

JAK WSPIERAĆ UCZNIÓW PONADPODSTAWOWYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH W PROJEKTOWANIU ROZWOJU EDUKACYJNO-ZAWODOWEGO?

Poradnik dla nauczyciela-doradcy zawodowego
Tom 1 – Doradztwo indywidualne

Elżbieta Swat-Padrok



Autor: Elżbieta Swat-Padrok

Konsultacje merytoryczne: dr Mirosław Żurek

Recenzent: dr Monika Mazur-Mitrowska

Publikacja powstała w ramach projektu: **Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu – wspieramy rozwój kształcenia zawodowego w Miejskim Obszarze Funkcjonalnym Poznania**, finansowanego w ramach Wielkopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego na lata 2014–2020, Oś priorytetowa 8: Edukacja, Działanie 8.3. Wzmocnienie oraz dostosowanie kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy, Poddziałanie 8.3.4. Kształcenie zawodowe młodzieży i dorosłych w ramach ZIT dla MOF Poznania, Nr umowy: RPWP.08.03.04-30-0002/16-00.

Partnerstwo projektu:

- Miasto Poznań (partner wiodący)
- Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu
- Powiat Śremski
- Gmina Oborniki

Publikacja dystrybuowana bezpłatnie

Źródła zdjęć:

<https://pixabay.com/pl/kroki-schody-si%C4%99-klatka-schodowa-388914/>

<https://pixabay.com/pl/silhouette-g%C5%82owy-p%C3%B3%C5%82ka-na-ksi%C4%85%C5%BCKi-1793916/>

<https://pixabay.com/pl/urz%C4%85d-starcie-biznesu-biuro-domowe-594132/>

ISBN 978-83-7789-552-8

Copyrights:

Samorząd Województwa Wielkopolskiego,

Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego w Poznaniu

Współpraca wydawnicza: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu

Kopiowanie i rozpowszechnianie w całości lub w części dozwolone wyłącznie za podaniem źródła

Opracowanie wydawnicze: Anna Skrok

Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. centr. (048) 364 42 41

e-mail: instytut@itee.radom.pl, www.itee.radom.pl

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	5
Część 1. Doradca zawodowy w technikum i branżowej szkole I stopnia	7
1.1. Między oczekiwaniami uczniów, rodziców, nauczycieli i pracodawców	9
1.2. Cele indywidualnego doradztwa zawodowego w technikum i branżowej szkole.....	11
1.3. Kompetencje nauczyciela-doradcy zawodowego w technikum i branżowej szkole	12
1.3.1. Zrozumienie siebie	13
1.3.2. Ciekawość i rozumienie świata	15
1.3.3. Zarządzanie sobą	16
1.3.4. Budowanie relacji	19
1.3.5. Przedsiębiorczość	22
Część 2. Co sprzyja efektywności doradztwa zawodowego w szkole?	27
2.1. Kompetencje diagnostyczne nauczyciela-doradcy zawodowego	29
2.2. Znajomość poziomów komunikacji	32
2.3. Znajomość stylów komunikowania się	34
2.4. Znajomość indywidualnego stylu myślenia ucznia	35
Część 3. Jak pomóc uczniowi w tworzeniu Indywidualnego Planu Kariery?	39
3.1. Wskazówki metodyczne do rozmowy z uczniem.....	41
3.1.1. Znaczenie kontraktu	46
3.1.2. Etapy rozmowy doradczej	49
3.2. Przykładowe narzędzia diagnostyczne	52
3.2.1. Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji (WKP)	52
3.2.2. Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ – KT).....	55
3.2.3. Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS).....	58
3.2.4. Analiza przypadku	59
3.3. Indywidualny Plan Kariery – wskazówki do pracy z uczniem.....	62
Podsumowanie	75
Bibliografia.....	77
Netografia	80



„Nie ma nic ważniejszego od wyboru drogi zawodowej, chyba że wybór męża czy żony”

Frank Parsons

Nieprzypadkowo poradnik ten otwiera cytat autorstwa twórcy podstaw doradztwa zawodowego oraz pioniera teorii rozwoju zawodowego. Frank Parsons jest autorem **podstawowych zasad poradnictwa zawodowego**, do których zaliczył: „oświecenie, informację, inspirację oraz współpracę” (light, information, inspiration, cooperation) (Bańka 2005):

- **oświecenie** to niezbędny wgląd w siebie, jaki powinna uzyskać każda osoba przed dokonaniem wyboru zawodu,
- **informacja** to zbiór danych odnośnie do siebie oraz rynku pracy i zawodów,
- **inspiracja** to nadzieja wzmacniająca wiarę w siebie w dążeniu do realizacji zaplanowanej kariery,
- **współpraca** to taka mobilizacja zasobów danej osoby, aby mogła ona urzeczywistnić stworzony przez siebie plan kariery.

Opisane „filary” poradnictwa zawodowego dotyczą w dużej mierze poradnictwa indywidualnego. Doradca zawodowy wspiera ucznia w uzyskaniu wiedzy na temat jego potencjału, jest też swego rodzaju „źródłem” informacji o rynku pracy, ponadto inspirowanie do stworzenia i realizacji planu kariery. Parsons podkreślał, że wybór zawodu powinien być zawsze poprzedzony dogłębnym poznanie siebie (opartym nie tylko na obserwacji, ale też na procedurze badawczej z zastosowaniem różnego rodzaju testów; Parsons również jako pierwszy ją opisał).

Poznanie siebie to wg niego *jeden z trzech kluczowych czynników warunkujących rozsądny wybór zawodu* (Parsons, za: Bańka 2005). Pozostałe czynniki to: wiedza na temat wymagań i warunków sukcesu, zalet i wad, wynagrodzenia, możliwości i perspektyw związanych z wykonywaniem określonej pracy oraz logiczne rozważenie zależności pomiędzy dwoma pierwszymi czynnikami.

Wszystkie opisane wyżej czynniki można uznać za niezbędne do stworzenia **Indywidualnego Planu Kariery**, który jest jednym ze standardów doradztwa zawodowego dla techników i branżowych szkół (dostępnych w osobnych dokumentach (por. *Standardy doradztwa zawodowego – technikum* oraz *Standardy doradztwa zawodowego – branżowa szkoła I stopnia*, <http://www.cdzdm.pl/PL-H404/standardy-doradztwa-zawodowego.html>). Opracowanie Indywidualnego Planu Kariery (określanego również jako Indywidualny Plan Działania – IPD) jest jednym z celów szczegółowych programu doradztwa zawodowego dla technikum i branżowej szkoły (por. przykładowy *Program doradztwa zawodowego dla technikum* oraz przykładowy *Program doradztwa zawodowego dla branżowych szkół*, www.doradztwo.ore.edu.pl/programy-i-wsdz). Jest określony w obszarze 4: **Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych**.

W programach doradztwa zawodowego dla technikum i branżowych szkół uwzględniono łącznie cztery obszary treści programowych. Pozostałe to:

1. **Poznanie własnych zasobów**, m.in.: zainteresowań, zdolności i uzdolnień, mocnych i słabych stron, kompetencji (wiedzy, umiejętności i postaw), wartości, predyspozycji zawodowych, stanu zdrowia.
2. **Świat zawodów i rynek pracy** – m.in.: poznanie zawodów, wyszukiwanie i przetwarzanie informacji o zawodach i rynku pracy, umiejętność poruszania się po nim, poszukiwanie i utrzymanie pracy.
3. **Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie** – m.in.: poznanie możliwości dalszej nauki, rozwijanie wiedzy dotyczącej zdobytych kwalifikacji i możliwości ich poszerzania, rozwijanie wiedzy na temat szkoleń ułatwiających zdobycie oczekiwanej pracy (por. *Rozporządzenie MEN z dn.*

16.08.2018 w sprawie doradztwa zawodowego, Dz. U. 2018, poz. 1675, Załącznik nr 4 i Załącznik nr 6 oraz Rozporządzenie MEN z dn. 12.02.2019 w sprawie doradztwa zawodowego, Dz. U. 2019, poz. 325, Załącznik nr 4 i Załącznik nr 6).).

Celem ogólnym doradztwa zawodowego w technikum oraz branżowej szkole jest przygotowanie ucznia do świadomego i samodzielnego planowania kariery oraz podejmowania i dokonywania zmian decyzji edukacyjnych i zawodowych, uwzględniających poznawanie własnych zasobów oraz analizę informacji na temat rynku pracy i systemu edukacji (www.doradztwo.ore.edu.pl/programy-i-wsdz).

Indywidualny Plan Kariery stanowi podsumowanie i ukierunkowanie dotychczas zgromadzonej wiedzy w różnych, ważnych dla ucznia, obszarach. Warto podkreślić, że **powinien zawierać różne warianty kariery edukacyjno-zawodowej**. Jest to szczególnie istotne również w przypadku ucznia technikum czy branżowej szkoły, który już dokonał wyboru zawodu.

Celem poradnika jest wsparcie nauczyciela-doradcy zawodowego nie tylko w zakresie towarzyszenia uczniowi w tworzeniu Indywidualnego Planu Kariery, ale też w zakresie szeroko pojętego doradztwa indywidualnego w technikum i branżowej szkole. Poradnik ma stanowić zarówno źródło inspiracji do pracy z uczniem, jak też okazję do refleksji nad własnym warsztatem pracy.

Ze względu na powyższe w Części 1 została przedstawiona sytuacja doradcy zawodowego w technikum i branżowej szkole zarówno w kontekście oczekiwań uczniów, zmienności cechującej rynek pracy, jak też kompetencji, na bazie których warto, aby opierał swój warsztat pracy nauczyciel-doradca zawodowy.

Część 2 dotyczy czynników, które warto mieć na uwadze, aby indywidualna praca z uczniem była jak najbardziej efektywna.

Część 3 poświęcona jest wspieraniu ucznia w tworzeniu Indywidualnego Planu Kariery (IPK). Zawiera wskazówki do każdego z wyróżnionych w IPK obszarów.

Zadaniem ucznia technikum oraz branżowej szkoły jest przygotowanie Indywidualnego Planu Kariery. W projekcie Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu uczeń ma do dyspozycji na zrealizowanie tego celu 5 godzin dydaktycznych, w trakcie których w formie indywidualnej pracuje z nauczycielem-doradcą zawodowym. Dane niezbędne do opracowania Indywidualnego Planu Kariery będą przez uczniów gromadzone podczas 12 godzin zajęć dydaktycznych prowadzonych w formie grupowej. Będą także pochodziły z przeprowadzonych indywidualnych diagnoz preferencji zawodowych.

Tak skonstruowany cykl zajęć dydaktycznych pozwoli na komfortową współpracę między nauczycielem-doradcą zawodowym a uczniem.

Niniejszy poradnik jest częścią większego zestawu – opracowanego w ramach projektu „Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu – wspieramy rozwój kształcenia zawodowego w Miejskim Obszarze Funkcjonalnym Poznania”, w skład którego wchodzi:

1. Elżbieta Swat-Padrok: Jak wspierać uczniów ponadpodstawowych szkół zawodowych w projektowaniu rozwoju edukacyjno-zawodowego? Poradnik dla nauczyciela. Tom 1 – Doradztwo indywidualne;
2. Agnieszka Ciereszko, Natalia Kęsek: Jak wspierać uczniów ponadpodstawowych szkół zawodowych w projektowaniu rozwoju edukacyjno-zawodowego? Poradnik dla nauczyciela-doradcy zawodowego. Tom 2 – Doradztwo grupowe;
3. Bogna Frąszczak, Urszula Ksenyecz, Rafał Woźny: Jak zaplanować rozwój edukacyjno-zawodowy? Poradnik dla uczniów branżowej szkoły pierwszego stopnia i technikum;
4. Maciej Barczak: Jak wspierać uczniów ponadpodstawowych szkół zawodowych w projektowaniu rozwoju edukacyjno-zawodowego? Poradnik dla rodzica.

CZĘŚĆ 1.

Doradca zawodowy w technikum i branżowej szkole I stopnia





Podejście uczniów w szkołach zawodowych do oferty doradców zawodowych jest bardzo ciekawe. Z jednej strony, są oni głodni wiedzy i bardzo zainteresowani informacjami praktycznymi dotyczącymi rynku pracy. Z drugiej strony formy dydaktyczne stosowane przez doradców wydają się najmłodszemu pokoleniu nieatrakcyjne i archaiczne, a poziom uzyskiwanych usług doradczych niezadowalający (...).

Rodzice, w szczególności uczniów szkół zawodowych, nie przywiązują uwagi do kwestii doradztwa zawodowego. Jednocześnie to właśnie rodzice mają największy wpływ na wybory edukacyjne i zawodowe swoich dzieci. Niski prestiż doradztwa wśród rodziców sprawia, że indywidualne doradztwo zawodowe traktowane jest jako ostateczność porównywalna z wizytą u lekarza.

Fragment artykułu „System edukacji i rynek pracy w Polsce nie mają ze sobą wiele wspólnego”, Gazeta Prawna, 05.12.2016 r.
<http://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/998856,szkoly-zawodowe-rynek-pracy.htm>, [dostęp: 17.06.2018 r]

1.1. Między oczekiwaniami uczniów, rodziców, nauczycieli i pracodawców

Uczeń technikum czy branżowej szkoły I stopnia dokonał już wyboru. Wydawać by się mogło, że doradca zawodowy może go wesprzeć jedynie w „jak najmniej bolesnym” wejściu na rynek pracy. Okazuje się jednak, że ten etap rozwojowy i edukacyjny to dla doradców zawodowych nie lada wyzwanie. Nie tylko ze względu na „trudny okres dorastania” i **etap poszukiwań** (jak nazwał ten czas D. Super), ale też wymagania, z którymi się spotyka. Jak zauważa T. Kozłowski: *oczekiwania uczniów, rodziców oraz pracodawców w dłuższej perspektywie są nie do pogodzenia* (Kozłowski 2018).

Rynek pracy, wymagania stawiane kandydatom czy pracodawcom to tylko przykłady na cechującą „nasze czasy” zmienność. Jak wynika z badań Obserwatorium Gospodarki i Rynku Pracy Aglomeracji Poznańskiej, jeszcze parę lat temu prawo jazdy (obok doświadczenia zawodowego i znajomości branży) stanowiło jeden z trzech najbardziej oczekiwanych przez pracodawców elementów przygotowania zawodowego (por. *Raport z badań „Potrzeby kadrowe przedsiębiorców Aglomeracji Poznańskiej”*, Obserwatorium Gospodarki i Rynku Pracy Aglomeracji Poznańskiej, 2017, www.cdzdm.pl). Natomiast obecnie do „finałowej trójki”, obok wspomnianych wyżej (zostawiając prawo jazdy na nieco dalszym miejscu), zakwalifikowała się znajomość specjalistycznych programów komputerowych. W zakresie umiejętności, podobnie jak kilka lat temu, pracodawcy oczekują od kandydatów komunikatywności, ale nieco wyżej cenią sobie **umiejętność analitycznego myślenia**.

Co wydarzy się za kilka kolejnych lat? Czy ktoś jest w stanie to przewidzieć? Jak wesprzeć ucznia w czasach „**informacyjnego tsunami**” (przeciążenia informacyjnego), gdzie pakiet informacji do przetworzenia znacznie przekracza możliwości ludzkiego mózgu w zakresie ich pełnego odbioru? Doradca zawodowy może pełnić rolę osoby ułatwiającej „odnalezienie się” w tym przepętlonym informacją świecie, zwracającej uwagę na to, co jest istotne przy dokonywaniu selekcji informacji. Jest to bardzo ważne ze względu na to, że nadmiar informacji pociąga za sobą znaczny spadek ich jakości. Warto zwrócić uwagę na to, że w konsekwencji może to obniżać trafność podejmowanych decyzji przez ucznia (Rotberg 2014). Odpowiada za to, będący skutkiem przeciążenia informacją, **deficyt uwagi** oraz **wzrost poziomu stresu**. Młodzi ludzie mają trudności w przetwarzaniu wszystkich docierających informacji. Z jednej strony nie mają też wystarczającej ilości czasu na niezbędną refleksję, a z drugiej często także chęci, czy wręcz potrzeby projektowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego.

Uczeń, często z nieadekwatną wiedzą odnośnie do otaczającej go rzeczywistości, z biegunowym (w kategoriach: dobre – złe) spojrzeniem na świat nabywa pierwszych doświadczeń związanych z wybranym przez siebie

zawodem. Często dopiero w trakcie nauki, już po dokonaniu wyboru, konfrontuje swoje predyspozycje z wymaganiami wybranego zawodu. Wpływa to na jego dalsze podejście do nauki, pracy, na dalsze decyzje; także te ogólnozyciowe. Może wówczas okazać się, że jego „dojrzałość zawodowa” (realizacja zadań związanych z określonym stadium rozwoju zawodowego) nie pokrywa się z „dojrzałością do kariery zawodowej” (określony stopień samoświadomości, wiedzy o zawodach i zdolności do planowania rozwoju). Rozgraniczenia tych pojęć dokonał D. Super (Super, za: Bańka 1995). Doradca zawodowy, zwłaszcza w doradztwie indywidualnym, ma za zadanie wspomóc ucznia w rozwoju tej właśnie **dojrzałości do kariery zawodowej** (czy też **przystosowalności kariery**, jak to określił jeden ze współczesnych badaczy kariery i autor teorii konstrukcji kariery, M. Savickas (por. Rozdz. 1.3.2; ponadto szerszy opis założeń tej teorii zamieściła J. Minta w swojej publikacji „Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery”. KOWEŻiU, Warszawa 2012).

Biorąc pod uwagę zmienność, która jest dominującą cechą współczesnego świata, zadanie doradcy polega nie tylko na wspieraniu ucznia w procesie odkrywania własnego potencjału, ale też na rozwijaniu szeroko pojętej **umiejętności zarządzania własną karierą** (w tym umiejętności weryfikowania własnych wyborów i planów stosownie do zachodzących w świecie zmian). Doradca zawodowy powinien wspierać rozwój zwłaszcza tych zasobów ucznia, które ułatwią mu odnalezienie się w świecie zmian. Nauczyciel-doradca zawodowy pracujący z uczniem technikum czy branżowej szkoły ma dodatkowe, niełatwe zadanie przeciwdziałania szkodliwym (w kontekście realizacji doradztwa zawodowego) założeniom dotyczącym tych szkół. Pierwsze z nich dotyczy przekonania, że uczniowie tych szkół nie potrzebują kontaktu z doradcą, gdyż wybrali już zawód. Drugie dotyczy głównego celu doradztwa zawodowego, który utożsamiany jest z profilaktyką niepowodzeń na rynku pracy, a docelowo: z profilaktyką bezrobocia (Wawrzonek 2012). Niewątpliwie założenia te nie umacniają pozycji doradztwa ani doradcy zawodowego w szkołach kształcących w zawodach. Jakże zatem cele doradztwa zawodowego w technikum i branżowej szkole?

1.2. Cele indywidualnego doradztwa zawodowego w technikum i branżowej szkole

Każda forma wsparcia udzielana uczniowi przez nauczyciela-doradcę zawodowego (w tym praca nad Indywidualnym Planem Kariery) wymaga wcześniejszego **zdiagnozowania potrzeb ucznia** i sytuacji, w której aktualnie się znajduje. Uczeń, który już dokonał wyboru zawodu, może bowiem:

- nie znać w pełni różnych aspektów funkcjonowania w wybranym przez siebie zawodzie,
- nie znać możliwości poszerzania kwalifikacji w wybranym przez siebie zawodzie,
- nie znać w pełni sytuacji na rynku pracy w obrębie interesującej go branży,
- mieć trudność z podjęciem decyzji odnośnie poszukiwania pracy w wybranym zawodzie,
- mieć trudność z podjęciem decyzji odnośnie dalszej edukacji,
- mieć trudność w wyborze konkretnej oferty i miejsca dalszej edukacji,
- mieć trudność w określeniu swoich zasobów mimo dokonania wyboru zawodu,
- mieć poczucie, że wybrany zawód jednak nie jest dla niego,
- mieć zaniżone poczucie własnej wartości, zwłaszcza w przypadku wyboru branżowej szkoły,
- prezentować postawę bierności wobec planowania własnej ścieżki edukacyjno-zawodowej,
- prezentować pewne deficyty w zakresie kompetencji ważnych dla pracodawców.

Przykładów sytuacji, w których może znajdować się uczeń, jest oczywiście więcej. W dużej mierze „ułatwiają” one zaakcentowanie **kluczowych celów indywidualnego doradztwa zawodowego** (www.doradztwo.ore.edu.pl/programy-i-wsdz) w technikum i branżowej szkole, do których należą:

- udzielanie wsparcia w zakresie przygotowania do pełnienia profesjonalnych ról zawodowych,
- rozwijanie umiejętności dostrzegania i korzystania z możliwości pojawiających się na rynku pracy (również tych w skali międzynarodowej, zatem także rozwijanie kompetencji wielokulturowych, poszerzanie wiedzy na temat uznawalności zdobytych w kraju kwalifikacji),
- rozwijanie (albo odbudowywanie) poczucia własnej wartości jako przyszłego absolwenta (zwłaszcza branżowej szkoły) i zarazem kandydata do podjęcia pracy na rynku pracy,
- rozwijanie świadomości własnych zasobów, również w kontekście zdobytych podczas praktyk pierwszych doświadczeń w zawodzie (tu również rozwijanie umiejętności zarządzania własnymi zasobami, umiejętności określania własnych celów i priorytetów, świadomości własnych przekonań na temat pracy i motywów jej podejmowania),
- poszerzanie wiedzy dotyczącej różnych form zatrudnienia (również w odniesieniu do indywidualnych preferencji, wartości ucznia),
- rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze zmiennością cechującą rynek pracy (w tym budowanie/rozwijanie potrzeby kształcenia całościowego),
- udzielanie wsparcia w procesie konfrontacji posiadanych predyspozycji z wymaganiami zawodu oraz wsparcie w ewentualnej sytuacji rekwalifikacji,
- rozwijanie motywacji do własnego rozwoju edukacyjno-zawodowego, w tym planowania dalszej kariery edukacyjno-zawodowej (tu również rozwijanie poczucia odpowiedzialności, poczucia sprawczości).

1.3. Kompetencje nauczyciela-doradcy zawodowego w technikum i branżowej szkole

Nie sposób w tym miejscu nie odnieść się do zaproponowanego w innym dokumencie (por. *Ramowy Program Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego w technikum* oraz *Ramowy Program Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego w branżowej szkole I stopnia*, <http://www.cdzdm.pl/PL-H179/wewnatrzszkolny-system-doradztwa-zawodowego.html>) **kompetencyjnego modelu** tworzenia wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego. Stanowi on przede wszystkim odpowiedź na potrzeby pracodawców i akcentuje rolę **kompetencji miękkich**. Szkoła jest jednym z kluczowych miejsc, gdzie uczeń może rozwijać swój potencjał w tym zakresie. „Sprzyjać” temu mogą nie tylko zajęcia z psychologiem, pedagogiem czy doradcą zawodowym, ale też wszelkie sytuacje związane z pełnieniem roli ucznia, nabywaniem wiedzy, przebywaniem w środowisku szkolnym i rówieśniczym. Ma to ogromne znaczenie, gdyż kompetencje miękkie należą do **kompetencji transferowalnych** – są przydatne w różnych zawodach i podczas pełnienia różnych ról zawodowych (Rosalska 2012).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na różnice pomiędzy kwalifikacjami, jakie zdobywa uczeń w wybranym zawodzie a kompetencjami. Nie sposób zaprzeczyć, że kwalifikacje są „bazą”, punktem wyjścia do poszukiwania pracy, jednak nie są głównym kryterium zatrudnienia (Rosalska, Wawrzonek 2011). Posiadanie wspomnianych wyżej kompetencji miękkich zwiększa **zatrudnialność** (employability) przyszłego absolwenta technikum czy branżowej szkoły. Osoba zatrudniana ma określone cechy osobowościowe i kompetencje społeczne pozwalające na efektywne funkcjonowanie w roli pracownika i współpracownika (Rosalska, Wawrzonek 2012). Można zatem stwierdzić, że **nauczyciel-doradca zawodowy powinien wspierać ucznia w rozwijaniu jego zatrudnialności**.

Zanim zostanie omówiony proces diagnostyczny, warto przyrzeć się samemu doradcy w kontekście **pięciu obszarów kompetencji** akcentowanych (w modelu kompetencyjnym, por. *Ramowy Program Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego w technikum* oraz *Ramowy Program Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego w branżowej szkole I stopnia*, <http://www.cdzdm.pl/PL-H179/wewnatrzszkolny-system-doradztwa-zawodowego.html>) jako ważnych do rozwijania przez ucznia. O tym w kolejnych podrozdziałach.

Jest to bardzo istotne nie tylko w odniesieniu do przytoczonego na początku tego rozdziału fragmentu artykułu na temat doradztwa w szkołach zawodowych (w rozumieniu: techników i zasadniczych szkół zawodowych – artykuł powstał w 2016 r.), gdzie współpraca z doradcą zawodowym traktowana jest często jako „ostateczność”.

Wniosek ten pochodzi z badań opisanych w Gazecie Prawnej, a zrealizowanych w ramach III edycji programu „Start do kariery” przez badaczy portalu Gumtree (<https://startdokariery.pl/>). W badaniu wzięli udział uczniowie 97 szkół (techników i ówczesnych zasadniczych szkół zawodowych) z całej Polski. „Pocieszającym?” jest fakt, że badanie to zostało zrealizowane przed wprowadzeniem obowiązkowych w całym cyklu kształcenia branżowej szkoły i technikum, minimum 10 godzin zajęć z doradztwa zawodowego (od roku szkolnego 2017/18 w branżowych szkołach I stopnia, od roku szkolnego 2019/20 w technikach – por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r.*, Dz.U. 2017 poz. 703, w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/703/1> 1) oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 3.04. 2019 w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, DZ. U. 2019 poz. 639, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000639>). Warto zaznaczyć, że realizacja obowiązkowych zajęć z doradztwa zawodowego ostatecznie (od roku szkolnego 2021/2022) musi być powierzona osobie posiadającej kwalifikacje w tym zakresie (por. *Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego*, Dz.U 2018, poz. 1647, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001675> 2) oraz *Rozporządzenie MEN z dn. 12.02.2019 w sprawie doradztwa zawodowego*, Dz. U. 2019, poz. 325, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000325>).

Inaczej jest w przypadku wspierania ucznia w planowaniu kariery w ramach szeroko pojętej pomocy psychologiczno-pedagogicznej (i wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego), do czego zobowiązany jest każdy nauczyciel. Jest zdecydowanie za wcześnie, aby formułować wnioski na temat wprowadzenia do szkół zmian związanych z doradztwem zawodowym. Można jednak pokusić się o nadzieję, że z biegiem lat efektywność działań w tym obszarze w technikach i branżowych szkołach będzie wzrastać.

1.3.1. Zrozumienie siebie

Nauczyciel-doradca zawodowy powinien korzystać z dorobku naukowego nie tylko w odniesieniu do teorii rozwoju zawodowego (które mogą ułatwić mu zrozumienie ucznia – o czym w kolejnym podrozdziale), ale też w odniesieniu do teorii doradztwa. Innymi słowy, powinien przeanalizować swój „**ukryty program**” nie tylko w zakresie organizacji zajęć dydaktycznych, sposobu realizacji treści programowych, oceniania, ale też postawy wobec samego procesu wspomagania ucznia. Ukryty program nie jest zwykle w pełni uświadamiany, za to wyraża postawę wobec ucznia, przekazywanych treści, siebie – jako nauczyciela i doradcy (Wojtasik 2011).

Warto za „punkt wyjścia” poddać refleksji trzy koncepcje poradnictwa zawodowego autorstwa A. Kargulowej: **dyrektywne, liberalne, dialogowe** (Kargulowa 1986). Poniższa tabela przedstawia krótką charakterystykę koncepcji oraz charakterystycznych dla nich „typów” doradcy:

Tabela 1. Koncepcje poradnictwa zawodowego

TYPY PORADNICTWA	TYPY DORADCÓW
DYREKTYWNE – baza: koncepcja behawioralna; – uczeń jest bierny, niesamodzielny; doradca wie, co jest dla niego odpowiednie: udziela mu konkretnych wskazówek; – relacja oparta na stosowaniu się do zaleceń doradcy.	EKSPERT • dokonuje wyboru za ucznia; daje mu gotowe rozwiązanie, dopasowując go do konkretnego zawodu; • nakłania, przekonuje ucznia do wyboru zawodu, który wydaje mu się dla niego najbardziej odpowiedni. INFORMATOR • w nieco łagodniejszej formie informuje ucznia o tym, jaki zawód powinien wybrać; • udziela informacji o zawodach, zatrudnieniu, rynku pracy.
LIBERALNE – baza: koncepcja humanistyczna; – uczeń ma potencjał, który należy odkryć; doradca mu w tym pomaga; – relacja oparta na empatii.	LESEFERYSTA • towarzyszy uczniowi w planowaniu kariery, motywuje do poznawania siebie; nie udziela konkretnych porad; • odpowiedzialność za wybór pozostawia uczniowi. SPOLEGLIWY OPIEKUN • towarzyszy uczniowi w wyborze, motywuje, udziela rady tylko, gdy jest o nią proszony; • odpowiedzialność za wybór jest rozłożona, większa jednak po stronie ucznia.
DIALOGOWE – baza: koncepcja poznawcza; – uczeń funkcjonuje w określonym środowisku, które może mieć wpływ na jego zainteresowania; wartości, preferencje – relacja oparta na partnerstwie.	KONSULTANT • razem z uczniem poszukuje różnych sposobów wyboru, poszerza jego perspektywę patrzenia na własną sytuację; • doradca jest partnerem ucznia w procesie wyboru, lecz posiada większe kompetencje; • odpowiedzialność za wybór zawodu jest rozłożona między ucznia i doradcę.

Źródło: opracowanie własne na podstawie B. Wojtasik, Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli. KOWEZIU, Warszawa 2008.

Warto zaznaczyć, że współczesne doradztwo zawodowe jest coraz dalsze od podejścia dyrektywnego, gdzie uczeń jest „przypisywany” przez doradcę zawodowego do konkretnego zawodu. Koncentruje się na **inspirowaniu ucznia przez doradcę zawodowego do samopoznania, budowaniu poczucia odpowiedzialności za własne decyzje oraz kreowaniu obrazu kariery zawodowej jako procesu całościowego**. Dużą uwagę przywiązuje się do samodzielności ucznia. Spotkania z doradcą, realizowane zwłaszcza w doradztwie indywidualnym, służą do stworzenia jak najbardziej sprzyjających warunków do rozwoju ucznia. Można zatem je umieścić **pomiędzy poradnictwem liberalnym a poradnictwem dialogowym**.

Warto podkreślić, że są to koncepcje w poradnictwie, zaś na styl pracy doradcy zawodowego mają też wpływ jego cechy osobowościowe. We współczesnej szkole (na wcześniejszych etapach edukacyjnych) niejedynemu uczniowi nie rzadko ma okazję usłyszeć, że *nadaje się tylko do zawodówki, że będzie kopać rowy* itp. Tego typu negatywne komunikaty oczywiście trudno nazwać doradztwem zawodowym, jednak stanowią przykład na właściwą podejściu dyrektywnemu „kategoryzację” (a w tym przypadku: stygmatyzację) ucznia. Ponadto wzmacniają niekorzystny obraz szkolnictwa zawodowego i zaniżają poczucie własnej wartości ucznia, który wybiera tę ścieżkę kariery.

