, co robi. Przejawia również szerokie zainteresowania kulturalne i lubi gromadzić informacje. Te umiejętności wspomagają efektywność działania dywergera w obszarach kultury, sztuki, rozrywki i szeroko pojętych usług.

Styl asymilacyjny

Dominujące w nim jest **abstrakcyjne uogólnienie** i **refleksyjna obserwacja**. Asymilator wykazuje zdolność do tworzenia modeli teoretycznych, scalania obserwacji w zintegrowane wyjaśnienia. Mniej ważne są problemy ludzkie praktyczne, ważniejsze jest, aby teoria była logiczna i precyzyjna. Styl ten bywa stosowany najczęściej w dziedzinach związanych z informacją i nauką.

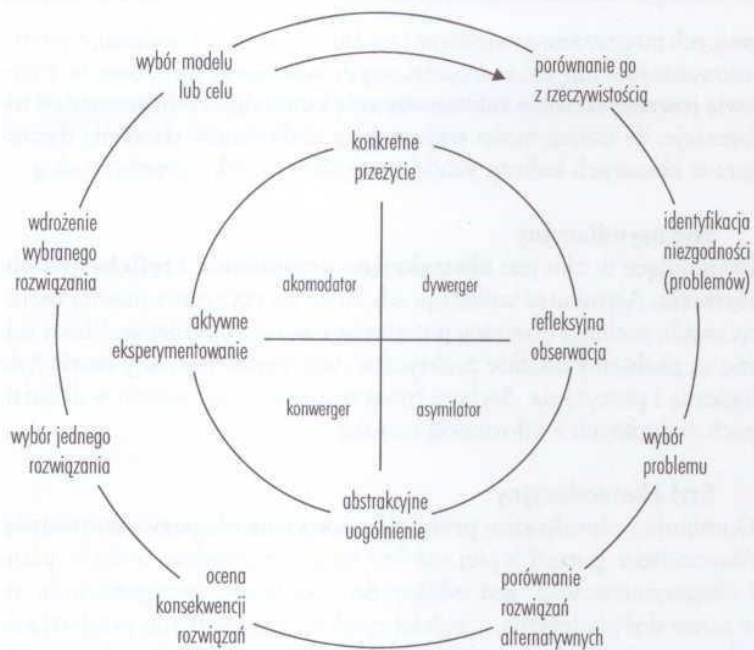
Styl akomodacyjny

Dominuje tu **konkretne przeżycie** i **aktywne eksperymentowanie**. Akomodator potrafi lepiej niż kto inny wprowadzać w życie plany i eksperymentować, jest zdolny do osobistego zaangażowania się w nowe doświadczenia. Częściej ryzykuje i sprawia mu przyjemność adaptowanie się do nowych warunków. Te umiejętności widoczne są w zawodach wymagających aktywności i działania, takich jak prowadzenie marketingu i sprzedaży.

ŚWIADOMOŚĆ STYLU UCZENIA SIĘ

Spostrzegane z szerokiej perspektywy uczenie się jest centralnym zadaniem życiowym jednostki i w dużym stopniu od niego zależy jej rozwój. Indywidualny styl uczenia się może mieć wpływ na **wybór kariery zawodowej, stosunki z innymi ludźmi** w tym **funkcjonowanie w zespole** i **zarządzanie nim, podejmowanie decyzji** oraz **rozwiązywanie problemów**. W tym ostatnim wypadku świadomość i zrozumienie własnego stylu uczenia się pomaga w identyfikacji własnych słabych i mocnych stron w funkcjonowaniu zawodowym. Poniższy diagram pokazuje związki między poszczególnymi stadiami procesów uczenia się a rozwiązywania problemów.

Załączniki do ćwiczeń



Rys. 6. Stadia procesów uczenia się a rozwiązywanie problemów (źródło: Kolb, 1985)

Korzystanie z określonego stylu może mieć swoje dobre i złe strony. Istotne jest zatem zwrócenie uwagi na potencjalne niebezpieczeństwa takiej preferencji. Możliwa staje się wówczas świadoma praca nad zapobieganiem brakom i pełne wykorzystanie zalet stylu.

Rozwój zdolności uczenia się jest możliwy przy użyciu **trzech strategii**:

1. Rozwój sieci wsparcia

Strategia ta oznacza funkcjonowanie w zespole osób, które reprezentują style inne niż nasz i jednocześnie go uzupełniają. Efekty uczenia się są wówczas wzmacniane dzięki pracy zespołowej. Wymaga to rozpoznawania i akceptacji różnic między ludźmi w tym zakresie.

Załącznik D – ćwiczenie 10.

2. Harmonijne dopasowanie stylu uczenia się do sytuacji życiowych
Oznacza wybór takich zadań i ról zawodowych, które umożliwią wykorzystanie mocnych stron naszego stylu.
3. Ćwiczenie i rozwój umiejętności uczenia się, pozostających w sferze naszych słabości
Strategia ta wymaga elastyczności działania i tolerancji dla własnych błędów. Rozwija ona jednocześnie zdolności adaptacyjne do zmieniających się sytuacji.

STYLE UCZENIA SIĘ – PODSUMOWANIE

(źródło: Kolb, 1985)

Konkretne przeżycie

AKOMODATOR

Twoje mocne strony to:

- aktywność
- umiejętności przywódcze
- podejmowanie ryzyka

Zbyt często:

- stosujesz rozwiązania trywialne
- działasz dla samego działania

Za rzadko:

- koncentrujesz się na celu
- budujesz plany osadzone w realiach
- dbasz o terminowość prac

Aby być jeszcze lepszym akomodatorem, ćwicz:

- zaangażowanie w realizację celów
- poszukiwanie nowych możliwości
- umiejętności kierowania innymi
- osobiste zaangażowanie
- współdziałanie z innymi

Aktywne eksperymentowanie

DYWERGER

Twoje mocne strony to:

- wyobraźnia
- rozumienie ludzi i emocjonalność
- rozpoznawanie problemów
- generowanie pomysłów

Zbyt często:

- jesteś sparaliżowany przez zbyt wiele możliwości
- nie możesz podjąć decyzji

Za rzadko:

- odrywasz się od własnych przeżyć
- zastanawiasz się, który problem jest naprawdę ważny

Aby być jeszcze lepszym dywergentem, ćwicz:

- wrażliwość na uczucia innych
- koncentrację na wartościach
- aktywne słuchanie
- umiejętność gromadzenia informacji
- umiejętność przewidywania skutków niepewnych planów

Refleksyjna obserwacja

Aktywne eksperymentowanie

Refleksyjna obserwacja

KONWERGER

Twoje mocne strony to:

- definiowanie problemów
- rozumowanie dedukcyjne
- decyzyjność
- rozwiązywanie problemów

Za często:

- skupiasz się na niewłaściwych problemach
- pochopnie podejmujesz decyzje

Za rzadko:

- angażujesz się emocjonalnie
- rezygnujesz z pierwszego pomysłu rozwiązania problemu

Aby być jeszcze lepszym konwergerem, ćwicz:

- poszukiwanie nowych rozwiązań i pomysłów
- wybieranie naprawdę najlepszego rozwiązania
- określanie celów
- podejmowanie decyzji

Abstrakcyjne uogólnienie

ASYMILATOR

Twoje mocne strony to:

- planowanie
- tworzenie modeli
- definiowanie problemów
- rozwijanie teorii

Za często:

- bujasz w obłokach
- zapominasz o zastosowaniach modeli

Za rzadko:

- uczysz się na błędach
- pracujesz systematycznie
- szukasz bazy do zastosowań teorii

Aby być jeszcze lepszym asymilatorem, ćwicz:

- organizowanie informacji
- budowanie i testowanie modeli
- aktywne eksperymentowanie
- analizę danych ilościowych

MAPA KARIERY – CZY WŁAŚCIWIE WYKORZYSTUJESZ TWÓJ STYL UCZENIA SIĘ?

Konkretne przeżycie	
AKOMODATOR	DYWERGER
Kariera w organizacjach	Kariera w sztuce i rozrywce
Obszary: Zarządzanie Administracja publiczna Administrowanie edukacją Bankowość	Obszary: Literatura Teatr Telewizja Dziennikarstwo
Zawody: Księgowy Menedżer/Nadzorca Administrator	Zawody: Aktor/Aktorka Muzyk Sportowiec Artysta Plastyk
Kariera w biznesie i promocji	Kariera w usługach
Obszary: Marketing Organa rządowe Biznes Handel	Obszary: Praca socjalna Psychologia Policja Pielęgniarstwo
Zawody: Sprzedawca/Handlowiec Polityk Specjalista Public Relations Dyrektor Naczelny	Zawody: Doradca/Terapeuta Pracownik socjalny Menedżer personalny Planista Konsultant
Aktywne eksperymentowanie	Refleksyjna obserwacja

Aktywne eksperymentowanie	Refleksyjna obserwacja
KONWERGER	ASYMILATOR
Kariera jako fachowiec	Kariera w informacji
Obszary: Górnictwo Leśnictwo Rolnictwo Ekonomia	Obszary: Edukacja Socjologia Organa rządowe Prawo
Zawody: Inżynier chemik Nadzorca procesu produkcji Urzędnik	Zawody: Nauczyciel Pisarz Bibliotekarz Minister Profesor
Kariera w technologii	Kariera w nauce
Obszary: Komputery Medycyna Zastosowania fizyki Inżynieria	Obszary: Matematyka Fizyka Biologia
Zawody: Lekarz Technik medyczny Programista Inżynier Naukowiec w naukach stosowanych Sprzedawca sprzętu technicznego Menedżer	Zawody: Planista Naukowiec badacz Finansista
	Abstrakcyjne uogólnienie

Załącznik F – ćwiczenie 12.

KWESTIONARIUSZ „MOJA KARIERA”

(źródło: na podstawie Schein, 1990)

Instrukcja

Celem tego Kwestionariusza jest zachęcenie Cię do refleksji nad obszarami własnej kompetencji, motywacją do pracy i systemem wartości. Nie ma tu odpowiedzi dobrych i złych. Różne cechy opisane w Kwestionariuszu są równie dobre, a wypełnienie go ma posłużyć do opisania Twoich „kotwic” kariery, nie zaś do ich oceniania.

Prosimy o przypisanie najwyższej rangi (najwyższej liczby punktów) tym zdaniom, które najlepiej Cię opisują, a niskiej rangi (najmniejszej liczby punktów) tym zdaniom, które do Ciebie w ogóle nie pasują. Na przykład, jeśli twierdzenie mówi „Marzę o stanowisku prezesa firmy”, możesz przypisać mu następujące rangi:

„1” – jeśli to twierdzenie zupełnie nie pasuje do Ciebie
„2” lub „3” – jeśli to twierdzenie pasuje do Ciebie w niektórych sytuacjach
„4” lub „5” – jeśli to twierdzenie w dużej mierze pasuje do Ciebie
„6” – jeśli to twierdzenie całkowicie do Ciebie pasuje
Rangi wpisuj po lewej stronie kolumny.

- _____ 1. Marzę o tym, żeby osiągnąć taki stopień profesjonalizmu, by ludzie zwracali się do mnie po radę jak do eksperta.
- _____ 2. Najbardziej angażuje mnie praca, dzięki której mogę kierować innymi i koordynować ich wysiłki.
- _____ 3. Marzę o karierze, która da mi wolność wyboru sposobu i czasu działania.
- _____ 4. Bezpieczeństwo i stabilność są dla mnie ważniejsze niż niezależność i autonomia.
- _____ 5. Jestem zawsze otwarty na pomysły, które pozwolą mi otworzyć własną firmę.
- _____ 6. Odniosę w życiu sukces tylko wówczas, gdy będę miał poczucie, że mam swój udział w budowaniu społecznego dobra.

Załącznik F – ćwiczenie 12.

- _____ 7. Marzę o takiej karierze, dzięki której będę rozwiązywać trudne problemy lub stawać wobec prawdziwych wyzwań.
- _____ 8. Raczej porzucę firmę, niż pozwolę, żeby moja praca w niej stwarzała problemy osobiste i rodzinne.
- _____ 9. Będę czuł, że odniosłem sukces tylko wtedy, gdy uda mi się doprowadzić moje umiejętności techniczne i umiejętności zarządzania do szczytowego poziomu.
- _____ 10. Marzę o tym, żeby zarządzać wielką organizacją i podejmować decyzje mające wpływ na sytuację wielu ludzi.
- _____ 11. Najbardziej angażuję się w pracę, kiedy mam całkowitą swobodę decydowania o zadaniu, harmonogramie i procedurach.
- _____ 12. Z pewnością odejdę z firmy, która nie będzie dbała o moje bezpieczeństwo.
- _____ 13. Nawet bardzo wysokie stanowisko menedżerskie w cudzej firmie nie jest dla mnie ważne w porównaniu z możliwością prowadzenia własnego biznesu.
- _____ 14. Najbardziej odpowiada mi kariera, dzięki której będę mógł używać swoich zdolności w służbie innym ludziom.
- _____ 15. Będę czuł, że moja kariera wiąże się z sukcesem tylko wtedy, gdy stanę twarzą w twarz z trudnymi wyzwaniami.
- _____ 16. Marzę o takiej pracy, która pozwoli mi zaspokajać jednocześnie potrzeby natury osobistej, rodzinnej i zawodowej.
- _____ 17. Bycie szefem i jednocześnie dobrym fachowcem w danej dziedzinie jest dla mnie bardziej atrakcyjne niż praca dyrektora wysokiego szczebla.
- _____ 18. Praca w firmie przyniesie mi satysfakcję tylko wtedy, gdy zajmę stanowisko dyrektora wysokiego szczebla.
- _____ 19. Praca w firmie przyniesie mi satysfakcję, gdy osiągnę wysoką autonomię i swobodę działania.
- _____ 20. Poszukuję takiej pracy, która da mi poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji.
- _____ 21. Zaangażuję się w taką drogę zawodową, która będzie całkowicie rezultatem mojego własnego wysiłku i moich własnych pomysłów.
- _____ 22. Zamiast osiągać wysoką pozycję menedżerską, wolę spożytkować moje umiejętności w budowaniu lepszego świata.
- _____ 23. Angażuję się w taką pracę, w której zadania na pierwszy rzut oka wydają się nie do rozwiązania.

