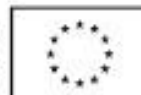




KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



współfinansowany ze środków Unii Europejskiej

Dr Paulina Sobiczewska
Dr Dorota Wiszejko-Wierzbicka

Quo vadis?

Narzędzie oraz pakiet materiałów metodycznych
do diagnozy predyspozycji, zainteresowań
i uzdolnień przedsiębiorczych uczniów i słuchaczy.

Przewodnik dla diagnostów prowadzących
doradztwo zawodowe.

publikacja bezpłatna



Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS

ul. Chodakowska 19/31

03-815 Warszawa

www.swps.pl

Czerwiec 2015

CZĘŚĆ I: Narzędzie *Quo vadis?*

Autor: Dr Paulina Sobiczewska

Spis treści:

PODSTAWY TEORETYCZNE NARZĘDZIA <i>Quo vadis?</i>	7
Mapa Świata Pracy Dale’a Predigera	7
Koncepcja Wielorakich Inteligencji Howarda Gardnera.	11
Skala Nieprzystosowania Społecznego	14
<i>Quo vadis?</i> – CHARAKTERYSTYKA NARZĘDZIA	16
WSTĘP	16
STRUKTURA NARZĘDZIA	18
Metryczka	19
Skala zainteresowań zawodowych.	20
Skala umiejętności i kompetencji	20
Skala DIAMENT	22
POZYCJE I ZADANIA DIAGNOSTYCZNE WSZYSTKICH SKAL NARZĘDZIA <i>Quo vadis?</i>	22
Skale zainteresowań	22
Podskala zainteresowań DANE (SZD)	22
Podskala zainteresowań IDEE (SZI)	23
Podskala zainteresowań LUDZIE (SZL)	24
Podskala zainteresowań RZECZY (SZR)	24
Skale kompetencji	25
Skala Rozumienia Tekstu i Płynności Mowy (SRT-PM)	25
Skala Naukowa (SN)	27
Skala Orientacji Przestrzennej i Technicznej (SOP-T)	30
Skala Organizacji Informacji (SOI)	31
Skala Relacji i Empatii (SR-E)	34
Skala Wywierania Wpływu i Kierowania (SWW-K)	36
Skala Twórczego Działania (STD)	38
Skala Zręczności Manualnej (SZM)	39

Skala Wytrwałości i Motywacji (SWM)	41
Skala Diament	44
Skala „Zachowania Antyspołeczne”	44
Skala „Zachowania Prospołeczne”	44
WŁASNOŚCI PSYCHOMETRYCZNE NARZĘDZIA QUO VADIS.	45
Rzetelność skal samoopisowych i wykonaniowych	45
Skala zainteresowań DANE (SZD)	45
Skala zainteresowań IDEE (SZI)	45
Skala zainteresowań LUDZIE (SZL)	46
Skala zainteresowań RZECZY (SZR)	46
Skala Rozumienia Tekstu i Płynności Mowy (SRT-PM)	47
Skala Naukowa (SN)	48
Skala Orientacji Przestrzennej i Technicznej (SOP-T)	49
Skala Organizacji Informacji (SOI)	49
Skala Relacji i Empatii (SR-E)	50
Skala Wywierania Wpływu i Kierowania (SWW-K)	51
Skala Twórczego Działania (STD)	52
Skala Zręczności Manualnej (SZM)	53
Skala Wytrwałości i Motywacji (SWM)	53
Skala Diament	54
Korelacje pomiędzy skalami <i>Quo vadis?</i> oraz korelacje skal <i>Quo vadis?</i> z innymi narzędziami	55
Korelacje pomiędzy skalami zainteresowań w poszczególnych grupach wiekowych	55
Korelacje pomiędzy podskalami zainteresowań a samoopisowymi skalami kompetencji	57
Korelacje pomiędzy podskalami zainteresowań a wykonaniowymi skalami kompetencji	59
Wyniki w skalach wykonaniowych a wiek, płeć i typ szkoły	60
Korelacje skal <i>Quo vadis?</i> z innymi narzędziami	61
Skale zainteresowań a ww. narzędzia	63
Samoopisowe skale kompetencji a ww. narzędzia	64
Wykonaniowe skale kompetencji a ww. narzędzia	66
INFORMACJA ZWROTNA I SPOSÓB OBLICZANIA WYNIKÓW	69

MOŻLIWE AKTYWNOŚCI DIAGNOSTY, WSPIERAJĄCE SKUTECZNOŚĆ NARZĘDZIA <i>Quo vadis?</i>	70
ZAŁĄCZNIKI	71
BIBLIOGRAFIA	73

CZĘŚĆ II: Materiały metodyczne

Autor: Dr Dorota Wiszejko-Wierzbicka

Spis treści:

Wprowadzenie	75
1. Gry behawioralne i warsztaty z zakresu doradztwa zawodowego.....	79
1.1. Podstawy teoretyczne	79
1.1.1. Inteligencja społeczna i emocjonalna	80
1.1.2. Kompetencje społeczno-emocjonalne wg Argyle	86
1.1.3. Teoria motywacji Davida McClellanda	98
1.1.4. Teoria autodeterminacji Ryan'a i Deci	99
1.2. Forma narzędzia i proces diagnostyczny	102
1.2.1. Czym jest ośrodek oceny (Assessment Center/ Development Center)?	102
1.2.2. Gry behawioralne bazujące na AC/DC	104
2. Wywiad indywidualny	112
2.1. Podstawy teoretyczne	112
2.1.1. Koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona	112
2.1.2. Podejście skoncentrowane na kliencie Carla Rogersa	118
2.1.3. Koncepcja narracyjnego projektowania kariery Marka Savickas'a	120
2.1.4. Koncepcja Anny Roe urzeczywistniania własnego potencjału rozwojowego ..	122
3. Próbkki pracy.....	126
4. Karta monitoringu.....	127
5. „Ścieżka” procesu doradczego.....	128
6. Literatura.....	131
7. Załączniki.....	135

Część I

Narzędzie *Quo vadis?*

Dr Paulina Sobiczewska

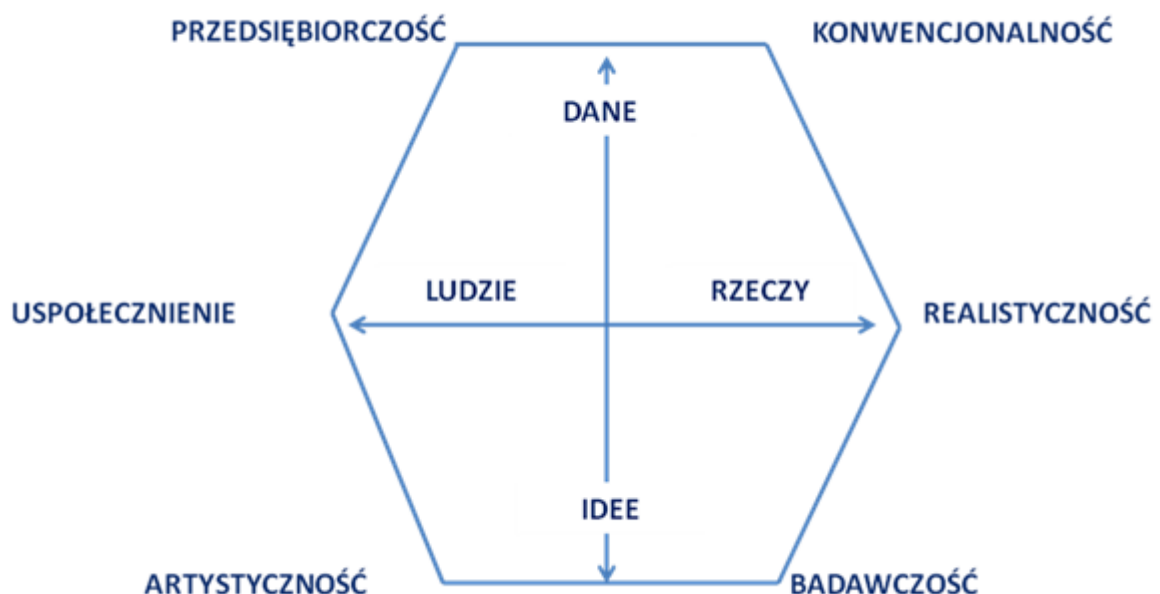
1. PODSTAWY TEORETYCZNE NARZĘDZIA *Quo vadis?*

1.1 Mapa Świata Pracy Dale'a Predigera.

Podstawowym założeniem koncepcji Mapy Świata Pracy Dale'a Predigera jest przekonanie, że osobowość człowieka niejako „decyduje” o tym, jakie czynności, w tym zawodowe, preferowane są przez daną osobę (Prediger, 1998).

Jest to założenie zbieżne z jedną z dominujących i cieszących się dużą popularnością koncepcji Johna Hollanda: teorią struktury i rodzajów preferencji zawodowych (Holland, 1992). W praktyce doradczej z powodzeniem stosowany jest stworzony przez Hollanda Kwestionariusz Preferencji Zawodowych, w polskiej adaptacji Nosala, Piskorza i Świątnickiego (1997). Według tej koncepcji, preferencje zawodowe każdego człowieka można scharakteryzować biorąc pod uwagę sześć podstawowych typów: realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy, konwencjonalny.

Prediger zauważył, iż powyższe sześć typów wyróżnionych przez Hollanda można zredukować do dwóch podstawowych wymiarów zadań zawodowych: dane – idee oraz ludzie – rzeczy. Klasyfikację według Predigera prezentuje Rycina 1.



Rycina 1. Sześć typów zawodowych wg. Hollanda w dwuwymiarowej przestrzeni wg. Predigera.
Źródło: opracowanie własne na podstawie Bajcar, Borkowska, Czerw, Gąsiorowska, Nosal, 2006.

Prediger zdefiniował cztery poszczególne krańce owych dwóch podstawowych wymiarów w następujący sposób:

- a. Dane: zapisywanie, weryfikowanie, obliczanie i organizowanie: faktów, liczb, zbiorów oraz procedur biznesowych.
- b. Idee: tworzenie, odkrywanie, integrowanie: wiedzy, wglądu, teorii, nowych sposobów myślenia lub robienia czegoś.
- c. Ludzie: modyfikowanie lub wspieranie zachowań innych poprzez troszczenie się, usługi, motywowanie, kierowanie, przywództwo, sprzedaż.
- d. Rzeczy: posługiwanie się, naprawianie, użytkowanie: maszyn, narzędzi, istot żywych (zwierząt, roślin) oraz materiałów takich jak żywność, drewno, metal i inne.

W swojej opartej na powyższym założeniu, szczegółowej koncepcji Mapy Świata Zawodów (*World-of-Work-Map*), Prediger (Prediger i in. 1993, Prediger 1999, ACT 2001) zakłada istnienie przestrzeni opartej na dwóch wymiarach (dane – idee, ludzie – rzeczy), odnoszącej się do 26 dziedzin zawodowych, pogrupowanych w sześć typów wyróżnionych wcześniej przez Hollanda.

Koncepcja umożliwia oszacowanie bliskości danej osoby do danego obszaru, mierzonej umiejscowieniem wyników tej osoby od centrum, czyli obszaru niezróżnicowanego.

Celem metody diagnostycznej opracowanej przez Predigera jest pomoc młodemu człowiekowi w odnalezieniu się w przestrzeni zawodowej – znalezieniu „własnego miejsca” na mapie. Cały proces diagnostyczny jest dość złożony i wieloelementowy, obejmuje:

- a. Wypełnienie narzędzi określających poziom edukacji danego człowieka, jego etap w rozwoju edukacyjnym
- b. Określenie wyników szkolnych w danych obszarach
- c. Autodiagnoza cech i oczekiwań edukacyjno – zawodowych

d. Udział w teście zainteresowań i preferencji zawodowych

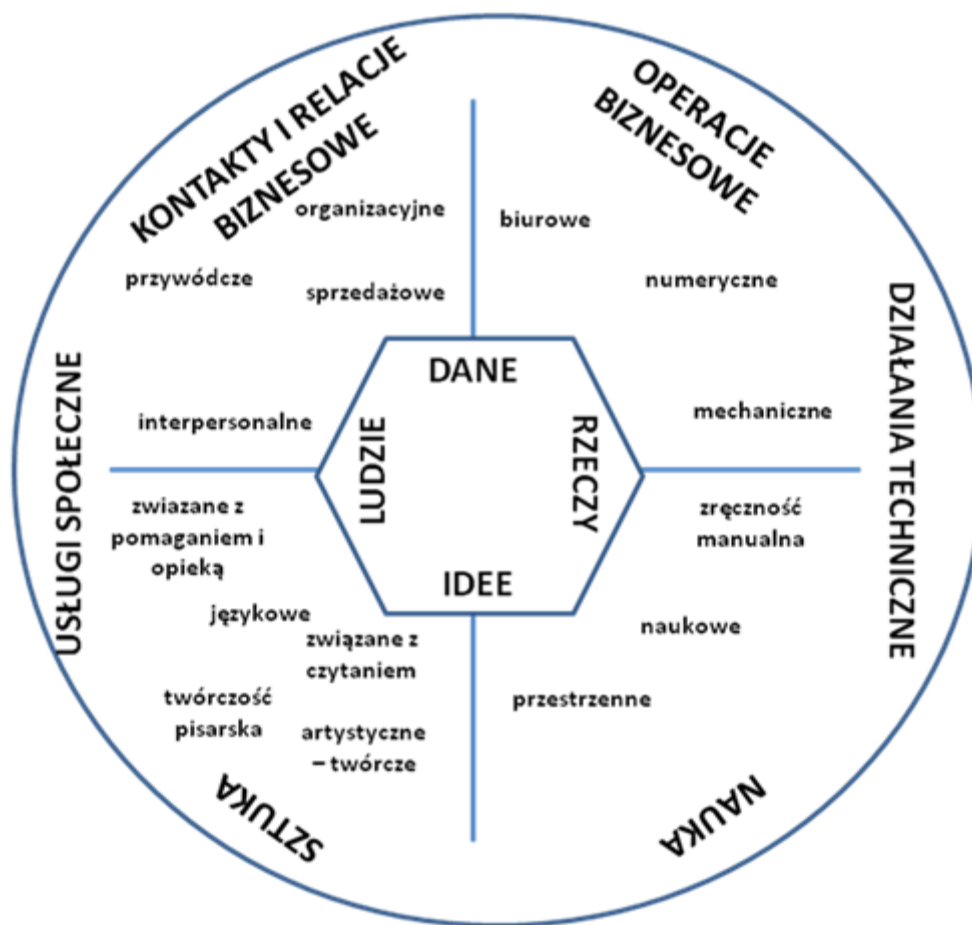
Rozwiązania te wykorzystywane są przez ACT.org – organizację non-profit działającą w Stanach Zjednoczonych, której misją jest pomoc ludziom w osiąganiu sukcesu zawodowego, między innymi wskutek dobrego dopasowania indywidualnych zainteresowań i kompetencji do zawodu.

Oprócz ogromnego wkładu teoretycznego do obszaru poradnictwa zawodowego, Prediger zwraca także uwagę na trafność prognostyczną stosowanych metod pomiaru.

Otóż autor zauważa, że często zwykłe działania młodego człowieka polegające na samooszacowaniu się na określonych wymiarach, bywają równie trafne jak badanie wystandaryzowanym i metodologicznie poprawnym narzędziem. Test, zdaniem Predigera (2004), powinien współcześnie jedynie pomagać badanemu w skryształizowaniu własnych preferencji, nie zaś stanowić podstawę do przewidywania dalszego rozwoju zawodowego.

Prediger podkreśla także, iż dotarcie przez młodego człowieka do samowiedzy odnoszącej się do własnych preferencji, zainteresowań i kompetencji jest podstawą dobrego doradztwa. Takie podejście potwierdzają wyniki uzyskane w ramach przygotowań narzędzia *Quo vadis?* – problemem jest relatywnie niska świadomość ludzi na temat własnych zainteresowań i kompetencji, a nie tylko niewiedza, jak je wykorzystać (np. w jakim zawodzie).

Mapa świata zawodów Dale’a Predigera, określana jako model DIOR, przedstawia się następująco:



Rycina 2. Model DIOR Predigera. Źródło: opracowanie własne na podstawie: Prediger, 1999, s. 181.

Zastosowanie modelu DIOR Predigera (Dane - Idee – Osoby - Rzeczy) przyjęto jako optymalną podstawę teoretyczną do opracowania zadań diagnostycznych narzędzia *Quo vadis?* Zadania zostały skonstruowane w taki sposób, by umożliwić oszacowanie poziomu piętnastu różnych umiejętności, wyłonionych przez D. Predigera:

1. Czytania (rozumienia tekstu)
2. Liczenia (zastosowania formuł, wykonywania obliczeń)
3. Mowy (płynności i poprawności językowej)
4. Naukowych (rozumienia praw naukowych i ich stosowania)
5. Przestrzennych (wyobraźni przestrzennej)
6. Technicznych (rozumienia funkcjonowania urządzeń)

7. Biurowych (organizacji informacji)
8. Interpersonalnych (autoprezentacji i nawiązywania relacji)
9. Pomagania innym (empatii i budowania relacji)
10. Sprzedaży (perswazji i wywierania wpływu)
11. Kierowania i przywództwa (dążenia do realizacji celu i wpływania na innych)
12. Organizacji (planowania i realizacji celów)
13. Twórczości literackiej
14. Twórczości artystycznej (tworzenia obrazów, tańca, gry na instrumencie lub aktorskiej)
15. Zręczności manualnej (naprawiania urządzeń).

Model zaproponowany przez Predigera dobrze koresponduje i w pewien sposób wzbogaca i uzupełnia zaproponowaną przez Gardnera koncepcję inteligencji wielorakiej, która także legła u teoretycznego podłoża narzędzia *Quo vadis?*

1.2 Koncepcja Wielorakich Inteligencji Howarda Gardnera.

W 1983 roku Howard Gardner opublikował książkę *Frames of Mind*, która przedstawiała zarówno na podstawie badań naukowych, jak i praktyki i obserwacji, że inteligencja nie jest zmienną jednorodną, tylko przeciwnie – wieloraką. Dzieli się ona bowiem na siedem różnych rodzajów, za którymi idą odmienne zdolności, które wydają się kluczowe dla doboru odpowiedniego zawodu. Co ważne z punktu widzenia prezentowanego narzędzia – to właśnie dominacja poszczególnych rodzajów inteligencji decyduje o późniejszych zainteresowaniach podmiotu i wyborach edukacyjno - zawodowych, jakich dokonuje.

Sam Gardner definiuje inteligencję jako „...biopsychologiczny potencjał do przetwarzania określonego rodzaju informacji, który aktywowany jest w danym kontekście kulturowym” (Gardner i Moran, 2006, str. 227). Ów proces przetwarzania informacji ma na celu rozwiązanie problemu lub wytworzenie jakiegoś produktu stanowiącego wartość w ramach danej społeczności czy kultury.

Wyróżnione przez Gardnera rodzaje inteligencji prezentuje Tabela 1:

L.p.	Rodzaj inteligencji	Opis zdolności
1.	Intrapersonalna	automotywacja, wysoki poziom wiedzy o samym sobie, silne poczucie wartości
2.	Interpersonalna	łatwy kontakt z innymi ludźmi, umiejętności mediacyjne, dobra komunikatywność
3.	Kinestetyczna	dobre wyczucie czasu, uzdolnienia manualne, duże znaczenie zmysłu dotyku, ruchliwość, dobra organizacja przestrzenna
4.	Lingwistyczna	umiejętność posługiwania się językiem, wzorami i systemami
5.	Matematyczna i logiczna	umiłowanie precyzji oraz myślenia abstrakcyjnego i ustrukturalizowanego
6.	Muzyczna	wrażliwość emocjonalna, poczucie rytmu, zrozumienie złożoności muzyki
7.	Wizualna i przestrzenna	myślenie obrazowe, umiejętne korzystanie z map, diagramów i tabel, wykorzystanie ruchu towarzyszącego procesowi uczenia się

Tabela 1. Inteligencje Wielorakie wg. Gardnera. Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie za założeniami koncepcji:

1. osoby o wysokim poziomie inteligencji intrapersonalnej:
 - a. są świadome doświadczanych emocji i uczuć, a także myśli i wrażeń, szukają dla nich eksplanacji i docierają do ich źródła
 - b. są zainteresowane problematyką z zakresu filozofii i teatyki egzystencjalnej, poszukują odpowiedzi na podstawowe pytania o sens życia człowieka
 - c. posiadają jasne i dobrze sobie znane zasady i reguły życia, funkcjonowania społecznego; dążą do spójności między przekonaniami a swoim działaniem
 - d. są motywowane wewnętrznie, skupione na autorozwoju

2. osoby o wysokim poziomie inteligencji interpersonalnej:

- a. są nastawione na współpracę z innymi, lubią zadania grupowe, dobrze się w nich czują
- b. potrafią empatyzować, brać pod uwagę perspektywę drugiego człowieka, są zdecentralizowane
- c. łatwo wchodzą w kontakt z innymi (kolegami, nauczycielami, obcymi ludźmi), potrafią łagodzić spory i rozładowywać konflikty

3. osoby o wysokim poziomie inteligencji kinestetycznej:

- a. lubią działania z podziałem na role, związane z ciałem i jego ruchem
- b. dobrze się czują w sytuacji gry aktorskiej, potrafią w łatwy sposób wykorzystywać mimikę i pantomimikę

4. osoby o wysokim poziomie inteligencji lingwistycznej:

- a. są wrażliwe na słowa, ich dźwięk, porządek, kolejność
- b. potrafią przekazywać informacje w odpowiedni sposób, mową wpływają na nastrój
- c. preferują gry i zabawy słowne, wyliczanki

5. osoby o wysokim poziomie inteligencji matematyczno-logicznej:

- a. rozwiązują problemy drogą niewerbalną, wskutek logicznego wywodu myślowego
- b. lubią porządkować, różnicować, układać zbiory
- c. mają łatwą zdolność indukcji i dedukcji
- d. preferują kody, symbole, pomiary, szacowanie

6. osoby o wysokim poziomie inteligencji muzycznej:

- a. lubią śpiewać, muzykować, mają dobre wyczucie rytmu
- b. lubią bawić się muzyką, np. naśladować różne dźwięki, odgłosy, etc.

7. osoby o wysokim poziomie inteligencji wizualno-przestrzennej

a. łatwo odwzorowują w pamięci kształty i obrazy

b. mają znaczną ostrość wyobrażeń

c. charakteryzują się dużą kreatywnością

d. łatwo odnajdują się w przestrzeni, w nowym miejscu; łatwo zapamiętują drogę.

W kontekście zagadnienia doradztwa zawodowego należy podkreślić, że każdy człowiek ma wszystkie rodzaje inteligencji – jednak rozwinięte w różnym stopniu. Ludzie różnią się stopniem „nasylenia” poszczególnych rodzajów uzdolnień, a dominacja konkretnych inteligencji istotnie wpływa na wybory edukacyjno-zawodowe oraz determinuje sukces w danej dziedzinie.

Oczywiście stopień owego nasylenia nie jest zdeterminowany, możliwy jest zatem świadomy rozwój danego rodzaju inteligencji.

Zgodnie z koncepcją Gardnera warto zatem dążyć do poznania siebie – swoich mocnych i słabych stron, aby z jednej strony dokonywać uzasadnionych, racjonalnych wyborów, a z drugiej móc doskonalić się i redukować deficyty tam, gdzie jest to potrzebne.

- 1.3. Skala Nieprzystosowania Społecznego jako podstawa teoretyczna modułu „Diament”, wspomagającego badanie predyspozycji i zainteresowań zawodowych oraz postaw przedsiębiorczych u wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii i Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych

Nieprzystosowanie społeczne charakteryzowane jest w literaturze przedmiotu przez szereg definicji i synonimów, często kojarzone z demoralizacją, dysocjalnością czy niedostosowaniem społecznym. Taka niejednoznaczność

wynika z dużego zróżnicowania zarówno symptomów jak i przyczyn nieprzystosowania społecznego.

W *Quo vadis?* moduł „Diament”, wspomagający badanie predyspozycji i zainteresowań zawodowych oraz postaw przedsiębiorczych u wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii i Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych oparto poniekąd o Skalę Nieprzystosowania Społecznego - przyjęto za jej autorem, iż „na nieprzystosowanie społeczne jednostki wskazują te jej zachowania, które są nieadekwatnymi, powtarzającymi się uporczywie reakcjami na wymogi i nakazy zawarte w przypisanych jej rolach społecznych. Wspomniana nieadekwatność reagowania na przepisy i nakazy ról ujawnia się w łamaniu norm społecznych (prawnych, moralnych i obyczajowych) i w lekceważeniu przez jednostkę powszechnie uznawanych oczekiwań społecznych” (Pytka, 1984, s. 377).

Idąc dalej za tym rozumowaniem, poprzez nieodpowiednie funkcjonowanie człowieka w przypisanych mu rolach społecznych, w połączeniu z niekorzystnymi czynnikami psychicznymi i socjokulturowymi, dochodzi finalnie do kumulacji zachowań antyspołecznych. Zachowania te można obserwować i diagnozować w różnych obszarach:

1. W obszarze rodzinnym, obejmującym nieadekwatne reakcje na wymagania i oczekiwania środowiska rodzinnego., rozumianymi głównie jako przebieg interakcji i komunikacji z rodzicami, opiekunami itp.
2. W obszarze rówieśniczym, obejmującym nieprzystosowanie do standardów grupy koleżeńskiej (szkolnej), w tym nawiązywanie i utrzymywanie relacji koleżeńskich.
3. W obszarze szkolnym, który odnosi się do nieadekwatności zachowań w kontekście wymogów szkolnych i odnajdowania się w roli ucznia, stopnia niepowodzeń szkolnych i częstotliwości absencji w szkole.

4. W obszarze społecznym, koncentrującym się na analizie nieadekwatności zachowań w kontekście norm społecznych, a w szczególności na zachowaniach typu: kłamstwa, ucieczki, kradzieże, odurzanie się, agresja werbalna i fizyczna czy autoagresja.
5. W obszarze psychicznym, gdzie obserwuje się występowanie symptomów neuropsychiatrycznych, zaburzenia w zakresie funkcjonowania psychicznego, a w szczególności mających silny związek (choć nie charakterystycznych dla nieprzystosowania społecznego) objawów typu: „nadpobudliwość psychoruchowa, stereotypie (nawykowe skurcze mięśni, przyp. autora), lęk, dysleksja lub dysgrafia, drgawki, moczenie się, ostre zaburzenia somatyczne” (za: Pytka, L, Skala Nieprzystosowania Społecznego).
6. W obszarze socjokulturowym, gdzie należy skoncentrować się na występowaniu niekorzystnych czynników środowiskowo-społecznych (jak niski rodzinny status społeczno-ekonomiczny, patologia rodzinna, kontakty ze środowiskiem przestępczym) oraz liczbę i rodzaj interwencji związanych z nieprzystosowaniem jednostki, zwłaszcza stygmatyzujących ją (tzn. w jakim stopniu osoba identyfikuje się z rolą dewianta społecznego).

2. *Quo vadis?* – CHARAKTERYSTYKA NARZĘDZIA

2.1 WSTĘP

Narzędzie *Quo vadis?* przeznaczone jest do samodzielnego badania kompetencji i zainteresowań zawodowych oraz uzdolnień przedsiębiorczych, przy pomocy komputera. Służy do określenia rekomendowanych zawodów i ścieżki edukacyjnej poprzez dopasowanie zdiagnozowanych zainteresowań i poziomu posiadanych kompetencji do profili zawodowych 120 zawodów, zawartych w katalogu zawodów narzędzia. Diagnoza dokonywana jest poprzez różnorodne elementy diagnostyczne: samoopisy, dylematy sytuacyjne i zadania wykonaniowe.

Narzędzie przeznaczone jest do diagnozy młodzieży w wieku 13-17 lat, a także dorosłych (18 lat i więcej) – w zależności od deklaracji wieku na etapie uzupełniania metryczki część elementów diagnostycznych jest automatycznie dostosowywana do wieku osoby badanej poprzez zmianę treści (patrz: struktura narzędzia *Quo vadis?*). W każdym przypadku jednak budowa narzędzia, liczba skal i ich elementów, rodzaj zadań itp. pozostaje taka sama.

Elektroniczne narzędzie *Quo vadis?* posiada także dodatkową skalę „Diament”, pozwalającą na ocenę stopnia nieprzystosowania społecznego wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii (MOS) oraz Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych (MOW). Skala ta widoczna jest opcjonalnie, po zadeklarowaniu przez badanego bycia wychowankiem MOS lub MOW.

Czas diagnozy za pomocą narzędzia *Quo vadis?* to około 30 minut. Czas całej diagnozy jest nieograniczony, jednak niektóre z elementów posiadają ograniczenie czasowe, wynikające z optymalizacji ich poziomu trudności – w takim wypadku badany jest informowany o wykonywaniu zadania na czas (szczegóły: patrz struktura narzędzia *Quo vadis?*).

Diagnoza za pomocą narzędzia *Quo vadis?* nie potrzebuje specjalnego przygotowania. Wymagania sprzętowe, konieczne do uruchomienia aplikacji są minimalne, co w praktyce oznacza możliwość przeprowadzenia diagnozy w zasadzie na każdym współczesnym komputerze.

Instrukcja wykonania testu prezentowana jest na bieżąco w całym procesie diagnozy, w postaci poszczególnych poleceń opisujących zasadę odpowiedzi na kolejne pytania lub wykonania kolejnego zadania. Badany powinien więc postępować zgodnie z komunikatami na ekranie.

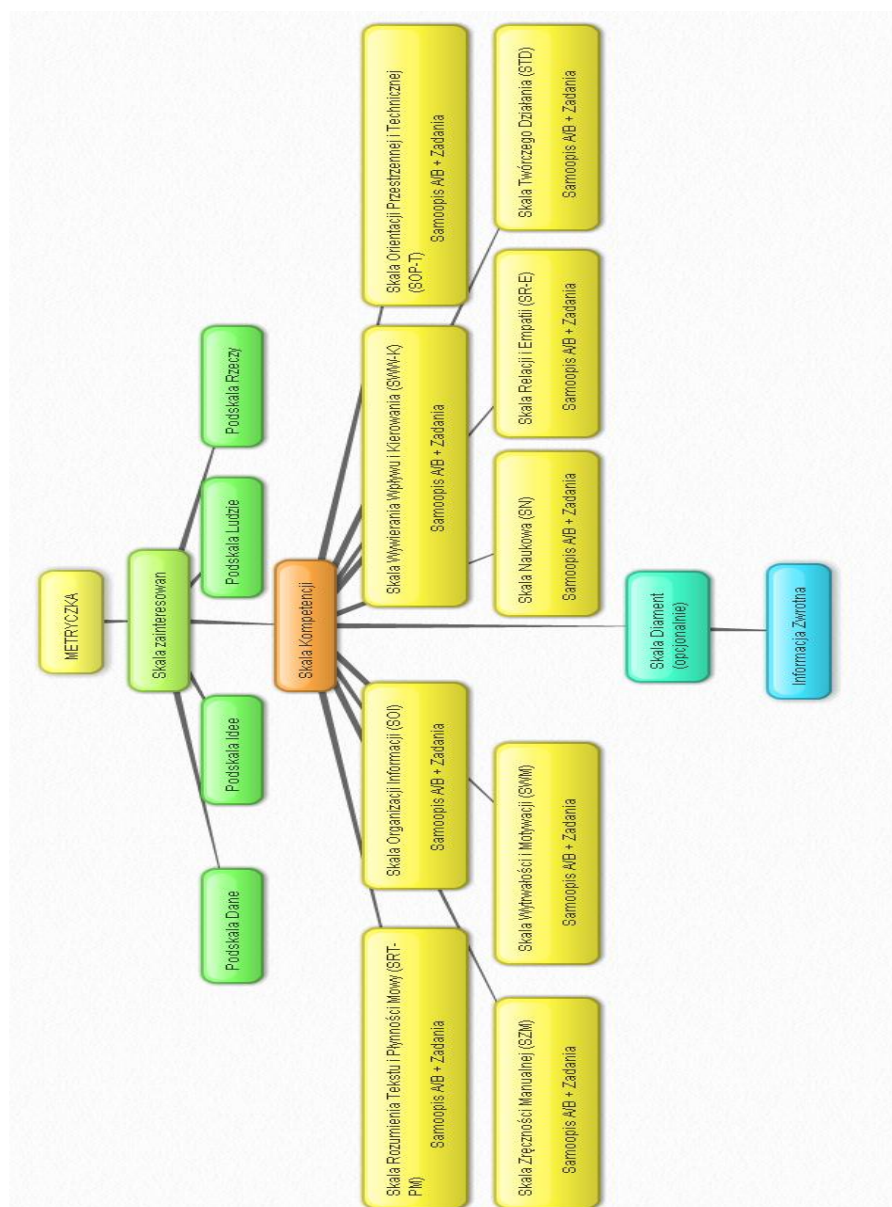
2.2. STRUKTURA NARZĘDZIA

Narzędzie *Quo vadis?* składa się z:

1. metryczki
2. czterech samoopisowych skal zainteresowań
3. dziewięciu skal umiejętności i kompetencji
4. skali Diament prezentowanej opcjonalnie
5. modułu informacji zwrotnej

Zarówno skale zainteresowań jak i skale umiejętności i kompetencji, a także skala Diament składają się z kilku podskal, niektóre podskale z kolei posiadają równoległe wersje oraz jakościowo różne części: samoopisowe i wykonaniowe. To czyni strukturę narzędzia skomplikowaną do opisanie, mimo iż prostą w założeniach.