Do wspomnianych stylów poradnictwa nie sposób podchodzić w sposób schematyczny. Na wybór stylu pracy ma wpływ zarówno różnorodność sytuacji, w jakich znajdują się uczniowie, jak też różnorodność ich osobowości, predyspozycji, wartości, planów, w końcu momentu w życiu, w jakim pojawiają się u doradcy. **Uczeń technikum czy branżowej szkoły może potrzebować wsparcia jedynie w „poukładaniu” sobie wszystkiego**, choćby przy pomocy stworzenia Indywidualnego Planu Kariery. Może też potrzebować wsparcia w określeniu swoich predyspozycji, w ich konfrontacji z wymogami wybranego zawodu. Może potrzebować informacji na temat możliwości poszerzania kwalifikacji zawodowych stosownie (lub niekoniecznie) do wybranej branży. O tzw. **typach uczniów** w kontekście podejmowania decyzji zawodowej będzie mowa w Rozdziale 3.1.1 (Tab. 5).

Doradztwo indywidualne wymaga uwrażliwienia na jednostkę, ale też świadomości siebie jako nauczyciela-doradcy zawodowego. Jej brak jest jedną z przyczyn **błędów popełnianych w kontakcie z uczniem**, do których najczęściej zalicza się (Tarkowska 2006):

- moralizowanie, osądzanie, ocenianie,
- zadawanie zbyt wielu pytań jednocześnie,
- zadawanie pytań nieistotnych,
- pocieszanie i rośmieszanie ucznia,
- emocjonalny stosunek do problemów ucznia,
- chęć wyręczenia ucznia,
- narzucanie uczniowi swojego sposobu myślenia,
- próby znalezienia zbyt szybkich i powierzchownych rozwiązań,
- zbyt gadulstwo,
- blokowanie emocji ucznia,
- „wypychanie” ucznia do innego specjalisty, gdy nie ma takiej potrzeby.

Warsztat doradcy zawodowego wymaga ciągłego udoskonalania. Warto „zatrzymać się” co jakiś czas, aby przeanalizować swój styl pracy.

Uwrażliwienie na jednostkę wiąże się też z **koniecznością posiadania przez doradcę teoretycznego punktu odniesienia** w zakresie rozwoju zawodowego. Warto w tym miejscu przytoczyć pogląd L.M. Brammera, który stwierdził, że *bez odniesienia do teorii można udzielać pomocy tylko doraźnie* (Brammer, za: Pisula 2010). O tym w kolejnym podrozdziale.

1.3.2. Ciekawość i rozumienie świata

Jak zaznaczono wcześniej, teorie rozwoju zawodowego są ważnym punktem odniesienia w pracy doradcy. Stanowią niezbędny „filtr” ułatwiający zrozumienie różnych aspektów funkcjonowania młodego człowieka będącego w sytuacji podejmowania decyzji. W części dotyczącej celów doradztwa zawodowego w technikum i branżowej szkole była mowa o przygotowywaniu uczniów do radzenia sobie ze zmianą. Warto w tym miejscu również zwrócić uwagę na przeobrażenia, jakie na przestrzeni ostatnich lat dokonały się w samym doradztwie zawodowym.

Dzisiejsze poradnictwo zawodowe to **poradnictwo kariery**, które oznacza **proces** rozwoju osobistego i zawodowego, trwający w czasie. Jest ono z tego powodu określane jako **doradztwo edukacyjno-zawodowe** (Wojtasik, za: Minta 2012). Dotyczy zarówno kompetencji edukacyjnych (zdobywanych nie tylko w ramach edukacji obowiązkowej), jak też zawodowych (zdobywanych nie tylko w ramach konieczności uzyskania „jakiś” zawodu, ale też całościowo, m.in. zależnie od sytuacji na rynku pracy). A ów **rynek pracy to przede wszystkim zmienność**.

Stąd też warto mieć na uwadze wpisującą się w ten nurt **teorię planowania przypadkowych zdarzeń** (nazywaną również teorią planowania szczęśliwych zbiegów okoliczności, autorstwa K. E. Mitchell, J. Krumboltza oraz A. Levina), dla której „bazę” stanowią zmiany, niespodziewane wydarzenia, przypadki. Podstawowym zadaniem jest nauczenie się radzenia sobie w świecie zmian, które są nieodłącznym elementem życia (za: Minta 2012). Chodzi nie tylko o umiejętność odnalezienia się w takiej sytuacji, ale też postrzegania jej w pozytywnym dla siebie kontekście, a nawet kreowania nieprzewidzianych zdarzeń poprzez angażowanie się w różne, nowe dla siebie inicjatywy i aktywności. Autorzy zwracają uwagę na rozwijanie otwartości na zmiany, na niespodziewane sytuacje, ponadto elastyczności w modyfikowaniu planów kariery. Drugim ważnym aspektem jest rozwijanie przez ucznia umiejętności korzystania ze zmian, włączania ich do swego planu kariery tak, aby w efekcie mogły przynieść korzyści. Szczegółowo ten model pracy Krumboltz i Levin przedstawili w swojej książce *Szczęście to nie przypadek* wydanej w Polsce w 2009 r.

W tym miejscu warto również wspomnieć o stworzonej już w XXI wieku (a więc będącej przykładem nowego podejścia do poradnictwa) teorii autorstwa M. Savickasa. Wywodząca się z konstruktywizmu (gdzie jednostka jest twórcza i aktywnie konstruuje swoje życie we wszystkich jego obszarach) **teoria konstrukcji kariery** nawiązuje do doradztwa jako procesu, w którym kariera jest postrzegana jako centralna część życia. Kariera jest tworzona przez narracje i opowieści służące jednocześnie do konstruowania tożsamości. Autor uważa, że każdy ma predyspozycje do wykonywania różnych zawodów (ze względu na różne cechy, umiejętności, osobowość) oraz że różne osoby (z tych samych przyczyn) mogą wykonywać ten sam zawód (za: Lenart 2016). Osoba korzystająca ze wsparcia doradcy ma możliwość spojrzeć na siebie z trzech perspektyw czasowych, jednocześnie występować w roli **aktora** (wówczas odgrywa różne role społeczne – dotyczy to przeszłości), **agenta** (wówczas podejmuje różnorodne działania – dotyczy to teraźniejszości) i **autora** (wówczas projektuje swoją przyszłość).

Podstawowa technika, jaką jest tu **wywiad narracyjny**, zakłada stworzenie opowieści o swojej karierze z perspektywy tych trzech ról. Zadaniem doradcy zawodowego jest wysłuchanie opowieści osoby potrzebującej wsparcia. Savickas jest zdania, że opowieść ta będzie zawierać pewną historię określającą pomysł co do własnej przyszłości (za: Minta 2012). Wsparcie doradcy będzie polegać na znalezieniu przyczyn trudności związanych z dalszym konstruowaniem kariery, pomocy w jej dekonstrukcji czy rekonstrukcji. Uczeń technikum i branżowej szkoły dokonał już wyboru. Jego teraźniejszość może być zatem analizowana nie tylko w kontekście motywów wyboru, ale też oceny wyboru z krótkiej perspektywy czasu (konfrontacja wyobrażeń o zawodzie z aktualną nauką zawodu, praktykami itp.) oraz ewentualnej modyfikacji wcześniejszych planów (przyszłość).

Kariera w ujęciu Savickasa oznacza subiektywną konstrukcję, w której osoba nadaje znaczenia wydarzeniom z przeszłości, aktualnym doświadczeniom i przyszłym aspiracjom, wplatając je do nadrzędnego tematu życia (tworząc narracyjną prawdę życia) modelującego jej zawodowe życie (za: Minta 2012). Idea konstruktywizmu, która jest obecna w poradnictwie XXI wieku (określana jest również jako **life designing – projektowanie życia**), zakłada poznanie sfery psychospołecznej osoby radzącej się. Poradnictwo jest tutaj procesem relacyjnym: narracje osoby radzącej się na temat posiadanych doświadczeń są nie tylko nośnikiem znaczeń, jakie nadaje ona teraźniejszości, ale też wzorów jej działania (np. postawa uległości w grupie szkolnej). Aby doradca mógł je w pełni zrozumieć, powinien wejść w psychospołeczną sferę osoby radzącej się (Kłódkowska 2010). Można zaryzykować twierdzenie, że właśnie nauczyciel-doradca zawodowy ma ku temu więcej możliwości niż doradca pracujący w innej placówce. Warto podkreślić tutaj **aktywność ucznia**, która od samego początku jest wspierana i rozwijana przez doradcę. Doradca zawodowy nie występuje w roli eksperta, lecz pełni rolę asystenta, towarzysza w procesie konstruowania kariery przez ucznia.

Mimo wielu zastrzeżeń co do użyteczności podejścia Savickasa w pracy z młodzieżą (w okresie dorastania nie ma jeszcze możliwości określenia swojej tożsamości, w tym tożsamości zawodowej, ponadto uczniom w tym wieku brakuje jeszcze autonomii myślenia; trudno jest im stworzyć wizję swojego życia i pokierować dalszym rozwojem) powstały (także w Polsce) narzędzia oparte na podejściu narracyjnym, m.in. Perspektywy Edukacyjno-Zawodowe: narzędzie diagnozy, informacji i aktywizacji zawodowej, w tym dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, www.perspektywy3d.pl, propozycje ćwiczeń z uczniami oparte na trzech kluczowych perspektywach w podejściu Savickasa (jak zostało zaznaczone wcześniej, szerszy opis założeń jego teorii zamieściła J. Minta w swojej publikacji *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*. KOWEZIU, Warszawa 2012).

1.3.3. Zarządzanie sobą

Zarządzanie sobą jest kolejną kompetencją, na której został oparty model WSDZ dla techników i branżowych szkół (por. *Ramowy Program Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego w technikum oraz Ramowy Program Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego w branżowej szkole I stopnia*, <http://www.cdzdm.pl/PL-H179/wewnatrzszkolny-system-doradztwa-zawodowego.html>). Nie ulega wątpliwości, że należy wspierać uczniów w rozwijaniu tej kompetencji. Oczywiście jest także, że każdy nauczyciel, a zwłaszcza ten, który wspiera ucznia w planowaniu kariery zawodowej, powinien stale rozwijać tę kompetencję u siebie. I dotyczy to nie tylko systematycznego poszerzania i aktualizacji profesjonalnej wiedzy, ale też wiedzy na temat tych obszarów samego siebie, które warto uczynić kluczowymi w pracy doradczej.

Celem tego rozdziału nie jest analiza kluczowych kompetencji nauczyciela-doradcy zawodowego (tym bardziej że literatura obfituje w publikacje na ten temat), lecz zwrócenie uwagi na te, na których powinien opierać się Wewnątrzszkolny System Doradztwa Zawodowego. **Nauczyciel-doradca nie będzie efektywnie rozwijać u ucznia kompetencji, których sam nie posiada lub posiada je w małym stopniu.**

Zacznijmy od **inteligencji emocjonalnej (EQ)**. Popularyzator tego pojęcia, D. Goleman (1997), określa ją jako „odmienny rodzaj mądrości”, na który składają się:

- samoświadomość,
- znajomość własnych uczuć i kierowanie się nimi w celu podejmowania zdrowych decyzji życiowych,
- skuteczne panowanie nad emocjami,
- zdolność motywacji,
- zachowanie optymizmu mimo niepowodzeń,
- empatia oraz umiejętność wczuwania się w sytuacje innych ludzi,
- umiejętność nawiązywania i utrzymywania dobrych relacji z ludźmi.

W latach 2009–2010 pod kierunkiem prof. Marii Czerepaniak-Walczak zostały przeprowadzone badania wśród nauczycieli, których wyniki pozwoliły na stwierdzenie, że **inteligencja emocjonalna generuje wiele korzyści w pracy dydaktyczno-wychowawczej** (za: Grabowiec 2013). Wśród tych najczęściej wymienianych korzyści znalazły się:

- lepsze relacje z uczniami,
- sympatia ze strony uczniów,
- umiejętność kierowania emocjami uczniów (zwłaszcza tymi negatywnymi),
- przewidywanie sytuacji wychowawczych,
- właściwa ocena sytuacji problemowej ucznia.

Badania te również dowiodły, że **inteligencja emocjonalna jest głównym kryterium jakości kontaktów nauczyciel–uczeń**. Ułatwia bowiem komunikację oraz wpływa na zindywidualizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Tym samym można zaryzykować twierdzenie, że zbliża nauczyciela-doradcę do **nauczania responsywnego**, które oparte jest na ciągłym „dostrajaniu się” nauczyciela do potrzeb, trudności i zainteresowań ucznia (Szymiec, za: Knap-Stefaniuk 2017). Ponadto „mieści się” również w ramach założeń **edukacji progresywnej**, która koncentruje się na przywiązywaniu uwagi do rozwijania osobowości ucznia, aktywnej roli ucznia w procesie nauczania, twórczej ekspresji ucznia i przede wszystkim stałej współpracy z uczniem. Uczeń ma również wpływ na program nauczania, nauczyciel zaś jest bardziej jego obserwatorem niż ekspertem.

W kontekście pracy nad Indywidualnym Planem Kariery ma to szczególne znaczenie. Nauczyciel-doradca zawodowy ma tu służyć wsparciem w tworzeniu czegoś nowego, nie zaś „odgórnie” podać pewien zakres wiedzy (w tym przypadku wiedzy potrzebnej do zaplanowania kariery). Ma on stworzyć uczniowi sprzyjający klimat do pracy, a gdy jest potrzeba, wyjaśnić kwestie problemowe. W zależności od potrzeb ucznia może pełnić rolę psychoedukatora, zwłaszcza jeśli wiedza ucznia np. w obszarze własnych kompetencji jest niewielka.

Zarówno nauczanie responsywne, jak też edukacja progresywna korespondują z rolą „współczesnego” doradcy kariery. Warto mieć to na uwadze, pracując z młodzieżą w tym obszarze.

Liczne badania pokazują, iż **inteligencja emocjonalna** (a dokładniej: umiejętność zastosowania wiedzy o niej w działaniu – zatem kompetencje emocjonalne) **jest nie tylko predyktorem sukcesów edukacyjnych, ale też zawodowych**. Dotyczy to w najwyższym stopniu profesji opartych na komunikacji, gdzie kluczowa jest współpraca z innymi (Cooper, Sawaf, za: Przybylska 2006). Bez względu jednak na rodzaj wykonywanej pracy – osoby o wyższych kompetencjach emocjonalnych zwykle lepiej radzą sobie w środowisku pracy i częściej osiągają sukces.

W literaturze (m.in. Przybylska 2006) można znaleźć liczne przykłady ukazujące rolę inteligencji emocjonalnej w rozwoju zawodowym nauczyciela:

- motywuje go do działania, przełamywania schematów, zatem stymuluje jego twórcze myślenie,
- ułatwia rozwiązywanie konfliktów uczniowskich oraz podejmowanie współpracy z uczniami,
- stanowi „parasol ochronny” przed stresem w sytuacjach trudnych,
- reguluje nastrój i łagodzi skutki stresu.

Jak zostało zaznaczone wcześniej, inteligencja emocjonalna podnosi jakość pracy nauczyciela. Warto spojrzeć na nią również przez pryzmat oczekiwań pracodawców poszukujących pracowników, nie tylko w branżach opartych na systematycznym kontakcie z ludźmi. Podczas pracy nad Indywidualnym Planem Kariery należy również poświęcić uwagę kompetencjom emocjonalnym ucznia: *Co go wyróżnia na tle grupy? Nad czym*

musi jeszcze pracować? Jak reaguje w sytuacji konfliktu albo stresu? Wskazówki dla nauczyciela dotyczące poszczególnych części Indywidualnego Planu Kariery zostały zamieszczone w Części 3. To wskazówki do pracy z uczniem. Tymczasem warto, aby każdy nauczyciel-doradca zawodowy systematycznie „przyglądał się” i poddawał refleksji własne kompetencje emocjonalne.

Z inteligencją emocjonalną związana jest **inteligencja moralna (MQ)**. Łączy je komponent empatii. Pozostałe trzy kluczowe wymiary tej inteligencji stanowią:

- uczciwość,
- odpowiedzialność,
- wybaczenie (Lennick, Kiel 2007).

Inteligencja moralna oznacza umiejętność połączenia wartości ogólnoludzkich z własnymi wartościami, pragnieniami i działaniami (Lennick, Kiel 2007).

Należy podkreślić, że każdy z nas posiada swój **kompas moralny**, który pozwala mu dążyć do zachowania moralności. Nie jest on cechą stałą, lecz zależy od wychowania, wieku i środowiska. Jest tworzony przez **zasady, wartości i przekonania**. Ich rozpoznanie to również ważny element Indywidualnego Planu Kariery.

D. Lennick i F. Kiel – twórcy i popularyzatorzy pojęcia inteligencja moralna przeprowadzili badania wśród liderów różnych organizacji, które dowiodły, że najlepsi z nich wykorzystują inteligencję moralną w radzeniu sobie z przeszkodami, rywalizacji z konkurencją, a także korygowaniu swoich błędów. Doprowadziło to autorów do stwierdzenia, że wysoki poziom wartości moralnych jest ważnym elementem zarówno efektywnego zarządzania, jak też zapewnia korzyści w interesach (Lennick, Kiel 2007).

Warto podkreślić, że mimo posiadania własnego kompasu moralnego mogą pojawić się zachowania, które są z nim sprzeczne. Nie tylko uczeń pracujący nad swoim Indywidualnym Planem Kariery, ale też nauczyciel-doradca powinien znać swój kompas moralny, gdyż jest to ważne w kontekście formułowania celów i podejmowania decyzji.

Przyjrzyjmy się zatem elementom kompasu moralnego:

- **zasady** – to nadrzędne, ogólnoludzkie „wytyczne”, którymi kierujemy się w życiu; w przeprowadzonych badaniach liderzy zwrócili uwagę na dwie kluczowe, ze swojej perspektywy, grupy zasad warunkujących efektywność zarządzania (uczciwość i odpowiedzialność) oraz poprawne relacje między liderem a jego współpracownikami (empatia i wybaczenie);
- **wartości** – Indywidualny Plan Kariery zawiera punkt dotyczący właśnie tego elementu kompasu moralnego; to indywidualne „wytyczne” każdego z nas; mogą być sprzeczne z zasadami ogólnoludzkimi; w badaniach zostały wskazane przede wszystkim te wartości, które wpływają na jakość pracy (lojalność i partnerstwo); do pozostałych, najczęściej wymienianych wartości, zalicza się: kreatywność, osiągnięcia, zarobki, samodzielność;
- **przekonania** – zwykle nieuświadomiane poglądy na temat siebie samego, innych ludzi i świata.

Warto podkreślić, że każdy z nas ma predyspozycje do moralnego działania. Nie zawsze jednak w ten sposób postępuje. Przeszkodą mogą być zarówno **negatywne przekonania** (np. *nic nie znaczę, większość ludzi myśli tylko o sobie, moje potrzeby są ważniejsze od potrzeb innych*), jak też **negatywne – destruktywne uczucia** (*chciwość, zazdrość, zawiść, nienawiść*). Oczywiście jest, że nauczyciel-doradca zawodowy o negatywnych przekonaniach może mieć bardzo negatywny wpływ na ucznia.

Oczywiście kompas moralny ucznia kształtuje się również pod wpływem systemu rodzinnego, jednak rolą doradcy jest przede wszystkim wsparcie ucznia w określeniu wartości i przekonań, jakimi będzie kierować się

w życiu i które również będą mieć wpływ na jego decyzje edukacyjno-zawodowe (np. *studia to wylęgarnia bezrobotnych, uczeni ludzie mają zawsze pod górkę, trzeba wyjechać za granicę, żeby coś osiągnąć*). Nierzadko sami nauczyciele są „wyznawcami” takich przekonań. Nauczyciel-doradca zawodowy powinien być uwrażliwiony na wszelkie sytuacje w szkole, które mogą negatywnie wpłynąć na przekonania (a w dalszej konsekwencji na decyzje) ucznia. Pojawia się tu osobny obszar jego działań dotyczący pracy z resztą grona pedagogicznego.

Na zakończenie tego rozdziału cytuję z artykułu E. Matyjaszczyk, który wskazuje na potrzebę *przezwycięzania kryzysu komunikacji między nauczycielem a uczniem* (Matyjaszczyk 2002, <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/kryzys.htm> [dostęp: 18.07.2018 r]):

Trzeba, aby w szkołach pracowały osoby o najwyższym poziomie moralnym. Nauczyciele o ugruntowanych wartościach, światopoglądzie i zasadach postępowania, którzy będą kształtować wrażliwość moralną wychowanków w czasie wspólnej z nimi rozmowy i wzajemnego rozwiązywania konfliktów. Będą autorytetem etycznym w wypełnianiu obowiązków zawodowych oraz w podejmowaniu decyzji społecznych. Taka postawa pedagoga jest niemal równoznaczna z rozwiązaniem kryzysu komunikacyjnego między nim a uczniem, gdyż napięcie międzyosobowe nie może się kumulować w relacji pełnej szacunku, godności i sprawiedliwości (...).

Cytat ten stał się inspiracją do opisu kolejnej kompetencji (por. Rozdz. 1.3.4).

1.3.4. Budowanie relacji

Podstawą właściwej relacji nauczyciel–uczeń jest komunikacja. Umiejętności komunikacyjne nauczyciela-doradcy powinny stanowić jego bazę, kluczowy zasób. Współcześnie mówi się o „kryzysie komunikacji” między nauczycielem a uczniem, którego przyczyn niektórzy badacze zjawiska upatrują w przestarzałym modelu edukacji, opartym głównie na pedagogice posłuszeństwa oraz słownym przekazie wiedzy (Gołębniak, za: Matyjaszczyk 2002).

Matyjaszczyk (2002) podkreśla konieczność **edukacji dialogowej nauczycieli** – rozwijania ich umiejętności komunikacyjnych oraz pogłębiania świadomości roli dialogu w relacji z uczniem. Oprócz korzyści dla relacji niewątpliwie wpłynie ona na samego ucznia, wzbogacając zasób jego kompetencji komunikacyjnych, „obrazując” na czym polega dialog. Niemal oczywiste jest, że jednym z kluczowych warunków efektywnej komunikacji nauczyciela z uczniem jest **empatia wobec ucznia** (jak się okazuje, potrzebna jest ona nauczycielowi niemal „przy każdej okazji”). Wydaje się, że jest to tym bardziej istotne w przypadku nauczyciela-doradcy, który pracuje nie tylko z całą klasą, ale też w indywidualnym kontakcie z uczniem. Biorąc pod uwagę jeden z negatywnych skutków wspomnianego wcześniej „kryzysu komunikacji” między nauczycielem a uczniem, mianowicie utratę kontaktu ucznia z przedmiotem wraz z utratą kontaktu ze szkołą (Szymiec 2011), należałoby poświęcić szczególną uwagę budowaniu relacji z uczniem. Wydaje się to jeszcze bardziej znaczące w sytuacji planowania ścieżki edukacyjno-zawodowej przez całe życie, nie zaś tylko podczas tworzenia Indywidualnego Planu Kariery.

Budowanie relacji z uczniami, którzy są z zupełnie innej „ery” niż ich nauczyciele nie jest proste. Jest to era cyfrowa, którą cechuje nie tylko powszechny dostęp do różnych technologii, ale też niemały wpływ na funkcjonowanie mózgu człowieka. Dowodzą tego liczne badania przeprowadzone przez neuropsychologów.

M. Prensky, badacz nowych mediów, w metaforyczny sposób obrazuje tę dychotomię pokoleń. Uczniowie zostali przez niego określani jako **cyfrowi tubylcy** (digital natives), zaś nauczyciele jako **cyfrowi imigranci** (digital immigrants). „Cyfrowi tubylcy” posiadają np. nieco inną strategię czytania tekstów podczas uczenia się: czytają w sposób sekwencyjny (związany z nawykiem klikania), a tym samym przyczyniają się do spadku efektywności czytania, zatracenia nawyku pogłębionego wglądu i refleksji nad tekstem (Klichowski 2012). Wiąże się to m.in. ze zmianami w działaniu uwagi: sieć „zachęca” bowiem do szerokiego, lecz płytkiego

zdobywania informacji, i to z wielu źródeł, co osłabia koncentrację i kontemplację (Carr 2011). Młodzi ludzie funkcjonują w świecie **informacyjnego tsunami** (przeciążenia informacyjnego, information overload) i mają problemy z selekcją napływających do nich informacji. Im więcej informacji, których i tak nie mają możliwości w pełni przetworzyć, tym trudniej, paradoksalnie, o podejmowanie trafnych decyzji (Rotberg 2012). Ważne jest, aby w tej sytuacji nauczyli się **selekcjonować informacje** adekwatnie do swoich potrzeb, oczekiwań, planów, wartości.

Warto zaznaczyć, że w tym celu uczeń musi najpierw odkryć siebie. W dzisiejszym świecie sprzyja temu m.in. „**dieta informacyjna**” – świadome ograniczanie albo odcinanie dopływu informacji. Może to stanowić ważny element zarządzania sobą, na który powinien zwracać uczniowi uwagę nauczyciel-doradca. Jest to bardzo istotne zwłaszcza w przypadku uczniów, których cechuje **FOMO** (fear of missing out) – związany z „byciem off-line” – strach przed przeoczeniem: ważnej informacji, szansy na kontakt czy zdobycie jakiegoś doświadczenia ([http://kulturainnowacje.pl/technologie/30-fomo-\(fear-of-missing-out\)](http://kulturainnowacje.pl/technologie/30-fomo-(fear-of-missing-out))). Wydaje się, że w aktualnej rzeczywistości również doradca zawodowy powinien być osobą, która uwrażliwia ucznia na takie zjawiska oraz „przy okazji” promuje **JOMO** (joy of missing out) – zadowolenie z ucieczki od natłoku informacji, ograniczonego dostępu do urządzeń mobilnych i mediów społecznościowych (Rotberg 2012). Kluczowe różnice między cyfrowymi tubylcami a cyfrowymi imigrantami przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 2. Różnice między cyfrowymi tubylcami a cyfrowymi imigrantami

CYFROWI TUBYLCY – uczniowie	CYFROWI IMIGRANCI – nauczyciele
Nowoczesne technologie są dla nich nieodłącznym elementem życia; chętnie z nich korzystają i poszerzają umiejętności w ich zakresie.	Nowoczesne technologie mogą budzić niepokój, blokować otwartość na korzystanie z nowych narzędzi czy możliwości.
Bliższy jest im obraz i dźwięk.	Bliższy jest im tekst niż obraz i dźwięk.
Trudno im zrozumieć długi i skomplikowany tekst (również werbalny).	Potrafią wyobrazić sobie i zrozumieć treść długiego tekstu.
Preferują tekst w wersji elektronicznej.	Preferują tekst w wersji drukowanej.
Nastawieni są na szybkie efekty swoich działań, mogą mieć trudności w zakresie systematyczności.	Przeważnie cierpliwi i systematyczni, zwykle nie mają trudności z odroczonej w czasie efektami pracy.
Bliższe jest im myślenie sekwencyjne (linearne), oparte na posługiwaniu się standardowymi, znanymi schematami oraz logicznymi rozwiązaniami danego problemu.	Cechuje ich przełamywanie schematów w zakresie postrzegania świata, rozwiązywania problemów; poszukiwanie nowych metod pracy i nowych możliwości (myślenie lateralne, myślenie wielokierunkowe).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: L. Hojnacki, Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły. E-mentor, nr 1(13), 2006, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/13/id/239>, [dostęp: 24.07.2018].

Jak zatem pracować z uczniem „nowej ery”? Jak budować z nim relacje? Jak efektywnie się z nim komunikować? Odpowiadając na tak postawione pytania, warto mieć na uwadze powyższe różnice. Wiążą się one przede wszystkim z koniecznością wdrażania przez nauczycieli nowych metod nauczania opartych na nowoczesnych technologiach. Oczywiście to nie wszystko. Jak zauważają Krauze-Sikorska i Klichowski (2013) (...) życie w sieci staje się dla „cyfrowych tubylców” specyficzną socjodramą, w której zaczyna zacierać się linia demarkacyjna między rzeczywistością a iluzją. Internet i związana z nim anonimowość umożliwia uczniom kreowanie tożsamości w oparciu o różne role, w które mogą wcielić się w wirtualnym świecie. Warto podkreślić, że może to również wpływać na kreowanie tożsamości zawodowej w sieci. To osobny temat, jednak godny uwagi ze względu na potencjalną pomoc ze strony doradcy w budowaniu i zarządzaniu wizerunkiem w mediach społecznościowych.

