

# Magdalena Piorunek

---

## Dziecko w świecie pracy i zawodów : refleksja na kanwie badań empirycznych dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych

---

Nauczyciel i Szkoła 2 (5), 40-47

---

1998

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Magdalena Piorunek

## Dziecko w świecie pracy i zawodów — refleksja na kanwie badań empirycznych dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych

### Wprowadzenie

Kategorie: praca, zawód, zatrudnienie, stanowisko pracy, rola zawodowa dotyczą, wydawałoby się, jedynie młodzieży bądź w znaczniejszym jeszcze stopniu osób dojrzałych. Dzieci, zwłaszcza na etapie przedszkolnym i nauczania początkowego, pozostają poza tym kręgiem życia zbiorowego. Jednak ich wzrastanie w wielkim oddaleniu od świata zawodowego jest pozorne, bowiem obszar pracy zawodowej ludzi jest faktyczną częścią rzeczywistości społecznej, z którą człowiek także na przestrzeni dzieciństwa pośrednio i bezpośrednio obcuje. Wprawdzie literatura psychopedagogiczna i socjologiczna w zasadzie pomija analizy tej problematyki, nie sposób jednak nie dostrzec jej w perspektywie codzienności.

Według E. Ginzberga (1951) i D. Supera (1957) — zwolenników periodyzacji rozwoju zawodowego człowieka — etap do około 10 roku życia jest tzw. okresem fantazji w stadium rośnięcia, w którym dominujące znaczenie mają potrzeby dziecka. Odgrywanie w wyobraźni wybranych ról zawodowych stanowi pierwszy krok na drodze ku następnym etapom biografii zawodowej. Nie ma jednak w tym okresie mowy o realistycznym wyborze dzieci, bowiem, ignorując rzeczywistość, nie biorą pod uwagę dopiero kształtujących się zdolności i umiejętności oraz nie ogarniają perspektywy czasowej, do której te wybory zawodowe się odnoszą. Okres dzieciństwa jednak, mimo szeregu „ograniczeń” poznawczych i rodzinnego charakteru socjalizacji pierwotnej, stanowi ważny etap propedeutyczny w formowaniu się drogi zawodowej człowieka.

### Wybrane socjalizacyjno-rozwojowe aspekty relacji dziecko — świat zawodowy

Treść doświadczeń biograficznych dziecka, krąg jego aktywności poznawczej wpływa w dużej mierze na specyfikę i charakter jego relacji ze światem zawodowym. Wszak rodzice dziecka (czasem także starsze rodzeństwo czy dalsza

rodzina) pracują zawodowo, a w codziennym życiu poza domem dziecko także wchodzi w rozmaite relacje z reprezentantami różnych środowisk zawodowych (np. sprzedawcy w sklepie, kierowcy autobusu, lekarze, pielęgniarki itd.).

Rodzina jako główna przestrzeń życiowa dziecka stanowi dla niego istotny punkt odniesienia w uczeniu się ról społecznych i rozumieniu relacji zachodzących w świecie zawodowym. Dla kształtowania się dziecięcej orientacji w świecie pracy ma znaczenie wiele czynników i mechanizmów istniejących w życiu rodziny. Dwóm z nich można przypisać szczególną wagę w budowaniu obrazu świata zawodowego dzieci. Chodzi tu mianowicie o:

- powielane przez dzieci wzorce osobowe rodziców i najbliższych członków rodziny, którzy postrzegani są przez kilkulatków także poprzez pryzmat zawodowego funkcjonowania (a przynajmniej tych jego elementów, które znajdują bezpośrednie odzwierciedlenie w codzienności rodzinnej) — naśladownictwo i identyfikację oraz
- wiedzę i doświadczenie zawodowe dorosłych świadomie bądź nie przenoszone na grunt rodziny i pośredniczące w zdobywaniu przez dzieci informacji o świecie zawodowym oraz kształtujące ich określone postawy wobec pracy.

