

MAGDALENA PIORUNEK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

DZIECKO WOBEC ŚWIATA PRACY I ZAWODÓW. EMIRYCZNE PRZYCZYNKI. OBRAZ FENOMENU

ABSTRACT. Piorunek Magdalena, *Dziecko wobec świata pracy i zawodów. Emiryczne przyczynki. Obraz fenomenu* [A Child and a World of Work and Occupations. Empirical Contributions. A Picture of the Phenomenon]. Studia Edukacyjne nr 11/2010, Poznań 2010, pp. 139-155. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2325-2. ISSN 1233-6688.

The text "Dziecko wobec świata pracy i zawodów. Emiryczne przyczynki. Obraz fenomenu" [A Child and a World of Work and Occupations. Empirical Contributions. A Picture of the Phenomenon] analyses how children perceive the specificity of the vocational world in the context of the classical theories that see a career development as a lifelong experience (Ginzberg, Super) and some selected theories that assign to this biographical stage a role in further relations with the occupational market (e.g. Roe, Gottfredson). Some selective references were made to the author's own research project that focuses on verifying a descriptive and evaluative image of the occupational world that is formed in the childhood and wishful occupational projects of this stage that are embedded in the fantasy and in the incomplete and fragmentary knowledge that a few year old child has on the outside occupational world that it experiences indirectly. These deliberations are treated as a contribution to an analysis and description of the childhood's development regularities; they are also a pretext for formulating general practical recommendations aimed at supporting occupational development at this stage.

Wokół klasycznych teorii rozwoju zawodowego. O dzieciństwie w kontekście świata pracy

Tradycyjne ujęcia chronologii biegu życia zawodowego i relacji człowieka ze światem pracy odwoływały się do trójpodziału na fazę przedzawodową z etapem orientacji, fazę aktywnej partycypacji w pracy i fazę postzawodową związaną z wycofywaniem się z zaangażowania zawodowego. Pierwsza z tych faz jest zdecydowanie najrzadziej przedmiotem analiz teoretycznych i weryfikacji empirycznych¹. Wynika to zapewne

¹ Autorka niniejszego tekstu realizowała projekt badawczy dotyczący tego etapu w rozwoju zawodowym człowieka, którego wybrane tezy znalazły się między innymi w publikacji *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Wydawnictwo Eruditus s.c.

z oczywistego faktu, że dzieciństwo przebiega w pewnym oddaleniu od świata pracy i zawodowego zaangażowania dorosłych. Dzieci bowiem wzrastają w toku socjalizacji pierwotnej przebiegającej głównie w rodzinie, w późniejszym zaś okresie w instytucjach edukacyjnych, niejako pośrednio tylko doświadczając specyfiki i złożoności świata zawodowego będącego domeną dorosłych.

Spoglądając na problem z punktu widzenia paradygmatów psychologii i socjologii biegu życia, nie sposób jednak nie zauważyć, że bieg życia zawodowego w dorosłości ma związki z doświadczeniami wyniesionymi przez człowieka z etapu dzieciństwa.

Rzeczywistość subiektywna biegu życia zawodowego człowieka dorosłego nie jest tworzona *ex-nihilo*. Nowe, pojawiające się treści są włączane do obrazu świata zawodowego już istniejącego, z nim scalane przez pryzmat już posiadanych i nowych nabywanych doświadczeń (Berger, Luckmann 1983). Socjalizacja na etapie dzieciństwa jest przyswajaniem społecznie generowanej wiedzy, umożliwiającej deskryptywne i ewaluacyjne przetwarzanie rzeczywistości zawodowej. Dzieciństwo jest jednym z etapów zdobywania i strukturyzowania tej wiedzy o świecie pracy, w którym sekwencja czasowa wyznaczająca ramy poszczególnych jego faz określa także pewną dynamikę procesu wchodzenia przez dziecko w rzeczywistość społeczno-zawodową.

Miejsce dzieciństwa w biegu życia zawodowego zostało zauważone w wielu klasycznych psychologicznych koncepcjach rozwoju zawodowego, choć jego rola w tym zakresie była zaledwie sygnalizowana, a szersze opracowania dotyczące tego zagadnienia są w literaturze bardzo rzadko obecne. Na usprawiedliwienie autorów, zajmujących się problematyką rozwoju zawodowego człowieka, z pewnością można podać argument o kluczowej roli okresu adolescencji w ukierunkowywaniu zawodowej drogi człowieka i głównej roli doświadczeń poszczególnych etapów dorosłości we wchodzeniu w bezpośrednie relacje ze światem pracy.

Niemniej jednak wspomniane teorie wskazywały na specyfikę okresu dzieciństwa w rozwoju zawodowym. Diachronia teoretycznych wyjaśnień w tym względzie sięga momentu pojawienia się prekursorskich prac Ch. Bühlera (lata 30.), poprzez szczególnie intensywny ich rozwój w obszarze amerykańskim, w którym postacią centralną jest D. Super (początki jego rozszerzanej i pogłębianej teorii to lata 50. i 60.) po teorie nawiązujące do założeń psychologii kognitywnej, 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

Poznań 1996. Tematyka ta była także przedmiotem kilku kolejnych opracowań autorskich i kontynuowanych studiów teoretyczno-empirycznych.

czasu. Niektóre z nich były później oczywiście wielokrotnie wzbogacane i przebudowywane, inne weszły wręcz do kanonu koncepcji rozwoju zawodowego człowieka, pozostając aktualne (zwłaszcza w odniesieniu do etapu dzieciństwa), mimo dynamicznych transformacji biografii zawodowych w społeczeństwie ponowoczesnym. Do kilku z takich klasycznych i nowszych teorii, wskazujących na pewien porządek i rozwojowe następstwa dorastania zawodowego, nawiążę poniżej.