Ze względu na specyfikę funkcjonowania poznawczego uczniów – cyfrowych tubylców na pewno warto również sięgnąć do „zdobyczy” neuropsychologii. Żylińska (2013) zauważa, że (...) *ludzki mózg to skrajny egoista, dla którego liczą się tylko subiektywne kryteria*. Oznacza to, że „włącza się” tylko wtedy, gdy uznaje dane zagadnienie za potrzebne czy interesujące (M. Żylińska: *Neurodydaktyka, czyli jak uczyć w zgodzie z mózgiem*. www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/Wydawnicza/21_wybrane_teksty/04_zylinska.pdf). I choć mająca stanowić podwaliny rewolucji w nauczaniu publikacja tej autorki spotkała się z falą krytyki ze strony środowisk naukowych, warto poddać refleksji postawione w niej tezy dotyczące procesu uczenia się. Oto niektóre z nich, stanowiące jednocześnie „filary” tzw. **nauczania przyjaznego mózgowi** (brain friendly learning):

- **Uczeń łatwiej zapamiętuje to, co ma dla niego subiektywne znaczenie.** Rolą nauczyciela (przede wszystkim na początku lekcji) jest „dostarczenie mózgowi ucznia argumentów na rzecz uczenia się”. Innymi słowy **uczeń powinien zrozumieć po co, dlaczego ma zajmować się danym tematem**. Jest to konieczne dla wzbudzenia jego wewnętrznej motywacji do nauki. Umożliwi to zainteresowanie go prezentowanym tematem, a tym samym „przekazanie informacji” z pamięci krótko- do długotrwałej. Warto zaznaczyć, że dla niektórych uczniów technikum czy branżowej szkoły kontakt z doradcą zawodowym, badanie predyspozycji zawodowych, w końcu konstruowanie Indywidualnego Planu Kariery może wydawać się zbędnymi działaniami (ze względu na to, że wybrali już zawód i np. jest wysoce prawdopodobne, że zostaną zatrudnieni w określonym miejscu). Należy wówczas ukazać korzyść z opracowania IPK jako narzędzia również dla tych uczniów, którzy znają już swoje potencjalne miejsce pracy. Jest to narzędzie planowania własnego rozwoju, zaś planowanie kariery to proces trwający przez całe zawodowe życie. Warto pamiętać, że **tematy: ważne, poszukiwane przez ucznia, wymagające od niego działania, ponadto zaskakujące**, ale też niezgodne z oczekiwaniami – zwykle „przedostają się” do jego pamięci długotrwałej (Dirksen 2017).
- **Dla mózgu odkrywanie jest dużo ciekawsze niż reprodukcja. Nauka wymaga aktywności ucznia.** Uczniowie są zainteresowani wszystkim, co nowe, zaskakujące, wymagające wyjaśnienia. Chętnie wchodzi w rolę badacza, eksperymentatorów. Uczą się, gdy mają możliwość coś odkrywać. Przed nauczycielem-doradcą zawodowym otwierają się różne możliwości, nie tylko w zakresie diagnozy potencjału ucznia, ale też pracy nad Indywidualnym Planem Kariery. *Jak sprawić, jakie warunki stworzyć, aby zainteresować ucznia poznawaniem siebie?* O tym nieco więcej w Rozdziale 3.
- **Stres utrudnia, a nawet hamuje uczenie się.** Ponieważ pozytywne emocje korelują dodatnio z procesem uczenia – niezwykle ważne jest stworzenie przyjaznej atmosfery. Nauczyciel-doradca może tak zorganizować każde spotkanie (o czym szerzej w Rozdziale 2), aby uczeń nie tylko czuł się bezpiecznie, ale też aby wzbudzić w nim pozytywne emocje związane z odkrywaniem własnych możliwości i planowaniem kariery.
- **Aby mówić o efektywnym uczeniu się (zapamiętywaniu) – trzeba przetwarzać informacje na głębszym poziomie.** Co to oznacza dla nauczyciela-doradcy pracującego z uczniem technikum czy branżowej szkoły? **Bardzo ważne jest, aby uczeń tworzący swój Indywidualny Plan Kariery rozumiał wszystkie zawarte w nim pojęcia** oraz powiązania między nimi. Stanowi to klucz do głębszego przetwarzania, a zarazem lepszego zapamiętania informacji. Z jednej strony wydaje się to oczywiste, zaś, jak pokazuje praktyka, nie zawsze jest regułą. Nierzadko wybór zawodu nie jest poprzedzony wnikliwym poznaniem siebie (a dokładnie wszystkich elementów, jakie są ważne w obszarze samopoznania) i dopiero konfrontacja z zawodem uruchamia refleksje w tym obszarze. Bez względu na poziom trafności dokonanego przez ucznia wyboru bardzo istotne jest, aby podczas tworzenia Indywidualnego Planu Kariery rozumiał on nie tylko cel tych działań, ale również poszczególne elementy, nad którymi pracuje (o tym szerzej w Rozdziale 3). Nabiera to jeszcze większego znaczenia w kontekście rozwijania u ucznia motywacji wewnętrznej do planowania własnej kariery. Wydaje się, że obszar ten powinien

autentycznie ciekawić ucznia i popychać do działań w tym kierunku, tymczasem często jest inaczej. Być może szansą na częściową zmianę sytuacji będzie wprowadzenie do technikum i branżowej szkoły I stopnia obowiązkowych, minimum 10 godzin z doradztwa zawodowego (*Rozporządzenie MEN z dnia 28 marca 2017 r w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół* <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/703/> oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 3.04.2019 w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, DZ. U. 2019 poz. 639, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000639>). Częściową m.in. dlatego, że to minimum dotyczy całego cyklu edukacji. Tymczasem uczniowie technikum czy branżowej szkoły nie zawsze są świadomi swoich możliwości, sposobu ich wykorzystania; nie zawsze wiedzą, jak poruszać się na rynku pracy. Wreszcie, nie zawsze zdają sobie sprawę z konieczności budowania swojej kariery edukacyjno- -zawodowej przez całe życie. A do tego potrzebna jest konkretna wiedza i umiejętności, które mogą zdobyć w szkole.

1.3.5. Przedsiębiorczość

O konieczności rozwijania przedsiębiorczości uczniów napisano już wiele. Podstawy przedsiębiorczości są przedmiotem szkolnym, w ramach którego uczeń powinien nauczyć się:

- opracowywać prosty biznesplan,
- wyjaśniać kluczowe pojęcia ekonomiczne,
- opisywać mechanizmy funkcjonowania gospodarki.

Jednym z celów kształcenia w ramach tego przedmiotu jest też m.in. rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji i oceniania ich skutków, nazywania swoich mocnych stron, analizowania ofert pracy w kontekście predyspozycji i planów zawodowych (<https://podstawypredsiembiorczosci.junior.org.pl/pl/Program-nauczania>). Z analizy zapisów podstaw programowych doradztwa zawodowego i podstawy przedsiębiorczości wynika, że mają kilka wspólnych obszarów. Nasuwa się w związku z tym pytanie: *Czy nauczyciel-doradca zawodowy powinien być osobą przedsiębiorczą?*

Do **kluczowych cech osoby przedsiębiorczej** zalicza się:

- chęć uczenia się i rozwijania,
- optymizm,
- pomysłowość,
- ambicję,
- aktywność,
- pracowitość,
- gotowość do ponoszenia ryzyka,
- umiejętność analizowania sytuacji i podejmowania decyzji,
- umiejętność współpracy,
- umiejętność porozumiewania się i rozwiązywania konfliktów,
- wyobraźnię i elastyczność
- oraz wytrwałość (<https://www.ceo.org.pl>).

Dalsza część poradnika będzie dotyczyć kompetencji diagnostycznych doradcy zawodowego. Warto wcześniej podkreślić **bardzo duże znaczenie kompetencji komunikacyjnych doradcy zawodowego w kontekście**

bycia osobą przedsiębiorczą. Kompetencje komunikacyjne, jak zostało zaznaczone wcześniej, są podstawą właściwej relacji z uczniem.

Literatura obfituje w liczne publikacje, w których szczegółowo opisano różne aspekty komunikacji między nauczycielem-doradcą zawodowym a uczniem, m.in.:

- 1) K. Górniak, *Warsztat pracy doradcy zawodowego. Komunikacja*, Wyd. MGiP, Warszawa 2004.
- 2) M. Tarkowska, *Rozmowa doradcza. Wspólne poszukiwanie rozwiązań*, Wyd. MPiPS, Warszawa 2006.
- 3) D. Pisula, *ABC doradcy zawodowego. Rozmowa doradcza*, KOWEŻiU, Warszawa 2010.

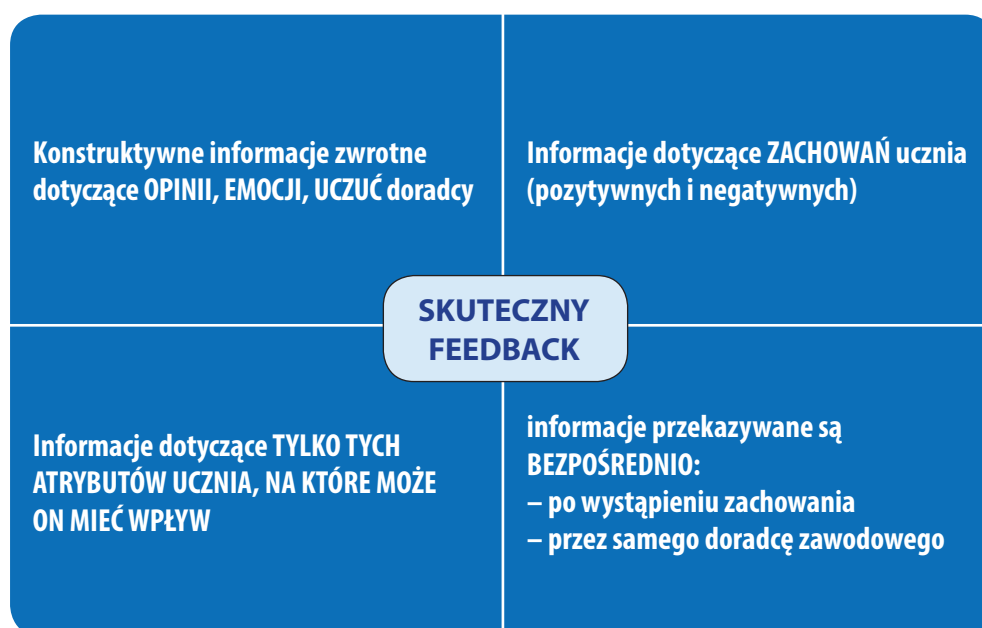
Podstawowe metody i techniki odnoszące się do komunikacji werbalnej i niewerbalnej stosowane przez nauczyciela-doradcę zawodowego w pracy z uczniem zostały opisane w tabelach i rysunkach poniżej. Warto jest je wnikliwie przeanalizować i, odnosząc do swojego stylu pracy, wzbogacić swój warsztat nauczyciela-doradcy zawodowego.

Zagadnienie komunikacji zostanie jeszcze rozwinięte w Części 2 (o poziomy komunikacji oraz style komunikowania się).

Tabela 3. Techniki aktywnego słuchania

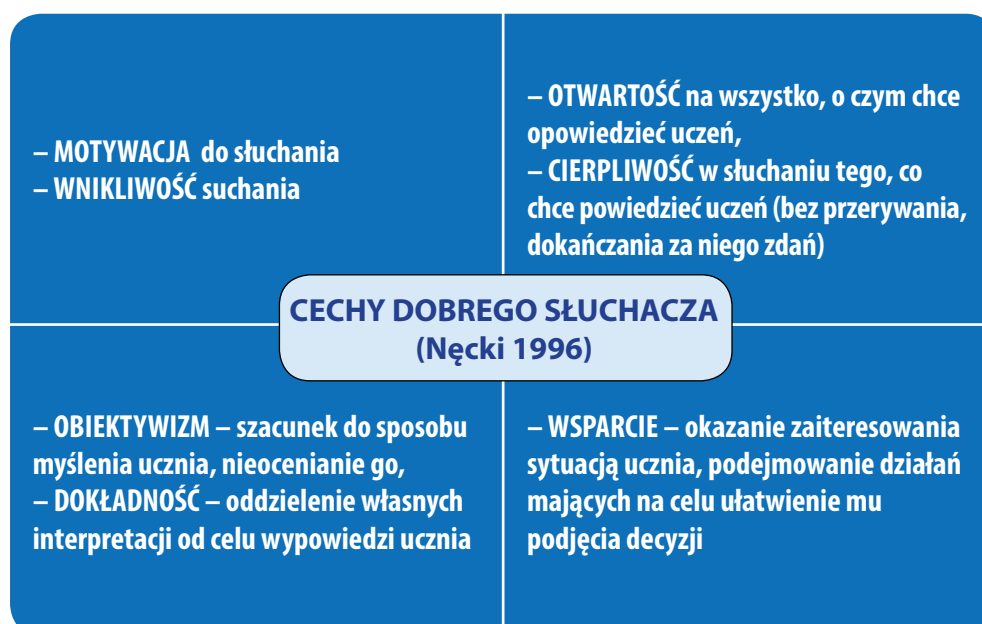
KOMUNIKACJA WERBALNA	
AKTYWNE SŁUCHANIE – podstawowa kompetencja doradcy zawodowego:	
PARAFRAZA – uczeń czuje, że jest uważnie słuchany.	sprawdzenie poprawności zrozumienia komunikatu ucznia lub wyjaśnienie spornych kwestii; powtórzenie własnymi słowami tego, co powiedział uczeń: <i>rozumiem, że...; chcesz powiedzieć, że...</i>
ODZWIERCIEDLANIE – uczeń dowiaduje się, jakie może sprawiać wrażenie ze względu na to, co mówi i jak się zachowuje.	uczuć – nazwanie uczuć czy emocji obserwowanych u ucznia: <i>rozbawiło cię to.</i>
	zachowań niewerbalnych – dostosowanie komunikacji niewerbalnej do zachowań ucznia (mimika, gesty itp.).
KLARYFIKACJA – uczeń ma możliwość uporządkowania niejednoznaczności, sprzeczności.	doprecyzowanie myśli oraz nazywanie sytuacji problemowych; uporządkowanie sprzecznych czy niejednoznacznych uczuć, emocji: <i>chciałbyś sam zdecydować o swojej przyszłości, a jednocześnie wydaje ci się to na tyle trudne, że chętnie pozwoliłbyś, żeby ktoś zrobił to za ciebie.</i>
DOWARTOŚCIOWYWANIE – uczeń czuje się doceniony.	wyrażenie uznania dla określonych zachowań i postaw ucznia: <i>podjąłeś się naprawdę wielkiego wyzwania.</i>
PODSUMOWANIE – uczeń ma możliwość dowiedzieć się, na jakim etapie pracy z doradcą zawodowym się znajduje.	przypomnienie/zebranie tego, co zostało poruszone: <i>reasumując...; pozwól, że spróbuję to podsumować...</i>
KOMUNIKAT JA – uczeń dowiaduje się, jak może odbierać jego zachowanie doradca zawodowy; – uczeń sam uczy się takiego stylu komunikacji.	oparty na faktach, dotyczący odczuć, postawy w związku z tym, co dzieje się w relacji z uczniem: <i>jest mi przykro, kiedy opowiadasz w ten sposób o sobie.</i>
ZADAWANIE PYTAŃ – uczeń może formułować dłuższe lub bardziej konkretne wypowiedzi; – uczeń poszerza wiedzę o sobie.	pytania otwarte – pobudzają dyskusję; służą zdobyciu jak największej ilości informacji oraz rozbudowanych wypowiedzi: <i>kto, co, gdzie, dlaczego, jak?</i>
	pytania zamknięte – służą konkretyzacji i rozstrzygnięciu pewnych kwestii; motywują do samodzielnego formułowania wniosków: <i>czy.</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Górniak „Warsztat pracy doradcy zawodowego. Komunikacja”, MGiP, Warszawa 2004.



Rys. 1. Zasady skutecznego feedbacku

Źródło: opracowanie własne na podstawie, K. Górniak, „Warsztat pracy doradcy zawodowego. Komunikacja”, MGiP, Warszawa 2004.



Rys. 2. Cechy dobrego słuchacza

Źródło: opracowanie własne na podstawie, K. Górniak, „Warsztat pracy doradcy zawodowego. Komunikacja”, MGiP, Warszawa 2004.

Tabela 4. Elementy komunikacji niewerbalnej

KOMUNIKACJA NIEWERBALNA	
MIMIKA TWARZY	Kontakt wzrokowy podstawą nawiązania i utrzymania rozmowy (najlepiej około 60% czasu rozmowy); uczeń czuje, że jest słuchany i akceptowany.
GESTY I POSTAWA CIAŁA	Ważna jest równowaga między nadmiernym ograniczaniem gestykulacji a przytłaczaniem nią ucznia (przyjazne nastawienie: uśmiech, kiwanie głową gdy mówi uczeń, pochylanie się w stronę ucznia, otwarte dłonie, siedzenie obok ucznia).
BRZMIENIE GŁOSU	Natężenie, siła, wysokość, barwa, szybkość mówienia, pauzy: wzmacnia lub osłabia znaczenie słów, sygnalizuje przeżywane przez doradcę emocje.
DŹWIĘKI PARALINGWISTYCZNE	Przydźwięki (np. yyy, a, aha, ech), pomruki, wzdychanie; ważne, aby dostosować je do sytuacji, gdyż mogą zarówno zmotywować, jak też zniechęcić ucznia do dalszej rozmowy.
PRZESTRZENNOŚĆ I ZACHOWANIA TERYTORIALNE	Wpływa na odbiór kontaktu przez ucznia; im mniejszy dystans (w tym przypadku najlepiej strefa osobista wg. Halla: strefa typowych kontaktów z innymi; między 45 a 120 cm), tym więcej otwartości i zaufania.
ARANŻACJA PRZESTRZENI W POMIESZCZENIU	Wielkość pomieszczenia powinna dawać uczniowi poczucie swobody; ważne jest równomierne oświetlenie (nie zaś sadzanie ucznia „pod światło”); w pomieszczeniu nie mogą przebywać inne osoby; sposób siedzenia: najlepiej przy przylegających do siebie bokach stołu, na tej samej wysokości – „pozycja narożna”, aby uniknąć urzędowego charakteru rozmowy i poczucia dominacji ze strony doradcy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Górniak, „Warsztat pracy doradcy zawodowego. Komunikacja”. MGiP, Warszawa 2004.



CZĘŚĆ 2.

Co sprzyja efektywności doradztwa zawodowego w szkole?





Jak podkreślono w poprzednim rozdziale, zadaniem ucznia technikum oraz branżowej szkoły jest przygotowanie Indywidualnego Planu Kariery. W projekcie *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu* na zrealizowanie tego celu uczeń ma do dyspozycji 5 godzin dydaktycznych, w trakcie których w formie indywidualnej pracuje z nauczycielem-doradcą zawodowym. Dane niezbędne do opracowania Indywidualnego Planu Kariery będą przez uczniów gromadzone także podczas 12 godzin zajęć dydaktycznych prowadzonych w formie grupowej. Będą także pochodziły z przeprowadzonych indywidualnych diagnoz preferencji zawodowych. Możemy śmiało sformułować tezę, że tak skonstruowany cykl zajęć dydaktycznych pozwala na komfortową współpracę między nauczycielem-doradcą zawodowym a uczniem. Zagadnienie to będzie rozwinięte szerzej w dalszej części opracowania, teraz poruszona zostanie kwestia związana z diagnozą oraz indywidualnym doradztwem zawodowym w technikum i branżowej szkole.

2.1. Kompetencje diagnostyczne nauczyciela-doradcy zawodowego

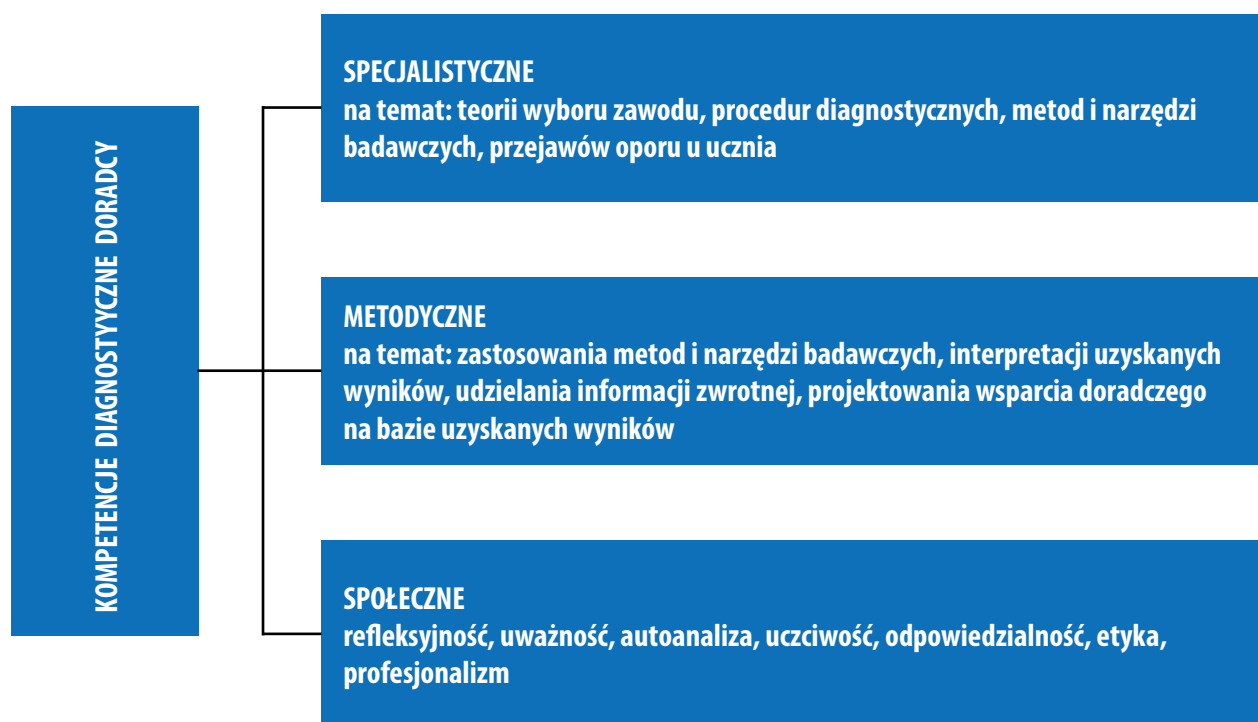
Postawione w tytule Rozdziału 2 pytanie warto uszczegółowić. Doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkole to zagadnienie specyficzne. Choćby z tego względu, że nie jest (jeszcze) regułą zatrudnianie w każdej szkole nauczyciela z kwalifikacjami doradcy zawodowego. Ponadto nauczyciel realizujący zadania doradcy zwykle nie dysponuje wystarczającą liczbą godzin na przeprowadzenie zajęć w formie grupowej oraz (albo przede wszystkim) na zorganizowanie indywidualnego doradztwa edukacyjno-zawodowego z każdym uczniem. Nie kwestionując zalet doradztwa grupowego warto podkreślić, że jest ono uważane przez wielu autorów (m.in. Wojtasik 1997) za „wstęp” do zajęć indywidualnych. **Indywidualna praca z uczniem** to jedyna możliwość skupienia jego (i doradcy zawodowego) uwagi na potencjale ucznia i na planowaniu przez niego kariery edukacyjno-zawodowej.

Jak zatem w warunkach szkolnych (związanych przede wszystkim z ograniczeniem możliwości czasowych oraz dostępności wykwalifikowanego nauczyciela-doradcy zawodowego) zadbać o odpowiednią jakość procesu poradniczego? Dodatkowym problemem (albo też wyzwaniem) mogą być niewystarczające kompetencje diagnostyczne nauczyciela-doradcy zawodowego. Rolę doradcy zawodowego w szkole mogą pełnić zarówno psychologowie, pedagodzy, ponadto nauczyciele, którzy ukończyli studia podyplomowe z zakresu doradztwa zawodowego. Każdy z tych specjalistów ma pewne kompetencje, także diagnostyczne. Jak podkreśla M. Rosalska (2012), można to traktować jako szansę, problem lub wyzwanie. Ta sama autorka zaznacza, że w zakresie diagnozy potencjału ucznia może to zaowocować przesunięciem w stronę narzędzi niestandardowych, dostępnych dla wszystkich.

Szkola jest miejscem, gdzie nie ma warunków na długotrwały proces diagnostyczny. Dominuje tu **diagnoza klasyfikacyjna**: za pomocą różnych testów, kwestionariuszy, ankiet indywidualne cechy ucznia zostają przyporządkowane pewnym ogólnym typom, gatunkom, zbiorom (Rosalska 2012). Ma to jednak swoje wady: uzyskane wyniki opierają się na wiedzy deklaratywnej ucznia, ponadto „przyporządkowanie” w ten sposób ucznia do pewnej kategorii/typu może obniżać jego motywację do dalszej refleksji nad sobą, konfrontacji uzyskanej wiedzy z rzeczywistym stanem rzeczy. Praca nad stworzeniem Indywidualnego Planu Kariery może być w takiej sytuacji okazją do poszerzenia wiedzy o sobie, dłuższego zastanowienia się nad uzyskanymi z diagnozy wynikami oraz nad ich „transferem” do realnego życia.

Zarówno doradca zawodowy diagnozujący, jak też analizujący otrzymany wynik diagnozy (w projekcie *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu* są to różne osoby) powinien posiadać pewien zakres wiedzy,

umiejętności i postaw warunkujących profesjonalne i ukierunkowane na dobro ucznia rozpoznanie tych jego zasobów, które mogą mieć znaczenie w procesie planowania kariery edukacyjnej i zawodowej (Rosalska 2012). Powyższe czynniki składają się w ujęciu Rosalskiej (2012) na **kompetencje diagnostyczne** doradcy. Autorka ta podzieliła te kompetencje na 3, grupy jednocześnie podkreślając, że takie ich ujęcie jest dużym wyzwaniem nie tylko dla nauczycieli realizujących zadania z zakresu doradztwa, ale też dla posiadających kwalifikacje doradców zawodowych.



Rys. 3. Kompetencje diagnostyczne doradcy zawodowego

Źródło: opracowanie własne na podstawie, M. Rosalska „Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela doradcy”. KOWEŻIU, Warszawa 2012.

Ten przykładowy podział kompetencji diagnostycznych doradcy zawodowego pozwala wyobrazić sobie szerszy kontekst diagnozy. Warto zauważyć, że kompetencje te wpisują się w model kompetencji opisany w Części 1 niniejszego poradnika. Jak zaznaczono wcześniej, w szkole dominuje diagnoza klasyfikacyjna, jednak uzyskany wynik należy analizować przez szerszy pryzmat. Ma to szczególne znaczenie przy pracy nad Indywidualnym Planem Kariery ucznia.

Odnosząc się do zaproponowanej przez Rosalską (2011) **typologii ról doradcy zawodowego**, można w tym miejscu zaakcentować następujące:

- **Ekspert** – doradca jest merytorycznie przygotowany z zakresu metodyki i diagnostyki doradczej, posiada aktualną wiedzę o rynku pracy, stale aktualizuje wiedzę o różnych branżach, zwłaszcza specyficznych dla szkoły, w której kształci się uczeń.
- **Analityk** – doradca potrafi pomóc uczniowi w zrozumieniu siebie i czynników wpływających na decyzje; potrafi ukazać zależności między rynkiem edukacyjnym a rynkiem pracy.

- **Osoba uruchamiająca zasoby** – doradca potrafi znaleźć obszary, w których uczeń mógłby najbardziej efektywnie wykorzystać swoje zasoby.
- **Budowniczy mostów** – doradca potrafi przygotować ucznia do zmiany, jaką jest wejście na rynek pracy, wejście w rolę pracownika.
- **Twórca sieci** – doradca potrafi wskazać uczniowi inne miejsca, gdzie (zależnie od specyfiki swojej sytuacji) może uzyskać dodatkowe wsparcie.

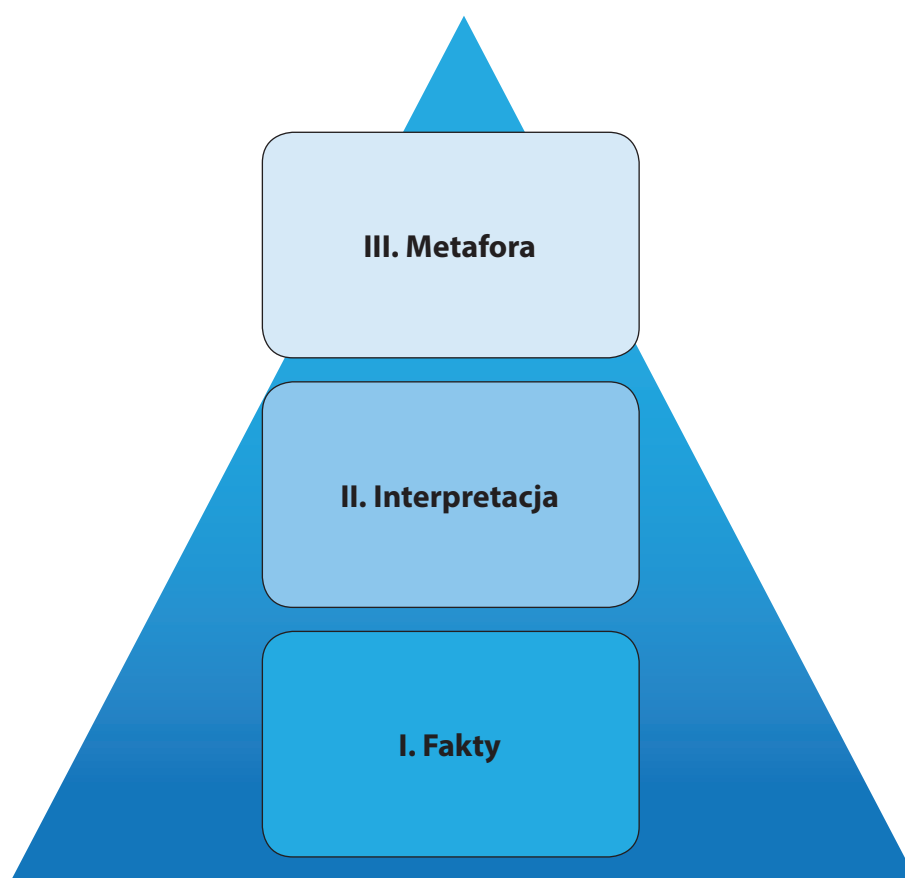
Do kompetencji diagnostycznych doradcy zawodowego powrócimy jeszcze w kolejnym podrozdziale, opisując narzędzia użyte do diagnozy preferencji zawodowych ucznia biorącego udział w projekcie *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu*.

Warto w tym miejscu jeszcze zaakcentować, że w przypadku braku kompetencji diagnostycznych wskazane jest podjęcie współpracy z psychologami-doradcami zawodowymi zatrudnionymi w poradniach psychologiczno-pedagogicznych lub innych wyspecjalizowanych placówkach, gdzie specjaliści ci mają dostęp do wystandardyzowanych narzędzi diagnostycznych.

2.2. Znajomość poziomów komunikacji

O umiejętnościach komunikacyjnych nauczyciela-doradcy zawodowego w kontekście przedsiębiorczości, wspomniano już w Części 1 poradnika. W tym podrozdziale zostanie rozwinięta tematyka znaczenia poziomów komunikacji w relacji między nauczycielem doradcą zawodowym a uczniem.

P. Barker (za: Tarkowska 2006) wyróżnił trzy, stosowane przez każdego z nas, poziomy komunikacji:



Rys. 4. Poziomy komunikacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie, M. Tarkowska, „Rozmowa doradcza. Wspólne poszukiwanie rozwiązań”, Wyd. MGiPS, Warszawa 2006.

Poziom **faktów** dotyczy wszystkiego, co nauczyciel-doradca zawodowy widzi, słyszy, czuje. Jest kluczem do budowania informacji zwrotnej, pozwala uniknąć oceniania. Może stanowić „zaproszenie” do rozmowy, zachęcać ucznia do dalszej wypowiedzi (*Spóźniłeś się na nasze spotkanie*).

Nie jesteśmy jednak w stanie komunikować się wyłącznie na tym poziomie, gdyż cechuje go pewna sztywność i brak ustosunkowania się do poruszanych w rozmowie kwestii.