Załączniki do ćwiczeń

- _____ 24. Sukces w życiu oznacza dla mnie utrzymanie równowagi między wymaganiami życia osobistego, rodzinnego a zawodowego.
- _____ 25. Raczej oszczędłbym z firmy, niż zaakceptowałbym rotacyjny system obejmowania stanowisk, który powoduje utratę pozycji eksperta w danej dziedzinie.
- _____ 26. Stanowisko dyrektora wysokiego szczebla jest dla mnie bardziej atrakcyjne niż menedżera-fachowca.
- _____ 27. Własny sposób wykonywania pracy, wolny od reguł i barier, znaczy dla mnie więcej niż poczucie bezpieczeństwa.
- _____ 28. Najbardziej zaangażuję się w pracę, kiedy będę miał poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia i stałe zarobki.
- _____ 29. Odniosę sukces zawodowy tylko wtedy, kiedy uda mi się stworzyć lub zbudować coś, co będzie oparte na moim własnym pomysle.
- _____ 30. Marzę o karierze, która wniesie realny wkład w rozwój społeczeństwa.
- _____ 31. Poszukuję takiej pracy, która będzie stanowiła wyzwanie dla mojej zdolności rozwiązywania problemów oraz pozwalała na zdrową rywalizację.
- _____ 32. Utrzymanie równowagi między życiem osobistym a zawodowym jest dla mnie ważniejsze niż wysoka pozycja menedżerska.
- _____ 33. Najchętniej poświęcam się pracy, która angażuje moje szczególne umiejętności i talenty.
- _____ 34. Zmienię pracę, jeśli nie da mi ona szansy na otrzymanie stanowiska dyrektora wysokiego szczebla.
- _____ 35. Odejdę z firmy, która będzie ograniczać moją wolność i autonomię.
- _____ 36. Marzę o karierze, która da mi poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji.
- _____ 37. Marzę o stworzeniu własnej firmy.
- _____ 38. Jestem gotów na odejście z firmy, która nie doceni mojej umiejętności pomagania innym.
- _____ 39. Rozwiązywanie problemów pozornie nierozwiązywalnych jest dla mnie w pracy ważniejsze niż osiągnięcie wysokiej pozycji menedżerskiej.
- _____ 40. Zawsze będę poszukiwać takich możliwości pracy, które ograniczają do minimum konflikty praca-dom.

Teraz przejrzyj jeszcze raz swoje odpowiedzi i zwróć uwagę na te, które oceniłeś najwyżej. Wybierz z nich TRZY, które najdokładniej Cię opisują i do przyznanych im rang dodaj jeszcze po cztery punkty.

Załącznik F – ćwiczenie 12.

TABLICA WYNIKÓW

Przenieś wyniki wpisane w kolumnach do tablicy-klucza. Dodaj punkty wpisane w każdej kolumnie w celu obliczenia liczby punktów przypisanych poszczególnym wartościom – „kotwicom” kariery. Nie zapomnij o dodaniu po cztery punkty do rang najdokładniej Cię opisujących. Wynik każdej kolumny podziel następnie przez pięć. Otrzymasz w ten sposób średni wynik dla każdej skali, oznaczający wagę, jaką ma dla Ciebie dana wartość.

Wartości	P	Prz	A/N	B/S	K/P	U/P	W	SŻ
	1	2	3	4	5	6	7	8
	9	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	31	32
	33	34	35	36	37	38	39	40
Suma	—	—	—	—	—	—	—	—
	+5	+5	+5	+5	+5	+5	+5	+5
Średnia	—	—	—	—	—	—	—	—

Wartości:

P – Profesjonalizm

Prz – Przywództwo

A/N – Autonomia i niezależność

B/S – Bezpieczeństwo i stabilizacja

K/P – Kreatywność i przedsiębiorczość

U/P – Usługi i poświęcenie dla innych

W – Wyzwanie

SŻ – Styl życia

INTERPRETACJA

Edgar H. Schein (1990) na podstawie badań doszedł do wniosku, że istnieje ścisły związek między wyznawanym systemem wartości i potrzebami a obranym rodzajem kariery. Schein wyodrębnił osiem grup takich wartości i nazwał je „kotwicami” kariery:

1. **Profesjonalizm.** Towarzyszy mu dążenie do „bycia fachowcem” w konkretnej dziedzinie, potwierdzenia własnego mistrzostwa, awansu poziomego. Tacy ludzie najczęściej nie są zainteresowani stanowiskami kierowniczymi.
2. **Przywództwo.** Celem zawodowym staje się wówczas zdobycie nowych doświadczeń w zakresie zarządzania, podejmowanie decyzji, zwiększenie zakresu władzy, dążenie do sukcesu finansowego.
3. **Autonomia i niezależność.** Związana jest z dążeniem do poszerzenia marginesu własnej swobody, uwolnienia się z krępujących więzów i ograniczeń (związanych np. z biurokracją i autokratyzmem przełożonych). Osoby silnie nastawione na niezależność nie poszukują stanowisk kierowniczych, ale nie chcą być jedynie wykonawcami poleceń zwierzchników. Ich celem jest „bycie sobie sterem i żeglarzem”, praca na stanowisku samodzielnych specjalistów i związana z nimi odpowiedzialność.
4. **Bezpieczeństwo i stabilizacja.** Głównym motorem działania jest w tym przypadku emocjonalny związek z firmą, poczucie lojalności. Pracownicy o stosunkowo silnej potrzebie bezpieczeństwa mogą aspirować do stanowisk kierowniczych, ale najczęściej w ramach tej samej jednostki. Zwykle bronią się przed zmianami swojego środowiska, np. nie interesuje ich na ogół kariera międzynarodowa.
5. **Kreatywność i przedsiębiorczość.** Przejawia się w tym, że osoby twórcze chętnie zdobywają wiedzę o sobie, organizacji i różnych jej podsystemach, dostrzegają problemy i je rozwiązują, dążą do wprowadzenia zmian, innowacji itd. Są zwykle mobilne i pozytywnie nastawione do rotacji jako drogi podwyższania kwalifikacji oraz do awansu poziomego. Większość z nich satysfakcjonuje stanowisko doradcy szefa. Jedną z odmian kreatywności jest także przedsiębiorczość.

6. **Usługi i poświęcenie dla innych.** Głównym celem w życiu staje się realizacja wartości humanistycznych, rozwiązywanie problemów politycznych, pomaganie innym, leczenie, nauczanie. Osoby wyznające te wartości chętnie angażują się w akcje społeczne, podejmują pracę jako wolontariusze.
7. **Wyzwanie.** Podłożem działania jest tu często chęć przeciwstawiania się trudnościom i możliwość podejmowania ryzyka. Osoby lubiące wyzwania chętnie podejmują pracę w środowisku stwarzającym okazję do walki i rywalizacji. Pola wyzwań mogą być bardzo różne, np. takie jak ratowanie firmy od bankructwa, ale również handel i sport.
8. **Styl życia.** Osoby prezentujące tę wartość starają się o zachowanie proporcji i harmonii między różnymi aspektami życia – a przede wszystkim pracą i życiem osobistym. Są gotowe zrezygnować z wyższych dochodów na rzecz spędzania większej ilości czasu z bliskimi. Sukces to dla nich coś więcej niż sukces zawodowy.

Załącznik G – ćwiczenie 14.

KWESTIONARIUSZ ZAINTERESOWAŃ ZAWODOWYCH

(źródło: „Facilitator’s Manual for the Job Finding Club”, 1993)

Odpowiedz szczerze na pytania, zakreślając po każdym z nich odpowiednio TAK lub NIE.

- | | | |
|--|-----|-----|
| 1. Czy chciałbyś mieć taką pracę, w której kierujesz, kontrolujesz i planujesz działanie innych pracowników? | TAK | NIE |
| 2. Czy bezinteresownie pomagasz innym? | TAK | NIE |
| 3. Czy lubisz pracować nad jednym zadaniem, dopóki go nie skończysz? | TAK | NIE |
| 4. Czy lubisz mieć wiele spraw „na głowie”? | TAK | NIE |
| 5. Czy lubisz konstruować i naprawiać różne rzeczy? | TAK | NIE |
| 6. Czy lubisz brać na siebie odpowiedzialność za zadania i wywiązywać się z nich? | TAK | NIE |
| 7. Czy lubisz pomagać kolegom w rozwiązywaniu problemów? | TAK | NIE |
| 8. Czy wolałbyś mieć taką pracę, gdzie zawsze będziesz miał pewność, czego się od Ciebie oczekuje? | TAK | NIE |
| 9. Czy lubisz książki i programy popularnonaukowe, np. z dziedziny astronomii czy biologii? | TAK | NIE |
| 10. Czy potrafisz projektować, wymyślać lub tworzyć różne przedmioty? | TAK | NIE |
| 11. Czy lubisz kierować działaniami innych ludzi? | TAK | NIE |
| 12. Czy jesteś w stanie pomagać ludziom, którzy są czymś zdenerwowani lub zmartwieni? | TAK | NIE |
| 13. Czy projekty lub inne prace wykonujesz dokładnie, krok po kroku? | TAK | NIE |
| 14. Czy lubisz zagłębiać się w problemy, nad którymi pracujesz? | TAK | NIE |
| 15. Czy masz jakieś własne hobby, które Cię pochłania, jak np. budowanie modeli, uprawa ogródka, odnawianie starych mebli lub wywoływanie zdjęć? | TAK | NIE |
| 16. Czy chciałbyś mieć taką pracę, gdzie byłbyś odpowiedzialny za podejmowane decyzje? | TAK | NIE |
| 17. Czy chciałbyś wykonywać pracę polegającą na pytaniu ludzi o ich opinie w sprawach różnych rzeczy lub wydarzeń? | TAK | NIE |

Załącznik G – ćwiczenie 14.

- | | | |
|--|-----|-----|
| 18. Czy chciałbyś opierać się w swojej pracy na wyraźnie określonych zasadach i regulach? | TAK | NIE |
| 19. Czy rozwiązując problemy chciałbyś zawsze opierać się na niepodważalnych faktach? | TAK | NIE |
| 20. Czy lubisz grę w szachy i inne gry wymagające logicznego myślenia? | TAK | NIE |
| 21. Czy pełniłeś kiedykolwiek rolę lidera w jakimś klubie, zespole lub organizacji? | TAK | NIE |
| 22. Czy chciałbyś opiekować się ludźmi, którzy są chorzy albo mają jakieś problemy życiowe? | TAK | NIE |
| 23. Czy lubisz pracować nad jednym zadaniem przez dłuższy czas? | TAK | NIE |
| 24. Czy podobałaby Ci się praca, w której każdy dzień niósłby nowe i różnorodne zadania? | TAK | NIE |
| 25. Czy podoba Ci się praca wymagająca używania narzędzi lub maszyn? | TAK | NIE |
| 26. Czy jest dla Ciebie ważne, aby mieć większe osiągnięcia niż inni? | TAK | NIE |
| 27. Czy chciałbyś mieć pracę, która jest związana z poprawą warunków socjalnych? | TAK | NIE |
| 28. Czy lubisz pracować według otrzymanych wytycznych? | TAK | NIE |
| 29. Czy chciałbyś wykonywać prace badawcze? | TAK | NIE |
| 30. Czy chciałbyś pracować z materiałem takim jak drewno, kamień, glina, tkanina lub metal? | TAK | NIE |
| 31. Czy byłeś kiedyś odpowiedzialny za taki projekt albo zadanie, które wymagało dopilnowania różnych szczegółów, aby mogło zostać wykonane w całości? | TAK | NIE |
| 32. Czy chciałbyś mieć pracę związaną ze służbą dla określonego środowiska? | TAK | NIE |
| 33. Czy chciałbyś mieć taką pracę, gdzie Twoje czynności są na ogół ściśle kontrolowane? | TAK | NIE |
| 34. Czy jesteś w stanie radzić sobie w sytuacji, gdy nieustannie dzieje się coś nowego i niespodziewanego? | TAK | NIE |
| 35. Czy chciałbyś być przez cały dzień operatorem jakiegoś urządzenia? | TAK | NIE |
| 36. Czy kiedyś byłeś odpowiedzialny za planowanie działań, które miał realizować ktoś inny? | TAK | NIE |
| 37. Czy chciałbyś mieć stanowisko, które wymaga kontaktu z ludźmi cały dzień? | TAK | NIE |
| 38. Czy podejmujesz się nowego zadania dopiero wtedy, gdy skończysz poprzednie? | TAK | NIE |

