

Tom Luken

Luken Loopbaan Consult

Przygotowanie do konstruowania kariery (*career learning*) – czy rzeczywiście zmierzamy w dobrym kierunku?

W Holandii i wielu innych państwach podejmowane są wzmożone wysiłki zmierzające do rozbudowy programów przygotowania do życia zawodowego/konstruowania kariery (*career learning*). U ich podstaw leży forsowane przez wielu przekonanie, że w toku edukacji można, należy, a nawet koniecznie trzeba wzmacniać rozwój kompetencji niezbędnych w konstruowaniu kariery (*career competencies*) oraz tożsamości zawodowej (*career identity*). W niniejszym artykule podejmuję polemikę z takim stanowiskiem. Chcę mianowicie dowieść, że cele stawiane w obecnym modelu przygotowania do życia zawodowego/kariery różnią się z wiedzą i najnowszymi ustaleniami współczesnej psychologii rozwojowej i neuropsychologii. W miejsce przygotowania do życia zawodowego w jego dotychczasowym kształcie, proponujemy fazowy model rozwoju kariery.

Słowa kluczowe: rozwój mózgu, kompetencje kierowania własną karierą, przygotowanie do kierowania własną karierą (*career learning*), rozwój ego, środowisko uczenia się, dojrzałość, samostereowność (*selfdirection*)

Wstęp

Przygotowanie do życia zawodowego/konstruowania kariery (*career learning*) to proces, w toku którego konstruowana jest tożsamość zawodowa (*career identity*) oraz kształtowana jest umiejętność kierowania swoją ścieżką uczenia się i kariery (Meijers, 2009, str. 6). W Holandii, jak i w innych krajach, podejmowane są liczne działania na rzecz tworzenia w ramach edukacji środowiska uczenia się dogodnego dla przygotowania do życia zawodowego/konstruowania kariery. Tak zogniskowane wysiłki zakorzenione są w przekonaniu, że wytwarzanie tożsamości zawodowych oraz kształtowanie kompetencji konstruowania kariery przez uczniów w toku edukacji jest możliwe, korzystne, a nawet wręcz konieczne. Literatura przedmiotu obfituje w sformułowania wyrażające takie przeświadczenie. Na przykład w ramach programu „Uczenie się poprzez karierę jako czynnik sukcesu w uczeniu się przez

całe życie” (*‘Career Learning as a Success Factor for Lifelong Learning’*) Teo van Geffen (2011, s. 5) stwierdza: *Najwłaściwszym miejscem, aby się tego [kierowania swoją ścieżką kariery – T.L.] nauczyć, jest szkoła, oraz Przygotowanie do życia zawodowego/konstruowania kariery, które pomaga młodym ludziom odkryć, kim są.* Niedawny raport sporządzony przez sztab ekspertów (*Pearson Think Tank*) działający przy *International Centre for Guidance Studies* (Międzynarodowym Ośrodku Badań nad Doradztwem) głosi natomiast, że: *Szkoły są moralnie odpowiedzialne za wyposażenie młodych ludzi kończących naukę w umiejętności, wiedzę, nastawienie i cechy niezbędne do kierowania swym życiem, uczeniem się i pracą* (Hooley, Marriott, Watts, i Coiffait, 2012, s. 7). Annemarie Winters (2012, s. 206) wnioskuje w swej dysertacji, że: *Z racji na indywidualizację społeczeństwa i rozwój gospodarki opartej na usługach młodzież musi niezbędnie konstruować swą tożsamość zawodową.* Omawiając zaś wyniki badań prowadzonych nad przygotowaniem do życia zawodowego/konstruowania kariery w Holandii, Frans Meijers i Marinka Kuijpers (2011, s. 12) konstatują: *Z naszych badań nad rozwojem kariery w edukacji zawodowej wynika, że uczniowie dysponują zarówno zdolnościami, jak i motywacją do rozwijania i wykorzystywania kompetencji konstruowania kariery.* W jednym z wywiadów Kuijpers stwierdza nawet: *tego trzeba się nauczyć w wieku dojrzewania, bo gdy stuknie ci 25 lat, będzie już za późno.*

Niniejszy artykuł absolutnie nie kwestionuje wartości kompetencji konstruowania kariery jako takich. Stawia on natomiast zasadnicze pytanie: Czy naprawdę można, należy, a wręcz niezbędnie trzeba rozwijać je w ramach *edukacji szkolnej*? Chcę wykazać, że – w dużej mierze – bynajmniej tak nie jest.

Moja argumentacja opiera się na literaturze zgłębiającej zagadnienia osobowe i poznawczego rozwoju człowieka na różnych etapach życia oraz najnowszych odkryciach w dziedzinie rozwoju i funkcjonowania ludzkiego mózgu. Jednocześnie moją refleksję kształtuje też długoletnie praktyczne doświadczenie w doradztwie i poradnictwie zawodowym. Chcę wykazać, że opracowując i realizując programy przygotowania do życia zawodowego/konstruowania kariery, należy w większym stopniu brać pod uwagę realia rozwoju psychologicznego.

Do jakiego stopnia możliwe jest rozwijanie kompetencji konstruowania kariery w ramach edukacji szkolnej?

Rozwój kompetencji konstruowania kariery wymaga zaawansowanych procesów uczenia się. Według przyjętej w Holandii trójdzielnej definicji sformułowanej w oparciu o badania Kuijpers (2003) na kompetencje konstruowania kariery składają się: refleksja zawodowa (*career reflection*) (świadomy namysł nad własnymi zdolnościami i motywacją), rozwój kariery (*career development*) (poszukiwania i proaktywne sterowanie ścieżką kariery) oraz *networking* (umiejętność budowania sieci kontaktów społecznych) (Kuijpers, Meijers, Gundy, 2011). Razem te trzy

komponenty przyczyniają się do rozwoju tożsamości zawodowej (Meijers, Kuijpers, Winters, 2010). Tożsamość zawodowa jest wielorako definiowanym konstruktem, który można rozumieć między innymi jako: *Powstające na podstawie realistycznego obrazu samego siebie i pracy, przeświadczenie ucznia, że praca, do której się szkoli, jest dla niego właściwa* (tamże, s. 15).

Zakłada się, że aby zaistniał rozwój tożsamości zawodowej i kompetencji konstruowania kariery, środowisko uczenia się musi spełnić trzy warunki. A mianowicie, powinno to być środowisko, *w którym uczeń może zdobyć rzeczywiste doświadczenie związane z pracą (co oznacza program nauczania oparty na rozwiązywaniu problemów), ma głos w kwestiach własnego uczenia się (co oznacza program nauczania oparty na samodzielnych poszukiwaniach), oraz ma możliwość omawiania swych powiązanych z pracą doświadczeń edukacyjnych w dialogu dotyczącym ścieżki kariery* (Kuijpers, Meijers, Gundy, 2011, s. 23).

