



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych we współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej

**Author:** Augustyn Bańka

**Citation style:** Bańka Augustyn. (2005). Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych we współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej. "Chowanna" (2004, t. 2, s. 9-32).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2004 [2005]	R. XLVIII (LXI)	T. 2 (23) Cz. I	s. 9–32
------------	--	-------------------------	--------------------	-----------------------	---------

# Człowiek w społecznej przestrzeni pracy i bezrobocia

Augustyn BAŃKA

## Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych we współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej

### Kontekstualne wyznaczniki współczesnego doradztwa karier

Obecnie mamy do czynienia z istotnymi zmianami strukturalnymi na rynku pracy, obejmującymi takie zjawiska, jak: globalizacja, zmiany strukturalne istoty pracy, zastępowanie kwalifikacji przez kompetencje, rozwój karier „bez granic”. Zmiany te prowadzą w mniej znanych kierunkach zarówno ekonomicznych rynków pracy, jak i samą pracę. W ostatnich latach tradycyjne kierunki działań w poradnictwie zawodowym zostały zastąpione przez nowe trendy w pomaganiu ludziom w sprawach zawodowych, rozwojowych i życiowych, które najbardziej syntetycznie oddaje koncepcja doradztwa karier (Bańka, 2003a; Herr i Cramer, 1996).

Spośród różnych procesów, które charakteryzują istotę zmian we współczesnym świecie, najbardziej istotny i ogólny jest proces globalizacji. Globalizacja to zjawisko obejmujące wiele procesów jednocześnie. Jednym z nich jest transnacionalizacja, która w ekonomii wiąże się z rozwojem organizacji globalnych, ponadnarodowych i międzynarodowych. Podstawową cechą transnacionalizacji jest przekraczanie granic wyznaczonych przez kultury narodowe i lokalne kultury organizacyjne przy zachowaniu ich walorów specyficzności

i lokalnej elastyczności. Transnacionalizacja rynków pracy prowokuje pytanie, jak planować i realizować kariery zawodowe, nie tylko w granicach gospodarki narodowej poszczególnych państw, ale także w kontekście transgranicznym, międzynarodowym i międzykulturowym. W nauce proces globalizacji nasuwa z kolei pytania innego typu, a mianowicie: jakie reakcje poznawcze, emocjonalne i zachowaniowe związane z integracją transkulturową mają charakter rozwojowy, a jakie dysfunkcjonalny. W jakim stopniu dotychczasowe teorie zachowują swoją przydatność wyjaśniającą i predykcyjną w nowej, zmienionej rzeczywistości?

Tendencja do planowania i realizowania karier zawodowych – nie tylko w granicach gospodarki narodowej poszczególnych państw, ale także w kontekście transgranicznym, międzynarodowym i międzykulturowym – pociąga za sobą istotne zmiany w:

- 1) ruchliwości siły roboczej;
- 2) tranzycji (ruchliwości) zawodowej;
- 3) ścieżkach przejścia (tranzycji) z rynku edukacyjnego do rynku pracy;
- 4) psychologicznym rozwoju tożsamości jednostki i definicji dorosłości;
- 5) zacieraniu się do pewnego stopnia granic geograficznych, narodowych, kulturowych, czasu i przestrzeni.

W obrębie Unii Europejskiej transnacionalizacja prowadzi do migracji kultur, międzynarodowej kooperacji w programach badawczych i z zakresu polityki społecznej. Siła robocza przepływa z jednych krajów do drugich w sposób chciany i niechciany (polityczni uchodźcy – zob. Franzen, 1997). Niektóre zatem kraje starają się jedynie adaptować do nich, prowadząc z konieczności politykę asymilacji imigrantów m.in. poprzez przystosowanie zawodowe do własnego rynku pracy (Amudson, 1997). Inne państwa idą dalej (np. kraje Unii Europejskiej), prowadząc politykę społeczną ukierunkowaną na przygotowanie, z jednej strony, własnych obywateli do wymagań zagranicznych rynków pracy, a z drugiej strony – do zachęcania reprezentantów pewnych kategorii zawodowych do partycypacji na własnym narodowym rynku pracy. W ramach tej ostatniej polityki rozwiązania narodowe uwzględniają perspektywę współpracy międzynarodowej, wychodząc z założenia, że budowanie „chińskiego muru” z powodu konkurencyjności jest szkodliwe dla interesów narodowych.

Mobilność geograficzna, zacieranie się granic narodowych oraz kulturowych to obecnie cechy pozytywne, nieśmiało wspierane w polityce narodowej oraz ponadnarodowej Unii Europejskiej. Mobilność transnarodowa i transkulturowa to obecnie nowe fakty i wyzwania teoretyczne, postrzegane w Unii Europejskiej zarówno jako wyzwanie negatywne, jak i pozytywne. W pierwszym przypadku to lęk związany z problemami adaptacji kulturowej dużych grup etnicznych. W drugim przypadku to dostrzegana szansa nowego bodźca rozwoju szczególnie w odniesieniu do młodzieży. *Biała Księga Komisji Euro-*

pejskiej (*European Commision White Paper*, 1996) *Na drodze do społeczeństwa kognitywnego* jako jeden z dwu podstawowych warunków prowadzących ku temu, aby każda jednostka ponosiła odpowiedzialność za swój profil kwalifikacji zawodowych widzi w dostępie do wiedzy uwzględniającym wszystkie możliwości wynikające z mobilności. W *Zielonej Księdze Mobilności* (1997) Komisja Unii Europejskiej domaga się wręcz poprawy mobilności siły roboczej jako wkładu w zwalczanie bezrobocia oraz w proces zrastania się rynków pracy w Europie.

Lata dziewięćdziesiąte zapoczątkowały zmiany w polityce europejskiej. Opracowanie Europejskiego Pakietu na rzecz Zatrudnienia jako formy realizacji walki z bezrobociem wśród młodzieży w Europie, zamówionego przez Radę Europy (1999) zawiera memorandum *Młodzież i Europa. Nasza przyszłość*, które zakłada integrację polityki oświatowej wobec młodzieży i zatrudnienia na trzech płaszczyznach: narodowej, międzypaństwowej oraz europejskiej. W tym upatrywany jest klucz do tzw. tożsamości europejskiej oraz lepszych możliwości planowania i realizacji karier. Memorandum to wśród konkretnych działań sugeruje (E r t e l t, 2000; 2003):

- 1) wymianę młodzieżową i szkolenie młodzieży za granicą;
- 2) wymianę transgraniczną młodzieży;
- 3) zwiększanie językowych kompetencji w kształceniu zawodowym jako podstawowego elementu nowych kompetencji transkulturowych (tożsamości europejskiej);
- 4) informowanie o studiach i pracy w Europie;
- 5) tworzenie i rozbudowywanie transnarodowej oferty doradczej;
- 6) budowanie psychicznej mobilności;
- 7) opracowywanie i realizacja transnarodowych projektów badawczych umożliwiających poprawę jakości doradztwa na poziomie narodowym i w kontekście europejskim;
- 8) opracowanie wspólnego curriculum doradcy zawodowego udzielającego porad w wymiarze europejskim.

Obecny okres integracji europejskiej rodzi szereg wyzwań pod adresem doradztwa karier w wymiarze europejskim. Nasuwają się następujące pytania: jak kształtować zmiany w ścieżkach przejścia z edukacji szkolnej do rynku pracy? Jakie są warunki efektywnego przechodzenia młodzieży do rynku pracy? Które reakcje poznawcze, afektywne i behawioralne na integrację rynku pracy mają charakter rozwojowy, a które wymagają zbudowania programów interwencji i prewencji w rodzącym się transnarodowym doradztwie karier? Jak zsynchronizować poradnictwo karier na poziomie narodowym i ponadnarodowym, skoro za każdym stoi nieco inna tradycja organizacyjna i teoretyczna?

Multikulturalizm jako korelat globalizacji, transnarodalizacji i integracji europejskiej stawia na porządku dziennym nie tylko kwestię integracji w wymiarze społeczno-politycznym (B i m r o s e, 1996; S u e, A l l e n, P e d e r s o n, 1996;

Egan, 1998), ale także integracji na poziomie edukacyjnym, informacyjnym i doradczym. Coraz więcej ludzi niezależnie od wieku potrzebuje informacji i porad niezbędnych do zaplanowania i zrealizowania kariery w wymiarze wykraczającym poza lokalne środowisko bytowania. Ludzie poszukują informacji o możliwościach życia w środowisku globalnym, ponadnarodowym i transkulturowym nawet wtedy, gdy nie mają zamiaru wyjechać za granicę. W kontekście poradnictwa karier zróżnicowanie kulturowe nie jest problemem i przeszkodą w dostępie do rynku pracy, lecz może być pozytywną wartością rozwojową, na bazie której kształtują się nowe kompetencje zawodowe i zatrudnieniowe. Multikulturalizm widziany tradycyjnie to problem i zagrożenie dla *status quo*, a z punktu widzenia współczesnej integracji transkulturowej (europejskiej) to nowy pozytywny zasób możliwości i przewag związanych z różnorodnością (Reid, 1999).

