

Małgorzata Karpińska-Ochałek

**UWARUNKOWANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO
MŁODZIEŻY UPOŚLEDZONEJ UMYSŁOWO.
PRZEGLĄD WYBRANYCH TEORII**

The Role of Architecture in the Contemporary and Future School

Abstract: The article discusses the issue of the development of professional interests of young people with mental retardation. A review of selected theories help to understand better the dynamics and the regularity of this development, which allows an individual approach to each intellectually disabled person who takes professional life. Analysis of the determinants of professional development can be helpful not only in vocational guidance, but should also be interested to employers who employ people with mental disabilities. It turns out that the most appropriate to this group of people is emphasized by the parameter satisfaction instrumental theory and the theory of adaptation to work. The needs theories explain the motivational aspect of the profession, and pay attention to the inalienable right of deciding about himself as a person with a disability.

Key words: professional development, career development theories, young people with mental retardation

Wprowadzenie

Zagadnienie zainteresowań zawodowych jest bardzo istotne, jeśli uwzględni się, jak wielką rolę pełnią one w życiu każdego człowieka i jak ważne są dla jego pra-

widłowego rozwoju i skuteczności działania (Słoniewska 1959; Gurycka 1978). Jak podaje J. Nazar (1975: 14), należą one do „tych składników osobowości, które wpływają na decyzje o przyszłej pracy zawodowej”.

Czasem zastanowienie budzi fakt, że ludzie wybierają dany zawód chociaż nie mają zdolności czy nawet predyspozycji potrzebnych do osiągnięcia jakiegokolwiek powodzenia w określonej dziedzinie. Jednak mogą one sprawdzić swoje umiejętności i mają swobodę w decydowaniu o sobie. Każdy człowiek powinien bowiem mieć możliwość wyuczenia się takiego zawodu, jaki sobie wybrał (Ruciński 1972b).

Niestety, ludzie z upośledzeniem umysłowym dość często pozbawiani są takiej szansy. Stanowiąc specyficzną (wśród innych kategorii niepełnosprawności) grupę, spotykają się z jednej strony z obojętnością i niezrozumieniem przeżywanych problemów, z drugiej natomiast – z nadmierną troskliwością, prowadzącą do wyręczenia ich w aktywności własnej niemal we wszystkich aspektach życia. Skoro już sama etiologia niedorozwoju umysłowego ukazuje złożoność przyczyn i wynikających z nich ograniczeń w codziennym funkcjonowaniu, wydaje się z pozoru, że ta wiedza usprawiedliwia prawo organizowania wszystkiego, co dotyczy każdej takiej osoby. W ten sposób odbiera się jej jednak nie tylko możliwość dokonania wyboru, ale zwracając uwagę jedynie na obniżone predyspozycje (Ostrowska, Sikorska 1996) zapomina się o tym, co stanowi indywidualne zdolności i odrębność danego człowieka. Zatem etykietując odrzuca się wewnętrzny świat marzeń, planów i zainteresowań. Tymczasem tacy ludzie mają nieraz wyraźne preferencje w stosunku do różnych dziedzin swojego życia, stąd mają również sprecyzowane zamiłowania zawodowe.

W tym kontekście psychologiczne spojrzenie na problematykę rozwoju zawodowego, poznanie jego elementów i poszczególnych stadiów, może być pomocne nie tylko w zrozumieniu prawidłowości i dynamiki samego życia zawodowego. Mając świadomość, w jaki sposób kształtują się zainteresowania zawodowe człowieka niepełnosprawnego, można przecież ułatwić stymulację tego procesu na każdym jego, nawet najwcześniejszym, etapie. Wówczas realnie stanie się indywidualne podejście do danej osoby, przy jednoczesnym zachowaniu jej niezbywalnego prawa do stanowienia o sobie.

Przegląd wybranych teorii w odniesieniu do zagadnienia rozwoju zawodowego

Jak podaje literatura, „zainteresowania zawodowe mają charakter rozwojowy” (Wołęjszo 1990: 43). Stwierdzenie to może oznaczać jednocześnie, że zainteresowania powstają na skutek rozwoju danego człowieka, ale również rozwój ten warunkują (Słoniewska 1959).

Już we wczesnym okresie rozwojowym pojawiają się pierwsze odruchy badawcze, które kierują uwagę dziecka na przedmioty bądź zjawiska wyróżniające się pod jakimś względem. Rodzące się zaciekawienie zostaje zaspokojone w momencie zbliżania, zdobycia czy manipulowania obiektem zainteresowania, po czym szybko wygasa. Kolejne etapy rozwojowe przynoszą wzrastającą zdolność do koncentracji i różnicowania cech określonego przedmiotu. Postępujące w czasie procesy poznawcze wzbogacają zamięłowania dzięki rozpoznawaniu zmysłami oraz myśleniu – początkowo konkretnemu, potem zaś abstrakcyjnemu. Dążenie do zdobycia wiedzy pobudza dziecko do szukania nowych informacji. Rozwojowy charakter zainteresowań można zatem opisać jako „przechodzenie od prostego do złożonego, od konkretnego do abstrakcji, od ogółu do specjalizacji” (Wołęjszo 1990: 43). Claparede (Gurycka 1989: 121) dodaje do tego jeszcze inne prawa rządzące następstwem zamięłowań i wyróżnia przechodzenie „od biernej odbiorczości do samorzutności, od podmiotowości do przedmiotowości, od bezpośredniości do pośredniości, od rozproszenia na szczegóły do scalania”. Autor ten formułując ogólne prawo rozwoju zainteresowań był przekonany, że „kolejność występowania różnych typów zamięłowań zdeterminowana jest wrodzona tendencją rozwojową” (Graczyk 1982a: 191), gdzie porządek kształtowania poszczególnych zainteresowań pozostaje stały i obejmuje:

- 1 – zainteresowania spostrzeżeniowe (1 r.ż.), 2 – zainteresowania mową (2 r.ż.), 3 – zainteresowania ogólne (3–7 r.ż.), 4 – zainteresowania specjalne i przedmiotowe (7–12 r.ż.), 5 – zainteresowania etyczne i społeczne (12–18 r.ż.) (Szewczuk 1975: 271).

Ujmowanie zamięłowań jako rozwojowych wrodzonych tendencji psychicznych, jak podaje Graczyk (1982a), zastąpiono aktualnie orientacyjnymi aktami poznawczymi o charakterze odruchowym. Akty te rządzone są wymienionymi już prawidłowościami: dojrzewaniem prostych form zaciekawień orientacyjnych do form bardziej złożonych – badawczych, koncentrowaniem się na przedmiotach, zjawiskach i problemach z określonej dziedziny rzeczywistości oraz specjalizacją bodźców zainteresowań. Dojrzałe zainteresowania charakteryzują się mechanizmem samowzmacniania (Gurycka 1978; 1989).

Samo kształtowanie się preferencji zawodowych i podejmowanie decyzji o wyborze zawodu są procesem długofalowym i wieloelementowym (Lelińska 1990), dokonującym się w ramach rozwoju zawodowego człowieka. Zanim zatem przedstawiony zostanie przegląd wybranych teorii, należy wyjaśnić samo pojęcie rozwoju zawodowego. Twórcą definicji rozwoju zawodowego był Super (1957a), który określił tym terminem

[...] proces rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego. Jest to stopniowy wzrost i zmiany zdolności jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego oraz powiększania się repertuaru lub zasobu (zespołu) tych zachowań. Rozwój zawodowy obejmuje wszystkie aspekty rozwojowe, które mogą być odniesione do pracy (Budkiewicz 1969: 37).

Zdaniem Czarneckiego (1986: 19) określenie podane przez Supera nie jest jednoznacznie sformułowane, stąd proponuje on własne ujęcie rozwoju zawodowego jako

[...] społecznie pożądanego procesu przemian ilościowych i jakościowych, które warunkują jego aktywny, celowy i świadomy oraz odpowiedzialny udział w kształtowaniu siebie, swojego bliższego i dalszego środowiska.

Według J. Jantury (1994), zarówno w pierwszym, jak i w drugim rozumieniu proces ten przebiega w czasie i odbywa się na płaszczyźnie ogólnego rozwoju człowieka.

Natomiast E. Podolska-Filipowicz (1996: 34) stwierdziła, że rozwój zawodowy ściśle związany jest z

[...] dążeniem jednostki do zajęcia miejsca w społecznym podziale pracy przez wybór zawodu, zdobycie kwalifikacji zawodowych, pojęcie pracy i osiągnięcie stabilizacji zawodowej, identyfikację z zawodem i dążenie do mistrzostwa w zawodzie.

Takie ujęcie wydaje się raczej sformułowaniem definicji zawodowego rozwoju człowieka, niż rozwoju zawodowego. Dyscyplina naukowa zajmująca się właśnie tym aspektem życia ludzkiego i nosząca miano profesjologii (Czarnecki 1986) zwraca uwagę, że zamiennosc obu tych pojęć jest jedynie umowna. Czarnecki (1981b) wyraźnie rozróżnia te terminy, przypisując im odrębność, pomimo że dotyczą właściwie tego samego zagadnienia. Zawodowy rozwój w swojej definicji akcentuje bowiem przede wszystkim treści i przejawy konkretnych zachowań zawodowych, które ujawniane są przez podmiot w określonym rodzaju pracy. Natomiast rozwój zawodowy określa formy samych tych zachowań, ale pojawiających się już w początkowym okresie życia człowieka i trwa do momentu, gdy osiąga on rzeczywiste kwalifikacje potrzebne do wykonywania danej pracy zawodowej. Stąd też pojęcie rozwoju zawodowego odnosi się do dzieci i młodzieży. Jest to proces dynamiczny i przebiega wobec określonych ram czasowych oraz szczególnych form aktywności w ich obrębie (Czarnecki 1986). Termin zawodowy rozwój używany jest wobec osób pracujących i w swoim znaczeniu definicyjnym zbliża się bardzo do pojęcia linii rozwoju zawodowego, zgodnie z którym człowiek realizuje siebie w toku własnej aktywności zawodowej (Wiatrowski 1985).

W poniższym artykule zamierzam zająć się teoriami dotyczącymi rozwoju zawodowego. Dynamika, kierunek oraz jakościowe zmiany tego rozwoju, jak i jego liczne i złożone uwarunkowania, nie pozwalają na przyjęcie tylko jednej spośród wielu teorii już istniejących. Stąd też niezbędne wydaje się dokonanie ich przeglądu oraz krytyczne ustosunkowanie w aspekcie zawodowego funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym.

Uwarunkowania rozwoju zawodowego osoby niepełnoprawnej

Poprzez własny rozwój zawodowy człowiek realizuje siebie jako szczególny byt materialny i duchowy – psychiczny (Czarnecki 1986). Wchodząc w szersze relacje społeczne, dzięki pracy staje się wytwórcą dóbr, usług, twórcą dzieł i nauki (Jaroszewski 1970), ale także, a może przede wszystkim – tworzy siebie.

W poszukiwaniu specyfiki rozwoju zawodowego w odniesieniu do osoby niepełnosprawnej nie można nie wspomnieć o tym, że proces ten odnosi się do człowieka o specjalnych potrzebach, który w swoim życiu napotyka różnorakie trudności i ograniczenia (Zabłocki 1996; Sowa 1999; Szczepankowska 1999), będące nierzadko źródłem różnego rodzaju cierpienia (Steuden 1992a). Jednak każdy człowiek adekwatnie do swojego wieku, płci, stanu oraz innych czynników, jest niejako społecznie zobligowany do wypełniania zadań życiowych i pełnienia ról zawodowych na miarę swoich predyspozycji (Zabłocki 1996). Zatem jednostka doświadczając własnych słabości powinna mieć sposobność do sprawdzenia swoich realnych możliwości w procesie wyboru i uczenia się zawodu oraz w konkretnej pracy zawodowej. Dzięki temu przekonuje się, do czego jest zdolna oraz wie, co tak naprawdę ją interesuje i jakie są jej plany (Obuchowski 1965). W przypadku niemożności realizacji powyższego postulatu nasuwa się, poruszane dosyć często w ostatnim dziesięcioleciu, zagadnienie tzw. społecznego modelu niepełnosprawności (Szczepankowska 1999), zgodnie z którym brak pełnej sprawności danej osoby wynika nie tylko z faktu jej indywidualnych ograniczeń, ale jest to przede wszystkim następstwo deficytu odpowiednich usług wyrównujących jej szanse życiowe (Majewski 1999a; Ossowski 1999b). Niestety, w dalszym ciągu otoczenie bowiem kształtowane jest w sposób uwzględniający potrzeby tylko ludzi zdrowych, co niewątpliwie nie służy budowaniu poczucia podmiotowości osób niepełnosprawnych. Pomimo takiego stanu,

[...] jednostka niepełnosprawna mająca odpowiedni poziom energii podstawowej i kierunkowej – fizycznej i psychicznej oraz specyficzne potrzeby stosownie do rodzaju upośledzenia etapu życia, może i musi podejmować działania, wyrażające się w określonych czynnościach ludzkich (Sowa 1999: 115).

