

Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej

Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego
Przewodnik dla nauczyciela i doradcy

Małgorzata Rosalska



Warszawa 2012

Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy

Wydawca:

Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej
ul. Spartańska 1B
02-637 Warszawa

Autor:

Małgorzata Rosalska

Opracowanie redakcyjne:

Małgorzata Rosak

Recenzent:

prof. dr hab. Bożena Wojtasik

Warszawa 2012

Copyright © Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej

ISBN: 978-83-88780-96-7

Łamanie, druk i oprawa:

Wydawnictwo GARMOND
Kazuń Nowy, ul. Dolna 12
05-152 Czosnów



DG Edukacja i Kultura
Program „Uczenie się przez całe życie”



Ta publikacja została zrealizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autora i Komisja Europejska oraz Agencja Wykonawcza ds. Audiowizualnych, Edukacji i Kultury nie ponoszą odpowiedzialności za umieszczoną w niej zawartość merytoryczną.



Spis treści

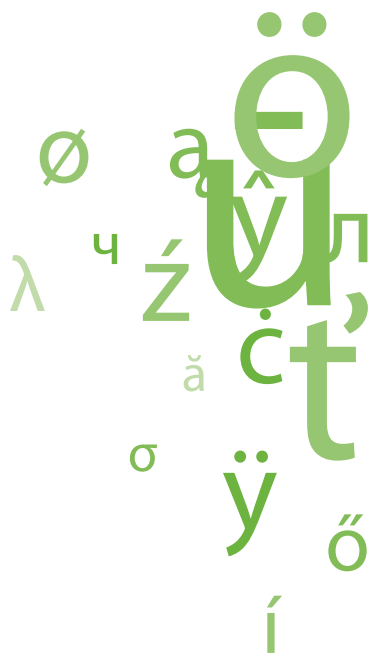
●	Wprowadzenie	6
---	---------------------------	---

☺	1. Diagnostyka w doradztwie zawodowym	9
	1.1 Rodzaje diagnoz.....	10
	1.2 Cele diagnostyki.....	15
	1.2.1 Perspektywa edukacyjna.....	16
	1.2.2 Perspektywa problemów sytuacyjnych.....	32
	1.2.3 Perspektywa potrzeb i oczekiwań rynku pracy.....	34
	1.2.4 Perspektywa procesu doradczego.....	36
	1.3 Rola diagnozy w procesie doradczym.....	38
	1.4 Diagnostyka „twarda” vs diagnostyka „miękką”.....	41
	1.5 Adresaci działań diagnostycznych w szkole.....	44

○	2. Kompetencje diagnostyczne doradcy zawodowego	49
	2.1 Kwalifikacje a kompetencje diagnostyczne.....	50
	2.2 Kompetencje diagnostyczne.....	53
	2.3 Błędy diagnostyczne.....	54
	2.4 Diagnostyczne role doradcy.....	57

▲	3. Obszary diagnostyki	59
	3.1 Listy zmiennych.....	61
	3.2 Model mogę-chcę-potrzeba/mogę-chcę-potrafię.....	63
	3.3 Piramida kompetencji.....	65
	3.4 Zbiory zasobów.....	66
	3.5 Zasoby osobiste.....	67
	3.6 Elementy rozpoznania diagnostycznego.....	68
	3.6.1 Preferencje i zainteresowania diagnostyczne.....	69
	3.6.2 Cechy charakteru.....	74
	3.6.3 Uzdolnienia.....	77
	3.6.4 Przekonania poznawcze.....	80
	3.6.5 Aspiracje.....	81
	3.6.6 Postawy.....	83
	3.6.7 Wartości.....	85
	3.6.8 Wiedza.....	88
	3.6.9 Style uczenia się.....	89
	3.6.10 Role grupowe.....	92
	3.6.11 Kompetencje i kwalifikacje.....	94
	3.6.12 Kompetencje wielokulturowe.....	98

●● 4. Metody i techniki diagnostyczne	101
4.1 Kwestionariusze ankiety	103
4.2 Checklista	107
4.3 Techniki projekcyjne.....	108
4.4 Techniki plastyczne	109
4.5 Q-sort.....	110
4.6 Praca na metaforach	112
4.7 Portfolio.....	114
4.8 Analiza SWOT	118
Zamiast zakończenia	120
<hr/>	
› Bibliografia	121
Aneks – załączniki do ćwiczeń	123
Streszczenie/Abstract	147



Wprowadzenie

Źródłem inspiracji do podjęcia tematu warsztatu diagnostycznego doradców zawodowych były dla mnie nie tylko studia nad literaturą przedmiotu, ale przede wszystkim własna praktyka doradczą, liczne spotkania z doradcami zawodowymi oraz zajęcia ze studentami w ramach przedmiotu „diagnostyka w doradztwie zawodowym”. Efektem tych spotkań i rozmów jest przeświadczenie, że zapotrzebowanie na konkretne rozwiązania metodyczne techniki i narzędzia jest wśród doradców bardzo duże. Mam jednocześnie wrażenie, że myślenie w kategoriach narzędzi i technik przysłania czasem cel, jakiemu diagnostyka doradcza ma służyć. Tym celem jest dobro osoby, z którą doradca zawodowy pracuje. W perspektywie diagnostycznej pytanie o narzędzia powinno być wtórne wobec pytania, jakiej wiedzy o sobie potrzebuje uczeń, aby mądrze i efektywnie zaplanować swoją ścieżkę edukacyjną i zawodową oraz jakich danych potrzebuje doradca, aby zaprojektować adekwatny do sytuacji proces wsparcia doradczego. Narzędzia są tylko sposobem poszukiwania tych informacji. Diagnostyka nie powinna być celem samym w sobie.

Książka *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego* adresowana jest nie tylko do doradców zawodowych. Jej adresatami są wszyscy, którzy w różnych instytucjach, placówkach i środowiskach wspierają osoby w planowaniu i realizowaniu ich marzeń, planów i aspiracji edukacyjnych oraz zawodowych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej istotnie zmienia formułę realizacji zadań doradczych w szkołach. Zdecydowanie mocniej zaakcentowano rolę nauczyciela i wychowawcy. Dlatego w szczególności sposób dedykuję treści i propozycje zawarte w tym opracowaniu do nauczycieli i wychowawców. Z tego też powodu o adresacie działań diagnostycznych najczęściej będę mówił uczeń.

Jeśli doradztwo zawodowe ma być zintegrowane z procesem wychowania, to warto wykonywać zadania i ćwiczenia, które pomogą zrozumieć uczniowi znaczenie jego zasobów i potrzebę ich wzmacniania w szeroko rozumianym procesie planowania kariery edukacyjnej i zawodowej.

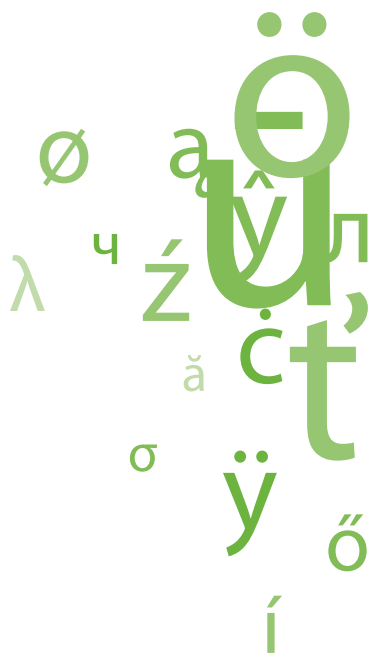
Książka składa się z pięciu części. W pierwszej przedstawiam ogólne, teoretyczne rozważania na temat roli diagnostyki w doradztwie zawodowym. Cele diagnostyki omawiam w czterech, najważniejszych moim zadaniem, perspektywach: edukacyjnej, problemów sytuacyjnych, rynku pracy i procesu doradczego. Część druga poświęcona jest na zaprezentowanie podstawowych kompetencji diagnostycznych doradcy zawodowego. Część trzecia zawiera propozycje modeli, schematów diagnostycznych. Przedstawiam w niej także podstawowe informacje na temat elementów poddawanych rozpoznaniu diagnostycznemu. Część czwarta ma charakter metodyczny – omawiam w niej wybrane metody, które mogą być wykorzystywane zarówno przez profesjonalnych doradców, jak i nauczycieli i wychowawców. Ostatnia część to aneks – czytelnik znajdzie w nim propozycje konkretnych ćwiczeń i zadań.

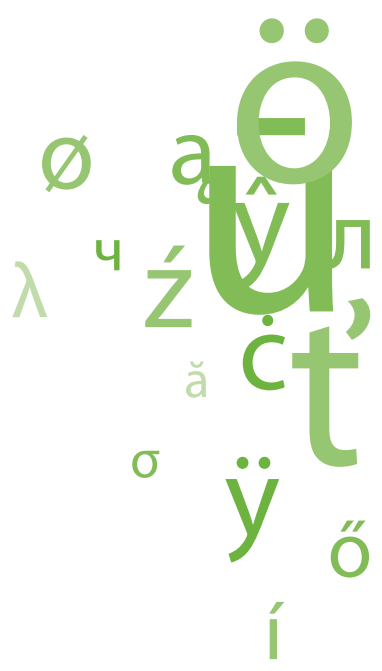
Celem tej książki nie jest zaproponowanie konkretnych ćwiczeń, zadań i narzędzi. Podstawowym celem, jaki chcę osiągnąć, jest uruchomienie refleksji, a może także dyskusji, na temat jak doradcy zawodowi mogą profesjonalnie i odpowiedzialnie budować, rozwijać i wzmacniać własne kompetencje zawodowe w obszarze diagnostyki. Cel ten chcę osiągnąć przez:

- wskazanie na możliwości doboru, wykorzystywania i tworzenia narzędzi diagnostycznych dla doradców zawodowych, bez względu na ich wykształcenie kierunkowe;
- wskazanie przede wszystkim na te narzędzia diagnostyczne, które nie wymagają specjalnych certyfikatów lub uprawnień;

- wskazanie na umiejscowienie diagnostyki w całym procesie doradczym;
- podkreślenie znaczenia standardów etycznych w postępowaniu diagnostycznym;
- wskazanie na kryteria doboru metod, technik i narzędzi diagnostycznych ze względu na wiek i specyfikę sytuacji adresata;
- zwrócenie uwagi na konieczność udzielania informacji zwrotnej adekwatnej do możliwości poznawczych i potrzeb adresata.

Zachęcam wszystkich, którzy towarzyszą uczniom (a także często ich rodzicom) w procesie planowania przyszłości edukacyjnej i zawodowej do budowania własnego warsztatu diagnostycznego i metodycznego, do poszukiwania i tworzenia ćwiczeń, zadań i narzędzi, które pozwolą uczniowi coraz bardziej rozpoznawać i refleksyjnie analizować swoje indywidualne i społeczne zasoby. Mam nadzieję, że ta publikacja będzie interesującą inspiracją w tym procesie.





ÿ ü ø ù π ž ä á ú Ÿ ç ě ê ő ł đ ь š з π ř ý

Diagnostyka w doradztwie zawodowym

Część
1

1.1 Rodzaje diagnoz

Celem doradztwa zawodowego jest pomoc w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych. Proces ten jest złożony – wymaga namysłu oraz odpowiednich danych. Proces pozyskiwania tych danych, a następnie ich oceny, analizy i interpretacji to proces diagnozowania. Efektem tego procesu jest diagnoza, czyli rozpoznanie i nazwanie tych informacji, które były poszukiwane. Efektem diagnozowania w doradztwie zawodowym może być na przykład rozpoznanie uzdolnień, predyspozycji i przekonań dotyczących kariery edukacyjnej lub zawodowej. Diagnozowanie jest procesem złożonym, może być rozpatrywane w kilku perspektywach – jako czynność poznawcza, jako sytuacja społeczna, jako sytuacja komunikacyjna, jako proces rozwiązywania problemów.¹ Sprowadzanie diagnostyki wyłącznie do pytania o metody, techniki i narzędzia jest zatem nieprofesjonalne. Dużo ważniejsze są pytania o cele i zasady przeprowadzania tego złożonego procesu.

Diagnoza to pojęcie wieloznaczne. Może oznaczać opis, rozpoznanie, rozróżnienie, orzeczenie, ocenę, konkluzję, stawianie hipotez. Pierwotnie kojarzyła się rozpoznaniem choroby lub ustaleniem stanu zdrowia. W tym ujęciu diagnoza zawsze poprzedzona była badaniem – czyli bardziej lub mniej rozbudowaną procedurą diagnostyczną. Te medyczne konotacje mają duże konsekwencje dla postrzegania diagnozy w teorii i praktyce społecznej, w tym także w teorii i praktyce doradztwa zawodowego. Dla wielu osób może ona kojarzyć się negatywnie. Do specjalisty jesteśmy najczęściej kierowani, kiedy coś nam dolega, kiedy obserwowane są jakieś deficyty, kiedy trudno na podstawie

wyłącznie obserwacji zinterpretować jakieś zachowania. Wówczas potrzebne jest pogłębione rozpoznanie. Zakłada się, że specjaliści – w tym przypadku doradcy zawodowi – mają profesjonalne metody, techniki i narzędzia, za pomocą których potrafią znaleźć odpowiedzi na kluczowe pytania oraz wskazać optymalne sposoby rozwiązania problemów. Często takiemu myśleniu towarzyszy postulat obiektywnych i rozstrzygających opinii. Zakłada się, że specjalista, to ten, który zna odpowiedź, a przynajmniej wie gdzie i jak jej szukać. Czasami można zaobserwować nieadekwatne i nieco magiczne podejście do niektórych technik i narzędzi diagnostycznych. Niektórzy uczniowie i ich rodzice oczekują, że na podstawie danych uzyskanych z testu lub inwentarza można zaplanować skazaną na sukces karierę zawodową. Proces diagnozowania jest trudny i złożony. Jest to proces poszukiwania danych, na podstawie których można podjąć się prób formułowania hipotez, wskazówek i podpowiedzi. Trudno jednak szukać w nim metod na obiektywne dane i proste odpowiedzi.

W naukach społecznych większość ujęć definicyjnych diagnozy odnosi się w polskiej literaturze do klasycznej już definicji Stefana Ziemskiego. Autor definiuje diagnozę jako „rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów, w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości”². Definicja ta wskazuje doradcy zawodowemu dwa podstawowe kierunki myślenia o czynnościach diagnostycznych. Pierwszy odnosi się do kompetencji w zakresie poszukiwania „objawów”, czyli danych do analizy, a drugi – wskazuje na wagę kompetencji w zakresie interpretacji uzyskanych danych. Takie ujęcie generuje z kolei dwa kluczowe dla diagnostyki w doradztwie zawodowym pytania. Pierwsze z nich dotyczy

¹ W. J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Procesy narzędzia-standardy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 11.

² S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 17.



doboru metod, technik i narzędzi pozyskiwania danych, a drugie jest pytaniem o teorie, na podstawie których można dokonywać interpretacji. To, co odróżnia diagnozowanie od zwykłego zbierania danych to właśnie ocenianie i interpretowanie uzyskanych informacji.³ Doradca poza rozbudowanym warształem metod i technik diagnostycznych powinien charakteryzować się także odpowiednim poziomem wiedzy w zakresie teorii, na gruncie których chce dokonywać interpretacji. Jest to bardzo ważne rozróżnienie. W praktyce doradczej można czasem zaobserwować sytuacje, kiedy samo zbieranie informacji lub stosowanie jakiegoś narzędzia diagnostycznego staje się celem nadrzędnym. W dobrze prowadzonej diagnostyce procedura zbierania i oceniania danych jest ważna, jednak niezwykle istotne, a właściwie kluczowe, dla celów doradczych jest to, jak te dane zostaną wykorzystane i zintegrowane z całym procesem doradczym.

Inspirującą dla doradcy zawodowego definicję diagnozy zaproponował E. Mazurkiewicz. Według tego autora diagnoza to „opis wyników badania określonego wycinka rzeczywistości dokonany na podstawie zebranych i ocenianych danych z różnych źródeł, przy czym rozwinięte rozpoznanie obejmuje opis poszczególnego złożonego stanu i jego genezę lub przyczyny oraz wyjaśnienie znaczenia i etapu rozwoju, a także – w rozpoznaniu decyzyjnym – ocenę możliwości jego zmiany (lub utrzymania) w kierunku pedagogicznie pożądanym”.⁴ Warto przyrzeć się tej definicji dokładniej. Autor wskazuje na pewne cechy postępowania diagnostycznego. Są to po pierwsze dane zebrane z **różnych źródeł**. Oznacza to, że doradca powinien zebrać możliwie wieloaspektowe dane dotyczące

analizowanego zagadnienia (bo nie zawsze musi to być problem). Można założyć, że podstawowym źródłem informacji o kliencie jest on sam. Jednak nawet pozyskując dane od klienta w bezpośredniej rozmowie warto odróżnić dane deklarowane – np. o umiejętności pracy w zespole – od rzeczywistych kompetencji w tym zakresie. Warto także sięgać do innych źródeł – dokumentów, wytworów, opinii innych osób. Wielu doradców, szczególnie pracujących w systemie edukacyjnym, wskazuje nauczycieli, jako osoby, które mogą być źródłem istotnych informacji o uczniu. Warto w tym miejscu zauważyć, że te dane wymagają krytycznej oceny, ponieważ – szczególnie w środowisku szkolnym – istnieje ryzyko, iż nauczyciel będzie postrzegał ucznia poprzez pryzmat ocen z jego przedmiotu lub zachowania na jego lekcjach. Jest to jedna z pułapek w procesie pozyskiwania danych. Doradca powinien krytycznie oceniać źródła pochodzenia informacji oraz ich znaczenie. Oceny szkolne lub zachowanie w szkole nie zawsze muszą być dobrym predyktorem szans na sukces zawodowy lub edukacyjny na kolejnych szczeblach kształcenia. Ważne są przecież także kompetencje społeczne, które pełniej ujawniają się w innych, niż szkolne, środowiskach – na przykład w grupie rówieśniczej czy na treningach w klubie sportowym.

Kolejnym aspektem diagnozy, który wynika z cytowanej definicji jest jej **złożoność**. Można się tu odnieść do klasycznej definicji diagnozy rozwiniętej, która powinna zawierać diagnozy cząstkowe. Stefan Ziemiński wskazuje na pięć diagnoz cząstkowych, które razem stanowią diagnozę rozwiniętą. Są to:

- ♥ diagnoza klasyfikacyjna (typologiczną)
- ♥ diagnoza genetyczna
- ♥ diagnoza znaczenia
- ♥ diagnoza fazy
- ♥ diagnoza prognostyczna.⁵

³ E. Mazurkiewicz, Diagnostyka w pedagogice społecznej, w: Pedagogika społeczna, (red.) Pilch T., Lepalczyk I., Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 55.

⁴ E. Mazurkiewicz, dz. cyt., s.55.

⁵ S. Ziemiński, dz. cyt., s. 66-68.

Na podstawie obserwacji praktyki doradczej można postawić tezę, że **diagnoza klasyfikacyjna** jest przez doradców preferowana. Jest to diagnoza, w której indywidualne cechy jednostki zostają przyporządkowane pewnym ogólnym typom, gatunkom, zbiorom. Jest to diagnoza, która odpowiada na pytanie „jak jest?” Najczęściej stosowanymi narzędziami są w tej procedurze różnego rodzaju testy, kwestionariusze i inwentarze. Przykładem takiego sposobu postępowania diagnostycznego jest Kwestionariusz Preferencji Zawodowych (KPZ) Johna Hollanda. Na podstawie odpowiedzi respondenta dokonuje się określenia jego kodu sumarycznego w odniesieniu do wyodrębnionych przez Hollanda typów osobowości zawodowych. Respondent otrzymuje zgeneralizowaną informację, na podstawie której może dobrać zawody lub środowiska pracy najbardziej dopasowane do jego „zawodowej osobowości”. Do diagnoz klasyfikacyjnych można zaliczyć wszystkie te, które nawiązują do teorii cechy i czynnika lub do określonych typologii – na przykład zainteresowań (np. F. Kudery, J. Woronieckiej), uzdolnień (koncepcja inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera) lub stylów uczenia się (koncepcja stylów uczenia się Davida Kolba). Zaletą tego typu postępowania diagnostycznego, jest bezpośrednio odniesienie do teorii, na gruncie której zostało opracowane narzędzie diagnostyczne. Respondent otrzymuje konkretną odpowiedź i często klucz do interpretacji. Dowiaduje się, jaki jest w kontekście diagnozowanej cechy. Taki efekt może być zarówno zaletą, jak i wadą metody. Odpowiedzi formułowane na podstawie diagnozy klasyfikacyjnej często dają poczucie (złudzenie?) szybkiego efektu. W perspektywie projektowania usług doradczych w szkole jest to zdecydowanie zaleta. Nauczyciel lub doradca, który dysponuje 45-minutową lekcją potrzebuje prostych narzędzi dających szybkie rozstrzygnięcia. Jednak w perspektywie całościowego procesu doradczego bazowanie wyłącznie na danych z diagnozy klasyfikacyjnej

nie jest pewne niebezpieczeństwa. Jednym z nich jest brak pogłębienia informacji. Można założyć, że ktoś, kto otrzymał rozstrzygającą odpowiedź nie będzie już zmotywowany do jej weryfikowania i pogłębienia. Jeśli tylko na podstawie danych dotyczących wybranych cech będzie projektował własną przyszłość edukacyjną lub zawodową, to będzie to plan niepełny, oparty na selektywnie dobranych danych – plan ryzykowny. Warto także zwrócić uwagę na kwestię jakości udzielanych odpowiedzi. Często są to informacje deklarowane, a nie weryfikowane. Trudno jest oszacować na ile respondent zna siebie, aby rzetelnie i uczciwie odpowiedzieć na stawiane w kwestionariuszach pytania. Dane pochodzące z kwestionariusza powinny być pogłębiane, poddawane refleksji, a także praktycznej weryfikacji.

Diagnoza genetyczna pozwala zrozumieć stan rzeczy. Jest szczególnie przydatna w procesie rozpoznawania niepowodzeń edukacyjnych lub niepowodzeń na rynku pracy. Analizuje zagadnienie w perspektywie przyczyn i skutków. Ten rodzaj diagnozy umożliwi zebranie danych potrzebnych do zrozumienia, dlaczego pewne zjawiska, problemy, sytuacje mają miejsce. W procesie diagnozowania pojawiają się pytania o przyczyny, motywy, wartości, na podstawie których były podejmowane decyzje. Te informacje pozwalają doradcy spojrzeć na klienta w szerszej perspektywie, poznać uwarunkowania jego decyzji, a to z kolei ułatwia zaprojektowanie procesu wsparcia doradczego. Ten typ diagnozy pozwala także klientowi pogłębić samoświadomość i zrozumieć motywy swoich zachowań i decyzji. Przykładem tego rodzaju diagnozy jest rozpoznawanie przekonań poznawczych. W praktyce doradczej często można spotkać osoby, które własne przekonania na temat edukacji i rynku pracy traktują jako obiektywne fakty. Dobrym przykładem może być przekonanie dotyczące szukania pracy „po znajomości”. Osoby, które twierdzą, że jest to

nieuczciwie mają tendencje do unikania przesłania znajomych o pomoc w procesie poszukiwania pracy. Osoby, które traktują to jako jedną z bardziej efektywnych strategii poszukiwania własnego miejsca na rynku pracy, myślą i działają w kategoriach networkingu – nawiązują i podtrzymują różnorodne znajomości, nie boją się prosić o wsparcie, dbają o wizerunek zawodowy. Inne przekonania mogą dotyczyć na przykład zawodów prestiżowych, kryteriów sukcesu zawodowego, lepszych i gorszych szkół lub kierunków studiów. Szczególnie niebezpiecznym przekonaniem jest to, odnoszące się szkół zawodowych. Nie tylko uczniowie, ale także często ich rodzice i nauczyciele demonstrowają przekonanie, że szkoły zawodowe są dla uczniów najsłabszych lub dla tych, którzy sprawiają problemy wychowawcze. Konsekwencją takiego sposobu myślenia są sytuacje, kiedy rodzice wolą, aby ich dziecko nudiło się w liceum ogólnokształcącym niż rozwijało swoje pasje zawodowe w technikum lub zasadniczej szkole zawodowej. Praca nad rozpoznaniem przekonań poznawczych pozwala na dokładniejsze przyglądanie się mentalnym uwarunkowaniom decyzji edukacyjnych i zawodowych. Buduje także wewnątrzsterowność, pozwala oddzielać własne przekonania, od tych narzucanych przez grupę rówieśniczą, media, a czasem także rodziców i nauczycieli.

Kolejny typ diagnozy częstkowej to **diagnoza znaczenia**. Jej celem jest określenie roli badanego zjawiska dla pewnego szerszego kontekstu zjawisk, dla całego układu, w którym występuje. Ten rodzaj diagnozy pozwala wyjaśnić, jakie znaczenie dla szerszego systemu ma podtrzymywanie zjawisk, cech lub zachowań. Przykładem może być sytuacja, kiedy student farmacji, mimo że jest niezadowolony z wybranego kierunku studiów, ma problemy z zaliczeniem i zupełnie inne pasje, nie podejmuje decyzji o zmianie kierunku studiów. Pytanie, które może postawić doradca może dotyczyć

tego, dlaczego nie weryfikuje on swojej decyzji. Może okazać się, że student jest jedynym dzieckiem małżeństwa farmaceutów, którzy liczą, iż będzie on kontynuował nie tylko rodzinny interes, ale także rodzinne tradycje. Z jednej strony ów student wie, że bycie farmaceutą nie jest jego celem, że jego plany i aspiracje dotyczą zupełnie innych działań, to jednak wie także, że podjęcie decyzji o zmianie kierunku studiów wprowadziłoby dużo napięcia i konfliktów do życia rodzinnego. Rozpoznanie takiej sytuacji, otwiera nową przestrzeń do działań doradczych. U podstaw takiego myślenia, leży założenie, że wszystkie systemy dążą do homeostazy, także system rodzinny. Wiele decyzji dotyczących wyboru szkoły lub zawodu często jest uwikłanych w inne niż merytoryczne argumenty. Diagnoza znaczenia pozwala je zidentyfikować. Często jest to rozpoznawanie konfliktów wewnętrznych i zapętlonych relacji domowych. Diagnoza znaczenia jest szczególnie przydatna w pracy z osobami dorosłymi – na przykład z dorosłymi bezrobotnymi, którzy tak poszukują pracy, by jej nie znaleźć.

Diagnoza fazy wskazuje etap rozwoju rozpoznawanego zjawiska lub procesu. W procesie doradczym można odwołać się do teorii rozwojowych – na przykład do teorii rozwoju zawodowego Donalda Supera. Ten rodzaj diagnozy jest przydatny także w realizacji doradztwa grupowego. Doradca odnosząc się do koncepcji rozwoju grupy według B. W. Tuckmana lub M. Woodcocka może ocenić, w jakiej fazie procesu grupowego są osoby, z którymi pracuje. Wiedza ta pozwoli mu tak dobierać cele i metody pracy, aby odpowiednio regulować dynamikę procesu grupowego.⁶

⁶ Zob.: B. Kożusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002, s. 89.

WARSZTAT DORADCY

TECHNIKI I NARZĘDZIA

Warsztat doradcy zawodowego to nie tylko testy i kwestionariusze. Najważniejszą techniką diagnostyczną jest rozmowa.



Ostatni rodzaj diagnozy cząstkowej to **diagnoza prognostyczna** (rozwojowa). Jej celem jest ustalenie kierunku rozwoju analizowanych cech lub procesów. Można zaliczyć do niej także działania ukierunkowane na rozpoznawanie konsekwencji podejmowania lub zaniechania dalszych działań. Diagnoza ta integruje dane pochodzące z diagnozy genetycznej, znaczenia i fazy.⁷ W tym miejscu warto ponownie odwołać się do definicji diagnozy zaproponowanej przez E. Mazurkiewicza. Autor wskazuje, że celem diagnozy jest także ocena możliwości zmiany lub utrzymania danej cechy i zachowania w kierunku pedagogicznie pożądanym. Jest to jedna z podstawowych trudności diagnostycznych w doradztwie zawodowym. Jakie kryteria należy brać pod uwagę, aby adekwatnie zaprojektować procedurę diagnostyczną? Jest to pytanie

bardzo ważne, ponieważ od udzielonej odpowiedzi zależy, jakie dane uzyskają klient i doradca – a te z kolei będą warunkować jakość i kierunek projektowanego wsparcia doradczego.

Analizując możliwości zastosowania w doradztwie zawodowym różnych rodzajów diagnozy warto jeszcze wskazać na podstawowe czynności diagnostyczne. Czynności te bezpośrednio korespondują z poszczególnymi rodzajami diagnoz. Będę się do nich odnieść w rozdziale II, w którym omówione zostaną kompetencje diagnostyczne doradcy zawodowego. W literaturze wymienia się najczęściej następujące czynności diagnostyczne:

- ♥ opisywanie
- ♥ wyjaśnianie
- ♥ przewidywanie
- ♥ ocenianie
- ♥ zalecanie.⁸

⁷ E. Jarosz, E. Wysocka, Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania, Warszawa 2006, s. 20.

⁸ Por.: Z. Tarkowski, Diagnozowanie w pomocy profesjonalnej, w: Zarządzanie i organizacja pomocy społecznej, Wydawnictwo Fundacji Orator, Lublin 2000, s. 96.

Podstawowe elementy tak ujmowanego procesu diagnostycznego to rozpoznawanie problemu, identyfikacja przyczyn, planowanie wsparcia doradczego i jego implementacja.⁹ Poprzez analizę poszczególnych czynności można wskazać także na podstawowe funkcje diagnozy. Opis ukierunkowany jest na rozpoznanie „jak jest?” – jest to funkcja deskryptywno-evaluacyjna. Kolejna funkcja – eksplanacyjna, ma na celu wskazanie odpowiedzi „dlaczego tak właśnie jest?”. Funkcja predykcyjna poszukuje odpowiedzi na pytanie „dlaczego będzie tak, a nie inaczej?”, a funkcja korekcyjna ma wskazać co zrobić, aby uzyskać pożądany stan.¹⁰ Te czynności stanowią także punkt wyjścia do namysłu nad kompetencjami diagnostycznymi doradcy zawodowego.

1.2 Cele diagnostyki

Diagnoza nie jest celem samym w sobie. Według Władysława J. Paluchowskiego celem diagnozowania jest „określenie aktualnego poziomu funkcjonowania jednostki i natury jej problemu oraz wskazanie jego przyczyn i konsekwencji, weryfikowanie hipotez odnośnie do istoty problemu, jego uwarunkowań, prognozowanie zachowania, tworzenie planu interwencji oraz monitorowanie postępów i ocena efektów interwencji.”¹¹ W kontekście diagnostyki w doradztwie zawodowym cele będą wynikać z rozwojowych i sytuacyjnych problemów jednostek w procesie planowania i rozwijania kariery edukacyjnej i zawodowej. Można założyć, że cele diagnostyki w doradztwie zawodowym wynikają z celów samego doradztwa. Najogólniej można wskazać,

że podstawowym celem doradztwa zawodowego jest pomoc w odnalezieniu się w szeroko rozumianej aktywności zawodowej. Tak szeroki cel wymaga uszczegółowienia i zoperacjonalizowania. W tym rozdziale chcę zaproponować analizę celów doradczych w czterech perspektywach. Są to:

- perspektywa edukacyjna (perspektywa zadań rozwojowych)
- perspektywa problemów sytuacyjnych klienta
- perspektywa potrzeb i oczekiwań rynku pracy
- perspektywa procesu doradczego.

W tych perspektywach przeanalizuję kluczowe cele postępowania diagnostycznego w doradztwie zawodowym. Chcę jednak zaznaczyć, iż perspektywy te nie zawsze są zbieżne. Szczególnie trudne jest konstruowanie celów wynikających z dynamiki przemian na rynku pracy. Dla wielu uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli jest to perspektywa, której przypisują największe znaczenie. Także doradcy podpowiadają myślenie w kategoriach zawodów nadwyżkowych, deficytowych i przyszłości. Niektórzy promują przekonanie, że podstawowym celem doradztwa zawodowego jest wskazywanie tych zawodów lub kierunków kształcenia, które gwarantują zatrudnienie. Pożądanym efektem jest tu pozyskanie zatrudnienia. Jest to cel ważny, jednak powinien być rozpatrywany w kontekście innych ważnych celów i wartości życiowych. Zagadnienia związane z pozyskiwaniem pracy, aplikowaniem, procedurami rekrutacji i selekcji pracowników nie mogą przesłonić aspektów związanych z rozwojem zawodowym, realizacją pasji, aspiracji i godzenia innych sfer życia. W kontekście celów diagnostycznych należy dążyć do poszukiwania równowagi pomiędzy wymogami rynku pracy, a indywidualnymi potrzebami, preferencjami, aspiracjami i możliwościami.

⁹ Por. W. J. Paluchowski, dz. cyt., s. 13.

¹⁰ J. Brzeziński, Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej, Wydawnictwo naukowe UAM, Poznań 1994, s. 19.

¹¹ W.J. Paluchowski, dz. cyt., s. 12.

Myślę, że bardzo ważne jest, aby każdy doradca zanim zacznie dobierać metody, techniki i narzędzia diagnostyczne dokonał autorefleksji na temat własnych przekonań dotyczących doradztwa zawodowego i jego celów. Przedstawiając w dalszej części książki konkretne rozwiązania i techniki diagnostyczne będę opierać się na założeniu, że cele diagnostyczne w doradztwie zawodowym ukierunkowane są przede wszystkim na uzyskanie danych z różnych źródeł, na podstawie których można zaplanować spójny i ukierunkowany na dobro ucznia program wsparcia doradczego. Program ten ma umożliwić mu podejmowanie decyzji w zakresie planowania własnej kariery edukacyjnej i zawodowej. Ważne jest, aby w procesie diagnozowania dane te były nie tylko zbierane, ale także krytycznie analizowane i interpretowane. Celem takiego postępowania jest skomponowanie możliwie wieloaspektowego zestawu informacji, na podstawie których będzie możliwe zaprojektowanie oddziaływań adekwatnych do rzeczywistych potrzeb i możliwości ucznia. Warto także zauważyć, że o ile uzyskiwane podczas rozpoznania diagnostycznego dane mają często charakter oceniający i wartościujący lub nawet rozstrzygający, to sposób w jaki zostaną wykorzystane w procesie doradczym zależy w głównej mierze od indywidualnych preferencji diagnostycznych doradcy i celów, dla których przeprowadzana jest diagnoza.

1.2.1 Perspektywa edukacyjna

Perspektywa edukacyjna związana jest z działaniami ukierunkowanymi na rozwój i wzmocnienie tych zasobów ucznia, które w założeniach mogą warunkować szeroko rozumiany sukces edukacyjny i zawodowy. W tym celu dla każdego poziomu edukacyjnego sformułowane są zadania związane z doradztwem zawodowym. Podczas rozmów z doradcami, rodzicami, a także studentami doradztwa zawodowego

bardzo często ujawnia się pogląd, że odpowiednim czasem do rozpoczęcia oddziaływań w zakresie doradztwa zawodowego jest gimnazjum. Najczęściej formułowane są argumenty, że nauka w gimnazjum jest czasem, kiedy uczeń podejmuje decyzje o wyborze zawodu lub profilu dalszego kształcenia, a wcześniej dzieci są za małe, aby zajmować się zagadnieniami związanymi z aktywnością zawodową i rynkiem pracy. Zachęcam do szerszego spojrzenia na to zagadnienie. Sukces w zakresie planowania kariery osiągają nie te osoby, które znajdują pracę, ale te, które mają poczucie sensu wykonywanych zadań, które swoją pracę postrzegają jako rozwijającą i wartościową. Są to osoby, które dobrze odnajdują się w sytuacjach zawodowych. Definiowanie sukcesu wyłącznie poprzez „bycie zatrudnionym”, jest bardzo wąskie. Sukces to nie tylko wybór szkoły adekwatnej do predyspozycji i możliwości. Sukces może oznaczać także umiejętność poruszania się na rynku pracy i elastycznego uczenia się nowych ról. Taki sposób myślenia zakłada, że nawet jeśli ktoś zostanie bez pracy, to będzie miał kompetencje i zasoby, aby konstruktywnie podejść do rozwiązania tej kryzysowej sytuacji. Czasami można mieć wrażenie, że doradcy bardziej ukierunkowani są na pomaganie w zostaniu pracownikiem, a nie – szerzej – aktywnym uczestnikiem rynku pracy, czyli także pracodawcą i współpracownikiem lub osobą aktywnie poszukującą pracy (a nie tylko zatrudnienia). W perspektywie edukacyjnej celem jest nie tylko adekwatna do możliwości, zainteresowań i interesu społecznego alokacja uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych. Kluczowym pytaniem jest, czego potrzebuje młody człowiek, aby podejmować trafne decyzje dotyczące jego kariery i optymalnie funkcjonować w sytuacjach zawodowych – jako pracodawca, pracobiorca, współpracownik.