Ginzberg i jego grupa badawcza (Ginsburg, Axelrad i Herma) doszli do wniosku, iż w procesie wyboru drogi zawodowej, charakteryzującym się serią kompromisów dokonywanych między pragnieniami a możliwościami, można wyróżnić trzy zasadnicze, w miarę jednorodne sekwencje czasowe. Wyszczególnione przez siebie fazy dochodzenia do określonego wyboru zawodowego nazwali (por. np. Osipow, 1973; Piorunek, 1996; Paszkowska-Rogacz, 2003; Guichard, Huteau, 2005):

- 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*) – od 18–22–24 lat.

W okresie fantazji dziecko stopniowo przechodzi od orientacji „na zabawę”, która wiąże się z przyjemnością funkcjonalną i pośrednim odzwierciedlaniem bieżących doświadczeń społecznych ku orientacji „na pracę”. W miarę wchodzenia dziecka w okres fantazji następuje stopniowa reorientacja, odzwierciedlająca preferencje dla aktywności kończącej się abstrakcyjnym zadowoleniem (np. sprawianie przyjemności rodzicom). W miarę 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 wyrastającą z koncepcji psychoanalitycznych, dowodzącą, że 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, których chciałyby naśladować. Chcąc skompensować własną niedoskonałość, internalizują wartości świata dorosłych. Dziecko na tym etapie ignoruje realne składniki wyborów i decyzji zawodowych, a jego życzeniowe wskazania zawodowe są oderwane od realnej oceny własnych możliwości i wymagań otoczenia, brak mu także poczucia perspektywy temporalnej, do której odnoszą się jego chwilowe projekty marzeniowe.

Wyboru próbnego dziecko dokonuje, nawiązując coraz szersze relacje ze światem zawodowym. Budując jego obraz, kieruje się początkowo chwilowymi nastawieniami i wysoce nieprecyzyjnym oglądem rzeczywistości, wkrótce jednak ukierunkowuje swoje zainteresowania zgodnie z umiejętnościami. Kategoria uzdolnień zaczyna odgrywać w później-

szym 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. Sam proces wyboru zawodu rozgrywa się głównie podczas okresu dorastania, ale decyzje zawodowe nie są tylko zjawiskiem zachodzącym na przestrzeni krótkiego okresu wchodzenia w dorosłość.

Najpełniejszą teorię rozwoju zawodowego przedstawił Donald Super (1984), pozostający pod wpływem dwóch głównych nurtów teoretycznych. Pierwszy to prezentowana w pracach Rogersa, Cartera, Bardina koncepcja „ja”, zgodnie z którą wybór przez jednostkę określonego zawodu 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*, 15 do 25 roku życia), etap podtrzymywania (*maintenance stage* do 65 roku życia) oraz etap schyłku (*decline stage*). Podział ten stał się także dla Supera podstawą jego całościowej koncepcji rozwoju zawodowego. Według Supera, rozwój zawodowy jest różny jakościowo w różnych okresach życia. Spośród pięciu etapów biograficznych, które wiążą się ze znaczną dyferencją w zakresie relacji jednostki ze światem zawodowym, pierwszy przypada w znacznej mierze na etap dzieciństwa. Mowa tu o fazie wzrostu (*growth stage*), trwającej do około 14 roku życia wraz z wyróżnionymi w jej obrębie podokresami:

- fantazji (do 10 lat);
- zainteresowań (11–12 lat);
- zdolności /umiejętności (13–14 lat).

Dla Supera podokres fantazji (w fazie wzrostu) 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 (upodabnianie się głównie do rodzica tej samej płci). Dziecko stopniowo rozwija wyobrażenie o sobie i sposób zachowania właściwy dla kulturowo aprobowanych norm płciowych. Identyfikacja dzieci-

ka przechodzi od ogólnych do specyficznych wzorów. Kolejne podokresy tej fazy wiążą się z dominacją zainteresowań, potem zaś własnych zdolności w postrzeganiu i ewaluacji świata zawodowego. Wydaje się, że na podstawie rozważań Supera można przede wszystkim postawić tezę o roli etapu dzieciństwa w procesie samoidentyfikacji dziecka w świecie pracujących dorosłych.

Z kolei A. Roe (Piorunek, 1996; Paszkowska-Rogacz, 2003) w swojej psychoanalitycznej koncepcji wskazywała na istnienie dziedzicznej, indywidualnej dla każdego człowieka tendencji do „wyladowywania” 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. Autorka, koncentrując się na oddziaływaniach socjalizacyjnych okresu dzieciństwa, opisała różne typy postaw rodzicielskich, dzięki którym kształtuje się w dziecku określona hierarchia potrzeb, która z kolei przyczynia się do zainicjowania i rozwoju u dzieci orientacji „na rzeczy” lub „na osoby”. Orientacja ta z kolei determinuje wybór kierunku zawodowego, w którym dominuje koncentracja na przedmiotach materialnych bądź kontaktach interpersonalnych. Atmosfera domu rodzinnego wpływa, zdaniem Roe, na preferowany typ zawodowej aktywności jednostki, zaś takie podmiotowe faktory, jak np. 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 korzenie biografii zawodowych, a co za tym idzie zasugerowanie pewnej ciągłości karier życiowych z akcentem na fazy najwcześniejsze.