Poniżej w celu ułatwienia globalnego zrozumienia całej logiki diagnozy przedstawiono schematycznie strukturę narzędzia *Quo vadis?* na rycinie 3:



Rycina 3 schemat struktury narzędzia *Quo vadis?*

2.2.1 Metryczka

Narzędzie *Quo vadis?* zaplanowane jest jako anonimowe narzędzie diagnostyczne, do indywidualnego wypełniania. Przed rozpoczęciem diagnozy konieczne jest jednak wypełnienie metryczki, zbierającej dane o wieku, płci, rodzaju szkoły, klasie oraz fakcie bycia wychowankiem MOS lub MOW. Część z tych danych jest konieczna do odpowiedniego zmodyfikowania przebiegu testu, poprzez prezentację pytań

stosownych do wieku lub też udostępnienie skali Diament, diagnozującej poziom nieprzystosowania społecznego u wychowanków MOS i MOW.

2.2.2 Skala zainteresowań zawodowych.

Skala zainteresowań zawodowych to cztery samoopisowe podskale zainteresowań, powstałe w oparciu o przedstawiony wcześniej w tym podręczniku model DIOR D.Predigera i odnoszące się bezpośrednio do czterech obszarów wskazanych przez autora: Danych, Idei, Ludzi i Reczy.

Pierwsze trzy z podskal (Dane, Idee, Ludzie) opracowane zostały w dwóch równoległych wersjach, zawierających po 5 pytań samoopisowych. Wersja prezentowana badanemu wybierana będzie losowo. Podskala RZECZY jako jedyna NIE posiada wersji równoległych, ze względu na brak wystarczającej liczby pytań spełniających przyjęte założenia brzegowe po badaniach pilotażowych)

Do opisu nasilenia każdej z 4 powyższych charakterystyk zainteresowań zastosowano skalę ośmiostopniową. Badani udzielają odpowiedzi poprzez oznaczenie suwakiem na osi stopnia, w jakim zgadzają się z przedstawionym twierdzeniem, skala odpowiedzi rozciąga się od 1 (zupełnie do mnie nie pasuje) do 8 (idealnie do mnie pasuje).

W podrozdziale „Pozycje i zadania diagnostyczne” przedstawiono wszystkie pozycje, wchodzące do puli pytań samoopisowych poszczególnych podskal.

2.2.3 Skala umiejętności i kompetencji

Skala umiejętności i kompetencji ma na celu oszacowanie stopnia predyspozycji i posiadanych już umiejętności, wybranych w oparciu o koncepcję Mapy Zawodów D. Predigera i 15 kompetencji wyłonionych przez tegoż autora: czytania, liczenia, mowy, naukowych, przestrzennych, technicznych, biurowych, interpersonalnych, pomagania innym, sprzedaży, kierowania i przywództwa, organizacji, twórczości literackiej,

twórczości artystycznej i zręczności manualnej. Kompetencje te zostały następnie zmodyfikowane poprzez uwzględnienie koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, postulującą istnienie 7 różnych rodzajów inteligencji: inetrpersonalnej, intrapersonalnej, kinestetycznej, lingwistycznej, matematyczno-logicznej, muzycznej i wizualno-przestrzennej. W wyniku połączenia koncepcji opracowano 9 podskal.

Każda z podskal składa się z kilku lub kilkunastu elementów, podzielonych na dwie części: samoopisową i wykonaniową (dylematy sytuacyjne bądź zadania).

Część samoopisowa posiada dwie równoległe wersje, prezentowane losowo, każda z nich składa się z 5 elementów. Do opisu poziomu każdej z 9 kompetencji zastosowano skalę ośmiostopniową. Badani udzielają odpowiedzi poprzez oznaczenie suwakiem na osi stopnia, w jakim zgadzają się z przedstawionym twierdzeniem, skala odpowiedzi rozciąga się od 1 (zupełnie do mnie nie pasuje) do 8 (idealnie do mnie pasuje).

Dodatkowo, każda z podskal dzięki części wykonaniowej umożliwia diagnozę poprzez wirtualne zadania o różnorodnym charakterze. Rodzaj zadań zdeterminowany był poprzez charakter skali i możliwości, jakie daje diagnoza przy wykorzystaniu przeciętnie zaawansowanego komputera, przeznaczonego do domowego użytku. Liczba zadań w każdej z podskal różni się, wynika to z różnorodnego charakteru zadań i związanych z nim różnych sposobów punktowania odpowiedzi.

Zgodnie z rekomendacjami wynikającymi z badania pilotażowego, dla skal wykonaniowych nie konstruowano wersji równoległych. W wielu przypadkach zdecydowano się natomiast na zastosowanie odmiennych zestawów pytań w zależności od grupy wiekowej (młodzież vs dorośli) oraz (w kilku przypadkach) – płci respondenta.

W następnym rozdziale znaleźć można wszystkie pozycje, wchodzące do puli pytań samoopisowych oraz zadań wykonaniowych poszczególnych podskal.

2.2.4 Skala DIAMENT

Skala DIAMENT to skala przeznaczona do diagnozy stopnia nieprzystosowania społecznego i prezentowana jest badanym, którzy podczas wypełniania metryczki zadeklarowali, iż są wychowankami MOS lub MOW. Skala ta składa się z dwóch podskal Zachowań Antyspołecznych oraz Zachowań Prospołecznych.

Dla zachowania spójności z pozostałymi skalami , obie podskale składają się z 5 pytań.

3. POZYCJE I ZADANIA DIAGNOSTYCZNE WSZYSTKICH SKAL NARZĘDZIA *Quo vadis?*

3.1. Skala zainteresowań

3.1.1 Podskala zainteresowań DANE (SZD).

Zainteresowanie danymi przejawia się w formie poszukiwania, sprawdzania, dążenia do kontaktu z danymi i informacjami. Osoba mająca takie zainteresowania lubi szukać, porządkować, układać, organizować zbiory, zasady, standardy.

Pozycje wspólne:

- Lubię przyglądać się różnym danym, wynikom, zestawieniom i namyślać się nad nimi.
- Lubię analizować wyniki różnych konkursów lub sondaży, które znajdują w Internecie.
- Lubię skupiać się na nawet na drobnych różnicach pomiędzy zjawiskami.

Pozycje Wersja A:

- Chętnie analizuję różne statystyki, związane np. ze sportem czy modą.
- Robiąc coś, lubię od razu uporządkować sobie kolejne działania i etapy, żeby mieć całą instrukcję postępowania.

Pozycje Wersja B:

- Lubię porządkować różne rzeczy i układać je w odpowiednie grupy.
- Sprawia mi przyjemność czytanie danych technicznych różnych urządzeń czy maszyn (np. komputera, telefonu komórkowego).

3.1.2 Podskala zainteresowań IDEE (SZI).

Poprzez idee rozumie się reprezentacje obiektów a zainteresowanie nimi przejawia się w formie manipulacji, integrowania i przetwarzania pomysłów. Efektami zainteresowania ideami są kreatywne, twórcze i niekonwencjonalne rozwiązania.

Pozycje wspólne:

- Interesuję się nauką.
- Lubię rozmyślać na temat świata i różnych ogólnych spraw.
- Interesuję się tym, dlaczego na świecie dzieją się różne rzeczy.

Pozycje Wersja A:

- Lubię podchodzić do spraw w twórczy sposób.
- Interesuję się filozofią lub duchowością.

Pozycje Wersja B:

- Wolę nowe rozwiązania problemów niż te już sprawdzone.
- Lubię matematykę i przedmioty ścisłe.

3.1.3 Podskala zainteresowań LUDZIE (SZL).

Zainteresowanie ludźmi przejawia się preferowaniem sytuacji kontaktu z drugim człowiekiem lub grupami osób. Polega na poszukiwaniu kontaktu, podtrzymywaniu go, zamiłowaniu w rozmowie, udzielaniu rad, wspieraniu i podtrzymywaniu więzi społecznych.

Pozycje wspólne:

- Sprawia mi satysfakcję bycie w grupie, z innymi.
- Bardzo lubię poznawać nowych ludzi.
- Lubię zawiązywać nowe przyjaźnie.

Pozycje Wersja A:

- Ciekawi mnie, co mają do powiedzenia inni ludzie.
- Praca w grupie sprawia mi znacznie więcej satysfakcji niż praca w samotności.

Pozycje Wersja B:

- Lubię wysłuchiwać zwierzeń innych osób.
- Lubię być w centrum zainteresowania innych.

3.1.4 Podskala zainteresowań RZECZY (SZR).

Ten obszar zainteresowań dotyczy preferowania sytuacji poza kontekstem społecznym, a znajdującym się w obrębie urządzeń, maszyn, komputerów, oraz zwierząt, natury, roślin. Osoba przejawiająca zainteresowanie rzeczami lubi także obcować z materiałami typu tkaniny, drewno, metal czy kulinaria.

Tylko jedna wersja skali:

- Lubię zajęcia polegające na robieniu czegoś własnymi rękoma (np. naprawianiu czegoś albo dekorowaniu).
- Lubię majsterkować.
- Lubię pracę przy maszynach lub urządzeniach.
- Lubię prace polegające na wycinaniu, szyciu lub lepieniu z jakichś materiałów.
- Najbardziej lubię spędzać czas w towarzystwie zwierząt.

3.2 Skale kompetencji.

3.2.1 Skala Rozumienia Tekstu i Płynności Mowy (SRT-PM).

Skala ta obejmuje preferencje oraz poziom kompetencji w obszarze czytania tekstu ze zrozumieniem, a także fluencji werbalnej. Chodzi o określenie na ile badany lubi i potrafi posługiwać się mową podczas funkcjonowania zadaniowego a także na ile lubi i potrafi wnioskować na bazie tekstu pisanego.

Pozycje wspólne:

- Ludzie często proszą mnie, by za nich coś napisać lub powiedzieć.
- Łatwo mi wyrazić to, co mam na myśli.
- Potrafię dobrze opowiadać różne historie.

Pozycje Wersja A:

- Potrafię napisać oficjalne pismo, np. podanie, gdy tego potrzebuję.
- Potrafię szybko czytać.

Pozycje Wersja B:

- Bez problemu piszę listy (maile) lub wiadomości do znajomych.
- Moi znajomi mówią, że jestem gadułą.

Zadania wersja dla młodzieży:

1) Cztery zadania wymagające interpretacji powiedzeń

Wskaż co oznaczają poszczególne powiedzenia:

- Człowiek jest kowalem swojego losu
- Masło maślane
- Baba z wozu koniom lżej
- Pierwsze koty za płoty

2) Pięć zadań odnoszących się do prezentowanych badanych dialogu

- Z dialogu można wywnioskować, że rozmowa toczy się między...
- Przed świętami w handlu? Skąd ci to przyszło?!” jest przykładem...
- Słowo hipotetyczne oznacza, że...
- Z dialogu wynika, że słowo antenaci oznacza...
- Z dialogu wynika, że rozmówcy...

3) Trzech zadań sprawdzających znajomość norm językowych

- Napis „Wchodzi” jest dopuszczalny na drzwiach...
- Napis „Oszczędzaj światło” odpowiedni jest w sytuacji
- Początek listu zaczynający się od słów "Witaj" jest najlepszy, gdy piszemy do...

Zadania wersja dla dorosłych:

1) Cztery zadania wymagające interpretacji powiedzeń

Wskaż co oznaczają poszczególne powiedzenia:

- Miłość ci wszystko wybaczy

- Nie wszystkich umrę
- Chcieć to móc
- Człowiek strzela, Pan Bóg kule nosi

2) Pięć zadań odnoszących się do prezentowanych badanych dialogu

- Z dialogu można wywnioskować, że rozmowa toczy się między...
- Z dialogu wynika, że słowo antenaci oznacza...
- Synonimem określenia „ten cały cyrk” jest...
- Z dialogu można przede wszystkim wywnioskować, że drugi z rozmówców...
- W dialogu określenie „wiesz co?” oznacza:

3) Trzy zadania sprawdzające znajomość norm językowych

- Napis „Wchodzi” jest dopuszczalny na drzwiach...
- Napis „Oszczędzaj światło” odpowiedni jest w sytuacji
- Początek listu zaczynający się od słów "Witaj" jest najlepszy, gdy piszemy do...

3.2.2 Skala Naukowa (SN)

Skala ta bada stopień, w jakim badany jest zainteresowany szeroko pojętym obszarem nauki oraz na ile rozumie i stosuje prawa i rozwiązania naukowe.

Pozycje wspólne:

- Potrafię rozwiązywać logiczne zagadki.
- Dobrze mi idzie nauka w szkole.
- Potrafię samodzielnie rozwiązywać różne problemy związane z obsługą komputera.

Pozycje wersja A:

- Jestem dobry/a z przedmiotów ścisłych.
- Znam i wykorzystuję w życiu różne prawa przyrody czy fizyki.

Pozycje wersja B:

- Rozumiem na czym polegają różne zjawiska w przyrodzie.
- Matematyka nie sprawia mi większych trudności.

Zadania wersja dla młodzieży:

Dziesięć pytań w sześciu zdaniach sprawdzających rozumienie tekstu i umiejętność rozumowania

- Prognoza pogody przewiduje, że jutro będzie wietrznie, chłodno ale słonecznie. Co powinien wziąć Janek do szkoły?
- Co jest najcięższe?
- Różnica czasu między Warszawą i Londynem wynosi 1 godzinę. Mówiąc dokładnie, po wylądowaniu na lotnisku w Londynie, należy cofnąć wskazówkę zegarka o jedną godzinę. Zatem, jeśli w Warszawie jest teraz godzina 15:00, to w Londynie jest godzina...
- Jurek chce pojechać do sklepu na motorze razem z siostrą, swoją dziewczyną i mamą. Na motor może zabrać góra dwie dodatkowe osoby na raz. Jeśli siostra i dziewczyna zostaną gdziekolwiek same, siostra sprowokuje kłótnię z dziewczyną. Jeśli dziewczyna i mama zostaną same, dziewczyna sprowokuje kłótnię z mamą. Ile razy będzie musiał obrócić?

- Olaf, Antek, Kuba i Michał obchodzą urodziny 23 czerwca, 7 stycznia, 8 stycznia, 8 grudnia, ale nie wiadomo, który z nich którego dnia. Wiadomo, że Olaf i Michał urodzili się w tym samym miesiącu. Michał i Kuba urodzili się tego samego dnia miesiąca. Przeciągnij okno z imieniem do odpowiedniej daty. (Zadanie wymaga prawidłowego przyporządkowania dat do imion – 4 Pozycje)
- Pewien dziwny nauczyciel matematyki zapytany o jego urodziny stwierdził, że gdyby chciał dosłownie trzymać się dat to mimo że ma już 28 lat to miał urodziny dopiero 7 razy, a już jutro będzie miał 4 lata więcej. (Dwa pytania: "Kiedy został zapytany?" oraz „Kiedy ma urodziny?”)

Zadania wersja dla dorosłych:

Siedem pytań w trzech zdaniach sprawdzających rozumienie tekstu i umiejętność rozumowania

- Prognoza pogody przewiduje, że jutro będzie wietrznie, chłodno ale słonecznie. Co powinien wziąć Janek do szkoły?
- Zadanie ilustrowane przez szereg zegarów przedstawiających czas lokalny w różnych miastach świata. (5 pytań):
 - Różnica czasu między Warszawą i Londynem wynosi 1 godzinę. Mówiąc dokładnie, lądując samolotem w Londynie należy cofnąć wskazówkę zegarka o jedną godzinę. Zatem, jeśli w Warszawie jest teraz godzina 15:00, to w Londynie jest godzina...
 - Mieszkańcy w którym z powyższych miast najwcześniej przywitają Nowy Rok?
 - Lecąc z Warszawy do Londynu musimy...

- Jeśli w Tokio jest godzina 8 rano, to która jest w Nowym Jorku?
 - Jeżeli w Polsce szyczymy się do snu (jest godz. 23) to w Japonii
- Jurek chce pojechać do sklepu na motorze razem z siostrą, swoją dziewczyną i mamą. Na motor może zabrać góra dwie dodatkowe osoby na raz. Jeśli siostra i dziewczyna zostaną gdziekolwiek same, siostra sprowokuje kłótnię z dziewczyną. Jeśli dziewczyna i mama zostaną same, dziewczyna sprowokuje kłótnię z mamą. Ile razy będzie musiał obrócić?

3.2.3 Skala Orientacji Przestrzennej i Technicznej (SOP-T).

Skala ta mierzy preferowanie przez osobę badaną zadań wymagających wyobraźni przestrzennej (np. rotacji umysłowej, oceny relacji przestrzennych) a także uzdolnienia techniczne. Na podstawie wyników można także wnioskować na temat rozumienia przez osobę badaną funkcjonowania urządzeń technicznych i maszyn oraz umiejętności wykorzystania tej wiedzy w procesie rozwiązywania problemów.

Pozycje wspólne:

- Kiedy patrzę na jakiś mechanizm łatwo mi zrozumieć, jak działa.
- Rozumiem plany i rysunki techniczne jakichś urządzeń.
- Potrafię zbudować jakieś urządzenie znając jego plan lub zasadę działania

Pozycje wersja A:

- Dobrze umiem oceniać odległość.
- Łatwo odnajduję się w nowym mieście czy terenie.

Pozycje wersja B:

- Kiedy coś rzucam potrafię dobrze ocenić odległość.
- Potrafię korzystać z mapy.

Zadania:

Te same zadania wykorzystywane były w wersji dla młodzieży i dla dorosłych.

Badani udzielali 10 odpowiedzi w trzech różnych zadaniach.

- Zadanie ilustrowane schematyczną mapą wymagające odpowiedzi na następujące cztery pytania:
 - Aby dotrzeć do skarbu musisz poruszać się...
 - Słońce znalazło się właśnie za schroniskiem (schronisko na zachodzie), oznacza to, że...
 - Zrobiło się bardzo gorąco, kąpiel w jeziorze byłaby miłym orzeźwieniem. Aby najszybciej dotrzeć do jeziora musisz iść...
 - Zerwał się bardzo silny i zimny wiatr z zachodu. Aby nie iść pod wiatr tylko z wiatrem powinieneś zmierzać...
- Trzy przykłady w zadaniu wymagającym zidentyfikowania kierunku poruszania się kół zębatych na przedstawionych ilustracjach.
- Trzy przykłady w zadaniach wymagających wykonania rotacji mentalnych figur przedstawianych na ilustracjach.

3.2.4 Skala Organizacji Informacji (SOI).

Skala ta bada preferencje oraz kompetencje w zadaniach typowo biurowych, takich jak organizacja i porządkowanie informacji.

Pozycje wspólne:

- Robiąc coś, z reguły potrafię przewidzieć różne trudności i im zapobiegać.

- Kiedy coś robię, robię to zgodnie z planem i do końca.
- Z łatwością potrafię dotrzeć do informacji, które są mi potrzebne.
- Ludzie proszą mnie często, żebym włączył(a) się w przygotowania jakichś wydarzeń czy spotkań.

Pozycje wersja A:

- Umieję uporządkować informacje na jakiś temat i wyobrazić sobie, co należy w danym momencie zrobić.

Pozycje wersja B:

- Potrafię odnaleźć sens i porządek w natłoku nieraz sprzecznych ze sobą informacji na jakiś temat.

Zadania w wersji dla młodzieży:

Badani wykonywali dwa zadania. W każdym z nich udzielali pięciu odpowiedzi:

- Jutro masz klasówkę i potrzebujesz pouczyć się do niej z książki, którą zgubiłeś...Na szczęście w bibliotece 3 przystanki dalej jest jeszcze jeden niewypożyczony egzemplarz. Zauważasz też, że dostałeś sms, że ktoś zamieścił rewelacyjny, 30 minutowy filmik na facebooku – żeby go obejrzeć, wystarczy usiąść do komputera. Przy okazji przypominasz sobie, że chciałeś zmienić obudowę w telefonie na jakąś ładniejszą... Musisz też koniecznie kiedyś w końcu porozmawiać z rodzicami o planowanym za kilka tygodni wyjeździe na obóz, bo za miesiąc trzeba będzie wpłacić zaliczkę...Gdy o tym myślisz, zauważasz, że na Twoim biurku jest już tyle kurzu i śmieci, że aż wstyd.

- Moim najważniejszym zadaniem tego popołudnia jest...
 - W najbliższych dniach koniecznie muszę się zająć...
 - Pierwszą czynnością (z wymienionych), którą powinienem wykonać jest...
 - Przy planowaniu tego popołudnia na pewno nie powinienem brać pod uwagę...
 - Czynnością, którą mogę się zająć tylko jak będę mieć wolny czas jest...
- Za 3 dni wyjeżdżasz na wycieczkę za granicę. Musisz jeszcze zrobić kilka rzeczy, niestety zdążysz wykonać tylko 5 z 6 poniższych czynności. Wybierz te, które są konieczne i ułóż je w odpowiedniej kolejności, zaczynając od tego którym zajmiesz się w pierwszej kolejności.
 - Sprawdzenie ważności paszportu
 - Kupienie biletu
 - Wykupienie leków, które zawsze biorę
 - Spakowanie walizki
 - Podlanie kwiatków
 - Pościelenie łóżka (punktowane było pominięcie tej opcji).

Zadania w wersji dla dorosłych:

- Jutro masz najważniejsze, roczne zebranie w pracy i potrzebujesz przygotować się do niego z dokumentów, których zapomniałeś...Na szczęście Twoje biuro jest 3 przystanki dalej, i jest jeszcze otwarte przez godzinę. Zauważasz też, że dostałeś sms, że ktoś zamieścił rewelacyjny, 30 minutowy filmik na facebooku – żeby go obejrzeć, wystarczy usiąść do komputera. Przy okazji przypominasz sobie, że chciałeś zmienić

obudowę w telefonie na jakąś ładniejszą... Musisz też koniecznie kiedyś w końcu porozmawiać z narzeczoną o planowanym za kilka tygodni wyjeździe na ferie, bo za miesiąc trzeba będzie wpłacić zaliczkę... Gdy o tym myślisz, zauważasz, że na Twoim biurku w domu jest już tyle kurzu i śmieci, że aż wstyd.

- Moim najważniejszym zadaniem tego popołudnia jest...
 - W najbliższych dniach koniecznie muszę się zająć...
 - Pierwszą czynnością (z wymienionych) którą powinienem dziś wykonać jest...
 - Przy planowaniu tego popołudnia na pewno nie powinienem brać pod uwagę...
 - Czynnością, którą mogę się zająć tylko jak będę mieć wolny czas jest...
- Za 3 dni wyjeżdżasz na wycieczkę za granicę. Musisz jeszcze zrobić kilka rzeczy, niestety zdążysz wykonać tylko 5 z 6 poniższych czynności. Wybierz te, które są konieczne i ułóż je w odpowiedniej kolejności, zaczynając od tego którym zajmiesz się w pierwszej kolejności.
 - Sprawdzenie ważności paszportu
 - Kupienie biletu
 - Wykupienie leków, które zawsze biorę
 - Spakowanie walizki
 - Podlanie kwiatków
 - Pościelenie łóżka (punktowane było pominięcie tej opcji).

3.2.5 Skala Relacji i Empatii (SR-E).

Celem tej skali jest określenie tendencji osoby badanej do wchodzenia i podtrzymywania relacji społecznych oraz jej umiejętność empatyzowania i niesienia

pomocy drugiemu człowiekowi. W ramach skali dokonywany jest także pomiar skłonności badanego do współpracy i ugodowości.

Pozycje wspólne:

- Potrafię dobrze wczuć się w sytuację innych osób.
- Łatwo mi sobie wyobrazić, co inni czują.
- Niemal zawsze wiem, jak się w danej sytuacji zachować.

Pozycje wersja A:

- Dobrze współpracuję z innymi
- Przeżywam silnie, to co innych martwi lub denerwuje.

Pozycje wersja B:

- Robiąc coś, liczę się z tym, co inni czują.
- Jestem zdecydowanie graczem zespołowym.

Zadania:

Obie grupy wiekowe rozwiązują te same dwa zadania.

- Zadanie wymagające identyfikacji emocji – na ekranie pojawiały się rysunki przedstawiające ekspresje mimiczne odpowiadające emocjom podstawowym. Instrukcja dla osoby badanej: „Następne zadanie będzie polegać na odgadywaniu emocji z wyrazu twarzy. Na ekranie będą pojawiać się obrazki twarzy. Twoim zadaniem będzie odgadnąć jaką to emocja. Dla ułatwienia będą pojawiać się trzy możliwe odpowiedzi spośród których będzie trzeba wybrać jedną. Na udzielenie odpowiedzi masz tylko dwie sekundy.”

Każdy z badanych udzielał 6 odpowiedzi, w których należało zidentyfikować:

- Szczęście
 - Smutek
 - Strach
 - Niesmak
 - Zaskoczenie
 - Gniew
- Zadanie wymagające identyfikacji emocji osób przedstawionych na ilustracji (ojciec krzyczący na dziecko w tramwaju). Badani udzielali odpowiedzi na następujące pytania:
 - Co najprawdopodobniej czuje dziecko?
 - Co najprawdopodobniej czuje ojciec?
 - Co czujesz TY, jako obserwator?
 - Co może czuć dziecko do ojca w przyszłości w związku z tą sytuacją?

3.2.6 Skala Wywierania Wpływu i Kierowania (SWW-K).

Skala ta bada skłonności osoby badanej do stosowania technik autoprezentacji i wpływu społecznego, a także jej potrzebę i umiejętność kierowania innymi oraz przewodzenia w grupie.

Pozycje wspólne:

- Niemal zawsze potrafię przekonać, żeby ktoś zrobił to, o co go proszę.
- Ludzie łatwo zmieniają zdanie pod moim wpływem.
- Potrafię pomagać innym w rozwiązywaniu ich sporów.

Pozycje wersja A:

- Umiem dobrze zaplanować jakąś pracę i rozdzielić zadania w grupie.
- Niemal zawsze wywieram na innych dobre wrażenie.

Pozycje wersja B:

- Umiem wyrzucić na innych takie wrażenie, jakie sobie zaplanowałem/am.
- Inni widzą we mnie osobę, która kieruje grupą.

Zadania:

Badani w obu grupach wiekowych rozwiązują 8 zadań wymagających podjęcia decyzji o optymalnym zachowaniu w każdej z przedstawionych sytuacji.

- Wraz ze znajomymi wyruszasz na pieszą wycieczkę i jednodniowy biwak. Nadchodzi już noc, a wy jeszcze ciągle nie rozłożyliście namiotu, a jesteście już bardzo zmęczeni. Co zapewne, znając siebie, zrobisz w tej sytuacji?
- [Zadanie ilustrowane rysunkiem] Scenka przedstawia grupę uczniów, którzy mają za zadanie przygotować salę na wieczorną imprezę. Impreza ma się zacząć o 18.00. Gdybyś miał dołączyć do uczestników tej scenki to, co zapewne, znając siebie, zrobisz w tej sytuacji?
- Twój kolega lub koleżanka zachowali się w sposób, który ci się bardzo nie podobał. Przypuszczasz jednak, że nie zrobił(a) tego specjalnie, tylko z tzw. głupoty. Co zapewne, znając siebie, zrobisz w tej sytuacji?
- Waszą klasę czeka duży sprawdzian, a nauczyciel dał wam długą listę tematów do opracowania. Co zapewne, znając siebie, zrobisz w tej sytuacji?

- [Zadanie ilustrowane rysunkiem] Na górze, na której dzieci zjeżdżają na sankach przydarzył się wypadek – chłopiec spadł z pędzących sanek. Co zapewne, znając siebie, zrobisz w tej sytuacji?
- W Twojej klasie zapanowała moda na zbieranie pewnego rodzaju figurek/znaczków, które i tobie się podobają. Co zapewne, znając siebie, zrobisz w tej sytuacji?
- Gdy jakaś sprawa jest bardzo ważna dla wszystkich, ale trudna do zrobienia samodzielnie, to...
- Dwoje z twoich przyjaciół dogryza sobie już od kilku dni. Co zapewne, znając siebie, zrobisz w tej sytuacji?

3.2.7 Skala Twórczego Działania (STD).

W ramach tej skali dokonywany jest pomiar preferowania przez osobę badaną aktywności polegających na tworzeniu: dzieł pisarskich, plastycznych, tanecznych, instrumentalnych (muzycznych) czy aktorskich.

Pozycje wspólne:

- Często wpadam na oryginalne, nowe pomysły.
- Mam głowę pełną pomysłów.
- Mam bardzo żywą wyobraźnię.

Pozycje wersja A:

- Ludziom podoba się, jak się ubieram albo coś dekoruję.
- Potrafię bez problemu zapakować ładnie prezent lub ułożyć bukiet.

Pozycje wersja B:

- Łatwo rozróżniam kolory i ich odcienie

- Z reguły jestem jedną z pierwszych osób, która zauważa nowe trendy/mody.

Zadania:

Badani w obu grupach wykonywali zadania mierzące kreatywność.

- Pierwsze z zadań wymagało wygenerowania jak największej liczby odpowiedzi zgodnie z poniższą instrukcją: „Wpisz jak najwięcej sensownych porównań. Po każdym kliknij „Dodaj porównanie”. Przyjaźń jest jak... [wersja dla młodzieży] lub Miłość jest jak... [wersja dla dorosłych].
- Drugie z zadań wymagało udzielenia odpowiedzi na pytanie: "Co można zrobić przy pomocy tych przedmiotów (wszystkich łącznie)?" Osoby badane oglądały rysunek przedstawiający pudełko, ołówek, szpulkę nici, zapalniczki oraz jabłko.

W obu zadaniach ocenie podlegała jedynie ilość udzielonych odpowiedzi – niezależnie od ich jakości.

3.2.8 Skala Zręczności Manualnej (SZM).

Celem tej skali jest określenie na ile badany jest zainteresowany obszarem dotyczącym czynności wymagających koordynacji wzrokowo-ruchowej (np. sprawności rąk). Badaniu podlega także poziom kompetencji osoby badanej w tej dziedzinie.

Pozycje wspólne:

- Jestem dobry/a w tym, co wymaga dokładności i sprawnych rąk.
- Lubię takie zajęcia, które wymagają sprawnych rąk.
- Potrafię dobrze narysować nawet skomplikowany wzór.

Pozycje wersja A:

- Potrafię robić różne skomplikowane i ładne rzeczy z papieru.
- Zaszycie dziury albo przyszyć guzika to dla mnie bardzo łatwe zadanie.

Pozycje wersja B:

- Bez problemu potrafię nawlec igłę lub wykonać inne podobne zadanie.
- Potrafię bardzo dobrze tasować i rozkładać karty do gry.

Zadania:

Badani wykonywali dwa zadania mierzące zręczność manualną.

- W pierwszym z zadań badani mieli rozwiązywać zadanie zgodnie z poniższą instrukcją:

„W kolejnym zadaniu będziesz posługiwać się wyłącznie myszką komputera. Upewnij się, że masz dość miejsca, aby móc wygodnie z niej korzystać. Czekają Cię 4 kolejne próby. W każdej z nich Twoje zadanie będzie polegało na dokładnym śledzeniu poruszającego się na ekranie kółka. Staraj się, aby kursor myszy był cały czas jak najbliższej środka kółka. W kolejnych próbach kółko będzie przemieszczać się na ekranie coraz szybciej. Staraj się wykonywać to zadanie jak najbardziej precyzyjnie.”

Każda z kolejnych prób trwała 30 sekund. Miarą jakości wykonania zadania była odległość (w pikselach) pomiędzy środkiem poruszającego się kółka a kursorem myszy (im mniejsza, tym lepsza jakość wykonania zadania).

- W drugim zadaniu badani otrzymywali następującą instrukcję:

„Twoje kolejne zadanie jest podobne do poprzedniego. Tym razem kółko na ekranie będzie stopniowo przyspieszać. Twoim zadaniem jest śledzenie go za pomocą myszy przez jak najdłuższy czas. Jeżeli kursor myszy jest w kółku zachowujesz energię i gra trwa dalej. Jeżeli kursor jest poza kółkiem - tracisz energię i grozi Ci wybuch. Poziom energii przedstawia zielony pasek w prawym dolnym rogu ekranu. Im dłużej uda Ci się śledzić kółko, tym wyższy uzyskasz wynik w tym teście.”

Po ukończeniu każdej próby w zadaniu badani mieli szansę na poprawę wyniku (poprzez wykonanie kolejnej próby) lub też mogli zakończyć wykonanie zadania. Mierzoną zmienną była tu ilość podjętych prób (maksymalnie – 12 prób).

3.2.9 Skala Wytrwałości i Motywacji (SWM).

W ramach tej skali dokonywany jest pomiar preferowania przez osobę badaną aktywności polegających na tworzeniu: dzieł pisarskich, plastycznych, tanecznych, instrumentalnych (muzycznych) czy aktorskich.

Pozycje wspólne:

- Staram się patrzeć na świat pod kątem tego, co mogę zrobić, a nie co mnie ogranicza.
- Jeżeli czegoś chcę, nie oglądam się na innych, tylko to robię.
- Jeśli coś sobie postanowię natychmiast przystępuję do działania.

Pozycje wersja A:

- Jeśli mi na czymś zależy, robię to, nawet jeśli łączy się z tym pewne ryzyko
- Nawet kiedy jestem zmęczony(a), potrafię skończyć daną rzecz i nie przerywać.

Pozycje wersja B:

- Lubię rozwiązywać problemy po swojemu.
- Potrafię doprowadzić do końca zadanie, które nie sprawia mi przyjemności.