W procesie konstruowania celów edukacyjnych pomocny może być podział zaproponowany

przez National Career Development Association wskazujący podstawowe kompetencje uczniów w zakresie planowania karier zawodowych. Obszary te to:

- ♥ obszar rozwoju osobistego i społecznego
- ♥ obszar osiągnięć edukacyjnych oraz całonocnego uczenia się
- ♥ obszar zarządzania karierą
- ♥ obszar związany z procesem uczenia się i jego wskaźnikami.¹²

Obszary te wyznaczają kierunki projektowania działań doradczych w systemie edukacyjnym oraz myślenia diagnostycznego. Zarówno uczeń, jak i doradca powinni mieć informacje na temat podstawowych wskaźników opisujących poszczególne obszary. Na ich podstawie uczeń może dokonywać, poprzez autorefleksję, bieżącej ewaluacji własnych kompetencji i zasobów, a nauczyciel intencjonalnie projektować tematy i formy wsparcia doradczego.

Obszar rozwoju osobistego i społecznego ukierunkowany jest na rozwijanie samoświadomości, na podstawie której budowany jest pozytywny obraz własnej osoby. Ważnym aspektem jest także wzmacnianie kompetencji interpersonalnych oraz integrowanie zmian wynikających z dynamiki rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego do zadań związanych z rozwojem zawodowym. Oznacza to, że cele doradcze mogą być już definiowane dla najwcześniejszych etapów edukacyjnych. Ich celem jest budowanie równowagi, spójności pomiędzy wszystkimi rolami, w jakie wchodzi uczeń. Mam tu na myśli rolę ucznia, ale także domownika, kolegi, uczestnika różnych grup rówieśniczych. Ważne jest, aby uczeń możliwie wcześniej mógł doświadczać potrzeby zachowywania odpowiednich proporcji pomiędzy różnymi aktywnościami i rolami. Związane jest

to z kompetencjami w zakresie ustalania priorytetów, planowania, organizowania i argumentowania.

Obszar drugi dotyczy **powiązania efektów osiągniętych w szkole z aspiracjami i celami zawodowymi**. Oznacza to, że uczeń powinien mieć szansę skonfrontowania swoich rzeczywistych umiejętności z umiejętnościami wymaganymi podczas aplikowania do pracy oraz w procesie rekrutacji do wybranych szkół lub na wybrane uczelnie. Szkoła powinna z jednej strony udzielić uczniowi informacji zwrotnej (na przykład poprzez oceny, opinie lub diagnostykę konkretnych uzdolnień) a z drugiej stworzyć lub wskazać możliwości rozwijania tych umiejętności lub kompetencji, które są wymagane w danym zawodzie. W tym obszarze ważne jest także organizowanie doświadczeń związanych z kształceniem ustawicznym. Edukacja całonocowa przestała już być ideą, a staje się coraz bardziej codziennym doświadczeniem. Kompetencje związane z uczeniem się są konieczne do aktywnego i efektywnego funkcjonowania na niestabilnym i trudno przewidywalnym rynku pracy.

Obszar zarządzania karierą zawiera umiejętność tworzenia i zarządzania planem własnej kariery zawodowej, kompetencje w zakresie planowania i podejmowania decyzji, poszukiwania informacji i krytycznej oceny ich źródeł. Ważnym zadaniem jest także rozwijanie kompetencji akademickich, zawodowych oraz kompetencji określanych w języku angielskim jako „employability skills”. Są to kompetencje konieczne przy poszukiwaniu pracy, zwiększające szanse na zatrudnienie. To one sprawiają, że pracodawca chce danego kandydata zatrudnić, mimo że czasem brakuje mu wymaganych kwalifikacji. Do tej grupy kompetencji najczęściej zalicza się umiejętności komunikacyjne, interpersonalne, związane z elastycznością, twórczym podejściem do sytuacji problemowych. Ważna jest tu także kultura osobista

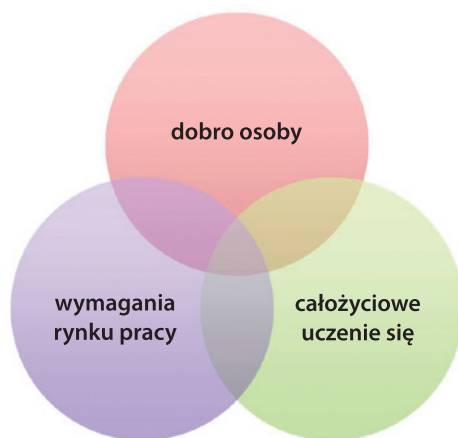
¹² D. J. Blum, T. E. Davis, *The School Counselor's Book of Lists*, San Francisco 2010, s. 199.

i autoprezentacja. W tym obszarze wskazuje się także na cel związany z integrowaniem wiedzy na temat zmieniających się trendów na rynku pracy, oczekiwań społecznych, tendencji makroekonomicznych z własnymi celami zawodowymi. Szczególnie maturzyści (i ich rodzice) mają tendencję do przywiązywania zbyt dużej wagi do tak zwanych modnych kierunków, kierunków z przyszłością lub kierunków prestiżowych. Te dane są ważne, jednak nie mogą determinować indywidualnych wyborów. Powinny być analizowane w kontekście bardziej zróżnicowanych argumentów.

Obszar związany z procesem uczenia się i jego wskaźnikami ukierunkowany jest na trzy podstawowe cele. Pierwszym z nich jest akwizycja wiedzy, drugim jej aplikacja, a trzecim refleksja nad jej przydatnością do modyfikowania własnych zachowań.¹³ Rzecz w tym, aby uczeń miał poczucie, iż wiedza, którą zdobywa w szkole ma zastosowanie także poza nią. Ważnym celem w tym obszarze jest także uczenie, jak się efektywnie uczyć. W tym kontekście uczniowie powinni poznać i wypróbować różne style i strategie uczenia się. To umożliwi im określenie własnych preferencji.

W odniesieniu do tak ogólnie sformułowanych obszarów podjęłam się próby ich uszczegółowienia poprzez określenie podstawowych celów pracy doradcy zawodowego na poszczególnych etapach edukacyjnych. Odnosząc je do polskiego kontekstu edukacyjnego chciałabym wyraźnie podkreślić kryteria, które warto brać pod uwagę w projektowaniu celów szczegółowych. Są to dobro osoby, z którą pracuje doradca, wymagania rynku pracy oraz postulat całonocnego uczenia się.

Kryteria konstruowania celów doradczych



Źródło: opracowanie własne.

Dobro osoby to kategoria nadrzędna.¹⁴ Doradca powinien postawić sobie pytanie, jakiej wiedzy, jakich umiejętności, jakich postaw potrzebuje uczeń, z którym pracuję, aby mógł pełniej realizować swoje cele, marzenia i aspiracje. Celem tak rozumianego doradztwa jest z jednej strony rozpoznanie zasobów jednostki, a z drugiej wzmocnienie jej kompetencji w zakresie zarządzania nimi. Z tym celem wiąże się także potrzeba rozwijania postawy autorefleksji. Oznacza to, że doradca powinien nauczyć osobę, z którą pracuje zasad, metod i technik dokonywania autoanalizy w kontekście nowych wyzwań. Mając na uwadze dynamikę i zakres zmian zachodzących na rynku pracy, jedną z kluczowych kompetencji warunkujących sukces będzie umiejętność szybkiej i adekwatnej analizy własnych zasobów w kontekście nowych szans i nowych zagrożeń. Warto tu wskazać na zasadę

¹³ Tamże.

¹⁴ Zagadnienie to szeroko omówione zostało w pracy Alicji Czerkawskiej i Andrzeja Czerkawskiego „Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego”, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2005.

Pareto, nazywaną też zasadą 80/20, według której 80% konsekwencji wynika z 20% działań, 80% rezultatów wynika z 20% wysiłków, a 80% efektów generowanych jest z 20% nakładów.¹⁵ Jest to zasada dotycząca efektywności działań, ich optymalizacji. Odnosząc ją do celów doradczych, można wskazać, że zadaniem doradcy jest rozpoznawanie zasobów kluczowych, podstawowych, na podstawie których uczeń będzie mógł podejmować przemyślane decyzje zawodowe i edukacyjne. Jego zadaniem jest także pomoc w nadawaniu znaczeń. W sytuacji bardzo licznych wskazówek, podpowiedzi, sugestii uczeń może stracić poczucie tego, co jest istotne. Może się rozpraszać lub koncentrować na sprawach drugorzędnych, nieistotnych. Doradca, kierując się dobrem osoby, powinien nie tyle wskazywać co jest ważne, ale bardziej budować postawę krytycznego i analitycznego myślenia. Celem doradcy jest wspieranie rozwoju jednostek samodzielnych, wewnątrzsterownych, samodzielnie definiujących swoje cele i priorytety. W tym kontekście ważne jest kształtowanie postaw krytycznych i analitycznych wobec własnych zasobów ale kreatywnych wobec zadania zarządzania nimi. Mając na uwadze dobro jednostki, warto formułować takie cele doradcze, które będą ukierunkowane na kształtowanie proaktywnych postaw wobec przyszłości edukacyjnej i zawodowej. Zarządzanie sobą jest tu rozumiane jako świadome wykorzystywanie zasobów, w sposób ekonomiczny i ekologiczny. To także optymalne wykorzystywanie osobistych zasobów w celu urzeczywistniania zmian poprzez podejmowanie świadomych decyzji.¹⁶

Drugim ważnym kryterium są wymagania rynku pracy. Jest wiele publikacji analizujących dynamikę i zakres zmian na nim zachodzących. Na ich podstawie można stwierdzić, że jedyną pewną jego cechą jest zmienność. To ważna perspektywa dla projektowania celów doradczych. Rozpoznając, w jakich warunkach będą pracować uczniowie można – w jakimś stopniu – przygotować ich do wyzwań wynikających z przemian charakteru i form pracy. Nie będę w tym miejscu omawiać wszystkich cech współczesnego rynku pracy – byłoby to zadanie trudne do zrealizowania. Poza tym, doradcy zawodowi profesjonalnie podchodzący do swoich zadań na bieżąco monitorują dynamikę i zakres zmian na lokalnych i szerszych rynkach pracy.¹⁷ W tym miejscu chciałabym jednak zaakcentować te przemiany, które – moim zdaniem – powinny znaleźć mocne odzwierciedlenie w ofercie doradczej realizowanej w szkołach. Pierwszą z nich jest globalizacja gospodarki i duża skala emigracji zarobkowych. Oznacza to, że nowym, ważnym obszarem działań doradczych jest rozpoznawanie i rozwijanie zasobów w zakresie kompetencji wielokulturowych. Osoby podejmujące decyzję o podjęciu pracy za granicą powinny mieć świadomość cech i umiejętności wzmacniających ich szanse na odniesienie sukcesu w pracy w środowisku różnicowanym kulturowo. Jest to profilaktyka niepowodzeń migracyjnych. Drugim obszarem są zmiany w zakresie form zatrudnienia. Praca na umowę o pracę ma coraz więcej alternatyw. Dyskusje toczone w przestrzeni publicznej na temat umów cywilno-prawnych i elastycznych form zatrudnienia akcentują przede wszystkim negatywne

¹⁵ R. Gut, M. Piegowska, B. Wójcik, Zarządzanie sobą. Książka o działaniu, myśleniu i odczuwaniu, Difin, Warszawa 2008, s. 20-22.

¹⁶ Tamże, s. 27.

¹⁷ Zachęcam, aby w pracy doradczej z uczniami odnosić się do aktualnych danych dotyczących przemian na rynku pracy nie tylko w kontekście lokalnym i regionalnym, ale także wskazywać na dane dotyczące kraju i europejskiego rynku pracy. W sytuacji, kiedy mobilność staje się jedną z kluczowych cech ułatwiających poruszanie się na rynku pracy, warto kształtować szersze myślenie o zachodzących na nim procesach.

aspekty tych przemian. Dla doradcy natomiast przemiany w zakresie form zatrudnienia i charakteru wykonywanej pracy stanowią wyzwanie dla zadań profilaktycznych. Osoby wchodzące na taki rynek pracy potrzebują specyficznych umiejętności i kompetencji społecznych. Potrzebują rzetelnej wiedzy o pozytywnych i negatywnych konsekwencjach poszczególnych form zatrudnienia, a przede wszystkim potrzebują wsparcia w zakresie budowania swojego „employability” (zatrudniawalności). Wsparcie to dotyczy rozpoznania zasobów oraz rozwijania umiejętności w zakresie zarządzania nimi. Trzeci obszar to konieczność ustawicznego podnoszenia kompetencji i kwalifikacji zawodowych. Zdarza się jeszcze, że uczniowie mają sekwencyjne myślenie o relacji między edukacją i pracą. W takim myśleniu najpierw należy nauczyć się zawodu, by następnie go wykonywać. Aktualnie ten model myślenia ma niewielką wartość praktyczną. Czasami bywa nawet szkodliwy. W kontekście diagnostyki, na tym gruncie formułowane są cele związane z ustawicznym analizowaniem rzeczywistych kompetencji i aktualnych kwalifikacji, które mogą mieć znaczenie dla funkcjonowania w miejscu pracy.

Trzecie ze wskazanych kryteriów to **idea całościowego uczenia się**. Uczenie się przez całe życie może być traktowane jako przykry obowiązek lub jako niezwykła szansa na to, aby aktywnie uczestniczyć w możliwościach, jakie niesie dynamicznie zmieniający się świat. Bez względu od nastawienia do tej rzeczywistości, nie można w niej nie uczestniczyć. Jak zauważa Ewa Solarczyk-Ambroziak, „zmiany technologiczne, rozwój technik masowej komunikacji, przeobrażenia w sferze pracy, konkurencja na rynku pracy, potrzeba stałego dostosowywania się kreują fenomen zwany *edukacyjnym stylem życia* przejawiający się zarówno w obszarze pracy zawodowej, jak i w sferze kultury czy w życiu społecznym.”¹⁸ Cytowana autorka podkreśla, że z perspektywy jednostki kształcenie

ustawiczne jest nie tylko szansą na poruszanie się we współczesnym świecie i twórcze kreowanie przebiegu własnego życia, ale także czynnikiem warunkującym utrzymanie się na coraz bardziej wymagającym rynku pracy.¹⁹ Jest to bardzo ważna przesłanka do formułowania celów doradczych. Po pierwsze, doradca powinien umieć rozpoznawać postawy uczniów wobec edukacji oraz kompetencje w zakresie uczenia się. Po drugie, działania diagnostyczne powinny być także ukierunkowane na analizę konsekwencji tych postaw i umiejętności w kontekście całościowego procesu planowania kariery zawodowej. Deficyty w zakresie umiejętności uczenia się i negatywne postawy wobec kształcenia, przy nierównym dostępie do usług edukacyjnych i zróżnicowanych zasobach kulturowych i społecznych uczniów, mogą skutkować wykluczeniem, marginalizacją i niepowodzeniami na rynku pracy.²⁰ W języku potocznym edukacja całościowa najczęściej jest rozumiana jako kształcenie dorosłych. Jest to jednak rozumienie bardzo wąskie. Kształcenie ustawiczne jest ofertą edukacyjną dla wszystkich – bez względu na wiek, wykształcenie czy wykonywany zawód. Jest szansą nie tylko uzupełnienia wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, ale przede wszystkim rozwijania zainteresowań, realizacji aspiracji zawodowych i życiowych. Jest także podstawowym narzędziem do wzmacniania kompetencji społecznych oraz gromadzenia konstruktywnych doświadczeń. Nowym, ale niezwykle ważnym, kontekstem do rozważań nad znaczeniem edukacji całościowej są także Krajowe Ramy Kwalifikacji. Wymuszają one myślenie i działanie w kategoriach efektów dotyczących wiedzy,

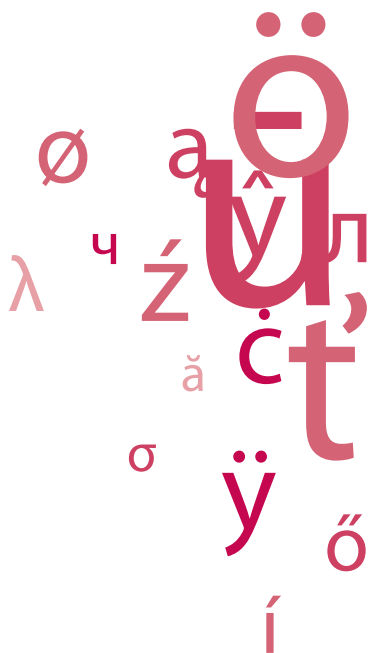
¹⁸ E. Solarczyk-Ambroziak, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, s. 7.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Por. tamże.

umiejętności i kompetencji społecznych. Ramy stanowią katalog niezbędnych, szeroko rozumianych, kompetencji zawodowych i społecznych. Ważnym aspektem w tym zakresie jest także perspektywa uznawalności kwalifikacji zdobytych poza systemem. U podstaw tej możliwości leży przekonanie, że system edukacyjny jest tylko jednym z wielu różnych środowisk uczenia się. W związku z tym, stwarza się możliwość certyfikacji kwalifikacji zdobytych poprzez doświadczenie lub w edukacji poza i nieformalnej. Jest to szansa dla osób z nietypowymi drogami edukacyjnymi, z różnorodnymi biografiami i doświadczeniami życiowymi. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że umiejętność wykorzystania tej szansy w znacznym stopniu warunkowana jest umiejętnościami w zakresie rozpoznawania własnych potrzeb, zasobów, deficytów oraz określania optymalnych form ich wyrównywania. Rolą doradcy jest w tym zakresie poszerzanie alternatyw, opcji wyboru i projektowanie adekwatnych do potrzeb, możliwości i jednostkowych doświadczeń ofert doradczych i edukacyjnych. Ważnym zadaniem jest także pomoc w pokonywaniu barier edukacyjnych – tych instytucjonalnych, organizacyjnych, prawnych, a przede wszystkim mentalnych. Nawiązując do klasycznej już publikacji J. Delorsa „Edukacja jest w niej ukryty skarb” i czterech wskazanych w niej filarów edukacji całościowej – uczyć się aby: wiedzieć, działać, żyć wspólnie, być – można stwierdzić, że idea i praktyka edukacji całościowej jest także całościowym programem doradztwa całościowego realizowanego w perspektywie całego życia człowieka.²¹ Jest to program kształtowania postaw i rozwijania kompetencji, a nie wąsko rozumianego wsparcia w procesie poszukiwania optymalnego zawodu i satysfakcjonującego miejsca pracy.

Powyżej zarysowane kryteria konstruowania celów doradczych stanowią punkt odniesienia dla projektowania oddziaływań doradczych na poszczególnych etapach edukacyjnych. W tym miejscu chcę jeszcze raz wyraźnie podkreślić, że diagnostyka nie jest celem samym w sobie. Jest raczej sposobem poszukiwania danych do projektowania i realizowania celów i zadań doradczych. W związku z tym warto zaakcentować jej użyteczny charakter. Dane pozyskane w procesie diagnozowania powinny być użyteczne zarówno dla doradcy, który na ich podstawie określa dalsze etapy i kierunki wsparcia doradczego, jak i dla diagnozowanej osoby – szczególnie w zakresie budowania realnego obrazu własnych zasobów i możliwości. Poniżej zaprezentuję podstawowe cele doradcze dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadpodstawowych. Są one punktem odniesienia dla myślenia o diagnostyce na tych poziomach edukacyjnych.



²¹ Zob.: J. Delors (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, UNESCO, Warszawa 1998.



Szkoła podstawowa

Mimo że w naszym systemie edukacyjnym doradztwo zawodowe w szkołach podstawowych jest pomijane lub marginalizowane, to w perspektywie rozwijania kariery zawodowej jest to okres bardzo ważny. Jest to czas intensywnego rozwoju nawyków związanych z pracą, rozwijania kompetencji społecznych i zbierania doświadczeń związanych z przeżywaniem sukcesów i porażek. Jest to czas modelowania zachowań, przekonań, ocen.

Na poziomie szkoły podstawowej podstawowe cele doradcze to:

- ♥ uczynienie z klasy szkolnej miejsca pracy
- ♥ uczenie i wzmocnianie efektywnych nawyków pracy
- ♥ pomoc uczniom w zrozumieniu możliwości zawodowego zastosowania treści z różnych przedmiotów
- ♥ wykorzystywanie lokalnych zasobów w celu podkreślania znaczenia pracy i roli różnych zawodów
- ♥ wzmocnianie świadomości istnienia różnicowanego świata pracy i zawodów
- ♥ redukcja uprzedzeń i stereotypów dotyczących pracy i aktywności zawodowej.²²

Warto zauważyć, że dla szkoły podstawowej nie wskazano żadnych mocno uszczegółowionych celów związanych z diagnostyką. Jak wskazuje dynamika rozwojowa (w tym także dynamika rozwoju zawodowego) zarówno zainteresowania, jak i predyspozycje są w tym okresie niestabilizowane. W związku z tym projektowanie porad doradczych na bazie wystandaryzowanej diagnostyki byłoby tu bezcelowe. Ważne jest jednak, aby wprowadzać uczniów w nawyk myślenia w kategoriach talentów, zasobów, mocnych i słabych stron, wzmocniać proaktywne zachowania związane z pracą oraz refleksję na temat własnych marzeń, planów, aspiracji, preferencji. Słowo refleksja jest tutaj kluczowe. Ważne jest, aby uczniowie nauczyli się intencjonalnie obserwować własne zachowania i reakcje, a następnie analizować je w kontekście ich wpływu na zamierzone cele i plany. Szkoła podstawowa jest okresem kształtowania postaw wobec nauki, rozwijania kompetencji społecznych, szczególnie tych, które związane są z pracą zespołową i rozwiązywaniem konfliktów. Wychowawca klasy może odpowiadać uczniom kategorie do autorefleksji, animować gry i zabawy, podczas których uczniowie będą mogli zaobserwować i doświadczyć własnych mocnych, ale także i słabych stron. Ważny jest

²² D. J. Blum, T. E. Davis T. E, dz. cyt., s. 200.

trening w samoocenie – uczniowie możliwie najwcześniej powinni mieć organizowane sytuacje, w których będą mogli formułować własne opinie i oceny własnych zasobów. Doświadczenie pokazuje, że wiele osób ma problem z formułowaniem i wyrażaniem opinii w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Sytuacje te powinny być spójnie wkomponowane w codzienne doświadczenia szkolne. Nie ma potrzeby, aby na tym etapie edukacyjnym organizować specjalne, wyodrębnione zajęcia z zawodoznawstwem lub doradztwa zawodowego. Model edukacji zintegrowanej pozwala wkomponować cele doradcze w codzienny, systematycznie realizowany program dydaktyczny i wychowawczy. Odnosząc się do kategorii zaproponowanych przez Seana Coveya’a szkoła podstawowa to okres kształtowania odpowiednich nawyków.²³ Ich konstytutywną cechą jest **transferowalność**. Zakłada się, że dziecko, które nauczy się planować i organizować własną naukę, utrzymywać porządek w notatkach, plikach i przyborach szkolnych, wykorzysta te umiejętności na późniejszych etapach edukacyjnych, a co najważniejsze – w innych sferach życia, w tym także w zawodowej. Pracę wychowawczą w tym zakresie można nazwać kształtowaniem charakteru. Mimo że pojęcie to jest mało popularne, to w kontekście doradztwa zawodowego jest bardzo użyteczne. Warto zauważyć, że wśród licznych elementów poddawanych diagnozie wymienia się między innymi cechy charakteru. Oznacza to, że mają one znaczenie zarówno w procesie decydowania o wyborze zawodu, jak i w trakcie aktywności zawodowej. Samo pojęcie charakteru i metody jego rozpoznawania zostaną szerzej omówione w rozdziale 3.6. W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na znaczenie rozwijania wybranych cech charakteru. Pomocna może tu być koncepcja Seana Coveya, którą przedstawił w książce

„7 nawyków skutecznego nastolatka”. Książka ta oparta jest na pracy jego ojca Stephena R. Coveya – autora książki „7 nawyków skutecznego działania”, która także na polskim rynku okazała się bestsellerem.²⁴ Mimo że autor pisze głównie o nastolatkach, to jego sposób myślenia można zaadaptować do pracy z uczniami szkół podstawowych. Autor zwraca uwagę na potrzebę odpowiednich paradygmatów, zasad i nawyków. Paradygmat definiuje jako spostrzeżenia na temat rzeczywistości, punkt widzenia, system odniesień.²⁵ Są to przekonania poznawcze, na podstawie których interpretuje się świat i procesy w nim zachodzące. Są to „okulary”, przez które postrzega się rzeczywistość i nadaje jej znaczenie. Jest to bardzo ważny obszar rozpoznania diagnostycznego. Przekonania te mogą dotyczyć trzech podstawowych wymiarów:

- ♥ paradygmaty o nas samych
- ♥ paradygmaty dotyczące innych
- ♥ paradygmaty dotyczące życia.²⁶

Wychowawca, rodzic, nauczyciel pracujący z uczniem powinien stwarzać możliwości rozpoznawania sposobu myślenia dziecka w tych obszarach. Rozpoznanie przekonań ma bardzo duże znaczenie w projektowaniu działań korygujących i wspierających. W obszarze paradygmatu o nas samych, ważne jest, aby uczeń miał pozytywny obraz własnej osoby, aby miał poczucie sprawstwa i wpływu, doświadczał sukcesów, poznawał swoje mocne strony i ograniczenia, aby w konstruktywny sposób doświadczał niepowodzeń. Szkoła podstawowa jest pod tym względem bardzo ważnym etapem rozwojowym. Dla wielu dzieci są to pierwsze tak mocne doświadczenia bycia ocenianym i porównywanym. Na tym etapie modelowane są przez rodziców i nauczycieli sposoby postrzegania

²³ S. Covey, 7 nawyków skutecznego nastolatka, Rebis, Poznań 2007.

²⁴ Tamże, s.15.

²⁵ Tamże, s.27.

²⁶ Tamże, s. 28-34.

sukcesów i porażek. Nie jest dobrze, jeśli dziecko w roli ucznia będzie tylko postrzegane w perspektywie szkolnych ocen. Podstawowym „diagnostą” jest na tym etapie nauczyciel – dlatego tak ważne jest, aby jego opinie nie były tylko oceniające, ale także wzmacniające i korygujące. Dzieci potrzebują poczucia sukcesu i sprawstwa. Potrzebują także rzetelnej informacji zwrotnej. Oznacza to, że jeśli, uczeń ujawnia deficyty, nie radzi sobie z zadaniami lub relacjami z otoczeniem, to powinien otrzymać wsparcie motywujące do działania i rozwiązania kryzysu. Takie informacje powinny także otrzymać rodzice.

Paradygmat dotyczący innych jest podstawą do rozwijania kompetencji społecznych. Związany jest z budowaniem i utrzymywaniem relacji, umiejętnościami w zakresie rozwiązywania konfliktów, asertywnością, a także empatią. Nastawienie do innych przekłada się na działania wobec nich. Pozytywne nastawienia ułatwiają współpracę, negatywne prowadzą do rywalizacji, separacji, konfliktów. W kontekście tego paradygmatu warto zwrócić szczególną uwagę na przekonania związane z zawodami prestiżowymi. Szkolne doświadczenie ujawnia, że niektóre dzieci mają zamodelowane w domu myślenie, że są zawody „lepsze” i „gorsze”. Często przekłada się to na szacunek okazywany przedstawicielom tych profesji. Takie przekonania wzmacniają niestety także nauczyciele strasząc uczniów informacjami, że jak nie będą się uczyć to ... W tym miejscu pojawiają się najczęściej czynności zawodowe związane z pracą fizyczną. Zadaniem wychowawców jest rozpoznanie czy i w jaki sposób uczniowie okazują szacunek wszystkim pracownikom szkoły, czy wobec wszystkich zachowują standardy kultury osobistej. To także jest diagnostyka. Warto, aby nauczyciele i doradcy również przeanalizowali własne paradygmaty w tym obszarze. W niektórych szkołach jest zwyczaj zapraszania rodziców, którzy opowiadają o swoim zawodzie i swojej pracy. Warto przeanalizować, przedstawiciele

jakich zawodów są zapraszani na lekcje i według jakich kryteriów. Być może w niektórych przypadkach dobór ten będzie sprzyjał umacnianiu się stereotypów dotyczących zawodów i czynności zawodowych. Profilaktyką może tu być uruchamianie myślenia, w kategoriach co zawdzięczamy przedstawicielom danego zawodu i co by się stało gdyby ich zabrakło.

Paradygmaty dotyczące życia obejmują według S. Coveya takie obszary jak: przyjaciele, dobra materialne, sympatie, szkoła, rodzice.²⁷ Analiza tych obszarów to pomysł na bardzo rozbudowany program wychowawczy. W kontekście doradztwa zawodowego warto zwrócić szczególną uwagę na sposób myślenia o szkole i dobrach materialnych. To, jakie przekonania mają uczniowie na temat szkoły jako instytucji, wobec jej oferty, wobec nauczycieli i samego procesu uczenia się w znacznym stopniu określa ich szanse na sukces edukacyjny. Przekonanie, które warto omówić z uczniami to ich sposób myślenia na temat ściągania. Uczniowie zapytani dlaczego ludzie ściągają na sprawdzianach podają najczęściej argumenty, że jest za dużo materiału, że jest niepotrzebny, że mają za mało czasu, że ściąganie to przejaw zarządzania czasem i przedsiębiorczości. Jeśli jednak pytanie zostanie przeformułowane na „Kto z was chciałby być leczony przez lekarza, który na studiach ściągał?” większość z tych argumentów traci na znaczeniu. Jest to bardzo proste ćwiczenie, uruchamiające krytyczne spojrzenie na utarte sposoby myślenia i postrzegania.

Poza paradygmatami, ważne jest także kształtowanie nawyków. S. Covey wyróżnił ich 7:

1. Bądź kowalem swojego losu. Weź odpowiedzialność za swoje życie
2. Zaczynając coś określ sobie cel działania. Określ cele, które chcesz osiągnąć

²⁷ Zob.: S. Covey, 6 najważniejszych decyzji, które kiedykolwiek podejmiesz, REBIS, Poznań 2007.

3. Najpierw najważniejsze. Zajmuj się w pierwszej kolejności sprawami, które są najważniejsze.
4. Przyjmij strategię wygrana – wygrana. Załóż, że każdy może odnieść sukces.
5. Staraj się najpierw zrozumieć, potem być zrozumianym. Słuchaj uważnie, co inni mają do powiedzenia.
6. Dąż do synergii. Współpracując z innymi, osiągniesz więcej.
7. Pamiętaj o ostrzeniu piły. Dbaj o siebie. Regeneruj swe siły.²⁸

Jest to bardzo rozbudowany program wychowawczy. Kształtowanie tych nawyków to zadanie na całe życie. Jednak nawyki wykształcone we wczesniej fazy życia mogą przynosić efekty na późniejszych etapach. Praca nad charakterem, inwestowanie w dobre nawyki, tworzenie konstruktywnych paradygmatów, zbieranie dobrych doświadczeń, ćwiczenie samodyscypliny to baza, fundament, na którym można projektować plany kariery zawodowej, podejmować decyzje edukacyjne, dokonywać wyborów zawodowych. Jeśli fundament jest stabilny, zbudowany z odpowiednich elementów, to nawet ewentualne zmiany i rekonstrukcje nie zaburzają stabilności całej struktury. Dlatego tyle miejsca poświęciłam celom doradztwa zawodowego w szkołach podstawowych. Mimo że nie są one jeszcze bezpośrednio związane z decyzjami zawodowymi to stanowią dobry punkt wyjścia, dobrą bazę do rozwiązywania kolejnych zadań rozwojowych.

Gimnazjum

Gimnazjum jest bardzo ważnym progiem edukacyjnym. To na tym etapie uczniowie podejmują pierwsze decyzje dotyczące kariery zawodowej. Ważne jest, aby były one podejmowane na racjonalnych przesłankach. Uczeń trzeciej klasy gimnazjum musi dokonać dwóch podstawowych rozstrzygnięć. Pierwsze dotyczy tego, czy kontynuować edukację ogólną czy rozpocząć kształcenie zawodowe. Drugie rozstrzygnięcie dotyczy konkretnego zawodu lub profilu kształcenia w liceum ogólnokształcącym. Uczniowie, którzy decydują się na wybór kształcenia zawodowego, muszą także podjąć decyzję, gdzie będą kontynuować naukę – czy będzie to technikum czy zasadnicza szkoła zawodowa. Szkoły zobowiązane są do organizowania różnych form doradztwa zawodowego, jednak realizują je w zróżnicowany sposób.

Najbardziej rozpowszechniony w polskich gimnazjach model doradztwa zawodowego zakłada, że uczniowie w klasach I powinni poznać samych siebie, w klasach II powinni uzyskać podstawową wiedzę o rynku pracy, zawodach i o bezrobociu, a w trzeciej podjąć w sposób odpowiedzialny dalsze decyzje edukacyjne i/lub zawodowe.²⁹ Taka propozycja edukacyjnych oddziaływań doradczych opiera się na, bardziej lub mniej uświadomionym, założeniu, że uczniowie podejmują te decyzje na podstawie samowiedzy, którą następnie konfrontują z wymogami współczesnego rynku pracy.³⁰

²⁹ Zob.: U. Fiałą, Wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego, Edukator szkolny, cz. I, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2008.

³⁰ M. Rosalska, Metody techniki i narzędzia diagnostyczne w doradztwie zawodowym w systemie edukacyjnym (w:) Metody i narzędzia stosowane w Polsce przez doradców zawodowych w sektorze edukacji. Materiały poseminaryjne, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2010, s. 6.

²⁸ S. Covey, 7 nawyków skutecznego nastolatka, REBIS, Poznań 2007, s. 17-18.

Przy takim układzie treści w pierwszej klasie proponuje się uczniom namysł nad ich zainteresowaniami, predyspozycjami, cechami osobowości, zdolnościami. Samowiedza w tym zakresie ma im umożliwić lepsze dopasowanie się do tego, co oferuje rynek usług edukacyjnych oraz rynek pracy. Samoświadomość w zakresie zainteresowań, predyspozycji i uzdolnień jest bardzo ważna, jednak mając na uwadze dynamikę rozwojową w okresie adolescencji trudno jest założyć, że wiedza pozyskana na ten temat w klasie pierwszej będzie wystarczająca do podjęcia decyzji w klasie trzeciej. Zainteresowania, aspiracje, wartości a nawet uzdolnienia mogą się rozwijać. Można założyć, że po trzech latach nauki uczeń odkryje w sobie nowe pasje, zasoby i możliwości, które będzie chciał wykorzystać w planowaniu własnej przyszłości zawodowej. Dlatego realizowanie zadań ukierunkowanych na samopoznanie wyłącznie w klasie pierwszej jest zdecydowanie niewystarczające.

W kontekście celów diagnostycznych warto przeanalizować najczęściej stosowane modele projektowania programów doradztwa zawodowego w szkołach. Są to:

- ☑ model linearny
- ☑ model modułowy
- ☑ model problemowy.³¹

Model linearny został omówiony powyżej. Program jest konstruowany tak, aby konkretne treści były realizowane w zaplanowanej kolejności. W modelu modułowym realizowane są podobne treści ale inna jest ich organizacja. Tak jak w układzie linearnym, można zaproponować uczniom trzy podstawowe moduły: poznanie siebie, wiedza o rynku pracy, podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych, przy czym wszystkie moduły realizowane są w każdej klasie. W wewnątrzszkolnym programie

doradztwa zawodowego komponuje się treści w taki sposób, aby w kolejnych latach kształcenia uczeń miał możliwość pogłębienia wiedzy i rozwinięcia umiejętności, z którymi zapoznał się już wcześniej. Ta propozycja w większym stopniu uwzględnia dynamikę rozwojową. Uczeń ma też większą możliwość konfrontowania wiedzy doradczej z coraz większym zasobem wiedzy o zawodach i rynku pracy.³² Przykładem takiego programu doradztwa zawodowego jest niemiecki program „Starke Seiten. Berufsorientierung”³³ Program zbudowany jest z trzech części, z których każda zawiera 10 modułów tematycznych. Są to:

1. dokonanie przeglądu
2. uporządkowanie dokumentów
3. odkrywanie mocnych stron
4. rozwiązywanie konfliktów
5. praca w zespole
6. branie odpowiedzialności
7. poszukiwanie zakładów pracy
8. poznawanie miejsc pracy
9. rozpoznawanie zmian
10. planowanie przyszłości.³⁴

Pierwsza część programu adresowana jest do uczniów w klasach 5-6, druga do uczniów klas 7-8, trzecia dla uczniów klas 9-10. Odnosząc to do polskiego systemu edukacyjnego adresatami są uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej oraz gimnazjum. Program skomponowany jest tak, że uczniowie co roku omawiają te same tematy, jednak mają możliwość ich poszerzania, rozwijania, uzupełniania. Ze względu na tematykę tego opracowania szczególnie interesująca jest część dotycząca odkrywania mocnych stron. Układ celów i treści kształcenia do modułu „Okrywanie mocnych stron” prezentuje poniższe zestawienie.