Wychodząc z założenia, że przygotowanie do życia zawodowego/konstruowania kariery jest przydatne, a wręcz niezbędne, przeprowadzono w Holandii wiele badań, mających na celu wykazanie, że rozwijanie kompetencji konstruowania kariery i tożsamości zawodowej w toku edukacji jest w rzeczy samej możliwe. Choć w badaniach owych faktycznie przedstawiono pewne dowody na poparcie tej tezy (Meijers, Kuijpers, Winters, 2010; Meijers, Kuijpers, Gundy, 2013), to jednak dowody te obarczone są poważnymi ograniczeniami. I tak przeważającą większość badań prowadzono wykorzystując metody porównań poprzecznych. Natomiast metodę badań podłużnych zastosowano zaledwie w jednym przypadku (Winters, 2012). Głównymi narzędziami wykorzystanymi w badaniach były kwestionariusze. Między samoocenami uczniów na temat ich własnych kompetencji konstruowania kariery i tożsamości zawodowej a ich ocenami środowiska uczenia się zachodzi korelacja. Tego typu badania nie gwarantują wniosków uzasadniających wdrażanie reform edukacyjnych (Wilson, 2011). Co więcej, również same konstrukty kompetencji konstruowania kariery i tożsamości zawodowej można skrytykować, tak jak i można podważyć trafność oraz standardy pomiaru tych konstruktyw (Luken, 2011).

Innym ważnym zastrzeżeniem jest to, że rozwój kompetencji konstruowania kariery wymaga szeroko zakrojonych reform edukacyjnych (Meijers, Kuijpers, Winters, 2010). Środowisko uczenia się powinno być praktyczne i dialogiczne, zapewniając przy tym uczniom przestrzeń samosterowności. Aby zrealizować takie postulaty, konieczne są głębokie zmiany w organizacji i kulturze oświaty, wymagające transformacyjnego przywództwa, nowych umiejętności, nowego nastawienia, a nawet nowej tożsamości zawodowej nauczyciela (tamże). Wszystkie te wymagania niezmiernie trudno spełnić (tamże).

Głównym zastrzeżeniem jest jednak fakt, że odnotowane do tej pory korzystne efekty rozwijania kompetencji konstruowania kariery w szkole są bardzo niewielkie. Okazuje się, że wpływ nauczyciela i środowiska uczenia się jest znacznie ograniczony (Mittendorf, 2010; Meijers, Kuijpers, Gundy, 2013). Upatrując przyczyn tego zjawiska w niewystarczającej praktyczności i dialogiczności edukacji, która nie

aktywuje samosterowności, postuluje się wprowadzanie kolejnych, głębszych reform edukacyjnych (Meijers, Kuijpers, Winters, 2010). Co jednak, jeśli przyczyną są zgoła inne? A mianowicie takie, że rozwój kompetencji konstruowania kariery i tożsamości zawodowej wymaga doświadczenia życiowego i dojrzałości biologicznej? A tych w edukacji szkolnej nie sposób przecież dostarczyć.

Aby naświetlić tę problematykę, w następnej części artykułu przedstawiam przegląd literatury naukowej dotyczącej rozwoju różnych zdolności ściśle powiązanych z kompetencjami konstruowania kariery oraz tożsamością zawodową, a mianowicie – tożsamości w ogólnym znaczeniu tego pojęcia, oraz samosterowności.

Rozwój samosterowności i tożsamości

Świadomość i samosterowność. Robert Kegan (1994) oraz inni badacze zainspirowani jego myślą przeprowadzili wiele badań nad rozwojem „świadomości” rozumianej jako poziom umysłowości, na którym zachodzi organizacja i interpretacja doświadczeń. Trzy pierwsze wyróżnione przez nich „poziomy świadomości” nakładają się na główne fazy rozwoju opisane przez Jeana Piageta, przy czym poziom trzeci odpowiada etapowi, który Piaget nazwał formalnooperacyjnym. Na poziomie trzecim, ostatnim w modelu rozwoju zaproponowanym przez Piageta, jednostka zdolna jest, między innymi, do abstrakcyjnego myślenia, empatii oraz posiadania ideałów i wyobrażeń przyszłości. Natomiast zdaniem Kegan ludzie mogą osiągnąć w toku życia czwarty, a czasem nawet piąty etap rozwoju. Dopiero na poziomie czwartym ludzie umieją zająć mentalne stanowisko „odseparowane” od swych ról, i niejako z odrębnego punktu widzenia dokonać oglądu swego własnego psychicznego usytuowania. I dopiero wtedy stają się oni zdolni do spojrzenia szerokiego na tyle, by nadać obrazom przyszłości jakąś hierarchię oraz ustalić powiązania między tymi obrazami a stanem obecnym. Również dopiero na poziomie czwartym możliwe staje się oswobodzenie ze społecznych wpływów rodziców, przyjaciół i innych autorytetów oraz skonstruowanie własnej wizji świata i samego siebie. Jeśli samosterowność zdefiniujemy jako proces, w którym ludzie kierują swoimi działaniami tak, aby osiągnąć swe własne cele, ustanowione i poddane ocenie na podstawie osobistych wyobrażeń (Luken, 2009), jasne staje się, że samosterowność można osiągnąć dopiero na poziomie czwartym modelu Kegan.

Kilka tysięcy ludzi (głównie w USA) przebadano pod kątem oceny poziomów świadomości wyróżnionych przez Kegan. W badaniach tych, opartych na pracochłonnej, ale niezawodnej i trafnej, metodzie cyklicznych wywiadów sondujących jak rozmówcy nadają znaczenia swoim doświadczeniom (*subject-object interview, SOI*) (Kegan, 1994; Hoare, 2006), uzyskano wyniki wskazujące, że wśród dorosłych dominuje trzeci poziom w modelu rozwoju. Jedynie 20% dochodzi to poziomu czwartego, zazwyczaj dopiero na późniejszych etapach życia. Wśród osób posiadających wykształcenie wyższe poziom czwarty osiąga 50%.

Rozwój ego. Termin „ego”, w definicji zaproponowanej przez Jane Loevinger, oznacza system odniesienia czy też filtr, który organizuje doświadczenie, interpretując je i odsiewając niezbędne informacje (Pfaffenberger, 2005). P. Michiel Westenberg (2002, s. 316) opisuje ego jako *okulary, przez które postrzegamy samych siebie i innych w społecznych relacjach i interakcjach*. W przeprowadzonych badaniach dokonano pomiaru poziomu rozwoju ego kilkudziesięciu tysięcy ludzi na całym świecie, stosując test zdań niedokończonych. Niezawodność i trafność tego narzędzia zostały wcześniej przekonująco wykazane (Manners, Durkin, 2001), w tym na gruncie holenderskim przez Westenberga (2002).