Niesprzyjające warunki środowiskowo-społeczne są więc powodem dodatkowego wydatkowania owej energii, co z pewnością może stanowić próbę przystosowania się do otaczającego świata. Właśnie w taki sposób ujmuje rozwój osoby niepełnosprawnej Rubinstein (1964: 134) zauważając, że „polega on na ciągłym powstawaniu w działaniu i poznawaniu nowych form odzwierciedlenia rzeczywistości” i zmierza do przechodzenia na coraz wyższy poziom dzięki większej możliwości czynnego i poznawczego wnikania w tę rzeczywistość. M. Porębska (1982) wskazuje, że proces taki ma na celu zdobywanie autonomii wobec świata, uzyskanie pełni swoich możliwości i świadome kształtowanie sie-

bie. Dlatego, zdaniem J. Sowy (1999), rozwój zawodowy osoby niepełnosprawnej jest jednym z najbardziej istotnych aspektów rozwoju ogólnego, a dla pełnego zrozumienia jego istoty, szczególną wartość przypisuje się teoriom koncentrującym się na jakościowych przemianach występujących w tym procesie. Zdaniem T. Tomaszewskiego (1984), w przypadku ludzi niepełnosprawnych rozwój należy traktować jako ciągłe powstawanie nowych struktur i ich wewnętrzną organizację, dzięki czemu możliwe jest podnoszenie w odpowiednich proporcjach jakości życia. Według Ratajczaka (1991), aspekt jakości życia człowieka oraz aspekt jakości świata, w którym żyje on i pracuje, scalane są właśnie w rozwoju zawodowym.

Teorie rozwoju zawodowego traktują wybór zawodu jako akt decyzyjny zachodzący niejednorazowo, ale w przedziale czasowym. Proces ten jest zatem ciągły i jednocześnie nieodwracalny (Budkiewicz 1965; Świdzińska 1982c; Czerwińska-Jasiewicz 1991). Przewidywalność tego procesu wynika z faktu, że pewne etapy wspólne są wszystkim ludziom, ponieważ opierają się na zbliżonych czynnikach.

Super (1957a) w swojej teorii rozwoju zawodowego zwraca szczególną uwagę na trzy decydujące czynniki, wyróżniając wśród nich: czynnik roli, czynniki osobiste oraz czynniki sytuacyjne (por. Budkiewicz 1965; 1969; Czerwińska-Jasiewicz 1979; 1991; Świdzińska 1982c; Jantura 1994; Podolska-Filipowicz 1996; Sowa 1999). Określają one ogólny kierunek i pułap realnych możliwości rozwoju (Czarnecki 1986).

Czynnik roli wiąże się w bezpośredni sposób z pojęciem „ja” i przyjęciem określonej roli zawodowej. Małe dzieci bardzo wcześnie, świadomie lub nieświadomie, naśladować własnych rodziców w zabawie, wcielają się w swoje pierwsze role. Dla dziewcząt najczęściej pierwowzorem staje się matka, a dla chłopców ojciec. Pojęcie „ja” kształtuje się zatem w interakcji z otoczeniem (początkowo tym najbliższym – rodzina, potem dalszym – nauczyciele, grupa rówieśnicza) w wyniku procesu rośnięcia i rozwoju społecznego jednostki.

Druga grupa czynników to czynniki osobiste. Wśród nich autor wyszczególnia: uzdolnienia specjalne, zainteresowania własne, postawy i wartości, wreszcie całą osobowość człowieka. Super wprowadza w ten sposób do teorii rozwoju zawodowego pojęcie multipotencjalności jednostki zakładając, że konkretny zawód jest tak naprawdę dostępny wielu różnym ludziom, niezależnie od przejawianych zainteresowań czy zdolności. Stąd granice tolerancji doboru zawodowego są dostatecznie szerokie. Natomiast pojedynczy człowiek może wybrać nie jeden, ale szereg różnych zawodów. Multipotencjalność wyraża się zatem za pomocą dwóch odmiennych stosunków. Pierwszy z nich odnosi się do selekcji zawodowej i polega na wyborze odpowiedniego do zajęcia pracownika. Drugi wiąże się zaś z kwestią prognozy zawodowej, na podstawie której można przewidywać sukces i zadowolenie jednostki w ramach danego zawodu, czy szerzej – określonej grupy zawodowej.

Trzeci rodzaj czynników obejmuje czynniki sytuacyjne, do których można zaliczyć: położenie społeczno-ekonomiczne rodziców, ich przekonania religijne, atmosferę domową, postawę rodziców wobec dziecka i jego nauki oraz zawodu, jak też ogólną sytuację ekonomiczną kraju oraz sytuację międzynarodową.

Obok zaprezentowanych czynników rozwoju zawodowego piśmiennictwo podaje także jego wyznaczniki (Czarnecki 1985b), które determinują i ukierunkowują ten rozwój w konkretnej dziedzinie, zawodzie, specjalizacji i specjalności. „Czynniki i wyznaczniki ujmowane łącznie określa się mianem uwarunkowań lub determinantów” (Jantura 1994: 116). Jest to pojęcie szersze, bardziej wyczerpujące zagadnienie, stąd też to ono zostało użyte w tytule tego podrozdziału. Tak rozumiane uwarunkowania staną się przedmiotem omówienia w tym miejscu artykułu.

Czarnecki (1985b) przybliżając teorię Supera stwierdza, że opisane przez niego czynniki wyróżnione zostały na podstawie niejednorodnych kryteriów i proponuje własną klasyfikację uwarunkowań. Wymienia więc osiem czynników i podaje w ich ramach konkretne wyznaczniki. Wśród podstawowych determinant rozwoju można wyszczególnić uwarunkowania: historyczne, polityczne, ekonomiczne, techniczne, kulturowe, społeczne, biologiczne oraz psychologiczne.

Determinanty historyczne odwołują się do wydarzeń mających miejsce w historii rozwoju danego społeczeństwa czy narodu, które mają niewątpliwy wpływ na bieg życia konkretnych jednostek, w tym również na ich losy zawodowe. Zdaniem B. Suchodolskiego (1959: 45) „rozwój historyczny płynie nie tylko przez świat obiektywny, ale i przez świat subiektywny”, w związku z czym każda dziedzina życia ma swoją historię, o czym świadczą mogą zasługi, wynalazki i działania wielkich ludzi (Sowa 1999).

Uwarunkowania polityczne charakteryzowane są przez trzy podstawowe wyznaczniki: ustrój państwa, jego ideologię oraz gwarancje prawne dla obywateli (do nauki, pracy, wypoczynku, ochrony zdrowia, korzystania z dóbr kultury). Wszystkie one mają bezpośredni wpływ na warunki życia każdej jednostki funkcjonującej w danym społeczeństwie, stąd też nie bez znaczenia pozostają dla samego jej rozwoju zawodowego. M. Żebrowska (1979: 162) pisze, że „proces wychowania jest procesem społecznym, historycznie uwarunkowanym”.

Determinanty ekonomiczne uwzględniają w sposób szczególny trzy grupy wyznaczników: poziom i perspektywy rozwoju ekonomicznego państwa, lokalizację i wydobywanie bogactw naturalnych w danym kraju, wielkość i różnorodność zapotrzebowania na wykwalifikowane kadry. Jak podkreśla Jantura (1994), istotny jest aktualny poziom rozwoju gospodarczego kraju, także w aspekcie zmian zachodzących na rynku pracy (skala bezrobocia), a Sowa (1999) akcentuje znaczenie wskaźnika bezrobocia w różnych grupach społecznych – w tym również wśród osób niepełnosprawnych.

Uwarunkowania techniczne sprowadzane są do poziomu i perspektyw rozwoju technicznego danego kraju, współpracy w tym zakresie z innymi państwa-

mi, jak również zainteresowań i zdolności technicznych dzieci i młodzieży, czyli ogólnej kultury technicznej społeczeństwa. Czynniki te także decydują o kierunku rozwoju zawodowego konkretnego człowieka.

Determinanty kulturowe podkreślają rolę kontaktu jednostki z wartościami, których przekaznikiem jest szeroko rozumiana kultura (literatura, film, malarstwo, rzeźba, sztuka teatralna, czasopiśmiennictwo, odkrycia naukowe), która kształtuje zainteresowania zawodowe nie tylko przez swoje wytwory materialne i instytucje społeczne, ale także dzięki zasadom współżycia, sposobom postępowania, wzorom i kryteriom ocen estetycznych i moralnych (Jantura 1994). W kontekście kulturowym rozwój zawodowy ma ściśle powiązanie z rozwojem osobistym i jego poszczególnymi kategoriami: fizyczną, umysłową, uczuciową, estetyczną, społeczną i moralną.

Uwarunkowania społeczne są wyrazem wpływu środowiska społecznego na rozwój zainteresowań zawodowych poprzez szereg wyznaczników, m.in.: własność środków produkcji i stosunki społeczne wynikające z faktu ich posiadania; środowisko społeczno-kulturowe, lokalne i okoliczne, w tym miejsce zamieszkania (Jantura 1994); środowisko rówieśnicze, koleżeńskie i przyjacielskie; środowisko zakładu pracy, wpływy organizacji społecznych i politycznych, środowisko rodzinne, w tym – poziom wykształcenia, poziom i rodzaj kwalifikacji zawodowych rodziców i starszego rodzeństwa, pozycję społeczną rodziców, zawodowe tradycje rodzinne, wartości cenione przez rodziców, ich światopogląd i przekonania społeczno-polityczne, ich aspiracje życiowe i zawodowe w stosunku do ich dziecka, dostęp do książek i czasopism w domu rodzinnym (Podolska-Filipowicz 1996).

Determinanty biologiczne ujmują liczne i znaczące dla rozwoju zawodowego wyznaczniki będące wrodzonymi zadatkami organizmu, jak: uwarunkowania genetyczne cech organicznych i psychicznych, przemianę materii w organizmie, typ systemu nerwowego (silny, słaby), typ temperamentu, typ antropologiczny i konstytucjonalny, płeć człowieka oraz takie cechy, jak: zdrowie fizyczne i psychiczne czy wiek. Niektóre z wymienionych uwarunkowań wprost decydują o sytuacji niepełnosprawności.

Ostatnią grupę stanowią determinanty psychologiczne, do których można zaliczyć: zainteresowania i zamiłowania, zdolności i uzdolnienia kierunkowe, plany i aspiracje życiowe i zawodowe, wiedzę i doświadczenie indywidualne, motywy działania, postawy, nastawienia do rzeczywistości, cechy temperamentu oraz poziom świadomości społecznej i działania samorealizacyjne. Jantura (1994) do wyznaczników tych dodaje jeszcze te, które powiązane są z uwarunkowaniami osobowościowymi danej jednostki i wymienia: cechy związane ze stosunkiem człowieka do zadania (pracowitość, odpowiedzialność, ambicja, inicjatywa, pomysłowość, cechy psychofizyczne, wiedza fachowa itp.), cechy odnoszące się do relacji międzyludzkich w zakładzie pracy (zdyscyplinowanie, koleżeńskość, szczerłość, zdolność do współdziałania, bezkompromisowość itd.) oraz cechy do-

tyczące reakcji na same warunki pracy (tolerancja na stres, wytrzymałość, tempo i reaktywność i in.).

Przedstawiona klasyfikacja uwarunkowań rozwoju zawodowego człowieka została sprowadzona przez Podolską-Filipowicz (1996) do dwóch kategorii: zewnętrznej i wewnętrznej. Pierwsza z nich obejmuje determinanty: historyczne, polityczne, ekonomiczne, techniczne, kulturowe i społeczne, a druga biologiczne i psychologiczne.

Obok wymienionych już uwarunkowań w rozwoju zawodowym jednostki można wyszczególnić jeszcze trzy elementy lub warstwy: przedmiotową – związaną z określoną treścią pracy, stosowanym w niej oprzyrządowaniem; społeczną – odnoszącą się bezpośrednio do środowiska społecznego oraz osobistą – dotyczącą autopercepcji, poczucia wartości czy poczucia sensu życia (Nuttin 1968). Wszystkie warstwy pojawiają się już w dzieciństwie człowieka i trwają aż do jego śmierci, jednak zdaniem A. Bańki (1995: 123),

[...] u dziecka tworzą one pewne odrębne całości, podczas gdy u dorosłego formują harmonijną całość, komponując się w strukturę określaną mianem osobowości zawodowej.

W toku rozwoju konstrukt ten podlega ciągłemu przeobrażaniu i modernizacji, stąd wydaje się, że w tym miejscu artykułu celowe staje się przybliżenie teorii ujmujących fazowość tego procesu.

Teorie ujmujące fazowość rozwoju zawodowego

Zainteresowania, ulegając modyfikacji wraz z wkraczaniem w kolejne fazy życia, mogą stanowić wskaźnik danego okresu rozwojowego (Słonievska 1959; Nazar 1975). Ponieważ kształtowanie zamiłowań zawodowych dokonuje się w toku omówionego już wcześniej rozwoju zawodowego, niezbędne wydaje się zaprezentowanie różnych ujęć koncepcyjnych dotyczących tego faktu.

Teorie rozwojowe ujmujące fazowość traktują wybór zawodu jako proces będący ciągiem decyzji zawodowych, których podejmowanie rozpoczyna się w dzieciństwie i jest kontynuowane w wieku dojrzałym (Jantura 1994). W poniższym podrozdziale artykułu w kolejności przedstawione zostaną teorie opracowane przez: Ch. Bühlera, E. Ginzberga, D. E. Supera oraz K. Czarneckiego.