Zdaniem B. Bernsteina (Hurrelmann 1994) rodzice wychowują swoje dzieci dla świata, którego sami doświadczają w trakcie pracy zawodowej. Mechanizmy tej transmisji pokoleniowej nie są jednak do końca znane. Udało się wszakże Bernsteinowi udowodnić, że interakcyjno-komunikacyjny system rodziny zawiera specyficzny symboliczny kod obejmujący doświadczenia środowiskowe wszystkich członków rodziny. Restrykcyjne doświadczenia pracy zależnej rodziców wpływają na podobnie represyjny styl wychowania o charakterze autorytarnym. „Zamkniętej” strukturze rodzinnej towarzyszy ograniczony kod językowy. Przeciwnie efekty są wynikiem doświadczeń tzw. pracy niezależnej, skojarzonej z korzystnymi warunkami rozwojowymi dzieci. Otwartemu systemowi komunikacji i interakcji wewnątrzrodzinnych towarzyszy budowanie samodzielności, samokontroli, kreatywności i autonomicznej interpretacji zachowań i przepisów ról (Hurrelmann 1994). Innymi słowy — rodzice doświadczający w pracy głównie stosunków podległości, wykonujący standardowe prace nie wymagające refleksyjności i twórczego stosunku do zadań, przenosząc te swoje doświadczenia zawodowe na środowisko rodzinne przyczyniają się do kształtowania u dzieci specyficznych oczekiwań i wyobrażeń dotyczących pracy. Podobna prawidłowość dotyczy rodziców, którzy wykonując prace o charakterze twórczym, także swoje doświadczenia kreatywnej aktywności, otwartości, wielopłaszczyznowej komunikatywności przenoszą na wychowanie dziecka i budowanie jego poznawczo-emocjonalnego stosunku do pracy i działalności zawodowej.

Wiedzę i dziecięce wyobrażenia o świecie zawodowym determinują ponadto prawidłowości psychospołecznego rozwoju tego dziecka. Dla myślenia w stadium

operacji konkretnych (Piaget 1992, Donaldson 1986, Debesse 1963) charakterystyczne jest zacieranie przez dzieci przedszkolne granic między rzeczywistością a fikcją. Dziecko bazuje w interpretacji świata społeczno-zawodowego na czasoprzestrzennym zbiegu okoliczności, dokonując operacji myślowych z punktu widzenia własnej osoby. Egocentryczne ograniczenia tego okresu zanikają stopniowo pod koniec etapu wczesnoszkolnego, kiedy dziecko osiąga stadium formalno-operacyjne, a jego myślenie organizuje się wokół kilku pojęć podstawowych. Życie najpierw konkretno-wyobrażeniowych, a następnie słowno-pojęciowych środków w przebiegu czynności percepcyjnych, orientacyjnych i wykonawczych uniezależnia stopniowo działania dziecka od bezpośredniego wpływu aktualnej sytuacji zewnętrznej i od wzbudzonych czynników dążeńiowych (Tyszkowa 1988).

Niemniej jednak na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym wiele jest miejsca dla spontanicznie okazywanych emocji i nieskrępowanej zabawy. Do tej ostatniej „materiału” dostarczają między innymi codzienne doświadczenia socjalizacyjne. Zabawy tematyczne w okresie przedszkolnym oparte są na codziennych dziecięcych obserwacjach i przeżyciach. Dzieci odgrywają w nich z upodobaniem role dorosłych, owa dorosłość zaś manifestuje się w sposób oczywisty także w określonych zachowaniach i atrybutach zewnętrznych charakterystycznych dla przedstawicieli określonych zawodów. Dzieci bawią się więc zarówno „w rodzinę”, jak i „w przedszkole”, „w szpital”, „w sklep”. Jednocześnie przyglądając się tym zabawom zauważamy szereg uproszczeń, zafalszowań czy zniekształceń rzeczywistości. Świat dziecięcych fikcji rządzi się swoimi prawami. To, czego dziecko nie zaobserwuje, to — czego nie zrozumie, a co zinterpretuje w oparciu o swoją niewielką jeszcze wiedzę, kierując się bieżącymi emocjami, zostaje „po dziecięcemu” przetworzone i zilustrowane w fikcyjnej rzeczywistości zabawy. Wszak „na niby” można zrobić niemal wszystko, a zwłaszcza zrekompensować sobie poczucie zależności i podporządkowania, stać się na chwilę dorosłym — panią w przedszkolu, w sklepie, lekarzem, policjantem czy kierowcą autobusu.