W krajach OECD ścieżki edukacyjne, prowadzące do rynku pracy, nieuchronnie nabierają wymiaru transkulturowego, transgranicznego i globalnego. Po pierwsze, coraz powszechniej inicjatywy edukacyjne młodzieży są traktowane jako różne sposoby na „przeczekanie” i przedłużenie statusu „nijakości” (ani pracownik, ani bezrobotny). Po drugie, ścieżki przejścia (tranzycji) z edukacji do pracy są coraz mniej przejrzyste, a coraz bardziej trudne do zdefiniowania i zaplanowania. Większość młodzieży, zanim osiągnie pierwszą w życiu pracę stałą, ma już za sobą doświadczenia w pracy w niepełnym wymiarze godzin, pracy dorywczej lub wakacyjnej, pracy realizowanej w ramach praktyk i staży zawodowych związanych z edukacją szkolną. Dłuższy okres przechodzenia z nauki szkolnej do życia zawodowego ma aspekty pozytywne i negatywne. Z jednej strony, dłuższy okres poszukiwania stałej pracy zawodowej pozwala lepiej przygotować się w trakcie okresu edukacji szkolnej do wymagań rynku pracy poprzez dłuższy czas nabywania doświadczeń związanych z motywacją wewnętrzną (Deci, Koestner, Ryan, 1999; Krzyśko, 2003). Dłuższa ścieżka przechodzenia do rynku pracy to wyższy poziom edukacji i wyższa jakość życia (pod warunkiem, że edukacja podstawowa drugiego i trzeciego stopnia nie jest realizowana zbyt wąsko i sztywno). Z drugiej strony, dłuższy okres tranzycji do pracy pozwala lepiej przystosować politykę rynku pracy do ścieżek kształcenia zawodowego.

Wydłużony okres tranzycji do rynku pracy tworzy obecnie nowy okres rozwojowy zwany „wyłaniającą się dorosłością” (*emerging adulthood*) (Arnett, 2000) obejmujący 18.–25. rok życia. Charakteryzuje się on następującymi kryteriami:

- 1) brakiem wykrystalizowania poczucia tożsamości;
- 2) wzmocnionym eksperymentowaniem z rynkiem pracy i na rynku pracy;
- 3) spiętrzeniem zachowań ryzykownych przy jednoczesnym zapotrzebowaniu na wsparcie psychologiczne i instytucjonalne (doradztwo zawodowe, poradnictwo personalne);

4) bilansowaniem własnego doświadczenia życiowego w wymiarze ponadnarodowym, transgranicznym.

Przejście z edukacji do życia zawodowego jest powszechnie przyjętą (np. w krajach OECD) kategorią, będącą punktem odniesienia w procesie definiowania kierunku pożądaných i wymaganych zmian instytucjonalnych, prawnych, metodologicznych i teoretycznych. Pod pojęciem tranzyycji z edukacji do pracy (*school-to-work transition*) rozumie się nie tylko zjawisko edukacyjne, ale szczególnego rodzaju inicjatywę polityczną i debatę społeczną na temat ogółu powiązań między edukacją zawodową a zatrudnieniem (Szymanski, 1997). Z teoretycznego punktu widzenia „tranzyycja” jest terminem odnoszącym się do jednego z aspektów kontinuum procesu całożyciowego i rozwoju kariery, na którym okres przechodzenia ze szkoły do pracy jest jednym z wielu, choć być może najważniejszy. Konsekwentnie więc tranzyycja ze szkoły do pracy to obecnie nie jednorazowy akt podjęcia pracy zawodowej po ukończeniu szkoły, ale rozciągnięty w czasie proces przechodzenia od młodzieńczej zależności do niezależności ekonomicznej (Roberts, 1997). W tym kontekście termin „przejście” implikuje złożoną sekwencję procesów (wymiarów) kompletowania przygotowań do samodzielnego życia, obejmującą: sposoby realizacji ścieżki przejścia ze statusu ucznia do statusu pełnoetatowego pracownika; sposoby łączenia nauki i pracy; sposoby przechodzenia przez różne szczeble edukacji, różne związki z rynkiem pracy obejmujące aktywności (takie jak: sport, rekreację i podróże zagraniczne), nie mające bezpośredniego związku ani z pracą, ani z nauką, ale w ostateczności przekładające się na dojrzałość do życia zawodowego. Wyzwaniem, przed jakim stoją wszystkie państwa, niezależnie od poziomu dochodu narodowego i stopnia rozwoju gospodarczego, jest przystosowanie systemów edukacyjnych oraz usług doradczych do zmieniających się reguł rynku pracy i jego transnacionalizacji. Różne kraje mają w tym względzie własne oryginalne osiągnięcia badawcze, organizacyjne i edukacyjne, które są w stosunku do siebie raczej komplementarne niż konkurencyjne.

Sumując, współczesne tranzyycje z edukacji do rynku pracy to powtarzalne w cyklu życia sekwencje procesów akumulacji kompetencji życiowych (tzw. kapitału kariery), umożliwiające na poszczególnych etapach życia jednostki funkcjonowanie w poczuciu bezpieczeństwa w powtarzonym przechodzeniu: z pracy do pracy, z zawodu do zawodu, z bezrobocia do zatrudnienia, z niepełnosprawności w pełnosprawność, z adolescencji do dorosłości, lub też z jednej roli społecznej do innej.

Współczesne organizacje różnią się od tych sprzed lat dwudziestu tym, że aby mogłyby być konkurencyjne, muszą wykazywać się większą produktywnością przy mniejszym zatrudnieniu. Wskutek restrukturyzacji ulega zmianie struktura i natura pracy. Całkowitemu rozpadowi uległa tradycyjna, dobrze zdefiniowana praca, taka jak w przypadku pracy na stanowisku kierowniczym

z dobrze zdefiniowanymi zadaniami i obowiązkami pracy czy zakresem odpowiedzialności wobec jednej organizacji. W trendzie, zmierzającym do orientowania procesów pracy na konsumenta/klienta, ulegają zatarciu granice między czynnościami wykonywanymi indywidualnie na rzecz czynności wykonywanych zespołowo. Role przypisywane są raczej procesom (wykonywanym zespołowo), a nie poszczególnym funkcjom. Od pracownika wymaga się coraz większej elastyczności w przechodzeniu od jednej pracy do drugiej. Pojęciem dominującym stają się „obszary pracy” (*work parcels*) eliminujące zjawisko zaangażowania w zadania (*task and job involvement*) oraz zaangażowania w pracę (*work commitment*). Prace nie są głównymi czynnikami konstytutywnymi organizacji. Kategoriami, wokół których organizuje się nowoczesna organizacja, to „kompetencje”. Wiedza, zdolności i postawy jednostki dopasowywane są do wymagań, zadań i kontekstu ich wykonania, w efekcie ludzie wykonują „obszary zadań”, do których są najlepiej przygotowani.

Podczas zawierania umów o pracę kontrakt formalny zastępuje kontrakt psychologiczny (Arthur, Rousseau, 1996). Opiera się on na niepisanej umowie wymiany świadczeń między pracodawcą a pracownikiem. Nowe kontraktowanie pracy osłabia przede wszystkim lojalność organizacyjną (*organizational involvement*) oraz pewność zatrudnienia (*employment security*) – filary klasycznego kapitału kariery. Nowy kontrakt jest wyzwaniem dla starego typu kapitału karier ze względu na niesymetryczność zobowiązań stron. Obowiązki i prawa nie rozkładają się równomiernie po stronie pracodawcy i pracobiorcy. Ci pierwsi poszukują pracowników, którzy gwarantują najszybszy zwrot nakładów, a pracownicy – pracodawców, którzy dają najwyższe korzyści. Lojalność, związaną zawodowe (*vocational attachment*), przywiązanie do organizacji (*organizational commitment*), zaangażowanie w pracę (*job involvement*) nie gwarantują już ani sukcesu zawodowego, ani sukcesu w podtrzymaniu kariery (trwałości zatrudnienia, kontynuacji kariery w tym samym zawodzie etc.). Zmiana struktury społecznej polegająca na wzroście liczby kobiet na rynku pracy, modelu rodziny dwuzawodowej, migracji ludnościowej, pluralizacji społeczeństwa powoduje odejście od tradycyjnych preferencji zatrudnieniowych, a także coraz większą liczbę ludzi, szczególnie młodych, postrzegających karierę indywidualistycznie i bez granic (*boundaryless*), tzn. bez wyraźnego podziału na zawody i prace, obszary rodzinne i państwowe, sektory produkcyjne i usługowe, aktywności specjalistyczne i niespecjalistyczne.

Zastępowanie tradycyjnego kapitału ludzkiego, opartego na kwalifikacjach, nowym kapitałem opartym na kompetencjach prowadzi do skupiania się pracodawców na obserwowalnych zachowaniach ludzi – dających natychmiastowy zwrot kosztów pracy, a nie ukrytych potencjałach, jakimi są zdolności. Kompetencje, jako ogół wartościowych dla określonych użytkowników zachowań, dają pracodawcom bezpośredni zwrot inwestycji, jaką jest

sam fakt zatrudnienia pracownika. Kwalifikacje zawodowe stały się drugorzędnym kapitałem kariery, a w jeszcze większym stopniu elementem, którego rozwój w coraz większym stopniu spoczywa na samym pracowniku.

