

## PRIMA EDUCATIONE 2018

TOMASZ KNOPIK

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie. Wydział Pedagogiczny  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5253-7545>  
tomasz.knopik@up.krakow.pl

## Edukacja ku mądrości w doradztwie edukacyjno-zawodowym

---

*Education Towards Wisdom in Educational and Vocational Guidance*

---

## STRESZCZENIE

Celem artykułu jest zaprezentowanie aplikacyjnej roli psychologii mądrości w doradztwie edukacyjno-zawodowym rozumianym jako proces przygotowywania uczniów do świadomego podejmowania decyzji życiowych. Autor, wychodząc od analizy koncepcji mądrości jako równowagi R. Sternberga i funkcji wartości w zapewnianiu dobrostanu podmiotowi, nakreśla wspólną płaszczyznę nauczania mądrościowego i działań doradczych, tj. pracę w obszarze kryształizacji preferencji wartości. Następnie dokonuje przeglądu wybranych strategii praktycznego wdrażania edukacji ku mądrości do orientacji i doradztwa zawodowego, wskazując na ich mocne strony oraz związane z nimi ryzyka.

**Słowa kluczowe:** edukacja ku mądrości; doradztwo edukacyjno-zawodowe; wartości; preferencje wartości; kotwice kariery

## WSTĘP

Od roku szkolnego 2017/2018 w każdej szkole podstawowej w klasach VII i VIII realizowane są obowiązkowe zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego. Jest to szansa na rozwinięcie przez młodzież samowiedzy, a także zorientowanie się w świecie zawodów i na rynku pracy. Główne zagadnienia, realizowane w ramach tych zajęć, dotyczą identyfikacji uzdolnień i zainteresowań, struktury systemu edukacji oraz charakterystyki wybranych profesji. Niestety, rzadko pojawia się temat wartości, choć w zasadzie od trzech dekad (m.in. za sprawą koncepcji kotwic kariery autorstwa E. Scheina) coraz wyraźniej podkreśla się znaczenie dopasowania indywidualnej

hierarchii wartości do hierarchii wartości danej organizacji (miejsca pracy) w kształtowaniu się satysfakcji zawodowej (por. Schein 1990; Klinkosz 2013). Jest to tym bardziej istotne w dobie powiększającego się deficytu pracowników, kiedy to właśnie pracownik może pozwolić sobie na wybór pracy, a jednocześnie pracodawcy zależeć będzie na utrzymaniu go jak najdłużej, a więc zadbaniu o jego dobrostan. Skupienie się na zjawisku kompatybilności priorytetów pracownika i celów firmy jest zatem opłacalne zarówno z punktu widzenia zatrudnionych osób, jak i samej firmy. Swoistą wartością dodaną jest włączenie w dyskurs społeczny tematyki aksjologicznej, która aktualnie (poza kontekstem politycznym) właściwie nie jest obecna.

Warto podkreślić, że sam proces dopasowywania zakłada dwie przesłanki: 1) podmiot jest świadomy swojej preferencji wartości, 2) podmiot orientuje się, jakie wartości dominują w środowisku pracy typowym dla danej profesji. Te kwestie powinny stać się jednym z kluczowych zagadnień nowoczesnego doradztwa zawodowego, które przygotowuje do decydowania w warunkach skrajnej niepewności (por. Knopik i in. 2015). Samo dopasowywanie się jako złożony proces adaptacji również jest przedmiotem działań doradczych (Co podlega negocjacom? Gdzie leżą granice kompromisu? Indywidualizm czy praca zespołowa? Próba modyfikacji środowiska pracy czy zmiana pracy?) i mieści się w obrębie tzw. zasobów transferowalnych, tj. możliwych do wykorzystania w różnych dziedzinach życia (Rosalska 2012).

Jednym ze sposobów włączenia rozwijania samowiedzy uczniów w zakresie wartości w tematykę zajęć doradczych jest edukacja ku mądrości, która – podobnie jak doradztwo – stawia sobie za cel rozwijanie samoświadomości, akcentując jednak orientację prospołeczną oraz szacunek dla celów i aspiracji innych osób. Ważnym elementem nauczania mądrościowego jest rozwijanie indywidualnej hierarchii wartości i troska o jej realizację w codziennej pragmatyce życiowej (Baltes, Smith 2008).