³² Tamże, s. 40.

³³ Zob.: H. Hofman, M. Padberg, H. Woltereck, Starke Seiten. Berufsorientierung, Klett Verlag, Stuttgart 2010.

³⁴ Tamże.

³¹ Zob.: M. Rosalska, A. Wawrzonek, Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych, Difin, Warszawa 2012, s. 40-42.

	Poziom I	Poziom II	Poziom III
Cele	<ul style="list-style-type: none"> → Odkrywanie mocnych stron w różnych obszarach → Rozróżnianie mocnych stron i umiejętności → Prezentowanie swoich mocnych stron 	<ul style="list-style-type: none"> → Diagnozowanie umiejętności → Otrzymywanie informacji zwrotnej na temat umiejętności → Rozróżnianie grup zawodowych → Wybór grupy zawodowej i upewnienie się, że posiada się pasujące do niej umiejętności 	<ul style="list-style-type: none"> → Podjęcie decyzji dotyczącej przyszłego zawodu i zweryfikowanie jej → Gromadzenie „dowodów” potwierdzających mocne strony → Rozpoznawanie i wzmacnianie brakujących zasobów
Treści	<ul style="list-style-type: none"> → Każdy ma mocne strony → Mocne strony a umiejętności → Kolekcjonowanie mocnych stron 	<ul style="list-style-type: none"> → Poznawanie czynności i umiejętności zawodowych → Diagnozowanie umiejętności → W czym jesteś dobry? → Umiejętności a grupy zawodów 	<ul style="list-style-type: none"> → Etapy na drodze do odpowiedniego zawodu → Wybór zawodu → Czasami nie jest to takie proste (bariery i ich pokonywanie) → Dowody na mocne strony

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Hofman, M. Padberg, H. Wolterreck, Starke Seiten. Berufsorientierung, Klett Verlag, Stuttgart 2010.

Trzecia propozycja układu treści ma **charakter problemowy**. Jest to układ najbardziej przydatny w projektowaniu programu doradztwa zawodowego w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych. Podstawowym założeniem jest tu potrzeba wskazania na obszary tematyczne, z którymi warto zapoznać ucznia. Obszary te powinny być mocno zakotwiczone w potrzebach uczniów i korespondować ze specyfiką ich branży. Zarówno układ linearny jak i modułowy mają charakter uniwersalny – mogą być realizowane w gimnazjach i we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych. Układ problemowy jest „szyty na miarę”. Propozycje tematów – obszarów tematycznych powinny być wynikiem dobrze przeprowadzonej diagnozy potrzeb doradczych. Diagnoza ta powinna opierać się na informacjach pozyskanych nie tylko od uczniów, ale także od nauczycieli, przedstawicieli rynku pracy, ekspertów. Zaletą tego układu jest także jego „elastyczność” w zakresie organizacji zajęć. Nawet jeśli określone tematy są przypisane do określonych lat kształcenia to ewentualne przesunięcia nie stanowią tu większego problemu i nie decydują o jakości realizacji całości programu.³⁵

Z tych trzech propozycji modeli projektowania układu treści w programach doradztwa zawodowego, do gimnazjum najlepiej pasuje model modułowy. Jego podstawową zaletą jest to, że te same obszary tematyczne mogą być w kolejnych latach nauki, pogłębiane, rozszerzane, uzupełniane. W kontekście diagnostycznym uczeń może pogłębiać samoświadomość własnych zasobów, możliwości, predyspozycji, ale także w kolejnych latach nauki nauczyciel może podpowiadać kolejne kryteria autoanalizy.

Podstawowe cele doradztwa zawodowego na poziomie gimnazjalnym to:

- ♥ analizowanie różnych możliwości kariery zawodowej
- ♥ rozpoznawanie uzdolnień, zainteresowań i wartości związanych z pracą
- ♥ zachęcanie do doświadczenia pracy
- ♥ zastanawianie się nad wyborami zawodowymi.³⁶

Tak zarysowane cele wymagają intencjonalnie organizowanych i animowanych sytuacji doradczych. Gimnazjum jest czasem rozpoznawania i analizowania różnych możliwości.

³⁵ M. Rosalska, A. Wawrzonek, dz. cyt., s. 41.

³⁶ D. J. Blum, T. E. Davis, dz. cyt., s. 199.

Doradca lub wychowawca powinni wskazywać możliwie szeroką paletę możliwości, alternatyw, opcji. Jednocześnie uczeń powinien dostać informacje na temat kryteriów wyboru najlepszych dla niego rozwiązań. Do tego służy między innymi cel związany z rozpoznawaniem uzdolnień, zainteresowań i wartości związanych z pracą. Im więcej uczeń wie o sobie, tym trafniej może wybierać te rozwiązania, które najlepiej korespondują z jego potrzebami i możliwościami. W tym zakresie doradcy mają do dyspozycji różne metody, techniki i narzędzia, za pomocą których uczeń może rozszerzać zakres wiedzy na swój własny temat. Poza wiedzą ważne jednak jest także doświadczenie. Zachęca się, aby uczniowie w gimnazjum zdobywali pierwsze doświadczenia pracy. Mogą to być doświadczenia związane z wolontariatem, czynnościami zawodowymi podczas wakacji lub pomaganie komuś z rodziny. Ważne jest, aby była to praca zorganizowana według pewnych zasad. Uczeń ma doświadczać nie tylko samych czynności zawodowych, ale przede wszystkim konsekwencji przestrzegania i nieprzestrzegania zasad dotyczących współpracy, odpowiedzialności, punktualności. Doradcy powinni także uwzględnić, że samo doświadczenie nie musi mieć dużej wartości. W procesie doradczym istotne jest to, aby otaczać je refleksją. Pomocny może być tutaj cykl Davida Kolba.³⁷ Każde doświadczenie powinno być poddane obserwacji, analizie, refleksji, a na podstawie wniosków z refleksji mogą być sformułowane postulaty i wskazania dotyczące nowych działań i zamierzeń. Doświadczenia te nie muszą być związane z aktywnościami zawodowymi, warto wykorzystywać także interakcje i zadania występujące w kontekście szkoły i grupy rówieśniczej. Można stwierdzić, że jednym z kluczowych celów doradztwa zawodowego na poziomie gimnazjum jest integrowanie wieloaspektowej wiedzy

o sobie, doświadczeń z pracy i nauki z wiedzą o specyfice i wymaganiach rynku pracy.

Szkoły ponadgimnazjalne

Uczniowie szkoły szkół ponadgimnazjalnych nie stanowią jednorodnej grupy. W innej sytuacji są uczniowie szkół ogólnokształcących – oni stoją jeszcze przed decyzją o wyborze kierunku studiów i zawodu, w innej uczniowie techników i zasadniczych szkół zawodowych. W związku z tym, poza celami wspólnymi, wynikającymi z zadań rozwojowych, dla obu grup powinny być sformułowane także specyficzne cele doradcze.

Dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych podstawowe cele związane z planowaniem dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej to:

- ♥ wzmocnienie myślenia o karierze zawodowej w perspektywie procesu podejmowania decyzji
- ♥ rozwijanie umiejętności planowania kolejnych etapów nauki, pracy, życia; rozszerzenie perspektywy na to, co jest po ukończeniu szkoły
- ♥ wskazywanie na szerokie spektrum możliwych dróg i wyborów, poszerzenie opcji wyborów, wskazywanie dróg alternatywnych; wskazywanie na to, iż wykształcenie i zawód nie determinują przyszłości zawodowej; kształtowanie proaktywnych postaw wobec zmiany;
- ♥ wykorzystywanie różnorodnych narzędzi diagnostycznych w celu towarzyszenia w procesie podejmowania decyzji.³⁸

Planowanie kariery jest procesem całościowym. Jednak etap szkoły ponadgimnazjalnej jest w tym procesie etapem szczególnym. Uczniowie są zobowiązani do podejmowania decyzji w dużym stopniu warunkujących ich dalsze losy

³⁷ Zob.: M. Łaguna, Szkolenia, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 38-44.

³⁸ Por.: tamże, s. 200.

edukacyjne i zawodowe. Pomoc doradcy powinna być ukierunkowana na wzmacnianie kompetencji ucznia w zakresie podejmowania decyzji. Jest to bardzo złożona kompetencja. Składa się na nią wiedza o sobie, o rynku pracy, umiejętność analizy i interpretacji danych, ustalanie celów i priorytetów, planowanie i organizowanie działań. Świadomość własnych predyspozycji i zainteresowań to za mało danych, aby podjąć racjonalne decyzje. Doradca powinien umożliwić uczniowi rozpoznanie własnych przekonań na temat przyszłości, ale także strategii podejmowania decyzji. Dobre rozpoznanie w tym zakresie umożliwi zaprojektowanie adekwatnych działań korygujących. Uczeń powinien oszacować swoją wiedzę i swoje umiejętności przynajmniej w takich obszarach jak wiedza o specyfice wybranego zawodu lub kierunku studiów, wiedza o samym sobie i umiejętność rozpoznawania własnych zasobów oraz umiejętności, kompetencje wymagane w danym zawodzie lub w branży.

Cele te mogą stanowić podstawę do projektowania zadań doradczych zarówno w liceach ogólnokształcących, jak i w szkołach zawodowych. W kontekście pracy z uczniami szkół ogólnokształcących warto zauważyć, że w ich myśleniu dominuje perspektywa dostania się na wybrane studia. Uczniowie i ich rodzice podejmują różne działania ukierunkowane na wzmocnienie szans uzyskania indeksu na wymarzonego kierunku studiów na wybranej uczelni. Dostanie się na studia traktowane jest bardzo często jako wskaźnik sukcesu. Celem doradcy powinno być poszerzenie perspektywy myślenia o przyszłości zawodowej. Warto proponować taki sposób myślenia, w którym studia przedstawiane są jako ważny etap edukacyjny służący do realizacji celów zawodowych lub nawet szerzej – życiowych. Poszerzenie perspektywy na to, co będzie po studiach ma na celu także zwrócenie uwagi na kryteria, które warto brać pod uwagę wybierając kierunek kształcenia. Kryteria typu

atrakcyjny i modny kierunek w takim ujęciu tracą na znaczeniu. Wskazanie uczniom sensowności projektowania komplementarnych celów życiowych (edukacyjnych, zawodowych, osobistych, rodzinnych, finansowych) pozwala zrationalizować ich wybory. Z praktyki doradczej w pracy z uczniami liceów ogólnokształcących wynika, że uczniowie pytani o plan B, w sytuacji, kiedy nie dostaną się na wybrany kierunek, bardzo często odpowiadają, że pójdą na jakiegokolwiek studia. W sytuacji, kiedy uczelnie zaczynają walczyć o studentów, takie rozwiązanie jest również dostępne, co ryzykowne. Można założyć, że tej grupy studentów, a później absolwentów, będą dotyczyły problemy wynikające z niedopasowania i braku możliwości znalezienia satysfakcjonującej pracy. Doradca zawodowy może w tym kontekście animować refleksję na temat „Jakimi możliwymi różnymi drogami możesz zrealizować swoje cele zawodowe?” Jest to pytanie szersze niż pytanie „Na jakie chcesz iść studia?”

W pracy z uczniami szkół ogólnokształcących warto zwrócić uwagę na możliwości wykorzystania metod, technik i narzędzi diagnostycznych. Mam wrażenie, że najbardziej rozpowszechnioną praktyką w tym zakresie dotyczy dopasowania zainteresowań i predyspozycji do zawodów. Najczęściej pracuje się tak z uczniami niezdecydowanymi, którzy nie mają sprecyzowanych celów edukacyjnych i zawodowych. Diagnostykę warto także wykorzystywać do pracy z uczniami, którzy dokładnie wiedzą, co chcą studiować i w jakim zawodzie zamierzają się realizować. Warto to robić z dwóch powodów. Pierwszy dotyczy przesłanek, na podstawie których uczeń podjął decyzję. Warto je weryfikować i oceniać. Może się okazać, że główną rolę odegrali tu rodzice lub koledy. Drugi powód dotyczy rozpoznania, na ile dany uczeń ma rzeczywiste predyspozycje do wykonywania wybranego zawodu. Zdarza się, że uczniowie wybierają określony kierunek studiów ponieważ mają bardzo



dobrze ocenę z tego przedmiotu w szkole średniej. Daje im to poczucie sukcesu i przekonanie, że jest to tematyka, którą chcą się w życiu zajmować zawodowo. Oceny szkolne są jednym z kryteriów analizy, ale nie jedynym. Uczeń, który marzy o tym, aby być prawnikiem powinien, poza wynikami, które umożliwią dostanie się na studia prezentować także wysokie uzdolnienia w zakresie inteligencji logiczno-słownej, a ktoś kto chce być stomatologiem powinien charakteryzować się uzdolnieniami w zakresie myślenia przestrzennego. Uczniowie powinni konfrontować się nie tylko z kryteriami rekrutacji na dany kierunek, ale także z potrzebnymi cechami, umiejętnościami, uzdolnieniami, które sprzyjają osiągnięciu sukcesów w danym zawodzie lub w branży.

Inaczej pracuje się z uczniami szkół zawodowych. Są to osoby, które podjęły już decyzję i przygotowują się do wykonywania konkretnego zawodu. One także wymagają wsparcia doradczego. Ważne jest kształtowanie realnego obrazu zawodu, do którego wykonywania przygotowuje się uczeń. Często wybierając zawód uczeń koncentruje się na jego pozytywnych aspektach. Warto ten obraz urealnić nie tylko w zakresie zarobków, ale także charakteru pracy, najczęstszych rozwiązań organizacyjnych, zagrożeń, perspektyw rozwoju i awansu oraz relacji do innych sfer życia. Drugim istotnym obszarem wsparcia dla ucznia jest pomoc w rozumieniu siebie i realnego odniesienia własnych możliwości i zasobów do wymagań stawianych w danym zawodzie. Refleksyjność na temat własnych możliwości i adekwatna samoocena są bardzo przydatne w procesie racjonalnego podejmowania decyzji. W takim ujęciu doradztwo zawodowe jest procesem, a rolą doradcy może być towarzyszenie i udzielanie wieloaspektowego wsparcia. Doradca poprzez działania diagnostyczne może wzmacniać postawę autorefleksji ucznia na temat jego szeroko rozumianych zasobów, które mogą być

konfrontowane z rynkiem pracy oraz z ofertą rynku usług edukacyjnych. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że celem diagnozy jest nie tylko określenie „jak jest?” ale także – a może przede wszystkim – kształtowanie i wzmacnianie postaw autorefleksji ucznia na swój własny temat i rozwijanie umiejętności wykorzystywania informacji o sobie do podejmowania decyzji i planowania przyszłości edukacyjnej i zawodowej. Ważne jest, aby uczeń miał możliwość bezpiecznej konfrontacji pomiędzy swoimi rzeczywistymi możliwościami i zasobami, a wymaganiami rynku pracy i wymaganiami w konkretnym zawodzie. W tej perspektywie cele doradztwa zawodowego na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej także można sformułować na wskazanych wcześniej trzech poziomach.

W zakresie samopoznania:

- ♥ zrozumienie znaczenia pozytywnego obrazu własnej osoby
- ♥ rozwijanie kompetencji w zakresie pozytywnych relacji z innymi
- ♥ zrozumienie znaczenia potrzeby rozwoju i uczenia się.

W zakresie badania rynku edukacyjnego i rynku pracy:

- ♥ zrozumienie relacji pomiędzy osiągnięciami edukacyjnymi i planowaniem kariery
- ♥ zrozumienie potrzeby pozytywnych postaw wobec pracy i uczenia się
- ♥ rozwijanie kompetencji w zakresie wyszukiwania, oceny i interpretacji informacji o rynku pracy i karierach zawodowych
- ♥ rozwijanie kompetencji w zakresie poszukiwania, pozyskiwania, utrzymywania i zmieniania pracy
- ♥ zrozumienie jak potrzeby i role społeczne wpływają na naturę i strukturę pracy.

W zakresie planowania kariery zawodowej:

- ♥ rozwijanie kompetencji w zakresie podejmowania decyzji

- ♥ zrozumienie wzajemnych relacji pomiędzy różnorodnymi rolami jakie pełni się w życiu
- ♥ zrozumienie ciągłych zmian w zakresie postrzegania ról męskich i kobiecych
- ♥ rozwijanie kompetencji w zakresie planowania kariery.³⁹

Wśród celów związanych samopoznaniem na pierwszym miejscu w szkołach ponadgimnazjalnych znajduje się kształtowanie pozytywnego obrazu własnej osoby. Mogą pojawić się tu krytyczne opinie, że takie postrzeganie własnej osoby może być nieadekwatne, nieprawdziwe. Pozytywne nie oznacza jednak, że jest zakłamane czy nieadekwatne. Słowo pozytywne ukierunkowuje myślenie na zasoby. Pytania, które może sobie postawić uczeń mogą brzmieć w tym kontekście tak:

- *Czym dysponuję?*
- *Jak mogę to najbardziej efektywnie wykorzystać?*
- *Co jest moją mocną stroną?*
- *Co jest moją kompetencją wyróżniającą?*
- *Kto może mi pomóc?*
- *Kogo mogę zaprosić do współpracy?*

Przeciwieństwem takiego myślenia są pytania wykluczające, zamykające, demotywuujące. W pracy doradczej słabe strony ucznia są warte zainteresowania, kiedy stanowią istotną przeszkodę w realizacji jego celów. Wówczas można zastanowić się, jak je zniwelować, zmienić, obejść. Ważne jest, aby uczeń poznał możliwości realnej oceny swoich możliwości i umiał je odnieść do planów i aspiracji zawodowych. Dotyczy to nie tylko wyboru samego zawodu ale także charakteru pracy w tym zawodzie. W tym kontekście można na przykład rozważać predyspozycje do pracy indywidualnej lub zespołowej, do bycia szefem lub współpracownikiem, do pracy twórczej lub odtwórczej.

Drugi obszar dotyczy rozpoznawania rynku pracy i rynku usług edukacyjnych. Jest to także bardzo ważne zadanie doradcze. Najczęściej w tym temacie analizowane są w szkołach takie zagadnienia jak zawody nadwyżkowe i deficytowe, zawody przyszłości lub zawody z przyszłością, bezrobocie, rozmowa kwalifikacyjna i opracowywanie dokumentów aplikacyjnych. Warto do tych zagadnień podejść szerzej. Ograniczanie się do analizy zawodów nadwyżkowych i deficytowych jest nieco ryzykowne. Dane statystyczne (także te dotyczące struktury i dynamiki bezrobocia) dotyczą przeszłości lub, w najlepszym wypadku, teraźniejszości. Planowanie na ich podstawie decyzji dotyczących przyszłości jest dyskusyjne. Istotne wydaje się być odniesienie do kompetencji określanych jako „transferowalne” – kompetencji, które będą przydatne w różnych zawodach i przy pełnieniu różnorodnych ról zawodowych. Można założyć, że absolwenci będą zmieniać nie tylko miejsca pracy, ale być może będą także zdobywać nowe kwalifikacje zawodowe lub po prostu zmieniać zawód. Doradztwo w szkole zawodowej może im pomóc nauczyć się jak rozpoznawać sytuację na rynku pracy, w jakie kwalifikacje i kompetencje zawodowe inwestować, gdzie się doksztalać lub kiedy rekwaliifikować. Szkoła może im dostarczyć informacji o instytucjach rynku pracy – nie tylko w kontekście rejestracji bezrobotnych, ale możliwości uzyskania wsparcia informacyjnego, materialnego lub nawet finansowego. Niezwykle istotnym wątkiem jest refleksja nad relacją pomiędzy aktywnością zawodową a innymi sferami życia. Jest to uruchamianie myślenia w kategoriach konsekwencji podejmowanych wyborów. Absolwent szkół zawodowych powinien mieć rozpoznane takie zagadnienia, jak korzyści i zagrożenia wynikające z funkcjonowania w danym zawodzie ale także konsekwencje dla życia rodzinnego. Warto porozmawiać o prestiżu społecznym danego zawodu, ale także o strategiach kreowania profesjonalnego wizerunku w danej branży. Trzeci obszar dotyczy celów związanych

³⁹ Niles S. G., Harris-Bowlsbey J., Career Development Interventions in the 21st Century, Upper Saddle River 2005, s. 320-321.

z kompetencjami ukierunkowanymi na podejmowanie decyzji. Kompetencje te dotyczą wielu szczegółowych zagadnień – formułowania celów, zasad ich ewaluacji, poszukiwania alternatywnych rozwiązań, postaw proaktywnych i wewnątrzsterowności, umiejętności poszukiwania i korzystania z szeroko rozumianego wsparcia. Rolą doradcy i nauczyciela jest w tym zakresie wzmacnianie samodzielnego i krytycznego myślenia ucznia. Często problemem jest podejmowanie decyzji nie na podstawie rzetelnych i sprawdzonych danych, ale na podstawie indywidualnych przekonań. W procesie doradczym warto te przekonania rozpoznawać i weryfikować.⁴⁰

1.2.2 Perspektywa problemów sytuacyjnych

Perspektywa edukacyjna koncentruje się przede wszystkim na zadaniach wynikających z dynamiki szeroko rozumianego rozwoju. Zakłada się w niej, że na danym poziomie edukacyjnym uczniowie powinni rozstrzygnąć wspólne dla nich zadania. Zdarza się jednak także, że doradca pracuje z uczniem nad rozwiązaniem nietypowych problemów wynikających z jego specyficznej sytuacji. Mogą to być problemy wynikające z kontekstu w jakim żyje, będące konsekwencją zdarzeń losowych lub wynikające z jego specyficznych zasobów, deficytów lub doświadczeń.

Problemy sytuacyjne, z którymi może się spotkać doradca zawodowy pracujący w systemie edukacyjnym można uporządkować w kilka grup.

1. problemy wynikające z kontekstu rodzinnego
2. problemy szkolne
3. problemy wynikające z osobistych ograniczeń
4. problemy z funkcjonowaniem na rynku pracy.

Do pierwszej grupy można zaliczyć problemy wynikające z sytuacji domowej ucznia. Najczęściej dotyczą one dwóch tematów. Pierwszy to zawyżone lub zaniżone aspiracje rodziców. W pracy doradczej, szczególnie na poziomie gimnazjum lub liceum ogólnokształcącego, pojawiają się tematy braku zgody rodziców na podjęcie nauki w wybranym przez ucznia kierunku. Rodzice często nie zgadzają się na kształcenie zawodowe lub wywierają nacisk, aby dziecko wybrało jeden z „prestizowych” kierunków studiów, a nie ten, którym jest zainteresowane. Często rodzice podpowiadają taki sposób myślenia, według którego lepsze jest jakiekolwiek liceum niż szkoła zawodowa. Uczniowie pojawiają się wówczas z pytaniem, jak rozwiązać ten konflikt. Drugi duży temat to sytuacja materialna. Możliwości finansowe rodziny są niejednokrotnie czynnikiem rozstrzygającym w procesie podejmowania decyzji o wyborze dalszej ścieżki edukacyjnej. Także środowisko życia ma tutaj znaczenie. Ten kontekst jest szczególnie istotny w środowiskach marginalizowanych edukacyjnie, gdzie sieć szkół i instytucji edukacyjnych jest bardzo uboga, a dostęp do nich ograniczony. To generuje takie podejście do wyborów edukacyjnych, w którym należy wybierać z oferty dostępnej w środowisku lokalnym, a nie szukać ofert adekwatnych dla planów, celów i aspiracji.

Druga grupa dotyczy środowiska szkolnego. Problemy dotyczą najczęściej niepowodzeń szkolnych. Szczególnego wsparcia doradczego wymaga sytuacja niezdanej matury, egzaminu zawodowego czy słabych wyników na teście gimnazjalnym. Dla wielu uczniów jest to sytuacja załamania się ich planów. Zadaniem doradcy jest wówczas uruchomienie myślenia w kategoriach alternatywy i szans rozwojowych. Ważnym obszarem pracy doradcy w szkole jest także praca nad przekazami, jakie uczniowie otrzymują od nauczycieli. Zdarza się, że uczeń otrzymuje od nauczyciela informację, że się

⁴⁰ M. Rosalska, A. Wawrzonek, dz. cyt., s. 15-18.

do czegoś „nie nadaje” lub że „nadaje się tylko do zawodówki”. Niestety zdarza się także, że plany, aspiracje i marzenia uczniów są komentowane, a nawet wyśmiewane na forum klasy. Jest to sytuacja niedopuszczalna. Doradca powinien tu z jednej strony interweniować u nauczyciela, a z drugiej pracować z uczniem nad konstruktywną oceną relacji pomiędzy jego planami i aspiracjami, a rzeczywistymi zasobami. W mojej praktyce doradczej sytuacji, kiedy byłam informowana, że to słaba klasa, że „oni i tak trafią na bezrobocie”, że „ich sukcesem będzie ukończenie zawodówki” wcale nie były takie rzadkie. W takich sytuacjach zadaniem sytuacyjnym jest praca z uczniami nad budowaniem poczucia własnej wartości i realnego obrazu własnych zasobów.

Problemy wynikające z osobistych ograniczeń są często konsekwencją sytuacji zdrowotnej. W każdej szkole jest grupa uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Dla nich projektuje się doradztwo „szyte na miarę”, adekwatne do ich rzeczywistych możliwości. Poza ograniczeniami zdrowotnymi do tej grupy należą też problemy wynikające z niewystarczającej znajomości języka polskiego i polskiej kultury lub braku odpowiednich dokumentów potwierdzających ścieżkę kształcenia lub kwalifikacje zawodowe. Ten problem dotyczy głównie dzieci imigrantów, ale można założyć, że już w niedalekiej przyszłości polskie szkoły będą musiały udzielać wsparcia doradczego dla dzieci polskich reemigrantów, które część swojej ścieżki edukacyjnej realizowały w innych krajach i systemach kształcenia.

Ostatnia grupa to problemy związane z funkcjonowaniem na rynku pracy. W tym zakresie doradca może pomóc w procesie poszukiwania miejsca praktyk lub stażu, odpowiedniego sprofilowania dokumentów aplikacyjnych. Doradca, który pracuje w szkołach zawodowych może spotkać się z uczniami, którzy

na podstawie pierwszych doświadczeń z pracy w zawodzie zaczynają się zastanawiać nad dokonaniem wyborem i ewentualną zmianą kierunku kształcenia. Wówczas rolą doradcy jest ułatwienie refleksji na temat tych doświadczeń i emocji z nimi związanych. Praktyki są dla niektórych uczniów pierwszą możliwością skonfrontowania się z rzeczywistością zawodową. Mogą wówczas sprawdzić czy mają rzeczywiste predyspozycje i uzdolnienia do zawodu, czy odpowiada im środowisko i styl wykonywania pracy, mogą się także porównywać z kolegami w kontekście biegłości i sprawności w wykonywaniu zadań zawodowych. Dla niektórych będą to doświadczenia sukcesu, dla innych niepowodzenia lub frustracji. Warto przyglądać im się dokładniej. Na podstawie tej analizy uczniowie mogą planować dalsze etapy rozwoju zawodowego lub podjąć przemyślaną decyzję o re kwalifikacji.

W obszarze problemów sytuacyjnych praca diagnostyczna ukierunkowana jest na dwa cele: rozpoznanie przyczyn problemu oraz rozpoznanie zasobów do jego rozwiązania. Istotne jest, aby problem, z którym przychodzi uczeń przeformułować na zadanie, które wspólnie z nim chcemy rozwiązać. Ważna jest zmiana perspektywy oglądu sytuacji. Zamiast koncentrować się na samym problemie warto przeanalizować inne zasoby i możliwości, które mogą pomóc zrealizować formułowane uprzednio cele. Warto poszukać alternatywnych dróg i rozwiązań. Czasem także konieczne jest prze projektowanie celów. Diagnostyka ma pomóc uzyskać możliwie najwięcej rzetelnych danych potrzebnych do rozpoznania stanu rzeczy i ewentualnych zasobów. Im rzetelniejsze są te dane, tym większa szansa, że proponowane wsparcie doradcze będzie adekwatne do potrzeb i możliwości ucznia.



1.2.3 Perspektywa potrzeb i oczekiwań rynku pracy

Perspektywa potrzeb i oczekiwań rynku pracy jest bardzo popularna w doradztwie zawodowym. Niektórzy uważają, że celem doradztwa zawodowego w szkołach jest przeciwdziałanie bezrobociu i odpowiednia alokacja absolwentów gimnazjów w szkołach ponadgimnazjalnych. To przekonanie jest szczególnie popularne wśród polityków oświatowych i przedstawicieli samorządów lokalnych. Doradztwo zawodowe jest częścią szeroko rozumianej polityki społecznej, ale nie powinno być traktowane aż tak instrumentalnie. Perspektywa rynku pracy jest ważna, jest jednym z punktów odniesienia do projektowania celów doradczych. Pozwala ustalić kierunki pracy z uczniem tak, aby w jak największym stopniu spełnić zasadę *employability* („zatrudniawalności”). *Employability* to inaczej zdolność do bycia zatrudnionym, oznacza ona także posiadanie cech i kompetencji atrakcyjnych z perspektywy potencjalnych pracodawców. Augustyn Bańka wskazuje, że zatrudniawalność w gospodarce opartej na wiedzy staje się „coraz bardziej znaczącym źródłem przewagi konkurencyjnej jednostki.” Dla pracowników oznacza to postrzeganie własnej pozycji na rynku pracy poprzez pryzmat atrakcyjności posiadanej w danym czasie wiedzy, umiejętności, kompetencji i uzdolnień.⁴¹ Cytowany autor wskazuje także, że przy definiowaniu zdolności zatrudnieniowej jednostki jako „możności znalezienia się w stanie zatrudnienia, podtrzymania go lub stworzenia perspektywy nowego zatrudnienia w razie potrzeby” obarcza się osoby, które nie mogą znaleźć pracy

winą za taki stan rzeczy.⁴² Takie myślenie stwarza bardzo istotne implikacje dla oddziaływań doradczych. Pracując z uczniem warto ustalić na co ma wpływ, a na co wpływu nie ma. Jest to istotne rozróżnienie w kontekście projektowania planu poszukiwania pracy i procedur rekrutacyjnych. Pracując z uczniem w tej perspektywie można kształtować proaktywne postawy wobec przyszłości zawodowej, przejawiające się odpowiedzialną pracą nad tymi cechami, kompetencjami, sprawnościami, które na rynku pracy postrzegane są jako ważne, potrzebne, a czasem także konieczne. Jednocześnie istotne jest wskazywanie na sytuacje losowe i kryzysowe oraz na te konteksty, które nie są zależne od jednostek – np. sytuacja na rynkach finansowych, katastrofy ekologiczne, czy w mniejszej skali – nieprzewidywalne sytuacje w życiu osobistym.

Pracując z uczniami już na poziomie gimnazjum można poprzez różne ćwiczenia i zadania rozpoznawać cechy pracownika określanego jako *employable* („zatrudniawalny”)⁴³, a następnie animować sytuacje diagnostyczne, w których uczniowie będą mieli okazje dokonać analizy własnych zasobów. W języku branżowym osób, które zajmują się rekrutacją i selekcją pracowników pojęcie „pracownik zatrudniawalny” oznacza osobę, którą każdy pracodawca chciałby mieć u siebie. Jest to osoba, która ma taki zestaw cech osobowościowych i kompetencji społecznych, że dobrze rokuje jako pracownik i współpracownik. Na rynku pracy nie brakuje osób wykwalifikowanych i doświadczonych, które mają problem, aby się dłużej utrzymać w miejscu pracy. Być może brakuje im właśnie tych cech i tych kompetencji. W zestawie cech pożądanых na rynku pracy można wskazać:

⁴¹ A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, w: *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 74.

⁴² Tamże.

⁴³ Mogą to być analizy ogłoszeń, ofert, raportów, a także wywiady z pracodawcami, pośrednikami pracy, doradcami zawodowymi i personalnymi.

inicjatywę, uczciwość i rzetelność, elastyczność, prospołeczne nastawienie do współpracowników, otwartość na sytuacje uczenia się, dobre funkcjonowanie w sytuacjach kryzysowych, niezawodność i wewnętrzsterowność. Do tego zestawu należą także umiejętności zawodowe oraz profesjonalna i aktualna wiedza.

W kontekście rynku pracy chcę wskazać na dwa aspekty, które mają bezpośrednie przełożenie na projektowanie działań diagnostycznych w doradztwie zawodowym. Pierwszym jest rozpatrywanie zasobów przyszłego pracownika w kategoriach dopasowania i odpowiedniości, drugim myślenie w kategoriach kwalifikacji i kompetencji. Meredith Belbin zauważa, że pracodawca zatrudniając pracownika zwraca uwagę na dwie kluczowe kategorie – odpowiedniość i dopasowanie. Odpowiedniość to wykształcenie, kwalifikacje zawodowe, certyfikaty, uprawnienia, dyplomy, znajomość języków obcych, doświadczenie zawodowe. Dopasowanie to cechy osobowościowe, umiejętności komunikowania się, umiejętność pracy w zespole, kultura osobista, styl pracy i działania.⁴⁴ Pracownik dopasowany to taki, który pasuje do zespołu, do kultury organizacyjnej firmy, który posiada cechy osobowościowe potrzebne do wykonywania pracy. Bardzo ważna jest tu kultura osobista, umiejętność komunikowania się i pracy zespołowej. Są to umiejętności trudne do zweryfikowania. Procedury rekrutacji pracowników projektowane są najczęściej w taki sposób, aby możliwe było rozpoznanie, czy kandydat posiada odpowiednie kwalifikacje oraz czy pasuje do zespołu, z którym będzie pracował. Poprzez dobór zadań pracodawca stwarza sobie możliwość przeanalizowania zarówno kwalifikacji specjalistycznych kandydata, jak i jego predyspozycji osobowościowych. O ile można założyć, że kwalifikacje

zawodowe są w procesie rekrutacji konieczne, to jednocześnie można sformułować hipotezę, że cechy i kompetencje określające dopasowanie są czynnikiem rozstrzygającym. Jedną ze stosowanych strategii diagnostycznych jest stwierdzenie „pokaż mi jakim jesteś człowiekiem, a ja domyślę się jakim będziesz pracownikiem”. W różnych publikacjach można znaleźć bardziej lub mniej rozbudowane katalogi cech, którymi powinien charakteryzować się odpowiedni kandydat do pracy. Są to jednocześnie cechy, którymi powinien charakteryzować się każdy pracownik. Najczęściej wskazywane są takie cechy i umiejętności, jak: kompetencje w zakresie komunikacji, kompetencje interpersonalne, które umożliwiają efektywną współpracę z innymi ludźmi, przestrzeganie zasad etyki zawodowej, umiejętność pracy w zespole, kompetencje analityczne, elastyczność i zdolność do przystosowywania się, umiejętności związane z wykorzystywaniem nowoczesnych technologii oraz precyzja w wykonywaniu zadań. Warto zwrócić uwagę, iż cechy te nie mają związku z branżą, konkretnym zawodem czy nawet z określonym poziomem wykształcenia. Są uniwersalne. To bardzo ważna wskazówka dla tych, którzy chcą planować własną karierę zawodową. Poza umiejętnościami typowo zawodowymi, specjalistycznymi warto inwestować w umiejętności społeczne, które są przydatne w każdej pracy i w każdym zawodzie. Pracodawca, do którego zgłaszają się kandydaci z takimi samymi dyplomami wybierze tego, który demonstruje najwyższy poziom umiejętności społecznych.