## Świat zawodowy w oczach 6- i 10-latków (wyniki badań empirycznych)

Biograficzne doświadczenia dzieciństwa, których specyfiką jest pośredni kontakt ze światem zawodowym oraz ograniczenia poznawcze wynikające z prawidłowości psychofizycznego rozwoju na etapie dzieciństwa, determinują powstawanie u dzieci zubożonego, elementarnego obrazu świata zawodowego i kształtowanie się pewnych charakterystycznych stereotypów tego świata tyjących.

Jaki jest ten dziecięcy obraz świata zawodowego i czym się charakteryzuje, tj. jak dzieci świat zawodowy postrzegają i wartościują poszczególne jego składniki?<sup>1</sup>

1. Po pierwsze, co jest wnioskiem oczywistym, zważywszy choćby na prawidłowości rozwoju poznawczego etapu dzieciństwa, obraz ten cechuje się małą ilością informacji o stosunkowo wąskim zakresie, jest dość ubogi w szczegóły. Zasób informacji dzieci o świecie zawodowym jest nieznaczny, np. sporej grupy przedstawicieli zawodowych dzieci nie identyfikują (np. architekt, informatyk, prawnik, inżynier w przemyśle), o wielu z nich mają wiedzę elementarną lub wręcz błędną. Dzieciom stosunkowo najlepiej znani są przedstawiciele zawodów usługowych i funkcjonujących w sferze życia publicznego (np. sprzedawca, mechanik samochodowy, kierowca autobusu, lekarz, policjant), dostępnej podczas bezpośredniej codziennej obserwacji. Dzieci, zwłaszcza 6-letnie, mają także problem z adekwatnym przypisywaniem poszczególnych reprezentantów świata pracy właściwemu im miejscu zawodowego funkcjonowania. Przedszkolaki personalizując rzeczywistość (Berger, Luckmann 1983) nie postrzegają przedstawicieli określonych zawodów jako funkcjonariuszy pewnych instytucji, oni przypisują ich jedynie do bezpośrednich, konkretnych stanowisk pracy. Dla dzieci młodszych niełatwe jest też precyzowanie wymagań zawodowych charakterystycznych dla określonych profesji. Według 6-latków „pracę się załatwia”, a często do jej wykonywania wystarcza wejście w posiadanie pewnego materialnego atrybutu danego zawodu, np.: właściciel ciągnika automatycznie zostaje rolnikiem.
2. Po wtóre zasób słownictwa tyającego świata pracy jest także nawet u dzieci na etapie nauczania początkowego zastanawiająco skromny. Wielu określeń technicznych, także tych, z którymi dzieci spotykają się na co dzień, kilkulatek nie znają, mimo że bez trudu rozpoznają ich desygnaty.
3. Ponadto zauważalne są również pewne charakterystyczne uproszczenia w opisie świata zawodowego dokonywanego przez dzieci. Otóż, dla przykładu, dzieci nie różnicują statusów zawodowych ludzi; według nich pracownicy fizyczni wykonują pracę bardziej odpowiedzialną, trudniejszą i wymagającą dłuższej edukacji niż pracownicy umysłowi. Działalność tych ostatnich, jako nie przynosząca często bezpośrednich efektów, oceniana jest niżej, nie jest także przez dzieci często rozumiana, jawi im się jako aktywność abstrakcyjna, a tym samym

---

<sup>1</sup> Zamieszczone w tekście wnioski pochodzą z badań 6- i 10-letnich dzieci z terenu dużego miasta. Pomiar empiryczny oparty został na metodzie badań poprzecznych, w procedurach badawczych zaś zastosowano obok technik ilościowych także elementy weryfikacji jakościowych. Zasadniczym celem badań było zrekonstruowanie i opisanie deskryptywnego i ewaluatywnego obrazu świata zawodowego dzieci na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Opis procedury badawczej, zastosowanych technik, a nadto całościowa analiza wyników uzyskanych w badaniach wraz ze szczegółowym komentarzem znajduje się w książce M. Piorunek: *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Eruditus, Poznań 1996.