## Stary i nowy paradygmat pojęcia kariery

Ogólnie rzecz biorąc, istnieją dwa sposoby patrzenia na karierę. W podejściu pierwszym kariera jest strukturalną własnością zawodu lub organizacji. Przykładowo w tym ujęciu kariera prawnika będzie oznaczać sekwencję pozycji zajmowanych przez typowego lub „idealnego” reprezentanta praktykującego ten zawód: studenta prawa, aplikanta, młodszego członka firmy prawniczej, starszego członka firmy prawniczej itd. aż do emerytury. Kariera może być również widziana jako ścieżka mobilności (*mobility path*) w ramach pojedynczej organizacji, tak jak np. w przypadku kariery marketingowca: ilustratora, przedstawiciela handlowego, menedżera działu marketingu, menedżera regionalnego marketingu, dyrektora firmy. Ten model kariery, charakterystyczny dla gospodarki industrialnej, zakłada stałe stadia rozwoju kariery (wyboru zawodu, stabilizacji i zakończenia). Tranzycja z edukacji do rynku pracy jest procesem jednorazowym. Modelowi stadialnemu kariery odpowiadają teoretyczne koncepcje rozwoju osobowości jednostki (np. Super, 1990), w których wcześniejsze stadia rozwojowe determinują stadia późniejsze.

Drugie podejście ujmuje karierę jako własność jednostki, a nie zawodu lub organizacji. A zatem współczesne, szerokie ujęcie kariery zakłada, że jest to sekwencja pozycji związanych z zatrudnieniem, ról, aktywności i doświadczeń zdobywanych przez jednostkę w trakcie całego jej życia (Arnold, 1997). Jak wynika z tych definicji, kariera ma dłuższy horyzont czasu niż wybór zawodu i wykonywanie zawodu (Herr, Cramer, 1996, s. 18). Składa się z powtarzanych cykli, które w makroskali nie mają stadialności. Tranzycja z edukacji do rynku pracy jest procesem wielowymiarowym, powtarzanym w życiu wielokrotnie (średnio siedem razy – zob. Arnold, 1997).

Nowoczesna definicja karier podkreśla ich charakter personalny, tj. podmiotowy. Kariera jest zawsze czyjaś, czyli jest stanem posiadania przez jednostkę jakiegoś doświadczenia, przynajmniej doświadczenia mentalnego. Nie jest to zwyczajnie ani sam zawód, np. nauczyciela czy prawnika, ani też suma jedynie obiektywnych osiągnięć jednostki. Można robić karierę, która obejmuje przykładowo fakt bycia nauczycielem lub prawnikiem, ale zawsze jest to kariera własna. Zawody są coraz częściej tylko kontekstem, w którym kariera się dokonuje. W tym znaczeniu kariera dotyczy również uczniów, bezrobotnych oraz osób zawodowo biernych, jest bowiem ona udziałem każdego, kto



przeznacza czas nie tylko na pracę, lecz także na poszukiwanie zatrudnienia, przygotowanie się edukacyjne do nowych wymagań.

Kariera jako zjawisko podmiotowe ma zarówno elementy obiektywne, jak i subiektywne. Obiektywne elementy karier to pozycje, specyficzne kompetencje, obowiązki, role, aktywności i decyzje zawodowe. Subiektywne elementy to interpretacje zdarzeń związanych z pracą takie, jak: aspiracje, oczekiwania, wartości, potrzeby, satysfakcja i uczucia dotyczące doświadczeń zawodowych. Elementy obiektywne i subiektywne karier muszą podlegać stałej rewitalizacji, odnawianiu i wzmacnianiu. W tym kontekście kariera oznacza proces ustawicznego uczenia się, którego rezultatem jest zakumulowany kapitał kariery, sprawdzany za każdym razem obiektywnymi kryteriami atrakcyjności i popytu na rynku pracy. Pozytywna ocena rynkowa efektów uczenia się i kapitału kariery jest odzwierciedlana w historii zatrudnienia. Akumulacja kapitału kariery w procesie przejścia do rynku pracy jest procesem całościowym, choć w dalszym ciągu najważniejszym i krytycznym w okresie przejścia z edukacji szkolnej do rynku pracy. Akumulacja kapitału kariery w okresie tranzykcji z edukacji zawodowej do rynku pracy obejmuje: różne sposoby realizacji ścieżki przejścia ze statusu ucznia do statusu pełnoetatowego pracownika; różne sposoby łączenia nauki i pracy; różne sposoby przechodzenia przez różne szczeble edukacji; różne związki z rynkiem pracy i różne doświadczenia związane z aktywnościami, które (tak jak sport, rekreacja, podróże zagraniczne) nie mają bezpośredniego związku ani z pracą, ani z nauką, ale w ostateczności przekładają się na dojrzałość do życia zawodowego. Z tego punktu widzenia współczesna kariera to sekwencja kontraktów zatrudnieniowych, jakimi jednostka może poszczycić się w swoim życiu.

## **Nowy paradygmat teoretyczny poradnictwa karier**

Ze względu na akcentowanie w polityce europejskiej roli mobilności psychicznej doradztwo zawodowe w wymiarze europejskim jest przede wszystkim doradztwem kariery, ułatwiającym przystosowanie do transkulturowego rynku pracy i instytucji. Poradnictwo karier to odkrywanie scenariuszy życia umożliwiających przekraczanie granic, adaptację do różnych środowisk, asymilowanie wzorców pozwalających na mobilność psychiczną. Doradztwo kariery w wymiarze europejskim jest nastawione nie na pomoc w wyborze zawodu, ale przede wszystkim na ukazywanie możliwości życia i rozwoju w permanentnej zmianie. Różnice między doradztwem karier i poradnictwem zawodowym dotyczą zarówno osób, które są adresatami porad, jak i instytucji. O ile doradztwo zawodowe koncentrowało się na rozwoju do dorosłości,

którego momentem przełomowym był wybór zawodu, o tyle doradztwo karier koncentruje się, z jednej strony, na całościowym rozwoju jednostki, a z drugiej strony – na pomaganiu ludziom na różnych etapach życia w rozwiązywaniu problemów osobowości. Doradztwo karier wyraźnie ewoluuje w kierunku pomagania ludziom w dywersyfikowaniu portfela inwestycji w karierę i w radzeniu sobie z negatywnymi skutkami zmian w strukturze osobowości. Ponieważ w dobie globalizacji i nowej ekonomii (B a n d u r a, 2002) żaden scenariusz kariery nie gwarantuje sukcesu, zadaniem doradztwa karier w wymiarze europejskim jest udzielanie klientom pomocy w zmniejszaniu ryzyka funkcjonowania w wymiarze transkulturowym oraz udzielanie wsparcia w ustawicznej odnowie potencjału osobowości.

Nowe konteksty współczesnych karier prowadzą do zmian podejść w rozwoju teorii karier i sposobów ich stosowania w praktyce doradczej. Oto kilka najważniejszych zmian:

1. Transkulturalizacja kontekstu ekonomicznego prowadzi do transnacjonalizacji rozwoju osobowości. Proces ten przejawia się m.in. w uniwersalizacji doświadczenia wymaganego do osiągnięcia optymalnego poziomu kompetencji życiowych, pozwalających na realizację kariery ponad granicami (*boudnrlyless career*).

2. Zróżnicowanie ścieżek i procesów tranzycji z edukacji do rynku pracy tworzy trend przejawiający się w tendencji do wiązania ścieżek edukacyjnych z różnymi niestandardowymi formami zatrudnienia w szerokim wymiarze geograficznym i kulturowym. Granice w tym układzie nie są liniami na mapach, ale psychicznymi i spostrzeganymi barierami (przeszkodami) lub wyzwaniem (motywatorami).

3. Zróżnicowanie podejść do budowania teorii rozwoju człowieka i teoretycznych podstaw praktyki doradczej powoduje zmiany obejmujące:

- przejście od teorii skoncentrowanych na wyborze zawodowym do teorii skoncentrowanych na projektowaniu karier, gdzie procesy wyboru są powtarzalne i odwracalne;
- przejście od teorii skoncentrowanych na diagnostyce potencjału osobowości i potencjału rozwoju zawodowego, wykorzystujących postępy psychometrii, do teorii skoncentrowanych na autodiagnozie przewag względnie deficytów osobowości, zachęt i potencjalnych możliwości względnie barier środowiskowych;
- przejście od teorii definiujących „kim człowiek już jest?” do teorii definiujących „jak się człowiek staje”, w zależności od celów, okoliczności, własnej aktywności, wsparcia informacyjnego i emocjonalnego.

4. Umieźdzynarodowienie podejść w budowaniu transkulturowych teorii i systemów działania prowadzi do zmian, które w ogólnym zarysie obejmują (B a ń k a, 2004a):

- przejście od koncepcji skoncentrowanych na kompensacji deficytów kultur submisyjnych do koncepcji kształtowania ogólnej kompetencji transkulturowej;
- przejście od programów transgranicznych do programów obejmujących wspólny rynek pracy.