Z kolei L. Gottfredson (1996, por. też Guichard, Huteau, 2005) w swojej teorii podkreśla, że człowiek od dzieciństwa do wieku młodzieńczego tworzy mapę poznawczą zawodów, w obrębie których koncentruje się przede wszystkim na pewnych obszarach zawodowych, które go personalnie interesują, rozgranicza te możliwe do zaakceptowania od tych pozostających poza tą kategorią. To rozgraniczenie to – zdaniem Gottfredson – proces wiodący do wykreślenia na mapie poznawczej linii, wyznaczającej przestrzeń zawodów możliwych do akceptacji przez jednostkę. W miarę dorastania zaś, człowiek decyduje się na kompromisy podczas dokonywania kolejnych edukacyjnych i zawodowych wyborów, kompromisy, których logika ma charakter stały, pozostaje niezmienna w przebiegu biografii jednostki. Geneza tworzenia się poznawczej mapy zawodów oraz procesu rozgraniczania ma związek z okresem dzieciństwa, w toku którego badaczka wyróżnia następujące etapy (Guichard, Huteau, 2005):

- orientacja na siłę i wielkość (3–5 lat) – dzieci postrzegają zawody jako role dorosłych, których klasyfikują przede wszystkim na skali wielkości, siły, dostrzegają też zróżnicowanie ról determinowane płciowo;
- orientacja na zadania określone przez płć (6–8 lat) – szczególnie zwracanie przez dzieci uwagi na role i atrybuty związane z płcią, częste odrzucanie preferencji odpowiadających płci przeciwnej;
- orientacja na ocenę społeczną (9–13 lat) – koncentracja na statusie i prestiżu społecznym, związanym z wykonywaniem określonych zawodów, proces ten ma charakter stopniowy, początkowo dzieci identyfikują przede wszystkim obserwowalne przejawy tego statusu, by stopniowo przejść do jego bardziej abstrakcyjnych oznak;
- orientacja na niepowtarzalne „ja” (od 14 lat) – uściślanie planów zawodowych z uwzględnieniem zainteresowań, zdolności i wartości jednostki w obrębie wcześniej zakreślonej mapy poznawczej.

Owo uściślanie planów edukacyjno-zawodowych, dokonujące się na podstawie istotnych składników tożsamości jednostki, odbywa się jednak już w obrębie tylko tych zawodów, które jednostka na wcześniejszych etapach określiła jako możliwe do zaakceptowania ze względu na płć (poziom sfeminizowania i zmaskulinizowania) oraz prestiż społeczny. Dla skonstruowania mapy poznawczej zawodów uwzględniającej te czynniki, szczególne znaczenie ma pochodzenie społeczne oraz poziom rezultatów edukacyjnych. Choć w zasadniczych kwestiach badania francuskie potwierdzały koncepcję mapy poznawczej Gottfredson, niektóre z przyjętych przez nią tez okazywały się dyskusyjne. Inne badania z tego obszaru językowego, prowadzone przez B. Dumora na grupach gimnazjalistów pomiędzy 11 a 16 rokiem życia, upoważniły autorkę do sformułowania kilku tez odnoszących się również do etapu dzieciństwa (Guichard, Huteau, 2005). Otóż autorka wyróżnia w toku rozwoju zawodowego trzy podstawowe procesy: „rozważania porównawcze”, „rozważania probabilistyczna” oraz „implikacyjne”. Z czego pierwszy z tych procesów rozpoczyna się w dzieciństwie. Rozważania porównawcze dotyczą zestawiania przez jednostkę cech, elementów samoopisu i opisu zawodów. Konstrukcja tych schematów porównawczych obejmuje cztery etapy. Pierwszy to tautologiczny związek pomiędzy jednostką a osobą wykonującą dany zawód (marzenie, aby stać się np. kosmonautą), drugi to projekcja „metafizyczna” (chcę być jak konkretna osoba wykonująca dany zawód), trzeci to projekcja „metonimiczna”, w której pojawiają się odniesienia do osobowości lub osoby z otoczenia. Na czwartym z kolei etapie, określanym jako „porównanie napięciowe”, następuje „odejście poznawcze od utożsamiania się poprzez określenie podobieństwa, następnie klasyfikację kategorii, które wyłoniły się z etapu utożsamiania się i wreszcie poprzez implikację logiczną” (Guichard, Huteau, 2005, s. 137). Przejście

do rozważań probabilistycznych ściśle wiąże się z doświadczeniami szkolnymi jednostki i swoistym wazaniem swoich szans pomiędzy preferencjami a możliwościami i prawdopodobieństwem ich zrealizowania.

Większość podejmowanych w różnych okresach wyrywkowych prób empirycznej weryfikacji wybranych aspektów relacji dziecka ze światem pracy (por. np. Bühler, 1933; Wellington i Olechowski, 1965; Smith, 1970; Bender-Szymański, 1976; Jaide, 1977; Kaiser, 1985, 1986, 1993; Piorunek, 1996; Neckar-Ilnicka, 2001; Oleniacz, 2001) wskazywała na fakt powstawania w dzieciństwie marzeniowych, życzeniowych projektów zawodowych, abstrahujących zwłaszcza w okresie średniego dzieciństwa (na wcześniejszych etapach nie sposób odnieść się do tych kwestii) od istotnych cech konstytuujących rzeczywiste projekty zawodowe. Odzwierciedlają się w nich, podobnie zresztą, jak w zabawach tematycznych, jakże często skoncentrowanych wokół profesjonalnego funkcjonowania dorosłych, doświadczenia i wyobrażenia świata pracy, jakie funduje dziecku znaczący dorosły, pośredniczący w toku socjalizacji pierwotnej w relacji ze światem pracy. Edukacja znacząco te doświadczenia dziecka ze światem pracy poszerza, wzbogacając o intencjonalnie przekazywaną w toku nauczania wiedzę, przyczyniając się do stopniowego urealniania pomysłów i wyborów zawodowych w często dynamicznie konstruowanych kolejnych krótkotrwałych „projektach”, których nie możemy z pewnością traktować jako antycypacji siebie w przyszłych rolach zawodowych, bowiem myślenie perspektywiczne nie jest jeszcze udziałem dziecka na tym etapie.