Zadania w wersji dla młodzieży:

Badani będą udzielali odpowiedzi dotyczących zachowania w czterech wyobrażonych sytuacjach:

- Jest sobota a w poniedziałek ważny sprawdzian z matematyki. Masz dziś w planach siedzenie nad nauką, bo jutro nie będzie na to czasu – zaplanowane jest wyjście rodzinne na imieniny cioci Krysi. Wchodzisz na facebook'a i widzisz, że koleżanka z klasy wysłała Ci zaproszenie na jej urodziny dziś wieczorem. Jeśli zdecydujesz się pójść to po pierwsze musisz lecieć kupić jakiś prezent, wyszykować się a potem pójść na imprezę. W takiej sytuacji raczej nie starczy czasu na naukę. Co zatem robisz?"
- Przygotowujecie z klasą grupowy projekt – spotkanie z podróżnikiem Markiem Kamińskim. Będzie on opowiadał o swoich podróżach i o tym, jak można się motywować do działania. Każda osoba musi wykonać jakieś zadanie. Masz do wyboru następujące działania – które z nich wybierasz?"
- Nadszedł dzień wystawiania ocen z języka polskiego. Nauczycielka proponuje Ci ocenę 4, bo tak wychodzi z Twoich dotychczasowych stopni. Jest to dobry stopień ale liczyłeś/eś na więcej. Nauczycielka

informuje Cię, że możesz jeszcze podnieść swoją ocenę – musisz przygotować się na następny tydzień z kilku dodatkowych tematów. Jeśli jednak przyjdiesz do odpowiedzi i źle wypadniesz, nauczycielka będzie mogła obniżyć Twoją ocenę poniżej 4. Co robisz?"

- Wyobraź sobie, że wchodzisz do znanego sklepu komputerowego i podbiega do Ciebie pan z mikrofonem oznajmiając, że jesteś milionowym klientem. W związku z tym czeka Cię nagroda w postaci czeku na 1000 zł, które będziesz mógł przeznaczyć na dowolny cel. Co zrobisz z pieniędzmi? [Wersja dla chłopców, w wersji dla dziewcząt wykorzystano analogiczną sytuację w butiku].

Zadania w wersji dla dorosłych:

Badani będą udzielali odpowiedzi dotyczących zachowania w czterech wyobrażonych sytuacjach:

- Idziesz do lekarza ze swoimi wynikami badań krwi. Okazuje się, że nie są za dobre – masz wysoki cholesterol i anemię (niedokrwistość). W dużej mierze jest to skutek Twojego stylu życia – złej diety i braku wysiłku fizycznego. Lekarz mówi, że są trzy rozwiązania – które z nich wybierasz dla siebie?
- Grasz w grę, która polega na inwestowaniu pieniędzy. Możesz zainwestować 100 złotych i po tygodniu otrzymać tę kwotę z 10% zyskiem. Możesz także poczekać 2 tygodnie i uzyskać kwotę z zyskiem 25%. Możesz także poczekać miesiąc i otrzymać zwrot w postaci 60% zysku. Co wybierasz?

- Przechodzisz właśnie w pracy ocenę ostatniego projektu, w który jesteś zaangażowana. Otrzymujesz informację, że projekt został wykonany całkiem dobrze, ale są pewne niedociągnięcia i elementy, które mogłyby być zrobione lepiej. W ocenie przełożony odwołuje się do bardzo obiektywnych i konkretnych przesłanek. Nie krytykuje Ciebie tylko wskazuje na braki w wykonaniu. Jak reagujesz na taką informację?
- Wyobraź sobie, że dostałaś nagle spadek po nieznannej Ci krewnej Twojej mamy. Jest to spora suma pieniędzy. Na co zamierzasz ją przeznaczyć?"

3.3 Skala Diament.

3.3.1 Skala „Zachowania Antyspołeczne”

- Zdarza mi się upijać albo brać narkotyki.
- Myślę, że impreza bez alkoholu lub narkotyków to nie impreza.
- Uważam, że reguły są po to, aby je łamać.
- Gdy ktoś mnie zdenerwuje mam ochotę go wyzwąć lub uderzyć.
- Zdarza mi się wagarować.

3.3.2 Skala „Zachowania Prospołeczne”

- Staram się zawsze żyć dobrze z innymi.
- Lubię pomagać innym, gdy popadną w kłopoty.
- Potrafię zaufać innym, że mogą mi pomóc.
- Chętnie wykonuję obowiązki domowe takie jak wynoszenie śmieci czy odkurzanie.
- Gdy się do czegoś zobowiążę, na pewno to zrobię.

4. WŁASNOŚCI PSYCHOMETRYCZNE NARZĘDZIA *Quo vadis?*

4.1. Rzetelność skal samoopisowych i wykonaniowych.

4.1.1 Skala zainteresowań DANE (SZD).

Wersja A

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.835	5

Wersja B

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.829	5

1.1. Skala zainteresowań IDEE (SZI).

Wersja A

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.828	5

Wersja B

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.791	5

1.2. Skala zainteresowań LUDZIE (SZL).

Wersja A

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.845	5

Wersja B

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.801	5

1.3. Skala zainteresowań RZECZY (SZR).

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.720	5

(podskala RZECZY jako jedyna NIE posiada wersji równoległych , ze względu na brak wystarczającej ilości pytań spełniających przyjęte założenia brzegowe po badaniach pilotażowych)

Skale umiejętności i kompetencji:

1.4. Skala Rozumienia Tekstu i Płynności Mowy (SRT-PM).

Skala samoopisowa:

Wersja A

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.797	5

Wersja B

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.797	5

Skala wykonaniowa

Statystyki rzetelności

Wersja	Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
Dla młodzieży	.57	12
Dla dorosłych	.55	12

1.5. Skala Naukowa (SN).

Skala samoopisowa:

Wersja A

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.832	5

Wersja B

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.809	5

1.6.

Skala wykonaniowa:

Statystyki rzetelności

Wersja	Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
Dla młodzieży	.72	10
Dla dorosłych	.58	7

1.7. Skala Orientacji Przestrzennej i Technicznej (SOP-T).

Skala samoopisowa:

Wersja A

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.873	5

Wersja B

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.884	5

Skala wykonaniowa

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.44	10

1.8. Skala Organizacji Informacji (SOI).

Skala samoopisowa:

Wersja A.

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.858	5

Wersja B.

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.857	5

Skala wykonaniowa:

Statystyki rzetelności

Wersja	Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
Dla młodzieży	.69	12
Dla dorosłych	.68	12

1.9. Skala Relacji i Empatii (SR-E).

Skala samoopisowa:

Wersja A

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.858	5

Wersja B

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.843	5

Skala wykonaniowa:

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.54	6

1.10. Skala Wywierania Wpływu i Kierowania (SWW-K).

Skala samoopisowa:

Wersja A

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.876	5

Wersja B

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.875	5

Skala wykonaniowa:

Statystyki rzetelności

Wersja	Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
Dla młodzieży	.69	8

Dla dorosłych	.71	8
---------------	-----	---

1.11. Skala Twórczego Działania (STD).

Skala samoopisowa:

Wersja A

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.871	5

Wersja B

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.843	5

Skala wykonaniowa:

Statystyki rzetelności

Wersja	Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
Dla młodzieży	.56	2
Dla dorosłych	.74	2

1.12. Skala Zręczności Manualnej (SZM).

Skala samoopisowa:

Wersja A

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.884	5

Wersja B

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.843	5

1.13.

Skala wykonaniowa:

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.16	2

1.14.

1.15. Skala Wytrwałości i Motywacji (SWM).

Skala samoopisowa:

Wersja A

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji

.863	5
------	---

Wersja B

Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
.856	5

Skala wykonaniowa:

Statystyki rzetelności

Wersja	Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
Dla młodzieży	.29	4
Dla dorosłych	.58	4

4.1.14 Skala Diament.

PODSKALA	Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
Zachowania Antyspołeczne	.856	5
Zachowani Prospołeczne	.737	5

4.2 Korelacje pomiędzy skalami *Quo vadis?* oraz korelacje skal *Quo vadis?* z innymi narzędziami.

4.2.1 Korelacje pomiędzy podskalami zainteresowań *Quo vadis?* w poszczególnych grupach wiekowych.

Silniejsze wzajemne związki pomiędzy skalami zainteresowań odnotowano w próbie złożonej z gimnazjalistów (13-15 lat). Respondenci kończący szkoły średnie oraz uczących się w szkołach pomaturalnych w większym stopniu deklarowali jeden typ zainteresowań. W tej grupie zainteresowania Danymi oraz Ideami są ze sobą dość wyraźnie pozytywnie skorelowane.

Tabela 2. Korelacje pomiędzy skalami zainteresowań w obu wersjach w próbie 13-15 latków.

		Dane wersja B	Idee wersja B	Ludzie wersja B	Rzeczy	Dane wersja A	Idee wersja A	Ludzie wersja A
zainteresowania Dane wersja B	Korelacja Pearsona	1	,608**	,336**	,467**	,929**	,559**	,309**
	Istotność (dwustronna)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	332	332	332	332	332	332	332
zainteresowania Idee wersja B	Korelacja Pearsona	,608**	1	,388**	,397**	,621**	,905**	,323**
	Istotność (dwustronna)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	332	332	332	332	332	332	332
zainteresowania Ludzie wersja B	Korelacja Pearsona	,336**	,388**	1	,237**	,383**	,381**	,886**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	332	332	332	332	332	332	332

zainteresowania Rzeczy	Korelacja Pearsona	,467**	,397**	,237**	1	,415**	,417**	,253**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	332	332	332	332	332	332	332
zainteresowania Dane wersja A	Korelacja Pearsona	,929**	,621**	,383**	,415**	1	,584**	,358**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	332	332	332	332	332	332	332
zainteresowania Idee wersja A	Korelacja Pearsona	,559**	,905**	,381**	,417**	,584**	1	,320**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	332	332	332	332	332	332	332
zainteresowania Ludzie wersja A	Korelacja Pearsona	,309**	,323**	,886**	,253**	,358**	,320**	1
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	332	332	332	332	332	332	332

** . Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

Tabela 3. Korelacje pomiędzy skalami zainteresowań w obu wersjach w próbie 18-21 latków.

		Dane wersja B	Idee wersja B	Ludzie wersja B	Rzeczy	Dane wersja A	Idee wersja A	Ludzie wersja A
zainteresowania Dane wersja B	Korelacja Pearsona	1	,554**	,176**	,367**	,935**	,493**	,117*
	Istotność (dwustronna)		,000	,000	,000	,000	,000	,019
	N	402	402	402	402	402	402	402
zainteresowania Idee wersja B	Korelacja Pearsona	,554**	1	,218**	,363**	,572**	,894**	,184**
	Istotność (dwustronna)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	402	402	402	402	402	402	402
zainteresowania Ludzie wersja B	Korelacja Pearsona	,176**	,218**	1	,101*	,211**	,238**	,924**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000		,043	,000	,000	,000
	N	402	402	402	402	402	402	402
zainteresowania Rzeczy	Korelacja Pearsona	,367**	,363**	,101*	1	,341**	,359**	,104*
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,043		,000	,000	,038
	N	402	402	402	402	402	402	402
zainteresowania Dane wersja A	Korelacja Pearsona	,935**	,572**	,211**	,341**	1	,517**	,161**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000		,000	,001
	N	402	402	402	402	402	402	402
zainteresowania Idee wersja A	Korelacja Pearsona	,493**	,894**	,238**	,359**	,517**	1	,188**

	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	402	402	402	402	402	402	402
zainteresowania Ludzie wersja A	Korelacja Pearsona	,117*	,184**	,924**	,104*	,161**	,188**	1
	Istotność (dwustronna)	,019	,000	,000	,038	,001	,000	
	N	402	402	402	402	402	402	402

** . Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

* . Korelacja istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

Dokonano także analizy różnic pomiędzy grupami wynikających z wieku, płci oraz typu szkoły. Zakładano, że kobiety w porównaniu z mężczyznami będą przejawiały silniejsze zainteresowania ludźmi, a mniejsze – rzeczami. Analizy statystyczne wykazały, iż:

1. Wiek różnicuje wyniki uczniów w skalach Dane, Idee oraz Rzeczy. W grupie osób starszych można stwierdzić nieznacznie wyższe wyniki we wszystkich tych skalach.
2. Płeć różnicuje wyniki uczniów w wszystkich skalach, tj. Dane, Idee, Ludzie oraz Rzeczy. Mężczyźni przejawiają większe zainteresowanie danymi, rzeczami oraz ideami. Kobiety zaś większe zainteresowanie ludźmi.
3. Typ szkoły różnicuje wyniki uczniów w skalach Dane, Idee, Ludzie oraz Rzeczy. Zainteresowanie danymi jest najwyższe wśród uczniów techników, a najniższe wśród uczniów szkół zawodowych. Zainteresowania ideami są najwyższe wśród uczniów liceów ogólnokształcących oraz szkół pomaturalnych, a najniższe wśród uczniów szkół zawodowych. Zainteresowania rzeczami są najwyższe wśród uczniów techników i liceów i techników uzupełniających, a najniższe wśród uczniów szkół zawodowych i liceów ogólnokształcących.

4.2.2 Korelacje pomiędzy podskalami zainteresowań a samoopisowymi skalami kompetencji.

- 1) Skala Dane koreluje dodatnio i istotnie ze wszystkimi skalami kompetencji w wersji samoopisowej, przy czym najsilniej ze skalami SN, SOI oraz skalą SOP-T (zawsze powyżej $r=0,45$)
- 2) Skala Idee koreluje dodatnio, dość wysoko i istotnie ze wszystkimi skalami kompetencji w wersji samoopisowej, przy czym najsilniej ze skalą SN (co najmniej $r=0,55$, zależnie od wersji A lub B)
- 3) Skala Ludzie koreluje dodatnio i istotnie ze wszystkimi skalami kompetencji w wersji samoopisowej, przy czym najsilniej ze skalami SRE i SWW-M (co najmniej $r=0,435$)
- 4) Skala Rzeczy koreluje dodatnio i istotnie ze wszystkimi skalami kompetencji w wersji samoopisowej, przy czym najsilniej ze skalami SOP-T i SZM (co najmniej $r=0,48$).

4.2.3 Korelacje pomiędzy podskalami zainteresowań a wykonaniowymi skalami kompetencji.

Skal zainteresowań narzędzia *Quo vadis?*, tj. Dane, Idee, Ludzie, Rzeczy powiązane są ze skalami kompetencji w wersji wykonaniowej z zachowaniem następujących zależności:

- 1) Skala Dane nie koreluje istotnie z większością skal z tej wersji pomiaru kompetencji. Stwierdzono tylko słabe (nie większe niż $r=0,16$) związki ze skalą SWM w wersji dla młodzieży, SOI w wersji dla młodzieży oraz ujemne ze skalami SRE oraz SRT-PM w wersji dla dorosłych.
- 2) Skala Idee koreluje słabo, dodatnio z niektórymi skalami wykonaniowymi. Stwierdzono najsilniejszy związek dodatni ze skalą SN w wersji dla młodzieży

($r=0,2$), ale też słabsze istotne związki pozytywne z niektórymi skalami: SRT-PM, SOP-T, SOI, SWW-K, STD, SZM, SWM.

- 3) Skala Ludzie nie koreluje istotnie z większością skal z tej wersji pomiaru kompetencji. Stwierdzono tylko słabe związki ze skalami SWWM (nie większe niż $r=0,18$) oraz niezgodnie z oczekiwaniami słabe ujemne związki ze skalą SRE.
- 4) Skala Rzeczy nie koreluje istotnie z większością skal z tej wersji pomiaru kompetencji. Stwierdzono tylko słabe związki ujemne (nie większe niż $r=0,17$) z takimi skalami jak: SRT-PM i SRE oraz słabe dodatnie - z STD i SWWM.

4.3 Wyniki w wykonaniowych skalach kompetencji a wiek, płeć i typ szkoły

1. Wiek w małym stopniu różnicuje wyniki osiągnięte przez uczniów w większości wykonaniowych skal kompetencji. W próbie młodzieży można zauważyć, że wyniki w skalach SRT-PM, SN oraz SRE zwiększają się wraz z wiekiem. Na tej ostatniej skali stwierdzono także słabą, pozytywną, istotną na poziomie tendencji statystycznej korelację z wiekiem.

W grupie dorosłych nie zauważono różnic związanych z wiekiem. Wyniki w skali SOI okazały się nawet niższe wśród 21-latków w porównaniu z 18-latkami, przy czym różnica ta może być związana z typem szkoły, a nie z samym wiekiem.

2. W sześciu na dziewięć skal stwierdzono wśród młodzieży różnice związane z płcią. Chłopcy uzyskali wyższy wynik w skali SOP-T, zaś dziewczynki w skalach SRT-PM, SOI, SWWK, STD i SWM. Podobne różnice te występują w wynikach samoopisowych skal kompetencji.

W przypadku dorosłych stwierdzono tylko różnice w skalach SRT-PM (wyższy wynik kobiet) oraz SZM (wyższy wynik mężczyzn).

3. W wersji dla młodzieży typ szkoły różnicował wyniki w skalach SRT-PM, SN, SOP-T, SRE oraz STD. Najwyższe wyniki w skalach SRT-PM SN i STD uzyskała młodzież ucząca się w liceach ogólnokształcących. Ta grupa uzyskała także najwyższe wyniki w skali SRE. Najwyższy wynik w skali SOP-T uzyskała młodzież

ucząca się w technikach. W porównaniu z nimi wśród dorosłych zarejestrowano tylko różnice w skalach SRT-PM (najwyższy wynik w liceach ogólnokształcących) i SRE (najwyższy wynik w szkołach pomaturalnych).

4.4 Korelacje skal *Quo vadis?* z innymi narzędziami

Dla podniesienia wartości informacyjnej i diagnostycznej narzędzia *Quo vadis?* poniżej przedstawiono informacje (wykonane dla analiz trafności narzędzia) dotyczące korelacji skal zainteresowań, samoopisowych skal kompetencji i wykonaniowych skal kompetencji *Quo vadis?* z innymi popularnymi narzędziami diagnostycznymi, którymi były:

- **Inwentarz Osobowości NEO-FFI** Kwestionariusz do diagnozy cech osobowości uwzględnionych w popularnym modelu pięcioczynnikowym, określanym jako model Wielkiej Piątki, zawiera 5 skal mierzących: neurotyczność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność.
- **Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji WKP** Kwestionariusz pozwalający na diagnozę preferencji w zakresie zainteresowań typami czynności oraz warunków pracy. Umożliwia wygenerowanie listy preferowanych i odradzanych zawodów, odnosi się do siedmiu grup zainteresowań odnoszących się do typów wykonywanych czynności (Zainteresowań Językowych; Zainteresowań Matematyczno-Logicznych; Zainteresowań Praktyczno-Technicznych; Zainteresowań Praktyczno-Estetycznych; Zainteresowań Opiekuńczo- Usługowych; Zainteresowań Kierowniczo-Organizacyjnych; Zainteresowań Biologicznych) oraz preferowanych przez badanego warunków pracy: związanych z planowaniem bądź improwizowaniem, a także wymagających słabo bądź silnie stymulującego środowiska pracy.
- **PROKOS – Profil Kompetencji Społecznych** służy do pomiaru kompetencji społecznych i pozwala na ocenę ich poziomu w pięciu zakresach szczegółowych: kompetencji asertywnych, kompetencji kooperacyjnych,

kompetencji towarzyskich, zaradności społecznej i kompetencji społecznikowskich; umożliwia tym samym diagnozę profilową.

- **DINEMO - Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej**
Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej przeznaczony jest do pomiaru podstawowych komponentów inteligencji emocjonalnej, takich jak zdolności do pozyskiwania przez jednostkę dostępu do własnych i cudzych emocji, respektowania ich i rozumienie ich funkcji, ocenianych na podstawie tego, jak badany interpretuje różne emocjogenne sytuacje i jak skłonny jest na nie reagować. Skale wchodzące w skład DINEMO, to: INNI - zdolność do rozpoznawania, rozumienia i respektowania emocji innych ludzi, oraz JA - zdolność do uświadamiania sobie, rozumienia, respektowania i wyrażania własnych emocji.
- **CFT 20-R Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – wersja 2 zrewidowana** służy do pomiaru inteligencji ogólnej rozumianej jako inteligencja płynna. Zadania wymagają rozumowania indukcyjnego na materiale geometrycznym.
- **Bateria Testów APIS-P(R) oraz bateria testów APIS-Z(R)** to wielowymiarowe baterie służące do pomiaru inteligencji ogólnej, składa się z ośmiu testów: Zachowania, Kwadraty, Synonimy, Klasyfikacja, Przekształcenia Liczb, Nowe Słowa, Klocki, Historyjki. Konstruując baterię APIS uwzględniono cztery typy zdolności: abstrakcyjno-logiczne, werbalne, wzrokowo-przestrzenne i społeczne.

4.4.1 Skale zainteresowań *Quo vadis?* a ww. narzędzia.

Skale mierzące zainteresowania w narzędziu *Quo vadis?* wiążą się z ww. narzędziami w następujący sposób:

- 1) Skale DANE wiążą się ze słabszym rozumieniem własnych emocji (Ja Dinemo), nie wykazują związku z cechami osobowości Wielkiej Piątki. Zauważyć jednak można współmienność dodatnio z kompetencjami asertywnymi oraz dodatnio z większością zainteresowań mierzonych WKP, przy czym najsilniejszy związek dotyczy zainteresowań matematyczno-logicznych.
- 2) Skale IDEE nie wiążą się ani ze skalami inteligencji emocjonalnej, ani z cechami osobowości Wielkiej Piątki. Wiążą się pozytywnie z kompetencjami asertywnymi oraz z dodatnio z większością zainteresowań mierzonych WKP, przy czym najsilniejszy związek dotyczy zainteresowań matematyczno-logicznych, językowych i biologicznych.
- 3) Skala LUDZIE (wersja A i B) wiążą się dodatnio na poziomie tendencji statystycznej ze skalą ogólną mierzącą inteligencję emocjonalną, ujemnie z neurotycznością, a dodatnio z ekstrawersją i sumiennością, dodatnio na poziomie tendencji statystycznej z kompetencjami towarzyskimi oraz dodatnio z takimi skalami zainteresowań jak: zainteresowania opiekuńcze, kierownicze oraz praktyczno-estetyczne.
- 4) Skala Rzeczy wiąże się z niższą inteligencją emocjonalną mierzoną skalą główną i podskalami JA i INNI, wyższą ekstrawersją, wyższymi kompetencjami asertywnymi na poziomi tendencji statystycznej oraz pozytywnymi korelacjami z niemal wszystkimi skalami zainteresowań mierzonymi kwestionariuszem WKP, przy czym najsilniejsze związki dotyczyły zainteresowań praktyczno-technicznych, biologicznych i praktyczno-estetycznych.
- 5) skale zainteresowań nie wiązały się z skalami inteligencji. Jedynym wyjątkiem był pozytywny istotny związek pomiędzy zainteresowaniami DANYMI a wynikami wśród młodzieży w teście KWADRATY, który jest składnikiem oceny zdolności przestrzennych.

- 4 inteligencja płynna (CFT20-R) w zasadzie nie koreluje ze skalami kompetencji w wersji samoopisowej. Jedynym wyjątkiem pozytywnej korelacji na poziomie tendencji statystycznej jest skala SOP-T w wersji A w grupie młodzieży.

4.4.2 Samoopisowe skale kompetencji testu *Quo vadis?* a ww. narzędzia.

Samoopisowe skale kompetencji narzędzia *Quo vadis?* współzmieniają się z wynikami w skalach inteligencji emocjonalnej (DINEMO), osobowości ujętej w Pięcioczynnikowym Modelu Osobowości (NEO-FFI), kompetencji społecznych (PROKOS) oraz skal zainteresowań mierzonych kwestionariuszem WKP w następujący sposób:

- 1) Skala dotycząca kompetencji z zakresu rozumienia tekstu i płynności mowy (SRT-PM) nie wiąże się z wynikami w skalach DINEMO ani PROKOS.

Wiąże się natomiast pozytywnie z Ekstrawersją, Sumiennością i Otwartością na doświadczenia (czynnikami NEO-FFI). Zgodnie z oczekiwaniem skala ta wiąże się dodatnio i silnie z zainteresowaniami językowymi, i jeszcze silniej z kierowniczymi. Ponadto zmienia się proporcjonalnie z zainteresowaniami opiekuńczymi oraz praktyczno-estetycznymi.

- 2) Skala mierząca kompetencje naukowe (SN) nie wiąże się z wynikami w skalach DINEMO ani PROKOS.

Wiąże się natomiast pozytywnie z Ekstrawersją i Sumiennością (czynnikami NEO-FFI). Zgodnie z oczekiwaniem skala ta wiąże się dodatnio i silnie z zainteresowaniami matematyczno-logicznymi. Ponadto koreluje pozytywnie z zainteresowaniami praktyczno-technicznymi, językowymi, biologicznymi i kierowniczymi, a także preferencją do działań zaplanowanych w opozycji do działań spontanicznych.

- 3) Skala mierząca orientację przestrzenną i umiejętności techniczne (SOP-T) wiąże się ujemnie ze skalą DINEMO opisującą rozumienie własnych emocji oraz ujemnie z Ugodowością (czynnik NEO-FFI). Skala ta wiąże się dodatnio i silnie z

zainteresowaniami praktyczno-technicznymi oraz z zainteresowaniami matematyczno-logicznymi.

- 4) Skala mierząca kompetencje w zakresie organizacji informacji (SOI) nie wiąże się ze skalami DINEMO i PROKOS.

Łączy się natomiast z wyższą Ekstrawersją oraz Sumiennością (czynniki NEO-FFI). Skala ta wiąże się dodatnio wieloma z zainteresowaniami, np. z zainteresowaniami językowymi. Skala Planowanie (kompetencja z kwestionariusza WKP) koreluje najwyżej z tą skalą.

- 5) Skala mierząca kompetencje w zakresie empatii i relacji z innymi nie wiąże się ze skalami DINEMO. Zgodnie z oczekiwaniem koreluje pozytywnie (choć nie wysoko) ze skalą kompetencji kooperacyjnych z kwestionariusza PROKOS. Ponadto koreluje pozytywnie z Ekstrawersją i Sumiennością (czynniki NEO-FFI). Zgodnie z oczekiwaniami skala ta wiąże się pozytywnie z zainteresowaniami opiekuńczymi i kierowniczymi. Wiaże się też z kompetencjami praktyczno-estetycznymi.

- 6) Skala mierząca kompetencje w zakresie wywierania wpływu i kierowania nie wiąże się ze skalami DINEMO. W wersji A słabo wiąże się z kompetencjami towarzyskimi. Spośród cech osobowości zaobserwowano i w tym wypadku związki z Ekstrawersją i Sumiennością (czynniki NEO-FFI). Skala ta wiąże się wyraźnie pozytywnie z zainteresowaniami kierowniczymi, choć koreluje pozytywnie choć słabiej z większością skal zainteresowań.

- 7) Skala kompetencji twórczych nie wiąże się ani ze skalami DINEMO ani ze skalami PROKOS, wiąże się z Otwartością na doświadczenie i Sumiennością (czynniki NEO-FFI). Wyraźny pozytywny związek z zainteresowaniami praktyczno-estetycznymi.

- 8) Skala kompetencji w zakresie zręczności manualnej wiąże się ujemnie z rozumieniem własnych emocji (Ja DINEMO). Nie wiąże się z cechami osobowości ani z kompetencjami społecznymi (skale PROKOS). Skala ta wiąże

się pozytywnie z większością skal zainteresowań, przy czym najsilniej z zainteresowaniami praktyczno-estetycznymi oraz biologicznymi.

- 9) Skala Wytrwałości i motywacji nie wiąże się z żadną skalą DINEMO i PROKOS. Skala wiąże się pozytywnie z Ekstrawersją i Sumiennością (czynniki NEO-FFI), ale dotyczy to tylko wersji A. Spośród skal zainteresowań najsilniejsze związki zarejestrowano ze skalą zainteresowań kierowniczych.

4.4.3 Wykonaniowe skale kompetencji testu *Quo vadis?* a ww. narzędzia.

1. Skale wykonaniowe nie korelują z inteligencją płynną (CFT20-R) z wyjątkiem ujemnej korelacji skali SZM u dorosłych
2. W próbie młodzieży stwierdzono ujemny związek skali SOP-T z wynikiem skali APIS Nowe słowa, która ujmuje zdolności werbalne. Ponadto skala SWWK koreluje dodatnio z wynikiem APIS w skali Zachowania (zdolności społeczne) oraz Kwadraty (zdolności przestrzenne).
3. W próbie dorosłych skala SN wiąże się z wyższymi wynikami w skalach Synonimy i Nowe słowa (zdolności werbalne) oraz historyjki (zdolności społeczne, ale także logiczne rozumowanie); skala SWM wiąże się z wyższym wynikiem w skali Klasyfikacja (zdolności logiczno-abstrakcyjne), Klocki (zdolności przestrzenne) oraz Historyki. Z tą ostatnią skalą wiąże się pozytywnie szereg kompetencji: SN, SRE, SWWK, STD, SZM i SWM.
4. Skala mierząca kompetencje werbalne (SRT-PM) w grupie młodzieży wiąże się pozytywnie ze wszystkimi skalami kwestionariusza DINEMO (mierzącego inteligencję emocjonalną). Wiąże się także pozytywnie z cechą ugodowość. Nie wiąże się natomiast z żadną ze skal mierzących kompetencje społeczne (DESNOS). Co zaskakujące skala ta nie koreluje z zainteresowaniami językowymi z kwestionariusza WKP, za to – na poziomie tendencji statystycznej koreluje ujemnie z zainteresowaniami matematyczno-logicznymi, przy czym związek ten odnotowano tylko wśród młodzieży.

5. Skala mierząca kompetencje naukowe również wiąże się pozytywnie z częścią skal DINEMO w próbie młodzieży. W próbie dorosłych wiąże się ujemnie z neurotycznością, a dodatnio z ekstrawersją, zaś w próbie młodzieży – słabo dodatnio z sumiennością. Pozytywnie i silnie koreluje z kompetencjami kooperacyjnymi (PROKOS). Tak, jak oczekiwano wiąże się z zainteresowaniami matematyczno-logicznymi, ale tylko badaniu osób dorosłych. W tej grupie stwierdzono także związek (pozytywny) tej skali z zainteresowaniami kierowniczymi.
6. Skala diagnozująca orientację w przestrzeni oraz umiejętności techniczne (SOP-T) nie wiąże się ani ze skalami DINEMO ani PROKOS (co zgodne jest oczekiwaniem). Łączy się natomiast z niższą neurotycznością, większą ugodowością i większą sumiennością, ale tylko w próbie dorosłych. W próbie dorosłych nie stwierdzono żadnych związków ze skalami zainteresowań WKP, natomiast w próbie młodzieży zarejestrowano ujemne związki z zainteresowaniami opiekuńczymi i biologicznymi oraz dodatni - z poszukiwaniem stymulacji.
7. Skala mierząca umiejętność organizacji informacji również nie koreluje ze skalami DINEMO, PROKOS ani NEO-FFI. Wiaże się wyłącznie z zainteresowaniami językowymi, kierowniczymi (słabo) oraz skłonnością do planowania (skale WKP), przy czym związki te odnotowano wyłącznie wśród młodzieży.
8. Skala mierząca kompetencje w zakresie empatii oraz budowania relacji z innymi (SRE) wiąże się ze skalami DINEMO (Ja oraz Wynik ogólny), przy czym dotyczy to tylko młodzieży. Wśród młodzieży wiąże się ujemnie z neurotycznością, dodatnio z ekstrawersją i sumiennością (słabo). Zaskakujący wynik odnotowano ze skalą kompetencji towarzyskich – wyższy wynik w skali SRE wiąże się z deklarowaniem mniejszych kompetencji w tym zakresie. Skala ta koreluje ujemnie ze skalą zainteresowań matematyczno-logicznych wśród młodzieży, zaś wśród dorosłych z tą samą skalą – dodatnio,

- Skala umiejętności w zakresie wywierania wpływu i kierowania (SWWK) koreluje pozytywnie ze skalami mierzącymi inteligencję emocjonalną (Ja i Wynik Ogólny) wśród młodzieży. W tej grupie wiekowej wiąże się z wyższą sumiennością, zaś wśród dorosłych – także z niższą neurotycznością, wyższą ekstrawersją i ugodowością. Nie łączy się żadnymi kompetencjami społecznymi mierzonymi skalami PROKOS. Koreluje dodatnio z zainteresowaniami kierowniczymi, ale tylko w próbie dorosłych. Wśród młodzieży stwierdzono natomiast ujemny związek tej skali z zainteresowaniami matematyczno-logicznymi.
- Skala kompetencji twórczych (STD) wiąże się pozytywnie ze skalami DINEMO w obu próbach wiekowych. Jest to więc skala najsilniej związana z tak mierzoną inteligencją emocjonalną. Wiąże się słabo (tendencja statyczna) z otwartością na doświadczenia, ale tylko wśród dorosłych. Nie wiąże się ze skalami PROKOS. Nie stwierdzono także żadnej korelacji ze skalami WKP.
- Skala zręczności manualnej (SZM) wiąże się ze skalą Ja oraz WO kwestionariusza DINEMO (ale tylko wśród młodzieży). Nie wiąże się z żadną ze skal osobowości, za to ze wszystkimi skalami kompetencji społecznych (związki w przedziale 0,40-0,50). Nie stwierdzono także żadnej korelacji ze skalami WKP, z wyjątkiem skali zapotrzebowania na stymulację – stwierdzono ujemny związek w próbie dorosłych.
- Skala wytrwałości i motywacji (SWM) wiąże się pozytywnie ze skalą Ja DINEMO w próbie młodzieży). W tej grupie wiekowej wiąże się także z większą otwartością na doświadczenia i sumiennością. Wśród dorosłych natomiast – z mniejszą neurotycznością. Nie wiąże się ze skalami PROKOS. W próbie młodzieży stwierdzono pozytywne związki z zainteresowaniami opiekuńczymi oraz biologicznymi, zaś wśród dorosłych – z większym zapotrzebowaniem na stymulację.