5. Transnacionalizacja poradnictwa karier, czego przejawem jest m.in. koncepcja eurodoradztwa, prowadzi do zmian obejmujących (zob. Bańka, 2004a):

- przejście od poradnictwa zawodowego ograniczonego do państwowych rynków pracy, do doradztwa karier na poziomie rynków pracy zintegrowanych, transnacionalnych (ponad granicami państwowymi);
- przejście z poradnictwa skoncentrowanego na sprawach zawodowych do poradnictwa skoncentrowanego na kompetencjach ogólnozyciowych;
- przejście od poradnictwa dyrektywnego (z dołu do góry) do poradnictwa karier opartego na partnerstwie, samodoradztwie i własnej inicjatywie w kierowaniu rozwojem zawodowym w niezdefiniowanym świecie pracy (zob. Bandura, 2002).

6. Transkulturalizacja kompetencji potrzebnych w tranzycji z edukacji zawodowej do rynku pracy to proces prowadzący do następujących zmian:

- przejście od trafności opartej na specyficzności kulturowej (tzw. *etic validity*, Berry, 1990) do trafności multikulturowej (*emic*);
- przejście od trafności dopasowanej do określonej instytucji, do trafności dopasowanej do sieci;
- przejście od kompetencji określanych empirycznie do kompetencji wypracowanych na mocy teorii.

## Wyzwania teoretyczne dotyczące doradztwa karier

Zmiana paradygmatu poradnictwa zawodowego na doradztwo karier pociąga za sobą wiele problemów i wymaga zrealizowania kilku zadań:

1. Niezbędna jest ponowna konceptualizacja teoretycznych podstaw poradnictwa karier; jeżeli poradnictwo zawodowe nie jest tym samym co poradnictwo karier, to należy oprzeć to ostatnie na innych podstawach teoretycznych.

2. Niezbędna jest ponowna ocena dotychczas wypracowanych strategii pomocy w ramach poradnictwa zawodowego z punktu widzenia przydatności w poradnictwie karier.

3. Niezbędna jest aktualizacja przydatności obecnych oraz powstających teorii rozwoju człowieka w cyklu życia, rozwoju osobowości, rozwoju zawodowego i rozwoju karier.

4. Niezbędna jest ponowna konceptualizacja założeń doradztwa karier z punktu widzenia integracji transkulturowej (europejskiej).

5. Niezbędne jest określenie nowego zestawu kompetencji, jakimi powinni legitymować się doradcy karier, by byli w stanie sprostać zadaniom, jakie stwarzają im nowe okoliczności i częściowa dezaktualizacja tradycyjnych podstaw teoretycznych (Bańka, 2004b; Jen sch ke, 2003).

Konceptualizacja teoretycznych podstaw poradnictwa karier to kwestia konieczności zbudowania specyficznych i relewantnych teorii umożliwiających skuteczne wspomaganie ludzi w rozwiązywaniu ich problemów przez całe życie. Należy uwzględnić fakt, iż doradztwo karier nie jest prostym przedłużeniem poradnictwa zawodowego.

Poradnictwo karier różni się od poradnictwa zawodowego m.in. tym, że w dużo mniejszym stopniu angażuje się w rozwiązywanie problemów zawodowych jednostki, a w większym stopniu w inne obszary aktywności jednostki (np. życie rodzinne, rekreacja, edukacja ogólna) oraz problemy natury osobowościowej (otwartość, nieśmiałość, lęk, separacja, przywiązanie). W przeciwieństwie do poradnictwa zawodowego doradztwo karier ma charakter indukcyjny. W mniejszym stopniu opiera się ono na obserwacjach empirycznych, których synteza jest podstawą ogólnie obowiązujących dyrektyw i wskazówek postępowania (stąd nazwa: poradnictwo dyrektywne). Poradnictwo karier, będące z istoty rzeczy programem wsparcia ludzi w programowaniu różnych sfer (domen) życia w warunkach permanentnej zmiany, musi wypływać z całkowicie innych założeń (Bańka, 2004c).

Po pierwsze, w warunkach permanentnej zmiany nie jest możliwe formułowanie ogólnych dyrektyw opartych wyłącznie na obserwacjach empirycznych, ponieważ zróżnicowanie i zmienność warunków życia poszczególnych jednostek i grup ludzkich jest tak duża i wzajemnie sprzeczna, iż tylko teorie są w stanie pomóc w zapanowaniu nad tym chaosem (Gelso, Fassinger, 1992; Spokane, Fouad, Swanson, 2003). Po drugie, skoro w doradztwie karier rzecz idzie o wspomaganie ludzi w rozwiązywaniu problemów w warunkach skrajnej niepewności, której nie eliminuje metoda indukcyjna oparta na gromadzeniu faktów z permanentnie zmieniającej się rzeczywistości, jest rzeczą naturalną, iż doradztwo staje się procesem konstruowania teorii dotyczących określonego fragmentu rzeczywistości. Sumując, doradztwo karier, w przeciwieństwie do poradnictwa zawodowego, jest, z jednej strony, nauką skoncentrowaną na rozwijaniu mikroteorii wyjaśnianej i zmienianej rzeczywistości. Z drugiej strony, jest praktyką skoncentrowaną na rozwoju osobowości człowieka w całym cyklu życia. Doradztwo karier jako dziedzina praktyki jest głęboko zakotwiczone w teorii i samo operuje specyficzną metateorią (Strong, 1991; Spokane, Fouad, Swanson, 2003). Doradztwo karier nie jest tożsame z polityką społeczną, choć się w nią silnie wpisuje, lecz nową formą wspomaganie rozwoju ludzi w realizacji celów i kierunków stosunkowo

słabo zdefiniowanych. W poradnictwie zawodowym kierunki docelowe były precyzyjnie i długookresowo określone, toteż rola teorii była stosunkowo niewielka. W poradnictwie karier cele są płynne, ich realizacja uzależniona od wielu zmiennych personalnych i kontekstualnych (środowiska społecznego, kulturowego, rynku pracy, rynku edukacyjnego), a efekt niewielki (*effect size of prediction*). Toteż, przy konstruowaniu teorii generalizujących fakty empiryczne, jako obserwowane skutki działań w powiązaniu z przyczynami, schodzą na drugi plan. Na czoło wysuwają się natomiast założenia teoretyczne dotyczące sposobów wtórnej integracji danych na drodze metaanalizy, której celem jest wzrost efektywności przewidywań doradczych. Mówiąc krótko, o ile dawniej jakość przewidywań (np. sukcesu na rynku pracy w wymiarze narodowym czy w lokalnej edukacji zawodowej) oparta była na diagnozie i pomiarze, o tyle obecnie trafność prognozy (szczególnie w wymiarze transkulturowym) oparta jest na odpowiedniej teorii.

Teorie stanowiące podstawy doradztwa karier pozwalają przede wszystkim:

1. Zwiększyć stopień zrozumienia występowania sprzecznych faktów, dotyczących np. rozwoju człowieka, pracy, roli rodziny, przystosowania społecznego (np. roli konformizmu, funkcjonalnej niedojrzałości, aprobaty społecznej).

2. Podjąć trafne przewidywania przebiegu zjawisk (np. fakty obserwacyjne nie pozwalają ani określić pożądanego stanu rzeczy, ani prawdopodobieństwa ich wystąpienia u konkretnej osoby).

3. Stworzyć racjonalne podstawy do gromadzenia i analizowania danych odnoszących się do wpływu społecznego w trakcie procesu doradczego.

4. Sprawdzić trafność metod doradztwa na podstawie kryteriów zewnętrznych w relacji do różnych krajów, populacji i kultur.

Przejęcie od poradnictwa zawodowego do poradnictwa karier wymaga przemyślenia na nowo istotności dotychczasowych strategii pomocy, a mianowicie:

1. Specyfiki metodologii pomagania w poradnictwie karier.

2. Zmieniającej się roli procesu diagnozy w związku z przesunięciem akcentów z charakterystyki cech osobowości decydujących o przydatności zawodowej na oceny cech osobowości związane ze zdolnością do adaptacji twórczej.

3. Specyfiki w zakresie typów oraz hierarchii problemów rozwiązywanych przez doradców karier, w związku z przejściem od asysty w wyborze zawodu do pomagania ludziom bez zaburzeń osobowości w rozwiązywaniu problemów związanych ze szkołą lub pracą.

4. Stylu współdziałania między doradcą a odbiorcą porad, z jednej strony, oraz doradcami zaangażowanymi w proces doradczy w sieci pomocowej.

5. Odpowiedzialności za siebie i osoby zaangażowane w proces doradczy: kwestie zakresu otwarcia się z problemami osobowości, kwestie związane z wycofywaniem się, problemy empatii, problemy wrażliwości kulturowej etc.

Innym problemem związanym z przejściem z poradnictwa zawodowego do doradztwa karier jest kwestia aktualizacji istotności dotychczasowych makroteorii w odniesieniu do:

- 1) domeny struktury i rozwoju osobowości;
- 2) domeny rozwoju człowieka w cyklu życia (*life-span development*);
- 3) domeny strategii doradczych.