Z emirycznych poszukiwań autorskich. Wybrane tezy

W toku poszukiwań, związanych z próbą opisywania i analizowania relacji dziecka ze światem zawodowym², dokonywano między innymi

² Por. M. Piorunek, *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Poznań 1996, Wydawnictwo Eruditus s.c. oraz wpisujące się w nurt wywołanych weryfikacji empirycznych niepublikowane prace magisterskie, napisane pod moim kierunkiem na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM, pośrednio lub bezpośrednio związane z tą tematyką, m.in.: A. Drzewiecka, *Kobiecość i męskość w wyobrażeniach dzieci na etapie późnego dzieciństwa*, 2006; J. Świątek, *Praca i zawód w wyobrażeniach dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej* 2006; J. Wawrycz, *Praca i zawód w wyobrażeniach dzieci przedszkolnych*, 2006; K. Filipowiak, *Dziecko przedszkolne w relacji ze światem zawodowym*, 2007; A. Markiewicz, *Dziecko przedszkolne w świecie pracy i zawodów*, 2007; K. Kortus, *Dziecko zdolne w okresie przedszkolnym jako wyzwanie dla poradnictwa zawodowego*, 2008. Na podstawie badań prowadzonych w ramach wspomnianego seminarium powstał także tekst K. Filipowiak-Łuczyńskiej, *Reprezentacje świata zawodowego w okresie dzieciństwa*, opublikowany w tomie *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – Empiria – Praktyka*, red. M. Piorunek, Toruń

rozpoznania zakresu i treści dziecięcych orientacji w rzeczywistości zawodowej. Istotą takich badań był opis zawartości treściowej i charakterystyka zasobu informacji składających się na obraz świata zawodowego, kształtujący się w etapie dzieciństwa oraz ukazywanie dynamiki tych zjawisk i czynników nań wpływających, a także analiza marzeniowych projektów zawodowych konstruowanych w okresie dzieciństwa. Wybiórczo traktując zgromadzony na przestrzeni lat materiał badawczy, można wskazywać na pewne prawidłowości, najczęściej potwierdzane w badaniach realizowanych według zbliżonego zamysłu empirycznego³.

Generalnie, poznawcze eksploracje świata zawodowego w okresie dzieciństwa są selektywne, tyczą elementariów związanych z wybiórczymi rodzajami pracy osadzonymi w środowisku bliskim i dostępnym bezpośredniemu doświadczeniu. Zawody usługowe i funkcjonujące w sferze życia publicznego dzieci postrzegają i opisują najbardziej kompetentnie.

W ich obrazie świata zawodowego 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 słabą reprezentację zawodów z grupy techniczno-przemysłowych. Tendencja ta, obecnie dzięki szerszemu dostępowi dzieci do technologii informatycznych (komputer, internet) mniej wyraźna, utrzymuje się nadal, zwłaszcza w środowiskach odnotowujących niedostatki stymulacji kulturowej.

Kontekst biograficzny i społeczna dynamika rozwoju w okresie dzieciństwa kształtują w istocie elementarny i powierzchowny obraz rzeczywistości zawodowej, w którą przyjdzie dzieciom z czasem wkroczyć. Poznanie dziecka, zwłaszcza na etapie średniego dzieciństwa, nie obejmuje swym zasięgiem (patrzac na trend ogólny) pracy umysłowej, opartej na intelekcie (*ci, którzy tylko myślą nie pracują ...*), a te właśnie znamiona aktywności są domeną współczesności i zasadniczym kierunkiem rozwoju i przemian w świecie zawodowym. Nie obejmuje też zawodów nowych pojawiających się czy od dwóch-trzech dekad obecnych na rynku, przy często zaskakująco dobrej znajomości zawodów tradycyjnych czy wręcz wymierających. Naturalnie odnotowujemy tu pewną dynamikę tych zjawisk, a badania oparte na zbliżonym schemacie weryfikacyjnym w ciągu

2009. W wymienionych materiałach znajduje się szczegółowy opis zastosowanych procedur badawczych, który nie jest możliwy w niniejszym opracowaniu.

³ Część z przedstawionych poniżej tez została przeze mnie wykorzystana w referacie *Adaptacyjny i specjalizacyjny wymiar uczestnictwa społecznego w świecie zawodowym*, wygłoszonym na konferencji naukowej pt. „Społeczne uczestnictwo w przebiegu życia”, zorganizowanej przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w dniu 21 maja 2009 r. w Poznaniu.

ostatnich piętnastu lat pokazują, że dzieci przywołują w znacznie większym stopniu niż wcześniej zawody obecne realnie na rodzimym rynku pracy od niedawna, ale za to medialnie unaoczniane niemal każdego dnia.

Nie chodzi tu jednak tylko o to, że dziecięca wiedza, dotycząca świata zawodowego zawiera zaledwie informacje powierzchowne, bowiem uzasadniają to w sposób oczywisty prawidłowości rozwojowe tego okresu (elementy egocentryzmu dziecięcego, brak precyzji spostrzegania, kłopoty z koncentracją uwagi dowolnej, myślenie konkretno-operacyjne) oraz czynniki socjalizacyjne związane z faktem, że kilkulatki wzrastają w pewnym oddaleniu od realnie funkcjonujących struktur świata pracy dorosłych, a jego specyfika dociera do dziecka przefiltrowana przez doświadczenia znaczących innych. Z punktu widzenia edukacji wydaje się istotny wniosek o tym, że rzeczywistość zawodowa – objęta strukturami poznania dzieci, jest w istocie światem pracy słabo zindustrializowanym, współczesna technika postrzegana jest często tylko jako przedmiot zabawy a nie narzędzie pracy, zaś zawody o charakterze intelektualnym czy nowe zawody, które obecnie zdominowały rynek pracy, często są nieidentyfikowane – stanowi wyzwanie dla edukatorów.

