

Magdalena Piorunek

DZIECKO
W RELACJACH
ZE ŚWIATEM
ZAWODOWYM



Dziecko w relacjach ze światem zawodowym

Za inspirację problematyką dzieciństwa w biografiach zawodowych, życzliwą pomoc intelektualną, kilkuletnią opiekę naukową oraz merytoryczne i emocjonalne wsparcie w mojej dotychczasowej pracy szczególnie gorąco dziękuję dr Krystynie Zielińskiej, z którą współpraca znacząco zaważyła na moich dotychczasowych poszukiwaniach badawczych i studiach teoretycznych.

Osobne słowa wdzięczności kieruję do prof. UAM dr hab. Haliny Sowińskiej - promotora mojej rozprawy doktorskiej. Dysertacja ta stała się podstawą opracowania niniejszej monografii.

Serdecznie dziękuję również recenzentom pracy doktorskiej - prof. dr hab. Wandzie Rachalskiej oraz prof. dr hab. Heliodorowi Muszyńskiemu, a także autorkom recenzji wydawniczych - prof. dr hab. Wandzie Rachalskiej i prof. Uniwersytetu Wrocławskiego dr hab. Alicji Kargulowej.

Życzliwa pomoc tych osób przyczyniła się do nadania książce jej aktualnego kształtu.

WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Magdalena Piorunek

Dziecko w relacjach ze światem zawodowym

Poznań 1996

Publikacja dofinansowana przez
Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

RECENZENCI:

Alicja Kargulowa
Wanda Rachalska

Projekt okładki:
Elena Drogorób

© Copyright by Wydawnictwo ERUDITUS s.c. - Poznań 1996

Printed in Poland

ISBN 83-86142-15-4

Wydawnictwo ERUDITUS s.c.
60-681 Poznań, Os. Bolesława Chrobrego 8/58
Wydanie I. Nakład 300+100 egz.

POZNAŃSKA DRUKARNIA NAUKOWA
Poznań, ul. Heweliusza 40

Spis treści

I. INTENCJE I IDEE	7
II. SOCJOPSYCHOLOGICZNE KONTEKSTY DYNAMIKI KSZTAŁTOWANIA SIĘ OBRAZU ŚWIATA SPOŁECZNO-ZAWODOWEGO NA ETAPIE DZIECIŃSTWA	13
1. Diachronia dzieciństwa jako integralny komponent biografii	13
1.1. Biografia w perspektywie społecznej i psychorozwojowej	13
1.2. Dzieciństwo jako geneza i komponent biografii zawodowych	17
2. Teorie psychologiczne wyjaśniające formowanie się drogi zawodowej człowieka	19
2.1. Przegląd ujęć teoretycznych	19
2.2. Teorie rozwoju zawodowego i ich ewolucje (Bühler, Ginzberg, Super)	21
2.3. Teorie o korzeniach psychoanalitycznych (na przykładzie teorii A. Roe)	27
2.4. Dzieciństwo w klasycznych teoriach psychologicznych wyjaśniających formowanie się drogi zawodowej	28
2.5. Podsumowanie	34
3. Formowanie się drogi zawodowej człowieka na etapie średniego i późnego dzieciństwa w świetle teorii socjalizacji	36
3.1. Socjalizacja w okresie dzieciństwa - uwagi ogólne	36
3.2. Wybrane aspekty socjalizacji rodzinnej w kontekście budowania obrazu świata zawodowego na etapie dzieciństwa	40
3.3. Formalne agendy socjalizacyjne okresu dzieciństwa a formowanie się drogi zawodowej człowieka	47
3.4. Płeć w zawodowych historiach etapu dzieciństwa	53
3.5. Kształtowanie się relacji dziecko-świat zawodowy w toku socjalizacji	57
4. Wybrane sfery rozwoju psychospołecznego dziecka a kształtowanie się obrazu świata zawodowego	60
4.1. Znaczenie czynników rozwojowych w relacjach dziecka ze światem zawodowym	60
4.2. Główne trendy rozwoju poznawczego	62

4.3. Dynamika działań dziecka. Przemiany zabawy i jej społecznych kontekstów.	65
4.4. Wybrane aspekty społeczno-moralnego rozwoju dziecka	70
4.5. Wybrane aspekty rozwoju tożsamości	72
III. METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA PROGRAMU BADAWCZEGO	77
1. Założenia badawcze i ustalenia terminologiczne.	77
2. Problematyka badań.	81
3. Procedury i metody badawcze.	86
IV. RZECZYWISTOŚĆ ZAWODOWA JAKO OBSZAR POZNANIA DZIECI.	91
1. Świat zawodowy w oczach sześciolatków.	91
1.1. Przedstawiciele świata zawodowego.	91
1.2. Miejsca pracy.	94
1.3. Czynności zawodowe.	97
1.4. Warsztat pracy.	98
1.5. Wymagania zawodowe.	100
1.6. Racje uzasadniające zawodową pracę ludzi.	103
2. Obraz świata zawodowego dziesięciolatków.	103
2.1. Przedstawiciele świata zawodowego.	103
2.2. Miejsca pracy.	106
2.3. Czynności zawodowe.	108
2.4. Warsztat pracy.	110
2.5. Wymagania zawodowe.	112
2.6. Racje uzasadniające zawodową pracę ludzi.	114
3. Przemiany obrazu świata zawodowego na przestrzeni drugiego i trzeciego dzieciństwa.	115
3.1. Zmiany treściowej zawartości obrazu rzeczywistości zawodowej	115
3.2. Zmiany jakościowych właściwości obrazu świata zawodowego	126
V. PROJEKTY ZAWODOWE CZASU DZIECIŃSTWA	129
1. „Dobra praca” w wypowiedziach dzieci	130
2. Zawodowe projekty sześci- i dziesięciolatków.	134
2.1. Przedmiot zawodowych projektów dzieci	134
2.2. Informacje dzieci o przedmiotach swych projektów zawodowych	145
2.3. Racje uzasadniające dziecięce projekty zawodowe	147
2.4. Cechy jakościowe dziecięcych projektów zawodowych	152
VI. KONKLUZJA	157
BIBLIOGRAFIA	174

I. INTENCJE I IDEE

Dziecko wobec rzeczywistości zawodowej i świata pracy to tematyka niezwykle rzadka w specjalistycznym piśmiennictwie nauk społecznych i z trudem torująca sobie drogę w świadomości nie tylko naukowców i badaczy.

Dziecko wzrasta na pozór w wielkim oddaleniu od realnie funkcjonującego świata społeczno-zawodowego. Na pozór, albowiem obszar pracy zawodowej ludzi jest przecież faktyczną częścią rzeczywistości społecznej, z którą człowiek na przestrzeni dzieciństwa pośrednio i bezpośrednio obcuje.

Tymczasem literatura psychologiczna i socjopedagogiczna koncentruje zainteresowania na tej problematyce niezwykle rzadko i pozostawia zagadnienie dziecko - świat zawodowy jako obszar praktycznie nie zbadany. A pole potencjalnych zainteresowań badawczych byłoby tu ogromne.

- Piśmiennictwo fachowe nie odpowiada na przykład na pytania:
- Jak dziecko przedstawia sobie świat zawodowy, jakie elementy rzeczywistości społeczno-zawodowej poznaje i jak je rozumie?
 - Jakie obszary świata zawodowego wchodzi w skład poznania dziecka, to jest jaką orientację o tym świecie pozyskuje człowiek na przestrzeni dzieciństwa i jak informacje te komponuje we własne struktury wiedzy o rzeczywistości?
 - Jakie doświadczenia w obcowaniu ze światem pracy wchodzi w skład biografii dziecka, w jaki sposób dziecięce doświadczenie świata społeczno-zawodowego zostaje przeniesione do sfery aktywności zabawowej i zadaniowej kilkulatka?

Zjawiskiem powszechnym i akcentowanym przez psychologię rozwojową jest „przymierzanie się” dzieci do dorosłości, czego empirycznym przejawem są formułowane przez nie wczesne projekty zawodowe. I tu pojawia się ponownie szeroka gama pytań, na które jednak literatura odpowiedzi nie daje, na przykład:

- Jakie postacie realnie istniejącego świata pracy stają się przedmiotem zawodowych „życzeń” kilkulatków?
- Jaka jest geneza i psychospołeczny mechanizm tych dziecięcych projektów zawodowych?
- Jaka rolę w ich powstawaniu odgrywają zewnętrzne stymulacje rozwoju dziecka, a w tym pośrednie i bezpośrednie obcowanie ze światem pracy, kontakt z realnymi wzorcami zawodowymi, biografie zawodowe rodziców dziecka itd.?

Wszelkie kwestie związane z problematyką człowiek - świat pracy znajdują swoje odzwierciedlenie w piśmiennictwie fachowym głównie od etapu adolescencji, a więc kształtowania się zainteresowań, podejmowania konkretnych decyzji zawodowo-edukacyjnych i dokonywania wyboru dróg dalszego kształcenia i przyszłego zawodu (np. w literaturze polskiej: Niebrzydowski L., 1974; Świdzińska B., 1977, 1978; Czerwińska-Jasiewicz M., 1979, 1991; Borowicz R., 1980; Kargulowa A., 1979, 1982, 1985; Bańka D., 1983; Rachalska W., 1981, 1984, 1987; Lelińska K., 1985; Krzeszewska B., 1989; Zielińska K., 1985, 1989, 1994 i inni).

Wspomniane wcześniej pola zagadnień znajdują jedynie pewne ramy eksplikacyjne w twierdzeniach ogólnych psychologii rozwojowej. Nie znajdzie się tam jednakże szczegółowego opisu i wyjaśnienia, jak powstaje, czym się charakteryzuje i jak zmienia się wraz z wiekiem obraz świata zawodowego dziecka.

Wystarczy wziąć do rąk podstawowe prace z zakresu psychologii rozwoju w okresie dzieciństwa, żeby się przekonać, że szczegółowa problematyka relacji dziecko - świat zawodowy nie jest tam rozpatrywana (np. Debesse M., 1963, 1983; Przetacznikowa M., 1978; Żebrowska M., 1982; Hurlock E., 1985; Brzezińska A., Burtowy M., 1992; Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., 1982 i inni).

Również jedynie na poziomie ogólnym naświetla wspomniany obszar zagadnień teoria socjalizacji, która jednakże nie daje przybliżeń opisowych i wyjaśniających co do kształtowania się relacji dziecko - rzeczywistość społeczno-zawodowa. Literatura socjopedagogiczna z zakresu teorii socjalizacji zainteresowania swe koncentruje raczej na problematyce dotyczącej społecznych źródeł biegu życia zawodowego człowieka. Zajmuje się zagadnieniami makrostrukturalnej determinacji karier zawodowych ludzi, rolą stratyfikacji społecznej czy problemami uwarunkowań procesów selekcyjnych zachodzących w świecie

społeczno-zawodowym (np. prace polskich autorów: Kowalski S., 1972; Kozakiewicz M., 1973; Jarosz M., 1986; Frąckowiak T., 1986; Szymański M., 1984; 1988; Kwieciński Z., 1980, 1990 i inni).

Literatura ta przede wszystkim nie rozpatruje procesów i mechanizmów kształtowania się relacji dziecko - rzeczywistość zawodowa z punktu widzenia samego podmiotu, jego zasobów doświadczenia i orientacji w rzeczywistości.

Analiza problematyki dziecko - świat zawodowy ma także szereg istotnych implikacji pedagogicznych. Z punktu widzenia edukacji dziecka istotne stają się problemy: czy i na ile świat społeczno-zawodowy przybliżany jest dzieciom w formalnych programach edukacyjnych, czy i na ile zaznajamianie ze światem pracy staje się składową socjalizacji i wychowania w rodzinie, czy i co z zakresu tej problematyki winno się celowo umieszczać w programach kształcenia na poszczególnych szczeblach, jak wreszcie ma się do tych zagadnień teoria i praktyka doradztwa pedagogicznego?

Problematyka ta pojawiła się na gruncie polskim w literaturze głównie z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego (szereg proponowanych rozwiązań pozostało tu jedynie w sferze koncepcji i postulatów) czy wychowania przez pracę (np. Zielińska K., 1975; Rachalska W., 1980, 1984; Szajek S., 1989; Nowicki T., 1980, 1982; Wiatrowski Z., 1985).

Ogólnie stwierdzić można, że obszar zagadnień dziecko - świat zawodowy stanowić może ważne pole badań psychologicznych, pedagogicznych i socjopedagogicznych. Może on być jednocześnie analizowany z dwóch perspektyw poznawczych:

- synchronicznej, skupiającej zainteresowania na określonych fazach życia i rozwoju dziecka,
- diachronicznej, rozpatrującej dynamikę relacji jednostka - świat zawodowy w etapie dzieciństwa czy szerzej w biegu życia człowieka.

W ramach tej drugiej perspektywy, przyjmując główne tezy tak zwanej psychologii i socjologii biegu życia, dzieciństwo potraktować można jako komplementarny okres biografii zawodowej człowieka (np. Baltes P., 1991; Super D., 1980; Sugarman L., 1986; Kohli M., 1980, 1986; Tyszkowa M., 1988, 1990). Poszukiwać wtedy można odpowiedzi na pytania, jakie zdarzenie życiowe i doświadczenia biograficzne przeżywane we wczesnych fazach życia mają znaczenie i określone skutki w przeciągu całej ludzkiej biografii.

Pole relacji dziecko - świat zawodowy w okresie dzieciństwa jest do tej pory ledwie śladowo penetrowane i niemal nie posiada literatury przedmiotu.

Niniejsza monografia jest próbą wkroczenia w obszar tych zagadnień. Próba ta, jako że mamy do czynienia z problematyką słabo zweryfikowaną empirycznie i niemal nie obudowaną piśmiennictwem fachowym, może być wyłącznie selektywna i skupiać się na wybranych sferach problemowych.

Praca oparta jest na metodzie diagnozy porównawczej, koncentruje się więc na rozpoznaniu istniejącego stanu rzeczy w dwóch momentach czasowych i uchwyceniu dynamiki wybranych zjawisk na przestrzeni pewnego okresu. Skupia się ona na kilku centralnych zagadnieniach.

Pierwszym z nich będzie poznawanie przez dzieci rzeczywistości społeczno-zawodowej, czyli zgromadzony przez nie na przestrzeni tego okresu rozwojowego zasób wiedzy o ludziach, środowiskach i atrybutach pracy, a więc treść i charakterystyka dziecięcej wiedzy o świecie zawodowym. Stąd poszukiwane będą odpowiedzi na pytania o to, jakie kręgi świata zawodowego wchodzi w obszar poznania dziecka, czym się one charakteryzują - na ile mają związek z bezpośrednimi doświadczeniami kilkulatek, jakie typy pracy obejmują, czy i z jakim czasem społecznym korespondują.

Drugie pole zainteresowań - to formułowane przez dzieci projekty zawodowe. Punktem centralnym będą tu pytania, kim chcą być dzieci w swych wyobrażeniach dotyczących pracy, jaka gama zawodów staje się przedmiotem ich projektów, czym odznaczają się te „wizje siebie w dorosłości”, wokół jakich typów pracy oscylują projekty chłopców i dziewcząt, to jest jakie znaczenie dla rozwoju i charakteru projektów ma czynnik płci, a więc jak widzą siebie w dorosłości chłopcy i dziewczęta.

Obydwa kręgi zagadnień scharakteryzowane zostały na przestrzeni dwóch okresów rozwojowych - drugiego i trzeciego dzieciństwa, stąd dokonujące się wraz z wiekiem dziecka zmiany w jego wiedzy o świecie społeczno-zawodowym i projektach zawodowych stanowią kolejny punkt ciężkości niniejszej pracy.

Ubogie podstawy literaturowe dyktują konieczność wykorzystania wybranych zasobów wiedzy psycho- i socjopedagogicznej, która naświetla ogólnie i kontekstowo zagadnienia będące przedmiotem

tego opracowania. Z tych też względów część teoretyczna osadzona została w kilku obszarach teoretycznych, co szkicuje jednocześnie strukturę tegoż rozdziału.

W pierwszym z podrozdziałów, wychodząc z założenia o ciągłości i komplementarności ludzkiej biografii, odwołano się do biograficznych orientacji psychologii i socjologii biegu życia, w których akcentuje się silnie, iż dzieciństwo stanowi genezę i istotny komponent zawodowych biografii jednostek. Podrozdział ten potraktować można jako swego rodzaju hasło wywoławcze tematu, a zarazem kłamrę spinającą problematykę relacji dziecko - rzeczywistość zawodowa w perspektywie całościowej.

Drugi z podrozdziałów przedstawia główne tezy tak zwanych klasycznych teorii rozwoju zawodowego. Przedstawiciele tego nurtu poznawczego w istocie najbardziej bezpośrednio rozpatrują formowanie się relacji człowiek - świat zawodowy w przeciągu życia jednostki. Jednakże także i te teorie za szczególnie godny uwagi uznają okres adolescencji i dorosłości, tym niemniej wybiórczo sięgają do niektórych zjawisk dotyczących okresu dzieciństwa, stąd wykorzystane zostały w niniejszym opracowaniu.

W trzecim podrozdziale teoretycznym, wychodząc ze znanego założenia, iż rodzice otwierają dzieciom wrota do świata społecznego, skoncentrowano się na socjalizacyjnym kontekście kształtowania się obrazu świata zawodowego w dzieciństwie. W centrum zainteresowań postawiono tu problemy socjalizacji pierwotnej i jej roli w poznawaniu świata społeczno-zawodowego przez dzieci.

Ponadto założono, że relacje dziecko - rzeczywistość zawodowa są jednocześnie determinowane prawidłowościami rozwojowymi etapu dzieciństwa, co obliguje do choćby wybiórczego przywołania podstawowych prawidłowości w rozwoju dziecka, w tym na przykład rozwoju poznawczego czy społeczno-moralnego. Te zakresy rozwoju stanowiły bowiem istotny kontekst wyjaśniający dla powstawania obrazu świata zawodowego w okresie dzieciństwa. Problematyka powyższa stała się przedmiotem czwartego podrozdziału teoretycznego niniejszej monografii.

W kolejnym zaś rozdziale, tym razem metodologicznym - przedstawione zostały pokrótce założenia oraz problemy i procedury badawcze.

Trzy następne rozdziały stanowią część empiryczną pracy. Relacjonują one i dyskutują wyniki badań.

Zgodnie z intencją autorki praca ma wzbogacić wiedzę o orientacji dzieci w świecie pracy, a zarazem ukazać zmiany, jakie w tym względzie dokonują się na przestrzeni dzieciństwa. Wywołuje ona temat: „dziecko wobec rzeczywistości społeczno-zawodowej”, stawia pytania i hipotezy pod dyskusję. Stanowić może także przyczynek do ogólnej wiedzy o rozwoju i socjalizacji dziecka. Może być również źródłem pewnych inspiracji i postulatów w odniesieniu do przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji dziecka, adresowana jest więc do osób profesjonalnie zajmujących się kształceniem i poradnictwem psychopedagogicznym oraz do studentów kierunków humanistyczno-społecznych.

I. SOCJOPSYCHOLOGICZNE KONTEKSTY DYNAMIKI KSZTAŁTOWANIA SIĘ OBRAZU ŚWIATA SPOŁECZNO-ZAWODOWEGO NA ETAPIE DZIECIŃSTWA

1. Diachronia dzieciństwa jako integralny komponent biografii

1.1. Biografia w perspektywie społecznej i psychorozwojowej

Biografię traktuje się potocznie jako historię życia określonej osoby w danym społeczeństwie. Życie w określonym społeczeństwie znaczy przeżyć pewną biografię (Mills Ch., 1959). Nasze funkcjonowanie w określonej przestrzeni i czasie ma aspekt obiektywno-historyczny oraz subiektywno-przeżyciowy. Z jednej strony mamy do czynienia z obiektywnymi przemianami poszczególnych elementów organizacji społecznej, z drugiej - z subiektywną interpretacją życiowych zdarzeń i indywidualną ich ewaluacją. Biografia stanowi spłot „mechanizmów życia zbiorowego” i indywidualnych losów jednostek, jest ujęciem rzeczywistości społecznej we własnych subiektywnych kategoriach (por. Giza A., 1990, s. 45). Niektórzy używają tu zamiennie pojęć bieg (przebieg) życia czy mówią o trajektorii (metafora toru) funkcjonowania jednostki w pewnych sferach (por. Strauss A., Glaser B.G., 1970).

Rozwijana w USA i niemieckojęzycznych krajach Europy perspektywa poznawcza określana mianem socjologii biegu życia (Kohli M., 1978, 1980, 1986; Kohli M. i Robert G, 1985; Helling I, 1984; Hoerning E., 1986, 1988, 1991) koncentruje się na subiektywnych doświadczeniach i działaniach jednostki w powiązaniu z jej realną sytuacją, a więc na stosunku między biografią jako konstrukcją subiektywną a biografią jako rzeczywistością społeczną. Stanowi więc

swoistą próbę prześledzenia oddziaływania wzajemnego jednostki i społeczeństwa w perspektywie diachronicznej (Dobrowolska D., 1990, s. 232).

Ten typ analizy i myślenia o zjawiskach życia indywidualum charakterystyczny jest także dla psychologicznej orientacji life-span (psychologia biegu życia por. Super D., 1980; Sugarman L., 1986; Baltes P., 1991), która zjawiska rozwoju odniosła do całej biografii ludzkiej „realizowanej” w dynamicznie kształtujących się relacjach społecznych. Wspomniane orientacje ujmują biografię indywidualną jako sekwencyjną i komplementarną całość, w której zjawiska biograficzne występujące w danych etapach życia są zawsze współpowiązane z czasem przeszłym i przyszłym. Bieg życia człowieka i jego rozwój stanowią kompleksową całość, w której każdy z dużych okresów biograficznych jest powiązany z okresami następnymi, a zadania życiowe i doświadczenia biograficzne przeżywane w temporalnych fazach życia mają znaczenie i skutki dla całej ludzkiej biografii.

Według tak zwanego modelu „aleatorycznego” (określanego także dialektycznym) rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia jest wypadkową interakcji między zdarzeniami życiowymi związanymi z wiekiem jednostki, z rozwojem historycznym i innymi pozanormatywnymi zdarzeniami, które mogą się stać udziałem człowieka (Tyszkowa M., 1988, s. 14). Wskazuje się tu ponadto na znaczne zróżnicowanie indywidualne, szeroki zakres przypadkowości, ale i możliwą autonomię jednostki w jej rozwoju (Tyszkowa M., 1988, s. 14).

Spojrzenie na życiorysy ludzkie umożliwia dokonanie ich charakterystyki. Są to mianowicie diachroniczne procesy wzajemnych interakcji jednostki i otaczającego świata, w którym główne znaczenie mają jej relacje społeczne. Zmieniające się w czasie jakość i zakres tych interakcji determinują znacząco charakterystykę każdej kolejnej fazy biografii. Według A. Straussa drogę życiową człowieka ująć można w kategoriach transformacji jego tożsamości, tożsamości pojętej jako konfiguracja znaczeń osoby w kontekście jej społecznych związków ujmowanych interakcyjnie. Biografia uczestnika życia społecznego traktowana jest jako „kariera” jego społecznych związków, która polega na stopniowym przekształcaniu tożsamości (por. Hałas E. 1990, s. 207).

Bieg życia człowieka konstituuje się w dynamicznym procesie interakcji jednostki z rzeczywistością społeczną, którego współregulatorami są dwa syndromy uwarunkowań (Zielińska K., 1994, s. 44).

Pierwszy z nich stanowią składniki indywidualnej psychofizycznej charakterystyki jednostki. Drugi zaś - egzogeny kontekst funkcjonowania jednostki na poziomie mikro-, mezo- i makrostruktury społecznej (Kohli M., 1985; Hurrelmann K., 1994; Zielińska K., 1994).

Socjokulturowa osnowa jednostkowego rozwoju i funkcjonowania determinuje i określa kształt biografii indywidualnych. Elementy obiektywnie istniejącej, niezależnej od indywiduum charakterystyki jego sytuacji życiowej, składniki jego statusu przypisanego (Kohli M., 1986), takie jak na przykład płeć, wiek, środowisko życia i jego warunki socjokulturowe, wyznaczają trajektorię społecznego funkcjonowania jednostki. Biospołeczne czynniki statusu przypisanego człowiekowi plasują go w określonym miejscu funkcjonowania zbiorowego i prowadzą w społecznie ukształtowanych torach życia (Kohli M., 1985, 1986). Jednym słowem - punkt życiowego startu i kolejne życiowe platformy funkcjonowania w poszczególnych etapach określają schematy biografii indywidualnych. Trojektoria (tor) społeczna wyznacza bieg życia człowieka niezależnie od jego woli i determinacji. Członkiem określonej rodziny, warstwy czy klasy społecznej pozostajemy zawsze, a na ekospołeczny kontekst działalności struktur państwowych i tak wpływ mamy nieznaczny, jeśli nie żaden. **Tok** ludzkiego życia warunkują więc (oprócz samej jednostki) inni ludzie ze swoimi statusami przypisanymi i wzajemnymi układami pozycji i ról. Wyznaczają oni poszczególne układy socjokulturowych zależności. Pierwszy z tych układów kultury obejmuje personalne, bezpośrednie, niezinstytucjonalizowane kontakty w grupach pierwotnych, drugi - instytucjonalny - realizuje się w bezpośrednich, ale sformalizowanych kontaktach, trzeci zaś służy komunikowaniu symboli i wartości w sposób pośredni, np. mass media, publikacje itd. (Kłoskowska A., 1985, 1990, s. 187-188). Relacje międzyludzkie, ich zakres i charakterystyka oraz stopień sformalizowania konstytuują społeczno-instytucjonalny kontekst jednostkowego funkcjonowania. Proces instytucjonalizacji (Kohli M., 1985) biografii jednostki wyznacza przewidywane biegi życia oraz określa rodzaj i zakres uniwersalnych doświadczeń człowieka charakterystycznych dla danej fazy życia. Przebicie się przez społeczne tory wyznaczające życiorys jednostkowy jest możliwe, wymaga jednak z reguły ogromnych zabiegów i sporych wysiłków (Kohli M., 1986). Tak więc życie jednostki postrzegać musimy w kategoriach

indywidualnego fenomenu psychofizycznego funkcjonowania w określonym czasie życiowym i kategoriach socjokulturowych wyznaczników wpływu czasu społecznego. Diachronicznie pojęta rzeczywistość roztacza przed jednostką szeroki wachlarz różnorodnych sytuacji społecznych, które mogą przez nią zostać opanowane jedynie za pośrednictwem stosownych kompetencji działania. Wymogi sytuacyjne i możliwości sprostania im różnią się zasadniczo ze względu na konfigurację, którą przedstawiają sobą w różnych okresach życia ludzkiego (por. Hurrelmann K., 1994, s. 128).

Przyjęło się wyznaczać w przeciągu biografii jednostkowej kilka specyficznych okresów, w których społeczno-kulturowe oczekiwania i wymogi wobec danej fazy są w miarę jednorodne, a pewne zakresy indywidualnych doświadczeń osób w danym wieku dość uniwersalne. Stanowisko takie ujmuje rozwój jako stałą sekwencję zmian psychiki. Oznacza to, iż zmiany następują w określonej kolejności i są właściwe dla gatunku ludzkiego w toku całej jego historii (por. Tyszkowa M., 1988, s. 13-14).

Większość socjologów i psychologów zgodnie wyróżnia tu generalnie stadium dzieciństwa, etap adolescencji, młodość i dorosłość oraz starość.

Specyfikacja cykli życia opiera się na przykład na wyróżnieniu charakterystycznych dla danej fazy życia tak zwanych zadań rozwojowych (Havighurst R.) czy kryzysów tożsamości w progach pomiędzy stadiami (Erikson E.H.), czy tak zwanych przejść statusowych (Tillmann K.J.), czy wreszcie typów uczestnictwa społecznego (Modrzewski J.). Sekwencja czasowa porządkuje biografię ludzką w wymiarze rozwoju indywidualnego oraz w perspektywie specyfiki socjalizacyjnej środowisk życia.

Relacje człowiek — świat na każdym etapie życia są zróżnicowane, podlegają jednak określonym prawidłowościom wynikającym z logiki rozwoju indywidualnego i społecznych zasad funkcjonowania. Stadialne koncepcje rozwoju mimo szeregu zastrzeżeń¹ mają jednak znaczenie opisowe i sporą moc eksplanacyjną.

¹ Por. np. Przetacznik-Gierowska M.: *Stadia psychicznego rozwoju człowieka. Przegląd zagadnień*, (w:) *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, (red.) Tyszkowa M., Warszawa 1988, PWN.

1.2. Dzieciństwo jako geneza i komponent biografii zawodowych

W przebiegu życia ludzkiego wyróżnia się dwa centralne cykle życiowe:

- cykl życia rodzinnego, który ewoluuje od stadium związków z rodziną pochodzenia do długiego i transformatywnego okresu budowania i rozwijania przez jednostkę własnej rodziny,
- sferę życia zawodowego, która bezpośrednio wiąże bieg życia człowieka z instytucjonalnymi i makrospołecznymi strukturami życia zbiorowego.

Tradycyjne ujęcia chronologii biegu życia zawodowego odwoływały się do trójpodziału na fazę przedzawodową z etapem orientacji, fazę aktywnej partycypacji w pracy i fazę postzawodową — etap spoczynku (Kohli M, 1985).

Przywoływane wcześniej teoretyczne orientacje socjologii i psychologii biegu życia silnie akcentują diachroniczne ujmowanie także sfery relacji człowiek — praca zawodowa. Stąd biografię zawodową (bieg życia zawodowego) traktuje się w tych koncepcjach nie jako zaledwie część życia indywidualnego, lecz jako diachroniczną całość. Nie można analizować aktualnych życiowych wyborów i biegu drogi zawodowej bez uchwycenia ich antecedensów. Korzenie współczesnych życiowych decyzji i przebiegu karier zawodowych tkwią już w wieku dzieciństwa, kiedy poznawanie i ewaluacja rzeczywistości społeczno-zawodowej nie mają jeszcze charakteru intencjonalnej, ukierunkowanej działalności, zmierzającej do kształtowania umiejętności i sprawności stricte zawodowych czy wręcz bezpośredniego uczestnictwa w pracy w ramach pełnienia określonej roli zawodowej. Edukacyjny etap biografii zawodowej (przejście progowe pomiędzy szkołą podstawową i kolejnymi szczeblami kształcenia oraz głównie okres szkoły ponadpodstawowej i wyższych) z jego strategicznym i „rozrządowym” znaczeniem dla dalszego toku kariery życiowej (por. Zielińska K., 1994, s. 45), dalej etap wchodzenia i stabilnego sytuowania się w świecie pracy czy stopniowego wycofywania się z zawodowej aktywności mają wprost odniesienia do rzeczywistego świata zawodowego. Etap dzieciństwa skojarzony jest przede wszystkim z ogromną dynamiką poszczególnych sfer rozwoju, na przykład poznawczego, moralno-społecznego, osobowości itd., z etapem wstępnej orientacji w świecie społeczno-zawodowych zależności.

Idąc za tokiem tezy o epigenecie we wcześniejszych stadiach życia aktualnych stanów rozwoju i funkcjonowania indywiduum, konsekwentnie musielibyśmy określić, iż dzieciństwo wnosi znaczące jakości, które będą rzutowały na dalszy bieg karier zawodowych.

Formalne procesy socjalizacji wtórnej (głównie etap młodości, dorosłości i starości) w instytucjach wywodzących się pośrednio lub bezpośrednio z podziału pracy są zdeterminowane przez zasadniczy problem. Socjalizacja wtórna zakłada zawsze poprzedzający proces socjalizacji pierwotnej (etap dzieciństwa), czyli mamy w niej do czynienia z już ukształtowaną osobowością, już zinternalizowanym światem społeczno-zawodowym. Rzeczywistość subiektywna w dalszym biegu życia nie jest tworzona ex nihilo. Nowe, pojawiające się treści są włączane do obrazu świata społeczno-zawodowego już istniejącego, scalane z nim przez pryzmat posiadanych doświadczeń (Berger P., Luckmann T., 1983, s. 217).

Korzenie biografii zawodowych tkwią więc w dzieciństwie, a źródła tego stanu rzeczy rozpatrywać możemy w kilku wymiarach charakteryzowanych na kontinuum od makro- po mikrostrukturalne. Pierwszy z tych wymiarów wyznaczają obiektywnie przypisywane statusy jednostek, zdeterminowane czynnikami makrostruktury społecznej i określone „zakotwiczenia” w społecznie uformowanych torach życia (Kohli M., 1985, 1986).

W wymiarze socjokulturowym mówić możemy o naciskach określonej socjalizacji wpływającej na kształt ludzkiej osobowości. Na wymiar subiektywny zaś składa się indywidualne doświadczanie przez jednostkę świata społeczno-zawodowego. Przy czym doświadczenia te będą miały charakter poznawczy i ewolucyjny. Pierwszy ze wspomnianych wymiarów nie będzie wchodził w krąg problematyki niniejszego opracowania. Dzieciństwo jest etapem skoncentrowanym przede wszystkim wokół środowiskowych wpływów kręgów społecznych bliskich dziecku, stąd szeroko pojęte problemy stratyfikacji społecznej i wpływów makrostrukturalnych nie będą tu przedmiotem rozważań.

Skoncentrowano się przede wszystkim na problematyce subiektywnego doświadczania rzeczywistości społeczno-zawodowej przez kilkulatki w powiązaniu z socjalizacyjnymi uwarunkowaniami bezpośrednich środowisk życia dziecka.

Socjalizacja potraktowana w kategoriach poznawczych (Ziółkowski M., 1989; Modrzewski J., 1994) jest przyswajaniem społecznie generowanej wiedzy umożliwiającej deskryptywne i ewaluatywne przetwarzanie rzeczywistości społeczno-zawodowej. Dzieciństwo jest jednym z etapów zdobywania i strukturywania tej wiedzy o świecie społeczno-zawodowych zależności, w którym sekwencja czasowa wyznaczająca ramy poszczególnych jego faz określa także pewną dynamikę procesu wchodzenia przez dziecko w rzeczywistość społeczno-zawodową.

Właśnie etap dzieciństwa stanowi osnowę dalszych teoretyczno-poznawczych i empirycznych rozważań dotyczących wybranych aspektów genezy formowania się drogi zawodowej człowieka.

2. Teorie psychologiczne wyjaśniające formowanie się drogi zawodowej człowieka

2.1. Przegląd ujęć teoretycznych

Teorie psychologiczne wyjaśniające formowanie się drogi zawodowej człowieka powstawały na przestrzeni długiego okresu. Diachronia teoretycznych wyjaśnień w tym względzie sięga momentu pojawienia się prekursorskich prac Ch. Bühlera (lata 30.), poprzez szczególnie intensywny ich rozwój na obszarze amerykańskim, w którym postacią centralną jest D. Super (lata 50., 60.), po teorie sięgające do założeń psychologii poznawczej i koncentrujące się na procesach podejmowania decyzji zawodowych. Ten rozległy horyzont czasowy powoduje, że określone koncepcje wyrastały ze szkół psychologicznych i stanu rozwoju nauk psychologicznych charakterystycznych dla danego czasu, stąd przyjmują tezy podstawowe silnie różniące się od kolejnych trendów.

Zachodzi więc potrzeba pewnego uporządkowania kilku centralnych nurtów tak zwanych teorii rozwoju zawodowego wokół szerszych teorii psychologicznych z jednoczesnym ich usytuowaniem czasowym. Zjawiskiem wartym szczególnego zaakcentowania jest fakt, że pierwotne teorie rozwoju zawodowego były jak na ów stan zaawansowania nauk psychologicznych wielce nowoczesne i kreatywne, znacznie wyprzedzały tamten kontekst teoretyczny. Prekursorka

teorii wyjaśniających genezę biografii zawodowych Ch. Bühler wyprzedziła czas w rozwoju psychologii o kilkadziesiąt lat, jej orientacja teoretyczna ma bowiem u podstaw tezę o rozwoju człowieka w ciągu całego życia i koresponduje z nurtami dominującymi współcześnie. Ten kierunek analiz kontynuuje Ginzberg i Super.

Zdecydowanie odmienny prąd reprezentuje teoria A. Roe i jej kontynuatorów. Sięga ona do korzeni psychoanalizy i osadza swoje wyjaśnienia na tezach tej teorii. Czas koncentracji na modelu stabilności w ujmowaniu zmian rozwojowych psychiki, zgodnie z którymi właściwości zachowania się człowieka dorosłego są stałe (np. teorie ujmujące osobowość przez pryzmat cech i czynności) zaowocował typologiczną koncepcją Hollanda.

Te trzy grupy klasycznych teorii poszukują w samej jednostce, w oparciu o jej charakterystykę psychiczną oraz jej związki ze środowiskiem życia wyznaczników drogi zawodowej człowieka. Dla przykładu Fenczyn J. i Surówka I. (1987) porządkują wspomniane teorie w sposób następujący:

- 1) teorie opierające się na periodyzacji rozwoju zawodowego (np. Ginzberg, Super, Tiedeman),
- 2) teorie stawiające w centrum zainteresowania cechy osobowości jednostki jako podstawę rozwoju zawodowego (np. Holland),
- 3) teorie koncentrujące się wokół roli potrzeb w rozwoju zawodowym (np. Roe).

Jednocześnie obok tych klasycznych już teorii pojawiały się koncepcje socjologiczne kładące nacisk przede wszystkim na egzogenne czynniki rozwoju i traktujące drogę zawodową jednostki i sam akt wyboru zawodowo-edukacyjnego jako wynik przede wszystkim oddziaływań środowiska życia człowieka (np. Scharmann, Lazarsfeld, Rosenberg, Fürstenberg), a w nim w dużej mierze czynników makrostrukturalnych. Czas społeczny tych zarysowanych powyżej teorii postrzegany może być obiektywnie jako odległy, rozwijane one były bowiem na przestrzeni lat 50.-70.

Trzeba jednak wyakcentować tu kilka bardzo istotnych spraw. Po pierwsze — teorie te stały się w istocie bazą dla rozwoju, ukonstytuowania się wielorakich koncepcji praktyk doradztwa edukacyjnego, zawodowego, karierowego czy wreszcie biograficznego. Cała praktyka krajów anglo-amerykańskich w tym zakresie, a w tym subsystem Guidance, który ewoluował następnie ku tak zwanemu

poradnictwu karierowemu i dalej ku biograficznemu właśnie, zasadza się ogólnie na głównych tezach teorii rozwoju zawodowego, których najbardziej znanym przedstawicielem jest D.E. Super.

W piśmiennictwie współczesnym dotyczącym orientacji zawodowej młodzieży i poradnictwa zawodowego nie ma niemal pozycji, które nie odwoływałyby się do tych klasycznych teorii i nie kontynuowały przynajmniej wybiórczo pewnych jej tez. D.E. Super — postać centralna kręgu twórców tak zwanych teorii rozwoju zawodowego z tego obszaru pod koniec lat 80. pełnił rolę honorowego przewodniczącego światowej organizacji skupiającej teoretyków i praktyków poradnictwa zawodowego, a prezentowane przez niego na tym forum tezy były i są przesłanką dla programów reform w zakresie poradnictwa zawodowego w ciągu całego życia, które organizacja powyższa promuje wobec wyzwań i przemian współczesności. Nie sposób więc nie sięgnąć do tego ogromnego dorobku i jego powszechnej obecności w praktyce edukacyjnej.

W rozdziale niniejszym skoncentrowano się na zarysowaniu zasadniczych tez dwóch nurtów teorii wyjaśniających formowanie się drogi zawodowej człowieka. Skupiono się mianowicie na tak zwanych klasycznych teoriach rozwoju zawodowego (Bühler, Ginzberg, Super), które analizując całożyciowe procesy formowania się drogi zawodowej człowieka, akcentują w nich także rolę dzieciństwa. Nadto zarysowano główne tezy teorii psychoanalitycznej (A. Roe), jako że zgodnie z duchem tego nurtu psychologicznego — dzieciństwu właśnie przypisuje się znaczącą rolę w procesach przygotowania do przyszłej pracy i budowania indywidualnej drogi zawodowej.

Osobny podrozdział poświęcono przeglądowi tych analiz i badań psychologicznych, które niezależnie od czasu ich pojawiania się koncentrowały się stricte na etapie dzieciństwa w kontekście relacji człowiek — świat zawodowy.

2.2. Teorie rozwoju zawodowego i ich ewolucje (Bühler, Ginzberg, Super)

Pierwszą osobą, która podjęła prace nad doprowadzeniem do stworzenia spójnej teorii rozwoju zawodowego, była Ch. Bühler. Już w opublikowanej w roku 1933 pozycji *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem* stawiała tezę o konieczności traktowania

biografii zawodowej człowieka jako kompleksowej całości sięgającej od etapu dzieciństwa aż po starość. Biografia zawodowa jednostki odznacza się określoną sekwencyjnością podyktowaną logiką rozwoju jednostkowego i prawidłowościami funkcjonowania społecznego. W latach 50. Ginzberg i jego grupa badawcza (pracowali w niej oprócz niego Ginsburg, Axelrad i Herma) doszli do wniosku, iż w procesie wyboru drogi zawodowej charakteryzującym się serią kompromisów dokonywanych między pragnieniami a możliwościami da się wyróżnić trzy zasadnicze, w miarę jednorodne sekwencje czasowe (Ginzberg E., Ginsburg S.W., Axelrad S., Herma J.C., 1951). Wyróżnione przez siebie fazy dochodzenia do określonego wyboru zawodowego nazwali:

- okresem fantazji („fantasy period”) — od 6 do 10-11 lat
- okresem wyboru próbnego („tentative period”) — od 11 do 17-18 lat
- okresem realizmu („realistic period”)² — od 18 do 22-24 lat.

W okresie wyboru próbnego dziecko, wkraczając w świat społeczno-zawodowy, budując jego obraz, kieruje się początkowo chwilowymi nastawieniami i wysoce nieprecyzyjnym oglądem rzeczywistości. Wkrótce jednak dzieci ukierunkowują swoje zainteresowania zgodnie z umiejętnościami. Kategoria uzdolnień zaczyna odgrywać w późniejszym wyborze zawodowym istotną rolę. Kiedy dziecko dorasta, rozpoznaje pewne rodzaje aktywności jako mające dla niego wartość, innym zaś przypisuje niewielkie znaczenie. Wyłaniają się wówczas bardziej sprecyzowane koncepcje różnych stylów życia wiążących się z wyborem określonego zawodu. Człowiek zaczyna obejmować szerszą perspektywę czasową, zaczyna myśleć o karierze zawodowej w kategoriach systematycznej, wieloletniej działalności, która może być wyznacznikiem wzorów życiowych. W kolejnych fazach człowiek zostaje postawiony wobec konieczności dokonania określonego wyboru zawodowego i wzięcia na siebie odpowiedzialności za konsekwencje tych decyzji.

Uważa się, że proces wyboru zawodu odbywa się głównie podczas okresu dorastania, kiedy to towarzyszą mu zmiany fizyczne i psychiczne właściwe okresowi „burzy i naporu”. W pracy wydanej w 1972 r. Ginzberg podkreślał jednak, że decyzje zawodowe nie są zjawiskiem zachodzącym tylko na przestrzeni krótkiego okresu wchodzenia w do-

² Nazewnictwo poszczególnych okresów rozwoju zawodowego, także w dalszej części rozdziału według: Osipow S.H.: *Theories of carrer development*, New Jersey 1973.

rostość (choć jest on według niego niewątpliwie najistotniejszy). Ponadto badacz zmienił koncepcję kompromisu pomiędzy wewnętrznymi pragnieniami i egzogenicznie wyznaczonymi możliwościami na koncepcję optimum, która mówi o ciągłym poszukiwaniu przez jednostkę najlepszego układu pomiędzy preferowanymi drogami kariery zawodowej a korzystnymi sposobnościami życiowymi (zdarzeniami życiowymi) pojawiającymi się przed daną osobą. Charakterystyczna dla Ginzberga jest podkreślana przez niego stosunkowo nieznaczna mobilność pozioma w przebiegu karier zawodowych ludzi. Skierowanie kariery zawodowej na inne tory wiąże się zazwyczaj z tak wysokimi kosztami osobistymi, że niewiele osób podejmuje takie próby. Zatem rozwój zawodowy ma w pewnym sensie charakter „nieodwracalnego” procesu budowania swej drogi zawodowej, w którym wcześniej dokonane wybory i raz podjęte decyzje w praktyce bardzo trudno zmienić.

Tiedeman i O'Hara (1963) rozbudowali i uszczegółowili koncepcję Ginzberga. Dla nich rozwój zawodowy jest funkcją rozwoju „ja” („self-concept”). W tym ostatnim zaś biorą udział zarówno czynniki zewnętrzne, obiektywne warunki i sytuacje, jak i wewnętrzne, psychiczne. „Ja” traktowane jest jako byt o charakterze realnym i dynamicznym, a rozstrzygające z jego punktu widzenia decyzje pojawiają się w momentach przełomowych, na przykład małżeństwo, college, dostanie się do szkoły wyższej itd. Proces podejmowania decyzji pociąga za sobą stan moratorium połączony z eksploracją pola wyboru i krystalizacją decyzji (faza antycypacji), dalej — wprowadzenie w życie i etap przystosowania (faza urzeczywistniania rozpoczynająca się w momencie podejmowania kształcenia zawodowego).

Kroll, Dinklage, Lee, Morley i Wilson (1970), kontynuując pracę Tiedemana i O'Hary, położyli nacisk na tezę głoszącą, iż rozwój zawodowy jest balansowaniem pomiędzy kształtowaniem środowiska w celu dopasowania jego warunków do czynników osobowości a zmienianiem siebie samego po to, aby przystosować się do otoczenia zewnętrznego.

Najpełniejszą teorię rozwoju zawodowego przedstawił D. Super (1957), pozostający pod wpływem dwóch głównych nurtów teoretycznych. Pierwszy — to prezentowana w pracach Rogersa, Cartera, Bordina koncepcja „ja”. Bordin (1943) przyjmuje twierdzenie, że wybór określonego zawodu przez jednostkę jest wynikiem

dostosowania jej osobistych stereotypów dotyczących świata pracy do indywidualnego odbioru samego siebie. Drugi istotny nurt wpływów na poglądy Supera to prace z zakresu psychologii rozwojowej Ch. Bühlera, która dzieli życie ludzkie na kilka podstawowych stadiów rozwoju: etap rośnięcia („growth stage”, od urodzenia do 14. roku życia), etap badania i zdobywania orientacji („exploratory stage”, od 15. do 25. roku życia), etap podtrzymywania („maintenance stage” do 65 roku życia) oraz etap schyłku („decline stage”). Super bazuje na tej strukturze faz życia oraz traktuje rozwój zawodowy jako element szerszych zadań życiowych jednostki. Główne wnioski jego teorii rozwoju zawodowego streszczają się w następującej 10-punktowej liście (w tłumaczeniu K. Zielińskiej, 1985):

1. Ludzie różnią się między sobą uzdolnieniami, zainteresowaniami i osobowością.
2. Ludzie, przez swą indywidualną charakterystykę, kwalifikują się do pewnej liczby zawodów.
3. Każdy z tych zawodów wymaga charakterystycznego układu zdolności, zainteresowań i cech osobowości, jednakże zakłada wystarczająco dużą tolerancję, by pozwolić zarówno na różnorodność zawodową dla każdej jednostki, jak i różnorodność jednostek w każdym zawodzie (multipotencjalność jednostki).
4. Zawodowe preferencje i kompetencje, sytuacje, w których ludzie żyją i pracują, a stąd i ich obraz własnej osoby, zmieniają się pod wpływem czasu i doświadczenia, sprawiając, że wybór i dostosowanie zawodowe stają się procesem ciągłym.
5. Proces ten przebiega w serii życiowych etapów, które można scharakteryzować jako etapy wzrostu, poszukiwania (badania, rozpoznawania), ustalania (rozstrzygnięcia — decydowania, umiejscawiania się, dostosowywania), utrzymywania (zachowania status quo) oraz schyłku (podupadania, wycofywania się). W poszczególnych okresach dają się wyodrębnić określone fazy, spośród których szczególnie znaczenie dla omawianego procesu mają realistyczne fazy etapu poszukiwania oraz próbne i stałe fazy etapu ustalania.
6. Przebieg drogi zawodowej, to jest kolejność — bieg wydarzeń, częstotliwość oraz czas trwania próbnych i stałych działań zawodowych, osiągnięty poziom zawodowy, uwarunkowany jest przez

socjoekonomiczne czynniki określające sytuację osobistą jednostki, czynniki podmiotowe — zdolności, zainteresowania, wartości, charakterystykę osobową oraz możliwości, jakie napotyka jednostka w życiu — realia rzeczywistości.

7. Przebieg procesu zawodowego rozwoju może być częściowo kierowany poprzez wzmacnianie, stymulowanie kształtowania się zdolności i zainteresowań, pomoc w badaniu — rozpoznawaniu rzeczywistości oraz pomoc w tworzeniu, rozwijaniu i umacnianiu obrazu własnej osoby.
8. Proces zawodowego rozwoju jest przede wszystkim procesem rozwoju i umacniania obrazu własnej osoby. Rozwój obrazu własnej osoby dokonuje się głównie poprzez i w toku pełnienia różnorodnych ról, które umożliwiają sprawdzanie siebie i uzyskiwanie ocen ze strony otoczenia zewnętrznego.
9. Proces poszukiwań zawodowych i zawodowego umiejscowienia się jest kompromisem między czynnikami indywidualnymi, to jest zdolnościami, zainteresowaniami, wartościami, a czynnikami społecznymi — możliwościami wynikającymi z realiów życia; jest to proces, w którym następuje „pogodzenie siebie” i rzeczywistości. Przeżywanie (doświadczanie) i dokonywanie tego kompromisu ma miejsce głównie w toku procesu odgrywania ról, w tym zwłaszcza ról pełnionych w realnych sytuacjach życiowych.
10. Zawodowa i życiowa satysfakcja zależą od stopnia, w jakim jednostka znajduje adekwatne ujęcie dla swoich zdolności, zainteresowań, cech osobowych, wartości. Osiągnięcie tej satysfakcji jest możliwe, gdy zarówno istota samej pracy, jak i sposób życia, jaki jej towarzyszy, jest stosowny do wymienionych wyżej czynników podmiotowych charakteryzujących jednostkę. Stopień zadowolenia z wykonywanego zawodu jest więc wprost proporcjonalny do tego, na ile w życiu zawodowym może się wyrazić, urzeczywistnić obraz własnej osoby.

Według Supera rozwój zawodowy jest różny jakościowo w różnych okresach życia. Wymienił on następujące etapy tego rozwoju:

1. stadium rośnięcia (do 14. roku życia) z podokresami:
 - fantazji (do 10 lat)
 - zainteresowań (11-12 lat)
 - zdolności (13-14 lat)

2. stadium eksploracji (15-24 lat) z podokresami:
 - próbowania (15-17 lat; dokonuje się próbny wybór zawodowy oparty na realnych przesłankach)
 - przejściowy (18-21 lat; konfrontowanie własnego „ja” z sądami o rzeczywistości zawodowej)
 - próby (22-24 lat; kiedy człowiek wypróbuje pracę swojego życia)
3. stadium stabilizacji (25-44 lat) z podokresami:
 - doświadczenia (25-30 lat; zdobywanie doświadczeń zawodowych)
 - stabilizacji (31-44 lat; najbardziej twórcze lata pracy, często dochodzi do zmiany postaw, ale rzadko do zmiany zawodu)
4. stadium zachowania status quo (45-64 lat)
5. stadium schyłkowe (powyżej 65 lat) z podokresami:
 - osłabienia (65 - 70 lat; praca musi być stopniowo dostosowywana do słabnących możliwości, zmniejsza się zakres działalności i jej czas pracy)
 - wycofywania się (powyżej 70. roku życia).

D. Super odwołujący się wprost do dokonań Ch. Bühler znacznie rozszerzył ramy czasowe rozwoju zawodowego, traktując go faktycznie jako proces całościowy. W centrum biografii zawodowych postawił obraz własnej osoby (formowanie się „ja”), pozostający w nieustannych relacjach z kształtowanym przez jednostkę obrazem świata zawodowego.

Współpracownik Supera — Jordaan (1963) zajął się problemem zachowań eksploracyjnych w zakresie rozwoju zawodowego. Według tego autora istnieją bezpośrednie związki pomiędzy zachowaniem eksploracyjnym jednostki a jej wiedzą na temat samego siebie. Zależność ta ma charakter proporcjonalny, to jest im człowiek więcej doświadcza, „wychodzi na zewnątrz” ku otaczającej go rzeczywistości, sprawdza siebie, tym jego eksploracja jest szersza i bardziej adekwatna, a tym samym jego wiedza o sobie znacznie większa.

Starishevsky i Matlin (1963) uzupełnili teorię Supera tezą o dwóch językach zorientowanych zawodowo. Pierwszy z nich, „psychotalk”, to język, w którym jednostka myśli o sobie. Poprzez stwierdzenia typu: „Jestem uzdolniony matematycznie”, „Jestem sumienny i pracowity” jednostka odzwierciedla samą siebie. Drugi rodzaj języka to „ocotalk”, wyraża on niejako zawodowe i edukacyjne intencje człowieka, na

przykład „Będę fizykiem”, „Pójdę do technikum mechanicznego” itd. Języki te są nawzajem przekładalne. Im więcej składników mowy „psychotalk” jednostki zawartych jest w jej języku „occtalk”, tym wyższy jest poziom „inkorporacji”. Ten ostatni termin odzwierciedla stopień, w jakim wybór zawodowy jednostki jest zgodny z jej obrazem samego siebie.

2.3. Teorie o korzeniach psychoanalitycznych (na przykładzie teorii A. Roe)

Teorie te koncentrują się głównie na roli, jaką w karierze zawodowej, zwłaszcza w procesie samego wyboru zawodowego, odgrywają potrzeby jednostki. Przykładem tego typu myślenia o relacjach człowieka ze światem zawodowym są rozważania A. Roe (Roe A., Siegelman M., 1964).

Zakłada ona istnienie dziedzicznej, indywidualnej dla każdego człowieka tendencji do „wyładowywania” swej psychicznej energii w określony, sobie właściwy sposób. Ta wrodzona predyspozycja związana z doświadczeniami dzieciństwa decyduje o sposobie zaspokajania swych potrzeb przez jednostkę w ciągu całego życia. Roe, podkreślając rolę doświadczeń dzieciństwa (zgodnie z duchem psychoanalizy) w rozwoju zawodowym, wychodzi z trzech głównych założeń:

1. Potrzeby dziecka, które są rutynowo (normalnie) zaspokajane, nie stają się nieświadomymi motywami.
2. Potrzeby wyższego rzędu (w znaczeniu Masłowa) znikną całkowicie, jeśli są rzadko zaspokajane; potrzeby niższego rzędu staną się dominującymi motywami działania, jeśli zaspokajane są rzadko lub w sposób niedostateczny. Jako takie zablokują pojawienie się potrzeb wyższego rzędu.
3. Potrzeby, które zostaną zaspokojone dopiero po dłuższym czasie, staną się nie uświadomionymi motywami w zależności od ich siły, okresu pomiędzy powstaniem potrzeby a jej zaspokojeniem oraz wartości, jaką zaspokojenie tej potrzeby ma w bezpośrednim środowisku danego człowieka.

Roe, koncentrując się na oddziaływaniach socjalizacyjnych okresu dzieciństwa, opisała trzy typy postaw rodzicielskich, dzięki którym kształtuje się w dziecku określona hierarchia potrzeb:

- I typ — skupia swą uwagę na dziecku poprzez stawianie mu wymagań albo stałe ochranianie dziecka,
- II typ — tendencja do unikania dziecka bądź przez zaniedbywanie jego potrzeb fizycznych, bądź poprzez jego uczuciowe odrzucenie,
- III typ — akceptacja dziecka niosąca z sobą prawidłowe zaspokajanie jego podstawowych potrzeb; akceptacja dziecka może mieć charakter lekceważący, obojętny, w gruncie rzeczy przypadkowy lub wypływać z miłości rodzicielskiej.