trudno wytłumaczalna. Procesy technologiczne charakterystyczne dla świata pracy są także przez dzieci przedstawiane w sporym uproszczeniu. Dzieci nie odtwarzają np. drogi od produktu pozyskiwanego w sposób naturalny, podlegającego obróbce technologicznej aż po gotowy towar konsumpcyjny. Dla najmłodszych oczywiste są tylko pierwsze i końcowe ogniwa procesu technologicznego, np. „mleko daje krowa i potem jest w sklepie”. Przemysłowa obróbka produktów nie jest dla dzieci oczywista, a i cały przemysł — jako jedna z zasadniczych gałęzi gospodarki, jako stosunkowo oddalony od bieżących doświadczeń dziecka, pozostaje przez nie nie identyfikowany. Fabrykę cechuje dla przedszkolaków posiadanie komina bądź zatrudnianie dużej liczby ludzi, nie zaś specyfika określonej produkcji.

4. Dziecięce projekty zawodowe będące bezpośrednim wyrazem ewaluacji świata zawodowego wykazują bardzo wyraźne zróżnicowanie ze względu na płeć badanych. Dziewczęta niemal jednogłośnie wybierają tzw. kobiece zawody, chłopcy zaś męskie profesje. Zawodowe życzenia dziewcząt (nie można ich naturalnie traktować jako planowanie przyszłości, lecz jako doświadczenie w budowaniu tożsamości jednostkowej) koncentrują się wokół rodzajów działalności eksponujących tradycyjne atrybuty kobiece — piękno, urodę, wdzięk (modelka, aktorka, piosenkarka) czy opiekuńczość, umiejętność empatii i „nastawienie na ludzi” (nauczycielka, lekarka, pielęgniarka). Dla chłopców zaś znaczenie mają zawody związane z tradycyjnie męską siłą, odwagą, władzą, panowaniem (strażak, lotnik, policjant, sportowiec) czy nastawieniem „na rzeczy” i manipulacje sprzętem technicznym (mechanik, kierowca).

## Refleksje dotyczące praktyki wychowawczej w kontekście formowania się biografii zawodowych na etapie dzieciństwa

Nie stwierdzono empirycznie do tej pory, jakie występują odniesienia wczesno-dziecięcej wiedzy o świecie pracy i zawodów do przyszłych projektów zawodowo-edukacyjnych młodzieży czy dalszych etapów biografii zawodowych. Dotychczasowa wiedza psychopedagogiczna pozwala jednak sugerować, iż między tymi wszystkimi etapami relacji człowieka ze światem zawodowym istnieją wzajemne związki.

Obserwacje potoczne potwierdzają choćby stosunkową trwałość np. dwóch stereotypów dotyczących świata pracy. Mianowicie, zauważalny jest, pokutujący także w życiu dojrzałym, stereotyp łączenia pracy z aktywnością głównie fizyczną i obniżania w społecznym poczuciu wartości pracy umysłowej. Czy w naszej rzeczywistości nie występują echa dziecięcego myślenia: „praca głową to nie praca”? Inną kwestią jest, iż zróżnicowane wartościowanie pracy fizycznej i umysłowej ma

swoje głębsze źródła kulturowe, których korzeni poszukiwać możemy w minionym przedtransformacyjnym okresie.

Także tradycyjny podział świata zawodowego na obszary zarezerwowane głównie dla kobiet lub głównie dla mężczyzn wydaje się być, mimo wielu wymuszonych współczesnością uniformizacji, nadal obecny w naszej rzeczywistości. Podział ten, uwarunkowany także czynnikami psychofizycznymi, niepokoi dopiero po jakościowej analizie palety tradycyjnie męskich i kobiecych profesji. Te drugie częściej łączą się z biernością, brakiem przedsiębiorczości, samodzielności czy rutyną i bezrefleksyjnością. Czy przejmowane już w dzieciństwie stereotypy dotyczące dwóch światów zawodowych nie sprzyjają ich transpozycji na dojrzałe życiowe decyzje kobiet i mężczyzn, ograniczając tym samym pulę ich potencjalnych wyborów? W odniesieniu do mężczyzn zjawisko to nie jest tak jaskrawe.