W swym opracowanym na podstawie empirycznych danych modelu rozwoju Loevinger wyróżnia dziewięć poziomów, lub też etapów, rozwoju ego (Nelck-da Silva Rosa, Schlundt Bodien, 2004). Około 13. roku życia przeciętny nastolatek przechodzi z trzeciego poziomu – „samoochrony” – do czwartego poziomu – „konformizmu”, porzucając przy tym perspektywę egocentryczną i przyjmując spojrzenie, którego centralnym punktem odniesienia jest grupa. Nastolatek identyfikuje się wówczas z grupą, której jest członkiem. Fazę tę charakteryzuje zaabsorbowanie wyglądem, rzeczami materialnymi i przynależnością do grupy. Około 18. roku życia mniej więcej 40% młodych ludzi przechodzi na piąty poziom – poziom „samoświadomości”. Spojrzenie kierują wtedy bardziej w głąb siebie, czemu towarzyszy potrzeba indywidualności, a jednocześnie znaczna wrażliwość na ocenę środowiska i odrzucenie. Wielu ludzi długo, czasem nawet przez całe życie, pozostaje na tym etapie, jednakże część młodzieży osiąga poziom szósty – poziom „sumienności”. W wieku 18 lat etap ten przechodzi 8%, a w wieku 25 lat – 21% osób. Na poziomie „sumienności” samoobserwacja charakteryzująca poziom „samoświadomości” ustępuje miejsca dążeniu do samodoskonalenia. Na tym etapie osoba czuje się odpowiedzialna za organizowanie własnego życia i dokonywanie wyborów w oparciu o swe własne ideały i przekonania. Początkowo rozwój przebiega szybciej u dziewcząt niż chłopców, ale w okresie wczesnej dorosłości różnica ta niweluje się (tamże).

Tożsamość. Jane Kroger (2007) zajmowała się metaanalizą poprzecznych i podłużnych badań dotyczących tożsamości młodych dorosłych. Wnioski płynące z jej analiz wskazują, że wielu młodych dorosłych nie ma wykształconej w pełni własnej tożsamości. Na przykład z 11 badań przeprowadzonych w modelu poprzecznym na próbkach z grupy wiekowej 23-29 lat wynika, że jedynie 31% respondentów uzyskało poziom „tożsamości osiągniętej” (*achieved identity*). 25% badanych znajdowało się w stanie „moraryjnym”, tj. procesy kształtowania tożsamości w tej grupie były nadal w toku. Natomiast cała reszta, a oznacza to nieomal połowę przebadanych młodych ludzi, była w stadium „tożsamości przejętej” (zwanej też „lustrzaną”) (*foreclosure*), tj. przedwcześnie zatrzymanego rozwoju tożsamości, w którym istnieje zobowiązanie tożsamościowe (*commitment*), niepodbudowane jednak własnymi

poszukiwaniami (*exploration*), albo w stadium „rozproszenia” (*diffusion*), w którym brak zarówno zobowiązania, jak i poszukiwań.

Inne teorie rozwoju i wnioski z nich płynące. Istnieje jeszcze sporo innych empirycznie osadzonych teorii dotyczących rozwoju poznawczego i osobowego (Dawson-Tunik, 2004; Hoare, 2006), takich jak na przykład teorie: Kurta Fischera (zróznicowanie w funkcjonowaniu formalnooperacyjnym) Lawrence Kohlberga (rozwój moralny), Alana K. Perry’ego (rozwój epistemologiczny), Wiliama R. Torberta (rozwój zawodowy i przywództwo) czy Thomasa Kuhna (myślenie krytyczne). Z teorii tych i wyników badań prowadzonych w powyższych modelach jasno wynika, że większość adolescentów i młodych dorosłych nie posiada zdolności kierowania sobą, w tym sensie, że nie uformowała się u nich świadoma samosterowność zakotwiczona we własnej wizji siebie. Brakuje im tak kluczowych cech i umiejętności jak kompleksowy ogląd i autonomia. Przeciętny młody dorosły nadal w znacznym stopniu ulega społecznym wpływom otoczenia i nie ma jeszcze ugruntowanej umiejętności harmonizowania myśli i emocji oraz postrzegania i tworzenia powiązań między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Z biegiem lat prawdopodobieństwo przejścia na wyższe poziomy rozwoju wzrasta.

Rozwój mózgu

Procesy „dojrzewania” ludzkiego mózgu trwają co najmniej do pewnego momentu między 20. a 30. rokiem życia (Crone, 2012). Dojrzewanie oznacza tu zmniejszanie się ilości istoty szarej połączone z jednoczesnym wzrostem istoty białej. Najważniejszym składnikiem istoty szarej są neurony i krótkie połączenia powstające między nimi. Istota biała zaś składa się przede wszystkim z długich włókien nerwowych, które są zmielinizowane, czyli pokryte izolującą je mieliną – tłustą, białą substancją. Mielinizacja zapobiega przekazywaniu nieistotnych bodźców. Dodatkowo zaś zmielinizowane włókna przenoszą sygnały nawet do 25 razy szybciej.

Zmiany w proporcjach istoty szarej i białej najpóźniej zachodzą w części mózgu zwanej korą przedczołową, tj. w obszarze płata czołowego znajdującym się bezpośrednio za czołem. Procesy dojrzewania tej części mózgu trwają do ok. 25 roku życia (Craik, Białystok, 2006; Goldberg, 2009). Ze względu na różnice genetyczne i hormonalne mózgi dziewcząt dojrzewają przeciętnie dwa lata wcześniej niż mózgi chłopców (Zaidi, 2010).

Kora przedczołowa funkcjonuje jako „przewodnik” mózgu (Goldberg, 2009). To właśnie w tej części mózgu powstają wyobrażenia o sobie i o świecie (Stuss, Anderson, 2004). Co więcej, kora przedczołowa odgrywa również ważną rolę w kształtowaniu umiejętności kontrolowania odruchów, rozumienia uczuć innych ludzi, świadomości swoich własnych uczuć, rozwiązywania (moralnych) dylematów, całościowego oglądu złożonych zagadnień, integrowania funkcji emotywnych

i poznawczych, podejmowania decyzji, perspektywicznego myślenia i planowania. W okresie dorosłości procesy dojrzewania pokrytych otoczką mielinową „autostrad informacyjnych” łączących korę przedczołową z resztą mózgu nadal trwają. Niektórzy badacze uważają, że zjawisko to utrzymuje się do 50, a nawet 60 roku życia (Craik, Białystok, 2006; Goldberg, 2009; Blakemore, Choudhury, 2006).

Ponieważ kora przedczołowa mózgow młodych ludzi wraz z jej „autostradami informacyjnymi” nie jest jeszcze w pełni rozwinięta, harmonizowanie myśli i uczuć, ustalanie priorytetów, ocena ryzyka oraz długofalowa ocena zjawisk stanowią dla nich nie lada trudność. Procesy decyzyjne zachodzą u nich w innych obszarach mózgu niż u dorosłych – w tylnej jego części (Fernandes, 2006). To powoduje, że przy podejmowaniu decyzji młodzież kieruje się głównie krótkoterminowymi korzyściami oraz ma skłonność do lekceważenia ryzyka, a szczególnie ryzyka oddalonego w czasie. Eweline Crone uważa (2012), że u adolescentów pierwsze oznaki działania „somatycznych markerów” występują dopiero w wieku 16-18 lat, tj. dopiero w tym okresie w ich procesach decyzyjnych uwidacznia się odczytywanie i poleganie na nieświadomych emotywnych sygnałach generowanych przez autonomiczny układ nerwowy. *Chociaż na poziomie racjonalnym adolescenti doskonale zdają sobie sprawę z tego, które sytuacje są bezpieczne, a które niebezpieczne, nie odczuwają oni jeszcze tego* (tamże, str. 60). Badania obrazowe mózgu pokazują, że gdy młodzi ludzie dokonują wyborów, główną rolę odgrywają w nich (wyobrażone) preferencje innych (za: Blakemore, Jolles, 2011).