Z tych wczesnych selektywnych „kodów” społeczno-kulturowych dzieci będą musiały „wyjść”, przebić się w toku edukacji do rzeczywistego świata zawodowej współczesności. Jak i kiedy prowadzić te działania edukacyjne to pytanie, na które trzeba nadal poszukiwać odpowiedzi.

Deskryptyczny obraz świata zawodowego ewoluuje w przebiegu dzieciństwa, co wyjaśniają zarówno prawidłowości postępującego rozwoju poznawczego, jak i wpływ jakościowo różnych doświadczeń socjalizacyjnych, będących udziałem osób na etapie średniego i późnego dzieciństwa. Przedszkolaki, których kontakt z instytucjami, zakładami pracy jest mniej rozległy i ma charakter mniej sformalizowany niż w przypadku dzieci uczęszczających do klas początkowych, 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 indywidualów funkcjonujących w konkretnych względnie niezależnych od siebie rolach zawodowych.

Przedszkolaki personalizują rzeczywistość społeczno-zawodową (por. Berger, Luckmann, 1983). Zaś kilkuletni pobyt w szkole stanowi dla dzieci źródło cennych, stale poszerzających się doświadczeń w „poruszaniu się” w ramach sformalizowanego świata instytucji. One 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 (dłużej uczą się i bardziej odpowiedzialną pracę wykonują np. robotnicy niż inżynierowie na budowie). O ile przedszkolaki nie dostrzegają związków edukacja – praca, o tyle uczniowie widzą już wyraźny, aczkolwiek niedookreślony związek kształcenia się z nabywaniem określonych kwalifikacji zawodowych. Stosunkowo najslabszą dynamiką na przestrzeni średniego i późnego dzieciństwa odznacza się postrzeganie przez badanych racji uzasadniających podejmowanie przez ludzi pracy zawodowej. Cele pracy, jako specyficznej formy aktywności człowieka, uzasadniane są na etapie dzieciństwa głównie przez pryzmat indywidualnych, rzeczowych korzyści, jakie przynosi ona danej osobie. Atrybucja 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. Racje przywoływane dla uzasadnienia celów ludzkiej pracy wykazują bardzo powolną ewolucję od postrzegania jej w kategoriach „k-sobnych” (praca dla siebie), które jest udziałem przeważającej większości dzieci z obu grup wiekowych, do allocentrycznych i socjocentrycznych. Specyfika prekonwencjonalnego poziomu w rozwoju społeczno-moralnym (ewentualne początki poziomu konwencjonalnego) predestynuje dzieci bardziej do postrzegania pracy w kategoriach celów jednostkowych niż ogólnego dobra szerszych grup społecznych.

W dziecięcym okresie fantazji (Ginzberg, Super – por. np. Osipow, 1973; Paszkowska-Rogacz, 2003; Guichard, Huteau, 2005) kilkulatki artykułują także, często liczne i dynamicznie zmieniające się, marzeniowe „projekty zawodowe”. Nie mają one jednak charakteru antycypacji zawodowej przyszłości, nie mogą także być traktowane jako wyobrażenie siebie w przyszłych rolach zawodowych i świecie pracy, bowiem dziecko w tym okresie nie jest zdolne do tak odległych przewidywań i długofalowego planowania. Stanowią pewne ewaluatywne przetworzenie obrazu świata zawodowego, jego konkretnych atrybutów i wzorców zawodowych, z jakimi się dziecko styka 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 tego społecznego otoczenia i może składać się jako pewien potencjalny materiał na przyszłe społeczne i indywidualne „ja” dziecka. Zawodowe projekty i ewaluacje zawodowej rzeczywistości dokonywane przez badanych na etapie dzieciństwa traktować możemy raczej

w kategoriach pośredniego doświadczania przez dzieci pewnej zawodowej zewnętrzności, która wchodząc do repertuaru wiedzy kilkulatka staje się składnikiem jego społecznej i jednostkowej tożsamości. Te dziecięce projekty zawodowe i szersze ustosunkowania się do wybranych dziedzin zawodowych odznaczają się przede wszystkim jedną zasadniczą cechą. Jest nią stygmatyzacja płciowa dziecięcych projektów zawodowych, co koresponduje z przywoływanymi wcześniej tezami L. Gottferdson o ukierunkowaniu kilkulatków na role i zadania zawodowe, określane przez płęć w toku tworzenia ich poznawczej mapy zawodów w dzieciństwie. Cecha ta ujawnia się także w sytuacji, gdy dzieci mają za zadanie wartościować zróżnicowane profesje z szerokiej gamy zawodów obecnych na rynku. Chłopcy, oceniając krytycznie określoną ofertę zawodową, czynią to przede wszystkim ze względu na dostrzegane i werbalizowane przez nich niedogodności i wady immanentnie tkwiące w danej profesji. Dziewczęta zaś częściej przywołują argumentację dotyczącą kategorii płci, samoograniczając się do dziedzin zawodowych zdominowanych w praktyce społecznej przez kobiety (handel, administracja, oświata).

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 dychotomicznym podziale świata zawodowego na sfery aktywności zarezerwowane wyłącznie dla kobiet lub wyłącznie dla mężczyzn. Przy czym zainteresowania dziewcząt skupiają się na wąskim spektrum zawodów, łączących się z „nastawieniem na ludzi”, związanych ze służbą, opieką, wymagających bliskich interpersonalnych kontaktów, swoistej bierności i podporządkowania (uczuciowość i delikatność w miejsce samodzielności, siły fizycznej, poczucia sprawstwa), a także tradycyjnych atrybutów kobiecości sprowadzanych 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.