Pierwszym psychologiem zajmującym się biografią zawodową człowieka była Ch. Bühler (1933a). Autorka ta, jako twórczyni zupełnie nowego spojrzenia na osobowość ludzką, ujmowała ją w aspekcie dynamicznego biegu życia od momentu narodzin aż do śmierci (Budkiewicz 1965; 1969). W głównej tezie swojej teorii Bühler (1933b, s.6) podkreślała, że

[...] cały rozwój człowieka należy traktować jako stopniowe następstwo zamkniętych systemów, wznoszących się jeden na drugim i tworzących jedną całość, dzięki syntetyczne-

mu współdziałaniu. Rozwój, w swym przebiegu to dynamiczny ruch falowy zdążający od świata obiektywnego do subiektywnego lub też odwrotnie. Prawidłowość ta przejawia się w rozwoju wszystkich funkcji człowieka.

W związku z takim rozumieniem pojęcia rozwoju autorka wskazywała na pewną fazowość dynamiki zawodowej, w której wyszczególniła aż cztery etapy rozwojowe (por. Szewczuk 1998: 763):

- 1) „etap rośnięcia (*growth stage*) obejmujący okres od urodzenia do 14 roku życia;
- 2) etap badania (*exploratory stage*) od 15 do 25 roku życia;
- 3) etap podtrzymywania (*maintenance stage*) od 26 do 65 roku życia;
- 4) etap schyłku (*decline stage*) powyżej 65 roku życia.

Bühler (1933b) wprowadziła również dwa nowe pojęcia: dojrzałości do zawodu oraz dojrzałości do pracy wskazując, że wiek dojrzewania stanowi ich dolną granicę. Dopiero wówczas młodzi ludzie skłonni są do podejmowania perspektywicznych planów dotyczących własnej przyszłości. Po osiągnięciu dojrzałości do zawodu możliwe jest poznanie życiowej funkcji pracy zawodowej i zadań związanych z poszczególnymi zawodami poprzez odpowiednie nauczanie i wychowanie (por. Czerwińska-Jasiewicz 1979; 1991).

Stanowisko Bühler stanowiło teoretyczną podstawę do późniejszych badań nad rozwojem zawodowym człowieka. Rozwojowe ujęcie zagadnienia wyboru zawodu podjęte zostało przez E. Ginzberga (1951) i kierowaną przez niego grupę współpracowników, do której należeli: S. W. Ginsburg, S. Axelrad i J. L. Herma. Teoria ta stworzona została więc w zespole multidyscyplinarnym, gdzie oprócz psychologa pracował również ekonomista, psychiatra i socjolog (Bańka 1995).

W założeniach koncepcyjnych teorii nazwanej przez Czarneckiego (1985b: 49) „teorią wyboru i decyzji”, Ginzberg wyszedł od następujących stwierdzeń:

1. Wybór zawodu jest procesem rozwojowym, będącym sekwencją decyzji podejmowanych na przestrzeni wielu lat życia człowieka.
2. Czynniki, które wpływają na wybór zawodu są przede wszystkim wartości jednostki, czynniki emocjonalne, rodzaj i poziom wykształcenia oraz wpływ środowiska.
3. Proces wyboru zawodu może być definiowany w relacjach rozmaitych wymagań na różnych etapach życia człowieka. Kompromisy pomiędzy pragnieniami a możliwościami przyczyniają się do ciągłości tego procesu.
4. Preferencje zawodowe wywodzą się z doświadczeń wczesnego dzieciństwa i rozwijają z upływem czasu (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, Herma 1951).

Z punktu widzenia podjętego tematu artykułu znaczące wydają się zwłaszcza czynniki decydujące o wyborze zawodu (twierdzenie 2) oraz rola wcześniejszych okresów rozwojowych (twierdzenie 4).

Badacz i jego współpracownicy na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych wyróżnili w procesie podejmowania decyzji zawodowej trzy okresy, odpowiadające poszczególnym fazom życia (por. Budkiewicz 1965; Czerwińska-Jasiewicz 1979; Czarnecki 1981b; Świdzińska 1982c; Jantura 1994; Bańka

1995; Szewczuk 1998), wyszczególniając wśród nich etap: fantazji, próby i realizmu. Stadia te dzielą się na podokresy i wyglądają następująco:

I. Okres wyboru na podstawie fantazji w stadium przedpubertalnym – do 11 roku życia, kiedy zabawy i gry ukierunkowane są na odtwarzanie ról zawodowych, co odzwierciedla początkowe preferencje do określonych form aktywności. Wyszczególnione podokresy to:

- 1) „przyjemności dla siebie” (do 9 roku życia);
- 2) „przyjemności dla innych” (9–11 rok życia).

II. Okres wyboru próbnego w stadium adolescencji – od 11 do 17 roku życia. Wyróżnione podokresy:

- 1) zainteresowań (11–12 rok życia), podczas którego jednostka dokonuje precyzji preferencji w odniesieniu do tego, co lubi i czego nie lubi;
- 2) zdolności (12–14 rok życia), kiedy osoba uświadamia sobie własne uzdolnienia i możliwości z punktu widzenia roli zawodowej;
- 3) wartości (14–16 rok życia), w którym dokonuje się percepcja określonych stylów kariery zawodowej;
- 4) przejściowy (16–18 rok życia), kiedy jednostka w sposób świadomy wybiera dany zawód, zdając sobie jednocześnie sprawę z konsekwencji swojej decyzji dla całego dalszego życia.

III. Okres realistycznego wyboru – od 17 roku życia do wczesnej dojrzałości, tj. ok. 25 roku życia. Wymienione podokresy to:

- 1) eksploracji, badania (18–19 rok życia), gdy młody człowiek zawęża możliwości zawodowe do dwóch, trzech opcji, kierując się swoim własnym przygotowaniem intelektualnym, zdolnościami i predyspozycjami fizycznymi
- 2) krystalizacji (19–20 rok życia), związanie się z określoną rolą zawodową i wybór ścisłej dziedziny;
- 3) specyfikacji (20–25 rok życia), samookreślenie preferencji w zakresie wybranej dziedziny i gotowość do realistycznej decyzji zawodowej.

Autorzy przechodząc przez poszczególne etapy rozwojowe, zamykają pojęcie rozwoju zawodowego w stadium oznaczanym w psychologii rozwojowej jako okres młodości.

Jak podaje A. Bańka (1995), Ginzberg odkrył pojawiające się w procesie rozwoju zawodowego pewne różnice indywidualne. Powstają one na skutek działania dwóch przyczyn:

- 1 – wczesny rozwój dobrze skrytalizowanych uzdolnień może powodować odchylenia od normalnego wzorca rozwoju, 2 – nadejście stadium realistycznego może ulec odroczeniu pod wpływem braku stabilności emocjonalnej, problemów osobowościowych, jak i trudności ekonomicznych” (Bańka 1995: 134).

Stwierdzenie drugie pozostaje istotne dla sytuacji osób z upośledzeniem umysłowym, a w przypadku niedorozwoju stopnia umiarkowanego, osiągnięcie okresu realistycznego wyboru zawodu może się okazać wręcz niemożliwe.

O ile w pierwszej wersji teorii Ginzberg (1951) zakładał nieodwracalność raz już przebytych stadiów rozwojowych, o tyle później (1984) założenie to zostało uchylone, w związku z czym człowiek może powracać do okresów wcześniej doświadczonych. Jego zdaniem

[...] wybór zawodu jest długotrwałym procesem koezystującym z procesem dopasowywania się przez jednostkę do zmieniającej się rzeczywistości i dostrzeganych w niej celów życiowych (Bańka, 1995: 134).

Teoria ta, choć znalazła swoich zwolenników w psychologii rozwojowej (Hurlock 1960), stała się przedmiotem krytyki z uwagi na

[...] pominięcie w fazie fantazjowania elementu naśladowania w zabawach osób dorosłych; przyznawanie prymatu refleksyjności, bez uwzględniania elementu fantazji w okresie adolescencji; brak ujęcia charakterystycznych dla okresu wyboru realistycznego: ambicji, pragnień, czy emocji jednostki (Świdzińska 1982c: 66).

Wydaje się, że zwłaszcza dwa pierwsze zarzuty mają szczególne znaczenie w odniesieniu do młodzieży niepełnosprawnej, głównie z uwagi na specyfikę i rozwój jej funkcjonowania poznawczego oraz społecznego.

Omówione dotąd prace Bühler oraz Ginzberga stały się punktem wyjścia dla rozszerzenia badań nad dynamiką rozwoju zawodowego. Do rozważań obojga autorów, w oparciu o obszernie analizy własnego materiału badawczego, nawiązał twórca najbardziej znanej i kompleksowej teorii – D. E. Super (1953; 1957a; 1957b; 1960).

J. Kurjaniuk (1982, s.288) nazywa założenia koncepcyjne Supera „rozwojową teorią samookreślenia”, gdyż badacz ten sugeruje, że „zachowanie człowieka jest odbiciem jego dążeń do wdrożenia samooceny i samoopisu” (Jantura 1994: 6). Twierdzenia przedstawionej poniżej wersji rozwoju zawodowego pochodzą z 1953 roku i brzmią następująco:

1. Ludzie różnią się między sobą w swoich zdolnościach, zainteresowaniach i osobowościach.
2. Poprzez swoją charakterystykę ludzie kwalifikują się do kilku różnych zawodów.
3. Każdy z zawodów wymaga układu zdolności, zainteresowań i cech osobowych, ale tolerancja w tym względzie umożliwia zarówno podjęcie przez jednostkę kilku zawodów, jak i przyjęcie przez zawód ludzi o odmiennych charakterystykach.
4. Preferencje i kompetencje zawodowe, sytuacje, w których ludzie żyją i pracują, a przez to ich samookreślenie, zmieniają się z czasem i doświadczeniem, czyniąc wybór zawodu i dostosowanie się do niego procesem ciągłym.
5. Proces ten sumuje się w serię etapów życiowych, które można scharakteryzować jako: wzrost, poszukiwanie, ustalanie, utrzymanie i schyłek.
6. Poziom zawodowy, kolejność, częstotliwość, czas próby i utrzymania pracy jest determinowany przez pochodzenie, zdolności umysłowe, charakterystykę osobową i możliwości, jakie napotyka człowiek w swoim życiu.
7. Rozwój na poszczególnych etapach życia może być kierowany poprzez ułatwienie dojrzewania zdolności, zainteresowań oraz częściowo poprzez urealnianie testowanie i rozwój umiejętności samookreślenia.

8. Proces zawodowego rozwoju jest zasadniczo procesem rozwoju i wdrażania pojęcia o sobie.
9. Proces zawodowego rozwoju jest procesem kompromisowym między czynnikami indywidualnymi i społecznymi, pomiędzy samookreśleniem a rzeczywistością.
10. Satysfakcja z pracy i satysfakcja z życia zależy od rozmiarów, w jakich jednostka znajduje adekwatne ujęcie dla swoich zdolności, zainteresowań, cech osobowych i wartości (Super 1953).

Jak twierdzi Kurjaniuk (1982) tezy 1, 2, 3 nawiązują do omówionej w dalszej części artykułu, teorii cech-czynników; twierdzenia 4, 5, 6 są interpretacją wyboru zawodu w rozumieniu rozwojowym, teza 7 odnosi się do poradnictwa zawodowego, a trzy ostatnie są zastosowaniem pojęcia samookreślenia. Spośród wszystkich wymienionych stwierdzeń, w kontekście podjętej tematyki artykułu, na szczególną uwagę zasługuje punkt 6. Uwzględnia on bowiem nie tylko uwarunkowania osobowe (a więc poziom rozwoju intelektualnego i cechy osobowościowe), ale zauważa także rolę uwarunkowań środowiskowych (związanych z rodziną pochodzenia oraz możliwościami, jaki stwarza otoczenie dla rozwoju zawodowego danej osoby). Natomiast stwierdzenie 10 ma w przypadku młodzieży upośledzonej charakter postulatyczny. Niestety w życiu codziennym pomija się bowiem często wagę satysfakcji, niezbędnej dla podniesienia poziomu psychospołecznego funkcjonowania ludzi niepełnosprawnych intelektualnie.

Podczas dalszych badań zespołowych Super (1957a; 1957b) opublikował swoją teorię w zmodyfikowanej i rozszerzonej postaci i przedstawił ją jako dwanaście twierdzeń charakteryzujących rozwój zawodowy człowieka:

1. Rozwój zawodowy jest procesem postępującym, ciągłym i zwykle nieodwracalnym, wyrażającym się w ściśle określonych fazach.
2. Rozwój zawodowy jest procesem wzorcowym i przewidywalnym. Jego celem jest wybór zawodu, którego kryteria oparte są na tych samych zasadach dla wszystkich jednostek.
3. Rozwój zawodowy jest procesem dynamicznym.
4. Pojęcie „ja” zaczyna krystalizować się w okresie dojrzewania i wówczas może być ono określane w terminach zawodowych.
5. Czynniki obiektywne (obiektywność osobowościowej charakterystyki i obiektywność społeczna) odgrywają wraz z wiekiem coraz większą rolę w rozwoju zawodowym.
6. Identyfikacja z rodzicami lub opiekunami wiąże się z rozwojem ról społecznych, także roli zawodowej.
7. Kierunek, tempo przechodzenia jednostki od jednego do drugiego poziomu rozwojowego zależą od jej inteligencji, pozycji społecznej i ekonomicznej jej rodziców, potrzeb jednostki, jej zainteresowań i wartości oraz od aktualnych warunków ekonomicznych kraju.
8. Dziedzina zawodowa, którą jednostka wybiera, jest uzależniona od jej zainteresowań, wartości, potrzeb, identyfikacji z modelami ról zawodowych rodziców czy opiekunów, od poziomu jej wykształcenia oraz od samej

struktury zawodowej i jej kierunków, jak również od zdolności jednostki do przystosowania się do tej struktury.