Mózg jest plastycznym organem. Zjawisko uczenia się wskazuje, że powstałe wcześniej krótkie połączenia ulegają przerwaniu, a w ich miejscu pojawiają się nowe połączenia, za sprawą których neurony zaczynają funkcjonować w zupełnie nowych sieciach. Takie procesy faktycznie zachodzą w rzeczywistości, co można zaobserwować w istocie szarej. Z biegiem lat owa plastyczność mózgu zmniejsza się. Zakres i tempo rozwoju istoty białej w przeważającej mierze zależą od procesów jej dojrzewania. Chociaż niektóre dane wskazują, że odpowiednie ćwiczenie może do pewnego stopnia wpływać na rozwój istoty białej (Scholz, Klein, Behrens, Johansen-Berg, 2009). Powstawanie i rozrost mózgowych „autostrad” – zmielinizowanych połączeń między różnymi obszarami mózgu – uwarunkowany jest głównie czynnikami biologicznymi i genetycznymi (Kolb, Whishaw, 1998; Craik, Białystok, 2006).

Wnioski. Teorie rozwoju i odkrycia dokonane w badaniach nad mózgiem współgrają ze sobą. Obie perspektywy jasno wskazują, że rozwój nie kończy się wraz z okresem dojrzewania oraz że dziewczęta rozwijają się szybciej niż chłopcy. Badania obrazowe mózgu, które wyraźnie uwidaczniają lęk młodych przed odrzuceniem oraz wpływy wywierane na nich przez innych, potwierdzają wcześniejsze spostrzeżenia badaczy ontogenetycznego rozwoju człowieka. Wydaje się zatem, że wzrost świadomości, umiejętność przekrojowego oglądu oraz autonomia, czyli właściwości umożliwiające samosterowność, splecione są z dojrzewaniem kory przedczołowej młodych dorosłych oraz rozwojem istoty białej łączącej różne obszary mózgu,

który to proces jest o wiele bardziej długotrwały. Dzięki tym właśnie procesom dojrzewania mózgu możliwe staje się lepsze spojenie myślenia i uczuć oraz samodzielne kształtowanie zarówno siebie, jak i rzeczywistości zewnętrznej. Oba te procesy są niezbędne, aby w sposób świadomy podjąć umotywowaną decyzję, w którym kierunku podążać, i realizować to postanowienie.

Do jakiego stopnia wspieranie rozwoju jest użyteczne?

W tej części artykułu zarysowane zostaną potencjalne długofalowe konsekwencje prób rozwijania kompetencji konstruowania kariery i tożsamości zawodowych w edukacji szkolnej. Czy dzięki takim działaniom uczniowie faktycznie będą w dorosłym życiu dysponować lepszymi kompetencjami konstruowania kariery i skonstruują lepiej rozwiniętą tożsamość zawodową?

Długofalowe badania kariery. Projekty badawcze, w ramach których śledzono ścieżkę kariery od dzieciństwa do starości, były do tej pory rzadkością. Jednym z pozytywnych wyjątków są badania prowadzone przez Susan K. Whitbourne (2010). Od 1966 roku obserwuje ona bieg życia i kariery ponad 200 osób w Stanach Zjednoczonych, z których większość wchodzi właśnie w wiek emerytalny. Na podstawie zgromadzonych danych Whitbourne zaproponowała wyróżnienie pięciu różnych wzorców kariery. Przedstawię tu dwa najczęściej występujące modele.

Największa grupa karier (47%) opisywana przez Whitbourne to kategoria nazywana przez nią „autentyczną drogą”. Początki tych karier oznaczone są poszukiwaniami i rozmyślaniami, za sprawą których ludzie coraz bardziej rozwijają umiejętność wprowadzania zmian i modyfikacji w toku kariery. Koniec końców, osiągają oni autentyczność, wyraźną tożsamość, sukces i zadowolenie. Druga największa grupa (27%) należy do kategorii, którą Whitbourne nazywa „prostą, wąską ścieżką”. Osoby te trzymają się wczesnie wybranego kierunku, unikają ryzyka i nie są skłonne do poszukiwań. Ich tożsamości są raczej sztywne. Część tej grupy osiąga sukces i szczęście, ale w porównaniu z „autentyczną drogą”, „prosta, wąska ścieżka” niesie większe ryzyko trwałego niezadowolenia, a nawet ostrych kryzysów na późniejszych etapach kariery.

Ukształtowana tożsamość to miecz obosieczny. Z jednej strony daje ona jasność i wytycza kierunek, z drugiej jednak odbiera osobie dostęp do innych obszarów doświadczenia (Brophy, 2009). W stabilnym środowisku ze wczesnej specjalizacji płyną liczne korzyści. Jednakże w świecie zmieniającym się tak szybko jak świat, w którym obecnie żyjemy, to elastyczność przynosi korzyści. W takich okolicznościach wczesne skryształowanie tożsamości może okazać się w znacznym stopniu niesprzyjające elastyczności. Teza ta znajduje potwierdzenie w badaniach prowadzonych przez Whitbourne. Wahania i poszukiwania w początkowej fazie kariery często skutkują lepszym rozwojem niż podążanie w ściśle ustalonym kierunku.

Obserwacje te pokrywają się również ze spostrzeżeniami, które poczyniłem w trakcie długoletniej praktyki badawczej i poradniczej. Doświadczenia związane z podejmowaniem różnych decyzji i podążaniem w różnych kierunkach sprzyjają rozwojowi samowiedzy i nabywaniu elastyczności, które są w długofalowej perspektywie czynnikami kluczowymi dla skonstruowania udanej kariery. Głównym problemem w wielu ścieżkach kariery jest zbyt silne i długotrwałe przywiązanie do wyobrażeń o samym sobie, przejętych od innych osób na wczesnych etapach życia.