5. INFORMACJA ZWROTNA I SPOSÓB OBLICZANIA WYNIKÓW

W wyniku diagnozy przy użyciu elektronicznego narzędzia diagnostycznego *Quo vadis?* badany otrzymuje informację zwrotną o prezentowanym przez siebie profilu zainteresowań i kompetencji oraz sugestię na temat rekomendowanych dla niego 3 grup zawodów, najlepiej dopasowanych do tej charakterystyki. Opis każdego z proponowanych zawodów zawiera m.in. wymaganą ścieżkę edukacyjną (typy szkół, studiów itp.), która pozwoli badanemu uzyskać niezbędne kwalifikacje bądź uprawnienia wymagane w danym zawodzie.

Skala, na której wyrażone są wyniki badanego, jest trzypoziomowa: uzyskany wynik określa jako „niski”, „przeciętny” bądź „wysoki”. Poziomy te wyznaczono osobno dla trzech grup wiekowych (wiek 13-15, 16-17, 18 lat i więcej), uznając jako granicę podziału na kolejny poziom wartość pierwszego i trzeciego kwartyla rozkładu wyników dla danej skali.

Na ostateczny wynik badanego składają się każdorazowo zintegrowane wyniki z części samoopisowej i części zadaniowej danej skali, w formie ważonych wyników znormalizowanych, przy czym wyższą wagę (66,6%) przypisano części samoopisowej a niższą (33,4%) części wykonaniowej.

Wyniki surowe dla wszystkich skal zainteresowań i samoopisowych skal kompetencji, a także dla opcjonalnej skali Diament, obliczane były jako średnia z odpowiedzi dla każdej pozycji, kodowane na skali: 1 = „Zupełnie do mnie nie pasuje” - 8 = „Idealnie do mnie pasuje”. Tabele 5 i 6, zamieszczone na końcu podręcznika, zawiera informacje o statystykach opisowych oraz punktach odcięcia dla skal zainteresowań i skali Diament.

Sposób zliczania wyników surowych dla skal wykonaniowych jest ściśle powiązany z charakterystyką zadania, punkty można bowiem zdobyć zarówno za właściwe odpowiedzi, jak i czas wykonywania zadania. Punkty odcięcia dla wyników zintegrowanych, samoopisowych i wykonaniowych skal kompetencji, które stanowią

podstawę algorytmu obliczania poziomu kompetencji w narzędziu Quo Vadis z racji wysokiego poziomu szczegółowości i małej użyteczności poza elektroniczną wersją Quo Vadis , nie zostały umieszczone w tym podręczniku, są jednak ogólnodostępne w Raporcie z badań standaryzacyjnych narzędzia *Quo vadis?*.

6. MOŻLIWE AKTYWNOŚCI DIAGNOSTY, WSPIERAJĄCE SKUTECZNOŚĆ NARZĘDZIA *Quo vadis?*

W wyniku diagnozy za pomocą narzędzia *Quo vadis?* badany otrzymuje krótki opis poziomu swoich zainteresowań i kompetencji, a także sugestię 3 przykładowych, dopasowanych to tej charakterystyki zawodów. Niewątpliwie jednak jest to niewielki wachlarz możliwości i należy przyjąć, iż badany nie odnajdzie wśród nich dokładnie tego zawodu, który chciałby wykonywać w przyszłości. Może więc mieć potrzebę przeanalizowania kolejnych zawodów odpowiadających uzyskanej charakterystyce (które umie lub nie umie wskazać) bądź też zweryfikowania, dlaczego zawód, który chciałby wykonywać nie jest dla niego rekomendowany. W tym celu moduł informacji zwrotnej umożliwia badanemu przejrzanie katalogu zawodów i dowiedzenie się, w jakim zakresie profil jego zainteresowań i kompetencji odbiega od profilu preferowanego przy przeglądanych zawodzie.

W obu przypadkach nieoceniona jest rola diagnosty, który na podstawie uzyskanej przez badanego charakterystyki zainteresowań i kompetencji pomoże zaproponować kolejne możliwości zawodowe (które można wybrać do przejrzania spośród 120 zawodów w *Quo vadis?*) lub też pomoże przeanalizować, jak rozwinąć obszary odbiegające od wymagań profilowych preferowanego zawodu, by móc realnie planować rozwój zawodowy w kierunku preferowanym przez badanego, jednak nie rekomendowanym w informacji zwrotnej narzędzia *Quo vadis?*.

ZAŁĄCZNIKI:

NORMY – STATYSTYKI OPISOWE I PUNKTY ODCIĘCIA SKAL

Tabela 4. Statystyki opisowe i punkty odcięcia dla skal zainteresowań w poszczególnych grupach normalizacyjnych.

Statystyki						
		N			Percentyle	
	wiek3	Ważne	Średnia	Odchylenie standardowe	25	75
Skala Zainteresowań DANE wer. A	13-15 lat	267	21,6742	7,41281	16,0000	27,0000
	16-17 lat	294	20,9524	7,97122	15,0000	27,0000
	18+ lat	372	22,8199	7,02689	17,0000	28,0000
Skala Zainteresowań DANE wer. B	13-15 lat	267	21,0637	7,43744	15,0000	27,0000
	16-17 lat	294	20,9558	7,77333	15,0000	26,2500
	18+ lat	372	22,7661	7,24813	17,0000	28,0000
Skala Zainteresowań IDEE wer. A	13-15 lat	267	23,2022	7,30513	18,0000	28,0000
	16-17 lat	294	23,6837	7,07965	18,0000	30,0000
	18+ lat	372	24,5296	7,06509	20,0000	30,0000
Skala Zainteresowań IDEE wer. B	13-15 lat	267	23,8577	7,08769	19,0000	29,0000
	16-17 lat	294	23,6701	6,85516	19,0000	28,2500
	18+ lat	372	24,4194	6,56803	20,0000	29,0000
Skala Zainteresowań LUDZIE wer. A	13-15 lat	267	29,9139	6,51459	26,0000	35,0000
	16-17 lat	294	29,0170	6,87155	24,0000	34,0000
	18+ lat	372	29,4758	6,61102	26,0000	34,0000
Skala Zainteresowań LUDZIE wer. B	13-15 lat	267	28,9251	6,32649	25,0000	34,0000
	16-17 lat	294	28,3367	6,68033	24,0000	33,0000
	18+ lat	372	28,2634	6,37426	24,0000	33,0000

Skala Zainteresowań RZECZY	13-15 lat	267	23,3745	7,08449	19,0000	28,0000
	16-17 lat	294	22,6803	7,25544	17,0000	28,0000
	18+ lat	372	24,1828	6,88167	20,0000	29,0000

Tabela 5 Statystyki opisowe dla skal DIAMENT uzyskane w grupie normalizacyjnej (podopieczni MOW / MOS).

Statystyki

		Skala Zachowania Antyspołeczne	Skala Zachowania Prospołeczne
N	Ważne	146	146
Średnia		20,8288	27,9795
Odchylenie standardowe		9,48491	6,49187
Percentyle	25	13,0000	23,0000
	75	27,0000	33,0000

BIBLIOGRAFIA:

Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie*. Media Rodzina, Poznań.

Holland, J.L. (1985). Professional manual for Vocational Preference Inventory. Odessa FL, *Psychological Assessment Resources*.

Holland, J.L. (1992). Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments, Odessa FL, *Psychological Assessment Resources*.

Prediger, D. J. (1996). Alternative dimensions for the Tracey-Rounds interest sphere. *Journal of Vocational Behavior*, 48, 59.67.

Prediger, D. J. (1999). Basic structure of work-relevant abilities. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 178.184.

Prediger, D.J. (2004). Career planning validity of self-estimates and test estimates of work-relevant abilities. *The Career Development Quarterly*, 52, 202-211.

Pytko L. (1984). *Skala Nieprzystosowania Społecznego*. Warszawa. Wydawnictwa Radia i Telewizji.

Część II

Materiały metodyczne

Dr Dorota Wiszejko-Wierzbicka

Wprowadzenie

Doradztwo zawodowe można ująć jako działanie aktywnego łączenia wiedzy, umiejętności oraz motywacji klienta z zasobami rynku pracy. W obecnej rzeczywistości, którą jeden z czołowych myślicieli XXI wieku Zygmunt Bauman, nazywa „płynną”, jest to jednak trudne zadanie, ze względu na dynamikę i zmienność zarówno po stronie klienta, jak i rynku pracy. Rynek pracy, to zarówno zapotrzebowanie na ręce do pracy, jak i warunki oraz popyt na określone kwalifikacje zawodowe czy umiejętności pracownicze. Po stronie pracownika, owa dynamika dotyczy indywidualnych charakterystyk, takich jak zainteresowania, kwalifikacje (tzw. „umiejętności twarde”), jak i kompetencje społeczno-emocjonalne (tzw. „umiejętności miękkie”). O ile kwalifikacje zwykle wynikają z zainteresowań oraz podjętej lub zakończonej w związku z tym edukacji formalnej, o tyle kompetencje społeczno-emocjonalne stanowią obszar ciągłego rozwoju i zmiany. Człowiek rozwija się przez całe swoje życie, nabywa nowej wiedzy, umiejętności, zmienia się też jego motywacja do pracy na różnych etapach życia (patrz: stadia rozwoju psychospołecznego wg Erika Eriksona dalej w tym tekście).

Już na początku XIX wieku, prekursor doradztwa zawodowego, Frank Parsons, zauważył, że podstawą dobrego dopasowania zawodu do osoby, jest dogłębne poznanie jego umiejętności, zainteresowań, indywidualnych doświadczeń, a także możliwości, wynikających z wyposażenia genetycznego (Paszkowska-Rogacz, 2003). Z kolei ponad pięćdziesiąt lat temu Donald Super (1957) stwierdził, że wybór określonego zawodu oznacza w konsekwencji realizację własnego wyobrażenia o sobie, co w tym samym czasie Abraham Maslow (1954) czy Carl Rogers (1951) nazwałby pewnie procesem samoaktualizacji, czyli inaczej urzeczywistnienie potencjału drzemiącego w jednostce. Obecnie mówi się o refleksyjnym (Giddens 2010, Archer 2013), narracyjnym projektowaniu własnej kariery zawodowej (Savickas 2005) oraz interakcji pomiędzy jednostką i jej otoczeniem, na które może i wywiera aktywny wpływ. Środowisko zaś zwrotnie oddziałuje na jednostkę, niejako „wymuszając” jej działanie i wspinanie się na kolejne etapy rozwoju oraz nabywanie przez nią nowych, coraz to bardziej złożonych umiejętności.

Powyższe rozważania stały się punktem wyjścia do zaprojektowania narzędzia diagnostycznego do rozpoznawania zainteresowań, omówionego we wcześniejszej części niniejszego opracowania, jak i materiałów metodycznych, które stanowią wraz z narzędziem

integralną część pełnego procesu doradztwa zawodowego. Zastosowanie w ramach tego procesu całego pakietu, czyli narzędzia diagnostycznego wraz z materiałami metodycznymi, pozwoli na holistyczne podejście do klienta oraz ujrzenie zarówno jego:

- 1) **zainteresowań** – rozpoznawanych na podstawie narzędzia diagnostycznego,
- 2) **predyspozycji** do wykonywania różnych czynności – rozpoznawanych na podstawie tzw. próbek pracy,
- 3) **kompetencji społeczno-emocjonalnych** – rozpoznawanych na podstawie gier behawioralnych i symulacji,
- 4) **doświadczeń życiowych oraz planów** w szerszym kontekście obecnej sytuacji oraz całego życia klienta – rozpoznawanych na podstawie indywidualnego wywiadu zorientowanego na klienta.

Podstawą przygotowywanego modelu teoretycznego narzędzia są trzy obszary psychologiczne, nawiązujące do:

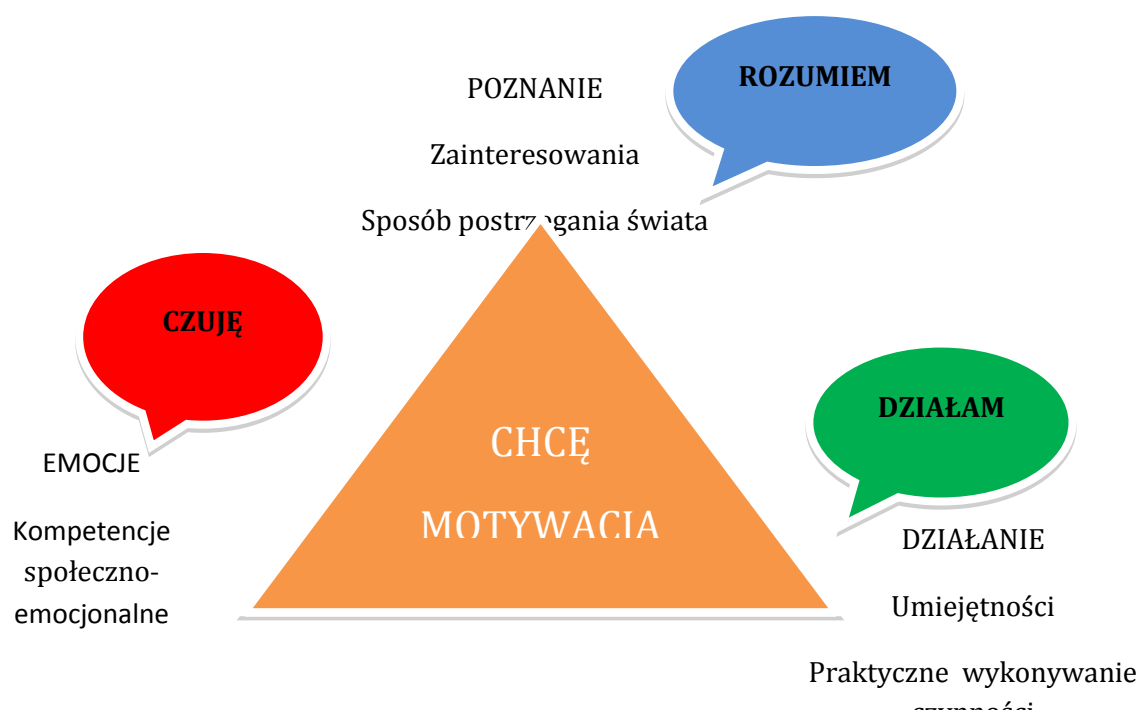
- **zainteresowań**, rozumianych jako sposób widzenia świata (np. myślenie obrazami, słowami, zwracanie uwagi na estetykę itp.) i w związku z tym, chęć zajmowania się jakimś obszarem rzeczywistości, w podziale na 4 pola wg teorii Predigera (1998): rzeczy (np. inżynieria), osoby (np. zainteresowania psychologiczne), idee (np. zainteresowania nauką), dane (np. księgowość), tworzący swoisty świat, w którym dominuje określony „język” opisu (np. liczby, słowa, relacje interpersonalne, działanie);
- **kompetencji społeczno-emocjonalnych**, rozumianych głównie w aspekcie preferencji pracy w grupie *versus* pracy indywidualnej (współpraca, komunikacja), jako pośredni wskaźnik zapotrzebowania na stymulację (praca z ludźmi jest silnie stymulująca). W tym miejscu odnoszę się do koncepcji Argyle (1978), Mayer’a i Salovey’a na bazie której ukuły zostały koncepcje inteligencji emocjonalnej oraz społecznej upowszechnianej przez Golemana (1997, 2007);
- **predyspozycje** do wykonywania określonych czynności czyli to, co ktoś potrafi i lubi wykonywać, np. w obszarze „rzeczy”, to byłaby obsługa różnych urządzeń czy praca w ogrodzie, natomiast w obszarze „ludzie”, to byłaby umiejętność rozwiązywania konfliktów interpersonalnych. W tym obszarze odnoszę się do koncepcji Howarda Gardniera inteligencji wielorakiej, która mówi, że człowiek lubi to, w czym jest najlepszy, posiada najwięcej predyspozycji. Z drugiej strony umiejętności rozumiane są tutaj jako pewne „zdobycze” rozwojowe, które jednak mogły nie pojawić się, mimo posiadanych zainteresowań i

predyspozycji, z uwagi na np. ubogie w bodźce i mało rozwojowe środowisko. Dlatego będę odnosić się tutaj także do koncepcji rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (1950);

- **refleksyjnego projektowania własnej kariery**, rozumianej jako snuta przez klienta narracja na temat samego siebie, własnej tożsamości osadzonej w osobistych doświadczeniach życiowych i dominujących wydarzeniach (*life theme*), w ramach podejścia wywodzącego się z nurtu interakcjonizmu i strukturalizmu.

Możliwość wykorzystania indywidualnych umiejętności i zainteresowań z wyżej wymienionych obszarów powinno skutkować **motywacją** do działania i podjęcia pracy w danym zawodzie. W ten oto sposób, motywacja do działania traktowana jest raczej jako wypadkowa zogniskowania się tych trzech wymiarów, czyli dopasowania warunków pracy i zawodu do indywidualnych:

- kompetencji i sposobu funkcjonowania społeczno-emocjonalnego (na bazie temperamentu i zapotrzebowania na stymulację),
- zainteresowań i związanych z tym preferencji do zajmowania się jakimś obszarem rzeczywistości (na bazie funkcjonowania poznawczego),
- umiejętności i preferencji w zakresie działania (na bazie dotychczasowej historii życia, a także stworzonych dotąd „okazji rozwojowych”, jak i „czystych umiejętności”, które poza próbkami pracy nie miałyby szansy się ujawnić) .



Rys. 1. Schematyczne przedstawienie obszarów teoretycznych włączonych do modelu teoretycznego narzędzia diagnozy z zakresu doradztwa zawodowego. Źródło: opracowanie własne.

Mówiąc o motywacji, będę odwoływać się do koncepcji McClellanda (1965) oraz Ryan'a i Deci (2002), w którym mówi się o motywacji wewnętrznej (autodeterminacji) przejawiającej się w potrzebie kompetencji, relacji i autonomii.

W modelu będzie także mowa o koncepcji Anny Roe i Marka Savickasa, które stanowią dopełnienie „pozytywistycznego” rozumienia czynnikowego o aspekt biograficzny w tożsamościowym projekcie konstruowania kariery zawodowej. Ostatnie z wymienionych podejść (Roe 1956; Savickas 2005), gdzie klienta traktuje się jako aktywny podmiot „świadomie” konstruujący własny przebieg kariery zawodowej, nawiązuje wprost do koncepcji rozwojowych (np. Kegan 1982, Loevinger 1976) oraz autobiograficznych (McAdams 2001), podkreślając dążenia człowieka do samorealizacji (Maslow 1954) czy aktualizacji własnych zasobów (Rogers 1951, Roe 1956).

W zaprojektowanych w ramach projektu *Quo vadis?*¹ narzędziach test rozpoznawania zainteresowań stanowi jeden z elementów realizacji modelu DIOR. Dopełnieniem jego są:

1. materiały w postaci **scenariuszy gier i symulacji**, opartych na paradygmacie *assessment center*, które umożliwiają rozpoznanie kompetencji społeczno-emocjonalnych;
2. materiały metodyczne w postaci **scenariuszy warsztatów**, dających możliwość zdobycia wiedzy na temat rynku pracy oraz dające podstawy rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych;
3. **próbki pracy**, które zaprojektowane zostały celem diagnozy umiejętności poziomu wykonania różnych zadań zawodowych, przypisanych do obszaru działań (przełożenie zainteresowań na działanie) DIOR;
4. **wywiad zorientowany na klienta**, który jest metodą częściowo biograficzną nakierowaną na rozpoznanie indywidualnych zasobów oraz motywacji do ich rozwoju;
5. **karta monitoringu**, umożliwiająca śledzenie rozwoju umiejętności osoby poddanej doradztwu zawodowemu.

¹ Narzędzie *Quo vadis?* dostępne jest bezpłatnie na następujących stornach internetowych:

www.ore.edu.pl; www.koweziu.edu.pl; www.men.gov.pl; www.swps.edu.pl

Wszystkie z opisanych powyżej materiałów mają ułatwić i wspomóc pracę doradcy zawodowego. W dalszej części niniejszego podręcznika, zaprezentujemy te narzędzia oraz zaproponujemy pewien metodyczny sposób („ścieżkę”), w jaki można je stosować, podając warunki oraz kolejność wykorzystania poszczególnych narzędzi². Zanim jednak przejdę do prezentacji narzędzi, zachęcam do bliższego zapoznania się z podstawami koncepcji teoretycznych, które dały początek myśleniu na temat potrzeby stworzenia takich narzędzi w zakresie doradztwa zawodowego.

Dla uporządkowania całości prezentowanego materiału wraz z podstawami teoretycznymi, jakie przyświecały ich powstawaniu, narzędzia będą prezentowane w następującej kolejności:

1. Gry behawioralne i scenariusze warsztatów z zakresu doradztwa zawodowego;
2. Wywiad indywidualny;
3. Próbkki pracy;
4. Karta monitoringu.

1. Gry behawioralne i scenariusze warsztatów z zakresu doradztwa zawodowego

Gry behawioralne opierają się na formule tzw. *assessment and development center*, czyli tłumacząc na język polski - „ośrodków oceny i rozwoju” i mają na celu rozpoznanie, a także wzmocnienie kompetencji społeczno-emocjonalnych. Scenariusze warsztatów mają służyć właśnie rozwojowi świadomości funkcjonowania na rynku pracy oraz własnych kompetencji klienta jako przyszłego kandydata do pracy.

1.16. Podstawy teoretyczne

Podstawy teoretyczne, jakie przyświecają celom realizowanym poprzez uczestniczenie i obserwację w ramach gier behawioralnych, odnoszą się głównie do koncepcji kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz teorii mówiących o inteligencji społecznej i emocjonalnej.

² Autorzy narzędzi są również ciekawi sposobów, w jaki Państwo, jako doradcy zawodowi będziecie je stosować, mimo zawartych w tej części sugestii z naszej strony co do sposobu i kolejności ich zastosowania. Jesteśmy ciekawi Waszych uwag w tym zakresie, dlatego wszelkie komentarze prosimy przysyłać na adres mailowy: dwiszejko-wierzbicka@swps.edu.pl.

Odniosę się tutaj do koncepcji Argyle (1978) oraz badań Mayer'a i Salovey'a, na bazie których ukute zostały koncepcje inteligencji emocjonalnej oraz społecznej upowszechnianej przez Golemana (1997, 2007).

1.16.1. Inteligencja społeczna i emocjonalna

Z badań opublikowanych w raporcie *Future work skills 2020* (Davies, Fidler, Gorbis, 2011) wynika, że wśród dziesięciu najbardziej pożądanych kompetencji przyszłości znajdują się między innymi: umiejętność interpersonalnej komunikacji, odczytywanie cudzych emocji, umiejętność adaptacji i odpowiadania na nowe, nietypowe sytuacje (elastyczność), umiejętności analitycznego myślenia, pracy w zespole, w tym wielokulturowym. Jednostka, chcąc odnaleźć się na rynku pracy, musi wykazać się wieloma umiejętnościami, jeszcze zanim nań wkroczy. Mowa tutaj chociażby o znajomości własnych mocnych i słabych stron, czyli samoświadomości (Archer 2013) oraz umiejętności zaplanowania i zorganizowania ścieżki poszukiwania pracy. Inne jeszcze kompetencje potrzebne są w celu utrzymania i funkcjonowania w miejscu pracy, takie jak chociażby: umiejętność komunikowania się, współpracy, podejmowania decyzji, wywierania wpływu. Są one nieodzowne współczesnemu *homo faber*, którego tzw. „twarde” kwalifikacje, specjalizacje potrzebne dziś, mogą okazać się zbędne dla pracodawcy jutro. Obecnie, pracodawcy zdają sobie sprawę, iż pracownik będzie potrzebował szkolenia z tzw. „umiejętności twardych”, jakie będą wymagane na jego stanowisku pracy. Możliwość przekwalifikowania pracownika zależy jednak od jego osobistych zasobów, kompetencji interpersonalnych czy samoorganizacji, które jednak są trudne, bądź niemożliwe do wyuczenia. Umiejętność przekwalifikowania się w krótkim czasie stanowi zatem często warunek *sine qua non* utrzymania się na rynku pracy.

Człowiek przygotowuje się do podjęcia zadań zawodowych przez całe życie, ponieważ rozwija się i nabiera nowych umiejętności. Wraz z rozwojem, wynikającym ze wzajemnego oddziaływania, interakcji człowieka i środowiska, pojawiają się kompetencje, których dotąd nie było, bądź istniały w zalążkowej formie. Można tutaj przytoczyć metaforę dębu, który bierze swój początek z niewielkiego i mało zróżnicowanego żołądzia. Wraz z upływem czasu i oddziaływaniem otoczenia zewnętrznego z niewielkiego nasienia, w którym początkowo trudno rozpoznać potencjał potężnego drzewa, wyrasta, można powiedzieć, zupełnie jakościowo odmienny byt, jakim jest już nie żołądz, lecz dąb. W przypadku rozwoju

ontogenetycznego człowieka zmiana być może nie jest aż tak spektakularna, jeśli chodzi o wygląd i zmianę jego zewnętrznych właściwości, wyglądu, natomiast to, co zaskakujące i niepowtarzalne w przypadku żadnego innego istnienia na Ziemi, to rozwój psychiczny, w tym rozwój emocjonalny i poznawczy człowieka.

Człowiek rodzi się wyposażony zaledwie w kilka odruchów, które mają zapewnić mu przetrwanie, następnie przechodzi ewolucję, która niekiedy nazywana jest rewolucją (istnie kopernikańską!) w kierunku coraz to lepszej adaptacji do warunków zewnętrznych. Bazą wyjściową w tym przypadku jest umiejętność uczenia się i wpływania na otoczenie (np. Bandura 1977), co umożliwia zarówno wyposażenie genetyczne (np. neurony lustrzane), jak i nabudowane na niej możliwości psychiczne, chociażby w postaci umiejętności poznawczych (np. Piaget 1966), takich jak wyobrażenia, pamięć czy mowa. Przejawiają się one w tzw. inteligencji, potocznie nazywanej IQ (skrót z języka ang. Od *intelligence quotient*), opracowanym przez Williama Sterna na początku XX wieku (1912). Obecnie mówi się o inteligencji płynnej, będącej wrodzoną bazą do uczenia się i rozumianą jako pewna elastyczność myślenia, łączenia faktów oraz związanej z prędkością wydobywania ich z pamięci, oraz o inteligencji skrytalizowanej, która z kolei obejmuje nasze doświadczenie i nabywaną w trakcie życia wiedzę (Strelau 1997) .

Z powyższego opisu wynika, że inteligencja poznawcza, czyli IQ, bazująca na naszym wyposażeniu genetycznym oraz konstytucji układu nerwowego, którego przejawem jest wydajność energetycznej mózgu polegającej na szybkości realizacji połączeń neuronalnych (za: Haier, 2004), w pewnym momencie rozwoju, który określa się na wiek 20-25 lat, ulega zahamowaniu. W sukurs przychodzi inteligencja skrytalizowana, która kompensuje malejący potencjał inteligencji płynnej. W ten oto sposób rozwój człowieka, można powiedzieć już dojrzałego biologicznie, przechodzi z dominującej roli zasobów fizjologicznych, na zasoby psychiczne, zgromadzone w ramach wcześniejszych etapów uczenia się. Rozwój nadal zachodzi, jednak jego wzmożona dynamika, związana z szybkością zmian, przechodzi w bardziej złożone procesy mentalne, psychiczne polegające na coraz to większym różnicowaniu, czego rezultatem są bardziej złożone sposoby myślenia (np. Piaget 1966, Rosenberg 1988, Kohlberg 1969) czy reagowania emocjonalnego, a w związku z tym i działania.

Reasumując powyższe rozważania można powiedzieć, że człowiek rozwija się całe życie, jednak dominujące w tym rozwoju funkcje zmieniają się wraz z wiekiem. Prawdopodobnie tą potwierdzają badania nad inteligencją emocjonalną i społeczną, które rozpropagował w postaci terminów IE oraz IS Daniel Goleman w swoich pracach pt. „Inteligencja emocjonalna” (1997) oraz „Inteligencja społeczna” (2007).

Czym jest inteligencja emocjonalna?

Pierwsze badania nad inteligencją emocjonalną prowadzili Peter Salovey oraz John Mayer na początku lat 90., którzy zdefiniowali ją jako:

Zdolność do rozumienia, rozróżniania, wyrażania własnych i cudzych emocji, kontrolowania ich oraz używania celem kierowania własnym myśleniem oraz działaniem (za: Salovey, Mayer 1990).

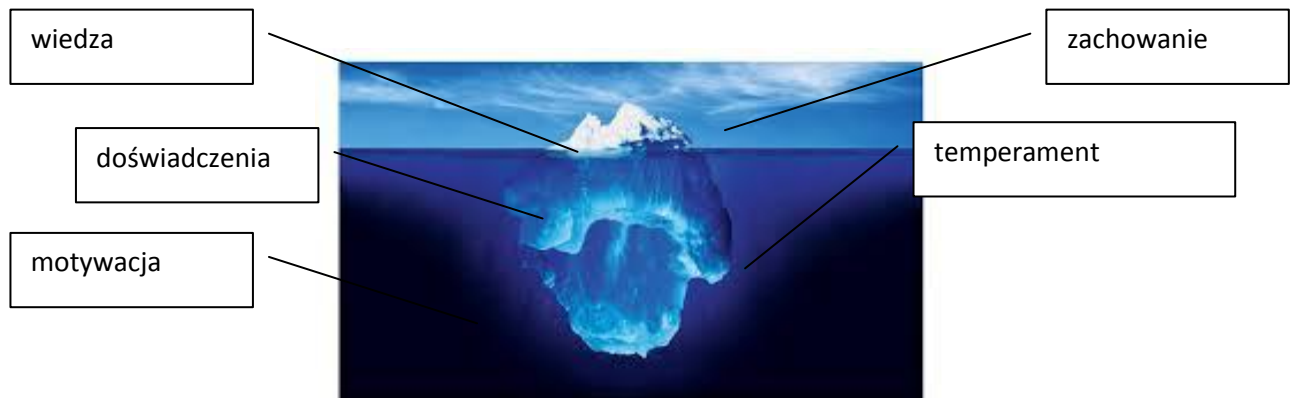
Ponadto, można powiedzieć, że inteligencja emocjonalna to:

- zbiór zdolności poznawczych (umysłowych) warunkujących „radzenie sobie” z emocjami (własnymi i cudzymi),
- właściwości pozaintelektualne, czyli coś innego, aniżeli IQ, warunkujące wykorzystywanie posiadanych zasobów poznawczych w rzeczywistym funkcjonowaniu (np. odporność na stres, optymizm, umiejętność kierowania własnym działaniem).

Twórcy tego pojęcia nazywają inteligencją emocjonalną następujące umiejętności:

- zdolność do spostrzegania, oceniania i wyrażania czy współodczuwania emocji (empatia),
- zdolność do emocjonalnego wspomagania myślenia (motywacja do działania),
- zdolność do rozumienia i analizowania emocji (świadomość własnych i cudzych emocji),
- zdolności do regulowania emocji (rozwiązywanie konfliktów, samo uspakajanie się).

Inteligencję emocjonalną można obserwować w odniesieniu do zachowania i posiadanej wiedzy. Jest to jednak jedynie wierzchołek góry lodowej, reszta jest niewidoczna dla oczu.



Inteligencję emocjonalną, w odróżnieniu od tzw. IQ, czyli powszechnie znanego ilorazu inteligencji, można rozwijać przez całe życie! To, co rozwija naszą inteligencję emocjonalną, to zwłaszcza ... problemy i konflikty, które staramy się rozwiązywać.

Wynika to stąd, że rozpoczęcie pracy i funkcjonowanie zawodowe wymaga od nas nie tylko pewnych „twardych umiejętności”, kwalifikacji, czyli dyplomów ukończonej edukacji czy szkoleń. Obecnie pracodawcy równie wysoko, co kwalifikacje, cenią sobie umiejętności emocjonalne pracowników, czyli inaczej tzw. inteligencję emocjonalną.

Howard Gardner:

„(...) wiele osób o ilorazie inteligencji powyżej 160 pracuje dla ludzi o ilorazie nieprzekraczającym 100, jeśli ci pierwsi odznaczają się słabą, a ci drudzy wysoką inteligencją interpersonalną. Natomiast w życiu codziennym żadna inteligencja nie jest tak ważna jak inteligencja interpersonalna.”

(za: Goleman, „Inteligencja emocjonalna”, s. 78).

Po co nam inteligencja emocjonalna?

Badania pokazują, że inteligencja emocjonalna:

- ma wzrastające znaczenie w kontekście zawodowym,
- jest czynnikiem warunkującym nasz dobrostan (zadowolenie z życia),
- ułatwia zdobywanie wsparcia społecznego i pomocy,
- przeciwdziałają konfliktom i zachowaniom antyspołecznym,
- chroni zdrowie psychiczne,

- pozwala łatwiej nawiązywać kontakty i podtrzymywać bliskie relacje z innymi.