Prezentowane przez dorosłych postawy rodzicielskie kształtują u dzieci orientację „na rzeczy” lub „na osoby”, co z kolei decyduje o wyborze kierunku zawodowego, w którym dominuje koncentracja na przedmiotach materialnych bądź kontaktach interpersonalnych.

Atmosfera domu rodzinnego wpływa, zdaniem Roe, na preferowany typ zawodowej aktywności jednostki, takie zaś czynniki wrodzone jak na przykład inteligencja warunkują osiągnięty w niej poziom. Empiryczne weryfikacje tej teorii rzadko przynosiły pozytywne rezultaty. Jej znaczenia możemy jednak upatrywać przede wszystkim w zwróceniu uwagi na tkwiące w dzieciństwie (jakkolwiek by to uzasadniać) korzenie biografii zawodowych, a co za tym idzie zasugerowanie pewnej ciągłości karier życiowych z akcentem na fazy najwcześniejsze. Podkreślanie socjalizacyjnych wpływów najbliższego środowiska życia dziecka (głównie rodziny) na budowanie przez nie obrazu rzeczywistości społeczno-zawodowej i kształtowanie się jego wczesnych, rudymenarnych orientacji zawodowych jest niewątpliwie zaletą naszkicowanej tu teorii. Nie została ona jednak do tej pory empirycznie zweryfikowana, przy czym sama autorka swoje tezy oparła na retrospektywnych badaniach osób dorosłych. Procedura *ex post facto* obciąża jednak uzyskiwane wyniki możliwością pewnych zafałszowań czy zniekształceń.

2.4. Dzieciństwo w klasycznych teoriach psychologicznych wyjaśniających formowanie się drogi zawodowej

Dzieciństwo traktowano w większości teorii wyjaśniających formowanie się drogi zawodowej jednostki dość marginalnie, prawie nie poddając weryfikacjom empirycznym, jednak w teoriach rozwojowych i psychoanalitycznych podkreślano jego rolę.

Etap ten nazwany został przez Ginzberga i jego współpracowników okresem fantazji (6-10/11) lat). Super tak samo nazywa pierwszą fazę stadium rośnięcia w rozwoju zawodowym (do 10 lat).

Podstawowe zadanie, które według Ginzberga dziecko realizuje w tym okresie, wiąże się z procesem ogólnego dojrzewania i przechodzenia od orientacji „na zabawę” ku orientacji „na pracę”. Dziecięce gry są odbiciem tego, co autor nazywa „funkcją przyjemności” jako motywacją. Bardzo małe dzieci zachwycają się danym rodzajem aktywności dla swoistych właściwości tkwiących w danym działaniu. Już wtedy uwidaczniają się pierwsze wczesne orientacje składające się na potencjalne trajektorie biografii zawodowych. W miarę wchodzenia dziecka w okres fantazji następuje stopniowa reorientacja, odzwierciedlająca preferencje dla aktywności kończącej się abstrakcyjnym zadowoleniem (np. sprawianie przyjemności rodzicom). W procesie uspołeczniania dzieci uczą się wykonywać pewne czynności i zadania w celu uzyskiwania zewnętrznej nagrody (np. rodzicielska pochwała i aprobata, uznanie w oczach innych, gratyfikacje materialne itd.). Ginzberg stawia także hipotezę dowodzącą, iż dzieci są sfrustrowane poprzez poczucie swojej niemożności i nieudolności w porównaniu z dorosłymi. Ponieważ zaś role dorosłych manifestują się najwyraźniej w ich pracy zawodowej, stąd dzieci „bawią się” w pracę, utożsamiając się w ten sposób z tymi, którymi chciałyby być. Chcąc skompensować własną niedoskonałość, internalizują wartości świata dorosłych.

Ginzberg twierdzi, że w okresie fantazji nie może być mowy o jakimkolwiek realistycznym wyborze, dzieci bowiem ignorują rzeczywistość (co wynika z prawidłowości rozwojowych), nie biorąc pod uwagę zdolności i możliwości, nie ogarniają perspektywy czasowej, do której odnoszą się wybory zawodowe.

Dla Supera podokres fantazji (w stadium rośnięcia) to czas, w którym dominujące znaczenie mają potrzeby dziecka. Odgrywanie w wyobraźni wybranych ról (także zawodowych) stanowi pierwszy krok na drodze ku następnym etapom biografii zawodowej. Rozpoczyna się proces identyfikacji z rodzicami (upodobanie się głównie do rodzica tej samej płci). Dziecko stopniowo rozwija wyobrażenie o sobie i sposób zachowania właściwy dla kulturowo aprobowanych norm płciowych.

Interesujące dla rozważań o roli dzieciństwa w rozwoju zawodowym są także pochodzące z lat 30. badania Frank i Hetzer (por.

Bühler Ch., 1933). Skierowały one do dzieci przedszkolnych i uczących się w początkowych klasach szkoły podstawowej ankiety z zapytaniem o ich „projekt zawodowy” i jego motyw (a więc „kim chciałbyś być w przyszłości i dlaczego?”). To ostatnie (tj. motyw) uporządkowano potem w trzy grupy (por. Bühler Ch., 1933, s. 291-295):

1. uczucie przyjemności funkcjonalnej jako motyw wyboru dziecięcego (oczekiwana radość towarzysząca preferowanemu zajęciu),
2. motyw, w których mowa zarówno o uczuciach funkcjonalnych — z jednej strony, jak i o dążeniu do pewnych wyników — z drugiej; autorzy wśród nich wymieniają: identyfikację z osobami znaczącymi, dążenie do „mocy i znaczenia”, uzdolnienia i zainteresowania,
3. motyw dążenia do osiągnięcia powodzenia, dające korzyści ekonomiczne i społeczne.

50% czysto funkcjonalnych motywów uzasadniających wczesne wybory zawodowe występuje pomiędzy 3.-4. rokiem życia dziecka (pozostałe motyw w tej kategorii wiekowej rozkładają się na te z grupy 2 i 3). Pomędzy 6. - 7. rokiem życia 50% motywów skierowanych jest na osiągnięcie pokreślonego wyniku. Niespodzianką dla badaczy był fakt, że w grupie dzieci 8 - 10-letnich ponownie 45% stanowiły motyw funkcjonalne. Wiązano to zarówno z różnicą środowisk pochodzenia badanych dzieci, jak i z faktem, iż dopiero w wieku szkolnym w grupie wymienianych przez dzieci zawodów pojawiają się profesje intelektualne. Generalny wniosek — w motywacji 8 - 10-latków wybierających zawody intelektualne występuje przewaga motywów opartych na funkcjonalnej przyjemności wynoszonej z określonych form aktywności. Odwrotnie zaś jest w przypadku dzieci wybierających zawody nieintelektualne — tu zgodnie z przewidywaną linią rozwojową racje dziecięcych wyborów są związane głównie z osiąganiem konkretnych wyników, do których prowadzi dana działalność.

Późniejsze niemieckie badania wykazały, że już kilkuletnie dzieci myślą o tym, kim będą w przyszłości.

Walter Jaide (1977) występowanie dziecięcych życzeń dotyczących zawodu sytuuje w okresie do 10. -11. roku życia. Podkreśla on, iż jest to faza, w której podstawowe znaczenie odgrywają chwilowe impulsy i potrzeby dziecka. Na kształtowanie się wstępnych życzeniowych „projektów zawodowych” wpływ mają także dominujące zabawy

i doświadczenia, w których dziecko uczestniczy, a zwłaszcza osoby, z którymi się styka. Już w tym okresie wybory zawodowe mogą sygnalizować indywidualne zróżnicowanie specyficzne dla płci czy warstwy społecznej, z której pochodzi rodzina dziecka. Wtedy także zauważalne są pierwsze manifestacje zainteresowań i talentów dziecka (można na przykład zaobserwować jego skłonności organizacyjne, przywódcze, szczególną sprawność manualną czy zdolności werbalne i pantomimiczne itd.). Dzieci 3 - 5-letnie wykazują chęć wykonywania pewnych czynności manualnych dla nich samych, czerpią przyjemność z samego faktu ich wykonywania. Od 6 roku życia krystalizuje się bardziej rzeczowe działanie nastawione na osiągnięcie celu, na sukces. Stopniowo życzenia zawodowe dzieci nabierają wyrazistości, zawód utożsamiany jest z pracą, zauważalne dla dziecka stają się aspekty ekonomiczne określonego zatrudnienia. Dzieci coraz precyzyjniej różnicują zawody, nazywają alternatywy. Od pierwszych lat nauki w szkole podstawowej zaznacza się tendencja do różnicowania zawodów według kryterium płci. Chłopcy mówią na przykład o zawodach technicznych, związanych z transportem, dziewczęta — o handlu, pielęgniarstwie, gastronomii, pracy nauczyciela itd. Tendencję tę potwierdzają liczne badania niemieckie prowadzone w różnych okresach (Frank M, Hetzer H., 1931; Lehr U., 1969; Jaide W., 1977; Kaiser A., 1985, 1986, 1993).

Bender-Szymański (1976) przeprowadziła badania 11-12-latków w niemieckich szkołach podstawowych (etap styku okresu fantazji z okresem zainteresowań w rozwoju zawodowym). Stwierdziła, iż na tym etapie wybory zawodowe dzieci nie są już fantazyjne, oddalone od rzeczywistości. Wbrew oczekiwaniom uczniowskie preferencje zawodowe są wysoce realistyczne, powiązane z konkretnymi kierunkami kształcenia (Ausbildungsberufe). Brane są pod uwagę alternatywy mocno zróżnicowane, nie tylko zaś aktualnie propagowane tak zwane „modne zawody”. Na realność dokonywanych wyborów wskazuje ponadto fakt, że uczniowie zaczynają powoli myśleć w kategoriach działań niezbędnych do podjęcia dla realizacji określonych decyzji zawodowych, przewidują przypuszczalne reakcje dorosłych, zaczynają się zastanawiać, na co je stać, przejawiają różny poziom wiary w swe możliwości.

Niewykluczone, iż stosunkowo duży stopień realności wyborów zawodowych uczniów w tym okresie ma związek z niektórymi

specyficznymi cechami szkolnictwa niemieckiego (wcześniejsze niż w Polsce rozpoczynanie nauki w szkole, konieczność dokonywania wcześniejszych wyborów ponadpodstawowych kierunków kształcenia).

E. Smith (1970) zauważa, że dziecięce marzenia dotyczące tego, co najmłodszy chce robić dalej, gdy dorosną, oparte są zwykle na bieżących, często zmiennych zainteresowaniach lub na znajomości pewnej fascynującej osoby czy zajęcia. Tego typu życzenia określane zwykle jako fantazjowanie pozbawione związku z rzeczywistością są w istocie podstawą poszukiwań przyszłej kariery zawodowej. Nie należy więc, jego zdaniem, ignorować tego etapu, a skupić się raczej na dostarczeniu dzieciom doświadczeń, dzięki którym będą mogły urealnić swój obraz świata zawodowego i próbować zrozumieć wagę takich czynników, jak zainteresowania, zdolności i wartości w procesie wyboru kariery.

Nelson W., (Wellington J., Olechowski W., 1965) wskazał na przykład, że w wieku 8 lat dzieci odrzucają pewne zawody często z powodu wypaczonej informacji o nich lub źle ukierunkowanych zainteresowań. Ponieważ proces ten pogłębia się z wiekiem, konieczne staje się więc uruchomienie pewnych (stosownych do wieku) form doradztwa zawodowego, rozumianego jako dostarczanie pewnej wiedzy, także w tym najwcześniejszym okresie (do lat 10).

W amerykańskich badaniach eksperymentalnych nad możliwością uzyskania świadomości zawodowej przez dzieci najmłodszych klas Wellington i Olechowski (1965) wykazali, że 8-latki są w stanie (o ile zastosujemy odpowiednie techniki pracy z dziećmi):

1. zrozumieć znaczenie pracy wykonywanej w ramach różnych zawodów dla organizacji życia zbiorowego,
2. zrozumieć, iż zawody mają określone zalety i wady z punktu widzenia pracowników,
3. zrozumieć niektóre wzajemne relacje pomiędzy pracownikami.

Autorzy wyżej wymienionych badań sugerują, że już w początkowych etapach szkoły podstawowej można i należy dzieciom dawać możliwości poznawania czynników zmieniających naturę społeczeństwa (ukazanie faktu zmieniania się, rozwoju jednostki i jej otoczenia). Wtedy też należy strukturuować działalność, dzięki której dzieci mogłyby stopniowo rozpoznawać zmiany w ich zainteresowaniach, możliwościach, wartościach.

Zwolennicy teorii upatrujących przyczyn rozwoju zawodowego człowieka także wśród czynników socjalizacyjnych, głównie w rodzinie, podkreślają rolę wczesnego dzieciństwa i pierwszych kilku lat życia w określonym środowisku dla późniejszych wyborów zawodowych. Wspomniany już A. Roe (psychoanalityk) twierdzi, że w dzieciństwie kształtuje się u poszczególnych osób orientacja „na osoby” lub „na rzeczy”. Pierwsza z nich uwarunkowana jest emocjonalną koncentracją na dziecku i jego pełną akceptacją przez rodziców, a prowadzi do wyboru przez młodego człowieka zawodów wymagających zainteresowań społecznych, zdolności werbalnych, częściowo mających związek z organizacją i zarządzaniem. Orientacja zaś „na rzeczy” wiąże się z postawami unikania i niepełnej akceptacji dzieci przez rodziców. Jest przyczyną wyboru zawodów z grupy technicznych, przyrodniczych bądź tak zwanych „wolnych”.

Istotny wpływ na późniejsze wybory zawodowe dokonywane przez młodzież mają także wynoszone z dzieciństwa doświadczenia z szeroko pojętą pracą. W wieku 3-7 lat główną formą aktywności dziecka jest zabawa, która „w sposób naturalny stwarza (...) sytuacje pozwalające (...) dzięki naśladownictwu na poznanie przez nie wielu sytuacji i faktów związanych z wykonywaniem różnych zawodów...” (Rachalska W., 1984, s. 33).

Rodzice często ukierunkowują i usystematyzowują budzącą się ciekawość dziecka, umożliwiając mu stopniowe gromadzenie wiedzy o świecie pracy dorosłych. Przyczynia się do tego także opanowywanie przez dziecko czynności samoobsługowych oraz włączanie go do współdziałania w pracach na rzecz rodziny. Na kształtowanie się określonego stosunku dziecka do pracy wpływa także demonstrowana przez rodziców postawa wobec pewnych zawodów czy typów działalności.

Rolę wczesnej socjalizacji dziecięcej w biografiami zawodowych podkreślano także (najczęściej jednak pośrednio) w powstających na przestrzeni nie tak odległych czasów kompleksowych teoriach socjalizacji.

Generalnie niewiele w literaturze (jak wynika z orientacji autorki) znaleźć można weryfikacji empirycznych i analiz odnoszących się stricte do etapu dzieciństwa w trajektorii biografii zawodowej. Okres fantazji zaś, przywoływany w klasycznych teoriach rozwoju zawodowego, traktowano do tej pory w sposób jednolity, podkreślając

wybiórczo rolę niektórych jego czynników dla biegu życia zawodowego. Nie podjęto do tej pory prób bardziej precyzyjnego rozpracowania dzieciństwa w aspekcie biografii zawodowych, ani nawet prób wszechstronniejszego opisu i wyjaśniania trendów charakterystycznych dla tego etapu zyciorysu zawodowego. Relacje człowiek — świat zawodowy na przestrzeni samego dzieciństwa także nie zostały do tej pory kompleksowo zbadane i scharakteryzowane.

2.5. Podsumowanie

Przegląd psychologicznych teorii wyjaśniających formowanie się drogi zawodowej człowieka nasuwa szereg uwag ogólnych.

Po pierwsze — ze względu na rodowód czasowy i geopolityczny (powstawały głównie w kręgach amerykańskich lub niemieckich) odznaczają się one pewną nieprzystawalnością do dynamiki współczesności, co ma swoje źródło w tym, że warunki makrospołeczne wpłynęły na globalną zmianę struktur biografii zawodowych. Chodzi mianowicie o to, że w czasach powstawania tych teorii dominantą wzorca biografii zawodowych było względnie stabilne, długotrwałe wykonywanie określonego zawodu. W kontekstach świata amerykańskiego wstępująca linia biografii zawodowych (do etapu średniej dorosłości) była pełna dynamiki i mobilności — do względnie stabilnej pozycji dochodziło się poprzez „próbowanie” wielu zajęć (Job). Z tych też względów koncepcje te koncentrowały się w dużej mierze na adolescencji i młodości. Obecnie mobilność i zmiany rozciągają się na przestrzeni całej biografii zawodowej. Dla tego obszaru zjawisk występuje więc niedosyt eksplikacji teoretycznych i weryfikacji empirycznych. Dzieciństwo (wśród innych etapów — np. różne stadia dorosłości, starość) pozostało nadal etapem słabo rozpoznanym, wymagającym dalszych analiz i wyjaśnień.

Niedoskonałości tych teorii nie tłumaczy wyczerpująco jedynie czas ich powstania. Warto wspomnieć w tym miejscu dla przykładu, że Eriksona koncepcja rozwoju psychicznego w ciągu życia, zdawać by się mogło odległa, także z rzędu klasycznych (znaczną część jego prac powstała w latach 50. - 60.), jest dziś osnową niezliczonych najnowszych prac z zakresu teorii socjalizacji i teorii rozwoju.

Po drugie — brak w samych teoriach formowania się drogi zawodowej człowieka przekonujących, głębokich analiz etapu dzieciństwa w cyklu życia zawodowego podyktowany jest, jak się wydaje,

pewnymi ich niedostatkami z zakresu teorii socjalizacji. Koncentracja omawianych teorii na wybranych fazach i aspektach biografii zawodowych implikuje potrzebę sięgania w opisie dzieciństwa w kontekście kształtowania się obrazu świata zawodowego i wstępnych zawodowych orientacji do szerszych wyjaśnień z zakresu teorii socjalizacji i rozwoju.

Klasyczne teorie rozwoju zawodowego (Bühler, Super, Ginzberg) stały się jedynie inspiracją dla dalszych prób pokazania dzieciństwa jako etapu tegoż rozwoju.

Istotny wydaje się ponadto nasuwający się wniosek o jednorodności i pewnej statyczności okresu fantazji w rozwoju zawodowym. Wniosek ten winien podlegać weryfikacji ze względu choćby na zróżnicowane uwarunkowania socjalizacyjno-rozwojowe etapu średniego i późnego dzieciństwa, które stadium fantazji faktycznie obejmuje.

Te dwa różne jakościowo okresy życia dziecka zwykło się w psychologii określać:

- wiekiem przedszkolnym (3-7 lat, „wiek zabaw”, „wiek mimowolnego uczenia się”, „drugie dzieciństwo” lub „średnie dzieciństwo”),
- wiekiem wczesnoszkolnym (7-12 lat, okres „trzeciego dzieciństwa” lub późnego dzieciństwa nazywany także w swej drugiej fazie od około 10. roku życia „wiekiem rozumu”, „wiekiem społecznym”, „wiekiem realizmu”).

Okresy te różnią się znacząco tak ze względu na kontekst socjalizacyjny im towarzyszący, jak i charakterystykę psychofizyczną dziecka. Dynamika zmian psychospołecznych sugeruje występowanie określonych dyferencji także w sferze relacji dziecko — świat społeczno-zawodowy na przestrzeni średniego i późnego dzieciństwa.

Dziecko wobec rzeczywistości zawodowej to zagadnienie nie znajdujące wyczerpującego odzwierciedlenia w klasycznych teoriach formowania się drogi zawodowej. W teoriach tych brak zarówno obszerniejszej charakterystyki tych zagadnień (odpowiedzi na pytania, jak wyglądają relacje dziecko — świat zawodowy), jak i szerszej bazy eksplikacyjnej (odpowiedzi na pytania, jak się wspomniane relacje kształtują). Analiza prawidłowości tych zjawisk i procesów wymaga sięgania do ogólniejszych założeń teorii socjalizacji i teorii rozwoju, jako że w tym względzie wyjaśnienia klasyczne nie są wystarczające.

3. Formowanie się drogi zawodowej człowieka na etapie średniego i późnego dzieciństwa w świetle teorii socjalizacji

3.1. Socjalizacja w okresie dzieciństwa — uwagi ogólne

Socjalizacja jest: „...procesem wyłaniania się, kształtowania i rozwoju osobowości ludzkiej. Proces ten aktualizuje się w zależności od organizmu jednostki i w interakcjach z nim z jednej strony, z drugiej zaś — w zależności od i w interakcjach ze społecznymi i ekologicznymi warunkami życiowymi, istniejącymi w konkretnym, historycznie określonym społeczeństwie. Socjalizacja oznacza proces, w toku którego istota ludzka ze swoimi specyficznymi biologicznymi i psychicznymi dyspozycjami staje się dojrzałą społecznie jednostką, wyposażoną w dynamicznie podtrzymywane w okresie całego życia zdolności i umiejętności skutecznego działania w obrębie tak całego społeczeństwa, jak i w poszczególnych jego elementach...”

Osobowość zaś, do której odwołuje się przytoczona definicja traktowana jest jako „...właściwa danej osobie zorganizowana struktura motywacji, właściwości, cech, postaw i kompetencji działania, będąca biograficznym wynikiem radzenia sobie jednostki z wymaganiami środowiska i własnego organizmu. Rozwój osobowości można opisać jako następujące w czasie i w ciągu całego życia jednostki długotrwałe zmiany w zasadniczych elementach tej struktury...” (Hurrelmann K., 1994, s. 16).

Innymi słowy, socjalizacja jest procesem stawania się człowieka w ciągu jego ontogenezy istotą społeczną. Proces ten zachodzi w toku interakcji międzyludzkich za pośrednictwem społeczno-materialnego środowiska życia jednostki.

Socjalizacja może przybierać postać pierwotną i wtórną (Berger P., Luckmann T., 1983). Szczególnie istotna dla jednostki jest socjalizacja pierwotna, za której sprawą kształtuje się jej osobowość na etapie dzieciństwa. Dokonuje się ona na gruncie poznawczym i emocjonalnym. Socjalizacja wtórna zaś jest „...internalizacją subświatów instytucjonalnych (...) wywodzących się pośrednio lub bezpośrednio ze społecznego podziału pracy...” (Berger P., Luckmann T., 1983, s. 214-215).

W życiu każdego człowieka występuje sekwencja czasowa, w ciągu której dialektyka rozwoju staje się jego udziałem (por. Berger P., Luckmann T., 1983, s. 202). W socjalizacji pierwotnej (właściwej etapowi dzieciństwa) dziecko internalizuje otaczającą rzeczywistość, w socjalizacji wtórnej zaś jednostka wprowadzona zostaje w nowe sektory obiektywnego świata społeczno-zawodowych zależności, przesyconego różnorodnymi formami instytucjonalizacji (por. Berger P., Luckmann T., 1983).

Do dziecka na etapie socjalizacji pierwotnej dociera otaczająca je społeczno-zawodowa rzeczywistość „przefiltrowana” przez indywidualne biograficzne doświadczenia poszczególnych socjalizatorów jednostki oraz ich świadomą działalność wychowawczą.

W socjalizacji pierwotnej dziecko doświadcza świata społeczno-zawodowego na razie jeszcze głównie dzięki osobom znaczącym, pojawiającym się w jego życiu i poprzez zastępcze formy działania w fikcyjnym świecie zabawy. Doświadczenie realności społeczno-zawodowego świata staje się udziałem człowieka dopiero w następnych sekwencjach czasowych biografii, to jest na etapie socjalizacji wtórnej. Socjalizacja pierwotna przyczynia się do budowania i strukturywania deskryptywnego obrazu rzeczywistości społeczno-zawodowej, w której jednostka uczestniczy w przeciągu całego swojego życia.

Nie skupia się jednak jedynie na elemencie czysto poznawczym — dokonuje się w atmosferze o wysokim ładunku emocjonalnym (Berger P., Luckmann T., 1983, s. 205). Emocje te są podstawą procesów identyfikacyjnych z innymi, których role i postawy (istotnym elementem postaw są ewaluatywne ustosunkowania), a także świat jednostka przejmuje (Berger P., Luckmann T., 1983). Tendencją istotną jest tu przechodzenie od identyfikacji z konkretnymi osobami znaczącymi do identyfikacji z całym społeczeństwem. W socjalizacji pierwotnej krąg społecznych interakcji, w które wchodzi dziecko, jest w znacznym stopniu narzucony z zewnątrz. Uwarunkowana rozwojowo niedojrzałość psychofizycznych struktur funkcjonalnych jednostki na etapie dzieciństwa i w ślad za tym idący niski stopień samodzielności powoduje, że obraca się ona w rzeczywistości, w której reguły gry ustalają inni. Internalizacja otaczającego świata społeczno-zawodowych zależności dokonuje się więc automatycznie i stanowi do pewnego stopnia odwzorowanie obrazu rzeczywistości będącego udziałem dorosłych. Treści internalizowane w socjalizacji pierwotnej są w pewnej mierze uniwersalne.

„...Przede wszystkim musi zostać zinternalizowany język. Wraz z językiem i za jego pomocą zostaną zinternalizowane jako zdefiniowane instytucjonalnie rozmaite schematy motywacyjne i interpretacyjne (...), (na przykład dotyczące zasad postępowania charakterystycznych dla przedstawicieli określonej płci — M.P.). Programy te, zarówno znajdujące natychmiastowe zastosowanie, jak i antycypacje, różnicują tożsamość jednostki na podstawie porównań z tożsamością innych (...), (na przykład tożsamość chłopca na podstawie porównań z dziewczętami i chłopcami z innego środowiska itd. — M.P.). Wreszcie istnieje internalizacja przynajmniej zaczątków aparatu uprawomocniającego — dziecko dowiaduje się, „dlaczego” owe programy są takie, a nie inne, np. ...trzeba być dzielnym, aby zostać prawdziwym mężczyzną...” (Berger P., Luckmann T., 1983, s. 210-211).

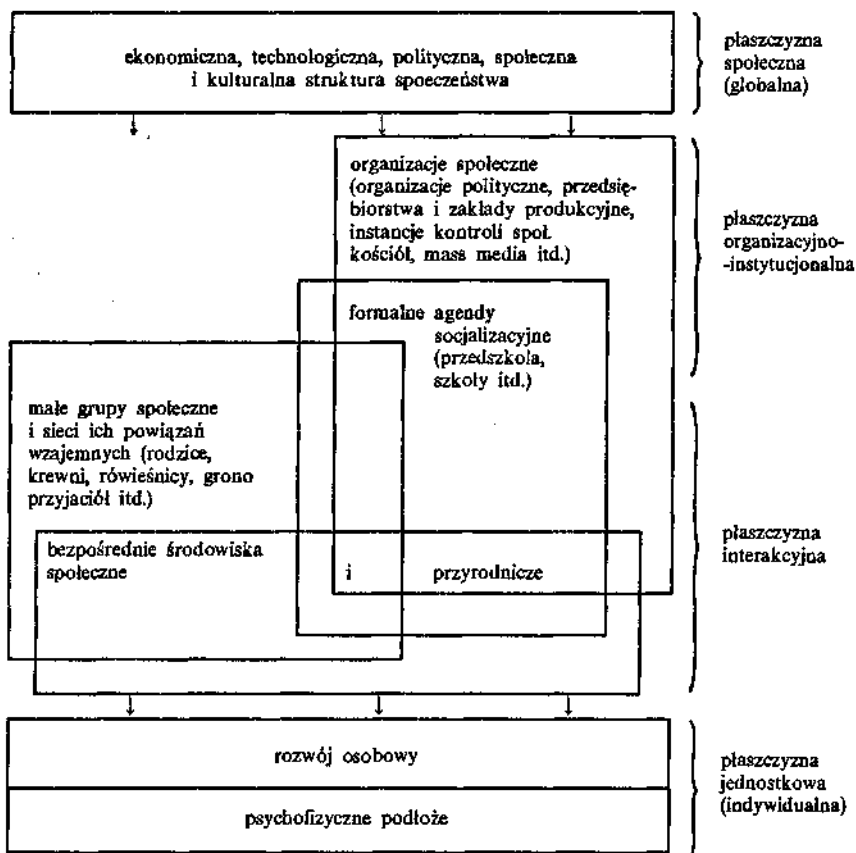
W socjalizacji pierwotnej jednostka opanowuje określone programy uczenia się przewidziane dla danych kategorii wieku. Okazuje się, że poza wiekiem istotnym ich wyznacznikiem są także inne kategorie społeczno-kulturowe typu klasa, warstwa społeczna czy płeć dziecka (trajektorie biografii społecznych — Kohli M., 1986).

Socjalizacja pierwotna w aktywnie tworzonych rolach społecznych (por. Hurrelmann K., 1994) przewidzianych programem społecznego uczenia się dziecka przebiega w zdefiniowanym przez jednostkę fizycznym i społeczno-kulturowym środowisku głównie rodziny, w dalszym etapie — placówek wychowawczych. Te najbliższe funkcjonowaniu dziecka instytucje pozostają zatopione w szerokim ekosystemie wielorakich formalnych i nieformalnych powiązań, które pośrednio warunkują działanie mikrośrodków rozwoju.

Całościowy model struktury kontekstów socjalizacyjnych zamieszcza między innymi K. Hurrelmann (por. schemat s. 45).

Głównymi partnerami interakcji w procesie socjalizacji pierwotnej pozostają rodzice i członkowie rodziny dziecka, nauczyciele — wychowawcy w przedszkolu i szkole, rówieśnicy z tej samej klasy czy grupy. To dorośli mają jednak w tym okresie decydujący wpływ na przebieg socjalizacji, to głównie oni, umiejętnie posługując się mechanizmem kontroli społecznej czy mechanizmem wpływu osób znaczących, w znacznej mierze warunkują biograficzne doświadczenia dziecka. To oni wchodzi w interakcje z dzieckiem w określonym momencie

KOMPONENTY I PŁASZCZYZNY UWARUNKOWAŃ SOCJALIZACYJNYCH*
MODEL STRUKTURALNY



* Na podstawie schematu zamieszczonego w: Hurrelmann K.: Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim und Basel 1989 s. 105; por. także K. J. Tillmann, Sozialisationstheorien, Reinbek bei Hanburg 1989 schemat na s. 17.

swej własnej biografii, to oni wprowadzają dziecko w świat społeczno-zawodowych zależności i wpływają na kształt relacji dziecko — świat zawodowy, świat społecznego podziału pracy.

Dokonujące się w dzieciństwie procesy identyfikacji ze znaczącymi innymi, postrzeganymi w całości kształcie ich aktywności, przejawiającej się w znacznym stopniu w działalności zawodowej oraz procesy

internalizacji opisowych i wartościujących struktur ich obrazu rzeczywistości społeczno-zawodowej umożliwiają dziecku poznawanie i orientację w świecie pracy.

W socjalizacji pierwotnej dziecko postrzega znaczących innych nie tyle jako funkcjonariuszy określonych instytucji (co jest zasadniczym rysem socjalizacji wtórnej), ile jako tych, za pośrednictwem których poznaje rzeczywistość. Internalizuje świat swoich rodziców, a nie świat widziany przez pryzmat kontekstu instytucjonalnego (Berger P., Luckmann T., 1983, s. 219).

Poszczególni socjalizatorzy wkraczają w życie dziecka w określonym miejscu własnych biografii społecznych i to ich drogi życiowe staną się częścią indywidualnych biografii dziecka. Socjokulturowe warunki życia dziecka zdeterminują w znacznym stopniu proces kształtowania się deskryptywnych i ewaluatywnych struktur obrazu świata zawodowego, jaki stanie się jego udziałem. Socjalizacja pierwotna, postrzegana także w kategoriach budowania przez dziecko obrazu świata zawodowego, ma swoją specyfikę podyktowaną jakością środowiska socjalizacyjnego i typem relacji dziecko — socjalizator.

Stąd w dalszych podrozdziałach zasygnalizowane zostaną pewne zasadnicze właściwości i dynamika rodzinnych i instytucjonalnych uwarunkowań socjalizacyjnych na etapie średniego i późnego dzieciństwa. Ponadto kilka uwag poświęconych zostanie jednej z bazowych determinant procesu socjalizacji, jaką jest płeć. Wyszczególnienie tego podrozdziału wydało się istotne z punktu widzenia różnic w ewaluacji świata społeczno-zawodowego, które stają się udziałem chłopców i dziewcząt, co potwierdzają wyniki relacjonowanych w dalszej części badań własnych.

3.2. Wybrane aspekty socjalizacji rodzinnej w kontekście budowania obrazu świata zawodowego na etapie dzieciństwa

Rodzina jest chronologicznie pierwszym i zarazem najpełniej i najtrwalej oddziałującym na dziecko środowiskiem społecznym. Mimo że współcześnie często dzieli się ona swym socjalizacyjnym wpływem ze stale rosnącą liczbą instytucji, i tak pozostała pierwszą i zasadniczą grupą, w której kształtuje się struktury osobowościowe przyszłych samodzielnych dorosłych.

Badacze środowiska rodzinnego szczególną rolę w rozwoju dziecka przypisują kontaktom wzajemnym pomiędzy rodzicami a dziećmi. Uzasadnienie tego poglądu jest następujące³:

- Rodzice, będąc pierwszymi partnerami interakcji społecznych dziecka, oddziałują na nie w okresie jego największej plastyczności — kiedy zdobywa ono podstawowe kwalifikacje do działania w płaszczyźnie poznawczo-motywacyjnej. Ich oddziaływania są przy tym relatywnie długotrwałe i częste, a ponadto oparte najczęściej na głębokiej więzi emocjonalnej.
- W kontaktach społecznych z rodzicami i pozostałymi członkami rodziny dziecko zaspokaja podstawowe potrzeby psychiczne, jak choćby miłości, afiliacji czy bezpieczeństwa.
- Oddziaływania na dziecko mają charakter dwutorowy. Możemy tu mówić o świadomie stosowanych przez rodziców metodach i strategiach wychowawczych, o ich mniej lub bardziej uświadomionych postawach rodzicielskich, ale i o czynnikach spontanicznie wpływających na jednostkę, jak na przykład: wzory zachowań demonstrowane przez rodziców, struktura komunikacyjna i model interakcji wzajemnych, atmosfera domu rodzinnego itd.
- Rodzice stanowią najbardziej dostępne dziecku wzory osobowe asymilowane w procesie naśladownictwa i identyfikacji. Uczenie się przez obserwację ze względu na psychospołeczny kontekst rozwoju dziecka stanowi jedną z najbardziej efektywnych jego form.

Rodzina jako główna przestrzeń życiowa dziecka stanowi dla niego istotny (we wczesnym dzieciństwie jedyny) punkt odniesienia w uczeniu się ról społecznych i rozumieniu relacji zachodzących w świecie społeczno-zawodowych zależności.

Dla kształtowania się dziecięcej orientacji w świecie pracy znaczenie ma szereg czynników i mechanizmów mających miejsce w życiu rodziny. Dwa z nich, którym można przypisać szczególną wagę w budowaniu obrazu świata zawodowego dzieci, to:

- powielane przez dzieci wzorce osobowe rodziców i najbliższych członków rodziny, którzy postrzegani są przez kilkulatki także poprzez pryzmat zawodowego funkcjonowania (a przynajmniej tych jego

³ Por. np. Jackowska Z.: *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, WSiP, Warszawa 1980; (red.) Muszyńska Ł.: *Rodzice i nauczyciele*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975.

elementów, które znajdują bezpośrednie odzwierciedlenie w codzienności rodzinnej) – naśladownictwo i identyfikacja,
— wiedza i doświadczenie zawodowe dorosłych świadomie bądź nieświadomie przenoszone na grunt rodziny i pośredniczące w zdobywaniu przez dzieci informacji o świecie zawodowym oraz kształtujące określone postawy wobec pracy.

Zasygnalizowane wcześniej procesy naśladownictwa i identyfikacji nabierają tu szczególnego znaczenia. Procesom tym poświęcone zostanie więcej uwagi, jako że we wczesnych orientacjach zawodowych i uczeniu się pracy mają one również niebagatelne znaczenie.

Zdaniem Aronfreeda naśladownictwo i identyfikacja to dwa terminy odnoszące się do odtwarzania przez jednostkę reakcji symbolicznego lub rzeczywistego modelu. Różnica między tymi terminami polega na tym, że identyfikacja ma tendencję do selektywności. Naśladownictwo jest zaś w istocie percepcyjną i kognitywną umiejętnością reprezentowania lub odtwarzania (powielania) przez dziecko zachowań modelu (Arska-Karyłowska B., 1982)⁴.

Identyfikacja natomiast dotyczy osób znaczących i rozumiana może być jako tendencja do maksymalizowania swego podobieństwa do rodziców. Dążenia dziecka do upodobnienia się do rodziców sprawiają, iż wyznaczone przez nich wartości, postawy, cele stają się częścią psychicznej organizacji dziecka (Grygielski M., 1992).

To ludzkie dążenie do upodabniania się musi zostać wzmocnione w celu zapewnienia trwałości tego procesu. Różne teorie ujmują ów mechanizm wzmocnienia w różny sposób.

W teorii psychoanalitycznej (do literatury pojęcie identyfikacji wprowadził Z. Freud) identyfikacja jest środkiem uniknięcia negatywnych konsekwencji (identyfikacja defensywna lub z agresorem). Zjawisko identyfikacji próbowano później tłumaczyć, odwołując się do paradygmatów psychologii uczenia się. Dla J. Dollarda i N. Millera

⁴ Problematyką naśladownictwa i identyfikacji z rodzicami zajmowali się m.in.: Sars R., Rau L., Alpert R.: *Identification and Child Rearing*, London 1966; Sheppard W., Willoughby R.: *Child behavior. Learning and development*, Chicago 1975; Solowiej J.: *Identyfikacja dziecka z rodzicami*, (w:) *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1979, PWN; Bronfenbrenner U.: *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, (w:) „Psychologia Wychowawcza” 1970/1 i 2; Arska-Karyłowska B.: *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*, Ossolineum 1982; Grygielski M.: *Główne koncepcje identyfikacji dziecka z rodzicami*, (w:) *Wykłady z psychologii w KUL*, tom 6, Redakcja Wydawnicza KUL, Lublin 1992.

warunkiem niezbędnym wystąpienia tendencji do naśladownictwa i identyfikacji jest wzmocnienie zewnętrzne. H. Mowrer natomiast dowodzi, iż może mieć ono również charakter wewnętrzny (samonagradzanie się, satysfakcja płynąca z upodabniania się do osoby, z którą łączy dziecko więzi emocjonalne), a tendencję do powielania zachowań rodziców i innych bliskich osób nazywa identyfikacją rozwojową.

Kompilacyjną koncepcję identyfikacji, łączącą elementy teorii uczenia się (Hull, Dolland, Miller, Mowrer), teorii poznawczych (głównie E. Tolmana), jak również psychoanalizy i jej późniejszych odłamów stworzył John Whiting — 1960 r. (Grygielski M., 1992, s. 150-153).

Autor posłużył się terminem identyfikacji rozumianej jako uczenie się przez jednostkę roli społecznej innej osoby poprzez swoją z nią interakcję. Modelowym tego przykładem jest relacja dziecko — rodzic, a zwłaszcza dziecko — matka. W procesie identyfikacji istotne znaczenie ma pojęcie tak zwanych „zasobów”, oznaczające wszystko to, co pragnie uzyskać (osiągnąć) ucząca się osoba (np. dobra materialne, psychiczne itd.). Wartość poszczególnych „zasobów” dla określonej jednostki jest wprost proporcjonalna do wielkości pragnienia ich zdobycia (posiadania). Zgodnie z zasadami uczenia się wartość danego zasobu określana jest zarówno przez wcześniejsze wzmocnienia związane z korzystaniem z niego, jak i przez aktualną siłę dążeń z nim związanych. Zasoby trudno osiągalne wywołują większą siłę dążeń niż łatwo dostępne.

Istnieją pewne zasoby będące w dyspozycji rodziców, które są dla dziecka osiągalne jedynie pośrednio. Hipotetycznie możemy założyć, iż jedną z takich wartości jest dla dziecka „dorosłość” — rozumiana nie tyle jako kategoria wieku, ile jako pewna specyficzna rola z przypisanymi jej atrybutami władzy, supremacji, panowania (rozumianego choćby jako dysponowanie funkcjonującym systemem nagród i kar), poczucia niezależności, samodzielności decydowania, sprawstwa szeregu pożądaných przez dziecko działań i rezultatów. Jednym z głównych atrybutów tak rozumianej roli dorosłego jest jego praca i działalność zawodowa.

„Zawiść o status” użytkownika zasobów (model dysponuje i swobodnie korzysta z zasobów o dużej wartości dla dziecka, których ono jest pozbawione) skłania dziecko do naśladownictwa i upodabniania się do modelu (Grygielski M., 1992, s. 151). Zazdroszcząc na przykład

rodzicom statusu użytkownika istotnych z punktu widzenia dziecka dóbr, odgrywa ono ich rolę społeczną z tym statusem związane, w tym rolę zawodową postrzegane jako nieodłączny wyróżnik dorosłości. Gdy nie jest to możliwe w sposób jawny, dziecko staje się aktorem w wyobraźni.

J. Whiting nie ustrzegł się w dalszych rysach swej koncepcji pewnych niekonsekwencji i nieściśłości, tworząc w istocie bardziej rozbudowaną i wzbogaconą odmianę koncepcji identyfikacji z agresorem, tym niemniej wątek dotyczy pożądanego przez dziecko zasobów będących w posiadaniu rodziców wydaje się interesujący.

Koncentrując się na drugim z określonych pól rozważań, istotne staje się wyakcentowanie powszechnie uznawanej tezy, iż rodzina jest dla dziecka pierwszym mikrosystemem specyficznych właściwości uzyskiwanych dzięki nadzwyczajnemu bogactwu i zróżnicowaniu form interakcji podmiotowych i przedmiotowych. Rodzina socjalizuje i wychowuje dziecko poprzez stymulację jego rozwoju, stwarzanie warunków do aktywności własnej, zdobywanie szeregu doświadczeń i zaspokajanie jego potrzeb, dostarczanie wzorców i standardów zachowania oraz wzorców pełnienia ról (Wallner E., Pohler-Funke M., 1978; Tyszkowa M., 1990; Lis S., 1992)⁵.

Struktura rodziny nuklearnej stanowi jądro procesu socjalizacji pierwotnej dokonującej się w dzieciństwie. Pozycje społeczne ojca, matki, syna lub córki, to jest płciowe i pokoleniowe różnice, są dla rodziny konstytutywne. Według Rolffa dziecko, wzrastając w tym społecznym mikrokosmosie (Hurrelmann K., 1994), internalizuje wzorce zachowań charakterystyczne dla zróżnicowanych płciowo i pokoleniowo członków rodziny.

Rodzina jako środowisko oddziałuje na socjalizację dziecka poprzez warunki bytowe, strukturę, status społeczny, skład grupy rodzinnej, cechy osobowości, sposób życia, zainteresowania członków rodziny, obyczaje w niej panujące, stabilność małżeństwa (Lis S., 1992, s. 59 - 60). Wpływ życiowych warunków rodzin na osobowość dzieci stał się podstawą weryfikowanej empirycznie w latach 60. i 70. nie do

⁵ Całościowe ujęcie procesu socjalizacji w rodzinie znaleźć można między innymi w: Bühler Ch.: *Kind und Familie. Untersuchung der Wechselbeziehungen des Kindes mit seiner Familie*, Verlag von Gustav Fischer, Jena 1937; Winnicott D.W.: *The child and the family*, Tavistock Publications LTD, London 1957; Bossard J: *The sociology of child development*, Harper & Brothers, New York 1954; Wallner E.M., Pohler-Funke M.: *Soziologie der Kindheit*, Quelle & Meyer, Heidelberg 1978.

końca udowodnionej hipotezy klasowego uwarunkowania socjalizacji (Bronfenbrenner U., Hoffman M.L., Kohn M., Bernstein B., Kerckhoff A.C.)⁶. Społeczna nierówność klasowa rodzin warunkuje edukacyjne osiągnięcia dzieci i przyszłe ich kariery zawodowe. Jest zatem „społecznie dziedziczna” przez następne pokolenia. Hurrelmann, krytykując niedociągnięcia logiczno-metodologiczne takiego rozumowania, zachęca do wyjścia poza uproszczoną konstrukcję klasowo-analityczną i uważa, iż należałoby preferować w przyszłości głównie dociekania skierowane na rozpoznawanie zróżnicowanych układów społecznych warunków życia. Najnowsze propozycje badawcze koncentrują się na przykład na analizie wpływu warunków i doświadczeń zawodowych ludzi dorosłych na rozwój ich osobowości⁷. Okazało się ponadto, że wyzwalane w trakcie i w wyniku pracy zawodowej zachowania przenoszone są przez dorosłych — rodziców także na pozazawodowe obszary ich egzystencji, wkraczają w proces wychowania dzieci. Rodzice wychowują swoje dzieci dla świata, którego sami doświadczają w trakcie pracy zawodowej, mechanizmy tej transmisji pokoleniowej nie są jednak do końca przekonująco udowodnione. Jednym z bardziej znanych teoretyków socjalizacji rozważających system kategorii różnicujących warunki życia rodziców, struktury ról rodzinnych i cechy osobowościowe dzieci był Bernstein⁸. Dowodził on, że rodzicielskie doświadczenia pracy zależnej, w restrykcyjnym środowisku, stwarzającym niewielką szansę autonomii i twórczości towarzyszą nie sprzyjającym warunkom życia rodzinnego. Decydują o konformistycznych postawach rodziców wobec statusowego podziału ról rodzinnych („struktura zamknięta”). Te strukturalne elementy stosunków społecznych wpływają także na językowe zachowania dzieci. Ograniczony kod językowy stanowi niemal symboliczną transformację społecznych warunków funkcjonowania, a towarzyszy mu ponadto zdecydowanie represyjny styl wychowania, to jest autorytarne, o charakterze dyscyplinującym wdrażanie do przestrzegania narzuconych z zewnątrz norm i zasad postępowania. Wszystkie te czynniki decydują

⁶ Hipotezę tę zrelacjonowano za Hurrelmann K.: *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1994, s. 93 n.

⁷ Por. M.L. Kohn, C. Schooler: *Praca a osobowość. Studium Współzależności*, Warszawa 1986, PWN.

⁸ Por. Bernsteina model zależności między warunkami pracy, strukturą ról rodzinnych, wzorcami językowymi, środkami rodzicielskiej kontroli a rozwojem osobowości dziecka w K. Hurrelmann, tamże, s. 101.

o ubogiej poznawczo i społecznie stymulacji rozwoju osobowości. Przeciwnie efekty są wynikiem doświadczeń tak zwanej pracy niezależnej skojarzonej z korzystnymi warunkami życiowymi. W takim wypadku tworzy się otwarty system komunikacji i interakcji wewnątrzrodzinnych, sprzyjający samodzielności, samokontroli, kreatywności i autonomicznej interpretacji zachowań i przepisów ról. Główną zasługą Bernsteina było pokazanie, że interakcyjno-komunikacyjny system rodziny zawiera specyficzny symboliczny kod, obejmujący doświadczenia środowiskowe wszystkich członków rodziny.

Mimo licznych kontrowersji i konieczności dalszych badań bezsporne pozostaje stwierdzenie, że poza emocjonalnymi związkami pomiędzy dziećmi i rodzicami ze szczególnie podkreślaną w psychologii kategorią przywiązania⁹ oraz identyfikacji, dla socjalizacji i wychowania dziecka istotne są także materialno-przedmiotowe warunki funkcjonowania rodziny oraz przenoszony na jej grunt kontekst wtórnej zawodowej socjalizacji rodziców.

Wzorce osobowe funkcjonujące w rodzinie, także te obejmujące zawodowe role dorosłych, a nadto doświadczenia zawodowe tych ostatnich, wynoszone z określonych środowisk społeczno-zawodowych wpływają na proces dziecięcej orientacji w świecie pracy.

Informacje o tym świecie są dziecku dostępne głównie poprzez rodzinnych pośredników, którzy w nacechowanej emocjami atmosferze życia rodzinnego kształtują określony obraz rzeczywistości zawodowej u swoich dzieci. Oni właśnie świadomie bądź nie selekcyjnie przekazują doświadczenia poznawcze i informacje dzieci o świecie zawodowym i przybliżają go dziecku przez pryzmat własnej wiedzy i doświadczeń. Oni wreszcie także świadomie bądź nie wyzwalają u dzieci określone postawy wobec pracy, poszczególnych reprezentantów środowisk zawodowych itd. (Rachalska W., 1984). Tak więc obraz świata zawodowego dzieci zawiera w sobie wiele informacji i przekonań będących udziałem jego rodzicowi najbliższych członków rodziny.

⁹ Por. liczne badania np. Bowlby J. (1958, 1960), Spitz R.A. (1950, 1965), przytoczone i szeroko analizowane m.in. w pozycji H.R. Schaffer: *Początki uspołecznienia dziecka*, Warszawa 1981 PWN, oraz *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, (red.) A. Brzezińska, G. Lutowski, Poznań 1994, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

3.3. Formalne agendy socjalizacyjne okresu dzieciństwa a formowanie się drogi zawodowej człowieka

Według Rosenberga tożsamość „... (autokonceptcja) jednostki (...) powstaje w wyniku doświadczenia społecznego i interakcji, w równej mierze podlega wpływom położenia jednostki w strukturze społecznej, co je odzwierciedla, kształtuje się w obrębie indywidualnych systemów, takich jak rodzina, szkoła, gospodarka i Kościół; jej budulcem są elementy kultury, oddziałują na nią bezpośrednie społeczne i środowiskowe konteksty. Innymi słowy, autokonceptcja uzyskuje swój szczególny kształt i postać w matrycy danej kultury, struktury społecznej i systemu instytucjonalnego. Mimo że spojrzenie jednostki na siebie samą ma charakter wewnętrzny, to — to co widzi i czuje, kiedy myśli o samej sobie, jest w dużym stopniu produktem życia społecznego...” (Hurrelmann K., 1994). Społecznie wyznaczona linia demarkacyjna oddzielająca dzieciństwo od kolejnego okresu rozwojowego, jakim jest młodość, potem dojrzałość i starość, wyznacza także (choć w coraz dynamiczniej rozwijającej się współczesności mniej ostro i jednoznacznie) zakres specyficznych środowisk funkcjonowania dziecka.

Poza rodziną będą to oczywiście zorganizowane instytucje wychowawcze: przedszkole i szkoła. Spojrzenie na te instytucje z punktu widzenia ich pośredniczącej roli w kształtowaniu się relacji dziecko — świat zawodowy wyłania kilka aspektów takich analiz. Możemy więc mówić o przedszkolu i szkole na etapie nauczania początkowego jako o:

- źródle dziecięcych doświadczeń z ludźmi pracy środowisk pozarodzinnych — z przedstawicielami określonych instytucji zorganizowanych zgodnie z zasadami panującymi w świecie formalnych zależności i społecznego podziału pracy,
- źródle doświadczeń dzieci z konkretną pracą jako działalnością zorganizowaną, prowadzącą do określonych efektów (nauka i elementy pracy w codzienności szkolnej),
- źródle intencjonalnego generowania wiedzy o rzeczywistości społeczno-zawodowej (realizacja programu kształcenia z jego prozawodowymi treściami).

Głównym założonym celem tych instytucji jest, poza rozwojem intelektualnym podopiecznych, wpajanie im systemu wartości społecznych, także tych dotyczących pracy, za pośrednictwem przygotowanych

do tego celu wychowawców. Wpływ tych ostatnich jest wynikiem wzajemnych, bezpośrednich kontaktów ustrukturalizowanych przez organizacyjne zasady funkcjonowania instytucjonalnego. Przedszkole jednak w ramach mniej sztywnej struktury wewnątrzorganizacyjnej zbliżone jest w swym charakterze bardziej do rodziny z jej niesformalizowanymi regułami interakcji niż do szkoły jako instytucji stawiającej określone wymogi dotyczące posiadanej wiedzy, umiejętności, nawyków czy standardów postępowania, a co więcej — weryfikującej poziom poszczególnych sprawności i gratyfikującej realizację oczekiwań (w postaci doraźnej — oceny, akceptacji nauczycieli i wychowawców, czy odroczonej — świadectwa jako przepustki do następnego szczebla kształcenia, wyznaczające częstokroć ramy późniejszych karier życiowych).

Cechą charakterystyczną interakcyjno-komunikacyjnych struktur instytucji wychowawczych jest asymetria relacji wzajemnych pomiędzy wychowawcą a dzieckiem. Społeczny status pozycji zawodowej nauczyciela daje mu wpływ na kształtowanie sytuacji oraz kierunek i jakość interakcji przy braku konieczności istnienia emocjonalnych związków w relacjach nauczyciel — uczeń (co odnosi się na przykład do kontaktów rodzic — dziecko). Nauczyciel występuje tu — można rzec — jako „personalizacja” określonej instytucji z całym jej drobiazgowo zorganizowanym i zaplanowanym trybem i metodyką kontaktu z uczniem.

Wiele instytucji świata pracy, do których wkroczy człowiek po uprzednich szkolnych doświadczeniach, zorganizowanych jest na takich samych bądź zbliżonych zasadach, a formalna służbowa podległość jest ich stałym elementem. Doświadczenia w obcowaniu i „poruszaniu się” w ramach sformalizowanych kontekstów instytucjonalnych zdobywa dziecko już w szkole. Dla pełniejszego oglądu charakterystycznych cech funkcjonowania szkoły i innych organizacji formalnych można posłużyć się na przykład Goffmanowską listą cech charakterystycznych instytucji totalnych¹⁰.

¹⁰ Oto fragmenty listy przytoczone za: Meighan R.: *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 137-138.

1. Wszystkie aspekty życia toczą się w takiej instytucji w tym samym miejscu i są kontrolowane przez jedną, zawsze tę samą władzę.

2. Każda faza jakiegoś działania przeprowadzana jest w bezpośredniej obecności innych osób, wszystkie traktuje się jednakowo i wymaga się od nich wykonywania wspólnie tych samych czynności.

Dziecko, podejmując określoną, zgodną z oczekiwaniami społecznymi rolę ucznia, nie tyle biernie odzwierciedla wymagania zewnętrzne (zgodnie ze strukturalno-funkcjonalną teorią), co aktywnie uczestniczy w ramach procesu komunikacyjnego pomiędzy jednostkami w jej kształtowaniu (Tillmann K.J., 1989; Hurrelmann K., 1988). Jest między tymi procesami taka różnica, jak między przejmowaniem (braniem) narzuconej roli („Role-taking”) a jej tworzeniem („Role-making”). Istotą sprawy jest nie tyle bierne realizowanie przepisów określonej roli, ile indywidualna aktywność w swoistym sprzężeniu zwrotnym pomiędzy społecznie narzuconymi przepisami roli a ich autopercepcją i autokreacją. Szczególny charakter pracy formalnych instytucji wychowawczych wykształca specyficzną formę przystosowania się jednostki do interakcji z materialnymi i społecznymi warunkami życia, istotnie uzależnionymi od ich osobliwego, organizacyjnie określonego charakteru (Hurrelmann K., 1989, 1994, s. 88). Kompromis pomiędzy realizacją potrzeb indywidualnych a spełnianiem społecznych oczekiwań dzięki formalnemu kontekstowi instytucji częściej jest osiąganym poprzez skłanianie się ku tym drugim. O wszystkie te doświadczenia funkcjonowania w ramach instytucji, które z czasem zdominują ludzką biografię, uczeń jest bogatszy od przedszkolaka.

Trzecioklasista ma już w repertuarze swych zachowań także te, które będąc odpowiedzią na oczekiwania społeczne, ułatwiają (lub wręcz umożliwiają) kontakty z przedstawicielami zorganizowanych środowisk pracy, tak powszechnych we współczesnych społeczeństwach. Nawet jeśli te doświadczenia nie są jeszcze tak różnorodne i bogate, mogą rzutować na sposób „odczytywania znaczeń” w świecie społeczno-zawodowych zależności, mogą dawać podstawy do postrzegania rzeczywistości zawodowej przez pryzmat sformalizowanych, zhierarchizowanych struktur instytucjonalnych.