Kompetencje i kwalifikacje to kolejny temat. Szczególnie istotne jest wskazanie na różnice między tymi dwoma pojęciami oraz na konieczność rozwoju kompetencji kluczowych. Temat ten jest ważny ponieważ specyfika współczesnego rynku pracy wskazuje, iż sukces nie zależy wyłącznie od właściwego, kierunkowego przygotowania zawodowego, ale częściej

⁴⁴ M. R. Belbin, *Twoja rola w zespole*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 55-57.

od innych dodatkowych cech i umiejętności. Coraz częściej zdarza się, iż kandydat z odpowiednim wykształceniem, licznymi kursami i bogatym doświadczeniem zawodowym, przegrywa w wyścigu o pracę z kimś ze słabszymi kwalifikacjami. Podczas rekrutacji nowych pracowników pracodawca wnikliwie analizuje zarówno kwalifikacje, jak i kompetencje kandydatów. Często te dwa pojęcia stosowane są zamiennie, jednak zdecydowanie nie są one tożsame. Warto na to zwrócić uwagę uczniów. Uzyskanie kwalifikacji zawodowych jest koniecznym warunkiem do wykonywania określonego zawodu. W wielu branżach uzyskanie kwalifikacji musi być potwierdzone zdaniem egzaminem zawodowym. Kompetencje są pojęciem szerszym, najczęściej są definiowane jako wiedza i umiejętności w jakimś obszarze. Jest to pojęcie kluczowe dla funkcjonowania na rynku pracy. Szerzej, także w perspektywie diagnostycznej, omówię je w rozdziale 3.6.

1.2.4 Perspektywa procesu doradczego

Myślenie o rynku pracy i o własnej przyszłości zawodowej może wzbudzać różne emocje. Niektórzy myślą optymistycznie, inni widzą więcej zagrożeń niż szans. Sposób postrzegania własnych szans i zasobów w kontekście wyzwań zawodowych w znacznym stopniu warunkuje także nastawienia i motywuje lub zniechęca do działania. Ostatnią z perspektyw formułowania celów doradczych, jaką chcę zaproponować, jest perspektywa procesu doradczego. Jeśli przyjąć, że jego celem jest pomoc jednostce w odnalezieniu się w szeroko rozumianej i zmiennej rzeczywistości zawodowej, to z tego założenia można wyprowadzić drugi bardzo istotny cel – pomoc jednostce w samodzielnym rozwiązywaniu zdań związanych z planowaniem i realizacją kariery zawodowej. Praktyka doradcza w naszym kraju wskazuje,

że z doradcą zawodowym najczęściej można mieć kontakt będąc w systemie edukacyjnym lub rejestrując się jako bezrobotny w powiatowych urzędach pracy. W systemie edukacyjnym praca doradcza ukierunkowana jest głównie na pomoc w wyborze zawodu lub kierunku dalszego kształcenia. Absolwent ma zdecydowanie mniejsze szanse, aby swoje problemy, wynikające z nowej dla niego sytuacji, omówić z doradcą. Najczęściej wsparcie doradcze oferowane jest osobom doświadczającym niepowodzeń na rynku pracy – przede wszystkim bezrobocia lub defaworyzacji ze względu na specyficzną sytuację życiową lub zdrowotną. O tym, że szersze wsparcie jest potrzebne przekonuje popularność nowych form wsparcia doradczego, takich jak na przykład coaching i mentoring. Jest to jednak oferta adresowana do specyficznej grupy klientów, najczęściej ze środowisk biznesowych. Oferta doradcza adresowana do osób aktywnych na rynku pracy, ale doświadczających różnych kryzysów rozwojowych lub sytuacyjnych, może stanowić profilaktykę niepowodzeń związanych z realizacją kariery zawodowej. Profilaktyka jest tu pojęciem kluczowym. Zadaniem doradcy jest nie tylko rozwiązywanie problemów czy kryzysów, ale także takie wspieranie klienta, aby umiał pomóc sobie sam. W takim myśleniu pomocna może być koncepcja empowermentu. Koncepcja ta nie jest nowa. Po raz pierwszy pojęcia empowerment użyła na gruncie pracy socjalnej Barbara Solomon w roku 1976. W książce *Black Empowerment: Social work in oppressed communities* wskazała na problemy związane z pracą socjalną w murzyńskich gettach.⁴⁵ Autorka na podstawie własnych obserwacji i badań stwierdziła, że dla osób z bardzo zróżnicowanymi problemami, doświadczającym marginalizacji i trudności życiowych nie są potrzebne programy całościowe i że oferowanie takiej samej pomocy i takiego samego wsparcia dla wszystkich

⁴⁵ N. Herriger, *Empowerment in der Sozialen Arbeit*, Stuttgart-Berlin-Köln 2002, s. 19.

jest nieefektywne. Zaproponowała w zamian takie myślenie o pomocy i wsparciu, które oparte jest na rzetelnym rozpoznaniu deficytów konkretnej osoby, grupy lub szerszej społeczności. Stwierdziła, że przede wszystkim warto rozpoznać czego danej osobie lub grupie brakuje do tego, aby samodzielnie i konstruktywnie mogła rozwiązywać swoje problemy. Ten sposób myślenia i działania stał się popularny w pracy socjalnej, zarządzaniu, pedagogice.⁴⁶ Efektywne może być także w doradztwie zawodowym. Samo pojęcie empowerment funkcjonuje w języku polskim w swojej pierwotnej wersji, nie zostało przetłumaczone. Warto jednak poznać jego etymologię. Słownik tłumaczy je jako: *empower sb* – dawać komuś wiarę we własne siły, dawać komuś kontrolę nad własnym życiem; *empower sb to do sth* – dawać komuś pełnomocnictwo, upoważniać kogoś do zrobienia czegoś; *empowerment* – upoważnienie, plenipotencje.⁴⁷

Zarówno w pedagogice, jak i w doradztwie zawodowym empowerment może być rozumiany jako:

- ♥ **stan** – wzmocnienia, upełnomocnienia, wzrostu, poczucia sprawstwa, poczucia siły i możliwości, sprawowania kontroli
- ♥ **proces** – przywracania siły, godności, kontroli, wzmocnienia kompetencji, dawania wsparcia, rozwijania umiejętności
- ♥ **cel** szeroko rozumianych oddziaływań edukacyjnych i doradczych.⁴⁸

W kontekście diagnostyki ta koncepcja sugeruje bardzo ważny kierunek myślenia i działania. Celem diagnostyki nie jest już proste określenie „jak jest?” ale pomoc jednostce w poznawaniu jej własnych zasobów, jej kapitału, możliwości

i ograniczeń. Celem jest także nauczenie jej sposobów autoanalizy i autorefleksji. Jeśli nadrzędnym postulatem jest przywracanie poczucia siły, sprawstwa i możliwości, to także w obszarze diagnostyki doradca nie może uzależniać klienta od siebie. Tam, gdzie jest to możliwe powinien nauczyć go technik analizowania i oceniania własnych zasobów w kontekście zadania, które jest do wykonania. Nie jest tu intencją przerzucenie wszystkich zadań diagnostycznych na klienta, ale raczej nauczenie go refleksyjności na swój własny temat.

Ze względu na wielość ujęć definicyjnych tej metody trudno jest wskazać jej cechy i specyfikę. Dla wyjaśnienia znaczenia tej koncepcji w doradztwie zawodowym posłużę się definicją Norberta Herrigera. Empowerment postrzega on jako:

- ♥ umiejętność wyboru z wielu możliwych opcji życiowych, takich rozwiązań, które są optymalne dla jednostki i stworzenie warunków, aby osoba podjęła samodzielną autonomiczną decyzję w zakresie własnego życia
- ♥ umiejętność „spotykania” własnych potrzeb zainteresowań, życzeń, pragnień i odciążenia się od ograniczających oczekiwań innych osób
- ♥ gotowość i umiejętność zmierzenia się z obciążającymi problemami własnego życia
- ♥ moc, zdolność krytycznego myślenia i odrzucenia paraliżującego balastu codzienności, przyzwyczajień
- ♥ umiejętność aktywnego korzystania z informacji, usług i zasobów wsparcia, tworzenia sieci wsparcia
- ♥ przezwyciężanie samotności i gotowość do tworzenia solidarnych wspólnot
- ♥ żądanie przestrzegania własnych praw do udziału i współdziałania oraz gotowość do ofensywnego sprzeciwiania się wobec wzorców bezprawnych zachowań.⁴⁹

⁴⁶ Zob.: M. Rosalska, Empowerment w kształceniu ustawicznym, E-mentor 3 (15)/2006.

⁴⁷ J. Fisiak (red.), Nowy Słownik Fundacji Kościuszkowskiej, Kraków 2003.

⁴⁸ M. Rosalska, Empowerment w kształceniu ustawicznym, E-mentor 3 (15)/2006.

⁴⁹ N. Herriger, dz. cyt., s. 18.



Ten zestaw określił empowerment może stanowić interesujący katalog celów doradztwa zawodowego. Cele te ogniskują pracę doradcy lub nauczyciela na zadaniach związanych z rozwijaniem kompetencji miękkich, społecznych. Akcentuje się nie tylko zdolności ustalania i rozwijania własnych zasobów, celów, priorytetów, ale także krytycznego myślenia i budowania sieci kontaktów. Należy zaakcentować, że budowanie sieci kontaktów nie jest tutaj rozumiane wyłącznie poprzez pryzmat relacji zawodowych, ale zdecydowanie szerszej, obejmuje także sieć wsparcia. Kompetencje te są ważne dlatego, że są transferowalne – są przydatne w każdej pracy, w każdej branży, w każdym zawodzie. Tak rozumiany empowerment ukierunkowany jest przede wszystkim na wzmocnienie kompetencji i przywrócenie siły jednostce, na uczynienie ją wewnątrzstwową, samodzielną, odpowiedzialną za siebie. Należy jednak zauważyć, że ów proces silnie zakotwiczony jest w kontekście życia jednostki. Uwzględnia nie tylko jej osobiste deficyty i bariery, ale także kontekst grup, w których jednostka pełni określone role (na przykład cechy grupy rówieśniczej), kontekst instytucji, które nakreślają społeczne ramy życia ucznia (głównie szkoły, ale także miejsca realizacji praktyk zawodowych) oraz kontekst środowiska lokalnego. Nie zawsze trudna sytuacja życiowa jednostki wynika z jej osobistych deficytów, stąd empowerment obejmuje cztery podstawowe płaszczyzny oddziaływań:

- ☛ pracę z jednostką,
- ☛ pracę z grupą,
- ☛ pracę na poziomie instytucji,
- ☛ pracę w środowisku lokalnym.⁵⁰

Takie myślenie zdecydowanie poszerza obszar badań diagnostycznych. Ich celem jest zdiagnozowanie źródeł deficytów i podjęcie odpowiedniej interwencji. Diagnoza dotyczy

rozpoznania obszarów deficytowych, zarówno indywidualnych, rodzinnych, grupowych, instytucjonalnych, środowiskowych, jak i systemowych. W obszarze pracy z jednostką empowerment zorientowany jest na doradztwo, edukację, udzielanie wsparcia (edukacyjnego, emocjonalnego, merytorycznego, socjalnego), towarzyszenie, wzmacnianie. W obszarze pracy z grupą stosowane są takie metody, jak warsztaty, treningi, projekty. Na poziomie instytucji realizowane są konkretne programy likwidujące bariery w dostępie do usług edukacyjnych i doradczych, projekty zorientowane na wzmacnianie kompetencji społecznych i zawodowych. Mogą to być także projekty ukierunkowane na wzmacnianie kompetencji doradczych pracowników szkoły i instytucji z nią współpracujących. Natomiast empowerment w obszarze społeczności lokalnej to przede wszystkim tworzenie klimatu dla oddolnych inicjatyw, aktywizowanie lokalnych zasobów, zachęcanie do współpracy szerokiego grona sojuszników (na przykład w zakresie organizowania wycieczek zawodoznawczych, spotkań z inspirowanymi osobami, praktyk i staży dla uczniów i absolwentów).⁵¹ W tej koncepcji diagnostyka to jednocześnie wnikliwe rozpoznawanie problemu i równie wnikliwe poszukiwanie zasobów i możliwości do jego rozwiązania.

1.3 Rola diagnostyki w procesie doradczym

Diagnoza nie jest celem samym w sobie. Użytkowane dane mają znaczenie w procesie projektowania dalszego procesu doradczego lub służą klientowi w konstruowaniu jego własnych odpowiedzi na pytania dotyczące jego przyszłości edukacyjnej i zawodowej. Najbardziej popularne postrzeganie roli diagnostyki w procesie doradczym sytuuje ją na początku tego procesu.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże, s. 57.

Diagnostyka postrzegana jest jako sposób pozyskiwania informacji, na podstawie których – w dalszej kolejności – może być zaprojektowany proces wsparcia doradczego. Jest to sposób myślenia najbardziej popularny, ale nie jedyny. Poniżej zaprezentowany jest schemat procesu doradczego opracowany przez J.M. Guerriero i R.G. Allena.⁵² Na schemacie zaakcentowałam czynności diagnostyczne.

I. Etap podstawowy

1. Określ jaki był dotychczasowy kontakt ucznia z doradcą zawodowym. Określ jak trafił do Ciebie.
2. Zapisz pytania ucznia. Spróbuj zrozumieć dlaczego teraz poszukuje usługi doradczej. Przedyskutuj oczekiwania ucznia i oczekiwania osób trzecich (rodziców, nauczycieli)
3. Wyjaśnij proces doradczy.

II. Etap diagnozy

1. Zbierz ważne dane z dokumentów, wywiadu, obserwacji oraz z informacji zwrotnej od innych osób. Zbuduj historię kariery ucznia uwzględniając tzw. wydarzenia krytyczne. Przeanalizuj historię jego dotychczasowej nauki i praktyki zawodowej – opis pracy, jak sobie w niej radził.
2. Określ narzędzia diagnostyczne. Rozwiń dane dotyczące profilu kariery ucznia.

III. Etap informacji zwrotnej

1. Przeprowadź diagnozę. Wyniki omów z uczniem. Określ wzorce i cykle. Połącz wyniki diagnozy z ważnymi wydarzeniami w praktyce zawodowej ucznia.
2. Wypunktuj możliwości i obszary działania. Określ czy uzyskane dane odpowiadają na pytania ucznia.

IV. Etap stawiania celów

1. Wypunktuj możliwości kariery. Wyznacz priorytety.
2. Naszkicuj podstawowe cele kariery biorąc pod uwagę dane uzyskane z oceny oraz ograniczenia systemowe.
3. Naszkicuj strategiczny plan działania i zdobądź mocne postanowienie współdziałania w procesie wdrażania planu.

V. Etap pracy nad oporem ucznia

1. Określ przyczyny impasu w działaniu:
 - wewnętrzne, osobowe zahamowania ucznia
 - braki w umiejętnościach i kompetencjach
 - ograniczenia systemowe
 - problemy związane z procesem doradczym
2. Rozwiąż te problemy stosując odpowiednie narzędzia.
3. Wskaż uczniowi odpowiednie źródła wsparcia w procesie realizowania planu

VI. Etap realizowania planu

1. Przenieś odpowiedzialność na ucznia.
2. Wyznacz i monitoruj punkty w planie działania.
3. Stwórz warunki do zamknięcia procesu.
4. Jeśli jest to konieczne, zaprojektuj dodatkową interwencję.

Analizując ten schemat można zauważyć, że czynności diagnostyczne pojawiają się na różnych etapach procesu doradczego i służą różnym celom. Są one potrzebne aby:

- ☛ zaprojektować proces
- ☛ monitorować przebieg procesu
- ☛ ocenić efekty i dokonać ewaluacji przebiegu procesu.

Na początku doradca potrzebuje informacji na temat aktualnych oczekiwań ucznia lub osób, które skierowały go do doradcy. Ważne

⁵² J. M. Guerriero, R. G. Allen, Key Questions in Career Counseling. Techniques to Deliver Effective Career Counseling Services, Lawrens Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey, London 1998.

jest, aby wsłuchać się, w jaki sposób definiuje on swój problem, jakie stawia pytania. Warto także rozpoznać wcześniejsze doświadczenia ucznia w zakresie doradztwa zawodowego. To one w znacznym stopniu będą kreować aktualne wyobrażenia o pomocy, jakiej może udzielić doradca i sposobie wspólnej pracy. Na tym etapie podstawową techniką diagnostyczną jest rozmowa. Od jakości pytań stawianych przez doradcę będzie zależała jakość pozyskanych informacji. Jest to także etap budowania relacji i zaufania. Dopiero po ustaleniu zasad wspólnej pracy doradca rozpoczyna proces poszukiwania istotnych informacji. Ten etap można także określić jako etap stawiania hipotez. Na podstawie rozmowy z uczniem, analizy dokumentów (CV, świadectw szkolnych, opinii z praktyk), obserwacji lub rozmów ze znaczącymi dla postawienia odpowiedniej hipotezy osobami (np. z wychowawcą klasy) doradca może podjąć decyzję o zastosowaniu narzędzi, które pozwolą potwierdzić lub sfalsyfikować postawione hipotezy. Tymi narzędziami mogą być różnego typu testy, inwentarze, kwestionariusze, ćwiczenia, zadania. Jednak i na tym etapie podstawowym narzędziem diagnostycznym powinna być rozmowa. Warto zastosować na przykład wywiad epizodyczny, który pozwoli uzyskać informacje mocno zakotwiczone w rzeczywistych doświadczeniach ucznia. Po przeprowadzeniu diagnozy opartej na testach lub kwestionariuszach wyniki należy omówić z uczniem i określić, w jakim stopniu korespondują one z tym, co on na swój temat sądzi. Ważne jest osadzenie tych nowych danych w doświadczeniu ucznia. Ten moment umożliwia zaprojektowanie programu wsparcia doradczego. Często okazuje się, że temat, z którym uczeń zgłosił się do doradcy nie jest jego problemem, jest raczej jego efektem. Doradca na podstawie diagnozy określa, nad czym rzeczywiście warto pracować. Kolejny moment w procesie doradczym, kiedy doradca podejmuje działania diagnostyczne

to określenie przyczyn ewentualnego oporu ucznia do aktywnego uczestniczenia w procesie doradczym. Opór ten pojawia się najczęściej wówczas, kiedy doradca zachęca ucznia do samodzielnego wykonywania konkretnych zadań – wykonania ćwiczenia, opracowania poprawnego CV, wyszukania odpowiednich informacji. W takiej sytuacji rolą doradcy jest określenie przyczyn tego typu zachowań – czy wynikają one z deficytów motywacji czy może z braków w zakresie wiedzy i umiejętności. Ostatnim, ale bardzo ważnym etapem, jest zakończeniu procesu doradczego. Tu diagnostyka ukierunkowana jest na pozyskanie informacji umożliwiających ocenę efektów oraz ewaluację procesu. Ma to znaczenie w dokonywaniu transferu ustaleń z pracy z doradcą do sposobu myślenia i działania ucznia. Technika może tu być rozmowa lub wypowiedzi na piśmie.

Diagnostyka jest wpleciona w cały proces doradczy. Jest sposobem poszukiwania informacji, które są istotne na poszczególnych etapach procesu doradczego. Umiejscowienie jej tylko na początku, a nawet poza samym procesem doradczym, uniemożliwia doradcy monitorowanie procesu i wprowadzanie korekt. Diagnostyka to także wsłuchiwanie się w potrzeby i oczekiwania klienta. Mogą one się ujawniać także jako efekt podjętej pracy. Koncentrowanie się wyłącznie na danych pozyskanych na początku może być ograniczające. Zwracam także uwagę na potrzebę weryfikowania informacji pozyskiwanych od klienta. Zdarza się, że ocena własnych zasobów, możliwości i uzdolnień jest zawyżona lub zaniżona, a sposób ich postrzegania i nadawania im znaczeń nieadekwatny do rzeczywistych warunków i potrzeb.



1.4. Diagnostyka „twarda” versus diagnostyka „miękka”

Wśród doradców zawodowych można spotkać zarówno zwolenników diagnostyki „twardej”, jak i tych, którzy preferują bardziej „miękkie” metody diagnostyczne. Podział ten jest sztuczny, jednak rozważając teoretyczne zagadnienia związane z diagnostyką w doradztwie zawodowym warto zastanowić się z czego on wynika. Diagnostyka twarda obejmuje testy, kwestionariusze, inwentarze, które spełniają wymogi testów psychologicznych oraz metod opartych na analizie statystycznej. Analiza jakościowa służy głównie ukazaniu jednostkowych, niepowtarzalnych historii, biografii, losów, ścieżek edukacyjnych i zawodowych i ich bardzo indywidualnych uwarunkowań. W diagnostyce miękkiej stosowane są wywiady, techniki projekcyjne, analizy dokumentów. Metody jakościowe i ilościowe dają możliwość pozyskania różnych danych, ale nie są to dane opozycyjne. Na podstawie danych jakościowych można zagłębić się w jednostkowe losy i subiektywne determinanty ich kształtowania, analiza statystyczna daje natomiast możliwość oglądu analizowanego problemu w szerszej – najczęściej społecznej – perspektywie. Dane pozyskiwane metodami ilościowymi i jakościowymi pozwalają spojrzeć na analizowane zagadnienia z różnych perspektyw.

Doradca zawodowy realizujący zadania diagnostyczne powinien mieć świadomość metodologiczną.⁵³ Jeśli przyjmujemy, że diagnostyka jest badaniem – rzeczywistości indywidualnej, jednostkowej, lub szerszej – społecznej, to profesjonalizm badacza zakłada, że rozumie na gruncie, jakich paradygmatów badawczych

realizuje swoje rozpoznania. To zrozumienie umożliwi mu także bardziej świadome i adekwatne do celów diagnostycznych dobieranie narzędzi. W tym rozdziale chcę zaproponować odwołanie się do podstawowych założeń wynikających z metodologii badań w naukach społecznych. Ze względu na cel tej publikacji, czyli wzmocnienie warsztatu diagnostycznego nauczycieli i doradców zawodowych, wskażę tylko na bardzo uogólnione, podstawowe założenia. Chcę jednak mocno zaakcentować, że wiedzę z zakresu metodologii nauk społecznych postrzegam jako konieczną w katalogu profesjonalnych kompetencji doradcy zawodowego.

Można założyć, iż doradcy preferują określone metody i techniki diagnostyczne odwołując się do – bardziej lub mniej uświadomionych – **własnych paradygmatów badawczych, preferowanych teorii doradczych oraz preferowanego stylu realizowania się w roli doradcy zawodowego**. Te trzy kategorie w znacznym stopniu określają preferencje i wybory w praktyce doradczej. Słowo paradygmat oznacza zbiór pojęć, teorii, przekonań na podstawie, których działamy. W kontekście badań diagnostycznych, rozumianych jako proces poznawania, warto rozpoznać swoje przekonania metodologiczne. Do ich analizy posłużę się koncepcją zaproponowaną przez Mieczysława Malewskiego.⁵⁴ Paradygmat metodologiczny autor analizuje na płaszczyźnie ontologicznej, epistemologicznej oraz metodycznej.

Płaszczyzna ontologiczna pozwala ustalić odpowiedź na pytanie czym jest rzeczywistość, którą poznajemy. Czy jest poznawalna, obserwowalna, mierzalna? Ontologia jest całościową koncepcją przedmiotu badania, przekonaniem

⁵³ Zob.: M. Guzik-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011, s. 156-161.

⁵⁴ M. Malewski, *Andragogika i jej metodologiczne dyblematy jako dyscypliny naukowej* (w:) *Wprowadzenie do andragogiki*, (red.) T. Wujek, Warszawa 1996, s. 408.

o jego cechach i strukturze.⁵⁵ Rywalizują tu ze sobą dwie opcje. Pierwsza to paradygmat scjentystyczny, nawiązujący do filozofii pozytywistycznej. Oparty jest na założeniu, że rzeczywistość społeczna (podobnie jak przyrodnicza) jest obiektywna (niezależna od jednostki) oraz obserwowalna. W tym ujęciu dominują metody empiryczne, oparte na pomiarze, precyzyjnych obliczeniach, analizach statystycznych. Zadaniem badacza jest być obiektywnym, wnikliwym, rzetelnym, nieangażującym się obserwatorem. Jego celem jest pozyskanie obiektywnych faktów. Doradca zawodowy, który podziela taki pogląd na badania diagnostyczne będzie chętnie sięgał do testów, inwentarzy, analiz statystycznych. Chętnie będzie odwoływał się także do typologii i ustalonych teorii. Można przyjąć, że w tej grupie znajdują się doradcy często odwołujący się do teorii cechy i czynnika. Druga opcja nawiązuje do orientacji humanistycznej w badaniach społecznych. Paradygmat interpretacyjny odrzuca tezę, że istnieje obiektywna rzeczywistość społeczna. Przyjmuje natomiast, że jest ona subiektywna – powstaje poprzez nazywanie, nadawanie znaczeń, interpretacje, wartościowanie, uzgadnianie sensów. Świat społeczny jest w tym ujęciu stwarzany, najczęściej poprzez język.⁵⁶ Doradca zawodowy, któremu jest bliższe tego typu myślenie będzie chętniej sięgał po metody biograficzne, wywiady narracyjne, techniki projekcyjne. Metody wystandaryzowane będzie postrzegał jako nieprzydatne i nieadekwatne do rozpoznawanej rzeczywistości. Mieczysław Malewski wskazuje na jeszcze jedno ważne i przydatne w perspektywie doradczej rozróżnienie. Zauważa, że na płaszczyźnie ontologicznej ścierają się ze sobą dwa stanowiska: przedmioto-centryczne oraz problemocentryczne.⁵⁷ Przenosząc to rozróżnienie

na grunt doradztwa zawodowego można wskazać dwa stanowiska diagnostyczne. Pierwsze ukierunkowane będzie na rozpoznawanie cech, wartości, uzdolnień, predyspozycji i innych czynników warunkujących wybory i decyzje zawodowe. Drugie będzie ukierunkowane na poszukiwanie odpowiedzi na pytania i problemy, które ujawniają się w toku pracy z klientem. Takie myślenie w innym miejscu sytuuje cele diagnostyczne i inne kryteria stosuje do oceny przydatności pochodzących z diagnozy danych. W ujęciu przedmioto-centrycznym punktem wyjścia będzie rozpoznanie zasobów i możliwości klienta. W ujęciu problemocentrycznym doradca wraz z klientem spróbuje zdefiniować problem lub zadanie, a następnie wspólnie będą poszukiwać zasobów przydatnych do ich rozwiązania.

Druga płaszczyzna – epistemologiczna – dotyczy rozstrzygnięć na temat charakteru pozyskiwanych danych. Na gruncie filozofii pozytywistycznej podkreśla się instrumentalny charakter wiedzy. Jest to ujęcie typowe dla nauk praktycznych, w których dane uzyskane w badaniach mają ułatwiać prognozowanie zmiany i rozwoju. W diagnozie takie myślenie ujawnia się w jej eksplancyjnej funkcji. Doradca zawodowy rozpoznaje zasoby ucznia, aby zaplanować dalszy proces wsparcia doradczego. Uzyskana w diagnozie wiedza ma charakter wysoce praktyczny. Omówiony w rozdziale 1.1. model diagnozy rozwiniętej opiera się na założeniu, że doradca potrzebuje diagnozy, aby optymalnie zaplanować i przeprowadzić proces doradczy, a następnie dokonać jego ewaluacji. Jest to dominujący sposób postrzegania diagnozy w doradztwie zawodowym. Można także odnieść wrażenie, że diagnoza jest przeprowadzana głównie na potrzeby doradcy. To on potrzebuje danych, aby odpowiednio pomóc klientowi. To doradca tę wiedzę interpretuje i wykorzystuje. Opozycją do takiego postrzegania wiedzy jest nurt krytyczny we współczesnych

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże, s. 412.

⁵⁷ Tamże, s. 414.

naukach społecznych i promowany w nim paradygmat interpretatywny.⁵⁸ Na jego gruncie wskazuje się inne, odmienne funkcje społeczne wiedzy. Przypisuje się jej przede wszystkim znaczenie emancypacyjne. Oznacza to w praktyce doradczej, że celem diagnozy ma być wzmocnienie samoświadomości, budowanie postawy refleksyjności na temat własnych celów i priorytetów jednostki. Wiedza ta ma być przydatna przede wszystkim klientowi, rolą doradcy jest raczej wspieranie go w odkrywaniu własnych definicji, sensów, przekonań. W tym kontekście efektem diagnozy nie ma być opisanie jak i jest i wyjaśnienie dlaczego tak jest, ale raczej wzmocnienie świadomości osoby radzącej się na temat własnego postrzegania swojej sytuacji w kontekście celów zawodowych i życiowych.

Trzecia z perspektyw – metodyczna, wynika z rozstrzygnięć w kontekście pytań ontologicznych i epistemologicznych. Kluczowe pytanie, które się tutaj ujawnia dotyczy tego, jak badać rzeczywistość. Odpowiedzi na to pytanie wskazują na dwie strategie badawcze – metody ilościowe i metody jakościowe, utożsamiane z twardym i miękkim podejściem badawczym.⁵⁹ To, że metody te określane są jako opozycyjne wynika głównie z przedstawionych pokrótce powyższych założeń.⁶⁰ Chcę jednak jeszcze raz podkreślić, że w kontekście pracy doradczej, obie metody mają istotne znaczenie – umożliwiają ogląd sytuacji z różnych perspektyw i umożliwiają realizację zróżnicowanych celów doradczych. W diagnostyce doradczej istotne znaczenie ma zarówno instrumentalnie potraktowana diagnoza uzdolnień, jak i rozmowa na temat przekonań i ich konsekwencji dla postrzegania kariery zawodowej, sukcesu i własnej przyszłości.

Warto, aby doradca znał podstawowe różnice pomiędzy badaniami jakościowymi i ilościowymi. Za Davidem Silvermanem można wskazać na następujące podstawowe opozycje między nimi:

- ♥ miękkość badań jakościowych vs twardość badań ilościowych
- ♥ elastyczność vs ustrukturyzowanie
- ♥ subiektywizm vs obiektywizm
- ♥ polityczność (podleganie wartościowaniu) vs wolne od wartościowania
- ♥ przewaga studiów przypadków vs przewaga sondaży
- ♥ spekulatywność vs testowanie hipotez
- ♥ ugruntowane w rzeczywistości vs abstrakcyjne.⁶¹

Drugą kategorią determinującą wybory co do metod i narzędzi diagnostycznych są preferencje dotyczące teorii rozwoju zawodowego i wyboru zawodu. Można założyć, że zwolennicy teorii cechy i czynnika będą poszukiwać narzędzi umożliwiających zdiagnozowanie takich cech, jak na przykład uzdolnienia, potrzeby, zainteresowania, oczekiwania, wartości, aspiracje. Doradcy, którym bliższe są teorie psychologiczno-rozwojowe, będą częściej poszukiwać danych dotyczących czynników motywacyjnych, konfliktów wewnętrznych, przekonań poznawczych. Zwolennicy teorii skoncentrowanych na procesie podejmowania decyzji będą poszukiwania diagnostyczne ukierunkowywać na rozpoznawanie oczekiwań, strategii podejmowania decyzji, stylów uczenia się.⁶² W tym miejscu warto zaznaczyć potrzebę merytorycznej wiedzy dotyczącej teorii wyboru zawodu. W procesie diagnostycznym wiedza ta

⁵⁸ D. Silverman, Interpretacja danych jakościowych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 53.

⁵⁹ Por.: A. Paszkowska-Rogacz, Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2003, s. 21.

⁵⁸ Tamże, s. 418.

⁵⁹ Tamże, s. 421.

⁶⁰ M. Guzik-Tkacz, dz. cyt., s. 159.

jest konieczna do wyjaśniania i interpretowania uzyskanych w diagnozie danych. Poza teoriami dotyczącymi bezpośrednio psychologicznych koncepcji wyboru zawodu warto także odnosić się to teorii wyjaśniających aktywność edukacyjną dorosłych. Teorie andragogiczne zyskują na znaczeniu w kontekście edukacji całościowej. Pozwalają wyjaśniać decyzje edukacyjne, analizować czynniki sprzyjające aktywności edukacyjnej lub tę aktywność wygaszające.⁶³

Ostatnią kategorią, która w mojej opinii, kształtuje preferencje diagnostyczne doradców zawodowych jest styl pełnienia roli doradcy. Odwołując się do trzech koncepcji poradnictwa wyodrębnionych przez Alicję Kargulową – dyrektywnego, liberalnego oraz dialogowego⁶⁴ można założyć, że doradcy preferujący – w sposób bardziej lub mniej uświadomiony – określony sposób myślenia o poradnictwie będą także preferować określony sposób myślenia o diagnostyce i przydatności uzyskanych danych. Doradca preferujący podejście dyrektywne diagnostykę będzie traktował instrumentalnie, jako narzędzie do uzyskania danych, na podstawie których będzie mógł projektować lub modyfikować decyzje dotyczące radzącego się. Można także założyć, że będzie preferował narzędzia „twarde”, wystandaryzowane, dające jednoznaczne odpowiedzi. Inaczej diagnostyka będzie postrzegana w poradnictwie dialogowym i liberalnym. Zdecydowanie większą rolę będą tu odgrywały metody i techniki uruchamiające refleksję i wspólne poszukiwanie znaczeń i rozwiązań. Wyraźne będzie tu przesunięcie w kierunku metod jakościowych, ukierunkowanych na rozpoznawanie indywidualnych ścieżek biograficznych i ich uwarunkowań. Do analizy

⁶³ Zob.: E. Solarczyk-Ambrozik, dz. cyt., s. 182-195. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 83-125.

⁶⁴ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s.40.

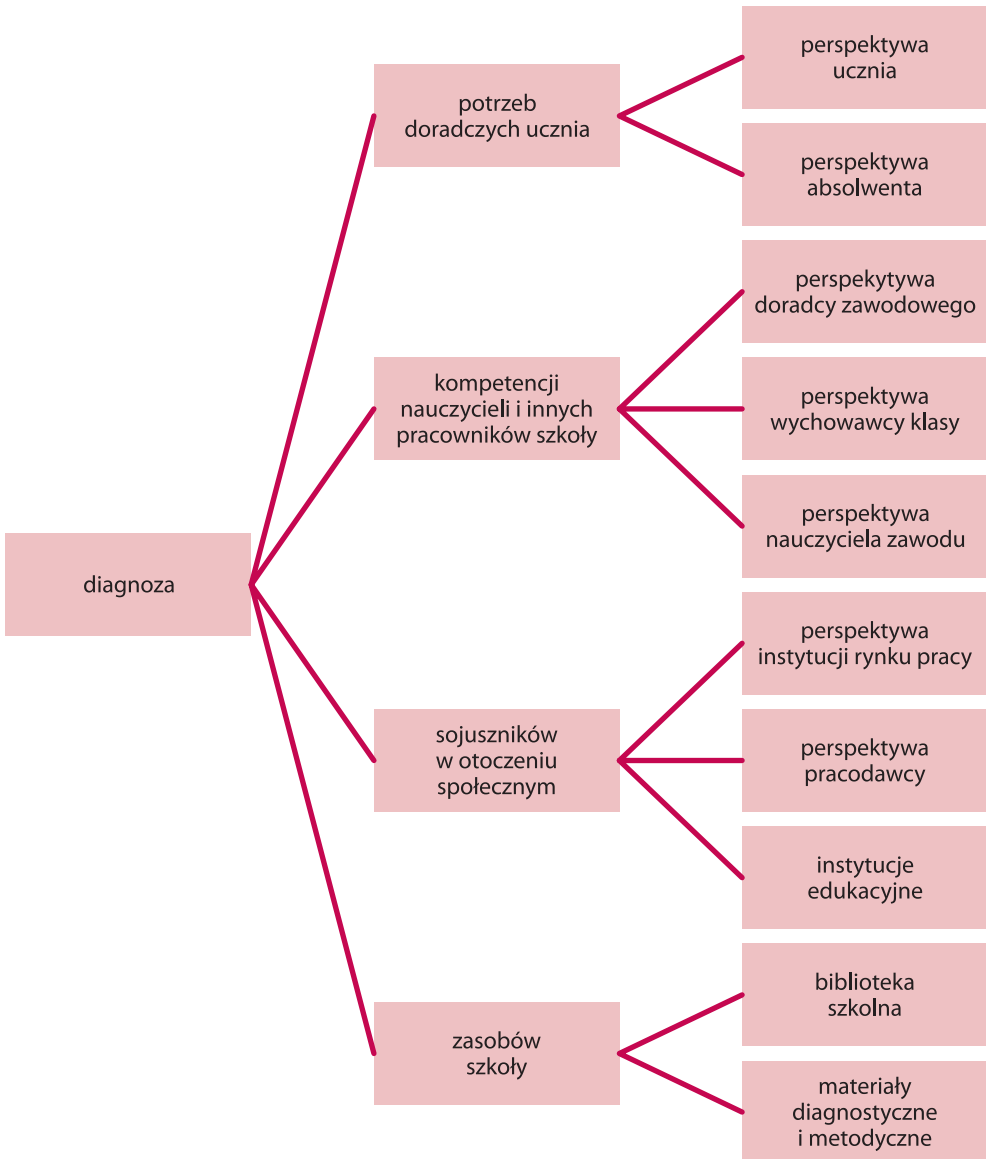
preferencji diagnostyczny doradców zawodowych warto też wykorzystać model działalności doradcy zawodowego zaproponowany przez Bożenę Wojtasik.⁶⁵ Można przyjąć, że ekspert, informator, konsultant, spolegliwy opiekun i leseferysta będą się różnić zarówno w zakresie preferowanych metod, technik i narzędzi diagnostycznych, jak i koncepcji usytuowania i celu diagnostyki w kontekście całego procesu doradczego.