Być może da się tych uproszczeń i niebezpieczeństw w dorosłym życiu uniknąć i nie chodzi tu bynajmniej o działania wbrew idei dzieciństwa, kładące kres swobodzie dziecięcego okresu zabawy. Już amerykańskie badania Wellingtona i Olechowskiego prowadzone w latach 60. (opublikowane w roku 1965) nad możliwością uzyskania świadomości zawodowej przez dzieci najmłodszych klas pokazują, że ośmiolatki są w stanie, przy zastosowaniu odpowiednich technik pracy z dziećmi, zrozumieć podstawowe reguły społecznego podziału pracy.

Zarówno rodzinie jak i szkole zalecić można więc, nie wchodząc w metodykę tych działań, realizację kilku zasadniczych celów dydaktyczno-wychowawczych. Istotne zdaje się być:

- uwrażliwianie dzieci na zjawiska i przejawy ludzkiej pracy oraz budzenie szacunku dla przedstawicieli wszystkich zawodów (zwalczanie uprzedzeń w stosunku do pewnych typów aktywności),
- ukazywanie różnorodnych przejawów ludzkiej pracy i jej znaczenia dla prawidłowego funkcjonowania całego społeczeństwa (praca każdego człowieka jest ważna, ma znaczenie dla różnych grup ludzi),
- wyjaśnianie złożoności struktury świata pracy (ludzie zależą od siebie i swojej pracy, stosunki pracy organizują życie zbiorowe ludzi),
- kształtowanie etycznych podstaw pracy (praca jako wartość życiowa, socjo- i allocentryczne aspekty pracy, uczciwość i rzetelność w wykonywaniu obowiązków jedną z głównych zasad etyki pracy).

Nie bez znaczenia jest także bogacenie słownictwa dzieci dotyczącego różnych elementów świata pracy. Służyć wyżej wymienionym celom mogą zarówno standardowe lekcje przedmiotowe (ewentualnie bloki tematyczne), jak i inne formy pracy z dziećmi prowadzone także w ramach działalności pozalekcyjnej, uwrażliwiającej na zagadnienia pracy ludzkiej i to nie tylko w aspekcie informacyjno-poznawczym (np. poznawanie nowych zawodów czy stanowisk pracy), ale także emocjonalno-motywacyjnym (kształtowanie postaw wobec pracy). Uświadamianie znaczenia

pracy w życiu człowieka, wczesne, dostosowane do kategorii wieku wyjaśnianie dróg dojścia do określonych profesji (edukacja na różnych poziomach, a w konsekwencji praca w różnych zawodach) to tylko niektóre z istotnych elementów kształcenia na etapie propedeutycznym.

Równie ważne jak prowadzenie celowej działalności wychowawczej jest wykorzystywanie typowych i niezwykle ważnych w okresie dzieciństwa mechanizmów socjalizacyjnych, np. naśladownictwa i identyfikacji. Postawa wobec pracy demonstrowana przez samych rodziców i pedagogów, stopniowe wdrażanie dzieci do czynności samoobsługowych i pomocy w prostych czynnościach codziennych aż do realizacji określonych obowiązków w domu i szkole kształtują zręby ich przyszłych dojrzałych postaw wobec pracy. Rzetelna, wielopłaszczyznowa, możliwie pozbawiona uprzedzeń i zafałszowań wiedza o świecie społeczno-zawodowym ułatwia zaś poruszanie się w skomplikowanej rzeczywistości determinowanej społecznym podziałem pracy.