Badania nad wspieraniem rozwoju. Różnorodne teorie rozwoju i wyniki badań omawiane w poprzedniej części artykułu nie odpowiadają jednoznacznie na pytanie, co jest właściwie podstawą rozwoju, ani co dokładnie dzieje się w trakcie przechodzenia z jednego etapu rozwojowego na kolejny. To jednak nie wyklucza sformułowania pewnych wniosków:

- ▶ Efekty ćwiczeń, których celem jest przyspieszenie przechodzenia z jednego do drugiego stadium rozwoju poznawczego opisanego przez Piageta, są zazwyczaj krótkotrwałe. Często zdarza się, że dziecko poddane takim działaniom wychodzi na czoło grupy, ale pozostałe dzieci nawet i bez takiego treningu zazwyczaj szybko je doganiają. Jeśli ćwiczenia owe rozpoczyna się zbyt wcześnie, gdy dziecko nie jest jeszcze „gotowe”, mogą one nieść niekorzystne wręcz skutki, takie jak utratę zainteresowań, zachwianie poczucia własnej skuteczności czy utrwalenie zachowań suboptymalnych (Bjorklund, 2009).
- ▶ Przedwczesny rozwój zwiększa ryzyko wystąpienia depresji u dziewcząt, a u chłopców agresji, a nawet zachowań przestępczych (Mendle, Ferrero, 2012).
- ▶ W oparciu o poziom rozwoju ego osiągnięty przez jednostkę w wieku 14 lat trudno prognozować, jaki poziom rozwoju osiągnie ona w wieku 23 lat. Badania w modelu podłużnym przeprowadzone przez P. M. Westenberga i Per F. Gjerde'a (1999) wykazały, że dzieci, które w wieku 14 lat rozwijały się najszybciej, osiągając nawet piąty etap rozwoju w klasyfikacji J. Loewinger, stosunkowo często popadały w stagnację rozwojową w późniejszych latach. Natomiast dzieci, które w wieku 14 lat przechodziły etap 4 rozwoju, częściej osiągały etap szósty w wieku 23 lat.
- ▶ Ogólnie rzecz ujmując, inteligencja, status społeczno-ekonomiczny, poziom edukacyjny i wiek wykazują pozytywną korelację z poziomem rozwoju. Nie jest jednak jasne, dlaczego wielu ludzi nie osiąga bardziej zaawansowanych poziomów rozwoju, czy też nie wykształca spójnej tożsamości. Wydaje się, że aby zaistniał rozwój, niezbędne są doświadczenia życiowe, które wystarczająco, aczkolwiek nie nadmiernie, naruszają równowagę jednostki w momencie, w którym jednostka ta gotowa jest na takie przeżycie (Pfaffenberger, 2005; Kroger, 2007).

Jaki sens miałyby przyspieszanie dojrzewania mózgu? Jak wspomniano powyżej, przyspieszanie dojrzewania mózgu wydaje się niemożliwe. Ale zakładając, że byłoby to możliwe, jaki byłby sens takich działań? Jednym z argumentów przeciwko

podejmowaniu takich kroków jest na przykład odkrycie, że kora mózgowa bardzo utalentowanych dzieci dojrzewa wolniej niż kora mózgowa dzieci mniej uzdolnionych (Shaw i in., 2006). Wynika z tego, że nawet gdybyśmy byli w stanie przyspieszyć rozwój mózgu, mogłoby to niekorzystnie odbić się na inteligencji. Kolejnym argumentem przeciwko takim próbom jest również odkrycie, że obszar mózgu, który dojrzewa najpóźniej (kora przedczołowa), jednocześnie najwcześniej się starzeje (Goldberg, 2006). A zatem, gdybyśmy byli w stanie przyspieszyć dojrzewanie kory przedczołowej, mogłoby to w konsekwencji spowodować wcześniejszy regres. Pośpieszne dostarczanie dojrzałych pracowników na rynek pracy mogłoby mieć zgubne skutki dla ich utrzymania się na rynku pracy czterdzieści lat później.

Ogólniejszym – i mniej sięgającym w obszar spekulacji – argumentem jest fakt, że zwiększenie proporcji istoty białej kosztem istoty szarej (czyli proces dojrzewania kory mózgowej) zmniejsza plastyczność mózgu. Mielinizacja aksonów ogranicza możliwość powstawania nowych synaps (Fields, 2008). Mózg, który nie osiągnął jeszcze dojrzałości, jest bardziej elastyczny, co jest ważne dla uczenia się (Jolles, Crone, 2012; Bjorklund, 2009).

Możliwe niepożądane skutki przedwczesnej zawodowej autorefleksji. Refleksja zawodowa uznawana jest za ważny komponent kompetencji konstruowania kariery (np. Meijers, Kuijpers, Gundy, 2013). Składają się na nią rozważania dotyczące własnych zdolności i motywacji. W Holandii uczniowie zachęca się do snucia takich przemyśleń w rozmowach z nauczycielami, w trakcie których priorytetowe miejsce zajmuje określanie znaczenia szczególnych doświadczeń, tj. doświadczeń o silnym emocjonalnym zabarwieniu. Na ich podstawie wyciąga się wnioski dotyczące zdolności i motywacji, które z kolei stanowią podstawę do konstruowania wyobrażeń o sobie (Den Boer, Stukker, 2012; Kuijpers, 2012).

Moim zdaniem, autorefleksja – tak jak tożsamość – może okazać się mieczem obosiecznym. Wyniki wielu badań wskazują, że uczniowie podejmują refleksję częściej, jeśli środowisko uczenia się dostarcza im ku temu zachęty (Meijers, Kuijpers, Winters, 2010). Jednakże jakość tej refleksji nie została do tej pory przeanalizowana w żadnych badaniach. Podobnie, żadne badania nie dowiodły, że sama refleksja ma pozytywne skutki. W badaniach prowadzonych na najszerszą skalę nie odnotowano znaczących pozytywnych korelacji tego typu, a w wielu przypadkach zauważono nawet znaczące negatywne powiązania między autorefleksją zawodową a co najmniej jednym z pożądaných efektów, tj. sukcesem szkolnym, motywacją do uczenia się, gotowością do wyboru, kontynuowaniem nauki i/lub tożsamością zawodową (Kuijpers, Meijers, 2005; Meijers, Kuijpers, Bakker, 2006; Kuijpers, Meijers, 2009).

Badania prowadzone w innych kontekstach i krajach wskazują, że między autorefleksją z jednej strony a samowiedzą, sukcesem i szczęściem z drugiej nie występują bezpośrednie pozytywne powiązania. Ogólnie rzecz biorąc, korelacji takiej albo po prostu nie ma, albo jest ona wręcz negatywna (Luken, 2011). Można to wytłumaczyć na przykład tym, że ludzie często nie wiedzą, co leży u podłoża

ich uczuć, zachowań czy preferencji. Natomiast wynajdując konkretne przyczyny, często zaczynają wierzyć w to, co wymyślili, a to z kolei może mieć niepomysłne konsekwencje (Wilson, Dunn, 2004; Bar-Anan, Wilson, Hassin, 2010). Inne możliwe wyjaśnienie wskazuje, że myślenie, w przeciwieństwie do większości wyobrażeń na ten temat, ma często negatywny wpływ na jakość decyzji (Strick i in., 2011). Ostatnim wytłumaczeniem jest zaś to, że autorefleksja opiera się na procesach myślenia skojarzeniowego, które bardzo trudno jest kontrolować. Mnożenie pytań na temat kierowania sobą i karierą może, paradoksalnie, wywołać dezorientację. Z tego powodu autorefleksja zawodowa może przekształcić się w niepokój koniec końców, zwiększając ryzyko depresji i innych zaburzeń psychologicznych (Nolen-Hoeksema, Wisco, Lyubomirsky, 2008).