1.5 Adresaci działań diagnostycznych w szkołach

Na zakończenie tego rozdziału chciałabym wskazać na adresatów oddziaływań diagnostycznych w ramach doradztwa zawodowego realizowanego w szkołach. Najczęściej zakłada się, że rozpoznaniu diagnostycznemu podlega uczeń, a dokładniej jego cechy, zainteresowania, uzdolnienia. W takim myśleniu diagnozującym jest doradca zawodowy, inny specjalista lub nauczyciel. Zachęcam, aby na proces diagnozowania spojrzeć także w szerszej perspektywie, w perspektywie instytucji. Im lepiej mamy rozpoznane potrzeby doradcze i możliwości ich realizacji, tym większe szanse na to, że zaproponowany wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego będzie adekwatny do potrzeb uczniów i możliwy do zrealizowania. Dobre rozpoznanie sytuacji jest podstawą dobrego planu. Rzetelna diagnoza powinna dotyczyć nie tylko potrzeb doradczych uczniów. Proponuję rozszerzony model diagnozy obejmujący, poza potrzebami doradczymi ucznia, także zasoby kompetencyjne nauczycieli i pracowników szkoły, zasoby szkoły oraz rozpoznanie oczekiwań i możliwości współpracy z sojusznikami z otoczenia społecznego szkoły.

⁶⁵ B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993, s. 57.

Schemat procesu rozpoznania potrzeb doradczych i zasobów szkoły.



Źródło: M. Rosalska, A. Wawrzonek, Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych, Difin, Warszawa 2012, s. 37.

Diagnoza potrzeb doradczych ucznia. W niektórych szkołach stosuje się procedurę sondażu. Uczniowie są pytani o to, jakimi tematami są w największym stopniu zainteresowani i na podstawie ich odpowiedzi projektowana jest oferta doradcza. Chcę w tym miejscu mocno zaakcentować, że uczniowie często nie mają orientacji w palecie zagadnień, w zakresie których mogliby otrzymać wsparcie doradcze i wskazują tylko te, które z ich perspektywy „tu i teraz” są najbardziej atrakcyjne i potrzebne. Sytuacja diagnozy może mieć też wymiar edukacyjny. Warto zastosować rozbudowaną check-listę, z propozycjami zróżnicowanych propozycji tematycznych. Uczeń ma wówczas szansę zapoznać się z obszarami, które mogą mieć znaczenie dla jego przyszłości zawodowej. Inspirujące może być także rozpoznanie opinii absolwentów. Jeśli szkoła monitoruje ich losy i ma z nimi kontakt, może poprosić, aby wypowiedzieli się na temat najważniejszych obszarów wsparcia w zakresie doradztwa zawodowego już z perspektywy osoby, która podjęła aktywność zawodową. Projektując formę diagnozy nie warto ograniczać się tylko do samych potrzeb i oczekiwań. Jeśli można sobie pozwolić na formę bardziej rozbudowaną, warto także rozpoznać opinie, przekonania, nadzieje i obawy ucznia. Techniki diagnostyczne, które mogą być wykorzystane w tym zakresie to na przykład ankiety, wywiady, plebiscyty tematów, q-sorty.

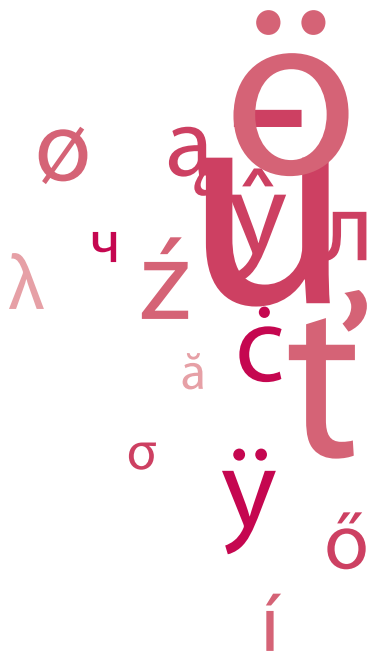
Diagnoza kompetencji doradczych nauczycieli i innych pracowników szkoły. Ten obszar diagnozy jest ukierunkowany na rozpoznanie kto i w jakim zakresie może realizować w szkole zadania związane z doradztwem zawodowym. Najczęściej przyjmuje się założenie, że zadania te realizuje doradca zawodowy oraz szkolny pedagog lub psycholog. Warto na to popatrzeć szerzej. Uczeń w szkole ma najczęściej kontakt z nauczycielami przedmiotów. Także podczas lekcji wychowawczych i innych zajęć

podejmowane są tematy i rozwijane umiejętności, które mogą modelować styl funkcjonowania przyszłego absolwenta w zawodzie. Trudno jest oczekiwać, że główną rolę w kształtowaniu postaw wobec pracy i kariery zawodowej odegra doradca zawodowy, czyli osoba, z którą uczeń ma często kontakt incydentalny i akcyjny. Jeśli potraktujemy doradztwo zawodowe jako proces a nie jako akcję, warto wzmocnić kompetencje doradcze wszystkich osób w nim uczestniczących. Nie oznacza to, że wszyscy pracownicy szkoły mają robić to samo. Przydatne może być tutaj rozróżnienie na kompetencje specjalistyczne (doradcy zawodowego, pedagoga, psychologa) i kompetencje ogólne. Doradca powinien mieć możliwość realizacji zadań specjalistycznych ukierunkowanych na diagnozę zasobów osobowych ucznia, prowadzenie indywidualnych i grupowych form pracy doradczej oraz wspierania kompetencji nauczycieli. Pozostała grupa pracowników szkoły powinna mieć możliwość wzbogacania swojego warsztatu umożliwiającego pełniejsze zaangażowanie się w proces wzmacniania u uczniów kompetencji miękkich.

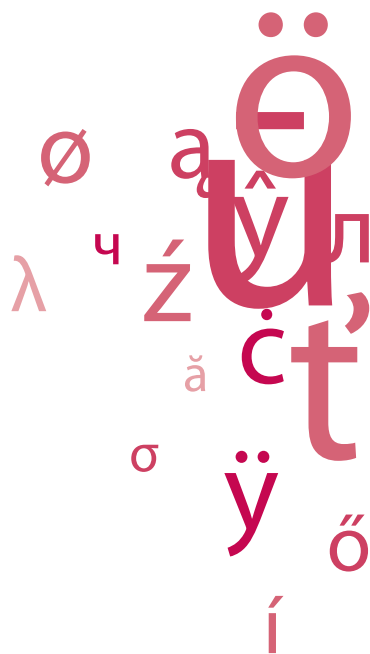
Diagnoza sojuszników w otoczeniu społecznym. Szkoła nie funkcjonuje w próżni społecznej. W jej najbliższym otoczeniu są instytucje, których działalność ukierunkowana jest na wspieranie osób w różnej sytuacji zawodowej. Na te instytucje warto popatrzeć jak na sojuszników. Do tej grupy można zaliczyć zarówno instytucje rynku pracy, pracodawców, uczelnie wyższe, ale także stowarzyszenia i fundacje. Wsparcie, którego mogą udzielić szkole może mieć charakter informacyjny, szkoleniowy (np. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, powiatowe urzędy pracy, ochotnicze hufce pracy), rzeczowy, finansowy. Może to być także pomoc w zakresie praktyk zawodowych, dostępu do najnowszych technologii i uczenia się od najlepszych. Projektując wewnątrzszkolny system

doradztwa zawodowego należy rozpoznać czy i w jakim zakresie szkoła wykorzystuje potencjał środowiska, w którym funkcjonuje. Warto także zastanowić się, w jaki sposób można te możliwości szerzej wkomponować w proces doradczy realizowany w szkole.

Diagnoza zasobów szkoły. Ten obszar diagnozy jest najprostszy, bo dotyczy zasobów materialnych, które szkoła może wykorzystać w procesie doradztwa zawodowego. Należy rozpoznać nie tylko to, co szkoła posiada, ale przede wszystkim, jak te zasoby korespondują z celami wewnątrzszkolnego doradztwa zawodowego. Ocenę tego warto zlecić specjalistom, czyli doradcy zawodowemu lub innej osobie realizującej jego zadania w szkole. To rozpoznanie może dotyczyć z jednej strony literatury dostępnej w bibliotece, czasopism branżowych oraz czasopism z zakresu problematyki rynku pracy i kariery zawodowej, filmów edukacyjnych, które mogą być wykorzystywane podczas zajęć, a z drugiej zasobów specjalistycznych – programów doradczych i testów diagnostycznych. Ważne jest, aby materiały te wspomagały realizację celów szkolnego systemu doradztwa zawodowego, a nie odwrotnie – nie warto projektować doradztwa ze względu na zasoby, które szkoła posiada. W praktyce można jednak spotkać niestety takie sytuacje, kiedy doradca realizuje program podporządkowany swoim kompetencjom, preferencjom i zasobom szkoły a nie rzeczywistym potrzebom uczniów.⁶⁶



⁶⁶ M. Rosalska, A. Wawrzonek, dz. cyt., s. 32-34.



ÿ ü ø ù π ž ä á ú Ÿ ç ě ê ő ł d b s z π ř ý

Kompetencje diagnostyczne doradcy zawodowego

Część **2**

W poprzednim rozdziale zaprezentowałam podstawowe założenia teoretyczne dotyczące diagnozy i procesu diagnozowania w doradztwie zawodowym. W tej części pracy chcę zwrócić uwagę na kompetencje diagnostyczne doradcy zawodowego. Jest to ważne zagadnienie, ponieważ jakość procesów diagnostycznych zależy przede wszystkim od kompetencji i refleksyjności doradcy. Znajomość metod i technik oraz dobór odpowiednich narzędzi są ważnym aspektem, jednak to, jak będą wykorzystywane w pracy z uczniem, zależy od indywidualnych zasobów diagnostycznych doradcy. Pisząc o zasobach, mam na myśli zarówno wiedzę, umiejętności, doświadczenie, refleksyjność, jak i zbudowany z narzędzi, zadań, ćwiczeń warsztat diagnostyczny.

2.1 Kwalifikacje a kompetencje diagnostyczne.

Kwalifikacje niezbędne do wykonywania zawodu doradcy określają stosowne akty prawne. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 stycznia 2003 roku pojawił się zapis, że w szkole może być zatrudniony doradca zawodowy. W dokumencie tym wskazywano także, że zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu prowadzi doradca zawodowy lub nauczyciel, wychowawca, psycholog albo pedagog, posiadający przygotowanie do prowadzenia zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010⁶⁷ w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

zdecydowanie ten obraz modyfikuje. W myśl nowego rozporządzenia za realizację zadań związanych z planowaniem kariery zawodowej odpowiedzialni będą przede wszystkim nauczyciele (paragraf 16). W rozporządzeniu określone są zadania doradcy zawodowego:

- systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania poszczególnych uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej
- gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia
- prowadzenie zajęć przygotowujących uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej
- koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę i placówkę
- współpraca z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego (paragraf 31.1).

W rozporządzeniu jest także zapisane, że w przypadku braku doradcy zawodowego w szkole lub placówce dyrektor wyznacza nauczyciela planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Oznacza to, że powyższe zadania mogą być realizowane przez osoby bez specjalistycznego przygotowania. W zespole powoływanym przez dyrektora może być specjalista – na przykład doradca zawodowy, psycholog, pedagog, ale główną rolę w zakresie realizowania zadań doradczych będą pełnić nauczyciele. Ta sytuacja sprawia, że pytanie o kompetencje diagnostyczne staje się dużo poważniejsze. Jeśli założyć, że racjonalnie planowany i realizowany program wsparcia doradczego wymaga rzetelnie zebranych i wiarygodnych danych, to koniecznym jest określenie, jakiej wiedzy i jakich umiejętności potrzebują nauczyciele, aby odpowiedzialnie i profesjonalnie realizować te nowe zadania.

⁶⁷ Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. nr 228, poz. 1487.



Zastanawiając się nad koniecznymi kompetencjami, warto odnieść się do podstawowych dyspozycji diagnostycznych. Ewa Wysocka jako kluczowe wymienia:

- wiedzę merytoryczną (o procesach myślenia, pamięci, procesach emocjonalnych, rozwiązywaniu problemów, mechanizmach społecznego funkcjonowania jednostki i właściwościach funkcjonowania podstawowych środowisk wychowawczych)
- zdolność do jej wykorzystania
- podstawową umiejętność obserwowania i prowadzenia rozmowy
- określone sprawności techniczne, czyli zasób dostępnych technik diagnozowania⁶⁸.

Są to dyspozycje, które powinien mieć każdy nauczyciel. Teoretycznie są one kształtowane w ramach przygotowania pedagogicznego na kierunkach nauczycielskich. Zakładając, że nauczyciele rzeczywiście mają kompetencje w ramach diagnozy pedagogicznej, należy postawić pytanie, w jaki sposób na tych bazowych kompetencjach budować kompetencje związane z diagnostyką w doradztwie zawodowym. Jest to duże wyzwanie dla dyrektorów szkół i instytucji wspierających.

Dyskusje o kompetencjach diagnostycznych w doradztwie zawodowym realizowanym w systemie edukacyjnym koncentrują się aktualnie wokół kilku kluczowych pytań. Jednym z pytań, które w środowisku doradców zawodowych wprowadza pewne napięcie, jest pytanie, jakie narzędzia mogą być stosowane przez doradców psychologów i doradców po studiach pedagogicznych, doradców po innych kierunkach i jednocześnie po studiach podyplomowych z doradztwa zawodowego oraz nauczycieli bez specjalistycznego przygotowania. Obecnie doradcą zawodowym może być osoba z wyższym wykształceniem kierunkowym lub osoba, która

ukończyła studia podyplomowe w zakresie poradnictwa lub doradztwa zawodowego. Oznacza to, że w tej grupie zawodowej znajdują się specjaliści z różnorodnym zawodowym i edukacyjnym doświadczeniem. Obserwując szkolną rzeczywistość można założyć, że w praktyce zadania związane z doradztwem pełnią szkolni pedagodzy, psychologowie lub nauczyciele, którzy po ukończeniu studiów podyplomowych obok swojego podstawowego przedmiotu realizują także zadania doradcze. Często są to nauczyciele przedsiębiorczości lub szkolni bibliotekarze. To zróżnicowanie kompetencyjne doradców generuje jednocześnie zróżnicowanie także w obszarze kompetencji diagnostycznych. Na to zjawisko można popatrzeć jako na szansę, problem i wyzwanie. Szansę można upatrywać w tym, iż przedstawiciele różnych kierunków i specjalizacji będą wnosić do doradztwa zawodowego swoje specyficzne kompetencje, nowe perspektywy analizy problemów doradczych, będą kompetencje doradcze ubogacać, wzmacniać i rozwijać. Ryzyko sytuuje się w dwóch podstawowych obszarach. Pierwszy dotyczy sytuacji, kiedy doradca zawodowy nie będzie umiał lub nie będzie chciał wyjść z roli zawodowej i sposobu myślenia typowego dla pierwszego wykształcenia kierunkowego. Wówczas zadania doradcze w systemie edukacyjnym realizować będą psychologowie, pedagodzy, nauczyciele a nie doradcy zawodowi. Drugie zagrożenie dotyczy rywalizowania w zakresie kompetencji. Doprowadzić to może do pojawienia się takiego sposobu myślenia, że absolwenci wybranych kierunków będą postrzegani (lub sami będą siebie postrzegać) jako lepsi doradcy niż absolwenci innych kierunków. Odwołując się do efektu synergii warto podjąć wyzwanie związane ze zróżnicowaniem kompetencyjnym, na przykład poprzez opracowanie profilu kompetencji diagnostycznych wspólnych (koniecznych) dla wszystkich doradców zawodowych pracujących w instytucjach edukacyjnych. Kompetencje w zakresie specjalistycznych procedur

⁶⁸ E. Jarosz, E. Wysocka, dz. cyt., s. 29.

diagnostycznych mogą mieć przy takim rozwiązaniu status kompetencji wyróżniających, a nie kluczowych.⁶⁹ Oznacza to, że psycholog będzie mógł **dotatkowo** stosować w diagnostyce testy psychologiczne, a absolwent socjologii będzie biegły w zakresie technik sondażowych. Dodatkowo oznacza, że kompetencje szczegółowe, wyróżniające nie mogą stanowić bazy kompetencyjnej. Ważne jest wskazanie na takie metody, techniki i narzędzia, za pomocą których nauczyciel i doradca będą mogli zrealizować wszystkie konieczne i zamierzone cele diagnostyczne bez wymaganych koniecznych dodatkowych uprawnień. W praktyce doradczej może to oznaczać wyraźne przesunięcie w kierunku metod i narzędzi niestandardowych.

Problem z określeniem kompetencji diagnostycznych doradcy zawodowego ma także podłoże historyczne. W okresie, kiedy doradca zawodowy zatrudniony był w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Najczęściej był to psycholog zajmujący się diagnostyką i udzielaniem porad. Można stwierdzić, że ten model doradztwa był mocno osadzony w praktyce psychologicznej. Doradca miał do dyspozycji testy diagnostyczne, na podstawie których mógł sformułować diagnozę i opartą na niej poradę doradczą. W poradniach doradztwo miało najczęściej formę usługi indywidualnej. Kiedy doradztwo zawodowe stało się jednym z zadań szkoły, a nie do końca wskazano szkołom jak to robić, próbowano przenieść lub zaadaptować procedury stosowane w poradniach. Powodowało to wiele nieporozumień. Często osoby bez odpowiedniego przygotowania i odpowiednich kompetencji próbowały wchodzić w rolę psychologów, uitożsamiając testy i pomiarowo

⁶⁹ M. Rosalska, Metody, techniki i narzędzia diagnostyczne w doradztwie zawodowym w systemie edukacyjnym (w:) Metody i narzędzia stosowane w Polsce przez doradców zawodowych w sektorze edukacji. Materiały poseminaryjne. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2010, s. 6.

rozumianą diagnostykę z istotą oddziaływań doradczych. Ten sposób myślenia o doradztwie można nazwać psychologizującym. Aktualnie, nie tylko w Polsce, następuje ewolucja w kierunku rozumienia doradztwa realizowanego w szkołach jako procesu edukacyjnego. Niesie to ze sobą wiele konsekwencji także dla praktyki diagnostycznej. Rozumienie doradztwa jako procesu edukacyjnego koncentruje się na realizacji celów związanych z przyszłością edukacyjną i zawodową ucznia.⁷⁰ W następnym podrozdziale spróbuję zaproponować katalog kompetencji diagnostycznych wspólny dla **wszystkich osób**, które w systemie edukacyjnym mają realizować zadania diagnostyczne związane z planowaniem karier edukacyjnych i zawodowych.

W kontekście nowego rozporządzenia chcę wskazać na jeszcze jeden problem. W sytuacji, kiedy nauczyciele i wychowawcy otrzymują nowe zadanie do zrealizowania z uczniami i nie są do niego odpowiednio przygotowani istnieje ryzyko, że będą poszukiwać różnych, dostępnych form wsparcia. W kontekście diagnostyki oznaczać to może, że będą poszukiwać i w konsekwencji stosować różnorodne „narzędzia diagnostyczne”, które pozwolą uzyskać szybki efekt. Istnieje także ryzyko, że podejmowane działania będą akcyjne i chaotyczne. Odpowiedzialność za jakość świadczonych w szkole oddziaływań doradczych spoczywa na dyrektorze. Dlatego bardzo zachęcam dyrektorów i osoby odpowiedzialne za politykę oświatową w społecznościach lokalnych do podjęcia działań ukierunkowanych na wzmocnienie kompetencji doradczych (w tym także diagnostycznych) wszystkich nauczycieli i wychowawców. Może to się odbywać poprzez różne rozwiązania organizacyjne. Nauczyciele mogą się dokształcać na studiach podyplomowych, kursach i szkoleniach. Dobrym rozwiązaniem jest ustalenie w wewnątrzszkolnym systemie

⁷⁰ Tamże.

doradztwa strategii diagnostycznej wkomponowanej w cały proces doradczy. W strategii tej można wskazać zarówno konkretne metody, techniki i narzędzia diagnostyczne, jak i sposoby przygotowania nauczycieli do efektywnego ich stosowania.

2.2 Kompetencje diagnostyczne

Kompetencje diagnostyczne definiuję jako katalog zakresów wiedzy, umiejętności i postaw warunkujących profesjonalne i ukierunkowane na dobro ucznia rozpoznanie jego zasobów, które mogą mieć znaczenie w procesie planowania kariery edukacyjnej i zawodowej. Zestaw, który poniżej zaprezentuję, powstał na podstawie dwóch przesłanek. Pierwsze źródło wiedzy, na podstawie którego można wskazać konieczne kompetencje diagnostyczne to analiza czynności, które doradca powinien wykonać w procesie rozpoznawania diagnostycznego. Jak już wspomniałam w rozdziale 1.1 do czynności związanych z procesem diagnozowania należą:

- o opisywanie
- o wyjaśnianie
- o przewidywanie
- o ocenianie
- o zalecenie.

Oznacza to, że nauczyciel realizujący zadania diagnostyczne musi mieć wiedzę o przedmiocie diagnozy oraz znać teorie, na podstawie których będzie mógł interpretować pozyskane dane i proponować wsparcie doradcze. Jest to bardzo obszerny zakres wiedzy. Druga przesłanka wynika z podziału kompetencji diagnostycznych na specjalistyczne, metodyczne i społeczne. W tym ujęciu kompetencja oznacza wiedzę i konieczne umiejętności. Kompetencje specjalistyczne obejmują szeroką wiedzę:

- o cechach i zadaniach rozwojowych ucznia
- o przedmiocie diagnozy
- o teoriach wyboru zawodu

- o podstawach metodologicznych badań społecznych
- o procedurach diagnostycznych
- o błędach w procesie oceniania i możliwych zakłóceniach procesu diagnostycznego
- o metodach, technikach, narzędziach badawczych oraz zasadach i możliwościach ich stosowania
- o przejawach oporu
- o etycznym aspekcie diagnozy.

Kompetencje metodyczne to wiedza i umiejętności związane z projektowaniem, realizacją i ewaluacją działań diagnostycznych i udzielaniem informacji zwrotnej. Uszczegółwiając te kategorie można wskazać na umiejętności związane z:

- o projektowaniem procedury diagnostycznej w doradztwie indywidualnym i grupowym
- o dobieraniem odpowiednich metod, technik i narzędzi ze względu na cel rozpoznania diagnostycznego, cechy diagnozowanej osoby i własne kompetencje
- o stosowaniu metod, technik i narzędzi diagnostycznych
- o wyjaśnianiem i interpretowaniem uzyskanych danych
- o udzielaniem informacji zwrotnej
- o projektowaniem wsparcia doradczego na podstawie uzyskanych danych
- o ewaluowaniem własnych kompetencji diagnostycznych doradcy
- o identyfikowaniem własnych deficytów kompetencyjnych.

Trzecia grupa kompetencji dotyczy postaw społecznych. Postawy te ujawniają się poprzez:

- o refleksyjność
- o uważność
- o autoanalizę
- o uczciwość
- o odpowiedzialność
- o dążenie do profesjonalizmu
- o zachowywanie standardów etycznych



KOMPETENCJE DIAGNOSTYCZNE

W DORADZTWIE ZAWODOWYM

Kompetencje diagnostyczne to wiedza, umiejętności i nastawienia. Profesjonalny doradca stara się rozwijać i wzmacniać wszystkie te obszary.



Taki model kompetencyjny to poważne wyzwanie nie tylko dla nauczycieli realizujących zadania doradcze, ale także dla profesjonalnie przygotowanych doradców zawodowych. Przy takim zestawieniu pytanie o to, jakie narzędzia mogą w pracy doradczej wykorzystywać nauczyciele, nie jest już tak istotne. Poważne w tym kontekście jest pytanie, o możliwości i sposoby przygotowania nauczycieli do profesjonalnego, a nie pozornego realizowania zadań diagnostycznych. Pomocna w tym zakresie może być także zaproponowana przez Henrykę Kwiatkowską typologia kompetencji diagnostycznych. Autorka wskazuje na potrzebę rozwijania, wzmacniania i analizowania kompetencji interpretacyjnych, komunikacyjnych i metodologicznych.⁷¹ Ten podział może stanowić propozycję programu dokształcania doradców zawodowych, nauczycieli i wychowawców. Może stanowić także sugestię odnośnie

obszarów samokształcenia. Ważne jest, aby te trzy podstawowe obszary kompetencyjne były rozwijane równomiernie.

2.3 Błędy diagnostyczne

Kompetencje diagnostyczne można także określać w perspektywie unikania najczęstszych błędów, jakie pojawiają się w procesie diagnozowania. Ich znajomość może uwrażliwić doradcę i nauczyciela na potrzebę uważności w procesie postępowania diagnostycznego. Błąd diagnostyczny może oznaczać odejście od poprawności metodologicznej, błędne przekonanie, niewłaściwą interpretację lub ocenę uzyskanych danych.⁷² Źródłem tego typu sytuacji może być brak znajomości tematyki badawczej, brak umiejętności komunikacyjnych badacza, słabe umiejętności

⁷¹ B. Skalbania, Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne, Impuls, Kraków 2011, s. 57.

⁷² M. Guziuk-Tkacz, Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011, s. 40.



metodologiczne, brak wiedzy o metodach i technikach diagnostycznych, a także wpływ czynników zewnętrznych (presja czasu, niewłaściwa atmosfera, nieodpowiednie warunki).⁷³ W pracy doradcy zawodowego istotnym źródłem błędu może być także presja osób trzecich – szczególnie rodziców i nauczycieli, ale także potencjalnych pracodawców. Przyczyny tych błędów mogą mieć charakter obiektywny (zewnętrzny) lub mogą być zależne od cech diagnosty. Na tę grupę przyczyn doradca zawodowy powinien zwrócić szczególną uwagę. Źródłem tych błędów może być: osobowość doradcy, proces percepcji, kultura osobista, wzorzec kulturowy, proces rozumowania oraz wspomniane już wcześniej deficyty w zakresie kompetencji metodologicznych.⁷⁴ Marta Guziuk-Tkacz proponuje rozbudowany katalog cech osoby realizującej badania diagnostyczne, które mogą negatywnie wpływać na ten proces. Są to między innymi: silny autorytaryzm, nadmierna pewność siebie, brak krytycyzmu wobec własnych kompetencji, przecenianie własnej fachowości, brak autentyczności, otwartości i empatii, bierność, zmęczenie, silnie racjonalne podejście do procesu badania, skłonności do upraszczania i uogólniania, przyjmowanie informacji ze względu na przyjęte autorytety, deficyty kultury osobistej oraz niedostateczne przygotowanie merytoryczne.⁷⁵ Cechy te mogą w istotnym stopniu zaburzać nie tylko proces diagnozowania, ale także utrudniać nawiązanie relacji doradczej opartej na zaufaniu i współpracy. W literaturze pedagogicznej mocno akcentuje się społeczny i interakcyjny charakter diagnozy. Oznacza to, że w procesie diagnozowania istotną rolę odgrywa relacja między diagnostą a osobą diagnozowaną, a podstawowym narzędziem budowania tej relacji jest komunikacja.

Za jakość tej relacji odpowiedzialny jest przede wszystkim diagnosta. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na podstawowe błędy, które wynikają z postawy doradcy. Pomocna może być tu typologia postaw opracowana przez Antoniego Kępińskiego.

- błąd postawy – wiąże się z brakiem uwzględnienia perspektywy badanego, brakiem elastyczności
- błąd maski – zasłanianie się swoją rolą, brak empatii
- błąd sędziego – przyjmowanie postawy wartościującej, oceniającej, etykietyzującej
- błąd skupiania się na negatywnych aspektach funkcjonowania jednostki
- błąd skupiania się na skutkach, bez powiązania ich z kontekstem sytuacyjnym i rozpoznaniem przyczyn
- błąd redukcji źródeł wiedzy, który polega na braku integrowania „wiedzy gorącej” wynikającej z osobistych doświadczeń życiowych i „wiedzy zimnej” – naukowej, obiektywnej, systematycznie gromadzonej.⁷⁶

Warto wskazać także niepożądane postawy wobec osoby, z którą doradca pracuje. Postawy te mogą utrudniać nawiązanie kontaktu i zbudowanie relacji diagnostycznej.

- postawa znudzenia, która cechuje osoby, którym się wydaje, że już wszystko wiedzą
- postawa zimnego naukowca, typowa dla osób, które nie interesuje osoba, ale problem do rozwiązania
- postawa sztywnego dydaktyka, właściwa dla osób, które szukają ciekawych „przypadków”, po to by zainteresować nimi innych
- postawa obojętnego usługowca
- postawa „psychoterapeuty”
- postawa indywidualnego społecznika, który jest skupiony na postrzeganiu jednostki i organizowaniu jej życia według przyjętych przez siebie kryteriów

⁷³ B. Skalbania, dz. cyt., s. 61.

⁷⁴ M. Guziuk-Tkacz, dz. cyt., s. 41.

⁷⁵ Tamże, s. 42.

⁷⁶ E. Jarosz, E. Wysocka, dz. cyt., s. 44.

- postawa społecznika kolektywnego, zajmującego się instytucjonalnymi uwarunkowaniami i tracącego z pola widzenia jednostkę
- postawa artysty szukającego ciekawostek
- postawa moralisty walczącego o realizację własnych idei.⁷⁷

Przytoczyłam ten szeroki, zaproponowany przez Antoniego Kępińskiego, katalog postaw utrudniających relację diagnostyczną, aby wskazać, jak ważne są nie tylko umiejętności techniczne związane z doбором narzędzi i ich stosowaniem, ale także postawy wobec osoby radzącej się. Nastawienie doradcy, sposób postrzegania sytuacji diagnostycznej, przekonania na temat celów i przydatności uzyskanych danych w znacznym stopniu warunkują kierunek procesu diagnostycznego. Postawa doradcy wpływa na zaangażowanie się ucznia we wspólny proces poszukiwania danych, które pozwolą mu projektować własną ścieżkę edukacyjną lub zawodową.

Chcę wskazać także na typowe błędy wynikające z procesu oceniania. Najczęstsze z nich to błąd tendencji centralnej, błąd kontrastu, efekt pierwszeństwa, efekt świeżości i efekt aureoli.⁷⁸ Błąd tendencji centralnej polega na unikanii w ocenie kategorii skrajnych. Efektem tego jest uzyskiwanie bardzo podobnych, przeciętnych ocen. Błąd ten często ujawnia się u nauczycieli, którzy bardzo oszczędnie oceniają uczniów na oceny bardzo dobre, niechętnie też stawiają oceny niedostateczne. Najchętniej stosują oceny dobre i dostateczne. Szczególnie w przypadku analizy prac ucznia, jego dokumentów ważny jest rzeczowy, konkretny, merytoryczny komentarz. Ważne jest, aby oceny były formułowane w kategoriach mocnych stron i stron wartych wzmocnienia oraz

poprawienia. Błąd kontrastu polega na przypisywaniu osobom ocenianym takich cech, umiejętności, kompetencji, które stanowią przeciwieństwo cech posiadanych przez osobę oceniającą. Ten błąd przejawia się w nadmiarze niskich i krytycznych ocen. Na przykład, jeśli osoba oceniająca uważa, że jest wyjątkowo dobrze zorganizowana, to na strategię organizacyjne innych osób będzie patrzyła bardzo krytycznie i nieufnie. Błąd ten może się także ujawniać w bardzo krytycznym podchodzeniu do cudzych pomysłów. Doradca może bardzo krytycznie wypowiadać się na temat planów edukacyjnych i zawodowych ucznia, jeśli odbiegają one od jego wyobrażeń na temat przyszłości i możliwości danego ucznia. Jeśli doradca lub wychowawca jest przekonany, że jego propozycje są najlepsze, to każda inna sugestia i odpowiedź będzie postrzegana jako mniej wartościowa i niewarta analizy i przemyślenia. Efekt pierwszeństwa polega na przykładaniu zbyt dużej wagi do informacji pozyskanych na początku. Efekt świeżości jest jego przeciwieństwem – polega na przeszacowywaniu znaczenia informacji uzyskanych na końcu. Efekt aureoli jest szczególnie niebezpieczny w kontekście doradztwa zawodowego. Polega na przenoszeniu ocen z jednego zadania, cechy lub umiejętności na inne. Często doświadczają tego uczniowie w szkole. W praktyce szkolnej można spotkać sytuacje, kiedy na sposób oceniania wiedzy ucznia wpływa postrzeganie jego zachowania. Uczniowie grzeczni postrzegani są jako lepsi. Błąd ten może się ujawniać także w kontekście doradztwa zawodowego. Aspiracje edukacyjne i zawodowe ucznia mogą być oceniane w kontekście wykształcenia rodziców czy sytuacji materialnej. Na podstawie tego błędu nauczyciele mogą mieć tendencję do obniżania lub zawyżania oceny rzeczywistych uzdolnień i możliwości ucznia. Błąd ten może stanowić także przesłankę do rozbudzania i wygaszania aspiracji edukacyjnych lub zawodowych.

⁷⁷ Tamże, s. 45.

⁷⁸ M. Kossowska, Ocena i rozwój umiejętności pracowników, Wydawnictwo AKADE, Kraków 2001, s. 41.



W kontekście błędów diagnostycznych warto także wskazać na znaczenie heurystyk. Są to pewne zasady, które w postępowaniu diagnostycznym mogą być użyteczne, ale nie dają gwarancji pewności. Są to pewne przypuszczenia, wskazówki interpretacyjne. Małgorzata Kossowska wskazuje na trzy – wyodrębnione przez Tversky'ego i Kahemana – zasady, którymi często posługujemy się w procesie oceniania i interpretowania zdarzeń i osób.⁷⁹ Są to zasada reprezentatywności, zasada zakotwiczenia oraz zasada dostępności. Zasada reprezentatywności ma duże znaczenie w diagnostyce doradczej i personalnej. Najczęściej ujawnia się podczas oceny kompetencji kandydata do pracy lub oceny oferty edukacyjnej. Zasada reprezentatywności dotyczy tła, backgroundu. Według niej przyjmujemy na przykład, że absolwent studiów dziennych na prestiżowej (cokolwiek to znaczy) uczelni będzie demonstrował wyższy poziom kompetencji zawodowych niż student studiów niestacjonarnych na mniej znanej i poważanej uczelni. To założenie może, ale nie musi być prawdziwe. Warto zauważyć, że znaczenie przypisywane dyplomom poszczególnych uczelni opiera się właśnie na tej heurystyce. Rekruterzy i pracodawcy dość dokładnie rozpoznają ścieżkę edukacyjną kandydata. Zasada ta jest wykorzystywana na wszystkich etapach edukacyjnych. Dlatego ma znaczenie, jaką ukończyło się szkołę średnią oraz gdzie były realizowane praktyki i staże. Zasada zakotwiczenia powoduje, że oceny zależą od przyjętego punktu odniesienia. To dlatego na egzamin ustny nie warto wchodzić z osobą, która jest od nas dużo lepiej przygotowana. W doradztwie ta heurystyka może się ujawniać w sytuacjach, kiedy uzdolnienia, możliwości i talenty ucznia ocenia się na tle klasy, szkoły lub porównując do innych osób. Zawsze można znaleźć kogoś lepszego lub słabszego. Porównywanie nie jest tu najlepszą strategią,

lepiej jest zastanowić się, czy posiadane zasoby są adekwatne do realizacji zamierzonych celów. Zasada dostępności sprawia, że informacje częściej powtarzane mają większą moc oddziaływania. Na przykład trudniej jest słabiej ocenić wypracowanie osoby, o której wszyscy wiedzą, że jest zdolna i ma wyjątkowy talent polonistyczny. Przy tej heurystyce warto także wskazać na konsekwencje częstego powtarzania w szkołach, że ktoś „nadaje się” do określonego typu szkoły lub nie. W praktyce doradczej ma to bardzo poważne konsekwencje. Może się zdarzać, że efektem takiego sposobu formułowania ocen będzie zaniżenie lub zawyżenie aspiracji, a nawet etykietowanie.