Inteligencja emocjonalna zwykle traktowana jest jako część inteligencji społecznej. Na temat inteligencji społecznej trwają dyskusje naukowe od wielu lat. Począwszy od 20. XX wieku różni badacze starali się odróżnić inteligencję społeczną od ilorazu inteligencji (Thorndike 1920). Zawsze jednak pojawiały się trudności z operacjonalizacją, czyli określeniem dokładnie tego, czym jest inteligencja społeczna. Wszyscy zgadzali się co do tego, że istnieje, i że jest czymś odmiennym od ilorazu inteligencji, mierzonym testem inteligencji, bazującym na zadaniach logicznych (myślenie matematyczne) oraz skali słownikowej (mowa).

Na początku ubiegłego wieku E. L. Thorndike zdefiniował inteligencję społeczną jako umiejętność dostrzegania własnych oraz cudzych stanów wewnętrznych, intencji, motywów zachowania oraz wykorzystywania tych informacji do zaplanowania własnego działania. Obecnie, pojęcie inteligencji społecznej popularyzowane jest przez Daniela Golemana (2007). Rozpatrywana jest przez niego w kontekście dwóch składników, którym przypisuje wiodące znaczenie:

- świadomość (refleksyjność/ rozumienie) oraz
- sprawność społeczna (adaptacyjność, elastyczność w relacjach społecznych).

Świadomość to w dużej mierze inteligencja emocjonalna, czyli rozumienie własnych i cudzych stanów wewnętrznych, a także umiejętność rozumienia złożonych sytuacji społecznych. W tym zakresie możemy mówić o takich złożonych umiejętnościach jak: empatia, czy rozumienie złożonych zjawisk społecznych. Pod postacią „sprawności społecznej” Goleman rozumie zaś umiejętności radzenia sobie w kontakcie z innymi ludźmi, w tym rozwiązywanie konfliktów, współpracę czy przywództwo. Jak widać obydwie te komponenty, czyli zarówno rozumienie (w tym odczytywanie emocji), jak i działanie są ze sobą w koncepcji Golemana nierozzerwalnie splecione – wynik jednego wpływa na drugie.

Spośród najważniejszych składowych inteligencji społecznej Goleman wymienia:

A) w ramach świadomości społecznej:

- dostrojenie/ kongruencja i odzwierciedlanie, czyli uważne słuchanie i dostrajanie się do drugiej osoby,
- empatia pierwotna/ doświadczeniowa, czyli współodczuwanie z inną osobą,

odczytywanie niewerbalnych sygnałów emocji,

- trafność empatyczna, czyli rozumienie uczuć, myśli oraz intencji drugiej osoby,
- poznanie społeczne, czyli wiedza dotycząca świata społecznego i jego złożoności, niejednoznaczności (odczytywanie kontekstu społecznego);

B) w ramach sprawności społecznej:

- synchronia, czyli swobodny, niezakłócony przebieg kontaktu na płaszczyźnie niewerbalnej,
- autoprezentacja, czyli wyrażanie siebie, ekspresja i umiejętność panowania nad własnymi emocjami,
- wywieranie wpływu, czyli kształtowanie wyniku interakcji społecznych,
- troska, czyli dbanie o potrzeby innych ludzi i działanie zgodnie z nimi.

Inteligencja społeczna jest zatem dosyć szerokim konstruktem teoretycznym, który odnosi się do szeregu różnych umiejętności, składających się na złożone kompetencje społeczne, typu przywództwo, asertywność czy autoprezentacja. Z uwagi na to, że inteligencja społeczna głównie odnosi się i jest widoczna w interakcjach społecznych (choć jej bazą jest też „świadomość”), poniżej zostaną omówione te złożone zachowania, które noszą nazwę kompetencji.

Co z tego wynika dla doradcy zawodowego?

1. Warto pamiętać o tym, że inteligencja społeczna oraz emocjonalna są coraz częściej **ocenianą i rozpoznawaną własnością kandydata do pracy**.
2. Zarówno **inteligencja społeczna jak i emocjonalna mogą rozwijać się przez całe życie** w odróżnieniu od biologicznie wyjaśnianego tzw. „czynnika g” (Spearman 1927), warunkującego iloraz inteligencji. To, że ktoś osiąga bardzo dobre wyniki w nauce w szkole, bądź na studiach nie oznacza jeszcze, że poradzi sobie na rynku pracy, gdzie obecnie mówi się, że młodzi ludzie zyskują pracę dzięki kwalifikacjom, umiejętnością (tzw. „kompetencje twarde”), a tracą ją przez brak umiejętności społeczno-emocjonalnych.
3. Pomiar inteligencji społecznej oraz inteligencji emocjonalnej nie jest prosty, ponieważ możemy o obu typach inteligencji głównie wnioskować na bazie obserwacji przeżywanych emocji i zachowania w interakcji z innymi (choć istnieją testy typu „papier-ołówek” mierzące inteligencję społeczną oraz emocjonalną, np. Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) autorstwa Anny Matczak (2009) oraz Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE zaadoptowany do warunków polskich przez Annę Matczak i Aleksandrę Jaworowską (2008). Jak wiadomo emocje i zachowanie może się zmieniać pod wpływem różnych czynników zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, dlatego **pojedyncze obserwacje w przypadku IE oraz IS nie mają sensu**, niezbędne są powtórzenia pomiaru obserwacyjnego co najmniej w kilku sytuacjach.

1.16.2. Kompetencje społeczno-emocjonalne wg Argyle.

Pojęcie kompetencji wprowadził w 1959 roku R. White. Rozumiał on przez „kompetencje” specyficzną umiejętność, która prowadzi do skutecznej interakcji z otoczeniem. Łacińskie słowo "**competentia**" oznacza przydatność, zaś w przekładzie z języka angielskiego słowo "**competence**" oznacza umiejętność, zdolność do wykonywania określonych czynności. Z definicji słownikowej Słownika Języka Polskiego (1981) wynika, że umiejętność, to: "**praktyczna znajomość czegoś, biegłość w czymś, zdolność wykonywania czegoś**".

Michael Argyle (1978), wyodrębnia w swojej koncepcji kompetencji społecznych:

- aspekt poznawczy, jako rozumienie sytuacji społecznych, znajomość reguł interakcji społecznych oraz umiejętność planowania zachowań społecznych,
- aspekt motywacyjny i emocjonalny, jako gotowość do angażowania się w sytuacje społeczne (w tym empatia),
- zachowanie, jako już wykorzystywane umiejętności społeczne (por. Argyle, 1978).

Dodatkowo, wyróżnia on następujące komponenty kompetencji społecznych:

- **Asertywność**, czyli umiejętność obrony własnych praw i granic bez okazywania agresji;
- **Empatia**, czyli umiejętność podejmowania ról, istotnych z punktu widzenia współpracy i układania harmonijnych relacji z innymi (w tym decentracja, czyli umiejętność stawiania się w „cudzych butach”;
- **Nagradzanie**, czyli innymi słowy umiejętność udzielania wzmocnień społecznych innym ludziom i reguła wzajemności, czyli odzwierciedlania i motywowania;
- **Komunikacja** werbalna i niewerbalna;
- **Rozumienie** kontekstu społecznego i zachowań, w tym umiejętność rozwiązywania konfliktów (tzw. decentracja i przyjmowanie oraz analizowanie innego punktu widzenia, niż własny);
- **Współpraca**, czyli umiejętność komunikacji oraz wzajemnego wpływu w sytuacji pracy w grupie;
- **Umiejętność korzystnej autoprezentacji** (za: Terelak J., Bułdys J., 2003).

Anna Matczak opisuje kompetencje społeczne jako złożone umiejętności, które umożliwiają efektywne radzenie sobie w określonego typu sytuacjach społecznych (Matczak, 1994). Ich obecność ujawnia się w kontaktach oraz relacjach interpersonalnych z innymi ludźmi. Z jednej strony umożliwiają one osiągnięcie własnych celów, z drugiej zaś, działanie w zgodzie z oczekiwaniami społecznymi (za: Matczak, 2011). Jest to zatem świadomość własnych celów, potrzeb (refleksyjność i wgląd), znajomość reguł społecznych (rozumienie sytuacji społecznych i panujących w świecie reguł społecznych) i umiejętność przełożenia własnych celów na działanie w relacji z innymi ludźmi (budowanie relacji interpersonalnych), często przy jednoczesnym skorzystaniu z ich zasobów (wpływ, kierowanie i przywództwo).

Wiadomo zatem, że kompetencje społeczne składają się z różnych aspektów funkcjonowania człowieka (poznawczego, emocjonalno-motywacyjnego oraz behawioralnego), ponadto, skojarzone z różnymi sytuacjami społecznymi. W tym sensie kompetencje społeczne są i kształtują się wskutek interakcji człowieka i jego wewnętrznych predyspozycji ze środowiskiem.

Konstrukcja kompetencji społecznych, składających się z komponentu poznawczego, emocjonalno-motywacyjnego oraz behawioralnego jest pełnym opisem wyjaśniającym działanie człowieka oraz jego dążenia. Dokładając do tego myśl odnośnie tego, że człowiek w przeciągu swojego życia dąży do aktualizacji swojego potencjału, ekspresji swojej osobowości, można założyć, że każda z kompetencji może zostać opisana na właśnie tych trzech poziomach:

- poznawczym (sposób rozumienia otaczającej rzeczywistości),
- emocjonalno-motywacyjnym (odczucia związane z „byciem” w danym kontekście a także dążeniem do „bycia” w danym kontekście,
- behawioralnym, czyli widocznym poprzez wykonywanie określonych czynności i działań.

Podobnie, jak się wydaje można rozpatrywać komponenty tzw. inteligencji wielorakiej, czyli zespołu umiejętności i zdolności, jakie człowiek posiada (Gardner, 2002), nie tylko w zakresie umiejętności społecznych, ale także technicznych czy artystycznych.

Na wczesnym etapie rozwoju nie wszystkie kompetencje społeczne (podobnie jak poznawcze i emocjonalne), mogą pojawić się od razu. Niektóre z nich, takie jak: współpraca, przywództwo, rozwiązywanie konfliktów, wymagają koordynacji wielu różnych umiejętności,

kształtowanych od najwcześniejszych lat dziecięcych, przykładowo kompetencji poznawczych, które objawiają się pod postacią chociażby umiejętności decentracji, czyli dostrzegania i przyjmowania cudzej perspektywy (Selman, 1982). Aby rozwinąć je, jednostka musi nabyć szereg pomniejszych umiejętności, takich jak: komunikacja, nawiązywanie kontaktu, empatia i rozumienie zachowań innych osób, wywieranie wpływu i perswazja, kontrola własnych emocji, umiejętność podporządkowania się oraz szereg, szereg innych, które postaram się uporządkować, łącząc w ów konglomerat, jakim jest kompetencja społeczna.

Obserwacja poszczególnych umiejętności w ramach złożonej kompetencji społecznej jest możliwa za pomocą narzędzi obserwacji zachowania – symulacji oraz gier behawioralnych, dzięki którym możliwe jest rozpoznawanie różnych umiejętności, w rozbiciu na aspekt: poznawczy, emocjonalny i behawioralny.

Każda z wymienionych wcześniej złożonych kompetencji społecznych, czyli: przywództwo, współpraca, rozwiązywanie konfliktów oraz asertywność zostanie w ramach niniejszego opracowania najpierw opisana jako pewien konstrukt teoretyczny, następnie zaś zostaną do każdej z nich przypisane poszczególne umiejętności w podziale na trzy wymienione powyżej aspekty.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że obserwacja poszczególnych umiejętności nie ma charakteru standardowego, testowego (choć można posłużyć się skalą do oceny intensywności występowania danego zachowania, a przez to wyznaczyć poziom zaawansowania danej kompetencji) w tym sensie, że nie odnosi się do żadnych norm. Ma natomiast charakter jakościowy, co oznacza, że w indywidualnym przypadku każda z umiejętności może wchodzić w konfigurację, współwystępować z innymi umiejętnościami, tworząc niepowtarzalny konglomerat kompetencji, przejawiającej się od przypadku do przypadku w swoisty, niepowtarzalny sposób.

W praktyce oznacza to tyle, że możemy przykładowo mówić o różnych rodzajach przywództwa – przywódca może być bardziej zorientowany na relacje, bądź zadanie, lepiej lub gorzej delegować zadania itd. W związku z tym, przywódca charyzmatyczny, lider będzie różnił się od przywódcy zorientowanego na zadanie w zakresie posiadanych umiejętności oraz dominujących zachowań i rozumienia sytuacji, czy motywacji do działania. Nie oznacza

to jednak, że któryś z tych typów przywódców jest w jakiś sposób „gorszy”, czy „lepsz”. O efektywności podejmowanych takich czy innych działań przywódczych (przywódca charyzmatyczny versus przywódca zadaniowy) przesądzać będzie raczej kontekst, w którym obu przywódcom przyjdzie działać (np. Mroziewski 2005, Goleman 2002).

Co więcej, kompetencje można opisać na zasadach przeciwstawnych umiejętności, gdzie każda z nich w określonych warunkach może być cenna. Kompetencjom przywódczym będzie zatem na przeciwnym krańcu towarzyszyć uległość, natomiast empatię można rozpatrywać jako przeciwieństwo asertywności. Każda z tych kompetencji powinna być jednak obserwowana osobno, ponieważ ze względu na stadialny rozwój umiejętności oraz stopniowe dochodzenie do „mistrzostwa: w obszarze kompetencji, u jednej i tej samej osoby mogą pojawiać się równocześnie przeciwstawne (teoretycznie) umiejętności, które zwykle stanowią swojego rodzaju kontinuum. Oznacza to, że biorąc pod uwagę poznawcze, emocjonalne i behawioralne stadia rozwoju, niektóre umiejętności pojawiają się wcześniej, inne zaś później. I tak, rozpatrując empatię, jako przykładową kompetencję złożoną, na której przeciwnym krańcu leży asertywność, można spodziewać się, że osoba w wieku dwunastu lat będzie przejawiać zarówno pewne umiejętności z zakresu współodczuwania i rozumienia perspektywy drugiej osoby (choć, biorąc pod uwagę jej wiek trudno spodziewać się, że osiągnie ona najwyższe poziomy rozwoju w zakresie przyjmowania cudzej perspektywy, tj., że w pełni zrozumie sytuację drugiej osoby), czyli empatii, jak i może wykazywać pewne umiejętności w zakresie asertywności. Jedną z tych charakterystyk będzie jednak przeważać. Chodzi o to, aby nie rozpatrywać jednych, określonych kompetencji jako „absolutnych” i występujących w czystej postaci, uważając do tego za „lepsze”, niż inne. Oznacza to, że „brak” obserwacji danej kompetencji nie może być definiowany (zwłaszcza w przypadku osób młodych!) w kategoriach deficytu, lecz różnicy indywidualnej. Oznacza to tyle, że ludzie różnią się od siebie, posiadając odmienne konfiguracje predyspozycji i umiejętności. Brak wyraźnej dominacji niektórych z nich, np. kompetencji przywództwa, nie skazuje jednostki na wykluczenie z funkcjonowania społecznego, jednak predysponuje ją do innych ról, niż lider (jak wiadomo lider potrzebuje zespołu, którym będzie kierował). Dlatego opisując jedną z kompetencji, równocześnie możemy sprawdzić inną.

Szczegółowe opisy w obszarach: poznawczym, emocjonalnym oraz behawioralnym, zawsze będą dotyczyły kompetencji wiodącej, wymienionej w nagłówku, nie zaś kompetencji

znajdującej się na przeciwległym krańcu. Przykładowo, w przypadku „przywództwa” opisywane będą umiejętności i cechy, związane z przywództwem, nie zaś „uległością”.

Przywództwo.

Przywództwo często definiowane jest jako zdolność do wpływania na zachowania innych osób w celu realizacji określonych celów. Przywództwo może opierać się na autorytecie danej osoby, a także byciu w posiadaniu władzy nadanej w danej strukturze, którą jednak inni dobrowolnie akceptują. Główne cechy przywództwa to: kierowanie działaniem innych, nastawione na realizację celu, planowanie oraz inspirowanie, wywieranie wpływu, motywowanie innych do działania (wyzwalanie w nich energii do działania).

Badacze zagadnienia przywództwa³ wyróżniają ponadto następujące cechy osobowe oraz umiejętności: samoświadomość i umiejętność kontrolowania własnych emocji, kreatywność w rozwiązywaniu konfliktów i przewyżnianiu trudności, umiejętność komunikowania się (szczególnie efektywnego słuchania i mówienia), sprawne analizowanie i przetwarzanie informacji.

Przywództwo można rozpatrywać jako odwrotność uległości i zależności. W tym sensie zaprzeczenie powyżej wymienionym charakterystykom, bądź występowanie ich w słabym nasileniu można uznawać za brak kompetencji przywództwa. Oczywiście, jak w każdym modelu teoretycznym mówimy tutaj o pewnych skrajnych typach funkcjonowania. Zwykle nasilenie występowania różnych komponentów (umiejętności społecznych) jest zróżnicowane w konkretnych przypadkach osób.

PRZYWÓDZTWO  ULEGŁOŚĆ

Aspekt poznawczy

- umiejętność rozumienia innych ludzi,
-

³ *Zarządzanie, teoria i praktyka*, Pr. zbior. pod red. A. K. Koźmiński, W. Piotrowski,

Griffin R.W. , *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN. Warszawa 2004.

- umiejętność analizowania faktów i wnioskowania,
- umiejętność organizacji i planowania,
- kreatywność w poszukiwaniu rozwiązań.

Aspekt emocjonalny

- wytrwałość w działaniu (osiąganiu celu),
- kontrolowanie własnych emocji,
- motywowanie innych.

Aspekt behawioralny

- aktywność, zaangażowanie w działanie,
- autoprezentacja (umiejętność skupiania na sobie uwagi),
- kierowanie
- asertywność,
- komunikacja i dzielenie się informacjami,
- wywieranie wpływu i perswazyjność,

Współpraca.

Kompetencja współpracy polega na umiejętności realizacji celów w relacji z innymi. Współpraca jest wiązana często z umiejętnościami/ inteligencją emocjonalną, gdyż opiera się na nawiązywaniu kontaktów i współzależności w działaniu z innymi ludźmi, wymagającymi szeregu predyspozycji, takich chociażby jak umiejętność słuchania, przyjmowania perspektywy innej osoby, dzielenia się formacjami, kontrolowania własnego zachowania itp.

Współcześnie, w obecnym, demokratycznym systemie politycznym współpraca jest preferowaną formą pracy i pożądaną kompetencją, zwłaszcza, że łączenie różnych zasobów daje możliwość osiągnięcia celów niemożliwych do osiągnięcia w pojedynkę. Brak umiejętności współpracy, wynikająca często z pewnych charakterystyk indywidualnych, konfiguracji umiejętności, predyspozycji i temperamentu, predysponuje jednostkę do pracy w pojedynkę, czyli indywidualnej i niezależnej. W tym sensie współpracy można przeciwstawić indywidualizm. Osobisty profil danej jednostki będzie zatem, podobnie jak w przypadku przywództwa, plasował się w pewnym miejscu, na kontinuum, którego krańce można opisać jako: współpraca (kolektywizm) – praca indywidualna (indywidualizm).

Według Katzenbacha i Smith'a (2001), którzy dokonali rozróżnienia pomiędzy działaniem ledwie skoordynowanej w swoich działaniach grupy a pełną współpracą w zespole, kluczowe elementy charakteryzujące drugie z wymienionych form pracy, to:

- współzależność członków w pracy na rzecz osiągnięcia zarówno celów osobistych jak i celu zespołu, co wiąże się ze wzajemnym wsparciem,
- poczucie „własności” i odpowiedzialności za realizację celów,
- wzajemne wykorzystywanie swoich zasobów, czyli umiejętności, wiedzy, doświadczeń,
- wzajemne zaufanie, szacunek i wzajemnie motywowanie się do wyrażania swoich opinii, różnorodnych punktów widzenia i do zadawania pytań,
- dbałość o interesy innych członków zespołu, „liczenie się” z nimi,
- nastawienie na konstruktywne rozwiązanie problemu, koncentracja na zadaniu,
- współuczestniczenie w podejmowaniu decyzji.

WSPÓŁPRACA



PRACA INDYWIDUALNA

Aspekt poznawczy

- umiejętność rozumienia innych ludzi (przyjmowanie ich punktu widzenia),
- umiejętność analizowania faktów i wnioskowania,
- kreatywność w poszukiwaniu rozwiązań.

Aspekt emocjonalny

- umiejętność nawiązywania kontaktu i podtrzymywania relacji z innymi
- kontrolowanie własnych emocji,
- motywowanie innych,
- współzależność

Aspekt behawioralny

- aktywność, zaangażowanie w działania grupy,
- komunikacja i dzielenie się informacjami,
- organizowanie, porządkowanie procesu

Rozwiązywanie konfliktów.

Konflikt najprościej można ująć jako sprzeczność interesów dwóch stron. Powstaje on zawsze wówczas, jeśli strony w niego zaangażowane nie potrafią uznać racji strony przeciwnej, co stanowi pierwszy krok w dążeniu do porozumienia. W sytuacji konfliktowej zwykle uczestniczą emocje, które często zaburzają (dążenie do uproszczeń i skłonność do czarno-białej interpretacji) procesy poznawcze i mogą wyzwoić agresywne zachowania.

Warto, mówiąc o konflikcie odwołać się do tzw. „koła konfliktu”, stworzonego przez amerykańskiego mediatora Christophera W. Moore’a (2009). Wyróżnił on pięć obszarów potencjalnego konfliktu, z których wynika pięć typów konfliktów: konflikt relacji, konflikt danych, konflikt interesów, konflikt strukturalny i konflikt wartości. Na jedną sytuację konfliktową może nałożyć się kilka przyczyn. A często, gdy konflikt się zaostrza, do jednej – pierwotnej przyczyny – dochodzą nowe kwestie. Konfliktem nierozwiązywalnym jest konflikt wartości, które zwykle zakorzenione są w centralnym systemie Ja, a w związku z tym „nienegocjowane”. Rozwiązanie pozostałych konfliktów wymaga wielu różnorodnych umiejętności: poznawczych, społecznych i emocjonalnych.

Rozwiązywanie konfliktów, w tym umiejętności mediatorskie, są złożoną kompetencją, która wymaga opanowania zarówno umiejętności poznawczych, takich jak rozumienie stanowiska innej osoby, a nawet więcej – przyjęcie innej perspektywy od własnej (decentracja), złożoność myślenia, obejmującego różne „zmienne”, czyli zarówno intencje drugiej strony, jej sposób myślenia i argumentowania, jak i analizę warunków zewnętrznych, czyli kontekstu sytuacyjnego. Z obszaru funkcjonowania emocjonalnego, umiejętność rozwiązania konfliktu wynika z powściągnięcia emocji, opanowywania ich, aby „nie dać się ponieść” i w związku z tym zejść na pozycyjne „albo ja, albo ty”. Ponadto ważna jest zdolność do emocjonalnego „wczuwania” się w sytuację drugiej osoby, czyli empatia, ułatwiająca przyjęcie cudzej perspektywy. Rozwiązanie konfliktu wymaga także zaangażowania, skierowania własnej energii na poszukiwanie rozwiązań, rozumienie i utrzymywanie relacji ze stronami/ stroną konfliktu. Dążenie do rozwiązania konfliktu z efektem „wygrany-wygrany” jest także zadaniem, w którym strony muszą uświadamiać sobie własne potrzeby, co konkretnie chcą „wygrać”. Nie jest sztuką zgodzenie się na wszystko z poniesieniem całych kosztów, lecz osiągnięcie własnych celów, przy jednoczesnym uznaniu potrzeb i celów drugiej strony.

W tym sensie kompetencja rozwiązywania konfliktu, czyli dążenia do czy odnalezienia konstruktywnego rozwiązania, jako umiejętność społeczna będzie dotyczyła zachowań prowadzących do sytuacji: „wygrany – wygrany”, bowiem tylko taka sytuacja gwarantuje zaprzestanie dalszego trwania konfliktu. Niezadowolenie którejś ze stron, bądź obu będzie powodować „nawracanie” konfliktu i dalsze zaburzenie funkcjonowania społecznego. Dlatego, przypisując kompetencji „rozwiązywanie konfliktu” wyłącznie rozwiązanie „wygrany-wygrany”, można przeciwstawić brak umiejętności w tym zakresie, które prowadzą do sytuacji: „wygrany – przegrany” lub „przegrany-przegrany”. U podłoża braku tych umiejętności z jednej strony może leżeć rywalizacja (sytuacja „wygrany-przegrany”), z drugiej zaś konformizm (sytuacja „przegrany”).



-
- umiejętność rozumienia innych ludzi (przyjmowanie ich punktu widzenia),
 - kreatywność w poszukiwaniu rozwiązań.
 - umiejętność analizowania faktów i wnioskowania (zarówno na temat intencji strony konfliktu jak i kontekstu zewnętrznego),

Aspekt emocjonalny

-
- umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktu, relacji interpersonalnych,
 - wytrwałość, umiejętność znoszenia sytuacji napięcia,
 - kontrolowanie własnych emocji,
 - empatia.

Aspekt behawioralny

-
- zaangażowanie, aktywność,
 - komunikacja i dzielenie się informacjami,
 - dążenie do równowagi/ symetrii w relacji,
 - dążenie do osiągnięcia celu (porozumienia).

Asertywność.

Asertywność jest umiejętnością ochrony własnych granic i mówienia „tak” lub „nie” (odmowy naciskom innym ludziom) w sposób otwarty, bez użycia przemocy słownej lub czynnej, czyli nienaruszający dobrostanu innej osoby/ osób. Innymi słowy, zachowanie asertywne oznacza korzystanie z osobistych praw bez naruszania praw innych⁴. Człowiek może nauczyć się asertywności, jednak zwykle nie jest to tylko prosty trening umiejętności. Za brakiem asertywności może kryć się silna potrzeba akceptacji ze strony innych lub po prostu lęk, czy brak poczucia bezpieczeństwa. Asertywność można uważać za kompetencję złożoną, gdyż wymaga ona z jednej strony pewności siebie w wyrażaniu własnego zdania i ochrony własnych granic (refleksyjny wgląd we własne potrzeby, cele, dążenia, preferencje czy wyznawane wartości), z drugiej zaś rozumienia zasad funkcjonowania w świecie społecznym i wrażliwości w kontakcie z drugim człowiekiem. W tym sensie najważniejszymi składowymi komponentami asertywności będą:

- autorefleksja (wgląd), dotycząca znajomości własnych preferencji, wartości i zasad,
- rozumienie zasad społecznych,
- poszanowanie praw innych,
- pewność siebie i swoich praw.

Asertywność obok empatii uważane są za główne wyznaczniki inteligencji emocjonalnej. Wynika to z „poczuciowości”, wrażliwości emocjonalnej w kontakcie z drugim człowiekiem. Granice pomiędzy jednym a drugim są płynne i prowadzą do odmiennych konsekwencji. Zachowanie asertywne, czyli z poszanowaniem dla samego siebie, własnych uczuć i ograniczeń może wiązać się z odmową niesienia pomocy drugiej osobie, jeśli nie czujemy się na siłach, aby się jej podjąć, bez zadręczania się poczuciem winy czy obawą przed negatywną oceną otoczenia. Wzmoczone poczucie empatii może natomiast „popychać” nas do działań pomocowych, nawet kosztem własnego dobrostanu. W tym sensie, choć jest to kwestia, która powinna podlegać badaniom, asertywność może być postrzegana, jako zestaw umiejętności i zachowań plasujących się na przeciwległym krańcu pewnego kontinuum w stosunku do empatii. Obrazowo rzecz ujmując, asertywność można potraktować jako

⁴ Thomas A. Harris: *Ja jestem OK - Ty jesteś OK*. Wyd. 1. Warszawa: REBIS, 2009.

kompetencję pozwalającą „zabezpieczyć” własne granice i interesy, empatia zaś jest kompetencją umożliwiającą na „przywracanie” granic innej osoby.



Aspekt poznawczy

- umiejętność rozumienia zachowań innych ludzi,
- umiejętność rozumienia własnych potrzeb, wartości, preferencji (wgląd, autorefleksja),
- umiejętność analizowania faktów i wnioskowania.

Aspekt emocjonalny

- umiejętność zerwania kontaktu,
- kontrolowanie własnych emocji,
- wytrwałość, umiejętność znoszenia sytuacji napięcia.

Aspekt behawioralny

- pewność siebie,
- konsekwencja i spójność w działaniu,
- spokój, opanowanie,
- otwarte wypowiadanie komunikatów zarówno „na tak”, jak i „na nie”,
- umiejętność prezentacji własnych argumentów,
- umiejętność przyjmowania zarówno komplementów, jak i krytyki (niezaprzeczanie, nieuciekanie).

Rozwój kompetencji społecznych jawi się jednym z priorytetów współczesnej edukacji, w której dotąd kładło się głównie nacisk na rozwój poznawczy i tzw. „inteligencję akademicką”. Wśród sztandarowych kompetencji kluczowych, przytaczanych w najważniejszych dokumentach na temat edukacji w Unii Europejskiej, a także strategiach Polski (np. „Polska 2030”, 2009) czy w końcu podstawie programowej, znajduje się:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym,
2. porozumiewanie się w językach obcych,
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowotechniczne,
4. kompetencje informatyczne,

5. umiejętność uczenia się,
6. kompetencje społeczne i obywatelskie,
7. inicjatywność i przedsiębiorczość
8. świadomość i ekspresja kulturalna.

Przyswojenie sobie wszystkich tzw. kluczowych kompetencji ma stanowić podstawę do sprawnego funkcjonowania we współczesnym świecie i społeczeństwie. Za problemowe można jednak uznać nabywanie owych kompetencji, a przynajmniej jej części, związanej z umiejętnościami społecznymi i przedsiębiorczością, w szkole. Nie stanowią one bowiem podstawy ocen, decydujących o osiągnięciach szkolnych (poza projektami edukacyjnymi, funkcjonującymi do gimnazjów w ostatnich latach). Ponadto, w przypadku młodzieży ze środowisk de faworyzowanych (w tym wychowanków młodzieżowych ośrodków socjoterapeutycznych lub wychowawczych), o dużym nasileniu deprywacji, stanowiących trudny kontekst dla rozwoju kompetencji społecznych, nawet projekty edukacyjne, czy działania akcyjne (np. kilkugodzinne warsztaty na temat przeciwdziałania agresji itp.) nie są wystarczające do tego, aby nastąpiły trwałe zmiany w schematach zachowań społecznych i rozwoju kompetencji w tym obszarze.

Opisane w niniejszym rozdziale podstawy teoretyczne stanowią punkt wyjścia do zaprojektowania gier behawioralnych oraz arkuszy do obserwacji umiejętności społeczno-emocjonalnych w ramach materiałów dydaktycznych.

Zanim przejdziemy do omówienia gier behawioralnych oraz arkuszy obserwacyjnych, warto jednak jeszcze przyrzeć się aspektom motywacyjnym. Nie są one w pełni ujęte w powyższym opisie kompetencji społeczno-emocjonalnych, występując niejako „obok”, stanowią jednak ważny aspekt funkcjonowania społecznego, znajdując swe odzwierciedlenie w decyzjach czy działaniach podejmowanych na rynku pracy. Motywacja do działania, można powiedzieć, że jest swoistym paliwem rozwoju oraz występowania kompetencji społeczno-emocjonalnych. W sytuacji obniżonej motywacji do działania, przejawiającej się np. depresją, obniżonym nastrojem, można spodziewać się zahamowania rozwoju, bądź niemożności zaobserwowania kompetencji społeczno-emocjonalnych, spowodowanych głównie wycofaniem z otoczenia.

1.16.3. Teoria motywacji Davida McClellanda.

W swojej teorii motywacji McClelland (1965) odwołuje się do koncepcji hierarchii potrzeb Abrahama Maslowa (1954). Tym samym ukazuje silne powiązanie działań motywacyjnych jednostki z dążeniem do zaspokojenia potrzeb, co stanowi o sile i kierunku działania człowieka. W nawiązaniu do piramidy potrzeb Maslowa, McClelland przedstawia trzy zasadnicze potrzeby, kierujące funkcjonowaniem zawodowym. Są to następujące potrzeby:

- osiągnięć,
- władzy,
- afiliacji.

U każdej osoby nasilenie tych potrzeb jest odmienne i względnie trwałe. Każda z tych potrzeb, jej natężenie, które jest indywidualną dyspozycją jednostki, decyduje o tym, jakie predyspozycje, umiejętności czy zainteresowania mogą się w niej ukształtować. Stąd występowanie owych potrzeb w indywidualnej konfiguracji i powiązaniu z innymi własnościami człowieka (np. cechami osobowości), mogą działać zarówno jako czynnik hamujący, jak i rozwijający daną kompetencję człowieka.

Potrzeby wyodrębnione przez McClellanda, ze względu na obszar funkcjonowania człowieka, którego dotyczą, okazują się szczególnie przydatne w przewidywaniu rozwoju kompetencji zawodowych. Istnieje również możliwość prognozowania poziomu kompetencji na podstawie natężenia badanych potrzeb, jednakże pod warunkiem posiadanej wiedzy na temat zewnętrznych możliwości rozwoju kompetencji (działania edukacyjne, doświadczenie oraz sytuacje wymagające zachowań wynikających z konkretnych kompetencji).

I tak, **potrzeba osiągnięć** może predysponować jednostkę do rozwijania samodzielności, a także „gromadzenia” zasobów, niezbędnych do osiągania wpływu i coraz większej kontroli. Dominacja tej potrzeby, wzmacnia również w jednostce dążenie do sukcesu (zwykle dzięki wcześniejszym doświadczeniom związanym z potwierdzeniem własnych umiejętności) oraz rozwój własnej inicjatywy i zadaniowość. Z drugiej strony, silna potrzeba osiągnięć może wpływać na ograniczenie umiejętności współpracy i dbałości o podwładnych na niwie zawodowej.