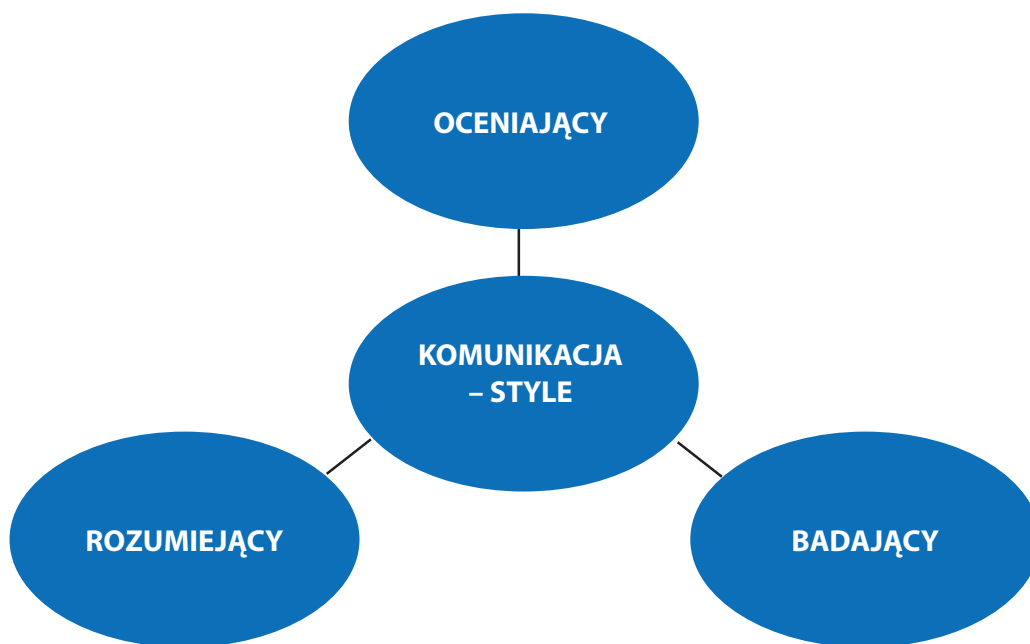
Najczęściej (niestety) stosowany w szkole poziom **interpretacji**. Pomija fakty i skupia się na dokonywaniu oceny (*Jesteś spóźnialski*). Tym samym często stanowi źródło konfliktów w zakresie rozumienia intencji nadawcy. Uczeń jest w ten sposób „etykietowany” i zwykle nie ma przestrzeni do polemiki. Warto mieć to na uwadze przy tworzeniu Indywidualnego Planu Kariery, którego znaczna część dotyczy przecież potencjału ucznia.

Warto zastanowić się, czy pracujemy z uczniem z określonymi „etykietami” oraz jaki mają one wpływ na postrzeganie samego siebie. Przede wszystkim zaś warto być czujnym w zakresie posługiwania się tym poziomem we własnej relacji z uczniem.

Poziom **metafor** oznacza komunikowanie się w sposób pośredni. Może stanowić jednocześnie szansę (np. na poruszanie trudniejszych tematów), jak też zagrożenie (np. co do trafnego odczytania metafory przez ucznia; może wówczas wzbudzać niepokój). Posługiwanie się anegdotami, przykładowymi historyjkami, wątkami z filmów czy książek czyni jednak komunikację barwniejszą, przyjemniejszą, motywuje jej uczestników do większego zaangażowania (*Wygląda na to, że zepsuł Ci się zegarek*). Przekaz, który nie ma formy bezpośredniej, może być dla ucznia łatwiejszy do przyjęcia. Metafora może też pomóc w radzeniu sobie z oporem ucznia.

2.3. Znajomość stylów komunikowania się

Treść komunikatu jako kryterium rozróżnienia stała się bodźcem do wyróżnienia przez psychologów stylów komunikowania się (za: Górniak 2004):



Rys. 5. Style komunikacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie, K. Górniak „Warsztat pracy doradcy. Komunikacja”. MPiPS, Warszawa 2004.

Styl oceniający (podobnie jak opisany wcześniej poziom interpretacji) jest niestety stosowany najczęściej. Nauczyciel charakteryzujący się tym stylem poddaje każdy komunikat ocenie na dychotomicznej skali w kategoriach: słuszne – niesłuszne, prawidłowe – nieprawidłowe, trafne – nietrafne, dobre – niedobre. Dokonuje ciągłej selekcji informacji nie zastanawiając się nad prawdziwym znaczeniem wypowiedzi ucznia. Nie sposób w tym miejscu wymienić wszystkich wad takiego stylu komunikacji. Relacja oparta jest wówczas na dominacji nauczyciela, zaś uczeń nie ma możliwości samodzielnego podejmowania decyzji. Nie ma też okazji poznać siebie i wziąć odpowiedzialności za swoje wybory.

Styl badający charakteryzuje poszukiwanie dodatkowych, pogłębiających temat, informacji. Jego zaletą może być m.in. „poszerzenie pola problemowego”, zwiększenie poziomu refleksji ucznia. Doradca może też dokonać uporządkowania treści, zwłaszcza gdy pojawi się więcej wątków i do wypowiedzi ucznia wkradnie się zamieszanie. Warto jednak mieć na uwadze intensywność i częstotliwość zadawania pytań, gdyż uczeń może poczuć się osaczony.

Styl rozumiejący wiąże się z dużym poziomem empatii i zaangażowania w kontakt z uczniem. Wymaga przede wszystkim aktywnego słuchania (techniki aktywnego słuchania zostały wymienione w Rozdziale 1.3.5, por. Tab. 3). Uczeń ma tu okazję doświadczyć własnej podmiotowości, prawa do samodzielnego podejmowania decyzji, może poczuć się kimś ważnym, mimo że nauczyciel cały czas pełni rolę autorytetu.

Jak zaznacza K. Górniak (2004) **najbardziej korzystne dla procesu doradztwa zawodowego jest łączenie stylu badającego z rozumiejącym**. Jest to ważne również podczas wspierania ucznia w tworzeniu Indywidualnego Planu Kariery.

2.4. Znajomość indywidualnego stylu myślenia ucznia

Przygotowanie Indywidualnego Planu Kariery podczas indywidualnych spotkań z uczniem wymaga od nauczyciela-doradcy zawodowego nie tylko kompetencji diagnostycznych. Ważne jest też dopasowanie przekazywanych treści do stylu przyjmowania i przetwarzania informacji przez ucznia, czyli do jego stylu myślenia.

B. McCarthy, w oparciu o teorię dominacji półkul mózgowych i model uczenia się opracowany przez D. Kolbe'a, stworzyła **model uczenia się 4MAT** (za: Kupaj, Krysa 2014). Każdy z wyróżnionych w nim czterech stylów myślenia wiąże się z prawą i lewą półkulą mózgową. Każdy oznacza inny sposób zdobywania i przetwarzania informacji. Rodzaje pytań zadawanych przez ucznia pozwalają określić jego styl myślenia. Oto najbardziej charakterystyczne cechy każdego stylu.



Rys. 6. Style myślenia ucznia

Źródło: opracowanie własne na podstawie, L. Kupaj, W. Krysa, „Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole? Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2014.

Styl 1: Dlaczego, po co muszę o tym wiedzieć? (znaczenie)

Nauczyciel-doradca zawodowy jest tu **osobą motywującą** ucznia do zdobycia wiedzy. Uczeń chce przede wszystkim dowiedzieć się:

- **w jakim celu** powinien się czegoś nauczyć?
- **po co** ma pracować nad Indywidualnym Planem Kariery?
- **po co** ma określać cel edukacyjno-zawodowy?

Musi uzyskać wystarczające informacje na temat korzyści, jakie zdobędzie (co mu da stworzenie *Indywidualnego Planu Kariery*?). W tym przypadku najbardziej przydatnymi metodami dydaktycznymi są: **metafora, burza mózgów, własne doświadczenia, wnioski z przeprowadzonych badań naukowych** (metody muszą być oczywiście dopasowane do ucznia). Nauczyciel może np. opowiedzieć uczniowi historię osoby, która nie miała okazji pracować nad Indywidualnym Planem Kariery i zastanowić się nad swoim celem.

Do charakterystycznych umiejętności uczniów o tym stylu myślenia można zaliczyć: umiejętność słuchania, komunikowania, współdziałania, łączenia faktów. Przykładowe pytanie sprawdzające gotowość do dalszego uczenia się (dalszej pracy) ucznia: *Czy to Ci się przyda?*

Styl 2: Jaka jest treść, co to znaczy? (koncepcja)

Nauczyciel jest dla tego ucznia **wykładowcą**: uczeń chce zdobywać informacje i tworzyć koncepcje na ich temat (przy pracy nad Indywidualnym Planem Kariery może np. potrzebować dodatkowych wyjaśnień odnośnie do danego zagadnienia). Lubi wykłady, zwłaszcza gdy może zadawać pytania. Najbardziej efektywnymi metodami dydaktycznymi są tu oprócz **wykładu: metafora, studium przypadku, prezentacja, wnioski z przeprowadzonych badań naukowych**. Nauczyciel może też np. za pomocą **mapy myśli** (na flipcharcie albo na osobnym arkuszu papieru) przedstawić uczniowi najważniejsze pojęcia – składowe Indywidualnego Planu Kariery.

Do charakterystycznych umiejętności uczniów o tym stylu myślenia należą: **umiejętność obserwacji, analizy, klasyfikowania i teoretyzowania**. Przykładowe pytanie sprawdzające zrozumienie treści: *Co jeszcze potrzebujesz wiedzieć?*

Styl 3: Jak korzystać z tego w życiu? (umiejętności)

Nauczyciel pełni tu rolę **trenera**. Uczeń chce praktycznie doświadczać przekazywane informacje, potrzebuje ćwiczeń do wykonania. Najbardziej adekwatnymi metodami dydaktycznymi są tutaj: **ćwiczenia w grupach, gry i symulacje, wizualizacje, prezentacje, burza mózgów** (po opracowaniu części I, dotyczącej samopoznania, można odegrać z uczniem scenkę będącą symulacją rozmowy kwalifikacyjnej: uczeń będzie mieć okazję doświadczyć przełożenia wiedzy teoretycznej na praktyczną).

Do charakterystycznych umiejętności tych uczniów można zaliczyć **umiejętność eksperymentowania, ulepszania, tworzenia wariantów i alternatyw**. Przykładowe pytanie sprawdzające zrozumienie przed wykonaniem ćwiczenia: *Co jeszcze potrzebujesz wiedzieć, aby wykonać ćwiczenie?*

Styl 4: A co jeśli się to nie uda? (dostosowanie)

Nauczyciel występuje tu w roli **konsultanta**. Uczeń chętnie rozważa nowe zastosowania zdobywanej wiedzy (**gdzie jeszcze** będę mógł wykorzystać Indywidualny Plan Kariery?). Chętnie kwestionuje, poszukuje nowych rozwiązań. Najbardziej efektywnymi metodami dydaktycznymi są tu głównie pytania i odpowiedzi, stwarzanie możliwości do dyskusji, wymiany pomysłów.

Do charakterystycznych umiejętności tych uczniów należy **umiejętność podejmowania ryzyka, modyfikowania, kwestionowania, ulepszania**. Przykładowe pytanie sprawdzające zrozumienie: *Czy masz jeszcze jakieś pytania lub komentarze?*

Struktura prowadzenia zajęć wg modelu B. McCarthy opiera się na umiejętnym wykorzystaniu różnych metod dydaktycznych, tak aby każdy uczeń, zależnie od własnego stylu myślenia, uzyskał odpowiedź na kluczowe dla siebie pytania.

Ponieważ rozwijanie umiejętności planowania jest jedną z wielu korzyści wynikających z pracy nad Indywidualnym Planem Kariery, prześledźmy ten obszar za pomocą tego modelu:

1. Dlaczego/po co mam planować? Co mi to da? (**znaczenie**)
2. Czym jest planowanie? (**koncepcja**)
3. Jak planować? Czy są jakieś techniki planowania? (**umiejętności**)
4. Co będzie, jeśli sobie coś zaplanuję, a mój plan okaże się nietrafny? (**dostosowanie**)

Autorka tego modelu proponuje tak prowadzić lekcje, aby każdy uczeń mógł uzyskać odpowiedź na najbardziej nurtujące dla siebie (ze względu na preferowany styl myślenia) pytania. Przykładowe propozycje lekcji w tym modelu zostały przedstawione w książce *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, autorstwa L. Kupaj i W. Krysa (Wyd. Wolter Kluwer, Warszawa 2014). Model ten może być również przydatny w indywidualnej pracy z uczniem. Można wówczas skupić się przede wszystkim na preferowanym przez ucznia stylu. W modelu tym została także podkreślona rola **kontraktu**, jaki należy zawsze zawierać na pierwszej lekcji z każdego przedmiotu, na początku roku szkolnego. Kontrakt w pracy indywidualnej z uczniem jest równie ważny. Nieco szerzej na ten temat w Rozdziale 3.



CZĘŚĆ 3.

Jak pomóc uczniowi w tworzeniu Indywidualnego Planu Kariery?





W rozdziale, oprócz prezentacji przykładowych narzędzi do diagnozy preferencji zawodowych ucznia oraz analizy Indywidualnego Planu Kariery w zakresie działań nauczyciela zostały również nakreślone najważniejsze ramy dotyczące prowadzenia indywidualnej rozmowy doradczej. **Rozmowa doradcza** jest jedną z metod poradnictwa indywidualnego, obok obserwacji, wywiadu czy metod testowych.

3.1. Wskazówki metodyczne do rozmowy z uczniem

„Rozmowa ma zasadnicze znaczenie dla procesu doradczego i doradca powinien właśnie na niej skoncentrować swoje wysiłki”.

Autorem tych słów jest R. Lamb, który stworzył również dziewięć wskazówek pomagających uczynić rozmowę doradczą jak najbardziej efektywną. Mimo że powstały one pod koniec lat dziewięćdziesiątych, mają uniwersalne znaczenie (Lamb 1998):

1. **Stwórz atmosferę harmonii**, zaufania i szacunku (zrozumienia) w trakcie rozmowy.
2. **„Bądź sobą”** – naturalność pomoże przekonać ucznia, że jesteś autentycznie zainteresowany jego sytuacją.
3. **Nie tłumacz, czym jest doradztwo zawodowe**. Jest procesem uczenia się, więc pozwól uczniowi uczyć się z tego, co robisz, a nie z tego, co mówisz.
4. **Nie pozwól, aby osobiste opinie o ludziach wpłynęły negatywnie** na przebieg rozmowy i procesu doradczego.
5. **Daj uczniowi czas na reakcję** i wzięcie części odpowiedzialności za przebieg rozmowy. Początkujący doradcy zawodowi mają tendencję do prowadzenia rozmowy zbyt szybko.
6. **Skoncentruj się całkowicie na uczniu** i jego zachowaniu. Umiejętność słuchania jest zasadniczą umiejętnością przy prowadzeniu rozmowy.
7. **Naucz się tolerować niezbyt długie okresy konstruktywnej ciszy**: daje to uczniowi czas na zebranie myśli i dojście do pewnych wniosków.
8. **Zachowuj uprzejmy i obiektywny punkt widzenia**; nie angażuj się emocjonalnie (zachowuj tzw. „serdeczny dystans”).
9. **Notuj i zapisuj fakty jak najszybciej**, ale uważaj, żeby nie stworzyć wrażenia, że formularze są ważniejsze od ucznia.

Warto zaznaczyć, że jeśli doradca zawodowy chce notować informacje podczas spotkania – powinien o tym wcześniej poinformować ucznia. Ponadto powinien wyjaśnić uczniowi **dlaczego będzie notować**. Warto podkreślić, że notowanie powinno dotyczyć kluczowych kwestii, zaś uzupełnienie niezbędnych informacji powinno odbyć się po spotkaniu z uczniem.

Nauczyciel-doradca zawodowy powinien prowadzić **dokumentację rozmów indywidualnych** z uczniami (Rozporządzenie MEN z dnia 25.08.2018 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. 2017 poz.1646 <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001646/O/D20171646.pdf> oraz Rozporządzenie MEN z dn. 29.08.2019 zmieniające Rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez

publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dz. U. 2019 poz. 1664, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001664>). Warto też, aby nauczyciel-doradca zawodowy w trakcie prowadzenia indywidualnej rozmowy korzystał z **formularza rozmowy doradczej**, w którym będzie notował przebieg rozmowy z uczniem.

Indywidualne spotkanie z uczniem realizowane w ramach doradztwa edukacyjno-zawodowego wymaga **osobnego pomieszczenia**. Nie może to być pomieszczenie, do którego będzie ktoś zaglądać czy też pomieszczenie przechodnie. Ważny jest również jego wystrój, kolorystyka, wyposażenie. Istotną rolę odgrywa również **oświetlenie**: jeśli światło będzie padać wprost na ucznia, prawdopodobnie będzie czuł się jak na przesłuchaniu. Warto też zastanowić się nad **sposobem ustawienia krzeseł**: tradycyjne ustawienie naprzeciw, po obu stronach biurka, zwiększa formalizm spotkania. Najbardziej korzystne dla zbudowania klimatu bezpieczeństwa jest ustawienie krzeseł przy przylegających do siebie bokach stołu (tzw. pozycja narożna) (Górniak 2004).

Ponadto, biorąc pod uwagę badania „ojca” proksemiki, E. Halla, należy również zadbać o **optymalny dystans**, który nie narusza tzw. sfery prywatnej ucznia (najlepiej pomiędzy 80 a 120 cm). Sfera prywatna każdego z nas, zarezerwowana tylko dla najbliższych osób, rozciąga się między 40 a 45 cm (Hall, za: Górniak 2004). Jak zostało podkreślone w Części 1 podręcznika, bardzo ważne znaczenie ma komunikacja niewerbalna, w tym **gestykulacja i postawa ciała doradcy** (por. Tab. 3 i 4).

Zasady przyjaznej postawy, zachęcającej ucznia do kontaktu z nauczycielem-doradcą zawodowym opisuje tzw. **akronim SOLER** (za: Ertelt, Schulz 2010):

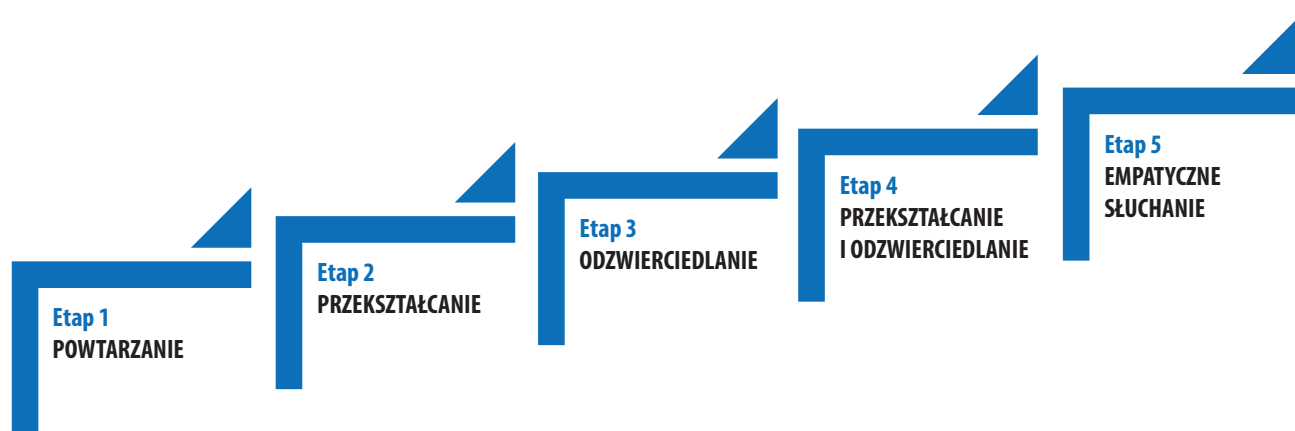
- S** – patrz bezpośrednio na ucznia (**squarely**).
- O** – przyjmij otwartą (**open**) postawę.
- L** – pochyl się (**lean**) co jakiś czas w stronę ucznia, okazując zainteresowanie.
- E** – utrzymuj kontakt wzrokowy (**eye**), lecz nie wpatruj się uporczywie.
- R** – bądź rozluźniony (**relaxed**) przez cały czas spotkania.

Warto powtórzyć (por. Rozdz. 1.3.5, Tab. 3), że **kontakt wzrokowy zaleca się utrzymywać przez około 60% czasu trwania** rozmowy (Górniak 2004).

W Części 1 zostały przedstawione techniki aktywnego słuchania, które powinny stanowić kluczowy zasób doradcy zawodowego. W tym podrozdziale tematyka ta zostanie uzupełniona o tzw. **słuchanie empatyczne**. W przeciwieństwie do aktywnego słuchania, które jest w dużej mierze „naśladowaniem tego, co mówią inni” oraz może służyć odpowiadaniu, kontrolowaniu czy nawet manipulowaniu (Covey 2017), słuchanie empatyczne oznacza **słuchanie z intencją zrozumienia** (w tym przypadku emocji, uczuć, myśli, zachowań ucznia). Należy podkreślić, że słuchanie empatyczne nie jest słuchaniem autobiograficznym, tzn. słuchaniem przez pryzmat własnych doświadczeń i przeżyć. Wymaga pozbycia się „własnego filtra”, przez który postrzegamy rzeczywistość oraz zachowania innych ludzi. Covey (tamże) jest zdania, że **najczęściej słuchamy innych właśnie w autobiograficzny sposób**, czyli:

- **oceniamy** (konfrontujemy usłyszane treści z **własną** wiedzą, poglądami itp. i na tej podstawie dokonujemy oceny dotyczącej przyjęcia punktu widzenia rozmówcy),
- **sondujemy** (zadajemy dodatkowe pytania, aby zgłębić temat, jednak przez pryzmat tego, co **nam** wydaje się ważne),
- **doradzamy** (podsuwamy wskazówki, rozwiązania problemu przez pryzmat **własnych** doświadczeń, przemyśleń),
- **interpretujemy** (tłumaczymy motywy działań innych z perspektywy **własnych** doświadczeń).

Słuchanie empatyczne wyklucza podważanie sposobu myślenia czy przeżywania odbiorcy – nawet jeśli obiektywnie można uznać go za błędny. Zmierza wyłącznie do zrozumienia i okazania szacunku takiej wizji rzeczywistości, jaką ma odbiorca. Wiąże się z umiejętnością wyłącznego skupienia na tym, co w danej chwili mówi uczeń. Ważna dla tego słuchania jest również umiejętność akceptacji odrębności ucznia oraz powstrzymywania się od narzucania mu swojego punktu widzenia. Jest to bardzo istotne w pracy z uczniem, który dopiero zmierza ku dojrzałości i jest na etapie budowania swojej tożsamości, również zawodowej. Słuchając go, należy unikać stosowania „filtra” w postaci osobistych doświadczeń, przeżyć, przemyśleń. Taki rodzaj słuchania oczywiście pogłębia kontakt z uczniem. **Może być także „wartością dodaną” do pracy nad Indywidualnym Planem Kariery.** Słuchania empatycznego można się nauczyć. Wspomniany wcześniej autor wyróżnił cztery etapy „na drodze” do osiągnięcia tej umiejętności:



Rys. 7. Etapy prowadzące do słuchania empatycznego

Źródło: opracowanie własne na podstawie S.R. Covey „7 nawyków skutecznego działania”. Wydawnictwo Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2017.

Pierwszy etap oznacza niemal dosłowne powtórzenie tego, co wypowiedział uczeń. Jak to ujmuje Covey, ten etap „prawie nie wymaga myślenia”.

Uczeń: *Trudno mi sobie wyobrazić karierę po ukończeniu branżowej szkoły.*

Doradca: *Wyobrażenie sobie kariery po branżowej szkole jest dla Ciebie trudne.*

Powtarzanie nie oznacza jeszcze zrozumienia ucznia, ale stanowi niezbędną do tego „bazę”.

Drugi etap angażuje myślenie o tym, co powiedział uczeń. Polega na ujęciu tego własnymi słowami:

Uczeń: *Trudno mi sobie wyobrazić karierę po ukończeniu branżowej szkoły.*

Doradca: *Nie bardzo wierzysz, że po ukończeniu branżowej szkoły można zrobić karierę.*

Przekształcanie angażuje lewą półkulę: skupiamy się na tym, **co** powiedział uczeń.

Trzeci etap angażuje uczucia, polega na ich odzwierciedleniu.

Uczeń: *Trudno mi sobie wyobrazić karierę po ukończeniu branżowej szkoły.*

Doradca: *Jesteś tym zmartwiony.*

Ten etap angażuje prawą półkulę: skupiamy się na tym, **jakie uczucia** mogą aktualnie towarzyszyć uczniowi.

Czwarty etap stanowi połączenie etapu drugiego i trzeciego: skupiamy się zarówno na treści wypowiedzi ucznia, jak też na jego uczuciach.

Uczeń: *Trudno mi sobie wyobrazić karierę po ukończeniu branżowej szkoły.*

Doradca: *Jesteś zmartwiony z powodu braku/malej wiary w zrobienie kariery po ukończeniu branżowej szkoły.*

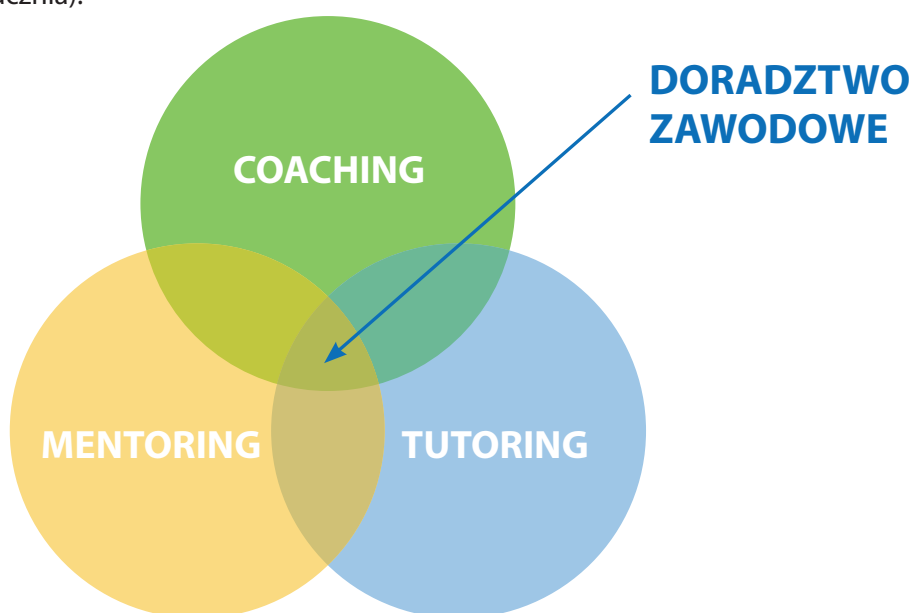
Za sprawą empatycznego słuchania, zdaniem Covey'a, nasz odbiorca uzyska „psychologiczne powietrze”. Będzie mieć przestrzeń do „poukładania sobie” własnych myśli, emocji, uczuć oraz poczuje, że naprawdę chcemy go nie tylko wysłuchać, ale też zrozumieć:

(...) *słuchanie empatyczne zabiera czas, ale nawet w przybliżeniu nie tyle, ile zajmuje naprawianie nieporozumień, odwracanie spraw i odwoływanie słów, życie z nieujawnionymi lub nierozwiązanymi problemami czy radzenie sobie z konsekwencjami tego, że w jakimś momencie nie daliśmy ludziom psychologicznego powietrza* (Covey 2017).

Rola słuchania (nie tylko aktywnego, ale też empatycznego) została tu wyraźnie podkreślona ze względu na **konieczność wyjścia doradcy zawodowego z roli nauczyciela** (który więcej mówi, niż słucha). Jest to duża zmiana dla osoby, która na co dzień uczy określonego przedmiotu, a jednocześnie pełni rolę doradcy zawodowego. Rola doradcy zawodowego nie jest tożsama z rolą nauczyciela. Jest bliższa roli coacha: koncentruje się on na praktycznych aspektach realizacji celu. Doradca zawodowy (i coach) zadaje pytania, aby uczeń mógł samodzielnie nie tylko określić, ale też zbudować plan osiągnięcia swojego celu.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że doradztwo zawodowe w edukacji (i nie tylko) powinno zawierać elementy trzech współczesnych form edukacji:

- 1) **coachingu** (rozwijanie konkretnych umiejętności ucznia; to uczeń wie, jak wykorzystać posiadany potencjał, należy mu to jedynie ułatwić),
- 2) **mentoringu** (dzielenie się doświadczeniem z uczniem; doradca zawodowy wie, jak uczeń mógłby wykorzystać swoje zasoby)
- 3) oraz **tutoringu** (przekazywanie uczniowi określonej wiedzy; zindywidualizowane podejście doradcy zawodowego do ucznia).



Rys. 8. Współczesne formy edukacji a doradztwo zawodowe

Źródło: opracowanie własne na podstawie P. Maślankiewicz „Tutoring, coaching, mentoring – współczesne formy edukacji i rozwoju człowieka”, <https://ogrodynauk.pl/index.php/onis/article/view/10.15503.onis2016.382.391>, [dostęp: 15.11.2018 r.].

Liczni autorzy podkreślają pozytywną rolę, jaką odgrywa wykorzystywanie metod coachingowych w warunkach szkolnych. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że **metody te akcentują czas przyszły**:

- ogniskują się wokół poszukiwania rozwiązań,
- opierają na zasobach ucznia,
- „wymagają” od ucznia wzięcia odpowiedzialności za podejmowane decyzje i za własny rozwój.

Pisząc o metodach coachingowych w pracy doradcy zawodowego z uczniem należy również mieć na myśli zadawanie odpowiednich pytań. W Części 1 była mowa o pytaniach otwartych (por. Tab. 3), dających szerokie spektrum potencjalnych odpowiedzi. W tym miejscu przytoczę jeszcze inne rodzaje pytań, które należą do tzw. **pytań sięgających sedna** (Załuska 2017):

1) Pytania, które nie sugerują rozwiązań

Zamiast: Czy nie lepiej by było, abyś przed otwarciem własnej firmy porozmawiał z kimś, kto ma już takie doświadczenia?

Wskazane jest zadanie pytania:

- *Co mogłoby Ci się przydać przed otwarciem własnej firmy?*
- *Co mógłbyś zrobić przed otwarciem własnej firmy?*

2) Pytania, które nie zawierają opinii i oceny

Zamiast: Lepiej, abyś jak najszybciej zaczął planować swoją dalszą karierę.

Wskazane jest zadanie pytania:

- *Zastanów się, kiedy będzie dla Ciebie dobry czas na planowanie swojej dalszej kariery?*
- *Pomyśl, kiedy będziesz planować swoją dalszą karierę?*

3) Pytania kartezjańskie (służą doprecyzowaniu celu, ukazaniu go „w czterech różnych lustrach”)

- *Co się może wydarzyć, jeśli zdecydujesz się na staż w innym mieście?*
- *Co może się nie wydarzyć, jeśli zdecydujesz się na staż w innym mieście?*
- *Co się może wydarzyć, jeśli nie zdecydujesz się na staż w innym mieście?*
- *Co się może nie wydarzyć, jeśli nie zdecydujesz się na staż w innym mieście?*

Należy podkreślić, że stosowanie wyżej wymienionych metod podczas rozmów indywidualnych z uczniem pozwala na pozyskanie uczniowi cennych informacji i sprzyja projektowaniu jego indywidualnej ścieżki rozwoju edukacyjno-zawodowego.

Kolejnym zagadnieniem sprzyjającym poprawie efektywności prowadzonych rozmów doradczych jest znajomość oraz umiejętność stosowania **zasad dobrej obserwacji** (Wojtasik 1997), w tym:

- koncentracja na warunkach, w których aktualnie przebywa uczeń,
- koncentracja na sytuacjach, w które biernie lub czynnie zaangażowany jest uczeń,
- koncentracja na reakcjach zewnętrznych ucznia,
- wnioskowanie na podstawie zewnętrznych reakcji o odpowiadających im treściach (procesach poznawczych, reakcjach emocjonalnych).