2.4 Diagnostyczne role doradcy

Diagnostyczna rola doradcy jest złożona i niejednoznaczna. Składa się na nią różnorodność zadań i różnorodność wymaganych kompetencji. Różne są także oczekiwania formułowane wobec doradcy. Dla niektórych będzie to osoba, która wie, która posiada wiedzę ekspercką i zna odpowiedzi na wszystkie możliwe pytania. Dla innych to towarzysz w drodze do zrozumienia problemu. Dla innych doradca to stanowisko pracy w szkole. Poniżej przedstawiam wybrane role, które w kontakcie z uczniem może pełnić osoba świadcząca usługi doradcze o bardzo różnym charakterze. Katalog ten nie jest zamknięty, może jednak stanowić propozycję do refleksji nad własnym rozumieniem roli doradcy i nauczyciela w procesie przygotowywania ucznia do aktywnego projektowania przyszłości edukacyjnej i zawodowej.

● **wychowawca** – osoba, która zna swojego ucznia, zna jego potrzeby, aspiracje, marzenia ale także rzeczywiste możliwości; osoba, która indywidualizuje oddziaływania doradcze ze względu na specyficzne biografie osób, z którymi pracuje; osoba, która kieruje się dobrem ucznia; osoba, która w procesie

⁷⁹ Tamże, s. 44.

doradczym wykorzystuje wszystkie możliwe zasoby i źródła wsparcia.

- **facylitator** – osoba, która ułatwia poszukiwanie informacji, planowanie, podejmowanie decyzji, podejmowanie wyzwań, konfrontowanie aspiracji z możliwościami; osoba, która obniża poziom lęku przed nowymi wyzwaniami.
- **mediator** – osoba, która ułatwia porozumienie, na przykład między sprzecznymi przekonaniem, oczekiwaniami, potrzebami lub pomiędzy osobami; w szkole doradca może mediować między uczniem a nauczycielem, rodzicem, opiekunem praktyk lub potencjalnym pracodawcą.
- **animator** – osoba, która aranżuje i organizuje różnorodne sytuacje, które sprzyjają rozwojowi ucznia i ułatwiają mu podejmowanie decyzji o jego przyszłości edukacyjnej i zawodowej; osoba, która animuje różne wydarzenia i sytuacje doradcze, kontakty z pracodawcami, przedstawicielami branży, animowanie dotyczy także stwarzania możliwości do analizy, namysłu, refleksji.
- **ekspert** – osoba, która ma aktualną i poprawną merytorycznie wiedzę z zakresu metodyki i diagnostyki doradczej, aktualną wiedzę o rynku pracy, procedurach aplikacyjnych, bezrobociu, sposobach poszukiwania informacji; osoba, która ma stale aktualizowaną wiedzę o danym zawodzie i branży zawodowej.
- **analitik** – osoba, która pomaga rozumieć siebie, decyzje, uwarunkowania, konflikty, sytuację na rynku pracy, która wskazuje na relacje pomiędzy edukacją a rynkiem pracy.
- **krytyczny interpretator** – osoba, która nadaje znaczenia, która pomaga odróżniać informacje ważne od tych mniej istotnych; osoba, która pomaga nadawać wartość informacjom i wydarzeniom.
- **twórca sieci** – osoba, która wskazuje źródła pozyskiwania wsparcia, która zna instytucje

pomocowe i wie jak skorzystać z ich oferty, która potrafi przekierować ucznia do tych osób lub instytucji, które mogą mu najbardziej efektywnie pomóc.

- **osoba uruchamiająca zasoby** – osoba, która potrafi rozpoznać i odpowiednio wykorzystać różnorodne grupy zasobów tkwiące w samym uczniu, szkole i społeczności lokalnej.
- **budowniczy mostów** – osoba, która łączy świat edukacji ze światem pracy, która pomaga przejść od roli ucznia do roli pracownika, współpracownika lub pracodawcy.
- **osoba przywracająca ład** – pokazująca jak poruszać się w natłoku informacji, obniżająca poziom stresu, podpowiadająca sposoby rozwiązywania problemów.
- **audytorium** – osoba, która zauważa, docenia i cieszy się postępami i sukcesami poszczególnych uczniów i całej klasy.⁸⁰



⁸⁰ Rosalska M., Dołęga-Herzog H., Wiatr w żagle. Poradnik dla nauczyciela, Poznań 2011, s. 12-13.

Obszary diagnostyki

Część
3

W pierwszym rozdziale zaprezentowany został teoretyczny kontekst myślenia o diagnostyce. Podstawowym punktem odniesienia była niestabilność rynku pracy i dynamika przemian nie tylko w przestrzeni zawodowej, ale także w edukacji, dominujących stylach życia, możliwościach korzystania z technologii informacyjnych. Wielość potencjalnych możliwości, alternatyw wyborów jest perspektywą kuszącą. Jednak dokonywanie wyborów powinno opierać się na przemyślanych kryteriach oraz na podstawie dobrze dobranych i oszacowanych danych. Temu służy właśnie diagnostyka w doradztwie zawodowym.

W tym rozdziale omówię najważniejsze – w mojej opinii – obszary diagnozy w doradztwie zawodowym. Rozdział składa się z dwóch części. W pierwszej zaprezentowane będą wybrane

schematy i kryteria doboru przedmiotów diagnozy. W drugiej wskażę podstawowe elementy, którym najwięcej uwagi poświęca się w toku postępowania diagnostycznego. Doradca powinien projektować diagnostykę intencjonalnie i świadomie. Oznacza to, że diagnoza podporządkowana ma być celom procesu doradczego. Dobór przedmiotu diagnozy nie może być przypadkowy, albo podporządkowany aktualnemu warsztatowi doradcy. W praktyce doradczej można zaobserwować sytuacje, kiedy doradca wszystkim osobom, z którymi pracuje, proponuje to samo narzędzie (np. test lub inwentarz), tylko dlatego, że ma do niego uprawnienia. Przypomnę: diagnostyka nie jest celem samym w sobie. Jej celem jest pozyskanie danych, umożliwiających konstruktywne zaplanowanie procesu wsparcia doradczego.



OBSZARY DIAGNOSTYCZNE

(JA, JA I INNI, JA NA RYNKU PRACY)

Doradca pomaga uczniowi rozpoznać i zrozumieć znaczenie zasobów osobistych, społecznych oraz tych kwalifikacji i kompetencji, które są wymagane na rynku pracy.



Przedmiotów diagnozy w doradztwie zawodowym jest bardzo dużo. Warto je uporządkować według uprzednio przyjętych kryteriów. Ułatwi to doradcy planowanie procesu diagnostycznego. Ma to szczególne znaczenie w doradztwie grupowym, realizowanym w szkole. Doradca pracujący z grupą ma mniejsze możliwości indywidualizowania procesu doradczego, w związku z tym powinien przyjąć założenie, jaka wiedza o sobie jest potrzebna uczniom, aby mogli podjąć decyzje edukacyjne i zawodowe, oraz jaka wiedza o uczniach jest potrzebna doradcy, aby proces doradczy był możliwie najbardziej komplementarny do potrzeb i oczekiwań uczniów. Różni autorzy formułują katalogi zmiennych, które powinny być poddane analizie w procesie diagnostycznym. Są to listy tych elementów, które zdaniem autorów są ważne w procesie planowania i podejmowania decyzji zawodowych. W tym rozdziale zaprezentuję wybrane typologie – listy zmiennych wykorzystywanych w procesie samopoznania, model mogę-chcę-potrzeba, model piramidy kompetencji oraz model analizy zasobów. Nie są to wszystkie możliwe propozycje postępowania diagnostycznego. Wybrałam je bardzo subiektywnie ze względu na ich praktyczne walory w procesie projektowania doradztwa zawodowego w systemie edukacyjnym.

3.1 Listy zmiennych

Listy zmiennych to katalogi cech, elementów, które powinny być poddane rozpoznaniu diagnostycznemu. Lista oznacza brak struktury i uporządkowania, jest to raczej zbiór zmiennych a nie model diagnostyczny. Są to propozycje, które mogą stanowić inspirację dla doradcy zawodowego. Intencją autorów takich zestawień jest podpowiadanie, jakie czynniki mogą wpływać na decyzje zawodowe i jakiej wiedzy potrzebuje zarówno uczeń jak i jego doradca, aby intencjonalnie planować proces podejmowania

decyzji. W tym podrozdziale zaproponuję kilka takich zestawień. Pierwsza propozycja jest najbardziej rozbudowana. Według Dorothy Blum i Tamary David poszukiwanie danych do procesu doradczego może obejmować takie aspekty jak:

- ▲ zdolności
- ▲ kompetencje
- ▲ talenty
- ▲ doświadczenia
- ▲ ograniczenia
- ▲ wartości
- ▲ postawy
- ▲ zainteresowania
- ▲ aspiracje
- ▲ szanse
- ▲ styl życia.⁸¹

Jest to bardzo obszerny katalog. Pojęcia te stanowią propozycję zmiennych, które mogą być poddawane analizie na różnych poziomach edukacyjnych. Uczeń za pomocą zróżnicowanych zadań, ćwiczeń, a także narzędzi diagnostycznych powinien mieć możliwość pogłębiania wiedzy na swój własny temat. Między innymi na podstawie tych danych może budować obraz swojej osoby. W sytuacji podejmowania kolejnych decyzji edukacyjnych i zawodowych będzie miał informacje na temat własnych zasobów i możliwości. Analiza powyższych elementów pozwala też ustalać mocne i słabe strony ucznia, monitorować jego rozwój, planować system wsparcia. W tym miejscu warto także podkreślić, iż niektóre z tych zmiennych są kategoriami złożonymi (np. postawy, kompetencje, styl życia). Dla doradcy oznacza to, że ich rozpoznawanie może być wieloetapowe. Na przykład diagnozując postawy uczniów wobec ich przyszłości zawodowej można rozpoznawać zarówno ich wiedzę o zasadach projektowania karier zawodowych, przekonania, nadzieje i obawy, a także rzeczywiste działania,

⁸¹ D. J. Blum, T. E. Davis, dz. cyt., s. 201.

które podejmują w celu zwiększenia własnych szans na rynku pracy.

Inną listę zmiennych ważnych w procesie planowania kariery zawodowej zaproponował Meredith Belbin. Według tego autora analizie należy poddać:

- ▲ cechy osobowości
- ▲ zdolności umysłowe
- ▲ bieżące wartości i motywacje
- ▲ ograniczenia zewnętrzne
- ▲ doświadczenie
- ▲ uczenie się ról.⁸²

Zbiór ten zawiera zmienne analizowane nie tylko w procesie planowania kariery, ale także w procesie rekrutacji pracowników. Warto zwrócić uwagę na ostatni element – uczenie się ról. Jest to zmienna bardzo mocno adresowana do rynku pracy. Autor wskazując na te wymiary podpowiada nie tylko obszary diagnostyczne, ale także aspekty samorozwoju. Mając na uwadze, że właśnie te elementy będą analizowane podczas procesu selekcji kandydatów zarówno uczeń, jak i jego doradca lub nauczyciel otrzymują podpowiedź, w jaki sposób i za pomocą jakich kryteriów oceniać przygotowanie jednostki do efektywnego funkcjonowania na rynku pracy. W perspektywie diagnostycznej chcę także podkreślić znaczenie pierwszego elementu. M. Belbin wskazuje, że rozpoznaniu należy poddać cechy osobowości. Jest to ważna sugestia dla doradcy. Nie ma potrzeby diagnozowania całej osobowości. Byłoby to bardzo trudne i dla większości doradców – z powodu braku kwalifikacji i kompetencji – niemożliwe. W internecie lub w różnych wydawnictwach można czasem spotkać „kwestionariusze do oceny osobowości”. Sugeruję podchodzić do nich równie krytycznie, co ostrożnie. Są to raczej psychozabawy o nikłej wartości diagnostycznej.

Warto natomiast poszukiwać technik (ćwiczeń, zadań, kwestionariuszy) rozpoznawania wybranych cech. Wybranych – oznacza tu, że są one intencjonalnie selekcjonowane ze względu na cel diagnozy i cel wsparcia doradczego. Jeśli uczeń marzy o tym, by zostać politykiem, można mu zaproponować ćwiczenie ukierunkowane na rozpoznanie cech przywódczych, ale nie ma potrzeby – przynajmniej na wczesnych etapach rozpoznawania diagnostycznego – rozpoznawania szerokiego zestawu cech jego charakteru.

Kolejny zbiór zmiennych zaproponowała Bożena Wojtasik. Autorka wskazała na takie elementy rozpoznania jak:

- ▲ zainteresowania
- ▲ zdolności
- ▲ cechy charakteru
- ▲ stan zdrowia.⁸³

Mimo, że jest to katalog nierozbudowany, to wskazuje na kluczowe, podstawowe elementy, które powinny zostać rozpoznane w toku procesu doradczego. Są to fundamentalne w obszarze samopoznania dane, na podstawie których uczeń i jego doradca mogą planować wybory i podejmować decyzje. Przyglądając się szkolnej rzeczywistości doradczej – zarówno w gimnazjach, jak i w szkołach ponadgimnazjalnych – można założyć, że zrealizowanie takiego „programu diagnostycznego” będzie bardzo efektywnym i realnym wsparciem ucznia w procesie budowania obrazu własnej osoby, własnych zasobów i możliwości.

Ostatnią propozycją listy jest wykaz zaproponowany przez Teresę Chirkowską-Smolak, Aleksandra Hauzińskiego i Marcina Łaciaka. Autorzy wskazali na potrzebę budowania wiedzy i zrozumienia ucznia w takich obszarach, jak:

⁸² M. R. Belbin, *Twoja rola w zespole*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 55-57.

⁸³ B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012, s. 43-46.

- ▲ poznanie samego siebie
- ▲ preferencje i zainteresowania zawodowe
- ▲ wartości i cele związane z pracą
- ▲ temperament i style poznania / działania
- ▲ inne czynniki wpływające na trafność wyboru drogi kariery.⁸⁴

Te dane w ujęciu autorów stanowią podstawę do budowania samoświadomości, rozwijania świadomości możliwości tkwiących w otoczeniu oraz pozwalają na przemyślane podejmowanie decyzji. Uczeń, który ma wiedzę o sobie, rozumie swoje motywacje i preferencje, wie jak funkcjonować jako jednostka i w relacjach z innymi, potrafi efektywnie działać, ma szansę na racjonalne, mądre i oparte na argumentach planowanie ścieżki swojej kariery edukacyjnej i zawodowej.⁸⁵ Obszar dotyczący poznania samego siebie jest zbiorem bardziej uszczegółowionych danych. Uczeń powinien w tym zakresie pozyskać wiedzę na temat umiejętności, cech osobowości, zainteresowań i innych elementów, na podstawie których może budować pozytywny i spójny obraz swojej osoby. Ostatni obszar, czyli inne czynniki wpływające na trafny wybór drogi kariery jest odwołaniem do koncepcji Richarda Bollesa i jego metody doradczej. Autorzy nawiązując do „Spadochronu” wskazują na następujące aspekty diagnozowania: preferowane otoczenie fizyczne, preferowane otoczenie duchowe lub emocjonalne, analiza zdolności, osoby, z którymi jednostka chciałaby pracować, rodzaj danych i rzeczy, z którymi chciałoby się pracować, pożądane rezultaty i nagrody.⁸⁶

3.2 Mogę – chcę – potrzeba / mogę – chcę – potrafię

Jest to bardzo popularny model myślenia diagnostycznego proponowany w doradztwie zawodowym.⁸⁷ Ma on też duże zastosowanie w metodyce postępowania doradczego. Zakłada, że planując decyzje dotyczące wyboru zawodu należy rozpoznać trzy grupy danych. Pierwsza grupa danych określana jako „mogę” zawiera informacje o umiejętnościach, uzdolnieniach, talentach, stanie zdrowia, zasobach społecznych i finansowych. Drugi zbiór „chcę” daje wiedzę o pragnieniach, zainteresowaniach, aspiracjach, planach, marzeniach. Trzeci „potrzeba” to dane o rynku pracy, o uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych, trendach w polityce zatrudnienia. Podejmując decyzje o wyborze zawodu, należy rozpoznać swoje zasoby w zbiorze „mogę” i „chcę” a następnie skonfrontować je z danymi dotyczącymi rynku pracy. Zakłada się, że optymalne decyzje podejmowane są na podstawie części wspólnej tych trzech zbiorów.

Podobny sposób myślenia diagnostycznego zaproponowany jest w modelu „chcieć, potrafić, móc” (wollen, können, dürfen). Obszar „chcieć” dotyczy zainteresowań, pragnień, aspiracji. Obszar „potrafić” określa rzeczywiste praktyczne umiejętności, uzdolnienia, talenty. Tutaj wskazuje się także na cechy charakteru, które mogą mieć znaczenie przy podejmowaniu zadań zawodowych. Trzeci obszar „móc” oznacza możliwości, sprzyjające warunki i okoliczności. W tym obszarze pytamy się też o wsparcie rodziców i innych znaczących osób⁸⁸.

⁸⁴ T. Chirkowska-Smolak, A. Hauziński, M. Łaciak, Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2011, s. 72-98.

⁸⁵ Tamże, s. 70.

⁸⁶ Tamże, s. 97-99.

⁸⁷ B. Bielak, Vademecum wyboru zawodu – błędy http://www.koweziu.edu.pl/edukator/index.php?option=com_content&view=article&id=27:vademecum-wyboru-zawodu-bdy&catid=1:artykuly-archiwalne

⁸⁸ A. Steffen, Schule – und was dann? So helfen Eltern ihren Kindern bei der Berufswahl, München 2008, s. 28.





OPTIMALNY

WYBÓR ZAWODU

Wybór zawodu lub kierunku dalszego kształcenia powinien wynikać z analizy planów, aspiracji i zainteresowań, z rozpoznania rzeczywistych możliwości, uzdolnień i predyspozycji oraz oceny sytuacji na rynku pracy.

Na tej formule oparta jest także propozycja Uty Glaubitz. Autorka promuje tezę, że kluczowymi w procesie formułowania własnych celów zawodowych są pytania:

- *Co potrafię?*
- *Czego chcę?*
- *Gdzie znajdę zawód, który do tego pasuje?*⁸⁹

Odpowiedź na pytanie „Co potrafię?” pozwala dokonać autorefleksji na temat głównych obszarów aktywności, na temat własnych umiejętności, możliwości, uzdolnień, kompetencji. Pytanie „Czego chcę?” prowokuje refleksję nie tylko nad możliwymi obszarami aktywności zawodowej, ale także nad własną motywacją. Jest to bardzo ważne pytanie. Daje szansę na zrozumienie czego uczeń oczekuje, wybierając dany zawód lub kierunek dalszej edukacji. Doradca ma wówczas możliwość zaprojektowania procesu doradczego tak, aby uczeń mógł skonfrontować swoje oczekiwania z rzeczywistością w danej branży lub zawodzie. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania stanowi także dobry trening przed rozmową kwalifikacyjną. Wielu kandydatów do pracy

ma trudność z określeniem i nazwaniem własnych zdolności, umiejętności i mocnych stron. Odpowiedzi na dwa pierwsze pytania stanowią punkt wyjścia do poszukiwania zawodów, które mogą być komplementarne zarówno do możliwości, jak i oczekiwań. W praktyce doradczej jest to często moment, kiedy uczniowie uświadamiają sobie, w jakim stopniu ich aspiracje korespondują z rzeczywistymi możliwościami. Dla doradcy jest to jednocześnie dobra okazja do pracy z uczniami w kontekście wzmacniania ich potencjału i umiejętności rozwijania własnych zasobów.

Jak już wspomniałam na początku tego podrozdziału model „mogę-chcę-potrzeba” ma duży walor metodyczny. Umożliwia uczniom całościowe spojrzenie na elementy, które warto brać pod uwagę, podejmując decyzje zawodowe lub edukacyjne. Uczniowie najczęściej wykonują ćwiczenia dotyczące poszczególnych zmiennych – np. preferencji zawodowych, zainteresowań, wartości. Warto zaproponować im ćwiczenie pozwalające uchwycić całość. Może to stanowić punkt odniesienia, mapę, model do autoanalizy w różnych sytuacjach zawodowych. Proponuję wykonać ćwiczenie z załącznika nr 1. Może być ono wykorzystywane zarówno w doradztwie indywidualnym, jak i grupowym.

⁸⁹ U. Glaubitz, *Der Job, der zu mir passt. Das eigene Berufsziel entdecken und erreichen*, Frankfurt am Main 2003, s. 19.

3.3 Piramida kompetencji

Ten model odnosi się do myślenia w kategoriach kompetencji. Kompetencje i ich rozpoznawanie mają kluczowe znaczenie w procesie poszukiwania zatrudnienia. Pracodawcy stosują procedury rekrutacyjne, których celem jest możliwie najbardziej prawdopodobne określenie, na ile deklarowane kompetencje kandydata mają szanse ujawnić się w aktywności zawodowej. Myślenie w kategoriach kompetencji warto także wykorzystać w procesie doradztwa zawodowego. Uczniowie mogą przeanalizować swoje zasoby oraz zaplanować metody ich wzmocnienia i rozwijania. Pomocny może tu być model piramidy kompetencji. Proponuję, aby kompetencje analizować na trzech poziomach. Poziom pierwszy – podstawowy to kompetencje bazowe, konieczne, wspólne dla wszystkich. Do tej grupy zaliczyć można wszystkie kompetencje społeczne, interpersonalne, kulturę osobistą, kompetencje związane z poruszaniem się na rynku pracy i planowaniem kariery. Te kompetencje warunkują styl funkcjonowania na rynku pracy, jakość kontaktu ze współpracownikami, wizerunek zawodowy. Drugi poziom to kompetencje zawodowe, specyficzne dla danej branży i środowiska zawodowego. Do tej grupy można zaliczyć te kompetencje, które budują profesjonalizm zawodowy. Są to: fachowa, aktualna i specjalistyczna wiedza oraz wysoka biegłość w zakresie wykonywania zadań zawodowych. Poziom tych kompetencji często warunkowany jest uzdolnieniami, predyspozycjami i talentem. Duże znaczenie ma tu także dobrze wykorzystane doświadczenie zawodowe. Trzeci poziom to kompetencja wyróżniająca, charakterystyczna dla jednostki. Jest to kompetencja, która wyróżnia spośród innych absolwentów danego kierunku, która wyróżnia spośród innych profesjonalistów. Może to być specyficzna, mało dostępna i wysoko specjalistyczna wiedza, wyjątkowa umiejętność, niepowtarzalne doświadczenie lub praktyka niedostępna dla większości osób z branży. Może to być

znajomość mało popularnego języka obcego lub specjalistycznego oprogramowania. Kompetencja wyróżniająca daje przewagę na rynku pracy, wyróżnia z tłumu, pozwala być zauważonym i pozytywnie zapamiętanym. Warto zauważyć, że kompetencje bazowe są uniwersalne i transferowalne. Nie są przypisane do zawodu lub branży. One budują zdolność do bycia zatrudnionym. Kompetencje z drugiego poziomu są przypisane do zawodu, ale mają znaczenie także przy re kwalifikacji w ramach branży zawodowej. Kompetencja wyróżniająca jest znakiem rozpoznawczym osoby, jej specjalizacją, czymś, co ją odróżnia od innych kandydatów.



PIRAMIDA KOMPETENCJI

WYRÓZNIAJĄCE ZAWODOWE BAZOWE

Kompetencje bazowe są konieczne w każdym zawodzie i w każdej pracy. Kompetencje zawodowe świadczą o fachowości i profesjonalizmie. Kompetencja wyróżniająca sprawia, że jesteśmy w czymś lepsi od innych osób z podobnym wykształceniem lub zawodem.



3.4 Zbiory zasobów

Ten model diagnozowania jest szczególnie przydatny w pracy z uczniami szkół zawodowych, którzy podjęli już decyzję, kształcą się w wybranym zawodzie i przygotowują do wykonywania ról zawodowych. W tym modelu kluczowym pojęciem są zasoby, które analizowane są w kontekście zadań, ról i aktywności zawodowych. Wychodząc z założenia, że każdy człowiek ma do dyspozycji określony zbiór zasobów, które może wykorzystywać do realizacji swoich planów osobistych i zawodowych można też przyjąć, że im większy zbiór tych zasobów i większa biegłość w ich wykorzystywaniu, tym większa szansa na sukces.

W proponowanym modelu zasoby podzielone zostały na 4 grupy:

- ▲ zasoby osobiste
- ▲ zasoby społeczne
- ▲ zasoby rzeczowe
- ▲ zasoby finansowe.

Zasoby osobiste to wiedza, umiejętności, zdobyte kwalifikacje, doświadczenie, kompetencje społeczne, a także cechy osobowości i kultura osobista. Są to talenty, w które warto inwestować i które należy pomnażać. Zasoby społeczne to rodzina, przyjaciele, koledzy i koleżanki z pracy, bliżsi i dalsi znajomi. Jest to bardzo ważna grupa zasobów. Są to osoby, które mogą pomóc, od których można się uczyć, które mogą udzielić wsparcia. Zasoby rzeczowe to narzędzia pracy, komputer, książki, samochód. To także ubiór do pracy. Warto wskazać uczniom, że ich warsztat pracy

i jakość wykorzystywanych materiałów i narzędzi będzie warunkować ich konkurencyjność na rynku pracy. Dotyczy to właściwie każdego zawodu. Uczeń powinien mieć świadomość, że osoby nieznające branży będą oceniać jego profesjonalizm także po wyglądzie miejsca pracy, narzędzi, tego jak wygląda w pracy. Poza tym, im bardziej nowoczesny i efektywny warsztat pracy, tym większe szanse na obniżenie jej kosztów. Zasoby finansowe to zarówno oszczędności, jak i pomoc finansowa rodziny, pomoc finansowa z urzędu pracy czy środki z projektów unijnych. Zasoby finansowe to nie tylko to, co jest w portfelu. To także zdolność kredytowa, historia spłat wcześniejszych pożyczek. To także wiedza o tym skąd i na jakich warunkach można pozyskiwać środki na konkretne projekty i działania.





Diagnostyka zasobów jest punktem wyjścia do rozmowy na temat zarządzania własnym potencjałem. Warto z uczniami rozmawiać o ich własnej odpowiedzialności za rozwijanie zasobów osobistych. Często uczniowie postrzegają przyczyny problemów lub niepowodzeń w czynnikach zewnętrznych: w sytuacji rodzinnej, społeczeństwie, systemie, otoczeniu. Uczeń powinien dostać bardzo czytelną informację na temat tych elementów rzeczywistości, na które ma wpływ i na które wpływu nie ma. Jest to także jeden z mechanizmów profilaktyki wyuczonej bezradności. Praca doradcza z uczniami w zakresie rozwijania zasobów osobistych może być realizowana poprzez:

- ▲ poszerzanie katalogu zasobów, nazywanie ich
- ▲ rozpoznawanie indywidualnych zasobów ucznia (np. uzdolnień, stylów uczenia się, wybranych kompetencji)
- ▲ wskazywanie na możliwości rozwijania poszczególnych zasobów (np. poprzez konkretne ćwiczenia, wskazywanie na dodatkowe kursy, zasady networkingu)
- ▲ modelowanie proaktywnych postaw wobec rozwijania zasobów osobistych.⁹⁰

Działania doradcze realizowane w szkole mogą dać uczniowi szansę na zastanowienie się, jakimi zasobami aktualnie dysponuje, a jakich mu brakuje, jak może pomnażać te talenty i zasoby, które ma i jak zdobyć te, których jeszcze nie posiada. Zarządzanie sobą to w tym ujęciu zarządzanie zasobami.

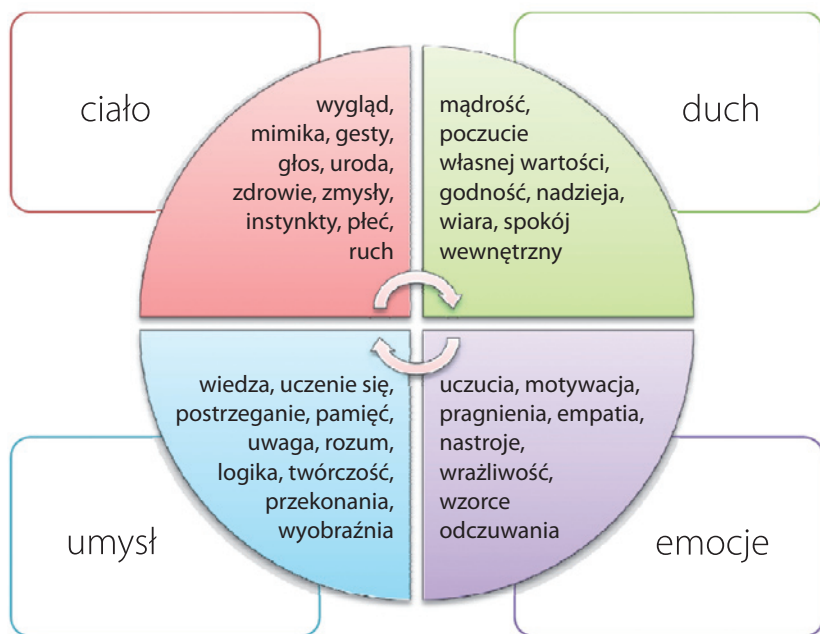
3.5 Zasoby osobiste

Ciekawym sposobem myślenia o zasobach osobistych jest także propozycja Renaty Gut. Autorka podzieliła je na cztery kategorie: ciało, umysł, duch, emocje.⁹¹ To ujęcie opiera się na założeniu, że nie można zarządzać czymś, o czym się nie wie, że istnieje. Dlatego podaje rozbudowany katalog elementów tworzących te kategorie.

Ta propozycja, mimo że nie odnosi się bezpośrednio do sfery zawodowej pozwala na szerszą perspektywę oglądu własnych zasobów i ukierunkowuje na myślenie w kategoriach ekonomicznego i ekologicznego zarządzania własnymi zasobami. Ekologia odnosi się tu do higieny życia. Pojęcie to ma głównie konotacje medyczne i kojarzy się przede wszystkim z higieną ciała. Zadaniem doradcy może być rozszerzenie perspektywy myślenia w kategoriach higieny i dbania o siebie poprzez dążenie do równowagi, pielęgnowanie i rozwijanie swoich talentów i zasobów. Zaletą koncepcji zasobów osobistych jest także poszerzanie zasobów słownikowych ucznia, uczy się on nazywania i odkrywania nowych znaczeń. Pracując nad rozpoznawaniem tych obszarów, uczeń ma możliwość zastanowić się także, w jaki sposób może swoje zasoby przekuć na mocne strony, jak je wykorzystywać dla efektywnego osiągnięcia założonych celów.

⁹⁰ M. Rosalska, A. Wawrzonek, dz. cyt., s. 71.

⁹¹ R. Gut, M. Piegowska, B. Wójcik, Zarządzanie sobą. Książka o działaniu, myśleniu i odczuwaniu, Difin, Warszawa 2008, s. 33.



Źródło: R. Gut, M. Piegowska, B. Wójcik, Zarządzanie sobą. Książka o działaniu, myśleniu i odczuwaniu, Difin, Warszawa 2008, s. 32.

Podsumowując tę część warto jeszcze raz odnieść się do celów omawiania z uczniami treści związanych z samopoznaniem i zasobami. Wśród podstawowych korzyści można wymienić:

- ▲ poznawanie znaczenia własnych predyspozycji i ograniczeń
- ▲ wzmocnienie refleksyjności na temat motywów wyborów edukacyjnych i zawodowych
- ▲ określanie mocnych i słabych stron w kontekście planów i aspiracji zawodowych
- ▲ budowanie poczucia własnej wartości oraz poczucia sprawstwa
- ▲ wskazanie na możliwości rozwijania własnego potencjału
- ▲ wskazanie na konieczność kształtowania indywidualnej kompetencji wyróżniającej
- ▲ kształtowanie proaktywnych postaw wobec własnej przyszłości zawodowej.

3.6 Elementy rozpoznania diagnostycznego

Jak wspomniałam w rozdziale II jedną z kluczowych kompetencji diagnostycznych doradcy zawodowego jest wiedza na temat rozpoznawanej rzeczywistości. Poniżej scharakteryzuję najczęściej diagnozowane zasoby indywidualne. Wyboru dokonałam, kierując się zarówno praktyką doradczą, jak i nowymi potrzebami w zakresie diagnozowania. Obok tradycyjnie rozpoznawanych zainteresowań, wartości i uzdolnień wskażę także na potrzebę rozpoznawania przekonań poznawczych, kompetencji i aspiracji. Przedstawiane dane nie stanowią dogłębnego rozpoznania tematu. Ze względu na cele tej publikacji byłoby to zadanie trudne



do wykonania. Moją intencją jest raczej wskazanie możliwości i kierunków poszukiwań diagnostycznych. Zakładam, że doradca profesjonalnie pełniący swoją rolę będzie samodzielnie budował swój warsztat diagnostyczny zarówno poprzez poszukiwanie nowych metod, technik i narzędzi, jak i poprzez pogłębianie wiedzy na temat zjawisk i procesów, które chce diagnozować.

3.6.1 Preferencje i zainteresowania zawodowe

Preferencje i zainteresowania to najczęściej stosowane w diagnostyce kategorie pojęciowe. Doradcy poszukują technik i narzędzi umożliwiających odkrycie preferencji zawodowych jednostki i chętnie stosują je w praktyce doradczej zarówno w pracy z młodzieżą, jak i z dorosłymi. U podstaw tego typu zachowań leży przekonanie, że odpowiednie dopasowanie indywidualnych preferencji i zainteresowań oraz zawodu lub miejsca pracy daje szansę na satysfakcjonującą karierę zawodową. Jest to myślenie w kategoriach teorii cechy i czynnika. Zakłada się także, że stabilizacja preferencji oraz ich świadomość ułatwia podejmowanie decyzji i weryfikowanie możliwych alternatyw. W tym podrozdziale chcę wskazać na możliwości rozpoznawania tych kategorii. Przede wszystkim będę się odnosić do propozycji nawiązujących do teorii cechy i czynnika. Takie ujęcie jest w praktyce doradczej najbardziej popularne. Myśląc o preferencjach i zainteresowaniach warto przyjmować także inne stanowiska, na przykład rozwojowe. Trudno jest myśleć o zainteresowaniach i preferencjach jako o czymś niezmiennym. Nawet wiedza potoczna podpowiada, że z jednych zainteresowań i pasji szybko się wyrasta, a inne mogą być rozwijane i pielęgnowane przez całe życie. Także w pracy z uczniami, zanim sięgniemy po różne testy, kwestionariusze i inwentarze, warto najpierw

na temat zainteresowań rozmawiać, warto animować sytuacje, w których będą mogli dzielić się swoimi pasjami i celebrować sukcesy z nimi związane. Skoro można założyć, że zainteresowanie jest ukierunkowaniem uwagi, to – w perspektywie pedagogicznej i doradczej – dość smutną jest sytuacja, kiedy uczeń potrzebuje wyniku testu, aby dowiedzieć się, czym się interesuje. Zachęcam, aby obok technik kwestionariuszowych i testowych animować szkolne sytuacje, w których uczniowie będą mogli zademonstrować swoje talenty i pasje. Takie sytuacje i możliwość refleksji nad nimi mogą dać uczniowi i doradcy bardzo bogaty i wartościowy materiał diagnostyczny.

Wśród teorii cechy i czynnika najbardziej popularna i najczęściej stosowana przez doradców jest koncepcja Johna Hollanda. Autor ten założył, że idealna kariera zawodowa jest efektem dopasowania osobistych preferencji zawodowych do charakteru zadań, wymagań i wartości określanych jako środowisko pracy. Wybór zawodu jest w tej koncepcji postrzegany jako akt, który wyraża motywację, wiedzę, osobowość i zdolności danej osoby, a samo pojęcie zawodu rozumiane jest jako styl i środowisko pracy, a nie wyłącznie jako zbiór odizolowanych funkcji lub czynności zawodowych.⁹² Oznacza to, że preferowanie określonego zawodu dostarcza doradcy także informacje o motywacjach, wiedzy o zawodzie oraz o sobie samym. Teoria J. Hollanda opiera się na czterech podstawowych założeniach:

1. istnieje sześć głównych typów osobowości zawodowej: realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy, konwencjonalny.
2. analogicznie do sześciu typów osobowości można wyróżnić sześć rodzajów środowisk pracy.

⁹² M. Kossakowska, Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych, Wydawnictwo AKADE, Kraków 2001, s. 185.