Makroteorie rozwoju i osobowości stanowią dotychczas najważniejszą bazę teoretyczną praktyki doradczej, wyznaczają bowiem kierunki i cele praktyki doradczej. Do niedawna wydawało się, że teorie rozwoju człowieka w cyklu życia oraz teorie rozwoju osobowości stanowią wystarczająco stabilną bazę dla rozwoju strategii doradczych w zakresie poradnictwa karier. Jednak zmiany zapoczątkowane w latach dziewięćdziesiątych zmieniły zarówno sam sposób widzenia mechanizmów rozwoju człowieka, jak i sposoby wartościowania celów rozwojowych z punktu widzenia ekonomicznych trendów rozwojowych rynku pracy.

## Zmiany w teoriach rozwoju i osobowości

Pierwszą istotną zmianą, jaka pojawiła się w latach dziewięćdziesiątych, jest przesunięcie zainteresowania w teoriach osobowości i teoriach rozwoju człowieka w kierunku idei autodeterminacji (Deci, Koestner, Ryan, 1999; Bandura, Locke, 2003). Współczesne teorie rozwojowe akcentują różnorodność procesów zmiany oraz różnorodność determinant (Spokane, Fouad, Swanson, 2003). W przypadku teorii osobowości na plan pierwszy wysuwane są kwestie różnorodności wzorów osobowości efektywnej i osobowości zdrowej (Gelsso, Fassinger, 1992). W tym nurcie mieszczą się więc takie teorie, jak: teorie sprężystości osobowości (*resilience*), funkcjonalnej niedojrzałości (*functional immaturity*), teorie społecznych i kulturowych warunkowań osiągnięć wybitnych czy też teorie rozwoju dla adaptacji potencjalnej (*development for potential adaptation*). Druga istotna zmiana odnosi się do ścieżek socjalizacji i wiąże się ona z akcentowaniem procesów uczenia się przez odkrywanie i modelowanie procesów komunikowania się w trakcie rozwoju osobowości, procesów determinujących sytuację jako źródło barier i afordancji (potencjalnych możliwości), procesów samospostrzegania i zachowań ukierunkowanych na autodeterminację.

Współczesne teorie osobowości i teorie rozwoju człowieka pełnią w doradztwie karier wieloraką funkcję:

1. Punktu wyjścia do działań wzmacniających osobowość jednostki w jej wewnętrznej przemianie (transgresji) oraz w procesie tranzykcji między dome-

nami życia (transgresji sytuacyjnej). Jest to istota działań nowoczesnego doradztwa karier, tj. wspierającego zdrową osobowość znajdującą się czasowo w tarapatkach (Spokane, Fouad, Swanson, 2003). Niemal każdy człowiek ze zdrową i efektywną osobowością czasami wykazuje słabość i niepełnosprawność. Proces doradztwa jest w tym przypadku ukierunkowywaniem procesu wychodzenia z niepełnosprawności i wchodzenia w pełną sprawność radzenia sobie w życiu.

2. Punktu wyjścia do kreowania osobowości odpornych na stres, przeciwności losu i zdolnych do twórczej adaptacji w warunkach permanentnej zmiany.

3. Punktu wyjścia do realizacji programów interwencyjnych i prewencyjnych odnoszących się do tranzykcji z edukacji do rynku pracy przez całe życie (Bánka, 2004c).

Trzecia zmiana, zapoczątkowana w połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, polega na odejściu w doradztwie zawodowym od teorii wywodzących się z psychopatologii, takich jak teoria terapii Gestalt czy teoria Carla Rogersa (1962), „teorii zorientowanej na klienta” (*client centered theory*) w kierunku zdrowej i efektywnej osobowości (*theories of healthy and effective personalities*). Było to spowodowane tym, iż proponowane przez teorię terapii Gestalt i teorię Rogersa podejście do doradztwa, oparte na postawie autentyczności oraz świadomości emocji i empatii, przestało wystarczać. Reasumując, klasyczne podstawy teorii doradztwa, wywodzące się z psychopatologii, zakładały *de facto* brak teorii.

Nowoczesne teorie opierają się na bardziej rozbudowanych założeniach:

1. Doradca potrzebuje teorii, które dają podstawy do wyjaśniania i przewidywania zjawisk dotyczących osobowości klienta podczas jego rozwoju na wszystkich etapach tranzykcji w cyklu życia (tzn. w tranzykcji z dzieciństwa do młodości, z adolescencji do dorosłości, z wczesnej dorosłości do średniej dorosłości oraz z dorosłości do późnej dorosłości).

2. Celem doradztwa karier jest wspieranie klientów w wydobywaniu się z czasowej niemożności (niepełnosprawności) w funkcjonowaniu osobowości. Polega to m.in. na pomaganiu klientom w realizowaniu przepływów optymalnego doświadczenia, w wewnętrznym kompensowaniu deficytów w niektórych zdolnościach przewagami i „potencjalnymi możliwościami” (afordancjami) w innych zdolnościach, przepływu kompetencji i samowiedzy z jednych dziedzin życia do innych (z edukacji do pracy, z pracy do dalszej edukacji, z życia rodzinnego do zawodowego, z rekreacji i czasu wolnego do aktywności zawodowej).

3. Celem doradztwa karier jest wspieranie dwukierunkowej tranzykcji. Po pierwsze, od określonej formacji cech osobowości do elastycznego funkcjonowania w różnych domenach życia, jak edukacja, praca, czas wolny. Po drugie, przejście od różnych domen życia do plastycznej struktury osobowości (zdolnej do dokonywania wewnętrznych przepływów).

4. Doradcy jako profesjonalisci w zakresie wspomagania procesów transycji rozwojowych, osobowości oraz między domenami życia muszą znać strukturę celów owych procesów. Oznacza to, że doradcy potrzebują teorii umożliwiającej im poznawcze zrozumienie klienta jako osoby, która – z jednej strony – sama rozwija się, tworzy swój kontekst rozwojowy i osobowości, czyli środowisko społeczne lub środowisko instytucjonalne, a z drugiej – silnie podlega naciskom otoczenia, tj. istniejącym w nim barierom, afordancjom (potencjalnym możliwościom) oraz zachętom. Współczesne doradztwo karier operuje przede wszystkim w obrębie eliminacji barier, wykorzystywania afordancji (szans środowiskowych) oraz kreowania zachęt.

5. Doradca karier potrzebuje metateorii doradztwa, które rekonstruuje i optymalizuje jego własne strategie działania, integrując zarazem różne podejścia teoretyczne niezbędne dla znalezienia się w permanentnie zmiennej strukturze celów doradczych.

Współczesne doradztwo karier jako ukierunkowane na pomoc zindywidualizowaną, tj. skrojoną na potrzeby, cele i specyficzne konteksty rozwoju oraz działania konkretnego człowieka nie może operować teoriami, które dawniej odpowiadały na pytania wyłaniające się z makroprogramów, a mianowicie: „Jak plasuje się charakterystyka danej osoby w stosunku do populacji?” Do niedawna diagnozy oparte na testowaniu i ocenie były dobrym predykatorem i dawały duży efekt przewidywań. Obecnie doradca jako np. diagnosta ma do czynienia z tak licznymi mikropopulacjami, że normy (np. statystyczne jak w przypadku inteligencji) nic nie mówią o szansach i kierunku rozwoju kariery danej osoby. Diagnozy i doradztwo stają się mniej intensywne, a bardziej ekstensywne. Współczesne doradztwo karier dla zwiększenia efektywności realizowanych celów potrzebuje teorii, które kładą jednoczesny nacisk na rozwój osobowości i rozwój ogólny w cyklu życia. Teorie te znajdują się obecnie pod przemożnym wpływem rewolucji poznawczej w psychologii i obejmują takie kwestie, jak: procesy autokonstrukcji, tworzenia potencjału i przewag, zdolności radzenia sobie, samowiedzę i samoskuteczność (Bańka, 2004b).

Obecne teorie psychologiczne znajdujące zastosowanie w doradztwie karier – jako substrat do budowania metateorii doradztwa karier – wykorzystywane są w trzech obszarach:

1. Procesów poznawczych, które determinują warunki wstępne zachowań odpowiedzialnych.
2. Procesów behawioralnych, które tworzą zachowania odpowiedzialne.
3. Czynników osobowości, które są przyczyną i skutkiem zachowań odpowiedzialnych.



## Zakres użyteczności teorii rozwoju i osobowości w doradztwie karier

Tradycyjne teorie osobowości, które znajdowały zastosowanie w poradnictwie zawodowym, a teraz są wykorzystywane w poradnictwie karier, można podzielić na dwie grupy. W pierwszej grupie znajduje się 4 typy teorii osobowości, które poprzez dziesięciolecia oddziaływały na praktykę doradczą. Wszystkie one koncentrują się na różnicach indywidualnych i są to:

1. Teorie psychodynamiczne (psychoanalityczne), takie jak teoria Z. Freuda czy A. Roe.
2. Teorie humanistyczne, których głównym reprezentantem jest np. C. Rogers.
3. Teorie cech, których przedstawicielami są np. R. Cattell czy H. Eysenck.
4. Teorie poznawcze, reprezentowane m.in. przez Kelleya.