Drugą z wymienionych potrzeb, jest **potrzeba władzy**. Osoba, u której dominuje ten rodzaj potrzeby, dąży do osiągnięcia kontroli i sprawowania władzy nad innymi. Do realizacji tej potrzeby niezbędne są umiejętności takie jak: wywieranie wpływu, asertywność, a także delegowanie zadań. Potrzeba władzy predysponuje jednostkę do poszukiwania stanowisk kierowniczych, ograniczając równocześnie zainteresowanie kooperacją z innymi, a wręcz zachęcając do rywalizacji. Taki typ dominującej potrzeby może predysponować osobę do bycia liderem, przywódcą grupy, czy organizacji.

Odwrotnością potrzeby władzy, jest **potrzeba przynależności** (afiliacji). Osoba, u której dominuje ten rodzaj potrzeby, jest głównie zorientowana na nawiązywanie i utrzymywanie relacji z innymi ludźmi. W działaniu będzie to wyglądać w ten sposób, że osoba przedkłada dobro pracowników nad realizację zadania, celu organizacji (o ile są one w sprzeczności). Dzięki dominacji tej potrzeby osoba będzie kształciła w sobie umiejętności komunikacji, współpracy i rozwiązywania konfliktów.

Co istotne, McClelland uważał, że motywacji nie dziedziczy się, jednak jest ona rozwijana w toku interakcji ze środowiskiem, w jakim człowiek się rozwija. Mają na nią wpływ już bardzo wczesne doświadczenia w dzieciństwie, gdzie dziecko ma szansę uzyskać wzmocnienie w osiąganiu efektów i nagród w realizacji różnych zadań (patrz koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona, pkt. 2.1.).

1.16.4. Teoria autodeterminacji Ryan'a i Deci.

Nowszą, i jak wydaje się, bardziej adekwatną do współczesnych realiów, teorią motywacji jest koncepcja autodeterminacji Edwarda Deci oraz Richard'a Ryan'a (2002).

Obydwaj naukowcy badają różne aspekty motywacji od przeszło 35 lat. Ich pierwsze badania poświęcone były motywacji zewnętrznej oraz wewnętrznej. Obserwowali oni funkcjonowanie ludzi w różnych kontekstach, w tym w środowisku zawodowym i zauważyli, że nie jest do końca ważne to, jak bardzo jest się zmotywowanym, ale to, jakie jest źródło motywacji – czy jest to motywacja trwała, bo wynikająca z wewnętrznych potrzeb, czy może chwiejna, ponieważ uwarunkowana jest zewnętrzną nagrodą, na przykład w postaci wynagrodzenia.

Motywacja wynikająca z zewnętrznych wzmocnień, mimo, że początkowo może być bardzo wysoka, nie sprawdza się na dłuższą metę. Pieniądze, rywalizacja wręcz obniżają motywację wewnętrzną. Podczas jednego z eksperymentów, w ramach którego studenci byli

wynagradzani za wykonanie określonych zadań, typu rozwiązywanie łamigłówek, okazało się, że są oni o wiele mniej chętni do wykonywania tego zadania po przeprowadzeniu eksperymentu, aniżeli uczestnicy niewynagradzani i nie zachęceni do rywalizacji. Znane są również badania Ryan'a i Deci, z których wynika, że osoby zatrudnione na bezpłatny staż o wiele lepiej go oceniały, aniżeli osoby, które dostawały podczas stażu wynagrodzenie.

Badacze zauważyli, że, mimo, iż kary oraz nagrody zewnętrzne w postaci pieniężnej czy rywalizacja w organizacji są pożądane i podnoszą efektywność pracy, to:

- znacznie obniżają motywację tych, którzy nie otrzymują tych nagród (zasada porównań),
- powodują, że potrzebna jest zewnętrzna kontrola i stałe monitowanie pracy oraz wykonywanych zadań,
- obniżają kreatywność i powodują, że pracownicy mniej się starają przy wykonaniu zadania,
- obniżają poziom współpracy,
- obniżają samodzielne myślenie pracowników, powodują, że pracownicy „automatyzują” swoje działanie, będąc nastawieni na nagrodę, bądź uniknięcie kary,
- pozbawiają poczucia odpowiedzialności za wynik działania.

Te i podobne obserwacje pozwoliły naukowcom wyróżnić główne czynniki, od których zależy motywacja wewnętrzna do działania i trwanie przy realizacji własnego celu, nazwanego przez Ryan'a i Deci autodeterminacją (*self-determination*), a są nimi:

- **poczucie autonomii**, rozumiane jako swoboda w podejmowaniu decyzji,
- **poczucie kompetencji**, czyli umiejętność wykonania określonych działań, posiadana wiedza i doświadczenie, oraz
- **poczucie relacji** i bycia z innymi.

Wszystkie trzy z wymienionych czynników wynikają z głębszych potrzeb człowieka, które dotyczą niezależności i wolności (autonomia), choć z drugiej strony poczucia przynależności i więzi (relacje), a do tego potrzeby wpływu, sprawczości i bycia przekonanym o własnej wartości (kompetencje).

Co z tego wynika dla doradcy zawodowego?

1. Warto pamiętać, aby rozpoznać źródła motywacji wewnętrznej klienta, czyli odkrywać takie jego obszary funkcjonowania, zainteresowań, w których czuje się dobrze, chce działać (np. oglądanie w Internecie filmów poświęconych historii współczesnej czy polityce, spędzania większości czasu na uprawianiu sportu, czytanie książek przygodowych itp.). Rozwijanie w zakresie doradztwa zawodowego tych obszarów, które klient „lubi”, tych działań, które chce wykonywać pozwala na czerpanie z jego indywidualnych zasobów, które są niewyczerpywane! W ten sposób można rozwijać w kliencie autodeterminację.
2. Aby działania nie miały charakteru ad hoc, „tu i teraz”, a polegały na długofalowym planowaniu, niezbędne jest odwołanie się do wewnętrznej motywacji klienta, opartej na jego indywidualnych zasobach (ulubione czynności, zainteresowania).
1. Należy pamiętać, że nawet najbardziej ulubione zajęcie, hobby, kiedy staje się przedsięwzięciem biznesowym, może nie być już tak satysfakcjonujące. Sytuacja, w której hobby zaczyna być pracą, może przynieść obniżenie motywacji wewnętrznej. Innymi słowy, jeżeli za czynności, z której czerpiemy przyjemność, które są naszym hobby, zaczniemy otrzymywać wynagrodzenie, nasza motywacja do jej wykonywania spadnie.
2. Zamiast starać się zainteresować klienta zawodami, pracami, które obecnie są poszukiwane i dobrze opłacane na rynku pracy, warto przyjrzeć się jego indywidualnym zasobom (zainteresowaniom, temu, co lubi robić). Tylko robienie tego, co się lubi i potrafi, daje długofalową perspektywę rozwoju i może przynieść wymierne korzyści (dopasowanie rynku pracy do klienta, patrz scenariusz warsztatów pt. „Nowe zawody”).

1.17. Forma narzędzia i proces diagnostyczny.

Gry behawioralne i symulacje różnych sytuacji interpersonalnych, mogą służyć do diagnozy kompetencji społecznych i emocjonalnych. Są one alternatywą dla testów opartych na deklaracji ucznia/ klienta, zakładających samoświadomość i umiejętność samopoznania (patrz rozdział 1.1. w niniejszym opracowaniu). Z przeprowadzonych badań, zwłaszcza z obserwacji doradców zawodowych, psychologów oraz wychowawców, nauczycieli, wynika, że młodzież rzadko posiada adekwatny obraz własnej osoby (wg Eriksona jest to dopiero etap kształtowania się tożsamości). Z drugiej strony, osoby te zwykle nie mają sposobności do odkrycia wielu z własnych talentów, predyspozycji, toteż nie potrafią także ocenić stopnia własnych kompetencji społeczno-emocjonalnych (łatwiej jest z umiejętnościami poznawczymi, które są przedmiotem oceny w szkole). Z drugiej strony, z wypowiedzi uczniów wynika, że często sami odczytują oni z gotowych testów z zakresu doradztwa zawodowego (i nie tylko) intencje autorów, co skłania ich do udzielania odpowiedzi, która nie tyle jest zgodna z ich obserwacją własnej osoby, co uważają, że właściwa z punktu widzenia kontekstu w jakim występuje. Dotyczy to zwłaszcza testów psychologicznych poświęconych kompetencjom społecznym, w których często w grę wchodzi tzw. odpowiedzi społecznie akceptowane, czyli odpowiadające raczej pewnym normom, regułom społecznym, niż stanowi rzeczywistym umiejętnościom. Przykładowo, uczeń zapytany, czy ustępuje miejsca w autobusie osobom starszym, wie, że należy odpowiedzieć „tak” (służy to także poprawie lub podtrzymaniu własnej samooceny), co zadeklaruje w teście, natomiast w rzeczywistości mógł nigdy tego nie zrobić. Sytuacja testowa jest poza tym mniej złożona, aniżeli te, jakie mają miejsce w przestrzeni społecznej, gdzie w grę wchodzi o wiele więcej czynników, trudnych do skontrolowania przez osobę bezpośrednio w niej uczestniczącą. Osoba odpowiadająca na pytania testowe może ponadto nie móc wyobrazić sobie adekwatnie siebie lub zarysowanej sytuacji., co również może prowadzić do zniekształceń i w konsekwencji do niewłaściwej diagnozy kompetencji.

1.18. Czym jest ośrodek oceny (Assessment Center/ Development Center)?

Assessment Center (ośrodek oceny, ocena zintegrowana) oraz Development Center (ośrodki rozwoju) - **techniki diagnostyczne oparte o testy i zadania sytuacyjne**, których celem jest ocena specyficznych zachowań w sytuacjach zbliżonych do realnych.

Ocena ta jest wykonywana w oparciu o wybrane wcześniej i **zdefiniowane kompetencje**.

AC/DC wywodzi się z metod opracowanych po raz pierwszy przez profesora Harvardu Henry Murray'a na początkach lat 30. w celu prowadzenia badań nad osobowością. Metoda została jednak zastosowana po raz pierwszy jako "assessment center" przez Niemców w czasie II wojny światowej, którzy za pomocą metod behawioralnych prowadzili selekcję, związaną z obsadzaniem wysokich stanowisk w swoich armiach (Slevin, 1972) .

Współcześnie AC/DC jest powszechnie stosowane w organizacjach, w tym w biznesie, w ramach selekcji i rekrutacji oraz planowania kariery zawodowej pracowników. W biznesie, centra oceny stosowane są od początku 1950 roku i pionierskiej pracy Roberta K. Greenleaf i Douglasa W. Bray w American Telephone & Telegraph Company, gdzie po raz pierwszy na szerszą skalę zastosowano różne techniki AC/DC w stosunku do pracowników przedsiębiorstwa. Inne organizacje, które zaczęły stosować metody *assessment center*, to m.in.: IBM, General Electric, Sears, Shell. AC/DC jest stosowane przy rekrutacji, budowaniu ścieżki kariery, opracowywaniu indywidualnych ścieżek szkolenia i rozwoju, wyszukiwaniu menedżerów o dużym potencjale, przesunięciach w strukturze organizacyjnej, planowaniu zasobów ludzkich, ocenie okresowej.

Jakkolwiek AC/DC kojarzy się jako „centrum oceny” z jakimś konkretnym miejscem, jest to PROCES. Podczas tego procesu gromadzone są informacje na temat osób podlegającym obserwacji (pracowników) oraz ich słabych i mocnych stron w zakresie szeroko rozumianych kompetencji społeczno-emocjonalnych, takich jak, np.: autoprezentacja, odporność na stres, współpraca, komunikacja, umiejętności analityczne i rozwiązywanie konfliktów, empatia i rozumienie, przywództwo itp. Pracownicy przechodzą szereg różnych zadań, które stanowią namiastkę sytuacji pracowniczych, aranżowanych w kontekście społecznym, w których prezentują swoje umiejętności. Mówiąc wprost, uczestnicy AC/DC „są umieszczani” w różnych aranżowanych indywidualnie, bądź grupowo sytuacjach, które mają ich sprowokować do zaprezentowania swoich umiejętności. Podczas każdego z ćwiczeń uczestnicy AC/DC są obserwowani przez tzw. asesorów, czyli osoby specjalnie przeszkolone (zwykle psychologów) w zakresie AC/DC. Obserwują oni zachowanie uczestników (zwykle jednego, bądź dwóch podczas pojedynczego zadania), notując każdą ich reakcję, wypowiedź, sposób, w jaki radzą sobie oni z zadaniem. Do oceny poczynionych obserwacji zachowań służy specjalnie opracowany arkusz, w którym znajdują się kategorie, podlegające ocenie, np. przywództwo/ współpraca itp., w rozbiciu na obserwowalne wskaźniki, czyli poszczególne

zachowania. Natężenie, częstość występowania danego zachowania zwykle oceniane jest na skali od 1 do 5, gdzie „1” oznacza, że zachowanie występuje bardzo rzadko, w słabym natężeniu, natomiast „5”, że zachowanie dominuje, jest często obserwowane.

Po „przejściu” przez uczestnika kilku zadań i w związku z tym, zgromadzeniu co najmniej kilku lub kilkunastu obserwacji, pochodzących z różnych sytuacji-zadań (a także od różnych obserwatorów) przystępuje się do określania profilu pracownika, jego słabych i mocnych stron.

W ramach ośrodków oceny i rozwoju stosuje się następujące narzędzia:

- dyskusja grupowa bez lidera,
- zadania do wykonania (tzw. dokumenty na biurku, z j. ang. *in-basket exercise*),
- analiza przypadku,
- poszukiwanie faktów,
- prezentacja, wystąpienie,
- odgrywanie roli.

Do zakresu tych narzędzi można jeszcze dodać zadania negocjacyjne, mediacyjne (co już wymaga bardziej zaawansowanych kompetencji) oraz rozwiązywanie mniej lub bardziej złożonych konfliktów. Narzędzia zawsze dobierane są ze względu na to, jaka kompetencja jest przedmiotem zainteresowania. Jednocześnie, przy okazji obserwacji jednego zadania można poddać ocenie różne umiejętności. Przykładowo, w odniesieniu do zadania pt. „dyskusja grupowa bez lidera”, można zaobserwować umiejętności: współpracy, przywództwa, organizacji, komunikacji, prezentacji własnego punktu widzenia.

1.19. Gry behawioralne bazujące na AC/DC

Narzędzia, bazujące na grach behawioralnych i zadaniach do wykonania wydają się szczególnie interesującą alternatywą dla testów kompetencji społecznych i emocjonalnych w ramach projektowanego narzędzia, a konkretniej – procesu diagnostycznego. Z przeprowadzonego badania jakościowego⁵ wynika, że gry behawioralne i symulacje są

⁵ W ramach projektu zostało przeprowadzonych w sumie 18 zogniskowane wywiady grupowe z udziałem nauczycieli, uczniów, doradców zawodowych, psychologów i pedagogów szkolnych, wychowawców MOS i

atrakcyjne dla młodzieży ze względu na interakcje, jakie się nawiązują, śmiech i rozluźnienie, a także możliwość stawienia czoła nowym wyzwaniom. Zadania stosowane w ramach narzędzi mają charakter zabawy, co dodatkowo sprawia, że forma ta może „rozluźnić” atmosferę procesu diagnostycznego. Trudnością, ale zarazem wyzwaniem może natomiast okazać się strona obserwacyjna – ocena, opis zachowania osób wykonujących zadania.

Konstrukcja gier.

W ramach projektu *Quo vadis?* zostało zaprojektowanych osiem gier, opierających się na formule AC/DC. Gry są dostępne na stronach internetowych pod adresami: www.ore.edu.pl; www.koweziu.edu.pl; www.men.gov.pl; www.swps.edu.pl w dwóch wersjach:

- dla młodzieży, czyli osób w wieku gimnazjalnym (12-15 lat),
- dla młodzieży w wieku powyżej 16 roku życia i osób dorosłych.

Celem gier jest rozpoznanie poprzez obserwację takich kompetencji społeczno-emocjonalnych jak:

- PRZYWÓDZTWO, KOMUNIKACJA I WSPÓŁPRACA, rozpoznawane na podstawie dyskusji grupowej bez lidera - gra pt. „**GAMIX**”, „**Mostek**”, „**Zagadka Einsteina**”;
- ORGANIZACJA I ASERTYWNOŚĆ, rozpoznawane na podstawie gry w formie tzw. „dokumentów na biurku”, z j. ang. *in-basket exercise*) – gra pt. „**Nowy pracownik**”;
- EMPATIA, ANALITYCZNE MYŚLENIE I ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTU, rozpoznawane na podstawie gry w formie analizy przypadku i odkrywania faktów – gra pt. „**Telefon**”, „**Samochód służbowy**”;
- AUTORPREZENTACJA, rozpoznawana na podstawie przeprowadzenia prezentacji własnej osoby – gra pt. „**Moja kariera zawodowa**”;

- RYWALIZACJA, rozpoznawana na podstawie gry w formule próbki pracy polegającej na wprowadzaniu ankiet do komputera – gra pt. „**Niekończąca się historia**”.

Scenariusz przykładowej gry behawioralnej w formule dyskusji grupowej bez lidera, nakierowanej na rozpoznanie takich kompetencji, jak: przywództwo, komunikacja oraz współpraca, znajduje się w załączniku (Zał. 1).

Zasady uczestnictwa.

Gry behawioralne przewidziane są na pracę w małych grupach 6-osobowych, maksymalnie 8-osobowych. Nie oznacza to, że gry nie mogą być przeprowadzane podczas zajęć lekcyjnych, wymagałoby to jednak w takiej sytuacji przygotowania ze strony osoby prowadzącej kilku scenariuszy (instrukcji, materiałów) równolegle i podzielenia uczniów na mniejsze grupki.

Zalecane byłoby również w sytuacji prowadzenia gier z większą liczbą uczniów, wcześniejszego przygotowania ich do roli obserwatorów (asesorów), a co za tym idzie, wcześniejszego zapoznania ich z „Arkuszami obserwacji” wraz ze składającymi się na nie aspektami oceny poszczególnych umiejętności. Innymi słowy, uczniowie powinni szczegółowo zapoznać się i zrozumieć definicje poszczególnych umiejętności (np. co to jest przywództwo, na czym polega współpraca, co oznacza empatia itp.) oraz przyswoić sobie behawioralne, czyli związane z zachowaniem, miary wskaźników tychże umiejętności.

Każdy ze scenariuszy gier zawiera na początku szczegółowy opis warunków przeprowadzania gry (patrz Rys. 2), który należy rozważyć przygotowując zajęcia pod kątem liczby uczestników.

	Uczestnicy: wiek 13+17 lat, gra w grupie 4-osobowej, płeć bez znaczenia
	Czas trwania gry: 15 minut (przerwać po upływie wyznaczonego czasu)
	Warunki: nagrywanie audio lub wideo.



Warunki: obserwacja przez 2-4 Obserwatorów; podanie instrukcji i podsumowanie przez Prowadzącego.

Prowadzący przeszedł uprzednio szkolenie w zakresie rozumienia kompetencji społecznych. Obserwatorzy przeszli uprzednio zarówno samą grę, jak i trening/ warsztaty na temat umiejętności i kompetencji społecznych (potrzebne do wypełnienia „Arkusza Obserwacji” oraz refleksji nt. procesu obserwacji Uczestników podczas gry).



Warunki: gra może być przeprowadzana zarówno w pomieszczeniu, jak

„na świeżym powietrzu”. Warunki: dyskusja „po”, w którą moderuje Prowadzący, a uczestniczą w niej zarówno Obserwatorzy, jak i Uczestnicy.

Rys. 2. Przykładowa instrukcja do gry behawioralnej. Źródło: opracowanie Dorota Wiszejko-Wierzbička.

Zasady obserwacji.

W roli tzw. asesorów (w grach są to „Obserwatorzy”) zwykle są osoby, które uprzednio przeszły szkolenie, znają znaczenie różnych kompetencji (np. asertywności, empatii itp.) oraz sposób, w jaki się mogą przejawiać w zachowaniu. W tym celu zalecane jest przeprowadzenie warsztatów na temat rozwoju kompetencji społecznych i emocjonalnych, polegającego na przygotowaniu młodzieży do prowadzenia takiej oceny, która później mogłaby odbywać się na zasadzie oceny rówieśniczej (tzw. „*peer evaluation*”). Taka formuła może być zastosowana w ramach projektowanego narzędzia w materiałach dydaktycznych. Ważne przy tej okazji, aby młodzież wiedziała „z góry”, że zarówno ona będzie oceniana podług tych samych kryteriów, jak i będzie oceniać innych. Ważne jest także, aby opracowywane „Arkusze oceny” podlegały konsultacjom z młodzieżą, celem uzgodnienia wspólnego rozumienia znaczenia różnych kompetencji oraz ich opisu podług wskaźników z zachowania. Alternatywą dla oceny rówieśniczej jest ocena dokonywana przez doradców zawodowych i psychologów. Zastrzeżenia wzbudzałaby jednak sytuacja, w której oceny dokonywaliby nauczyciele czy wychowawcy na co dzień pracujący z młodzieżą. Zaletą

narzędzia jest bowiem jego „świeżość”, to co może wnieść w nowe spojrzenie na ucznia, który nie odznacza się przykładowo wysokimi wynikami w nauce w szkole.

Z przeprowadzonych badań⁶ wynika, że najwięcej trudności w zakresie wypełniania „Arkusza obserwacji” (przykładowy „Arkusze obserwacji” znajduje się w Załączniku nr 1) zgłaszają gimnazjaliści, dla których sytuacja rozpoznawania zachowań kojarzona była z ocenianiem, nie zaś informacją zwrotną, tak jak w przypadku uczniów szkół ponadgimnazjalnych, czy osób dorosłych. Wskazuje to na dużą wrażliwość młodzieży na każdą sytuację, w ramach której zwraca się uwagę na ich sposób zachowania. Z tego względu uczniowie szkół gimnazjalnych proponowali, aby od początku przeprowadzania gier było jasne, że jest to obserwacja wzajemna, ale także samoobserwacja. W praktyce oznaczałoby to, że:

- 1) wszyscy uczniowie szczegółowo zapoznają się z wymiarami obserwacji zamieszczonymi w arkuszach obserwacji, jeszcze przed rozpoczęciem gry (proponowane są odrębne zajęcia, podczas których zostaną omówione definicje i znaczenie poszczególnych umiejętności, a także wskaźniki behawioralne, zamieszczone w „Arkuszach obserwacji”);
- 2) wszyscy uczniowie pytani są o zgodę na uczestnictwo w grach oraz formułę obserwacji;
- 3) uczniowie dokonują wyboru jednej, bądź połączenia różnych form obserwacji, z których możliwe sposoby przeprowadzenia obserwacji podczas gry, to:
 - samoobserwacja, polegająca na samodzielnym wypełnieniu „Arkusza obserwacji” po uczestnictwie w grze,
 - wzajemna obserwacja przez kolegę/ koleżankę (personalna zgoda na bycie obserwowanym przez poszczególne osoby/ osobę), co oznacza, że podczas jednej gry raz to pełni się rolę obserwatora, to znów osoby obserwowanej,
 - obserwacja przez osobę bezstronną (np. obserwacja przez doradcę zawodowego), czyli osobę „z zewnątrz”, która nie jest uczniowi znana, i z którą nie ma powiązań, tzn. nie jest to nauczyciel, oceniający ucznia pod kątem nauki.

W proponowanych formach obserwacji odchodzi się od rygoru obserwacji przez niezależnego „asesora”, tak jak ma to miejsce w ramach typowego ośrodka oceny typu

⁶ W ramach projektu zostało przeprowadzonych 16 warsztatów z udziałem uczniów szkół gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych, doradcami zawodowymi, nauczycielami oraz psychologami i pedagogami, zajmującymi się doradztwem zawodowym, podczas których były testowane i ewaluowane gry.

assessment center, na rzecz zapoznania i oswojenia się przez ucznia z sytuacją obserwacji, a także możliwości rozwoju samoświadomości czy świadomości własnego funkcjonowania. W tym sensie sama obserwacja ma charakter wejścia w, być może, nieznaną dotąd rolę obserwatora. Celem jest także zniwelowanie lęku przez sytuacją, która może kojarzyć się oceną, a tym samym zagrożeniem dla samooceny, czego należałoby unikać w ramach przeprowadzania gier, nawet kosztem rezygnacji z obserwacji, a poprzestania na rozwojowym celu gier, w sytuacji, jeśli uczniowie nie zgodziliby się na obserwację.

Biorąc pod uwagę powyższe możliwości oraz warunki, zaleca się, aby Prowadzący/ Prowadząca zajęcia dołożył wszelkich starań do tego, by przed przystąpieniem do przeprowadzania gier oraz obserwacji, **pozyskać jednoznaczną zgodę uczestników**, na takie działania. Wymaga to od osoby prowadzącej dokładnego przedstawienia, na czym gry polegają, jaki jest ich cel oraz czego dotyczy obserwacja i do jakich wniosków może prowadzić.

W „Arkuszu obserwacji” znajduje się skala od „1” do „5”, gdzie „1” oznacza, że dane zachowanie nie pojawiło się, natomiast „5”, że dominuje w repertuarze zachowań obserwowanej osoby. Podczas obserwacji można posłużyć się niniejszą skalą do oceny natężenia, częstości występowania danego zachowania. Druga z propozycji, prostsza w realizacji (w szczególności dla młodzieży gimnazjalnej), polega wyłącznie na zaznaczaniu w „Arkuszu obserwacji” czy dane zachowanie wystąpiło. Ten sposób postępowania jest mniej dokładny, jednak łatwiejszy w realizacji.

Istotną kwestią w ramach obserwacji jest potrzeba uzyskania jak największej jej liczby, najlepiej z różnych perspektyw, od różnych obserwatorów. W tym celu zaleca się, aby łączyć różne perspektywy (formy obserwacji), zarówno pochodzące z samoobserwacji, od rówieśników, jak i ze strony doradcy zawodowego. Nie jest właściwe wyciąganie jakichkolwiek wniosków na podstawie pojedynczej obserwacji w ramach jednej gry.

W sytuacji, jeśli uczestnicy wyrażą zgodę na nagrywanie, należy najpierw poinformować o zasadach nagrywania i co stanie się z nagraniem po zakończeniu obserwacji. W ramach prowadzonych konsultacji z uczniami i doradcami zawodowymi oraz nauczycielami, twierdzono, że nagrywanie może być pomocne w sytuacji, jeśli osoby nie zdają sobie sprawy z tego w jaki sposób funkcjonują, jednak warto, aby odtwarzanie materiału odbywało się zawsze jedynie w gronie osób, które były nagrywane. Po

odtworzeniu i przeanalizowaniu materiału, należałoby go usunąć z nośnika elektronicznego w sposób skuteczny, aby nie dostał się w niepowołane ręce osób trzecich.

Obserwacje powinny być zachowane w ramach „Arkuszy obserwacji” do końca procesu rozpoznawania kompetencji społeczno-emocjonalnych i dopiero po zestawieniu kilku (co najmniej trzech różnych obserwacji, przeprowadzonych podczas różnych gier behawioralnych), czyli można powiedzieć TRIANGULACJI danych obserwacyjnych, można przystąpić do formułowania ogólnych wniosków oraz informacji zwrotnej. Należy jednak dołożyć wszelkich starań, aby „Arkusze obserwacji” nie dostały się w niepowołane ręce. Można też, dla zwiększenia poczucia bezpieczeństwa, oznaczać je symbolami, kodami cyfrowymi, zamiast opisywać nazwiskiem.

Zasady udzielania informacji zwrotnej.

Z uwagi na to, że kompetencje społeczne można dowolnie kształtować na różnych etapach życia, ważną rolę w ich rozwoju odgrywa trening, a także uzyskanie informacji zwrotnej na temat mocnych stron oraz obszarów, nad którymi warto pracować. W opinii znawców przedmiotu (np. Argyle, 1994), aby trening był skuteczny, niezbędne jest spełnienie następujących warunków:

- 1) Wypróbowywanie nowych reakcji i zachowań:** osoba nabywająca nowe zachowanie, bądź reakcję powinna mieć szansę na samodzielne przećwiczenie jej w praktyce (tzw. „symulacja”);
- 2) Dostęp do informacji zwrotnej:** nie wystarczy samo przedstawienie zachowania społecznego, bądź przebiegu jakiejś sytuacji interakcji; jeśli osoba poddawana treningowi uczestniczy w symulacji, powinna ona otrzymać informację zwrotną od obserwatora oraz uczestnika interakcji na temat swojego działania celem przeanalizowania i ewentualnej korekty;
- 3) Czas na refleksyjne zrozumienie:** stworzenie możliwości obserwowania reakcji i zachowania przez osobę uczestniczącą w treningu (np. analiza nagrań); udział w treningu, symulowanie pewnych zachowań, reakcji, które są dla osoby nowe, powinny stać się bodźcem do refleksji i „poznawczej obróbki” tak, aby miały szansę zostać włączone (zinternalizowane) do repertuaru zachowań jednostki;
- 4) Zaangażowanie trenera:** posiadanie własnego „anioła stróża”, czyli kogoś w charakterze *coacha*, mentora, kto na bieżąco pomagałby w dostarczaniu informacji zwrotnych na temat nowych zachowań i reakcji, ich korekcie, a następnie internalizacji, włączeniu do repertuaru zachowań jednostki.

Jak wynika z literatury przedmiotu (np. Matczak, 2001⁷; Yalom, 2006⁸), udział w treningu, zwłaszcza, jeśli przebiega on przy zachowaniu powyższych warunków, wzbogaca umiejętności osobiste i społeczne jednostki, bez względu na rodzaj podejścia teoretycznego. Wskazuje to na konieczność wzbogacania otoczenia społecznego oraz kreowanie różnych sytuacji społecznych celem podnoszenia efektywności rozwoju umiejętności społecznych.

Ważny w tym kontekście jest przekaz informacji na temat mocnych stron, posiadanych już kompetencji oraz tych, które mogą wymagać rozwoju. Warto w tym miejscu ponownie zaznaczyć, że każdy z nas posiada inną konfigurację umiejętności, wchodzących w skład danej kompetencji, która również może przejawiać się na różne sposoby (np. przywódca charyzmatyczny *versus* przywódca zadaniowy), dlatego nie zawsze „coś musi być do rozwoju”. Można natomiast starać się rozwijać te spośród kompetencji, które wydają się potrzebne, bądź wręcz niezbędne, jeśli klient chciałby realizować swoje zainteresowania w określonym kierunku, które tych kompetencji wymagają, na przykład umiejętności autoprezentacji w zawodzie prawnika. Oczywiście kształtowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych jest pożądane w każdej sytuacji i w każdym wieku, ponieważ, jak wynika z badań (np. Ryan, Deci 2002), lepsze relacje z innymi ludźmi podnoszą poczucie zadowolenia z życia. Jednak, z drugiej strony w sytuacji, jeśli pojawia się ewidentny opór ze strony klienta, może on oznaczać, że nie jest on gotowy na to, by zająć się rozwojem danej kompetencji na tym etapie swojego życia (patrz: stadia rozwoju psychospołecznego wg Erika Eriksona).

Chcąc przekazać informację zwrotną klientowi na temat jego funkcjonowania społeczno-emocjonalnego, zaobserwowanego w ramach gier i symulacji, należy mieć na uwadze, aby:

1. Zapytać o zgodę na przekazanie informacji oraz zaproponować spokojne miejsce na rozmowę (najlepiej w gabinecie doradcy zawodowego lub w klasie po lekcjach) **w cztery oczy**;
2. Odnieść się do kilku, obserwacji zachowania klienta w ramach **co najmniej trzech gier behawioralnych** na podstawie wypełnionych przez bezstronnego obserwatora „Arkuszy obserwacji” (osoba przekazująca informację zwrotną nie musi być tożsama z osobą obserwatora);

⁷ tamże

⁸ Yalom I. (2006). *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

3. Komentując obserwacje odczytywane z „Arkuszy obserwacji” **mówić o konkretnych zachowaniach** (nie mówimy o stałych dyspozycjach jednostki, tylko o zachowaniach, które mogą się zmieniać!), jakie zostały zaobserwowane;
4. Wskazać zarówno **mocne strony**, jak i **obszary do ewentualnego rozwoju**;
5. Zapytać o to, czy klient ma jakieś pytania oraz **czy zgadza się z przedstawionymi obserwacjami**.

2. Wywiad indywidualny.

W trakcie przeprowadzonego na wstępie projektu „Quo vadis?” badania z udziałem doradców zawodowych, nauczycieli, psychologów i pedagogów szkolnych, zwracano wielokrotnie uwagę na wywiad indywidualny oraz rozmowę z uczniem, jako ważny aspekt procesu diagnostycznego w ramach doradztwa zawodowego. Zarówno doradcy zawodowi, jak i uczniowie, mówili, że w ramach kontaktu *face to face* jest możliwość zdobycia wielu informacji na temat różnych możliwości projektowania ścieżki kariery i wyboru szkoły czy zawodu, a także wyjaśnienia wyników, jakie otrzymują z testów.