3. ludzie poszukują takiego środowiska pracy, które umożliwi im realizację własnych umiejętności, wyrażanie postaw, wartości, preferowanych ról.
4. interakcja pomiędzy osobowością i środowiskiem pracy, w którym funkcjonuje jednostka, wpływa na jej zachowanie.⁹³

Doradcy w praktyce diagnostycznej koncentrują się najczęściej na pierwszym założeniu. W internecie i różnego typu publikacjach można spotkać ćwiczenia ukierunkowane na rozpoznawanie typu osobowości zawodowej. Mają one często charakter prostych kwestionariuszy lub zabaw. Są modyfikacją (bardziej lub mniej udaną) narzędzi zaproponowanych przez J. Hollanda. Autor opracował dwa narzędzia diagnostyczne, służące do rozpoznawania preferencji zawodowych. Pierwsze narzędzie to Kwestionariusz Preferencji Zawodowych, którego ostateczna wersja została opracowana w 1977 roku. Kwestionariusz składa się z 11 skal: realizmu, badawczej, społecznej, konwencjonalnej, przedsiębiorczości, artystycznej, samokontroli, męskości-kobiecości, statusu, nietypowości i ugodowości.⁹⁴ Drugi kwestionariusz – Zestaw do Samobadania, został opracowany przez Hollanda w roku 1971. Jest to narzędzie do badania zainteresowań oraz preferencji zawodowych i jest adresowany do uczniów szkół średnich i dorosłych. Zestaw do Samobadania jest przystosowany do samodzielnego stosowania. Zarówno Kwestionariusz Preferencji Zawodowych, jak i Zestaw do Samobadania mają polskie adaptacje.⁹⁵ Wskazując na te dwa narzędzia intencjonalnie wskazałam na datę ich powstania. Aktualnie w środowisku polskich

doradców opracowywane są nowe narzędzia oparte na teorii Hollanda. Są one przedstawiane jako nowe, nowoczesne, nowatorskie. Zdarza się jednak, że owa „nowatorskość” odnosi się raczej do multimedialnej obudowy niż do współczesnego postrzegania procesu podejmowania decyzji zawodowych. Zwracam uwagę, aby doradcy i nauczyciele krytycznie podchodzili do tego typu narzędzi. Są one pomocne w procesie doradczym, mają atrakcyjną formę, przykuwają uwagę ucznia i zwiększają zaangażowanie w proces doradczy. Są bardzo przydatne w doradztwie realizowanym w środowisku edukacyjnym. Narzędzia te mają jednak także wady, które są wspólne dla narzędzi opartych o teorie cechy i czynnika. Najważniejsze z nich to:

- ▲ głównie deskryptywny charakter wyników, które nie wyjaśniają motywów i źródeł decyzji zawodowych
- ▲ brak uwzględnienia możliwości rozwojowych człowieka; rozwojowi mogą ulegać nie tylko zainteresowania i preferencje – można także założyć, że człowiek dąży do zmian w sobie i w otaczającym świecie
- ▲ brak uwzględnienia kontekstu społecznego.⁹⁶

Stosując w praktyce doradczej narzędzia oparte na założeniach J. Hollanda warto zapytać się o cel ich stosowania i możliwość wykorzystania wyników do projektowania dalszego wsparcia doradczego. Narzędzia te mają duży walor praktyczny w zakresie poszerzania perspektywy oglądu własnych preferencji (zbiór „chcę”) oraz uruchamiania refleksji na temat funkcjonowania w zawodzie. Dla wielu uczniów zawód to dyplom, kwalifikacje, uprawnienia. Wskazywanie na cechy środowiska zawodowego zdecydowanie poszerza perspektywę analizy tematu. Typologia Hollanda jest także bardzo użyteczna w doradztwie grupowym. Na podstawie

⁹³ A. Paszkowska-Rogacz, Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2003, s. 37–41.

⁹⁴ Tamże, s. 43.

⁹⁵ Tamże.

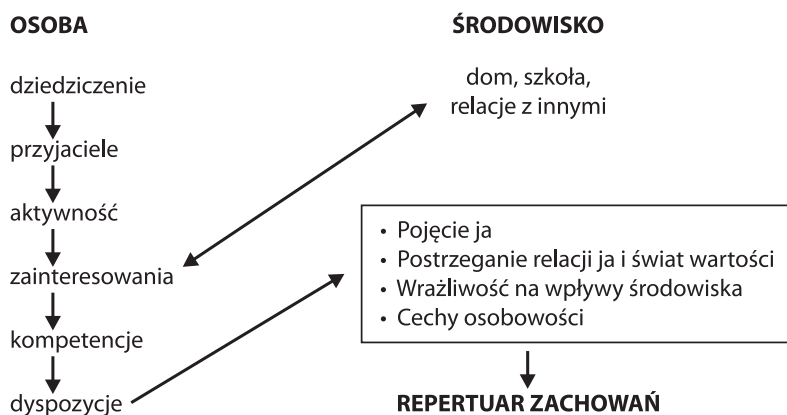
⁹⁶ Tamże.



diagnozy indywidualnych preferencji uczniów doradca lub nauczyciel może zaproponować wiele ciekawych ćwiczeń, których celem może być transfer uzyskanych danych do procesu podejmowania decyzji, poszerzenie wiedzy o środowiskach pracy lub umiejętności dopasowywania konkretnych zawodów i środowisk pracy do typów osobowości zawodowej. Uczniom można także zaproponować analizę własnych preferencji w perspektywie procesu kształtowania się typów osobowości i tych obszarów, na które sami mogą wpływać. Może im to ułatwić zrozumienie i zinterpretowanie własnych planów, aspiracji i decyzji zawodowych. Pomocny w tym procesie może być zamieszczony poniżej rysunek. Doradca z uczniami będzie przeprowadzić rozmowę, której celem będzie poszukiwanie społecznych mechanizmów kształtowania się ich zainteresowań i preferencji.

Kolejna zmienna poddawana rozpoznaniu diagnostycznemu to zainteresowania. Należą one do grupy najczęściej wskazywanych determinant trafnych wyborów zawodowych. Są podstawowym – wraz z preferencjami i uzdolnieniami – wymiarem diagnozowanym w doradztwie zawodowym. Są także postrzegane jako kluczowy czynnik motywacyjny, wyznaczają kierunek czynności poznawczych oraz działań człowieka.⁹⁷ Praca zgodna z zainteresowaniami daje większe szanse na sukces, zadowolenie, efektywność wykonywanych zadań. W tym miejscu chcę jednak zwrócić także uwagę na to, że istnieje ryzyko, iż znaczenie zainteresowań w procesie podejmowania decyzji i wyborów zawodowych będzie przeszacowane. Zainteresowania są ważnym kryterium, ale nie jedynym. Odwołując się do formuły mogę – chcę – potrzeba, zainteresowania należy umieścić w zbiorze „chcę”.

Schemat kształtowania się typów osobowości.



Źródło: M. Kossakowska, Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych, Wydawnictwo AKADE, Kraków 2001, s. 187.

⁹⁷ T. Mądrzycki, Osobowość jako system tworzący i realizujący plany, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002, s. 101.

Budowanie kariery zawodowej wyłącznie na nich jest dość ryzykowne. Zachęcam doradców, aby rozpoznając zainteresowania uczniów, jednocześnie wskazywali im na różne konteksty analizowania ich znaczenia w planowaniu kariery zawodowej. Warto też zauważyć, że zainteresowania nie są rzeczywistością statyczną, mogą się rozwijać, zmieniać, przekształcać. Antonina Gurycka definiuje je jako „względnie trwałą obserwowalną dążność do poznawania otaczającego świata, przybierającą postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiającą się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk”.⁹⁸ Tak rozumiane zainteresowania ujawniają się poprzez:

- ▲ dostrzeganie określonych cech przedmiotów i związków, zależności między nimi, a także wybranych problemów
- ▲ dążenie do ich zbadania, poznawania, rozwiązywania
- ▲ przeżywanie różnych uczuć (pozytywnych lub negatywnych) związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy.⁹⁹

Zainteresowania mogą być także określane jako specyficzne nastawienia poznawcze, jako skłonność do selektywnego kierowania uwagi na pewne obiekty, gotowość do intelektualnego zajmowania się określonym przedmiotem lub dążność do poznania otaczającego świata.¹⁰⁰ W literaturze jest wiele propozycji typologii zainteresowań. W doradztwie zawodowym najczęściej wskazuje się na kategoryzacje zaproponowane przez Frederica Kuderę i Janinę Woroniecką.

Frederic Kuder wyróżnił 9 obszarów zainteresowań zawodowych:

- ▲ naukowe – związane z rozwiązywaniem problemów, poszukiwaniem danych, odkrywaniem relacji
- ▲ literackie – ujawniające się poprzez pisanie i czytanie
- ▲ perswazyjne – przejawiające się dążeniem do bycia w relacjach z ludźmi, do spotkań, dyskusji, argumentowania i przekonywania
- ▲ artystyczne – praca twórcza, tworzenie, przedstawianie,
- ▲ muzyczne – ujawniające się zarówno poprzez aktywność muzyczną, jak i zainteresowania teorią muzyki, twórcami i ich dziełami
- ▲ biurowe – to inklinacje do działań wymagających dobrej organizacji i dokładności
- ▲ mechaniczne – zainteresowanie światem maszyn, urządzeń, elektroniki
- ▲ rachunkowe – skłonność do pracy z liczbami
- ▲ społeczne – to tendencje do pracy z ludźmi, do opiekowania się nimi, troszczenia się o nich, udzielania pomocy i wsparcia.¹⁰¹

Ten zestaw autor rozszerzył w późniejszym okresie o dodatkowe typy preferowanych aktywności. Wskazał na aktywności w grupach, w sytuacjach znanych i stabilnych, oparte na ideach oraz aktywności na świeżym powietrzu.¹⁰²

Oprócz kryterium zawodowego, przy badaniu zainteresowań dzieci i młodzieży stosuje się również kryterium edukacyjne. Przyjmując to kryterium można wyróżnić zainteresowania odpowiadające poszczególnym przedmiotom nauczania lub ich grupom. Przykładem takiego podziału jest kategoryzacja zastosowana przez J. Woroniecką. Autorka wyróżnia zainteresowania:

⁹⁸ A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 33.

⁹⁹ Tamże.

¹⁰⁰ T. Mądrycki, dz. cyt., s. 101.

¹⁰¹ B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, Cz. S. Nosal, *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006, s. 16.

¹⁰² Tamże.

- ▲ humanistyczne;
- ▲ matematyczno-fizyczne;
- ▲ biologiczno-chemiczne;
- ▲ techniczne;
- ▲ artystyczne;
- ▲ sportowe.

Jeszcze inną typologię zainteresowań można znaleźć w „Kwestionariuszu zainteresowań zawodowych” zamieszczonym w pracy Anny Paszkowskiej-Rogacz *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*. Są tam wyróżnione zainteresowania:

- ▲ kierownicze
- ▲ społeczne
- ▲ metodyczne
- ▲ innowacyjne
- ▲ przedmiotowe.¹⁰³

Zainteresowania mogą być opisywane przez ich kierunek, zakres, siłę, trwałość oraz strukturę. Kierunek zainteresowań określa ich treść, która wskazuje na obiekt zainteresowania. Może to być zainteresowanie sportem, muzyką, żeglowaniem. Możliwość jest tu nieograniczona ilość. Czasami, w odniesieniu do treści, rodzice i nauczyciele formułują oceny. W ich opinii niektóre zainteresowania są bardziej wartościowe, a inne mniej. Jeśli zainteresowania nie są szkodliwe dla ucznia i jego otoczenia nie ma potrzeby ich wartościowania. Realizacja pasji daje wiele korzyści, także w zakresie kompetencji społecznych. Nawet jeśli rodzicom aktualna pasja dziecka wydaje się „niepoważna” to warto przyglądać się, jakie korzyści z tej aktywności wynikają. Kolejne kryterium, według którego można rozpoznawać zainteresowania, jest ich zakres. Wyznacza on granice, w ramach któ-

rych uczeń podejmuje czynności poznawcze. Na przykład: ktoś może interesować się sportem w taki sposób, że trenuje kilka dyscyplin i prowadzi bardzo aktywny tryb życia, inna osoba może interesować się wyłącznie dyscyplinami wodnymi, a inna tylko kajakerstwem. Siłą to następna cecha zainteresowań. Określa częstotliwość podejmowanych działań. Są osoby, które wytrwale i systematycznie realizują swoje pasje, inne zajmują się przedmiotem zainteresowania incydentalnie i często przy motywacji płynącej z zewnątrz (na przykład od rodziców, kolegów, szkoły). Pozostałe cechy to trwałość i struktura zainteresowań. Trwałość mierzona jest czasem utrzymywania się zainteresowania, a strukturę tworzą łącznie liczba zainteresowań, ich siła, zakres i wzajemne powiązania. W zależności od struktury można mówić o zainteresowaniach:

- ▲ jednokierunkowych, gdy obejmują jedną dziedzinę, np. sport
- ▲ dwuogniskowych, kiedy dotyczą dwóch niepowiązanych ze sobą dziedzin (np. taniec i chemia)
- ▲ wielostronnych – obejmujących wiele dziedzin, koncentrujących się wokół jednej najważniejszej
- ▲ amorficznych – „nijakich”, rozproszonych, niestałych.¹⁰⁴

Analizując w aspekcie diagnostycznym zainteresowania ucznia należy rozróżnić zainteresowania zawodowe od innych zainteresowań. Zainteresowania zawodowe są niekiedy utożsamiane z preferencjami i rozpoznawane za pomocą kwestionariuszy i inwentarzy. To one są dopasowywane do środowisk pracy lub konkretnych zawodów. W doradztwie zawodowym warto stosować narzędzia opracowane profesjonalnie. Aktualnie w zakresie diagnostyki preferencji i zainteresowań Pracownia Testów Psychologicznych ma w ofercie:

¹⁰³ A. Paszkowska-Rogacz, *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Ustawicznej i Zawodowej, Warszawa 2002, s. 110-114.

¹⁰⁴ T. Mądrzycki, dz. cyt., s. 102-103.



- ▲ Test Osobowości i Zainteresowań (TO-Z)
- ▲ Test Zainteresowań (TZ)¹⁰⁵
- ▲ Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji (WKP)¹⁰⁶
- ▲ Wstępna Orientacja Zawodowa (WOZ)

Narzędzia te spełniają standardy testów psychologicznych i mogą być stosowane przez doradców zawodowych (TO-Z i TZ dedykowane są wyłącznie osobom z dyplomem psychologa). Jeśli doradca preferuje w swojej pracy testy diagnostyczne to zachęcam, aby stosował te, które są opracowane profesjonalnie. Związane jest to także z etyką funkcjonowania w zawodzie – uczciwość i profesjonalne podejście nakazują stosować tylko te narzędzia, do których ma się konieczne kwalifikacje i kompetencje.

Inaczej sprawa wygląda w kontekście rozpoznawania zainteresowań ogólnych. Do tego zadania można i warto podejść bardzo twórczo. Świadomość własnych zainteresowań wzmacnia samopoznanie. Zainteresowania można rozpoznawać poprzez autoanalizę

¹⁰⁵ Zarówno TO-Z jak i TZ w obszarze zainteresowań diagnozują zamiłowanie do życia na wsi-zamiłowanie do życia w mieście, zainteresowania rzemieślnicze, naukowe, rachunkowość i administracja, umiejętność obcowania z ludźmi w sklepach i lokalach gastronomicznych, sztuki plastyczne, językowe i literackie, muzyczne, zawody społeczne

¹⁰⁶ Kwestionariusz składa się ze 133 stwierdzeń dotyczących siedmiu grup zainteresowań odnoszących się do typów wykonywanych czynności. Są to zainteresowania językowe, matematyczno-logiczne, praktyczno-techniczne, praktyczno-estetyczne, opiekuńczo-usługowe, kierowniczo-organizacyjne oraz biologiczne oraz preferowanych przez badanego warunków pracy: związanych z planowaniem bądź improwizowaniem, a także wymagających słabo bądź silnie stymulującego środowiska pracy. Osoba badana określa na pięciostopniowej skali, jak bardzo zgadza się, że dane stwierdzenie odnosi się do niej. Szerzej na temat tego narzędzia zob.: T. Chirkowska-Smolak, dz. cyt., s. 89.

i badać przy pomocy obserwacji i analizy wytworów. Zachęcam do organizowania sytuacji, w których uczniowie prezentują swoje pasje na forum. Jest to doskonały trening umiejętności społecznych, szczególnie tych związanych z sytuacjami ekspozycyjnymi. Uczeń trenuje nazywanie swoich pasji, argumentowanie, prezentowanie, a nauczyciel lub doradca mają szanse zdobycia danych o mocnych stronach ucznia, jego zasobach ale też o ewentualnych deficytach. Na podstawie obserwacji doradca może uzyskać informacje, które następnie wykorzysta w projektowaniu indywidualnego programu wsparcia dla ucznia. Świadomość własnych zainteresowań ma znaczenie nie tylko dla rozwoju ucznia, ale także podczas procedur rekrutacji i selekcji pracowników. Pracodawcy chcąc poznać kandydata, jego cechy, styl życia często pytają o zainteresowania. Doradca w systemie edukacyjnym może pomóc uczniowi nie tylko rozpoznawać zainteresowania ale także atrakcyjnie i ciekawie je prezentować.

3.6.2 Cechy charakteru

O charakterze najczęściej mówi się w kontekście wychowania. Rozmowy te dotyczą głównie pytania, jak go odpowiednio kształtować. Przyjmuje się założenie, że odpowiednio ukształtowany charakter odgrywa istotną rolę w realizacji zamierzeń życiowych i zawodowych. W kontekście działań diagnostycznych istotne jest, jakie cechy rozpoznawać i za pomocą jakich metod. W tym miejscu chcę zaakcentować istotne rozróżnienie. W sytuacji, kiedy piszę o diagnozowaniu charakteru mam na myśli zespół cech przyjętych według wybranego kryterium. W diagnostyce doradczej częściej rozpoznaje się jednak poszczególne cechy, które mają znaczenie w sytuacjach zawodowych. W tym podrozdziale wskażę na jedną z metod rozpoznawania charakteru oraz omówię możliwości badania niektórych jego cech.



Często wykorzystywaną koncepcją badania charakteru jest w doradztwie zawodowym typologia zaproponowana przez Henryka Jaroszewicza w pracy *Charakter. Rozwój-zagrożenia*. Jest to koncepcja oparta na klasyfikacji opracowanej przez dwóch holenderskich psychologów Gerarda Heymansa i Enno Wiersmę. Typologię tę następnie rozszerzył i opracował Rene Le Senne i często nazywana jest jego nazwiskiem.¹⁰⁷ W tej koncepcji pojęcie charakteru jest zbliżone znaczeniowo do pojęcia temperamentu. Zakłada się w niej, że charakter powstaje na bazie temperamentu. Henryk Jaroszewicz zauważa, że nawet zamienne stosowanie tych pojęć nie musi oznaczać błędu: „wszędzie tam, gdzie chcemy wskazać na aspekt energetyczny zachowania, użyjemy słowa temperament, a tam, gdzie mamy na myśli właściwy danej osobie styl radzenia sobie w sytuacji – trafniejszym słowem będzie charakter.”¹⁰⁸ Charakter jako styl radzenia sobie w sytuacji to bardzo użyteczne dla doradcy zawodowego ujęcie tego terminu. Określa się go wówczas jako swoisty styl radzenia sobie w sytuacjach zawodowych. To bardzo ważna podpowiedź. Doradca wraz z uczniem może się zastanowić, jakie cechy i jaki styl działania będą postrzegane pozytywnie w wybranym zawodzie. Można założyć, że nieco odmienny zestaw cech i zachowań będzie wskazany dla przedstawiciela handlowego, a inny dla technika laboratoryjnego. W typologii zaproponowanej przez G. Heymansa i E. Wiersmę typ charakteru określa się na podstawie trzech głównych kryteriów: emocjonalności, aktywności oraz oddźwiękowości. Emocjonalność określana jest jako „dyspozycja do ulegania silnym poruszeniom psychicznym nawet wskutek stosunkowo niewielkiej podniety.”¹⁰⁹ Aktywność to „dyspozycja do spontanicznego

działania mimo przeszkód” a oddźwiękowość definiowana jest jako „dyspozycja świadomości do szybkiego lub powolniejszego, dłuższego lub krótszego przechowywania reakcji na podniety doznane.”¹⁰⁹ Na podstawie nasilenia i relacji pomiędzy tymi dyspozycjami określa się typ charakteru. W tej typologii wyróżnia się następujące możliwości:

- ▲ uczuciowiec
- ▲ choleryk
- ▲ pasjonat
- ▲ nerwowiec
- ▲ apatyk
- ▲ zmysłowiec
- ▲ sangwinik
- ▲ systematyczny.¹¹¹

Ta typologia może być jeszcze pogłębiona i uszczegółowiona poprzez analizę kolejnych dyspozycji uzupełniających. Do tej koncepcji opracowane są testy zarówno dla młodzieży, jak i dla dorosłych.¹¹² Mają one wysoki walor praktyczny. Poza możliwością rozpoznawania typu charakteru można uzyskane dane analizować w kontekście ich ogólnych wad i zalet (porównaj tabela 2) jak i ich znaczenia dla konkretnego zawodu.

¹⁰⁷ J. Tarnowski, *Poznać siebie, zrozumieć innych*, Oficyna Współczesna, Wrocław 1996, s. 8.

¹⁰⁸ H. Jaroszewicz, *Charakter. Rozwój – zagrożenia*, Instytut Charakterologii Nowe Życie, Wrocław 2001, s.20.

¹⁰⁹ Tamże, s. 11-12.

¹¹⁰ J. Tarnowski, *Poznać siebie, zrozumieć innych*, Oficyna Współczesna, Wrocław 1996, s. 10.

¹¹¹ Tamże, s. 13.

¹¹² Zainteresowanych tym narzędziem odsyłam do pracy Henryka Jaroszewicza *Charakter. Rozwój-zagrożenia*, Wrocław 2001 oraz na stronę <http://charakterologia.pl>

Tabela 2. Wybrane zalety i wady poszczególnych typów charakteru

	Zalety	Wady
Uczuciowiec	<ul style="list-style-type: none"> → Zamiłowanie do spokoju i ciszy → Refleksyjność → Dar rozumienia innych i współczucia → Zdolność do samoanalizy → Skłonność do regularnego trybu życia 	<ul style="list-style-type: none"> → Skrupulatność → Niezdecydowanie → Nadmierna nieśmiałość → Upór → Drażliwość
Sangwinik	<ul style="list-style-type: none"> → optymizm → Zgodność → Roztropność → Zmysł praktyczny, zaradność → Równowaga usposobienia 	<ul style="list-style-type: none"> → Oportunizm → Konformizm → Wygodnictwo → Sceptycyzm
Choleryk	<ul style="list-style-type: none"> → Dynamizm → optymizm → Zdecydowanie → Zapał → Łatwość darowania uraz → Łatwość nawiązywania kontaktów 	<ul style="list-style-type: none"> → Niecierpliwość → Powierzchnowość → Zbyttna pewność siebie → Pragnienie popularności → Chaotyczność
Flegmatyk	<ul style="list-style-type: none"> → Wytrwałość w pracy → Refleksyjność → Wierność zasadom → Równe, pogodne usposobienie → Opanowanie, roztropność → Sprawiedliwość 	<ul style="list-style-type: none"> → Powolność → Chłód → Zbyttny konserwatyzm → Brak inicjatywy → Nadmierny krytycyzm → Nieprzystępność
Nerwowiec	<ul style="list-style-type: none"> → Szczerść → optymizm → Łatwość przejęcia się zapałem otoczenia → Zapominanie doznanych uraz 	<ul style="list-style-type: none"> → Niestatość → Słaba wola → Brak porządku wewnętrznego i zewnętrznego → Nadmierna i pusta ciekawość → Chęć imponowania
Pasjonat	<ul style="list-style-type: none"> → Ambicja → Zdecydowanie → Gotowość do poświęcenia → Wytrwałość → Talent organizacyjny → Pracowitość 	<ul style="list-style-type: none"> → Gwałtowność → Trzymanie się na dystans → Niechęć do pracy w zespole → Dążenie do niezależności
Amorfik	<ul style="list-style-type: none"> → Posłuszeństwo → Spokój w niebezpieczeństwie → Łatwość przystosowania się → Obiektywizm 	<ul style="list-style-type: none"> → Niedbalstwo → Egoizm → Niepunktualność → Obojętność na ideały
Apatyk	<ul style="list-style-type: none"> → Spokój → Dyskrecja → Punktualność → Trzymanie się zasad 	<ul style="list-style-type: none"> → Apatia → Automatyzm → Upór → Niechęć do nowości

Źródło: H. Jarosiewicz, Charakter. Rozwój-zagrozenia, Wrocław 2001, s. 143-145.



Drugą strategią diagnostyczną, na którą chcę zwrócić uwagę, jest analiza wybranych cech charakteru. Doradca powinien w tym zakresie mieć ustalony zbiór pożądanych w różnych zawodach i środowiskach pracy cech charakteru i znać metody ich rozpoznawania. Pomocna może się tu okazać koncepcja filarów charakteru.¹¹³ W tym ujęciu proponuje się 6 kluczowych wymiarów stanowiących podstawę do kształtowania charakteru. Są to:

1. zaufanie
2. szacunek
3. odpowiedzialność
4. uczciwość
5. opiekuńczość
6. postawa obywatelska.

Ten zestaw to rzeczywiście propozycja fundamentalna. Niezależnie od zawodu i branży osoby demonstrujące tego typu styl działania mają szanse na osiągnięcie sukcesu. Ten zestaw umożliwi im także efektywne pełnienie roli pracownika, pracodawcy oraz współpracownika. W odniesieniu do konkretnych zawodów do tego zestawu można dokładać cechy stanowiące podstawę preferowanego w określonym kontekście zawodowym stylu działania. Mogą to być na przykład cechy przywódcze, samodzielność, dokładność, łatwość nawiązywania kontaktu. Doradca zawodowy ma wiele możliwości rozpoznawania tych cech. Mogą to być kwestionariusze i testy. Zachęcam jednak do stosowania metod, które pozwolą rozpoznać rzeczywiste, a nie tylko deklarowane cechy. Warto wykorzystywać obserwację, zadania grupowe, prace pisemne, wywiady epizodyczne.

3.6.3 Uzdolnienia

Uzdolnienia to najogólniej wrodzone predyspozycje. Nie jest celem tego opracowania zaprezentowanie koncepcji teoretycznych dotyczących uzdolnień. Byłoby to zadanie bardzo trudne do zrealizowania. Kierując się celem książki wybrałam dwie koncepcje, które mają dużą wartość dla projektowania działań diagnostycznych. Pierwszą z nich jest koncepcja inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera, a druga związana jest z analizą uzdolnień szczegółowych w wybranych obszarach.

Teoria inteligencji wielorakich została opracowana przez Howarda Gardnera w 1983. Autor wyróżnił 8 typów inteligencji:

- ▲ językową
- ▲ matematyczno-logiczną
- ▲ przestrzenną
- ▲ kinestetyczną
- ▲ muzyczną
- ▲ interpersonalną
- ▲ intrapersonalną
- ▲ przyrodniczą

Teoria inteligencji wielorakich zrewolucjonizowała nie tylko sposób uczenia się i nauczania. Ma ona także duży wpływ na sposób myślenia o indywidualnych zasobach w kontekście decyzji zawodowych. Uczeń dostaje schemat do bezpiecznej analizy swojego potencjału. Bezpiecznej, ponieważ nieoceniającej. Pojęcie inteligencji najczęściej kojarzy się z mierzaniem jej współczynnika IQ. Jest to metoda bardzo oceniająca. Na podstawie testów podaje się współczynnik liczbowy, uczeń zawsze znajdzie lepszych lub gorszych od siebie. W perspektywie doradztwa zawodowego współczynnik inteligencji nie jest informacją przydatną, nie ma on większego znaczenia przy wyborze zawodu i podejmowaniu ról zawodowych. Istotniejsze jest rozpoznawanie uzdolnień, predyspozycji. W tej koncepcji

¹¹³ D. J. Blum, T. E. Davis, dz. cyt., s. 133.

zakłada się różnorodność, każda osoba ma różne zasoby i uzdolnienia w tych ośmiu wymiarach. To powoduje, że ludzie są różni i mogą wnieść różnorodny wkład do wspólnej pracy. To spostrzeżenie wzmacnia myślenie w kategoriach komplementarności wiedzy, umiejętności i kompetencji. W kontekście tej koncepcji uczniowie nie mają potrzeby porównywania się, bardziej korzystne z ich punktu widzenia jest zastanowienie się, jak optymalnie wykorzystać posiadane uzdolnienia. Teoria ta opiera się na trzech podstawowych założeniach:

1. „Wszyscy mamy pełen wachlarz inteligencji, właśnie to czyni nas ludźmi
2. Żadne dwie osoby – nawet bliźnięta jednojajowe – nie mają dokładnie tego samego profilu intelektualnego, ponieważ nawet kiedy materiał genetyczny jest identyczny, każda jednostka ma inne doświadczenia
3. To, że ktoś ma jakąś inteligencję wysoko rozwiniętą, niekoniecznie znaczy, że postępuje inteligentnie. Osoba o wysokiej inteligencji matematycznej może wykorzystywać swoje zdolności do przeprowadzania ważnych eksperymentów w fizyce lub do tworzenia nowych, ważnych dowodów geometrycznych, ale równie dobrze może marnować te zdolności, grając codziennie na loterii albo mnożąc w głowie dziesięciocyfrowe liczby.”¹¹⁴

Z moich doświadczeń z pracy z uczniami w szkołach wynika, że ten sposób myślenia jest przez nich w znacznym stopniu akceptowany. Być może wynika to z faktu, iż w koncepcji inteligencji wielorakich nie wiąże się wyników w zakresie poszczególnych inteligencji z poziomem wykształcenia. Inteligencja matematyczno-logiczna jest w takim samym stopniu potrzebna matematykowi pracującemu na uniwersytecie, jak i absolwentowi zasadniczej szkoły zawodowej, który ma obliczyć ile litrów farby musi kupić, aby pomalować konkretne pomieszczenie.

¹¹⁴ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009, s. 39.

Drugi sposób myślenia o uzdolnieniach opiera się na założeniu, że w poszczególnych zawodach są preferowane specyficzne uzdolnienia szczegółowe. Najczęściej wskazuje się na:

- ▲ myślenie przestrzenne
- ▲ myślenie matematyczne
- ▲ myślenie logiczno-słowne
- ▲ myślenie logiczno-abstrakcyjne
- ▲ wyobraźnia przestrzenna (bryły i figury)
- ▲ ciągi symboli
- ▲ słownik

Te grupy uzdolnień diagnozowane są poprzez testy i zadania. W literaturze można znaleźć wiele propozycji tego typu zadań.¹¹⁵ W diagnostyce doradczej można zastosować dwie strategie pracy nad rozpoznawaniem uzdolnień. Pierwsza polega na tym, że proponuje się uczniowi baterię zadań, aby na ich podstawie określić profil jego uzdolnień. Następnie do tego profilu dopasowuje się zawody lub kierunki kształcenia. Druga strategia opiera się na dokonanym przez ucznia wyborze. Do wskazanego przez niego zawodu lub kierunku kształcenia określa się profil uzdolnień, a następnie rozpoznaje się ich poziom u ucznia.

Nawiązując do wcześniej omówionej koncepcji „mogę-chcę-potrzeba” wiedza o uzdolnieniach obejmuje zbiór „mogę”. Jest to ważny obszar wiedzy. Zdarza się, że uczniowie wybierając zawód głównie na podstawie swoich zainteresowań i aspiracji nie uwzględniają rzeczywistych możliwości. Skonfrontowanie ich z tym obszarem zasobów urealnia wybory i decyzje. Dane pozyskane z rozpoznania uzdolnień szczegółowych stanowią podstawę do projektowania dalszych działań. Może to być praca nad korektą wyborów, ale może być to także praca nad wzmocnieniem poszczególnych uzdolnień.

¹¹⁵ Zob.: J. Barret, *Testy niezbędne przy wyborze zawodu i kierunku studiów*, Wydawnictwo Amber, Warszawa 2002.



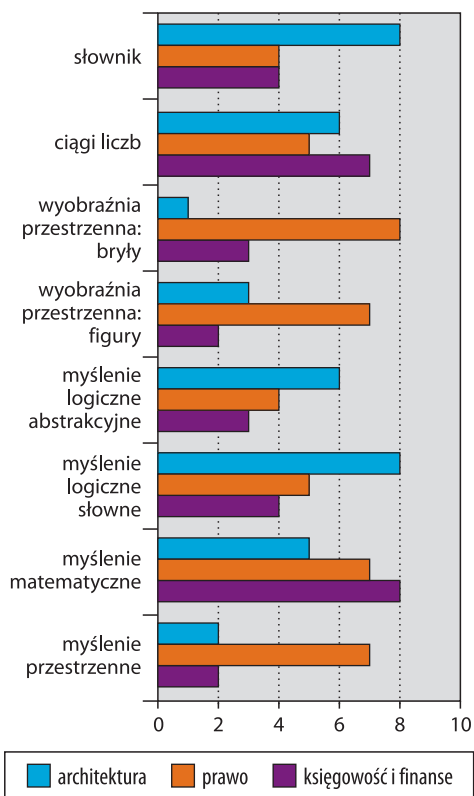
Tabela 3. Cechy poszczególnych rodzajów inteligencji

Inteligencja	Cechy osób	Szczególnie potrzebna w zawodach
Językowa	Osoby, które mają rozwiniętą inteligencję językową lubią czytać, słuchać, pisać, opowiadać, przemawiać. Lubią zabawy ze słowami, nie mają problemów z ortografią. Często są systematyczne i uporządkowane.	sprzedawca, kelner, poeta, przedstawiciel handlowy, dziennikarz, copywriter, pisarz, polityk, tłumacz, korektor
Matematyczno-logiczna	Osoby, które mają rozwiniętą inteligencję logiczno-matematyczną lubią liczyć, rozwiązywać zagadki logiczne, eksperymentować, wyciągać wnioski. Często uczą się poprzez robienie notatek, schematów. Są to osoby zorganizowane, systematyczne, dokładne, potrafią myśleć abstrakcyjnie.	mechanik samochodowy, kucharz, prawnik, detektyw, księgowy, bankier, statystyk, analityk, informatyk, architekt, inżynier
Wizualno-przestrzenna	Osoby, które mają rozwiniętą inteligencję wizualno-przestrzenną lubią rysować, nie mają problemów z czytaniem map, wykresów, schematów, tabel, mają dobre wyczuć koloru. Są to osoby, które myślą obrazowo, robią notatki w formie rysunków i wykresów. Osoby te myślą używając wyobraźni i obrazów. Są wrażliwe na otaczające przedmioty, kolory i wzory, lubią rysować, rzeźbić i wytwarzać używając kolorów i różnego typu materiałów.	krawcowa, dekorator wnętrz, cukiernik, malarz, architekt
Kinestetyczna	Osoby, które mają rozwiniętą inteligencję ruchową lubią prace ręczne, prace mechaniczne. Najchętniej uczą się poprzez wykonywanie konkretnych zadań. Zapamiętują wtedy, gdy same coś wykonają, a nie wtedy gdy o tym przeczytają lub ktoś im to pokaże. Mają szybki refleks, ale nie lubią siedzieć zbyt długo w jednym miejscu.	fryzjer, kucharz, cukiernik, mechanik
Muzyczna	Osoby, które mają rozwiniętą inteligencję muzyczną są wrażliwe na muzykę i dźwięki, ton głosu. Często uczą się poprzez słuchanie. Chętnie słuchają muzyki. Zdecydowanie preferują lektury w formie audiobooków. Uczą się języków obcych ze słuchu.	osoby zajmujące się nagłośnieniem, muzycy
Interpersonalna	Osoby, które mają rozwiniętą inteligencję interpersonalną lubią być z ludźmi, chętnie uczestniczą w zajęciach grupowych, łatwo dogadują się z innymi. Szybko odgadują intencje innych osób, potrafią rozwiązywać konflikty, łatwo nawiązują kontakty, dobrze prowadzą negocjacje.	sprzedawca, przedstawiciel handlowy, kelner, wszystkie zawody związane z usługami
Intrapersonalna	Osoby, które mają rozwiniętą inteligencję intrapersonalną mają dobrze rozwiniętą intuicję. Nie potrzebują motywacji do działania z zewnątrz – same wiedzą co i dlaczego chcą robić. Mają dużą wiedzę na temat samego siebie – potrafią nazwać swoje cele, aspiracje, plany, mocne strony ale także ograniczenia. Są refleksyjne, często preferują pracę samodzielną.	pisarz, poeta, kompozytor, scenarzysta, psychiatra, psycholog, pedagog, etyk, ksiądz
Przyrodnicza	Osoby, które mają rozwiniętą inteligencję przyrodniczą lubią pracę na świeżym powietrzu. Wszystko co jest związane z ekologią i ochroną środowiska ma dla nich duże znaczenie. Często lubią pracę związaną z hodowlą zwierząt lub uprawą roślin.	rolnik, ogrodnik, florysta, zootechnik, weterynarz, dietetyk

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Gardner, Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce, Warszawa 2009.