3. Codziennie zajęcia mają swój ścisły rozkład, według którego bezpośrednio po jednym typie zajęć następuje drugi, wszystko w ustalonym wcześniej czasie.

4. Kolejność czynności narzucana jest przez system jawnie sformułowanych, formalnych rozporządzeń oraz przez zespół urzędników, których zadaniem jest nadzór.

5. Czynności i działania łączone są ze sobą w jednym racjonalnym planie, który ma za zadanie wypełnianie oficjalnych zadań i celów instytucji.

6. Istnieje rozdział pomiędzy ogromną grupą rządzonych a małą grupą nadzorujących, przy czym ruchliwość społeczna między tymi dwiema grupami jest bardzo ograniczona: dystans społeczny jest bardzo duży i formalnie zalecany.

7. Od rządzonych oczekuje się, aby przyswoili sobie normy rządzących.

Ponadto podjęcie przez siedmiolatka nauki szkolnej jest według Tillmanna (Tillmann K.J., 1989, s. 129 i nast.) momentem przełomowym w życiu dziecka. Jest nie tylko momentem przejścia statusowego, decydującym o zmianie charakteru socjalizacji (w momentach Tillmannowskich przejść statusowych usytuowane są Eriksonowskie kryzysy tożsamości). Wejście w etap szkolny nie tylko poszerza kręgi socjalizacyjne i zakres doświadczeń dziecka, ale ponadto zmienia charakter stawianych przed nim w tym okresie zadań. Obok zabawy pojawia się nauka jako działalność zorganizowana, skierowana wyraźnie na określony cel, wymagająca wysiłku i podlegająca ocenie dorosłych, zbliżona więc swym charakterem do pracy.

Doświadczenie konkretnych obowiązków, pracy w różnej postaci przyczynia się do budowania określonego stosunku dziecka do tego rodzaju działalności człowieka, a ponadto dzięki świadomym oddziaływaniom nauczycieli i wychowawców kształtuje się u dzieci określone nawyki i umiejętności, a także postawy z pracą związane. Wszystkie te doświadczenia mogą wreszcie rzutować na sposób postrzegania przez dzieci pracy w świecie ludzi dorosłych.

Placówki wychowawcze spełniają podwójną funkcję: są dla wychowanka fragmentem rzeczywistości wobec nich zewnętrznej, a zarazem przekąźnikami zewnętrznego środowiska (Hurrelmann K., 1994, s. 89). To zewnętrzne środowisko, podobnie zresztą jak i całe wnętrze indywiduum, niesie szereg różnych informacji i przyczynia się do kształtowania wiedzy i doświadczenia człowieka. Proces kształtowania się idioepistemu¹¹ jednostki proponuje M. Ziółkowski nazwać socjalizacją poznawczą, tę zaś część idioepistemu, która jest wypadkową uczestnictwa jednostki w różnych formalnych i nieformalnych grupach społecznych, pełnienia określonych ról społecznych czy przejmowania informacji za pomocą środków masowego przekazu — określa mianem socjoepistemu. Jego bogactwo na etapie dzieciństwa jest, obiektywnie rzecz biorąc, skromne, ale fakt podjęcia przez siedmiolatka regularnej nauki szkolnej, wejście w kontekst oddziaływań szkoły — instytucji ustawowo powołanej do poszerzania wiedzy, zasadniczo

¹¹Idioepistemem proponuje M. Ziółkowski nazwać całokształt wiedzy jednostkowej, por. M. Ziółkowski: *Społeczne uwarunkowania wiedzy indywidualnej*, (w:) *Socjalizacja. Osobowość. Wychowanie*, (red.) H. Muszyński, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1988.

tę sytuację zmienia, stwarzając dogodne możliwości istotnego przyrostu socjoepistemu uczącego się dziecka.

Już pobieżne przyjrzenie się obowiązującemu programowi kształcenia w klasach nauczania początkowego obrazuje modelowy co prawda zakres wiedzy o świecie społeczno-zawodowym, który winien stać się udziałem dziecka. Oto kilka przykładów z *Programu nauczania początkowego klas I-III* (Warszawa 1982) — wybrane cele kształcenia i wychowania w klasach I-III w ramach przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze.

Realizacja treści przedmiotu ma na celu między innymi:

- zapoznawanie z zasadami organizacji życia społecznego, pracą ludzką, życiem na wsi i w mieście, z niektórymi formami działalności człowieka,
- kształtowanie społecznie pożądaných postaw przez:
 - ukazywanie wartości pracy ludzkiej, budzenie szacunku do pracy, przyzwyczajanie do gospodarności i poszanowania wytworów pracy.

W wyniku oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych po 3-letnim okresie nauczania uczeń powinien między innymi:

- znać (...) najważniejsze zakłady pracy, typowe zajęcia ludności, (...)
- umieć charakteryzować typowe zajęcia ludności w miejscu zamieszkania, orientować się, na czym polega praca ludzi różnych zawodów, wiedzieć, na czym polega praca zawodowa rodziców,
- być przekonanym, że praca jest obowiązkiem każdego człowieka i każda praca jest godna szacunku, umieć szanować wytwory pracy ludzkiej.

Zgodnie z programem nauczania w klasie I dziecko poznaje pracę osób zatrudnionych w szkole, pracę sprzedawcy, lekarza, pielęgniarki, policjanta, strażaka i niektóre zawody usługowe (krawiec, stolarz, mechanik samochodowy), w klasie II — zaznajamia się bliżej z pracą w ogrodach i sadach oraz pracą ludzi w mieście (w tym w zakładach przemysłowych) — w najbliższych okolicach funkcjonowania szkoły, w klasie III — z pracą na wsi i w lesie oraz z różnymi formami transportu.

Treści dotyczące świata społeczno-zawodowego odnaleźć możemy także w niektórych lekturach omawianych na lekcjach języka polskiego (np. J. Tuwim: *Wiersze dla dzieci*, G. Janczarski: *Jak Wojtek*

został strażakiem), czy w ramach plastyki (głównie zawody artystyczne) oraz techniki (zawody rzemieślnicze oraz techniczne w przemyśle).

Innymi słowy, dziecko na etapie III dzieciństwa dzięki większej dojrzałości psychologiczno-społecznej i polepszającym się możliwościom percepcyjnym oraz zwielokrotniającym się sposobnościom aktywnego wchodzenia w cały szereg formalnych i nieformalnych, pośrednich (środki masowego przekazu) i bezpośrednich interakcji zdobywa więcej znaczących informacji o świecie społeczno-zawodowym i zasadach jego funkcjonowania niż dziecko w wieku przedszkolnym. Olbrzymia większość idioepistemu dziecka (także dorosłego) ma charakter uniwersalny, została nabyta w ramach określonego środowiska społecznego, istnieje jednak zawsze ponadto pewna całkowicie indywidualna jego część. Socjalizacja poznawcza (jako element całokształtu socjalizacji pierwotnej) na etapie biografii dziecięcej dokonuje się pod przemożnym wpływem, co już kilkakrotnie podkreślano, rodziny, dalej przedszkola i szkoły oraz mass mediów. Wpływ tych ostatnich analizowano często w psychologii pod kątem bilansu zysków i strat psychicznych, które towarzyszą na przykład oglądaniu telewizji jako bodaj najpopularniejszego ze środków masowego przekazu, także w odniesieniu do nie umiejących jeszcze czytać i pisać dzieci¹².

Rekapitułując: zorganizowane i sformalizowane konteksty socjalizacyjne okresu dzieciństwa stanowią istotny w biografii kilkulatka nośnik szeroko pojętej wiedzy o świecie społeczno-zawodowym oraz czynnik psychospołecznego rozwoju. Stanowią cenne źródło doświadczeń w poruszaniu się i rozumieniu sformalizowanego świata, w któ-

¹² Przegląd badań nad wpływem telewizji na dzieci głównie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym pod kątem modelowania zachowań agresywnych znaleźć można na przykład w M. Grygielski: *Psychologiczne aspekty oddziaływania na dzieci programów telewizyjnych*, (w:) Wykłady z psychologii w KUL w r. 1987 - 88, Redakcja Wyd. KUL, Lublin 1989. Także inne aspekty i zagadnienia oddziaływań telewizji jako nośnika informacji dostępne są m.in. w: J. Komorowska: *Telewizja w życiu dzieci i młodzieży*, PWN, Łódź-Warszawa 1964 cz. I i II, H. Jankowska: *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*, WSiP, Warszawa 1985, E. Bromboszcz: *Percepcja reklamy telewizyjnej przez dzieci*, „Psychologia Wychowawcza” 1993/1 oraz J. Travers (red.): *The new children: The first six years*, Greylock, Stamford, Conn. 1976, głównie rozdział VIII B. Brightly: *The effect of television*; K. Möller: *Kindheit, Medienentwicklung und gesellschaftliche Wirklichkeit*, (w:) W. Melzer, H. Sünker (red.) *Wohl und Wehe der Kinder*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1989.

rym ludzie postrzegani są jako funkcjonariusze określonej instytucji, świata porządkowanego przez zasadę społecznego podziału pracy, w który przyjdzie człowiekowi wkroczyć na etapie socjalizacji wtórnej.

3.4. Płeć w zawodowych biografiach etapu dzieciństwa

Na ontogenezę człowieka patrzeć można przede wszystkim jako na trwający całe życie proces socjalizacji — wchodzenia jednostki w wybrane obszary praktyki społecznej. Skutkiem tego jest stałe sprzężenie pomiędzy indywidualnością psychofizyczną jednostki a dostarczanymi przez kulturę wzorami postępowania. Przykładem takiego sprzężenia jest nabywanie tożsamości płciowej, będące jednym z istotnych zadań rozwojowych okresu przedszkolnego, obecnym także w kolejnych fazach rozwoju człowieka. Za istotny dla procesu kształtowania tożsamości płciowej uważa się okres pomiędzy 18. miesiącem a 5. rokiem życia, kiedy wykształca się samoakceptacja płciowa (Imieliński K., Dulko S., 1988, s. 51, n.). Wielu autorów podkreśla jednak znaczenie przede wszystkim 4. - 6. roku życia. Już przy końcu 2. roku życia dzieci wykazują zainteresowanie rówieśnikami tej samej płci, potrafią posługiwać się tą kategorią do rozpoznawania ludzi, choć pojęcie inwariantnej płci (tj. jako nie zmieniającego się w czasie i sytuacji atrybutu osoby) kształtuje się dopiero pomiędzy 5. a 7. rokiem życia. Temu rudymentalnemu zjawisku towarzyszy równocześnie znajomość własnej płci i stronniczość ewaluacji przedstawicieli różnej płci: dziecko pozytywnie wartościuje własną grupę, negatywnie zaś — złożoną z przedstawicieli płci przeciwnej. Stronniczość ta w powiązaniu z kształtującą się na jej bazie skłonnością do naśladowania członków własnej grupy i odróżniania się od grupy przeciwnej sprawia, że dziecko stopniowo uczy się klasyfikować rzeczy, czynności i cechy psychiczne według kryterium stosowności — nie-stosowności dla siebie jako przedstawiciela kategorii płci. Kolejnym krokiem staje się angażowanie głównie w zajęcia stosowne dla własnej płci — doświadczenia dziecka stają się do pewnego stopnia selektywne — są istotą typizacji płciowej (Konarzewski K., 1994, s. 360-361).

Konsolidowaniu się schematu płciowego towarzyszy przejściowy rozwojowy wzrost jego normatywności. Wiedzy o zarezerwowaniu pewnych kręgów działalności tylko dla dziewcząt towarzyszy jednocześnie przeświadczenie chłopców o tym, że nie chcą mieć z nimi do

czynienia. I analogicznie w przypadku dziewcząt. Samorzutne ustępowanie normatywności schematu płciowego w procesie dalszego rozwoju stwarza później większe możliwości unifikacji płci i otwiera drogę do androgynii postulowanej na przykład przez S. Bem (por. Konarzewski K., 1994; Miluska J., 1994).

Dzieciństwo ze sztywną organizacją ról płciowych nie daje jednak zbyt wielu takich możliwości. Płeć morfologiczna dziecka określona na podstawie zewnętrznych cech płciowych wpływa w zasadzie jednoznacznie na sposób, w jaki będzie się odbywała jego socjalizacja. Zakorzenie w tradycji kulturowej paradygmaty polaryzacji płci przewidują inną zawartość treściową modelu kobiecości i męskości, co więcej - z reguły w różny sposób ją ewalują (por. Miluska J., 1994). Liczne prace badawcze usiłujące zweryfikować tezę o rzeczywistych różnicach intelektualno-psychicznych pomiędzy mężczyznami i kobietami dowiodły jedynie, z czym zgadza się obecnie chyba większość autorów, istnienia różnicowań pomiędzy płciami w poziomie agresywności, zdolności werbalnych i orientacji wzrokowo-przestrzennych, a także zdolności matematycznych. Różnice te nie dotyczą ani poziomu inteligencji ogólnej ani zdolności twórczych czy motywacji osiągnięć¹³.

Natywiści argumentują, iż całkowita neutralizacja wpływu społeczno-kulturowego pokazałaby i tak, że znalazłoby się więcej mężczyzn niż kobiet dążących do dominacji oraz więcej kobiet niż mężczyzn pragnących wychować dzieci. Układ prenatalnych hormonów płciowych nadal warunkowałby preferencje (por. Elkin F., Handel G., 1984).

Szeroko pojęta kultura z całym jej utrwalonym repertuarem stereotypów socjalizacji dzieci dostarcza tym ostatnim przede wszystkim wzorów kobiet jako bliższych naturze skierowanych na ludzi oraz zaspokajanie ich potrzeb i dążeń łączonych z odpowiedzialnością za innych, ciepłem i opiekuńczością, a także rutyną struktur familiarnych oraz stosunkowo znaczną pasywnością w działalności

¹³ Por. J. Reszke: *Nierówności płci w teoriach*, Res Publica Press, Spółka z o.o., Warszawa 1981 rozdział: Różnice w uzdolnieniach, Miluska J.: *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji*, (w:) *Edukacja wobec zmiany społecznej*, (red.) Brzeziński J, Witkowski L., Wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1994, s. 373 n., Bee H.: *Social issues in developmental psychology*, Harper & Row Publishers, New York 1978, Moir A., Jessel D.: *Płeć mózgu*, PIW, Warszawa 1983.

pozarodzinnej (por. Reszke L, 1991; Ortner S.B., Bardwick J.M. i Douvan E., 1982). Pojęcie męskości zaś skorelowane jest najczęściej z takimi cechami, jak aktywność, siła, władza, dominacja, autorytet, przy czym K.O. Mason zwraca uwagę, że w kulturze amerykańskiej (może nie tylko) angażowanie się mężczyzn w działania uznane za typowo kobiece jest stygmatyzujące bardziej aniżeli przekraczanie przez kobiety obszarów zarezerwowanych jedynie dla mężczyzn. Tradycyjny stereotyp męskości koncentruje się zawsze na pewnych oznakach mocy społecznej lub psychicznej, na czymś, co w filogenezie człowieka polegało po prostu na sile fizycznej warunkującej zdolność do walki i obrony. Dziś będą to między innymi takie cechy, jak nieuleganie presji innych ludzi, pewna niezależność i zaradność życiowa, przebojowość w załatwianiu różnych spraw, władza często-kroć wynikająca z szerokich uprawnień związanych z pozycją zawodową i dysponowaniem finansami.

Różnice jakościowe w sposobach oddziaływania na dziecko (np. większe przyzwolenie na nieskrępowaną ekspansję w przypadku chłopców czy wzmacnianie przejawów empatii i zainteresowania innymi u dziewcząt), większa stymulacja rozwoju inteligencji i uzdolnień u chłopców (odpowiednie lektury, inspirujące zabawki), spotykające się z aprobatą podporządkowujące się, „grzeczne” (w istocie swej bierne) zachowanie dziewcząt i pełen energii i buntu sposób bycia chłopców decyduje o utrwalaniu się w świadomości dzieci wszechobecnej dychotomii płci. Stymulacja społeczna skłania także dziewczęta i chłopców do zróżnicowanych ze względu na płeć działań w zastępczej rzeczywistości zabaw naśladowczych. Całości dopełnia kreowany w literaturze dziecięcej i mass mediach powszechnie uznawany obraz kobiety (dziewczynki) jako bezradnej istoty (bajkowe księżniczki i królowny) ora mężczyzny — dzielnego, silnego wojownika, rycerza. Wszystkie te społeczne odniesienia ułatwiają dziecku identyfikację z własną płcią pojętą w kategoriach kulturowych stereotypów, uczą myślenia według wzoru „jestem dziewczynką, przystoi mi więc takie i tylko takie zachowanie...”, co naturalnie stale aktywnie potwierdza środowisko życia dziecka.

Kryterium płci decyduje o preferencjach określonych typów aktywności i sposobie myślenia o sferach działalności ludzkiej. Dziewczęta stawiane w badaniach amerykańskich w sytuacji odpowiedzi na

pytanie, kim chciałyby być, gdyby zmieniły płeć, nie miały większych problemów z odpowiedzią, chłopcom zaś nie tylko trudno było odpowiedzieć, ale nawet nie chcieli wyobrazić sobie takiej możliwości (Elkin E., Handel G., 1984). Sytuacja nie zmienia się radykalnie w chwili podjęcia przez dziecko nauki szkolnej. Tam również serwowane kilkulatkom treści niektórych przedmiotów (środowisko, technika, język ojczysty) podtrzymują ogólnie funkcjonujące modele „kobiecości” i „męskości”, ukryte zaś oczekiwania i przeświadczenia żywione przez nauczycieli w stosunku do uczniów różnej płci mogą wpływać, na przykład na zasadzie samospełniającej się przepowiedni, na ocenianie i weryfikowanie ich osiągnięć edukacyjnych (Meighan R., 1993).

Kształtowana u dziewcząt w dzieciństwie karność i zdyscyplinowanie w połączeniu z biernością i zależnością ułatwiają im wejście w sformalizowany świat instytucji szkolnej i „przystosowanie” do wymagań jej ukrytego programu (Janowski A., 1989; Meighan R., 1993). Formalnej równości płci towarzyszą jednak w szkolnej socjalizacji najczęściej nie uświadomione procesy wćwiczania w akceptację hierarchicznego porządku stosunków płciowych. Jest to zjawisko charakterystyczne dla szkoły funkcjonującej w „symbolicznym systemie rzeczywistości dwupłciowej” (Horstkemper M., 1989). „Przystosowanie” do wymogów edukacyjnych nie idzie jednak w parze z późniejszą zawodową karierą kobiet, które dobierają sobie zajęcia z wąskiego spektrum zawodów tradycyjnie dla nich przeznaczonych¹⁴, zawodów mniej eksponowanych społecznie, związanych z mniejszym wpływem na funkcjonalny porządek rzeczywistości społecznej. O zawodach takich zresztą dowiadują się wcześniej od swoich matek uprawiających także tradycyjnie kobiece profesje (w ten sposób spełniony do pewnego stopnia zostaje warunek reprodukcji kulturowej w zakresie społecznego dziedziczenia profesji).

¹⁴ Problem ten poruszają m.in.: M. Horstkemper: *Jungen und Mädchen in der Schule. Formale Gleichheit und unterschwellige Benachteiligung*, (w:) Hamburg macht Schule 1989/5. Ponadto aspekt typowości rozdziału zawodów na „męskie” i „kobiece” rozwijany jest m.in. w: M. Dannhauen *Geschlecht und Persönlichkeit*, VEB, Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1977; W. Jaide: *Die Berufswahl*, Juventa Verlag, München 1961; J. Tümmers (red.): *Frauen in „Männerberufe”*, Böhlau Verlag, Köln-Wien 1982; I. Reszke: *Nierówności płci w teoriach*, Res Publica Press Spółka z o.o. Warszawa 1991.

Ekonomiczny, społeczny i kulturowy podział pracy między płciami stanowi istotny czynnik socjalizacji dziewcząt i chłopców. Kształtuje on bowiem społeczne poglądy na temat ról, wzorce i postawy wobec kobiecości i męskości — ostatecznie prowadzi do uformowania się przestrzeni życiowych różnych dla każdej płci w obrębie tego samego społeczeństwa, rodziny, klasy szkolnej (Hurrelmann K., 1994). Stan współczesnej wiedzy uniemożliwia udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób kryterium płci wpływa na różne wzorce interakcji ze społecznym i materialnym środowiskiem w przypadku dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn. Na etapie średniego dzieciństwa chłopcy i dziewczęta w społecznych kontaktach najbliższego środowiska życia stale odnajdują i potwierdzają swą stigmatyzację płciową, by w etap szkolny wkroczyć i w nim funkcjonować zgodnie z kulturowo utrwalonymi wymaganiami „kobiecości” i „męskości”.

Badania Winkera (1949) i Barkleya (1977) pokazują, iż dziewczęta częściej niż chłopcy naśladują zachowanie osób z najbliższego otoczenia i identyfikują się z nimi. Stąd być może późniejsza skłonność dziewcząt i kobiet do personifikacji świata i odnajdywania się w relacjach międzyludzkich. U chłopców ta identyfikacja dotyczy nie tyle konkretnych osób, co społecznie akceptowanych przepisów roli mężczyzny, i to przepisów często wpajanych przez matki (ze względu na nieobecność zajętych pracą zawodową mężczyzn) czy nauczycielki w szkole (Rożnowska A., 1985).

Ogólnie powiedzieć można, że biogenetyczne uwarunkowania płci spotykają się ze społeczno-kulturowymi, zakorzenionymi w ludzkiej świadomości stereotypami, oddziałując na proces poszukiwania przez dziecko tożsamości płciowej i decydując o zdefiniowaniu siebie jako chłopca lub dziewczynki ze wszystkimi tego konsekwencjami w biegu całej biografii zawodowej.

3.5. Kształtowanie się relacji dziecko - świat zawodowy w toku socjalizacji

Człowiek będący częścią otaczającego świata kształtuje się poprzez związki funkcjonalne z tymże światem (Leontiew A.N., 1985). Struktura funkcjonowania jednostki to struktura jej relacji ze światem (Nuttin J., 1968).

Jeśli przyjąć, że jednym z głównych kryteriów porządkujących zależności w rzeczywistości społecznej jest zasada społecznego podziału pracy, szczególnie istotne dla funkcjonowania jednostki stają się jej relacje ze światem zawodowym. Świat społeczno-zawodowy dostarcza treści do budowania i strukturywania doświadczeń podmiotu wyniesionych z jego działań. To, kim się człowiek staje, zależy od jakości związków, w jakie z tym światem wchodzi.

Jednostka, biorąc aktywny udział w szeregu zmieniających się sytuacji (sytuacje — układ elementów otoczenia wraz z podmiotem w określonym czasie), ulegając różnym oddziaływaniom, gromadzi i strukturuje rozmaite doświadczenia (Nuttin J., 1968; Tyszkowa M., 1988). Jakość relacji człowiek — świat społeczno-zawodowy oraz rodzaj i zakres gromadzonych doświadczeń pozostaje różny w zależności od fazy cyklu życia jednostki. Logika psychobiologicznego rozwoju na etapie dzieciństwa oraz powszechnie funkcjonujące ograniczenia kulturowe utrudniają dziecku gromadzenie bezpośrednich doświadczeń wynikających z pracy, to jest specyficznej aktywności polegającej na przekształcaniu rzeczywistości (co tradycja społeczna wiąże z określonym zawodem czy typem działalności). Pełne jednak wkroczenie w świat zinstytucjonalizowanej socjalizacji wtórnej w kolejnych etapach biografii poprzedza faza gromadzenia i strukturywania wiedzy o zawodowych kontekstach funkcjonowania człowieka, to jest etap swoistego selektywnego doświadczania świata pracy przez dziecko. Istotną rolę pełnią tu dorośli, związek z nimi stanowi swoistą pośrednią formę włączania się dziecka w świat społeczno-zawodowy, formę, która organizuje wyniesione z tych kontekstów doświadczenia, ułatwiając samorientację i orientację w rzeczywistości.

W jaki sposób się to odbywa?

Wykonywanie określonej pracy (a co za tym idzie posiadanie określonego zawodu) są bodaj jednymi z łatwiej obserwowalnych, dostępnych percepcji atrybutów biografii dorosłych. Dziecko, wstępując w świat społeczny poprzez i dzięki swoim socjalizatorom, z którymi identyfikuje się i próbuje ich naśladować, internalizuje także ich dotychczasowe biograficzne doświadczenia zawodowe, uczy się postrzegać otoczenie społeczno-zawodowe, uczy się rozumieć reguły i zasady nim kierujące. Percypuje otaczającą rzeczywistość zawodową poprzez pryzmat selektywnych struktur poznawczo-działaniowych swoich najbliższych.

Impulsy rozwojowe zawarte w obrębie obszaru życia jednostki skłaniają dziecko do interakcji z dorosłymi w celu aktywnego pozyskiwania informacji o relacjach ze światem, w które wchodzi człowiek dzięki swej aktywności. Jedną z dominujących jej form pozostaje praca. Dziecko uzyskuje informacje o świecie zawodowym od najbliższego środowiska rodzinnego, gdzie ma okazję obserwować i pośrednio uczestniczyć w charakterystycznych typach działalności kobiet i mężczyzn, znajduje je także w ramach intencjonalnych animacji mających miejsce w szkole i przedszkolu, dostarcza ich literatura i mass media. Samo, w toku interakcji z bliskimi uczestniczy w szeregu działań (jeszcze ciągle pod kontrolą dorosłych), które wprowadzają je stosunkowo najwcześniej w role przedstawicieli określonej płci, którzy będąc w perspektywie dorosłymi mężczyznami i kobietami, koncentrują się na wybranych, społecznie akceptowanych kręgach zawodowej aktywności. Wreszcie w toku swobodnej zabawy wypełniającej bez reszty okres przedszkolny działa „na niby” w fikcyjnej rzeczywistości wyobrazonego świata. Może nie zawsze udolnie podpatruje dorosłych, ale zgromadzone informacje wykorzystuje w tematach swoich zabaw, nie tyle zdobywając określone stricte zawodowe kompetencje do działania w poszczególnych sferach pracy, co trenując relacje wzajemne i układy zależności świata społeczno-zawodowego. Na bazie posiadanej, jeszcze ciągle mało uogólnionej, wiedzy o rzeczywistości zawodowej buduje w dużej mierze odrealnione konstrukty swej wyobraźni i bierze w ramach swych psychofizycznych możliwości udział w „zastępczych” procesach pracy. Ten „trening” etapu przedszkolnego pozwala mu wkroczyć w okres szkolny związany z intencjonalną, prowadzoną pod kierunkiem dorosłego nauką, nastawioną na uzyskiwanie coraz bogatszych informacji i opanowywanie kolejnych umiejętności niezbędnych do późniejszego funkcjonowania w świecie pracy. Relacja dziecko — świat zawodowy ma charakter pośredni. Budowanie obrazu społeczno-zawodowej rzeczywistości przez kilkulatka dokonuje się ciągle jeszcze nie tyle poprzez bezpośrednie indywidualne doświadczanie pracy zawodowej, będące motywem przewodnim wieku młodzieńczego i dorosłości aż po wczesną starość, ile poprzez pośrednie działania zabawowe, później bardziej abstrakcyjną, odrywającą działanie od percepcji naukę, poprzez korzystanie z ogólnie dostępnych źródeł społecznego przekazu. Gromadzenie i strukturacja dziecięcych doświadczeń dotyczących

funkcjonowania rzeczywistości społeczno-zawodowej odbywa się głównie na podstawie deskryptywno-ewaluatywnych informacji o otaczającym świecie, informacji dostępnych dziecku tu i teraz, w określonym miejscu i czasie, dzięki — z jednej strony — indywidualnej charakterystyce psychofizycznej oraz jednostkowej drodze biograficznej, determinowanej społecznymi kontekstami wzrastania dziecka — z drugiej strony. To, kim się dziecko staje, zależy jest od tego, w jakie związki z otaczającym światem społeczno-zawodowym wchodzi. Świat ten dostarcza treści i jest niezbędnym członem całej struktury funkcjonowania jednostki (por. Nuttin J., 1968; Tyszkowa M., 1988).

4. Wybrane sfery rozwoju psychospołecznego dziecka a kształtowanie się obrazu świata zawodowego

4.1. Znaczenie czynników rozwojowych w relacjach dziecka ze światem zawodowym

Jednostka z określonym potencjałem psychofizycznym, w określonych społeczno-ekologicznych warunkach życia poznaje otaczającą rzeczywistość społeczno-zawodową i siebie samego w złożonych z nią relacjach (por. definicja socjalizacji Hurrelmana, 1994). Obraz tejże rzeczywistości budowany jest przez jednostkę na bazie struktur informacyjnych, to jest powstaje dzięki aktywnemu poszukiwaniu i przetwarzaniu przez nią wiedzy o świecie pracy. Całość idioepistemu człowieka (por. Ziółkowski M., 1989) rozrastająca się w i dzięki socjalizacyjnym kontekstom jego rozwoju zawiera szereg informacji o funkcjonowaniu społeczeństwa opartego na świadomej intencjonalnej działalności, jaką jest praca. Zasób informacji jednostki o społeczno-zawodowych realiach funkcjonowania człowieka poszerza się w miarę jej coraz bardziej aktywnego uczestnictwa w społecznym podziale pracy. Etap dzieciństwa z jego prawidłowościami rozwojowymi uniemożliwia realne wchodzenie w tę sferę działalności człowieka. Stwarza jednak szereg okazji i możliwości gromadzenia różnorodnych informacji o rzeczywistości społeczno-zawodowej. Daje także szansę ich zróżnicowanego ewaluowania.

Zasób i charakterystyka zgromadzonych przez dziecko informacji o świecie pracy uzależnione są nie tylko od niezwykle istotnych czynników egzogennych, ale także od logiki rozwoju indywidualnego dziecka. Standardy rozwojowe dotyczące poszczególnych sfer ludzkiego funkcjonowania stanowią endogenne uwarunkowania biografii indywidualnych.

Gromadzenie i strukturowanie informacji o rzeczywistości społeczno-zawodowej uwarunkowane jest szczególnie prawidłowościami niektórych sfer rozwoju indywidualnego dziecka. Rozwój poznawczy na przestrzeni drugiego i trzeciego dzieciństwa stwarza szansę efektywniejszego percypowania i adekwatniejszego wykorzystywania uzyskiwanych informacji. Aktywność zaś charakterystyczna dla etapu średniego i późnego dzieciństwa sprowadzająca się w dużej mierze do zabawy, a w początkach sformalizowanego kształcenia — do coraz bardziej systematycznej nauki z elementami pracy, będąc cennym źródłem indywidualnych doświadczeń dziecka, także poszerza zakres jego wiedzy o otaczającym świecie. Prawidłowości społeczno-moralnego rozwoju mogą przybliżyć nas do wyjaśniania sposobu postrzegania i interpretowania przez dziecko zjawiska pracy jako składnika życia społecznego, porządkującego społeczne relacje międzyludzkie. Wybrane zaś prawidłowości procesu kształtowania się tożsamości jednostkowej ujętej w kategoriach indywidualnego stylu syntezy doświadczenia (Erikson) mogą mieć kapitalne znaczenie dla prób wyjaśniania sposobów „poruszania się” przez dziecko w skomplikowanym systemie społeczno-zawodowych zależności i ewaluacji jego poszczególnych elementów.

Tak więc przedmiotem dalszych rozważań uczynione zostaną trendy psychospołecznego rozwoju dziecka istotne, jak można przypuszczać, z punktu widzenia kształtowania się jego obrazu świata zawodowego. Naturalnie cel i ramy niniejszego opracowania dyktują konieczność uczynienia tego zaledwie w formie syntetycznego szkicu ujmującego selektywne charakterystyki rozwoju okresu dzieciństwa. Dalsze podrozdziały poświęcone zostaną zatem zasygnalizowaniu niektórych prawidłowości rozwoju poznawczego, rozwoju działań i aktywności dziecka, rozwoju jego sfery społeczno-moralnej oraz jego tożsamości, które to prawidłowości stanowią pewien psychogenetyczny potencjał warunkujący bieg indywidualnych biografii zawodowych człowieka.

4.2. Główne trendy rozwoju poznawczego

Poznanie świata społeczno-zawodowego, jakoś tego poznania są w znacznym stopniu uzależnione od rozwoju myślenia, zasobu pojęć i słownictwa dostępnego dziecku na danym etapie rozwoju.

Piaget w okresie od 2. do 6. (7.) roku życia sytuuje fazę myślenia przedoperacyjnego, około zaś 6. (7.) do 11. (12.) roku życia — stadium operacji konkretnych. Granice wiekowe ustalone przez Piageta mogą się w praktyce nieco przesunąć, to znaczy dzieci mogą poprzez odpowiednią stymulację rozwoju trochę wcześniej osiągać poszczególne charakteryzowane przez niego stadia (badania: Bogojawłowski, Dawydow, Elkonin, Galpierin, Lublinska, Mienczinska, Zankow, Żujkow i inni).

Niektóre z twierdzeń Piagetowskich są w toku aktualnych badań uszczegóławiane i modyfikowane. Obecnie spora część badaczy obserwuje u dzieci około 10. roku życia początki myślenia pojęciowego (Brzezińska A., Burtowy M., 1992; Hurlock E., 1985; Donaldson M., 1986; Kohnstamm R., 1988)¹⁵.

Zasadniczym osiągnięciem dzieci w pierwszym z wyżej wymienionych stadiów jest pojawiająca się między 2. - 4. rokiem życia zdolność tworzenia przedstawiń symbolicznych, odpowiadających rzeczom lub zdarzeniom bezpośrednio nieobecnym w jego otoczeniu. Uwalnia je to od myślenia tylko w kategoriach „tu i teraz” (Tillmann K.J., 1989). Ponadto postępujący rozwój mowy dziecka umożliwia mu posłużenie się słowami dla wskazania nieobecnych stanów rzeczy. Obraz świata dziecka jest jednak w tym okresie mocno zniekształcony, a myślenie ma ciągle jeszcze charakter synpraktyczny. Zinterioryzowane na zasadzie wyobrażeń czynności umysłowe cechuje specyficzna sztywność oraz związana z tym uległość wobec percepcji (nieodwracalność operacji umysłowych).

Artyfycjalizm (przekonanie dziecka, że świat jest dla ludzi, jest ich wytworem, wszystko ma swoją przyczynę albo w ludziach, albo w siłach nadprzyrodzonych), animizm (przypisywanie przedmiotom martwym cech życia) i antropomorfizm (nadawanie przyrodzie cech ludzkich) — charakterystyczne dla dziecka przedszkolnego właś-

¹⁵ Jednym z podstawowych zarzutów wobec Piagetowskiej teorii rozwoju dziecka jest niedocenianie przez autora roli kontaktów międzyludzkich dla rozwoju myślenia dziecka i zbyt mechaniczne przenoszenie prawidłowości procesów myślowych dotyczących świata fizycznego na obszar inteligencji społecznej.

ciwości myślenia decydują o braku u przedszkolaka wyraźnej granicy między rzeczywistością a fikcją. Dziecko bazuje w interpretacji świata na czasoprzestrzennym zbiegu okoliczności, nie rozumie zasad stałości rzeczy, w przypadku zmiany ich zewnętrznej formy. Myślenie i mówienie takiego dziecka jest także odbiciem jego egocentrycznego widzenia świata, co pociąga za sobą nieumiejętność zrozumienia punktu widzenia innych ludzi. W wieku 6-7 lat dziecko stopniowo osiąga poziom operacji konkretnych, a jego myślenie traci powoli egocentryczne ograniczenia i magiczne podłoże. Zapoczątkowany poziom myślenia logicznego pozostaje jednak ściśle związany z konkretnymi doświadczeniami. Nastawienie umysłowe dzieci jest na ogół trzeźwe i rzeczowe; dzieci w tym wieku stają się małymi realistami. Przestają już fantazjować na temat wszystkiego tego, czego nie ma. W okresie szkolnym dziecko stawia już bardzo wyraźną i nieprzekraczalną granicę między światem dowolnych fikcji a światem realnych faktów. (Szuman S., 1985, s. 335). Na tym etapie dziecko nadal nie jest jednak w stanie myśleć w sposób systematyczny, abstrahując od otaczającej je rzeczywistości. Operacje myślowe mogą być realizowane o tyle, o ile dotyczą treści konkretnych, czyli przedmiotów lub ich wyobrażeniowych przedstawień. Rozwój myślenia logicznego (a więc oderwanego od percepcji i opartego na rozumieniu istoty rzeczy) jest stopniowy. Kolejnymi osiągnięciami rozwojowymi dziecka jest wzrastająca dowolność spostrzegania, która przeradza się w początki umiejętności obserwacji świata. Spostrzeganie nabiera charakteru intelektualnego i estetycznego, dotychczasową mapę świata zastępuje pojęciowy jego model.

Około 10.-11. roku życia uczeń może osiągnąć stadium formalno-operacyjne. Pod wpływem dorastania, środowiska wychowawczego, myślenie dziecka organizuje się wokół kilku pojęć podstawowych, które nadają spójność danym zmysłowym — pojęcia czasu, przestrzeni, liczby, ruchu, przyczyny itp. (Debesse M., 1963).

Nadal pozostaje jednak wiele cech myślenia konkretnego. Na takim zaś poziomie myślenia dziecko nie wysuwa hipotez w ścisłym znaczeniu tego słowa. Jeśli to robi, polegają one jedynie na zorganizowaniu planów czynności możliwych, a nie na wyobrażaniu sobie, jaką by była rzeczywistość, gdyby taki czy inny hipotetyczny zakładany warunek został spełniony (Inhelder B., Piaget J., 1970).

Coraz bardziej rozwija się u dziecka zdolność do decentracji, to jest brania pod uwagę wielu wymiarów rzeczywistości przy rozwiązywaniu problemów, i zdolność tworzenia klas.

W trakcie średniego i późnego okresu dzieciństwa aż do etapu dojrzewania następuje proces stopniowej intelektualizacji czynności, kiedy użycie najpierw konkretno-wyobrażeniowych, a następnie słowno-pojęciowych środków w przebiegu czynności percepcyjnych, orientacyjnych i wykonawczych — uniezależnia stopniowo działania dziecka od bezpośredniego wpływu aktualnej sytuacji zewnętrznej i od wzbudzonych czynników dążeńowych. Możliwe staje się formułowanie przez dziecko zamiarów, najpierw w działaniu i w trakcie dobierania stosownych sposobów i środków, a następnie określanie przed wykonaniem działania jego celów i układanie programów mających do ich osiągnięcia doprowadzić (Tyszkowa M., 1988, s. 226-227).

Rozwój poznawczy w okresie dzieciństwa polega głównie na wyłanianiu się dwóch rodzajów kompetencji. W miarę rozwoju dzieci muszą się uczyć sposobów tworzenia reprezentacji powtarzających się w otoczeniu prawidłowości, muszą wychodzić poza doraźne dane, wytwarzając sposoby łączenia przeszłości z teraźniejszością i przyszłością, mianowicie reprezentację i integrację (Bruner J., 1978, s. 578). Rozwój intelektu stymulowany jest w znacznym stopniu przez czynniki kulturowe, z których najistotniejszy jest sposób przekładu doświadczenia na symbole językowe. Mowa otoczenia dziecka z jej ustalonymi, trwałymi znaczeniami ma decydujące znaczenie dla rozwoju uogólnień u dziecka, wiąże ona jego aktywność, wyznaczając jej określony, ściśle wytyczony tor (Wygotski L., 1971, s. 247). Sposób rozumienia poszczególnych słów przekazują dziecku dorośli w toku interakcji, dziecko nie przyswaja sobie jednak od razu sposobu ich myślenia. Zanim dojdzie do posługiwania się pojęciami właściwymi, przechodzi w indywidualnym tempie przez etap myślenia kompleksowego, w którym posługuje się tak zwanym pseudopojęciem¹⁶. Świat otaczający jawi się dziecku jako świat przedmiotów nazwanych. Określony przedmiot znany dziecku z wcześniejszego doświadczenia, z chwilą przyswojenia sobie jego nazwy staje się przedmiotem głównie

¹⁶ Bliższe rozważania na temat myślenia kompleksowego i jego odmian znajdują się między innymi w L.S. Wygotski: *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 235, n.

przez nią reprezentowanym. Stąd stwierdzenie znajomości przez dziecko pewnych wyrazów i umiejętności sensownego posługiwania się nimi określa nie tylko zasób informacji kilkulatka, ale i pośrednio jakość wyobrażeń i pojęć łączonych przez dziecko z daną nazwą.

Ewolucja myślenia dzieci na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym (zgodnie z kognitywną logiką rozwoju) jest niezwykle indywidualna, choć większość z nich przechodzi od fazy przedoperacyjnej niemal do początków myślenia formalno-operacyjnego¹⁷, od postrzegania rzeczywistości w nierozzerwalnym związku z fikcją — do umiejętności jej realnego oszacowania, od widzenia świata w kategoriach synpraktycznych, dalej do konkretnych aż po stopniowo rozwijaną umiejętność tworzenia pojęć właściwych, od operowania nieskomplikowanym językiem aż po stosunkową swobodą w posługiwaniu się drugim układem sygnałowym.

Osiągnięcia rozwoju poznawczego dokonujące się na etapie średniego i późnego dzieciństwa, to jest odrywanie się świata fikcji od realnych zdarzeń życia codziennego, rozwój myślenia pojęciowego, stopniowo wzrastający zasób słownictwa dziecka (pośrednio odzwierciedlający zakres jego wiedzy o świecie, a także ułatwiający poznanie), stwarzają warunki budowania przez nie coraz adekwatniejszego obrazu rzeczywistości społeczno-zawodowej. Stanowią one bazę umożliwiającą gromadzenie liczniejszych, coraz bardziej uogólnionych informacji oraz takie ich syntetyzowanie i przetwarzanie, które zasadniczo poszerza i wzbogaca obraz świata społeczno-zawodowego tworzony w okresie dzieciństwa.

4.3. Dynamika działań dziecka. Przemiany zabawy i jej społecznych kontekstów

Podstawową formą aktywności dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa. Pozostaje ona także jednym z przywilejów starszego dzieciństwa, mimo iż okres szkolny obfituje już w zorganizowane formy nauki i pracy. Zabawa tak różnorodna w treści i bogata w formy

¹⁷ Wcześniejsze zdobycze myślenia i rozwiązywania problemów nie zostają tracone w etapie następnym. Zostają w nim przetransponowane na nowe myślenie następnego stopnia (myślenie poprzedniej fazy nie znika zupełnie w kolejnej, lecz jest wykorzystywane w adekwatnych sytuacjach). Tym niemniej jednostka posiada dyspozycje do rozwiązywania problemów na najwyższym osiągniętym poziomie (Kohlberg).

pomaga dziecku poznać świat czterema podstawowymi metodami — poprzez naśladownictwo, eksplorowanie, próbowanie i konstruowanie (Hurlock E., 1985, s. 10).

Psychologowie (np. Wygotski L., Hurlock E., Elkonin D., Tyszkowa M., Brzezińska A.) podkreślają, iż zabawa pełni jedną z głównych ról w stymulacji rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Dzięki przejściu przez etap zabawy dziecko przygotowuje się do samodzielnego, intencjonalnego, w pełni odpowiedzialnego uczenia się reaktywnego pod kierunkiem dorosłego, które to uczenie się staje się dominującą formą aktywności w całym okresie szkolnym. Zabawa przebiegająca w iluzorycznej sytuacji tworzonej dzięki wyobraźni dziecka staje się możliwa dopiero około 3. roku życia. Wcześniej dominującymi pozostają zabawy konstrukcyjne i ruchowe. Dopiero w wieku przedszkolnym rozluźnienie zależności pomiędzy percepcją i działaniem umożliwia dziecku funkcjonowanie „na niby” w warunkach pełnej iluzyjności sytuacji zabawowej. Zabawa jest „przejściową” formą aktywności — pomiędzy stadium niemowlęcym i poniemowlęcym, w którym działania dziecka pozostają całkowicie uwikłane w zewnętrzną sytuację, a etapem oderwania działania od percepcji charakterystycznym dla okresu szkolnego, zwłaszcza jego bardziej zaawansowanych faz (por. Brzezińska A., Burtowy M., 1992, s. 87-90). Zabawa, tworząc sferę najbliższego rozwoju dziecka, umożliwia mu większą orientację o sobie samym i otaczającym świecie. Ta forma aktywności rozumiana jako działanie swobodne, wewnętrznie motywowane, bezinteresowne, odbywające się w określonym (często fikcyjnym) miejscu i czasie, dalej jako działalność podporządkowana określonym regułom i zasadom postępowania staje się jednym z najistotniejszych czynników rozwoju dziecka (Brzezińska A., Burtowy M., 1992). Według Wygotskiego ono nie bawi się dlatego, że jest dzieckiem, ale bawi się dlatego, by stać się dorosłym (Brzezińska A., Burtowy M., 1992, s. 83).

Forma zabawy przechodzi też w toku rozwoju dziecka pewną ewolucję, staje się stopniowo coraz bardziej twórcza i samodzielna. Od samotnej, poprzez równoległą stopniowo przybiera zabawa postać zespołową wymagającą od dzieci współdziałania, podporządkowywania się przyjętym wspólnie regułom i zasadom postępowania. Najbardziej typowe dla okresu przedszkolnego i wczesnoszkolnego pozostają zabawy tematyczne, konstrukcyjne i ruchowe, w których te pierwsze

właściwie w najszerszym zakresie akcentują egzogenne wpływy środowiska życia dziecka. W rozwoju zabaw tematycznych najistotniejszym przełomem jest podjęcie przez dziecko i świadome podtrzymywanie w toku zabawy określonej roli (Elkonin D., 1984).

Wzrastająca samodzielność dziecka spowodowana opanowaniem podstawowych działań na przedmiotach, wyższą organizacją poszczególnych funkcji percepcyjnych oraz wzrastającym zasobem doświadczeń, których źródłem są poszerzające się kręgi socjalizacyjne dziecka, powoduje pragnienie kilkulatka „bycia dorosłym”, co staje się możliwe poprzez branie udziału w pracach i zajęciach owych dorosłych. Sprzeczność między tendencją do działania a możliwościami jego realizacji jest głównym motorem rozwoju właściwej zabawy w rolę. Występowanie w roli dorosłego, którego najbardziej widocznym (najłatwiej obserwowalnym) atrybutem jest wykonywanie określonej pracy i funkcjonowanie w ramach często abstrakcyjnej dla dziecka profesji, zmienia sytuację ludyczną, otwierając przed kilkulatkiem pole do działania, w którym zależnie od swych właściwości osobniczych oraz typu uprzednich doświadczeń może wykonywać czynności umowne, analogiczne do realnych, mające określone źródła społeczne, lecz po dziecięcemu przetwarzane i upraszczane (por. Żebrowska M., 1982, s. 426, n.).

Dzieci z wiekiem przechodzą od zabaw o treści wziętej z życia codziennego — działania najbliższych członków rodziny - do inscenizowania zdarzeń zaczerpniętych z literatury, bajek i filmów, by skupić się na zabawach odtwarzających szerszy kontekst środowiskowy, funkcjonowanie coraz szerszych struktur społecznych, stopniowo dostępnych percepcji dziecka (por. np. badania W. J. Dwyner, 1983, w których realia wynikające ze społecznego podziału pracy odzwierciedlane są stosunkowo najczęściej). Rola, którą przyjmuje na siebie dziecko w zabawie, pozwala mu wyjść poza ramy rzeczywistości, sama jednak pozostaje poprzez swoje źródła społeczne ściśle z rzeczywistością związane. Rola daje dziecku satysfakcję dokonywania rzeczy wymarzonych, ale nieosiągalnych. Zabawa, stwarzając zastępczą rzeczywistość, umożliwia przyjęcie na siebie określonej roli, podjęcie czynności, których dziecko tak naprawdę nie wykonywało, a co więcej wykonywać nie potrafi, ale chciałoby je (powtórzyć) odtworzyć za kimś w sposób dostępny mu na danym etapie rozwoju (Dwyner W.J., 1983).

Jedną z bardziej charakterystycznych cech świata dorosłych, postrzegana już przez dzieci, staje się dychotomia ról płciowych i towarzyszącej jej zewnętrznej różnicowania zakresu i typów działalności na polu rodzinnym i aktywności zawodowej w świecie pracy. Osiąganiu indywidualnej tożsamości płciowej (co ma miejsce w okresie przedszkolnym) towarzyszy wszechobecna i łatwo dostępna percepcja dziecka, obowiązująca powszechnie zasada podziału ludzi na mężczyzn i kobiety, których charakterystycznymi atrybutami poza wyglądem zewnętrznym i specyficznymi cechami zachowania są przede wszystkim ich role zawodowe. Stąd dziewczęta, bawiąc się w dorosłe kobiety, chłopcy — w dorosłych mężczyzn, odtwarzają zwłaszcza zewnętrzne, łatwo obserwowalne elementy funkcjonowania przedstawicieli swojej płci w świecie pracy. Upodabnianie się dziewczynki do kulturowo lansowanego wzorca „żeńskości” staje się możliwe poprzez wyobrażenie sobie siebie jako dorosłej w świecie typowych ról kobiecych, z którymi zetknęło dziecko bezpośrednio doświadczenie i wszelkie pośrednie źródła informacji (np. mass media, bajki, literatura dziecięca). Analogicznie ma się sprawa z chłopcami. Z tego powodu dziewczęta właśnie w zabawach są matkami, sprzedawczyniami, nauczycielkami, chłopcy zaś (co uwarunkowane jest także pośrednio właściwościami ich rozwoju fizycznego) walczą na wojnach, uganiają się za złodziejami jako stróże prawa, kierują w swej wyobraźni niezliczonymi pojazdami. Ten charakterystyczny dla rozwoju zabawy rys jej różnicowania wynikającego z płci bawiących się dzieci stanowi niezwykle istotny moment w procesie socjalizacji i przygotowania do przyszłej pracy.

Zabawy tematyczne końcowego okresu przedszkolnego i etapu wczesnoszkolnego przybierają w coraz szerszym zakresie postać zespołową i związaną z tym wyższą formę organizacji i strukturyzacji, są bardziej długotrwałe i coraz bardziej drobiazgowo przemyślane. Wzrasta ponadto zasięg symbolizacji przedmiotowej (używanie przedmiotów i zabawek w znaczeniu symbolicznym) oraz rola doskonalących się umiejętności językowych (mowa umożliwia przedstawienie pewnych partii odtwarzanej rzeczywistości w formie skondensowanej, wyobrażeniowej, fikcyjnej).

Oswajanie skomplikowanej rzeczywistości społeczno-zawodowej w okresie dzieciństwa staje się możliwe dopiero po sprowadzeniu jej do aktywności ludycznej w świecie fikcyjno-wyobrażeniowym.

Zabawa stanowi dla dziecka swoistą „szkołę życia”, umożliwia jakby zastępcze wniknięcie w niedostępną mu rzeczywistość, rozszerza zakres jego orientacji w ważnych obszarach życia społeczno-zawodowego, uczy rozumieć świat oparty na zasadzie podziału pracy i funkcjonujące w nim prawidłowości, zaspokaja także istotne potrzeby rozwojowe kilkulatek i stymuluje rozwój jego funkcji poznawczych oraz ułatwia proces przystosowania społecznego (Hurlock E., 1985).

W okresie szkolnym zabawa towarzyszy już dwóm istotnym w rozwoju dziecka sferom aktywności — nauce i pracy. Coraz częściej przybiera postać skomplikowanych zabaw konstrukcyjnych z użyciem różnorodnych materiałów (zmniejszająca się rola zabawki wyobrażającej określone elementy treści zabawowej) oraz precyzyjnym planem działania i określoną intencją końcową. Zaczyna ponadto dominować terapeutyczna funkcja zabawy — stąd i inne jej formy, na przykład kolekcjonerstwo, uprawianie sportów, gry dydaktyczne, wszelkiego rodzaju formy twórczości (Brzezińska A., Burtowy M., 1992).

Nauka i praca są w pełni intencjonalnymi, świadomymi działaniami człowieka, do których stopniowo wdraża się dziecko na etapie nauczania początkowego i w dalszym biegu swej biogafii edukacyjno-zawodowej.

Zabawa psychana stopniowo na dalszy plan umożliwiła dziecku przejście od spontanicznego, nierefleksyjnego działania we wczesnym dzieciństwie do w pełni świadomego i intencjonalnego działania w późniejszych okresach rozwojowych. Trzecioklasista w przeciwieństwie do sześciolatka poznaje już świat poprzez zorganizowaną, zaplanowaną, instytucjonalnie zdefiniowaną naukę z elementami pracy, wykonuje on określone, najczęściej niedobrowolnie przyjęte na siebie zadania, wywiązuje się z określonych zobowiązań pod sporymi już rygorami i presją zewnętrzną. Włączane w tok nauki szkolnej na etapie klasy I-III elementy zabawy mają łagodzić przejście dziecka z bezpiecznego świata iluzji do realnej rzeczywistości społecznej, w której w miarę poszerzających się doświadczeń i wzrastających kompetencji przyjdzie mu funkcjonować.

Obraz skomplikowanej społeczno-zawodowej rzeczywistości, w której przyjdzie dziecku aktywnie uczestniczyć w dalszym życiu, kształtuje się między innymi dzięki jego spontanicznej aktywności

zabawowej, w ramach której „zastępczo” bierze udział w procesach pracy, a później dzięki skanalizowanej działalności edukacyjnej, której jedną z funkcji podstawowych jest poznawcze wprowadzenie młodego człowieka w rzeczywistość zawodową.

4.4. Wybrane aspekty społeczno-moralnego rozwoju dziecka

Rozwój moralny, ogólnie rzecz biorąc, polega na osiąganiu przez jednostkę coraz wyższych poziomów przyswajania norm regulujących współżycie społeczne (Muszyński H., 1987, s. 65). Rozumienie reguł funkcjonowania człowieka w świecie społeczno-zawodowych zależności zmienia się w przeciągu życia jednostki i można je ustawić na często przywoływanym w literaturze kontinuum — od heteronomii (od około 9. roku życia) poprzez socjonomię (od 9-13 lat) do autonomii moralnej (13-21 lat)¹⁸.

Możemy przyjąć (wnioski kolejne mają w dużej mierze charakter hipotetyczny), że przyswajanie przez dziecko norm i zasad społecznego współżycia obejmuje także proces postrzegania i interpretowania przez nie pracy jako podstawowego składnika życia społecznego i elementu relacji międzyludzkich.

Małe dziecko nie jest zdolne zrozumieć innych celów moralnych jak tylko te, które zawierają się w następstwach własnego postępowania dotyczących osób z najbliższego otoczenia. Z czasem następstwa zaczynają być odnoszone do osób dalszych, ale wciąż konkretnych i pojedynczych. Dobro grupowe nie jest jeszcze brane pod uwagę (Muszyński H., 1987, s. 108). Dziecko przedszkolne nastawione jest na realizowanie własnych potrzeb w świecie, w którym uwzględnia interesy i zamiary innych w dość ograniczonym zakresie. Owych innych postrzega zaś w kategoriach konkretnych, bliskich osób.

Na etapie heteronomii, gdy dziecko nie jest jeszcze zdolne do relatywizowania różnych punktów widzenia, gdy rozważa ono postępowanie innych ludzi raczej w kategoriach fizycznych niż psychicz-

¹⁸ Tak charakteryzują stadia rozwoju moralnego (z indywidualnymi modyfikacjami i rozwinięciami) J. Piaget, N.J. Bull, na gruncie polskim zaś - m.in. H. Muszyński. Odpowiadają one w znacznym stopniu rozpowszechnionemu nazewnictwu poszczególnych stadiów z teorii rozwoju moralnego L. Kohlberga - poziom prekonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny.

nych motywów ich działania, postrzega zaledwie zewnętrzne atrybuty aktywności zawodowej, personalizuje środowisko pracy, sprowadzając je do poziomu indywiduów funkcjonujących w konkretnych, względnie niezależnych od siebie rolach zawodowych.