Załączniki do ćwiczeń

39. Czy lubisz realizować zadania, które pozwalają Ci odkrywać nowe fakty bądź prawidłowości?	TAK	NIE
40. Czy lubisz prace ręczne, takie jak instalacje hydrauliczne, naprawa samochodów, szycie lub tapetowanie?	TAK	NIE
41. Czy wolisz raczej kierować pracą grupy niż być jej członkiem?	TAK	NIE
42. Czy współpraca z ludźmi przychodzi Ci łatwo?	TAK	NIE
43. Czy chciałbyś mieć stanowisko, które wymaga stałego tempa pracy przez cały dzień?	TAK	NIE
44. Czy lubisz wypróbować różne, nawet niesprawdzone metody, aby całkowicie wykonać zadanie lub rozwiązać problem?	TAK	NIE
45. Czy cieszy Cię, kiedy dzięki książkom lub programom telewizyjnym możesz dowiedzieć się, jak działają różne urządzenia?	TAK	NIE
46. Czy zwykle udaje Ci się nakłonić ludzi, żeby robili to, czego Ty chcesz?	TAK	NIE
47. Czy lubisz doglądać pracy innych ludzi?	TAK	NIE
48. Czy umiesz przyjmować polecenia?	TAK	NIE
49. Czy lubisz takie działania, których wynik daje się obiektywnie zmierzyć?	TAK	NIE
50. Czy raczej wolałbyś pracę nie wymagającą kontaktu z ludźmi?	TAK	NIE

ARKUSZ ODPOWIEDZI

Otocz kółkiem te numery pytań, na które odpowiedziałeś TAK. Pomiń pytania, na które odpowiedziałeś NIE. Zsumuj liczbę kółek w szeregach. Zapisz sumy ze znakiem równości.

Numery pytań

1	6	11	16	21	26	31	36	41	46	=	—	KIEROWNICZE
2	7	12	17	22	27	32	37	42	47	=	—	SPOŁECZNE
3	8	13	18	23	28	33	38	43	48	=	—	METODYCZNE
4	9	14	19	24	29	34	39	44	49	=	—	INNOWACYJNE
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	=	—	PRZEDMIOTOWE

Załącznik G – ćwiczenie 14.

Zaznacz jeden lub dwa najwyższe wyniki, które oznaczają typ preferowanej przez Ciebie aktywności. Najniższy wynik oznacza aktywność, którą interesujesz się najmniej. Zastanów się, z jakimi zawodami wiążą się określone zainteresowania.

Pamiętaj również o tym, że trafna decyzja zawodowa musi być oparta nie tylko na zainteresowaniach, ale na takich czynnikach jak zdolności, umiejętności, system wartości, warunki pracy, dostępność stanowisk, wymagania dotyczące wykształcenia itd.

Typy zainteresowań są opisane poniżej. Pamiętaj, że większość zawodów wymaga kombinacji różnych zainteresowań. Na przykład dentysta pracuje z „techniką” (zainteresowania przedmiotowe), ale także z ludźmi (społeczne).

Kierownicze

Osoby takie lubią podejmować się różnych funkcji i mieć kontrolę nad rzeczami. Lubią być odpowiedzialne za zadania wymagające planowania, podejmowania decyzji i koordynowania pracy innych. Potrafią dawać instrukcje i wskazówki. Lubią organizować swoją własną działalność. Spostrzegają siebie samych jako osoby o dużej niezależności i samokontroli.

Społeczne

Osoby uspołecznione lubią mieć do czynienia z ludźmi zarówno w sytuacjach zawodowych, jak i udzielając im pomocy. Chętnie opiekują się innymi i pomagają w rozpoznawaniu potrzeb i rozwiązywaniu problemów. Osoby uspołecznione lubią pracować i współpracować z innymi. Preferują takie działania, które wymagają kontaktów interpersonalnych.

Metodyczne

Osoby metodyczne lubią działać według jasnych zasad i sprawdzonych metod realizacji zadań. Preferują pracę pod kierunkiem i kontrolują innych, według otrzymanych instrukcji. Pracują nad jednym zadaniem, dopóki go nie skończą. Pracują rutynowo i wolą sytuacje pozbawione niespodzianek.

Innowacyjne

Osoby innowacyjne lubią zgłębiać problemy i eksperymentować w trakcie pracy nad rozwiązywaniem kolejnych zadań. Interesuje ich inicjowanie i wymyślanie nowych i różnorodnych rozwiązań. Lubią przedmioty „ściśle”. Przyjmują wyzwania, jakie stawiają im nowe i niespodziewane sytuacje. Łatwo przystosowują się do zmiennych warunków działania.

Przedmiotowe

Osoby o takich zainteresowaniach chętnie pracują za pomocą narzędzi, maszyn, urządzeń technicznych. Lubią naprawiać i/lub wytwarzać przedmioty z różnych materiałów, wykorzystując w tej pracy opracowane i sprawdzone technologie. Interesują ich zasady działania i budowa różnych urządzeń.

Załącznik H – ćwiczenie 16.

Typy osobowości według Johna L. Hollanda

(źródło: Holland, 1985)

Zaznacz wszystkie słowa pasujące do Ciebie

Realistyczny	Badawczy	Artystyczny
Konformista	Analityczny	Skomplikowany
Szczery	Ostrożny	Niedbały
Uczciwy	Krytyczny	Emocjonalny
Materialista	Ciekawy	Ekspresyjny
Swobodny	Niezależny	Idealistyczny
Wytwały	Intelektualista	Obdarzony wyobraźnią
Praktyczny	Introwertyk	Niepraktyczny
Skromny	Metodyczny	Impulsywny
Nieśmiały	Skromny	Niezależny
Stanowczy	Precyzyjny	Intuicyjny
Zapobiegliwy	Racjonalny	Nonkonformistyczny
Pokorny	Powściągliwy	Oryginalny
Społeczny	Przedsiębiorczy	Konwencjonalny
Taktowny	Uspołeczniony	Prozaiczny
Rozumiejący	Rozmowny	Skuteczny
Przekonujący	Ryzykant	Konformistyczny
Współpracujący	Ambitny	Sumienny
Przyjazny	Zwracający uwagę	Uważny
Hojny	Dominujący	Konserwatywny
Pomocny	Energiczny	Zakazujący
Idealistyczny	Impulsywny	Posłuszny
Wnikliwy	Optymistyczny	Uporządkowany
Uprzejmy	Żądny przyjemności	Wytwały
Odpowiedzialny	Popularny	Praktyczny
Uspołeczniony	Ufnym w siebie	Opanowany

Sprawdź, w których kolumnach znalazło się najwięcej słów pasujących do Ciebie.

Przewaga wyborów określonego typu oznacza przynależność do określonej osobowości zawodowej.

Załącznik I – ćwiczenie 17.

TO NIE JA, PANIE PORUCZNIKU

(opracowanie własne)

Złodzieje

<p>Jesteś złodziejem. Twoją specjalnością są sklepy jubilerskie. W zeszłym tygodniu zrobiłeś skok na duży sklep w Paryżu na sumę 50 tysięcy \$. Nie możesz się zdradzić, że kiedykolwiek byłeś w Paryżu. O wizytach w innych krajach możesz wspominać bezpiecznie. Na przykład trzy tygodnie temu byłeś w Portugalii, ale tylko dla przyjemności, a nie w interesach. Opowiedz o swoich zainteresowaniach: operze, starych samochodach...</p>	<p>Jesteś złodziejem. Napadasz na banki. W zeszłym tygodniu obrobiłeś bank w południowej części Londynu i zdobyłeś 60 tysięcy \$. Nie możesz się zdradzić, że byłeś wówczas w Londynie. Opowiedz o swojej zeszytygodniowej wycieczce do Hiszpanii na mecz Real Madrid, co oczywiście jest prawdą, jakkolwiek skok na bank zrobiłeś zaraz po powrocie!</p>
<p>Jesteś przemytnikiem. Szmuglujesz złoto. W zeszłym tygodniu przemyciłeś złoto o wartości 300 tysięcy \$ z Hongkongu do Wielkiej Brytanii. Bądź ostrożny. Nie możesz się zdradzić, że kiedykolwiek byłeś w Hongkongu (choć faktycznie jeździłeś tam raz w miesiącu w „interesach”). Opowiedz, jeśli chcesz, o innych miejscach, w których bywałeś – Japonii, Tajlandii – lub o swoim hobby, jakim jest obserwacja ptaków.</p>	<p>Jesteś złodziejem. W zeszłym tygodniu ukradłeś dwa obrazy z muzeum w Amsterdamie. Nie możesz się zdradzić, że kiedykolwiek byłeś w Holandii lub, że znasz się na malarstwie. Możesz rozmawiać o swoich zainteresowaniach, takich jak jazz, podróże – miałeś okazję podróżować koleją transsyberyjską, a także widziałeś piramidy.</p>
<p>Jesteś rabusiem. W zeszłym tygodniu włamałeś się do mieszkania w Nowym Jorku i wyniosłeś antyczne meble o wartości 250 tysięcy \$. Nie możesz się zdradzić, że byłeś kiedykolwiek w Nowym Jorku. Możesz opowiedzieć o innych miejscach, które zwiedzałeś: Grecji, Turcji, ale nie o USA. Możesz także rozmawiać o swoich zainteresowaniach: kochasz zwierzęta – kiedyś miałeś nawet lwa i misia koala, niestety musiałeś je sprzedać, ponieważ twoja praca wiąże się ze zbyt wieloma podróżami.</p>	<p>Jesteś złodziejem samochodów. W zeszłym tygodniu byłeś w Rzymie, gdzie ukradłeś 6 sztuk alfa romeo, 5 lamborghini i 10 ferrari. Bądź ostrożny. Nie możesz się zdradzić, że kiedykolwiek byłeś we Włoszech, chociaż jeździsz tam dość często w „interesach” (masz bzika na punkcie włoskich samochodów). Opowiedz o innych krajach, w których bywałeś – o Szwecji, Norwegii – lub o swoim hobby – narciarstwie i górskich wycieczkach.</p>

Załącznik I – ćwiczenie 17.

Policjanci

<p>Jesteś oficerem policji i poszukujesz bardzo zdolnego rabusia. Nikt nie może się o tym dowiedzieć! Osoba, której szukasz, okradła w zeszłym tygodniu dom w Nowym Jorku. Jej łupem padły antyki o wartości 250 tysięcy \$. Na miejscu przestępstwa pozostały pewne ślady: rabuś zgubił portfel zawierający trochę greckich i tureckich monet oraz kilka zdjęć lwa i misia koala. Porozmawiaj z ludźmi o ich hobby i podróżach oraz sprawdź, czy ktoś z nich może być złodziejem. Jeśli zaczniesz kogoś podejrzewać, nic nie mów, zachowuj się naturalnie i poczekaj do końca gry.</p>	<p>Jesteś oficerem policji i poszukujesz złodzieja dzieł sztuki. Nikt nie może się o tym dowiedzieć! Osoba, której szukasz, obrabowała w zeszłym tygodniu muzeum w Amsterdamie i skradła dwa obrazy. Na miejscu przestępstwa pozostały pewne ślady: portfel zawierający bilet na koncert jazzowy, pocztówka z piramidami i stary bilet kolei transsyberyjskiej. Porozmawiaj z ludźmi o ich hobby i podróżach oraz sprawdź, czy ktoś z nich może być złodziejem. Jeśli zaczniesz kogoś podejrzewać, nic nie mów, zachowuj się naturalnie i poczekaj do końca gry.</p>
<p>Jesteś oficerem policji i poszukujesz przemytnika złota. Nikt nie może się o tym dowiedzieć! Osoba, której szukasz, przeszmygowała w zeszłym tygodniu złoto o wartości 300 tysięcy \$ z Hongkongu do Londynu. Są jednak pewne dowody przestępstwa: w samolocie znaleziono torbę zawierającą list na temat przemytu, przewodnik po Japonii i książkę na temat obserwacji ptaków. Porozmawiaj z ludźmi o ich hobby i podróżach oraz sprawdź, czy ktoś z nich może być złodziejem. Jeśli zaczniesz kogoś podejrzewać, nic nie mów, zachowuj się naturalnie i poczekaj do końca gry.</p>	<p>Jesteś oficerem policji i poszukujesz złodzieja samochodów. Nikt nie może się o tym dowiedzieć! Osoba, której szukasz, ukradła w zeszłym tygodniu w Rzymie ponad dwadzieścia aut. Jednak istnieją pewne poszlaki: odzyskano jeden z samochodów i w bagażniku odnaleziono szwedzki bilet na wyciąg narciarski, parę butów turystycznych i przewodnik po Norwegii. Porozmawiaj z ludźmi o ich hobby i podróżach oraz sprawdź, czy ktoś z nich może być złodziejem. Jeśli zaczniesz kogoś podejrzewać, nic nie mów, zachowuj się naturalnie i poczekaj do końca gry.</p>

Załączniki do ćwiczeń

<p>Jesteś oficerem policji i poszukujesz złodzieja biżuterii. Nikt nie może się o tym dowiedzieć! Osoba, której szukasz, okradła w zeszłym tygodniu sklep jubilerski w Paryżu na sumę 50 tysięcy \$. Na miejscu przestępstwa pozostały pewne ślady: portfel z biletem do opery, kilka pocztowych znaczków portugalskich i bilet wstępu do Muzeum Transportu Londyńskiego. Porozmawiaj z ludźmi o ich hobby i podróżach oraz sprawdź, czy ktoś z nich może być złodziejem. Jeśli zaczniesz kogoś podejrzewać, nic nie mów, zachowuj się naturalnie i poczekaj do końca gry.</p>	<p>Jesteś oficerem policji i poszukujesz sprawcy napadu na bank. Nikt nie może się o tym dowiedzieć! Osoba, której szukasz, obrabowała w zeszłym tygodniu bank w Londynie na sumę 60 tysięcy \$. Na miejscu przestępstwa pozostały pewne ślady: złodziej zgubił stary bilet lotniczy do Madrytu i odcinek biletu na mecz w tym mieście. Porozmawiaj z ludźmi o ich hobby i podróżach oraz sprawdź, czy ktoś z nich może być złodziejem. Jeśli zaczniesz kogoś podejrzewać, nic nie mów, zachowuj się naturalnie i poczekaj do końca gry.</p>
--	--

Załącznik J – ćwiczenie 23.