## WARTOŚCI JAKO KOTWICE KARIERY

Wartości, obok cech osobowościowych i poznawczych oraz czynników społecznych, ukierunkowują zachowanie człowieka i leżą u podłoża wielu decyzji (Mądrycki 1996). Dynamizują one działania, różnicują dążenia ludzi i wyznaczają standard wyboru indywidualnej drogi życia i poziom (a także wymiar) osiąganego dobrostanu. Dotyczy to również obszaru rozwoju kariery, rozumianej jako dynamiczny proces dokonywania decyzji edukacyjnych i zawodowych w konfrontacji z celami pozazawodowymi (rodzina, czas wolny, zdrowie itp.). Współczesna eksplikacja terminu „kariera” (por. Knopik 2017) stawia wartości w dwóch perspektywach: 1) jako regulatory relacji praca – życie poza pracą, 2) jako wyznaczniki funkcjonowania w życiu, zarówno w obszarze pracy, jak i poza nią (Siekańska, Sękowski 2008).

Wsказana dualność perspektyw komplikuje identyfikację indywidualnych hierarchii wartości, ponieważ mogą (choć nie muszą) one być zrelatywizowane do kontekstu

funkcjonowania. Na przykład osoba, która jako jedną z nadrzędnych wartości uznaje rodzinę, jednocześnie z pełną determinacją poświęca się pracy, ale czyni to tylko w wyznaczonym czasie (wartością regulującą relację praca – życie, poza pracą, jest rodzina, ale sama praca jest jedną z ważniejszych wartości – trzecia pozycja). Inna osoba, również deklarująca przywiązanie do wartości typu dom i bliscy, nie potrafi w pełni zaangażować się w realizację obowiązków zawodowych, będąc myślami z problemami swoich dzieci czy rodziców (wartością regulującą relację praca – życie, poza pracą, jest rodzina, ale sama praca jest dopiero siódma w hierarchii wartości tej osoby). Jeszcze inna osoba, podobnie jak dwie poprzednie, wskazująca na rodzinę jako wartość naczelną, poświęca się pracy w czasie domowym, gdyż kluczową wartością regulującą relację między życiem zawodowym i osobistym jest właśnie praca.

Zjawisko dopasowania wartości indywidualnych do wartości definiujących środowisko pracy stało się przedmiotem badań E. Scheina. Według tego autora wartości stanowią kluczowy element kotwic kariery, które ukierunkowują, ograniczają, stabilizują i integrują karierę jednostki (Schein 1978, 1990). Dla Scheina funkcjonowanie pracownika w organizacji to ciągły proces komunikacji werbalnej i symbolicznej, w którym dochodzi do wymiany idei, pomysłów, a także emocji, wrażeń i potrzeb, w tym wartości (wartości zatem rozumiane są jako względnie trwałe potrzeby, orientacje celowe podmiotu). Taka chroniczna interakcja sprawia, że zarówno efektywność jednostki, jak i sukces organizacji, w której pracuje, zależą od dopasowania do siebie wartości i potrzeb, które na nowo kształtują się w tej interakcji (Schein 1978).

E. Schein swoją teorię kotwic kariery sformułował, bazując na wynikach badań podłużnych przeprowadzonych w latach 1961–1973 wśród absolwentów zarządzania w USA. Interesowały go motywy wyboru miejsca pracy, kontynuowania zatrudnienia lub decyzji o jego zmianie. Pod uwagę brał uzdolnienia, zainteresowania, a także motywy i potrzeby badanych. W ten sposób udało mu się wyodrębnić pewne charakterystyczne typy związków między uzdolnieniami i motywami, które określił jako względnie trwałe kotwice kariery. Początkowo wyodrębnił ich pięć: techniczno-funkcjonalne, przywódcze, autonomię i niezależność, bezpieczeństwo i stabilizację, przedsiębiorczą kreatywność.

W latach 80. XX w. badania zostały powtórzone na próbie kilkuset przedstawicieli rozmaitych profesji znajdujących się na różnych etapach rozwoju zawodowego. Analiza uzyskanych wyników pozwoliła na wyodrębnienie trzech dodatkowych kategorii. Są to: usługi i poświęcenie dla sprawy, wyzwanie, styl życia (Schein 1990, 1996). Ostatecznie zatem opisano osiem kotwic kariery i zdefiniowano je za pomocą trzech komponentów: spostrzeganych uzdolnień, podstawowych wartości oraz wypracowanego w toku socjalizacji (np. edukacji) znaczenia poszczególnych motywów i potrzeb dla jednostki. Należy zauważyć, że istotą rozpoznania dominującej kotwicy jest wysoki poziom samoświadomości, gdyż podmiot musi odpowiedzieć sobie na trzy podstawowe pytania: Jakie są moje uzdolnienia (talenty) i zainteresowania? Jakie są moje wartości, motywy i dążenia? W jaki sposób mogę zintegrować zidentyfikowane uzdolnienia oraz zdefiniowane potrzeby?