2.1. Podstawy teoretyczne.

W nawiązaniu do koncepcji Marka Savickas’a oraz Anny Roe, wywiad indywidualny ma charakter wspierająco-motywujący i przyjmuje formę biograficzną z elementami *coachingu*. Przebieg wywiadu wg Marka Savickas’a zawiera załącznik (Załącznik nr 2). W celu lepszego zrozumienia sposobu prowadzenia wywiadu poniżej zaprezentowane są koncepcje:

- Erika Eriksona, ukazujące różne stadia rozwoju psychospołecznego,
- Marka Savickasa prezentujące sposób rozumienia podejścia narracyjnego,
- Carla Rogersa, mówiącego o podejściu skoncentrowanym na kliencie, oraz
- Anny Roe, wskazująca na różne etapy osiągania mistrzostwa w ujawnianiu i realizacji własnego potencjału rozwojowego.

2.1.1. Koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona.

Rozwój psychospołeczny człowieka trwa przez całe jego życie. Na różnych jego etapach, przechodząc przez tzw. „kryzysy rozwojowe” zyskuje kolejne umiejętności, które pozwalają mu na coraz to lepszą adaptację do otoczenia społecznego, budowania własnej autonomii, kompetencji oraz trwałych relacji interpersonalnych. Wszystkie te umiejętności (kompetencje społeczno-emocjonalne), są istotne w osiąganiu własnych celów życiowych – zarówno osobistych, jak i zawodowych, czy szerzej – społecznych.

Koncepcja Erika Eriksona ukazuje kolejne etapy życia, które stają się polem do działania, mogącym przynieść nowe kompetencje. Dzieli życie człowieka na osiem etapów rozwoju. Na każdym z nich człowiek staje przed nowymi wymaganiami zarówno ze strony otoczenia, jak i naporu wewnętrznych przemian organizmu i w związku z tym pojawiających się potrzeb. Rozwiązywanie tych nowych sytuacji życiowych wymaga osiągnięcia nowych umiejętności. „Stare” kompetencje już nie wystarczają. Może rozwinąć je wskutek interakcji z innymi ludźmi, którzy są w danym momencie niejako „nośnikiem”, „medium” pożądanych własności. Dlatego tak ważne jest, zwłaszcza w sytuacjach kryzysu rozwojowego, wyjście poza dotychczasowe otoczenie i wszczęcie eksploracji.

Wedle koncepcji rozwoju psychospołecznego Eriksona w najwcześniejszych latach swojego życia dziecko uczy się zaufania do innych ludzi, samokontroli (w tym nad działaniem oraz emocjami), dąży do autonomii i sprawstwa. Jest to kluczowy okres życia z punktu widzenia budowy „bazowego zaufania” do innych, stanowiącego fundament wszelkich relacji społecznych. Bez poczucia bezpieczeństwa w kontakcie, wykształconym np. wskutek nieprzewidywalności w zachowaniu osoby lub osób bliskich (np. alkoholizm rodzica) względem dziecka, człowiek niechętnie będzie podejmował kontakty z innymi.

We wczesnym dzieciństwie (2-3 lata – por. Tabela 1.) u dziecka kształtują się pierwsze reakcje i „strategie” radzenia sobie z otoczeniem - kształtowania sprawczości, sposobów wpływania na innych, motywacji i woli do działania, w tym nawiązywania kontaktów. Pomaga w tym zadanie rozwojowe, przypadające na ten wiek, czyli nauka chodzenia. Jest to okres, w którym dziecko uczy się zaznaczać swoje granice i podejmować pierwsze samodzielne decyzje, związane z posiadaniem oraz działaniem i „oddzielaniem” się od matki/najbliższego opiekuna. Są to pierwsze zręby asertywności, samokontroli, prowadzącej do autonomii jednostki. Jest to, można powiedzieć okres „prób stawania na własnych nogach”.

W wieku przedszkolnym, kiedy to spod opieki rodziny dziecko przechodzi do wychowania przedszkolnego (lub wcześniej, do żłobka), styka się z silnie ustrukturyzowanym środowiskiem instytucjonalnym, które wymusza na nim dostosowanie się do obowiązujących w nim zasad. Jest to rodzaj „przejścia ekologicznego” (Bronfenbrenner, 1979), które stawia dziecko przed wymogiem wykształcenia nowych sposobów nawiązywania relacji z otoczeniem. Strategie wpływu dotąd stosowane z pozytywnym skutkiem (np. wymuszanie na

rodzicach zakupu zabawki płaczem), okazują się nie działać w nowym środowisku. Im zasady i reguły życia społeczności żłobkowej i przedszkolnej są bliższe tym, jakie dziecko poznało w domu rodzinnym, tym przejście to może okazać się łagodniejsze, następuje szybsza adaptacja. Dzieci ze środowisk odmiennych kulturowo, posiadające dalece różny od obowiązującego w żłobku czy przedszkolu kod kulturowy, o którym profesor Basil Bernstein mówił „kod ograniczony” (Bernstein 1983) zwykle trudniej przystosowują się do nowej, zinstytucjonalizowanej formy relacji, np. z wychowawczynią, innymi dziećmi z przedszkola. Wiek żłobkowy i przedszkolny jest momentem kształtowania się mowy, będącej nośnikiem kodu rozumienia struktury społecznej i w związku z tym, zgodnie z koncepcją Bernsteina, jest to czas nauki wymagań i zasad funkcjonowania społecznego. Środowisko ekologiczne, w którym się znalazły stanowi dla nich o wiele większe wyzwanie rozwojowe. Dziecko takie, bowiem musi nabyć o wiele więcej nowych umiejętności, które pozwolą mu zaspakajać jego potrzeby, aniżeli dziecko z „kodem rozwiniętym”. Okres przedszkolny to przede wszystkim zabawa, czyli **nauka kreatywności, inicjatywy i przedsiębiorczości**. Charakteryzuje go duża aktywność dziecka w kontekście grupy rówieśniczej. Dziecko podejmuje pierwsze własne zadania, stawia sobie pierwsze cele, osiągnięciu, których często towarzyszy rywalizacja z rówieśnikami. Jest to czas „wypróbowywania” różnych ról społecznych. Zagrożeniem, wynikającym z fiksacji, nie pełnego przejścia tego etapu rozwoju, może okazać się tendencja do „imitowania”, nie zaś prawdziwego wyrażania siebie, swojego „ja” w życiu dorosłym, innymi słowy – ukrywanie się pod różnymi maskami społecznymi, autokreacja.

Ostatnim, przed okresem „kryzysu tożsamości” adolescenta, jest wiek szkolny. Jest to okres stawiania sobie celów i samodzielnej, bądź zespołowej ich realizacji. Najistotniejszą charakterystyką wieku szkolnego jest produktywność i nabywanie oraz rozwój kompetencji. Jeśli dziecko nie może z różnych przyczyn odczuć swojej kompetencji, poczuć, że realizowane przez niego zadania mają sens społeczny (**produktywność**), może wykształcić w sobie poczucie niższości. Istotne na tym etapie jest uznanie otoczenia, uznanie społeczne dla podejmowanych działań. Ze względu na duże znaczenie porównań społecznych, pewien konwencjonalizm myślenia dzieci na tym etapie rozwoju, konsekwencją braku pewności siebie, sensu i wagi własnego działania, może ukształtować się konformizm. Z drugiej strony, chęć pozyskania uznania rówieśników, może skłaniać do stosowania agresji.

W momencie dojrzewania adolescent przeżywa przede wszystkim **kryzys tożsamości**. **Zadaje sobie pytanie: Kim jestem?** Ważną grupą odniesienia w poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania są rówieśnicy. Z jednej strony młoda osoba zyskuje tożsamość grupową, mogąc „bezpiecznie” wypróbowywać rolę przez nią przypisaną, z drugiej zaś mierzy się on z zachowaniem własnej indywidualności. W okresie tym ważna jest możliwość „eksperymentowania” z różnymi rolami społecznymi, odnajdywania siebie w różnych kontekstach i relacjach. Zagrożeniem tego wieku jest rozproszenie tożsamości, bądź przyjęcie tożsamości negatywnej. Pozytywnie rozwiązany konflikt rozwojowy powinien zaowocować wiernością samemu sobie, ugruntowaniu (przynajmniej czasowym) własnego „ja”, co pozwala podjąć pierwsze zobowiązania na przyszłość. W tym okresie najważniejsze wydają się następujące kompetencje społeczne: **asertywność** (wierność samemu sobie) oraz umiejętność **wywierania wpływu** na innych. Są to umiejętności, potrzebne do tego, aby móc przeciwstawić się silnym naciskom grupy rówieśniczej i pozyskać własność tożsamość, niezależną od tej, jakiej przypisanej jednostce przez grupę.

Koncepcja Eriksona mówi o epigenecie, czyli budowaniu nowych kompetencji na zrębach tych, rozwiniętych na wcześniejszych etapach rozwoju. **Jeśli na którymś z etapów jednostka nie pozyskała kompetencji, trudniej jej będzie zdobywać nowe umiejętności na etapie następnym.** Ich brak, może powodować czasowy regres i cofnięcie się do etapu wcześniejszego, co objawiać się będzie gorszym funkcjonowaniem w danym obszarze. Erikson podkreśla, że to, jak człowiek radzi sobie z kryzysami rozwojowymi w dzieciństwie i młodym wieku będzie miało wpływ na to jak będzie on sobie radził również z kryzysami w późniejszym okresie życia. Jest to zauważalne zwłaszcza w odniesieniu do młodych ludzi, którzy w okresie dojrzewania oddalają się od swych rodziców, celem pozyskania nowych umiejętności w grupie. Tabela zamieszczona poniżej przedstawia główne wątki kryzysów rozwojowych, na jakie napotyka człowiek w trakcie całego cyklu życia (patrz: Tabela 1.)

Tabela 1. Etapy rozwoju Kolejne etapy rozwoju psychospołecznego wg E.H. Eriksona (opracowane na podstawie: Brzezińska, A., 2004).

Etap i wiek	Rodzaj kryzysu	Cel rozwoju	Główna cnota	Główny proces	Źródła zagrożeń
Okres	Bazowa ufność vs	Osiągnięcie zaufania do	Nadzieja	Wzajemność	Rodzice (matka)

niemowlęcy (0-1 rok)	brak bazowej ufności	opiekuna		i wymiana	
Wczesne dzieciństwo (2-3 lata)	Autonomia vs wstyd i wątpliwości	Osiągnięcie samokontroli i poczucie własnej odrębności	wola	imitacja	Program/ działania podejmowane w żłobku i przedszkolu
Wiek zabawy (4-5 lat)	Inicjatywa vs poczucie winy	Ukształtowa nie na cel oraz inicjatywa w działaniu	przedsiębiorc zość	identyfikacja	Mass media (telewizja, komputer
Wiek szkolny (6-12 lat)	Produktywnoś ć vs poczucie niższości	Osiągnięcie poczucia własnej kompetencji	kompetencja	edukacja	Szkoła/ wychowanie seksualne
Wczesna adolescencja (13-17 lat) późna adolescencja (18-22 lata)	Tożsamość grupowa vs alienacja Tożsamość indywidualna vs dyfuzja ról	Odnalezienie odpowiedzi na pytania: Kim jestem i kim mogę być Wierność sobie	wierność	Nacisk rówieśników	Alkoholizm, narkomania
Wczesna dorosłość (23-34 lata)	Intymność vs izolacja	Osiągnięcie zdolności do miłości bez utruty własnej tożsamości	miłość	Wzajemność między rówieśnikami	Rozwód
Średnia dorosłość (35-60 lat)	Generatywnoś ć vs stagnacja	Potrzeba opiekowania się i troska o los młodszych generacji	troska	Dopasowanie osoba – środowisko i twórczość	Starzejący się rodzice
Późna	Integralność	Osiągnięcie	mądrość	introspekcja	„Krucho” starość a

dorostłość (powyżej 61 lat)	vs desperacja i rozpacz	mądrości życiowej w wyniku pozytywnego bilansu życia			opieka otoczenia
-----------------------------------	----------------------------	--	--	--	------------------

Z punktu widzenia projektowanego narzędzia do diagnozy zainteresowań, preferencji oraz kompetencji społeczno-emocjonalnych w kontekście doradztwa zawodowego, interesujący jest zwłaszcza etap: „wczesna adolescencja”. W tym stadium dochodzi do szczególnego ujawnienia się (wyrazistego) oraz scalania się w integralną całość umiejętności i talentów danej jednostki. Młody człowiek **poszukuje też środowisk, w ramach których może odnaleźć identyfikację z innymi ludźmi, którzy zachowują się, czują i myślą w podobny sposób**. Jest to także, z punktu widzenia, czy raczej – odczuwania, najtrudniejszy okres w życiu człowieka, ponieważ towarzyszy mu silne „zamieszanie” egzystencjalne. Człowiek stawia sobie pytanie: „Kim jestem?”, zastanawia się w jaki sposób się dookreślić. Proces ten może zostać zaburzony przez ograniczoną dostępność możliwych „nisz identyfikacyjnych”, z drugiej strony zaś – ograniczenie lub brak umiejętności odnajdywania tych nisz (kompetencje społeczno-emocjonalne, np. nawiązywanie kontaktu z innymi ludźmi, komunikacja itp.) wskutek niepowodzeń w przezwyciężaniu kryzysów we wcześniejszych stadiach rozwojowych. Przedłużanie się okresu kształtowania tożsamości i niepewności, co do jej granic, nosi nazwę moratorium, czyli inaczej – okresu odroczenia. W przypadku niektórych osób, okres ten może przeciągać się w nieskończoność, utrudniając decyzję co do zaangażowania zawodowego i podjęcia zobowiązań (Levinson 1986).

Co z tego wynika dla doradcy zawodowego?

1. Ważne, aby pamiętać, że **obecny stan umiejętności klienta wynika z jego wcześniejszych etapów** oraz doświadczeń życiowych – potrzeba poznania wcześniejszych etapów rozwojowych klienta (patrz: „Wywiad indywidualny” dalej w niniejszym opracowaniu).
2. Jeśli osoba pochodzi ze środowiska zaniedbanego, gdzie nie miała możliwości zaznać **warunków, w których miałyby szanse rozwinąć się różne kompetencje** czy poczucie bezpieczeństwa, autonomii (sprawstwa) czy pozytywnego wizerunku samego siebie, jej umiejętności społeczno-emocjonalne będą mniejsze i będą wymagały rozwoju – poprzez stworzenie takich warunków, chociażby przez kontakt z doradcą zawodowym, który okaże osobie szacunek, zrozumienie.
3. Warto określić te **obszary rozwoju, które uległy zahamowaniu** i wymagają wsparcia. Można to zaobserwować w ramach gier i symulacji behawioralnych, gdzie obserwowane są różne umiejętności społeczno-emocjonalne (obszary do dalszego rozwoju). Wskazanie słabych i mocnych stron w obszarze funkcjonowania społeczno-emocjonalnego umożliwia bardziej adekwatny dobór zawodu oraz środowiska pracy.
4. Nie jest dobrze, jeśli osoba trafia bez wcześniejszego przygotowania do środowiska pracy, wiążącego się ze stadium rozwojowym, w którym doświadczyła niepowodzeń, bądź które jest jej zupełnie obce (np. praca przedszkolanki dla osoby, która nigdy nie uczęszczała do przedszkola, albo negatywnie wspomina pobyt w przedszkolu). Poznanie indywidualnych doświadczeń z różnych etapów rozwojowych umożliwia doradcy **lepiej rozumieć motywację** klienta (osoba, która negatywnie wspomina przedszkole, może chcieć stworzyć lepsze warunki dla przedszkolaków, aniżeli te, których sama zaznała), a także przyrzeć się umiejętnościom rozwijającym na danym etapie życia, które wskutek niesprzyjającego środowiska mogły nie rozwinąć się w pełni, np. swoboda eksploracji i autonomia w działaniu w stadium wieku przedszkolnego, jeśli osoba przebywała w tym czasie wyłącznie z mamą w domu).

2.1.2. Podejście skoncentrowane na kliencie Carla Rogersa.

W kontekście projektowania szerszego procesu diagnostycznego, obejmującego, poza wystandaryzowanym narzędziem diagnostycznym, również metody niestandardowe, w tym wywiad indywidualny, warto wspomnieć o koncepcji Carla Rogersa. Podejście Carla Rogersa rozwinęło się w latach 40. Ubiegłego wieku i dotyczyło niedyrektywnego poradnictwa i psychoterapii. Koncepcja ta nawiązuje do myśli humanistycznej Abrahama Masłowa oraz Rollo May’a. Mówi się w niej o samoaktualizacji, samorealizacji, czyli dążeniu w rozwoju do

ureczywistnienia swojego potencjału. Zablokowanie tej naturalnej tendencji może doprowadzić do pojawienia się patologicznych symptomów.

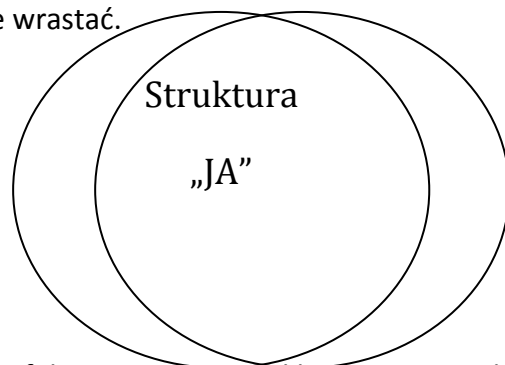
Człowiek w koncepcji Carla Rogersa przedstawia się jako centrum pola fenomenologicznego, którego jest zarazem kreatorem jak i odbiorcą. Pole fenomenologiczne to osobista historia i doświadczenia jednostki wraz z podejmowanymi w nim działaniami. To, co napływa do „centrum” czyli świadomości jednostki z pola fenomenologicznego, ma charakter częściowy (reszta pozostaje w sferze nieświadomości) i jest możliwe dzięki posiadanej przez nią refleksyjności. Przejawia się ona w postrzeganiu, rozumieniu i nazywaniu przez człowieka tego, co go otacza. Można z tego łatwo wysnuć wniosek, że im większa refleksyjność jednostki, tym więcej dociera do niej doświadczeń z pola fenomenologicznego, którego jest centrum. Rzeczywistość widziana przez jednego człowieka nie jest taka sama jak ta, widziana oczyma innego, również jej „zakres”. Jest ona opisywana za pomocą słów i znaczeń, jakie są owej rzeczywistości nadawane. Carl Rogers napisał w 1951 roku („Client Centered Therapy”), że: „symbole i słowa mają taki sam związek z rzeczywistością jak mapa z terytorium, które reprezentuje”.

Struktura „JA”, w koncepcji Rogersa, kształtuje się w toku wzajemnych interakcji ze środowiskiem, otoczeniem jednostki. Otoczenie, z jakim „zderza się” dorastające dziecko może mieć na nie wpływ ograniczający wraz z całym arsenalem zasad i reguł, których rygor może nie pozwolić rozwinąć się naturalnym załączkom osoby. Przykładowo, rodzice syna utalentowanego ruchowo, przedkładający kulturę i sztukę ponad sport, mogą w dzieciństwie postać go na lekcje nauki gry na pianinie, zaniedbując jego autentyczne zainteresowania. Przeciwnym biegunem jest środowisko wspierające, bądź permissive, czyli pozwalające na swobodne rozwinięcie się potencjału dziecka. Przykładem może być otoczenie Carla Fredricha Gaussa, który urodził się w ubogiej rodzinie, jednak już od najmłodszych lat przejawiał niezwykle uzdolnienia matematyczne (w wieku trzech lat pomagał ojcu w rachunkach domowych) i zauważony przez nauczyciela w szkole mógł uzyskać specjalne stypendium, dzięki któremu w pełni rozkwitł jego talent. Można sobie wyobrazić, że niedostrzeżony w szkole, zapewne podzieliłby los innych dzieci prostych rzemieślników, nie mając możliwości samoaktualizacji.

Dla pełnego ureczywistnienia tkwiącego w jednostce potencjału niezbędne jest akceptujące otoczenie. W sytuacji rozwoju jednostki w środowisku niesprzyjającym jego

samoaktualizacji może dojść, szczególnie już w wieku dorosłym, do napięć powodujących zaburzenia w jej funkcjonowaniu. Rogers ilustruje to za pomocą okręgów, mówiących o niezgodności pomiędzy strukturą „JA” i doświadczeniem jednostki.

Praca doradcza, terapeutyczna polega na przywróceniu owej spójności, dzięki wytworzeniu się pomiędzy klientem a doradcą klimatu zrozumienia i akceptacji, w ramach którego klient może wrastać.



Warunkiem efektywnej pracy z klientem w podejściu Carla Rogersa, istotną rolę odgrywa sam terapeuta, doradca, który powinien być osobą zintegrowaną i świadomą samego siebie. Tylko za sprawą własnej autentyczności doradca może pełnić skutecznie swoje zadania. Inne pożądane cechy doradcy, to:

- pozytywne nastawienie i bezwarunkowa akceptacja,
- empatia,
- spójność.

klientowi.

Wymienione cechy często są nazywane „triadą Rogersa”.

Rogers pisał, że „nauczyciel, który potrafi ciepło akceptować, który potrafi obdarzyć bezwarunkową uwagą i empatyzować z uczuciami strachu, obawami związanymi z pojawieniem się nowych doświadczeń, stworzy świetne warunki do nauki”.

2.1.3. Koncepcja narracyjnego projektowania kariery Marka Savickas’a.

Inną koncepcją, o której warto wspomnieć z punktu widzenia projektowanego narzędzia jest teoria autorstwa Marka Savickas’a. Nawiązuje ona bowiem do najbardziej aktualnych trendów społecznych i rynku pracy, jakie występują w postmodernistycznej, można by rzec „płynnej rzeczywistości” (Bauman, 2006). Savickas buduje swoją teorię na bazie obserwacji zmian, jakie dokonały się na przełomie ostatnich wieków, a sprawiających,

że to, co niegdyś postrzegane było jako trwałe i stałe (epoka modernizmu) obecnie zostało zastąpione tym, co zmienne i trudne do przewidzenia (epoka postmodernizmu). Taka konstatacja, zmienia perspektywę postrzegania zadań doradczych z modelu polegającego na dopasowaniu jednostki do konkretnego zawodu na sytuację, w której to jednostka poszukuje pracy odpowiadającej jej potrzebom. Takie podejście zakłada samoświadomość, autorefleksję nad własnymi umiejętnościami czy szeroko rozumianymi zasobami, które mogłyby zostać spożytkowane w zawodzie odpowiadającym indywidualnym pragnieniom i zainteresowaniom, umożliwiając przy tym zaspokojenie osobistych potrzeb. Podejście te jest zgodne z myślą współczesnych socjologów (np. Anthony Giddens, Ulrich Beck), którzy mówią o indywidualnym projektowaniu „samego siebie”, dzięki autorefleksji i świadomości swojej biografii. Dominujący w niej temat, tzw. „*life theme*”⁹ (selektywnie wybierane przez pamięć ważne wydarzenia życiowe) wedle Savickas’a określa najgłębsze potrzeby jednostki, a także wytycza jej dążenia. Z tego względu bardziej aktualne w doradztwie okazuje się skoncentrowanie na tożsamości raczej, niż osobowości, a zadaniem doradcy zawodowego jest pomoc w konstruowaniu indywidualnej ścieżki kariery, opartej na ważnych biograficznych wydarzeniach z życia (Savickas, 2005). W ten oto sposób to, co indywidualne i jednostkowe splata się z zewnętrzną ofertą rynku pracy w formie kariery, mającej odniesienie i zrozumiałej w kontekście osobistej historii danej osoby. W tym kontekście ważne okazują się takie cechy jak: autorefleksja (znajomość samego siebie), elastyczność i otwartość na zmiany (w tym przekwalifikowanie czy uczenie się przez całe życie), zaangażowanie i autentyczność, osiąganą poprzez splecenie pracy z życiem osobistym oraz kompetencje społeczno-emocjonalne. W tym sensie niektórzy doradcy porzucają koncepcję samoaktualizacji (*self-actualizing*) na rzecz orientacji mówiącej o samokonstruowaniu (refleksyjny projekt konstruowania swojego „ja”) (*self-construction*). W tym sensie Mark Savickas zwraca się raczej w kierunku konstruktywizmu i wątków tożsamościowych tzw. „bycia w świecie” (Guichard, 2005), aniżeli logicznego pozytywizmu, w którym akcentowane są aspekty osobowościowe. Teoria konstruowania kariery różni się od koncepcji osobowości. W narracyjnym podejściu konstruowania kariery osobowość traktowana jest jako baza, na której budowana jest osobista tożsamość, kształtująca się w interakcji jednostki z otoczeniem. Chodzi też o to, w jaki sposób ludzie myślą na swój temat, w jaki sposób się

⁹ Sformułowanie te Mark Savickas zapożyczył z koncepcji Donalda Supera, który był jego mentorem.

określają i podchodzą do ról społecznych. Można o tym procesie mówić jako dialektyce tego co podmiotowe (osobowość) z tym, co społeczne (role społeczne), skutkiem czego dochodzi do samodzielnie konstruowanego planu rozwoju zindywidualizowanej tożsamości. Tożsamość ta objawia się zewnętrznemu obserwatorowi poprzez snutą przez podmiot narrację, przedstawianie siebie w określonym miejscu i kontekście. Teoria narracyjnego konstruowania kariery Savickas'a, oznacza, że przeszłość i to, co ważnego się w niej wydarzyło staje się dominującym tematem, tzw. *life theme*, wpływającym na obecne doświadczenia i przyszłe aspiracje. W ten sposób, dominujące doświadczenie z przeszłości determinuje trajektorię kariery zawodowej, która z kolei reguluje zachowaniem, prowadzącym do urzeczywistnienia się „tematu życia” w kontekście pracy.

Takie podejście zakłada dużą aktywność i wsparcie ze strony doradcy zawodowego, którego zadaniem jest nie tyle „wydostanie” i rozwój zasobów jednostki, co pomoc w zrozumieniu dotychczasowej ścieżki rozwoju oraz we wpleceniu jej najważniejszych znaczeń w przyszłą karierę zawodową. Zalecane przez Savickas'a kroki w zakresie doradztwa, obejmują: a) podniesienie samoświadomości, b) zwiększenie wiedzy zawodowej, c) odnalezienie zawodu dla jednostki, biorąc pod uwagę jej własności tożsamościowe (Savickas, 2012).

Doradztwo zawodowe w odniesieniu do teorii Marka Savickas'a opiera się na pomocy w konstruowaniu ścieżki przyszłej kariery w oparciu o przeszłe doświadczenia i posiadane aspiracje klienta.

Jako główne narzędzie doradztwa zawodowego Savickas traktuje wywiad biograficzny, w trakcie którego doradca stara się zrekonstruować najważniejsze wydarzenia z życia klienta (*life theme*) oraz podziwiane w dzieciństwie lub młodości osoby (autorytety), mogące nadawać znaczenie późniejszym wyborom zawodowym.

2.1.4. Koncepcja Anny Roe urzeczywistniania własnego potencjału rozwojowego.

Na koniec, przy okazji rozważań na temat motywacji zawodowej i dążenia do urzeczywistnienia własnego potencjału, chciałabym zwrócić uwagę na **koncepcję Anny Roe** (1956), która zakłada, że każda jednostka posiada genetycznie (biologicznie) uwarunkowaną predyspozycję do specyficznego sposobu wydatkowania swojej energii psychicznej. Jest to innymi słowy sposób kierowania swojej uwagi na określonych obiektach (ludziach,

zwierzętach lub rzeczach). Ogólnie, można podzielić owe „kierowanie swojej energii” na pracę z ludźmi lub też na pracę z obiektami, rzeczami. Roe, jako przedstawicielka nurtu psychoanalitycznego, odnosi wprawdzie motyw wyboru określonego zawodu (zorientowanego na ludzi lub rzeczy) do stosunków rodzinnych w dzieciństwie oraz zaspokojenia potrzeb dziecka przez rodziców. Z drugiej strony badaczka przedstawiła interesującą klasyfikację zawodów, obejmującą osiem różnych grup zawodowych:

- I. Usługi
- II. Biznes
- III. Organizacja
- IV. Technologia
- V. Natura
- VI. Nauka
- VII. Kultura
- VIII. Sztuka i rozrywka.

Anna Roe traktuje grupy: nauka, technologia oraz natura jako reprezentujące preferencje związane z orientacją na „rzeczy”, natomiast: usługi, sztuka i rozrywka, a także biznes, to grupy zawodów powiązane z „ludźmi”. Kultura i organizacja wg badaczki są zaś na styku relacji z ludźmi oraz zorientowania na „rzeczy”.

Każdą z grup z kolei podzieliła na sześć odrębnych poziomów, ze względu na posiadane kwalifikacje i doświadczenie, umiejętności zawodowe, a także stopień samodzielności co do wykonywania zawodu:

- 1) **poziom profesjonalny i menedżerski 1.** – praca wykonywana samodzielnie (brak bezpośredniego zwierzchnika, a jedynie odpowiedzialność prawna lub przed grupą profesjonalistów) i wymagająca wyższego wykształcenia na najwyższym poziomie (np. naukowiec, psychoterapeuta, sędzia, lekarz ordynator),
- 2) **poziom profesjonalny i menedżerski 2.** – zawody o średniej odpowiedzialności, lecz nadal wymagające dużej samodzielności oraz wykształcenia wyższego lub wyższego zawodowego (specjalistycznego),

- 3) **poziom półprofesjonalny i mała przedsiębiorczość** – wymagane jest wykształcenie średnie, związany z zarządzaniem i organizacją pracy innych ludzi (manager),
- 4) **poziom pełnych kwalifikacji** – specjaliści wyższego szczebla, prace rzemieślnicze, wymagające specjalistycznego szkolenia,
- 5) **poziom niepełnych kwalifikacji** – mniejsza niezależność, inicjatywa i mniejszy zakres odpowiedzialności, niż w poprzednim przypadku (wykształcenie zawodowe);
- 6) **poziom braku kwalifikacji** – nie są tutaj wymagane żadne specjalistyczne kwalifikacje, a zatem i szkolenia, prace rutynowe, odtwórcze, potrzeba zwierzchnika i ściśle ustrukturyzowanego środowiska pracy. Poziom ten, jako najniższy, może nie występować w niektórych grupach (np. księgowy) (Paszowska-Rogacz, 2003, s. 65).

Podział orientacji zawodowej na obszar relacji z ludźmi i obszar kontaktu z rzeczami, można również odnieść do zapotrzebowania jednostki na stymulację. Ludzie, jako obiekty w ciągłym ruchu (nawet, kiedy tego ruchu fizycznie nie widzimy), generują wielość bodźców, w odróżnieniu od innych obiektów, takich jak: rzeczy czy zwierzęta. Jednostka może reagować w zróżnicowany sposób na kontakty interpersonalne, w zależności od tego, czy potrafi „znieść” tak silną stymulację, czy nie. To zaś zależy od jej indywidualnej energii psychicznej, którą można identyfikować z biologicznym wymiarem funkcjonowania człowieka (tzw. żywawość, ruchliwość układu nerwowego), co zaś przekłada się na zapotrzebowanie na stymulację. Osoby posiadające dużą energię psychiczną, mogą dążyć do jej wydatkowania w sytuacjach silnie stymulujących, takich jak właśnie kontakty interpersonalne, np. rozwiązywanie konfliktów, sprzedaż czy wywieranie wpływu na innych. Osoby o mniejszym zapotrzebowaniu na stymulację, będą raczej skłonne do przebywania w środowisku, w którym liczba bodźców jest ograniczona. Przykładem powiązań pomiędzy owym genetyczno-biologicznym wyposażeniem jednostki, a jej funkcjonowaniem społecznym i zawodowym, związanym z wydatkowaniem energii psychicznej, są osoby z zespołem Aspergera. Osoby te, dotknięte zaburzeniem neurorozwojowym, które sprawia, że ich układ nerwowy jest szczególnie podatny na bodźce zewnętrzne (intensyfikacja odbioru bodźców zmysłowych), unikają sytuacji silnie stymulujących, w tym ograniczają kontakty interpersonalne. To, w

oczywisty zaś sposób prowadzi do słabego ukształtowania się kompetencji społeczno-emocjonalnych (choć nie sprzyja temu również brak tzw. „teorii umysłu”, czyli rozumienia intencji innych ludzi). Osoby z zespołem Aspergera w swojej pracy zawodowej koncentrują się w związku z tym przede wszystkim na rzeczach i zwierzętach oraz porządkowaniu informacji i procedurach.

W związku z powyższym, wysokie kompetencje społeczno-emocjonalne można wiązać z zapotrzebowaniem na stymulację, czyli poszukiwaniem środowiska interakcji z innymi ludźmi, które zwrótnie wpływa na możliwość rozwoju tychże kompetencji.

Konstrukcja wywiadu indywidualnego.

Po zebraniu informacji w ramach wywiadu doradca zawodowy podejmuje próby interpretacji oraz integracji materiału, koncentrując się na następujących elementach:

1. Określenie głównych celów doradztwa zawodowego i powodu zgłoszenia się klienta do doradcy;
2. Rekonstrukcja wczesnych doświadczeń i wspomnień celem odnalezienia głównych „konfliktów”, wątków leżących u podstaw życiowego tematu wiodącego („life theme”);
3. Ulubione przypowieści, motta, które może traktować jako wskazania problemów, którymi powinien zająć się doradca zawodowy projektując karierę klienta;
4. Osoby, jakie podziwiał lub nadal podziwia klient celem odnalezienia cech wspólnych oraz tych, które są pożądane przez klienta (aspiracje);
5. Historie z wczesnego dzieciństwa, określające możliwości adaptacyjne, sposób reagowania, potrzebę kontroli, zainteresowania klienta – cechy tożsamości, z którymi powinna spleść się kariera zawodowa.