Znamienne, że już kilkuletnie dziewczęta swą koncentrację na zawodach „kobięcych” uzasadniały powołując się na wręcz artykułowaną zasadę typizacji płciowej – *to praca dla panów...* (Piorunek, 1996). W późniejszych badaniach, prowadzonych zgodnie ze zbliżoną procedurą weryfikacyjną (por. Neckar-Ilnicka, 2001; Filipowiak-Łuczyńska, 2009), to ograniczenie nie było już przez dziewczęta tak mocno odczuwane. Badane dziewczynki na etapie przedszkolnym nie negowały już tak silnie stereotypowo „męskich” zawodów, przywołując jednak każdorazowo żeńskie

odpowiedniki gramatyczne poszczególnych zmaskulinizowanych zawodów. Chłopcy nie posługują się argumentacją wykorzystywaną przez dziewczęta. Być może uzasadniona jest hipoteza, że 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...*). Przyglądając się wyborom i ocenom zawodowym dokonywanym przez przedszkolaki i uczniów początkowych klas szkoły podstawowej, możemy wymienić następujące zawody preferowane przez dziewczęta (bez pretensji do ich statystycznego zestawienia – por. Piorunek 1996; Neckar-Ilnicka, 2001; Filipowiak-Łuczyńska, 2009): lekarka, pielęgniarka, nauczycielka, piosenkarka, tancerka, projektantka mody. Z kolei chłopcy skupiają się na zawodach z grupy mundurowych⁴, szczególnie często przywoływane są także zawody techniczne, związane z naprawą i kierowaniem samochodami oraz używaniem sprzętu technicznego. Dziecięce wybory zawodowe wykazywały w badaniach związki ze środowiskiem zamieszkania dzieci, co zrozumiałe, wzięwszy pod uwagę fakt, że wiedza i wyobrażenia dzieci na temat świata pracy w socjalizacji pierwotnej kształtują się pod wpływem doświadczeń i przekazu kulturowego znaczących dorosłych oraz osób z poszerzających się środowisk życia kilkulatek (rówieśnicy, nauczyciele przedszkola, szkoły). Rosnąca rola multimediiów i rozpowszechniająca się globalna kultura z jednej strony – ułatwiająca dostęp do zróżnicowanych wzorców karier na rynku pracy, z drugiej – paradoksalnie ujednolicająca wzory funkcjonowania zawodowego w obrębie rynków objętych procesami standaryzacji, z pewnością przyczynią się do zmniejszenia siły tych zależności. Wspomniana wcześniej normatywność schematu płciowego, znacząco obecna w okresie dzieciństwa, nieco słabnie z wiekiem badanych (nadal zaznacza się jednak bardzo silnie), do czego także w znacznym stopniu przyczynia się rosnąca rola mediów w naszym życiu oraz przemiany świadomościowe dokonujące się często pod wpływem edukacji.

Ten charakterystyczny dla etapu dzieciństwa sposób postrzegania rzeczywistości zawodowej w kategoriach dychotomicznych może mieć bezpośrednie odniesienie do późniejszych wyborów na rynku pracy, do-

⁴ Zawody mundurowe pojawiają się także od pewnego czasu wśród wyborów dziewcząt, zwłaszcza ze środowisk wielkomiejskich, co ma z pewnością związek z dynamicznymi zmianami rynku pracy oraz licznymi kampaniami społecznymi na rzecz równouprawnienia kobiet w sferze zawodowej.

konywanych w okresie adolescencji i dorosłości. Hodkinson dowodzi, opierając się na koncepcji Bourdiego, że ludzie podejmują decyzje dotyczące wyboru zawodu w obrębie swoich horyzontów działania (tj. obszarów, w obrębie których można, zdaniem jednostki, takie działania i decyzje podjąć). Owe horyzonty działania bazujące na schematach poznawczych organizują zarówno nasz pogląd na świat, jak i wybór możliwy w jego obrębie (Hodkinson, 1996; Hodkinson, Sparkes, 1997; Piorunek, 2004). Dlatego też obiektywna dostępność posad dla kobiet wśród profesji tradycyjnie uznanych za męskie, ma niewielkie znaczenie dla praktycznych wyborów kobiet, które w dzieciństwie zdefiniowały te zawody jako nieodpowiednie dla swojej płci. Tu pojawia się kolejne pytanie, istotne z edukacyjnego punktu widzenia: w jakim stopniu można unikać reprodukcji stereotypów kulturowych, rozdzielających rzeczywistość zawodową na świat kobiet i mężczyzn na etapie dzieciństwa?

Kontekstowy opis marzeniowych projektów zawodowych dzieci pokazuje ponadto, iż 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 prezawodowe działania, przynoszące przyjemność wynikającą z „bycia dorosłym” (por. koncepcja Whitinga⁵) i aprobatę otoczenia, mają istotny wpływ na preferencje zawodowe okresu drugiego i trzeciego dzieciństwa. Projekty zawodowe kilkulatek 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 najczęściej z „dziedziczeniem” zawodów lub szerzej – określonej dziedziny zawodowej, przedstawiciela rodziny tej samej co dziecko płci.

Nie sposób obecnie udzielić wiążącej odpowiedzi na pytanie, jakie precyzyjnie 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.