ODGADNIJ SWÓJ ZAWÓD

(opracowanie własne)

	Farmaceuta	
	Kelner	
	Kontroler jakości	
	Kosmetyczka	
	Lakiernik	
	Ochroniarz	
	Pracownik socjalny	
	Sekretarka	
	Tapicer	
	Złotnik	

Załącznik K – ćwiczenie 23.

ODGADNIJ MÓJ ZAWÓD

(opracowanie własne)

Biznesmen	Antropolog	Astronom
Policjant	Barman	Kurator sądowy
Mechanik samochodowy	Biochemik	Nauczyciel szkoły średniej
Treser dzikich zwierząt	Chemik	Analitik finansowy
Rzeźbiarz	Doradca zawodowy	Psycholog więzienny
Socjolog	Elektronik	Architekt
Kucharz	Fizykoterapeuta	Dżokej
Agent ubezpieczeniowy	Fryzjer męski	Programista komputerowy
Kierowca autobusu	Geolog	Kompozytor
Dyrektor szkoły	Makler giełdowy	Notariusz
Adwokat	Maszynista kolejowy	Fizyk
Księgowy	Nurek głębinowy	Kontroler lotów
Kaskader	Sportowiec zawodowy	Hydraulik
Projektant mody	Sprzedawca w supermarkecie	Leśniczy
Bibliotekarz	Weterynarz	Hodowca warzyw

Załącznik L – ćwiczenie 27.

CEL I JEGO REALIZACJA

(źródło: na podstawie Sierpińska, 1993)

Zastanów się i spróbuj odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

1. Czy to, co zamierzasz, jest możliwe do osiągnięcia?
2. Czy warto to zdobywać?
3. Czy dzięki temu zdobędziesz to, czego naprawdę pragniesz?
4. Czy być może inny cel nie byłby bardziej adekwatny do Twojego systemu wartości?
5. Czy to, co trzeba będzie zrobić, aby osiągnąć określony cel, warte jest tego celu i czy koszt nie będzie wyższy od tego, co osiągniesz?

PLAN REALIZACJI CELU

(źródło: na podstawie Sierpińska, 1993)

1. Działania

- jakie działania należy podjąć i jakie zadania wykonać?
- jakie uwzględnić procedury (np. terminy składania dokumentów, formalności urzędowe)?

2. Informacje

- co już wiesz, a czego musisz się jeszcze dowiedzieć, aby osiągnąć cel?

3. Ludzie

- kto ma lub mógłby mieć związek z realizacją tego celu?
- na kogo możesz liczyć, kto może Ci pomóc?
- kto może Ci przeszkodzić?
- jakiego typu to może być pomoc?
- jakiego typu to może być przeszkoda?

4. Zasoby

- jakie posiadasz umiejętności, zdolności, mocne strony, zainteresowania, które mogą Ci pomóc w osiągnięciu celu?
- z jakich zewnętrznych źródeł pomocy możesz korzystać w osiągnięciu celu (np. kredyty, stypendia itp.)?

5. Czas

- ile czasu zajmą Ci poszczególne etapy realizacji celu?
kiedy należy uczynić poszczególne kroki?

6. Etapy

- kiedy i w jaki sposób będziesz się mógł przekonać, że zbliżasz się do celu?

KWESTIONARIUSZ STYLÓW PODEJMOWANIA DECYZJI PRZEZ MŁODZIEŻ

(źródło: na podstawie Rowe, Boulgarides, 1994)

Instrukcja

1. Kwestionariusz dotyczy sytuacji związanych z Twoją przyszłą pracą. Zawiera opisy typowych decyzji podejmowanych w środowisku zawodowym.
2. Poszczególnym twierdzeniom kwestionariusza przypisz odpowiednie liczby (rangi):
8 – kiedy dane twierdzenie opisuje Cię najlepiej
4 – kiedy dane twierdzenie opisuje Cię w średnim stopniu
2 – kiedy dane twierdzenie opisuje Cię w niewielkim stopniu
1 – kiedy dane twierdzenie w ogóle Cię nie opisuje
3. Wpisz rangi w kratki obok twierdzeń.
4. Rangi przypisane danej grupie twierdzeń nie mogą się powtarzać, np. w grupie 1 może pojawić się następująca konfiguracja rang: 8 1 4 2.
5. Przypisując rangi pomyśl, jak w rzeczywistości zachowałbyś się w podobnej sytuacji.
6. Wpisz pierwszą odpowiedź, która przychodzi Ci na myśl.
7. Nie ma ograniczeń czasowych przy wypełnianiu tego Kwestionariusza, nie ma tutaj również dobrych lub złych odpowiedzi. Możesz także zmienić wcześniej przypisane rangi.
8. Postaraj się odpowiadać biorąc pod uwagę **Twoje** preferencje, a nie to, co sądzisz, że jest **właściwym** zachowaniem dla danej sytuacji.

Załączniki do ćwiczeń

	1	2	3	4
1.	Moim najważniejszym celem zawodowym jest:	uzyskanie pozycji i statusu	zdobyć wiedzę dotyczącą mojej pracy	bezpieczna praca
2.	Chciałbym wykonać pracę:	techniczną i jasno zdefiniowaną	dającą mi niezależność	w kontakcie z ludźmi
3.	Spodziewam się, że w przyszłości moi podwładni będą:	wydajni	zaangażowani i odpowiedzialni	podatni na sugestie i rady
4.	W mojej przyszłej pracy będę szukać:	praktycznych rezultatów	nowych pomysłów i idei	dobrych warunków
5.	Najlepiej porozumiewam się z innymi:	w kontaktach bezpośrednich – twarzą w twarz	poprzez dyskusję	w czasie formalnych zebrań i spotkań
6.	Kiedy coś planuję, zwracam uwagę na:	bieżące problemy	realizację konkretnego celu	dobro otaczających mnie ludzi
7.	Kiedy stoję przed jakimś problemem:	opieram się na sprawdzonych rozwiązaniach	szukam twórczych rozwiązań	w wyborze rozwiązań zdając się na przeczecucia

Załącznik N – ćwiczenie 30.

	1	2	3	4
8.	Gdy korzystam z informacji wole, konkretnie:	dotyczą one konkretnych faktów	dają mi możliwość wyboru wielu opcji	ich liczba jest ograniczona, a znaczenie zrozumiałe
9.	Kiedy nie jestem pewien, co robić:	podjęmuję decyzję intuicyjnie	poszukuję kompromisu	czekam, zanim podejmę decyzję
10.	Kiedy to tylko możliwe unikam:	długich dyskusji	posługiwania się liczbami i dokumentami	konfliktów z innymi ludźmi
11.	Szczególnie dobrane sobie radzę:	z zapamiętaniem faktów i dat	z dostrzeganiem wielu możliwości	z kontaktami z innymi ludźmi
12.	Kiedy wykonuję terminową pracę:	decyduję się i działam szybko	nie poddaję się presji czasu	poszukuję porady i wsparcia
13.	W sytuacjach towarzyskich:	rozmawiam z innymi	obserwuję to, co się dzieje wokół mnie	przysłuchuję się rozmowom
14.	Dobrze zapamiętuję:	imiona ludzi	twarze	osobowości

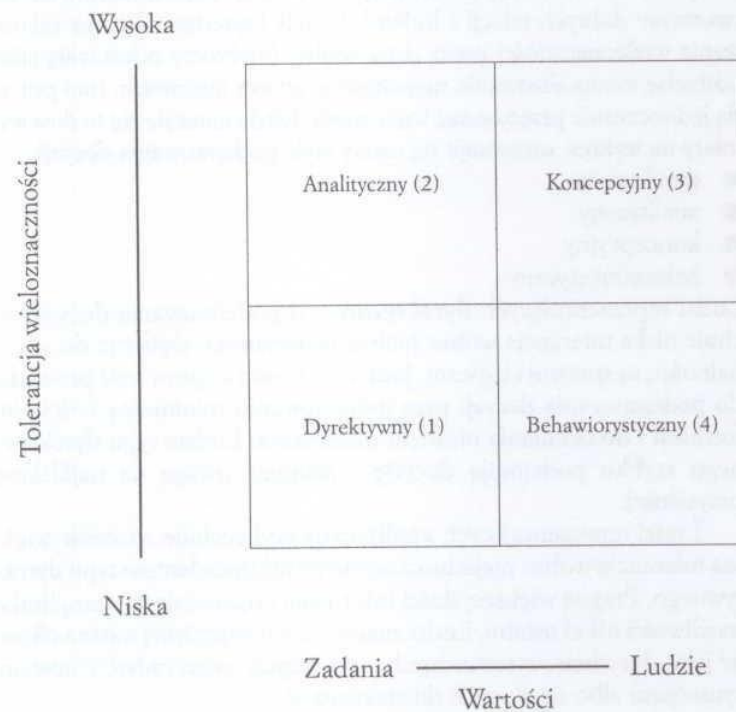
Załączniki do ćwiczeń

	1	2	3	4
15. Dzięki pracy będę mógł:	wpływać na ludzi	stawić czoło wyzwaniom	realizować moje własne cele	zdobyć akceptację grupy ludzi
16. Dobrze mi się współpracuje z ludźmi, którzy:	są energiczni i ambitni	mają zaufanie do siebie	mają „otwarty umysł”	są uprzejmi i budzą zaufanie
17. Kiedy jestem w stresie:	zaczynam się bać	koncentruję się na problemie	czuję się sfrustrowany i zawiedziony	zapominam o wielu rzeczach
18. Inni spostrzegają mnie jako osobę:	agresywną	zdyscyplinowaną	twórczą	pomocną
19. Moje typowe decyzje:	są realistyczne i nie są oparte na opiniach innych osób	są systematyczne i osadzone w teorii	dają różne możliwości realizacji	biorą pod uwagę potrzeby innych
20. Nie lubię:	tracić nad czymś kontroli	nudnej pracy	postępowania zgodnie określonymi z góry regulami	braku ludzkiej akceptacji
Suma				

Załącznik N – ćwiczenie 30.

OBLICZANIE WYNIKÓW

1. Dodaj punkty oddzielnie dla każdej kolumny.
2. Dodaj do siebie wyniki wszystkich czterech kolumn. Ich suma powinna się równać 300. Jeśli jest inna, sprawdź jeszcze raz prawidłowość przyporządkowania rang.
3. Wpisz swoje wyniki w siatkę stylów decyzyjnych.



Rys. 7. Model stylów decyzyjnych (źródło: na podstawie Rowe, Boulgarides, 1994)

INTERPRETACJA

Istotnym czynnikiem wpływającym na proces podejmowania decyzji są cechy jednostki, składające się na indywidualny styl podejmowania decyzji. Wykres ilustruje cztery odmienne sposoby indywidualnego podejmowania decyzji. Pierwszym kryterium różnicującym jest sposób myślenia ludzi. Niektórzy są logiczni i racjonalni, zorientowani na realizację zadań. Niektórzy zaś intuicyjni, twórczy oraz zorientowani na tworzenie dobrych relacji z ludźmi. Drugie kryterium dotyczy tolerowania wieloznaczności przez daną osobę. Niektórzy odczuwają silną potrzebę minimalizowania niejednoznaczności informacji, inni potrafią jednocześnie przetwarzać wiele myśli. Kiedy naniesie się te dwa wymiary na wykres, otrzymuje się cztery style podejmowania decyzji:

- dyrektywny
- analityczny
- koncepcyjny
- behawiorystyczny

Ludzi reprezentujących **dyrektywny** styl podejmowania decyzji cechuje niska tolerancja wobec niejednoznaczności; dążą oni do racjonalności; są sprawni i logiczni. Jednakże troska o sprawność prowadzi do podejmowania decyzji przy dysponowaniu minimalną ilością informacji i do oceniania niewielu możliwości. Ludzie typu dyrektywnego szybko podejmują decyzję i skupiają uwagę na najbliższej przyszłości.