Obserwacja ucznia podczas trwania rozmowy, zwłaszcza w jej początkowej fazie, kiedy uczeń może przejawiać niepokój czy opór, może stanowić dla doradcy źródło informacji do tzw. „**lodołamaczy**” – komunikatów opisujących to, co nauczyciel-doradca zawodowy:

- widzi (poziom wzrokowy),
- słyszy (poziom słuchowy),
- czuje (poziom czuciowy, kinestetyczny).

Przykłady:

Widzę, że jesteś spięty.

Słyszę, że jesteś zdenerwowany.

Mam wrażenie, że nie czujesz się tu swobodnie.

Takie komunikaty nierzadko „otwierają” ucznia, zachęcają do wyjaśnienia sytuacji, przedstawienia swojego punktu widzenia. Warto również pamiętać, że mogą spełniać inną ważną rolę: przeciwdziałać dalszemu wzrostowi oporu u ucznia, który znalazł się u doradcy zawodowego, gdyż był do tego np. zmotywowany zewnętrznie.

3.1.1 Znaczenie kontraktu

Kontrakt zawiera najważniejsze zasady pracy obowiązujące między nauczycielem-doradcą zawodowym a uczniem. W istotny sposób porządkuje ich współpracę i zwiększa jej efektywność. Dlatego też warto (a nawet trzeba) przeznaczyć czas na sporządzenie kontraktu z uczniem.

W kontrakcie wskazane jest uwzględnienie poniższych treści opisujących:

- cel spotkania/spotkań,
- liczbę, czas trwania i częstotliwość spotkań,
- zakres tematyczny spotkań,
- miejsce spotkań,
- formy kontaktu w przypadku konieczności odwołania /zmiany terminu spotkania,
- metody i techniki, którymi będzie posługiwać się doradca zawodowy,
- zakres ról: doradcy zawodowego i ucznia,
- zasadę dyskrecji,
- zasadę punktualności i inne zasady – istotne z punktu widzenia zarówno osoby uczestniczącej w spotkaniu, jak i je prowadzącej – a sprzyjające podwyższeniu efektywności prowadzonych działań.

Uczeń korzystający z indywidualnej rozmowy doradczej może przyjść do doradcy zawodowego, kierując się motywacją wewnętrzną, ale może być też tak, że „zmusiły” go do tego czynniki zewnętrzne (rodzic, nauczyciel, specjaliści). Dlatego też, budując kontakt z uczniem w pierwszej kolejności, wskazane jest ustalenie, jakie czynniki zachęciły ucznia do skorzystania z pomocy doradcy zawodowego.

Pomocnym w takiej sytuacji może być **model pięciu kroków**, którego autorem jest J. Enright. Model ten służy do budowania kontraktu, ale jest też jednocześnie sposobem na radzenie sobie z oporem ucznia (Enright, za: Tarkowska 2006). Poszczególne etapy ilustruje poniższy schemat.

Kontakt doradczy wg J. Enrighta

1. Uznanie świadomego wyboru ucznia odnośnie do uczestnictwa w spotkaniach	2. Ustalenie rzeczywistego problemu ucznia	3. Ustalenie możliwości rozwiązania problemu	4. Uznanie osoby doradcy jako właściwej/ kompetentnej	5. Analiza potencjalnej sytuacji ucznia po dokonaniu zmiany
--	--	--	---	---

Rys. 9. Kontakt doradczy wg J. Enrighta

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Tarkowska, „Rozmowa doradcza. Wspólne poszukiwanie rozwiązań”. KOWEŻiU, Warszawa 2006.

Biorąc pod uwagę ucznia korzystającego z pomocy nauczyciela-doradcy zawodowego przy tworzeniu Indywidualnego Planu Kariery, a więc ucznia, który w ramach projektu *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu* dobrowolnie korzysta z takiej formy działań, być może trudno mówić o sytuacji stricte problemowej (jeśli przyjmiemy, że problemem jest brak lub niewystarczająca umiejętność podjęcia decyzji dotyczącej kariery edukacyjno-zawodowej). Jest to uczeń technikum albo branżowej szkoły, zatem wybrał już ścieżkę zawodową. Warto jednak pamiętać, że **nie zawsze jest to tożsame z poczuciem satysfakcji z dokonanego wyboru**; nie zawsze oznacza świadomość własnych zasobów i możliwości ich wykorzystania na rynku pracy. Nie zawsze taki uczeń wie, jak w dalszej perspektywie zaplanować swoją karierę oraz jakie kwalifikacje poszerzać.

Warto w tym miejscu posłużyć się podziałem B. Wojtasik, dotyczącym różnych typów uczniów znajdujących się w sytuacji podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych. Wyróżniła ona sześć typów uczniów, dla których jako kryterium podziału przyjęto: **znajomość siebie** i **znajomość zawodów**. Dodatkowym kryterium była **umiejętność dopasowania siebie do zawodu**.

Tabela 5. Typy uczniów podejmujących decyzje edukacyjno-zawodowe

Uczeń	Znajomość siebie	Znajomość zawodów
ZDECYDOWANY – potrafi dopasować siebie do zawodu	+	+
CIĄGŁY POSZUKIWACZ – nie potrafi dopasować siebie do zawodu	+	+
NIEDOINFORMOWANY – nie potrafi dopasować siebie do zawodu	+	-
ZORIENTOWANY, LECZ NIEZNAJĄCY SIEBIE – nie potrafi dopasować siebie do zawodu	-	+
NIEADEKWATNY – przekonany, że w każdym zawodzie sobie poradzi	-	-
ZUPEŁNIE NIEZDECYDOWANY – nie potrafi dopasować siebie do zawodu	-	-

Źródło: opracowanie własne na podstawie B. Wojtasik, „Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne”. PWN, Warszawa 1997.

Zaprezentowany powyżej podział stanowi oczywiście pewne uogólnienie, jednak pokazuje najczęściej występujące tendencje problemów, z jakimi może borykać się młodzież. Dotyczy to także młodzieży uczącej się w technikum czy w branżowej szkole. Koresponduje to z wynikami badań D. Supera, z których wynika, że w przypadku ludzi młodych będących w wieku 17–18 lat, zainteresowania zawodowe powoli zaczynają się ustalać, jednak sprecyzowaniu ulegają dopiero po 21 roku życia (Super, za: Wojtasik 1997).

Przystępując do pracy z uczniem, który dokonał już wyboru, należy zorientować się, która z wyżej wymienionych sytuacji jest mu aktualnie najbliższa. Możemy zaryzykować stwierdzenie, że nawet w technikum czy branżowej szkole można spotkać „przedstawicieli” wszystkich wyróżnionych grup. Będzie to niewątpliwie wpływać na cały proces doradczy oraz tworzenie Indywidualnego Planu Kariery.

Kryteria wyróżnione przez B. Wojtasik można odnieść do trzech części, z których składa się struktura Indywidualnego Planu Kariery (1. Moje zasoby, 2. Zawód, którego się uczę i który chciałbym wykonywać, 3. Indywidualny Plan Kariery).

Uczeń zdecydowany będzie najbardziej samodzielny w tworzeniu Indywidualnego Planu Kariery. Będzie potrafił „przełożyć” wiedzę o sobie i zawodach na zbudowanie planu jej wykorzystania w karierze edukacyjno-zawodowej.

Opracowując Indywidualny Plan Kariery nauczyciel-doradca zawodowy może jednak spotkać się z „przedstawicielami” pozostałych grup uczniów i z następującymi ich potrzebami:

- 1) **Ciągły poszukiwacz**, mimo że zna siebie i zawody, będzie potrzebował pomocy w obszarze ponownej konfrontacji swojego potencjału z wymaganiami różnych zawodów. Być może zawód, który wybrał w technikum czy branżowej szkole, należy do właściwej jego preferencjom grupy zawodów, jednak warto by było, aby poszerzył swoje kwalifikacje w ramach wybranej branży.
- 2) **Uczeń niedoinformowany** będzie potrzebował dodatkowej pomocy w zdobyciu wiedzy na temat wymagań i specyfiki wybranego zawodu i zawodów pokrewnych (część II Indywidualnego Planu Kariery). Taki uczeń może nie zdawać sobie do końca sprawy z kwalifikacji, jakie są wyróżnione w wybranym przez niego zawodzie. Idąc tym tropem, może nie wiedzieć, jakie kwalifikacje wspólne ma wybrany przez niego zawód z innymi zawodami.
- 3) **Uczeń zorientowany, ale nieznający siebie** będzie wymagać największego wsparcia w obszarze poznania własnych zasobów (część I Indywidualnego Planu Kariery).
- 4) **Uczeń nieadekwatny**, podobnie jak **uczeń zupełnie niezdecydowany**, będzie potrzebował pomocy w rozpoznaniu nie tylko własnych zasobów, ale też w poznaniu zawodów. W przeciwieństwie jednak do ucznia zupełnie niezdecydowanego, w pracy z uczniem nieadekwatnym, ważnym elementem poznawania własnych zasobów będzie poziom samooceny. Może to być wskazówką np. do potrzeby nawiązania przez ucznia kontaktu z psychologiem.

Biorąc pod uwagę powyższe grupy uczniów, można nieco szerzej spojrzeć na etap II zawierania kontraktu wg Enrighta. Perspektywa „problemu” ucznia staje się wielowymiarowa. Warto o tym pamiętać, zwłaszcza w pracy z uczniami, którzy wybrali już ścieżkę zawodową. Stanowi to kolejny argument na rzecz również ważnej (jak w liceum ogólnokształcącym) roli doradztwa zawodowego w technikum czy branżowej szkole.

Krok trzeci zawierania kontraktu wg Enrighta dotyczy **analizy możliwości rozwiązania problemu**. Wracając do typów uczniów wyróżnionych przez B. Wojtasik, warto zebrać informacje na temat **rodzaju wiedzy, jakiej uczeń aktualnie potrzebuje** odnośnie do:

- swoich zasobów,
- zawodu, którego się uczy i który chciałby wykonywać,

- możliwości przełożenia wiedzy o sobie i zawodzie na konkretny plan działań na rynku edukacyjno-zawodowym.

Nauczyciel-doradca zawodowy jest osobą, która może pomóc uczniowi „uzupełnić” brakujące informacje.

Nauczyciel-doradca zawodowy pracujący z uczniem w ramach projektu *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu* otrzymuje informacje z przeprowadzonych badań preferencji zawodowych ucznia (o czym szerzej w Rozdz. 3.2). Ma już „bazę” do dalszej pracy. Co jednak ma zrobić doradca, do którego zwróci się uczeń, który nie był diagnozowany w zakresie swoich preferencji zawodowych? Czy doradca dysponuje zarówno narzędziami, jak też czasem (poza tym przeznaczonym na tworzenie Indywidualnego Planu Kariery), aby np. dokonać diagnozy? Jak pracować nad Indywidualnym Planem Kariery, jeśli uczeń nie jest świadom własnych zasobów? Jak pracować z uczniem, który nie jest zmotywowany do planowania swojej kariery? Jest oczywiste, że taki uczeń może przejawiać opór. Odwołując się do wspomnianej wcześniej typologii, można przypuszczać, że każdy uczeń, który nie jest uczniem zdecydowanym, może przejawiać opór.

Warto zaznaczyć, że jeśli doradca nie posiada takich możliwości, powinien wskazać uczniowi miejsce, w którym uzyska on pomoc w zdiagnozowaniu własnych preferencji zawodowych. Może się bowiem okazać, że doradca nie jest w danym momencie adekwatną osobą do pracy z uczniem.

Wiąże się z tym **krok czwarty w modelu Enrighta (przeciwdziałanie zakwestionowaniu osoby doradcy)**. W zależności od **potrzeb ucznia** (wynikających z trzech głównych obszarów) należy znaleźć odpowiedź na pytanie czy doradca jest tą osobą, z którą uczeń powinien w tym momencie pracować (może się okazać, że ucznia trzeba skierować np. do poradni psychologiczno-pedagogicznej).

Krok piąty (**dyskontowanie wtórnego zysku**) w opisywanym modelu dotyczy konsekwencji, jakie będą wiązać się z rozwiązaniem sytuacji problemowej. Co zmieni się w życiu ucznia po uzyskaniu brakujących informacji?

Biorąc pod uwagę planowanie kariery edukacyjno-zawodowej będzie to z pewnością wzrost świadomości ucznia w zakresie własnego potencjału, rozwinięcie umiejętności dopasowania go do możliwości, jakie oferuje rynek pracy, ponadto rozwinięcie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych (jeśli za sytuację trudną przyjmiemy wejście na rynek pracy, poszukiwanie pierwszego zatrudnienia i swojego miejsca w świecie zawodów).

3.1.2. Etapy rozmowy doradczej

W literaturze przedmiotowej można znaleźć różne podziały etapów rozmowy doradczej.

W rzeczywistości są one przede wszystkim zależne od specyfiki funkcjonowania instytucji, w której ma ona miejsce. Rozmowa doradcza w szkole będzie przebiegać w innych warunkach niż rozmowa w poradni psychologiczno-pedagogicznej czy np. w Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży (placówka budżetowa miasta Poznania świadcząca pomoc uczniom w zakresie planowania kariery edukacyjno-zawodowej). Rodzaj placówki będzie determinować liczbę etapów rozmowy doradczej, charakter spotkań (diagnostyczny czy informacyjny), częstotliwość spotkań.

Na potrzeby tego opracowania posłużę się podziałem, którego autorami są Brzeziński i Kowalik (1999). Wyróżniają oni cztery etapy rozmowy, które w dużej mierze można odnieść do warunków szkolnych:

1. **PRZYGOTOWAWCZY** – zapoznanie się z dokumentacją ucznia, przygotowanie tematów i celów rozmowy. W warunkach szkolnych będzie to oznaczać zebranie informacji od wychowawcy, ewentualnie nauczycieli przedmiotów, zaś jeśli uczeń posiada – zapoznanie się z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej. Jeśli przed pierwszym spotkaniem z uczniem takie zebranie informacji nie jest możliwe – należy to zrobić w jego trakcie (posłużyć do tego może kwestionariusz wywiadu).

2. **WSTĘPNY** – nawiązanie kontaktu, omówienie zasad spotkania, ustalenie kontraktu.
3. **ZASADNICZY** – określenie problemu, przeprowadzenie badań, omówienie wyników, dyskusja. W projekcie *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu* doradca zawodowy będzie analizować i omawiać otrzymane przez ucznia wyniki badań preferencji zawodowych (otrzyma bowiem wynik diagnozy ucznia).
4. **KOŃCOWY** – podsumowanie, określenie kierunków dalszych działań.

W nawiązaniu do metod coachingowych, które mogą być wykorzystywane w doradztwie zawodowym chciałabym zwrócić uwagę na kluczowe **elementy rozmowy coachingowej** (Załuska 2017). Są nimi:

Wizja – stan, do którego uczeń chce dążyć; cel ucznia.

Rzeczywistość – stan aktualny, jego wartości, ale też mankamenty.

Możliwości – warianty potencjalnych działań służących osiągnięciu celu.

Działanie – plan działań służących osiągnięciu celu.

Powyższe elementy będą najbardziej „widoczne” w wyróżnionych przez Brzezińskiego i Kowalika (1999) etapach: zasadniczym i końcowym.

Warto zwrócić uwagę na charakterystyczny dla coachingu model rozmowy nazywany **modelem GROW** (**G**oal – cel, **R**eality – rzeczywistość, **O**ptions – opcje, możliwości, **W**ill – wola). Przykładowe pytania do rozmowy z uczniem przedstawione są na schemacie w dalszej części.

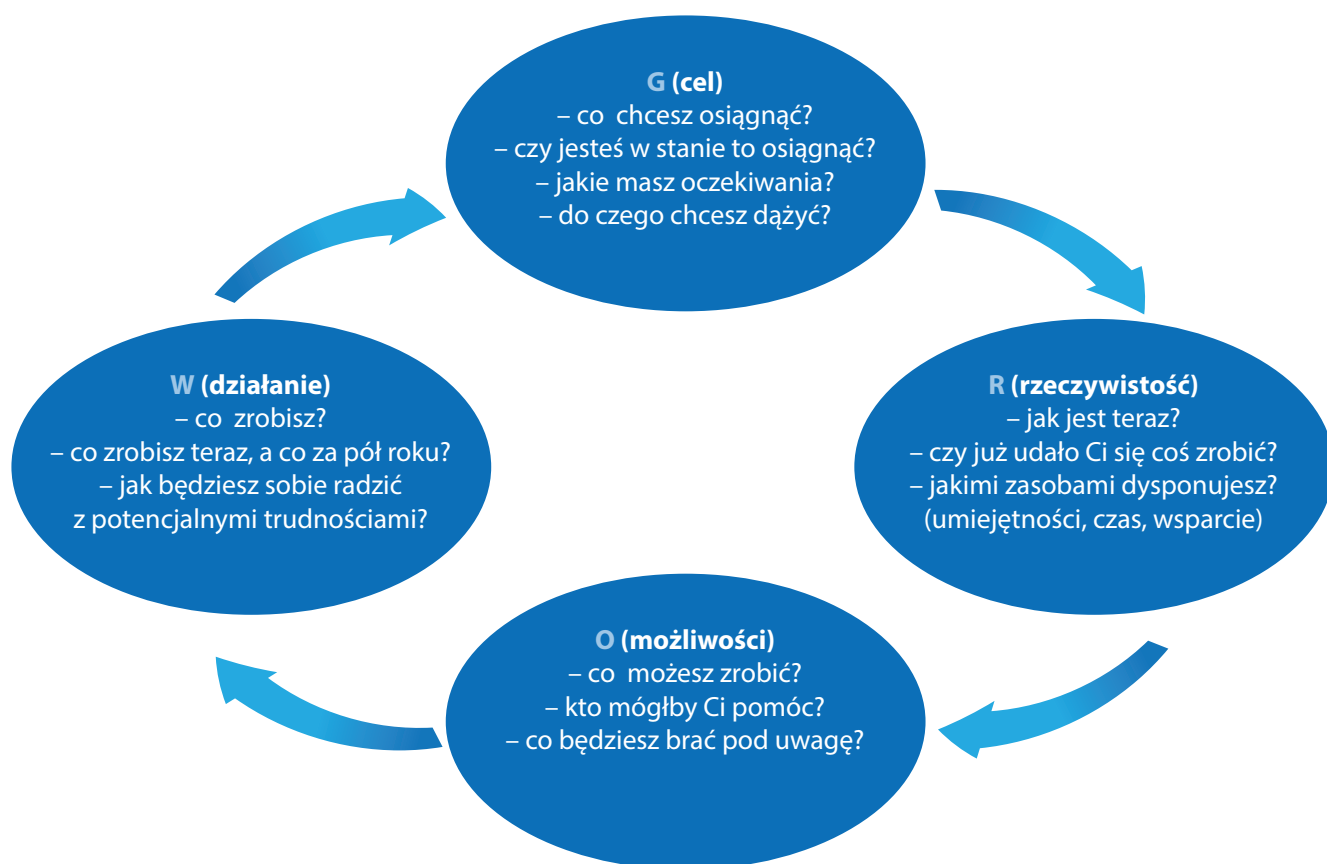
Założmy, że celem ucznia jest przygotowanie Indywidualnego Planu Kariery. Poszczególne elementy przedstawionego modelu mogą posłużyć jako „matryca” do pracy w tym obszarze. Rzeczywistość – możliwości – działanie mogą odzwierciedlać poszczególne elementy Indywidualnego Planu Kariery:

Rzeczywistość (część I – Moje zasoby; część II – Zawód, którego się uczę i który chciałbym wykonywać).

Możliwości (część III – Indywidualny Plan Kariery – pomysły, dostępne warianty działań).

Działanie (część III – Indywidualny Plan Kariery – stworzenie konkretnego planu).

Warto zaznaczyć, że w tym modelu możliwe jest przejście do punktu drugiego (Rzeczywistość), jeśli uczeń nie potrafiłby od razu sprecyzować celu. Należy jednak potem wrócić do samego początku i od nowa przejść przez wszystkie etapy.



Rys. 10. Etapy rozmowy w modelu GROW

Źródło: opracowanie własne na podstawie P. Maślankiewicz, „Tutoring, coaching, mentoring – współczesne formy edukacji i rozwoju człowieka”, <https://ogrodynauk.pl/index.php/onis/article/view/10.15503.onis2016.382.391>, [dostęp: 25.09.2018 r.]

3.2. Przykładowe narzędzia diagnostyczne

W tej części poradnika zostaną przedstawione trzy narzędzia do badania potencjału ucznia, zastosowane w projekcie *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu*. Szerszy przegląd narzędzi wykorzystywanych w doradztwie zawodowym zawiera m.in. publikacja M. Rosalskiej *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*, KOWEŻiU, Warszawa 2012.

3.2.1. Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji (WKP)

(autorzy: A. Matczak, A. Jaworowska, A. Ciechanowicz, E. Zalewska, J. Stańczak)

Jest to narzędzie, z którego mogą korzystać: psycholodzy, doradcy zawodowi, pedagodzy (wymagany dyplom magisterski studiów psychologicznych, pedagogicznych lub zaświadczenie o pracy w charakterze doradcy zawodowego). Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji umożliwia uczniom szkół gimnazjalnych (obecnie podstawowych: klasy 7–8), szkół średnich oraz osobom dorosłym dokonanie diagnozy preferencji w zakresie zainteresowań typami czynności oraz warunków pracy. Osoba wykonując test otrzymuje listę preferowanych i odradzanych zawodów.

WKP służy do pomiaru **zainteresowań zawodowych**, które są definiowane jako *preferencje do określonych rodzajów działania, dotyczące typu wykonywanych czynności, sposobu ich wykonywania oraz środowiska, w którym są wykonywane* (Matczak, Jaworowska, Ciechanowicz, Zalewska, Stańczak 2006). Wyróżnione tu trzy aspekty zainteresowań odnoszą się do trzech grup psychologicznych wyznaczników zainteresowań: zdolności, stylów poznania i działania oraz temperamentu.

Zdolności w dużej mierze odpowiadają za **preferencje dotyczące typu czynności** (np. zdolności matematyczne wpływają na preferowanie takich czynności jak: liczenie, programowanie, zbieranie i przetwarzanie różnych danych, rozwiązywanie zadań logicznych).

Wyróżniono siedem typów zainteresowań:

- **językowe** – preferowane są czynności wymagające posługiwania się językiem: czytanie, pisanie, nauka języków obcych, tłumaczenie tekstów, tworzenie tekstów, sprawdzanie poprawności wypowiedzi;
- **matematyczno-logiczne** – preferowane są czynności takie jak: liczenie, poszukiwanie zależności pomiędzy liczbami, zbieranie i porządkowanie różnego rodzaju danych, analiza danych statystycznych, programowanie komputerowe;
- **praktyczno-techniczne** – preferowane są czynności takie jak: obsługa, naprawa, instalacja, konstrukcja różnych urządzeń, ponadto czynności wymagające siły i sprawności fizycznej;
- **praktyczno-estetyczne** – preferowane są czynności wymagające sprawności manualnej, wrażliwości percepcyjnej, wrażliwości na kolory, formy, kształty;
- **opiekuńczo-usługowe** – preferowane są czynności takie jak: pomaganie innym, opiekowanie się innymi, wspieranie innych, doradzanie, leczenie;
- **kierowniczo-organizacyjne** – preferowane są takie czynności jak: wywieranie wpływu na innych, kierowanie innymi, organizowanie im działania;
- **biologiczne** – preferowane są czynności wymagające kontaktu z naturą, obserwacji przyrody, badań zjawisk przyrodniczych, opieki nad zwierzętami, uprawy roślin.

Style poznawcze i style działania oznaczają **preferencje dotyczące sposobu** wykonania czynności. Autorzy WKP za główny wymiar uznali tu **refleksyjność** (skłonność do namysłu i kontrolowania własnych czynności poznawczych, tendencja do podejmowania przemyślanych decyzji, staranność) oraz **impulsywność** (tendencja do szybkiego działania i szybkiego podejmowania decyzji, mniejsza koncentracja na poprawności decyzji, rozwiązań). Wiąże się z nim **zainteresowania działaniami wymagającymi rozwagi i planowania** oraz **zainteresowania działaniami wymagającymi szybkości oraz improwizowania**. Na tej podstawie wyróżniono skalę:

- **planowanie – improwizacja** – dotycząca preferowania czynności wymagających namysłu, przygotowań, przemyśleń, „struktury” albo szybkiego działania i podejmowania decyzji, elastycznego reagowania w nieprzewidzianych sytuacjach.

Temperament jest natomiast tym wyznacznikiem zainteresowań, który wpływa na **możliwości przetwarzania stymulacji oraz wielkość zapotrzebowania na stymulację** (poszukiwanie bądź unikanie stymulacji). Wyróżniono na tej podstawie **zainteresowania działaniami wykonywanymi w warunkach słabo stymulujących** (i/lub stałych) oraz **zainteresowania działaniami wykonywanymi w warunkach silnie stymulujących** (i/lub zmiennych). Opiera się na tym skala:

- **silna stymulacja – słaba stymulacja** – dotycząca preferowania czynności wymagających warunków obfitujących w stymulację fizyczną (np. praca nieograniczona do jednego miejsca, praca wymagająca siły fizycznej) i psychiczną (np. praca w stałym kontakcie z ludźmi, związana z rywalizacją, poddawaniem się ocenie, wywieraniem wpływu na innych itp.) ponadto wymagających warunków uboższych w stymulację fizyczną i psychiczną (np. praca w jednym miejscu, przewidywalna, wg ustalonych procedur, niewymagająca podejmowania kluczowych decyzji oraz systematycznych kontaktów z ludźmi).

Kwestionariusz posiada 133 twierdzenia oraz pięciostopniową skalę odpowiedzi (**zdecydowanie nie, raczej nie, nie wiem, raczej tak, zdecydowanie tak**).

Dostępny jest w wersji tradycyjnej (papier – ołówek) oraz elektronicznej (jako e-badanie: www.epsilon.pracetest.pl – konieczny jest zakup licencji). Do końca 2017 r. była dostępna wersja WKP z programem komputerowym do obliczania wyników. Jeśli przeprowadzamy badanie w wersji tradycyjnej i w ten sposób obliczamy wyniki – należy posłużyć się kluczem. Wyniki oblicza się osobno dla każdej z siedmiu skal. Odniesienie ich do norm pozwala na uzyskanie wyników obrazujących natężenie danego typu zainteresowań (1 – brak zainteresowań czynnościami danego rodzaju; 2 – umiarkowany poziom zainteresowań; 3 – wysoki poziom zainteresowań czynnościami danego rodzaju).

Profil zainteresowań określony na podstawie tego badania może być porównywany z profilami ponad stu zawodów. Każdy zawód został opisany nie tylko na wszystkich siedmiu skalach dotyczących zainteresowań danymi rodzajami czynności, ale też na dwóch kolejnych, dotyczących sposobu pracy i warunków pracy.

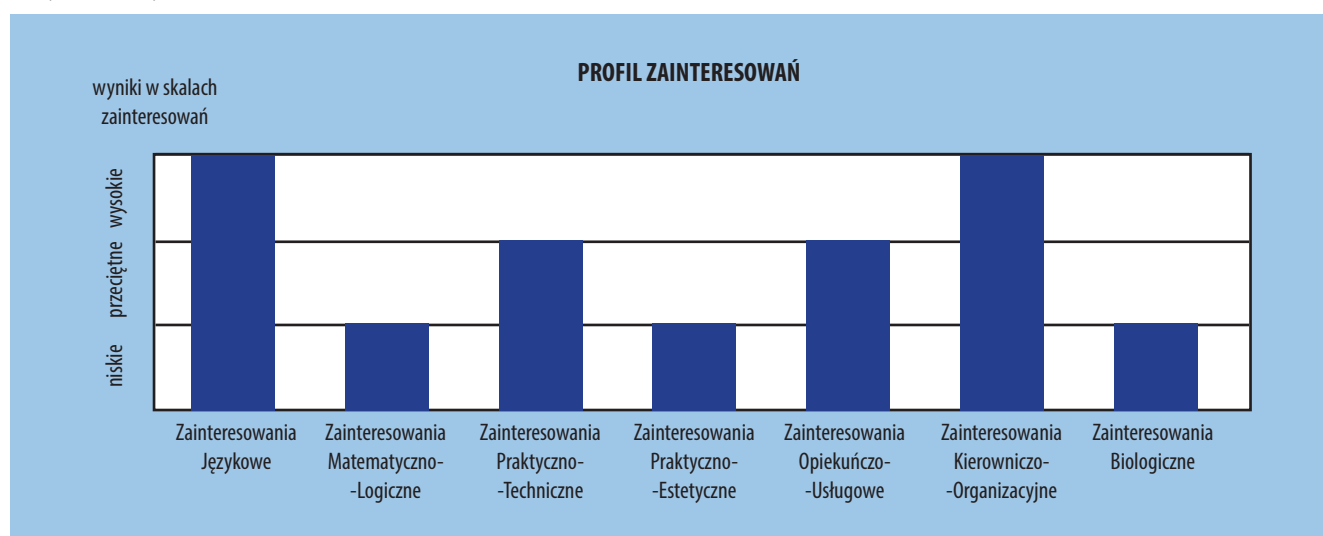
Poniżej znajduje się kilka przykładów zawodów i odpowiadających im w tym badaniu profili.

- **Logistyk (technik logistyk, specjalista ds. logistyki)** – wysoki poziom zainteresowań: matematyczno-logicznych oraz kierowniczych; wysoki wynik w skali planowania; umiarkowany poziom zainteresowań: językowych, praktyczno-technicznych, umiarkowany wynik w skali słaba – silna stymulacja; niski poziom pozostałych typów zainteresowań.
- **Geodeta (technik geodeta, inżynier geodeta)** – wysoki poziom zainteresowań: matematyczno-logicznych oraz praktyczno-technicznych; umiarkowany wynik w skali planowanie – improwizacja; umiarkowany wynik w skali słaba – silna stymulacja; niski poziom pozostałych typów zainteresowań.

- **Kucharz** – wysoki poziom zainteresowań praktyczno-estetycznych; umiarkowany poziom zainteresowań biologicznych; umiarkowany wynik w skali planowanie – improwizacja; umiarkowany wynik w skali słaba – silna stymulacja; niski poziom pozostałych typów zainteresowań.

Zestaw testowy wyposażony jest we wspomniany wcześniej **program komputerowy** do obliczania wyników, dzięki któremu uzyskany przez ucznia profil jest automatycznie porównywany do profili zawodów. Na tej podstawie formułowane są rekomendacje do rozważenia zawodów uwzględniające najwyższy poziom (poziomy) zainteresowań i cały układ profilu.