Dostrzegając związki pomiędzy doświadczeniami dzieciństwa a decyzjami i działaniami podejmowanymi w późniejszych okresach życia,

⁵ „Zawiść o status” skłania dziecko do upodobnienia się do dorosłych, których jednym z zasadniczych wyróżników jest praca zawodowa. Niemożność realizacji swych „aspiracji do dorosłości” w realnym świecie sprawia, iż przenosi je ono do świata fikcji, będąc w zabawach tematycznych dorosłymi w określonych rolach zawodowych i formułując określone życzenia „kim będę gdy dorosnę...”. Szersze omówienie tego zagadnienia znajduje się m.in. w: M. Piorunek, *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Poznań 1996.

można hipotetycznie przewidywać, iż wczesne struktury informacji o świecie zawodowym naznaczają także i późniejsze segmenty eksploracji poznawczych rzeczywistości zawodowej. Można przyjąć (Hodkinson, Sparkes 1997), że świadomość praktyczna (wiedza niewyartykułowana) i świadomość dyskursu (wiedza wyartykułowana) rozwijają się poprzez schematy, tj. pewne struktury konceptualne, stanowiące narzędzie zrozumienia własnych doświadczeń, gromadzone od dzieciństwa. Schemat ujmuje wiedzę człowieka o świecie także zawodowym w pewne struktury, co wiąże się z odsianiem informacji mniej istotnych oraz nadaniem sensu i zrozumieniem informacji częściowej. Dostępna jednostce gama schematów przyczynia się bezpośrednio do kształtowania nastawień, oczekiwań, orientacji, postaw. Człowiek podejmuje z czasem kolejne działania na rynku edukacji i pracy, opierając się na dostępnych sobie schematach, które pod wpływem doświadczeń biograficznych wprawdzie ulegają zmianom, ale bazują w pewnym stopniu na tych ukształtowanych w dzieciństwie. Być może korzenie naszej silniejszej i słabszej orientacji w poszczególnych segmentach rzeczywistości zawodowej tkwią w pierwszych strukturach poznania z czasu dzieciństwa. Prawdopodobne jest, iż ukształtowane w dzieciństwie określone wyobrażenia, stereotypy dotyczące świata pracy, mające np. swą środowiskową specyfikę, mogą mieć tendencję do utrwalania się i określać np. późniejsze decyzje edukacyjno-zawodowe jednostki czy wpływać na bieg jej życia zawodowego i dokonywane w tym obszarze wybory (por. Piorunek, 2004). Wydaje się także prawdopodobne, że ich kształtująca się już w dzieciństwie poznawcza mapa zawodów (Gottferdson), tak silnie związana z kryterium płci i prestiżu społecznego określonego zawodu definiowanego przez jednostkę, ograniczy późniejsze wybory adolescentów czy dorosłych już osób do tych tylko zawodów, które znajdują się w jej obrębie. Czasem związki pomiędzy marzeniowymi wyborami etapu dzieciństwa i późniejszymi decyzjami okresu adolescencji są zaskakująco bliskie. Nie może tu oczywiście być mowy o bezpośrednim transponowaniu dziecięcego projektu zawodowego na wybór adolescenta, ale, jak wskazały badania longitudinalne (Piorunek, 1999), niemal u czwartej części diagnozowanych odnotowano pewne pokrewieństwo pomiędzy projektami pojawiającymi się na obydwu etapach. Możemy tu raczej mówić o względnej stałości w obrębie dziedziny zawodowej, czasem w odniesieniu do uogólnionej charakterystyki typu działań, wyczerpujących określoną motywację aktywności zawodowej. Typizacja płciowa adolescentycznych preferencji zawodowych nie jest już tak silna jak w dzieciństwie, zdarza się także, że przejawiane w dzieciństwie zainteresowanie określoną dziedziną zawodową jest realizowane później jako działalność wolnoczasowa.

Od teorii i empirii do praktyki edukacyjnej

Wcześniejsze rozważania można potraktować z jednej strony jako przyczynek do analizy i deskrypcji prawidłowości rozwojowych etapu dzieciństwa w odniesieniu do omawianej jego sfery, z drugiej zaś – jako pretekst do rozważań o tym, czy i w jakim stopniu środowisko rodzinne i edukacyjne dziecka może wspomagać jego rozwój zawodowy i socjalizację w świecie pracy.

Pozostając na poziomie ogólnych rekomendacji praktycznych, nie wdając się w analizy o charakterze metodycznym (nie będące celem niniejszego opracowania), możemy zauważyć, że celowe byłoby na etapie dzieciństwa (z uwzględnieniem specyfiki rozwojowej i prawidłowości nauczania i wychowania w tym okresie rozwojowym!) podejmowanie działań służących⁶:

- uwrażliwianiu dzieci na zjawiska i przejawy ludzkiej pracy oraz budzeniu szacunku do przedstawicieli wszystkich profesji (zwalczanie uprzedzeń związanych z różnymi zawodami czy typami aktywności);

- ukazywaniu różnorodnych przejawów i znaczenia ludzkiej pracy dla funkcjonowania całego społeczeństwa (zasady społecznego podziału pracy, praca każdej jednostki jest ważna, ma znaczenia dla różnych grup ludzi);

- wyjaśnianiu złożoności struktury świata pracy (ludzie zależą od siebie i swojej pracy, stosunki pracy organizują życie zbiorowe ludzi);

- wskazywaniu na dziedziny zawodowe i profesje o charakterze przyszłościowym, mające istotne znaczenie w kształtującym się społeczeństwie wiedzy (zawody o charakterze intelektualnym, z naciskiem na sferę informatyki, nowoczesnych technologii), ale także zawody usługowe charakterystyczne dla epoki konsumpcjonizmu;

- przewyciężaniu, obecnych jeszcze ciągle w mediach i literaturze dziecięcej czy podręcznikach, stereotypów płci, związanych z tradycyjnym podziałem ról rodzinnych i zawodowych;