Ludzi reprezentujących **analityczny styl** cechuje znacznie większa tolerancja wobec niejednoznaczności niż decydentów typu dyrektywnego. Pragną większej ilości informacji i rozważają większą liczbę możliwości niż ci ostatni. Ludzi analitycznych najtrafniej można określić jako decydentów rozważnych, umiających sobie radzić z nowymi sytuacjami albo się do nich dostosowywać.

Ludzie reprezentujący **koncepcyjny** styl mają bardzo szerokie spojrzenie i rozważają wiele możliwości. Skupiają uwagę na długich okresach i potrafią wyszukiwać twórcze rozwiązania problemów.

Ludzie reprezentujący **behawiorystyczny** styl to decydenci, którzy potrafią współpracować z innymi. Troszczą się o osiągnięcia

kolegów i podwładnych. Chętnie przyjmują propozycje innych i korzystają z porad. Takie osoby unikają konfliktów i pragną akceptacji.

Liczba punktów uzyskanych w każdym stylu określa intensywność używania go na co dzień. Określa się cztery poziomy tej intensywności:

1. **Najmniej preferowany:** pokazuje, że jednostka używa go rzadko, ale kiedy jest potrzebny, potrafi go zastosować. Na przykład w sytuacji stresu może przejść od stylu analitycznego do dyrektywnego.
2. **Sporadyczny:** pokazuje, że jednostka używa tego stylu od czasu do czasu. W Kwestionariuszu oznacza on również wyniki przeciętne.
3. **Częsty:** ta intensywność wskazuje, że jednostka używa danego stylu częściej niż innych.
4. **Dominujący:** jest to najwyższy poziom intensywności i oznacza bardzo częste używanie danego stylu i pomijanie innych. W wyjątkowych przypadkach jednostka może użyć innego stylu niż dominujący.

Poniższa tabela pozwala w przybliżeniu określić poziom intensywności dla wyników uzyskanych w poszczególnych stylach. Dane te należy interpretować ostrożnie, ponieważ zostały opracowane na podstawie badań dorosłych Amerykanów.

Tab. Poziom intensywności stylów decyzyjnych (źródło: na podstawie Rowe, Boulgarides, 1994)

Styl	Intensywność			
	Najmniej preferowany	Sporadyczny	Częsty	Dominujący
Dyrektywny	poniżej 68	68–82	83–90	powyżej 90
Analityczny	poniżej 83	83–97	98–104	powyżej 104
Koncepcyjny	poniżej 73	73–87	88–94	powyżej 94
Behawiorystyczny	poniżej 48	48–62	63–70	powyżej 70

Warto pamiętać, że ta sama osoba może w różnych okolicznościach zachowywać się inaczej, dlatego najczęściej wśród uzyskanych wyni-

Załączniki do ćwiczeń

ków pojawia się jeden styl dominujący i co najmniej jeden styl sporadyczny. Należy się spodziewać, że osoby, których wyniki dla każdego stylu mieszczą się w kategorii „Sporadyczny”, będą w stanie elastycznie zmieniać swój styl podejmowania decyzji w zależności od wymagań sytuacji.

Załącznik O – ewaluacja działań doradczych

WYWIAD DORADCZY

(źródło: na podstawie „Vocational Guidance Interview Checklist”, 1980)

Imię i nazwisko ucznia
Szkoła
Klasa
Rodzaj spotkań doradczych, w jakich uczeń uczestniczył
Osoba prowadząca spotkania doradcze
Osoba przeprowadzająca wywiad

PODSUMOWANIE WYWIADU

Tę część wypełnia się po zakończeniu II części wywiadu

11. ORIENTACJA: Jaki jest związek planów zawodowych ucznia wyrażanych pod koniec pracy doradczej z jego pierwotnymi koncepcjami?

- Orientacja niejednoznaczna Brak zmian Orientacja podobna, ale bardziej lub mniej precyzyjna Zmiana orientacji

12. POSTĘPY: Czy uczeń uczynił postępy w zakresie istotnych wymiarów?

- Nie ma postępów Niewielki postęp Istotny postęp Bardzo istotny postęp

KOMENTARZ

13. POSTĘPY: Ogólna ocena wyników pracy doradczej z uczniem

- Nieskuteczna Mało skuteczna Skuteczna Bardzo skuteczna

CZĘŚĆ I – DIAGNOZA

Tę część wypełnia się przed spotkaniami doradczymi.
Proszę zaznaczyć właściwą kratkę.

1. **PRECYZJA:** W jakim stopniu uczeń skoncentrował się na własnych zamiarach zawodowych?

- Brak danych z wywiadu Mała precyzja Umiarkowana precyzja Duża precyzja

2. **WIEDZA:** W jakim stopniu uczeń posiada wiedzę dotyczącą własnych celów zawodowych?

a) Treść celu zawodowego

- Brak danych z wywiadu Niski poziom wiedzy Wiedza powierzchowna/Istotne luki Wysoki poziom wiedzy

b) Sposoby osiągnięcia celów zawodowych

- Brak danych z wywiadu Niski poziom wiedzy Wiedza powierzchowna/Istotne luki Wysoki poziom wiedzy

3. **REALIZM:**

a) W jakim stopniu plany zawodowe ucznia są powiązane z jego zdolnościami?

- Brak danych z wywiadu Plany nierealistyczne Niejednoznaczna ocena planów Plany realistyczne

b) Dyspozycje. W jakim stopniu cechy ucznia odpowiadają jego planom zawodowym?

- Brak danych z wywiadu Plany nierealistyczne Niejednoznaczna ocena planów Plany realistyczne

c) **Możliwości.** Jaki jest stopień zgodności planów zawodowych ucznia z możliwościami?

- Brak danych z wywiadu Brak zgodności Niejednoznaczna ocena zgodności Zgodność

4. **ZAKRES:** W jakim stopniu uczeń wykazuje świadomość zakresu możliwości, które mogą być mu dostępne?

- Brak danych z wywiadu Mała lub żadna świadomość Przeciętna świadomość Świadomość szerokiego zakresu możliwości

5. **TAKTYKA:** W jakim stopniu uczeń opracował plan działania mający umożliwić mu realizację jego planu zawodowego?

- Brak danych z wywiadu Brak planu Wystarczające planowanie następnego etapu Wystarczające planowanie sposobu osiągnięcia realizacji celu

CZĘŚĆ II – POSTĘPY POCZYNIONE W WYNIKU PRACY DORADCZEJ (P)

Pytania w tej części dotyczą różnych kryteriów zmian planów zawodowych, wyrażanych przez ucznia, w porównaniu z planami zgłaszanymi na początku pracy doradczej (ocenionymi w Części I – Diagnostyka).
Proszę zaznaczyć właściwą kratkę.

6. **PRECYZJA:** Jaki jest aktualny stopień precyzji planów zawodowych ucznia?

- Brak danych z wywiadu Mniejsza precyzja: plany mniej szczegółowe Bez zmian Większa precyzja: plany bardziej szczegółowe

7. **WIEDZA:** W jakim stopniu wyrażone przez ucznia potrzeby poszerzenia wiedzy zostały zaspokojone?

Załączniki do ćwiczeń

a) Treść celu zawodowego

- Brak danych z wywiadu
 Potrzeby informacyjne nie zaspokojone
 Potrzeby informacyjne zaspokojone częściowo
 Potrzeby informacyjne w pełni zaspokojone

b) Sposoby osiągnięcia celów zawodowych

- Brak danych z wywiadu
 Potrzeby informacyjne nie zaspokojone
 Potrzeby informacyjne zaspokojone częściowo
 Potrzeby informacyjne w pełni zaspokojone

8. REALIZM:

a) W jakim stopniu plany zawodowe ucznia są powiązane z jego zdolnościami?

- Brak danych z wywiadu
 Plany mniej realistyczne
 Bez zmian
 Plany bardziej realistyczne, bardziej związane ze zdolnościami

b) Dyspozycje. W jakim stopniu cechy ucznia odpowiadają jego planom zawodowym?

- Brak danych z wywiadu
 Plany mniej realistyczne
 Bez zmian
 Plany bardziej realistyczne, bardziej związane z cechami

c) Możliwości. Jaki jest stopień zgodności planów zawodowych ucznia z jego możliwościami?

- Brak danych z wywiadu
 Plany mniej realistyczne
 Bez zmian
 Plany bardziej realistyczne, bardziej związane z możliwościami

Załącznik O – ewaluacja działań doradczych

9. ZAKRES: W jakim stopniu zwiększyła się świadomość ucznia odnośnie do zakresu możliwości?

- Brak danych z wywiadu
 Brak zmian/zakres możliwości nie został poszerzony
 Niewielkie poszerzenie zakresu możliwości
 Znaczne poszerzenie zakresu możliwości

10. TAKTYKA: W jakim stopniu rozwinął się plan działania ucznia?

- Brak danych z wywiadu
 Brak zmian/ brak planu
 Niewielki rozwój
 Znaczący rozwój

WYWIAD – WYNIKI

	Część I – DIAGNOZA	Część II – POSTĘPY
PRECYZJA pyt.: 1 i 6		
WIEDZA pyt.: 2 i 7 a) Treść b) Sposób osiągnięcia		
REALIZM pyt.: 3 i 8 a) Zdolności b) Zainteresowania c) Możliwości		
ZAKRES pyt.: 4 i 9		
TAKTYKA pyt.: 5 i 10		

Załącznik P – ewaluacja działań doradczych

WSKAZÓWKI DO WYWIADU EWALUACYJNEGO W DORADZTWIE ZAWODOWYM

(źródło: na podstawie „Vocational Guidance Interview Checklist”, 1980)

WYWIAD – WYNIKI

CZĘŚĆ I – DIAGNOZA (D)

Pytania w tej części dotyczą tylko intencji zawodowych wyrażonych przez ucznia na początku wywiadu, przed ewentualnymi zmianami.

D1. PRECYZJA (pyt. 1): W jakim stopniu uczeń skoncentrował się na własnych zamiarach zawodowych?

W ramach tego wymiaru należy dokonać oceny stopnia, w jakim uczeń sprecyzował swoje możliwości.

Skala	Opis
Brak danych z wywiadu	Stosować wyłącznie wtedy, gdy temat zamiarów zawodowych nie został uwzględniony w wywiadzie.
Mała precyzja	Obejmuje brak koncentracji na zamiarach zawodowych. Przykładowe stwierdzenia: – „...uniknąć pracy biurowej” – „...pracować z ludźmi” – „...pracować rękami”
Umiarkowana precyzja	Obejmuje konkretne nazwy zawodowe podawane jako przykłady rodzaju pożądanej pracy. Obejmuje także poziom wykształcenia w zakresie przedmiotów niezawodowych (np. język polski), jeśli uczeń nie podaje precyzyjnych zamiarów (np. nauczyciel języka polskiego). Przykłady: – siły zbrojne, – praca w szpitalu, – zawody budowlane.

Załącznik P – ewaluacja działań doradczych

Skala	Opis
Duża precyzja	Ta kategoria obejmuje na ogół tylko jedną lub dwie konkretne możliwości; ewentualnie trzy, jeśli są rzeczywiście możliwościami, a nie przykładami rodzaju pożądanej pracy. Przykłady: – technik elektronik okrętowy, – fizjoterapeuta, – stolarz.

D2. WIEDZA (pyt. 2): W jakim stopniu uczeń posiada wiedzę dotyczącą własnych celów zawodowych?

a) Treść celu zawodowego

Należy dokonać oceny wiedzy ucznia odnośnie do treści działalności reprezentującej końcowy punkt aktualnych zamiarów zawodowych ucznia. Punktem końcowym może być na przykład konkretny zawód lub kurs. Zamiar ucznia może wydawać się nierealistyczny, jednak nie należy zwracać na to uwagi w tej części.