Przykładowy profil ucznia:



Charakter pracy wymaga improwizowania	Charakter pracy wymaga w umiarkowanym stopniu improwizowania i planowania	Charakter pracy wymaga planowania
Środowisko pracy mało stymulujące, monotonne	Środowisko pracy umiarkowanie stymulujące	Środowisko pracy silnie stymulujące

W przedstawionym profilu dwa typy zainteresowań uzyskały poziom wysoki: zainteresowania językowe i kierowniczo-organizacyjne. Oznacza to, że badany uczeń preferuje wykonywanie czynności związanych z posługiwaniem się językiem mówionym, pisanym: czytanie, pisanie, analizowanie tekstów, zwracanie uwagi na poprawność wypowiedzi, naukę języków obcych. Ponadto interesuje go kierowanie innymi, organizowanie im działania, wpływanie na innych, podejmowanie odpowiedzialnych decyzji. Środowisko pracy, w którym prawdopodobnie będzie funkcjonować najbardziej efektywnie to środowisko o wysokim poziomie stymulacji (obfitujące w dużą różnorodność zadań, zmienność, nierzadko presję czasu, konieczność dzielenia uwagi pomiędzy różne aktywności). Preferowany przez niego charakter pracy wymaga improwizowania, zatem uczeń ten chętnie będzie angażować się w sytuacje o nieokreślonej strukturze, wymagające szybkości reakcji, elastycznego dopasowywania się do zmieniających się okoliczności i zadań.

Warto zaznaczyć, że przykładowe zawody do rozważenia pojawiają się tylko wtedy, gdy uczeń uzyskał wysoki wynik w którejś ze skal. Dla przykładowego profilu zamieszczonego wyżej badanemu zostały zaproponowane następujące zawody do rozważenia, m.in. **doradca zawodowy, dziennikarz, filolog, pracownik redakcyjny, pracownik infolinii, recepcjonista**.

Warto zaznaczyć, że profil ucznia nie odpowiada ściśle „wzorcowym” profilom wymienionych zawodów. Procedura porównywania profilu wyników uzyskanych przez ucznia z profilami zawodów zakłada bowiem, że profil badanego jest zgodny z profilem zawodu, jeśli:

- wyniki uzyskane w skalach zainteresowań **nie są niższe** niż poszczególne wskaźniki przypisane zawodowi przez sędziów kompetentnych,
- wyniki uzyskane w skalach: planowanie – improwizacja oraz niska stymulacja – wysoka stymulacja **nie różnią się o więcej niż jeden** od wskaźników przypisanych zawodowi przez sędziów kompetentnych.

Stopień zróżnicowania uzyskanego profilu determinuje szczegółowe procedury służące do analizy wyników. Są one opisane w podręczniku testowym. Do **profilu o dużym zróżnicowaniu** (taki uzyskał nasz „przykładowy” uczeń) zalicza się profil, w którym znajdują się zarówno wyniki o poziomie niskim, umiarkowanym, jak też wysokim.

Oznacza to, że uczniowi można zaproponować pewne grupy zawodów:

- **do rozważenia** (będą to zawody związane z zainteresowaniami o poziomie wysokim),
- **do „obserwacji”** na przestrzeni najbliższych lat (adekwatnie do zainteresowań o poziomie przeciętnym, dla przedstawionego wyżej przykładowego profilu: zawody wymagające obsługi, naprawy, konstrukcji maszyn i urządzeń oraz zawody wymagające kontaktu z ludźmi opartego na pomaganiu, udzielaniu wsparcia, wychowywaniu, leczeniu),
- **„do odrzucenia”** (związanych z zainteresowaniami o poziomie niskim, dla przedstawionego wyżej przykładowego profilu będą to zawody wymagające tzw. „ściśłego umysłu”, sprawnego operowania liczbami, rozwiązywania problemów logicznych, ponadto zawody wymagające wrażliwości estetycznej, bezpośredniego czy pośredniego kontaktu z działalnością artystyczną oraz zawody wymagające kontaktu z przyrodą, jej ochrony, badania jej zjawisk, opieki nad zwierzętami).

Warto podkreślić, że w prezentowanym powyżej przykładowym profilu uczeń uzyskał wysoki poziom zainteresowań kierowniczo-organizacyjnych, zaś umiarkowany – opiekuńczo-usługowych. W pracy z ludźmi prawdopodobnie będzie preferować m.in. zarządzanie (w tym zasobami ludzkimi, potencjałem innych), organizowanie innych działań, ponoszenie odpowiedzialności za grupę jako jej lider, szef, reprezentant. Można również przypuszczać, że w pracy zawodowej będzie preferować raczej formalny kontakt z ludźmi, który nie wymaga zaangażowania emocjonalnego w długotrwałą relację pomocową.

W przypadku pracy z Wielowymiarowym Kwestionariuszem Preferencji (jak również z innymi kwestionariuszami) warto uwzględnić **jakościową analizę** wyników. Dokonane przez ucznia wskazania mogą posłużyć do zadawania mu bardziej szczegółowych pytań. Ma to tym większe znaczenie w przypadku uczniów, którzy mogą też nie zrozumieć znaczenia niektórych twierdzeń.

3.2.2. Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ – KT)

(autorzy: B. Zawadzki, J. Strelau)

Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu jest narzędziem, którym mogą posługiwać się wyłącznie psychologowie legitymujący się dyplomem ukończenia studiów magisterskich. Badanie

może być zatem wykonane jedynie przez psychologa szkolnego (w sytuacji, gdy posiada on takie narzędzie). Inną możliwością wykonania tego badania przez ucznia technikum czy branżowej szkoły jest skorzystanie z usług prywatnych poradni czy firm zajmujących się diagnostyką psychologiczną.

FCZ – KT służy do diagnozy podstawowych, biologicznie zdeterminowanych wymiarów osobowości, opisujących formalne aspekty zachowania wśród młodzieży (od 15 roku życia) i dorosłych (www.practest.com.pl). Aktualnie (od 2018 r.) dostępna jest wersja zrewidowana kwestionariusza: FCZ – KT (R).

Kwestionariusz składa się ze 120 twierdzeń, do których uczeń musi ustosunkować się na skali dwustopniowej (**tak – nie**). Dostępne są dwie wersje kwestionariusza: tradycyjna (papier-ołówek) oraz elektroniczna. Komputerowe wygenerowanie raportu z badania jest możliwe na platformie Epsilon, gdzie kwestionariusz dostępny jest jako e-badanie: www.epsilon.practest.pl (konieczny jest zakup licencji). Starsza wersja kwestionariusza była wyposażona w program komputerowy do obliczania wyników. Wyniki można też obliczyć, w przypadku wersji papier-ołówek, wg kluczy, osobno dla każdej z sześciu skal. Następnie należy porównać je do norm określonych dla sześciu kategorii wiekowych, osobno dla kobiet i mężczyzn.

Podstawą teoretyczną FCZ – KT jest Regulacyjna Teoria Temperamentu (RTT) opisana w pracach J. Strelaua.

Temperament wg J. Strelaua to (...) **podstawowe, względnie stałe czasowo cechy osobowości manifestujące się w formalnej charakterystyce zachowania (parametrach: energetycznych i czasowych), występujące we wczesnym dzieciństwie** (Strelau, za: Zawadzki, Strelau 1997). Autor zwraca uwagę na to, że temperament podlega pewnym zmianom związanym z dojrzewaniem, starzeniem się i czynnikami zewnętrznymi; jest jednak „rdzeniem”, „bazą”, „punktem wyjścia” dla ukształtowania się osobowości oraz jej stałym elementem.

Na temperament składają się następujące cechy:

- **żwawość (ŻW)** – skłonność do szybkiej reakcji, utrzymywania wysokiego tempa aktywności, ponadto łatwej zmiany jednego zachowania na inne (zależnie od sytuacji w otoczeniu). Osoby z wysokim wynikiem w tej skali szybko dostosowują się do zmian w otoczeniu, określane są również jako „plastyczne intelektualnie”. Zwykle reagują impulsywnie; cechuje ich ponadto duża wytrwałość i wytrzymłość;
- **perseweratywność (PE)** – skłonność do kontynuowania i utrzymywania zachowań po zaprzestaniu działania czynnika je wywołującego. Osoby z wysokim wynikiem w tej skali są bardzo wrażliwe emocjonalnie, mniej wytrzymałe od innych, ponadto zwykle reagują niepokojem w sytuacjach stresowych. Nadmiernie skupiają się na własnych przeżyciach, szczegółowo i wielokrotnie analizują różne zdarzenia, podjęte decyzje;
- **wrażliwość sensoryczna (WS)** – skłonność do reagowania na bodźce zmysłowe nawet o słabym natężeniu. Osoby z wysokim wynikiem w tej skali są bardzo wrażliwe również w sferze poznawczej; cechuje je duża spostrzegawczość, czujność, wrażliwość na detale, ponadto otwartość na świat zewnętrzny;
- **reaktywność emocjonalna (RE)** – skłonność do intensywnego reagowania na bodźce: duża wrażliwość na bodźce i jednocześnie niska odporność emocjonalna. Osoby z wysokim wynikiem w tej skali są bardzo pobudliwe emocjonalnie, potrafią silnie reagować nawet na nieistotne zdarzenia. Cechują się małą odpornością emocjonalną, osiągają słabsze wyniki w warunkach stresowych, mają tendencję do unikania sytuacji trudnych i wycofywania się z kontaktów społecznych;
- **wytrzymość (WT)** – skłonność do odpowiedniego reagowania w sytuacjach związanych z długotrwałą czy wysoko stymulującą aktywnością i/lub w warunkach silnej stymulacji zewnętrznej. Osoby z wysokim wynikiem w tej skali są odporne emocjonalnie, efektywnie radzą sobie w sytuacjach

trudnych. Pracują intensywnie i długo. Potrafią pracować wydajnie nawet w mniej sprzyjających okolicznościach (np. w hałasie, zmiennych warunkach klimatycznych);

- **aktywność (AK)** – skłonność do zachowań o dużej wartości stymulacji czy do zachowań związanych z czerpaniem stymulacji zewnętrznej (z otoczenia). Osoby z wysokim wynikiem w tej skali cechuje duża towarzyskość, tendencja do podejmowania się wielu zadań jednocześnie, skłonność do ryzyka i poszukiwania wyzwań. Są bardzo aktywne społecznie i zawodowo.

Wyróżnione cechy temperamentu zostały podzielone na dwa rodzaje:

- **cechy energetyczne** – określające możliwość działania w sytuacjach o wysokiej stymulacji, wymagających intensywnej pracy i stymulacji fizycznej (**wytrzymałość**), odporności na stres lub też wrażliwości emocjonalnej (**reaktywność emocjonalna**), skłonności dostrzegania bodźców o małej sile (**wrażliwość sensoryczna**), ponadto umiejętności nawiązywania kontaktów, podejmowania się różnorodnych wyzwań i otwartości na ryzyko (**aktywność**);
- **cechy czasowe** – określające możliwość działania w sytuacjach o wysokiej stymulacji, lecz związanych z czynnikiem czasu: są to sytuacje związane z koniecznością szybkiego adaptowania się do zmian, szybkiego podejmowania decyzji, szybkiego przetwarzania informacji (**żwawość** – **perseweratywność**).

Autorzy kwestionariusza podkreślają, że przy interpretacji wyników należy zwrócić uwagę na **stopień zharmonizowania cech energetycznych z cechami czasowymi** (Zawadzki, Strelau, tamże). Na tej podstawie opisywali cztery struktury cech temperamentu:

- **zharmonizowana, o dużych możliwościach przetwarzania stymulacji** – to osoby z następującym układem cech: duża wytrzymałość i duża aktywność przy małej reaktywności emocjonalnej; ponadto duża wrażliwość sensoryczna, duża żwawość oraz mała perseweratywność. Autorzy porównują te osoby do sangwiników (z klasycznej typologii temperamentu). Cechują je duże możliwości przystosowawcze, potrafią pracować w zmiennych i trudnych warunkach, poszukują wyzwań, są otwarci na innych;
- **zharmonizowana, o małych możliwościach przetwarzania stymulacji** – to osoby z następującym układem cech: mała wytrzymałość, mała aktywność, mała żwawość, mała wrażliwość sensoryczna, ponadto duża perseweratywność (w klasycznej terminologii: melancholicy). Te osoby cechują mniejsze możliwości przystosowawcze: efektywnie wykonują zadania zawodowe w stałych, określonych warunkach; unikają nadmiernej stymulacji, sytuacji nieprzewidzianych i trudnych (w tym konfliktów);
- **niezharmonizowana, o dużych możliwościach przetwarzania stymulacji** – to osoby z następującym układem cech: duża wytrzymałość, mała reaktywność emocjonalna, mała aktywność; ponadto mała lub przeciętna: wrażliwość sensoryczna, żwawość i perseweratywność. Te osoby mogą mieć trudności w efektywnym radzeniu sobie ze stymulacją. Nie mają jednak tendencji do jej poszukiwania. Mogą pracować w trudnych, wymagających warunkach (w klasycznej terminologii: flegmatycy);
- **niezharmonizowana, o małych możliwościach przetwarzania stymulacji** – to osoby o dużej aktywności, dużej reaktywności emocjonalnej, małej wytrzymałości; ponadto dużej lub przeciętnej: żwawości, wrażliwości sensorycznej i perseweratywności. Osoby te cechuje wysoki poziom pobudzenia, z którym często trudno im efektywnie sobie poradzić, tym bardziej że nie mają tendencji do unikania stymulacji (w klasycznej terminologii: cholerycy). Są to osoby bardzo otwarte, łatwo nawiązujące kontakty, lecz wybuchowe, impulsywne, przeżywające stany napięcia emocjonalnego.

Badania służące weryfikacji trafności pomiaru tego narzędzia (m.in. z użyciem Inwentarza Osobowości EPQ-R) wykazały m.in., że ekstrawersja jest skorelowana dodatnio z aktywnością (AK). Neurotyczność zaś skorelowana jest dodatnio z reaktywnością emocjonalną (RE) oraz perseweratywnością (PE).

Biorąc pod uwagę opisany wcześniej Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji i przykładowy profil ucznia, można się spodziewać, że w tym badaniu uczeń prawdopodobnie uzyskałby wysoki wynik w skali żwawości (ŻW) oraz skali aktywności (AK). Preferuje bowiem improwizację, silną stymulację; potrafi zatem szybko adaptować się do zmieniających się okoliczności i podejmować adekwatne do nich działania. Jego strukturę temperamentu prawdopodobnie można by określić jako zharmonizowaną, o dużych możliwościach przetwarzania stymulacji.

3.2.3. Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS)

(autor: A. Matczak)

Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych mogą posługiwać się psychologowie, tj. osoby posiadające dyplom ukończenia magisterskich studiów psychologicznych oraz po odbyciu szkolenia (np. <https://www.kozminski.edu.pl/pl/oferta-edukacyjna/kursy-i-szkolenia/kierunki/pomiar-inteligencji-emocjonalnej-i-kompetencji-spoecznych/>): pedagodzy, specjaliści HR, doradcy zawodowi.

Kwestionariusz pomocny jest w diagnozowaniu kompetencji społecznych, które określone zostały jako **złożone umiejętności** warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego (Matczak 2001).

Kwestionariusz Kompetencji Społecznych zawiera 90 twierdzeń. Opracowane są dwie wersje kwestionariusza: dla młodzieży licealnej (15–19 lat) i studentów oraz dla dorosłych osób pracujących.

Uczeń ocenia na skali czterostopniowej (**zdecydowanie dobrze, nieźle, raczej słabo, zdecydowanie źle**) efektywność swojego funkcjonowania społecznego (*Jak dobrze poradziłbyś sobie, gdybyś miał...*).

Starsza wersja kwestionariusza (2001) dostępna jest w wersji komputerowej (www.practest.com.pl), zaś do wersji drugiej, uzupełnionej (2007) przeprowadzenie badania, wygenerowanie wyników i raportu możliwe jest na platformie do badań komputerowych Epsilon (www.practest.epsilon.pl). KKS (2007) dostępny jest także w tradycyjnej wersji papier-ołówek.

Kwestionariusz oparty jest na trzech skalach:

- **I** – opisuje kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających bliskiego kontaktu **interpersonalnego**;
- **ES** – opisuje kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach **ekspozycji społecznej**;
- **A** – opisuje kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających **asertywności**.

Przy analizie wyników ważne jest, aby brać pod uwagę nie tylko wynik łączny, ale też wyniki z poszczególnych skal. Autorka kwestionariusza zwraca uwagę na to, że np. **skala I** jest predyktorem efektywnego radzenia sobie w zawodach wymagających nawiązywania głębszych relacji z innymi, opartych na pomaganiu, wspieraniu, opiekowaniu się. Natomiast **skala ES** oraz **skala A** mogą służyć do prognozowania radzenia sobie w zawodach wymagających kontaktów z wieloma ludźmi, wywierania na nich wpływu, zarządzania, negocjowania, występów publicznych. Wyniki uzyskane przez ucznia, niezależnie od swego poziomu, mogą dostarczyć ważnych informacji na temat jego społecznego funkcjonowania, również w kontekście kariery zawodowej.

Kwestionariusz Kompetencji Społecznych może uzupełniać informacje uzyskane w Wielowymiarowym Kwestionariuszu Preferencji zarówno w przypadku wysokich, jak też niskich wyników w zakresie zainteresowań opiekuńczo-usługowych czy kierowniczo-organizacyjnych. Warto zaznaczyć, że zawód oprócz tego, że

można go umieścić na kontinuum: wymaga kontaktów z ludźmi – nie wymaga kontaktów z ludźmi może być zróżnicowany pod względem potencjalnych miejsc pracy czy pełnionych ról zawodowych oraz charakteru kontaktu z ludźmi. Nie każdy uczeń posiadający kwalifikacje technika ekonomisty będzie efektywnie funkcjonować w codziennym, bezpośrednim kontakcie z klientem. Nie każdy uczeń, który wybrał zawód technika handlowca uzyska wysokie wyniki w skali ES czy A.

Badania pokazały, że istnieje dodatnia korelacja kompetencji społecznych z **zapotrzebowaniem na stymulację** oraz takimi cechami temperamentu jak **aktywność i żwawość** (porównaj Rozdz. 3.2.2). Można zatem spodziewać się, że uczeń, który uzyskał wysoki wynik w skali wysoka stymulacja – słaba stymulacja (por. Rozdz. 3.2.1, choć badań porównawczych nie przeprowadzono z użyciem tego narzędzia), ponadto wysoki wynik w skali aktywność (AK) i w skali żwawość (ŻW) (FCZ – KT), uzyska również wysoki wynik w zakresie kompetencji społecznych (KKS).

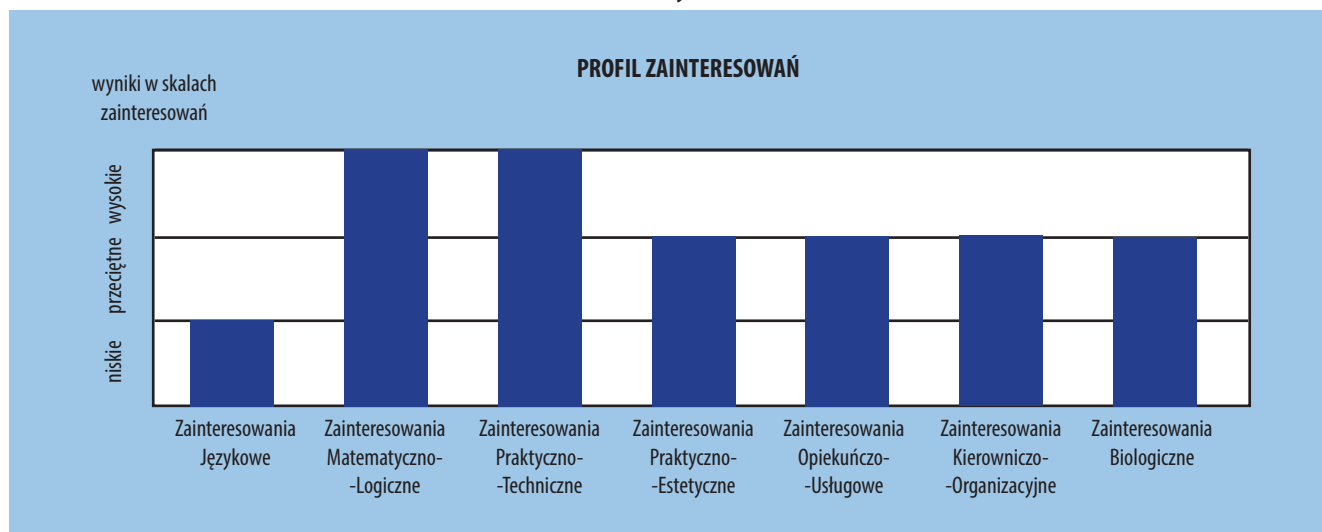
Odwołując się do przykładowego profilu ucznia, zamieszczonego w Rozdz. 3.2.2, można przypuszczać, że w tym badaniu uczeń uzyskałby prawdopodobnie wysoki wynik w zakresie kompetencji społecznych. Przeglądając się osobno każdej z tych skal, można również postawić hipotezę, że jego największy potencjał skupiałby się na skalach ES oraz A, związanych z kontaktem z większą grupą ludzi, wywieraniem na nich wpływu, zarządzaniem (uczeń uzyskał wysoki wynik w zakresie zainteresowań kierowniczo-organizacyjnych w Wielowymiarowym Kwestionariuszu Preferencji, por. Rozdz. 3.2.1).

Nieco słabszą dodatnią korelację wykazano dla kompetencji społecznych i takich cech temperamentu jak **wrażliwość sensoryczna i wytrzymałość** (FCZ-KT). Badania wykazały natomiast ujemną korelację między kompetencjami społecznymi a reaktywnością emocjonalną oraz perseweratywnością (FCZ – KT). Można zatem przypuszczać, że im **wyższa reaktywność i perseweratywność, tym niższe kompetencje społeczne**. Uczeń, który cechuje się dużą wrażliwością, niską odpornością emocjonalną, ponadto skłonnością do powtarzania pewnych reakcji mimo ustąpienia działania bodźca, będzie charakteryzować się słabszymi kompetencjami społecznymi. Autorka Kwestionariusza Kompetencji Społecznych podkreśla, że badanie to może być przydatne do diagnozowania osób z deficytami umiejętności społecznych (Maczak, 2001). Może to być ważny element dalszego planowania kariery edukacyjno-zawodowej, w tym tworzenia Indywidualnego Planu Kariery.

3.2.4. Analiza przypadku

Osoba badana: uczeń, lat 17.

Szkoła: II klasa technikum w zawodzie technik informatyk.



Charakter pracy wymaga improwizowania	Charakter pracy wymaga w umiarkowanym stopniu improwizowania i planowania	Charakter pracy wymaga planowania
Środowisko pracy mało stymulujące, monotonne	Środowisko pracy umiarkowanie stymulujące	Środowisko pracy silnie stymulujące

Łukasz „od zawsze” interesował się komputerami. To one w dużej mierze wypełniały jego czas wolny. W gimnazjum jego wiedza z zakresu informatyki była o wiele szersza niż przewidywał program nauczania tego przedmiotu. Był to też jeden z powodów, dla których zdecydował się na technikum: oczekiwał konkretnej, zawodowej wiedzy. Chciał zdobyć kwalifikacje w zawodzie, aby móc podjąć pracę po ukończeniu szkoły średniej. Chciałby również podjąć studia, jednocześnie pracując w zawodzie. Zdaje sobie sprawę z roli doświadczenia, które jest niezbędne młodej osobie wchodzącej na rynek pracy. W zakresie zainteresowań edukacyjnych od dawna preferował przedmioty ścisłe, przede wszystkim informatykę oraz matematykę. Z tymi przedmiotami radził też sobie najlepiej pod względem nauki. Największe trudności dotyczyły zaś przedmiotów humanistycznych, zwłaszcza języka polskiego. Uwidoczniło się to również w zakresie badania zainteresowań zawodowych – gdzie zainteresowania językowe uzyskały najniższy wynik. W pracy zawodowej Łukasz będzie prawdopodobnie unikał (jeśli będzie to możliwe) np. sporządzania pisemnych analiz, raportów, podsumowań. Posługiwanie się językiem obcym będzie dla niego zadaniem, któremu trzeba „podołać” zarówno na spotkaniu z klientem, jak też podczas lektury literatury branżowej. Nie będzie raczej czerpać z tego satysfakcji.

Na pierwszym planie, w stopniu wysokim, znalazły się zainteresowania: matematyczno-logiczne oraz praktyczno-techniczne. Łukaszowi zostały zaproponowane następujące zawody do rozważenia:

- **wymagające tzw. „ścisłego umysłu”**, sprawnego operowania liczbami i rozwiązywania problemów logicznych, m.in.: *administrator baz danych, administrator sieci, programista, elektronik, mechanik, geodeta, księgowy, inżynier budownictwa*;
- **wymagające rozwiązywania problemów technicznych**, dobrej orientacji przestrzennej, sprawności manualnej, m.in.: *administrator sieci, elektronik, mechanik, geodeta, realizator dźwięku, inżynier budownictwa*.

Podane zawody w dużej mierze się powtarzają. Warto zwrócić uwagę na to, że są to zarówno zawody wymagające **pracy z tzw. danymi** (m.in. liczby, statystyki, analizy, programowanie, administrowanie siecią), jak też **pracy z tzw. rzeczami** (tj. sprzętami, urządzeniami, m.in. przy ich montażu, obsłudze, naprawie, być może udoskonalaniu czy konstruowaniu).

Wśród rekomendowanych zawodów znalazł się informatyk, co koresponduje z podjętą już decyzją Łukasza. Pozostałe zawody może przeanalizować w kontekście planów dotyczących dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej (tym bardziej że chce jednocześnie kształcić się i pracować). Warto zwrócić uwagę na **warunki pracy**, w jakich Łukasz prawdopodobnie będzie najefektywniej wykonywał zadania zawodowe.

Uczeń preferuje **środowisko pracy o małej stymulacji**: jest to środowisko przewidywalne, o stałej strukturze, o określonych procedurach działania, z czytelnym zakresem obowiązków. Ponadto jest to środowisko umożliwiające przede wszystkim pracę indywidualną, ewentualnie w małej grupie osób (poziom stymulacji dotyczy nie tylko warunków fizycznych, ale też psychicznych). Biorąc pod uwagę wybrany przez Łukasza zawód,

można przypuszczać, że najefektywniej będzie pracować w warunkach tzw. home office, wykonując część zadań zdalnie, w domu.

Preferowany przez ucznia **charakter pracy** wymaga w umiarkowanym stopniu improwizacji i planowania, czyli pewnej równowagi w zakresie działań poprzedzonych rzetelną analizą, stworzeniem planu, bilansu oraz działań elastycznie dopasowywanych do zmieniających się sytuacji. Można jednak przypuszczać, że ze względu na preferowane przez Łukasza środowisko pracy będzie on sprawniej realizował zadania przede wszystkim wówczas, gdy będzie mógł je wcześniej zaplanować, przemyśleć, stworzyć sobie pewne ramy odniesienia (w przypadku tego ucznia można również spodziewać się, że będzie wykazywać większą motywację do pracy nad Indywidualnym Planem Kariery, m.in. ze względu na przejawianą przez niego tendencję do planowania). Łukasz nie będzie dobrze funkcjonować w środowisku pracy o dużej stymulacji: z dużą różnorodnością zadań, z dużą liczbą osób wokół siebie, w pracy pod presją czasu.

Biorąc pod uwagę przykładowe zawody, jakie zostały mu zaproponowane (np. inżynier budownictwa) i fakt, że Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji nie dotyczy stricte temperamentu (choć wskazuje na poziom zapotrzebowania na stymulację), zasadnym mogłoby okazać się poszerzenie diagnostyki o kwestionariusz FCZ – KT. Pozwoliłoby to przyjrzeć się dokładnie poszczególnym parametrom temperamentu ucznia.

Można przypuszczać, że w kwestionariuszu FCZ – KT (por. Rozdz. 3.2.2) Łukasz mógłby uzyskać niski wynik w skalach: żwawości (ŻW) i aktywności (AK). Oznacza to, że potrzeba mu czasu, aby przystosować się do zmian; nie podejmuje się wykonywania wielu zadań jednocześnie; niekorzystnie pracuje w sytuacji, gdy mu się przerywa. Można również przypuszczać, że stymulacji nie szuka w otoczeniu, u ludzi, na zewnątrz (niska aktywność). Korespondowałoby to z preferowanym dotychczas przez niego sposobem spędzania wolnego czasu (w domu, przy komputerze).

Na podstawie wspomnianych wcześniej badań przeprowadzonych w czasie konstruowania KKS można również przypuszczać, że ze względu na przejawiane przez ucznia niskie zapotrzebowanie na stymulację (WKP), prawdopodobnie niską aktywność (AK) i niską żwawość (ŻW) (FCZ – KT) uczeń ten będzie również przejawiać niskie kompetencje społeczne (KKS). W Wielowymiarowym Kwestionariuszu Preferencji uzyskał co prawda umiarkowany (nie zaś niski) poziom zainteresowań opiekuńczo-usługowych i kierowniczo-organizacyjnych, warto jednak pamiętać, że kwestionariusz ten dotyczy zainteresowań, nie zaś kompetencji (w przeciwieństwie do Kwestionariusza Kompetencji Społecznych – KKS, gdzie uczeń musi ocenić, **jak dobrze poradziłby** sobie w danej sytuacji).

Poszerzenie diagnostyki o Kwestionariusz Kompetencji Społecznych umożliwiłoby bliższą analizę tego obszaru potencjału ucznia, również w kontekście tworzenia Indywidualnego Planu Kariery. Łukasz nie uzyskał niskiego poziomu zainteresowań opiekuńczo-usługowych ani kierowniczo-organizacyjnych: wynik umiarkowany może wskazywać na wrażliwość na innych, chęć kontaktu z innymi, pewne doświadczenia w pomaganiu czy przewodzeniu innym. Dokładna analiza wyników uzyskanych w poszczególnych skalach KKS mogłaby być jednym z ważnych czynników wpływających na projektowanie systemu szkoleń czy treningów, w jakich Łukasz mógłby wziąć w przyszłości udział. Warto zaznaczyć, że badanie to uwzględnia sytuacje opisujące kontakty z ludźmi o charakterze bezpośrednim, osobistym, nie zaś np. za pośrednictwem mediów społecznościowych.

3.3. Indywidualny Plan Kariery – wskazówki do pracy z uczniem

W poprzednich rozdziałach poradnika przedstawiono różne czynniki warunkujące efektywność procesu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Miały one na celu pobudzenie do refleksji, spojrzenia „z zewnątrz” na dotychczasową pracę jako nauczyciela-doradcy zawodowego z uczniem, być może także wzbogacenie dotychczasowego warsztatu pracy. W tej części nacisk zostanie położony na rolę nauczyciela-doradcy zawodowego w tworzeniu przez ucznia Indywidualnego Planu Kariery (IPK).