Schein podkreśla rolę indywidualnych znaczeń wypracowanych przez podmiot w odniesieniu do preferowanych wartości i uzdolnień. Często bowiem dana wartość stoi w opozycji do innych celów (aktualnie równie ważnych dla podmiotu) i należy podjąć decyzję, co ma dla mnie w tym momencie lub też będzie miało dla mnie w przyszłości większe znaczenie.

Według Scheina ludzie, którzy mają rozpoznane (wykryształizowane) kotwice kariery, poszukują takiej pracy, która będzie odpowiadać ich wartościom i w której będą odczuwać, że mogą być w pełni autentyczni (Schein 1978). W związku z tym:

- profesjonalizm stanowi kotwicę kariery osób, które dążą do bycia ekspertem w danej dziedzinie,
- przywództwo cechuje osoby, które mają uzdolnienia przedsiębiorcze i organizacyjne i jednocześnie dążą do sprawowania funkcji lidera (są zorientowane wokół motywu władzy),
- bezpieczeństwo i stabilizacja to kotwica osób, które dążą do utrzymania pracy nawet kosztem rezygnacji z własnej autonomii i silnego podporządkowania kierownictwu,
- kreatywność i przedsiębiorczość to kotwica osób dążących do wdrażania nowych pomysłów, generowania innowacji, poszukiwania optymalizacji i oryginalnych rozwiązań,
- usługi i poświęcenie dla innych to kotwica, która dominuje u osób, których głównym dążeniem jest praca na rzecz innych, oddanie dla jakiejś sprawy lub idei,
- wyzwanie cechuje ludzi lubiących podejmować ryzyko, ciągle próbujących czegoś, gotowych do łamania barier i przekraczania granic,
- styl życia charakteryzuje jednostki, które pragną zachować równowagę pomiędzy życiem osobistym a zawodowym (por. Paszkowska-Rogacz 2009).

Oczywiście zdarza się tak, że trudno jest zidentyfikować dominującą kotwicę kariery. Oznacza to, że proces jej krystalizacji się nie zakończył i dana osoba potrzebuje wsparcia w tym zakresie. Dotyczy to przede wszystkim osób młodych (15–20. rok życia), które już podejmują swoje pierwsze kluczowe decyzje edukacyjno-zawodowe, ale nie są do tego odpowiednio przygotowane (stąd tak dojmująca potrzeba realizowania zajęć z doradztwa edukacyjno-zawodowego).

S. Lyubomirsky, K. Sheldon i D. Schkade (2005) podkreślają, że jednym z najbardziej istotnych czynników sprzyjających kształtowaniu się poczucia dobrostanu jest dostosowywanie aktywności jednostki do preferowanej hierarchii wartości i struktury celów osobistych. Dotyczy to również edukacji i pracy. Edukacja aksjologiczna, rozumiana jako systematyczna refleksja nad własną hierarchią wartości i jej relacją do hierarchii wartości innych osób, powinna zatem być stałym elementem procesu kształcenia i wychowywania. Ważne, aby jej nie zredukować do krzewienia tylko jednego, jedynie słusznego modelu, gdyż wówczas, zamiast dojrzewania do wartości, będziemy mieć do czynienia z nadrukowaniem pewnych pożądaných aktualnie idei bez pełnego poszanowania podmiotowości każdego ucznia.