Owe cztery grupy teorii osobowości próbowały zbudować platformę do wyjaśniania mechanizmów funkcjonowania osobowości jednostki w terminach różnic indywidualnych w skali makroproblemów społecznych, przede wszystkim w odwołaniu się np. do populacji narodowych. Tradycyjne teorie wykorzystywano przez dziesięciolecia zarówno w teorii doradztwa, jak i w praktyce doradztwa.

Ogólnie biorąc, taki sam podział występuje w odniesieniu do głównych teorii rozwojowych. One również dzielą się na cztery główne grupy: teorie wyboru i obrazu samego siebie, teorie organizmiczne oraz teorie operujące pojęciami z zakresu osobowości.

W przypadku dwóch pierwszych typów teorii, tj. teorii wyboru zawodu (*career choice*) oraz teorii obrazu samego siebie (*self-concept*) wyróżnić można takie konkretnie modele, jak:

1. D. Supera (Super, 1990) teorię rozwoju zawodowego w cyklu życia (*vocational development in life-span*) i w przestrzeni życia (*vocational development in life-space*);
2. Ginzberga teorię wyboru zawodu (Ginzberg i in., 1951);
3. Teoria wyboru kariery zawodowej (Tiedeman, O'Hara, 1963);
4. Teoria podejmowania decyzji dotyczących kariery zawodowej (*career-decision making*, Miller-Tiedeman, Tiedeman, 1990).

Wybór kariery zawodowej był początkowo zdominowany teoriami cechy i czynnika (*trait-and-factor theories*). W teoriach tych przyjmowano założenie, iż zmiana rozwojowa może być wyodrębniona w formie stałych stadiów rozwojowych (zob. Donalda Supera model stadiów rozwojowych). Teorie rozwojowe w początkowym okresie ich powstawania skoncentrowane były na wzorach tranzycji jednostki przez stadia rozwojowe w cyklu życia (Super, 1990), a następnie przez stadia rozwojowe w przestrzeni życiowej (Super, 1990).

Teorie organizmiczne (*organismic view theories*) zwane też teoriami procesu konstruowania Ja (*self constructive process theories*) łączą biologiczny i rozwojowy punkt widzenia. Ta grupa teorii obejmuje: a) Piageta teorię inteligencji i rozwoju moralnego (1965); b) Kohlberga teorię rozwoju moralnego (1973); c) Levinsona teorię sezonów życia (*theory of seasons of life*) (1967, Levinson i in., 1978).

Ten rodzaj teorii rozwoju zawodowego wykorzystuje takie pojęcia, jak: „tranzycja” (*transition*) oraz „wydarzenia życiowe” (*life events* – Levinson i in., 1978) do wyjaśniania sposobów wyzwalań stadiów i wynikających z nich zadań rozwojowych. Rozwój sam w sobie jest procesem konstruowania korzeni prowadzących do dojrzałości. „Dojrzewanie” (*maturation*) – termin wprowadzony przez D. Supera – oznacza zjawisko prowadzące do wzrostu zróżnicowania i integracji w zakresie zachowań związanych z karierą zawodową (np. wzrostu poczucia kompetencji w odniesieniu do określonych ścieżek karier, co w relacji zwrotnej prowadzi do postrzegania ich przez jednostkę jako bardziej realistycznych). Dojrzewanie jest też procesem prowadzącym od zachowań zależnych (egocentrycznych) do zachowań bardziej niezależnych, społecznie odpowiedzialnych, jak np. za własne decyzje życiowe. W doradztwie zawodowym i personalnym (psychoterapii) teorie tego rodzaju operują takimi pojęciami, jak: „opóźnienia rozwojowe”; „budowanie zdolności rozwojowych”; „przestrzeganie” kolejności wydarzeń w czasie (*timing of events*) w celu optymalizacji rozwoju oraz synchronizacji funkcjonowania w wielu rolach jednocześnie (np. w rolach związanych z życiem rodzinnym, z życiem zawodowym, życiem osobistym, życiem publicznym, życiem towarzyskim etc.). Wzrost złożoności i mocy eksplanacyjnej (wyjaśniającej) teorii rozwoju zawodowego bynajmniej nie przekłada się na wzrost ich zastosowania w praktyce. Teorie dobrze wyjaśniające wybory karier nie przekładają się na skuteczność prognoz w zakresie sukcesu w realizacji karier.

W grupie teorii rozwojowych odwołujących się do pojęć z zakresu teorii osobowości można wyróżnić trzy podgrupy. Pierwszą podgrupę tworzą teorie psychodynamiczne (*psychodynamic*) oraz psychoanalityczne (*psychoanalytic*). Obejmują one tak uznane teorie, jak:

1. A. Roe (1956) teoria stylów rodzicielskich oraz teoria środowisk niedostatecznie/nadmiernie wymagających (*theory of parenting styles and the role of overprotective/overdemanding environments*).

2. Teoria motywacji intrapsychicznej lub wewnętrznej (*theory of intrapsychic motivation*) (Deci, Koestner, Ryan, 1999).

3. Watkinsa i Savickasa (1990) teoria „tematów życiowych” (*life themes*).

Teorie te w ostatnio obserwowanych tendencjach rozwojowych kładą nacisk na rolę: zadań rozwojowych (*developmental tasks* – Adler, 1986; 2000)

oraz stadia rozwoju tożsamości (Ericksona pojęcie „stadium tożsamości”) i tranzycji do tożsamości (Levison, 1996).

Drugą podgrupę tworzą teorie cechy i czynnika albo teorie indywidualno-środowiskowego dopadowania (*Trait-factors theories, person environment-fit*). Operują one takimi pojęciami, jak: „cechy osobowości” (*personal characteristics*); „style zachowania” (*styles of behaviors*); „wartości”; zainteresowania (Holland, 1985; 1996; Dawis, Lofquist, 1984).

Teorie te w sensie opisowym podkreślają klasyfikację osób i środowisk pracy w kontekście typów osobowości. Programy interwencyjne podkreślają z kolei współzależność między tożsamością zawodową (*vocational self*), zdefiniowaną w kategoriach czynnika osobowości, a środowiskiem pracy – zdefiniowanym jako ekspresja czynników osobowości.

Trzecią podgrupę tworzą teorie społecznego uczenia się (*social learning*) oraz teorie podejmowania decyzji (*decision making theories*). Podkreślają one takie pojęcia, jak: „uogólniona samoobserwacja” (*self-observation generalizations*), będąca pojęciem paralelnym do Supera „pojęcia Ja” (*self-concept*) (Krumholtz, Nichols, 1990); „paradygmat czynnika ludzkiego” (*human agency paradigm* – zob. Bandura i Locke, 2003), który odzwierciedla wpływ rewolucji poznawczej na pojęcia dotyczące osobowości.

Zgodnie z tym paradygmatem człowiek jest: czynnikiem myślącym, planującym, oceniającym i kształtującym środowisko (Borgen, 1991); ludzie zarówno kształtują swoje środowisko, jak i oddziałują na środowisko oraz odwrotnie.

Teoria społecznego uczenia się (Brown, 1996) integruje podejścia behawioralne, poznawcze oraz cechy i czynnika. Jest to podejście kontekstualne oraz interakcyjne. Jako teoria kontekstualna teoria społecznego uczenia się podkreśla rolę wpływów kulturowych, społecznych, historycznych i innych dystalnych wyznaczników rozwoju i zachowania się ludzi. Jako teoria interakcyjna teoria społecznego uczenia się widzi jednostkę w roli twórcy (*creator of*) i czynnika reagującego na kontekstualne *milieu*.

## Wartość mikroteorii w praktyce doradztwa karier

Wszystkie wymienione teorie są wciąż użyteczne i znajdują zastosowanie w doradztwie karier. Żadna z owych teorii nie jest jednak wystarczającą podstawą do budowania praktyki doradczej z punktu widzenia zmienności współczesnych ścieżek karier. Każda z owych teorii ma specyficzne przewagi i jeszcze więcej deficytów. Spośród dotychczas wymienionych teorii stosunkowo największą użytecznością charakteryzuje się teoria społecznego uczenia się.

Teoria ta jest szczególnie użyteczna w kontekście procesów, które teraz właśnie obserwujemy w jednoczącej się Europie, a mianowicie w integracji transkulturowej. Ta ostatnia kwestia oznacza: kulturową różnorodność potrzeb, kulturową różnorodność procesów poznawczych i motywacji, kulturowe zróżnicowanie ścieżek rozwojowych, kulturowe zróżnicowanie statusu społecznego, kulturowe zróżnicowanie wartości.