Skala	Opis
Brak danych z wywiadu	
Niski poziom wiedzy	Uczeń potrafi podać nazwę zawodu lub kursu, ale jego znajomość rzeczywistych wymagań jest bardzo ograniczona. Taki poziom wiedzy nie umożliwia uczniowi dokonania oceny trafności wyboru zawodu.
Wiedza powierzchowna (istotne luki)	Uczeń wykazuje ogólną świadomość oraz powierzchowną wiedzę, w której występują istotne luki. Przykłady: – uczeń nie wydaje się być świadomym wszystkich głównych działań, które będą wymagane w ramach zawodu lub kursu – lub uczeń wykazuje świadomość pełnego zakresu działań, ale jego wiedza szczegółowa jest ograniczona

Załączniki do ćwiczeń

Skala	Opis
Wiedza powierzchowna (istotne luki)	– lub w przypadku rozważania więcej niż jednej możliwości uczniowi brakuje wiedzy wystarczającej na dokonanie oceny porównawczej i na wybranie opcji najodpowiedniejszej.
Wysoki poziom wiedzy	<p>Uczeń wykazuje głęboką i rozległą wiedzę, która stanowi solidną podstawę do oceny trafności własnej koncepcji zawodowej i (ewentualnie) wyboru jednej spośród rozpatrywanych możliwości. Uczeń może nadal wyrażać potrzebę poszerzania wiedzy.</p> <p>Uwaga: Choć ten poziom wiedzy może umożliwiać ocenę trafności wyboru treści zawodu/kursu, nie musi to oznaczać, że koncepcja zawodowa ucznia jest realistyczna. Na przykład, on/ona może nie być zdolny/a do adekwatnego powiązania tej wiedzy z własną osobą. Również sposoby osiągnięcia celu zawodowego mogą uczynić zamiar zawodowy niewłaściwym.</p>

b) Sposoby osiągnięcia celów zawodowych

Ocena dokonywana w ramach tej części zależy od punktu końcowego aktualnego celu zawodowego ucznia. W zależności od stopnia złożoności celu ocena wiedzy ucznia może dotyczyć różnej liczby etapów postępowania i ewentualnie znajomości różnych dostępnych sposobów osiągnięcia danego celu. Tak samo, jak w przypadku „treści”, realizm zamiaru nie ma w tym miejscu znaczenia.

Skala	Opis
Brak danych z wywiadu	
Niski poziom wiedzy	Uczeń potrafi podać wymagania takie, jak „kwalifikacje uniwersyteckie”, ale jego znajomość rzeczywistych wymagań jest bardzo ograniczona. Taki poziom wiedzy nie umożliwia uczniowi dokonania oceny trafności celu zawodowego.

Załącznik P – ewaluacja działań doradczych

Skala	Opis
Wiedza powierzchowna (istotne luki)	<p>Uczeń wykazuje powierzchowną znajomość wymagań, ale w jego wiedzy występują istotne luki.</p> <p>Przykłady:</p> <ul style="list-style-type: none"> – uczeń jest nieświadomy głównej części składowej danego sposobu osiągnięcia celu – lub jego znajomość wymagań jednej czy dwóch części składowych jest fragmentaryczna – lub w przypadku występowania kilku alternatywnych możliwości uczniowi brakuje wiedzy wystarczającej dla dokonania oceny porównawczej i wybrania opcji najodpowiedniejszej.
Wysoki poziom wiedzy	<p>Uczeń wykazuje głęboką i rozległą wiedzę, która stanowi solidną podstawę do oceny trafności własnego celu zawodowego i (ewentualnie) wyboru najodpowiedniejszego sposobu osiągnięcia celu. Uczeń może nadal wyrażać potrzebę poszerzania wiedzy.</p> <p>Uwaga: Choć ten poziom wiedzy może umożliwiać ocenę trafności wyboru celu zawodowego, nie musi to oznaczać, że cel zawodowy ucznia jest realistyczny. Na przykład, on/ona może nie być zdolny/a do adekwatnego powiązania tej wiedzy z własną osobą. Realizm wyboru zawodu będzie oceniany w ramach odrębnego wymiaru.</p>

D3. REALIZM (pyt. 3): W jakim stopniu plany zawodowe ucznia są realistyczne?

W ramach trzech części tego wymiaru ocenia się stopień realizmu planów zawodowych ucznia w kategoriach:

- a) zdolności (umiejętności akademickie/praktyczne itp.),
- b) dyspozycji (cechy i preferencje osobiste),
- c) dostępnych możliwości.

a) Zdolności. W jakim stopniu plany zawodowe ucznia są powiązane z jego zdolnościami?

Ocena w kategorii „Zdolności” powinna odzwierciedlać stopień realizmu prezentowany przez ucznia w zakresie poziomu jego zdolno-

Załączniki do ćwiczeń

ści i umiejętności. Należy pamiętać, by dokonywać oceny jedynie na podstawie danych uzyskanych w trakcie wywiadu, a nie na podstawie wiadomości zebranych wcześniej. Ta część dotyczy także realizmu ucznia odnośnie do jego aktualnych możliwości ze względu na stan zdrowia, tzn. czy określony problem uniemożliwia wykonywanie pewnego rodzaju pracy (należy unikać stereotypów).

Skala	Opis
Brak danych z wywiadu	
Plany nierealistyczne	<p>Na podstawie uzyskanych danych można sądzić, że nie ma związku między koncepcją zawodową ucznia a jego zdolnościami.</p> <p>Przykłady:</p> <ul style="list-style-type: none"> - brak przygotowania w zakresie przedmiotów, których znajomość stanowi warunek wstępny rozpoczęcia realizacji celu zawodowego - lub słabe wyniki w zakresie przedmiotów podstawowych dla danego celu zawodowego - lub wysokie wyniki w zakresie przedmiotów, które nie są wymagane (związane z danym celem zawodowym) - problemy zdrowotne.
Niejednoznaczna ocena planów	<p>Ocena ta powinna być stosowana, gdy temat został poruszony w wywiadzie raczej powierzchownie i nie rozstrzygnięty, co uniemożliwia wyciąganie jakichkolwiek wniosków.</p> <p>Przykłady:</p> <ul style="list-style-type: none"> - brak danych wystarczających do dokonania oceny zdolności - lub dane zawierają elementy sprzeczne, np. niskie wyniki w niektórych wymaganych przedmiotach i wysokie wyniki w innych wymaganych przedmiotach - lub uczeń wykazuje dobry poziom zdolności akademickich, ale jednocześnie jest niepełnosprawny fizycznie w zakresie istotnym dla wykonywania danego zawodu (należy unikać stereotypów).

Załącznik P – ewaluacja działań doradczych

Skala	Opis
Plany realistyczne	Na podstawie uzyskanych danych można sądzić, że koncepcja zawodowa ucznia jest szeroko powiązana z jego zdolnościami.

b) Dyspozycje. W jakim stopniu cechy ucznia odpowiadają jego planom zawodowym?

Ocena w tej części ma na celu określenie, czy twierdzenia o samym sobie wyrażane przez ucznia wskazują na realizm dokonanego wyboru czy na brak realizmu, tzn. czy cechy i preferencje osobiste odpowiadają aktualnym planom zawodowym ucznia. Bardzo ważne jest unikanie stereotypów podczas oceniania.

Skala	Opis
Brak danych z wywiadu	
Plany nierealistyczne	<p>Na podstawie uzyskanych danych można sądzić, że cechy ucznia nie odpowiadają jego planom zawodowym.</p> <p>Przykłady:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zgłaszane plany zawodowe nie są własnym wyborem ucznia, lecz zostały mu narzucone przez rodziców; własny wybór ucznia jest zupełnie inny - lub uczeń decyduje się na wybór zawodu wiedząc, że nie będzie lubił podstawowej aktywności wymaganej w tym zawodzie, jednak brak świadomości opcji utrudnia mu ocenę sytuacji - lub twierdzenia ucznia o sobie (np. hobby, upodobania, aktywność społeczna) świadczą o tym, że uczeń może mieć trudności w zakresie cech osobistych wymaganych w danym zawodzie, np.: - uczeń z koncepcją zawodową: „opiekunka dziecięca”, który „nie lubi dzieci, kiedy robią bałagan i są niezsadne” - uczeń planujący wstąpienie do sił zbrojnych, który „nie lubi, by ktoś mu mówił, co ma zrobić”.

Załączniki do ćwiczeń

Skala	Opis
Niejednoznaczna ocena planów	<p>Ocena ta powinna być stosowana, gdy temat został poruszony w wywiadzie raczej powierzchownie i nie rozstrzygnięty.</p> <p>Przykłady:</p> <ul style="list-style-type: none"> – brak danych wystarczających do dokonania jakiegokolwiek oceny cech osobowych, np.: uczeń podaje kilka niejasnych twierdzeń o sobie, które nie mają istotnego znaczenia dla konkretnej koncepcji zawodowej i nie umożliwiają oceny stopnia dopasowania ucznia do tej czy jakiegokolwiek innej koncepcji zawodowej – lub dane zawierają elementy sprzeczne, np. niektóre cechy osobowe wydają się odpowiadać koncepcji zawodowej, a inne nie – lub istnieją wyraźne wątpliwości, czy uczeń posiada wystarczającą motywację, by wytrwać na wstępnym etapie nauki.
Plany realistyczne	<p>Na podstawie uzyskanych danych można sądzić, że plany zawodowe ucznia są w znacznym stopniu dostosowane do jego dyspozycji. Nie ma danych sugerujących brak dostosowania, nie ma danych wzajemnie sprzecznych, a twierdzenia ucznia o sobie samym świadczą o tym, że jego koncepcja zawodowa jest realistyczna.</p> <p>Uwaga: Zdolności i dyspozycje ucznia mogą być oceniane jako realistyczne, ale koncepcja zawodowa może nie być zgodna z możliwościami. Zgodność koncepcji zawodowej z możliwościami musi być oceniana odrębnie, zgodnie z dalem omówionym opisem.</p>

c) Możliwości. Jaki jest stopień zgodności planów zawodowych ucznia z możliwościami?

Ocena w tej części ma na celu określenie, czy podany przez ucznia cel końcowy jest zgodny z dostępnymi mu możliwościami. W zależności od stopnia złożoności celu zawodowego ucznia ocena możliwości może dotyczyć poszczególnych zawodów rozpatrywanych w kontekście rynku pracy oraz różnych form kształcenia i ofert zawodowych dla ich absolwentów. Przy braku możliwości na poziomie lokalnym, należy wziąć pod uwagę ruchliwość w sensie geograficznym. Podstawą

Załącznik P – ewaluacja działań doradczych

oceny powinno być to, co widzimy i słyszymy w trakcie wywiadu, a nie nasza własna wiedza o dostępnych możliwościach.

Skala	Opis
Brak danych z wywiadu	
Brak zgodności	<p>Na podstawie uzyskanych danych można sądzić, iż koncepcja zawodowa ucznia nie jest zgodna z możliwościami.</p> <p>Przykłady:</p> <ul style="list-style-type: none"> – na poziomie lokalnym istnieje niewiele wolnych miejsc pracy w danym zawodzie i konkurencja jest ostra. Uczeń nie jest ruchliwy w sensie geograficznym (lub nie chce być) i nie spodziewa się uzyskać dobrych wyników w zakresie wymaganych przedmiotów. – lub pożądaný zawód nie występuje lokalnie, a geograficzne usytuowanie możliwości jest zbyt odległe – lub kwalifikacje do danego zawodu zdobywa się poprzez inny zawód lub kurs, które nie są dostępne lokalnie, a uczeń nie chce się przemieszczać.
Niejednoznaczna ocena zgodności	<p>Ocena ta powinna być stosowana, gdy temat został poruszony raczej powierzchownie i nie rozstrzygnięty.</p> <p>Przykłady:</p> <ul style="list-style-type: none"> – istnieje niewiele wolnych miejsc pracy w danym zawodzie i konkurencja jest ostra, jednak uczeń może mieć szansę ze względu na wysoki poziom zdolności – lub pozycja danego zawodu w ramach rynku pracy podlega zmianom – lub możliwości kształcenia podlegają rozwojowi. <p>Ocena ta obejmuje także przypadki uzyskania danych nie wystarczających do dokonania oceny zgodności planów z możliwościami.</p>

Załączniki do ćwiczeń

Skala	Opis
Zgodność	Na podstawie uzyskanych danych można sądzić, że koncepcja zawodowa ucznia jest w znacznym stopniu zgodna z możliwościami. To znaczy, że możliwości otrzymania pracy w danym zawodzie pojawiają się regularnie, a uczeń albo nie ma żadnych szczególnych przeciwwskazań, albo posiada zdolności konieczne, by podjąć współzawodnictwo. Uwaga: Określenie planów ucznia jako nierealistyczne nie zakłada, że uczeń nie znajdzie pożądanej pracy, ani że nie uda mu się rozpocząć realizacji celu. Po prostu, w pierwszym przypadku występuje małe prawdopodobieństwo osiągnięcia celu zawodowego; a w przypadku drugim prawdopodobieństwo to jest wysokie.

D4. ZAKRES (pyt. 4): W jakim stopniu uczeń wykazuje świadomość zakresu możliwości, które mogą być mu dostępne?

Ten wymiar służy określeniu, czy uczeń jest świadomy dostępnych możliwości poza aktualnym planem zawodowym (w przypadku, gdy nie można zrealizować pierwotnej koncepcji).

Należy pamiętać, że ocena dotyczy tego, z czym uczeń przystępuje do wywiadu, a nie sugestii przekazanych przez osobę prowadzącą, nawet na początku wywiadu. Jeśli osoba prowadząca wywiad domaga się od ucznia podania możliwości, a uczeń wymyśla coś w desperacji, należy ocenić go na poziomie „małej lub żadnej świadomości” możliwości.

Skala	Opis
Brak danych z wywiadu	
Mała lub żadna świadomość	Uczeń jest w stanie podać ogólne możliwości, jak np. „dostać jakąś pracę lub zdobyć wykształcenie”, jednak nie zastanawiał się nad rodzajem pracy lub kursu, które mogłyby być dostępne w ramach szerokich możliwości.