## MĄDROŚĆ JAKO RÓWNOWAGA W UJĘCIU R. STERNBERGA

Dla R. Sternberga psychologiczna koncepcja mądrości to swego rodzaju ukoronowanie dotychczasowych poszukiwań i odkryć w obszarze szeroko rozumianej psychologii poznawczej (Sternberg 2010). Po szczegółowej operacjonalizacji triarchicznej teorii inteligencji (por. Sternberg 1985, 1986), w której wskazał trzy typy inteligencji (tj. komponentów, doświadczenia i kontekstu), kontynuował proces wyjaśniania sukcesu życiowego człowieka. Zakończeniem tego etapu stała się teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu (Sternberg 1996). Sukces i wysokie osiągnięcia były regulowane stopniem równowagi wynikającej z optymalnej współpracy między trzema rodzajami inteligencji: analitycznej, twórczej i praktycznej. Jednak Sternberg ciągle poszukiwał jakiejś nadrzędnej perspektywy (można by, idąc jego tropem, określić ją jako metaperspektywę), która byłaby w stanie pogodzić inklinacje i potrzeby jednostek z działaniami i celami grupy społecznej (zarówno w skali mikro, jak i makro). Cały czas zatem odwoływał się do prymarnego postulatu inteligencji praktycznej o przystosowaniu podmiotu do otoczenia dającego mu poczucie pełnej satysfakcji.

Sternberg definiuje mądrość jako „zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych w krótkim i długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska oraz wyborem nowego środowiska” (Reznitskaya, Sternberg 2007, s. 133).

W koncepcji tej mądrość jest równowagą w podwójnym sensie, tzn. odnosi się do godzenia interesów własnych z interesami innych ludzi celem osiągnięcia dobra wspólnego, a także do harmonii w zakresie subteorii kontekstu (inteligencja praktyczna), tj. wypracowania kompromisu między indywidualną adaptacją do środowiska, aktywną modyfikacją tego środowiska oraz jego selekcją (Sternberg 1986). Inteligentny człowiek nie jest ofiarą działań czynników zewnętrznych, lecz aktywnym podmiotem, który kształtuje swoje relacje ze światem w taki sposób, aby nie stanowić bariery w działaniach innych osób.

Mądrość jako równowaga wskazuje na konieczność znalezienia „złotego środka” między zbyt pochopną zmianą otoczenia (np. „Nie ta praca, to inna!” – szybka decyzja bez dokładnej analizy sytuacyjnej) a konformizmem, polegającym na akceptacji *status quo* pomimo nieodczuwania dobrostanu. Stąd kluczowym komponentem mądrości są wartości (Sternberg 2001). Pozwalają one odnieść aktualny proces decyzyjny do kategorii dobra wspólnego i wówczas jednostka może kontynuować swoje starania o zmianę w otoczeniu (zamiast jego zamiany) w przekonaniu, że ostatecznie uda się jej osiągnąć cel – ważny dla niej i jednocześnie stanowiący korzyść dla wszystkich. Na przykład zamiast zrezygnować z pracy, podejmując trud wyjaśnienia atmosfery niesprzyjającej współpracy, dzielić się z innymi swoimi pomysłami na poprawę klimatu zawodowego i wdrażać je w życie.

Możliwość scalenia dwu perspektyw: osobistej i społecznej (dobra ogółu) – nie jest procesem automatycznym, niewymagającym trudu i specjalnych kompetencji. Sternberg, projektując treningi mądrości, jest przekonany, że umiejętności i wiedza, tworzące mądrość, możliwe są do nabycia w toku edukacji. Opisując fenomen mądrości, wskazuje na trzy rodzaje myślenia odpowiedzialne za wypracowywanie przez podmiot stanu równowagi:

1. Myślenie refleksyjne, w tym: metapoznanie (matakomponenty), kontrola emocjonalna, analiza i opis własnego stanu psychicznego oraz stanów psychicznych innych ludzi (elementy inteligencji emocjonalnej), świadomość preferowanej hierarchii wartości, zdolność do uzyskiwania wglądu w subtelności danej sytuacji społecznej (angażującej innych ludzi) oraz wykorzystywanie tego wglądu do opracowania skutecznej strategii rozwiązania danego problemu.
2. Myślenie dialogiczne – polega na stosowaniu różnorodnych systemów odniesienia podczas rozwiązywania problemów celem uchwycenia wielu punktów widzenia i perspektyw. Zamiast monologiczności, polegającej na przywiązaniu do własnego zdania i doświadczenia, Sternberg proponuje dialogiczność, tj. prowadzenie wewnętrznej dyskusji z samym sobą, dzięki której możliwe jest zauważenie tych aspektów sprawy, których wcześniej nie byliśmy w stanie wyodrębnić. „(...) osoby myślące muszą słyszeć różne głosy w swoich głowach, które reprezentują różne perspektywy w spojrzeniu na dany problem” (Reznitskaya, Sternberg 2007, s. 143).
3. Myślenie dialektyczne – podkreśla dynamiczną integrację perspektyw przeciwnych (relatywizm wiedzy – ten aspekt mądrości, tj. tolerancja wieloznaczności wiedzy, podkreślają również Baltes i Smith [2008]) i zwraca uwagę na brak tzw. nagich faktów. Myślenie dialektyczne przesuwając źródło wiedzy z autorytetu na podmiot, który staje wobec różnych interpretacji i poglądów i ma na ich bazie wykształcić własny osąd, będący syntezą czasem zupełnie przeciwstawnych sobie podejść (Sternberg 2001).