W ostatnich latach obserwuje się upadek teorii w wielkiej skali – głównie psychodynamicznych i behawiorystycznych odnoszących się do teorii uczenia się (w przeciwieństwie do teorii społecznego uczenia się). Występuje wyraźny upadek wielkich programów interwencyjnych jako nieefektywnych sposobów rozwiązywania wielkich problemów społecznych. Są one przykładem nieefektywnych programów rozwiązywania takich problemów, jak: aktywizacja zawodowa bezrobotnych, aktywizacja zawodowa osób biernych zawodowo, aktywizacja osób niepełnosprawnych etc. W zmieniającym się szybko świecie duże programy i ogólne teorie nie sprawdzają się. Nieskuteczność ogólnych programów i teorii prowadzi do indywidualizacji programów interwencyjnych i prewencyjnych. W związku z tym obecnie obserwuje się wzmożone zapotrzebowanie na mikroteorie z zakresu rozwoju człowieka w cyklu życia, osobowości oraz mikroteorie doradztwa. Jak już wcześniej wspomniano, ogólne dyrektywy dotyczące tego, jak człowiek powinien się rozwijać, żyć, pracować – jednym słowem: jak powinien kierować swoją karierą, są *a priori* zdane na niepowodzenie. Każda jednostka ludzka rozwija się inaczej, żyje w takim samym, a jednocześnie innym świecie oraz ma w pewnym sensie niepowtarzalne ścieżki dochodzenia do satysfakcjonujących ją celów.

Katalog mikroteorii, znajdujących potencjalne i realne zastosowanie w poradnictwie karier, jest już stosunkowo bogaty i obejmuje: teorie zaangażowania (*involvement*), teorie związania (*attachment*), teorie przywiązania (*commitment*), teorie kompetencji społecznych i kulturowych, teorie otwarcia się (*self-disclosure*), teorie autodeterminacji (*autodetermination*), teorie przepływu optymalnego doświadczenia (*flow of optimal experience*), teorie sprężystości osobowości (*resilience*), teorie dojrzałości i funkcjonalnej niedojrzałości (*maturity and functional/dysfunctional immaturity*), teorie niezdecydowania i bezdecyzyjności (*indecisiveness, undecisiveness*), teorie realizmu i dojrzałości do wypełniania wielokrotnych ról (*multiple role realism/maturity*), teorie czynnika ludzkiego (*human agency*), teoria wyuczonej bezradności (*learned helplessness*), teorie dobrostanu (*well-being*), teorie konfliktu ról i rodzaju (*gender-role conflict and work-family conflict*), teorie umiejscowienia przyczyn oraz kontroli (*locus of causality and control*), teoria wielkiej piątki (*Big five*), teorie konfliktu kulturowego (*cultural conflict*), teorie tożsamości kulturowej (*cultural self-identity*), teorie separacji (*separation*), teorie akulturacji (*acculturation*), teorie indywidualizmu-kolektywizmu (*individualism-collectivism*).

Obecnie obserwujemy nakładanie się na siebie współczesnych teorii osobowości, teorii rozwoju człowieka w cyklu życia oraz teorii doradztwa karier. Rozmywanie się linii podziału między nimi stwarza zapotrzebowanie na teorie integracyjne zarówno szerokiego zakresu – dokonujących syntezy procesów poznawczych, procesów wyboru karier, czynników osobowości, dopasowania zawodowego etc., jak i teorie wąskiego zakresu – dokonujących syntezy mikroteorii oraz indywidualnego doświadczenia doradcy w określonej dziedzinie praktyki. Umiejętność integrowania różnych mikroteorii w metateorię staje się powoli nową kompetencją zawodową doradcy. Doradcy karier powinni legitymować się zdolnością (kompetencją) w zakresie syntetyzowania mikroteorii i makroteorii, jak i zdolnością do generowania własnych teorii opisujących warunki efektywności pomocy w określonej sytuacji.

Kompetencja doradców karier w zakresie umiejętności integrowania różnych teorii powinna koncentrować się na: multidymensjonalności, czyli współgrze czynników biologicznych, poznawczych, behawioralnych i społecznych; wielokierunkowości, czyli wielokrotnym rozwoju i upadku kariery w cyklu życia; plastyczności lub elastyczności, czyli na możliwości realizowania efektywnego rozwoju klienta w różnych trajektoriach rozwojowych; kontekstualizmie, czyli historycznych, środowiskowych i geograficznych uwarunkowaniach rozwoju karier.

Kompetencje doradcy w zakresie wykorzystywania i konstruowania teorii obejmują nie tylko zdolności syntetyzowania różnych punktów widzenia w tworzeniu zindywidualizowanych programów karier, lecz również umiejętność wykorzystywania predykcyjnej mocy teoretycznej do komunikowania się doradcy z innymi partnerami i uczestnikami procesu doradczego. Kompetencje w zakresie korzystania i konstruowania teorii pozwalają na opanowanie podstawowej różnorodności determinant rozwoju karier, z jaką konfrontowany jest współczesny doradca, tj. determinant trans-sytuacyjnych (szerokich kontekstów transkulturowych i globalizacyjnych); determinant specyficznych dla określonych sytuacji i nisz kulturowych (subkultur), i determinant zrelatywizowanych do specyficznych cech i kompetencji adresatów pomocy, takich np. jak określonych stylów decyzyjnych i radzenia sobie, poczucia samoskuteczności, bezdecyzyjności i niezdecydowania, nieumiejętności lub wyuczonej niechęci do otwierania się na pomoc i współpracę z doradcą.

## Podsumowanie

Ogólnie rzecz biorąc, współczesne trendy rozwojowe w zakresie doradztwa karier prowadzą w trzech kierunkach. Po pierwsze, w planowaniu karier w co-

dziennej pracy doradcy wzrasta rola czynników sytuacyjnych, związanych z kontekstem ekonomicznym i społeczno-kulturowym. Tendencja ta dotyczy w równym stopniu kwestii związanych z rozwojem i planowaniem kariery, a więc programów prewencyjnych, jak i kwestii związanych z korektą już realizowanych programów karier, a więc programów interwencyjnych (głównie dla dorosłych). Ten trend rozwojowy oznacza, że we współczesnym poradnictwie karier odchodzi się od teorii skoncentrowanych na czynnikach indywidualnych (osobowościowych), zmierza się zaś w kierunku teorii skoncentrowanych na czynnikach kontekstualnych, wyjaśniających zmiany natury pracy, rynku pracy, kontekstu gospodarczo-politycznego. O ile w przypadku teorii indywidualnych – osobowościowych uwaga skupiała się na czynnikach tkwiących w jednostce i wyjaśniających zmianę jej Ja w relacji do pracy i innych ról życiowych, o tyle w przypadku teorii kontekstualnych (Spokane, Fouad, Swanson, 2003; Szymanski, 1994) uwaga skupia się na sytuacjach zewnętrznych w stosunku do jednostki, lecz stale kształtujących jej osobowość.

Po drugie, zwiększony współcześnie nacisk na czynniki kontekstualne kariery oraz silna orientacja nowoczesnych programów doradczych na różnice w ekologiach rozwoju różnych grup klientów sprawia, że wyznaczniki predykcji sukcesu procesu doradczego stają się coraz mniej standardowe, bardziej zróżnicowane i coraz mniej zdolne do oszacowania w zakresie wielkości efektu głównego (kryterium sukcesu). Zmienne indywidualne, takie jak zainteresowania czy cechy osobowości (typu uzdolnienia, inteligencja ogólna) można było zmierzyć i na tej podstawie oszacować ich wielkość wpływu na ogólny efekt kariery zawodowej jednostki. Proces diagnozy, prognozy i realizacji ścieżki dochodzenia do celu był intensywny. Obecnie programy interwencyjne i prewencyjne w poradnictwie karier stają się coraz bardziej ekstensywne i coraz rzadziej oparte na intensywnej diagnozie. Nacisk z konieczności na kontekstualne wyznaczniki karier powoduje, że wyniki doradztwa są coraz słabiej prognozowalne, diagnoza mniej pogłębiona, podstawy teoretyczne coraz mniej zintegrowane „centralnie”, a coraz bardziej zintegrowane na bazie „prywatnej” teorii doradcy. W tym przypadku mamy do czynienia z licznymi paradoksami. Z jednej strony, im bardziej jesteśmy skłonni i jesteśmy w stanie szerszej włączać do procesu doradczego szerszą bazę danych empirycznych, szerszą grupę klientów tzw. nietradycyjnych, bardziej zdywersyfikowaną bazę teoretyczną prognozowania przewidywanych efektów działań, to z drugiej strony: w tym mniejszym stopniu jesteśmy w stanie wykorzystywać generalizujące teorie doradztwa karier; tym szerszą grupę klientów jesteśmy w stanie obsłużyć, lecz bez wyraźnego kryterium osiągniętego celu; tym mniej precyzyjnie jesteśmy w stanie określić efekt główny doradztwa karier w modelu prewencyjnym i interwencyjnym.

Po trzecie, bez względu na preferencję teoretyczne i niską skuteczność mierzoną kryterium osiąganego efektu głównego (*effect size*), dająca się przewi-

dzieć przyszłość doradztwa karier należy do modeli i programów, które koncentrują się nie na zmiennych indywidualnych, lecz na zmiennych kontekstualnych. Wynika to z potrzeby objęcia doradztwem karier coraz szerszej grupy osób wywodzących się z coraz bardziej zróżnicowanych środowisk rozwojowych, oraz z potrzeby wspomagania ludzi do przystosowywania się do mniej standardowych warunków życia.