Załącznik P – ewaluacja działań doradczych

Skala	Opis
Przeciętna świadomość	Uczeń podaje kilka konkretnych przykładów rodzaju zawodu i/lub kursów potencjalnie dostępnych. Jednak świadomość zakresu możliwości jest stosunkowo ograniczona, nie stanowi więc adekwatnej podstawy do podejmowania decyzji odnośnie do wyboru koncepcji zawodowej.
Świadomość szerokiego zakresu możliwości	Świadomość możliwości jest wystarczająco szeroka, by mogła stanowić dobrą podstawę do podejmowania decyzji odnośnie do wyboru koncepcji zawodowej.

D5. TAKTYKA (pyt. 5): W jakim stopniu uczeń opracował plan działania mający umożliwić mu realizację jego planu zawodowego?

Skala	Opis
Brak danych z wywiadu	
Brak planu lub niewystarczające planowanie następnego etapu	Uczeń nie rozpoczął opracowywania planu działania lub posiada nie sprecyzowane zdanie o tym, co powinien zrobić.
Wystarczające planowanie następnego etapu	Uczeń przemyślał, co powinien zrobić w następnej kolejności (pierwszy etap), ale nie opracował pełnego planu taktycznego. To znaczy, że chociaż pewne planowanie odbyło się, nie będzie jednak ono wystarczające, by doprowadzić do osiągnięcia końcowego punktu celu zawodowego.
Wystarczające planowanie sposobu osiągnięcia realizacji celu	Uczeń opracował pełen plan taktyczny. Przy założeniu, że sam cel zawodowy jest realistyczny, ten stopień planowania będzie wystarczający, by doprowadzić do osiągnięcia końcowego punktu celu zawodowego.

CZĘŚĆ II – POSTĘPY POCZYNIONE W WYNIKU PRACY DORADCZEJ (P)

Pytania w tej części dotyczą **zmian** planów zawodowych, wyrażanych przez ucznia, w porównaniu z planami zgłaszanymi na początku wywiadu (ocenionymi w Części I – Diagnoza).

Załączniki do ćwiczeń

P1. PRECYZJA (pyt. 6): Jaki jest aktualny stopień precyzji planów zawodowych ucznia?

Skala	Opis
Brak danych z wywiadu	Stosować wyłącznie wtedy, gdy temat nie został uwzględniony w wywiadzie.
Mniejsza precyzja: plany mniej szczegółowe	Zmodyfikowana koncepcja zawodowa ucznia jest mniej precyzyjna niż przed wywiadem.
Bez zmian	W wyniku wywiadu nie nastąpiły żadne zmiany w zakresie precyzji planów zawodowych ucznia.
Większa precyzja: plany bardziej szczegółowe	Uczeń wyraził zainteresowanie dążeniem do realizacji bardziej szczegółowego planu zawodowego.

P2. WIEDZA (pyt. 7): W jakim stopniu wyrażone przez ucznia potrzeby poszerzenia wiedzy zostały zaspokojone?

Pytanie nie dotyczy zakresu przekazanych informacji, lecz stopnia zaspokojenia potrzeb informacyjnych ucznia. Zaspokojenie tych potrzeb można osiągnąć przez dostarczenie właściwej ilości oczekiwanych informacji lub – ewentualnie przez obietnicę przekazania tych informacji bezpośrednio po wywiadzie.

a) Treść celu zawodowego

Skala	Opis
Brak danych z wywiadu	Potrzeby informacyjne ucznia nie zostały określone.
Potrzeby informacyjne nie zaspokojone	Potrzeba została określona, lecz nie zaspokojona.
Potrzeby informacyjne zaspokojone częściowo	Uczeń uzyskuje (trafne) informacje odnośnie do treści celu zawodowego, ale ten nowy poziom wiedzy nie gwarantuje oceny „wysoki poziom wiedzy” według kryteriów podanych w części diagnostycznej. Proszę odwołać się do definicji „wysokiego poziomu wiedzy” podanej w części diagnostycznej niniejszych materiałów.

Załącznik P – ewaluacja działań doradczych

Skala	Opis
Potrzeby informacyjne zaspokojone częściowo	<p>Przykłady:</p> <ul style="list-style-type: none"> – uczeń, który w diagnozie otrzymał ocenę „niski poziom wiedzy”, przesunął się na poziom „wiedza powierzchowna”, ale brakuje mu jeszcze informacji niezbędnych do „wysokiego poziomu wiedzy” – lub uczeń, który w diagnozie otrzymał ocenę „wiedza powierzchowna”, uzyskał nowe informacje, ale nadal istnieje ważna luka uniemożliwiająca ocenę „wysoki poziom wiedzy”.
Potrzeby informacyjne w pełni zaspokojone	Uczeń posiada teraz wszystkie informacje (lub ewentualnie otrzymał obietnicę ich dostarczenia) potrzebne do zapewnienia solidnej podstawy do oceny trafności treści celu zawodowego, to znaczy, że mógłby otrzymać ocenę „wysoki poziom wiedzy”. Proszę odwołać się do definicji „wysokiego poziomu wiedzy” podanej w części diagnostycznej. Ocena ta dotyczy także uczniów, którzy już w części diagnostycznej otrzymali ocenę „wysoki poziom wiedzy” i nie wyrażali potrzeby poszerzenia swej wiedzy.
<p>Uwaga: Jeśli zmieniła się orientacja ucznia, wówczas przy ocenie treści należy wziąć pod uwagę stopień zaspokojenia potrzeb informacyjnych, dotyczących treści nowego celu zawodowego. Należy zastanowić się także, czy zmodyfikowana orientacja jest pozytywna. Na przykład, jeśli uczeń rozpoczął od oceny „wiedza powierzchowna” i uzyskał informacje, które zachęciły go do wyboru bardziej realistycznego celu zawodowego, ale pod koniec wywiadu wykazuje niski poziom lub brak wiedzy na temat treści nowego celu zawodowego, to należy jednak przypisać mu ocenę „potrzeby informacyjne zaspokojone częściowo”.</p>	

b) Sposoby osiągnięcia celów zawodowych

Należy zastosować oceny opisane dla „Treści” celu zawodowego. Wystarczy zastąpić terminy dotyczące treści celu zawodowego analogicznymi terminami dotyczącymi sposobu osiągnięcia celu zawodowego.

P3. REALIZM (pyt. 8): W jakim stopniu aktualne plany zawodowe ucznia są realistyczne?

a) Zdolności. W jakim stopniu plany zawodowe ucznia są powiązane z jego zdolnościami?

Załączniki do ćwiczeń

Skala	Opis
Brak danych z wywiadu	
Plany mniej realistyczne (w mniejszym stopniu związane ze zdolnościami)	Nowa koncepcja zawodowa ucznia jest w mniejszym stopniu powiązana z jego zdolnościami niż koncepcja pierwotna zgłaszana na początku wywiadu.
Bez zmian	Orientacja ucznia pozostaje nie zmieniona (ocena „brak wyraźnych zmian”), zatem nie ma zmiany w stopniu realizmu. Ewentualnie nowa koncepcja zawodowa ucznia jest w równym stopniu nierealistyczna lub w równym stopniu realistyczna co koncepcja pierwotna.
Plany bardziej realistyczne (w większym stopniu związane ze zdolnościami)	Nowa koncepcja zawodowa ucznia jest w większym stopniu powiązana z jego zdolnościami niż koncepcja pierwotna zgłaszana na początku.

b) Dyspozycje. W jakim stopniu cechy ucznia odpowiadają jego planom zawodowym?

Należy zastosować oceny opisane dla realizmu dotyczącego zdolności (powyżej).

c) Możliwości. Jaki jest stopień zgodności planów zawodowych ucznia z możliwościami?

Należy zastosować oceny opisane dla realizmu dotyczącego zdolności (powyżej).

P4. ZAKRES (pyt. 9): W jakim stopniu zwiększyła się świadomość ucznia odnośnie do zakresu możliwości?

Należy pamiętać, że ocena jest ukierunkowana na ucznia, a nie na osobę przeprowadzającą wywiad. Wylczenie przez tę osobę listy możliwości nie oznacza poszerzenia świadomości ucznia. Konieczne są jakieś dowody świadczące o zaangażowaniu ucznia w dyskusję na temat możliwości; natomiast wystąpienie jakiegokolwiek zmiany w zakresie orientacji lub precyzji nie jest niezbędne.

Załącznik P – ewaluacja działań doradczych

Skala	Opis
Brak danych z wywiadu	
Bez zmian (zakres możliwości nie został poszerzony)	Brak dowodów świadczących o poszerzeniu horyzontów w porównaniu ze świadomością możliwości ocenioną w części diagnostycznej.
Niewielkie poszerzenie zakresu możliwości	Uczeń podejmuje dyskusję na temat jednej czy dwóch możliwości, których prawdopodobnie nie był świadomy na początku wywiadu.
Znaczne poszerzenie zakresu możliwości	W porównaniu z poziomem świadomości określonym w części diagnostycznej, uczeń wykazuje znacząco większą świadomość możliwości. Na przykład, w części diagnostycznej uczeń otrzymał ocenę „mała lub żadna świadomość”, a aktualna ocena zakresu przesunęłaby się do poziomu „przeciętnej świadomości”. Lub uczeń, który w części diagnostycznej otrzymał ocenę „przeciętną”, teraz spełnia kryteria oceny „świadomość szerokiego zakresu możliwości”.

P5. TAKTYKA (pyt. 10): W jakim stopniu rozwinął się plan działania ucznia?

Skala	Opis
Brak danych z wywiadu	
Bez zmian (brak planu lub brak zmian)	Gdy potrzeba została określona, ale nie nastąpił rozwój planu działania u ucznia ocenionego w części diagnostycznej na poziomie „brak planu”. Lub nie nastąpił dalszy rozwój planu częściowego stwierdzonego na początku wywiadu.
Niewielki rozwój	Nastąpił pewien rozwój planu taktycznego u ucznia ocenionego w części diagnostycznej na poziomie „brak planu”. Lub dalszy rozwój planu u ucznia ocenionego w części diagnostycznej na poziomie „wystarczające planowanie następnego etapu”. Jednak poziom rozwoju w obu przypadkach jest niewystarczający do utworzenia pełnego planu taktycznego, który umożliwiłby uczniowi osiągnięcie końcowego punktu celu zawodowego.

Załączniki do ćwiczeń

Skala	Opis
Znaczący rozwój	Uczeń rozważył i przyjął pełen plan taktyczny, który umożliwi mu osiągnięcie końcowego punktu celu zawodowego (przy założeniu, że cel zawodowy jest realistyczny).
<p>Uwaga: Jeśli zmieniła się orientacja ucznia, wówczas ocena stopnia planowania działań musi opierać się na nowym celu zawodowym. Na przykład, uczeń, który otrzymał najwyższą ocenę w części diagnostycznej, zmienił orientację i kończy wywiad bez pełnego planu taktycznego umożliwiającego osiągnięcie nowego celu zawodowego, powinien w części dotyczącej postępów otrzymać ocenę przeciętną.</p>	

ORIENTACJA (pyt. 11): Jaki jest związek planów zawodowych ucznia wyrażanych pod koniec wywiadu z jego pierwotnymi koncepcjami?

To pytanie dotyczy „drogi”, do której odnoszą się pytania zawarte w części „Postępy”; należy w szczególny sposób zadbać o to, by odpowiedzi były oparte na **dowodach** ujawnionych w trakcie wywiadu. Osoba przeprowadzająca wywiad często sugeruje młodym ludziom, by po wywiadzie zastanowili się nad zmianą orientacji (a oni rzeczywiście mogą to później uczynić).

Podane poniżej przykłady zawierają ocenę „precyzji”.

Skala	Opis
Orientacja niejednoznaczna	Młoda osoba wykazała pewną gotowość przedyskutowania zmiany orientacji, ale jej poglądy pod koniec wywiadu pozostają niejednoznaczne.
Brak zmian	Uczeń nie chce rozmawiać o zmianie orientacji lub podejmuje dyskusję, ale ostatecznie powraca do swoich pierwotnych planów. Przykłady: – diagnoza – opiekunka dziecięca – koncepcja zawodowa wyrażana w dalszej części wywiadu – opiekunka dziecięca – orientacja = brak wyraźnych zmian (ocena „precyzji” w części „Postępy” = brak zmian).