9. Rozwój zawodowy oparty jest na tezie zawodowej multipotencjalności człowieka.
10. Satysfakcja życiowa i zawodowa zależą od zakresu, w jakim człowiek może w swojej pracy dać wyraz własnym zdolnościom, zainteresowaniom i cechom osobowości.
11. Stopień satysfakcji wynikającej z pracy jednostki jest proporcjonalny do stopnia, w jakim jest ona w stanie dostosować do tej pracy swoje pojęcie „ja”.
12. Praca i zawód stanowią główny czynnik kształtowania się osobowości człowieka i dla większości ludzi stanowią centrum zainteresowań.

Wśród zaprezentowanych twierdzeń, w aspekcie podjętej tematyki artykułu, szczególnie istotne pozostają punkty 6, 7 i 8, które uwzględniają zagadnienie identyfikacji z rodzicami. W przypadku osób upośledzonych umysłowo ten mechanizm psychologiczny wydaje się mieć wiodące znaczenie w rozwoju zainteresowań zawodowych.

Według Supera (1960), rozwój zawodowy składa się z pięciu stadiów (por. Budkiewicz 1965; 1969; Czerwińska-Jasiewicz 1979; 1991; Czarnecki 1981b; Świdzińska 1982c; Jantura 1994; Bańka 1995; Szewczuk 1998). Zostaną one przedstawione poniżej:

I. Stadium rośnięcia (*stage of growth*) – od urodzenia do 14 roku życia. W okresie tym rozwija się pojęcie „ja”, co dzieje się na drodze identyfikacji dziecka z głównymi osobami w rodzinie i szkole. Dominują tu potrzeby, fantazja, a znaczenie zainteresowań i zdolności wzrasta w miarę rosnącej partycypacji społecznej i poznawania przez dziecko rzeczywistości. Wyróżnione podokresy:

- 1) fantazja (4–10 rok życia), gdzie zasadnicze znaczenie mają potrzeby, istotne jest również odgrywanie ról w wyobraźni;
- 2) zainteresowania (11–12 rok życia), które są głównymi wyznacznikami aspiracji i aktywności dziecka;
- 3) zdolności (13–14 rok życia), większą wagę przypisują im dzieci starsze, które uwzględniają potrzebę pracy wraz z treningiem.

II. Stadium eksploracji (*stage of exploration*) – obejmuje 15–24 rok życia. Jest to okres badania samego siebie, wypróbowywania różnych ról zawodowych. Eksploracja zawodowa ma miejsce w szkole, w czasie wycieczek i w pracy półdiennej. Występujące tu podokresy to:

- 1) próbowanie (15–17 rok życia), zainteresowania, zdolności, wartości i korzyści są tu przez młodzież brane pod uwagę łącznie; w tym czasie dokonuje się próbnego wyboru zawodu i sprawdza się go w wyobraźni, kursach, dyskusjach, pracy itp.;
- 2) przejściowy (18–21 rok życia), młodzież zaczyna mieć coraz bardziej realne sądy na temat rzeczywistości, co wynika ze szkolenia zawodowego lub początków pracy zawodowej oraz usiłowań wypracowania swojego „ja”;

- 3) próby (22–24 rok życia), w tym okresie osoba zaczyna swoją pracę, która wypracowywana jest jako praca życia.

III. Stadium stabilizacji (*stage of establishment*) – obejmuje 25–44 rok życia. W tym stadium człowiek, który znalazł odpowiednie dla siebie pole pracy zawodowej, czyni wysiłki dla utwierdzenia swojej pozycji. We wczesnym okresie możliwa jest również zmiana pracy. Stabilizacja może jednak przebiegać bez próbnych doświadczeń, zwłaszcza w zawodach kwalifikowanych. Wyszczególnione podokresy to:

- 1) doświadczenie (25–30 rok życia), pole pracy domniemane jako właściwe może okazać się niezadowalające, co pociąga za sobą jedną lub dwie zmiany, zanim praca życia nie zostanie przez jednostkę znaleziona albo nie stanie się dla człowieka jasne, że pracą jego życia będzie szereg następujących po sobie, ale nie powiązanych ze sobą zatrudnień;
- 2) stabilizacja (31–44 rok życia), gdy obraz pracy stanie się dla jednostki klarowny, czynione są przez nią wysiłki w kierunku stabilizacji, zabezpieczenia swego miejsca w świecie pracy; dla większości osób są to lata twórcze.

IV. Stadium zachowania *status quo* (*stage maintenance*) – od 45 do 65 roku życia. W okresie tym człowiek czyni starania o utrzymanie swego ustabilizowanego miejsca w świecie pracy. Mogą tu występować nowe, nieznanne momenty, ale zasadniczo jest to kontynuacja wzdłuż ustalonych już linii.

V. Stadium schyłkowe (*stage decline*) – powyżej 65 roku życia. W czasie tym słabną siły fizyczne i psychiczne człowieka, stąd zmienia się również aktywność zawodowa. Powstają nowe role zawodowe, początkowo jako czynnego uczestnika, a później obserwatora.

Podokresami tego stadium są:

- 1) osłabienie (65–70 rok życia), niekiedy jest to moment oficjalnej emerytury, niekiedy późny okres IV stadium; tempo pracy opada, obowiązki się zmieniają lub zmienia się rodzaj pracy, aby dostosować ją do słabnących możliwości; wiele osób zastępuje swoje całodzienne zajęcia pracą częściową;
- 2) wycofywanie się (71 rok życia i więcej), właściwe granice wieku są tu odmienne dla różnych ludzi; przez jednych całkowite przerwanie zajęć przyjmowane jest łatwo i z radością, przez innych – z trudnością i goryczą, a dla wielu przerwanie pracy następuje wraz ze śmiercią.

Odnosnie do omawianej w artykule grupy młodzieży najbardziej istotne pozostają dwa pierwsze stadia. Wydaje się, że stadium trzecie dostępne jest głównie osobom z lekkim upośledzeniem umysłowym, przy czym dotyczy to bardziej podokresu doświadczenia niż stabilizacji.

Jak podaje A. Bańka (1995: 136)

[...] pięć wymienionych stadiów rozwoju zawodowego stanowi ramę teoretyczną, w którą wpasowane są zachowania i postawy jednostki ujawniające się w pięciu rodzajach aktywności, określonych mianem zadań rozwoju zawodowego.

Należą do nich:

- 1) krystalizacja (14–18 rok życia), rozumiana jako rozwój procesów poznawczych służących formułowaniu ogólnych celów rozwoju zawodowego, co dzieje się dzięki uświadomieniu sobie dostępnych zawodów, uwarunkowań, zainteresowań, wartości i planów względem preferowanych zajęć zawodowych; w okresie tym ujawniają się plany kariery zawodowej oraz sposoby praktycznej realizacji zamierzeń;
- 2) specyfikacja (18–21 rok życia), czyli okres przechodzenia od wstępnych, prowizorycznych jeszcze preferencji zawodowych do konkretnych upodobań zawodowych;
- 3) wdrażanie (21–24 rok życia), czyli uzupełnianie wykształcenia zawodowego i wkraczanie w realną rolę zawodową;
- 4) stabilizacja (24–25 rok życia), czyli weryfikacja upatrzonej kariery zawodowej w trakcie jej rzeczywistej realizacji poprzez aktywne wykorzystanie swoich uzdolnień; stabilizacja identyfikowana jest z poczuciem bezpiecznej pozycji zawodowej;
- 5) konsolidacja (powyżej 35 roku życia), czyli stabilizacja kariery zawodowej wyrażająca się poprzez awans, wysoki status i starszeństwo.

Ze względu na specyfikę funkcjonowania poznawczego osób z niedorozwojem umysłowym, młodzież z omawianej grupy zatrzymuje się na ogół na zadaniu drugim, przy czym już w procesie krystalizacji występują poważne utrudnienia, wynikające przede wszystkim z braku krytycznego myślenia oraz problemów z wglądem w siebie.

Jednym z centralnych problemów teoretycznych jest według Supera (1960) pojęcie dojrzałości zawodowej, które autor rozpatruje z dwóch różnych punktów widzenia. W pierwszym ujęciu istotny jest wiek chronologiczny jednostki oraz te zadania zawodowe, które powinny być w tym wieku wykonane (jest to tzw. dojrzałość zawodowa I). W drugim przypadku może być ona określana przez sposób wykonania zadania przez osobę na danym etapie rozwoju zawodowego i w porównaniu ze sposobem wykonania przez innych ludzi (dojrzałość zawodowa II). Zdaniem Supera (1974), dojrzałość zawodowa w drugim rozumieniu charakteryzowana jest przez sześć różnych wymiarów, czyli kategorii jakościowych (por. Budkiewicz 1965; 1969; Czerwińska-Jasiewicz 1979; 1991; Bańka 1995):

1. Ukierunkowanie albo orientacja na wybór zawodu. Odnosi się do zasobu informacji o istniejących zawodach, jaki powinna posiadać młodzież w momencie podejmowania decyzji zawodowej. Istotna jest także pewna styczność, czy to w domu, czy w szkole z ewentualną przyszłą pracą zawodową. Ważne jest również uświadomienie sobie przesłanek, na których należy opierać wybór zawodu, m.in. uzależnienie realizacji planów zawodowych od wsparcia finansowego rodziców.
2. Informacja i planowanie w stosunku do upatrzonego zawodu. Określone preferencje zawodowe powinny łączyć się z realnymi planami i informa-

cjami na temat: a) wymagań fizycznych, psychicznych, ekonomicznych, szkoleniowych; b) obowiązków; c) warunków pracy, wynagrodzenia, bezpieczeństwa pracy; d) korzyści, możliwości awansu, perspektyw ekonomicznych i kierunków rozwoju zawodu.

3. Stabilność preferencji zawodowych. Istnieją dwa rodzaje wskaźników stałości preferencji zawodowych. Pierwszy z nich obejmuje: a) podawanie tylko jednego zawodu jako upragnionego; b) zgłaszanie więcej niż jednego zawodu, ale z zachowaniem danej dziedziny zawodowej; c) preferowanie zawodów wymagających tego samego poziomu zdolności czy wykształcenia; d) wybór zawodów należących do tego samego zakresu lub poziomu (np. fizyk, chemik). Drugi rodzaj wskaźników zainteresowań zawodowych to ich stałość w czasie.
4. Krystalizacja cech. W procesie dojrzewania młodzieży coraz bardziej krystalizują się cechy różnicujące poszczególne osoby między sobą. Do cech tych należy zaliczyć: inteligencję, uzdolnienia, zainteresowania i postawy.
5. Niezależność zawodowa. Różnice między młodzieżą dotyczą także doświadczenia zawodowego i metod jego zdobywania. Super wymienia pięć kryteriów pomiaru niezależności zawodowej: a) źródło pracy – w jaki sposób została ona otrzymana; b) opieka (protektorat) ze strony innych osób, np. rodziny, przyjaciół lub obcych; c) nadzór nad pracą lub stopień swobody przy jej wykonywaniu; d) poziom pracy lub złożoność wykonywanych zadań; e) zakres doświadczenia lub czas trwania i liczba prac.
6. Mądrość preferencji zawodowej. Mierzona jest ona szeregiem wskaźników i wyraża się we wszechstronnej analizie i rozpoznaniu związków i zależności pomiędzy zdolnościami a preferencją, zainteresowaniami a preferencją, warunkami socjoekonomicznymi a preferencją itd. Pominięcie jakiegokolwiek zależności może spowodować, że wybór zawodu nie będzie w pełni trafny, co ujawnia wpływ na dalsze życie zawodowe. Stąd mądrość preferencji zawodowej jest naczelną kategorią spośród wymienionych. To ona decyduje o stopniu dojrzałości zawodowej człowieka.

Wydaje się, że w sytuacji osób upośledzonych umysłowo należy posługiwać się pojęciem dojrzałości zawodowej typu II. Jednak trudności z realizacją wymienionych wymiarów pojawiają się w ramach każdej kategorii jakościowej. Po osiągnięciu owej dojrzałości i aktywności zawodowej rozumianej jako praca zarobkowa, Super wyróżnia trzy możliwości:

1. Adaptację zawodową, o której można mówić w momencie, gdy praca jest na tyle wydajna, że może zapewnić pracownikowi środki niezbędne do utrzymania życia i zdrowia rodziny.
2. Dostosowanie do zawodu pojawia się wtedy, gdy pracownik osiąga adaptację zawodową, a ponadto praca przynosi mu zadowolenie i przyjemność. Dostosowanie to związane jest z eliminacją napięć lub bodźców, które je

powodują oraz z sukcesem w pracy. Sukces mierzony jest jakością pracy, wynagrodzeniem i prestiżem. Pojęcie dostosowania ogranicza się jednak bardziej do bezpośrednich, niż długotrwałych efektów i konsekwencji.