Na takie ryzyko młodzi ludzie są szczególnie podatni. Wczesna adolescencja jako taka jest okresem, w którym kilkunastoletni ludzie zazwyczaj dużo zastanawiają się i myślą o sobie (Crone, 2012). Owo „dużo” może przekształcić się w „zbyt dużo”, jeśli skłonności te będzie się u młodych podsycać tak, jak dzieje się to obecnie w edukacji. W tym kontekście warto również zastanowić się nad tym, że autorefleksja u młodych ludzi aktywuje po części inne obszary mózgu niż u dorosłych (Sebastian, Burnett, Blakemore, 2008). Należy liczyć się z ryzykiem, choć nie jest to jeszcze dowiedzione, że w plastycznym jeszcze mózgu stymulacja taka powodza powstawanie synaps w mniej funkcjonalnych jego obszarach. Byłoby to zatem porównywalne do trenowania niewłaściwego uderzenia lub wykonywania ruchu w sporcie.

Jak już wspomniano, na myślenie adolescentów znaczny wpływ ma ich społeczne środowisko (Crone, 2012). W rezultacie zaś wyobrażenia o sobie pojawiające się w autorefleksji i w rozmowach zachęcających do autorefleksji mogą mieć źródło nie w młodym człowieku jako takim, ale w przekonaniach wpojonych mu przez innych. Młody człowiek może na przykład przejąć czyjeś uprzedzenia lub stereotypy. Źródła analizujące zjawiska fałszywych wyznań (np. Redlich, Goodman, 2003) i fałszywych wspomnień (np. Drivdahl, Zaragoza, Learned, 2009) nie pozostawiają wątpliwości, że ludzie w ogóle, a młodzi ludzie w szczególności, łatwo zaczynają wierzyć w nieprawdziwe nawet historie, do których opowiadania są skłaniani. Refleksja na temat znaczeń i emocjonalnych implikacji wzmacnia fałszywe przekonania i fałszywe wspomnienia (tamże).

Dodatkowo, forma, którą młodzi ludzie nadają wyobrażeniom o sobie, jest prawdopodobnie mniej funkcjonalna, zwłaszcza że zazwyczaj myślą oni w kategoriach czarno-białych (prawda-nieprawda, dobry-niedobry) i przeceniają możliwości logicznego rozumowania (Seifert, Hoffnung, 1987). W rezultacie ich wizerunki siebie są prawdopodobnie rodzajem „trwałościowego” wyobrażenia jaźni (*entity self-theory*), co oznacza, że postrzegają oni siebie w kategoriach wartościujących i niezależnych od kontekstu. Taki samoogląd w toku kariery edukacyjnej podnosi ryzyko utraty poczucia własnej wartości oraz powoduje wzrost reakcji obronnych

na niepowodzenia, a także obniża wewnętrzną motywację, wytrwałość i dążność do osiągnięcia wyników.

Forma, którą przyjmują wizerunki siebie, nie jest jedyną ważną kwestią. Równie ważne jest też to, do jakiego stopnia są one realistyczne. Jak wspomniano powyżej, uczniów zachęca się do wyciągania z własnych doświadczeń wniosków na temat samych siebie (Den Boer, Stukker, 2012; Kuijpers, 2012). Ale co doświadczenia młodych ludzi mogą powiedzieć o możliwościach ich rozwoju w przyszłości? Istnieje ryzyko, że obrazy siebie skonstruowane na podstawie bieżących doświadczeń, a przez to nader ściśle powiązane z obecną rzeczywistością, mogą stać się przeszkodą w rozwoju. Nierealistycznie optymistyczne wyobrażenia o sobie mogą być w rzeczy samej funkcjonalne, gdyż podsycają one pewność siebie oraz skłaniają do poszukiwań, wytrwałości i podejmowania prób, krótko mówiąc – do rozwoju (Bjorklund, 2009). Ale na przykład chłopiec, który z pomocą nauczyciela i mentora dochodzi do wniosku, że jest typem nieśmiałym (Winters, 2012, s. 121), może przedwcześnie wykluczyć podjęcie zawodu związanego z handlem.

Musimy zwrócić uwagę na co najmniej dwa problemy z tym związane. Pierwszym problemem jest to, że ludzie ogólnie, a młodzi ludzie w szczególności, rzadko zdają sobie sprawę, że ich osobowości, preferencje, a przede wszystkim wartości zmieniają się, i to często znacznie, w przyszłości. Ludzie żywią mylne przeświadczenie, że zawsze pozostaną tacy sami (Quoidbach, Gilbert, Wilson, 2013). Drugim problemem jest to, że wyobrażenia o sobie są niezmiernie trwałe, a tym samym – wpływając na zachowanie – sprawiają, że prawdopodobieństwo doświadczenia przeciwnych doznań spada do minimum (Bergner, Holmes, 2000). Na przykład, uczeń przekonany o swej nieśmiałości staje się w konsekwencji pasywny w kontaktach międzyludzkich. Nawet jeśli fakty przeczą wyobrażeniu o sobie, wyobrażenie to często pozostaje niezmienione, gdyż fakty albo się zniekształca, albo ignoruje.

Wnioski. Dawid F. Bjorklund (2009, s. 277-278) twierdzi, że jeśli uda nam się spowolnić tempo dorastania w dzieciństwie, wkroczymy w dorosłość co prawda później, ale za to lepiej przygotowani do podejmowania ważnych życiowych decyzji. A nasze dzieciństwo będzie szczęśliwsze.

Nawet jeśli nie podzielamy przekonania Bjorklunda o zbawiennych skutkach odroczenia dorosłości, z materiału przedstawionego w tej części artykułu musimy wyciągnąć wniosek, że szybki rozwój nie jest automatycznie lepszy niż rozwój typowy. Nie jest wcale oczywiste, że działania wzmagające rozwój tożsamości zawodowych, wizerunków siebie i samosterowności niosą długofalowe korzyści. Można wręcz przytoczyć argumenty i wyniki obserwacji stanowiące ostrzeżenie przed możliwymi niepożądanymi skutkami takich posunięć.