Wydaje się, że na tym etapie pracy z uczniem **nauczyciel-doradca zawodowy powinien w największym stopniu łączyć rolę coacha, mentora i tutora** (por. Rozdz. 3.1.1, Rys. 8). „Bazą” do wszelkich działań jest bowiem potencjał ucznia: nauczyciel-doradca zawodowy tak powinien zorganizować spotkania, aby uczeń mógł samodzielnie określić swój potencjał (coaching), a następnie wykorzystać go do zaplanowania swojej drogi (dróg) edukacyjno-zawodowej. Nauczyciel-doradca zawodowy może dzielić się z uczniem swoim doświadczeniem (mentoring), ale też, gdy zachodzi taka potrzeba, przekazać mu potrzebną („brakującą”) wiedzę (tutoring).

W projekcie *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu* uczeń przed przystąpieniem do tworzenia IPK uczestniczy w zajęciach grupowych, podczas których ma możliwość zweryfikowania swojej wiedzy na temat znaczenia takich pojęć jak: zainteresowania, umiejętności, pasje, mocne strony, wiedza, wartości oraz odniesienia ich do swojego potencjału. Również *Poradnik dla uczniów branżowych szkół I stopnia i techników – Jak zaplanować własny rozwój edukacyjno-zawodowy?* ma na celu określenie wszystkich niezbędnych do zaplanowania kariery czynników. Zawiera także propozycje ćwiczeń do indywidualnej pracy z uczniem.

Przed przystąpieniem do pracy nad IPK uczeń powinien także umieć określić cel za pomocą metody SMART (lub KOMAR, por. *Poradnik dla nauczyciela-doradcy zawodowego, tom 2, Poradnictwo grupowe*) Służą temu m.in. zajęcia grupowe. W tej części zostanie przede wszystkim opisana rola nauczyciela-doradcy zawodowego podczas pracy z uczniem nad poszczególnymi elementami Indywidualnego Planu Kariery.

W poprzednich rozdziałach zostały poruszone kluczowe kwestie związane z pracą w indywidualnym kontakcie z uczniem. Przypomnieć jednak należy, co warto mieć na uwadze przed przystąpieniem do pracy nad Indywidualnym Planem Kariery:

- nauczyciel-doradca zawodowy występuje m.in. w roli **analityka** (potrafi pomóc uczniowi w zrozumieniu siebie i czynników wpływających na decyzje, ukazać zależności między rynkiem edukacyjnym a rynkiem pracy), **osoby uruchamiającej zasoby ucznia** (doradca zawodowy potrafi pomóc uczniowi znaleźć obszary, w których uczeń mógłby najbardziej efektywnie wykorzystać swoje zasoby), ponadto **budowniczo mostów** (doradca zawodowy potrafi przygotować ucznia do zmiany, jaką jest wejście na rynek pracy oraz wejście w rolę pracownika);
- korzystne dla ucznia jest, kiedy nauczyciel-doradca zawodowy posługuje się **stylem badającym i stylem rozumiejącym** w komunikacji (umiejętnie je przeplatając); ważne, aby unikał stylu oceniającego; jeśli jest taka możliwość warto, aby korzystał z **metafor** w komunikacji; warto również korzystać nie tylko z **technik aktywnego słuchania**, ale też budować/rozвивać **umiejętność słuchania empatycznego**;
- korzystne jest również, kiedy nauczyciel-doradca potrafi rozpoznać **styl myślenia ucznia** i dopasować do niego sposób przekazywania treści; w tym zakresie ważna jest też świadomość różnic w przyswajaniu i przetwarzaniu informacji przez **uczniów – cyfrowych tubylców** oraz **nauczycieli – cyfrowych imigrantów** (por. Rozdz. 1.3.4, Tab. 2).

- pracę nad Indywidualnym Planem Kariery warto zacząć od zdobycia **rozeznania na jakim etapie znajomości siebie, znajomości zawodów oraz podejmowania decyzji** znajduje się uczeń (np. uczeń zdecydowany, ciągły poszukiwacz, uczeń nieadekwatny, uczeń niedoinformowany, uczeń zupełnie niezdecydowany, por. Rozdz. 3.1.1, Tab. 5); będzie to determinować kierunek dalszych działań, nie tylko w zakresie tworzenia Indywidualnego Planu Kariery;
- warto, aby **nauczyciel-doradca zawodowy stale rozwijał swój warsztat** nie tylko w zakresie komunikacji z uczniem (korzystając np. z metod coachingowych w rozmowie doradczej);
- należy ustalić **kontrakt** z uczniem.

Bardzo ważne jest także, aby uczeń miał ze sobą **karty pracy z zajęć grupowych** oraz **informację z diagnozy preferencji zawodowych**. Są to materiały, z których powinien korzystać podczas pracy nad Indywidualnym Planem Kariery.

CZĘŚĆ I – MOJE ZASOBY

W części I Indywidualnego Planu Kariery identyfikowany jest potencjał ucznia jako główny obszar do dalszej pracy. Uczeń po zajęciach grupowych i diagnozie preferencji zawodowych powinien potrafić **określać swój cel** (używając metody SMART albo KOMAR, por. *Poradnik dla nauczyciela-doradcy zawodowego, tom 2, Poradnictwo grupowe*). Od jego wpisania i uzasadnienia powinien zacząć pracę nad Indywidualnym Planem Kariery.

Na tym etapie uczeń powinien znać już swoje zainteresowania, pasje, umiejętności, mocne strony. Powinien rozumieć ważną rolę planowania oraz tworzenia Indywidualnego Planu Kariery. Odwołując się do typologii B. Wojtasik (1997) „najlepiej”, aby prezentował postawę ucznia zdecydowanego (por. Rozdz. 3.1.2, Tab. 5). Oznacza to, że potrafi dopasować siebie do zawodu (grupy zawodów) i efektywnie zaplanować dalszy rozwój edukacyjno-zawodowy.

Jak już podkreślano wcześniej – można przypuszczać, że **pewna grupa uczniów technikum czy branżowej szkoły, mimo że dokonała już wyboru zawodu, nie jest pewna, czy ten wybór jest właściwy**. Wracając do typologii B. Wojtasik: uczeń, który wybrał zawód, może być np. zorientowany w zawodach – ale nie znać siebie, może być uczniem niezdecydowanym czy też ciągłym poszukiwaczem (por. Rozdz. 3.1.2, Tab. 5). Pomoc uczniowi w tworzeniu IPK będzie więc wymagać od nauczyciela-doradcy zawodowego zachęcenia ucznia do refleksji nad samym sobą w celu odkrycia obszaru lub obszarów, które wymagają „dopracowania”, zdobycia czy uzupełnienia informacji.

Zanim uczeń przystąpi do pracy nad wypełnieniem I części IPK, warto zadać mu kilka pytań, które stanowią jego rodzaju podsumowanie jego pracy na zajęciach grupowych oraz podczas diagnozowania indywidualnych preferencji zawodowych, np.

- *Czego dowiedziałeś się na swój temat na zajęciach grupowych?*
- *Czego dowiedziałeś się o sobie podczas diagnozy indywidualnej?*
- *Jak brzmi sformułowany przez ciebie cel, który chcesz osiągnąć?*
- *Jak myślisz, po co będziesz tworzyć IPK?*
- *Co jest ci potrzebne, aby stworzyć IPK?*
- *Czego ci brakuje do stworzenia IPK? Jak możesz to zdobyć?*

Przed przystąpieniem do pracy nad kolejnymi punktami IPK, dotyczącymi zasobów ucznia (Część I – Moje zasoby), **warto spisać je na osobnym arkuszu i zapytać ucznia:**

- Który obszar do tej pory (w przypadku projektu *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu*: np. podczas zajęć grupowych) sprawiał mu trudność lub też był dla niego niezrozumiały?

Warto zwrócić uwagę na samo **rozumienie kluczowych pojęć przez ucznia**. Ponadto uczeń może np. stwierdzić, że trudno mu znaleźć coś, co mógłby nazwać pasją (pkt 3); może też nie rozumieć, o jaką potrzebną wiedzę (pkt 4) konkretnie chodzi. Dzięki takim pytaniom zidentyfikowane zostaną trudności, z jakimi spotyka się uczeń (i nauczyciel-doradca zawodowy) podczas tworzenia IPK. Pomogą one także zorientować się nauczycielowi-doradcy zawodowemu, czy w tym kluczowym dla tworzenia IPK obszarze uczeń posiada niezbędne informacje.

Uczeń rozpoczyna pracę nad IPK od określenia **celu zawodowego** (*Co chciałbym/chciałabym robić po ukończeniu technikum/branżowej szkoły?*) oraz **celu życiowego** (*Cel życiowy, który chciałbym/chciałabym osiągnąć*). Bardzo ważne jest zwrócenie jego uwagi na **różnicę między celem życiowym a wartościami**: może się zdarzyć, że celem życiowym będzie dla niego np. *bycie szczęśliwym czy wysokie zarobki*. Wartości to osobny punkt w Części I (Moje zasoby). Cel życiowy dotyczy tego wszystkiego, do czego uczeń chce w swoim życiu dążyć, co uzyskać. Może np. dotyczyć rozwoju pewnych umiejętności, zdobycia wiedzy w pewnych obszarach, zajęcia określonej pozycji w społeczeństwie, itp.

Poniżej przeanalizowane zostaną poszczególne elementy I części IPK – z punktu widzenia nauczyciela-doradcy zawodowego.

Część I IPK tworzy sześć zbiorów informacji umożliwiających poznanie siebie przez ucznia. Przykładowe pytania do każdego z nich zostały zainspirowane jednym z modeli rozmowy coachingowej (model GROW, por. Rozdz. 3.1.2, Rys. 10).

1. Moje preferencje zawodowe

Rozpoczynając pracę nad IPK, uczestnik projektu *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu* będzie dysponował już wynikami badań preferencji zawodowych określonych za pomocą Wielowymiarowego Kwestionariusza Preferencji (WKP, por. Rozdz. 3.2.1). W uzasadnionych przypadkach dane z tych badań mogą być uzupełnione przez wykonanie dodatkowych testów diagnostycznych, o których wspomniano w Rozdz. 3.2.2 oraz Rozdz. 3.2.3. Wskazane jest, aby nauczyciel-doradca zawodowy zapoznał się z wynikami diagnozy preferencji zawodowych ucznia. Wskazane jest także korzystanie przez ucznia z materiałów z zajęć grupowych, które również dotyczyły preferencji zawodowych (por. *Poradnik dla nauczyciela, tom 2, Poradnictwo grupowe*). Ponadto (w nawiązaniu do wyniku diagnozy i efektów zajęć grupowych) ważne jest takie formułowanie pytań, aby umożliwić „poszerzenie” świadomości ucznia odnośnie do uzyskanych wyników:

- Jak rozumiesz preferencje zawodowe? (w Wielowymiarowym Kwestionariuszu Preferencji są one utożsamiane z zainteresowaniami zawodowymi, por. definicję w Rozdz. 3.2.1).
- O czym mówi uzyskany przez ciebie wynik? Co on dla ciebie oznacza?
- Które z zainteresowań uzyskały wynik wysoki?
- Jakie przykładowe zawody do rozważenia zostały wygenerowane do twojego profilu? Jakimi posiadają kwalifikacje/jakie zadania zawodowe je charakteryzują?
- Co możesz powiedzieć o wyniku badania w odniesieniu do dokonanego przez ciebie wyboru zawodu?
- Jaki wpływ będzie mieć wynik badania na twoje dalsze decyzje/na twój cel?
- Jakich nowych informacji na temat twoich preferencji zawodowych dostarczyło ci badanie? Jakimi informacjami wykorzystasz w planowaniu dalszej kariery?
- W jakim środowisku pracy będziesz pracować najbardziej efektywnie? (mała – wysoka stymulacja, planowanie – improwizacja; w tym obszarze warto odnieść się do wyników badania FCZ – KT, jeśli zostało wykonane).

2. Zainteresowania

Ten obszar dotyczy zainteresowań w szerokim tego słowa znaczeniu, nie zaś stricte związanych ze ścieżką zawodową. Mimo że znaczenie tego pojęcia wydaje się oczywiste (i mimo że w arkuszu IPK została zamieszczona jego krótka definicja), warto zapytać ucznia, m.in.:

- Co, twoim zdaniem, odróżnia zainteresowania od umiejętności?
- Jakie zainteresowania charakteryzują cię najbardziej?
- Które zainteresowania towarzyszą ci od dłuższego czasu?
- Jakie zainteresowania brałeś pod uwagę wybierając zawód, którego się uczysz?
- Gdzie, poza szkołą, rozwijasz zainteresowania?
- Które zainteresowania pomogą Ci w realizacji twojego celu?
- Co możesz zrobić, aby rozwinąć te zainteresowania? Co zrobiłeś już do tej pory? Co zyskałeś dzięki temu?
- Kto mógłby cię wesprzeć w rozwinięciu tych zainteresowań?
- Gdybyś miał nieograniczone możliwości – na jaką formę spędzania czasu wolnego/aktywności zdecydowałbyś się?

Zarówno w tej części IPK, jak też w pozostałych ważne, aby uczeń korzystał ze swoich materiałów, jakie wypracował podczas zajęć grupowych (por. *Poradnik dla nauczyciela, tom 2, Poradnictwo grupowe*).

3. Pasje

Wbrew pozorom, nawet dla ucznia technikum czy branżowej szkoły obszar pasji wcale nie musi być łatwy do opisania. Pasja to znacznie więcej niż zainteresowanie, a przecież nauczyciel-doradca zawodowy nierzadko ma do czynienia z uczniem, który nie posiada nawet jakichkolwiek konkretnych zainteresowań. Warto podkreślić, że podczas tworzenia IPK nie chodzi o uzupełnianie każdego punktu czymkolwiek. **Jeśli ten punkt będzie sprawiał trudności, należy skupić się na tych bardziej dla ucznia „oczywistych”.** Warto jednak poświęcić na niego trochę czasu w celu podkreślenia roli pasji w pracy zawodowej, a także jej poszukiwania, niezależnie od etapu życia, w jakim się znajdujemy. Przykładowe pytania mogą przyjąć taką formę:

- Jaką aktywność w twoim życiu mógłbyś nazwać pasją? Dlaczego? Po czym poznajesz, że to pasja?
- Co mógłbyś zrobić, aby odkryć swoją pasję? Czy ktoś mógłby ci w tym pomóc?
- W jakim stopniu przy wyborze zawodu, którego się uczysz, kierowałeś się swoją pasją?
- W jaki sposób ta pasja (pasje) może pomóc ci w realizacji celu?
- Co robiłeś dotychczas, aby rozwijać swoją pasję? Co mógłbyś zrobić w przyszłości?
- W jaki sposób chciałbyś rozwijać swoją pasję?
- Na ile jest dla ciebie istotne, aby twoja pasja (pasje) była realizowana w przyszłej pracy zawodowej?

4. Wiedza

Jak zostało zaznaczone w formularzu IPK, w tym obszarze warto skupić się również na tej wiedzy, którą uczeń zdobył poza szkołą. Pojęcie to większości z nas kojarzy się przede wszystkim z obowiązkową edukacją szkolną. Ten obszar stanowi okazję, aby zwrócić uczniowi uwagę na dwa aspekty: **przydatności wiedzy szkolnej oraz znaczenia wiedzy zdobytej poza szkołą dla wykonywania wybranego zawodu.** Ten obszar może być kluczowy zarówno dla ucznia, który już określił swój cel, jak też dla ucznia, który dopiero stara się to zrobić. Być może dotychczasowa edukacja szkolna i pozaszkolna, czy też samokształcenie, nie wiązała się u niego

z rozumieniem jej znaczenia, „przekładaniem” przyswajanych treści na życie codzienne i potencjalną pracę zawodową. W jaki sposób nauczyciel-doradca zawodowy może pracować z uczniem w tym obszarze? Oto kilka przykładowych pytań:

- Pomyśl przez chwilę o swoim celu (zawodowym/życiowym). Jaką wiedzę jeszcze musisz zdobyć, aby go zrealizować? Co wiesz, a czego jeszcze musisz się dowiedzieć? Gdzie będziesz poszukiwać tych informacji? Kto może pomóc ci w ich zdobyciu?
- Jakie elementy wiedzy zdobytej w szkole wykorzystasz do realizacji swojego celu?
- Jakich informacji samodzielnie poszukujesz w czasie wolnym? Jakich zagadnień dotyczą?
- Jakie elementy wiedzy zdobytej poza szkołą wykorzystasz do realizacji swojego celu?
- W jakim zakresie/temacie/zagadnieniu posiadasz szeroką wiedzę?
- W jakim jeszcze zakresie/temacie/zagadnieniu chciałbyś zdobyć szeroką wiedzę?
- Który z przedmiotów wydaje ci się aktualnie w największym stopniu przydatny do wykonywania wybranego zawodu?
- Który przedmiot sprawia ci problem w przyswajaniu wiedzy? Jak sobie z tym radzisz? Co jeszcze mógłbyś z tym zrobić?

Warto również podkreślić, że **wiedza jest jedną ze składowych (obok umiejętności oraz kompetencji społecznych) efektów uczenia się (kwalifikacji zawodowych)**. W tym obszarze ważne jest również uwzględnienie wiedzy i umiejętności zawartych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie, w którym kształci się uczeń. Stanowi ona szczegółowy „wykaz” niezbędnej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, jakie powinien posiadać uczeń w ramach wybranego przez siebie zawodu. Warto również skorzystać z przykładowych opisów, charakterystyk zawodów, np. przedstawionych w formie standardów kwalifikacji lub kompetencji zawodowych i dostępnych na portalu Publicznych Służb Zatrudnienia (<http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/bazy-standardow-kompetencji-kwalifikacji-zawodowych-i-modulowych-programow-szkolen>, dostęp: 15.11.2018 r.).

5. Moje umiejętności

Podobnie jak w przypadku zainteresowań znajomość własnych umiejętności na tym etapie życia wydaje się być niemal oczywista. W przypadku pracy nad IPK należy jednak spojrzeć na umiejętności również z perspektywy tych, które są niezbędne dla wykonywania wybranego przez ucznia zawodu. **Podobnie jak wiedza – umiejętności są jedną ze składowych efektów uczenia się (kwalifikacji zawodowych)**. Również w tym obszarze ważne jest uwzględnienie podstawy programowej kształcenia w zawodzie, w którym kształci się uczeń. Warto podkreślić, że może to znacznie usprawnić pracę nad II częścią IPK (Zawód, którego się uczę i który chciałbym wykonywać). W jaki sposób doradca może wesprzeć ucznia w tym obszarze? Oto kilka przykładowych pytań:

- Jakie umiejętności są Twoją wizytówką? Co potrafisz robić najlepiej? Co ci to daje/Co to dla ciebie oznacza?
- Jakie umiejętności brałeś pod uwagę przy wyborze zawodu?
- W jaki sposób rozwijasz te umiejętności?
- Które umiejętności chciałbyś jeszcze rozwinąć?
- Jakie umiejętności wykorzystasz dla realizacji swojego celu?
- Jakich umiejętności musisz nabyć, aby osiągnąć swój cel? W jaki sposób zdobędziesz te umiejętności?

- Jakie nowe umiejętności zdobyłeś podczas nauki wybranego przez siebie zawodu? Jakie nowe umiejętności chciałbyś jeszcze zdobyć?
- Jakie są twoje uzdolnienia? (warto w tym miejscu zwrócić uwagę na **różnice między umiejętnościami a uzdolnieniami**, które mogą wpływać na efektywność wykonywania zadań zawodowych; czym innym jest nauczyć się w szkole fotografowania z wykorzystaniem różnych technik i sprzętu, a czym innym posiadać uzdolnienia w tym obszarze, które sprawiają, że będziemy wykonywać tę samą pracę nie tylko na wyższym poziomie jakości, ale też bardziej efektywnie).
- Wyobraź sobie, że dostałeś możliwość zapisania się na kurs, który mógłby ci się przydać w pracy zawodowej. Jaki byłby to kurs?

6. Wartości

Ten obszar IPK, mimo że jest niezwykle ważny dla decyzji edukacyjno-zawodowych, często nie jest wystarczająco poznany. Tymczasem świat naszych wartości kształtuje się od dzieciństwa aż do śmierci i podlega pewnym modyfikacjom. Te modyfikacje mogą być jednym z czynników zmiany miejsca zatrudnienia, poszerzenia kwalifikacji, założenia własnej firmy. Dlatego też przy tworzeniu Indywidualnego Planu Kariery nie może zabraknąć tematu wartości. O wartościach była już mowa w Rozdz. 1.3.3. Z tematem wartości uczeń spotkał się już podczas zajęć grupowych (w ramach projektu *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu*), gdzie miał m.in. możliwość określić wartości, którymi będzie się kierować, aby osiągnąć sukces zawodowy.

Obok wartości warto pamiętać o zasadach i przekonaniach, które wspólnie tworzą kompas moralny. To właśnie przekonania mogą utrudniać moralne działanie – jeśli są negatywne. Tym samym mogą wpływać na wszelkie decyzje ucznia, również te dotyczące kariery edukacyjno-zawodowej. Ten obszar może być również okazją do przyjrzenia się przekonaniom ucznia.

Warto pamiętać, że potencjalne trudności w sformułowaniu celu mogą również wiązać się z brakiem określonej struktury wartości. Formuła IPK dzieli wartości na te związane z codziennym życiem i te dotyczące pracy zawodowej. Dla poszerzenia wiedzy ucznia na temat wartości oraz pobudzenia go do refleksji nad ich różnorodnością oraz znaczeniem warto przygotować listę przykładowych wartości. Może to ułatwić pracę i stanowić punkt wyjścia do zadawania bardziej szczegółowych pytań. Poniżej znajduje się kilka pytań, od których warto zacząć pracę z uczniem w obszarze wartości:

- Czego dowiedziałeś się o swoich wartościach na zajęciach grupowych?
- Co sądzisz o pracy na własny rachunek?
- Jak odnosisz się do łączenia pracy z nauką?
- Co sądzisz o zdobywaniu doświadczenia za granicą?
- Jakie jest twoje zdanie na temat poglądu, zgodnie z którym wyższe wykształcenie daje więcej możliwości na rynku pracy?
- Co jest dla Ciebie ważne? Dlaczego? Co to dla ciebie oznacza?
- Na ile ważne były dla ciebie wartości, gdy dokonywałeś wyboru zawodu?
- Jakie wartości będziesz realizować w wybranym przez siebie zawodzie? W jakim stopniu są to te wartości, które chciałbyś realizować w pracy zawodowej?
- Z którą z wartości jest najbardziej związany sformułowany przez ciebie cel (zawodowy/życiowy)?
- Wbrew jakiej wartości mógłbyś postąpić, gdyby wymagała tego sytuacja?

7. Podsumowanie

Na tym etapie uczeń przygląda się sobie w kontekście swoich zasobów (mocnych stron), ale też słabości – obszarów, nad którymi mógłby (jeśli to możliwe) popracować. To czas na refleksję na temat własnego potencjału zarówno w kontekście dokonanego wyboru zawodu, jak też dalszych decyzji. To również czas na **ponowne zastanowienie się nad sformułowanym celem (albo też ponowne zastanowienie się nad samym celem, jeśli nie został wcześniej określony)**. Rzetelnie wykonane podsumowanie będzie ważnym punktem wyjścia do pracy nad dalszą częścią IPK, dotyczącą zawodu – wybranego i/lub oczekiwanego. W jaki sposób nauczyciel-doradca zawodowy może pomóc uczniowi na tym etapie?

Wracając do modelu GROW (por. Rozdz. 3.1.3, Rys.10) warto, aby nauczyciel-doradca zawodowy zaznaczył, że jest **to czas skupienia się na stanie obecnym: nad tym wszystkim, co uczeń posiada, a co mogłoby mu posłużyć do realizacji celu**. Jest to także czas na konfrontację zasobów, podejmowanych aktualnie działań (m.in. nauki określonego zawodu) z realizacją celu, do którego uczeń chce dążyć. Czy wszystko zmierza w tym samym kierunku? Oto kilka propozycji do pracy z uczniem w tej części:

- Postaraj się podsumować to, co ustaliłeś wcześniej. W pierwszej kolejności opowiedz i wypisz wszystko, co uważasz za swoją mocną stronę, niezależnie od tego, czy będzie to np. umiejętność, cecha czy wartość. Wyobraź sobie, że tworzysz swoją „wizytówkę”. Co oznacza dla ciebie posiadanie tych mocnych stron? Co zyskujesz dzięki posiadaniu tych mocnych stron?
- Które mocne strony będą ci przydatne w wybranym zawodzie?
- Które mocne strony pomogą Ci w realizacji celu (zawodowego/życiowego)?
- Co określiłbyś jako swoje słabsze strony? Jeśli będą mieć one wpływ na realizację twojego celu, to w jaki sposób mógłbyś sobie z tym poradzić? Co tracisz za sprawą posiadania tych słabszych stron? Która z twoich słabszych stron może w pewnych sytuacjach stanowić twój atut?

Część II – Zawód, którego się uczyć i który chciałbym wykonywać

W części II IPK, pracując z uczniem, będziemy nawiązywać do zapisów z części I, w której uczeń analizował swoje zainteresowania, umiejętności czy wartości także w kontekście wyboru zawodu, którego aktualnie się uczy. Nauczyciel-doradca zawodowy ma tu możliwość nawiązania do tego, co wcześniej powiedział uczeń, a jednocześnie pogłębienia tematu motywów wyboru zawodu dokonanego przez ucznia.

1. Mój wybór zawodu, którego się uczyć (uzasadnij dlaczego wybrałeś dany zawód szkolny)

Nauczyciel-doradca zawodowy może od razu zasygnalizować, że w tym punkcie należy wziąć pod uwagę wszystkie czynniki, które wpłynęły na wybór zawodu, również te, o których uczeń nie powiedział wcześniej. Poniżej przykładowe pytania, jakie mogą być zadane uczniowi:

- Co w największym stopniu wpłynęło na Twoją decyzję, aby wybrać właśnie ten zawód?
- O jakim miejscu pracy dla siebie myślałeś, gdy wybierałeś ten zawód?
- W jaki sposób twoi bliscy pomagali ci w wyborze zawodu?
- Jak twoi bliscy odnieśli się do twojego wyboru?
- W jaki sposób wybór tego zawodu umożliwi ci w przyszłości realizację celu (zawodowego/życiowego)?
- Co dla ciebie oznacza praca w wybranym przez siebie zawodzie?
- Co możesz zyskać/stracić, pracując w wybranym przez siebie zawodzie?
- Jeśli znów mógłbyś wybrać zawód – jaką podjąłbyś decyzję?

Uwaga: bardzo ważne jest uzupełnienie pkt.1 w odniesieniu do aktualnie wybranego zawodu (nawet jeśli uczeń nie planuje podjęcia pracy w tym zawodzie). Pozwoli to bowiem na dokonanie refleksji nad wcześniejszymi motywami wyboru zawodu, sposobem podejmowania decyzji, rolą osób znaczących, itp. Jeśli uczeń nie wiąże swojej przyszłości z wybranym zawodem, kolejne punkty (2 – 6) warto odnieść do zawodu, jaki chciałby wykonywać.

2. Jakie zadania zawodowe muszą umieć wykonywać, aby móc pracować w wybranym przez siebie zawodzie?

W przypadku IPK dla branżowych szkół to pytanie dotyczy, oprócz zadań zawodowych, również uzyskiwanej kwalifikacji w zawodzie (w przypadku IPK dla techników dotyczy tylko kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie). To bardzo ważny etap pracy nad IPK, gdyż **uczeń ma możliwość nazwania konkretnych zadań, jakie wiążą się z wykonywaniem wybranego przez niego zawodu** (czym innym jest „ogólna orientacja” na temat zawodu technik informatyk, technik geodeta, mechanik, a czym innym konkretne nazwanie wykonywanych w ramach zawodu zadań). Warto zaznaczyć, że uczeń biorący udział w projekcie *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu* miał już możliwość przyjrzenia się temu na zajęciach grupowych.

Zarówno ten, jak też kolejne punkty będą wymagać odniesienia do podstawy programowej kształcenia w zawodzie wybranym przez ucznia oraz do opisu/charakterystyki tego zawodu. Warto zatem mieć przygotowane niezbędne materiały lub dostęp do internetu.

Wskazane jest także, aby uczeń sięgnął do portfolio i efektów swojej pracy na zajęciach grupowych z doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Poniżej przedstawiono przykładowe pytania, jakie można zadać uczniowi:

- Czym są dla ciebie zadania zawodowe/kwalifikacje zawodowe? Jak to rozumiesz?
- Określ, czym będziesz się zajmować jako osoba wykonująca zawód
- Określ, jaką kwalifikację/jakie kwalifikacje uzyskasz po zdaniu egzaminu zawodowego/wszystkich egzaminów zawodowych. Jakie możliwości dzięki temu uzyskasz? Czy przybliży ci to do realizacji założonego celu (zawodowego/życiowego)?
- Co wiedziałeś na temat zadań zawodowych/kwalifikacji zawodowych związanych z Twoim zawodem przed jego wyborem? Gdzie poszukiwałeś tych informacji?
- Co wiedziałeś na temat dodatkowych uprawnień/kursów, jakie mogą ci się przydać?
- Co sądzą poznańscy pracodawcy o poziomie przygotowania absolwentów do wykonywania zadań zawodowych? (wskazane, aby zapoznać się z *opisem wymagań stanowisk pracy* dla zawodu, w którym się uczy, opracowanego w ramach projektu *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu*).

Przykładowe pytania dla ucznia, który chciałby wykonywać inny zawód niż ten, którego aktualnie się uczy:

- Jakiego wykształcenia musisz zdobyć, aby wykonywać ten zawód?
- W jakich miejscach będziesz mógł pracować w tym zawodzie?
- Czego będą dotyczyć zadania, jakie będziesz wykonywać w tym zawodzie?
- Jakie dodatkowe kursy, uprawnienia są przydatne w zawodzie, który chciałabyś wykonywać?
- Z jakich źródeł korzystałeś, aby zdobyć informacje o tym zawodzie?

3. Wiedza, którą muszą mieć, aby móc wykonywać wybrany przez siebie zawód

Jak podkreślono wyżej, w tej części IPK koncentrujemy się stricte na zawodzie wybranym przez ucznia, tj. na tym, którego obecnie się uczy. Warto o tym pamiętać i do tego nawiązywać, analizując nie tylko zadania czy

kwalifikacje w nim wyróżnione, ale też niezbędną w tym zawodzie wiedzę oraz umiejętności. Prowadząc rozmowę z uczniem, możemy zadać poniższe pytania:

- Jakich tematów/zagadnień powinna dotyczyć twoja wiedza, abyś mógł wykonywać wybrany zawód? Co to dla ciebie oznacza?
- Czego nauczyłeś się dotychczas w ramach swojego zawodu?
- Czego musisz jeszcze się nauczyć? Gdzie, oprócz szkoły, możesz zdobyć taką wiedzę?
- Jak poszerzasz swoją wiedzę szkolną w ramach wybranego zawodu? Z jakich źródeł korzystasz?
- Co zawiera podstawa programowa kształcenia w twoim zawodzie lub ramowy plan nauczania? (odniesienie do wiedzy opisanej dla zawodu ucznia).
- Czego się z tych źródeł dowiedziałeś?
- W jaki sposób wiedza, którą posiadasz i wiedza, którą zdobędziesz, będą przydatne dla realizacji twojego celu (zawodowego/życiowego)?
- Co sądzą poznańscy pracodawcy o poziomie wiedzy zdobytej przez absolwentów a niezbędnej do wykonywania pracy w zawodzie? (wskazane, aby zapoznać się z *opisem wymagań stanowisk pracy* dla zawodu, w którym się uczy, opracowanego w ramach projektu *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu*).