3. Integracja zawodowa obejmuje natomiast zarówno bezpośrednie, jak i długofalowe skutki działań. O integracji mówi się w momencie usunięcia wszystkich osobistych i międzyosobowych konfliktów, uzgodnienia wszelkich sprzeczności, ponieważ tylko wtedy możliwe jest długotrwałe zadowolenie i szczęście (por. Budkiewicz 1965; 1969).

W warunkach zatrudnienia ludzi upośledzonych w Polsce trudno mówić jest o osiągnięciu adaptacji zawodowej rozumianej w kategoriach finansowych. W związku z tym pozostałe dwie możliwości wydają się właściwie niedostępne, nawet jeśli się na nie spogląda poprzez pryzmat wymagań dostosowanych do funkcjonowania osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Podsumowując teorię Supera warto jest przede wszystkim podkreślić jej praktyczne znaczenie w poradnictwie zawodowym. Traktowanie wyboru zawodu jako przechodzenia przez poszczególne etapy życia człowieka pozwala na stosowanie oddziaływań wychowawczych, które mają umożliwić dzieciom i młodzieży podjęcie trafnej decyzji zawodowej. Istotne jest w tym ujęciu dostosowanie metod wychowawczych do możliwości rozwojowych jednostki, co pozostaje szczególnie ważnym postulatem w odniesieniu do młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie.

Teoria Supera jako jedna z najbardziej obszernych stała się podstawą dla licznych badań empirycznych i rozważań teoretycznych (Osipow 1983). Niektóre z nich prowadzone były również na gruncie polskim. M. Czerwińska-Jasiewicz (1979) przeprowadziła analizę zgromadzonego przez siebie materiału badawczego dotyczącego cech decyzji zawodowej w rozumieniu rozwojowym.

Natomiast opierając się na koncepcji ciągłości rozwojowej Supera, Czarnecki (1981b; 1985b; 1986) opracował własną teorię miejsca i przestrzeni jednostki w społecznym podziale pracy, zawodów, zadań i czynności zawodowych. W założeniach koncepcyjnych autor wyszedł od stwierdzenia, że w każdej sytuacji życiowej człowiek zajmuje w życiu społecznym określoną przestrzeń i miejsce, przy czym zmieniają się one wraz z jego rozwojem, podejmowaniem aktywności zawodowej i pozycją społeczną. Szczegółowe podstawy teoretyczne wykraczają poza tematykę poniższego artykułu, ponieważ trudne jest ich odniesienie do sytuacji osób upośledzonych. Autor (1981b; 1985b; 1986) dokonał jednak wnikliwego opracowania stadialności zawodowego rozwoju człowieka i wymienił w nim następujące stadia i formy:

- I. Okres preorientacji zawodowej dzieci (3 lata do 11–12 roku życia). Zwraca się tu uwagę na grupę dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, pomijając dzieci w wieku żłobkowym, ponieważ nie osiągnęły one jeszcze wystarczającego poziomu rozwoju społecznego i intelektualnego, który charakteryzuje jakikolwiek etap rozwoju zawodowego. Czarnecki zauważa wczesne

przejawy świadomości zawodowej dzieci najmłodszych, ale mimo wszystko uważa je za zbyt znikome. Wyszczególnione formy aktywności:

- a) obserwacja i naśladowanie zachowania się osób z najbliższego otoczenia. Dotyczy przede wszystkim prostych czynności zawodowych, które ujawniają się w zabawach i przy udziale nieskomplikowanych narzędzi. Stopień zrozumienia własnych zachowań jest początkowo niewielki, jednak ubogaca się wraz ze stawianymi pytaniami na temat określonych zawodów.
- b) gromadzenie informacji o życiu społecznym ludzi dorosłych. Źródłem wiedzy o zawodach i czynnościach zawodowych są w kolejności: prowadzone obserwacje własne, rodzina oraz nauczyciele.
- c) zawodowe marzenia dziecięce. Najczęściej preferowane wyobrażenia związane są z zawodami najbardziej popularnymi, jak: lekarz, ekspedientka, kucharka, nauczyciel, pielęgniarka, aktor, dentysta, konduktor.

II. Okres orientacji zawodowej młodzieży (13–15 rok życia). Jest to stadium, w którym młodzi ludzie coraz wyraźniej i częściej zastanawiają się nad swoją przyszłością życiową i zawodową, co stymulowane jest planowymi i celowymi oddziaływaniami szkolnymi i rodzinnymi. Wymienione formy aktywności:

- a) dojrzewanie decyzji wyboru zawodu. Polega na gromadzeniu informacji o własnych możliwościach uczenia się zawodu oraz o warunkach i wymaganiach środowiska społecznego co do konkretnego zajęcia zawodowego. Proces dojrzewania opiera się na szeregu decyzji cząstkowych.
- b) realizacja decyzji wyboru zawodu. Wyrażana jest poprzez wybór szkoły i dalszego kierunku kształcenia.

III. Okres uczenia się zawodu (16–25 rok życia). Długość tego stadium uzależniona jest od poziomu, na jakim zdobywane są kwalifikacje zawodowe. Formy aktywności:

- a) adaptacja szkolno-zawodowa. Oznacza proces świadomego, celowego, systematycznego, samokontrolowanego i samooceniającego przystosowania się ucznia szkoły zawodowej do warunków, wymagań, sytuacji, zadań i czynności zawodowych na płaszczyźnie: fizycznej, zdrowotnej, umysłowej, uczuciowej, społecznej, moralnej, psychomotorycznej, estetycznej i politycznej;
- b) identyfikacja szkolno-zawodowa. Rozumiana jest jako utożsamianie się ucznia z wybraną szkołą zawodową i zawodem, którego się uczy. Identyfikacja ma charakter rozwojowy i wyróżnia się w niej następujące fazy: 1 – deklarowaną, opartą głównie na marzeniach i wyobrażeniach; 2 – akceptowaną, opartą na realnej wiedzy na temat rzeczywistości społecznej; 3 – realizowaną – zgodną z własnymi możliwościami dostosowanymi do warunków i wymagań związanych z pracą;

- c) stabilizacja szkolno-zawodowa. Widziana jest jako pomyślna realizacja uczenia się wybranego zawodu w wybranej szkole;
- d) recepcja treści kształcenia zawodowego. Pojmowana jest jako proces przyswojenia treści kształcenia zawartych w: teoretycznych przedmiotach zawodowych, programach zajęć praktycznych, przedmiotach ogólnokształcących i pomocniczych, jak również zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych;
- e) interioryzacja i strukturalizacja treści kształcenia zawodowego. Jest to pomyślna recepcja treści polegająca na przekształcaniu się czynności zewnętrznych w wewnętrzne, a następnie proces wiązania ze sobą treści różnych przedmiotów nauczania;
- f) osiągnięcia szkolno-zawodowe. Wiązą się ściśle z przyswajaniem treści przedmiotów nauczania szkolnego (osiągnięcia szkolne) oraz opanowywaniem umiejętności praktycznych (osiągnięcia zawodowe);
- g) kwalifikacje i kompetencje zawodowe. Obejmują poziom wykształcenia ogólnego, wiedzę i umiejętności zawodowe ucznia, które umożliwiają mu pomyślne rozpoczęcie pracy;
- h) plan dalszego rozwoju społeczno-zawodowego. Plan ten koncentruje się na trzech możliwościach: 1 – dalszego kształcenia w szkole wyższego szczebla w tej samej lub pokrewnej dziedzinie; 2 – podejmowania pracy zawodowej w zawodzie wyuczonym lub pokrewnym; 3 – podejmowanie pracy zawodowej z równoczesnym zamiarem kontynuowania kształcenia.

IV. Okres kwalifikowanej pracy zawodowej dorosłych (od 19 do 60–65 lub nawet 70 roku życia). Jest to okres szczególnie intensywnego rozwoju i funkcjonowania społeczno-zawodowego. Wyróżnione formy aktywności zawodowej to:

- a) dojrzewanie decyzji do podjęcia pracy zawodowej. Szczegółowe, związane z tą decyzją, pytania dotyczą: miejscowości i miejsca pracy, jej charakteru, warunków, możliwości i stałości zatrudnienia, perspektyw rozwojowych, możliwości realizowania swoich zainteresowań i hobby;
- b) adaptacja społeczno-zawodowa. Proces ten występuje na wszystkich, wymienionych przy adaptacji szkolno-zawodowej, płaszczyznach i warunkowany jest: cechami osobowości młodego pracownika, cechami zakładu pracy oraz cechami samego zawodu;
- c) identyfikacja społeczno-zawodowa. Rozumiana jest jako utożsamianie się młodego pracownika z wyuczonym zawodem, grupą zawodową, środowiskiem koleżeńskim zakładu pracy oraz samym zakładem pracy;
- d) stabilizacja społeczno-zawodowa. Występuje jako następstwo pozytywnej adaptacji i identyfikacji i widziana jest jako trwały związek pracownika z zakładem pracy, zajmowanym stanowiskiem oraz pełnionymi czynnościami pracowniczymi;
- e) doksztalcenie i doskonalenie się społeczno-zawodowe. To proces podnoszenia poziomu kwalifikacji i wykształcenia zawodowego w stosunku do

posiadanej wiedzy i umiejętności na drodze: samodoskonalenia, doskonalenia organizowanego i kontrolowanego przez zakład lub współwystępowania obu form jednocześnie;

- f) szczytowe osiągnięcia społeczno-zawodowe. Proces rozwoju zawodowego prowadzi do ukierunkowania wiedzy oraz doświadczenia i osiąga swój najwyższy punkt. Towarzyszą temu: silna motywacja działań i wysokie możliwości psychofizyczne, sukcesy społeczno-zawodowe, które mogą dotyczyć różnych zakresów i możliwości działania, np.: zawodowych (usprawnienia, wynalazki, patenty), organizacyjnych (usprawnienia organizacji procesu pracy), politycznych (aktywizowanie polityczne załogi), kulturowych (rozwój życia kulturowego załogi) czy rekreacyjnych (organizacja turystyki i wypoczynku);
- g) stopniowy regres aktywności społeczno-zawodowej. Widziany jest jako powolne wycofywanie się z aktywności społeczno-zawodowej na skutek stopniowego spadku siły i motywacji działania, co wynika z naturalnego biegu życia biologicznego;
- h) wycofywanie się z czynnej aktywności zawodowej. Jest to etap związany z przejściem na emeryturę.

V. Okres reminiscencji zawodowej emerytów i rencistów. To czas, kiedy następuje nagminne powracanie myślami do dawnych przeżyć pracowniczych (doznań, sukcesów, porażek) i eksponowanie ich w rozmowach z najbliższymi z grona rodzinnego, koleżeńskiego jak i przygodnego. Typowe formy aktywności:

- a) adaptacja do zmienionej sytuacji życiowej. Ze względu na spadek sił i zmniejszenie zaangażowania psychomotorycznego człowiek powinien poszukiwać pracy, której może podołać z korzyścią dla siebie i dla otoczenia społecznego. Adaptacja uzależniona jest od stanu zdrowia i warunków środowiska, w którym żyje jednostka;
- b) dominacja reminiscencji i refleksji zawodowej. Osoba wraca do przeżyć, które najbardziej utrwaliły się w jej pamięci w związku z silnymi emocjami towarzyszącymi minionej aktywności zawodowej;
- c) schyłek życia pozazawodowego. Są to końcowe lata życia, połączone przeważnie z wyraźnym ubytkiem sił fizycznych i psychicznych. Okres ten odbiega zdecydowanie od normalnej aktywności pracowniczej.

W ujęciu Czarneckiego (1981b), całość życia człowieka jest zatem jednym ciągiem czynności i działań, których wartością naczelną jest zawód i praca – to wokół nich koncentrują się myśli i czyny danej osoby. Z punktu widzenia omawianej w artykule grupy młodzieży z upośledzeniem umysłowym najbardziej istotne dla rozwoju zawodowego wydają się najwcześniejsze etapy, zwłaszcza pierwszy i drugi okres życia. Większość osób niepełnoprawnych intelektualnie może mieć poważne problemy w samodzielnym osiągnięciu form aktywności z okresu trzeciego. Natomiast okres kwalifikowanej pracy zawodowej dorosłych jest dostępny

tylko nielicznym, najlepiej dostosowanym społecznie ludziom, głównie z lekkim stopniem niedorozwoju umysłowego i jedynie na najwcześniejszych etapach.

Omówiona teoria, na gruncie polskim, wydaje się najbardziej dokładnym przedstawieniem stadialności rozwoju zawodowego. Podsumowując – ze wszystkich zaprezentowanych teorii rozwojowych, najwięcej elementów nawiązujących do uwarunkowań osobowo-społecznych w odniesieniu do sytuacji młodzieży upośledzonej odnaleźć można w teorii Supera. Inne koncepcje, omawiając fazy rozwoju zawodowego nieco mniej szczegółowo, zwracają uwagę na jego różne aspekty. T. Nowacki (1978; 1981) wiąże poszczególne okresy rozwojowe ze szczeblami edukacji w Polsce, a A. Bańka (1995) podkreśla rolę kryzysów rozwojowych, jakie pojawiają się w kolejnych stadiach aktywności zawodowej człowieka. Teorie te dotyczą jednak tylko ludzi zdrowych i nie znajdują adekwatnego zastosowania wobec osób z niedorozwojem umysłowym.