## Bibliografia

- Bańka D.: *Psychologiczne uwarunkowania perspektyw zawodowych młodzieży. Studium roli rodziny*. Katowice 1983.
- Brzezińska A., Burtowy M.: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań 1992.
- Brzezińska A., Lutomski G.: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań 1994.
- Budkiewicz A.: *Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i stadiów życia zawodowego*. [w:] A. Sarapata (red.): *Socjologia zawodów*. Warszawa 1965.
- Bühler C.: *Kind und Familie*. Jena 1937.
- Dannhauer H.: *Geschlecht und Persönlichkeit*. Berlin 1977.
- Debesse M. (red.): *Psychologia dziecka od urodzenia do wieku młodzieńczego*. Warszawa 1963.
- Donaldson M.: *Myślenie dzieci*. Warszawa 1986.
- Erikson E.: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Mein 1989.
- Ginzberg E., Ginsburg S. W., Axelrad S., Herma J. L.: *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York 1951.
- Grygielski M.: *Główne koncepcje identyfikacji dziecka z rodzicami*. [w:] *Wykłady z psychologii w KUL*. T. 6, Lublin 1992.
- Hansen W.: *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*. München 1965.
- Hoerning E.: *Lebenslauf und Gesellschaft. Grundfragen der Soziologie des Lebenslaufs. Kurseinheit 2: Sozialisation und Lebenslauf*. Hagen 1988.



- Hurrelmann K.: *Struktura społeczna a rozwój osobowości*. Poznań 1994.
- Jaide W.: *Berufsfindung und Berufsvahl*. [w:] Seifert K. H. (red.): *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen, Toronto, Zürich 1977.
- Kaiser A.: *Arbeiten – ein Thema für Jungen und Mädchen im Grundschulalter?* [w:] „Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik” 82/1986/2.
- Kaiser A.: *Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik*. [w:] „Deutsche Schule” 85/1993/2.
- Kohli M. (red.): *Soziologie des Lebenslaufs*. Darmstadt–Neuwied 1978.
- Konarzewski K.: *Wzory kultury a indywidualność*. [w:] Brzeziński J., Witkowski L. (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń 1994.
- Lehr U.: *Die Frau im Beruf. Eine psychologische Analyse der weiblichen Berufsrolle*. Frankfurt am Main, Bonn 1969.
- Lis S.: *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*. Warszawa 1992.
- Moir A., Jessel D.: *Pleć mózgu*. Warszawa 1993.
- Ortner S. B.: *Czy kobieta ma się do mężczyzny tak jak natura do kultury*. [w:] Holówka T. (red.): *Nikt nie rodzi się kobietą*. Warszawa 1982.
- Piaget J.: *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa 1992.
- Piorunek M.: *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*. Poznań 1996.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G.: *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa 1992.
- Rachalska W.: *Wybór zawodu a wychowanie przez pracę w rodzinie*. Warszawa 1984.
- Sarapata A. (red.): *Socjologia zawodów*. Warszawa 1965.
- Super D. E.: *The psychology of careers*. New York 1957.
- Surówka I., Fenczyn J.: *Analiza krytyczna niektórych teorii rozwoju zawodowego*. „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 1.
- Szuman S.: *Dzieła wybrane. Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*. Warszawa 1985.
- Tillmann K. J.: *Sozialisations-theorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft*. Institution und Subjektwerdung, Reinbek bei Hamburg 1989.
- Tyszcza Z.: *Socjologia rodziny*. Warszawa 1974.
- Tyszkowa M. (red.): *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa 1988.
- Tyszkowa M. (red.): *Rodzina a rozwój jednostki*. Poznań 1990.
- Wallner E., Pohler-Funke M.: *Soziologie der Kindheit*. Heidelberg 1978.
- Wellington J., Olechowski W.: *Attitudes toward the world of work in elementary schools*. „Vocational Guidance Quarterly” 1965/14.
- Włodarek J., Ziółkowski M. (red.): *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa–Poznań 1990.
- Worach-Kardas H.: *Fazy życia zawodowego i rodzinnego*. Warszawa 1988.
- Zielińska K.: *Dynamika karier zawodowych młodzieży*. „Rocznik Pedagogiczny” 1994, nr 16.