Dziecięcy partykularyzm (por. Muszyński H., 1987) w rozwoju celów moralnego postępowania oznacza, iż jednostka odnosi normy moralne do konkretnych pojedynczych osób, tak więc cele pracy, jako specyficznej działalności człowieka, uzasadniane mogą być jedynie przez pryzmat indywidualnych, rzeczowych korzyści, jakie przynosi ona danej osobie, z czasem — co najwyżej w kontekście uzyskiwania gratyfikacji materialnych niezbędnych do funkcjonowania wybranych bliskich osób ze środowiska pracownika. Wiedza o dobrach pochodzących z pracy pozbawiona jest szerszej perspektywy społecznej. Całkowity uniwersalizm moralny (Muszyński H., 1987), tym wyższy, im bardziej określona norma moralna przybiera zasięg powszechny, im bardziej w postępowaniu człowiek bierze pod uwagę dobro coraz szerszych i odleglejszych kręgów ludzi, nie jest praktycznie osiągalny na etapie dzieciństwa. Co więcej, może zostać w wielu punktach tego kontinuum zablokowany.

Osiągane przez część populacji dziecięcej w okresie końcowych lat młodszego wieku szkolnego i początkach dorastania stadium socjonomii moralnej pokrywa się w zasadzie z fazą konwencjonalizmu moralnego. Dziecko wówczas uznaje dobro pozostałych członków społeczeństwa, choć czyni to na zasadzie większej opłacalności zachowań moralnych.

Wartości moralne wywodzą się tu z czynienia tego, co większość uznaje za dobre i słuszne, tego, co odpowiada oczekiwaniom innych. W swoim działaniu dziecko dostosowuje się do ustalonych reguł, działa konformistycznie. Uczeń na przełomie etapu nauczania początkowego i wczesnej adolescencji może już w zasadzie oceniać innych według intencji, potrafi stawiać siebie w perspektywie drugiej osoby, choć nie dysponuje jeszcze zdolnością uwzględniania zgeneralizowanego systemu tych perspektyw.

Wchodzenie w stadium socjonomii moralnej wraz z poszerzającym się zakresem społecznych doświadczeń dziecka może predysponować je do postrzegania pracy w kategoriach społecznej wymiany wzajemnie świadczonych usług. Praca powoli staje się działalnością, którą ludzie wykonują w celu zaspokojenia potrzeb innych ludzi (nie tylko potrzeb osobistych, jak to miało miejsce w okresie wcześ-

niejszym). Nie jest to jednak postrzeganie pracy w kategoriach szerszego wkładu społecznego, powinności wobec społeczeństwa jako złożonego układu, w którego strukturach jednostka funkcjonuje.

Przebieg rozwoju moralnego dziecka jest zależny w dużej mierze od społecznych doświadczeń kilkulatka, który uczestnicząc w coraz bardziej złożonych interakcjach z dorosłymi i rówieśnikami (głównie poprzez działania zabawowe) uczy się zasad i reguł porządkujących stosunki międzyludzkie, w tym także stosunki pracy, uczy się wzajemności i współdziałania.

4.5. Wybrane aspekty rozwoju tożsamości

Tożsamość człowieka określana w kategoriach odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?” ma kapitalne znaczenie dla postrzegania i rozumienia przez dziecko złożoności świata społeczno-zawodowego i swojego w nim miejsca.

Rzecz dziecka w jego relacjach ze światem dokonuje się zarówno za pośrednictwem wrodzonych właściwości organizmu oraz dojrzewania jego struktur psychofizycznych, jak i własnej aktywności podmiotu. Efektem tej aktywności (poznawczej, emocjonalnej, działaniowej) jest zyskiwanie przez dziecko szeregu indywidualnych doświadczeń, niepowtarzalnych w swych szczegółach, formie i dynamice¹⁹. Kategorią „doświadczenie” obejmujemy to wszystko, co jest udziałem jednostki po przebytych sytuacjach, przeżytych zdarzeniach, czy to wreszcie, co wynosi ona z własnych działań i przeżyć. Wszystkie takie sytuacje o różnym wszak natężeniu pozostawiają po sobie pewne ślady w strukturach psychoorganicznych człowieka. Można by rzec, że każdy moment czasowy biografii człowieka niesie ze sobą szereg przeróżnych sytuacji konstytuujących wspólnie z impulsami wywodzącymi się z wnętrza samej jednostki indywidualne doświadczenia dziecka czy dorosłego.

¹⁹ Rozważania dotyczące sposobów ujmowania i definiowania doświadczenia znajdują się między innymi w pozycji M. Tyszkowa (red.): *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, PWN, Warszawa 1988 oraz w pracach z cyklu: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, głównie w drugiej jego części, (red.) A. Gołąb: *Wychowanek jako podmiot doświadczeń*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989.

Rozwój psychiczny jednostki wiąże się z aktywną samoorganizacją tegoż doświadczenia i jego strukturacją (Tyszkowa M., 1988). Doświadczenie oddziałuje na zachowanie, uczestnicząc w mechanizmie wyboru celów i organizowaniu aktów działania (Tyszkowa M., 1988).

Doświadczenia dziecka zdobywane przez nie w toku własnych działań i wchodzenia w interakcje ze środowiskiem społeczno-zawodowym mają również pewne aspekty uniwersalne charakterystyczne dla pojętej globalnie kategorii wieku w ramach całego cyklu życia człowieka

Pierwiastek uniwersalizmu w doświadczeniach indywidualnych jednostki pozwala wyznaczać standardy rozwojowe charakterystyczne dla określonej kategorii wieku, pozwala mówić o jego stadialności. Ważnym motorem rozwoju a zarazem cennym źródłem życiowych doświadczeń staje się w toku życia dziecka (generalnie przebiegu całej ludzkiej biografii) realizacja zadań rozwojowych²⁰ pojętych jako specyficzne wzorce wymogów zachowań charakterystycznych dla określonej fazy życia (R. Hurrelmann K., 1984). W każdej z takich faz, a więc również w dzieciństwie wyspecyfikować można określone kulturowo-społeczne oczekiwania i wymogi stanowiące punkt odniesienia dla specyficznych struktur kompetencji działania, niezbędnych do adekwatnego funkcjonowania w realiach sytuacyjnych. Opanowywanie wymogów zachowania w poszczególnych sferach działania skorelowanych z wiekiem następuje dopiero wtedy, gdy zostaną ukształtowane na odpowiednim poziomie właściwe kompetencje poznawcze, moralne, emocjonalne i społeczne oraz gdy nastąpi koordynacja tychże wymogów (Hurrelmann K., 1994, s. 129-130)²¹. Charakterystyczne dla fazy dzieciństwa doświadczenia stymulowane środowiskowymi oddziaływaniami socjalizatorów „przypisanych” tej kategorii wieku są podstawą relacji pomiędzy dzieckiem a światem społeczno-zawodowych zależności, decydują o rozwoju społecznej tożsamości jednostki (Hurrelmann K., 1994). Tę ostatnią

²⁰ Koncepcja zadań rozwojowych w cyklu życia człowieka znajduje się między innymi w: Havighurst R.: *Developmental tasks and edukation*; Longmans Green, New York 1981, Newman B.M., Newman Ph.R.: *Development through life*, Homewood 1984, The Dorsey Press, a także w nieco innym ujęciu w: Muller P.: *The tasks of childhood*, London 1973. W literaturze polskiej wiele miejsca koncepcji zadań rozwojowych poświęciła A. Brzezińska.

²¹ Pełna lista zadań rozwojowych przytaczana jest w piśmiennictwie polskim w Brzezińska A., Burtowy M.: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992, s. 61-63 oraz A. Brzezińska: *Między dzieciństwem a dorosłością. Etapy rozwoju psychospołecznego*, „Życie Szkoły” 4/1991.

opisać można jako ciągłość i spójność samodoświadczenia w procesie wypełniania różnych ról społecznych i opanowywania kolejnych zakresów działania w odróżnieniu od tożsamości jednostkowej kształtowanej w toku zmieniających się, niepowtarzalnych okoliczności życiowych (Hurrelmann K., 1994, s. 135).

Ogólnie można stwierdzić, iż relacje dziecka z rzeczywistością społeczno-zawodową rozwijają się we wzajemnych związkach pomiędzy procesami uzyskiwania tożsamości jednostkowej i społecznej, w związkach pomiędzy niepowtarzalnymi doświadczeniami pojedynczego dziecka a uniwersalnymi standardami funkcjonowania społecznego charakterystycznego dla kategorii wieku dziecięcego.

Poczucie tożsamości człowieka jest skumulowaną pewnością, że jedność i ciągłość zauważalna przez zewnętrznych obserwatorów odpowiada jednostkowej zdolności utrzymywania wewnętrznej jedności i ciągłości (Hurrelmann K., 1994, s. 134). Pojętą globalnie tożsamość człowieka wyznacza zdaniem E. Eriksona²² styl syntezy doświadczenia życiowego, co decyduje o sposobach radzenia sobie przez niego z sytuacjami, konfliktami i wyznaczeniami rzeczywistości społeczno-zawodowej. Na etapie pomiędzy średnim i późnym dzieciństwem może dokonać się przejście od tożsamości naturalnej z kształtującymi się kompetencjami poznawczo-technicznymi (wiedza, umiejętności, zdolności, nawyki itd.) oraz orientacją hedonistyczną w rozwoju moralnym do tożsamości roli społecznej dzięki rozwijającym się kompetencjom interpersonalno-komunikacyjnym oraz moralności stadium konwencjonalnego²³.

Wiek przedszkolny skojarzony zostaje z trzecim stadium rozwoju psychospołecznego (choć sam Erikson bardzo broni się przed nadawaniem poszczególnym okresom ścisłych ram czasowych). Główną formą

²² Koncepcję tożsamości w cyklu życia rozwijaną przez E. Eriksona przybliżają między innymi następujące pozycje: E. Erikson: *Childhood and society*, W.W. Norton & Company, New York 1950; E. Erikson: *Identität und Lebenszyklus*; Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1989; L. Witkowski: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. Eriksona*, UMK Toruń 1989; R. Jaworski: *Rozwój charakteru według koncepcji E. Eriksona*, (w:) Wykłady z psychologii KUL, tom 6, Redakcja Wydawnictw LUL, Lublin 1992; C.S. Hall, G. Lindzey: *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990; Sęk H. (red.): *Społeczna psychologia kliniczna*, PWN Warszawa 1993, fragmenty rozdz. 4.

²³ Por. Habermas J. za Witkowski L.: *Problem uniwersalizacji tożsamości*, (w:) *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją* (red.) Witkowski L., Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 1990, s. 278 n.

działalności dziecka w tym okresie jest zabawa naśladowcza z charakterystyczną dla niej rytualizacją dramatyczną. Dzięki tej zabawie dziecko odgrywa role ze świata dorosłych, początkowo zwłaszcza role matki i ojca ze wszystkimi ich obserwowanymi atrybutami kobiecości i męskości. Pojawiają się także role z nadrealnego świata baśni i fantazji. Cnotą tego okresu jest zdecydowanie, będące efektem zabaw i innych poczynań eksploracyjnych dziecka. Zabawa dostarcza dziecku „zastępczej” rzeczywistości, dzięki niej uczy się ono, jaki jest związek między światem wewnętrznym a zewnętrznym i jakie zastosowanie mają wspomnienia przeszłości w odniesieniu do przyszłych celów (Hall C.S., Lindzey G., 1990, s. 94-95).

Czwarte Eriksonowskie stadium rozwoju tożsamości człowieka traktowane jest jako przełomowe, zbiega się z etapem kształcenia formalnego i obejmuje mniej więcej granice wiekowe od 6 - 7 do 10 - 11 lat. Dziecko uczy się wtedy pracowitości i wykonywania obowiązków, kształtuje się jego cnota kompetencji i fachowość. Jest chłonne wiedzy i poznania, zaczyna się jego adaptacja do świata techniki i pracy. Jeśli dziecko nie radzi sobie z wykonywaniem zadań stawianych przez szkołę i dom, może dojść u niego do rozwoju poczucia niższości. Aktywność dziecka w tym stadium zostaje skanalizowana, ukierunkowana na realizację sformalizowanych celów i zadań. Coraz większego znaczenia w życiu dziecka nabierają (poza rodziną, jak w poprzedniej fazie) rówieśnicy i nauczyciele. Społecznie jest to faza krytyczna, jako że uczenie się pracy tkwi w samym centrum dorosłego życia (Erikson w tłumaczeniu Witkowskiego L., 1988, s. 145). Wiek szkolny to stadium rytualizacji formalnej, w którym dziecko uczy się przede wszystkim metodycznej, zorganizowanej pracy oraz zyskuje poczucie kompetencji w obszarze własnego działania. Nieodpowiedzialna krytyka wysiłków dziecka rodzi w nim poczucie niższości.

Dla Eriksona etap przedszkolny wiąże się u dziecka z nieskrępowaną potrzebą eksploracji, przejawianiem inicjatywy i ogromnych sił witalnych służących realizacji podejmowanych działań, wiek wczesnoszkolny zaś ze swoim sformalizowaniem relacji interpersonalnych i zmianą statusu społecznego dziecka wymaga przede wszystkim skanalizowania ogromnych zasobów aktywności i zmiany ich charakteru z zabawowego na systematyczne kształcenie (nie pozbawione elementów zabawy i przyjemności, wymagające już jednak wytrwałości

i pilności w realizacji zamierzeń). Etap przedszkolny ma także kluczowe znaczenie dla kształtowania się tożsamości płci, czemu wydatnie służy aktywne potwierdzanie ze strony otoczenia dziecka działań i zachowań zgodnych z obowiązującymi stereotypami kobiecości i męskości.

Głównymi wyznacznikami postępującego rozwoju osobowo-społecznego kilkulatek będą, generalnie rzecz biorąc, kształtowanie się poczucia kompetencji, sprawdzanie się w coraz bardziej różnorodnych rolach społecznych oraz akceptacja społecznie usankcjonowanego systemu reguł i norm współżycia.

Tożsamość jednostek kształtuje się w i dzięki relacjom ze światem społeczno-zawodowym. Dziecięce doświadczenia, zarówno uniwersalne, charakterystyczne dla tej kategorii wieku, jak i te niepowtarzalne, jednostkowe, wynikające z obcowania dziecka z elementami świata zawodowego, stają się źródłem elementarnej samoidentyfikacji kilkulatek jako uczestnika tego społecznego otoczenia i składają się, jako pewien potencjalny materiał, na przyszłe społeczne i indywidualne „ja” człowieka.

III. METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA PROGRAMU BADAWCZEGO

1. Założenia badawcze i ustalenia terminologiczne

Zasadniczym celem realizowanego programu badawczego było rozpoznanie zakresu i treści dziecięcych orientacji w świecie społeczno-zawodowym. Wyróżnić tu można kilka zasadniczych zakresów tematycznych, podyktowanych określonymi celami badawczymi.

Po pierwsze, głównym celem prowadzonych weryfikacji empirycznych było rozpoznanie i opis treściowej zawartości i cech charakterystycznych zasobu informacji składających się na obraz świata zawodowego kształtujący się w okresie dzieciństwa. Rozpoznanie relacji dziecko - rzeczywistość społeczno-zawodowa prowadzić miało w konsekwencji do ukazania podstawowych kręgów świata społeczno-zawodowego wchodzących w obszar poznania kilkulatka.

Po wtóre, interesujące było rozpoznanie formułowanych przez dzieci projektów zawodowych, to jest swego rodzaju wstępnych orientacji biograficznych bazujących na dziecięcej wiedzy o elementach świata zawodowego, w których kilkulatki poszukują odpowiedzi na pytanie: „Kim będę w przyszłości?” Opis i charakterystyka zawodowych projektów czasu dzieciństwa stanowiły drugi zasadniczy cel prowadzonych badań.

Dzieciństwo jest jednak relatywnie długim okresem w życiu jednostki. Stąd relacje dziecko — świat społeczno-zawodowy zróżnicowane będą na przestrzeni tego okresu w zależności od wieku życia i stopnia zaawansowania rozwojowego. Przyjęto więc do analizy omawianych zjawisk opcję porównawczą i skoncentrowano się na dwóch jakościowo różnych kategoriach wieku:

- na etapie przedszkolnym (średnie dzieciństwo, drugie dzieciństwo),
- na etapie wczesnoszkolnym (późne dzieciństwo, trzecie dzieciństwo).

Dokonanie porównań zarówno w sferze obrazu świata zawodowego, jak i dziecięcych projektów zawodowych na obu etapach rozwojowych stanowiło kolejny cel niniejszego programu badawczego. Dynamika tych zjawisk na przestrzeni średniego i późnego dzieciństwa — to trzeci z kolei punkt ciężkości przeprowadzonych weryfikacji empirycznych.

Wspomagającym nurtem tych penetracji była ponadto wybiórcza prezentacja omawianych zjawisk przy uwzględnieniu takich aspektów społecznych charakterystyki dziecka, jak środowisko pochodzenia (opisywane poprzez poziom wykształcenia jego rodziców lub środowisko życia badanych) oraz czynnik płci.

Podjęta problematyka badawcza skoncentrowana wokół zagadnień orientacji dzieci w świecie społeczno-zawodowych zależności stała się nadto przyczynkiem do praktycznej refleksji nad obecnością poszczególnych obszarów rzeczywistości zawodowej w formalnej edukacji kilkulatków na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Może także stać się zaczynem dla przemyśleń nad relacją dziecko — świat społeczno-zawodowy w socjalizacji rodzinnej i wychowaniu instytucjonalnym oraz stanowić przesłankę dla myślenia o preorientacjach biograficznych jako sferze zainteresowań szeroko pojętego poradnictwa.

Rozpoznanie i opisywanie formujących się relacji dziecko — świat zawodowy wymagało przyjęcia pewnych ogólniejszych założeń teoretycznych. Celem doprecyzowania pojęć istotnych z punktu widzenia założeń badawczych oparto się w dalszej części opracowania na wybranych tezach psychologii poznawczej, dla której kategoria informacji jest podstawowa i stanowi zasadę porządkującą relacje człowiek — otoczenie.

Doświadczenie człowieka, będąc ważkim materiałem rozwojowym, opracowywane jest w aspekcie poznawczym, afektywnym i ewaluatywnym, podlega w dalszej kolejności strukturalizacji i zostaje włączone w system psychiczny jednostki (por. Tyszkowa M., 1990, s. 14).

Istotną rolę w nabywaniu doświadczeń jednostki oraz regulacji jej stosunków z otoczeniem zewnętrznym pełni proces wymiany informacji. Człowiek zdolny jest zarówno do odbioru i przekazywania informacji płynących ze środowiska i zakodowanych w pamięci, jak i do ich wytwarzania i przekształcania (Jarymowicz J., Smoleńska Z., 1983, s. 87). Jest więc w tym procesie jednostką aktywną, której umysł

organizuje i strukturuje informacje napływające w roku indywidualnych i społecznych doświadczeń. Jednostka traktowana jest jak badacz, który wychodzi poza dostarczane informacje (Kozielecki J., 1977), a umysł, podobnie jak komputer, który całą swą strukturę i wszystkie procesy rozwija na podstawie otrzymanej informacji (Rosińska Z., Matuszewicz Cz., 1987, s. 22). Te ostatnie pochodzą, według Kozieleckiego, z działającego na człowieka aktualnie środowiska fizycznego i społecznego (sterowanie zewnętrzne) oraz z doświadczeń i systemu wiedzy zdobytej w przeszłości poprzez uczenie się, myślenie, działanie (sterowanie wewnętrzne). W wyniku uczenia się przebiegającego w warunkach kontaktu podmiotu z otoczeniem człowiek uzyskuje cztery kategorie informacji (por. Łukaszewski W., 1974, s. 93):

- informacje o własnej osobie,
- informacje o świecie zewnętrznym (otoczeniu),
- informacje o relacjach pomiędzy podmiotem a otoczeniem,
- informacje o własnych działaniach podmiotu (czynnościach).

Stanowią one jednostkę wiedzy ludzkiej. „Całość zgromadzonej i zorganizowanej wiedzy organizmu o sobie samym i o świecie, w którym on żyje...” tworzy **obraz**. Jest to pojęcie szersze od wyobrażenia, reprezentacja o charakterze indywidualnym. „Pojęcie obrazu zawiera w sobie wszystko to, czego organizm się nauczył. Oceny na równi z faktami zorganizowane przy użyciu pojęć, obrazów lub relacji, które potrafił sobie wypracować...” (Miller G., Galanter E., Pribram K., 1980, s. 33)²⁴.

Za Reykowskim możemy podzielić tę całą wiedzę podmiotu na obraz świata²⁵, czyli strukturę informacji o otoczeniu człowieka,

²⁴ Dla Millera, Galanter i Pribrama struktura zachowania ludzkiego organizuje się wokół pojęcia obrazu oraz pojęcia planu, przez który rozumieją oni każdy hierarchiczny proces zachodzący w organizmie, zdolny do kontrolowania porządku, w jakim powinny być wykonywane sekwencje operacji (s. 31).

²⁵ W niniejszym opracowaniu traktuje się **obraz świata** (zgodnie ze znaczeniem nadawanym temu pojęciu przez Reykowskiego i utrwalonym w niektórych kręgach psychologów) jako **zbiór informacji**, jakie człowiek posiada o otaczającej go rzeczywistości, w odróżnieniu od obrazowych modeli otoczenia (nazywanych często również obrazami świata) stanowiących rodzaj reprezentacji umysłowej określonych obiektów. „W tym drugim znaczeniu można mówić o trzech rodzajach systemów reprezentacji funkcjonujących w trakcie rozwoju intelektu ludzkiego. (...) Są to mianowicie reprezentacja enaktywna, ikoniczna (obrazowa właśnie - M.P.) i symboliczna - wiedza o czymś zawarta w robieniu tego, w wyobrażeniach czy obrazach i w systemach tak symbolicznych jak mowa”, Bruner J., 1978, s. 531-532, por. także Łukaszewski W., 1974, s.

psychologiczną reprezentację rzeczywistości, oraz obraz własnej osoby.

Poznanie człowieka, a więc porządkowanie napływających informacji odbywa się z punktu widzenia obiektywnych relacji, jakie między nimi zachodzą, jak i z punktu widzenia nadawanych im wartości (Jarymowicz J., Smoleńska Z., 1983). W wyniku kontaktów z określoną klasą obiektów w świadomości jednostki kształtuje się reprezentacja pewnych (normalnych) stanów tego obiektu, w wyniku zaś lansowania przez społeczeństwo norm i wzorców postępowania dochodzi do oceniania z tego punktu widzenia stanu danego obiektu (Łukaszewski W., 1974, s. 130-131).

Dla określenia dwóch typów reguł integrowania doświadczenia i porządkowania informacji amerykański psycholog D. Peabody wprowadził terminy: ewaluatywny i deskryptywny (Lewicka M., Trzebiński J., 1985). Podobnie R. Zajonc mówi o dwóch systemach regulacyjnych, którymi może kierować się człowiek: ewaluacyjnym i informacyjnym.

Reykowski zaś nazywa je Siecią Wartości i Siecią Operacyjną, które wspólnie składają się na Sieć Poznawczą.

Informacje deskryptywne (deskryptywny obraz świata, Sieć Operacyjna) stanowią warunek orientacji w „obiektywnych” właściwościach charakterystycznych dla danego obiektu bez względu na stosunek emocjonalny doń spostrzegającego podmiotu (por. Reykowski J., Kochańska G., 1980; Lewicka M., Trzebiński J., 1985). Informacje o realnych właściwościach obiektów i zdarzeń przechowywane są w systemie poznawczym i stanowią podstawę tworzenia wiedzy umożliwiającej realizację celów poznawczych i planowanie przyszłych działań. Im bardziej adekwatnym obrazem rzeczywistości podmiot dysponuje, w tym większym stopniu ma możliwość sprawnego plano-

116-119. Obraz świata jest więc tu efektem gromadzenia przez jednostkę wiedzy (informacji) o otoczeniu zewnętrznym. Informacja zaś jest „...nazwą treści zaczerpniętej ze świata (...) jest strukturą znaczeniową, (...) formą reprezentacji zdarzeń, stanów rzeczy obiektów...” (Łukaszewski W., 1974, s. 78). W kategoriach obiektywnych można ją opisywać jako relację między znakiem na przykład określonego systemu językowego a znaczeniem. „Poprzez uczenie się dochodzi do ustalenia związku między znakiem a znaczeniem, w wyniku czego znak jest dla danej jednostki reprezentacją czegoś, jest modelem...” (Łukaszewski W., 1974, s. 78-79). Stąd posługiwanie się określonymi znakami językowymi wskaźnikuje zasób informacji jednostki (Szuman S., 1968). Tak więc obraz świata - będący zbiorem informacji o nim - może być przez jednostkę werbalizowany, opisywany i analizowany za pomocą języka.

wania skutecznych działań i wnikliwego poznania rzeczywistości (Lewicka M., Trzebiński J., 1985, s. 29-30).

Informacje ewaluatywne [ewaluatywny obraz świata lub inaczej informacje o wartości (Lewicki A., 1960), informacje emocjonalne (Obuchowski K., 1970), Sieć Wartości (Reykowski J., Kochańska G., 1980) stanowią podstawę porządkowania doświadczeń na subiektywnych skalach dobre — złe, ważne — nieważne (Reykowski J., Kochańska G., 1980, s. 25), są więc wyrazem osobistego stosunku, nastawienia emocjonalnego względem określonego obiektu.

Subiektywne wartościowanie wyników (konsekwencji) działania oraz określonych stanów czy obiektów może przybierać następujące formy:

- emocjonalną (pozytywne — negatywne, silne — słabe reagowanie na określone zjawiska),
- praktyczną (czynności mające na celu zbliżenie się bądź oddalenie, dążenie „ku” lub przeciwnie),
- słowną (formułowanie ocen i opinii, przypisywanie obiektowi określonej wartości, pozytywnej lub negatywnej walencji) (Reykowski J., Kochańska G., 1980, s. 28).

Ostatnia z wyżej wymienionych form wartościowania rozwija się stosunkowo najpóźniej, gdyż wymaga dostatecznego stopnia rozwoju aparatu poznawczego człowieka — zdolności do symbolicznego ujmowania, czego najwyższą formą jest tworzenie pojęć. Wytworzenie dzięki napływającym do człowieka informacjom określonego obrazu świata i porządkowanie go według zasady maksymalizowania zgodności ewaluatywnej i maksymalizowania zgodności deskryptywnej (zgodność deskryptywna — niesprzeczność informacji, zgodność ewaluatywna — niesprzeczność ocen) (red. Lewicka M., Trzebiński J., 1985, s. 29, n.) umożliwia między innymi wytwarzanie planów zdolnych do kontrolowania porządku, w jakim powinny być wykonywane sekwencje operacji (Miller G, Galanter E., Pribram K., 1980, s. 31), projektowanie bliższej lub dalszej przyszłości.

2. Problematyka badań

Przedmiotem badań był obraz świata społeczno-zawodowego oraz projekty formułowane przez dzieci sześć- i dziesięcioletnie (koniec etapu przedszkolnego i wczesnoszkolnego, a także umowne ramy czasowe tak zwanego stadium fantazji w klasycznych teoriach rozwoju

zawodowego Ginzberga i Supera). Skoncentrowano się także na ukazaniu zmian, jakim podlegają te zjawiska na przestrzeni średniego i późnego dzieciństwa.

Odwołując się do rozważań wcześniejszych, przyjęto, że obraz świata społeczno-zawodowego ująć można w dwóch kategoriach: deskryptywnej i ewaluatywnej.

Deskryptywny obraz świata zawodowego to zbiór informacji o obiektywnie istniejących elementach i atrybutach rzeczywistości zawodowej, jaki posiada jednostka. Deskryptywny obraz świata zawodowego tworzy człowiek na drodze uzyskania i strukturywania posiadanych informacji, które w przypadku dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych obejmują następujące płaszczyzny świata zawodowego:

1. informacje o strukturze zawodowej świata pracy, to jest o zawodach wstępujących w rzeczywistości społecznej,
2. informacje o miejscach zawodowego funkcjonowania ludzi (instytucje, zakłady, środowiska pracy),
3. informacje o czynnościach i obowiązkach zawodowych przedstawicieli poszczególnych profesji,
4. informacje o techniczno-technologicznym środowisku pracy,
5. informacje o wartościach indywidualnych i społecznych uzyskiwanych przez pracę,
6. informacje o osobistych atrybutach, jakimi charakteryzować powinny się osoby wykonujące określone zawody.

Obraz świata zawodowego tworzy więc dziecko, stopniowo uzyskując odpowiedzi na poniższe pytania:

1. kto pracuje i w jakich dziedzinach zawodowych? (nazwy konkretnych zawodów czy kierunków działalności oraz ich opisowe definicje),
2. gdzie tę pracę wykonuje? (nazwy konkretnych placówek — miejsc zatrudnienia ludzi),
3. co konkretnie robi, wykonując swoje zawodowe obowiązki?,
4. czym się w swojej pracy posługuje? (np. maszyny, urządzenia, przybory niezbędne w określonym zawodzie),
5. dlaczego podejmuje działalność zawodową, po co pracuje?,
6. czym musi się odznaczać osoba wykonująca dany zawód? (jaka musi być, co musi wiedzieć i potrafić, gdzie zdobywa kwalifikacje).

Pierwsze pole problemowe dotyczyło **treści²⁶ deskryptywnego obrazu świata zawodowego**, to jest zbioru opisowych informacji o świecie zawodowym, jaki posiadają dzieci w okresie średniego i późnego dzieciństwa.

W tym względzie poszukiwano odpowiedzi na pytania o to, jakie informacje posiadają dzieci obu grup wiekowych w odniesieniu do wszystkich sześciu wspomnianych wyżej płaszczyzn świata zawodowego²⁷.

W drugim polu problemowym koncentrowano się na dokonaniu porównań i uchwyceniu **zmian, jakim podlega treściowa zawartość obrazu świata zawodowego** w wyszczególnionych płaszczyznach na przestrzeni drugiego i trzeciego dzieciństwa. Poszukiwano także odpowiedzi na pytania o **zmiany jakościowych właściwości obrazu** świata zawodowego w okresie od szóstego do dziesiątego roku życia (tj. zmiany dotyczące liczebności, zakresu, ogólności względnie konkretności informacji posiadanych przez badanych, a także oceny ogólnego horyzontu wiedzy dzieci o świecie zawodowym).

Analiza teoretyczna oraz dane uzyskane na podstawie przeprowadzonych badań pilotażowych pozwalały prognozować wystąpienie kilku głównych trendów. Założyć można więc, że u dzieci starszych (III klasa szkoły podstawowej) w stosunku do przedszkolaków:

- A. wzrośnie zakres deskryptywnego obrazu świata zawodowego, to znaczy zbiór informacji obejmować będzie szerszą panoramę dziedzin pracy zawodowej, ich elementów i atrybutów,
- B. wzrośnie szczegółowość deskryptywnego obrazu świata zawodowego w jego poszczególnych płaszczyznach treściowych wyrażona wielością posiadanych informacji,
- C. ulegnie rozszerzeniu obszar środowiska zewnętrznego odzwierciedlonego w obrazie świata zawodowego, to znaczy informacje o świecie zawodowym tracić będą stopniowo swój środowiskowy

²⁶ „Informacja to treść o określonym znaczeniu” (Łukaszewski W., 1974, s. 79), stąd zbiór informacji mówi o określonej zawartości treściowej obrazu świata.

²⁷ Szczegółowe pytania badawcze i zmienne zamieszczone są w pracy doktorskiej M. Piórunek: *Dynamika obrazu świata zawodowego w okresie dzieciństwa* (1995), UAM, Poznań.

kontekst, zaczął wykraczać poza pole bezpośredniego kontaktu dziecka z najbliższym otoczeniem,

- D. informacje o poszczególnych sferach świata zawodowego będą nabierały charakteru bardziej uogólnionego, w coraz większym stopniu opisywać będą istotne atrybuty rzeczywistości zawodowej, wykraczające poza jej konkretne i obserwowalne właściwości,
- E. racje przywoływane dla uzasadnienia celów ludzkiej pracy będą ewoluowały od orientacji indywidualnych, „k'sobnych” („praca dla siebie”) do orientacji allocentrycznych („praca dla innych ludzi”) i socjocentrycznych („praca dla zbiorowych celów użyteczności społecznej”).

Rozwojowy proces poznawania przez dziecko otaczającej rzeczywistości oraz tworzenie i restrukturyzowanie jej odzwierciedlonego obrazu są źródłem i stymulatorem procesu formowania się tożsamości. Rozszerzanie się przestrzeni i dziedzin otaczającej rzeczywistości objętych eksploracją i poznaniem dziecka jest inspiracją dla wieloletniego, rozwojowego poszukiwania i „próbowania” przez dziecko projekcyjnych i zabawowych „umiejscowień w świecie” oraz zabawowego eksperymentowania z rolami życiowymi ludzi dorosłych.

Ważkie znaczenie w tych rozwojowych przemianach ma nabywany przez dzieci obraz rzeczywistości zawodowej i wielorakich działań zawodowych ludzi, występujących w świecie pracy. Zdobywana przez dzieci wiedza o rzeczywistości zawodowej jest generatorem ich pierwszych projektów zawodowych i zabawowego pełnienia przez nie ról zawodowych ludzi dorosłych.

W drugiej zasadniczej warstwie założonych badań rozpoznawano dziecięcą ewaluację pracy jako kategorii aktywności ludzkiej oraz pytano o projekty zawodowe dzieci wytworzone na przestrzeni średniego i późnego dzieciństwa, a także analizowano zmiany, którym one w tym okresie podlegają.

Przyjmuje się tu, iż **dziecięcy projekt zawodowy** jest wyrazem aktualnych preferencji zawodowych dziecka, wzbudzonych doraźnie poprzez kontakt z konkretnymi wzorcami zawodowymi. Nie może on być traktowany jako antycypacja zawodowej przyszłości, jako wyobrażenie siebie w przyszłych rolach zawodowych i świecie pracy, jako że w myśl prawidłowości i trendów rozwojowych

dziecko na tym etapie nie jest zdolne do tak odległych przewidywań.

Dziecięce projekty zawodowe traktować się tu będzie jako ewaluacyjne przetworzenie obrazu rzeczywistości zawodowej jego konkretnych atrybutów, wzorów zawodowych, z jakimi dziecko styka się w swoim życiu. Stanowią one praktyczną (działaniową) formę subiektywnego wartościowania elementów świata pracy (por. Reykowski J., Kochańska G., 1980, s. 28).

Problematyka dalszej części badań dotyczących ewaluacji rzeczywistości zawodowej przez dzieci zawierała się w trzech kolejnych grupach problemowych.

Na pierwszą z nich składały się pytania o atrybuty charakteryzujące zdaniem sześcio- i dziesięcioletnich dzieci „dobrą pracę, dobry zawód” oraz przede wszystkim o **treść dziecięcych projektów zawodowych** (tzn. jakie zawody i dziedziny zawodowe projektują dla siebie dzieci?), ich podstawy informacyjne (tzn. co dzieci wiedzą o przedmiocie swego aktualnego wyboru?) oraz racje przywoływane przez kilkulatek dla poparcia swych projektów zawodowych.

W ramach kolejnej grupy problemowej pytano o niektóre **jakościowe właściwości i cechy charakteryzujące dziecięce projekty zawodowe** i sposób ewaluowania rzeczywistości społeczno-zawodowej przez sześcio- i dziesięcioletki.

Posłużono się następującymi kryteriami:

- liczebność dziecięcych projektów zawodowych,
- koherencja projektów zawodowych z preferowanymi działaniami dowolnymi dziecka,
- zbieżność dziecięcych projektów zawodowych z wzorami zawodowymi najbliższego środowiska rodzinnego kilkulatka.

Celem odpowiedzi uzyskiwanych na pytania z trzeciej grupy problemowej było **porównanie treści i cech charakterystycznych dziecięcych projektów zawodowych** w omawianych okresach rozwojowych.

Kontekstualna warstwa badań obejmowała (jak wynika to z zaprezentowanej problematyki badawczej) dwie dymensje:

- charakter i rodzaj wolnoczasowej aktywności dziecka (treści „proza zawodowe” występujące w jej ramach),
- typ środowiska rodzinnego badanego (wzorce zawodowe w układzie socjalizacyjnym).

3. Procedury i metody badawcze

Założone cele przeprowadzonych weryfikacji empirycznych realizowano w ramach dwóch podejść badawczych, a mianowicie - w ramach penetracji zasadniczych - oparto się na badaniach małej grupy dziecięcej, w charakterze zaś badań dopełniających przeprowadzono rozległy sondaż diagnostyczny.

Generalnie pomiar empiryczny oparty został na metodzie badań poprzecznych (Babska Z., 1982) realizowanych w grupach osób zróżnicowanych wiekowo. Ten model strategii badawczej (wykorzystanie metody diagnoz porównawczych) stanowi obok właściwych badań longitudinalnych jeden z podstawowych typów procedur empirycznych w badaniach czerpiących inspiracje z nurtów psychologii life-span i socjologii biegu życia (np. Hurrelmann D., Ulich D., 1991; Sugarman L., 1986).

Badaniami objęto dwie kategorie wiekowe dzieci sześć- i dziesięcioletnie. Dobór grup wiekowych uzasadnia powoływane już wcześniej kryterium rozwojowe i socjalizacyjne, a jego inspiracją były periodyzacje prezentowane w klasycznych teoriach rozwoju zawodowego Ginzberga i Supera.

W procedurach badawczych zastosowano postępowanie i techniki włączające obok badań ilościowych - elementy weryfikacji jakościowych (propagowane obecnie łączenie stanowisk metodologicznych - procedur Jakościowych" z „ilościowymi", por. Hurrelmann K., 1994, s. 71, Włodarek J., Ziółkowski M., 1990, König E., Zedier P., 1995, Hurrelmann K., Ulich D., 1991).

W pierwszej turze badań zasadniczych skoncentrowano się na losowej próbie dzieci z dwóch grup wiekowych, pochodzących ze środowiska dużego miasta. W procedurze doboru próby wyrównano grupy ze względu na czynnik płci badanych oraz czynnik ich środowiska rodzinnego mierzony poziomem wykształcenia rodziców wedle zasady proporcjonalnej (proporcje ustalono na podstawie danych z Rocznika Statystycznego - GUS, Warszawa 1990). To podejście badawcze umożliwiało formułowanie stwierdzeń empirycznych o charakterze bardziej uniwersalnym i miało na celu ukazanie przede wszystkim rozwojowej charakterystyki obrazu świata zawodowego sześć- i dziesięcioletków oraz uchwycenie zmian, jakim na przestrzeni średniego i późnego dzieciństwa obraz ten podlega. Zasadnicza

tura badawcza objęła wszystkie wyróżnione obszary problematyki poddawanej weryfikacjom empirycznym, wielkość zaś próby badawczej wynosiła 72 osoby.

W drugiej turze badań dopełniających przeprowadzono szeroki sondaż diagnostyczny licznej grupy dzieci (880 osób) pochodzących z różnych środowisk (duże miasto, małe miasto, wieś) przy zachowaniu tego samego parametru, to jest wieku życia (sześciolatki i dziesięciolatki). Badania te skoncentrowano na rozpoznawaniu i opisie wczesnych projektów zawodowych dzieci.

W badaniach zasadniczych zastosowano serię zróżnicowanych rozmów wspartych kilkoma narzędziami badawczymi. Podstawę stanowiła wielocłonowa rozmowa indywidualna z dziećmi, wymagająca dwu-, trzykrotnego bliskiego kontaktu z każdym z badanych.

Osnową rozmowy rozpoznającej deskryptywny obraz świata zawodowego było wizualne narzędzie badawcze, to jest zestaw 17 ilustracji celowo dobranych przedstawicieli świata zawodowego wraz z charakterystycznym kontekstem środowiska ich pracy.

Ilustracje prezentowały przedstawicieli głównych środowisk zawodowych funkcjonujących w ramach zasadniczych sektorów gospodarki. Ich paleta uwzględniała profesje zróżnicowane ze względu na typ i charakter pracy (umysłowa, fizyczna), rodzaj środowiska zatrudnienia (kryterium bliskości doświadczeniom biograficznym kilkulatek) oraz status zawodowy poszczególnych reprezentantów świata pracy mierzony poziomem wykształcenia niezbędnym w danej aktywności zawodowej²⁸. Znaleźli się więc na ilustracjach kolejno przedstawiciele przemysłu (mechanik maszyn przemysłowych, inżynier, robotnica w zakładach przetwórczych), usług (sprzedawca, mechanik samochodowy), zawodów paramilitarnych (policjant), rolnictwa (rolnik), transportu (motorniczy), budownictwa (architekt, murarz), oświaty (nauczyciel), służby zdrowia (lekarz), administracji (urzędnik biurowy - księgowy), zawodów z grupy artystycznych (aktor), naukowych (informatyk, fizyk lub chemik - badacz w laboratorium) oraz umownie określonych jako humanistyczno-społeczne (prawnik-sędzia). Poszczególne osoby

²⁸ Dobór palety przedstawicieli zawodowych zaprezentowanych na ilustracjach poprzedzony był konsultacjami z nauczycielami przedszkola oraz nauczania początkowego, a także wybiórczą analizą programu nauczania na stosownych szczeblach edukacyjnych, również literatury dziecięcej głównie popularnonaukowej prezentującej w sposób dostosowany do kategorii wieku poszczególne sfery aktywności ludzkiej.

zaprezentowane zostały w typowym dla nich środowisku zatrudnienia scharakteryzowanym poprzez zasadnicze atrybuty rodzaju ich aktywności zawodowej.

Na gruncie prezentowanej dziedziny zawodowej prowadzono z dzieckiem indywidualną wielowątkową rozmowę koncentrującą się wokół charakterystyki pracy danego reprezentanta świata zawodowego. Zapytywano o to, czy dany rodzaj aktywności zawodowej jest dziecku znany, a jego prawidłowa identyfikacja wyzwalała w dalszej kolejności rozmowę o atrybutach opisujących znanych dzieciom przedstawicieli zawodowych, o ich środowisku, miejscach zawodowego funkcjonowania, ich czynnościach i obowiązkach pracowniczych, elementach warsztatu ich pracy, wymogach stawianych w wykonywanym przez nich zawodzie oraz trybie jego osiągania; proszono także badanych z obu grup wiekowych o wyszczególnienie wszystkich profesji łączonych przez nich z daną dziedziną zawodową. Uzupełniająco pytano również o cele i motywację pracy podejmowanej przez dorosłych, a ponadto próbowano zorientować się, jakimi cechami charakteryzuje się według dzieci tak zwana „dobra praca, dobry zawód” („Ludzie dorośli często mówią, że ktoś ma dobrą pracę - jak myślisz, co to znaczy, jaka jest ta praca, którą oni tak nazywają...”).

Dla badania orientacji biograficznych, to jest dziecięcych ewaluacji poszczególnych aspektów świata zawodowego oraz dziecięcych projektów, przewidziano kolejno rozmowę z badanymi, w której po pierwsze - celowo animowano „projektowanie” przez dzieci różnych aspektów własnej przyszłości zawodowej (wyobrażenia dotyczące dorosłości i pracy). Proszono kilkulatki o wyrażenie swojej aprobaty względnie dezaprobaty w odniesieniu do pewnych typów zawodowej aktywności²⁹. Pytanie brzmiało więc: „Gdy dorośniesz, będziesz duży, czy chciałbyś pracować...”, tu wymieniano kilkanaście rodzajów działalności profesjonalnej oraz polecano badanym wyjaśnić przyczyny, racje uzasadniające ich akceptację bądź odrzucenie kolejnych ofert zatrudnienia.

Po wtóre - proszono badanych także o wskazanie swych dziecięcych projektów zawodowych wraz z widzianą oczyma zainteresowanych charakterystyką pracy w przywoływanym branżach oraz próbą werbalizacji racji indywidualnych dyktujących określone wybory.

²⁹ Uzyskane z tej części wyniki badawcze nie zostały uwzględnione w części empirycznej niniejszego opracowania.

W ramach penetracji kontekstu socjalizacyjnego sondowano informacje posiadane przez dzieci dotyczące pracy zawodowej najbliższych członków rodziny (np. „Czy wiesz, co robią, gdzie pracują twoi rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, inni krewni i znajomi? Na czym polega ich praca, czy widziałeś ją kiedyś?”) oraz aktywność zabawową i charakter zajęć wolnoczasowych badanych („W co się najchętniej bawisz, co lubisz robić, jak masz wolny czas?”).

Wspomniana druga tura badań uzupełniających skoncentrowana wokół problematyki dziecięcych projektów zawodowych obejmowała dzieci z różnych środowisk (duże i małe miasto, wieś z terenów głównie północno-zachodniej Polski, losowy dobór próby, losowanie bezpośrednio dwustopniowe).

Wykonywaniu przez nie prac plastycznych zatytułowanych „Kim chciałbym być, gdy dorosnę” wkomponowanych w treści programowe wybranego przedmiotu nauczania towarzyszyły indywidualne rozmowy z dziećmi, których celem była bliższa interpretacja prezentowanych przez nie rysunków oraz orientacja w sprawie indywidualnych uzasadnień poszczególnych projektów. Uzupełniająco zebrano także dane z dokumentacji szkolnej i przedszkolnej (w zależności od tego, której grupy wiekowej dotyczyły badania). Chodziło tu głównie o bliższą charakterystykę środowiska rodzinnego badanych - typ pracy zawodowej oraz poziom wykształcenia ich rodziców oraz dane o ewentualnym pracującym lub uczącym się rodzeństwie.

Badaniami zasadniczymi w pierwszej omawianej turze objęto dwie 36-osobowe grupy sześć- i dziesięciolatków dobranych przy uwzględnieniu kryterium płci dziecka i poziomu wykształcenia jego rodziców. Badania prowadzono w Poznaniu, w czterech losowo dobranych placówkach przedszkolnych (grupy zerowe) i analogicznej liczbie szkół wyłonionych według tej samej procedury (klasy III), na przełomie 1991 -1992 roku. Zaplanowane badanie poprzedzono pilotażem przeprowadzonym na kilkunastu przypadkach z obu grup wiekowych (wrzesień 1991).

Jak już sygnalizowano, weryfikacje empiryczne przy zastosowaniu powyżej omówionych technik badawczych wymagały bliskich kontaktów z sześć- i dziesięciolatkami w ramach cyklu spotkaniowego, obejmującego w zależności od potrzeb, 2-3-krotne rozmowy.

Badania zaś dopełniające przeprowadzone w ramach drugiej tury obejmowały 440-osobowe grupy przedszkolaków i uczniów klas III ze zróżnicowanych środowisk zamieszkania. W badaniach uczestniczyły poddane wcześniejszemu przeszkoleniu nauczycielki uczące w grupach przedszkolnych i klasach trzecich objętych zaplanowaną procedurą badawczą. Badania te prowadzono w letnim semestrze 1994 roku.

Przebieg czasowy dzielący obydwie tury umożliwiła uchwycenie pewnych cech charakterystycznych dla dziecięcych projektów zawodowych, niezależnych od konkretnego sytuacyjnego kontekstu „tu i teraz”. W kolejnych rozdziałach wykorzystano wybiórczo uzyskane wyniki prowadzonych weryfikacji empirycznych, zarysowując jedynie najistotniejsze uchwycone w badaniach trendy³⁰.

³⁰ Pełny przegląd problematyki badawczej, kompletna lista problemów i zmian oraz szczegółowe wyniki badań znajdują się w pracy doktorskiej M. Piorunek: *Dynamika obrazu świata zawodowego w okresie dzieciństwa* (1995), UAM, Poznań.

IV. RZECZYWISTOŚĆ ZAWODOWA JAKO OBSZAR POZNANIA DZIECI

1. Świat zawodowy w oczach sześciolatek

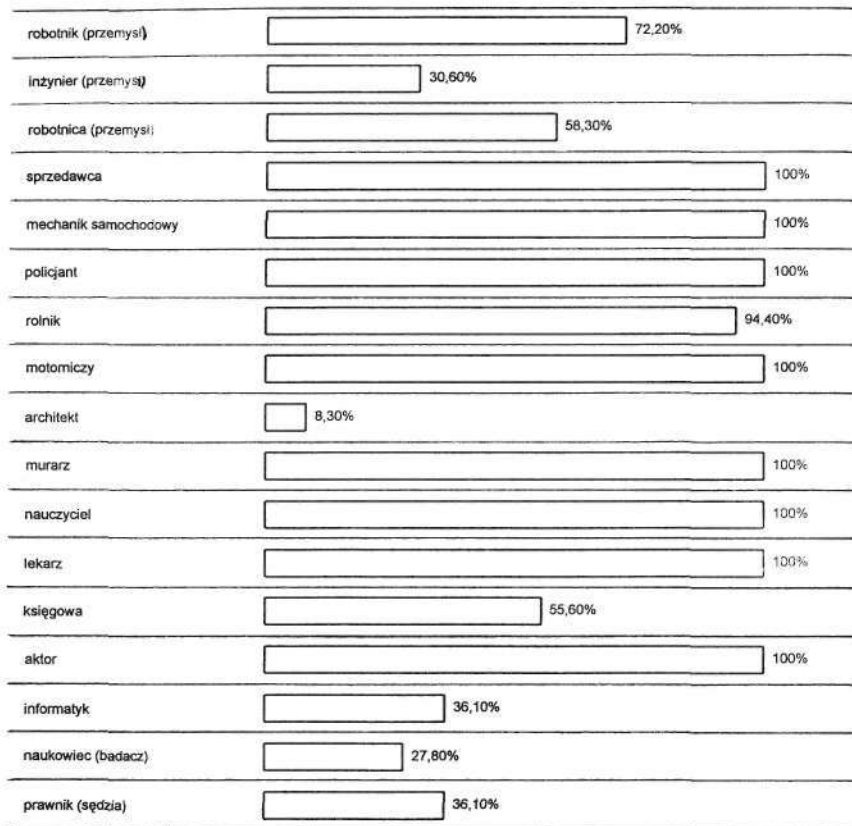
1.1. Przedstawiciele świata zawodowego

Dzieciom pokazano zbiór ilustracji przedstawiających różne typy pracy charakterystyczne dla zróżnicowanych środowisk zawodowych (kilka obrazków dopuszczało wieloraką interpretację w ramach jednak określonego pola zawodowego). Paleta ilustracji obrazowała dziedziny zawodowe i przedstawiciele zatrudnionych w głównych sektorach gospodarki. Spośród 17 zaprezentowanych obrazków zaledwie około 50% rozpoznawanych było przez wszystkie przedszkolaki. W puli zawodów, których rozpoznanie nie stanowiło dla dzieci większych problemów, znalazły się elementarne zawody usługowe, na przykład mechanik samochodowy i sprzedawca, służba zdrowia — lekarze i tak zwane służby mundurowe — policjanci czy przedstawiciele oświaty i pracownicy komunikacji miejskiej oraz niektórzy reprezentanci budownictwa (por. rys. 1).

Orientacja sześciolatek w odniesieniu do rzeczywistości zawodowej obejmowała krąg tego, co bliskie, konkretne, namacalne, bezpośrednio obserwowalne. Poza ten schemat wykracza nieco in plus zawód aktora, który jednak stale przybliżany jest dzieciom poprzez media (także program nauczania przedszkola).

Dla sześciolatek świat zawodowy zamknięty w instytucjach, fabrykach, zakładach naukowych czy biurach jest światem dotąd nie istniejącym, nie objętym ich elementarną orientacją i doświadczeniem poznawczym.

Dane te potwierdzają w całej rozciągłości także wyniki sondażu dziecięcej znajomości różnych zawodów występujących w poszczególnych działach gospodarki, zawodów innych niż zilustrowane użyta techniką badawczą. Dla sześciolatek nie stanowiło problemu



Rys. 1. Identyfikacja przedstawicieli zawodowych przez sześciolatki (w %)

wyliczanie dużej liczby prostych (czytelnych ze względu na efekt pracy) zawodów usługowo-rzemieślniczych (np. piekarz, rzeźnik, kucharz, kelner, pracownice poczty, listonosz, elektryk, szewc, zegarmistrz, krawiec, fryzjer, kosmetyczka itd.). Dzieci doskonale radziły sobie również z prezentacją zawodów w dziedzinie komunikacji i transportu (od kierowcy autobusu, taksówkarza po kolejarza, pilota i marynarza).

Grupa zawodów usługowo-rzemieślniczych oraz związanych z transportem była przez dzieci dobrze rozpoznana zapewne nie tylko poprzez swoją dostępność, ale także dzięki realizacji przez nauczycieli stosowanych działów programowych, zwłaszcza z zakresu środowiska społeczno-przyrodniczego (por. rozdział teoretyczny).

Dzieci dość dobrze radziły sobie także z grupą zawodów militar-nych i paramilitarnych, w której pojawiali się zawsze żołnierze i strażacy (czasem szeryf jako przejaw współistnienia fikcji i rzeczywistości), ze zbiorem zawodów budowlanych — wśród których działalność co najmniej malarza i stolarza była znana wszystkim badanym, z profesjami medycznymi, wśród których każdy sześciolatek miał już do czynienia z pielęgniarką (jej praca według dzieci praktycznie nie różni się od tej, którą wykonuje lekarz) i dentystą, oraz z działalnością skoncentrowaną na przyrodzie, gdzie przywoływane były zawodowe role ogrodnika, leśnika, weterynarza, pracownika zoo.

Zdecydowanie zaś obce były sześciolatkom różne zawody związane z przemysłem i nowoczesną techniką, z działalnością naukowo-badawczą, administracyjno-biurową czy profesje o charakterze artystycznym. Dzieci nawet jeśli identyfikowały wspomniane dziedziny zawodowe, nie potrafiły specyfikować w ich ramach określonych profesji, ani nawet opisywać pokrewnych dziedzin aktywności.

Generalnie możemy stwierdzić, iż około 2/3 sześciolatków z zaprezentowanej palety dziedzin zawodowych nie rozpoznało 25-35% profesji, a 1/5 dziewcząt (niemal czterokrotnie częściej niż w przypadku chłopców) nie identyfikowała więcej niż 33% zawodów.

Luki informacyjne są więc znaczne, a rozkład obszarów niewiedzy bardzo charakterystyczny, pokrywający się z typowymi doświadczeniami socjalizacyjnymi dziecka na etapie przedszkolnym. Ponadprzeciętnemu stanowi wiedzy o powszechnie nie znanych dzieciom sektorach gospodarki zawsze towarzyszyły jednostkowe, niepowtarzalne, i to często świeże, nasycone emocjami, doświadczenia dziecka.

U sześciolatków dominują informacje konkretne, poparte pewnymi mniej lub bardziej udanymi próbami uogólnień. Generalnie dzieci przedszkolne (co zgodne jest z prawidłowościami ich rozwoju intelektualnego) miały trudności z oderwaniem myślenia od konkretnej sytuacji, procesu poznawania od bezpośredniego doświadczenia (Inhelder B.; Piaget J.; 1970; Piaget J.; 1992). Myślenie w kategoriach „tu i teraz” ma naturalne konsekwencje dla prób uogólnienia informacji o świecie społeczno-zawodowych zależności. Sytuację sześciolatków pogarszał nadto fakt, iż miały one spore **braki w zasobie słownictwa**, podierały się często w wypowiedziach specyficzną mimiką i gestykulacją, rozwiązując w ten sposób trudności językowe. Zarówno jednak słowo, jak i gest odnosiły się głównie do konkretów, jeśli

jednak dzieci na drodze przekazu przejęły pewne uogólnienia — to bywały one dla nich ubogie lub wręcz puste treściowo. Zauważalny był mimo wszystko spory deficyt w zakresie słownictwa opisującego świat zawodowy, także tego odnoszącego się do konkretów, które są już wszak przedmiotem poznania przedszkolaka. Czyż nie uwypukla to pewnych braków socjalizacji, wychowania i edukacji?