Teorie osobowościowe

Do grupy teorii osobowościowych zaliczyć można: osobowościową teorię wyboru kariery A. Roe (1956; 1964; 1972) oraz typologiczną teorię zachowań zawodowych J. L. Hollanda (1959; 1966; 1973).

Podstawowym założeniem koncepcyjnym teorii A. Roe było przekonanie, że „każdy człowiek posiada dziedzicznie określoną predyspozycję do właściwego mu sposobu wydatkowania energii psychicznej” (Jantura 1994: 16). Stąd też teoria ta nazywana jest często teorią wydatkowania energii (Czarnecki 1985: 47). Zatem koncepcja ta odwołując się do genetyki oraz do ogólnych teorii energetycznych podstaw życia, rozwoju i działania człowieka, dostrzega jednocześnie indywidualizm w zużytkowaniu jego potencjalnych zadatków. Autorka twierdzi, że odbywa się to w sposób nie w pełni kontrolowalny i wpływa na rozwój danej osoby, jej zdolności kierunkowych i potrzeb, których formowanie dokonuje się w związku z wczesnymi doświadczeniami z dzieciństwa. Wszystko to razem decyduje o wyborze przyszłego zawodu.

W odniesieniu do osobowościowego aspektu teorii, Roe sformułowała trzy następujące twierdzenia, które dotyczą potrzeb (por. Kurjaniuk 1982; Jantura 1994):

1. Potrzeby, które zaspokojone są w normalny sposób, nie staną się czynnikami nieświadomej motywacji.
2. Potrzeby niższego rzędu w hierarchii potrzeb Masłowa, jeśli są rzadko realizowane, staną się dominującymi czynnikami motywacyjnymi i zablokują występowanie potrzeb wyższego rzędu. Te natomiast, jeśli są rzadko zaspokajane – znikną całkowicie.
3. Potrzeby, które realizowane są w sposób odroczone, staną się podświadomymi czynnikami motywacyjnymi w określonych warunkach, do których

można zaliczyć: siłę występowania potrzeby, okres zwłoki pomiędzy pojawieniem się potrzeby a jej zaspokojeniem oraz wartość realizacji potrzeb dla człowieka w bezpośrednim środowisku.

Jak podaje Bańka (1995), głównym obszarem zainteresowań autorki omawianej teorii jest wpływ stosunków rodzinnych na rozwój i wybór kariery zawodowej (Roe 1956). Według Roe (1972) to właśnie rodzice wytwarzają specyficzny klimat psychologiczny, wpływając na wczesne potrzeby ich dziecka. W efekcie kształtuje się orientacja na ludzi lub rzeczy, a w ramach tego podziału – poszczególne grupy zawodów (Bańka 1995). Przykładami prac prospołecznych są: usługi, biznes, kierowanie ludźmi, kultura (edukacja, polityka, dziennikarstwo), sztuka i reklama (twórczość artystyczna), a czynności nie zorientowane na ludzi to: zawody techniczne (produkcja, remonty, transport), zajęcia wykonywane na wolnym powietrzu (rolnictwo, leśnictwo, górnictwo) oraz nauka (teoria, zastosowania naukowe). Zgodnie ze swoją teorią Roe zakłada, że osoby preferujące pracę z ludźmi wychowywały się w rodzinie zdominowanej ciepłymi i opiekuńczymi relacjami (realizują one zatem potrzebę przynależności); natomiast osoby wybierające zawody związane z rzeczami pochodzą z rodzin o zimnych i luźnych kontaktach wewnątrzrodzinnych (dążą więc do zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa).

Na podstawie przedstawionych założeń Roe wyróżnia trzy grupy rodziców prezentujących trzy typy postaw rodzicielskich: akceptację, uczuciową koncentrację oraz unikanie. Akceptacja dziecka sprzyja optymalnemu wykorzystaniu jego możliwości w dalszym życiu. Rodzice traktują dziecko jako pełnoprawnego członka rodziny, podkreślają jego zdolność do wzięcia na siebie odpowiedzialności za swoje własne postępowanie. Postawa koncentracji uczuciowej występuje wówczas, gdy rodzice nadmiernie ingerują w życie dziecka i stale je kontrolują. Ta forma opieki powoduje uzależnienie oraz ograniczenie postawy odkrywczej. Czasem przy takim modelu zachowań następuje nakładanie na dziecko obowiązków przekraczających jego możliwości. Unikanie i lekceważenie problemów dziecka wpływa natomiast na wczesną rezygnację z poszukiwania przez nie społecznego uznania i gratyfikacji. Rodzice stosujący takie wzorce rodzicielskie poświęcają dziecku minimalną ilość czasu, zdarza się, że otwarcie je obrażają lub mu wymyślają. Zdaniem Roe, to właśnie jeden przeważający styl wychowania wpływa na wybór określonej dziedziny i zawodu.

Patrząc krytycznie na omówioną teorię warto podkreślić, że założenie, iż praca z ludźmi wymaga pozytywnych relacji dziecka z opiekunami, nie została potwierdzona w badaniach T. Sosnowskiego (1978). Autor ten stwierdził, że wychowankowie domów dziecka i zakładów opiekuńczo-wychowawczych, bardzo często dokonując wyboru przyszłego zawodu, kompensują wcześniej utraconą akceptację i więź emocjonalną z rodziną preferując prace oparte na kontakcie z innymi osobami, np.: pielęgniarka, fryzjerka, sprzedawczyni. Natomiast Kurjaniuk (1982) zauważa, że nawet dziecko wychowywane w domu rodzinnym może

być traktowane w różnorodny sposób przez każdego z rodziców. Ponadto Roe podkreśla jedynie wczesne doświadczenie rodzinne, a pomija rozwój w późniejszych okresach życia. Wszystko to wskazuje na brak wystarczającej spójności prezentowanej teorii, co nie umniejsza jednak ciekawej interpretacji wyboru przyszłego zawodu, także w odniesieniu do osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Teoria J. H. Hollanda powstała w 1959 r. Pierwsze założenia koncepcyjne stały się punktem wyjścia dla stworzenia teorii wyboru zawodu (1966) oraz teorii karier (1973). Autor poszerzając zakres zachowań zawodowych człowieka w szczególności skupił się na roli osobowości oraz szeregu zmiennych otoczenia, stanowiących o konkretnej decyzji zawodowej (Bańka, 1995). Podstawy teoretyczne sprawdzić można do kilku twierdzeń (por. Kurjaniuk 1982; Czarnecki 1985a; Jantura 1994; Lamb, Hurst, Kennedy 1996):

1. Wybór zawodu jest wyrazem osobowości.
2. Inwentaryzacja zainteresowań danej osoby jest jednocześnie inwentaryzacją jej cech osobowościowych.
3. Ludzie pracujący w określonym zawodzie mają zbliżoną strukturę i dynamikę osobowości.
4. Satysfakcja zawodowa, poziom osiągnięć oraz stabilność zawodowa uzależnione są od stopnia zgodności, jaki zachodzi między osobowością pracownika a środowiskiem społecznym jego miejsca pracy.
5. Większość ludzi może zostać zaklasyfikowana do jednego z sześciu typów osobowościowych: społecznego, realistycznego, intelektualnego, konwencjonalnego, przedsiębiorczego i artystycznego.
6. Każdy typ osobowości stara się znaleźć w najodpowiedniejszym dla siebie środowisku i zawodzie, co pozwala na wykorzystanie własnych umiejętności i zdolności oraz ujawnienie postaw i wartości.

Zgodność obrazu siebie z preferencjami zawodowymi określana jest przez Hollanda jako modalny styl orientacji personalnej (Bańka 1995). Styl taki jest kształtowany jest dzięki predyspozycjom dziedzicznym oraz indywidualnej biografii jednostki. Formowanie konkretnych typów osobowości odbywa się w środowisku społecznym danej osoby, zwłaszcza w rodzinie. To właśnie rodzice poprzez swoje postawy i wartości wytwarzają klimat specyficzny dla powstawania doświadczeń zawodowych. Dziecko natomiast poprzez obserwację, naśladowanie, jak i późniejszą krytyczną ocenę zachowań zawodowych swoich opiekunów, wybiera dokładnie te same bądź zbliżone zawody (podtrzymując w ten sposób rodzinną tradycję) lub przeciwnie – decyduje się na odmienną pracę, niż ta wykonywana przez rodziców (Czarnecki 1985a).

Wybór zawodu zależy jednak przede wszystkim od prezentowanego typu osobowości. Jak podaje A. Bańka (1995: 139)

[...] osoba o dobrze skryształizowanej orientacji personalnej z większym prawdopodobieństwem znajdzie dla siebie satysfakcjonujące środowisko zawodowe, niż ta, której preferencje nie są ściśle określone, lecz pozostają rozmyte.

Zatem główne modele osobowości można pokrótce scharakteryzować następująco (Lamb, Hurst, Kennedy 1996; Pomianowski 1996a):

1 – typ społeczny (oznaczany literą S). Prezentuje prospołeczne nastawienie do ludzi, pełne zrozumienia i empatii. Osoba taka wykonuje zajęcia zorientowane na pomaganie i pouczanie. Ma emocjonalny stosunek do ludzkich problemów. Ujawnia żeńskie cechy charakteru i posiada zdolności werbalne oraz cechuje ją duża odpowiedzialność społeczna. Typowe zawody w tej grupie to: psycholog, pedagog, pielęgniarka, lekarz, doradca, terapeuta, pracownik działu kadr;

2 – typ realistyczny (oznaczany literą R). Preferuje czynności mechaniczne, ujawnia wysoką koordynację wzrokowo-ruchową i dużą zręczność. Osoba taka często wykazuje się jednak brakiem zdolności personalnych. Jest zorientowana na rozwiązywanie zadań konkretnych i przejawia cechy charakteru uznawane jako męskie. Wybiera zawody takie jak: mechanik, inżynier, elektronik, budowniczy, pilot;

3 – typ intelektualny, badawczy (oznaczany literą B). Jest skupiony na zadaniach abstrakcyjnych i teoretycznych, próbuje zrozumieć siebie i świat interesując się problemami naukowymi. Osoba taka jest inteligentna, wykształcona, wytrwała, posiada wysokie aspiracje. Cechuje ją zazwyczaj introwertyzm i asocjalność. Preferowane przez nią zawody to: antropolog, tłumacz, biolog, matematyk, informatyk, chemik, analityk rynku;

4 – typ konwencjonalny, konformistyczny (oznaczany literą K). Charakteryzuje człowieka o tradycyjnych poglądach, zorientowanego na autorytet, status społeczny i wynagrodzenie. Osoba taka eksponuje siebie i swoje cele, a życiowe zadowolenie osiąga poprzez przystosowanie się i przyjęcie pożądanых ról. Jest mało oryginalna, ale produktywna i efektywna. Wycofuje się z relacji interpersonalnych i uchyla od rozwiązywania konfliktów. Zawody, za którymi najchętniej opowiadają się ludzie z tej grupy to: księgowy, operator, statystyk, bibliotekarz, urzędnik, pracownik banku;

5 – typ przedsiębiorczy (oznaczany literą P). Prezentuje wysoką motywację, pobudzającą do działania innych. Jest to osoba aktywna, entuzjastyczna, skłonna do podejmowania ryzyka. Wyróżnia się zdolnościami werbalnymi, umiejętnością dobrego planowania i cechami przywódczymi. Unika sytuacji wymagających długiego intelektualnego wysiłku. Preferowane zawody to: dyrektor, menedżer, prawnik, spiker, makler;

6 – typ estetyczno-artystyczny (oznaczany literą A). To osoba twórcza, niezależna i raczej introwertywna. Cechuje ją często niedostateczne poddanie się socjalizacji, emocjonalny niepokój i nadwrażliwość. Charakterystyczne zawody to: architekt, projektant mody, pisarz, kompozytor, aktor, plastyk, muzyk, dziennikarz.

Propozycja klasyfikacji Hollanda jest bardzo klarowna, jednak zdaniem tego autora ludzie przejawiają najczęściej mieszane typy osobowości (powstające z kombinacji modeli dominujących). W takiej sytuacji wybór konkretnego

zawodu wydaje się być procesem bardziej złożonym. Stąd też autor stworzył heksagonalny model teorii karier (Bańka, 1995; Lamb, Hurst, Kennedy 1996; Pomianowski 1996a), który pozwala na oszacowanie stopnia zbieżności, spójności i zróżnicowania pomiędzy osobowością jednostki a zawodem przez nią wykonywanym. Model ten zawarty został przez Hollanda w opracowanym przez niego Inwentarzu Zainteresowań VPI (Vocational Preference Inventory). Pierwsza wersja podręcznika powstała w 1965 r. (Pomianowski 1996a), a kolejne modyfikacje narzędzia stały się podstawą dla wydania polskiej wersji Inwentarza Preferencji Zawodowych (IPZ), którą w 1996 r. opublikował R. Pomianowski. Metoda jest szeroko wykorzystywana w doradztwie zawodowym, ze względu na jej wartość prognostyczną oraz liczne praktyczne zastosowania.