- kształtowaniu etycznych podstaw pracy (praca jako wartość życiowa, socjocentryczne i allocentryczne aspekty pracy, odpowiedzialność, uczciwość i rzetelność w pracy);

- stopniowemu kształtowaniu świadomości wagi decyzji i wyborów zawodowych oraz ich wielopłaszczyznowych konsekwencji w biografjach jednostek;

⁶ Niektóre z poniżej wskazanych rekomendacji znalazły się już we wcześniejszych publikacjach autorki niniejszego tekstu, por.: *Zanim dokonany zostanie wybór szkoły i zawodu... Potrzeby i kierunki działań doradczych w świetle badań orientacji biograficznych dzieci i młodzieży*, (w:) W. Rachalska (red.), *Poradnictwo zawodowe w wymiarze europejskim*, Częstochowa 1998; *Etap przedzawodowy w teorii i praktyce poradnictwa zawodowego*, (w:) B. Pietrulewicz (red.) *Możliwości doskonalenia procesu kształcenia – wybrane zagadnienia*, Zielona Góra 2005.

– stopniowemu budowaniu świadomości znaczenia podmiotowego, wpływania na kształt swojej przyszłej kariery zawodowej w coraz bardziej nieprzewidywalnej rzeczywistości społecznej (znaczenie planowania strategicznego w biegu życia zawodowego, elastyczność i otwartość na zmiany w toku rozwoju kariery).

Wydaje się, że działania służące wprowadzaniu dziecka w świat pracy i zawodów, podejmowane w systemie edukacyjnym, w pewnym stopniu zaczynają uwzględniać powyższe wskazania. Dokonanie jednak ich gruntownej analizy często ujawnia deklaratywny charakter takich działań, a zakorzenione także wśród rodziców i nauczycieli stereotypowe postrzeganie świata zawodowego (nie tylko uwzględniające faktor płci) znacznie obniża efektywność podejmowanej w tym obszarze aktywności. Z kolei kształtowanie postaw wobec pracy i kariery zawodowej ma bezpośredni związek z oddziaływaniami wychowawczymi wobec dziecka, tu zaś ujawnia się szereg słabości i dylematów obecnego wychowania.

BIBLIOGRAFIA

- Bender-Szymański D., *Das Verhalten von Jugendlichen bei Berufsentscheidung*, Frankfurt/Main 1976
- Berger P., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983
- Bühler Ch., *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*, Warszawa 1933
- Filipowiak-Łuczyńska K., *Reprezentacje świata zawodowego w okresie dzieciństwa*, (w:) M. Piorunek (red.), *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – Empiria – Praktyka*, Toruń 2009
- Gottfredson L., *Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise*, (w:) D. Brown, L. Brooks (red.), *Carrer Choice and Development*, San Francisco 1996
- Guichard J., Huteau M., *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, Kraków 2005
- Hodkinson P., *Careership: The Individual, Choices and Markets in the Transition to Work*, (w:) J. Avis, M. Bloomer, G. Esland, D.I. Gleeson, P. Hodkinson, *Knowledge and Nationhood: Education, Politics and Work*, London 1996
- Hodkinson P., Sparkes A.C., *Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making*, (w:) British Journal of Sociology of Education 1997, Vol. 18, Nr 1.
- Jaide W., *Berufsfindung und Berufsvahl*, (w:) K.H. Seifert (red.), *Handbuch der Berufspsychologie*, Göttingen–Toronto–Zürich 1977
- Kaiser B., *Mädchen sehen es anderes*, (w:) „Demokratische Erziehung” 1985, Nr 12
- Kaiser B., *Die Frau macht buntes Papier um die Pakete. Grundschulkind und Arbeitswelt*, „Betrifft: Erziehung” 1985, Nr 1,
- Kaiser B., *„Arbeiten”-ein Thema für Jungen und Mädchen im Grundschulalter?* „Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik” 1986, Nr 2
- Kaiser B., *Aufstieg nach Eignung und Leistung?* „Grundschule” 1985, Nr 2,
- Kaiser B., *Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik*, „Deutsche Schule” 1993, Nr 2
- Neckar-Ilnicka T., *Obraz własnej przyszłości zawodowej w swobodnych wypowiedziach uczniów klas I-III*, (w:) B. Wojtasik (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodo-*

- wych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej, Wrocław 2001
- Oleniacz M., *Role zawodowe w wyobrażeniach dzieci wiejskich*, (w:) B. Wojtasik (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wrocław 2001
- Osipow S.H., *Theories of career development*, New Jersey 1973
- Piorunek M., *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Poznań 1996
- Piorunek M., *Zanim dokonany zostanie wybór szkoły i zawodu... Potrzeby i kierunki działań doradczych w świetle badań orientacji biograficznych dzieci i młodzieży*, (w:) W. Rachalska (red.), *Poradnictwo zawodowe w wymiarze europejskim*, Częstochowa 1998
- Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004
- Piorunek M., *Etap przedzawodowy w teorii i praktyce poradnictwa zawodowego*, (w:) B. Pietrulewicz (red.), *Możliwości doskonalenia procesu kształcenia – wybrane zagadnienia*, Zielona Góra 2005
- Piorunek M. (red.), *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – Empiria – Praktyka*, Toruń 2009
- Paszowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu, Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003
- Smith E., *Vocational aspects of elementary school. Guidance Programs: Objectives and activities*, „Vocational Quarterly” 1970, Nr 18
- Super D.E., *Career and Life Development*, (w:) D. Brown, L. Brooks (red.), *Career Choice and Development*, San Francisco 1984
- Wellington J., Olechowski W., *Attitudes toward the world of work in elementary schools*, „Vocational Guidance Quarterly” 1965, Nr 14