Podsumowując rozważania dotyczące ogólnego horyzontu (zasięgu) wiedzy dzieci o świecie zawodowym (tj. dziedzin i rodzajów pracy odzwierciedlanych w obrazie świata społeczno-zawodowego sześciolatków), zauważono przede wszystkim, iż stosunkowo dobra orientacja dzieci dotyczy tych środowisk zawodowych, w których skupione są zawody wykonawcze (najczęściej związane z niewysokim poziomem wykształcenia) dające konkretne obserwowalne efekty, takie, których realne wytwory stosunkowo łatwo poddają się percepcji kilkulatek. W zakres poznania dzieci wchodził także krąg zawodów, których reprezentantów spotykają one w swych codziennych relacjach społecznych. Zaobserwowano wyraźne niewystępowanie dwóch zbiorów zawodów o odrębnej charakterystyce:

- z jednej strony są to zawody związane z przemysłem, środowisko zamknięte ze względu na swą specyfikę dla postronnych obserwatorów, słabo także obecne w edukacji i przekazie społecznym,
- z drugiej zaś strony — te typy zawodów, w której sedno pracy tkwi w umyśle (parafrazując dylematy przedszkolaków, moglibyśmy zapytać: „czy jeśli pracuje się głową, to nie pracuje się w ogóle?”). Wspomniana tendencja znajduje swe wytłumaczenie w specyfice myślenia konkretno-obrazowego dzieci; jej źródła poszukiwać możemy też zapewne w charakterze społecznego przekazu upowszechnianego w naszej rzeczywistości, w myśl którego częstokroć to właśnie praca fizyczna zasługuje na wyższą ocenę.

1.2. Miejsca pracy

Do oszacowania stanu wiedzy sześciolatków dotyczącej miejsc zawodowego funkcjonowania wybranych reprezentantów świata zawodowego posłużono się 5-stopniową skalą, której krańcowe wartości opisać można następująco:

„+ +” („5”) — dziecko podaje szczegółowe istotne (specyficzne) informacje w odniesieniu do różnych możliwości zatrudnienia danej

osoby w określonych zakładach czy instytucjach różnego typu na określonych stanowiskach pracy; „— —” („1”) dziecko nie posiada żadnych informacji o miejscu zatrudnienia przedstawiciela danego zawodu.

Spośród dzieci rozpoznających prezentowanych przedstawicieli zawodowych większość miała pojedyncze informacje najczęściej o jednej z możliwości ich zatrudnienia. Żadne z dzieci przedszkolnych nie osiągnęło najwyższego stopnia skali. Stosunkowo najlepsza była sytuacja dotycząca miejsc zawodowego funkcjonowania przedstawicieli usług (wszystkie dzieci bez trudu sytuowały sprzedawców w sklepach i z nieco większymi kłopotami — mechaników samochodowych w warsztatach), pracowników oświaty (głównie szkoła i przedszkole) i służby zdrowia (szpital i przychodnia) oraz reprezentantów przemysłu (fabryka, warsztat).

Sześciolatki nie miały kłopotów z identyfikacją miejsc zawodowego funkcjonowania pracowników, gdy miejsce bezpośredniego wykonywania przez nich obowiązków służbowych nie było skojarzone z szerszą instytucją czy placówką. Sytuacja była prosta, gdy dziecko miało do czynienia z konkretnym, „namacalnym” miejscem pracy, ograniczonym ścianami określonego pomieszczenia. Komplikacje występowały, gdy bezpośrednie stanowisko pracy poparte było szerszym kontekstem instytucjonalnym lub gdy miejsca wykonywania obowiązków nie ograniczały się do jednego - dwóch i wykazywały ponadto spore zróżnicowanie.

Tak więc dzieci miały trudności z określeniem miejsc zawodowego funkcjonowania na przykład: policjanta, rolnika, motorniczego, murarza. W przypadku kolejnych profesji, na przykład księgowa, aktor, informatyk, sędzia, używały określeń ogólnikowych, nieprecyzyjnych i mało uszczegółowionych, a kolejne pytania sondujące wykazywały u dzieci najczęściej brak znajomości konstytutywnych cech desygnatu odpowiadającego przytaczanym nazwom. Dla niektórych sześciolatek: „biuro”, „budowa” czy „sąd” to niemal puste dźwięki, które dziecko wprawdzie rozróżnia, ale nie jest w stanie nasycić specyficzną treścią, na przykład dla jednej z dziewcząt biuro to miejsce, w którym „...są dusitka (pieczątki - M. P.), pisze się, pani dzwoni, są papiery...”, naukowiec (chemik, fizyk) pracuje na przykład w „...badalni, gdzie znajdują się różne cuda...”, lub „...na studiach, bo brat jest na biologii...” (bez elementarnej orientacji, czym studia są).

Sześciolatki często odróżniały fabrykę (zakład przemysłowy) od warsztatu jedynie poprzez wielkość, liczbę zatrudnionych i fakt posiadania przez tę pierwszą komina.

Tendencja wyobcowywania poszczególnych przedstawicieli zawodowych z właściwego ich pracy kontekstu instytucjonalnego i plasowanie ich wyłącznie przy konkretnym, obserwowalnym stanowisku funkcjonowania uwidaczniała się szczególnie jaskrawo na przykład w następujących wypowiedziach:

- policjant „...pracuje na ulicy, w „Orbicie” (restauracja osiedlowa - M.P.) — tam też są policjanci, bo ktoś coś ukradł...”
- policjant „...wcale nie pracuje, tylko jeździ i patrzy...”
- motorniczy „...on pracuje...? On kupił ten tramwaj (...) on go zbudował z kolegami (...) w nocy — nie wiem, gdzie go składa...”; „...to jest jego tramwaj, wie, gdzie jechać, bo są szyny (...) — tramwaje stoją zawsze koło zoo...” (gdzie rzeczywiście mieści się jedna z zajezdni tramwajowych — M.P.)
- murarz „...pracuje na dworze, gdzie nie ma domów...”

Poszczególni pracownicy nie są dla sześciolatek reprezentantami instytucji pracy różnego typu, są jedynie wykonawcami poszczególnych profesji (upostaciowienie świata zawodowego, por. Berger P., Luckmann T., 1983) skojarzonymi z pewnym zakresem pozbawionych szerszego kontekstu, obserwowalnych czynności i atrybutów zewnętrznych właściwych określone stanowisku pracy. Stąd i obserwowane u dzieci trudności w uchwyceniu wzajemnych zależności pomiędzy poszczególnymi sektorami gospodarki i sferami zawodowymi reprezentowanymi przez różnorodne, kompetencyjnie uzupełniające się instytucje. Niektóre ciągi procesów technologicznych i sekwencyjność określonych działań w poszczególnych dziedzinach zawodowych były dla sześciolatek nie do końca jasne i zostały najczęściej sprowadzone do ostatniego obserwowalnego, bezpośrednio poprzedzającego efekt końcowy działania lub uproszczone do genety i ostatecznego skutku określonych zależności funkcjonalnych, na przykład towar znalazł się w sklepie, „...bo przywiózł go pan samochodem; (...) materiały sklepiarkka uszyła, swetry są z barana (...), a mleko od krowy idzie prosto do sklepu...”; (...) Murarz sam wie, jak budować dom, bo umie, do niego przychodzą ci, co nie mają gdzie mieszkać, i mówią, jak chcą...”

Dzieci sześciolatki nie zawsze rozróżniały precyzyjnie fazę produkcji przemysłowej i przetwarzania uzyskanych surowców.

1.3. Czynności zawodowe

Około 90% dzieci w wieku przedszkolnym w trakcie konkretyzowania czynności zawodowych poszczególnych reprezentantów świata pracy wymieniło co najwyżej jedną istotną, charakterystyczną dla danego typu zawodu. Częstokroć (w przybliżeniu 50% badanych) skupiały się one raczej na wyliczaniu i opisie mało znaczących czynności pobocznych, często bez uchwycenia ich precyzyjniejszego celu i sensu. Ograniczały się one głównie do jednozdaniowych zdawkowych stwierdzeń, na przykład:

„...pan naprawia maszynę...”

„...pani przebiera śliwki...”

„...pani dzwoni i robi pieczątki...”

„...on pokazuje takie coś, robi kukiełkami...”

Stosunkowo najszerszą wiedzę posiadały sześciolatki o czynnościach wpływających z zawodowych obowiązków policjanta, rolnika, motorniczego, nauczyciela. Pojawiały się w tych wypadkach już nieco szersze opisy zawierające co najmniej 2-3 istotne określenia czynności tych osób (pozostałe poboczne, wynikające z zasadniczych, nadrzędnych). Dla przykładu kilka dziecięcych wypowiedzi (wypowiedzi oryginalne, bez usuwania niepoprawności językowych):

Policjant — „...pilnuje porządku wszędzie, jak ktoś kradnie — to go łapie i bije, goni uciekających, daje mandaty, kieruje ruchem...”

— „...pilnuje bezpieczeństwa, broni żeby nikomu nic się nie stało, jak ktoś kradnie to go więzi, zatrzymuje samochody...”

Rolnik — „...orze, sadi różne rośliny, na jesieni kopie ziemniaki, są wsi też zwierzęta — pies, koty, świnie na mięso, krowy, konie...”

— „...zbiera pyry, wybiera buraki, kopie kombajnem, kosi zboże — z tego się robi mąkę, są zwierzęta — krowy, świnie (to żeby mieć jedzenie), pies, kot, kury na jajka i kaczki na czorninę albo na inny obiad...”

Motorniczy — „...jeździ tramwajem, on też naprawia tramwaje, przysyła ludzi, żeby robili tory, staje — jak się coś zepsuje i na przystanku...”

Nauczyciel — „...uczy dzieci pisać, czytać, uczy pytań, uczy jak się zachowywać (...on wychowuje...) żeby żadne dziecko nie robiło rodzicom przykrości...”

Jako ciekawostkę odnotować można również fakt, że spośród tak niewielkiej liczby dzieci identyfikującej pracę badawczą (27,8%), w ramach na przykład określonego laboratorium naukowego, aż połowa miała sporo informacji o pracach zatrudnionych tam chemików, fizyków. Znajomość tej, wszak nie tak popularnej dziedziny zawodowej, skojarzona była z pewną liczbą oryginalnych dziecięcych informacji o tym typie pracy. Zilustrowane to zostanie kilkoma wypowiedziami:

- oni „...sprawdzają czy nie ma zarazków — jak to się zje to się zachoruje, od brudu są, od much, mogą sprawdzać jedzenie, które się robi, albo chcą się dowiedzieć jakie zarazki ktoś zjadł, mogą też robić — tak, żeby było więcej liści na drzewie, patrzeć czy drzewa są chore (badania biologiczne — M.P.)...”
- oni „...mogą robić różne doświadczenia — to są takie badania, można badać np. atomy — to są takie małe cząstki, widziałem w telewizji...”
- „tam są studia — biologii się uczy, widziałem to na filmie. Oni robią różne płyny, one są z różnych zwierząt, patrzy się czy się palą, robi się jakieś próbki, ogląda się te płyny, choroby np. to co się wyjmuje z brzucha...”

Ponadprzeciętny stan wiedzy o czynnościach zawodowych i zakresie pracy reprezentantów określonych profesji był częściej udziałem chłopców niż dziewcząt.

1.4. Warsztat pracy

Wyliczanie elementów, którymi posługują się przedstawiciele poszczególnych zawodów (odpowieź na pytanie: „Co jest im w pracy niezbędne, potrzebne?”), było dla sześciolatek zadaniem stosunkowo prostszym aniżeli na przykład problem ich umiejscawiania w określonym miejscu pracy.

Większość (w zależności od dziedziny zawodowej — ok. 2/3 badanych) przedszkolaków wymienia kilka (najczęściej 3-4) elementów warsztatu pracy reprezentanta danej dziedziny zawodowej, charakterystyczny jest tu jednak brak rangowania. Dzieci wymieniały jednym tchem elementy zarówno istotne, jak i mało znaczące, niespecyficzne. Obok wspomnianych wcześniej 3-4 elementów pojawiał się z reguły co najwyżej 1 ważny, charakterystyczny dla danego typu

działań. Tak jak na przykład w przypadku zawodów usługowych (sprzedawca) — 2/3 osób postąpiło zgodnie z tym schematem, w przypadku zawodów rolniczych — niemal połowa badanych, komunikacji miejskiej — 3/4 badanych, oświaty — 80% dzieci, służby zdrowia — 86%, zawodów „biurowych” — 60%.

Lepsza znajomość warsztatu pracy charakterystyczna była w przypadku trzech zawodów. Chodzi tu mianowicie o zawód policjanta — wszyscy chłopcy znają wiele elementów z jego wyposażenia, wśród nich co najmniej 2-3 istotne, specyficzne, podczas gdy połowa dziewcząt prezentowała w tym zakresie niższy od kolegów poziom wiedzy. Ponadprzeciętną liczbę informacji posiadały dzieci także w sprawie warsztatu pracy mechanika samochodowego (zasób tej wiedzy jest wyższy dwukrotnie częściej u chłopców) oraz murarza na budowie (stosunkowo duża liczba informacji w 2/3 przypadków także częściej u chłopców).

Jawi się nam tu kilka charakterystycznych stanów rzeczy, wymagających wypunktowania. Po pierwsze — są to zawody zdominowane przez mężczyzn i jednocześnie chłopcom właśnie bardziej znane. Po wtóre — są to profesje, w których praca charakteryzuje się posiadaniem pewnych, widocznych materialnych atrybutów — określone elementy stroju, wyposażenie, pewne narzędzia i maszyny, co przede wszystkim dostrzegane jest przez dzieci. I co interesujące, urządzenia wymieniane przez sześciolatki są z reguły stosunkowo proste, takie, których zastosowanie dziecko jest w stanie sobie przedstawić na podstawie własnych doświadczeń, na przykład młotek, śrubokręt, gwoździe, śrubki. Brak (lub występują w nikłym procencie) w tych dziecięcych wyliczeniach elementów nowoczesnej technologii i techniczne zaawansowanego, współczesnego oprzyrządowania.

Słabsza (poniżej przeciętnej lub niemal zerowa) znajomość elementów warsztatu pracy występowała w związku z tym także w przypadku ogólnie bardzo źle rozpoznawalnej grupy przedstawicieli przemysłu. I tak dla przykładu — w odniesieniu do pracy inżyniera przemysłowego, żadne dziecko nie posiadało nawet elementarnej orientacji w tej dziedzinie, w przypadku pracownik przetwórstwa spożywczego — było tak niemal 80% badanych identyfikujących tę pracę, nieco lepiej — gdy chodzi o mechanika przemysłowego, przy opisie którego pojawiały się jednak znów głównie narzędzia proste. Działalność aktora wymagała zaś zdaniem sześciolatek

przede wszystkim oprzyrządowania wchodzącego w skład wyposażenia teatralnego, a więc potrzebował on „...takiej zasłony, sceny, światła, krzesła, trzeba murarza do zbudowania teatru i pana co sprzedaje bilety (...) musi też mieć maskę i śmieszny strój...”

Niemal całkowity brak informacji o warsztacie pracy charakterystyczny był także dla mało konkretnej, wręcz „abstrakcyjnej” dla dziecka profesji związanej z wymiarem sprawiedliwości.

Podobne kłopoty miały z zawodem lekarza i nauczyciela, zwłaszcza że w przypadku tego drugiego zewnętrzne atrybuty jego przygotowania i działalności zawodowej sprowadzały się również do elementów wyposażenia klasy szkolnej. Potrzebował on zatem najczęściej — „...pałeczki, żeby dzieci uciszać, tablicy i kredy...” Ciekawostką jest, iż dla niektórych dzieci atrybutem większości profesji niezbędnym w każdej pracy było codziennie zabierane z domu śniadanie.

Wychodzenie poza te konkretne, materialne elementy związane z określonym zawodem, a będące najczęściej drugo- i trzeciorzędnymi składowymi danego warsztatu pracy było sześciolatkom obce.

Warsztat pracy reprezentantów poszczególnych dziedzin zawodowych sprowadzony zostaje do materialnych komponentów środowiska zatrudnienia, bez umiejętności adekwatnej oceny rzeczywistej wagi jego poszczególnych elementów dla specyfiki danego zawodu.

1.5. Wymagania zawodowe

Płaszczyzną orientacji, która w bardzo niewielkim zakresie występowała w obrazach świata zawodowego dzieci sześciolatków, były związki pomiędzy edukacją a pracą — kształceniem w szkole czy szkołach a osiągnięciem określonych uprawnień zawodowych, jak i wiedza na temat wymagań, jakie stawiają kandydatom do pewnych typów pracy poszczególne zawody.

Ogólnikowy wymóg uczenia w systemie szkolnym jako niezbędny w procesie wchodzenia w poszczególne role zawodowe był oczywisty dla około 20% sześciolatków („Trzeba się uczyć...”, „Jest specjalna szkoła dla policjantów...”, „...trzeba się uczyć jeździć tramwajem z taką literką L...”).

Podobna liczba dzieci nie podejmowała w ogóle tematu, twierdząc, iż nie orientuje się, „co trzeba zrobić żeby zostać X”.

Najbardziej charakterystyczne były trzy sposoby postrzegania wymogów stawianych osobom zatrudnionym na poszczególnych stanowiskach pracy (10% wypowiedzi przypisanych każdej kategorii). Tak więc przedszkolaki dostrzegały po pierwsze, konieczność opanowania przez przedstawiciela danej profesji określonej czynności wchodzącej w zakres obowiązków pracownika pewnej dziedziny zawodowej. Przy czym naturalnie chodziło tu o te czynności i działania, które dziecku jawiły się jako sedno danego typu pracy. Dla przykładu:

- aby zostać sprzedawcą, „...trzeba nauczyć się, umieć sprzedawać; to jest łatwe, trzeba tylko patrzeć jak inni to robią”,
- aby zostać robotnikiem w zakładzie przetwórstwa owocowo-warzywnego, „...trzeba się przyglądać jak inni robią kompoty...”,
- żeby wykonywać pracę rolnika, „...trzeba umieć jeździć traktorem...”

Po drugie, sześciolatki wiązały możliwość wykonywania określonego zawodu z posiadaniem pewnych, najczęściej zresztą konkretnych, namacalnych, zewnętrznych atrybutów kojarzonych z danym typem pracy. Dokonywały sytuacyjnych konkretyzacji dotyczących bezpośredniego kontekstu pracy. Odwołajmy się do przykładów:

„...trzeba mieć dużo pieniędzy, żeby je wydawać ludziom...”

(ekspedient)

„...trzeba mieć (kupić) traktor (...) trzeba mieszkać na wsi...”

(rolnik)

„...trzeba mieć pieniądze, żeby kupić tramwaj...”

(motorniczy)

„...trzeba zbudować dom, żeby ludzie tam pracowali...”

(pracownik biurowy)

„...trzeba mieć maski...”

(aktor)

„...trzeba mieć takie przebranie. (...) Smurfy niektórzy mówią na nich...”

(policjant)

Po trzecie — pojawia się ponadto (około 13% wypowiedzi) inna kategoria postrzegania procesu wchodzenia w pracę, którą niezwykle trudno jednolicie scharakteryzować. Te niespecyficzne wymagania i okoliczności mogą oddać jedynie same dzieci w poniżej cytowanych przykładowych wypowiedziach:

„...trzeba się zapisać i być dużym...”

„...trzeba urosnąć i znaleźć sobie pracę...”

„...trzeba iść do szefa, żeby zapisał...”

„...trzeba poszukać wolnego miejsca...”

„...trzeba załatwić sobie pracę np. dać szefowi pieniądze żeby przyjął...”

„...trzeba zgłosić się na miejsce tego, który umrze...”

Tak więc część dzieci sprowadzała proces zdobywania zawodu i wchodzenia w rolę pracowniczą do okoliczności towarzyszących konkretnemu umiejscawianiu się na określonym stanowisku, w ich polu postrzegania najistotniejsza jest wola pracy samego zainteresowanego, który musi tylko poszukać, załatwić sobie, zapisać się do pracy. Chęć pracy w określonym zawodzie implikuje niejako automatycznie przydatność danej osoby do określonego typu działalności.

Dzieci przedszkolne odwoływały się do określonych dyspozycji osobowościowych lub konieczności spełniania pewnych wymogów psychofizycznych sporadycznie (zaledwie w 5% wszystkich wypowiedzi), i to w odniesieniu do 3 specyficznych typów zawodu:

— policjantem „nie może być ten, co kradnie...”, „...nie może być ten, kto nie jest silniejszy od złodzieja — ten, kto nie uniesie złodzieja i nie umie zamknąć kluczem więzienia...”

— nauczyciel „dużo umie, dobrze się uczył, musi dużo wiedzieć...”

— prawnikiem „...musi być pan i musi być mądry...”

Były to więc w szcztatkowej postaci prezentowane, pewne stereotypowo funkcjonujące przeświadczenia, na przykład o tym, iż nauczanie innych implikuje dużą wiedzę nauczającego oraz pewne sytuacyjne skojarzenia samych sześciolatek.

Generalnie płaszczyzna świata zawodowego tycząca procesów przygotowywania się do pracy, i to przy jednoczesnym spełnieniu określonych wymagań, była w niewielkim stopniu objęta poznawczymi eksploracjami sześciolatek. I co ponadto interesujące, a łączące się ze wspomnianymi trendami — dzieci nie różnicowały statusów określonych zawodów związanych z poziomem wykształcenia niezbędnym do wykonywania danej profesji. Jeśli już zdobywanie zawodu łączyły z nauką, to zawsze dla nich mechanik uczył się dłużej od inżyniera, murarz od architekta („...oni muszą się dłużej uczyć, bo oni pracują...”).

Zawody związane z pracą fizyczną i umiejętnościami manualno-sprawnościowymi były w opinii sześciolatek bardziej skomplikowane i trudniejsze od działalności umysłowej, która dla nich nie do końca była zrozumiała, co dodatkowo utrudniał fakt częstokroć jej abstrakcyjnych, nie dających się bezpośrednio zaobserwować efektów.

1.6. Racje uzasadniające zawodową pracę ludzi

Sześciolatki, udzielając odpowiedzi na pytanie o przyczyny podejmowania pracy przez dorosłych, o motywację zawodowego funkcjonowania reprezentantów rzeczywistości społeczno-zawodowej, były w 100% zgodne co do kwestii, iż „...ludzie pracują na pieniążki...”, „...żeby żyć i mieć na chleb...”, „...bo muszą mieć pieniądze na życie...”, „...bo muszą zarabiać na jedzenie...”

Dzieci 6-letnie uzasadniały fakt wykonywania przez dorosłych określonej pracy w sposób zdecydowanie pragmatyczny. Skoro wzajemne zależności w świecie pracy nie były dla dzieci dość czytelne, to i motywacje zatrudnienia zawodowego ludzi miały orientację zdecydowanie „k'sobną”, a materialny ekwiwalent z pracy był bodaj najbardziej dostępną percepcji dziecka przyczyną zawodowego funkcjonowania dorosłych. Był także przez sześciolatki stosunkowo łatwo kojarzony z wymiernymi efektami, jakimi jest utrzymanie rodziny łącznie bezpośrednio z zaspokajaniem podstawowych potrzeb życiowych jej członków (pożywienie). Niebagatelne znaczenie miały tu z pewnością, poza obserwacjami dziecka, także tradycyjnie funkcjonujące w naszej kulturze przekazy językowe ze strony dorosłych („...Mama idzie do pracy, żeby zarabiać na chleb...”).

2. Obraz świata zawodowego dziesięciolatek

2.1. Przedstawiciele świata zawodowego

Zadanie zidentyfikowania 17 ilustracji przedstawiających zawodowych reprezentantów różnych sfer gospodarki było (podobnie jak kolejne pytania i polecenia) identyczne jak u sześciolatek.

Oto wnioski, które nasunęły się po zaznajomieniu się z uzyskanymi wynikami. Spoglądając na rozkład danych (rys. 2), zauważono, że dziesięciolatki nie miały żadnych problemów z zidentyfikowaniem zawodów z grupy usługowo-rzemieślniczej, związanych z bezpieczeństwem publicznym (policjant), z rolnictwem, transportem, po części z budownictwem, dalej ze służbą zdrowia, oświatą, administracją, ze sztuką. Niewielkie problemy (5%-10%) odnotowano w rozpoznawaniu zawodów robotniczo-przemysłowych i profesji związanych

z sądownictwem. Wszystkie wyżej wymienione działy gospodarki — dziedziny zawodowe były praktycznie dziesięciolatkom znane i podlegały różnym mniej lub bardziej precyzyjnym i adekwatnym do rzeczywistości opisom.

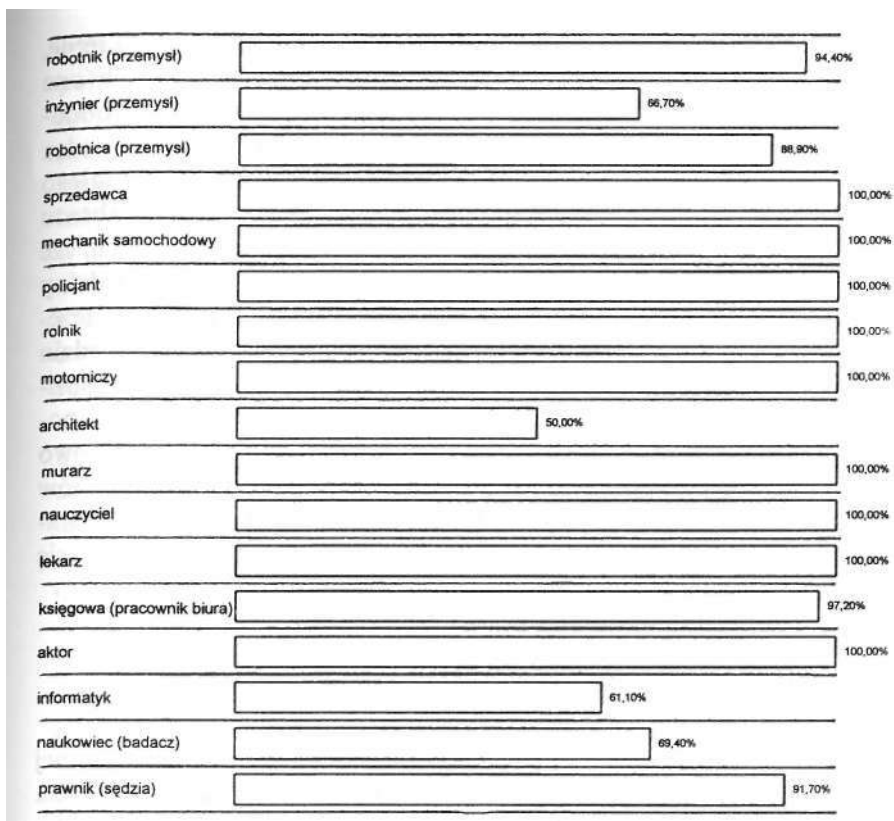
Trzecioklasiści mieli natomiast trudności z informacjami dotyczącymi zatrudnionych w przemyśle i budownictwie pracowników z wyższym wykształceniem politechnicznym (dzieci nadal dość słabo różnicowały statusy zawodowe, a 1/3 z nich nie rozpoznawała zawodu inżyniera pracującego w przemyśle, 1/2 zaś — architekta i osób związanych z projektową fazą procesu budowlanego). Występowały nadal trudności w zakresie zawodów związanych z nauką (około 30% badanych ich nie rozpoznawało i nie nazywało). Przy czym obydwie ilustracje z tą materiałą związane mogły być interpretowane wieloznacznie. Ilustracja przedstawiająca informatyka (osobę pracującą przy komputerze) kojarzona była — zresztą trafnie - przez dzieci z pracą dziennikarską, pracą w banku, pracą meteorologa, dyrektora (nawet sponsora) w biurze, obrazująca zaś pracę badawczą w laboratorium naukowym odczytywana była jako działalność fizyka, chemika, wynalazcy, naukowca odkrywającego różne rzeczy i przeprowadzającego eksperymenty, doktora w laboratorium.

Wiedza dziesięciolatków o sferach zawodowego funkcjonowania ludzi odrywała się powoli od bezpośrednich doświadczeń dziecka i wykraczała poza najbliższe konteksty socjalizacyjne. Uczniowie klas III mieli już pewne informacje zarówno o pracownikach zamkniętych zakładów przemysłowych, jak i instytutów badawczych.

Ponad połowa z tych dzieci rozpoznawała już przedstawicieli wszystkich działów gospodarki (ewentualnie nie rozpoznawała jednego), dwie zaś równoliczne (około 22%) grupy dziesięciolatków miały problemy odpowiednio — z 2-3 oraz 4-6 zawodami. Nie było już uczniów nie identyfikujących większej liczby zawodów.

Chłopcy ponad dwukrotnie częściej identyfikowali niemal wszystkie prezentowane zawody, dziewczęta zaś trzykrotnie częściej od swoich kolegów nie rozpoznawały 2-3 bądź 4-6 profesji. Chłopcy znali więc znacznie szerszą grupę zawodów funkcjonujących w poszczególnych sektorach gospodarki.

Generalnie te sfery gospodarki, które miały dość dobre odzwierciedlenie w deskryptywnym obrazie świata zawodowego dziesięciolatków, były przez nie również łatwo różnicowane na rozmaite pokrewne dziedziny zawodowe i obudowywane paletą specyficznych zawodów



Rys. 2. Identyfikacja przedstawicieli zawodowych przez dziesięciolatki (w %)

skoncentrowanych na różnorodnych typach aktywności. Te zaś sfery gospodarki, o których informacje trzecioklasistów były wysoce niedoskonałe, pozostawały w praktyce skojarzone przez nie jedynie z pewną dziedziną zawodową lub jednym zawodem wiodącym. Nadal więc takie dziedziny zawodowe, jak przemysł, administracja, nauka, zawody humanistyczne, zawody artystyczne (tu stosunkowo najlepsza sytuacja), w niewielkim stopniu podlegały specyfikacji na konkretne profesje, wiążąc się co najwyżej z jednym charakterystycznym określeniem. Dziesięciolatki dysponowały już znacznie uogólnioną wiedzą, także w sferze społeczno-zawodowych zależności. Znaczna przewaga informacji uogólnionych dotyczyła 1/3 grup zawodowych i w zasadzie pokrywała się z tymi, o których dzieci miały dużo informacji o szero-

kim zakresie. W wieku 10 lat zdarzały się jeszcze informacje konkretne, odwołujące się do bezpośrednio obserwowanego „tu i teraz”, były one jednak systematycznie wypierane na dalszy plan. Dzieci coraz swobodniej uogólniały poszczególne fakty, zdarzenia i przeżycia, ich wiedza zaczynała się stopniowo kształtować bez udziału bezpośredniego doświadczenia. Próby charakterystyki treściowej zawartości obrazu świata zawodowego dziesięciolatków prowadziły do wniosku, że w krąg ich poznania wchodziły już niemal wszystkie dziedziny i płaszczyzny profesjonalnej aktywności ludzi. Coraz mniejsze znaczenie miała już w tym wieku bliskość środowiskowa danych dziedzin zawodowych (bliskość w znaczeniu bezpośredniej dostępności, osobistego doświadczenia lub możliwości poznania poprzez szeroko upowszechniane informacje, na przykład w mass mediach). Stosunkowo najtrudniej identyfikowana i opisywana była przez trzecioklasistów nadal praca umysłowa, w której brak bezpośrednich, zmaterializowanych efektów znacznie utrudnia uchwycenie sedna i szerszą orientację w jej przebiegu.

2.2. Miejsca pracy

Dzieci dziesięcioletnie nie posiadały jeszcze szczegółowej, pełnej wiedzy o całym wachlarzu możliwości zawodowego funkcjonowania przedstawicieli poszczególnych branż i zatrudnianiu ich nie tylko w różnych placówkach, ale i na różnych stanowiskach pracy.

W większości jednak przypadków (od około 50% do około 97% w zależności od typu działalności, której wiedza dotyczy) potrafiły nazwać prawidłowo co najmniej jedno zasadnicze miejsce pracy danego reprezentanta zawodu. Wykraczały przy tym poza bezpośrednie stanowisko pracy, przy którym funkcjonuje dana osoba, wkomponując ją w szersze tło instytucjonalne. Ludzie generalnie pracowali według dziesięciolatków w pewnych zakładach, instytucjach, placówkach. Dzieci miały jeszcze trudności z ich doprecyzowaniem i adekwatnym nazewnictwem, ale miały już świadomość zatrudnienia w określonych agendach, działających w ramach społecznego podziału pracy. Największe braki słownikowe i trudności semantyczne odnotowano przy nazywaniu miejsc zatrudnienia pracowników administracji, transportu, sądownictwa i porządku publicznego.

Jednak już dla trzecioklasistów:

policjant — pracuje „w biurze...” lub „w komisariacie...”,

motorniczy — „w zajezdni...” lub „w MPK...”

murarz — „w spółce lub firmie państwowej — on tam odbiera pieniądze i zostawia rzeczy albo prywatnie...”,

inżynier — (tu nazywany przez dziecko instruktorem) „pracuje w fabrykach, warsztatach, tam gdzie są prace budowlane...”,

aktor — „w teatrze przedstawia różne sztuki, pracuje też w radio i telewizji...” (radio i telewizja rozumiana jako studio czy szerzej jako instytucja, a nie tylko sprowadzana do konkretnego odbiornika radiowego lub telewizyjnego, jak to częstokroć miało miejsce u sześciolatek),

księgowa — „pracuje w biurze. Biura są różne. To może być sekretariat szkolny, to może być takie biuro, gdzie można dostać pracę albo zasiłek dla bezrobotnych (...) są biura w urzędzie, w fabrykach (np. zapisuje się czy dostarczono towar, ile go wydali) i w innych zakładach (...) jest biuro zakwaterowania — zapisuje się kto gdzie mieszka, biuro celne — odbiera się telefony dotyczące przejazdu przez granicę (...) są spółki z ogromną (sic!) odpowiedzialnością...”

naukowiec — pracuje „w laboratorium...”, „na uniwersytecie...”, „tam się bada różne bakterie, składniki jedzenia, przeprowadza doświadczenia...”

Dziesięciolatki znały już ogólnie niektóre procesy technologiczne i prawidłowości funkcjonowania całego ciągu zależności w świecie pracy. Różnicowały już one fazę produkcji przemysłowej i przetwarzania uzyskiwanych surowców. Zdaniem trzecioklasistów: „w fabryce robi się różne rzeczy, np. cukierki, samochody i inne rzeczy (...) tam się produkuje maszyny, samochody, dźwigi, traktory, (...) tam pracują ludzie — naprawiają samochody, zakładają różne części, robią maszyny, rozmontowują maszyny (...) w zakładzie ludzie wykonują jakąś pracę, robią samochody, jest fabryka żelaza i fabryka mechaniczna, może to być spółka albo państwowa...”

Zakłady przemysłowe były przez dzieci już postrzegane jako przede wszystkim miejsca pracy, w których wykonuje się różne rzeczy, istotne z punktu widzenia użyteczności społecznej, były one już skojarzone z elementami współczesnej techniki. Dziesięciolatki zdawały sobie także sprawę, że pełen asortyment towarów dostarczanych do sklepów trafia tam dopiero po fazie produkcji przemysłowej bądź

rolniczej. Podobne zaś zależności wzajemne pomiędzy reprezentantami różnych profesji występują w wielu sektorach gospodarki. W świecie pracy funkcjonują ludzie o różnych zawodach, którzy powoli zaczęli być identyfikowani przez dzieci jako funkcjonariusze określonych instytucji. Pracownicy tych ostatnich są ze sobą w różny sposób powiązani. Pełna świadomość tych powiązań nie była dla dziesięciolatków jeszcze do końca jasna, choć niektóre z nich nie stanowiły już dla dzieci problemów. Oto przykłady:

„...towary robi się w różnych zakładach i dowozi do sklepów...”

„...murarz dostaje od architekta specjalny rysunek i buduje tak jak tam jest narysowane...”

„...architekt projektuje dom, rysuje go za pomocą linijek, ołówków, jak zaprojektuje daje ludziom na budowie i oni budują według projektu (...) jak budowniczy zrobi błąd to winny jest architekt...”

Informacje dziesięciolatków były coraz bardziej adekwatne do rzeczywistości i coraz pełniejsze, zaznaczały się już wpływy rozwijającego się myślenia pojęciowego.

2.3. Czynności zawodowe

Inny niż na etapie przedszkolnym był wgląd poznawczy dzieci dziesięcioletnich w samo sedno ludzkiej pracy, to jest działania i czynności wykonywane w różnych zawodach.

Nie było niemal trzecioklasistów nie potrafiących nazwać co najmniej jednej czynności istotnej, charakterystycznej dla danego typu profesji (bądź wymieniły kilka mniej ważkich, niespecyficznych). Odnotowano tylko 2,6% takich wypowiedzi badanych. W 8% wypowiedzi pojawiało się sporo informacji o czynnościach poszczególnych przedstawicieli świata pracy. Były to przypadki, kiedy w wypowiedziach pojawiała się większa (co najmniej 4-5) liczba zawodowych czynności specyficznych, decydujących o istocie danego typu działań. Zdecydowana większość dzieci w odpowiedzi na pytanie „Co robi, jakie ma obowiązki w pracy osoba X?” koncentrowała się na przywoływaniu 1-3 czynności typowych, charakteryzujących pewne rodzaje pracy (coraz więcej jest tych dzieci, które wymieniały 2-3 takie czynności).

Dziesięcioletki dobrze radziły sobie z tym zadaniem, gdy chodziło o pracę policjanta, rolnika, nauczyciela (tak jak w przypadku przedszkolaków), a także badacza-naukowca i pracowników sądownictwa. Wyliczane przez dzieci informacje charakteryzowały się już pewnym uporządkowaniem i stopniem ogólności, ich źródłem nie zawsze były bezpośrednie doświadczenia danego trzecioklasisty, częściej powoływały się one na przekazy telewizyjne („...widziałem w telewizji (...) był taki program...”) lub materiał dydaktyczny realizowany w szkole („...pani nam na lekcji mówiła (...) to było na środowisku...”).

Oto kilka przykładów (dokładne cytaty) intencjonalnie dobranych, ukazujących wypowiedzi dziecięce, w których jakość i liczba informacji była odpowiednio — najwyższa i największa:

policjant „...pilnuje, żeby ludzie nie popełniali wykroczeń, żeby był spokój na ulicach (...) kieruje ruchem drogowym — jest jakby królem ulicy (...) urzęduje też w sądzie i pilnuje żeby złodziej nie uciekł...”
naukowiec „...bada odpady toksyczne (np. czy benzyna jest toksyczna), żeby wiedzieć czy można czegoś dotykać, czy to nie zagraża życiu, bada kwas (jaki jest stopień stężenia, kiedy wypala coś, kiedy człowieka można tym otruć) bada w takim specjalnym laboratorium — stare ofiary wojny, dlaczego ktoś zmarł, komu to było potrzebne; można badać, co się znajduje w narządach człowieka, we krwi...”
w sądzie „...sędziowie karają, słuchają jakie mają inni świadectwo o złodziejach, obrońca mówi, żeby klient miał małą karę, a oskarżyciel robi wszystko, żeby kogoś skazać; przysięgli — panowie, którzy siedzą obok sędziego, decydują z sędzią o karze...”
„...wydaje się wyroki i sądzi przestępców. Wyrok zależy od rodzaju przestępstwa...”

Przykłady te pokazują, iż dzieci coraz lepiej i pełniej dostrzegały istotę pracy ludzi w różnych zawodach. Nie jest to jeszcze zjawisko masowe, ale w stosunku do wyżej wymienionych profesji dość częste.

W przypadku pozostałych sfer gospodarki: przemysł, usługi, budownictwo, transport, służba zdrowia, administracja i zawody artystyczne, liczba informacji dziesięcioletków o czynnościach ich reprezentantów nie przekraczała 1-3. Informacje te bądź nadal sprawiły dzieciom pewne problemy (brak bezpośrednich kontaktów z tymi sferami), jak w przypadku — przedstawiceli przemysłu, administracji czy zawodu architekta, bądź mimo iż łatwo dostępne i znane od pewnego czasu (ich znajomością wykazują się już dzieci

w wieku przedszkolnym) nie wykraczały poza stereotypowe, najłatwiej obserwowalne czynności — te, których spostrzeżenie i uchwycenie ich sensu już w wystarczającym dla dziecka stopniu wyjaśnia cel i potrzebę pracy danego przedstawiciela zawodowego (jak w przypadku zawodów usługowych, transportowych, związanych z medycyną czy artystycznych).

Generalnie jednak trzecioklasiści mieli pewną wiedzę o zakresie obowiązków poszczególnych przedstawicieli zawodowych i prawie nie zdarzały się sytuacje, w których dzieci nie potrafiłyby wyspecyfikować choćby jednej istotnej czynności stanowiącej sedno danego typu pracy.

2.4. Warsztat pracy

U dziesięciolatków w opisie warsztatu pracy poszczególnych pracowników pojawiło się co najmniej kilka elementów, w tym w niemal 1/3 przypadków — jedna znacząca, istotna składowa tegoż warsztatu i w zbliżonych proporcjach (około 30%) — 2-3 takie charakterystyczne, specyficzne jego elementy. Tak więc trzecioklasiści, rozpoznając określone profesje, potrafią już w znacznej części prawidłowo (choć nie zawsze wyczerpująco) wyposażać przedstawiciela danego zawodu w atrybuty niezbędne do jego wykonywania, istotne z punktu widzenia specyfiki danego typu działalności.

Największa niewiedza w ramach omawianej problematyki towarzyszyła nadal (podobnie jak u sześciolatków) pracy w instytucjach zamkniętych, izolowanych od bezpośredniego wglądu w charakterystyczne dla nich środowisko aktywności. Stąd nadal 41,1% trzecioklasistów identyfikujących różne typy działalności zawodowej w przemyśle nie miało praktycznie żadnej wiedzy o specyfice ich warsztatu pracy skojarzonej współcześnie głównie z nowoczesną techniką. Podobne trudności miało 69,7% dzieci nie potrafiących wskazać żadnych elementów warsztatu pracy przedstawicieli sądownictwa. Zrozumienie istoty tych działań i wyjście poza proste relacje oskarżony — dokonujący skazania wymagało już jednak szerszego doświadczenia społecznego, zrozumienia zasad i relacji leżących u podstaw „normalnie” funkcjonującego społeczeństwa, a nadto bardziej rozwiniętego myślenia pojęciowego (por. np. Piaget J., 1967; Piaget J., 1992; Muszyński H., 1987).

Zdecydowanie największa wiedza odnośnie warsztatu pracy określonych reprezentantów świata zawodowego (dzieci wymieniają co najmniej 4-5 jego reprezentatywnych składowych) dotyczyła następujących profesji: mechanika samochodowego (27,8% badanych bardzo dobrze zna jego warsztat pracy), policjanta (13,9% badanych), rolnika (11,1%), murarza (22,2%) i aktora (19,4%).

Z wyjątkiem tego ostatniego były to zawody, których podstawę stanowiły określone manipulacje sprzętem mechanicznym i różnorodnymi narzędziami, miały one związek z techniką sprowadzoną jednak do stosunkowo prostych albo łatwo obserwowanych i poddających się nieskomplikowanym opisom maszyn i urządzeń. Były to także tradycyjnie męskie zawody, stąd ich bardzo dobra znajomość skorelowana jest z płcią badanych.

Chłopcy czterokrotnie częściej niż dziewczęta potrafili bardzo sprawnie wyliczać elementy warsztatu pracy mechanika samochodowego, pięciokrotnie częściej — policjanta, trzykrotnie częściej — rolnika i ośmiokrotnie częściej murarza. Kilka przykładowych wypowiedzi chłopców zobrazuje stosunkowo wysoki stan wiedzy o warsztacie pracy wyżej wymienionych pracowników:

— mechanikowi samochodowemu potrzebny jest:

„...klucz, obcęgi, młotek, kanał jak się spawa podłogę albo rura wydechowa, pompka do kół, śruby do wymiany, imadło — żeby coś naprawić, żeby się to nie ruszało, bo się śliska (sic!) podnośnik...”;

— rolnikowi niezbędne są:

„...ciągniki, pługi do orania, kombajny do ścinania i wymłócenia, samoloty do pozbywania się stoniek i różnych robali, narzędzia ręczne, np. kosa...”;

— murarzowi potrzebne są:

„...cegły, cement, płyty stropowe, młotki do rozbijania cegieł, blok do wciągania wiader, betoniarka, poziomica, kielnia, szpachel, dźwig...”.

Płeć nie różnicowała znacząco dobrej i bardzo dobrej znajomości warsztatu pracy aktora, a zdarzało się, że dziesięciolatki, opisując działalność aktorów, mówiły o tym, iż do przedstawienia potrzebuje on „...reżysera, który mówi co on ma robić i daje role, scenografa — pana, który odpowiednio przybiera scenę i daje odpowiednie przedmioty do każdej sceny, charakteryzatora — do ubierania

i malowania, kostiumologa, który szyje ubrania, pana, który oświetla scenę. (...) Aktor musi mieć ładny głos i dobrą pamięć — musi nauczyć się roli (...) potrzebuje stroju i rekwizytów..."

Tak dobrą znajomość specyfiki pracy w zawodach artystycznych zawdzięczały dzieci zapewne z jednej strony — mass mediom, z drugiej zaś osobistym doświadczeniom z teatrem, inspirowanym przez rodzinę i szkołę. Dostępność placówek kulturalnych w środowisku dużego miasta ułatwiała ponadto gromadzenie tych doświadczeń.

Informacje dziesięciolatków o warsztacie pracy reprezentantów poszczególnych dziedzin zawodowych były już w pewnym stopniu uogólnione, dzieci mówiły już na przykład o towarach w sklepie, zamiast wymieniać poszczególne z nich, czy o rekwizytach w teatrze — zamiast po kolei opisywać elementy scenografii, z którą zetknęły się podczas oglądania konkretnej sztuki w teatrze.

2.5. Wymagania zawodowe

Dla trzecioklasistów kwestia drogi do zawodu jawiła się najczęściej (37,2% wszystkich wypowiedzi badanych) jako uogólniony wymóg: „...trzeba się uczyć...”, „...być w szkole...”, przy czym dzieci w zasadzie nie posiadały w swoim obszarze poznania wiedzy o poszczególnych typach szkół. W jednostkowych przypadkach, popartych zawsze wiedzą generowaną poprzez zawodowe doświadczenia najbliższych członków rodziny badanego zdarzały się nawet tak precyzyjne wypowiedzi:

- żeby zostać inżynierem, „...trzeba ukończyć politechnikę — taka szkoła po szkole średniej, a potem można też iść na jakieś kursy...”,
- żeby pracować na stanowiskach robotniczych w zakładach przetwórstwa owocowo-warzywnego, „...trzeba pójść do szkoły zawodowej w kierunku przetwórstwa...”
- żeby zostać rolnikiem, „...trzeba uczyć się w szkole rolniczej, mieszkać na wsi i patrzeć jak robią to rodzice...” (...) „trzeba się uczyć na akademii rolniczej — to specjalna szkoła dla rolników...”
- żeby zostać motorniczym, „...trzeba mieć prawo jazdy, nauczyć się jeździć tramwajem z takim »L« na specjalnym kursie i potem załatwić sobie pracę w MPK...”

Były to jednak wyjątki, generalnie jednak świadomość konieczności zdobywania uprawnień zawodowych w trybie przygotowań edukacyjnych była u dziesięciolatków obecna (niebagatelne znaczenie miały

tu z pewnością ich własne doświadczenia szkolne i elementarne orientacje dotyczące perspektyw tegoż kształcenia). Świadomość ta sprowadzała się jednak głównie do podstawowej informacji, że po ośmiu latach kształcenia podstawowego trzeba uczyć się gdzieś dalej.

W wieku 10 lat aktualne było także niemal w 1/4 przypadków warunkowanie podjęcia pewnej działalności zawodowej przede wszystkim koniecznością opanowania określonej umiejętności ważnej z punktu widzenia wykonywania danego zawodu (brak jednocześnie sprzęgnięcia tych umiejętności ze szkolnym trybem ich nabywania).

I tak:

- żeby zostać sprzedawcą, „...trzeba podjąć się tej rzeczy i nauczyć się szybko liczyć...”
- żeby zostać policjantem, „...trzeba znać znaki, umieć kierować samochodem, strzelać z broni, znać prawa — takie, że masz prawo nie mówić, to może być wykorzystane przeciw tobie, obsługiwać krótkofalówkę...”
- żeby podjąć się prac administracyjnych w biurze, „...trzeba umieć pisać na maszynie, obsługiwać się telefonem, pieczętkami, znać ortografię...”
- żeby pracować w charakterze sędziego, „...trzeba wiedzieć na ile lat kogoś skazać i wiedzieć o której godzinie jest sąd...”

W grupie dziesięciolatków nie występowało już niemal zjawisko sprowadzania wymogów związanych z wykonywaniem określonej pracy wyłącznie do konieczności posiadania pewnych zewnętrznych atrybutów, elementów materialnych związanych z danym typem aktywności. Miało to miejsce jeszcze tylko w przypadku zawodów rolniczych, do wykonywania których, zdaniem części trzecioklasistów, trzeba przede wszystkim „...mieć traktor lub kombajn i mieszkać na wsi...”

Jeśli zaś chodzi o elementarną orientację w wymaganiach psychofizycznych związanych z możliwościami podjęcia pracy w określonym zawodzie, wiązała się ona zaledwie z niektórymi profesjami o charakterze publicznym, mającymi znaczenie dla ludzi w ogóle, na przykład:

- policjant „...nie może być chory, to nie może być ktoś, kogo można pokonać i zabić, trzeba być szybkim i sprawnym...”
- nauczyciel „...musi wiele umieć, umieć też rozmawiać z dziećmi, musiał się dobrze uczyć, bo nie może się mylić...”

- prawnik „...musi być sprawiedliwy (...) za dobre wynagradzać, za złe karać (...) trzeba być mądrym i nie można kraść czy zabić...”
- aktor „...musi się wykazać pamięciowo, umieć dobrze mówić, głośno, cicho, wykazać umiejętność ruchu, żeby dostosować je do roli...”

Dziesięciolatki miały nadal trudności ze zróżnicowaniem stopnia skomplikowania czynności zawodowych i związanego z nim poziomu profesjonalnej odpowiedzialności, które między innymi warunkowane są poziomem wykształcenia w ramach określonej dziedziny zawodowej.

Jeszcze ciągle dla przeciętnego dziesięciolatka mechanik uczy się dłużej niż inżynier, „...bo on naprawia skomplikowaną maszynę a inżynier tylko tłumaczy...”, murarz zaś dłużej kształci się od architekta, „...bo rysować każdy umie, a tu trzeba budować domy...” W jednostkowych sytuacjach — zwłaszcza w tych przypadkach, gdy precyzyjnie identyfikowane są różne typy dróg kształcenia, zdarzało się już, iż dzieci postrzegały te zależności adekwatnie do rzeczywistości.

2.6. Racje uzasadniające zawodową pracę ludzi

Około 3/4 dziesięciolatków (77,8%) upatrywało uzasadnień działalności zawodowej podejmowanej przez człowieka w gratyfikacjach finansowych za nią uzyskiwanych. Tak więc zdaniem trzecioklasistów ludzie pracują głównie dla pieniędzy. Ta kategoria uzasadnień celów ludzkiej pracy, tak charakterystyczna dla dzieci młodszych, i w gronie trzecioklasistów znalazło spore rzesze zwolenników. Stopniowo pojawiły się (na razie jeszcze z nieznacznym nasileniem — 22,2%) racje o charakterze allocentrycznym. A więc ludzie pracują wprawdzie dla pieniędzy, ale wykorzystują je na rzecz innych. Akcent był tu najczęściej położony na dzieci i pozostałych członków rodziny. Gratyfikacje materialne były tu ściśle powiązane z dobrem nie tylko własnym. Sporadycznie zdarzały się wśród dziecięcych argumentów przemawiających za podejmowaniem pracy te, w których mają one na uwadze dobro szerszych kręgów społecznych, na przykład „...ludzie pracują żeby inni mogli z tego korzystać, np. piekarz piecze chleb dla innych, hydraulik — naprawia ludziom zapchane rury...”

Zupełnie wyjątkowe na tym etapie rozwoju było także myślenie o pracy zawodowej w kategoriach działalności, w której, „...można się dużo nauczyć, żeby dużo wiedzieć...” Satisfakcja indywidualna i samo-realizacja poprzez pracę zawodową to obce dzieciom obszary świadomości.

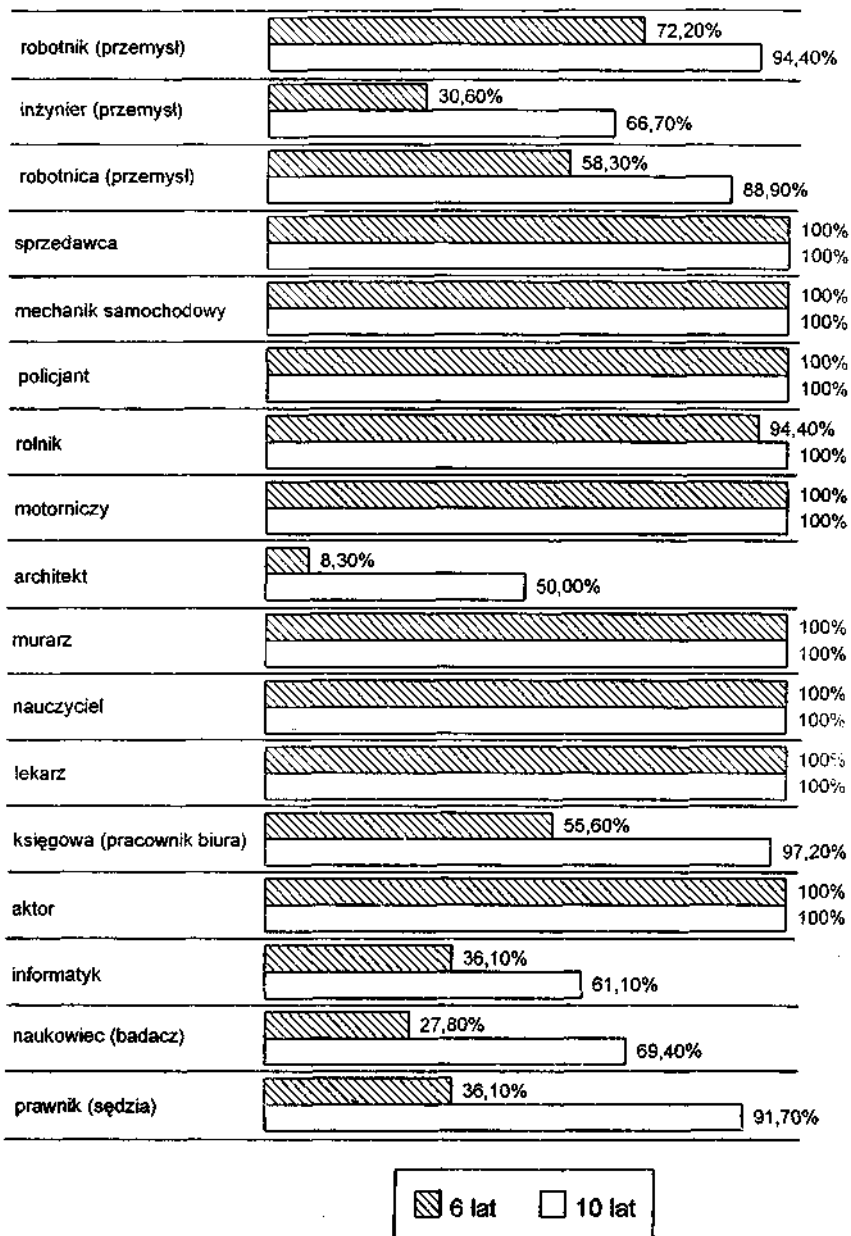
Jeszcze ciągle niezbyt szerokie doświadczenia społeczne i wynikające stąd prawidłowości rozwoju moralnego oraz dopiero rozpoczynający się formalno-operacyjny etap rozwoju intelektualnego, decydowały o uzasadnianiu przez dzieci celów pracy ludzkiej głównie przez pryzmat indywidualnych, rzeczowych korzyści, jakie przynosi ona osobie pracującej, co najwyżej — najbliższym ze środowiska rodzinnego. Wiedza na temat dóbr pochodzących z pracy bardzo powoli odnoszona zostaje do szerszej perspektywy społecznej i owe dobra zaczynają być postrzegane w kontekście wzajemnej wymiany usług (por. rozdział teoretyczny). Jest to jednak zjawisko zaledwie zaakcentowane, przybierające dopiero realne kształty i szersze ramy.