Teoria Hollanda ma przede wszystkim charakter deskryptywny, zwłaszcza w odniesieniu do parametru, jakim jest typ osobowości. Niezależne badania (Osipow 1983) zweryfikowały pozytywnie występowanie wyróżnionych przez autora modeli orientacji personalnych oraz środowisk zawodowych. Jak podaje Bańka (1995), integralną częścią omawianej teorii jest Inwentarz Zainteresowań Zawodowych (Self-Directed Search), uznawany za najczęściej stosowaną na świecie metodę do określania preferencji zawodowych. Propozycja uporządkowania zawodów koresponduje również z koncepcją *Dictionary of Occupational Titles* wypracowaną przez Departament Pracy USA, zgodnie z którą zainteresowania człowieka mogą zostać ujęte w trzech interakcyjnych sferach aktywności, kategoryzowanych jako: dane – ludzie – rzeczy.

Z punktu widzenia tematu artykułu należy zwrócić także uwagę na poznawczy aspekt teorii Hollanda. Zdaniem tego autora (1966) „jednostka poznając zawody poznaje siebie i odwrotnie – dokonując eksploracji własnego „ja” nieuchronnie staje się zorientowana w sprawach zawodowych” (Bańka 1995: 14). Według Hollanda inteligencja stanowi słaby predyktor powodzenia zawodowego, ponieważ jest jedynie podwymiarem zainteresowań, które z kolei przesądzają o osobowości i sukcesie zawodowym. To określony typ orientacji personalnej świadczy o poziomie inteligencji, np. osoby z typu badawczego są ze swej natury wyposażone w wysokie zdolności intelektualne. Stwierdzenie to jest bardzo istotne w odniesieniu do omawianej grupy młodzieży z upośledzeniem umysłowym oraz charakteru zawodów przez nią wybieranych.

Teorie instrumentalne

Teorie instrumentalne koncentrują się na satysfakcji, jaką daje człowiekowi praca w procesie jej wykonywania (Czarnecki 1985b). Korzyści uzyskiwane w ten sposób przez jednostkę mogą mieć charakter nagrody wewnętrznej (zadowolenie własne), jak i zewnętrznej (uznanie społeczne). Teoria ta została stworzona przez V. H. Vrooma (1967), a jej modyfikacji dokonali E. E. Lawler i L. W. Porter

(1969). Ci ostatni autorzy wyeksponowali w nowym modelu indywidualną percepcję osoby, pomijając jednocześnie zróżnicowanie poszczególnych zawodów i czynności zawodowych charakterystycznych dla różnorodnych prac. W tym celu posłużyli się oni kilkoma pojęciami, których znaczenie pokrótce zostanie omówione w tym miejscu artykułu.

Zgodnie ze zmodyfikowanym ujęciem Lawlera i Portera dla podmiotu istotna jest sama wartość nagrody, a więc atrakcyjność możliwych do uzyskania korzyści. Subiektywne przewidywanie oczekiwanej satysfakcji powoduje wydatkowanie określonej energii, decyduje zatem o wysiłku, jaki przejawia człowiek w konkretnej sytuacji zawodowej (co tłumaczy prawdopodobieństwo typu wysiłek–nagroda). Zdolności są reprezentacją mocy wychowawczej jednostki, a pojawiająca się w modelu percepcja roli to postrzeganie różnego rodzaju działań, które niezbędne są dla wykonania danej pracy. Percepcje są wynikiem przewidywań własnych osoby oraz tego, na ile są one zgodne z oczekiwaniami co do nagrody. Według tego rozumienia satysfakcja stanowi funkcję wykonania pracy (por. Kurjaniuk 1982) i pełni ważną rolę motywacyjną (Gliszczyńska 1981).

Teoria ta wprowadzając parametr satysfakcji podkreśla, że zadowolenie bądź uznanie przynosi tylko świadomy wybór i wewnętrzna akceptacja zawodu oraz optymalne warunki jego wykonania, nie przekraczające wytrzymałości fizycznej i psychicznej. Praca, która nie spełnia wymienionych wyżej kryteriów stopniowo pomniejsza satysfakcję i prowadzi do całkowitego zaniku zadowolenia. Stwierdzenie to nie pozostaje bez znaczenia dla młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie. Podtrzymywanie zainteresowania zawodem oraz uzyskanie jak najwyższej efektywności wykonywanych czynności zawodowych są w tej grupie szczególnym wyzwaniem, zwłaszcza dla pracodawców i wszystkich osób zajmujących się zagadnieniami rehabilitacji zawodowej. Ponieważ założenia tej teorii akcentują wyjątkową więź jednostki z zawodem, wydaje się ona niezwykle adekwatna w przypadku ludzi z upośledzeniem umysłowym.

Teoria cech–czynników

Jak podaje Jantura (1994) teoria cech–czynników (*trait-and factory theory*), jest najstarszą teorią rozwoju zawodowego. Jej twórca W. F. Parsons (1969) zaakcentował pogląd, że wybór i wykonywanie danego zawodu wymaga od ludzi określonych cech psychofizycznych, których posiadanie decyduje w istotny sposób o rodzaju konkretnego zajęcia zawodowego (Czarnecki 1985b). Do najważniejszych cech zaliczane są: zdolności, zainteresowania i cechy temperamentalne, a pomijane są w zupełności cechy kształtowane przez warunki społeczne, ekonomiczne i kulturowe. Teoria ta wypowiada się zatem bardziej na temat zawodu, jaki powinien wybierać człowiek, niż mówi o tym, jakie zawody preferują ludzie i dlaczego. Stąd też jej użyteczność w poradnictwie i selekcji zawodowej dla

określania cech metodą testów i tworzenia obrazu umiejętności charakterystycznych dla danego zajęcia zawodowego (tj. tworzenia profili zawodowych). Każda osoba stanowi bowiem niepowtarzalny i stały wzór cech osobowości, które mogą zostać skojarzone z obiektywnymi wymogami różnego rodzaju prac (Bańka 1995). Zgodnie z założeniami Parsonsa (por. Kurjaniuk 1982: 276)

[...] dostosowanie człowieka do zawodu zależy od dostosowania względnie stałej charakterystyki człowieka oraz dających się zaobserwować zmiennych środowiska pracy.

W świetle tej teorii istotnymi elementami wyboru zawodu są: 1 – rozumienie siebie i znajomość swoich zdolności, możliwości, zainteresowań, ambicji i ograniczeń oraz ich przyczyn; 2 – wiedza o warunkach powodzenia, sukcesów, perspektyw, szans kompensacji, poziomie ryzyka dotyczącego pracy w określonym zawodzie; 3 – świadomość powiązań i zależności cech podmiotu oraz cech zawodu i pracy (Parsons 1969).

Pogląd, że pewne zestawy cech są związane bardziej z jednym zawodem niż z drugim, jest szeroko krytykowany. Istnieją bowiem zajęcia zawodowe, które mają zbyt zróżnicowaną strukturę zadań, stąd identyfikacja cech i czynników je odróżniających jest niepotrzebną próbą uproszczenia tego zagadnienia. Ponadto E. L. Herr i S. H. Crammer (1984) uważają za kontrowersyjne stwierdzenia, że dla każdej jednostki istnieje tylko jeden model kariery zawodowej oraz, że decyzje dotyczące wyboru zawodowego opierają się wyłącznie na zdolnościach mierzonych przez testy psychologiczne (por. Bańka 1995). W teorii tej brak jest również wytłumaczenia mechanizmów decydujących o wyborze takiego a nie innego zajęcia zawodowego. W przypadku osób z upośledzeniem umysłowym sprowadzanie tego procesu do czynników wewnętrznych (pojmowanych jako dobry wgląd w siebie), przy jednoczesnym odrzucaniu zewnętrznych warunków i okoliczności, uniemożliwia właściwie odniesienie teorii do tej konkretnej kategorii niepełnosprawności.

Teorie potrzeb

Teorie te koncentrują się na potrzebie jako czynniku decydującym o wyborze konkretnego zawodu (Kurjaniuk 1982). W poniższym podrozdziale przedstawione zostaną: teoria motywacji Masłowa (1954), teoria potrzeb Alderfera oraz złożona teoria Hoppocka (1976). Zgodnie z założeniami prezentowanymi przez poszczególnych autorów motywem zachowania człowieka jest stan napięcia, który może zostać zredukowany przez zaspokojenie określonej potrzeby. Potrzeby te jednostka uświadamia sobie w układzie hierarchicznym bądź tylko wyróżnia ich kategorie.

W podstawach teorii motywacyjnej A. H. Maslow (1954) wyszedł od stwierdzenia, że „człowiek ma popęd do rozwoju, do wzrostu, do osiągnięcia swo-

jej pełni i ma potrzebę, by realizować czy aktualizować swoje możliwości” (por. Jantura 1994: 12). Zgodnie z rozumieniem proponowanym przez autora potrzeby jednostki są w znacznym stopniu wrodzone i stanowią potencjał rozwojowy, ujęty w postaci układu hierarchicznego, obejmującego pięć różnych poziomów. Na najniższym szczeblu usytuowane zostały potrzeby podstawowe, do których zaliczane są wszystkie potrzeby fizjologiczne. Drugi poziom stanowi poczucie bezpieczeństwa, a więc ochrona przed różnymi zagrożeniami czy deprivacjami. Poziom trzeci to potrzeby afiliacyjne: przyjaźń, miłość, przynależność do grup i osób, dzięki czemu możliwe jest uzyskanie wsparcia emocjonalnego. Poziom kolejny tworzą potrzeby związane z uznaniem i szacunkiem zarówno ze strony innych, jak i siebie samego. Poziom piąty i najwyższy to potrzeba samorealizacji. Poziom ten może przejawiać się wówczas, gdy zaspokojone zostały wszystkie niższe poziomy. Według Masłowa, idealna praca pozwala na realizację potrzeb zgodnie z zaprezentowanym układem. Teoria motywacyjna wyjaśnia, dlaczego niektóre zawody są stresujące i frustrujące. Praca, która nie pozwala się rozwijać, nie daje perspektyw i satysfakcji, nawet jeśli zapewnia podstawowe potrzeby nie może realizować potrzeby samorealizacji.

Alderfer (por. Kurjaniuk 1982; Jantura 1994) w swojej teorii wyróżnił trzy kategorie potrzeb: istnienia (bytu), stosunków interpersonalnych (związku) oraz wzrostu. Potrzebę istnienia można sprowadzić do potrzeb materialnych, które u Masłowa występują na poziomie potrzeb podstawowych i poczucia bezpieczeństwa. Potrzeby związku dotyczą relacji z innymi ludźmi i mogą być wyrażane zarówno przez pozytywne stany uczuciowe, takie jak: miłość, przyjaźń, jak i przez stany negatywne: złość lub wrogość. W układzie zaproponowanym przez Masłowa potrzeby te odpowiadają hierarchicznemu poziomowi reprezentowanymi przez potrzebę bezpieczeństwa i miłości. Potrzeba wzrostu może być natomiast utożsamiana z poziomem samorealizacji. Według Alderfera poszczególne osoby różnią się między sobą stopniem występowania (dominacji) omówionych kategorii potrzeb. Diagnoza profilu potrzeb jednostki może mieć swoje zastosowanie w poradnictwie zawodowym.

Podjęcie R. Hoppocka (1976) było próbą stworzenia teorii złożonej, która zawierała w sobie elementy pochodzące z różnych koncepcji. Zdaniem tego autora (por. Kurjaniuk 1982; Jantura 1994), pewne teorie służą do wyjaśnienia zachowania jednych ludzi, podczas gdy inne mogą uzasadniać postępowania pozostałych osób. W swojej teorii Hoppock podkreślił głównie potrzeby, a założenia koncepcyjne przedstawił w postaci 10 twierdzeń:

1. Zawody wybierane są przez człowieka dla realizacji jego określonych potrzeb.
2. Wybierając konkretny zawód człowiek wierzy, że dzięki niemu zaspokoi swoje podstawowe potrzeby.
3. Na wybór zawodu wpływ mają zarówno potrzeby uświadomione, jak też te, które są niewyraźnie wyczuwalne jako atrakcja pociągająca w danym kierunku.

4. Rozwój kariery zawodowej rozpoczyna się wówczas, gdy człowiek po raz pierwszy uświadamia sobie, że zawód może realizować jego potrzeby.
5. Wybór zawodu jest tym trafniejszy, im człowiek lepiej potrafi ocenić, na ile dana praca spełni jego potrzeby. Jest to z pewnością uzależnione od wiedzy o samym sobie, zawodach, umiejętności jasnego myślenia.
6. Samowiedza oznacza świadomość własnych wymagań co do zawodu, jak i co do możliwości wyuczenia się konkretnego zajęcia zawodowego.
7. Wiedza o zawodach określa wymagania, jakie stawiane są człowiekowi przez różne zajęcia, dzięki czemu możliwa jest antycypacja korzyści i satysfakcji płynących z zaspokojenia potrzeb.
8. Satysfakcja z pracy zależy od tego, w jakim stopniu realizuje ona potrzeby człowieka. Parametrem zadowolenia jest stosunek tego, co jednostka posiada do tego, czego pragnie i oczekuje.
9. Satysfakcja jest rezultatem pracy, która spełnia potrzeby aktualne i przyszłe.
10. Człowiek może dokonać ponownego wyboru zawodu, jeśli wierzy, że ta zmiana przyniesie lepsze zaspokojenie jego potrzeb.