Przykładowe pytania dla ucznia, który chciałby wykonywać inny zawód niż ten, którego aktualnie się uczy:

- Jaką wiedzę musisz zdobyć, aby wykonywać ten zawód?
- Gdzie możesz zdobyć tę wiedzę?
- Z jakich źródeł korzystasz, aby zdobyć wiedzę, która będzie przydatna w tym zawodzie?
- W jaki sposób wiedza, którą zdobyłeś w ramach aktualnie wybranego zawodu, może Ci się przydać w zawodzie, który chciałbyś wykonywać?

4. Umiejętności, które muszą nabyć, aby pracować w wybranym przez siebie zawodzie

- Co musisz umieć robić, aby pracować w swoim zawodzie?
- Co już umiesz robić w ramach swojego zawodu? Co to dla ciebie oznacza?
- Jakich umiejętności musisz jeszcze nabyć? Gdzie, poza szkołą, możesz zdobyć te umiejętności? Kto może cię w tym wesprzeć?
- Co zawiera podstawa programowa kształcenia w twoim zawodzie lub ramowy plan nauczania? (odniesienie do umiejętności opisanych dla zawodu ucznia). Czego się z tych źródeł dowiedziałeś?
- W jaki sposób umiejętności, które posiadasz i które planujesz zdobyć, będą przydatne do realizacji twojego celu (zawodowego/życiowego)?
- Co sądzą poznańscy pracodawcy o poziomie umiejętności zdobytej przez absolwentów a niezbędnej do wykonywania pracy w zawodzie? (wskazane, aby zapoznać się z *opisem wymagań stanowisk pracy* dla zawodu, w którym się uczy, opracowanego w ramach projektu *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu*, www.cdzdm.pl (zakładka: Projekty ZIT)).

Przykładowe pytania dla ucznia, który chciałby wykonywać inny zawód niż ten, którego aktualnie się uczy:

- Jakie umiejętności są szczególnie przydatne w tym zawodzie?
- Które z tych umiejętności już posiadasz?
- Które umiejętności, rozwijane przez Ciebie w czasie wolnym, mógłbyś wykorzystać w tym zawodzie?

- Jakie umiejętności, związane z aktualnie wybranym zawodem, mogą Ci się przydać w zawodzie, który chciałbyś wykonywać?

5. Jakie jest zapotrzebowanie na pracę w tym zawodzie?

W tym i w kolejnym punkcie dominująca forma pracy z uczniem będzie zależeć od posiadanej przez ucznia wiedzy na temat „sytuacji” wybranego przez niego zawodu na lokalnym i regionalnym rynku pracy. Dobrze, aby uczeń posiadał już taką wiedzę (w ramach projektu *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu* miał możliwość uczestnictwa w zajęciach grupowych na ten temat, por. *Poradnik dla nauczyciela, tom 2, Poradnictwo grupowe*), jednak niezbędne może okazać się wyszukanie pewnych informacji czy danych np. w internecie. Poza tym warto zwrócić uwagę na podane niżej kwestie:

- W jaki sposób wiedza dotycząca zapotrzebowania na rynku pracy wpłynęła na twój wybór? Z jakich źródeł czerpałeś informacje?
- Czego dowiedziałeś się o zapotrzebowaniu rynku pracy na twój zawód podczas zajęć grupowych?
- Co sądzisz o zmianie miejsca zamieszkania w sytuacji większego zapotrzebowania na twój zawód w innym regionie? Co sądzisz o wyjeździe poza granice kraju?

Przykładowe pytania dla ucznia, który chciałby wykonywać inny zawód niż ten, którego aktualnie się uczy:

- Jakie jest zapotrzebowanie na zawód, który chciałbyś wykonywać?
- W jakim stopniu wiedza o zapotrzebowaniu na ten zawód wpłynęła na decyzję o tym, że nie będziesz pracować w zawodzie, którego aktualnie się uczysz?

6. Wynagrodzenie, jakie mogę otrzymać za wykonywaną pracę w tym zawodzie (wskaż firmy, które zatrudniają w danym zawodzie i wynagrodzenie, jakie oferują)

- Z jakich źródeł czerpałeś informacje o zarobkach przed wyborem zawodu? Jak te informacje na ciebie wpłynęły?
- Jakiego wynagrodzenia oczekiwałeś na początku swojej kariery zawodowej, a jakiego docelowo? W jakim stopniu jest to możliwe w wybranym przez ciebie zawodzie? Jeśli nie, to jaki zawód mógłby spełnić twoje oczekiwania dotyczące wynagrodzenia?
- Jakie firmy zatrudniają w wybranym przez ciebie zawodzie? Jakie firmy zatrudniające w twoim zawodzie znajdują się w twoim najbliższym otoczeniu?
- Które znane ci firmy, zatrudniające w twoim zawodzie, spełniają twoje oczekiwania dotyczące zarobków? Jeśli nie spełniają, to co mógłbyś w tej sytuacji zrobić?

Przykładowe pytania dla ucznia, który chciałby wykonywać inny zawód niż ten, którego aktualnie się uczy:

- Jakie jest przeciętne wynagrodzenie w zawodzie, który chciałbyś wykonywać?
- W jaki sposób wiedza o wynagrodzeniu w tym zawodzie wpłynęła na decyzję o tym, że nie będziesz pracować w zawodzie, którego aktualnie się uczysz?

7. Jaki inny zawód mógłbym jeszcze wykonywać?

Ten punkt można rozpatrywać w dwojakim kontekście. Pierwszy może dotyczyć każdego innego zawodu, jaki uczeń mógłby brać pod uwagę (być może rozważał go już kiedyś, ale z jakiegoś powodu nie zdecydował się na niego). Drugi może uwzględniać zawody pokrewne, zawody posiadające kwalifikacje wspólne z zawodem wybranym przez ucznia. Może to stanowić okazję, aby odnieść się do posiadanej przez ucznia wiedzy na ten temat lub aby mu jej dostarczyć. Ponadto może stanowić „bazę” do pracy nad tzw. planem B w części III Indywidualnego Planu Kariery.

Przykładowe pytania do tego obszaru:

- Zastanów się, jaki inny zawód mógłby sprawiać ci satysfakcję? W jakim stopniu zawód ten byłby związany z twoimi aktualnymi zainteresowaniami?
- Z jakiej innej, niż obecnej, branży zawód mógłbyś wykonywać?
- Z jakimi innymi zawodami twój zawód posiada wspólne kwalifikacje? Jakie są to kwalifikacje i jakie to zawody? Jaki zawód mógłbyś wziąć pod uwagę? W jakim stopniu pomogłoby ci to zrealizować zamierzony cel (zawodowy/życiowy)?
- W jaki sposób mógłbyś uzyskać brakujące/inne kwalifikacje? Na ile jest to możliwe w twoim miejscu zamieszkania? Jeśli nie, to gdzie możesz je zdobyć?

Przykładowe pytania dla ucznia, który chciałby wykonywać inny zawód niż ten, którego aktualnie się uczy:

- Co musiałoby się wydarzyć, abyś zdecydował się na wykonywanie zawodu, którego aktualnie się uczysz?
- Jaki zawód, będący zawodem posiadającym wspólne kwalifikacje z tym, którego aktualnie się uczysz, mógłbyś wykonywać?

8. Czego potrzebuję, aby móc pracować w tym zawodzie? (kwalifikacje, zadania zawodowe, wiedza, umiejętności, zapotrzebowanie rynku pracy, poziom wynagrodzenia)

Na tym etapie pracy nad IPK uczeń może zebrać informacje związane z alternatywnym zawodem. W tabeli będzie mieć możliwość porównać, czym już dysponuje, a co musiałby jeszcze uzyskać. Przykładowe pytania, jakie można zadać uczniowi:

- Czego aktualnie potrzebowałbyś najbardziej, aby móc pracować w tym zawodzie? (może to być „punkt wyjścia” do pracy nad określoną częścią tabeli)
- W jakim stopniu wiąże się to z określonym przez ciebie celem (zawodowym/życiowym)?
- Gdzie mógłbyś zdobyć potrzebną wiedzę/umiejętności?
- Gdzie mógłbyś zdobyć potrzebne/brakujące (jeśli zawód ten posiada kwalifikację wspólną z aktualnym zawodem wybranym przez ucznia) kwalifikacje w tym zawodzie?
- Czym już dysponujesz w zakresie wymagań tego zawodu?
- Co byłoby dla ciebie największą zaletą wyboru tego zawodu?
- Co mógłbyś zyskać/stracić, wybierając ten zawód?
- Na ile wiedza o tym, co masz jeszcze do zrobienia, aby móc pracować w tym zawodzie, motywuje cię do dalszej nauki? Co możesz zrobić, jeśli bilans jest niekorzystny dla dokonanego przez ciebie wyboru? Co się stanie, jeśli to zrobisz? Co się stanie, jeśli tego nie zrobisz?

Część III – Indywidualny plan działania

Praca nad tą częścią powinna być „zwieńczeniem” dotychczasowych rozważań. Uczeń ma rozeznanie w swoim potencjale, posiada wiedzę o wybranym zawodzie, możliwościach zatrudnienia, poszerzania lub zmiany kwalifikacji. Na tym etapie posiada już niezbędne informacje, aby ustalić swój **cel** (zawodowy/życiowy) – jeśli nie sformułował go wcześniej. Tym bardziej że ta część skłania go do sformułowania **szczegółowych celów edukacyjno-zawodowych**, sporządzenia ich hierarchii oraz ustalenia konkretnych zadań do wykonania. Uczeń ma ponownie możliwość wykorzystania metody SMART (lub KOMAR, por. *Poradnik dla nauczyciela, tom 2, Poradnictwo grupowe*), z którą zapoznał się już wcześniej (m.in. na zajęciach grupowych w ramach projektu

Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu). W pierwszej kolejności jego zadaniem jest analiza celu zawodowego, który umieścił na szczycie swojej hierarchii. Analiza ma dotyczyć możliwości i ewentualnych zagrożeń związanych z jego realizacją.

Dla rozpisania tej części IPK można wspomóc ucznia, zadając mu poniższe pytania:

- Co może pozytywnie wpłynąć na realizację twojego celu zawodowego?
- Co możesz sam zrobić, aby ułatwić sobie realizację celu?
- Kto mógłby ci pomóc w realizacji celu? Jeśli tak, to w czym ta osoba/osoby mogłaby/mogłyby ci pomóc?
- Co uważasz za swój największy atut/zasób w realizacji tego celu?
- Co umożliwiłoby ci realizację celu w szybszym, niż zakładasz, czasie?
- Co może utrudnić realizację twojego celu? Jak sobie z tym poradzisz? Do kogo ewentualnie będziesz mógł się zwrócić?
- Jaka osoba/osoby mogła/łyby ci utrudnić realizację celu?
- Jak sobie poradzisz, jeśli istnieje jakaś przeszkoda czy słabsza strona w tobie, która może utrudnić ci realizację celu?

W dalszej kolejności uczeń będzie mógł rozważyć, jakie **zadania** musi wykonać, aby zrealizować cel zawodowy. Ta część pracy nad Indywidualnym Planem Kariery dotyczy ustalenia kolejnych kroków, które będą przybliżać ucznia do osiągnięcia celu. Ponadto uczeń musi przeanalizować każde z ustalonych zadań w kontekście korzyści, jakie przyniesie mu jego realizacja, potencjalnych przeszkód i ewentualnych sposobów poradzenia sobie z nimi. **Ustalenie terminu (lub przedziału czasowego) wykonania** będzie ostatnim etapem pracy nad opisem każdego zadania.

Praca nad Indywidualnym Planem Kariery powinna również dać uczniowi możliwość stworzenia **planu alternatywnego (planu B)**. Plan ten będzie dotyczyć jego dalszej przyszłości. Warto dodać, że plan alternatywny powinien dotyczyć również ucznia, który zamierza pracować w zawodzie, którego aktualnie się uczy. Może to być zadanie trudne do wykonania od razu, gdyż możliwe, że mając na uwadze swoje plany korespondujące z wyborem zawodu, nie zastanawiał się dotąd (i nie widzi sensu w zastanawianiu się) nad „planem B”. Warto jednak położyć na jego stworzenie nacisk, tym samym podkreślając **znaczenie samego planowania** w karierze edukacyjno-zawodowej. Natomiast uczeń, który nie planuje pracy w wybranym przez siebie zawodzie, w planie B może raz jeszcze zastanowić się nad taką ewentualnością. Podobnie jak w przypadku poprzednich punktów IPK – warto w tej części także nawiązać do efektów zajęć grupowych (gdzie uczeń miał również możliwość rozważania alternatywnych ścieżek kariery).



PODSUMOWANIE

Jak podkreślono na początku – celem poradnika jest wsparcie nauczycieli-doradców zawodowych, nie tylko w zakresie tworzenia przez ucznia Indywidualnego Planu Kariery. Z tego względu zostały poruszone także inne, nadrzędne wobec pracy nad IPK, zagadnienia. **Kompetencje nauczyciela-doradcy** zawodowego w odniesieniu do pięciu obszarów kompetencji akcentowanych jako ważnych do rozwijania przez uczniów (por. *Wewnętrzny System Doradztwa Zawodowego dla technikum* i *Wewnętrzny System Doradztwa Zawodowego dla branżowej szkoły I stopnia*, : <http://www.cdzdm.pl/PL-H179/wewnatrzszkolny-system-doradztwa-zawodowego.html>) to tylko jeden z obszarów, które warto poddać refleksji.

Refleksja jest niezbędna w pracy nauczyciela-doradcy zawodowego (tym bardziej jeśli doradca zawodowy jest również nauczycielem przedmiotu i ma z uczniami kontakt na płaszczyźnie przekazywania, weryfikowania i oceniania wiedzy). Warto dołożyć wszelkich starań, aby uczeń, zmotywowany wewnętrznie, poszukiwał kontaktu z nauczycielem-doradcą zawodowym (w przeciwieństwie do uczniów uczestniczących w badaniu opisanym w Rozdz. 1, traktujących ten kontakt jako „ostateczność”). Warto przyjrzeć się swoim kompetencjom, w tym **sposobowi komunikowania się z uczniami**, zadawania im pytań, ich słuchania. Czy mój styl komunikowania się z uczniami można „umieścić” pomiędzy badającym a rozumiejącym? A może jest on przede wszystkim oceniający? (por. Rozdz. 2.3, Rys. 5). Czy moje słuchanie ucznia można określić jako **słuchanie empatyczne**? (por. Rozdz. 3.1, Rys. 7). Warto mieć również świadomość **błędów popełnianych w komunikacji** z uczniem (por. Rozdz. 1.3.1) oraz pracować nad nimi.

Ważne jest również posiadanie **teoretycznego punktu odniesienia**, w ramach którego będziemy pracować z uczniem oraz świadomość reprezentowanego przez siebie **typu doradcy** (por. Rozdz. 1.3.1, Tab. 1). Jak zostało zaznaczone wcześniej, współczesne **doradztwo zawodowe jest coraz dalsze od podejścia dyrektywnego**, gdzie uczeń ma być „przypisany” do danego zawodu. Koncentruje się na inspirowaniu ucznia do samopoznania, budowaniu poczucia odpowiedzialności za własne decyzje oraz kreowaniu obrazu kariery zawodowej jako procesu całościowego. Tymczasem szkoła jest miejscem pracy różnych pokoleń i różnych osobowości nauczycieli, gdzie nierzadko można spotkać nauczycieli-doradców pracujących w sposób dyrektywny. Mając na uwadze m.in. różne pokolenia, należy pamiętać o **różnicach między uczniami (cyfrowymi tubylcami) a nauczycielami (cyfrowymi imigrantami)**, wynikających z funkcjonowania uczniów w świecie nowoczesnych technologii (por. Rozdz. 1.3.4, Tab. 2).

Warto podkreślić, że **nauczyciel-doradca zawodowy powinien koncentrować się przede wszystkim na potencjale ucznia** (przy pełnej świadomości jego słabszych stron). Ma to szczególne znaczenie w przypadku branżowych szkół, gdzie niektórzy uczniowie mogą uczyć się nie ze względu na pasję w zakresie danego zawodu czy branży, ale np. ze względu na swoje dotychczasowe (niskie) wyniki. Na potencjalną trudność w zaplanowaniu dalszej kariery edukacyjno-zawodowej może nakładać się tutaj m.in. zaniżona samoocena. Nauczyciel-doradca zawodowy powinien ją wzmacniać nie tylko jako nauczyciel, ale przede wszystkim jako doradca.

Istnieje szereg metod (w tym związanych z komunikowaniem się), dzięki którym można to osiągnąć. Na część z nich zwrócono uwagę w poradniku.

Jak zauważył Lamb (1998), *poradnictwo to proces uczenia się* (por. Rozdz. 3.1) – tym bardziej warto zbliżyć je do **edukacji progresywnej** (por. Rozdz. 1.3.3), gdzie nauczyciel-doradca zawodowy dopasowuje program nauczania przede wszystkim do ucznia. Dotyczy to formy pracy, formy przekazu, rodzaju zadawanych pytań, co wymaga uwzględnienia m.in. **stylu myślenia ucznia** (por. Rozdz. 2.4, Rys. 6). Nauczyciel rozwija i wzmacnia w ten sposób aktywną rolę ucznia.

Dalej, warto, aby poradnictwo jako proces uczenia się było także **uczeniem przyjaznym mózgowi** (por. Rozdz. 1.3.4). W tym znaczeniu powinno być obszarem ważnym dla ucznia, angażować go w różne działania,

aby mógł odkryć coś nowego, ponadto aby rozumiał to, nad czym aktualnie pracuje i to, co już udało mu się wypracować.

Praca nauczyciela-doradcy zawodowego w szkole jest trudna i wymagająca. Potrzeby uczniów, rodziców oraz innych nauczycieli zaś bardzo duże. Nie jest łatwo na nie wszystkie odpowiedzieć, a przy tym znaleźć czas dla każdego ucznia potrzebującego indywidualnego doradztwa. Warto jednak pamiętać, że **doradztwo zawodowe wchodzi w skład pomocy psychologiczno-pedagogicznej**, do której udzielania zobowiązani są wszyscy pracownicy szkoły. Za doradztwo zawodowe w szkole powinien odpowiadać zespół posiadający swojego koordynatora. Koordynator nie jest (i nie może być) osobą realizującą wszystkie zadania. Można być pewnym, że organizacja całego systemu doradztwa zawodowego w szkole będzie również wpływać na jakość doradztwa indywidualnego.

Mając na uwadze kompetencyjny model tworzenia wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego, który stanowił jedną z inspiracji przy tworzeniu tego poradnika, przytoczę na koniec jeszcze kilka kompetencji, które powinny cechować nauczyciela-doradcę. Są to wyróżnione przez Czerkawskich **kompetencje etyczne** (Czerkawska, Czerkawski 2005) stanowiące element kompasu moralnego, o którym była mowa w Rozdz. 1.3.3:

- **wolność** – w znaczeniu umożliwiania uczniowi dokonywania własnych wyborów, zgodnych z jego wartościami, przekonaniami, możliwościami; dotyczy to również wyboru dotyczącego rezygnacji z kontaktu z doradcą (warto tu zwrócić uwagę na różnicę, jaka występuje między kontaktem z nauczycielem danego przedmiotu a indywidualnym kontaktem z nauczycielem-doradcą zawodowym: nierzadko przymusowy kontakt z doradcą jest dla ucznia „okazją” do podjęcia samodzielnej decyzji dotyczącej tego, czy chce on w nim pozostać);
- **odpowiedzialność** – za to, jakim jestem nauczycielem-doradcą zawodowym: za to, jaką mam wiedzę i umiejętności, jak je wykorzystuję w swojej pracy, ale też za to, czy i w jaki sposób doskonale swój warsztat pracy; ta wartość dotyczy również reprezentowania placówki „na zewnątrz” (wobec innych, wobec społeczeństwa) w znaczeniu jakości udzielanej pomocy;
- **uczciwość** – w znaczeniu autentyczności i gotowości do rozmowy, w tym na trudne tematy; dotyczy również m.in. gotowości do przyznania się do własnej niewiedzy w danym obszarze;
- **godność i szacunek** – w znaczeniu poczucia własnej wartości i szacunku do innych; może też oznaczać odbudowywanie poczucia wartości i godności ucznia;
- **tolerancja** – w znaczeniu dawania uczniowi prawa do posiadania własnych przekonań, poglądów, wartości;
- **poufność** – w znaczeniu zasady dyskrecji; uczeń powinien mieć świadomość, że nauczyciela-doradcę również ta zasada obowiązuje.

BIBLIOGRAFIA

- Bańka A., *Ocena, pomiar i usprawnienie jakości procesu doradztwa zawodowego*. Zeszyt Informacyjno-Metodyczny Doradcy Zawodowego nr 33, Warszawa 2005. www.eurodoradztwo.praca.gov.pl/publikacje/praca/zeszyty-informacyjno-metodyczne-doradcy-zawodowego/33, [dostęp: 15.06.2018].
- Bańka A., *Zawodoznawstwo. Doradztwo zawodowe. Pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Wyd. Print-B, Poznań 1995.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Wyd. Helion, Gliwice 2012.
- Covey S.R., *7 nawyków skutecznego działania*. Wyd. Dom Wyd. Rebis, Poznań 2017.
- Czerkawska A., Czerkawska, *Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego*. KOWEZIU, Warszawa 2005, www.euroguidance.pl/download.php?plik=Etyka.pdf [dostęp: 20.10.2018].
- Dirksen J., *Projektowanie metod dydaktycznych. Efektywne strategie edukacyjne*. Wyd. Helion, Gliwice 2017.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*. Wyd. Media Rodzina, Poznań 1997.
- Górniak K., *Warsztat pracy doradcy zawodowego. Komunikacja*. MGIP, Warszawa 2004. <http://www.eurodoradztwo.praca.gov.pl/publikacje/praca/zeszyty-informacyjno-metodyczne-doradcy-zawodowego/29>, [dostęp: 30.06.2018].
- Grabowiec P., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w pracy nauczyciela*. Edukacja Humanistyczna nr 1 (28), Szczecin 2013. <https://wshtwp.pl/img/wydawnictwa/1-3013/6-grabowiec.pdf>, [dostęp: 19.06.2018].
- Hojnacki L., *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*. E – mentor, nr 1(13), 2006, s. 23-27, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/13/id/239>, [dostęp: 24.07.2018].
- Kargulowa A., *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradoznawstwa*. Wyd., Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1986.
- Kłodkowska J., *Aplikacja konstruktywizmu do praktyki poradnictwa*. w: *Edukacja dorosłych*, nr 1. 2010, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-930d03eb-9909-41ca-ab93-0c1573c9fecb>, [dostęp: 22.08.2018].
- Klichowski M., *Czy nadchodzi śmierć tekstu? Kilka refleksji na marginesie technologicznego determinizmu*. *Studia Edukacyjne* 2012, nr 23, Kraków 2012, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5902/1/studia_eduk_23_s_103-118.pdf, [dostęp: 30.06.2018].
- Knap-Stefaniuk, A., *Wyzwania we współczesnej edukacji – znaczenie wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej, nowe role nauczyciela i kształcenie dorosłych*. *Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula*, 2 (52), 2017, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-c12a9e45-f456-45ec-b2dc-b079bd93dda7>, [dostęp: 23.06.2018].
- Kozłowski T., *Szkolny doradca życia. Doradca kariery*. *Kwartalnik*, nr 1/2018.
- Krauze-Sikorska H., Klichowski M., *Świat digital natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*. UAM, *Seria Psychologia i Pedagogika* nr 177, Poznań 2013, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5012/3/Hanna_Krauze-Sikorska_Micha%C5%82_Klichowski_%C5%9Awiat_Digital_Natives.pdf, [dostęp 23.07.2018].
- Krumboltz J. D., Levin Al. S., *Szcześnie to nie przypadek*, Wyd. GWP 2009.

- Kupaj L., Krysa W., Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole. Wyd. Wolter Kluwer, Warszawa 2014.
- Lamb R., Poradnictwo zawodowe w zarysie. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego. Wyd. Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1998.
- Lennick D, Kiel F., Inteligencja moralna. Jak poprawić wyniki w prowadzeniu interesów i skutecznie zarządzać, Wyd. Purana, Wrocław 2007.
- Maślankiewicz P., (2016), Tutoring, coaching, mentoring – współczesne formy edukacji i rozwoju człowieka, <https://ogrodnauk.pl/index.php/onis/article/view/10.15503.onis2016.382.391>, [dostęp: 25.09.2018].
- Matczak A., Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2001.
- Matczak A., Jaworowska A., Ciechanowicz A., Zalewska E., Stańczak J., Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji. Narzędzie do pomiaru zainteresowań zawodowych. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2006.
- Matyjaszczyk E, Przewyciężyć kryzys komunikacji między nauczycielem a uczniem. 2002, <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/kryzys.htm>, [dostęp: 18.07.2018].
- Metody, techniki i narzędzia diagnostyczne w poradnictwie zawodowym. Materiały poseminaryjne. KOWEZIU, Warszawa. www.euroguidance.pl/download.php?plik=KOWEZIU-Internet-72-DPI.pdf, [dostęp 18.07.2018].
- Minta J., Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery. KOWEZIU, Warszawa 2012.
- www.poradnictwo-socjodynamiczne.pl/.../od-aktora-do-autora.pdf, [dostęp: 18.07.2018].
- Pisula D., ABC doradcy zawodowego. Rozmowa doradcza. KOWEZIU, Warszawa 2010. www.euroguidance.pl/download.php?plik=rozmowa_doradcza.pdf, [dostęp: 18.07.2018].
- Przybylska I., Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela. 2006, <https://bazhum.muzhp.pl/media//files/Chowanna/Chowanna-r2006-t1/>, [dostęp 19.06.2018].
- Rosalska M., Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik nauczyciela i doradcy. KOWEZIU, Warszawa 2012. www.euroguidance.pl/download.php?plik=warsztat-diagnostyczny.pdf, [dostęp: 18.07.2018].
- Rosalska M., Wawrzonek A., Między poradnictwem kariery a doradztwem akademickim – nowe obszary wsparcia dla studentów. Studia Edukacyjne, Poznań 17/2011.
- Rosalska M., Wawrzonek A., Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych. Wyd. Difin, Warszawa 2012.
- Rotberg I., W morzu informacji. 2014. <http://www.psychologia-spoeczna.pl/porady/1506-w-morzu-informacji.html>, [dostęp: 19.07.2018].
- Szymiec R., Nauczanie responsywne – nowe pojęcie w nauczaniu. w: Neodidagmata, nr 31/32, Poznań 2011, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1879/1/neo3132-175-196.pdf>, [dostęp: 18.07.2018].

Bibliografia

- Tarkowska M., Rozmowa doradcza. Wspólne poszukiwanie rozwiązań. MPiPS, Warszawa 2006. <http://www.eurodoradztwo.praca.gov.pl/publikacje/praca/zeszyty-informacyjno-metodyczne-doradcy-zawodowego/35-rozmowa-doradcza-wspolne-poszukiwanie-rozwiazan>, [dostęp: 05.07.2018].
- Wojtasik B., Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli. KOWEZIU, Warszawa 2011. www.euroguidance.pl/download.php?plik=podstawy_poradnictwa_kariery.pdf, [dostęp: 18.07.2018].
- Wojtasik B., Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne. Wyd. Szkolne, Warszawa 1997.
- Załuska P., Metody i techniki coachingu w poradnictwie zawodowym, w: Górka B., Hildebrandt – Mrozek A., Miller P., Mrozowska O., Załuska P., Nowe metody i techniki w poradnictwie zawodowym. Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego. MRPiPS, Warszawa 2017, <http://www.eurodoradztwo.praca.gov.pl/publikacje/59.pdf>, [dostęp: 10.09.2018].
- Zawadzki B., Strelau J., Formalna Charakterystyka Zachowania. Kwestionariusz Temperamentu (FCZ – KT). Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 1997.
- Żylińska M., Neurodydaktyka, czyli jak uczyć w zgodzie z mózgiem”, www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/Wydawnicza/21_wybrane_teksty/04_zylinska.pdf, [dostęp: 28.08.2018].

- Strona Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży w Poznaniu: www.cdzdm.pl
- Podzakładka dot. dokumentów opracowanych w ramach projektu „Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu”: www.cdzdm.pl (zakładka: Projekty ZIT)
- Portal Centrum Edukacji Obywatelskiej: <https://www.ceo.org.pl>
- Portal Ośrodka Rozwoju Edukacji: www.doradztwo.ore.edu.pl/programy-i-wsdz
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28.03.2017 r w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół: <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/703/1>
- Strona Akademii Leona Koźmińskiego: <https://www.kozminski.edu.pl/pl/oferta-edukacyjna/kursy-i-szkolenia/kierunki/pomiar-inteligencji-emocjonalnej-i-kompetencji-spoecznych>
- Portal Pracowni Testów Psychologicznych PTP: www.practest.pl
- Platforma Pracowni Testów Psychologicznych PTP przeznaczona do badań wybranymi testami z oferty pracowni: www.epsilon.practest.pl
- Portal Innowacje w kulturze: [http://kulturainnowacje.pl/technologie/30-fomo-\(fear-of-missing-out\)](http://kulturainnowacje.pl/technologie/30-fomo-(fear-of-missing-out))
- Portal Perspektywy Edukacyjno-Zawodowe: www.perspektywy3d.pl
- Portal Fundacji Młodzieżowej Przedsiębiorczości: <https://podstawy-przedsiębiorczosci.junior.org.pl/pl/Program-nauczania>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16.08.2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001675>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25.08.2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001646/O/D20171646.pdf>
- Wortal Publicznych Służb Zatrudnienia <http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/bazy-standardow-kompetencji-kwalifikacji-zawodowych-i-modulowych-programow-szkolen>
- Serwis Gazeta Prawna.pl: <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/998856,szkoly-zawodowe-rynek-pracy.htm>
- Serwis Programu Start do Kariery: <https://startdokariery.pl>
- „Standardy doradztwa zawodowego” (w technikum/w branżowej szkole I stopnia) – dokument opracowany w ramach projektu „Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu” <http://www.cdzdm.pl/PL-H404/standardy-doradztwa-zawodowego.html>
- „Wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego” (dla technikum/branżowej szkoły I stopnia <http://www.cdzdm.pl/PL-H179/wewnatrzszkolny-system-doradztwa-zawodowego.html>
- Rozporządzenie MEN z dn. 12.02.2019 w sprawie doradztwa zawodowego, Dz. U. 2019, poz. 325, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000325>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 3.04.2019 w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, DZ. U. 2019 poz. 639, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000639>
- Rozporządzenie MEN z dn. 29.08.2019 zmieniające Rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dz. U. 2019 poz. 1664, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001664>).