Załącznik P – ewaluacja działań doradczych

Skala	Opis
Orientacja podobna, ale bardziej precyzyjna lub mniej precyzyjna	Pod koniec wywiadu plany zawodowe ucznia są podobne do planów zgłaszanych na początku wywiadu, ale bardziej lub mniej precyzyjne. Przykłady: – diagnoza – marynarka – koncepcja zawodowa wyrażana w dalszej części wywiadu – technik elektronik okrętowy – orientacja = podobna (mniej lub bardziej precyzyjna) (Ocena „precyzji” w części „Postępy” – większa precyzja, plany bardziej szczegółowe).
Zmiana orientacji	Orientacja ucznia pod koniec wywiadu jest inna niż na początku wywiadu. Przykłady: – diagnoza – sekretarka – koncepcja zawodowa wyrażana w dalszej części wywiadu – położna – orientacja = zmiana kierunku (Ocena „precyzji” w części „Postępy” = bez zmian); – diagnoza – ogrodnik – koncepcja zawodowa wyrażana w dalszej części wywiadu – kariera naukowa – orientacja = zmiana kierunku (Ocena „precyzji” w części „Postępy” = mniejsza precyzja, plany mniej szczegółowe)

INNE PYTANIA

pyt. 12 – Zaznacz postępy (lub brak postępów) w zakresie innych istotnych wymiarów. Proszę uwzględnić tutaj wszystko, co jest istotne dla pracy doradczej, a nie zostało ujęte w innym miejscu. Jeśli doradca w sposób szczególnie obiecał uczniowi dalszą pomoc, należy to tutaj zaznaczyć (nie dotyczy ogólnych zaproszeń typu „przyjdź, kiedykolwiek będziesz chciał”).

pyt. 13 – Biorąc pod uwagę wszystkie aspekty zawarte w częściach „Diagnoza” i „Postępy”, jak ocenilibyś pracę doradczą z uczniem ze względu na

Załączniki do ćwiczeń

jej wyniki? Innymi słowy, **niezależnie** od Twoich poglądów na temat PROCESU, jak ocenilibyś skuteczność tej pracy w kategoriach **WYNIKÓW dla ucznia?**

() () () ()
nieskuteczna mało skuteczna skuteczna bardzo skuteczna

Bibliografia

1. Bańka A.: *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe i pośrednictwo pracy*. Poznań: Print-B, 1995.
2. Bolles R.N.: *Spadochron – poradnik bezrobotnego*. Warszawa: Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, 1993.
3. Brown D., Brooks L.: *Career Counselling Techniques*. Boston: Allyn and Bacon, 1990.
4. Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B.: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*. Kielce: Zakład Wydawniczy SFS, 2000.
5. Carson A.D., Altai N.M.: *1000 Years Before Parsons: Vocational Psychology in Classical Islam*. W: „The Career Development Quarterly”, 1994, nr 43(2), s. 197–206.
6. Chabassus H., Zytowski D. G.: *Occupational Outlook in the 15th Century: Sanchez de Arevalo's Mirror of Human Life*. W: „Journal of Counselling and Development”, 1987, nr 67, s. 168–170.
7. Czerwińska-Jasiewicz M.: *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1979.
8. Czerwińska-Jasiewicz M.: *Psychologiczne problemy wyboru zawodu*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1991.
9. Czerwińska-Jasiewicz M.: *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, 1997.
10. Doliniak B.: *Jeśli oceny to może BARS? Narzędzia. Wzory. Procedury*, dodatek do dwutygodnika „Personel”, 2000, 1–15 lutego.
11. Evans P., Bartolome F.: *The Changing Pictures of the Relationship between Career and Family*. W: „Journal of Occupational Behaviour”, 1984, nr 5, s. 9–21.

12. *Facilitator's Manual for the Job Finding Club*. Employment and Immigration Canada, 1993, s. 77–81 [tłumaczenie za zgodą wydawców A. Paszkowska-Rogacz].
13. Felden I., Gburek R., Różycki M.: *Dam pracę. Praktyczny przewodnik dla poszukujących pracy*. Warszawa: Biblioteczka Pracownicza, 1993.
14. Gati I., Krausz M., Osipow S.H.: *A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making*. W: „Journal of Counselling and Development”, 1996, nr 43, s. 510–526.
15. Gelatt H.: *Positive Uncertainty: A New Decision Making Framework for Counselling*. W: „Journal for Counselling Psychology”, 1989, nr 36, s. 252–256.
16. Grochulski S., Nocuń A.: *Jak osiągnąć sukces*. Warszawa: Human Resources Series, FMA, 1995.
17. Gurycka A.: *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: WSiP, 1978.
18. Herr E.L., Cramer S.H.: *Planowanie kariery zawodowej. Część I. „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego”*. Warszawa: CMIiPZ KUP, 2001.
19. Holland J.L.: *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall, 1985.
20. Holland J.L.: *ZdS Zestaw do Samobadania. Zeszyt oceny. Przewodnik do planowania wykształcenia i kariery zawodowej*. Warszawa: MPiPS, 1994.
21. Holland J.L.: *ZdS Zestaw do Samobadania*, Warszawa: MPiPS, 1995.
22. Holland J.L.: *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environment*. Odessa: Psychological Assessment Resources, 1997.
23. Hornowska E., Paluchowski W.: *Technika badania ważności pracy. Model teoretyczny i wstępne wyniki*. W: *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*. Red. J. Brzeziński. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1993.

24. Hornowski B.: *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP, 1978.
25. Hurley N., Stevenson B.: *Eurocounsel Case Study Port-Folio: Examples of Innovative Practice in Labour Market Counselling*. Ltd. Edinburgh: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, EN, 1994.
26. *Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne*. Warszawa: MEN, 1990.
27. Jarvis P.S.: *Career Information Delivery Systems. The Next Generation*. Artykuł zaprezentowany na konferencji „Careers Guidance and Counselling. Theory and Practice for the 21. Century”. Budapeszt: 2000, 29–31 marca.
28. Johnson D.W.: *Podaj dłoń*. Warszawa: PTP, 1992.
29. Jones L.K.: *Frank Parsons Contribution to Career Counselling*. W: „Journal of Career Development”, 1994, nr 20(4), s. 287–294.
30. *Klasyfikacja zawodów i specjalności*. Warszawa: MPiPS, 1994.
31. Kofta M., Doliński D.: *Poznawcze podejście do osobowości*. W: *Psychologia*. T. 2. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
32. Kolb D.A.: *Learning Style Inventory*. McBer & Company, 1985.
33. Kostecka A.: *Program Klubu Pracy*. Warszawa: MPiPS, 1997.
34. Koziński J.: *Podejmowanie decyzji*. W: *Psychologia ogólna*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa: PWN, 1995.
35. Kożusznik B.: *Psychologia w pracy menedżera*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 1994.
36. Kroechnert G.: *100 Training Games*. Sydney: McGraw-Hill Book Company, 1991.
37. Lee F.K., Johnston J.A.: *Innovations in Career Counselling*. W: „Journal of Career Development”, 2001, nr 27(3), s. 177–185.
38. Łukaszewski W.: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: KiW, 1984.
39. Mitchel K., Levin A., Krumboltz J.: *Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunity*. W: „Journal of Counselling Development”, 1999, nr 77, s. 115–124.
40. *Metody grupowego poradnictwa zawodowego. Kurs inspiracji*.

Bibliografia

- „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego”, 1998(12), Warszawa: CMiPZ Krajowego Urzędu Pracy.
41. *Metody grupowego poradnictwa zawodowego. Metoda Edukacyjna*. „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego”, 1999(12), Warszawa: CMiPZ Krajowego Urzędu Pracy.
42. Neimeyer G.J.: *Personal Constructs in Career Counselling and Development*. W: „Journal of Career Development”, 1992, nr 18(3), s. 163–173.
43. Paszkowska-Rogacz A., Skłodowski H.: *Wskazówki do wywiadu w doradztwie zawodowym*. W: *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*. T. 2. Red. H. Skłodowski. Łódź: Wydawnictwo UE, 1999.
44. Paszkowska-Rogacz A.: *Doradztwo zawodowe w systemach szkolnych krajów Unii Europejskiej*. Warszawa: KOWEZ, 2001(a).
45. *Self-Help Model Group of Job Seeking for Students and Graduates*. Red. A. Paszkowska-Rogacz. Łódź: Wydawnictwo WSHE, 2001(b).
46. Plata K.: *Wykorzystanie doświadczeń treningowych w poradnictwie*. W: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1988, nr 8.
47. *Przewodnik po zawodach*. Warszawa: MPiPS, 1995.
48. *Przewodnik po zawodach*. Warszawa: MPiPS, 1998.
49. Robbins S.P.: *Zachowania w organizacji*. Warszawa: PWE, 1998.
50. Rowe J., Boulgarides J.D.: *Managerial Decision Making*. Prentice Hall 1994 [tłumaczenie za zgodą autorów A. Paszkowska-Rogacz].
51. Savickas M.L., Crites J.O.: *Career Decision-Making: Teaching the Process* [manuskrypt – źródło własne].
52. Schein E.H.: *Career Anchors. Discovering Your Real Values*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeifer Printing, 1990 [tłumaczenie za zgodą autora A. Paszkowska-Rogacz].
53. Sierpińska H.: *Podręcznik dla liderów klubów aktywnego poszukiwania pracy*. Warszawa: Fundacja Akcja Demokratyczna, 1993.
54. *Przygotowanie uczniów do wyboru zawodu. Materiał metodyczny dla nauczycieli. Orientacja szkolna i zawodowa w gimnazjum – rola nauczyciela*. Red. G. Soltysińska, J. Woroniecka. Warszawa: KOWEZ, 2001(a), segregator MEN.

Bibliografia

55. Soltysińska G., Żywiec-Dąbrowska E.: *Moja przyszła praca. Materiały metodyczne do pracy z uczniami szkół zawodowych. Vademecum – nauczanie w szkole zawodowej*. Warszawa: KOWEZ, 2001(b).
56. Strzemieczny J.: *Programy zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci ze szkół podstawowych*. Warszawa: MEN, 1988.
57. Super D.E.: *Psychologia zainteresowań*. Warszawa: PWN, 1972.
58. Super D.E.: *A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development*. W: „Journal of Vocation Behavior”, 1980, nr 16, s. 282–298.
59. Super D.E.: *Assessment in Career Guidance: Toward Truly Developmental Counselling*. W: „The Personnel and Guidance Journal”, 1983, nr 61, s. 555–562.
60. Townsend J.: *The Trainers Pocketbook*. Alersford: Alersford Press Limited, 1996.
61. Tyszka T.: *Analiza decyzyjna i psychologia decyzji*. Warszawa: PWN, 1986.
62. Uniszewski Z.: *Jak rozmawiać szukając pracy*. Warszawa: PWN, 1995.
63. *Vocational Guidance Interview Checklist*. Staffordshire County Council Careers Services, 1980.
64. Watt G.: *Eurocounsel: Synthesing Final Report. Phase 2: Counselling – A Tool for The Prevention and Solution of Unemployment*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, EN, 1994.
65. Watts A.G., Guichard J., Plant P., Rodriguez M.L.: *Educational and Vocational Guidance in the European Community*. Brussels-Luxembourg: European Commission, 1994.
66. Wiśniewska M., Cassidy E.: *Gry i ćwiczenia grupowe. Prezentacje Młodzieżowego Ośrodka Psychologicznego PTP*. „Zeszyty Problematyko-Metodyczne”, 1987(5).
67. Zaleski Z.: *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: PWN, 1991.
68. Zytowski D.G., Swanson J.L.: *Parsons' Contribution to Career Assessment*. W: „Journal of Career Development”, 1994, nr 20(4), s. 305–310.

Summary

The European Career Counsellor's Training Manual is designed for career counsellors and school counsellors. It offers a training program and a curriculum package. It incorporates interactive learning strategies that enhance and accelerate the acquisitions of student's self-knowledge and social skills. It contains thirty activities with teaching materials, handouts and resources.

Through the secondary school level course those who provide career development services can learn how to help their clients and students with the career development process. They also increase their knowledge of career development theory, models and techniques.

The first section of the book provides a foundation in career counselling theory, including main concepts and definitions.

The second section of the book covers the integration process during the workshop and is designed to help students learn how to build effective working relationships.

The third section provides experiences how to discover unique personal skills, values, interests with respect to life/work roles and student's quality of life once they become adults. It maintains and reinforces a positive self-concept. Students also see the effects of their educational choices on their life/work options.

The fourth section consists of components of career and vocational information and using the standard methods of classifying occupations. Participants learn how to explore *Guide for Occupations* and realize the importance of the link between education and work.

The fifth section covers the components of students career planning. It is designed to help them identify goals, obstacles and resources for attaining those goals. Participants learn how to assess their

Summary

situation when making an occupational choice, how to identify barriers to decision making and decision making styles.

The final section of the book is devoted to helping counsellors evaluate the counselling process.

Each section consists of a theoretical introduction. The discussion of theories and their uses for facilitating career development is designed to stimulate and refine the knowledge and skills of career counsellors.



Dr Anna Paszkowska-Rogacz jest pracownikiem naukowym w Zakładzie Psychologii Pracy i Poradnictwa Zawodowego Instytutu Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego, gdzie specjalizuje się w tematyce wspomagania rozwoju kariery. Współtwórca uniwersyteckiego programu kształcenia doradców zawodowych realizowanego na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej. Wykładowca na studiach MBA prowadzonych przez Polsko-Amerykańskie Centrum Zarządzania przy Uniwersytecie Łódzkim i Uniwersytecie Maryland. Trener umiejętności społecznych, m.in. w zakresie komunikacji, przywództwa, budowania zespołów oraz motywowania i oceny kadry. Absolwentka studium menedżerskiego organizowanego przez *Canadian Center for Management Development* w Ottawie. Członek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Stowarzyszenia Doradców Zawodowych RP oraz Europejskiego Stowarzyszenia ds. Uzdolnień (*European Council for High Ability*).



Education and Culture

ISBN 83-88780-30-1

Leonardo da Vinci