3. Przemiany obrazu świata zawodowego na przestrzeni drugiego i trzeciego dzieciństwa

3.1. Zmiany treściowej zawartości obrazu rzeczywistości zawodowej

Dwa wcześniejsze rozdziały prezentujące wyniki badań skoncentrowane były na szczegółowym omówieniu zawartości treściowej deskryptywnego obrazu świata zawodowego sześciolatków i dziesięciolatków. Rysujące się w badaniach tendencje można sprowadzić do kilku zasadniczych trendów obrazujących zmiany dokonujące się na przestrzeni średniego i późnego dzieciństwa w ramach poszczególnych płaszczyzn świata zawodowego.

3.1.1. Z wiekiem znacznie poszerza się znajomość zróżnicowanych środowisk pracy i typowych dla nich zawodów (rys. 3). Informacje dziesięciolatków z wolną tracą swoje bieżące, bezpośrednio doświadczane uwarunkowania. Starsze dzieci były w stanie, dużo lepiej niż przedszkolaki, identyfikować reprezentantów świata pracy funkcjonującego także poza sferą łatwo obserwowalnych dziedzin zawodowych wkalkulowanych w naszą codzienność.



Rys. 3. Identyfikacja wybranych zawodów przez dzieci sześć i dziesięcioletnie (w %)

Znacznie wzrasta (choć daleka jest od powszechności) wśród dziesięciolatków znajomość zawodów przemysłowych, administracyjnych, naukowo-badawczych i tak zwanych humanistyczno-społecznych.

Informacje o świecie społeczno-zawodowym zaczynają z wolna dotyczyć także zamkniętych środowisk zakładów przetwórczych, instytutów badawczych, biur i pracowni. Nadal jednak dla niemal 1/3 dziesięciolatków te obszary działalności zawodowej pozostają nie obojętne ich elementarną orientacją, choć z drugiej strony ponad połowa (55,6%) trzecioklasistów identyfikuje już niemal wszystkie wyszczególnione grupy zawodów. Generalnie poznawcze eksploracje świata zawodowego w okresie dzieciństwa są selektywne, tyczą w dużej mierze podstaw związanych z wybiórczymi rodzajami pracy osadzonymi w środowisku bliskim, dostępnym bezpośrednio do świadczenia.

Zawody usługowe i funkcjonujące w sferze życia publicznego dzieci postrzegają i opisują najpełniej. Ich orientacja tycząca środowisk przemysłowych z atrybutami współczesności, typu nowoczesne technologie informatyczne oraz sfera ekonomicznej organizacji gospodarki jest także w końcu okresu wczesnoszkolnego niepełna. Można by rzec, iż obraz świata zawodowego okresu drugiego, a po części i trzeciego dzieciństwa zawiera informacje o rzeczywistości przedindustrialnej.

Ze statystycznego punktu widzenia, biorąc pod uwagę ogólną liczbę dziecięcych wypowiedzi tyczących wszystkich zaprezentowanych ilustracji, zauważono, iż znajomość wybranych zawodów wykazuje przeciętną siłę związku z wiekiem badanych (tabela 1).

Rozpatrując pod kątem treściowym i ilościowym zawartość zbioru informacji dzieci z obu grup wiekowych w stosunku do różnorodnych profesji, w ramach wybranych dziedzin zawodowych (poza zawodami, które kilkulatki rozpoznawały na ilustracjach), stwierdzono dwie zasadnicze tendencje. Po pierwsze — u coraz większej liczby dzieci w miarę upływu czasu wzrasta znajomość szeregu różnorodnych zawodów skojarzonych z danymi działami gospodarki. Dwukrotnie częściej dziesięciolatki potrafią wyliczyć co najmniej 4-5 takich zawodów.

Po wtóre — stopniowo u trzecioklasistów coraz lepszej znajomości struktury świata pracy towarzyszy pełniejsza wiedza o szerokim

Tabela 1. Znajomość wybranych zawodów a wiek badanych*

Znajomość zawodu	Wiek dziecka			
	6 lat		10 lat	
	L	%	L	%
A. nazwa trafna	197	32,1	357	58,4
B. nazwa przybliżona	74	12,1	71	11,6
C. określenie opisowe	168	27,5	119	19,4
D. nierozpoznanie zawodu	173	38,3	65	10,6
Razem:	612	100,0	612	100,0

$$H_0: \rho_p = 0$$

$$H_1: \rho_p \neq 0$$

$$\chi^2 = 103,628$$

$$\chi^2(0,05;3) \approx 7,815$$

$$\chi^2 > \chi^2(0,05;3) - H_0 \text{ odrzucamy}$$

$$r_p = 0,395 \quad - \text{przeciętna siła związku pomiędzy badanymi cechami}$$

* Do ustalenia siły związku pomiędzy badanymi cechami posłużono się Testem K. Pearsoana - por. Góralski A.: *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*, PWN, Warszawa 1974, s. 207-210.

wachlarzu możliwości zawodowych, charakterystycznych i dla tych dziedzin gospodarki, które mają niewielką szansę na bezpośrednie „wkroczenie” w biografię kilkulatka. Dzieci z wolną poczynają różnicować paletę profesji występujących w oświacie, służbie zdrowia, administracji, nauce, sektorze artystycznym czy umownie określonym jako humanistyczno-społeczny. Nie jest to jeszcze tendencja powszechna — tym niemniej sporadycznie dziesięciolatki mają w tych sferach nawet bardzo dobrą orientację.

Statystycznie rzecz ujmując, zależność pomiędzy zasobem informacji o możliwościach zawodowego funkcjonowania ludzi w poszczególnych sektorach gospodarki a wiekiem badanych jest przeciętna (tabela 2).

3.1.2. Pomędzy szóstym a dziesiątym rokiem życia dzieci, dzięki poszerzającym się kręgom socjalizacyjnym i indywidualnym doświadczeniom biograficznym, zaczynają postrzegać przedstawicieli świata pracy w całym złożonym kontekście instytucjonalnych zależności.

Tabela 2. Znajomość zawodów w poszczególnych działach gospodarki a wiek badanych*

Znajomość zawodów w poszczególnych działach gospodarki (dziedzinach zawodowych)	Wiek dziecka			
	6 lat		10 lat	
	L	%	L	%
A. znajomość 4-5 i więcej zawodów	56	12,9	125	28,9
B. znajomość 2-3 zawodów	123	28,5	116	26,9
C. znajomość co najmniej 1 zawodu, nieprecyzyjne, opisowe określenia	44	10,2	52	12,0
D. znajomość ogólnej dzie- dziny zawodowej, okre- ślenia nieprecyzyjne	24	5,6	23	5,3
E. brak znajomości zawodów	185	42,8	116	26,9
Razem:	432	100,0	432	100,0

* Dotyczy osób identyfikujących zilustrowanych przedstawicieli poszczególnych dziedzin zawodowych.

$$\chi^2 = 43,014$$

$r_p = 0,31$ – przeciętna siła związku pomiędzy badanymi cechami

Typowa dla sześciolatków personalizacja świata społeczno-zawodowego z wolną ustępuje miejsca elementarnej orientacji dziesięciolatków w skomplikowanej strukturze wzajemnie zależnych instytucji. O ile dla przedszkolaka ludzie funkcjonują przede wszystkim na konkretnych, obserwowalnych i często przestrzennie określonych stanowiskach pracy, o tyle dla trzecioklasistów są już przedstawicielami określonego zakładu pracy. Paleta szeregu możliwości zatrudnienia poszczególnych przedstawicieli zawodowych nie jest jeszcze nawet przez starsze dzieci dostrzegana, potrafią one już jednak najczęściej wkomponować osobę wykonującą dany zawód w najbardziej typowe, charakterystyczne dla określonej profesji środowisko pracy. Mają również orientację w podstawowych ciągach zależności występujących pomiędzy reprezentantami poszczególnych sektorów gospodarki. Orientacja ta w przypadku dzieci młodszych jest często bardzo uproszczona i sprowadzona do prostej świadomości

Tabela 3. Zasób informacji o miejscach zawodowego funkcjonowania przedstawicieli zawodowych a wiek badanych

Informacja o miejscach pracy	Wiek dziecka			
	6 lat		10 lat	
	L	%	L	%
A. pełna znajomość typowych miejsc pracy	0	0	33	5,4
B. co najmniej 1 charakterystyczne miejsce pracy	169	27,5	291	47,6
C. opisowe określenia	157	25,7	171	27,9
D. nietypowe miejsca pracy, określenia nieprecyzyjne	76	12,4	30	4,9
E. nieprawidłowa lokalizacja pracownika lub jej brak	37	6,1	22	3,6
F. nierozpoznanie zawodu	173	28,3	65	10,6
Razem:	612	100,0	612	100,0

$$\chi^2 = 138,738$$

$r_p = 0,45$ – przeciętna siła związku pomiędzy badanymi cechami

działań i czynności jedynie bezpośrednio poprzedzających określone efekty w rzeczywistości społeczno-zawodowej.

Zasób informacji o miejscach zawodowego funkcjonowania poszczególnych przedstawicieli zawodowych (pod uwagę brano wszystkie wypowiedzi dziecięce zaprezentowane w odniesieniu do całej gamy przedstawionych ilustracji) wykazuje przeciętną siłę związku z wiekiem badanych (tabela 3).

Przy czym wartość miary siły związku r_p mieści się w górnej granicy przedziału określającego wartości przeciętne.

3.1.3. Zakres zawodowych czynności poszczególnych przedstawicieli świata pracy postrzegany jest nieco inaczej w wieku przedszkolnym niż wczesnoszkolnym. Wgląd sześciolatków w sferę specyfiki aktywności zawodowej przypisanej poszczególnym typom profesji jest znacznie ograniczony i uproszczony. Najbardziej typowe jest dla dzieci młodszych wyliczanie co najwyżej jednej charakterystycznej czynności, specyficznej dla określonego typu aktywności. Koncentrują się one

jednocześnie na czynnościach drugo- i trzeciorzędnych, mało znaczących z punktu widzenia charakterystyki danej działalności pracowniczej. Dokonywany przez nie ogląd przebiegu pracy ludzkiej w poszczególnych sektorach gospodarki najczęściej nie wykracza poza elementaria, nazywane globalnie bez umiejętności wyspecyfikowania całego szeregu działań prowadzących do określonego efektu końcowego (np. „...pan naprawia...”, „...pani sprzedaje (...) bada...”) bądź poza jednostkowe określenia dotyczące najłatwiej obserwowalnych (często osobiście doświadczanych) czynności, niekoniecznie znaczących dla całego zakresu obowiązków danego przedstawiciela zawodowego (np. „...pani robi stemple...”, „...pan krzyczy na niegrzeczne dzieci...”).

Dla dzieci dziesięcioletnich coraz częściej praca określonych reprezentantów świata zawodowego polega na wykonywaniu co najmniej 2-3 ważnych, specyficznych czynności, które decydują o charakterze danego typu aktywności. Różnicowanie zakresu działań i obowiązków osób w poszczególnych sektorach zawodowych jest u dziesięciolatek wprawdzie dalekie od całkowitej precyzji i pełnej adekwatności do rzeczywistości, jednak szersze i bogatsze niż w przypadku dzieci młodszych. Wybiórczość postrzegania i większa jego dowolność, postępujący rozwój myślenia pojęciowego oraz szerszy zakres doświadczeń społecznych sprzyjają większej precyzji w ujmowaniu rzeczy i zjawisk istotnych z punktu widzenia osiągania określonych celów, w nazywaniu i wyliczaniu poszczególnych czynności składających się na podstawową charakterystykę danego typu pracy zawodowej.

Siła związku pomiędzy zasobem informacji o czynnościach zawodowych przedstawicieli poszczególnych profesji a wiekiem badanych jest przeciętna (por. tabela 4).

3.1.4. Składowymi warsztatu pracy poszczególnych przedstawicieli zawodowych są dla sześciolatek głównie drugo- i trzeciorzędne elementy o charakterze fizycznym, związane z pracą. Przedszkolaki, wyliczając nawet kilka elementów warsztatu pracy danych reprezentantów świata zawodowego, mając jednocześnie słaby wgląd w zakres i sens ich czynności, nie są w stanie wyodrębnić składników istotnych, ważnych dla zasadniczego przebiegu danego typu działań. Atrybutami poszczególnych zawodów tworzącymi niejako środowisko i warsztat pracy określonej osoby są dla młodszych dzieci urządzenia, sprzęty i narzędzia materialne, łatwo obserwowalne, których użycie

Tabela 4. Zasób informacji o czynnościach zawodowych przedstawicieli poszczególnych profesji a wiek badanych

Informacje o czynnościach zawodowych	Wiek dziecka			
	6 lat		10 lat	
	L	%	L	%
A. 4-5 i więcej istotnych charakterystycznych dla danego zawodu czynności	1,0	0,2	49	8,0
B. co najmniej 2-3 istotne czynności	97	15,8	225	36,8
C. kilka czynności nieistotnych, pobocznych	292	47,7	254	41,5
D. 1-2 poboczne czynności nieprecyzyjne nazewnictwo	47	7,7	16	2,6
E. błędne określenie czynności lub jego brak	2	0,3	3	0,5
F. nierozpoznanie zawodu	173	28,3	65	10,6
Razem:	612	100,0	612	100,0

$$\chi^2 = 164,06$$

$r_p = 0,49$ – przeciętna siła związku pomiędzy badanymi cechami

przynosi możliwie szybkie, bez trudu zauważalne efekty. Stąd w obrazie świata zawodowego sześciolatków nie są reprezentowane skomplikowane urządzenia i maszyny stechnicyzowanych współczesnych środowisk pracy. W wieku 10 lat coraz częściej na warsztat pracy charakterystyczny dla danej profesji składają się zasoby w sposób istotny związane z rodzajem danej działalności. Nie zawsze też są one sprowadzone li tylko do materialnego oprzyrządowania danego pracownika.

Generalnie jednak mimo poszerzającej się wiedzy dzieci zasadniczymi wyróżnikami określonego typu pracy są dla nich przede wszystkim zewnętrzne, konkretne materialne elementy obudowujące dany rodzaj aktywności. I te profesje, w których środowisko pracy głównie z takich, stosunkowo prostych składników funkcjonalnych jest konstruowane, są dzieciom stosunkowo dobrze znane. Pod-

Tabela 5. Zasób informacji o warsztacie pracy poszczególnych przedstawicieli zawodowych a wiek badanych

Informacje o warsztacie pracy	Wiek dziecka			
	6 lat		10 lat	
	L	%	L	%
A. co najmniej 4-5 specyficznych elementów warsztatu danej profesji	4	0,7	46	7,5
B. co najmniej 2-3 istotne elementy warsztatu pracy	103	16,8	200	32,7
C. kilka elementów niespecyficznych	220	35,9	201	32,8
D. 1-2 niespecyficzne elementy, nieprecyzyjne nazewnictwo	71	11,6	31	5,1
E. błędne określenie elementów warsztatu lub jego brak	41	6,7	69	11,3
F. nierozpoznanie zawodu	173	28,3	65	10,6
Razem:	612	100,0	612	100,0

$$\chi^2 = 139,02$$

$r_p = 0,45$ — przeciętna siła związku pomiędzy badanymi cechami

stawowe składowe zaś warsztatu pracy specjalistów, których kwalifikacje zawodowe sprowadzają się głównie do umiejętności o charakterze umysłowym, z którymi ponadto nie łączą dzieci doświadczenia codzienności, są nawet trzecioklasistom nie znane. Ze statystycznego punktu widzenia pomiędzy zasobem informacji o warsztacie pracy poszczególnych przedstawicieli zawodowych a wiekiem badanych jest przeciętna siła związku (wartości w górnej granicy przedziału określającego wielkości przeciętne) — tabela 5.

3.1.5. Zasadniczo różna jest wiedza sześcio- i dziesięciolatków odnośnie do trybu i sposobu uzyskiwania uprawnień zawodowych, jak i świadomość wymagań, jakie kandydatom do pewnych typów pracy stawiają określone zawody. Jest to zapewne

Tabela 6. Rodzaj informacji o wymogach stawianych przedstawicielom poszczególnych zawodów a wiek badanych

Rodzaj informacji o wymogach stawianych pracownikom	Wiek dziecka			
	6 lat		10 lat	
	L	%	L	%
A. konieczność ukończenia określonego typu szkoły	1	0,2	13	2,1
B. uogólniony wymóg uczenia się	100	16,3	228	37,2
C. konieczność opanowania określonej umiejętności	57	9,3	147	24,0
D. określone dyspozycje psychofizyczne	30	4,9	34	5,6
E. posiadanie pewnych zewnętrznych atrybutów danej pracy	66	10,8	19	3,1
F. inne wymagania	81	13,2	15	2,5
G. nieumiejętność określenia wymogów	104	17,0	91	14,9
H. nierozpoznanie zawodu	173	28,3	65	10,6
Razem:	612	100,0	612	100,0

$$\chi^2 = 221,44$$

$r_s = 0,55$ – wysoka siła związku pomiędzy badanymi cechami

podyktowane między innymi dokonującym się w wieku 7 lat przejściem statusowym (Tillmann K.J., 1989) i osobiście zdobywanymi doświadczeniami szkolnymi, stanowiącymi punkt ciężkości biografii dziecięcej w etapie trzeciego dzieciństwa. Płaszczyzną zaś będącą w zasadzie poza sferą orientacji sześciolatka jest związek pomiędzy edukacją a pracą — kształceniem w szkole czy szkołach a osiąganiem określonych zawodów. W obrazie świata zawodowego przedszkolaków edukacyjny komponent i szkolna geneza umiejętności zawodowych nie są odzwierciedlane. Warunkiem sine qua non stawiania się profesjonalistą w określonym fachu jest dla sześciolatek przede

wszystkim posiadanie pewnych zewnętrznych, materialnych atrybutów danego typu działalności. Konieczne dla nich bywa również opanowanie czynności, która z definicji określa pewien typ pracy. Dzieci uciekają się także do pewnych sytuacyjnych konkretyzacji, bezpośrednio poprzedzających sam fakt obejmowania danej pracy.

Wypowiedzi dziesięciolatków koncentrują się już często na uogólnionym wymogu uczenia się lub opisowym określeniu szkół, których ukończenie winno stać się udziałem poszczególnych reprezentantów świata pracy. Jeśli zaś chodzi o elementarną orientację w wymaganiach związanych z możliwościami podjęcia pracy w określonym zawodzie, wiąże się ona zaledwie z niektórymi profesjami o charakterze publicznym, mającymi znaczenie dla ludzi w ogóle. Przy czym orientacja ta jest udziałem głównie dzieci starszych. Statystyczne opracowanie (tabela 6) pokazuje, iż zależność pomiędzy zasobem i rodzajem informacji o wymogach stawianych przedstawicielom poszczególnych zawodów a wiekiem badanych jest wysoka. Wiek dzieci i postępujące wraz z nim nowe doświadczenia socjalizacyjne oraz znaczące osiągi rozwojowe warunkują w wysokim stopniu proces zdobywania przez dzieci informacji o edukacyjnych torach biografii, poprzedzających fazę podejmowania właściwej działalności zawodowej.

3.1.6. Na etapie pomiędzy drugim a trzecim dzieciństwem nieznacznie zmienia się generalnie pragmatyczny stosunek dzieci do faktu podejmowania przez dorosłych pracy zawodowej. Dla jednych i drugich przedstawicieli kategorii wieku gratyfikacje materialne uzyskiwane z pracy stanowią zasadniczą i najczęściej jedyną motywację jej podejmowania. Tak więc ludzie pracują przede wszystkim (o ile nie wyłącznie) dla pieniędzy. Wiedza o motywacjach działalności zawodowej człowieka generowana jest (podobnie zresztą jak i całość wiedzy o świecie zawodowym) społecznie, a jej źródłem są głównie przekazy językowe pochodzące od dorosłych, co pozwala przypuszczać, że i dla nich ten aspekt profesjonalnej aktywności jest najistotniejszy. Niezwykle powoli toruje sobie drogę postrzeganie pracy także w kategoriach społecznej wymiany czy szerszego wkładu społecznego. Elementy takiego obrazu rzeczywistości zawodowej przebijają się dopiero w orientacji dziecięciolatków, ale i tu zjawisko jest słabo rozpowszechnione, występuje sporadycznie.

Tabela 7. Liczebność informacji o świecie zawodowym a wiek badanych

Liczebność informacji	Wiek dziecka			
	6 lat		10 lat	
	L	%	L	%
A. Duża (12 i więcej informacji)	79	12,9	203	33,2
B. Przeciętna (7-11 informacji)	182	29,7	203	33,2
C. Mała (6 informacji i poniżej)	178	29,1	141	23,0
D. Nierozpoznanie zawodu	173	28,3	65	10,6
Razem:	612	100,0	612	100,0

$$\chi^2 = 108,97$$

$r_p = 0,40$ – przeciętna siła związku pomiędzy badanymi cechami

3.2. Zmiany jakościowych właściwości obrazu świata zawodowego

3.2.1. Liczebność informacji o świecie społeczno-zawodowych zależności znacznie wzrasta w wieku 10 lat w porównaniu z okresem przedszkolnym. Ponad dwukrotnie częściej trzecioklasiści legitymują się dużą (12 i więcej) liczbą informacji o poszczególnych przedstawicielach danych sektorów gospodarki, podczas gdy sześciolatki (w podobnych proporcjach w stosunku do dziesięciolatków) częściej nie posiadają o danym wycinku rzeczywistości zawodowej żadnych informacji.

Zależność pomiędzy liczebnością informacji o świecie społeczno-zawodowym a wiekiem badanych jest przeciętna (tabela 7).

3.2.2. Zakres informacji o świecie zawodowym zróżnicowany jest przez wiek badanych w sposób bardziej widoczny. Charakterystyczne jest siedmiokrotnie częstsze występowanie informacji co najmniej w 6 - 7 sferach, to jest wszystkich wyszczególnionych płaszczyznach świata społeczno-zawodowego w przypadku dzieci starszych. Mają one mniej kłopotów przynajmniej z ogólnikowym określeniem trybu uzyskiwania uprawnień zawodowych czy wymagań psychofizycznych charakterystycznych dla danych profesji, swobodniej wymieniają miejsca zawodowego funkcjonowania poszczególnych reprezentantów świata pracy czy stosunkowo liczne zróżnicowane zawo-

Tabela 8. Zakres informacji o świecie zawodowym a wiek badanych

Zakres informacji	Wiek dziecka			
	6 lat		10 lat	
	L	%	L	%
A. Duży (informacje w 6-7 płaszczyznach)	27	4,4	192	31,4
B. Przeciętny (informacje w 4-5 płaszczyznach)	277	45,2	238	38,9
C. Mały (informacje w 3 lub mniejszej liczbie płaszczyzn)	135	22,1	117	19,1
D. Nierozpoznanie zawodu	173	28,3	65	10,6
Razem:	612	100,0	612	100,0

$$\chi^2 = 177,56$$

$r_p = 0,50$ – wysoka siła związku pomiędzy badanymi cechami

dy danego sektora społeczno-gospodarczego. Dziesięciolatki znacznie częściej legitymują się informacjami o szerokim zakresie, podczas gdy sześciolatki najczęściej posiadają wiedzę ograniczoną do 4-5 sfer — płaszczyzn świata zawodowego. Ze statystycznego punktu widzenia zależność pomiędzy omawianą zmienną a wiekiem badanych jest wysoka (tabela 8).

3.2.3. Znaczne różnice wykazuje stopień uogólnienia informacji posiadanych przez obie grupy wiekowe dzieci. Podczas gdy najbardziej typowe dla przedszkolaków są głównie konkretne informacje o świecie społeczno-zawodowych zależności, dziesięciolatki w ponad 2/3 operowały informacjami co najmniej w połowie uogólnionymi. Znaczny jest także wśród trzecioklasistów odsetek dzieci ze zdecydowaną przewagą informacji uogólnionych, odrywających myślenie od konkretnych, obserwowalnych właściwości zewnętrznych rzeczy i zjawisk. Postępujące myślenie pojęciowe umożliwia dziesięciolatkom operowanie szeregiem pojęć ogólnych, wykraczanie poza informacje konkretne wplecione w kontekst bezpośrednich doświadczeń. Taki sposób ujmowania świata społeczno-zawodowych zależności jest sześciolatkom jeszcze obcy. Zależność pomiędzy ogólnością względnie konkretnością posiadanych przez dzieci informacji o rzeczywistości zawodowej a wiekiem badanych jest wysoka (tabela 9).

Tabela 9. Stopień uogólnienia informacji o świecie zawodowym a wiek badanych

Stopień uogólnienia informacji	Wiek dziecka			
	6 lat		10 lat	
	L	%	L	%
A. Duży (zdecydowana przewaga informacji uogólnionych)	22	3,6	239	39,1
B. Przeciętny (informacje konkretne i ogólne w proporcjach 1:1)	163	26,6	229	37,4
C. Mały (przewaga informacji konkretnych)	254	41,5	79	12,9
D. Nierozpoznanie zawodu	173	28,3	65	10,6
Razem:	612	100,0	612	100,0

$$\chi^2 \approx 332,46$$

$r_p = 0,65$ -- wysoka siła związku pomiędzy badanymi cechami

3.2.4. Analizując globalnie horyzont wiedzy dzieci o świecie społeczno-zawodowym i dokonujące się w nim przemiany na przestrzeni drugiego i trzeciego dzieciństwa, zauważamy, że stopniowo poznawanie świata społeczno-zawodowego skupione na elementarnych składnikach związanych z wybiórczymi rodzajami pracy, głównie o charakterze wykonawczym, osadzonymi w środowisku bliskim i dostępnym bezpośredniemu doświadczeniu, stopniowo traci swoje ograniczenia. Kryterium bliskości środowiskowej przestaje odgrywać w orientacji dziesięciolatków zasadniczą rolę, choć nadal te sfery działalności zawodowej, z którymi trzecioklasiści obcuja na co dzień, i te, które szczególnie eksponują media, są im naturalnie lepiej znane. Stąd nowoczesne, zindustrializowane konteksty zawodowe nie znajdują jeszcze pełnego odzwierciedlenia w obrazie świata społeczno-zawodowego nawet dzieci starszych. Pewną, choć jeszcze dalece niepowszechną ewolucję przechodzi orientacja dzieci w kręgach zawodów tak zwanych umysłowych. Dziesięciolatki już znacznie lepiej identyfikują i opisują także te dziedziny aktywności zawodowej, w których zasadniczą rolę odgrywa intelekt. Poziom ich wiedzy w tej materii wykazuje jednak ogromne zróżnicowanie.

V. PROJEKTY ZAWODOWE CZASU DZIECIŃSTWA

Mające miejsce w okresie dzieciństwa obcowanie dziecka z elementami świata zawodowego i doświadczanie pewnych znaczeń z tym światem związanych może kształtować podstawy przyszłej drogi społeczno-zawodowej człowieka w kolejnych okresach życia. Można także sądzić, iż określone schematy postrzegania pewnych zawodów — czy identyfikacje z ich przedstawicielami — pełnią znaczącą rolę w bieżącym rozwoju dziecka, procesach jego rozwoju społecznego i kształtowania się tożsamości jednostki. Proces ten także na przestrzeni samego dzieciństwa podlega określonej dynamice wynikającej z prawidłowości rozwojowych dziecka charakterystycznych dla wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego.

Opisywana przez dzieci rzeczywistość zawodowa jest przez nie jednocześnie różnie oceniana, a zachowania ewaluatywne są wyrazem ich osobistego stosunku i nastawienia emocjonalnego względem określonego elementu świata społeczno-zawodowego.

Przedmiotem niniejszego rozdziału jest pokazanie sposobu oceniania przez sześć- i dziesięcioletki określonych składników rzeczywistości społeczno-zawodowej. Chodzi tu po pierwsze o zbadanie umiejętności dostrzegania, wydobywania i nazywania atrybutów tak zwanej „dobrej pracy, dobrego zawodu” na etapie dzieciństwa. Kolejnym punktem ciężkości niniejszego rozdziału jest opis, analiza i charakterystyka projektów zawodowych formułowanych przez dzieci w okresie średniego i późnego dzieciństwa, a nadto ich porównywanie na obu etapach rozwojowych.

Projekty te będące składową elementarnej samoidentyfikacji dzieci i potencjalnym składnikiem ich tożsamości jednostkowej i społecznej rozpatrywano w aspekcie treściowym, a ponadto analizie podlegały niektóre ich cechy jakościowe.

1. „Dobra praca” w wypowiedziach dzieci

W niniejszym podrozdziale poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Czym jest dla sześcio- i dziesięciolatków tak zwana „dobra praca, dobry zawód”?
- Czy i w jakim stopniu dzieci z obu grup wiekowych potrafiły postrzegać i werbalizować atrybuty charakteryzujące pozytywnie ocenioną pracę zawodową ludzi?
- Jak zmieniają się te składniki informacji oceniających na przestrzeni średniego i późnego dzieciństwa?

Odpowiedzi na tak postawione pytania wymagały od dzieci pewnego poziomu uogólnień i oderwania się od konkretnych profesji funkcjonujących w środowisku życia dziecka oraz dokonania oceny ludzkiej pracy w ogóle. Można się jednak było spodziewać, że otoczenie społeczne dziecka posługuje się takim kodem językowym, a w wypowiedziach najbliższych kilkulatkowi osób pojawiają się zglobalizowane oceny pracy zawodowej i określenia typu „dobra praca, dobry zawód”.

Można było w tym miejscu także założyć, iż dzieci będą albo dokonywały uogólnień dotyczących pracy w ogóle albo będą próbowały odnosić swoje pozytywne oceny jednak do konkretnych zawodów, co odpowiadałoby prawidłowościom myślenia konkretno-obrazowego.

Jak poradziły sobie z tym zadaniem dzieci z obu kategorii wiekowych?

W przypadku sześciolatków stwierdzono, że:

a) 25% badanych, to jest co czwarty przedszkolak nie potrafił dostrzec i zwerbalizować walorów charakteryzujących dobrą pracę. Nie dokonywał konkretyzacji odnoszących się do określonych zawodów, ale i zadanie językowego określenia walorów, dóbr czy gratyfikacji, jakie przynosi dobra praca w ogóle, było dla niego za trudne.

b) 36,1% przytaczało oceny niespecyficzne treściowo bez wskazań określonych atrybutów pracy wartościowanych pozytywnie. Były to oceny ogólnikowe typu: „...jest w tej pracy fajnie (...) lubi w niej pracować (...) jest zadowolony (...) wspaniała praca...”

Dzieci powoływały się tu na pewną szeroką kategorię zadowolenia z pracy z akcentem na „przyjemność” towarzyszącą określonemu działaniu. Domniemywać można wystąpienie tu pewnych asocjacji

z doświadczeniami wyniesionymi z zabaw własnych, podczas których towarzysząca działaniu przyjemność funkcjonalna (Bühler Ch., 1933) staje się jego celem nadrzędnym.

Pozostałe sześciolatki były już zdolne do dostrzegania i nazywania określonych walorów charakteryzujących tak zwaną dobrą pracę. I tak biorąc pod uwagę całą badaną grupę przedszkolaków, zauważono dalej, iż:

c) 25% z nich odwoływało się do gratyfikacji materialnych uzyskiwanych z pracy zawodowej jako zasadniczej właściwości przemawiającej za pozytywnym jej wartościowaniem. Były to wypowiedzi typu: „...tam się dużo zarabia (...) są duże pieniądze...”

d) 13,9% badanych przywoływało ogólne składniki sytuacyjne z pracą związane lub incydentalnie powoływało się na walory społecznego środowiska pracy, na przykład „...fajne miejsce pracy — fajny dom na pracę (...) można wyjść do domu kiedy się chce (...) jest dobra dyrektorka, dobrzy ludzie...”

Przedszkolaki posługiwały się pojedynczymi argumentami przemawiającymi za określeniem danego zawodu opinią „dobry”. Stąd liczba przytoczonych przez nie argumentów pokrywała się praktycznie z liczbą dzieci.

Natomiast dziesięcioletki posługiwały się najczęściej bogatszą argumentacją uzasadniającą pozytywne wartościowanie przez nie pracy zawodowej. Przytaczały najczęściej 2-3 atrybuty charakteryzujące dobrą pracę.

I tak dane uzyskane w grupie starszych dzieci przedstawiają się następująco:

a) 12,5% wypowiedzi świadczyło o tym, iż dzieci nie identyfikują walorów dobrej pracy. Sytuacja ta dotyczyła więc co ósmego badanego, czyli dwukrotnie mniejszej ich liczby niż w przypadku dzieci młodszych.

b) 19,6% opinii odwoływało się do ogólnego zadowolenia z pracy zawodowej, przy czym kategoria ta stawała się coraz lepiej rozumiana i silniej powiązana z relacją praca - osoba (pracownik). Były to wypowiedzi typu: „...ludzie są zadowoleni, że tam pracują (...) podoba im się (...) odpowiada im to...”

c) 35,7% argumentów dziesięcioletków odwoływało się do zarobków uzyskiwanych w wyniku pracy jako jej zasadniczych walorów. Była to większa grupa dzieci niż w przypadku sześciolatek.

d) 30,4% wypowiedzi dziesięciolatków świadczyło o identyfikowaniu przez nie pewnych walorów konkretnych, najczęściej zewnętrznych, warunków zatrudnienia i charakteru społecznego środowiska pracy. Świadczyły o tym następujące argumenty badanych, na przykład:

- łatwość pracy mierzona wkładanym w nią wysiłkiem fizycznym: „...w tej pracy nie musi się pocić, wysilać (...) jest lekka tzn. nie jest fizyczna, np. taka praca w biurze — tylko jakieś podpisy albo pisanie na maszynie (...) nie musi podnosić ciężarów (...)”
- długość czasu pracy, dogodne fizyczne warunki jej wykonywania: „mają dobre warunki do pracy, nie muszą pracować w brudzie, na krzesłach z dziurami, w brudnych ścianach...”
- bezpieczeństwo jej wykonywania: „jest bezpieczna, nie zagraża życiu...”
- społeczne środowisko pracy: „...ma przyjaciół w pracy (...) dobry dyrektor, dobrze traktuje ludzi...”

Tak więc ponad dwukrotnie częściej niż dzieci młodsze dziesięciolatki postrzegały i nazywały walory powiązane z warunkami i środowiskiem wykonywania pracy. Posługiwały się przy tym bogatszą niż sześciolatki gamą argumentów. Nadal jednak dobra praca odczytywana była głównie przez pryzmat zewnętrznych jej atrybutów, nie powiązanych treściowo z sednem samej aktywności, dzieci nadal nie postrzegały i nie werbalizowały immanentnych walorów samej pracy zawodowej, skupiały się zaś na jej zewnętrznych kontekstach i uwarunkowaniach.

e) Marginalnie (1,8%) dziesięciolatki odwoływały się do społecznej użyteczności danego typu aktywności jako głównego wyznacznika jej pozytywnej ewaluacji: „...w tej pracy można komuś pomóc...” Nie jest to argumentacja nawet akcentowana we wcześniejszym etapie rozwojowym.

Płeć nie różnicuje znacząco omawianych tu zjawisk na obu etapach rozwojowych (tabela 10). Można jednak zauważyć, że do społecznej użyteczności pracy odwoływały się jedynie dziewczęta starsze, które zresztą także, niemal trzykrotnie częściej niż chłopcy, nie identyfikowały walorów „dobrej pracy”.

Niezależnie od wieku badanych zaznacza się wysoki odsetek dzieci o wyraźnie pragmatycznym nastawieniu, dla których jedynym bądź

Tabela 10. Rozumienie przez dzieci kategorii „dobry zawód” a wiek i płeć badanych (w %)

Cechy dobrego zawodu	Wiek dziecka			
	6 lat		10 lat	
	Dziewczęta %	Chłopcy %	Dziewczęta %	Chłopcy %
A. wysokie zarobki	27,8	22,2	33,3	37,9
B. ogólne zadowolenie z pracy	38,9	33,3	22,2	17,3
C. konkretne (wymierne) atrybuty określonej pracy	1,1	16,7	22,2	37,9
D. społeczna użyteczność pracy	0,0	0,0	3,8	0,0
E. nie wiem	22,2	27,8	18,5	6,9
Razem:	100,0	100,0	100,0	100,0

zazwyczaj pierwszym z kilku istotnych atrybutów pracy zawodowej są uzyskiwane za jej wykonywanie gratyfikacje materialne. Dobra praca, dobry zawód muszą przede wszystkim przynosić określone korzyści finansowe. Jest to zapewne tendencja, której źródeł upatrywać możemy w nastawieniu dorosłych z otoczenia dziecka i tradycyjnych opiniach szeregu środowisk pracowniczych, które bezpośrednio lub pośrednio (upowszechniane w mediach) docierają do dzieci. Nazywane zaś określonych atrybutów danej aktywności, mimo że sprowadzające się jeszcze ciągle do jej cech o charakterze zewnętrznym, niespecyficznym, fizycznym, to tendencja zdecydowanie bardziej charakterystyczna dla dzieci starszych.

Dla sporej grupy badanych, przy czym dwukrotnie większej w przypadku sześciolatków (około 60% przedszkolaków; około 30% trzecioklasistów), ten poziom uogólnionego oceniania pracy i postrzegania jej w aspekcie określonych werbalizowanych walorów, dóbr czy wynagrodzenia, jakie ona przynosi, był zbyt trudny. Dzieci te albo nie potrafiły nazwać żadnych walorów dobrej pracy, albo posługiwały się przy tym ogólnikową kategorią zadowolenia z danej aktywności zawodowej, która w przypadku dzieci młodszych odnosiła się głównie do przyjemności odnajdywanej w działaniu.

2. Zawodowe projekty sześć- i dziesięcioletków

W niniejszym podrozdziale omówione i scharakteryzowane zostały projekty zawodowe dzieci. Zjawisko to jest szczególnie interesujące i znaczące poznawczo, formułowane bowiem przez dzieci projekty zawodowe są elementem kształtowania się ich indywidualnej i społecznej tożsamości oraz stanowią mogą genezę późniejszych preferencji i orientacji zawodowych.

W rozdziale niniejszym dokonany został opis, charakterystyka oraz analiza porównawcza projektów zawodowych dzieci sześć- i dziesięcioletnich.

Empiryczną podstawą rozdziału były dwa zbiory wyników pochodzące zarówno z wielowątkowych indywidualnych rozmów prowadzonych na kanwie ilustracji z przedszkolakami i trzecioklasistami, jak i z rozległego sondażu diagnostycznego przeprowadzonego w zróżnicowanych środowiskach terenu północno-zachodniej Polski (patrz rozdział III).

Struktura rozdziału przybrała następującą postać: człon pierwszy skoncentrowany jest na przedmiocie zawodowych projektów dzieci, to jest rozpatruje opisowo i porównawczo pulę profesji stanowiących projekty zawodowe badanych z obu grup wiekowych. Podrozdział drugi charakteryzuje podstawy informacyjne dziecięcych projektów zawodowych, trzeci zaś — racje uzasadniające ich powstawanie, przywoływane przez badanych. Ostatni wreszcie podrozdział poświęcony został charakterystyce jakościowych cech dziecięcych projektów.

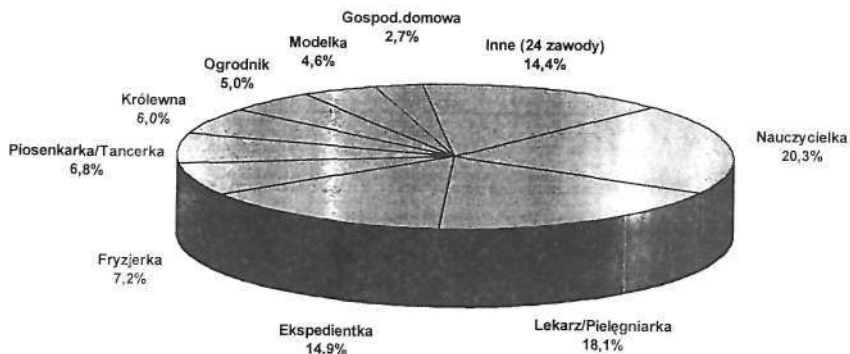
2.1. Przedmiot zawodowych projektów dzieci

Rozpatrując paletę wyborów dzieci sześć- i dziesięcioletnich, zauważono szereg istotnych trendów.

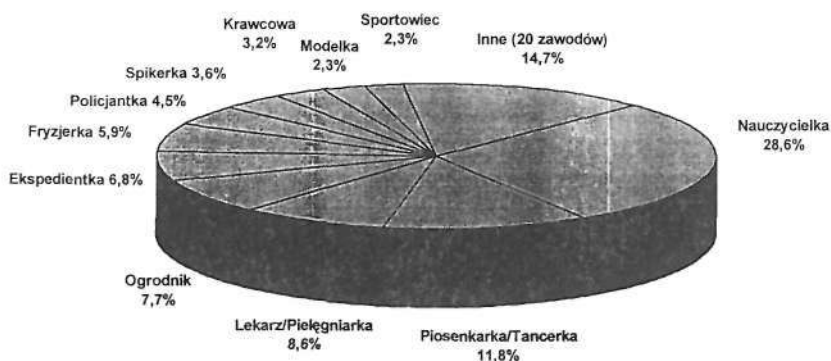
Ośrodkiem projektów zawodowych zarówno w wyborach dziewcząt, jak i chłopców jest stosunkowo nieliczna grupa profesji (prawie 10 grup zawodowych), wokół których koncentrowały się projekty około 85% dziewcząt i około 70% chłopców.

Jak to pokazuje rysunek 4³¹, wstępne projekty dziewcząt skupiały się na wąskiej grupie zawodów łączącej się z „nastawieniem na ludzi”

³¹ Dane zawarte w rysunkach zestawione zostały na podstawie sondażu diagnostycznego przeprowadzonego na łącznej próbie 880 osób.

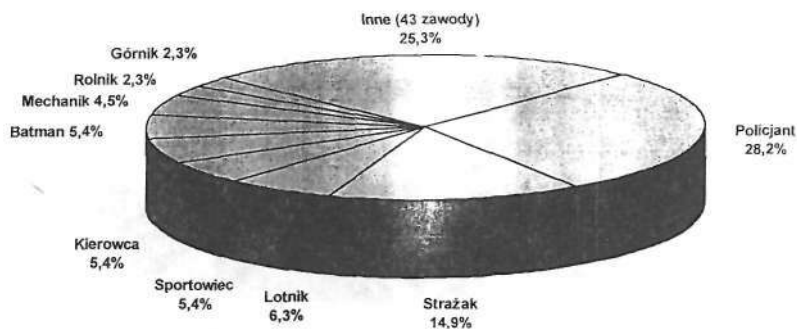


Rys. 4. Projekty zawodowe sześciolletnich dziewcząt

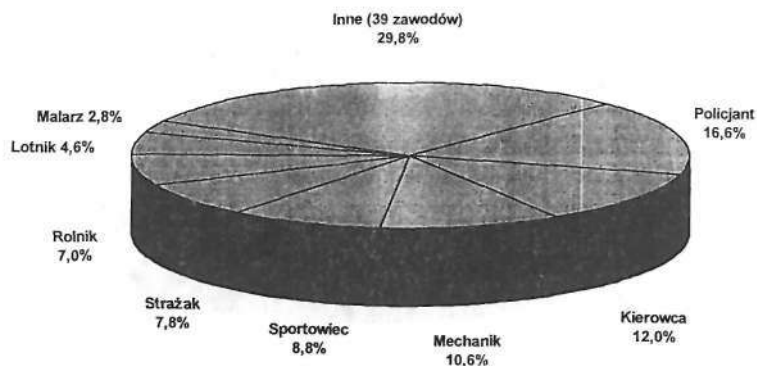


Rys. 5. Projekty zawodowe dziesięcioletnich dziewcząt

(terminologia A. Roe), związanej ze służbą czy opieką także nad roślinami i zwierzętami (stąd z jednej strony — lekarki, pielęgniarki, nauczycielki, ale i ogrodniczki czy weterynarze). Dwa następne segmenty zawodów o charakterze usługowym — krawcowa i fryzjerka — mają również swą specyfikę, gdyż ich wytwory skierowane są na samą kobietę i cechy jednego z głównych atrybutów tradycyjnie pojmowanej kobiecości — wyglądu zewnętrznego. Kolejne związane są z ekspozycją i prezentacją na estradzie, ekranie, arenie, na przykład: piosenkarka, tancerka, modelka, spikerka czy sportowiec (sporty, w których ekspozycyjne jest piękno ciała, wdzięk itd., np. łyżwiarka). Jedynie zawód sprzedawcy nie ma wprost odniesienia do atrybutów kobiecości, lecz wpływa z wzorców społecznych, gdyż praca w sklepach zdominowana jest przez kobiety. Ponadto u dziesięcioletnich dziewcząt pojawiła się już w polu wyborów tradycyjnie męska profesja,



Rys. 6. Projekty zawodowe sześciolletnich chłopców



Rys. 7. Projekty zawodowe dziesięcioletnich chłopców

w którą jednak obecnie wkraczają coraz częściej kobiety — zawód policjantki (rys. 5).

Generalnie jednak dziewczęta skoncentrowane były na stosunkowo wąskiej puli „ofert” zawodowych, zamkniętych w sektorze opieki, szkolnictwa, usług, w ramach tradycyjnych profesji.

Świadomie odcinały się od innych sfer zawodowych, nie wkraczały w technikę, dziedziny wytwórczo-przemysłowe, zarządzanie, kierowanie — a więc zawody związane z ryzykiem, wymagające samodzielności i „przebojowości”.

Chłopcy (rys. 6 i 7) koncentrowali się na typach działalności związanej z siłą fizyczną, dominacją, niezależnością. Wybierali zatem zawody wymagające przezwyciężania lęku, odwagi, związane z elementami ryzyka, postrzegane w kategoriach przygody, zapewniające poczucie hegemonii, eksponujące umiejętności sprawnościowo-zręcz-

nościowe. Chłopcy chcieliby więc w przyszłości zostać policjantami, pilotami, strażakami. Marzyli także o zawodzie sportowca, przy czym najczęściej przywoływane były tu sporty siłowe i wszelkiego typu sztuki walki.

Drugą grupę zawodów wybieranych przez chłopców stanowiły profesje związane z koncentracją „na rzeczach”, wymagające uzdolnień technicznych i sprawności manipulacyjnych. Sześć- i dziesięcioletni chłopcy chcieliby zostać mechanikami, kierowcami, rolnikami. Te same atrybuty przypisywane reprezentantom świata zawodowego w przypadku wyborów dziewcząt i chłopców, charakteryzują projekty, w których dzieci sześciolatnie wskazywały na postaci ze świata fikcji i baśni (dziewczynki — królowy, księżniczki, chłopcy — Batman, He-man).

W aspekcie treściowym wybory dziecięce symbolizują tradycyjne cechy kobiecości i męskości, są postrzeganym już przez kilkulatki wyrazem dychotomicznego podziału świata na sfery aktywności zarezerwowane wyłącznie dla kobiet lub wyłącznie dla mężczyzn. Podział rzeczywistości zawodowej na obszary zróżnicowane płciowo jest najsilniej uwidoczniającą się cechą dystynktywną dziecięcych projektów zawodowych, stanowiących komponent i genezę biograficznych orientacji kilkulatków.

Już od najmłodszych lat dzieci postrzegają i artykułują poprzez swoje projekty zasadę płciowej typizacji zawodów, przy czym jak wykazują obserwacje potoczne i wyniki prowadzonych badań (por. rozdział teoretyczny), jest to tendencja trwała, utrzymująca się także w świecie dorosłych. Spojrzenie na typowe biografie zawodowe pokazuje, że stereotypy płci postrzegane i werbalizowane już przez kilkulatki wkraczają w każdą kolejną fazę cyklu życia zawodowego.

Już na etapie dzieciństwa następuje u dziewcząt koncentracja na wąskim spektrum zawodów typowo kobiecych wymagających „nastawienia na ludzi”, empatii, zawodów skoncentrowanych na umacnianiu kobiecości interpretowanej głównie poprzez walory zewnętrzne. U dziewcząt następuje maksymalizacja postaw służących podtrzymywaniu więzi interpersonalnych, utrwała się personalistyczny obraz świata i podświadome dystansowanie się od pracy wymagającej niezależności, aktywności (Ortner S.B. 1982 Bardwick J.K., Douvan E., 1982).

Socjalizacja okresu dzieciństwa utrwała kulturowe stereotypy ról związanych z płcią. Jest to o tyle niepokojące, że dość znacząco ogranicza pole zawodowych wyborów i decyzji kobiet i dziewcząt.

Poza generalnym strumieniem kilkulatków skupiających się na wąskim polu zawodowym, około 15% dziewcząt i 30% chłopców dokonywało bardzo zróżnicowanych wyborów. Gama wyborów peryferyjnych jest inna liczbowo u dziewcząt i chłopców. Łączna liczba zgłaszanych przez dziewczęta profesji wynosi (i w przypadku sześciu- i dziesięcioletków) około 20. U chłopców jest dwukrotnie wyższa. Zbiór zawodów przywoływanych przez chłopców jest większy i znacznie bardziej urozmaicony. Wśród tego zróżnicowanego zbioru znajdują się między innymi murarze, obok operatorów koparek, ogrodników, marynarzy, po cukierników, piekarzy, obok informatyków komputerowych, bankierów, paleontologów po misjonarzy. Można odnotować także nieznacznie słabiej (choć nadal silnie) zaznaczający się w tych wyborach stygmat kobiecości i męskości.

Analiza pól zawodowych chłopców i dziewcząt zdradza ponadto słabą obecność stechnicyzowanego świata współczesnego oraz profesji będących jego odbiciem. Zaskakujące, że wśród na przykład chłopięcych wyborów rzadko pojawiali się profesjonalści związani z najnowszymi technologiami czy nowoczesnym oprzyrządowaniem, za to dziesięcioletni chłopcy chcieliby w przyszłości pracować w zawodzie malarza pokojowego, murarza, cukiernika, piekarza, rzeźnika, drwała, stolarza, rybaka, pszczelarza itd. Są to więc typowe, od wieków uprawiane zawody, często o charakterze usługowo-rzemieślniczym, część z nich — obecnie stosunkowo słabo rozpowszechniona.

Wśród puli zawodów preferowanych przez chłopców (przypomnijmy - około 40 profesji) i dziewczęta (około 20 zawodów) niezwykle rzadko pojawiają się profesje o charakterze intelektualnym. W większości przypadków dzieci odwołują się do prostych zawodów wytwórczych - wymagających zaangażowania fizycznego, nie zaś wysiłku umysłowego. Efekty tego drugiego typu działań są dla dzieci jeszcze niewidoczne i niezrozumiałe. Jeśli zawód nauczyciela i lekarza, mimo iż wymagający wyższego wykształcenia (różnicowanie statusów zawodowych jest dzieciom obce), potraktujemy, tak jak przez kilkulatki z reguły bywa postrzegany, bardziej jako skorelowany z orientacją społeczną osobowości i wymagający głównie nastawienia na kontakty międzyludzkie (por. typologiczna teoria Hollanda np. Osipow S.H.

1973), to okaże się, że sześciolatki w ogóle nie wybierają zawodów o charakterze intelektualnym.

Profesje wymagające orientacji badawczej, intelektualnej, preferujące bardziej myślenie niż działanie (Holland), postrzegane jako potencjalne możliwości wyboru pojawiają się dopiero u dzieci w wieku szkolnym, które wśród swoich projektów wymieniały zawody: informatyka, paleontologa, astronoma, archeologa, pisarza, sędziego, inżyniera. Tendencja ta ma jednak charakter marginalny i pojawia się zaledwie kilkakrotnie w badanej grupie dzieci.

Omawiany powyżej trend ma zapewne także związek z wzorcami osobowymi prezentowanymi w świecie baśni i literatury dziecięcej oraz podręczników szkolnych. Czynności codzienne tych osób oraz ich praca obracają się wokół zawodów tradycyjnych, o jasno określonym zakresie obowiązków, których sedno zasadza się najczęściej na aktywności fizycznej³².

Ponadto nie poszerza się znacząco w stosunku do dzieci młodszych wachlarz zawodów przywoływanych przez dziesięciolatki. Pojawiają się wprawdzie nieliczne nowe profesje (inspirowane najczęściej środkami masowego przekazu, na przykład paleontolog w związku z projekcją filmu *Park Jurajski*), wchodzą one jednak najczęściej znaczeniowo w te same pola zawodowe — inne dla mężczyzn i inne dla kobiet.

³² Nawet pobieżne przyjrzenie się podstawowym podręcznikom z zakresu języka polskiego w nauczaniu początkowym czy literaturze zalecanej do pracy z dziećmi przedszkolnymi, a nadto konsultacje z metodykami nauczania na tych poziomach, potwierdzają te tendencje. Dzięki tradycyjnym podręcznikom (np. *Litery, Nauka czytania do klasy I Z. F. Przyłubscy, WSiP, Warszawa 1988* czy *Wybór literatury do zabaw i zajęć w przedszkolu H.K. Kruk*) i realizacji tzw. tematów okolicznościowych (rocznice, święta) dzieci mają okazję poznawać szereg tradycyjnych zawodów wykonawczych typu górnik, rybak, młynarz itd. Źródłem dziecięcej wiedzy w tym zakresie mogą być także legendy, podania ludowe i baśnie, które stanowią istotny element treści dydaktycznych realizowanych w ramach nauczania początkowego.

Nowsze podręczniki, na przykład obecnie często używany *Elementarz I klasy M. Lorek, WSiP, Warszawa 1994*, czy zdobywające sobie coraz większą popularność podręczniki do nauczania zintegrowanego serii wydawniczej „abc” dla klas I-III (wydawane od 1993 r.), proponując cykle tematyczne wokół wybranych zagadnień częściej i w sposób bardziej dostosowany do możliwości dziecka, w powiązaniu z jego bieżącymi doświadczeniami przybliżają mu świat społeczno-przyrodniczy i funkcjonujących w nim ludzi różnych zawodów. Częściej jednak odwołują się do realnie istniejącej rzeczywistości techniczno-przemysłowej, choć tradycyjne zawody usługowo-rzemieślnicze są w nich także obecne.

Warto odnotować, że tendencja stygmatyzacji płciowej poszczególnych pól zawodowych jest dość uniwersalna, niezależna do pewnego stopnia od czasu historycznego i środowiska życia badanych. Wskazują na to z jednej strony — badania przytaczane w części teoretycznej niniejszego opracowania (por. rozdz. Dzieciństwo w klasycznych teoriach psychologicznych wyjaśniających formowanie się drogi zawodowej), z drugiej zaś — fakt uzyskiwania identycznych wyników zarówno w pierwszej turze badawczej, jak i w prowadzonym dwa i pół roku później środowiskowym sondażu diagnostycznym.

Przedstawione powyżej wyniki tego ostatniego pokrywają się z wcześniej uzyskanymi na podstawie badań małej próby, z których wynika również, iż prawie 85% dzieci przedszkolnych i prawie 95% wczesnoszkolnych wybiera dla siebie profesje w opinii społecznej definiowane jako typowo kobiece bądź męskie (por. tabela 11).

Charakterystyka zawartości treściowej obu zbiorów zawodów jest identyczna jak w badaniach późniejszych, zaznacza się jednak dobitniej przewaga liczbowa palety tradycyjnie męskich profesji, jak również wyraźniejsza tendencja poszerzania się pola wyborów zawodowych dziewcząt starszych (dziesięcioletnie dziewczynki koncentrują się na dwukrotnie większej liczbie zawodów niż młodsze koleżanki).