Podsumowanie i zalecenia

U podstaw niniejszego artykułu leży pytanie, czy wspieranie rozwoju tożsamości zawodowej i kompetencji konstruowania kariery w ramach edukacji szkolnej jest faktycznie możliwe, korzystne i konieczne. Z naszych analiz płyną następujące wnioski:

- ▶ Rozwijanie tożsamości zawodowej i kompetencji konstruowania kariery w edukacji jest możliwe jedynie w bardzo ograniczonym zakresie. Nawet edukacja, która stwarza środowisko spełniające wszystkie warunki nieodzowne do przygotowania do życia zawodowego/konstruowania kariery (praktyczność, dialog i samosterowność), nie jest w stanie zapewnić niezbędnych doświadczeń życiowych i zmienić procesu biologicznego dojrzewania mózgu. To przychodzi z biegiem lat.
- ▶ Niewiele faktycznie wiadomo o długofalowym rozwoju tożsamości zawodowej i kompetencji konstruowania kariery. Nie ma żadnej pewności, że wspieranie procesu rozwoju w toku edukacji szkolnej gwarantuje lepsze osiągnięcia na dalszych etapach życia. Co więcej, nie można, przynajmniej na razie, wykluczyć wystąpienia przeciwnych skutków, np. zahamowania rozwoju lub niższych osiągnięć. Kwestie te wymagają dalszych badań i doświadczeń. Obecnie nie istnieją więc żadne wskazania faktycznie uzasadniające przeprowadzenie gruntownej reformy szkolnictwa w celu stworzenia środowiska promującego przygotowanie do życia zawodowego/konstruowania kariery.
- ▶ Twierdzenie, że społeczeństwo potrzebuje członków dysponujących zaawansowanymi kompetencjami konstruowania kariery, brzmi przekonująco. Jednak postulat, że dostarczanie „dojrzałych zawodowo” członków społeczeństwa to zadanie szkoły, nie jest zasadny. Dane i argumenty przytoczone w niniejszym artykule wskazują, że edukacja szkolna może jedynie „położyć podwaliny” pod budowę tożsamości zawodowej i kompetencji konstruowania kariery. Na tej podstawie można oprzeć rozwój doradztwa i aktywizacji dorosłych. Jednakże na razie nie wiadomo nawet, jaka miałyby być ta podstawa i w jaki sposób najlepiej ją kształtować.

Założenia przygotowania do życia zawodowego/konstruowania kariery powinny w większym stopniu uwzględniać wiedzę i najnowsze ustalenia psychologii rozwojowej i neuropsychologii. Przydatnym narzędziem wydaje się zaproponowany przez Marka Savickasa (2012) model fazowy obejmujący doradztwo, edukację i poradnictwo.

Jego głównymi elementami są:

- ▶ Przywrócenie i ożywienie doradztwa zawodowego uprawianego przez niezależnych specjalistów. Niezależność jest tu ważnym postulatem, gdyż interes edukacji i interes ucznia są zbieżne tylko po części. Profesjonalizm z kolei jest znaczącym aspektem ze względu na ważność i złożoność tej pracy. Usługi tego rodzaju

funkcjonują w wielu krajach, ale nie wszędzie udaje się utrzymać je na wysokim poziomie. W Holandii placówki tego typu uległy rozproszeniu w ciągu ostatnich dwudziestu pięciu lat. Ich istnienie w Anglii jest poważnie zagrożone (Hooley i in., 2012). W doradztwie zawodowym charakterystykę młodego człowieka opracowuje się za pomocą sprawdzonych testów, które odzwierciedlają zdolności, zainteresowania i cechy osobowości. Specjalista odgrywa zaś rolę przewodnika. W oparciu o specjalistyczną wiedzę i uzyskane informacje proponuje on programy edukacyjne, zawody czy też funkcje dopasowane do danej osoby oraz udziela dokonującemu wyboru młodemu człowiekowi ustrukturyzowanej porady lub, jeśli zaistnieje taka potrzeba, daje mu konkretną radę. Zakładanym celem jest tutaj dobre dopasowanie i wskazanie jasnej, uzasadnionej perspektywy dotyczącej następnego kroku na ścieżce kariery, co nie oznacza zapewnienia, że wskazówki te na zawsze, lub na długo, pozostaną w mocy. Rolę pozaszkolnego doradztwa zawodowego można ograniczyć, jeśli system szkolnictwa stworzy liczne możliwości zgłębiania różnych opcji i oferuje szerokie programy nauczania umożliwiające odłożenie ważnych decyzji w czasie.

- ▶ Edukacja skupiona na karierze (*career education*). Oparta jest ona na ustrukturyzowanym programie nauczania rozwijającym „dojrzałość zawodową” (*career maturity*). W skład takiego programu mogą wchodzić na przykład wycieczki, lekcje poświęcone zagadnieniom świata pracy i rynku pracy, staże, prace pisemne i zadania badawcze oraz trening w dokonywaniu wyborów. Uzupełnieniem powyższych elementów może być dyskusowanie zagadnień wymagających takiej wiedzy jak psychologia rozwojowa, futurologia, badania nad karierą, prowadzenie ćwiczeń w zakresie rozwijania świadomości własnych przeżyć oraz organizowanie gier decyzyjnych i symulacyjnych.
- ▶ Całozyciowa aktywizacja rozwoju zawodowego oraz poradnictwo. Stymulacji mogą dostarczać, na przykład, pracodawcy udzielając informacji zwrotnych (*feedback*), stwarzając okazje do uczenia się, zadając stymulujące pytania czy też przydzielając nowe, ambitne zadania. Poradnictwo zaś oznacza profesjonalną dialogiczną pomoc w budowaniu nowych perspektyw na życie i ścieżkę kariery, pomoc udzielaną w razie wystąpienia zahamowań lub innych problemów.

Bibliografia

- Bar-Anan Y., Wilson T.D., Hassin R.R. (2010) *Inaccurate self-knowledge formation as a result of automatic behavior*, "Journal of Experimental Social Psychology", 46, s. 884-894.
- Bergner R.M., Holmes J.R. (2000) *Self-concepts and Self-concept Change : A Status Dynamic Approach*, "Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training", 37(1), s. 36-44.
- Bjorklund D.F. (2009) *Neem de tijd voor de kindertijd: Het belang van onvolwassenheid in de ontwikkeling van de mens*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum (Translation of *Why Youth is Not Wasted on the Young: Immaturity in Human Development*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell).

- Blakemore S.-J., Choudhury S. (2006) *Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition*, "Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines", 47, s. 296-312.
- Boer P. den, Stukker E. (2012) *Leren Kiezen voor je loopbaan: Onderzoek naar de herinrichting van het keuzeproces voor beroep en opleiding in West-Brabant*, Etten-Leur: ROC West-Brabant.
- Brophy J. (2009) *Connecting With the Big Picture* "Educational Psychologist", 44, s. 147-157.
- Craik F.I.M., Bialystok E. (2006) *Cognition through the lifespan: Mechanisms of change*, "Trends in cognitive sciences", 10, s. 131-138.
- Crone E. (2012). *Het sociale brein van de puber*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Dawson-Tunik T.L. (2004) "A Good Education Is...": *The Development of Evaluative Thought Across the Life Span. Genetic, Social, and General*, "Psychology Monographs", 130(1), s. 4-112.
- Drivdahl S.B., Zaragoza M.S., Learned D.M. (2009) *The Role of Emotional Elaboration in the Creation of False Memories*, "Applied Cognitive Psychology", 23, s. 13-35.
- Fernandes N. (2006) *The detection of prefrontal cortex development into early adulthood* Thesis. Marietta, Ohio: Marietta College. Retrieved November 26, 2010 from <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Fernandes%20Ninette%20M.pdf?marietta1164924291>.
- Fields R.D. (2008) *White matter in learning, cognition and psychiatric disorders*, "Trends in neurosciences", 31, s. 361-70.
- Geffen T. van (2011) *Career Learning as a Success Factor for Lifelong Learning: Progress Report, Public Part.*, Zwolle, The Netherlands: Lifelong Learning Program, LLP Leonardo da Vinci.
- Goldberg E. (2006) *The Wisdom Paradox*, New York: Gotham Books.
- Goldberg E. (2009) *The New Executive Brain: Frontal Lobes in a Complex World*, New York, Oxford Press.
- Hoare C. (red.) (2006) *Handbook of adult development and learning*. New York, Oxford University Press.
- Hooley T., Marriott J., Watts A.G., Coiffait L. (2012) *Careers 2020: Options for Future Careers Work in English Schools*. London, Pearson.
- Jolles, D.D., Crone E.A. (2012) *Training the developing brain: a neurocognitive perspective*, "Frontiers in human neuroscience", 6, 76, s. 1-13.
- Jolles J. (2011). *Ellis en het verbreiden: Over hersenen, gedrag en educatie*, Amsterdam/Maastricht, Neuropsych.
- Kegan R. (1994) *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Kolb B., Whishaw I. Q. (1998) *Brain plasticity and behavior*, "Annual review of psychology", 49, s. 43-64.
- Kroger J. (2007) *Why Is Identity Achievement So Elusive? Identity: An International*, "Journal of Theory and Research" 7, s. 331-348.
- Kuijpers M.A.C.T. (2003) *Loopbaanontwikkeling: Onderzoek naar 'Competenties'*, Dissertation. Universiteit Twente. Enschede, Twente University Press.