Wyodrębnienie tych trzech typów refleksji z jednej strony służy operacjonalizacji mądrości, z drugiej zaś stanowi punkt wyjścia do budowania programu rozwojowego, który może stanowić systemową strategię edukacji rozumianej jako równoległość procesów kształcenia i wychowywania (Sternberg, Grigorenko 2000).

## PROGRAM EDUKACJA KU MĄDROŚCI W PRAKTYCE DORADCZEJ

W oparciu o koncepcję R. Sternberga oraz wybrane elementy Berlińskiego Paradygmatu Mądrości autorstwa P. Baltesa i współpracowników, a także teorię wartości E. Scheina opracowano program doradztwa edukacyjno-zawodowego zatytułowany *Kotwice mojej kariery* (Knopik i in. 2015). Jest on przeznaczony dla uczniów w wieku 13–16 lat i zawiera materiały uporządkowane dla trzyletniego cyklu prowadzenia zajęć

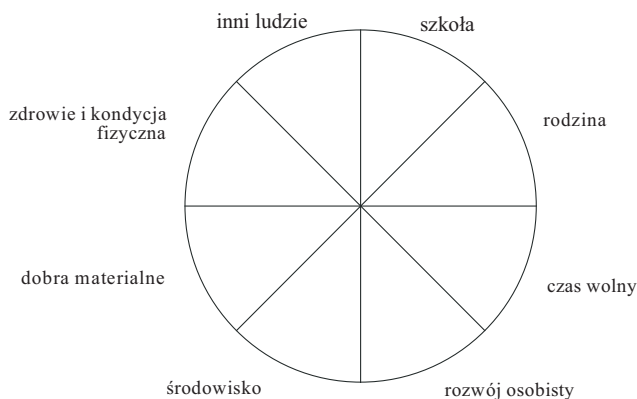
doradczych. Oznacza to, że samo doradztwo edukacyjno-zawodowe pojmowane jest w tym programie jako proces dojrzewania uczniów do podejmowania coraz bardziej świadomych decyzji, któremu towarzyszy doradca zawodowy, wychowawca lub inny nauczyciel. Takie rozumienie jest odmienne od dominujących praktyk w polskich szkołach, polegających na epizodycznym i fragmentarycznym testowaniu uczniów w ramach doradztwa (grupowe testy dotyczące preferencji zawodowych, por. raport IBE opracowany przez Podwójcica [2015]) bez kontynuowania wypracowanych rezultatów na kolejnych etapach rozwojowych (życiowych) ucznia.

Program *Kotwice mojej kariery* został, wraz z narzędziem diagnostycznym służącym doradcom do identyfikacji wartości preferowanych przez uczniów, zwalidowany podczas 12-miesięcznych badań ogólnopolskich na próbie 960 uczniów – gimnazjalistów (po 320 osób z klas I–III). Uzyskane wyniki, wskazujące na zwiększenie świadomości uczniów w zakresie dominujących kotwic kariery oraz ich roli w podejmowaniu aktualnych i przyszłych decyzji edukacyjno-zawodowych (szczegółowy raport zob. Knopik i in. 2015 – bezpłatny dostęp elektroniczny do raportu i wszystkich wypracowanych materiałów metodycznych za pomocą portalu prowadzonego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji Scholaris), pozwalają w pełni rekomendować go doradcom zawodowym i wychowawcom do realizacji zajęć z zakresu kształtowania kariery uczniów od VII klasy szkoły podstawowej wzwyż.

Poniżej zaprezentowano wybrane sposoby rozwijania świadomości aksjologicznej uczniów w ramach zajęć doradczych, opartych na założeniu koncepcji edukacji ku mądrości, z podaniem mocnych stron tych propozycji i ewentualnych ryzyk, na które należy zwrócić szczególną uwagę w trakcie ich realizacji.