Jakkolwiek teoria Hoppocka nie określa ściśle potrzeb jednostki, to jednak zwraca szczególną uwagę na rolę informacji niezbędnych dla dokonania wyboru przyszłego zawodu. Dzięki takiemu rozumieniu staje się ona użyteczna dla osób biorących udział w procesie rozwoju preorientacji zawodowej młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie.

Ogólnie jednak teorie potrzeb wyjaśniają motywację, która kieruje człowiekiem w momencie decyzji zawodowej. Można oczywiście polemizować, na ile poszczególne potrzeby uznawane w hierarchii za wyższe, obecne są w życiu ludzi upośledzonych umysłowo i czy osoby takie odczuwają chęć samorealizacji w danym zawodzie. Nikt nie zaprzeczy natomiast istnieniu potrzeb bezpieczeństwa, afiliacji, uznania czy szacunku, stąd teorie te mogą być odniesione również do tej kategorii niepełnosprawności.

Teoria dostosowania do pracy

Teoria ta nazywana jest także teorią harmonii (Czarnecki 1985b: 45), ponieważ akcentuje się w niej dążenie jednostki do stanu zgodności z otoczeniem społecznym, co uzyskiwane jest właśnie poprzez przystosowanie się człowieka do pracy. Współbrzmienie ze środowiskiem dotyczy przede wszystkim pogodzenia potrzeb danej osoby z wymaganiami, jakie stawiane są przez rodzaj określonego zajęcia zawodowego oraz możliwością osiągnięcia oczekiwanych gratyfikacji.

Zgodnie z założeniami autorów tej teorii (Davis, Lofguist, Weiss 1968) na podkreślenie zasługują dwa poziomy omawianego dostosowania: odpowiedniość, będąca funkcją zgodności pomiędzy zdolnościami jednostki a zdolnościami wy-

maganymi przez dane stanowisko pracy, dzięki czemu potrzeby pracownika korespondują za wzmocnionym systemem środowiska oraz satysfakcja, rozumiana jako funkcja zgodności pomiędzy wymaganiami środowiska a potrzebami danej osoby, gdzie zdolności człowieka korespondują z wymogami zdolnościowymi środowiska. Tezy szczegółowe teorii brzmią następująco:

- satysfakcja łagodzi funkcjonalną zależność między odpowiednością i wymaganymi zdolnościami jednostki;
- odpowiedniość łagodzi funkcjonalną zależność pomiędzy satysfakcją a systemem wzmacniającym środowiska;
- prawdopodobieństwo, że człowiek zostanie usunięty ze środowiska pracy jest odwrotnie proporcjonalne do odpowiedności;
- prawdopodobieństwo, że jednostka dobrowolnie opuści środowisko pracy jest odwrotnie proporcjonalne do satysfakcji;
- stabilizacja (czas trwania na stanowisku) jest łączną funkcją odpowiedności i satysfakcji” (Kurjaniuk 1982: 282).

Wydaje się, że omawiana teoria znajduje swoje zastosowanie w odniesieniu do osób z upośledzeniem umysłowym. Niestety, jednak dotyczy to tylko poziomu odpowiedności, gdyż w dalszym ciągu to konkretny człowiek niepełnosprawny dostosowywany jest do stanowisk pracy, a nie odwrotnie. Dla uzyskania zgodności ze środowiskiem należy zatem zwrócić uwagę również na poziom satysfakcji. Wówczas osoby pytane o własne preferencje zawodowe, po stworzeniu możliwości do ich realizacji w codziennej aktywności zawodowej, będą miały realną szansę na współbrzmienie ze swoim otoczeniem.

Podsumowanie

Spośród wszystkich zaprezentowanych w poniższym artykule teorii, najwięcej elementów adekwatnych dla sytuacji młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie odnaleźć można w teoriach ujmujących fazowość rozwoju, zwłaszcza w szeroko przedstawionych założeniach koncepcyjnych Supera. Teorie osobowościowe w ciekawy sposób wiążą rozwój zawodowy z funkcjonowaniem środowiska rodzinnego (Roe) i funkcjonowaniem na płaszczyźnie poznawczo-osobowościowej (Holland). Teorie instrumentalne chyba najlepiej odzwierciedlają więź osoby upośledzonej z wybranym przez nią zawodem, ponieważ podobnie jak teoria dostosowania do pracy, akcentują parametr satysfakcji. Teorie potrzeb wyjaśniają motywacyjny aspekt wyboru zawodu. A teoria cech–czynników nie znajduje odniesienia do omawianej grupy młodzieży.

Bibliografia

- Bańka A. (1995), *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy*, Print-B, Poznań.
- Budkiewicz J. (1965), *Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i stadiów życia zawodowego człowieka*, [w:] *Socjologia zawodów*, red. A. Sarapata, KiW, Warszawa.
- Budkiewicz J. (1969), *Dynamika życia zawodowego w świetle psychologii*, WP, Warszawa.
- Bühler Ch. (1933a), *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*, Leipzig.
- Bühler Ch. (1933b), *Dzieciństwo i młodość*, NK, Warszawa.
- Czarnecki K. (1981a), *Ukierunkowanie zawodowe człowieka. Ukierunkowanie, struktura i rozwój osobowości zawodowej uczniów zasadniczych szkół zawodowych*, UŚ, Katowice.
- Czarnecki K. (1981b), *Zawodowy rozwój człowieka*, [w:] *Szkola – zawód – praca*, red. T. Nowacki, OSPP, Nowy Sącz.
- Czarnecki K. (1985a), *Materiały szkoleniowe. Różnice indywidualne w rozwoju zawodowym człowieka dorosłego. Wybrane zagadnienia*, ZZDZ ZG, Warszawa.
- Czarnecki K. (1985b), *Rozwój zawodowy człowieka*, IZWW, Warszawa.
- Czarnecki K. (1986), *Zarys nauki o rozwoju zawodowym człowieka (Profesjologia)*, [w:] *Uczeń szkoły zawodowej. Rozwój i wychowanie*, red. K. Czarnecki, IKN, Bielsko-Biała.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1979), *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*, WUW, Warszawa.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1991), *Psychologiczne problemy wyboru zawodu*, WUW, Warszawa.
- Davis R. V., Lofquist L. H., Weiss D. J. (1968), *A Theory of Work Adjustment. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, University of Minnesota, Minneapolis.
- Graczyk W. (1982a), *Właściwości psychiczne warunkujące przydatność do zawodu*, [w:] E. Franus, W. Graczyk, B. Świdzińska, *Psychologia poradnictwa zawodowego*, UJ, Kraków.
- Ginzberg E. (1984), *Career Development*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Ginzberg E., Ginsburg S. W., Axelrad S., Herma J. L. (1951), *Occupational Choice: An Approach to General Theory*, Columbia University Press, New York.
- Gliszczyńska X. (1981), *Motywacja do pracy*, KiW, Warszawa.
- Gurycka A. (1978), *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSP, Warszawa.
- Gurycka A. (1989), *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSiP, Warszawa.
- Herr E. L., Crammer S. H. (1984), *Career Guidance through the Life Span*, Little, Brown, Boston.
- Holland J. L. (1959), *A Personality Inventory Employing Occupational Titles*, „Journal of Applied Psychology”, No. 42, s. 336–342.
- Holland J. L. (1966), *The Psychology of Vocational Choice*, Blaisdell, Toronto–London.
- Holland J. L. (1973), *Making Vocational Choices. A Theory of Careers*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs–New Jersey.
- Hoppock R. (1976), *Occupational Information*, New York.
- Hurlock E. B. (1960), *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa.

- Jantura J. (1994), *Rozwój zawodowy człowieka*, „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego”, nr 3, s. 5–32.
- Jaroszewski T. M. (1970), *Osobowość i wspólnota*, PWN, Warszawa.
- Kurjaniuk J. (1982), *Teorie rozwoju zawodowego a systemy klasyfikacyjne zawodów*, [w:] *Pedagogika pracy. Problematyka i przegląd badań*, red. T. Nowacki, WSiP, Warszawa.
- Lamb R., Hurst P., Kennedy R. (1996), *Interpretacja i wykorzystanie testów zainteresowań i uzdolnień ogólnych w poradnictwie zawodowym*, „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego”, nr 6, s. 73–97.
- Lelińska K. (1990), *Charakterystyka procesu wyboru zawodu*, [w:] W. Rachalska, K. Lelińska, J. Wołeszo, *Przygotowanie uczniów do wyboru zawodu na lekcjach pracy-techniki. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli pracy-techniki*, CDN, Warszawa.
- Majewski T. (1999a), *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*, [w:] *Kształcenie specjalne i integracyjne. Materiały z konferencji*, red. R. Ossowski, Kościelisko, 11–13 marca 1999, MEN, Warszawa.
- Maslow A. H. (1954), *Motivation and Personality*, Harper and Tow, New York.
- Nazar J. (1975), *Kształtowanie zainteresowań technicznych dzieci i młodzieży*, IW CRZZ, Warszawa.
- Nowacki T. (1978), *Metodologia pedagogiki pracy*, PWN, Warszawa.
- Nowacki T. (red.) (1981), *Szkola – zawód – praca*, OSPP, Nowy Sącz.
- Nuttin J. (1968), *Struktura osobowości*, PWN, Warszawa.
- Obuchowski K. (1965), *Psychologia ludzkich dążeń*, PWN, Warszawa.
- Osipow S. H. (1983), *Theories of Career Development*, Appleton–Century–Crofts, New York.
- Ossowski R. (1999b), *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, WUWSP, Bydgoszcz.
- Ostrowska A., Sikorska J. (1996), *Syndrom niepełnosprawności. Bariery integracji*, IFS PAN, Kraków.
- Parsons F. W. (1969), *Choosing a Vocation*, Houlton Mifflin, Boston.
- Podolska-Filipowicz E. (1996), *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, WU WSP, Bydgoszcz.
- Pomianowski R. (1996a), *IPZ. Inwentarz preferencji zawodów Johna L. Hollanda (VPI)*, ZPW KUL, Lublin.
- Porębska M. (1982), *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*, PWN, Warszawa.
- Ratajczak Z. (1991), *Elementy psychologii pracy*, UŚ, Katowice.
- Roe A. (1964), *The Psychology of Occupations*, John Willey and Sons Inc, New York.
- Roe A. (1972), *Perspectives on Vocational Development*, [w:] *Perspectives on Vocational Development*, red. J. M. Whiteley, A. Resnikoff, American Personnel Guidance Association, Washington DC.
- Rubinstein S. L. (1964), *Zasady i drogi rozwoju psychologii*, PWN, Warszawa.
- Ruciński S. (1972b), *Samoocena z punktu widzenia wyboru zawodu*, [w:] *Wybór zawodu*, red. B. Suchodolski, PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Słoniewska H. (1959), *Psychologiczna analiza zainteresowania*, PTPN, Poznań.
- Sosnowski T. (1978), *Organizacja i zasady procesu praktycznej nauki zawodu*, WSiP, Warszawa.

- Sowa J. (1999), *Rozwój zawodowy jednostki niepełnosprawnej – ograniczenia*, [w:] *Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych*, red. J. Pilecki, S. Olszewski, Text, Kraków.
- Studen S. (1999), *Ze studiów nad psychologicznymi i medycznymi aspektami orzecznictwa kościelnego*, „Kościelne prawo procesowe. Materiały i studia”, nr 1, s. 83–96.
- Suchodolski B. (1959), *Wychowanie dla przyszłości*, WPN, Warszawa.
- Super D. E. (1953), *A Theory of Vocational Development*, „American Psychologist”, No. 8, s. 185–190.
- Super D. E. (1957), *The Psychology of Careers*, Bureau of Publications, New York.
- Super D. E. (1957), *Vocational Development: a Framework for Research*, New York.
- Super D. E. (1960), *The Vocational Maturity of Ninth-Grade Boys*, Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications, New York.
- Super D. E. (1974), *Measuring Vocational Maturity of Counseling and Evaluation*, NVGA, Washington DC.
- Szczepankowska B. (1999), *O sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce – wybrane problemy*, [w:] *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównywanie szans*, red. B. Szczepankowska, J. Mikulski, CBRRON, Warszawa.
- Szenczuk W. (1975), *Psychologia*, t. 2, WSiP, Warszawa.
- Szenczuk W. (red.) (1998), *Encyklopedia psychologii*, WSSE, Warszawa.
- Świdzińska B. (1982c), *Zawód w systemie ról społecznych pełnionych przez jednostkę*, [w:] E. Franus, W. Graczyk, B. Świdzińska, *Psychologia poradnictwa zawodowego*, UJ, Kraków.
- Tomaszewski, T. (1984), *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa.
- Wiatrowski Z. (1985), *Pedagogika pracy w zarysie*, PWN, Warszawa.
- Wołęjszo J. (1990), *Problemy psychologiczne i pedagogiczne oraz zdrowotne w procesie wyboru zawodu*, [w:] W. Rachalska, K. Lelińska, J. Wołęjszo, *Przygotowanie do wyboru zawodu na lekcjach pracy-techniki. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli pracy-techniki*, CDN, Warszawa.
- Vroom V. H. (1967), *Work and Motivation*, J. Wiley and Sons Inc, New York.
- Zabłocki K. J. (1996), *Wprowadzenie do rewalidacji*, A. Marszałek, Toruń.
- Żebrowska M. (1979), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.