## Bibliografia

- Adler N.J., 1986, 2000: *International dimensions of organizational behavior*. Belmont, CA. American Psychological Association, 1987: *Final resolutions approved by the national conference on graduate education in psychology*. Washington, DC.
- Amudson N., 1997: *A career counseling model and program for use with immigrants and refugees*. „Educational and Vocational Guidance Bulletin”, issue 59, s. 1–11.
- Arnett J.J., 2000: *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*. „American Psychologist”, Vol. 55, No. 5, s. 469–480.
- Arnold J., 1997: *Managing careers into the 21<sup>st</sup> century*. London.
- Arthur M.B., Rosseau D.M., eds., 1996: *The boundaryless career*. New York.
- Bandura A., 2002: *Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era*. „European Psychologists”, Vol. 7, No. 1, s. 2–16.
- Bandura A., Locke E.A., 2003: *Negative self-efficacy and goal effects revisited*. „Journal of Applied Psychology”, Vol. 88, s. 87–99.
- Bańka A., 2003a: *Transnacionalne poradnictwo zawodowe a zmiany w przygotowaniu młodzieży do życia zawodowego (Transnational vocational counseling and changes in adaptation of young people to working life)*. W: *Nowe trendy w poradnictwie zawodowym u progu XXI wieku (New trends in vocational counseling from the perspective of 21 century)*. Warszawa, s. 35–54.
- Bańka A., 2003b: *Transnational career counseling as a profession, passion and mission in the context of changes in Europe*. In: *Counselor – Profession, Passion, Calling? Proceedings of IAEVG – AIOSP World Conference 2002 at Warsaw*. Eds. E. Kalinowska, A. Kar-gulowa, B. Wojtasik. Wrocław, s. 59–78.
- Bańka A., 2004a: *Introduction to transnational vocational counseling curriculum*. In: *Transnational vocational counselling. A modular post-graduate programme for vocational counsellors in the field of Euroguidance*. Eds. A. Bańka, B.J. Ertelt. Warszawa, s. 19–28.
- Bańka A., 2004b: *Skale samooceny jakości doradztwa zawodowego*. Poznań.
- Bańka A., 2004c: *Theory into practice of school to work transition: Promises and challenges for transnational vocational counselling*. In: *Transition from the world of education to the world of work*. Eds. Härtel P., Noworl C., Bańka A., Kremser R. Kraków-Graz.
- Berry J.W., 1990: *Psychology of acculturation*. In: *Applied cross-cultural psychology*. Ed. R. Brislin. Newbury Park.
- Bimrose J., 1996: *Multiculturalism*. In: *New directions in counseling*. Eds. R. Bayne, I. Horton, J. Bimrose. London.
- Borgen F.H., 1991: *Megatrends and milestones in vocational behavior: A 20-year counseling psychology retrospective*. „Journal of Vocational Behavior”, Vol. 39, No. 3, s. 263–290.
- Brown D., 1996: *Brown's values-based, holistic model of career and life-role choices and satisfaction*. In: *Career choice and development (3rd ed.)*. Eds. D. Brown, L. Broods & Associates. San Francisco, s. 337–338.

- Dawis R.V., Lofquist L.H., 1984: *A psychological theory of work adjustment: An individual differences model and its applications*. Minneapolis, MN.
- Deci E.L., Koestner R., Ryan R.M., 1999: *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation*. „Psychological Bulletin”, Vol. 125, No. 6, s. 627–668.
- Egan G., 1998: *The skilled helper*. 6<sup>th</sup> ed. Pacific Grove.
- Ertelt B.J., 2000: *Training materials for counsellors providing transnational vocational guidance in European context. The paper presented at Symposium on „Transnational vocational guidance”. 5–6 October. Cracow.*
- Ertelt B.J., 2003: *Metodyka oddziaływania informacyjnego z uwzględnieniem różnych grup odbiorców (Methodology of informational influence on different groups of vocational counseling clients)*. W: *Nowe trendy w poradnictwie zawodowym u progu XXI wieku (New trends in vocational counseling from the perspective of 21 century)*. Warszawa, s. 5–33.
- European Commission, 1997: *White Paper. Towards a Europe of Knowledge*. Communication form of the Commission of the European Communities, 12 November. COM 63.
- European Communities, 1999: *The European Employment Strategy*. Luxembourg.
- Eurostat, 1997: *Youth in European Union. From education to working life*. Luxembourg.
- Franzen E., 1997: *Job search in Sweden. Refugees' access to the labour market*. „Educational and Vocational Guidance Bulletin”, issue 59, s. 12–22.
- Gelso C.J., Fassinger R.E., 1992: *Personality, development, and counseling psychology: Depth, ambivalence, and actualization*. „Journal of Counselling Psychology”, Vol. 39, s. 275–298.
- Ginzberg E., Ginzburg S., Axelard S., Herma J.L., 1951: *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York.
- Herr E.L., Cramer S.H., 1996: *Career guidance and counseling through lifespan*. New York.
- Holland J.L., 1985: *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Prentice Hall.
- Holland J.L., 1996: *Exploring careers with a typology. What we have learned and some new directions*. „American Psychologist”, Vol. 51, s. 397–406.
- Jenschke B., 2003: *International dimension of career guidance*. W: *Poradnictwo zawodowe w przededniu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej (Vocational guidance in time of accession of Poland to European Community)*. Warszawa, s. 95–108.
- Kohlberg L., 1973: *Continuities in childhood and adult moral development revisited*. In: *Lifespan development psychology: Personality and socialization*. Eds. P.B. Baltes, K.W. Schase. New York.
- Krumboltz J., Nichols C., 1990: *Integrating the social learning theory of career decision making*. In: *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. Eds. W.B. Walsh, S.H. Osipow. Hillsdale, s. 159–192.
- Krzyśko M., 2003: *Psychospołeczne korelaty preferencji środowiskowych oraz zachowań rekreacyjnych młodzieży*. „Czasopismo Psychologiczne”, T. 9, nr 1, s. 15–30.
- Levinson D.J., 1996: *The seasons of a woman's life*. New York.
- Levinson D.J., Darrow C.N., Klein E.B., Levinson M.H., McKee B., 1978: *The seasons of a man's life*. New York.
- Lofquist L.H., Dawis R.V., 1984: *Research on work and adjustment and satisfaction: Implications for career counselling*. In: *Handbook of counselling psychology*. Eds. S. Brown, R. Lent. New York, s. 216–234.
- Miller-Tiedeman A.L., Tiedeman D.V., 1990: *Career decision-making: An individualistic perspective*. In: *Career choice and development*. Eds. D. Brown, L. Brooks. Ed. 2. San Francisco, s. 308–377.
- OECD, 1999: *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life. Final Comparative Report, No. 83145. DELSA/ED 11.*



- Oyserman D., Coon H.M., Kimmelmeier M., 2002: *Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses*. „Psychological Bulletin”, Vol. 128, No. 1, s. 2–72.
- Piaget J., 1951: *The origin of intelligence in children*. New York.
- Reid H.L., 1999: *Social barriers to guidance: implications for theory and practice*. „Educational and Vocational Guidance Bulletin”, issue 63, s. 43–55.
- Roberts K., 1997: *Prolonged transitions to uncertain destinations: the implications for career guidance*. „British Journal of Guidance and Counselling”, Vol. 25, No. 3.
- Roe A., 1956: *The psychology of occupations*. New York.
- Rogers C.R., 1962: *Toward becoming a fully functioning person*. In: *Perceiving, Behaving, Becoming. 1962 Yearbook*. Ed. A.W. Combs. Washington, DC.
- Spokane A.R., Fouad N.A., Swanson J.L., 2003: *Culture-centered career intervention. Counselor – Profession, Passion, Calling? Proceedings of IAEVG – AIOSP World Conference 2002 at Warsaw*. Eds. E. Kalinowska, A. Kargulowa, B. Wojtasik. Wrocław, s. 46–58.
- Strong S.R., 1991: *Theory-driven science and naive empiricism in counseling psychology*. „Journal of Counseling Psychology”, Vol. 38, s. 204–210.
- Sue D.W., Allen E.I., Pederson P.B., 1996: *A theory of multicultural counselling and therapy*. Pacific Grove.
- Super D.E., 1953: *A theory of vocational development*. „American Psychologist”, Vol. 8, s. 185–190.
- Super D.E., 1990: *A life-span, life-space approach to career development*. In: *Career choice and development*. Eds. D. Brown, L. Brooks. Ed. 2. San-Francisco, s. 197–261.
- Szymanski E.M., 1994: *Transition: Life-span, life-space considerations for empowerment*. „Exceptional Children”, Vol. 60, s. 402–410.
- Szymanski E.M., 1997: *School-to-work transition: ecological considerations for career development*. In: *Applied ecological psychology for schools within communities: assessment and intervention*. Eds. J.L. Swartz, W.E. Martin. London, s. 167–185.
- Tiedeman D.V., O'Hara R.P., 1963: *Career development: Choice and adjustment*. Princeton.
- Watkins C.E., Savickas M.L., 1990: *Psychodynamic career counseling*. In: *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. Eds. W.B. Walsh, S.H. Osipow. Hillsdale, s. 79–116.