### 1. Koło życia (Knopik i in. 2015, s. 118)

Każdy obszar to osobny kawałek tortu. Zaznacz kolorem odpowiednią część każdego kawałka w zależności od stopnia czerpanej satysfakcji.





Wyobraź sobie, że powyższe koło reprezentuje koła pojazdu, którym się poruszasz w swoim życiu. Jaki masz komfort jazdy? Jakie są Twoje refleksje na temat tego ćwiczenia?

W jaki obszar inwestujesz najwięcej swojego czasu, najwięcej energii? Czy jest to obszar, który daje Ci najwięcej satysfakcji? Jeśli nie, to z czego to wynika?

**M o c n e s t r o n y :**

- rozwijanie myślenia refleksyjnego,
- uruchomienie myślenia metaforycznego,
- klaryfikacja hierarchii wartości.

**R y z y k o :**

- ćwiczenie może budzić opór podczas zajęć grupowych,
- podpisane kawałki tortu mogą nie odpowiadać preferencjom konkretnego ucznia, w związku z czym warto wprowadzić modyfikację ćwiczenia poprzez nazwanie jednej lub więcej części dowolnymi nazwami.

## 2. Trzy życia (Knopik i in. 2015, s. 127–130)

Wyobraź sobie, że jesteś uczestnikiem gry komputerowej. Masz do dyspozycji trzy życia. Każde z tych żyć jest inne, w każdym z nich jesteś kimś innym (wcielasz się w trzy postaci). Ostatnie, trzecie życie jest Twoim rzeczywistym życiem. Jeżeli nie jesteś entuzjastą gier komputerowych, wciel się w postać (postaci), którą (które) podziwiasz. Może to być bohater ulubionej książki, opowieści lub zmyślonny.

A teraz przez chwilę wyobraź sobie, że przyjmujesz wybraną postać, a kiedy już będziesz gotowy (gotowa) – przejdź do pytań i odpowiedz na nie.

Postać nr 1 (te same pytania dla postaci nr 2 i nr 3).

1. Kim chcesz być w tym „życiu”, które wiąże się z wybraną przez Ciebie postacią?
2. Jakie wartości wiążą się z tą postacią?
3. Co zyskujesz, wybierając tę postać?
4. Co jest związane z tą postacią, czego nie masz obecnie?

Podsumowanie: Czy człowiek ma kilka żyć do wyboru? Na czym polega ten wybór? Uzasadnij swoje zdanie.

**M o c n e s t r o n y :**

- klaryfikacja hierarchii wartości,
- wysoka motywacja uczniów do pracy poprzez uruchomienie myślenia metaforycznego i narracyjnego,
- konkretyzacja rozmowy o wartościach poprzez powiązanie wartości z postaciami.

**R y z y k o :**

- stereotypizacja – definiowanie danej postaci przez pryzmat tylko jednej kluczowej wartości; warto wzbogacić pytania kierowane do ucznia o możliwość godzenia przez daną osobę kilku wartości.



### 3. Kto to mógł powiedzieć?

Kim mogą być autorzy poniższych wypowiedzi? Co czują, co myślą? Dlaczego tak czują, dlaczego tak myślą?

1. W życiu chyba już nic mnie nie zaskoczy... Może co najwyżej, jak słońce zacznie krążyć wokół Ziemi.
2. Każdy dzień daje nadzieję, że będzie lepiej. Wierzę w to, choć inni już dawno wybili sobie to z głów.
3. Nie zdobywanie, a wdrapywanie się na szczyty wypełnia serce człowieka.
4. Jak szaleć, to szaleć...

**Mocne strony:**

- kształtowanie myślenia dialogicznego.

**Ryzyko:**

- brak zaangażowania ze względu na nierozumienie danej wypowiedzi (wówczas wskazówki naprowadzające ze strony doradcy).

### 4. Antytezy

Wstaw brakujące zdania (min. 3) tak, aby sensownie przejść od tezy do antytezy. Skorzystaj z różnych źródeł wiedzy.

Przykład:

1. Nie warto oszczędzać wody!
2. Uчени przewidują, że za 50 lat co trzeci człowiek będzie cierpieł z powodu braku wody.
3. Oszczędność zaledwie czterech szklanek wody dziennie daje 364 litry w roku.
4. Gdyby każdy Polak zaoszczędził 364 litry wody w roku, to razem dałoby to 13 832 000 000 litrów wody!
5. Warto oszczędzać wodę!