Podział dziecięcych projektów zawodowych według kryterium płci jest najistotniejszą i jednocześnie najostrzej rysującą się w badaniach tendencją.

Wzmacnia ją nadto fakt, iż próba oceny przez dzieci wybranych sfer zawodowego funkcjonowania ludzi wykazała również znaczną zależność ewaluacji świata zawodowego od kryterium płci. Większość zawodów negatywnie ocenianych przez dziewczęta obu grup wiekowych to przede wszystkim dziedziny zawodowe uznane za „tradycyjnie męskie”, przy czym pojawia się tu wręcz artykułowana już przez sześcioletki (!) zasada płciowej typizacji zawodów.

„...To praca dla panów (...) do tego należy chłopak (...) panowie naprawiają, ja nie mam siły na odkręcanie śrubek (...) to jest ciężko byłabym zmęczona — to robią pany (sic!) (...) kierownicy się męczą a ludzie i tak nie pracują, bo chcą ciągle więcej pieniędzy — to (stanowiska kierownicze — M.P.) robią panowie...” — oto wybrane oryginalne wypowiedzi dziewcząt. Podobne dotyczą i dziesięcioletek.

Chłopcy, odrzucając określone typy działalności zawodowej, także profesje typowo „kobiece”, nigdy nie posługują się argumentacją

**Tabela 11. Dziecięce projekty zawodowe a wiek i płeć badanych
(dane z rozmów indywidualnych)**

Cechy dobrego zawodu	Wiek dziecka			
	6 lat		10 lat	
	Dziewczęta %	Chłopcy %	Dziewczęta %	Chłopcy %
Zawody typowo męskie lub kobiece*	86,7	81,1	94,9	93,8
Inne	10,0	10,8	5,1	6,2
Projekty fantazyjne**	3,3	8,1	0,0	0,0
Razem:	100,0	100,0	100,0	100,0

* Przy zastosowaniu procedury sędziów kompetentnych zaliczono do tej grupy zawody standardowo skorelowane w naszej kulturze z kryterium płci.

** W tej grupie znalazły się projekty, które nie odzwierciedlały funkcjonujących w rzeczywistości społecznej zawodów.

odnoszącą się do płci przedstawicieli danej profesji. Ich argumentacja idzie raczej zwykle w kierunku wykazywania określonych niedogodności związanych z danym typem pracy, niedogodności głównie o charakterze konkretnym, fizycznym, dostępnym percepcji dziecka. Chłopcy, jak wskazywały wcześniejsze analizy, nie mają jednoznacznych, silnych preferencji ani tym samym ograniczonego pola projektów, które można by traktować jako „pułę wyjściową” dla ewentualnych dalszych wyborów i decyzji zawodowych.

Można by zaryzykować hipotezę, iż dziewczęta nie przekraczają obszarów działalności zawodowej zarezerwowanych dla mężczyzn dzięki zakorzenionemu w ich świadomości przeświadczeniu o niższości w pewnych sferach funkcjonowania. Ograniczenia płci nie są tak silnie odczuwane przez chłopców, dla których brak zainteresowania i negatywna ewaluacja określonych profesji to głównie sprawa niedogodności i wad samego zawodu, a nie kwestia społeczno-kulturowych barier płci.

W przeświadczeniu dziewcząt — kobiety nie funkcjonują w zawodach technicznych, gdyż nie dorastają do ich wymagań, w przeświadczeniu chłopców — mężczyźni rzadko pracują w sklepach i szkołach,

bo jest to nudna, nieciekawa, męcząca praca, ale dostępna ich umiejętnościom.

Czy i na ile znajduje to potwierdzenie w zróżnicowanych ze względu na płeć oddziaływaniach socjalizacyjnych etapu dzieciństwa? Czy stosunkowa trwałość schematów „myślenia płciowego” w perspektywie ontogenetycznej czy społeczno-kulturowej ma i jak daleko idące ograniczenia genetycznie? — to tylko niektóre z nasuwających się tu pytań.

Prawdopodobne wydaje się także, w świetle badań zawodowych karier kobiet, a także powszechnie odnotowywanego podziału świata społeczno-zawodowego na sfery aktywności typowo „kobiecej” i typowo „męskiej”, przewidywanie, że wczesne wyraźne preferencje dziewcząt oraz ich zdecydowanie negatywna ewaluacja, na przykład zawodów z grupy techniczno-przemysłowej, ogranicza pulę ich późniejszych potencjalnych wyborów zawodowo-edukacyjnych. Przyczyniając się do zawężania tegoż pola wyborów w specyficzny sposób, uzależniony od kryterium płci, formuje jednocześnie pewien schemat przyszłej drogi zawodowej i wyznacza bieg karier życiowych kobiet. Być może korzenie tych typowo kobiecych karier zawodowych odnaleźć można już we wczesnodziecięcych preferencjach nacechowanych silnie stygmatem płci

Godny odnotowania wydaje się również fakt niewielkich różnicowań środowiskowych w wyborach dziewcząt i chłopców z obu grup wiekowych (por. tabela 12, 13). Stwierdzić jedynie można nieznacznie większą różnorodność wyborów chłopców wielkomiejskich oraz dziewcząt wiejskich. W przypadku dziewcząt — zdecydowanie bardziej wyeksponowane zostało pozytywne nastawienie sześciolatek, głównie wiejskich, do zawodu nauczycielki czy miejskich dziewcząt sześciolatk do profesji „estradowych” oraz związanych z kontaktem ze zwierzętami (przy czym nie chodzi tu najczęściej o zwierzęta hodowlane, typowe dla gospodarstw wiejskich, raczej o czworonogi domowe). U dziesięcioletnich chłopców zaznacza się częstsze przywoływanie zawodu policjanta — w środowisku małomiasteczkowym, pilota — w środowisku wielkomiejskim czy rolnika — na wsi (wybór poparty częstokroć racjonalną argumentacją i konkretnymi doświadczeniami w środowisku pracy rodziców).

Okazuje się, że typ środowiska życia determinuje wczesnodziecięcą ewaluację rzeczywistości zawodowej w znacznie węższym zakresie aniżeli czynnik płci.

Tabela 12. Projekty zawodowe dziewcząt i chłopców sześcioletnich a typ środowiska zamieszkania

Projekty zawodowe (grupy zawodów)	Dziewczęta %			Projekty zawodowe (grupy zawodów)	Chłopcy %		
	duże miasto	małe miasto	wieś		duże miasto	małe miasto	wieś
Oświata	3,0	16,7	28,1	Służby mundurowe (gł. policjant)	25,4	30,4	28,0
Służba zdrowia	21,2	26,4	12,1	Strażak	7,0	21,7	15,0
Handel	18,2	18,1	12,1	Lotnictwo	7,0	8,7	4,3
Zawody „estradowe”	15,2	16,7	6,9	Sport	10,0	2,9	4,3
Usługi (fryzjerka)	6,1	6,9	7,8	Transport (kierowca)	5,0	5,8	5,4
Postacie fikcyjne	9,1	0,0	8,6	Zawody mechaniczne	1,7	2,9	7,5
Opieka nad zwierzęta- mi i roślinami	12,1	5,6	2,6	Rolnictwo	0,0	1,5	4,3
Gospodarstwo domowe	0,0	1,4	4,3	Górnictwo	0,0	1,5	4,3
Inne	15,1	8,2	17,5	Postacie fikcyjne	7,0	1,5	7,5
				Inne	36,9	23,1	19,4
Razem %	100,0	100,0	100,0	Razem %	100,0	100,0	100,0

Tabela 13. Projekty zawodowe dziewcząt i chłopców dziesięcioletnich a typ środowiska zamieszkania

Projekty zawodowe (grupy zawodów)	Dziewczęta %			Projekty zawodowe (grupy zawodów)	Chłopcy %		
	duże miasto	małe miasto	wieś		duże miasto	małe miasto	wieś
Oświata	39,2	28,3	23,9	Służby mundurowe (gł. policjant)	11,6	23,3	14,9
Zawody „estradowe”	17,7	8,3	15,6	Transport (kierowca)	14,0	15,0	9,6
Handel	9,8	3,3	7,4	Zawody mechaniczne	9,3	10,0	11,4
Usługi (fryzjerka, krawcowa)	5,9	13,4	8,3	Sport	9,3	11,7	7,0
Służba zdrowia	2,0	13,3	9,2	Strażak	7,0	10,0	7,0
Policjantka	3,9	8,3	2,8	Rolnictwo	4,7	1,7	10,5
Opieka nad zwierzę- tami i roślinami	5,9	8,4	8,2	Lotnictwo	11,6	0,0	4,4
Sport	3,9	1,7	1,8	Usługi (malarz)	0,0	0,0	5,3
Praca w telewizji	0,0	6,7	3,7	Inne	32,5	28,3	29,3
Inne	11,7	8,3	19,1				
Razem %	10,0	100,0	100,0	Razem %	100,0	100,0	100,0

Stygmatyzacja płciowa wczesnodziecięcych projektów zawodowych jest zaś charakterystyczna dla wyborów dziewcząt i chłopców niezależnie od czasu i miejsca życiowego funkcjonowania badanych i pozostaje dystynktywną cechą tychże preferencji uniezależnioną od dynamiki rozwoju okresu dzieciństwa.

2.2. Informacje dzieci o przedmiotach swych projektów zawodowych

W przypadku małej grupy badawczej każdorazowo sprawdzano także, na ile wczesnodziecięce projekty zawodowe osadzone są w faktycznej wiedzy kilkulatków w odniesieniu do przedmiotu tychże projektów. Badano mianowicie, czy i jaki zasób wiedzy w stosunku do zawodów pojawiających się w dziecięcych projektach posiadają sześć- i dziesięciolatki.

Za dobre uznano takie podstawy informacyjne dziecięcych projektów, na które składa się powyżej 3 istotnych informacji charakteryzujących zasadnicze atrybuty wskazywanej przez dziecko profesji. Obok tych istotnych mogą wystąpić także w różnej liczbie informacje poboczne, niespecyficzne dla charakterystyki danego zawodu. W kategorii „przeciętne podstawy informacyjne” znalazły się dzieci, których wiedza na temat przedmiotu projektu ograniczała się do 2-3 informacji istotnych, do kategorii „słabe podstawy informacyjne” zaklasyfikowano zaś tych badanych, którzy posiadali przede wszystkim drugo- i trzeciorzędne informacje o projektowanym zawodzie bądź co najwyżej jedną informację istotną. W kolejnych dwóch kategoriach znaleźli się badani, którzy nie posiadali żadnej wiedzy na temat przedmiotu swego projektu lub nie dokonali wyborów zawodowych. Uzyskane wyniki pokazuje tabela 14.

Okazuje się, iż omawiana zmienna wykazuje na przestrzeni szóstego do dziesiątego roku życia dzieci bardzo nieznaczną dynamikę. W obu grupach wiekowych co najmniej 2-3 i więcej istotnych informacji o przedmiocie poszczególnych projektów występuje w około 55% wymienionych profesji. Pozostałe zaś w przypadku przedszkolaków — 43,7%, w przypadku dziesięciolatków — 40,3% wskazywanych przez dzieci zawodów to projekty „puste”, za którymi nie kryją się żadne albo prawie żadne istotne informacje pozwalające kilkulatkowi adekwatnie scharakteryzować daną profesję. Mimo iż sześciolatki nie bardzo wiedzą, na przykład, na czym polega praca

Tabela 14. Podstawy informacyjne projektów zawodowych sześciu- i dziesięcioletków (w %)

Podstawy informacyjne	sześciolatki %	dziesięcioletki %
dobrze	31,3	30,6
przeciętne	23,4	25,0
słabe	28,1	27,8
brak wiedzy	15,6	12,5
nie formułuje projektów zawodowych	1,6	4,1
X	10,0	100,0

bankowa, chcą w tej instytucji pracować, gdyż pozytywna ewaluacja tego typu działalności wpływa nie tyle z konkretnej wiedzy o przedmiocie wyboru, ile ze stereotypowego przeświadczenia, charakteryzującego uproszczoną dziecięcą orientację w rzeczywistości zawodowej, według którego osoba mająca w pracy do czynienia z pieniędzmi jest po prostu bogata. To samo pragmatyczne nastawienie kryje się za marzeniami przedszkolaków o zostaniu w przyszłości „milionerem” czy „znanym ludzikiem” (sic!). Podobnie jest w przypadku trzecioklasistów, u których pojawiają się (na razie jeszcze sporadycznie) wraz z poszerzającą się orientacją w świecie społeczno-zawodowym coraz bardziej zróżnicowane zawody, na przykład dziesięcioletki pragnące zostać dyrektorem spółki, inny — szefem biura czy dziewczynka chcąca w przyszłości pracować w biurze. Dzieci co prawda nie bardzo wiedzą, na czym ta praca polega, ale zdają sobie sprawę z określonych profitów, które ona przynosi.

Brak adekwatnych, pełniejszych informacji o przedmiocie dziecięcych projektów zawodowych dotyczy z jednej strony — profesji intelektualnych rzadko pojawiających się w puli wyborów kilkulatków, z drugiej zaś — niektórych zawodów powszechnie przez dzieci identyfikowanych, co do których ich wiedza sprowadza się jednak do pewnych bardzo ogólnikowych stereotypów i potocznych, mało znaczących informacji. Tak jest często na przykład w wymienianych przez dzieci zawodach sportowców różnego typu, modelek, piosenek itd.

Dziecięce projekty zawodowe oparte są w gruncie rzeczy na bardzo kruchych podstawach informacyjnych, co uzasadnia posiadany przez nie uproszczony i zubożony obraz świata społeczno-zawodowych

zależności, a dokonywane przez dzieci pozytywne oceny określonych fragmentów tejże rzeczywistości są raczej skorelowane z ich oczekiwaniami dotyczącymi samego przebiegu danego rodzaju aktywności zawodowej czy stereotypowymi przeświadczeniami o uzyskiwanych za ich pomocą korzyściach różnego typu. Poprzez projektowane profesje dzieci aspirują raczej do bycia takimi, jak dorośli w ogóle czy konkretne osoby z ich najbliższego otoczenia, do posiadania określonych atrybutów dorosłości typu niezależność finansowa, samodzielność, czy wreszcie — traktują je jako wyróżniki pewnej elementarnej samoidentyfikacji, zwłaszcza tej najsilniej ujawniającej się w dzieciństwie — z przedstawicielami własnej płci. Kilkulatki nie wybierają dla siebie konkretnych ról zawodowych, o których zresztą wiedzą bardzo niewiele, a ich informacje rzadko wykraczają poza bezpośrednio obserwowalne, często mało znaczące fakty (długofalowe planowanie nie jest zresztą na tym etapie rozwojowym umiejętnością dostępną dziecku), one przez obcowanie z elementami świata społeczno-zawodowego zyskują pewne doświadczenia dla elementarnej samoidentyfikacji jako uczestników tego społecznego otoczenia, doświadczenia stanowiące potencjalny składnik ich tożsamości jednostkowej i społecznej.

Stąd informacyjna baza formułowanych przez sześć- i dziesięcioletki projektów zawodowych rzadko opiera się na faktycznej wiedzy dzieci o przedmiocie tychże wyborów. Wczesnodziecięce preferencje zawodowe to raczej element społeczno-zawodowej zewnętrzności postrzegany przez pryzmat standardów myślenia dorosłych, syntetyzowany w całości doświadczeń etapu socjalizacji pierwotnej.

Brak przyrostu wiedzy starszych dzieci o przedmiotach swych projektów rzuca także pewne niekorzystne światło na funkcjonowanie szkoły i jej rolę we wczesnej orientacji zawodowej. Świadczy o pewnych zaniedbaniach edukacyjnych w tej sferze i braku bądź niewyeksponowaniu „prozawodowych” treści w kształceniu ogólnym.

2.3. Racje uzasadniające dziecięce projekty zawodowe

Racje uzasadniające pojawiające się w okresie dzieciństwa projekty zawodowe ująć można w trzy zasadnicze kategorie (inspiracją ich wydzielenia była nomenklatura przywoływana przez Ch. Bühler). Podstawą zaś ich opisu są wyniki badawcze uzyskiwane w empirycznych

weryfikacjach prowadzonych na małej grupie, uzupełniająco skomentowane także danymi pochodzącymi ze wspomnianego rozległego sondażu diagnostycznego.

I tak w wieku 6 lat przeważają racje skoncentrowane wokół oczekiwanej radości towarzyszącej preferowanemu działaniu, którą Ch. Bühler określa mianem przyjemności funkcjonalnej.

62,3% racji przedszkolaków odwoływało się właśnie do tego typu uzasadnień. Tak więc często jako jedyny, a także zasadniczy obok dwóch, trzech innych, pojawiał się powód sprowadzający uzasadnienie projektów sześciolatek do stwierdzeń, iż taka praca się dziecku po prostu bardzo podoba, przynosi radość i zadowolenie, bo lubi ono wykonywać jakąś czynność kojarzoną z danym typem aktywności zawodowej. Jest to najczęściej działanie o charakterze zabawowym bądź jakaś najbardziej elementarna czynność wykonywana przez przedstawicieli danej profesji, i to najczęściej będąca zaledwie składową szerszego ciągu bardziej złożonych działań, przynosząca chwilowy, ale za to natychmiastowy, obserwowalny efekt. Często jest to także powoływanie się na czynność, której dziecko w żaden sposób nie doświadczyło, ale wiąże z nią oczekiwania pozytywnych przeżyć. Stąd częsty schemat wypowiedzi sześciolatek, które pragną wykonywać dany zawód, gdyż „...X robi to i to...” Oto przykłady:

„...chcę zostać fryzjerką, bo to jest fajna praca, podoba mi się — lubię się bawić z tatą (...) nauczycielką — bo jest fajnie, często tak się bawię (...) chciałbym uczyć bo mi się podoba (...) będę policjantem — bo on zatrzymuje samochody, prowadzi do sądu albo do więzienia, bawię się z bratem w „niby” strzelaniny (...) chcę pracować w sklepie z komputerami — bo by było fajnie pograć, wywiesi się kartkę »Zamknięte« i się gra...”

O połowę mniejszą liczebnością charakteryzują się dziecięce racje odwołujące się do pozytywnych efektów, jakie przynosi praca w określonych zawodach (31,1% wszystkich racji). Są to najczęściej efekty opisywane w kategoriach „k'sobnych”. Dzieci mówiły więc o gratyfikacjach materialnych płynących z pracy w danym zawodzie, o pewnych bezpośrednio z niego wynikających korzyściach najczęściej o charakterze konkretnym (posiadanie określonego sprzętu, zabranie czegoś na własność itd.) czy wreszcie deklarowały chęć pracy w zawodzie, który wykonuje bliska im osoba (możemy przyjąć, iż w tym wypadku funkcję nagradzającą pełni dla dziecka poczucie wewnętrznego zado-

wolonia z bycia takim, jak ktoś dla niego ważny, z kim jest ono emocjonalnie związane — por. w części teoretycznej partii dotyczące identyfikacji).

Marginalnie (ośmiokrotnie rzadziej) pozytywne efekty, które przynosi określona działalność zawodowa, odnoszone były przez sześciolatków do korzyści pozaindywidualnych, wpisanych w szerszy kontekst społeczny i jako takie uczynione racjami uzasadniającymi dziecięce projekty zawodowe (np. „chcę być policjantem, bo można ratować ludzi przed bandytami (...) lekarzem, żeby leczyć ludzi, bo oni są chorzy...”). Tego typu uzasadnienia dotyczyły więc jedynie profesji o charakterze publicznym, które mają charakter służby i koncentrują się bezpośrednio na pracy z innymi ludźmi.

Wróćmy jednak jeszcze na chwilę do bardziej charakterystycznych dla sześciolatków racji odwołujących się do „k'sobnych” korzyści odnoszonych z danej pracy zawodowej. Oto kilka przykładów:

„...chcę być sprzedawczynią — bo fajne jest to co robi mama, chcę jak mama (...) piosenkarką — bo one są bogate — mają dużo ubrań i pieniędzy jak Madonna, Martika (...) chcę naprawiać albo sprzedawać samochody — bo bym mógł sobie jednego wziąć i dużo bym zarabiał (...) chcę pracować w banku — bo bym miał dużo pieniędzy (...) chcę być młynarzem — bo bym mamie dawał mąkę na naleśniki i ciasto...”

6,6% racji uzasadniających projekty zawodowe sześciolatków to te, które przywołują pewne immanentne pozytywy samej pracy w określonym zawodzie. Pojawiają się one częstokroć jako pewne uzupełnienie poprzednich obu grup.

I tak dzieci przedszkolne mówiły na przykład:

„...chcę zostać kosmonautą — bo oni mają mniej zadań niż inni ludzie — tylko badają inne planety, widziałem w telewizji (...) chcę naprawiać różne rzeczy w zakładzie jak tata, bo się dużo nie zmęczę, nie zmoknę — bo to jest praca pod dachem (...) chcę być fryzjerką, bo tam się nie zaraża, nie krzyczy, jest spokój (...) będę pracować w przedszkolu — ma się spokój, można cały czas siedzieć za biurkiem...”

W wieku szkolnym nieco zmieniają się proporcje w trzech wymienionych grupach uzasadnień.

Nieco rzadziej (choć nadal najczęściej) dziesięciolatki odwoływały się do przyjemności funkcjonalnej jako uzasadnienia ich projektu zawodowego (50,7% racji). Przy czym zdarzało się, iż dzieci powoływały

się tu na realne czynności będące ich udziałem i przynoszące satysfakcję, a charakteryzujące zarazem działalność zawodową przedstawicieli określonych profesji (elementarne doświadczenia przedzawodowe pojawiające się głównie w przypadku dzieci pochodzących z gospodarstw rolnych i pragnących kontynuować w przyszłości rodzinne tradycje rolnicze).

Nieco zaś częściej niż w wieku przedszkolnym przyczyną dokonywanych przez dziesięciolatki wyborów były rozmaite pozytywne efekty i korzyści związane z danego typu aktywnością (37% wszystkich racji) bądź immanentne pozytywy wkalkulowane w przebieg samej działalności zawodowej (12,3%). Praktycznie nie odnotowano znaczącego wzrostu liczebności uzasadnień odwołujących się do prospołecznych motywacji projektów.

Racje dziesięciolatków miały częściej charakter bardziej złożony, odwoływały się do szerszej gamy uzasadnień, zawierających jednocześnie wszystkie grupy przyczyn wyjaśniających projekty zawodowe. Często szerokie wielowątkowe uzasadnienia dziesięciolatków tyczyły zarówno realnie funkcjonujących pól zawodowych, jak i sporadycznie pojawiających się jeszcze projektów o charakterze fantazyjnym. Ilustrują takich wielowątkowych uzasadnień zawierających rozmaite racje mogą być poniżej zamieszczone celowo dobrane wypowiedzi trzecioklasistów. Noszą one — co charakterystyczne — pewien stygmat „kobiecości” i „męskości”. Dziewczęta, wybierają typowo kobiece zawody, często argumentowały ten stan rzeczy, odwołując się do atrybutów swej płci wkalkulowanych w daną aktywność zawodową, analogicznie zresztą czynili niektórzy chłopcy.

Oto przykłady (część wypowiedzi miała charakter pisemny, część ustny):

I — (dziewczynka) „...w przyszłości chciałbym zostać królowną albo księżniczką. Jest to najwspanialsza funkcja, jaką może pełnić kobieta. Podoba mi się ich sposób życia, który sprawić może wiele przyjemności. Królowe i księżniczki są zazwyczaj bardzo bogate, szanowane, a do tego kończą najlepsze szkoły, a ja bardzo lubię się uczyć. Mogłabym też pomóc moim rodzicom, którzy mieliby wtedy wszystko i mama mogłaby nie pracować (...). Ja też mogłabym mieć wiele sukienek, koni i innych zwierząt. Codziennie też mogłabym jeść lody, bo byłabym bardzo bogata...”

Przytoczone powyżej racje dziesięcioletniej dziewczynki koncentrują się zarówno wokół oczekiwanej satysfakcji i zadowolenia, jakie mogą towarzyszyć tej opisaney roli (uwspółcześniona wersja baśniowej księżniczki), jak i na wyliczaniu szeregu korzyści, które przynosi zajmowanie wybranej przez nią pozycji społecznej.

II — (dziewczynka) „...Jak będą dorosła, to zostanę modelką. Będę jeździć do innych krajów, by pokazywać różne stroje. Kupię sobie piękny dom i ładny samochód. Jak zarobię trochę forsy, to otworzę własny »Salon Mody Ilony« (...) Gdy już będę bardzo bogata, to będę pomagać biednym...”

W tym przypadku dziecko odwołuje się głównie do korzyści, jakie może przynieść praca w określonym zawodzie, które spożytkuje ono w celach indywidualnych i społecznych. W podobnym kierunku poszła kolejna wypowiedź dziesięcioletniego chłopca:

III — „...chcę być w przyszłości kucharzem. Gdy będą miał dzieci, sam będę mógł przygotowywać poczęstunek na chrzciny, komunię. Otworzę restaurację i będę sprzedawał obiady tym, którzy nie potrafią gotować...”

Wyraźnie zaś prospołeczny charakter ujawniający pewne standardy myślenia o pracy służb porządkowych usankcjonowane praktyką społeczno-edukacyjną pokazuje wypowiedź kolejnego chłopca:

IV — „...gdy dorosnę, chciałbym być policjantem. Praca policjanta jest bardzo trudna, odpowiedzialna i niebezpieczna. Policjant musi czuwać, by prawo było przestrzegane, a ludzi, którzy łamią prawo, aresztuje. Policja jest potrzebna do utrzymania ładu i porządku publicznego...”

Racje odwołujące się głównie do użyteczności społecznej jako zasadniczej przyczyny określonego wyboru występowały zdecydowanie rzadko nawet wśród dziesięciolatków.

Nadal szczególnie często koncentrowały się one na oczekiwanej przyjemności, jaką może przynieść im dana działalność, przyjemności pośrednio doświadczanej (np. w zastępczej rzeczywistości zabaw tematycznych) czy po prostu wyobrażonej.

V — (dziewczynka) „...chciałbym, żebym została gwiazdą filmową. Bardzo lubię się przebierać. Lubię się bawić w gwiazdę. Po prostu lubię ten zawód...”

VI — (dziewczynka) „...A jak będę dorosła, to zostanę tancerką, lubię tańczyć. Podobają mi się ładne stroje i krótkie zwiewne sukienki oraz buciki na wysokich obcasach...”

VII (chłopiec) „...Jak będę dorosły, to zostanę mechanikiem samochodowym. Lubię naprawiać moje samochodowe zabawki. Interesuje mnie także, jak mój tata naprawia swój samochód. Pomagam mu przy tej okazji w pracy, a na końcu go całego myję...”

Nawet dzieci dziesięcioletnie (co zgodne jest z prawidłowościami rozwojowymi) nie myślą jeszcze o pracy w kategoriach rzeczywistego projektowania swej zawodowej przyszłości i określonych ról zawodowych, którym sprostanie wymaga pewnych osobistych predyspozycji niezbędnych do ich wypełniania.

Przywoływane przez dzieci racje uzasadniające projekty zawodowe akcentują bardziej ich doraźność, pokazują pewne elementarne samo-identyfikacje zawodowe wyrażane poprzez określone ewaluacje poszczególnych elementów świata pracy. Sporadycznie pojawiają się w dziecięcych wypowiedziach próby myślenia w kategoriach, czy ja (jako podmiot „projektujący” swą zawodową przyszłość) mam cechy i własności potrzebne w tym zawodzie. Dzieci generalnie abstrahują w swych projektach od osobistych możliwości i właściwości psychofizycznych. Oceniają poszczególne dziedziny aktywności świata zawodowego pod kątem płynących z ich wykonywania głównie indywidualnych korzyści, a także subiektywnego poczucia przyjemności i zadowolenia, które daje wykonywanie czynności kojarzonych przez dziecko z danym typem działalności zawodowej. Zauważają także, choć rzadziej, pewne pozytywy charakteryzujące określone rodzaje aktywności, wkalkulowane w wybraną pracę zawodową.

Dziecięce oceny świata pracy stosunkowo rzadko odwołują się do kategorii użyteczności społecznej jako bezpośredniego wyznacznika ich projektów zawodowych.

2.4. Cechy jakościowe dziecięcych projektów zawodowych

Obok analizy treściowej zawartości wczesnodziecięcych projektów zawodowych próbowano ponadto scharakteryzować ich gamę, odwołując się także do wybranych cech jakościowych, takich jak: liczebność pola projektów zawodowych oraz ich zbieżności z preferowanymi działaniami dowolnymi dzieci, a także z wzorcami zawodowymi najbliższego środowiska rodzinnego dziecka.

Nawiązując do pierwszej z wyżej wymienionych cech, stwierdzić możemy (tabela 15),

Tabela 15. Liczebność projektów zawodowych sześciu- i dziesięciolatków w (%)

Liczebność projektów	sześciolatki	dziesięciolatki
1 projekt	41,7	25,0
2-3 projekty	47,2	61,1
powyżej 3	8,3	5,6
nie formułuje projektów	2,8	8,3
Σ	100,0	100,0

że z wiekiem wzrasta liczba formułowanych przez dzieci projektów zawodowych. O ile jeden projekt jest udziałem ponad 40% sześciolatków, o tyle sytuacja taka dotyczy już tylko 1/4 badanych trzecioklasistów. Podczas gdy prawie połowa przedszkolaków przywołuje co najmniej 2-3 projekty zawodowe, w grupie dziesięciolatków taki stan rzeczy jest charakterystyczny dla 61,1% badanych. Projekty w przytłaczającej większości przypadków dobierane są przez dzieci według zasady podporządkowania poszczególnych rodzajów aktywności przedstawicielom określonej płci. Kilkułatki wymieniające kilka profesji uciekają się więc przede wszystkim do wyliczania zawodów „właściwych” jednostce ze względu na kryterium płci. Jest to praktycznie jedyna cecha charakteryzująca zbiory dziecięcych projektów zawodowych. Kryterium pewnej jednorodności tematycznej, podobieństwa statusowego czy jednolitości wymagań charakteryzujących określone profesje pokrewne nie znajduje tu zastosowania. Tak więc niezwykle rzadko można by odwoływać się w przypadku zbiorów dziecięcych projektów zawodowych do ich zbieżności i pokrewieństwa w zakresie konstytutywnych właściwości charakteryzujących określone zawody. Są to generalnie przede wszystkim zawody typowo kobiece lub typowo męskie, na przykład 10-letni chłopiec chciałby w przyszłości zostać „...mechanikiem — bo lubię samochody, to takie bardziej dla chłopaka, albo ogrodnikiem — bo mam czyste powietrze i kiedyś coś już sadziłem w ogródku, mogę też być strażakiem i policjantem — bo umiem skakać z dachu, albo kierowcą na żużlu — bo lubię jeździć szybko rowerem...”; pewna zaś trzecioklasistka chce być „...nauczycielką, bo lubię dzieci i mi się to tak podoba, fryzjerką — bo lubię robić komuś fryzury — siostrze, lalkom, albo kosmetyczką — bo lubię robić makijaże, podoba mi się jak kobieta jest umalowana, wygląda świeżo,

albo modelką — przynajmniej wiem co jest modne, lubię katalogi i magazyny..." Dziewczęta nieznacznie częściej formułują więcej projektów zawodowych od swoich kolegów w obu grupach wiekowych.

Dziecięce projekty zawodowe są też w znacznym stopniu koherentne z preferowanymi przez kilkulatki działaniami dowolnymi. Aż 72,2% przedszkolaków i 52,8% trzecioklasistów wymieniało w swych projektach zawodowych co najmniej jeden, który znajduje bezpośrednie odbicie w wolnoczasowych, lubianych przez dziecko działaniach. Sześć- i dziesięciolatkowie, najczęściej bawiąc się w trakcie swych zabaw tematycznych, ruchowych, czasem dydaktycznych, wykonują niektóre elementarne czynności przedstawicieli preferowanych przez nich zawodów. Dla przykładu: chłopcy chcący w przyszłości wykonywać pracę mechanika samochodowego — „bawią się w samochód" lub „resorkami", budują samochody z klocków „Lego", „rozkręcają stary silnik syreny" itd., ci, którzy pragną zostać policjantami — bawią się na podwórku w policjantów i złodziei, „biegają i gonią się z kolegami", imitują „strzelaniny". Dziewczęta zaś marzące o zawodzie nauczycielki — „bawią się w szkołę", z rodzeństwem i lalkami, „piszą i rysują na tablicy"; chcące pracować w handlu „bawią się w sklep (...) robią stempelki i wydają pieniądze..." itd. W miarę dorastania wśród deklarowanych przez dzieci ulubionych zajęć rzadziej pojawiały się zabawy tematyczne, coraz powszechniejsze stawały się zwłaszcza wśród chłopców — zabawy ruchowe i co charakterystyczne dla dzieci obu płci — częściej w repertuarze preferowanych przez nie działań dowolnych pojawiało się oglądanie telewizji, wideo, czasem czytelnictwo.

Generalnie możemy powiedzieć, iż ponad połowa trzecioklasistów i niemal 3/4 przedszkolaków deklaroowało preferowanie różnego typu zajęć, które w jakiejś mierze pozostają zbieżne z wymienianymi przez nie projektami zawodowymi.

Inspiracją do formułowania przez dzieci projektów zawodowych i ich „zabawy w pracę" są wzorce zawodowe funkcjonujące w bezpośrednim otoczeniu społecznym dziecka. Ich źródła poszukiwać można także w mass mediach czy literaturze dziecięcej.

Wiele dzieci, zgłaszając swoje projekty zawodowe, bazuje jednak przede wszystkim na zawodowych charakterystykach osób, z którymi w socjalizacji pierwotnej stykają się szczególnie często, i to w atmosferze nacechowanej silnymi emocjami. Stąd projekty te są w znacz-

nym stopniu koherentne z typami aktywności i rodzajami pracy zawodowej, które wykonują rodzice dziecka czy inni najbliżsi członkowie rodziny. Dziecięce próby samookreślenia zawodowego u co trzeciego trzecioklasisty (30,6% badanych) i nieco częściej u sześciolatków (38,9% badanych) zbieżne są z wzorcami zawodowymi ze środowiska rodzinnego dziecka. Przy czym nie ma tu żadnego znaczenia poziom wykształcenia członków rodziny, jako że jest to cecha niemal nie postrzegana przez dzieci. Liczy się rodzaj i charakterystyka wykonywanej przez dorosłego pracy.

I co szczególnie godne podkreślenia — niemal w 100% przypadków „identyfikacja zawodowa” dotyczy powielania przez dziewczęta wzorców zawodowych kobiet (najczęściej matek, sióstr), przez chłopców — wzorców zawodowych mężczyzn (np. ojców, wujków). Jedyny wyjątek, co interesujące, stanowi chłopiec z rozbitej rodziny, który mając bieżący kontakt tylko z matką, przejął elementy jej profesji, modyfikując jednak stosownie do standardów własnej płci (matka — księgowa w spółce, syn — chce zostać dyrektorem spółki).

Mechanizm identyfikacji z członkami rodziny tej samej co dziecko płci okazuje się także często obejmować sferę zawodowego funkcjonowania dorosłych, obok płci bowiem to właśnie typ aktywności jest jednym z łatwiej obserwowalnych ich atrybutów. Należy dodać ponadto, że przy ocenie zbieżności dziecięcych projektów zawodowych z wzorami rodzinnymi najbliższego środowiska dziecka brano pod uwagę te wszystkie osoby z otoczenia badanego, których pracę identyfikował on samodzielnie i w stosunku do których potrafił choć pobieżnie opisać ich działalność zawodową. Interesował nas tu punkt widzenia dziecka i jego indywidualna orientacja odnośnie do profesjonalnej aktywności najbliższych.

Kilkulatki, przedstawiając określone projekty zawodowe, kierują się częstokroć własnymi preferencjami działaniami głównie o charakterze zabawowym („...to lubię robić, tak lubię się bawić...”), czerpią też liczne wzorce zawodowe ze swego najbliższego otoczenia — „przejmując” profesje osób, z którymi łączą je pewne więzy emocjonalne („...to robi mama (...) mógłbym pracować tak jak tata...”), bądź znajdują je w mass mediach (co rzadko wprawdzie werbalizują wprost, ale zwraca to uwagę w toku wypowiedzi badanych).

Zawodowe projekty czasu dzieciństwa, stanowiące ważki komponent kształtującej się tożsamości indywidualnej i społecznej jednostki, wykazują przede wszystkim znaczne zróżnicowanie ze względu na płeć dziecka. Wyniki badań obrazują więc zjawisko podlegania także procesów oceny świata zawodowego przez kilkulatki „naciskom” natury i kultury. Biogenetyczne uwarunkowanie płci i różnice socjalizacyjnych oddziaływań na dziewczęta i chłopców, a także kulturowo utrwalone stereotypy funkcjonowania kobiet i mężczyzn w świecie pracy — to zjawiska i procesy wyznaczające w znacznym stopniu bieg życia ludzkiego. Teza ta wyeksponowana zostanie w końcowym rozdziale monografii.

VI. KONKLUZJA

Zrealizowany program weryfikacji empirycznych obejmował kilka kręgów zagadnień wpływających z dokonanych założeń wstępnych i projektowanych celów badawczych. Analiza uzyskanych wyników oraz efekty przeprowadzonych studiów teoretycznych upoważniają nadto do postawienia szeregu wniosków i wyartykułowania kolejnych, rodzących się na bazie uzyskanej już orientacji, problemów wymagających rozstrzygnięć. Wspomniane wątki uczynione zostały przedmiotem poniższych rozważań.

Po pierwsze — w ramach przeprowadzonych badań dokonano rozpoznania zakresu i treści dziecięcych orientacji w rzeczywistości zawodowej.

W ramach tego kręgu problematyki stwierdzono kilka zasadniczych trendów.

1. Generalnie poznawcze eksploracje świata zawodowego w okresie dzieciństwa są selektywne, dotyczą podstaw związanych z wybiórczymi rodzajami pracy osadzonymi w środowisku bliskim i dostępnym bezpośrednio doświadczeniu. Zawody usługowe i funkcjonujące w sferze życia publicznego dzieci postrzegają i opisują najpełniej. W ich obrazie świata zawodowego bardzo słabe odzwierciedlenie znajdują środowiska przemysłowe z atrybutami współczesności typu nowoczesne technologie informatyczne oraz sfera ekonomicznej organizacji gospodarki czy te rodzaje aktywności, które pozostają zamknięte w instytucjach badawczych i laboratoriach. Obserwujemy więc przede wszystkim niewystępowanie zawodów z grupy techniczno-przemysłowych.

Indywidualne doświadczenia dziecka, których zakres poszerza się dzięki wkraczaniu w kolejne kręgi socjalizacyjne i własnej aktywności podmiotu nie pozwalają jednak jeszcze na zdobywanie bardziej adekwatnej i szerokiej wiedzy o świecie pracy. Kontekst biograficzny i społeczna dynamika rozwoju w okresie dzieciństwa

kształtują w istocie zawężony i powierzchowny obraz rzeczywistości zawodowej, w którą przyjdzie dzieciom z czasem wkroczyć.

Nie chodzi tu jednak tylko o to, że wiedza ta, dotycząca świata zawodowego zawiera zaledwie informacje powierzchowne, jeśli bowiem za obiekty badawcze brało się dzieci, można było taki stan rzeczy przewidywać, jako że kilkulatki wzrastają przecież w pewnym oddaleniu od realnie funkcjonujących struktur świata pracy dorosłych.

Istotniejszy z punktu widzenia edukacji, socjalizacji i wychowania jest tu inny wyraźnie rysujący się trend. Otóż rzeczywistość zawodowa objęta strukturami poznania dzieci jest w istocie światem pracy przedindustrialnym. Postrzegać to można jako społeczny paradoks — oto dzieci na co dzień żyją w otoczeniu świata rzeczy nasyconego nowoczesnością. W przeciętnym gospodarstwie domowym funkcjonuje szereg mniej lub bardziej skomplikowanych urządzeń technicznych, z którymi domownicy na bieżąco obcuja, ale ich znaczenie i charakterystyka nie znajdują swego odzwierciedlenia w wiedzy dzieci o rzeczywistości społeczno-zawodowej. Dla przykładu komputer postrzegany jest nie jako sprzęt użytkowy, lecz jedynie jako rodzaj zabawki, bez innego przeznaczenia.

Media pośredniczące w relacjach dziecko — świat zawodowy, odgrywające, jak wynika z opinii samych badanych, coraz większą rolę w poznawaniu świata społeczno-zawodowego, nie wypełniają tej luki.

Zaobserwowano, iż dzieci przede wszystkim nie dysponują stosownym słownictwem technicznym, nie znają językowych odpowiedników służących nazywaniu nawet tych elementów rzeczywistości techniczno-przemysłowej, które obserwują na każdym kroku. Nie są to blokady rozwojowe, a raczej braki socjalizacyjne, świadczące o tym, że w relacjach z dzieckiem nikt się tego typu słownictwem nie posługuje. Niektóre z tych słów nie są wszak trudne ani pojęciowo, ani skomplikowane artykulacyjnie, dzieci nie mają jednak okazji do doświadczeń językowych w tym zakresie. Socjalizacyjny charakter tych językowych deficytów potwierdza fakt, iż wielokrotnie dzieci rozpoznają niektóre składniki techniczno-przemysłowych środowisk pracy, nie znają jednak ich nazw.

Fakt ten uwidacznia nieobecność tych wątków w rozmowach z dziećmi w domu, przedszkolu i szkole, uwidacznia brak w naszej codzienności elementów wychowania oraz edukacji technicznej i pro-zawodowej.

Z tych wczesnych selektywnych „kodów” społeczno-kulturowych dzieci będą musiały „wyjść”, przebić się w toku edukacji do rzeczywistego świata zawodowej współczesności.

2. Obok kryterium bliskości środowiskowej i dostępności bezpośrednio doświadczeniu dziecka, które w znacznym stopniu wytycza granice poznania sześciolatków i odgrywa również niebagatelną (choć malejącą) rolę w wieku lat dziesięciu, pojawia się jeszcze inna charakterystyczna cecha orientacji w świecie zawodowym na etapie dzieciństwa. Otóż dzieci zwłaszcza młodsze mają stosunkowo dużo adekwatnych informacji o zawodach wykonawczych, w których czynności i wytwory mają charakter konkretny, fizyczny, bezpośrednio obserwowalny. Dzieci słabo zaś rozpoznają i opisują pracę umysłową i te dziedziny aktywności zawodowej, w których zasadniczą rolę odgrywa intelekt. Ponadto opisując środowisko pracy poszczególnych przedstawicieli określonych zawodów, miejsca ich funkcjonowania, czynności zawodowe oraz warsztat pracy, odwołują się głównie do zewnętrznych, namacalnych, łatwo obserwowalnych, ale najczęściej drugo- i trzeciorzędnych ich cech i właściwości. Ma to oczywiście wyjaśnienie w prawidłowościach rozwoju poznawczego dziecka, jako że w rozpatrywanym tu wieku rozwojowym ma miejsce myślenie konkretno-operacyjne (np. Bieleń B., 1983; Hurlock E., 1985; Szuman S., 1985; Donaldson M., 1986; Piaget J., 1992). Jednakże może niepokoić fakt, że poznanie dziecka nie obejmuje swym zasięgiem (patrzac na trend ogólny) pracy umysłowej, opartej na intelekcie, podczas gdy właśnie ta forma działania jest domeną współczesności i zasadniczym kierunkiem rozwoju i przemian w świecie zawodowym. Pracę umysłową można także poznawać i przybliżać dzieciom na poziomie konkretno-operacyjnym, tak więc właściwości rozwojowe nie są tu hamulcem i barierą dla poznawczego wkraczania w zintelektualizowany świat zawodowy, a to, że ten charakterystyczny rys współczesności pozostaje poza poznaniem kilkulatek, jest znów wynikiem braków socjalizacyjnych, edukacyjnych i wychowawczych.

Dziecięca wiedza o poszczególnych środowiskach pracy, nawet tych stosunkowo najlepiej identyfikowanych pozostaje znacznie uproszczona i powierzchowna, rzadko wykraczająca poza obserwowalne „tu i teraz”. Sytuacja taka dotyczy głównie dzieci przedszkolnych. Od tych ograniczeń uwalnia się stopniowo wiedza dziesięciolatek, któ-

rych opis świata zawodowego nosi już znamiona pewnych uogólnień budowanych na szerszej bazie rozwijających się funkcji poznawczych. Dzieci w młodszym wieku szkolnym coraz częściej sięgają do informacji pasywnych, choć nadal istotne są dla nich płynące z ich doświadczenia informacje sytuacyjne, tak często wykorzystywane przez sześciolatków (por. Jankowska H., 1985, s. 36) przy identyfikacji ilustracji zaprezentowanych w trakcie badań. Przewaga starszych dzieci, których myślenie sięga już początków stadium formalno-operacyjnego, przejawia się także w umiejętności oddzielania przez kilkulatek w okresie szkolnym fikcji od faktów (Szuman S., 1968, 1985). W projektach zawodowych dziesięciolatek coraz mniej jest elementów świata baśni i dziecięcej fantazji (królowa i księżniczka, Batman i He-man — charakterystyczne wybory niektórych głównie młodszych dzieci).

Zapoczątkowany poziom myślenia formalno-operacyjnego, a więc oderwanego od percepcji i opartego na rozumieniu istoty rzeczy, pozostaje jednak w fazach wstępnych nadal silnie związany z konkretnymi doświadczeniami dziecka. Można zaobserwować, że nawet dziesięciolatek nadal najlepiej radzą sobie w opisie tych dziedzin i atrybutów rzeczywistości zawodowej, z którymi mają bezpośredni kontakt. Jednocześnie pojawiające się przypadki trzecioklasistów, których orientacja w rzeczywistości społeczno-zawodowej jest stosunkowo pełna i adekwatna, a opis również tych dziedzin zawodowych, które nie „wkraczają” bezpośrednio w codzienne doświadczenia dziecka — bogaty i uszczegółowiony, świadczą o wzrastającej z wiekiem dowolności spostrzegania, która przeradza się z czasem w początki umiejętności obserwacji świata. Spostrzeganie nabierające charakteru intelektualnego ułatwia dziecięcą orientację w świecie pracy, a budowany stopniowo pojęciowy model rzeczywistości obejmuje swym zasięgiem także środowiska i instytucje zawodowe o bardziej złożonej strukturze i skomplikowanych celach oraz ciągi wzajemnych zależności pomiędzy poszczególnymi składowymi społecznego systemu podziału pracy.

3. Różnice pomiędzy sześciolatkami i dziesięciolatekami są szczególnie widoczne na przykład:

a) w sferze rozumienia i opisu pewnych technologicznych zależności pomiędzy poszczególnymi sektorami gospodarki (por. część badawcza — opis procesu powstawania towarów dostępnych następnie

w handlu czy wznoszenia określonych budowli dokonywany przez sześcio- i dziesięciolatki),

b) w umiejętnościach adekwatnego przypisywania poszczególnych reprezentatów świata pracy właściwemu miejscu zawodowego funkcjonowania (dzieci młodsze postrzegają jedynie bezpośrednie, konkretne stanowisko pracy bez szerszych odniesień instytucjonalnych),

c) w precyzowaniu zawodowych wymagań towarzyszących zatrudnieniu w określonych profesjach (według sześciolatek często „pracę się załatwia”, do jej wykonywania wystarcza posiadanie zewnętrznego atrybutu danej profesji, na przykład posiadanie tramwaju implikuje bycie motorniczym).

Różnice te tłumaczyć możemy nie tylko zmianami w myśleniu i sposobie poznawania przez dzieci otaczającej rzeczywistości. Są one także wynikiem jakościowo różnych doświadczeń socjalizacyjnych (por. rozdział o socjalizacji w dzieciństwie) będących udziałem obu kategorii wiekowych dzieci.

Sześciolatki, których kontakt z instytucjami jest mniej rozległy i ma charakter mniej sformalizowany niż w przypadku dziesięciolatek, postrzegają świat zawodowy przez pryzmat poszczególnych osób wykonujących swoje obowiązki niejako w „oderwaniu” od całego skomplikowanego systemu społecznych struktur i wzajemnych interakcji, sprowadzają świat zawodowy do poziomu indywidualnych funkcjonujących w konkretnych względnie niezależnych od siebie rolach zawodowych.

Przedszkolaki personalizują rzeczywistość społeczno-zawodową (por. Berger P., Luckmann T., 1983). Kilkuletni zaś pobyt w szkole stanowi dla trzecioklasistów źródło cennych, stale poszerzających się doświadczeń w „poruszaniu się” w ramach sformalizowanego świata instytucji. Oni już z wolna uczą się postrzegać poszczególnych reprezentantów świata pracy jako funkcjonariuszy określonych instytucji, w których kontekst są wpisani i zajmują tym samym określone miejsce w strukturze rzeczywistości zawodowej.

Jednak statusy zawodowe wyznaczone poziomem wykształcenia osiąganym przez poszczególnych fachowców nie podlegają jeszcze różnicowaniu na etapie dzieciństwa. Zarówno sześcio-, jak i dziesięciolatki nie postrzegają jako innych stanowisk pracy fizycznej — wykonawczej i umysłowej — koncepcyjnej. Przypomnijmy tu, że dzieci nie

dostrzegają żadnej różnicy statusów społeczno-zawodowych pomiędzy robotnikiem a inżynierem, murarzem a architektem i przywołajmy tu ponownie jedną z dobitnych ilustracji sposobu widzenia dziecka, które jest przekonane, „...że mechanik uczy się dłużej od inżyniera, bo musi naprawiać skomplikowaną maszynę, a inżynier tylko tłumaczy, murarz zaś kształci się dłużej od architekta „...bo rysować każdy umie, a tu trzeba budować domy...”

Natomiast dziesięciolatki mają szereg bardziej szczegółowych i zróżnicowanych informacji o świecie społeczno-zawodowym, których źródłem jest niewątpliwie realizacja formalnych programów edukacyjnych, w których treści z zakresu wiedzy o środowisku społeczno-zawodowym znajdują swoje mniej lub bardziej bezpośrednie odbicie. Doświadczenia szkolne dzieci i wkraczanie przez nie w świat nauki i pracy — jako działalności w pełni świadomej, intencjonalnej, prowadzącej do określonych efektów końcowych podlegających weryfikacji i ocenie — poszerzają kręgi orientacji w sferze wymagań, które towarzyszą pracy w ogóle i tyczą specyficznych rodzajów aktywności zawodowej. Wyakcentujmy tu ponownie choćby i tę prawidłowość, że o ile sześciolatki nie dostrzegają związków edukacja — praca, o tyle dziesięciolatki widzą już wyraźny związek kształcenia się z nabywaniem określonych kwalifikacji zawodowych.

4. Stosunkowo najsłabszą dynamiką na przestrzeni średniego i późnego dzieciństwa odznacza się postrzeganie przez badanych racji uzasadniających podejmowanie przez ludzi pracy zawodowej. Cele tejsze pracy jako specyficznej formy aktywności człowieka uzasadniane są w okresie dzieciństwa głównie przez pryzmat indywidualnych, rzeczowych korzyści, jakie przynosi ona danej osobie. Wiedza na temat dóbr pochodzących z pracy pozbawiona jest szerszej perspektywy społecznej. Starsze dzieci bardzo powoli zaczynają postrzegać pracę w aspekcie społecznej wymiany usług czy sporadycznie w kategoriach powinności wobec społeczeństwa jako całości. Prekonwencyonalny poziom w rozwoju społeczno-moralnym (ewentualne początki poziomu konwencyjonalnego) predystynuje dzieci bardziej do postrzegania pracy w kategoriach celów jednostkowych niż ogólnego dobra szerszych grup społecznych.

5. Generalnie można stwierdzić, odwołując się do przewidywań zaprezentowanych w części metodologicznej niniejszego opracowania, że w wieku lat 10 w stosunku do etapu przedszkolnego:

- wzrósł zakres deskryptywnego obrazu świata zawodowego, to znaczy zbiór dziecięcych informacji o rzeczywistości społeczno-zawodowej obejmuje szerszą panoramę dziedzin pracy zawodowej, ich elementów i atrybutów (ze statystycznego punktu widzenia siła związku pomiędzy zakresem informacji o świecie zawodowym a wiekiem badanych jest wysoka);
- wzrosła szczegółowość deskryptywnego obrazu świata zawodowego w jego poszczególnych płaszczyznach treściowych wyrażona wielością posiadanych informacji;
- uległ rozszerzeniu obszar środowiska zewnętrznego odzwierciedlanego w obrazie świata zawodowego, a informacje dzieci starszych stopniowo zaczynają tracić swój środowiskowy kontekst i wykraczają poza bliskie otoczenie bezpośrednich kontaktów kilkulatka;
- informacje o poszczególnych sferach świata zawodowego nabierają charakteru bardziej uogólnionego (zależność pomiędzy poziomem uogólnienia informacji a wiekiem badanych jest, statystycznie rzecz biorąc, wysoka), w coraz większym stopniu opisują istotne, konstytutywne cechy danych segmentów rzeczywistości zawodowej, wykraczają poza jej konkretne i obserwowalne właściwości;
- racje przywoływane dla uzasadnienia celów ludzkiej pracy wykazują bardzo powolną ewolucję od postrzegania jej w kategoriach „k'sobnych” (praca dla siebie), które są udziałem przeważającej większości dzieci z obu grup wiekowych, do allocentrycznych i socjocentrycznych. Myślenie w innych kategoriach niż bezpośrednio korzyści finansowe odnoszone z pracy zawodowej występuje na etapie nauczania początkowego ciągle jeszcze sporadycznie.

6. Nie sposób aktualnie udzielić wiążącej odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenie dla późniejszych decyzji zawodowo-edukacyjnych i biegu karier zawodowych ma formowany na etapie dzieciństwa obraz świata zawodowego, podlegający zresztą w kolejnych stadiach rozwoju pewnym ewolucjom.

Przyjmując jednak założenie, że subiektywna rzeczywistość w dalszym biegu życia nie powstaje ex nihilo, tworzona jest na bazie obrazu świata społeczno-zawodowego już istniejącego Berger P., Luckmann T., 1983), można hipotetycznie przewidywać, iż wczesne struktury informacji o świecie zawodowym naznaczają także i późniejsze segmenty eksploracji poznawczych rzeczywistości zawodowej. Także

i w odniesieniu do dorosłych można zakładać, że ich poznanie świata zawodowego jest segmentowe, tym lepsze, im bardziej związane z profesją własną i osób bliskich. O wielu innych dziedzinach zawodowych człowiek posiada ledwie śladową orientację. Być może korzenie tych silniejszych i słabszych stron w poznawaniu rzeczywistości społeczno-zawodowej tkwią w tych pierwszych strukturach poznania z czasu dzieciństwa. Prawdopodobne jest, iż ukształtowane w dzieciństwie określone stereotypy myślenia (mające swą środowiskową specyfikę), na przykład lepsza znajomość i wyższe oceny przypisywane pracy fizycznej jako przynoszącej bezpośrednio, obserwowalne efekty czy określonym typom aktywności zawodowej, mają tendencję do utrwalania się. Ten stan rzeczy, rzutując na szereg kolejnych decyzji zawodowo-edukacyjnych, owocuje także w różnych aspektach życia społeczno-gospodarczego. Hipotezy powyższe uprawdopodobnia druga część wyników badawczych, które zostaną poniżej przedstawione.

Drugi zasadniczy nurt badawczy podejmował problematykę ewaluacji świata zawodowego, a w tym określonych rodzajów pracy dokonywanych przez dzieci na przestrzeni średniego i późnego dzieciństwa. Koncentrował się także wokół opisu i charakterystyki zawodowych projektów czasu dzieciństwa. Analiza wspomnianych zjawisk dokonana została także w aspekcie porównawczym dwu grup wiekowych celem uchwycenia dynamiki poszczególnych zjawisk na przestrzeni drugiego i trzeciego dzieciństwa. Główne stwierdzone w badaniach prawidłowości przedstawić można w kilku punktach.