Punktem wyjścia rozpoczęcia wywiadu indywidualnego może być rozmowa na temat życia klienta, opartego na modelu coachingowym, tzw. „Koła Życia”, na którym klient określa stan obecny swojego życia teraz, obecnie i za na przykład pięć lat (w przypadku młodzieży gimnazjalnej warto pytać o dłuższą perspektywę czasową, np. dziesięciu lat).

Warto, podczas wywiadu indywidualnego postarać się „naskicować” sposób, w jaki widzi klient sam siebie (obraz samego siebie) i odnieść go do obrazu idealnego, czyli takiego,

jakim chciałby się widzieć. W ten sposób doradca zyskuje informacje na temat odległości pomiędzy stanem obecnym i pożądanym, która wedle koncepcji motywacyjnych, powinna wzbudzać w kliencie chęć zmiany i motywować do rozwoju. W załączniku nr 3 znajduje się schematyczne wyjaśnienie tej metody (Załącznik nr 3).

W nawiązaniu do koncepcji Carla Rogersa podejścia zorientowanego na kliencie, w projektowaniu wywiadu indywidualnego **należy pamiętać o zasadach bezwarunkowej akceptacji, empatii oraz spójności/ kongruencji samego doradcy**. Chodzi o zaprojektowanie wywiadu w taki sposób, aby osoba posługując się tym narzędziem, doradca, mógł nie tylko zyskać informacje (patrz: Savickas) ale także zaprezentować, a być może zamodelować sposób myślenia i postępowania wobec ucznia, charakteryzujące się powyższymi cechami. Potrzebne są zatem wskazówki dla doradcy w jaki sposób wywiad powinien być przeprowadzany a uzyskane odpowiedzi interpretowane, pamiętając, że jak mawiał Carl Rogers, rozwiązanie leży w kliencie.

3. Próbkki pracy.

Próbkki pracy są formą nieco podobną do gier behawioralnych i symulacji, polegają bowiem na wykonaniu zadań, które *stricte* pochodzą z danego obszaru zawodowego. Przykładowo, może to być zadanie polegające na podjęciu próby przygotowania szkolenia lub wprowadzenia danych liczbowych do arkusza kalkulacyjnego w komputerze. Próbkki pracy mają na celu jednak nie tyle ocenę kompetencji społecznych i emocjonalnych (choć ten aspekt mogą także obejmować), a sprawdzenie konkretnych umiejętności ucznia, dając mu równocześnie przedsmak tego, co wykonuje się w ramach obowiązków zawodowych na określonym stanowisku pracy.

Próbkki pracy są dobrane w taki sposób, aby odpowiadały różnym poziomom wykonania zadań z obszaru czterech pól: D (dane), I (idee), O (osoby), R (rzeczy). W ramach projektu przygotowano 16 próbek pracy – po 4 z każdego obszaru zawodowego. Dla każdej próbki przygotowana została także krótka animacja komputerowa, pokazująca kontekst wykonywania danego zawodu wraz z opisem czynności i kompetencji wymaganych w danym zawodzie.

Każda próbka pracy składa się z następujących elementów:

1. Tła danego zawodu, zawierającego także informacje o umiejscowieniu danego zawodu w indeksie zawodów i specjalności Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej
2. Opisu specyfiki pracy w danym zawodzie
3. Opisu umiejętności wymaganych w danym zawodzie (także umiejętności „miękkich”)
4. Przykładowych miejsc pracy
5. Ścieżki dojścia do zawodu
6. Zadania mającego na celu:
 - a. pokazanie uczniowi charakterystycznych czynności dla danego zawodu
 - b. obserwację przez diagnostę predyspozycji ucznia do pracy w danym zawodzie
 - c. zwiększenie samoświadomości ucznia względem zainteresowania danym zawodem

W procesie diagnostycznym stosować można zarówno wszystkie próbki dla jednego badanego, jak i wybrane np. na podstawie wyników narzędziem Quo vadis. Praca diagnosty z uczniem przy wykorzystaniu jednej próbki zajmuje około godziny.

4. Karta monitoringu rozwoju ucznia.

Karta monitoringu rozwoju ucznia stworzona została w celu ułatwienia diagnoście śledzenia rozwoju ucznia w sferze kompetencji zawodowych oraz zmian dotyczących jego zainteresowań. Dzięki rzetelnej i porównywalnej obserwacji ucznia możliwe jest ewentualne zaplanowanie i podjęcie działań mających na celu modyfikację lub wspieranie zaobserwowanego stanu.

Podobnie jak reszta materiałów metodycznych przygotowanych w ramach projektu, karta monitoringu bazuje na koncepcji świata zawodów Predigera. Może być ona traktowana jako uzupełnienie samodzielnej lub wspieranej przez doradcę diagnozy predyspozycji i zainteresowań zawodowych, dokonanej przy wykorzystaniu narzędzia „Quo Vadis?”, choć nie jest to konieczność. Pozostawiono w niej także miejsce na wnioski dotyczące zainteresowań i kompetencji ucznia, oraz swobodną ocenę mocnych stron ucznia i jego obszarów do poprawy.

Karta przewidziana jest do trzykrotnego pomiaru, przy każdej z pozycji znaleźć można 3 oznaczenia: „rozmowa początkowa”, „rozmowa okresowa”, „rozmowa końcowa”, zaś odpowiedzi należy każdorazowo zaznaczać w rzędzie adekwatnym do danego spotkania.

Pomocne może być także umieszczone na końcu karty miejsce na podsumowanie i wnioski dotyczące dokonanej diagnozy i udzielonego doradztwa.

Wywiad prowadzony z uczniem przy wykorzystaniu karty monitoringu, dotyczy każdego z czterech wyróżnionych w ramach Mapy Świata Pracy obszarów (Dane, Idee, Ludzie i Rzeczy). Karta pozwala na monitorowanie postępów u każdej diagnozowanej osoby na takich wymiarach, jak:

- a. Deklarowany poziom zainteresowań danym obszarem
- b. Posiadanie hobby związanego z obszarem
- c. Uczęszczanie do klasy o profilu zgodnym z obszarem (zgodność edukacji formalnej)
- d. Osobiste plany związane z rozwijaniem się w danym obszarze
- e. Inne, istotne dla danego obszaru aktywności i działania

Dodatkowo, na podstawie karty monitoringu diagnosta może śledzić także rozwój kompetencji osoby badanej w danym obszarze. Karta daje możliwość sledzenia postępów w rozwoju następujących kompetencji:

- a. Rozumienia tekstu i płynności mowy
- b. Naukowych
- c. Orientacji przestrzennej i technicznej
- d. Organizacji informacji
- e. Relacji i empatii
- f. Wywierania wpływu i kierowania
- g. Twórczego działania
- h. Koordynacji wzrokowo-ruchowej
- i. Wytrwałości i motywacji

W ramach karty monitoringu uwzględnione jest także miejsce do wskazywania mocnych i słabych stron ucznia (obszarów do poprawy). Dzięki temu diagnosta może obserwować, czy wraz z upływem czasu uczeń podejmuje działania i osiąga efekty w procesie podnoszenia swoich umiejętności i kompetencji.

5. „Ścieżka” procesu doradczego.

Na początku niniejszego opracowania, poświęconego materiałom metodycznym, zostało powiedziane (a raczej napisane), iż doradztwo zawodowe jest pewnym procesem, rodzajem projektu badania „Ja” klienta: jego zainteresowań, preferencji co do

wykonywanych czynności, a w tym motywacji do ich realizacji, kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz indywidualnych doświadczeń, osadzonych w szerszym kontekście rozwojowym. Dlatego, proponowane jest holistyczne podejście do klienta, którego wyrazem powinien być proces doradczy wraz z możliwością monitorowania jego dalszych kroków rozwojowych. Na ów proces doradczy składać się będą:

- poznanie kluczowych doświadczeń oraz kontekstu rozwojowego za pomocą wywiadu indywidualnego,
- diagnoza zainteresowań za pomocą testu diagnostycznego,
- rozpoznanie kompetencji społeczno-emocjonalnych za pomocą gier behawioralnych,
- określenie za pomocą próbek pracy „ulubionych” czynności, wynikających z umiejętności klienta i zapewniających wewnętrzną motywację w dążeniu do urzeczywistniania drzemającego w nim potencjału.

Z powyższych zaleceń wynika proponowana poniżej procedura postępowania diagnostycznego, w ramach której możliwe byłoby wykorzystanie wskazanych koncepcji i form diagnostycznych w pełni.



Całość procesu doradczego, jak wynika z zaproponowanej struktury, nie może ograniczyć się do pojedynczej rozmowy, czy, w przypadku uczniów, pracy z wszystkimi uczniami danego oddziału klasy szkolnej. Jako autorzy tego modelu doradczego, zdajemy sobie sprawę z trudności, wynikających z chęci zastosowania go w pełnej, proponowanej wersji w warunkach szkolnych. Z drugiej jednak strony, wielość czynników wpływających na efektywność doradztwa zawodowego oraz złożoność funkcjonowania współczesnego rynku pracy nie pozwala nam na „pójście na skróty”. Mamy nadzieję jednak, że proponowany przez nas model bazujący na procesie, przyczyni się do szerszej dyskusji oraz bardziej holistycznego spojrzenia na doradztwo zawodowe w najbliższej przyszłości.

Na koniec, uzasadniając potrzebę podejścia do doradztwa zawodowego jako swoistego procesu, pozwolę sobie przytoczyć słowa Carla Gustawa Junga, który blisko sto lat temu mówiąc o rozwoju jednostki, wiedział, że w dużej mierze następuje on samoistnie. Efektywne doradztwo, pomoc w rozwoju powinna być udzielana jednostce stopniowo, jedynie w ograniczonym zakresie, z uważnością na to, aby nie wiązała się z wpływem na ostateczny jej wybór drogi życiowej oraz to, co w niej niepowtarzalne:

Nikogo, kto nie ma osobowości, nie można wychować w taki sposób, że się nią stanie. (...) Nie sposób przewidzieć, jakie warunki powinny być spełnione gwoli osiągnięcia owego nieskończonego celu – trzeba tu wziąć pod uwagę całe życie ludzkie we wszystkich jego aspektach biologicznych, społecznych i psychicznych. (...) Osobowość rozwija się w trakcie całego życia z dyspozycji załączkowych, których charakterystykę podać trudno czy niepodobna – dopiero my sami dzięki własnemu czynowi objawiamy, kim jesteśmy. Jesteśmy niczym słońce, które karmi życie ziemi, rodząc wszystko, co piękne, dziwne i złe; jesteśmy niczym matki, które w łonie swym noszą nieznane jeszcze szczęście i cierpienie. Zrazu nie wiemy, jakie czyny dobre czy złe, jakie losy, jakie dobro i zło nosimy w sobie; dopiero na jesieni okaże się, co zrodziło się na wiosnę, dopiero wieczorem ujrzymy co zaczęło się rano (Jung 2009, s. 189 i 190).

6. Literatura:

Archer M. (2013). Człowieczeństwo. Problem sprawstwa. Zakład Wydawniczy "NOMOS", Kraków.

Argyle M. (1978). *Social Interaction*. London: Tavistock Publication Ltd.

Argyle M. (2002). *Umiejętności społeczne*. W: N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), *Zdolności a procesy uczenia się*. Poznań: Zys i S-ka.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards psychological theories of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bauman, Z. (2006): *Płynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Beata Bajcar, Anna Borkowska, Agnieszka Czerw, Agata Gąsiorowska, Czesław S. Nosal (2006). *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*.

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa. Ścieżka dostępu (05.07.2014) http://pracownik.kul.pl/files/10244/public/psych_pref_zaw.pdf

Bernstein, B. (1983). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły, w: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 557-598). PWN, Warszawa.

Bonfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Brzezińska, A. (2003). *Pojęcie zmiany rozwojowej*. w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*.

Psychologia ogólna. Tom 1. J. Strelau (red.) Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo

Psychologiczne.

Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011). *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, Phoenix:

http://cdn.theatlantic.com/static/front/docs/sponsored/phoenix/future_work_skills_2020.pdf

Deci E. L., Ryan R. M. (2002). *The Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press.

- Erikson, E.H. (1950/1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie*. Media Rodzina, Poznań.
- Giddens A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina of Poznań.
- Goleman, D. i in. (2002). *Naturalne przywództwo*. Wydawnictwo: Jacek Santorski – Wydawnictwo Biznesowe, Warszawa.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja społeczna*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Guichard, Jean and Janet Lenz. 2005. *Career Theory from an International Perspective. Career Development Quarterly*, 53, No. 1.
- Haier, R. J, Jung R. Yeo R, Head, K, & Alkire, MT (2004). Structural brain variation and general intelligence, *NeuroImage*, 23 (1): 425-433, 2004.
- Holland, J.L. (1992) *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*, Odessa FL, Psychological Assessment Resources.
- Jung, C.G. (2009). *O rozwoju osobowości*. Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence. The Cognitive Developmental Approach to Socialization. W: D.A. Goslin (red.). *Handbook of Socialization. Theory and Research*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Loevinger, J. (1985). Revision of sentence completion test for ego development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 420-427.
- Matczak, A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii, Warszawa.
- Matczak, A. (2009). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stores. *Review of General Psychology*, 5, 100-122.
- McClelland, D. (1965) “Toward a Theory of Motive Acquisition” *American Psychologist*.

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Pearson Education.
- Moore C. W. (2009). *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*. Wolters Kluwer, Warszawa.
- Levinson D. J. (1986) A conception of adult development. *American Psychologist*, 41 (1), 3–13.
- Mroziewski, M. (2005). *Style kierowania i zarządzania*. W-wa.
- Paszkowska-Rogacz, A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Piaget, J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa, PWN.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. PWN, Warszawa.
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. (2009). Raport przygotowany przez doradców na zlecenie Kancelarii Prezesa Rady Ministrów; ścieżka dostępu na dzień 29.05.2015: http://www.mir.gov.pl/aktualnosci/ministerstwo/Documents/polska_2030_raport_0609.pdf
- Prediger, D.J. (1999). „Basic structure of work-relevant abilities”. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 46(2), Apr, pp. 173-184
- Prediger, D.J. (1998). „Is interest profile level relevant to career counseling?” *Journal of Counseling Psychology*, Vol 45(2), Apr., pp. 204-211.
- Roe, A. (1956) *The Psychology of Occupations*, New York, John Wiley & Sons.
- Rosenberg, S. W. (1988): *Reason, ideology and politics*. Princeton University Press.
-
- Strelau, J. (1997). *Inteligencja człowieka*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centred therapy: its current practice, implications, and theory*. Boston, MA, Houghton Mifflin.
- Savickas, M. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, January 2012, Volume 90.

Savickas M. L., (2005). *The theory and practice of career construction* [w:] S. D. Brown, R. W. Lent (red.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*, Wiley, Hoboken, New York.

Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York, NY: Macmillan.

Selman, Robert L.; Demorest, Amy P. (1984). [Observing Troubled Children's Interpersonal Negotiation Strategies: Implications of and for a Developmental Model](#). *Child Development*. Vol. 55 Issue 1, p288.

Selman, Robert L. Beardslee, William **Schultz**, Lynn Hickey **Krupa**, Michael **Podorefsky**, Donna (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, Vol 22(4), pp. 450-459. Publisher: American Psychological Association.

Slevin, D. (1972). The Assessment Center: Breakthrough in Management Appraisal and Development. *Personnel Journal*, 51, 255-261.

Terelak J.F., Bałdys J. (2003). „Płeć psychologiczna a kompetencje społeczne u kobiet na stanowiskach kierowniczych średniego szczebla”, W: S.A. Witkowski (red.), *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, 140, pp. 227-235.

7. Załączniki

Załącznik 1.

SCENARIUSZ GRY NR 1.

DLA OSÓB W WIEKU 12 – 15 lat (gimnazjum)

Gra symulacyjna nr 1:

DYSKUSJA GRUPOWA Z PRZYDZIELONYMI ROLAMI

Cel symulacji: obserwacja i rozpoznanie wśród uczestników/ uczniów cech, związanych z umiejętnością **współpracy i przywództwa**. W trakcie gry obserwowane są takie umiejętności jak:

- asertywność, czyli umiejętność dbania o własne dobro/ interesy z zachowaniem szacunku granic drugiej/ innych osób,
- komunikacja w grupie,
- kreatywność w poszukiwaniu rozwiązań,
- poczucie odpowiedzialności za grupę, jej integrację oraz dobro poszczególnych członków grupy,
- aktywność i zaangażowanie,
- komunikacja,
- poszukiwanie wspólnych rozwiązań, uwzględniających interesy różnych członków grupy przy zachowaniu dążenia do realizacji wspólnego celu (dbałość o innych w grupie, ich interesy oraz realizację celu).

Gra symulacyjna nr 1. jest przeznaczona dla grupy 4-osobowej, homogenicznej pod względem wieku, zróżnicowanej lub homogenicznej pod względem płci. Czas trwania gry: 20

minut. Całość powinna być nagrywana w formie audio i video w celu możliwości późniejszego odtworzenia i analizy symulacji, alternatywą dla nagrywania kamerą, może być nagrywanie w formie audio (dyktafon) i równoczesna obserwacja zachowań uczestników gry. Wówczas, co najmniej trzech obserwatorów sporządza notatki w trakcie trwania gry, odnotowując każde zachowanie każdego z uczestników z osobna (na jednego obserwatora przypada dwóch uczestników).

	Uczestnicy: wiek 12-15 lat, gra w grupie 4-osobowej, płeć bez znaczenia (role w grze są rozpisane na płeć męską i żeńską)
	Czas trwania gry: 15 minut (przerwać po upływie wyznaczonego czasu)
	Warunki: nagrywanie audio lub wideo.
	Warunki: obserwacja przez 2-4 Obserwatorów; podanie instrukcji i podsumowanie przez Prowadzącego.
Prowadzący przeszedł uprzednio szkolenie w zakresie rozumienia kompetencji społecznych (patrz – „Podręcznik dla diagnostów”). Obserwatorzy przeszli uprzednio trening/ warsztaty na temat kompetencji społeczno-emocjonalnych (potrzebne do wypełnienia „Arkusza Obserwacji” oraz refleksji nt. procesu obserwacji Uczestników podczas gry).	
	Warunki: gra może być przeprowadzana zarówno w pomieszczeniu, jak „na świeżym powietrzu”. Warunki: dyskusja „po”, w którą moderuje Prowadzący, a uczestniczą w niej zarówno Obserwatorzy, jak i Uczestnicy.

KROK 1:

Uczestnicy gry zasiadają przy wspólnym stole. Każdy z nich otrzymuje taką samą instrukcję:



Jesteście zgranym zespołem (Paweł, Ilona, Grzegorz, Beata), znacie się od czasów szkoły podstawowej, niektórzy nawet dłużej, lubicie się i pomagacie sobie wzajemnie. Pracujecie obecnie razem przy projekcie, którego celem jest organizacja koncertu charytatywnego. Podczas koncertu mają zostać zebrane fundusze na pomoc uczniom w trudnej sytuacji materialnej. Aby przyciągnąć publiczność chcecie zaprosić znany polski zespół Gamix, który gra muzykę pop.

Koncert jest zaplanowany na połowę maja (jest początek kwietnia). Dotąd udało się Wam skontaktować z managerem zespołu tylko mailowo. Było to dwa miesiące temu. Manager zapewniał, że zespół Gamix jest zainteresowany udziałem w koncercie charytatywnym, który organizujecie.

Zadanie: 1) Zaplanujcie dalsze kroki organizacji koncertu. 2) Przydzielcie jasne zadania każdemu z członków Zespołu. 3) Zdecydujcie, czy zorganizujecie koncert w połowie maja, czy może przesuniecie datę, w którym się odbędzie?

Kiedy już zakończycie zadanie, poinformujcie o tym Prowadzącego. Na zadanie przeznaczonych jest maksymalnie dwadzieścia minut. Nie możecie przekroczyć tego czasu, ale możecie zadanie zakończyć wcześniej (o tym również musicie poinformować Prowadzącego).



KROK 2:

Każdy z uczestników otrzymuje dodatkową, indywidualną instrukcję w osobnej kopercie.

Dodatkowa instrukcja zawiera opis szczególnej sytuacji danej osoby, która może utrudnić ustalenia w sprawie organizacji koncertu.



Paweł: jesteś osobą odpowiedzialną za organizację akustycznej strony koncertu (nagłośnienie). Tak się składa, że dotąd nie zrobiłeś w tej sprawie nic, ponieważ twoja motywacja do pracy przy organizacji koncertu zmalała, gdyż niedawno zaproponowano ci udział w konkurencyjnej imprezie (również chodzi o przygotowanie nagłośnienia, na czym znasz się biegle), gdzie mógłbyś zarobić pieniądze. Przy organizacji koncertu zespołu Gamix praca jest wykonywana w ramach wolontariatu. Zastanawiasz się, jak powiedzieć swoim kolegom i koleżankom, których zresztą lubisz, że nie chce ci się już pracować nad organizacją imprezy charytatywnej.



Ilona: jesteś bardzo zaangażowana w organizację koncertu i zależy ci na tym, aby impreza charytatywna udała się. Ostatnio przeżywasz bardzo sytuację swojego przyjaciela Maćka, który rozstał się właśnie ze swoim zespołem. Maciek był w zespole „ORTO” perkusistą, zresztą nie tylko, ponieważ zawsze przygotowywał wszystkie koncerty pod względem akustyki (nagłośnienia). Teraz jego kapela znalazła innego perkusistę. Maciek jest rozgoryczony. Nie wiesz jak mu pomóc.



Grzegorz: zajmujesz się przy organizacji imprezy całą stroną reklamową (przygotowanie plakatów, reklama w lokalnych mediach, np. w radiu). Podczas rozmowy z dziennikarzami z lokalnej stacji radiowej, do której poszedłeś, żeby załatwić sprawę reklamy waszej imprezy, okazało się, że w tym samym czasie, co wasza impreza, organizowany jest koncert zespołu „The Machine”, którego jesteś fanem. Wiesz o tym zespole prawie wszystko! Dziennikarze, dzięki twojej błyskotliwości i wiedzy, zaproponowali ci współpracę przy tym koncercie. Mógłbyś pomóc im w przygotowaniu wywiadu, a może nawet uczestniczyć w przeprowadzaniu wywiadu z „The Machine”. Uniemożliwiłoby ci to współpracę przy imprezie charytatywnej.



Beata: *jesteś odpowiedzialna za kwestie organizacyjne i kontakty z zespołem „Gamix”. Jako jedyna wiesz, że zespół zmienił plany, bo jedzie w trasę koncertową zagranicę i nie będzie mógł uświetnić waszej imprezy charytatywnej. Nie masz alternatywy, a dotąd nie zrobiłaś nic, bo właśnie się okazało, że nauczyciel języka angielskiego zapowiedział ci, że grozi ci ocena niedostateczna na koniec roku. Obecnie masz korepetycje ze studentem anglistyki. Wiesz, że poza pracą gra na perkusji. Niedawno dostał się do zespołu „ORTO”.*



Do obserwacji proponowany jest zamieszczony poniżej „Arkusze Obserwacji”.

ARKUSZ OBSERWACJI

(Dyskusja grupowa z przydzielonymi rolami, pt. „GAMIX”)

Cecha	Stopień obserwacji na skali 1-5 1 – zachowanie nie wystąpiło 2 – zachowanie słabo zauważalne 3- zachowanie występuje w stopniu umiarkowanym 4 – zachowanie rozwinięte 5 – zachowanie dominujące (mistrzostwo)	Notatka
KOMUNIKACJA I ZAANGAŻOWANIE		
Przysłuchuje się wypowiedziom innych	1 2 3 4 5	
Odnosi się do wypowiedzi innych	1 2 3 4 5	
Zadaje pytania	1 2 3 4 5	
PRZYWÓDZTWO		
Zabiera głos	1 2 3 4 5	
Kieruje dyskusją	1 2 3 4 5	
Udziela głosu innym	1 2 3 4 5	
Dąży do rozwiązania zadania	1 2 3 4 5	

Wytrwale dąży do osiągnięcia celu	1	2	3	4	5	
Inne osoby przyjmują jego/ jej propozycje	1	2	3	4	5	
ORGANIZACJA						
Podsumowuje wypowiedzi innych	1	2	3	4	5	
Ustala reguły dyskusji	1	2	3	4	5	
Pilnuje czasu	1	2	3	4	5	
Zapisuje/ notuje ustalenia	1	2	3	4	5	
Przypominanie o celu zadania	1	2	3	4	5	
EMPATIA						
Dbą o interesy innych	1	2	3	4	5	
Zgadza się z innymi	1	2	3	4	5	
Dbą o to, aby wszyscy mieli możliwość wypowiedzenia się	1	2	3	4	5	
AUTOPREZENTACJA I ASERTYWNOŚĆ						
Prezentuje własne cele	1	2	3	4	5	
Uśmiecha się do innych	1	2	3	4	5	
Wypowiada się w sposób pewny	1	2	3	4	5	
Dąży do realizacji własnych celów	1	2	3	4	5	
WSPÓŁPRACA						
Aktywnie uczestniczy w pracach grupy	1	2	3	4	5	

Uzależnia realizację własnego celu od realizacji celów innych	1	2	3	4	5	
Nawiązuje dialog z innymi	1	2	3	4	5	
Zadowolenie z realizacji wspólnego celu	1	2	3	4	5	

Pytania, jakie warto zadać Uczestnikom po zakończeniu gry, przy okazji dyskusji podsumowującej:

- ✓ Czy udało się Wam ustalić kolejne kroki w sprawie przygotowania koncertu?
- ✓ Czy każdy z Was wie, co musi zrobić, jakie ma przydzielone zadania?
- ✓ Czy termin koncertu pozostał bez zmian?
- ✓ Czy każdy z Was jest zadowolony z przyjętego rozwiązania?
- ✓ Czy każdy z Was podzielił się wszystkimi informacjami, jakie posiadał na temat swojej sytuacji? Jeśli tak/ nie, to jak to wpłynęło na ostateczne rozwiązanie?
- ✓ Co najwięcej sprawiło Wam trudności? Dlaczego?
- ✓ Czy, jeśli byście mieli jeszcze raz przejść tę grę, to zrobilibyście coś inaczej? Co konkretnie?

Załącznik nr 2.

7.1. Przebieg wywiadu wg Marka Savickas'a w oparciu o materiały szkoleniowe Makoto Kajino Coaching¹⁰.

7.2.

WYWIAD INDYWIDUALNY ZORIENTOWANY NA KONSTRUOWANIE KARIERY

-
1. W jaki sposób mogę Ci pomóc w konstruowaniu ścieżki Twojej kariery(*otwarte pytanie doradcy zawodowego*)?

.....

.....

.....

.....

-
2. Kogo podziwiałeś/łaś, kiedy dorastałeś?

.....

.....

.....

.....

-
3. Kogo podziwiałeś/łaś, kiedy dorastałeś? Kto mógłby być dla Ciebie wzorem do naśladowania? Proszę wymienić co najmniej trzy takie osoby:

¹⁰ Makoto Kajino Coaching (2012) (data dostępu na dzień 29.05.2015)

<http://alfredadler.edu/sites/default/files/Career%20Style%20Interview%20Questions.pdf>

.....

.....

.....

.....

4. Co szczególnego w nich podziwiasz?

.....

.....

.....

.....

5. Czy w jakiś sposób jesteś do tych osób podobny/ pod jakimiś względami? A czym się od nich różnisz?

.....

.....

.....

.....

1. Jakie lubisz czytać gazety/ magazyny? Co w szczególności Cię w nich interesuje? Jakie programy telewizyjne lubisz oglądać? Dlaczego właśnie takie?

.....

.....

.....

.....

6. Opowiedz mi o swoim ulubionym filmie lub książce.

.....

.....

.....

.....

7. Co lubisz robić w wolnym czasie?

.....

.....

.....

.....

8. Jakie jest Twoje ulubione powiedzonko lub motto?

.....

.....

.....

.....

9. Jakie były Twoje ulubione przedmioty/ przedmiot w szkole? Co w nim lubieś przede wszystkim?

.....

.....

.....

.....

10. Opowiedz proszę o trzech wydarzeniach, jakie Ci się przytrafiły pomiędzy 3 a 6 rokiem życia. Postaraj się przypomnieć i opowiedzieć trzy takie historie.

Historia nr 1:

Temat:.....

Uczucia:.....

Motywy:.....

Tytuł:.....

Historia nr 2:

Temat:.....

Uczucia:.....

Motywy:.....

Tytuł:.....

Historia nr 3:

Temat:.....

Uczucia:.....

Motywy:.....

Tytuł:.....

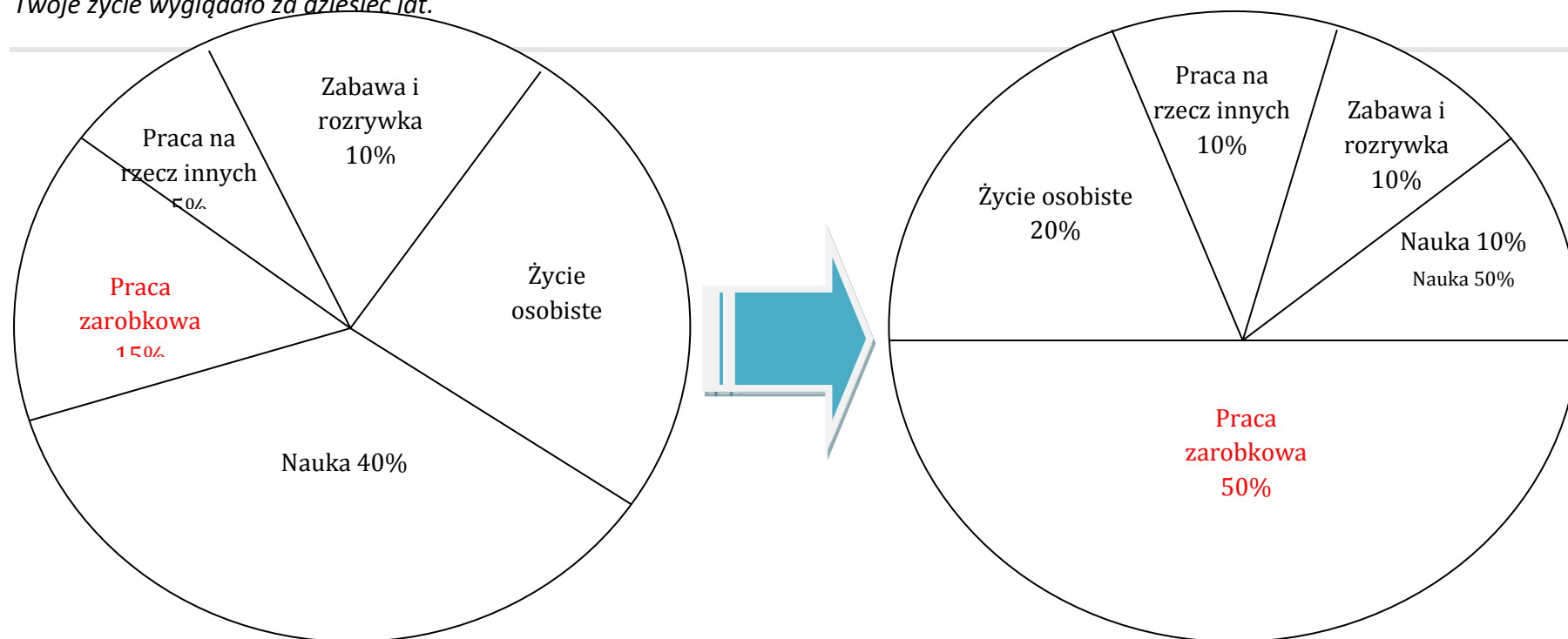
7.3. Załącznik nr 3. „Koło życia” – różnica pomiędzy stanem obecnym a pożądanym (aspiracje).

WYWIAD INDYWIDUALNY

Ćwiczenie pt. „KOŁO ŻYCIA”

Instrukcja:

Proszę postarać się umieścić na pierwszym z kół w podziale procentowych do 100% następujące obszary: nauka, praca zarobkowa, życie osobiste, działania na rzecz innych (działania społeczne), zabawa i rozrywka. Na pierwszym z kół należy zaznaczyć stan obecny – tak jak to wygląda w Twoim życiu teraz. Na następnym kole należy nanieść te same obszary, ale tym razem w takich proporcjach jakbyś chciał/a, aby Twoje życie wyglądało za dziesięć lat.





Projekt „QUO VADIS? Narzędzie oraz pakiet materiałów metodycznych do diagnozy predyspozycji,
zainteresowań zawodowych i uzdolnień przedsiębiorczych uczniów/słuchaczy”

współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

7.4. Załącznik nr 4. Schemat ćwiczenia mierzącego „odległość” pomiędzy JA realnym a JA idealnym

WYWIAD INDYWIDUALNY

Ćwiczenie pt. „Jaki chciałbym być?”

Instrukcja:

Wypisz na arkuszu po lewej stronie wszystkie swoje cechy, określenia, które najbardziej do Ciebie pasują, następnie po prawej stronie wypisz po co najmniej trzy cechy, jakie chciałbyś, aby Cię charakteryzowały w przyszłości.

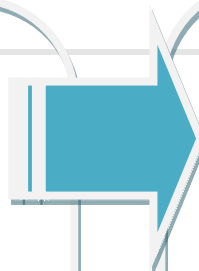


Projekt „QUO VADIS? Narzędzie oraz pakiet materiałów metodycznych do diagnozy predyspozycji,
zainteresowań zawodowych i uzdolnień przedsiębiorczych uczniów/słuchaczy”

współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

JA jestem:

1.....2.....
.....3.....4.....
.....5.....



JA chciałbym być za 10 lat:

1.....2.....
.....3.....4.....
.....5.....