Pomaganie innym nie ma sensu.  
Warto pomagać innym ludziom.

Czytanie książek jest nudne.  
Czytanie książek jest fascynujące.

Kłamanie rozwiązuje wiele kłopotów.  
Kłamanie powoduje kłopoty.

**Mocne strony:**

- kształtowanie myślenia dialektycznego.

**Ryzyko:**

- ćwiczenie wymaga wysokiej sprawności językowej (w przypadku trudności można zredukować liczbę zdań do ułożenia).

## PODSUMOWANIE

Artykuł jest próbą pokazania możliwości włączania w obszar doradztwa edukacyjno-zawodowego, które aktualnie obligatoryjnie jest prowadzone w polskich szkołach podstawowych, zagadnienia rozpoznawania i realizowania indywidualnych preferencji wartości uczniów. Strategia zaproponowana przez autora, nawiązująca teoretycznie do koncepcji edukacji ku mądrości Sternberga oraz kotwic kariery Scheina, stanowi usystematyzowany i pozytywnie zwalidowany w badaniach ogólnopolskich (N = 960) program rozwijania zasobów transferowalnych uczniów, wśród których wartości zajmują miejsce kluczowe. Szczególny akcent został położony na kształtowanie fundamentalnej w perspektywie mądrościowej orientacji prospołecznej – bazy dla formowania się społeczeństwa obywatelskiego. Bez gotowości jednostek do poświęcenia na rzecz dobra ogółu nie ma autentycznej współpracy i zespołu. A to właśnie stworzenie zespołu jest celem, do którego dążymy w ramach edukacji, pracy i integracji społecznej.

## BIBLIOGRAFIA

- Baltes P., Smith J. (2008), *The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function*. Perspectives on Psychological Science 3(1), DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00062.x>.
- Klinkosz W. (2013), *Motywacja osiągnąć osób aktywnych zawodowo*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Knopik T. (2017), *Szkoła budzących się karier*. Edukacja Pomorska 80(31).
- Knopik T., Filipiuk D., Koperwas A., Pękalska E. (2015), *Kotwice kariery*. Lublin: Wydawnictwo Lechaa.
- Lyubomirsky S., Sheldon K., Schkade D. (2005) *Pursuing happiness: The architecture of sustainable change*. Review of General Psychology 9(2), DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>.
- Mądrzycki T. (1996), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: GWP.
- Paszowska-Rogacz A. (2009), *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*. Warszawa: Difin.
- Podwójcic K. (2015), *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Reznitskaya A., Sternberg R. (2007), *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*. W: A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rosalska M. (2012), *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*. Warszawa: KOWEŻiU.
- Schein E. (1978), *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Schein E. (1990), *Career anchors: Discovering your real values*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Schein E. (1996), *Career anchors revisited: Implications for career development in the 21<sup>st</sup> century*. MIT Sloan School of Management, Society for Organizational Learning, [www.solonline.org/res/wp/10009.html](http://www.solonline.org/res/wp/10009.html) (dostęp: 09.10.2018).

- Siekańska M., Sękowski A. (2008), *Job Satisfaction and Temperament Structure of Gifted People*. Mensa Research Journal 39(2).
- Sternberg R. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg R. (1986), *Triarchic theory of intellectual giftedness*. W: R. Sternberg, J. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg R. (1996), *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg R. (2001), *Why school should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings*. Educational Psychologist 36(4),  
**DOI: [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3604\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3604_2)**.
- Sternberg R. (2010), *Academic Intelligence is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice in School and Later Life*. W: R. Sternberg, D. Preiss, *Innovations in Educational Psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. New York: Springer Publishing Company.
- Sternberg R., Grigorenko E. (2000), *Teaching for Successful Intelligence. To Increase Students Learning and Achievement*. Illinois: Arlington Heights.

#### SUMMARY

The aim of the article is to present the application role of psychology of wisdom in educational and vocational guidance understood as the process of preparing students for conscious life decision-making. The author, starting from the analysis of the balance theory of wisdom (of R. Sternberg) and the function of value in providing well-being, outlines a common level of wisdom teaching and advisory activities, i.e. work in the area of the crystallization of values preferences. Then he reviews selected strategies of practical implementation of education towards wisdom to orientation and career guidance, indicating their strengths and risks associated with them.

**Keywords:** education for wisdom; educational and vocational guidance; values; values preferences; career anchors