1. Pozytywna ewaluacja danego typu pracy i określanie pewnej dziedziny aktywności profesjonalnej mianem „dobra praca, dobry zawód” skorelowane są na etapie dzieciństwa przede wszystkim z korzyściami materialnymi uzyskiwanymi w toku takiej pracy. „Dobry zawód” dla sześć- i dziesięciolatków to przede wszystkim ten, którego wykonywanie przynosi określone dochody. Taki sposób oceny określonej pracy zawodowej wpływa zapewne z jednej strony — z prawidłowości społeczno-moralnego rozwoju dziecka („korzyści dla siebie”), z drugiej zaś — źródeł jego upatrywać możemy w szerszym, pragmatycznym nastawieniu dorosłych ze środowiska funkcjonowania dziecka, którzy osobiście i z wykorzystaniem mediów upowszechniają wzorzec głównie zarobkowej motywacji podejmowanej aktywności zawodowej. Argumentacja taka jest znakiem obecnego

czasu. Jakkolwiek badania prowadzono niemal w momencie przełomu ustrojowego, odzwierciedla się już w ocenach dzieci aktualna społeczno-ekonomiczna sytuacja kraju.

2. Ocenianie (wartościowanie) zaprezentowanej dzieciom puli dziedzin zawodowych pokazuje przede wszystkim, że chłopcy na przestrzeni dzieciństwa ustosunkowują się krytycznie do większości zaprezentowanych im ofert zawodowych, głównie ze względu na dostrzegane i werbalizowane przez nich wady i niedogodności danego typu pracy. Dziewczęta mają już swoje faworyzowane profesje, przy czym są to w dużej mierze dziedziny zawodowe zdominowane w praktyce społecznej przez kobiety (handel, oświata, administracja). Odcinają się także zdecydowanie od zawodów technicznych, związanych z budownictwem czy przemysłem. Zaskakujące, że wysoko oceniają aktywność wymagającą współpracy z komputerem. Źródłem tego stanu rzeczy poszukiwać możemy zapewne w prawdziwej fascynacji sprzętem komputerowym, który zdominował obecnie rynek krajowy, przy czym dla wszystkich dzieci jest on przede wszystkim zabawką, „...na której się gra...” Ogólnie pozytywne oceny w obu grupach dzieci obojga płci uzyskała praca, w której ma się do czynienia ze zwierzętami i roślinami (wyraz tęsknoty dzieci wielkomiejskich do kontaktu z przyrodą, głównie zwierzętami domowymi).

Tendencje powyższe rysują się ostrzej, gdy pod uwagę weźmiemy projekty zawodowe dzieci i odwołamy się tu do wyników także szerokiego sondażu diagnostycznego prowadzonego w różnych środowiskach północno-zachodniej Polski.

3. Dziecięce projekty zawodowe nie mają charakteru antycypacji zawodowej przyszłości, nie mogą także być traktowane jako wyobrażenie siebie w przyszłych rolach zawodowych i świecie pracy. W myśl prawdziwości i trendów rozwojowych dziecko na tym etapie nie jest zdolne do tak odległych przewidywań i długofalowego planowania. Projekty te stanowią pewne ewaluatywne przetworzenie obrazu świata zawodowego, jego konkretnych atrybutów i wzorców zawodowych, z jakimi dziecko styka się w swoim funkcjonowaniu. Są one praktyczną formą subiektywnego wartościowania składników rzeczywistości społeczno-zawodowej. Obcowanie z elementami świata zawodowego (np. upostaciowienie świata pracy, elementy warsztatu pracy itd.) może być źródłem doświadczeń dla pewnej elementarnej samoidentyfikacji dziecka jako uczestnika społecznego otoczenia

i może składać się jako pewien potencjalny materiał na przyszłe społeczne i indywidualne „ja” dziecka. Zawodowe projekty i ewaluacje społeczno-zawodowej rzeczywistości dokonywane przez badanych w okresie dzieciństwa traktować możemy raczej w kategoriach pośredniego doświadczenia przez dzieci pewnej zawodowej zewnętrżności, która wchodząc do repertuaru wiedzy kilkulatka, staje się składnikiem jego społecznej i jednostkowej tożsamości.

Jak pokazują wyniki badań, dziecięce projekty zawodowe i szersze ustosunkowania się do wybranych dziedzin zawodowych odznaczają się przede wszystkim jedną zasadniczą cechą — wykazują różnicowanie na tak zwane profesje typowo „kobiece” i „męskie”.

Interesujące wydaje się, że nie wykazują jednocześnie istotnych różnicowań środowiskowych (typ środowiska zamieszkania badanych, a także poziom wykształcenia rodziców), są w dużej mierze odporne na zmiany historyczne (porównanie z dużo wcześniejszymi badaniami prowadzonymi w różnych okresach na terenie Niemiec).

Stygmatyzacja płciowa dziecięcych projektów zawodowych, charakterystyczna dla wyborów dziewcząt i chłopców względnie niezależna od czasu i miejsca życiowego funkcjonowania badanych, pozostaje niemal jedyną dystynktywną cechą tychże projektów, w dodatku uniezależnioną od dynamiki okresu dzieciństwa.

Proces nabywania tożsamości płciowej, będący charakterystycznym rozwojowym zadaniem etapu przedszkolnego, jak i towarzyszące mu wczesnosocjalizacyjne doświadczenia tego okresu wpływają na kształtowanie się i utrwalanie w świadomości dzieci przeświadczenia o podziale świata zawodowego na sfery aktywności zarezerwowane wyłącznie dla kobiet lub wyłącznie dla mężczyzn. Zainteresowania dziewcząt skupiają się na wąskim spektrum zawodów łączących się z „nastawieniem na ludzi” związanych z służbą, opieką, wymagających bliskich interpersonalnych kontaktów, swoistej bierności i podporządkowania, a także tradycyjnych atrybutów kobiecości sprowadzanych przez dziewczęta do cech wyglądu zewnętrznego. Skoncentrowane na dużo szerszej gamie projektów chłopięce wybory odwołują się do profesji związanych z jednej strony — ze stereotypowym pojęciem męskości w znaczeniu siły fizycznej, niezależności, dominacji, aktywności, z drugiej zaś — z nastawieniem „na rzeczy”, wymagających uzdolnień technicznych.

Już sześćoletnie dziewczęta swą koncentrację na zawodach „kobiecych” potrafią uzasadnić, powołując się na wręcz artykułowaną zasadę typizacji płciowej — „...to praca dla panów...” Chłopcy nigdy nie posługują się takimi argumentami.

Można by wysunąć hipotezę, iż dziewczęta nie przekraczają obszarów działalności zawodowej zarezerwowanych dla mężczyzn dzięki socjalizacyjnie ugruntowanemu w nich przeświadczeniu o swojej niższości w pewnych sferach funkcjonowania. Ograniczenia płci nie są tak silnie odczuwane przez chłopców, dla których negatywne ewaluacje pewnych typów aktywności mają raczej związek z niedogodnościami i wadami samego zawodu (konsekwencją jest myślenie w kategoriach „...jeśli chciałbym, mógłbym to robić, ale jest to nudne, nieciekawe zajęcie...”). Normatywność schematu płciowego nieco słabnie z wiekiem badanych (nadal zaznacza się jednak bardzo silnie).

4. Racje uzasadniające dziecięce pozytywne oceny określonych dziedzin zawodowych i ich projekty zawodowe odwołują się w znacznym stopniu do przyjemności funkcjonalnej (Bühler Ch.), to jest oczekiwanej radości i satysfakcji towarzyszącej preferowanemu działaniu („...chcę zostać X, bo lubię robić...; fajnie będzie robić...”). Dzieci obu kategorii wieku (nieco częściej trzecioklasiści) powołują się również na określone korzyści i gratyfikacje, które przynosi dany typ działalności, a także rzadziej — na pewne immanentne pozytywy samej pracy zawodowej. Myślenie w kategoriach cech i właściwości predystynujących do wykonywania danej pracy zawodowej jest na tym etapie rozwoju przedwczesne.

5. Dziecięce projekty zawodowe abstrahują od informacji, które posiadają (a raczej których nie posiadają) kilkulatki o przedmiocie swego wyboru, co więcej powstają również w oderwaniu od adekwatnej wiedzy o wymaganiach, jakie stwarza dana działalność profesjonalna, procesy zaś kształtowania obrazu samego siebie (Kozielecki J., 1986) nie są jeszcze zbyt zaawansowane. Będąc głównym składnikiem obrazu samego siebie na etapie dzieciństwa niezbyt liczne sądy opisowe, których źródłem są opinie osób znaczących, a w miarę wzrastającej aktywności i samodzielności dziecka — dokonywane przez nie porównania społeczne (Kozielecki J., 1986) jeszcze ciągle uniemożliwiają myślenie w kategoriach indywidualnych predyspozycji i przydatności zawodowej. Skoro więc dzieci nie są zdolne do oceny własnych możliwości w kontekście określonych wymagań zawodo-

wych, bo mają słabą (a przedszkolaki niemal zerową) w nich orientację, a ich wiedza o wskazywanych zawodach jest często nikła (co wpływa z niepełnej dziecięcej orientacji w świecie pracy), istotna jest odpowiedź na pytanie: co staje się bezpośrednią przyczyną formowania się dziecięcych projektów zawodowych?

Odpowiedź może mieć tu jedynie charakter hipotetyczny, a jej inspiracje odnaleźć można już w psychologii indywidualnej Adlera czy pracach Eriksona, Berne'a i Harrisa (np. Gołdowa A., 1990; Hall C.S., Lindzey G., 1990) oraz w niektórych wątkach klasycznych teorii rozwoju zawodowego (Super D., 1957; Ginzberg E., 1951). Zawodowe projekty dzieci i ich zabawy tematyczne są wyrazem dziecięcych „dążeń (aspiracji) ku dorosłości”. Posługując się językiem Whitinga, twórcy jednej z teoretycznych koncepcji identyfikacji (por. część teoretyczna), można by sugerować, że „dorosłość” wchodzi w skład „zasobów” będących w dyspozycji najbliższych dziecku emocjonalnie osób.

Dorosłość sprowadzona zostaje tu do postrzeganych przez dziecko atrybutów jej społecznego znaczenia nie będących udziałem kilkulatka, takich jak: niezależność, samodzielność decydowania, dysponowanie systemem nagród i kar. „Zawiść o status” skłania dziecko do upodobnienia się do dorosłych, których zasadniczo wyróżnia ich praca zawodowa. Niemożność realizacji swych „aspiracji do dorosłości” w realnym świecie sprawia, iż dziecko przenosi je do świata fikcji — będąc w zabawach tematycznych dorosłymi w określonych rolach zawodowych i formułując określone życzenia „kim będę, gdy dorosnę...”.

Początkowe utożsamianie się dotyczy osób z najbliższego kręgu rodzinnego, z którymi łączy dziecko silne więzy emocjonalne. Z czasem tendencja do identyfikacji z dorosłymi przybiera charakter bardziej uniwersalny i dotyczy także innych osób funkcjonujących w obrębie bezpośredniego pola dziecięcych doświadczeń lub wzorów upowszechnianych przez media. Dziecięce życzenia zawodowe byłyby więc raczej swego rodzaju „dążeniem do mocy i znaczenia”, jakie daje dorosłość manifestująca się także w rolach zawodowych, nie zaś próbą projektowania swej zawodowej przyszłości, jako że w myśl prawidłowości rozwojowych jest to na tym etapie niemożliwe.

Owo „znaczenie”, które przypisuje dziecko dorosłym, a którego znamiona nosi także określona działalność zawodowa, jest przez nie postrzegane jako atrybut o charakterystyce odmiennej w przypadku

kobiet i mężczyzn. Przeświadczenie to wzmacnia zauważany przez dzieci, realnie istniejący stan rzeczy oraz socjalizacyjne doświadczenia dzieciństwa, w których sporą rolę odgrywają kulturowe stereotypy płci (por. rozdział teoretyczny) powszechnie akceptowane i wdrażane. Niebagatelne znaczenie dla preferencji ról związanych kulturowo z płcią mają także literatura dziecięca i mass media. Wszystkie te społeczne odniesienia z jednej strony — po części warunkują wspólnie z czynnikami natury biogenetycznej, szczególnie istotny na etapie przedszkolnym proces nabywania tożsamości płciowej, z drugiej zaś — ograniczają, jak się okazuje, dziecięce ewaluacje świata społeczno-zawodowego ze względu na kryterium płci.

6. Można by w tym miejscu wysunąć szerszą hipotezę, która wskazywałaby na związki pomiędzy dziecięcymi preferencjami i obrazem świata zawodowego ukształtowanym w dzieciństwie a kolejnymi fazami biografii zawodowej człowieka. Prawdopodobne jest, iż wcześniej ukształtowane (obecne już w wieku kilku lat) przeświadczenie o sztywnej dyferencjacji ról płciowych w świecie pracy przeradza się później, na etapie adolescencji, w realne zainteresowanie dziewcząt tylko tymi polami aktywności zawodowej, które stereotypowo przypisane są ich płci. To socjalizacyjne skanalizowanie zainteresowań zawodowych owocuje w efekcie nie tylko wyborem profesji typowo „kobiecych” (por. analiza badań w rozdziale teoretycznym), ale i ogranicza dziewczętom możliwości wychodzenia, nawet czysto poznawczego, poza obszar społecznie przypisanych kręgów aktywności. Jednocześnie owa szersza penetracja świata społeczno-zawodowego i kształtowanie u dziewcząt poczucia kompetencji w sferach aktywności wykraczających poza typowo kobiece nie musi bynajmniej prowadzić do sztucznego ich wtłaczania w dziedziny zawodowe, w których nie chcą one pracować. Innymi słowy, dziewczęta być może rzadko funkcjonują w innych zawodach niż tak zwane typowo kobiece dlatego, że nie weszły one do tej pory w krąg ich doświadczeń poznawczych, gdyż zaakceptowały one już w wieku kilku lat jako nieprzekraczalną zasadę typizacji płciowej środowisk zawodowych. Dynamika współczesności wymusza w tym względzie realne zmiany, niemniej jednak nie mają one charakteru powszechnego.

Omówione wcześniej zjawiska uprawniają do tezy, że jednym z głównych czynników konstytuujących bieg życia zawodowego jest płeć. Stanowi ona nie tylko determinantę biologiczną, jest także

czynnikiem społeczno-kulturowym, jednym z wyznaczników tak zwanego statusu przypisanego jednostki (Kohli M., 1986). Płeć jako czynnik biospołeczny plasuje człowieka w określonym miejscu funkcjonowania zbiorowego i „prowadzi” w społecznie ukształtowanych torach życia (Kohli M., 1985, 1986). Socjokulutorowo zdeterminowane tory wspólnie z indywidualną charakterystyką psychofizyczną jednostki tworzą trajektorie indywidualnych biografii. Niestety, iluzoryczne pozostają częstokroć postulaty pełnej autonomii w kształtowaniu biegu życia jednostkowego. Zapewne osoby szczególnie twórcze i pełne determinacji są w stanie przebić się przez kulturowe stereotypy płci i funkcjonować w środowiskach zawodowych uznanych za typowe dla przedstawicieli płci przeciwnej. Większość jednak pozostanie w społecznie ukształtowanych torach życia, nie decydując się na koszty tak zasadniczych transformacji biograficznych.

7. Pula dziecięcych projektów zawodowych wykazuje słabą obecność zarówno nowoczesnych profesji technicyzowanego świata, jak i zawodów o charakterystyce intelektualnej. Dominują tradycyjne zawody wykonawcze, najczęściej o charakterze usługowo-rzemieślniczym lub funkcjonujące w eksponowanych sferach działalności publicznej, powiązane zwyczajowo z pewnym prestiżem i znaczeniem społecznym (policjant, strażak, nauczyciel). Ma to zapewne swoje odniesienia do ogólnie słabej orientacji dziecięcej w tych kręgach zawodowych, z którymi nie zetknęło dziecko bezpośrednio doświadczenie lub które są przez nie z trudem interpretowane, jako że wymagają już pewnych zdolności percepcyjnych i przynajmniej elementarnych umiejętności myślenia formalno-operacyjnego. Ponadto w dziecięcych projektach głównie etapu przedszkolnego zaznacza się wpływ fikcyjnych postaci świata baśni (także postaci o typowo męskich lub kobiecych atrybutach), dzieci szkolne zaś odwołują się z czasem do profesji tak zwanych „modnych”, wylansowanych przez media.

8. Kontekstowy opis projektów zawodowych dzieci pokazuje ponadto, że są one w znacznym stopniu koherentne z preferowanymi przez nie działaniami dowolnymi. Dzieci w zabawach tematycznych odgrywają role dorosłych kojarzone z określonymi sferami zawodowej aktywności. Tematyczne zabawy dziecięce oraz ich prozawodowe działania przynoszące przyjemność wynikającą z „bycia dorosłym”

i aprobatę otoczenia mają istotny wpływ na preferencje zawodowe okresu drugiego i trzeciego dzieciństwa. Projekty zawodowe kilkulatków są także w znacznym stopniu odzwierciedleniem struktury zawodowej osób z najbliższego kręgu rodzinnego. Wszak pierwszych wzorów osobowych szuka dziecko właśnie w swym otoczeniu, w atmosferze silnie naznaczonej emocjami, które towarzyszą najczęściej funkcjonowaniu rodzinnemu. Przy czym mamy tu do czynienia niemal w 100% tych przypadków z „dziedziczeniem” zawodów lub szerzej — określonej dziedziny zawodowej, przedstawiciela rodziny tej samej co dziecko płci.

Uzyskane w badaniach wyniki rodzą szereg konsekwencji praktycznych. Jeśli przyjąć zgodne z tezami psychologii i socjologii biegu życia, aczkolwiek jeszcze nie potwierdzone empirycznie, założenie dotyczące znaczenia wczesnych deskryptywnych i ewaluatywnych obrazów rzeczywistości zawodowej dla późniejszego procesu formowania się planów życiowych i plasowania w świecie pracy, postawić można kilka istotnych pytań kierowanych pod dyskusję do grona teoretyków i praktyków edukacji i poradnictwa.

1. Czy i w jakim stopniu zasadne z punktu widzenia prawidłowości i dynamiki rozwoju kilkulatka byłoby rozwieranie perspektywy poznawczej dziecka i stymulowanie jego technicznych i prozawodowych doświadczeń? Jest to pytanie o to, czy już do edukacji przedszkolnej, a na szerszą skalę wczesnoszkolnej, wprowadzać elementy wiedzy o współczesnym stechnicyzowanym świecie pracy. Czy działania takie nie ingerują niekorzystnie w rozwój psychofizyczny dziecka; jak i na jaką skalę to robić?

Wczesne wkraczanie w świat nowoczesnej technologii, uświadamianie sensu i znaczenia ludzkiej pracy, kształtowanie samoświadomości zawodowej i przekazywanie wiedzy o psychofizycznych wymogach stawianych przedstawicielom określonych profesji — czy właśnie te elementy wkalkulować w długofalowy proces socjalizacji do pracy?

Wyniki badań niektórych autorów przytoczone w części teoretycznej niniejszej pracy (np. Smitha czy Nelsona) sugerują, że już w początkowych etapach szkoły podstawowej można i należy dzieciom dawać możliwości poznawania czynników zmieniających naturę społeczeństwa (ukazywanie faktu zmieniania się, rozwoju jednostki i jej otoczenia między innymi poprzez pracę). Wtedy

też należy strukturować działalność, dzięki której dzieci mogłyby stopniowo rozpoznawać zmiany w ich zainteresowaniach, możliwościach, wartościach. Obraz świata zawodowego odzwierciedlany we wczesnej socjalizacji jest obrazem rzeczywistości przedindustrialnej. Z tych wczesnych selektywnych „kodów” społeczno-kulturowych dzieci będą jednak zmuszone „przebić się” w toku dalszych doświadczeń do rzeczywistego świata zawodowej współczesności.

Czy jednak stymulować te zmiany już na tak wczesnym etapie rozwoju? Czy ingerując zbyt daleko w świat fantazji, zabawy i swobody dziecka, nie zabieramy mu dzieciństwa?

2. Wczesna socjalizacja powoduje uwięźnięcie w kulturowych stereotypach ról społecznych związanych z płcią. Jest to uwięźnięcie w tradycyjnym podziale świata na obszary zarezerwowane tylko dla kobiet i tylko dla mężczyzn.

Czy dynamika współczesnego świata nie stoi w sprzeczności z tradycyjnym uporządkowaniem świata, który jest reprodukowany przez naszą socjalizację?

Oznaką nowoczesności bywa coraz częściej uniformizacja płciowa, czy więc to wyzwanie nie stawia przed nami zadań, których celem byłoby uelastycznienie torów socjalizacyjnych i możliwie wczesne budowanie doświadczeń niezależnych od płci?

Czy za zjawiskiem uzyskiwania tożsamości płciowej musi iść sztywna dyferencjacja ról społecznych (także zawodowych) na typowo kobiece i męskie? Być może należałoby w tym względzie w okresie wczesnego dzieciństwa pozostawić swobodę, przenosząc doświadczenie uniformizacyjne do etapu szkolnego.

W postaci dotychczasowej materiał socjalizacyjny w mediach, poszczególnych programach, a zwłaszcza reklamach stanowczo umacnia stereotyp dyferencjacji ról społecznych. Niepokojące jest nie tyle to, że dziewczęta sytuują się w społeczno-zawodowym świecie kobiet, ale to, że jego atrybutami akceptowanymi już przez kilkulatki jest dystansowanie się od składników przedsiębiorczego stylu działania, od niezależności i samodzielności.

Dwa zasadnicze dylematy formułowane w niniejszym opracowaniu przybierają w uogólnieniu postać następujących pytań:

— Czy poszerzać przestrzeń orientacji poznawczych dzieci już na etapie drugiego i trzeciego dzieciństwa głównie w sferze nowoczesności świata pracy?

- Pozostawić czy przezwyciężyć już w dzieciństwie reprodukcję stereotypów kulturowych rozdzielających rzeczywistość zawodową na świat kobiet i mężczyzn?

Uzyskane wyniki badań i przemyśleń potraktować należy raczej jako wstępny głos w dyskusji o etapie dzieciństwa w kontekście kształtowania się zawodowych biografii człowieka. Pytania, na które próbowano udzielić odpowiedzi, i te, które tylko postawiono ze świadomością, iż rodzą one kolejne wątpliwości i znaki zapytania, stać się mogą zaczynem dla dalszych szczegółowych analiz i weryfikacji empirycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrozik W., Frąckowiak T., Wawryniuk S. (red.): *Pamięć i obecność społeczna*, Poznań 1994, Wydawnictwo Prodruk.
- Arska-Karyłowska B.: *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*, Wrocław 1982, Ossolineum.
- Babska Z.: *Metody badawcze stosowane w psychologii rozwojowej*, (w:) M. Żebrowska (red.): *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1982, PWN.
- Baisert M.: *Seks twojego dziecka*, Poznań 1991, Zakład Wydawniczy — K. Domke.
- Baltes P.: *Propozycje teoretyczne psychologii rozwojowej biegu życia: o dynamice między wzrostem a ograniczeniem* (w:) *Wykłady z psychologii w KUL*, T. 5, Lublin 1991, RW KUL.
- Bańka D.: *Psychologiczne uwarunkowania perspektywy zawodowych młodzieży. Studium roli rodziny*. Katowice 1983, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bardwick J. M., Douvan E.: *Ambiwalencja — socjalizowanie kobiet* (w:) *Nikt nie rodzi się kobietą*, (red.) Hołówka T., Warszawa 1982, Czytelnik.
- Bee H.: *Social issues in developmental psychology*, New York 1978, Harper & Row.
- Bender-Szymański D.: *Das Verhalten von Jugendlichen bei Berufsentscheidung*, Frankfurt/Main, 1976 Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Berger P., Luckmann T.: *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, PIW.
- Bieleń B.: *Rozwój myślenia dzieci*, Warszawa 1983, WSiP.
- Bogdanowicz M.: *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1985, WSiP.
- Bordin E.S.: *A theory of interests as dynamic phenomena*, (w:) Educational and Psychological Measurement 1943/3.
- Borowicz R.: *Plany kształceniowo-zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa 1980, PAN Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa.
- Bossard J.: *The sociology of child development*, New York 1954, Harper & Brothers.
- Bromboszcz E.: *Recepcja reklamy telewizyjnej przez dzieci*, „Psychologia Wychowawcza” 1993/1.
- Bronfenbrenner U.: *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1970/1 i 2.
- Bruner J.: *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978, PWN.
- Brzezińska A.: *Między dzieciństwem a dorosłością. Etapy rozwoju psychospołecznego*, „Życie Szkoły” 1991/4, s. 201-209.
- Brzezińska A., Burtowy M.: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1992, Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Brzezińska A., Lutomski G.: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań 1994, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brzezińska A. Lutomski G., Smykowski B.: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Budkiewicz A.: *Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i stadiów życia zawodowego*, (w:) A. Sarapata (red.): *Socjologia zawodów*, Warszawa 1965, KiW.
- Bühler Ch.: *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*, Warszawa 1933, Nasza Księgarnia.
- Bühler Ch.: *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*, Leipzig 1933. S. Hirzel.
- Bühler Ch.: *Kind und Familie*, Jena 1937, Verlag von Gustav Fischer.
- Carlsson M.: *Sex-role opinions as conceptual schemata in 3 - 12 year old Swedih Children*, Sweden 1983, Uppsala.
- Cerwińska-Jasiewicz: *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*, Warszawa 1979, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czerwińska-Jasiewicz M.: *Psychologiczne problemy wyboru zawodu*, Warszawa 1991, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dahlberg G., Holland J., Varnava-Skouras G.: *Children, work and ideology*, Stockholm 1987, Almqvist & Wiksell International.
- Dannhauer H.: *Geschlecht und Persönlichkeit*, Berlin 1977, Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Debesse M. (red.): *Psychologia dziecka od urodzenia od wieku młodzieńczego*, Warszawa 1963, PZWS.
- Debesse M.: *Etapy wychowania*, Warszawa 1983, WSiP.
- Dobrowolska D.: *Wykorzystanie autobiografii w socjologicznych badaniach nad pracą*, (w:) Włodarek J, Ziółkowski M. (red.): *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa- Poznań 1990, PWN.
- Dobrowolska D.: *Przebieg życia — fazy — wydarzenia*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992/2.
- Donaldson M.: *Myslenie dzieci*, Warszawa 1986, WP.
- Drazan R., Hofmann H.G., Zielińska K: *Berufsbildung in Osteuropa*, Köln 1992, Deutscher Instituts — Verlag.
- Dyner W.J.: *Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu*, Wrocław 1983, Ossolineum.
- Elkin F., Handel G.: *The Child and Society*, New York 1984, Random House.
- Elkonin D.B.: *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984, WSiP.
- Erikson E.H.: *Childhood and society*, New York 1950, W.W. Norton & Company, Inc.
- Erikson E.H. *Identity Youth and Crisis*, New York 1968, W.W. Norton & Company, Inc.
- Erikson E: *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt am Mein 1989, Shurkamp Taschenbuch Verlag.
- Fenczyn J., Surówka L: *Teoria rozwoju zawodowego A. Roe*, „Psychologia Wychowawcza” 987/1.
- Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, (red.) Krasnodębski Z., Warszawa 1989, PWN.
- Frank M., Hetzer H.: *Berufswünsche 3-10jähriger Kinder*, (w:) Lazarsfeld: P. Jugend und Beruf, Jena 1931, Fischer.

- Franus E., Graczyk W., Świdzińska B.: *Psychologia poradnictwa zawodowego*, Kraków 1982, Wydawnictwa UJ.
- Frąckowiak T.: *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Poznań 1986, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Galloway Ch.: *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. II, Warszawa 1988, PWN.
- Gałdowa A.: *Wybrane koncepcje osobowości*, cz. I, Kraków 1990, Wydawnictwa UJ.
- Ginzberg E., Ginsburg S.W., Axelrad S., Herma J.L.: *Occupational choice: an approach to a general theory*, New York 1951, Columbia University Press.
- Giza A.: *Biografia jako fakt empiryczny i kategoria teoretyczna* (w:) Włodarek J., Ziółkowski M. (red.): *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa—Poznań 1990, PWN.
- Gloksin W.: *Uwarunkowania psychicznego rozwoju dziecka*, Warszawa 1988, IWZZ.
- Gloton R., Ciero C.: *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, WSiP.
- Goldstein B., Oldham J.: *Children and work*, New Brunswick, New Jersey 1979, Transaction Books.
- Gołąb A. (red.): *Wychowanek jako podmiot doświadczeń*, Warszawa 1989, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Góralski A.: *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*, Warszawa 1974, PWN.
- Graniewska D.: *Awans zawodowy kobiet a fazy życia rodzinnego*, Warszawa 1985, KiW.
- Gratitot-Alphandery H., Zazzo R.: *Traite de psychologie de Venfant*, Paris 1970, Presses Universitaires de France.
- Grygielski M.: *Psychologiczne aspekty oddziaływania na dzieci programów telewizyjnych*, (w:) Wykłady z psychologii w KUL, Lublin 1989, RW KUL.
- Grygielski M.: *Główne koncepcje identyfikacji dziecka z rodzicami*, (w:) *Wykłady z psychologii w KUL*, T. 6, Lublin 1992, RW KUL.
- Guz S.: *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1987, WSiP.
- Hall C.S., Lindzey G.: *Teorie osobowości*, Warszawa 1990, PWN.
- Hałas E.: *Biografia a orientacja symbolicznego interakcjonizmu*, (w:) Włodarek J., Ziółkowski M. (red.): *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa—Poznań 1990, PWN.
- Hansen W.: *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*, München 1965, Kösel-Verlag.
- Havighurst R.: *Developmental tasks and edukation*, New York 1981, Longmans Green.
- Helling I.: *The Stage of Biographical Research in Germany Speaking Sociology*, (w:) *Biography and Society* 1984/3.
- Hilgard E.: *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1968, PWN.
- Hoerning E.: *Lebensereignisse: Übergänge im Lebenslauf-Forschungsansätze*, (w:) Voges W. (red.): *Methoden der Biographie und Lebenslaufforschung*, Opladen 1986.
- Hoerning E.: *Lebenslauf und Gesellschaft. Grundfragen der Soziologie des Lebenslaufs. Kurseinheit 2: Sozialisation und Lebenslauf*, Hagen 1988, Fernuniversität-Gesamthochschule.
- Hoerning E.: *Biographieforschung und Erwachsenenbildung*, Bad Hailbrunn 1991, Verlag Julius Klinkhardt.

- Hołówka T.: *Nikt nie rodzi się kobietą*, Warszawa 1982, Czytelnik.
- Horstkemper M.: *Jungen und Mädchen in der Schule*, Formale Gleichheit und unterschiedliche Benachteiligung, (w:) *Hamburg macht Schule* 1989/5.
- Hurlock E.B.: *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, PWN.
- Hurrelmann K.: *Einführung in die Sozialisations — theorien über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*, Weinheim und Basel 1989, Beltz Verlag.
- Hurrelmann K., Ulich D. (red.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim und Basel 1991, Beltz Verlag.
- Hurrelmann K.: *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań 1994, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Imieliński K., Dulko S.: *Przekleństwo Androgyne*, Warszawa 1988, PWN.
- Inhelder B., Piaget J.: *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*, Warszawa 1970, PWN.
- Isaacs S.: *Social development in young children*, London 1946, George Routledge & Sons, LTD.
- Jackowska E.: *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 1980, WSiP.
- Jaczewski A.: *Erotyzm dzieci i młodzieży*, Warszawa 1970, PWN.
- Jaide W.: *Die Berufswahl*, München 1961, Juventa Verlag.
- Jaide W.: *Berufsfindung und Berufswahl*, (w:) *Handbuch der Berufspsychologie* (red.): Seifert K.H., Göttingen, Toronto, Zürich 1977, Verlag für Psychologie Dr C.J. Hogrefe.
- Jankowska H.: *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*, Warszawa 1985, WSiP.
- Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, WSiP.
- Jarosz M.: *Bariery życiowe młodzieży*, Warszawa 1986, KiW.
- Jarymowicz J., Smoleńska Z. (red.): *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, Wrocław 1983, Ossolineum.
- Jaworski R.: *Rozwój charakteru według koncepcji E. Eriksona*, (w:) *Wykłady z psychologii w KUL*, tom 6, Lublin 1992, RW KUL.
- Jordaan J.P.: *Exploratory behavior: the formulation of self and occupational concepts.*, (w:) Super D.E.: *Career development: self — concept theory*. New York: CEEB Research Monograph nr 4/1963.
- Jurczyk P. (red.): *Źródło doświadczeń - szkolne środowisko wychowawcze*, Warszawa 1989, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jurkowski A.: *Rozumowanie przez analogię u dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa 1967, PWN.
- Jurkowski A.: *Rozwój umysłowy i aktywność poznawcza uczniów*, Warszawa 1986, WSiP.
- Kaiser A.: „Aufstieg nach Eignung und Leistung?” (w:) *Grundschule* 17/1985/2.
- Kaiser A.: „Die Frau macht buntes Papier um die Pakete. Grundschulkind und Arbeitswelt.” (w:) *Betrifft: Erziehung* 18/1985/1.
- Kaiser A.: „Mädchen sehen es anderes”, (w:) *Demokratische Erziehung* 12/1985.
- Kaiser A.: „Arbeiten” — ein Thema für Jungen und Mädchen im Grundschulalter?” (w:) *Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik*, 82/1986/2.
- Kaiser A.: „Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik”, (w:) *Deutsche Schule* 85/1993/2.
- Kargulowa A.: *Praca poradni wychowawczo-zawodowej. Model empiryczny i różnicowanie się funkcji*, Warszawa 1979, Instytut Wydawniczy CRZZ.

- Kargulowa A.: *Relacje człowiek — świat w koncepcjach poradnictwa*, (w:) *Społeczne i jednostkowe znaczenie poradnictwa*, (red.) A. Kargulowa, M. Jędrzejczak, Wrocław 1982, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kargulowa A.: *Poradnictwo jako przedmiot paradoznawstwa. O przydatności poradnictwa*, (w:) *Teoretyczne i metodologiczne problemy paradoznawstwa*, (red.) Kargulowa A. i Jędrzejczak M., Wrocław 1985, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kielar-Turska M.: *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków 1989, Wydawnictwo UJ.
- Kłóskowska A.: *Kulturowologiczna analiza biograficzna*, (w:) Włodarek J., Ziółkowski M. (red.): *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa—Poznań 1990, PWN.
- Kořta M. (red.): *Wychowanek jako podmiot działań*, Warszawa 1989, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kohli M. (red.): *Soziologie des Lebenslaufs*, Darmstadt-Neuwied 1978.
- Kohli M.: *Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung*, (w:) Hurreimann K., Ulich D.: *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/Basel 1980, Beltz Verlag.
- Kohli M., Robert G. (red.): *Biographie und Soziale Wirklichkeit*, Stuttgart 1985.
- Kohli M.: *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs*, (w:) Köllner Zeitschrift für Sozialpsychologie 1985/1.
- Kohli M.: *Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne*, (w:) *Soziale Welt*. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, Göttingen, Schwartz 1986/4.
- Kohn M., Schooler C.: *Praca a osobowość. Studium współzależności*, Warszawa 1986, PWN.
- Kohnstamm R.: *Praktyczna psychologia dziecka*, Warszawa 1989, WSiP.
- Komorowska J.: *Telewizja w życiu dzieci i młodzieży*, Cz. I i II, Łódź—Warszawa 1963 i 1964, PWN.
- Konarzewski K.: *Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Poznań 1991, Oficyna Wydawnicza AKADEMOS.
- Konarzewski K.: *Wzory kultury a indywidualność*, (w:) Brzeziński J., Witkowski L. (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań—Toruń 1994, Wydawnictwo Edytor.
- Kowalik S.: *Szkic o koncepcjach socjalizacji*, (w:) Brzeziński J., Witkowski L. (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań—Toruń 1994, Wydawnictwo Edytor.
- Kowalski S.: *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, Warszawa 1962, PWN.
- Kowalski S. (red.): *Selekcyjne funkcje wychowania*, (w:) *Studia Pedagogiczne* 1972 Ł 23.
- Kozakiewicz M.: *Bariery awansu przez wykształcenie*, Warszawa 1973, IW. CRZZ.
- Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*, -Warszawa 1976, PIW.
- Kozielecki J.: *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986 PWN.
- König E., Zedler P. (red.) *Bilanz qualitativer Forschung*; Band I i II, Weinheim 1995, Deutscher Studien Verlag.
- Kroll A.M., Dinklage L.B., Lee J., Morley E.D., Wilson E.H.: *Career development: growth and crisis*, New York 1970, Wiley.
- Kryzys i schizma. 1. Antysycjentystyczne tendencje socjologii współczesnej*, Warszawa 1984, PIW.
- Krzyszewska B.: *Współpraca szkoły z rodzicami w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu*, Warszawa 1989, WSiP.

- Kurcz I., Shugar G.W., Bokus B. (red.): *Wiedza a język. Ł 2. Język dziecka*, Wrocław 1987, Ossolineum.
- Kurjaniuk J.: *Problemy kształcenia zawodowego w USA*, Warszawa 1981, PWN.
- Kwieciński Z.: *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980, WSiP.
- Kwieciński Z.: *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa 1990, PWN.
- Kwieciński Z.: *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. Materiały na Zjazd Pedagogiczny „Ewolucja tożsamości pedagogiki”*, Warszawa 1993, Wydawnictwo TERRA.
- Lehr U.: *Die Frau im Beruf. Eine psychologische Analyse der weiblichen Berufsrolle*, Frankfurt am Main, Bonn 1969, Athenäum Verlag.
- Lelińska K.: *Przygotowanie uczniów do wyboru zawodu metodą zajęć praktycznych*, Warszawa 1985, WSiP.
- Leontiew A.N.: *Działalność a osobowość*, (w:) *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, (red.) Reykowski J., Owczynnikowa O.W., Obuchowski K., Wrocław 1985, Ossolineum.
- Lewicka M., Trzebińska J.: *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985, KiW.
- Lewicki A.: *Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu*, Warszawa 1960, PWN.
- Lipina S.: *Kształtowanie pojęć dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1984, WSiP.
- Lis S.: *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, Warszawa 1992, PWN.
- Łukaszewski W.: *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa 1974, PWN.
- Maier H.W.: *Three theories of child development*, New York 1965, Harper & Row Publishers.
- Mądrzycki T.: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977, WSiP.
- Meighan R.: *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, UMK.
- Miller G., Galanter E., Pribram K.: *Plany i struktura zachowania*, Warszawa 1980, PWN.
- Mills Ch.: *The Sociological Imagination*, Oxford 1959.
- Miluska J.: *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji*, (w:) Brzeziński J., Witkowski J. (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń 1994, Wydawnictwo Edytor.
- Modrzewski J.: *Socjalizacja jako proces wyznaczający kształt społecznego uczestnictwa jednostki w jej cyklu życia*, „Forum Oświatowe” 1994/1.
- Modrzewski J.: *Próba typologii socjalizacji w perspektywie cyklu życiowego jednostki*, Referat wygłoszony na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej: „Pedagogika społeczna wobec przeobrażeń typowych środowisk życia człowieka”, Poznań—Kiekrz 1994 (maszynopis).
- Moir A., Jessel D.: *Płeć mózgu*, Warszawa 1993, PIW.
- Möller K.: *Kindheit, Medienentwicklung und gesellschaftliche Wirklichkeit*, (w:) Melzer W., Sünker H. (red.): *Wohl und Wehe der Kinder*, Weinheim und München 1989, Juventa Verlag.
- Muller P.: *The tasks of childhood*, London 1973, Weidenfeld and Nicolson Ltd.
- Mussen P. (red.): *Podręcznik metod badania rozwoju dziecka*, Warszawa 1970, PWN.

- Mussen P., Conger J., Kagan J.: *Child development and personality*, New York, Evanston, London 1981, Harper & Row.
- Muszyńska E.: *Czynniki i mechanizmy zaburzące proces socjalizacji u dzieci i młodzieży*, (nieopublikowana praca doktorska), Poznań 1983.
- Muszyńska E.: *Rola rodziny w kształtowaniu się społecznych zachowań dzieci w różnym wieku*, „Neodidagmata” XX, Poznań 1992.
- Muszyńska Ł. (red.): *Rodzice i nauczyciele*, Warszawa 1975, Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Muszyński H.: *Rozwój moralny*, Warszawa 1987, WSiP.
- Muszyński H. (red.): *Socjalizacja. Osobowość. Wychowanie*, Poznań 1989, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Newman B.M., Newman Ph.R.: *Development through life*. Homewood 1984, The Dorsey Press.
- Niebrzydowski L.: *Zależność planów i dążeń życiowych uczniów kl. V- VIII od posiadanej samooceny*, „Psychologia Rozwojowa” 1974/3.
- Nowacki T.: *Praca i wychowanie*, Warszawa 1980, Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Nowacki T. (red.): *Pedagogika pracy. Problematyka i przegląd badań*. Warszawa 1982, WSiP.
- Nowak S.: *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, PWN.
- Nuttin J.: *Struktura osobowości*, Warszawa 1968, PWN.
- Obuchowska L., Jaczewski A.: *Rozwój erotyczny*. Warszawa 1992, WSiP.
- Obuchowski K.: *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, Warszawa 1970, PWN.
- Obuchowski K.: *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985, KiW.
- Olson D.R.: *Cognitive development*, New York and London 1970, Academic Press, Inc.
- Ortner S.B.: *Czy kobieta ma się do mężczyzny tak jak natura do kultury*, (w:) *Nikt nie rodzi się kobietą*, (red.) Hołówka T., Warszawa 1982, Czytelnik.
- Osipow S.H.: *Theories of carrer development*, New Jersey 1973, Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs.
- Palka S.: *Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich konsekwencje metodologiczne. Materiały na Zjazd Pedagogiczny „Ewolucja tożsamości pedagogiki”*, Warszawa 1993, Wydawnictwo TERRA.
- Palmer E., Dorr A.: *Children and the faces of television*, New York 1980, Academic Press, Inc.
- Papalia D.E., Olds S.W.: *A child's world*, New York 1986, Mc Graw-Hill.
- Parsons T.: *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972, PWN.
- Parsons T.: *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa 1980, PWN.
- Piaget J.: *Rozwój cech moralnych dziecka*, Warszawa 1967, PWN.
- Piaget J.: *La representation du monde chez l'enfant*, Paris 1976, PUF.
- Piaget J.: *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 1992, PWN.
- Piaget J., Inhelder B.: *Psychologia dziecka*, Wrocław 1993, Wydawnictwo Siedmioróg.
- Pielka H.: *Procesy socjalizacji i wychowania w rodzinie*, Koszalin 1990, Nakładem Centralnego Programu Badań Podstawowych CPBP. 09.02.
- Pietrasieński Z.: *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, PW „Wiedza Powszechna”.

- Piorunek M.: *Kierunki optymalizacji orientacji i poradnictwa zawodowego w świetle badań dynamiki procesu wyborów zawodowych*, „Ruch Pedagogiczny” 3-4/1990.
- Piorunek M., Kasperek E.: *Proces kształtowania się planów zawodowo-edukacyjnych młodzieży — wyniki badań*, „Neodidagmata” XX, Poznań 1992.
- Piorunek M.: *Dzieciństwo jako etap rozwoju zawodowego* (przeгляд badań), „Psychologia Wychowawcza” 1993/1.
- Piorunek M.: *Dynamika obrazu świata zawodowego w dzieciństwie*, „Psychologia Wychowawcza” 1994/5.
- Piorunek M.: *Dzieciństwo jako przestrzeń orientacji biograficznych Wgląd empiryczny. Postulaty dla poradnictwa*, (w:) Kargulowa A. (red.): *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, Wrocław 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Piorunek M.: *Płeć a trajektorie biografii zawodowych*, „Studia Edukacyjne” 1995/1.
- Piorunek M.: *Dynamika obrazu świata zawodowego w okresie dzieciństwa* (praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. H. Sowińskiej), Poznań 1995.
- Pitcher E.G., Schultz L.: *Boys and girls at play*, New York 1983, Bergin & Garvey.
- Poddjakow N.N.: *Myslenie przedszkolaka*, Warszawa 1983, WSiP.
- Porębska M.: *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*, Warszawa 1982, WSiP.
- Pospiszył K.: *Psychologia kobiety*, Warszawa 1978, PWN.
- Prawda M.: *Cykl życia jednostki a wartość pracy*, Wrocław 1987, Ossolineum.
- Przetacznik-Gierowska M.: *Stadia psychicznego rozwoju człowieka. Przegląd zagadnień*, (w:) *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, (red.) Tyszkowa M., Warszawa 1988, PWN.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G.: *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992, WSiP.
- Przetacznikowa M.: *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978, WSiP.
- Raboach J.: *Ocena seksuologa*, Praha 1977, AVICENUM.
- Rachalska W.: *Teoretyczne problemy orientacji zawodowej*, (w:) *Pedagogika pracy — problematyka i przegląd badań*, (red.) Nowacki T., Warszawa 1980, WSiP.
- Rachalska W. (red.): *Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej*, Warszawa 1980, WSiP.
- Rachalska W. (red.): *Przygotowanie uczniów do wyboru zawodu. Wybrane problemy metodyczne*, Warszawa 1981, IKZ.
- Rachalska W.: *Wybór zawodu a wychowanie przez pracę w rodzinie*, Warszawa 1984, IW.
- Rachalska W.: *Problemy orientacji zawodowej*, Warszawa 1987, WSiP.
- Reszke L.: *Nierówności płci w teoriach*, Warszawa 1991, PAN, Res Publica Press S-ka z o.o.
- Reykowski J., Kochańska G.: *Szkice z teorii osobowości*, Warszawa 1980, WP.
- Reykowski J. (red.): *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, Wrocław 1990, Ossolineum.
- Roe A., Seigelman M.: *The origin of interests*. The APGA Inquiry Series, No. 1, Washington D. C: American Personnel and Guidance Association 1964.

- Rosińska Z., Matuszewicz Cz.: *Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój*, Warszawa 1984, PWN.
- Roszkiewicz I.: *Młodszy wiek szkolny*, Warszawa 1983, NK.
- Rozet I.: *Psychologia fantazji*, Warszawa 1982, PWN.
- Rożnowska A.: *Różnica między osobami płci męskiej i żeńskiej w postrzeganiu osób w świetle dotychczasowych badań*, „Psychologia Wychowawcza” 1985/2.
- Sarapata A. (red.): *Socjologia zawodów*, Warszawa 1965, KiW.
- Schaffer H.R.: *Początki uspołecznienia dziecka*, Warszawa 1981, PWN.
- Sears R., Rau L., Alpert R.: *Identification and child rearing*, London 1966, Tavistock.
- Seifert K.H.: *Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung*, (w:) Handbuch der Berufspsychologie, (red.) Seifert K.H., Göttingen, Toronto, Zürich 1977, Verlag für Psychologie Dr C.J. Hogrefe.
- Sęk M. (red.): *Społeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1991, PWN.
- Sheppard W., Willoughby R.: *Child behavior*, Chicago 1975, Rand McNally College Publishing Company.
- Singer J.: *Marzenia dzienne*, Warszawa 1980, PWN.
- Smith E.: *Vocational aspects of elementary school. Guidance Programs: objectives and activities*, (w:) Vocational Quarterly 1970/18.
- Sołowiej J.: *Identyfikacja dziecka z rodzicami*, (w:) Ziemska M. (red.): *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1979, PWN.
- Sowińska H. (red.): *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Poznań 1993, Redakcja Naukowa, M.R. Bombicki.
- Sowińska H.: *Procesy uspołeczniania szkoły — nadzieje i zagrożenia*, „Neodidagmata” 1993 (w druku).
- Starishevsky R., Matlin N.: *A model for the translation of self-concept into vocational terms*, (w:) Super D.E. *Career development: self — concept theory*, New York: CEEB Research Monograph nr 4/1963.
- Strauss A., Glaser B.G.: *Anguish. A Case — History of a Dying Trajectory*, California 1970.
- Strykowska M.: *Psychologiczne mechanizmy zawodowego funkcjonowania kobiet*, Poznań 1992, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sugarman L.: *Life-span development*, London and New York 1986, Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd-London, Methuen & Co-New York.
- Sujak E.: *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1992, Wydawnictwo ZNAK.
- Super D.E.: *The psychology of careers*, New York 1957, Harper & Row.
- Super D.E.: *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972, PWN.
- Super D.E.: *A life-span, life-space, approach to career development*, (w:) Journal of Vocational Behavior 1980/16.
- Super D.E.: *Career and life development*, (w:) Brown D., Brooks L. (red.): *Career choice and development*, San Francisco 1984.
- Surówka I., Fenczyn J.: *Analiza krytyczna niektórych teorii rozwoju zawodowego*, (w:) „Psychologia Wychowawcza” 1/83.
- Szahaj A.: *Krytyka. Emancypacja. Dialog. J. Habermas — W poszukiwaniu nowego paradygmatu teorii krytycznej*, Warszawa 1990, Prace Kolegium Ortyckiego.
- Szajek S.: *System orientacji i poradnictwa zawodowego*, Warszawa 1989, PWN.

- Sztompka P.: *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*, Warszawa 1973, PWN.
- Szuman S. (red.): *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa 1968, PWN.
- Szuman S.: *Dzieła wybrane. Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, Warszawa 1985, WSiP.
- Szymański M.: *Procesy selekcyjne w kształceniu wczesnoszkolnym*, „Życie Szkoły” 1984/9.
- Szymański M.: *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988, PWN.
- Świdzińska B.: *Świadomość roli zawodowej u młodzieży a wybór zawodu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1977/2.
- Świdzińska B.: *Świadomy wybór zawodu a predyspozycje psychiczne młodzieży*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1978/3.
- Thomae H.: *Der Lebenslauf und die biographische Methode in der Psychologie*, (w:) *Moderne Entwicklungs-psychologie*, Berlin 1956, Dr G. Lüttke Verlag.
- Tiedeman D.V., O'Hara R.P.: *Career development: choice and adjustment*, New York 1963, College Entrance Examination Board.
- Tillmann K.J.: *Sozialisations-theorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft., Institution und Subjektwerdung*, Reinbek bei Hamburg 1989, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Tłokiński W.: *Mowa. Przegląd problematyki dla psychologów i pedagogów*, Warszawa 1982, PWN.
- Travers J. (red.): *The new children: the first six years*, Stamford-London 1976, Greylock Inc.
- Turner J. H.: *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, PWN.
- Tümmers J. (red.): *Frauen in „Männerberufe“? Köln—Wien 1982*, Böhlau Verlag.
- Tyszka Z.: *Socjologia rodziny*, Warszawa 1974, PWN.
- Tyszka Z.: (red.): *Rodzina a struktura społeczna*, Bydgoszcz 1984, Pomorze.
- Tyszkowa M., Żurkowski (red.): *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa-Poznań 1984, PWN.
- Tyszkowa M. (red.): *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, Poznań 1985, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tyszkowa M. (red.): *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1988, PWN.
- Tyszkowa M. (red.): *Rodzina a rozwój jednostki*, Poznań 1990, CPBP.
- Voges W. (red.): *Methoden der Biographie und Lebenslaufforschung*, Opladen 1987, Leske Verlag.
- Wallner E., Pohler-Funke M.: *Soziologie der Kindheit*, Heidelberg 1978, Quelle & Meyer.
- Wasilenko J.: *Identyfikacja z płcią i jej rozwój w różnych koncepcjach psychologicznych*, „Psychologia Wychowawcza” 1985/5.
- Wasilenko J.: *Niektóre uwarunkowania identyfikacji z rolą związaną z płcią*, „Psychologia Wychowawcza” 1986/3.
- Wellington J., Olechowski W.: *Attitudes toward the world of work in elementary schools*, (w:) *Vocational Guidance Quarterly* 1965/14.
- Whiting B.B., Whiting J.W.M.: *Children of six-cultures a psycho-cultural analysis*, Cambridge, Massachusetts and London-England 1975, Harvard University Press.

- Wiatrowski Z.: *Pedagogika pracy w zarysie*, Warszawa 1985, PWN.
- Winnicott D.W.: *The child and the family*, London 1957, Tavistock.
- Witkowski L.: *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988.
- Witkowski L.: *Rozwój tożsamości w cyklu życia*, Toruń 1989, Wydawnictwo UMK.
- Witkowski L. (red.): *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją. Z recepcji J. Habermansa w Polsce*, Toruń 1990, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Włodarek J., Ziółkowski M. (red.): *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa-Poznań 1990, PWN.
- Włodarski Z.: *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*, Warszawa 1975, WSiP.
- Wojciszke B.: *Ewolucja wyjaśniania poznawczego we współczesnej psychologii społecznej. Charakterystyka zjawiska*, „Przegląd Psychologiczny” 1980/1.
- Wojtasik B.: *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wrocław 1993, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Worach-Kardas H.: *Wiek a pełnienie ról społecznych*, Warszawa—Łódź 1983, PWN.
- Worach-Kardas H.: *Fazy życia zawodowego i rodzinnego*, Warszawa 1988, IWZZ.
- Wygotski L.: *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, PWN.
- Zielińska K.: *Preorientacja zawodowa w szkole*, Warszawa—Poznań 1975, PWN.
- Zielińska K.: *Efektywność orientacji i poradnictwa zawodowego*, Poznań 1985, Raport z tematu węzłowego 11.4.1.3, w dyspozycji MEN.
- Zielińska K.: *Efektywność orientacji i poradnictwa zawodowego w świetle losów edukacyjno-zawodowych młodzieży*, Poznań 1989, Raport z tematu węzłowego 08.17.1.2., w dyspozycji MEN.
- Zielińska K.: *Uczestnictwo instytucji orientacji i poradnictwa zawodowego w kształtowaniu planów zawodowo-edukacyjnych młodzieży. Wyniki badań*, „Neodidagmata” XIX/1989.
- Zielińska K.: *Wartości cenione przez młodzież w sferze życia zawodowego*, „Ruch Pedagogiczny” 5-6/1990.
- Zielińska K.: *Zawód czy kariera? W kierunku prospektywnego i dynamicznego ujmowania sfery życia zawodowego człowieka*, (w:) Wiatrowski Z., Gerlach R. (red.): *Podstawowe idee i twierdzenia pedagogiki pracy oraz ich percepcja i realizacja społeczna*. Bydgoszcz 1990, Wydawnictwo Uczelniane WSP Bydgoszcz.
- Zielińska K.: *Młodzież w drodze do życia zawodowego*, (w:) Uździcki K. (red.): *Wybrane problemy kształcenia przedzawodowego*, Warszawa 1991.
- Zielińska K.: *Das Berufsbildungswesen in Polen zwischen Status quo und Reform*, (w:) Schläpke W, Weiss R. (red.): *Vom Plan zum Markt*, Köln 1993, Deutscher Instituts-Verlag.
- Zielińska K.: *Dynamika karier zawodowych młodzieży*, „Rocznik Pedagogiczny” 16/1994.
- Ziemska M.: *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1977, WP.
- Ziółkowski M. (red.): *Wiedza. Jednostka. Społeczeństwo*, Warszawa 1989, PWN.
- Ziółkowski M.: *Społeczne uwarunkowania wiedzy indywidualnej. Socjalizacja poznawcza i role poznawcze*, (w:) Muszyński H. (red.): *Socjalizacja. Osobowość. Wychowanie*, Poznań 1989, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zuckerman M., Sayre D.H.: *Cultural sex-role expectations and children's sex-role concepts* (w:) Sex Roles 1982, T. 8, 8.
- Żebrowska M. (red.): *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1982, PWN.

Książka jest wynikiem studiów teoretycznych i pracy badawczej nad problematyką kształtowania się biografii zawodowych w okresie dzieciństwa. Kierowana jest ona do osób zajmujących się teorią i praktyką edukacji i poradnictwa psychopedagogicznego, w szczególności do pedagogów i psychologów szkolnych, a także nauczycieli przedszkoli i nauczania początkowego oraz studentów kierunków pedagogicznych.

ISBN-83-86142-15-4