- Kuijpers M.A.C.T. (2012) *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte*, Heerlen, Open Universiteit.
- Kuijpers M., Meijers F. (2005) *Succesfactoren van loopbaanontwikkeling en Vmbo en Mbo: pilotstudy*, Den Bosch/Den Haag: CINOP/Haagse Hogeschool.
- Kuijpers M., Meijers F. (2009) *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: De Haagse Hogeschool, Lectoraten en onderzoek.
- Luken T. (2009) *The (im)possibility of new learning and selfdirection*, [w:] *Career learning: Research and practice in education* M. Kuijpers, & F. Meijers (red.), (pp. 85-102) 's-Hertogenbosch, The Netherlands: Euroguidance.
- Luken T. (2011) *Zin en onzin van reflectie*, "Supervisie & Coaching", 28(4), s. 153-166.
- Manners J., Durkin K. (2001) *A Critical Review of the Validity of Ego Development Theory and Its Measurement*, "Journal of Personality Assessment", 77, s. 541-567.
- Meijers F. (2009) *Career guidance: a complex learning process*, [w:] *Career learning: Research and practice in education*, F. Meijers, M. Kuijpers (red.), (pp. 3-18) 's-Hertogenbosch, The Netherlands: Euroguidance.
- Meijers F., Kuijpers M. (2011) *Is loopbaanreflectie gevaarlijk?*, "Van twaalf tot achttien", juni 2011, s. 12-13.
- Meijers F., Kuijpers M., Bakker J. (2006) *Over leerloopbanen en loopbaanleren: loopbaancompetenties in het (V)MBO*, Onderzoeksrapport. Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs.
- Meijers F., Kuijpers M., Gundy C. (2013) *The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice*, "International Journal for Educational and Vocational Guidance", doi:10.1007/s10775-012-9237-4
- Meijers F., Kuijpers M., Winters A. (2010) *Leren kiezen / kiezen leren: Een literatuurstudie*. Utrecht/Den Bosch: Expertisecentrum BeroepsOnderwijs.
- Mendle J., Ferrero J. (2012) *Detrimental psychological outcomes associated with pubertal timing in adolescent boy*, "Developmental Review", 32, s. 49-66.
- Mittendorf K. (2010) *Career Conversations in Senior Secondary Vocational Education*, Dissertation. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Nelck-da Silva Rosa F., Schlundt Bodien W. (2004) *Non scholae sed vitae legimus : de rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Dissertation. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Nolen-Hoeksema S., Wisco B.E., Lyubomirsky S. (2008) *Rethinking Rumination*, "Perspectives on Psychological Science", 3, s. 400-424.
- Pfaffenberger A. H. (2005) *Optimal Adult Development: An Inquiry into the Dynamics of Growth*, "Journal of Humanistic Psychology", 45, s. 279-301.
- Quoidbach J., Gilbert D.T., Wilson, T.D. (2013) *The End of History Illusion*, "Science", 339(6115), s. 96-98.
- Redlich A.D., Goodman G.S. (2003) *Taking responsibility for an act not committed: the influence of age and suggestibility*, "Law and human behavior", 27(2), s. 141-56.
- Savickas M L. (2012) *Life design: A paradigm for career intervention the 21st century*. "Journal of Counseling & Development", 90, s. 13-19.

- Scholz J., Klein M.C., Behrens T.E.J., Johansen-Berg H. (2009) *Training induces changes in white-matter architecture*, "Nature neuroscience", 12, s. 1370-1371.
- Sebastian C., Burnett S., Blakemore S.-J. (2008) *Development of the self-concept during adolescence*, "Trends in cognitive sciences", 12, s. 441-446.
- Seifert K. L., Hoffnung, R. J. (1987) *Child and Adolescent Development*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Shaw P., Greenstein D., Lerch J., Clasen L., Lenroot R., Gogtay N., Evans A., Rapoport J., Giedd J. (2006) *Intellectual ability and cortical development in children and adolescents*, "Nature", 440, s. 676-679.
- Strick M., Dijksterhuis A., Bos M.W., Sjoerdsma A., Van Baaren R.B., Nordgren L.F. (2011) *A Meta-Analysis on Unconscious Thought Effects*, "Social Cognition", 29(6), s. 738-762
- Stuss D. T., Anderson V. (2004) *The frontal lobes and theory of mind: developmental concepts from adult focal lesion research*, "Brain and cognition", 55(1), s. 69-83.
- Viezee-Fock E. (2012) *Professionaliseringstraject ontwikkelt talenten van decanen en docenten*, "Bij de Les", 8, 7, s. 6-9.
- Westenberg M. (2002) *Zinnenaanvullijst Curium (ZALC)*, "De Psycholoog", 37, s. 316-322.
- Westenberg P.M., Gjerde P.F. (1999) *Ego Development during the Transition from Adolescence to Young Adulthood: A 9-Year Longitudinal Study*, "Journal of Research in Personality", 33, s. 233-252.
- Whitbourne S.K. (2010) *Nieuwe route kiezen? Luister naar je innerlijke GPS: veranderen kan in elke levensfase*. Amsterdam/Antwerpen: Arbeiderspers. (Translation of *The search for fulfillment*, New York: Ballentine Books.)
- Wilson T.D. (2011) *Redirect: The Surprising New Science of Psychological Change*. London: Allen Lane.
- Wilson T.D., Dunn E.W. (2004) *Self-knowledge: its limits, value, and potential for improvement*, "Annual Review of Psychology", 55, s. 493-518.
- Winters A. (2012). *Career Learning in Vocational Education: Guiding conversations for career development*. Dissertation. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Zaidi Z.F. (2010) *Gender Differences in Human Brain : A Review*, "The Open Anatomy Journal", 2, s. 37-55.