W tej pracy przydatne są profile uzdolnień. Można wykorzystywać gotowe propozycje¹¹⁶, opracowywać własne lub zaprosić do współpracy uczniów. Taka współpraca, ma też aspekt diagnostyczny – można rozpoznać jak w kontekście uzdolnień szczegółowych uczniowie postrzegają zawody i kierunki kształcenia. Jest to także okazja do ewentualnych korekt w poglądach, wiedzy lub przekonaniach.

Przykłady wybranych profili



Źródło: J. Barret, Testy niezbędne przy wyborze zawodu i kierunku studiów, Wydawnictwo Amber, Warszawa 2002, s.114-132.

¹¹⁶ Tamże.

3.6.4 Przekonania poznawcze

Każdy człowiek posiada system własnych przekonań. Są to zasady, za pomocą których określamy siebie samych, innych ludzi oraz rzeczywistość. Przekonania są podstawą ocen, interpretacji, osądzania. Na ich podstawie nadaje się znaczenie i wartość. Czasem mają formę stwierdzeń absolutnych i rozstrzygających. Na podstawie przekonań budowany jest system wartości i światopogląd. To one stanowią perspektywę oglądu rzeczy, zjawisk i procesów. W diagnostyce doradczej warto przyglądać im się dokładnie. W praktyce doradczej dominuje pogląd, że uczniowie podejmują (lub powinni podejmować) decyzje edukacyjne na podstawie wnikliwego rozpoznania zainteresowań, predyspozycji i uzdolnień. Jest to sposób myślenia promowany przez doradców, nauczycieli i rodziców. Wychodzą oni z założenia, że decyzja oparta na konfrontacji własnych zasobów i możliwości z wymaganiami rynku pracy zwiększa szansę na osiągnięciu sukcesu. Poza indywidualnymi zasobami jest jednak jeszcze jeden element silnie modyfikujący decyzje edukacyjne i zawodowe. Są to przekonania dotyczące znaczenia i roli edukacji, nauki, pracy, wykształcenia, zawodu, kariery i sukcesu. Przekonania te są często nieświadomione. Są modelowane od najwcześniejszych lat życia i stanowią perspektywę interpretowania zdarzeń. Najpierw rodzice kształtują kryteria oglądu rzeczywistości, a później silny wpływ mają nauczyciele i media.

Zadaniem doradcy jest pomoc w rozpoznawaniu przekonań i ich konsekwencji dla sposobu myślenia o karierze edukacyjnej i zawodowej. Nie jest to zadanie proste. Przekonania ujawniają się najczęściej w sytuacjach kryzysów i niepowodzeń. Wtedy są formułowane pytania o przyczynę, o schematy działania, wartościowania i nadawania znaczeń. Praca nad przekonaniami ma znaczenie także w sytuacjach



konfliktów (też tych wewnętrznych) i w procesie poszukiwania alternatywnych rozwiązań.

Szczególnym momentem, w którym warto zwrócić uwagę na przekonania, są sytuacje podejmowania decyzji o kolejnych etapach edukacyjnych lub o wyborze zawodu. Poprzez odpowiednio dobrane ćwiczenia lub w trakcie rozmowy doradczej, doradca ma szansę rozpoznać, na podstawie jakich przesłanek uczeń dokonuje wyboru. Takie rozpoznanie daje szansę na wskazanie konsekwencji przyjętego sposobu myślenia i ewentualną korektę założeń. Szczególnie niebezpieczne są przekonania oparte na stereotypach dotyczących zawodów lub kierunków kształcenia. W takich sytuacjach praca doradczą może być ukierunkowana na analizę wyznaczników społecznej oceny prestiżu i rangi poszczególnych zawodów. W tym zakresie można posłużyć się kryteriami wskazanymi przez Marka Suchara. Są to: poziom wiedzy i umiejętności, zakres wynikającej z wykonywania zawodu rzeczywistej władzy, pozycja materialna oraz szacunek społeczny.¹¹⁷ Dane pozyskane z takiej analizy można następnie konfrontować z danymi pozyskanymi z diagnozy innych obszarów: uzdolnień, kompetencji, cech charakteru, zainteresowań oraz wartości.

Proponuję, aby rozpoznaniu diagnostycznemu poddawać grupy przekonań dotyczące:

- ▲ kryteriów wyboru zawodu i kierunku kształcenia
- ▲ zawodów prestiżowych
- ▲ kryteriów sukcesów
- ▲ kierunków studiów
- ▲ zalet i wad poszczególnych typów szkół
- ▲ zasad realizacji kariery zawodowej
- ▲ skuteczności metod poszukiwania pracy
- ▲ relacji w miejscu pracy.

W pracy nad rozpoznawaniem przekonań sprawdzają się techniki projekcyjne oraz różnego typu kwestionariusze. Przykłady tych technik zamieściłam w aneksie. Chcę jednak zachęcić doradców do projektowania własnych narzędzi w tym zakresie. Warto tworzyć je w kontekście rzeczywistych zadań doradczych. Trudność diagnostyczna polega tu głównie na tym, że są to narzędzia, do których nie ma klucza. Od refleksyjności i kompetencji doradcy zależy, czy będzie potrafił dane z tych ćwiczeń zastosować w procesie doradczym.

3.6.5 Aspiracje

Aspiracje to jedno z bardziej popularnych pojęć omawianych w kontekście projektowania kariery zawodowych. Analizowane jest przede wszystkim w ujęciu socjologicznym. Podejmowane są próby rozpoznawania aspiracji edukacyjnych, zawodowych, czy – szerzej – życiowych młodzieży uwzględniające socjologiczne, ekonomiczne i psychologiczne zmienne różnicujące tę grupę.¹¹⁸ Aspiracjom warto się także przyjrzeć w perspektywie jednostkowej. Przyjmując tezę, że to one dynamizują zachowania i są silnym czynnikiem motywującym, warto poddawać je rozpoznaniu diagnostycznemu. Aspiracje najczęściej definiuje się jako plany, skłonności, dążenia, zamiary z silnie umotywowanym postulatem realizacji. Kinga Musialska opisuje je jako „dążenia, zamierzenia, pragnienia, życzenia, potrzeby i zainteresowania jednostki, które planuje ona realizować w przyszłości, które wpływają na jej zachowania i plany oraz warunkują

¹¹⁷ M. Suchar, *Kariera i rozwój zawodowy, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2003*, s. 46.

¹¹⁸ Warto zapoznać się z badaniami na temat planów życiowych i aspiracji młodzieży. Zob.: S. Krzychała, *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2007; K. Musialska, *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Impuls, Kraków 2010; M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

jej dalszą drogę życiową, a które warunkowane są czynnikami natury psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej.¹¹⁹ Aspiracje początkowo dotyczą kontekstu szkolnego, z czasem zaczynają się rozszerzać na takie obszary życia, jak rodzina, praca zawodowa, miejsce w strukturze społecznej, status materialny, styl życia. Jak zauważa Aleksander Zandecki aspiracje życiowe są mocno warunkowane położeniem społecznym jednostki, a najważniejszym czynnikiem w tym zakresie jest poziom wykształcenia rodziców. To wykształcenie rodziców – zdaniem autora – wyznacza między innymi poziom potrzeb i aspiracji kulturalnych oraz edukacyjnych.¹²⁰ Rozpoznając aspiracje uczniów formułuje się najczęściej pytania dotyczące sfery edukacyjnej i zawodowej. Są to na przykład pytania:

- *Jaki poziom wykształcenia chcesz osiągnąć?*
- *Jaki zawód chcesz w przyszłości wykonywać?*
- *Jak wyobrażasz sobie przebieg twojej kariery zawodowej?*
- *Jakie zarobki byłyby dla ciebie satysfakcjonujące?*
- *Po czym poznasz, że osiągnąłeś sukces zawodowy?*

Rozpoznanie aspiracji pozwala ustalić, czy są one adekwatne do rzeczywistych możliwości ucznia. To z kolei daje podstawę do projektowania działań doradczych mających na celu autorefleksję na temat zasobów w kontekście planów i zamierzeń. Najczęściej praca doradcy ukierunkowana jest na wspieranie osób z zaniżonymi – wobec możliwości – aspiracjami lub urealnienia sytuacji w przypadku osób prezentujących aspiracje znacznie zawyżone. W tym drugim przypadku celem nie jest wygaszanie aspiracji, ale uruchomienie refleksji

nad rzeczywistymi możliwościami realizacji zamierzeń. Zdarza się, że taka refleksja silnie motywuje ucznia do intensywnej pracy nad wzmocnieniem swoich zasobów – np. zadbania o kondycję fizyczną, naukę języka obcego, poprawienie ocen szkolnych. Refleksja ta może być uruchamiana podczas rozmowy doradczej poprzez pytania:

- *Czego potrzebujesz, by swój cel osiągnąć?*
- *Jakie masz aktualnie zasoby do realizacji tego celu?*
- *Co możesz zrobić, aby te zasoby wzmocnić?*

W kontekście diagnozowania aspiracji edukacyjnych uczniów, warto także zapytać się o aspiracje rodziców wobec przyszłości edukacyjnej i zawodowej ich dzieci. Jest to bardzo interesujący obszar poszukiwań diagnostycznych. Rozpoznanie aspiracji rodziców ułatwia doradcy zrozumienie planów i dążeń ucznia. Cytowany wcześniej Aleksander Zandecki proponuje tezę, że „postrzeganie statusu edukacyjnego w kategoriach czynników urealnających osiągnięcie sukcesu życiowego jest powodem niemal powszechnie artykułowanych dążeń młodzieży, inspirowanych w znacznym stopniu przez jej rodziców, do wykształcenia”.¹²¹ Aspiracje rodziców najczęściej mają u podstaw życzenie, aby ich dziecko „zaszło jak najdalej” oraz aby „miało lepiej niż oni”. Bardzo często edukacja postrzegana jest jako kluczowy czynnik awansu społecznego i prestiżowej pozycji w strukturze społecznej. Rozpoznanie aspiracji rodziców pozwala ustalić, jakie przekonania na temat roli wykształcenia modelowane są w domu. Czasem jest to punkt wyjścia do dyskusji, czy rzeczywiście każde studia wyższe są lepsze niż wykształcenie zawodowe.

¹¹⁹ K. Musialska, *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Impuls, Kraków 2010, s. 14.

¹²⁰ A. Zandecki, *Wykształcenie a jakość życia*, Toruń-Poznań 1999, s. 35.

¹²¹ Tamże, s. 36.





3.6.6 Postawy

Termin postawa jest wspólny dla wielu dyscyplin naukowych. Analizuje się go na gruncie psychologii, pedagogiki, socjologii i etyki. Analizę tę utrudnia fakt, iż terminu postawa używa się w bardzo różnych kontekstach zarówno w języku naukowym, jak i potocznym. Często używa się go także z przymiotnikami wartościującymi, co nadaje mu charakter normatywny – mówi się o postawie aktywnej, biernej, odpowiedzialnej, prozdrowotnej, patriotycznej, godnej naśladowania. Spośród wielu ujęć definicyjnych terminu postawa proponuję przyjąć klasyczną już propozycję Stefana Nowaka, który definiuje ją jako „ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania przedmiotu tej postawy i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec niego”.¹²² W świetle tej definicji w każdej postawie można wskazać trzy komponenty:

- ▲ komponent poznawczy
- ▲ komponent afektywny
- ▲ komponent behawioralny.

Komponent poznawczy to wiedza o obiekcie postawy. Można ją analizować ze względu na rozległość i prawdziwość. Wiedza ta może być bardzo zróżnicowana pod względem zakresu i charakteru – może być bardzo rozległa i całościowa lub lekko zarysowana, oparta na systemie przekonań tylko w odniesieniu do pewnych elementów przedmiotu postawy.¹²³ To kolejna ważna przesłanka do projektowania działań diagnostycznych. Mam wrażenie, że obszar wiedzy jest przez doradców niedoceniany. Chętniej diagnozowane są predyspozycje, zainteresowania i preferencje.

Być może czasem wynika to z przekonania, że rzetelną wiedzę o rynku pracy posiada doradca lub nauczyciel i to ich zadaniem jest tę wiedzę przekazać. Jestem jednak przekonana, że warto rozpoznawać i analizować wiedzę uczniów na temat rynku pracy, świata zawodów, procedur rekrutacyjnych oraz przekonań o tym, co warunkuje sukces zawodowy. Zdarza się, że uczniowie deklarując chęć uczenia się określonego zawodu lub studiowania kierunku studiów nie mają wiedzy na temat charakteru pracy, wymaganych kwalifikacji i predyspozycji. Zdarza się także, że ta wiedza jest nieaktualna, potoczna i pochodząca z dyskusyjnych źródeł.

Komponent afektywny to oceny, opinie, nastawienia, emocje. Jest to bardzo ważny komponent. Może przejawiać się jako zintelektualizowane oceny i opinie ujawniające bardziej lub mniej rzetelne argumenty, a także jako emocje wobec przedmiotu postawy. Emocje te mogą być dodatnie (pozytywne) lub ujemne. Wśród tych ostatnich warto podkreślić lęk, obawy, zniechęcenie. Są uczniowie, którzy nie podejmują wyzwań edukacyjnych lub zawodowych z obawy przed poniesieniem porażki. Mają negatywne nastawienia wobec rynku pracy, widzą więcej zagrożeń niż szans. Ich decyzje warunkowane są opinią na temat własnych możliwości. Opinie te niejednokrotnie powstają na podstawie porównań z innymi i są nieadekwatne do rzeczywistych uzdolnień, predyspozycji i możliwości. W tym kontekście ujawnia się także problem indukowania sposobu myślenia o sobie przez rodziców i nauczycieli. Nie mam tu na myśli wyłącznie mechanizmu wygaszania aspiracji edukacyjnych, ale także wskazują na problem etykietowania, efektu aureoli lub uruchamiania stereotypów dotyczących wykształcenia zawodowego. Są to komunikaty w stylu: *jeśli nie będziesz się uczył, to będziesz kopał rowy, z takimi ocenami to tylko do zawodówki itp.*

¹²² S. Nowak, *Teorie postaw*, PWN, Warszawa 1973, s. 23.

¹²³ Tamże, s. 44.

Komponent behawioralny opisuje zachowania wobec przedmiotu postawy. Są to także dyspozycje do działania, które wyrażać się mogą jako pragnienia, dążenia, poczucia powinności, zamiary.

Takie ujęcie postawy ma duży walor praktyczny dla projektowania oddziaływań doradczych. Oddziaływania te można ukierunkowywać na cele związane z rozwijaniem wiedzy, kształtowaniem nastawień i opinii oraz rozwijaniem konstruktywnych zachowań. Tak też można zaplanować proces rozpoznawania postaw – diagnoza będzie wówczas ukierunkowana na rozpoznanie wiedzy o obiekcie postawy, nastawień wobec niego i podejmowanych lub planowanych działań. Nawiązując do typologii zaproponowanej przez Stefana Nowaka można wskazać na cztery kategorie postaw.¹²⁴ Pierwszą kategorię stanowią asocjacje afektywne, czyli postawy, które składają się niemal wyłącznie z nastawień emocjonalno-oceniających, przy braku zarówno wiedzy o przedmiocie postawy, jaki i określonych dyspozycji behawioralnych. Nawiązując do wcześniej omówionej formuły *mogę-chcę-potrzeba*, przy asocjacjach afektywnych rozbudowana jest sfera „*chcę*”. Zadaniem doradcy, przy tak rozpoznanej postawie, jest wzmocnienie wiedzy i ukierunkowywanie zachowań. Często uczniowie, którzy doświadczą pracy w wymarzonym zawodzie lub skonfrontują swoje rzeczywiste możliwości z wymaganiami stawianymi w danej branży, dokonują znacznej korekty swoich planów. Lepiej, aby takie doświadczenie było ich udziałem na etapie planowania niż generowało frustrację z nieprzemyślanej decyzji już na etapie kształcenia się w zawodzie lub podejmowania pierwszej pracy. Drugą kategorię stanowią postawy poznawcze, czyli takie, w których obok komponentu afektywnego istnieje mniej lub bardziej rozbudowany aspekt poznawczy.

W tych postawach dominują emocjonalnie naładowane przekonania o przedmiocie, brak jest jednak wyraźnych dyspozycji do działania. Przykładem tej kategorii postaw są stereotypy dotyczące zawodów prestiżowych, modnych kierunków studiów, opinii na temat zatrudniania kobiet na stanowiskach menadżerskich itp. Trzecia grupa to postawy behawioralne, w których emocje i oceny spletają się z dyspozycjami do zachowań wobec przedmiotu przy jednoczesnym braku komponentu poznawczego. Jako przykład wskazać tu można wszelkiego rodzaju zakazy i nakazy nieposiadające racjonalnych uzasadnień. Takie postawy ujawniają się na przykład w sytuacjach określania kto powinien, a kto nie powinien iść do zasadniczej szkoły zawodowej. Bardzo często można ten typ postawy zaobserwować u rodziców, którzy ze względów pozamerytorycznych (np. prestiżowych) chcą, aby ich dziecko uczyło się w liceum ogólnokształcącym, a nie w technikum, mimo że ma takie uzdolnienia i aspiracje. Ostatnia grupa to postawy pełne, w których obok określonych nastawień emocjonalnych, opinii, ocen istnieje także określony program działania oraz obraz przedmiotu postawy. Pełna postawa wobec własnej przyszłości edukacyjnej i zawodowej jest celem pracy doradcy zawodowego. Myślenie o przyszłości zawodowej często wiąże się z brakiem poczucia pewności, stałości a przede wszystkim bezpieczeństwa. Uczniowie często słyszą o problemach ze znalezieniem pracy, o zwolnieniach, o procedurach kwalifikacyjnych i o ocenie pracowników. Wydaje się, że zdecydowanie częściej słyszą o zagrożeniach niż o szansach, jakie daje praca. Dlatego tak ważna jest rola doradcy w zakresie udzielania wsparcia we wszystkich możliwych aspektach: wsparcia emocjonalnego, informacyjnego, instrumentalnego a czasem także rzeczowego.

¹²⁴ Tamże, s. 29-32.



3.6.7 Wartości

Kolejny przedmiot diagnozy to wartości. Stanowią one punkt wyjścia w procesie formułowania celów i ustalania priorytetów. Mogą być czynnikiem mocno dynamizującym działania. Wartości mogą być uświadomione lub nie. Mogą być także rzeczywiste lub tylko deklarowane. W diagnostyce doradczej warto poświęcić im czas i uwagę. Znaczenie rozpoznawania hierarchii wartości i relacji pomiędzy nimi może stanowić odpowiednią podstawę do pracy nad podejmowaniem decyzji. Uczeń powinien przede wszystkim potrafić nazywać wartości, a w dalszej kolejności dokonywać refleksji nad ich znaczeniem w jego życiu i w procesie wyboru zawodu. Praca diagnostyczna może być ukierunkowana zarówno na rozpoznawanie wartości życiowych, jak i tych, które odnoszą się do aktywności edukacyjnej lub zawodowej. Proponuję, aby tematu wartości nie omawiać w kontekście tego, co jest ważne i wartościowe, ale raczej w kontekście tego, co jest ważne dla ucznia, aby nie przypisywać wartości konkretnym wyborom, ale raczej pomóc uczniom zrozumieć, co za tymi decyzjami stoi. Temat ten może pomóc zrozumieć ich własne motywacje i preferencje. Ważnym celem jest tu także poszerzenie zasobów ucznia w zakresie nazywania i opisywania własnego sposobu myślenia. W podejściu opartym na wartościach dzieli się ludzi na dwie duże kategorie: na grupę osób, które planują podjęcie decyzji i grupę, która podejmuje decyzje spontanicznie.¹²⁵ Można tu także zastosować podział na osoby proaktywne i reaktywne.¹²⁶ Doradca adresuje swoją ofertę do obu grup. W pracy z i nad wartościami przyjmuje się kilka podstawowych założeń:

1. Każdy doświadcza konfliktów wewnętrznych w sferze wartości

2. U każdej osoby występują problemy związane z nastrojem
3. Wartości się krystalizują i tworzą hierarchię
4. Ludzie są w stanie wykorzystywać informacje dotyczące wartości, jeśli te wartości mają nabyte i uświadomione
5. Każdy powinien mieć świadomość wpływu możliwych decyzji zawodowych na pełnienie innych ról życiowych.¹²⁷

Pojęcie wartości jest wieloznaczne i trudne do zdefiniowania. Intuicyjnie możemy je odnieść do dążeń i pragnień. Wartości definiowane są jako zasady, normy i przekonania. Przejawiają się w dążeniu do lub unikaniu pozyskania dóbr. Mogą to być dobra materialne – np. pieniądze, samochód, dom, lub niematerialne – np. prestiż, władza, stabilizacja. Uczeń dokonując wyborów zawodowych często wartościuje korzyści wynikające z pracy w określonym środowisku, branży, czy zawodzie. Niekiedy ujawnia się wówczas tendencja do przeszacowywania korzyści i niezauważania strat lub niekorzystnych konsekwencji.

Proponuję, aby pracę w obszarze rozpoznawania wartości realizować na trzech poziomach:

- ▲ rozpoznawania kategorii wartości
- ▲ rozpoznawania wartości życiowych
- ▲ rozpoznawania wartości zawodowych.

Na pierwszym poziomie warto odnieść się do kategoryzacji wartości, które występują w literaturze. Uruchamiają one refleksję na temat znaczenia wartości w myśleniu o wyborach zawodowych. W tym kontekście można odwołać się do podziału wartości na:

- ▲ odczuwane i uznawane
- ▲ autoteliczne i instrumentalne.

Wartości odczuwane są rzeczywiście atrakcyjne dla jednostki, są one ważne pod względem

¹²⁵ S. G. Niles, J. Harris-Bowlsbey, dz. cyt., s. 99.

¹²⁶ Por. S. Covey, 7 nawyków skutecznego nastolatka, Rebis, Poznań 2007, s. 72-79.

¹²⁷ S. G. Niles, J. Harris-Bowlsbey, dz. cyt., s. 98.



emocjonalnym. Wartości uznawane natomiast są często zamodelowane w toku socjalizacji. Mogą być postrzegane jako obiektywne, nadrzędne i obowiązujące wszystkich. Istnieje jednak ryzyko, że będą się ujawniać przede wszystkim na poziomie deklaracyjnym. Tak jest na przykład w przypadku wartości, jaką jest uczciwość. Można założyć, że dla wielu osób jest to wartość ważna, użyteczna i wysoko lokowana w systemie innych wartości. Jednocześnie te same osoby potrafią ściągać na sprawdzianach i nierzetelnie wykonywać swoje szkolne lub zawodowe obowiązki. Warto ten temat omówić z uczniami i skonfrontować ich z zagadnieniem deklarowanych i rzeczywistych wartości oraz ich konsekwencji dla funkcjonowania w sytuacjach zawodowych i społecznych. Drugi podział, który może być użyteczny w procesie doradczym, to rozróżnienie wartości na autoteliczne i instrumentalne. Wartości autoteliczne są celem samym w sobie, są źródłem satysfakcji, sposobem samorealizacji, dają radość i spełnienie. Wartości instrumentalne natomiast stanowią środek do realizacji innych zamierzeń i osiągnięcia innych celów. W tym kontekście warto pomóc uczniom rozpoznać jak postrzegają wartość pracy, nauki, pieniędzy. Ciekawe spostrzeżenia pozwala uzyskać analiza przypisywanych wartości ocenom szkolnym. Dla niektórych uczniów są one wartością samą w sobie, inni podchodzą do nich bardzo pragmatycznie. Takie postawy mają przełożenie na bardzo konkretne postawy wobec ocen i zachowania ukierunkowane na ich zdobywanie lub poprawianie. W procesie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych uporządkowanie wartości według kryterium znaczenia może ułatwić proces planowania, ustalania priorytetów i doboru narzędzi realizacji celów. Odwołując się do przykładu z ocenami można założyć, że osoba, dla której oceny są wartością autoteliczną poświęci dużo czasu i uwagi na wypracowanie odpowiedniej średniej, natomiast uczeń z instrumentalnym podejściem do ocen

zastanowi się, które oceny są brane pod uwagę w procesie rekrutacji na wymarzony kierunek studiów i w te przedmioty będzie inwestował swoją uwagę i swój czas. W tym miejscu chcę wyraźnie zaznaczyć, że przy podziale na wartości autoteliczne i instrumentalne nie należy oceniać, które podejście jest „lepsze”, a które „gorsze”. Uczeń ma prawo sam nadawać znaczenia, rolą doradcy jest pomoc w rozpoznawaniu konsekwencji przyjmowanych wyborów.

Drugi poziom to rozpoznawanie wartości życiowych i sytuowanie w ich kontekście wartości pracy i aktywności zawodowej. Celem takiego rozpoznania jest wskazanie na potrzebę budowania komplementarności pomiędzy różnymi aspektami i sferami życia. Istotne jest, aby uczeń postrzegał znaczenie pracy w kontekście innych zadań życiowych. Katalog wartości życiowych zaproponowany przez Marka Suchara obejmuje życie osobiste, samorealizację, status społeczny i majątkowy, pracę, religię i rozwój duchowy, rozrywkę i rekreację oraz politykę i kwestie życiowe.¹²⁸ Katalog ten można rozbudowywać. W aneksie zaproponowałam zestaw wartości, które można wykorzystać do pracy techniką Q-sort.¹²⁹ Praca tą techniką pozwala na analizę miejsca i znaczenia wybranej wartości w strukturze i w relacji do innych ważnych dla jednostki wartości.

Poziom trzeci to wartości związane z aktywnością zawodową. Najbardziej popularną koncepcją rozpoznawania wartości w doradztwie zawodowym jest propozycja Edgara Scheina, który na podstawie badań dotyczących karier zawodowych udowodnił, że istnieje ścisły związek pomiędzy wyznawanym systemem wartości, potrzebami, kompetencjami, a wybranym rodzajem kariery. Elementy te określił jako

¹²⁸ M. Suchar, *Kariera i rozwój zawodowy*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2003, s. 33.

¹²⁹ Zob.: Aneks, załącznik nr 3, 4, 5.



„kotwice kariery”. Pod tym pojęciem Schein rozumie „element wyobrażenia o sobie samym, którego człowiek nie może się pozbyć ani zwalczyć, a musi brać pod uwagę, podejmując decyzje dotyczące wyboru zawodu.”¹³⁰ Tak rozumiane kotwice kariery tworzą trzy komponenty:

1. uświadamiane talenty i zdolności
2. uświadamiane motywów i potrzeby
3. uświadamiane nastawienia i wartości.¹³¹

Na podstawie własnych analiz Schein opracował propozycję 8 kotwic kariery. Są to:

1. **kompetencje zawodowe** – dążenie do profesjonalizmu, mistrzostwa, większe zainteresowanie wzmacnianiem kompetencji niż kwalifikacji
2. **kompetencje menadżerskie** – zarządzanie, kierowanie, możliwość decydowania, posiadanie wpływu i władzy, ukierunkowanie na awans pionowy
3. **autonomia i niezależność** – niezależność i możliwość decydowania o sobie samym, unikanie organizacji, struktur i zależności, wybieranie zawodów wolnych, praca jako freelancer
4. **bezpieczeństwo i stabilizacja** – przywiązanie do firmy, lojalność, ważniejsza jest tu pewność zatrudnienia niż możliwość awansu, większe znaczenie przypisuje się pewności zarobków niż ich wysokości; osoby, dla których jest ważna wartość unikają umów cywilno-prawnych, ważna jest dla nich praca na etacie
5. **kreatywność** – dążenie do zmian, wprowadzanie innowacji, rozwiązywanie problemów, praca twórcza i dynamiczna, unikanie zadań typowych i powtarzalnych, unikanie rutyny
6. **usługi i poświęcenie dla innych** – praca dla ludzi, użyteczna społecznie, ukierunkowana na pomoc i rozwiązywanie problemów

społecznych, praca ukierunkowana na tworzenie dobra i poprawę sytuacji innych ludzi

7. **wyzwanie** – podejmowanie ryzyka, walka, rywalizacja, działanie w warunkach niepewności i nieprzewidywalności
8. **styl życia** – dbanie o właściwe relacje między pracą zawodową i innymi sferami życia, dążenie do równowagi i harmonii celów życiowych.¹³²

Koncepcja ta jest bardzo użyteczna metodycznie. Jej dużym walorem jest to, że jest stosunkowo łatwa do wykorzystania w doradztwie grupowym, a metafora kotwicy jest dla uczniów bardzo czytelna.

Rozpoznawanie wartości jest bardzo ważne w procesie doradczym. Uczniowie w systemie edukacyjnym mają niewiele okazji do przyglądania się własnym wartościom i rzeczywistym poglądom. Najczęściej dostają gotową informację na temat co jest dobre, wartościowe, a co nie. Z moich doświadczeń doradczych wynika, że zajęcia na temat wartości i przekonań są dla uczniów problemowe. Po długoletnim treningu udzielania właściwych, czyli oczekiwanych, odpowiedzi trudno jest im demonstrować własny sposób myślenia. Problemem są także ubogie zasoby słownikowe w tym temacie. Proponuję, aby wykorzystywać różne zestawy i typologie wartości i na nich budować dopasowane do sytuacji uczniów rozwiązania metodyczne. Rozwiązania te mogą wykorzystywać skale, technikę Q-sort, nadawanie znaczeń, rangowanie. Proponuję wykorzystać przygotowane dla ucznia listy wartości, które mogą mieć wpływ na decyzje także w sferze zawodowej:

- ▲ dobre relacje w rodzinie
- ▲ bezpieczeństwo finansowe
- ▲ bezpieczeństwo zatrudnienia

¹³⁰ A. Paszkowska-Rogacz, Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań, Difin, Warszawa 2009, s. 157.

¹³¹ Tamże.

¹³² A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym, Warszawa 2004, s. 33-35.

- ▲ świat wolny od dyskryminacji
- ▲ twórczość
- ▲ rutynowy plan działania
- ▲ czas dla siebie
- ▲ działanie na rzecz społeczności, środowiska
- ▲ aktywność fizyczna
- ▲ atrakcyjny wygląd
- ▲ różnorodność
- ▲ władza
- ▲ uznanie
- ▲ prestiż
- ▲ brak stresu
- ▲ bycie z ludźmi, których się lubi
- ▲ sukces
- ▲ możliwość decydowania o sposobie życia
- ▲ czas wolny
- ▲ sława
- ▲ silna wiara religijna
- ▲ przygoda
- ▲ pokój na świecie
- ▲ pomaganie innym
- ▲ posiadanie dzieci
- ▲ dobre zdrowie
- ▲ piękny dom
- ▲ niezależność.¹³³

3.6.8 Wiedza

Wiedza jako przedmiot diagnozy w doradztwie zawodowym jest marginalizowana i niedoceniana. Zdecydowanie częściej i chętniej rozpoznawane są zainteresowania, predyspozycje i uzdolnienia. Wiedza jest jednak ważnym zasobem w zbiorze „mogę” i w niektórych branżach jest diagnozowana w postępowaniu selekcji kandydatów do pracy. Wiedza może być traktowana jako wskaźnik ogólnej orientacji w świecie i w procesach społecznych, może wskazywać na zainteresowania kandydata, a nawet na jego kulturę osobistą. Na potrzeby celów diagnostycznych proponuję, aby wiedzę rozpoznawać w trzech podstawowych obszarach:

- ▲ wiedza ogólna
- ▲ wiedza zawodowa
- ▲ wiedza dotycząca rynku pracy i procedur aplikacyjnych.

Diagnostyka wiedzy ogólnej ma najczęściej charakter quizów i testów wiedzy. Mogą to być testy i konkursy dotyczące wiedzy ogólnej lub wybranych obszarów. Najczęściej są to pytania dotyczące:

1. państwa, polityki, społeczeństwa
2. historii
3. gospodarki
4. geografii
5. techniki
6. fizyki
7. sztuki
8. muzyki
9. literatury
10. sportu
11. biologii
12. chemii
13. matematyki
14. rozpoznawania obrazów i symboli.¹³⁴

Wiedza zawodowa odnosi się do branży i konkretnego zawodu. Jest to wiedza ekspercka, profesjonalna. Jej poziom jest jednym z elementów rozpoznania przy rekrutacji i selekcji pracowników. Uczeń powinien mieć możliwość uzyskania informacji zwrotnej na temat poziomu i zakresu wiedzy, którą posiada oraz poziomu i zakresu wiedzy wymaganej przy realizacji jego celów i aspiracji. Warto także rozpoznawać źródła pochodzenia zawodowej lub eksperckiej wiedzy ucznia. W sytuacji, kiedy wikipedia wyrasta na podstawowe źródło wiedzy o świecie coraz częściej ujawnia się potrzeba wskazywania profesjonalnych źródeł wiedzy i rozwijania kompetencji ich krytycznej analizy.

¹³³ S. G. Niles, J. Harris-Bowlsbey, dz. cyt., s. 100.

¹³⁴ J. Hesse, H. Ch. Schrader, Testtraining 2000 plus. Einstellungs- und Eignungstests erfolgreich bestehen, Eichborn AG, Frankfurt am Main 2010, s. 44.

Wiedza zawodowa może obejmować takie zagadnienia jak:

- ▲ konieczne kwalifikacje i wymagania formalne
- ▲ odpowiedzialność, jaką niesie wykonywanie tego zawodu
- ▲ korzyści wynikające z wykonywania zawodu
- ▲ zagrożenia wynikające z wykonywania zawodu
- ▲ typowe zadania zawodowe – zarówno te wykonywane indywidualnie, jak i zespołowo
- ▲ typowe formy zatrudnienia i rozwiązania organizacyjne
- ▲ możliwości zatrudnienia i zarobki na lokalnym, regionalnym, krajowym i europejskim rynku pracy
- ▲ stabilność zatrudnienia
- ▲ ścieżki rozwoju i awansu
- ▲ relacje do innych sfer życia.¹³⁵

Ostatni obszar to wiedza o rynku pracy i procedurach aplikacyjnych. Za względu na to, iż sytuacja na rynku pracy dynamicznie się zmienia, podstawowym kryterium diagnostycznym jest już nie to, czy uczeń posiada wiedzę w tym zakresie, ale czy jest ona aktualna. Odważę się sformułować tezę, że wiedza nieaktualna może być bardziej szkodliwa niż jej brak. W tym zakresie doradca powinien rozpoznać, czy uczeń ma wiedzę o:

- ▲ rodzajach dokumentów aplikacyjnych i zasadach ich opracowywania
- ▲ procedurach aplikowania o pracę
- ▲ przebiegu rozmowy kwalifikacyjnej
- ▲ typowych pytań podczas rozmowy kwalifikacyjnej
- ▲ zasadach kultury osobistej
- ▲ instytucjach rynku pracy
- ▲ źródłach wiarygodnych informacji.

3.6.9 Style uczenia się

Umiejętność to wyuczona czynność – coś, co kształtuje się poprzez praktykę i refleksję.¹³⁶ Rozwijanie umiejętności zawodowych lub społecznych także wymaga umiejętności, szczególnie umiejętności uczenia się. Jest to jedna z kompetencji kluczowych. Idea i praktyka edukacji całościowej stwarza potrzebę i konieczność uczenia się nie tylko w okresie młodości. Aby efektywnie realizować zadania związane z rozwojem, każdy powinien nauczyć się, jak się uczyć. Jest to bardzo ważne zadanie. Pierwszym etapem może być w tym zakresie rozpoznanie indywidualnych preferencji i stylów uczenia się. Celem tego podrozdziału jest wskazanie możliwości wzmacniania samoświadomości ucznia w tym zakresie. Rozpoznanie preferowanych stylów uczenia się może wpływać na optymalizację tego procesu. W diagnostyce doradczej można podpowiadać uczniowi typologie stylów uczenia się i ćwiczenia na rozpoznanie osobistych preferencji. Jeśli przyjąć, że zarówno w systemie edukacyjnym, jak i w okresie aktywności zawodowej zadaniem jednostki jest uczenie się nowych zadań i nowych ról, to świadomość własnych preferencji i skutecznych strategii może wzmacniać szanse na sukces edukacyjny i zawodowy. Jest to także punkt wyjścia do pracy nad rozwijaniem umiejętności w zakresie uczenia się.

Proponuję wykorzystanie trzech kategoryzacji. Pierwsza odnosi się do klasycznego już podziału na wzrokowców, słuchowców i kinestetyków. Niektórzy do tej grupy dodają także grupę dotykowców. **Wzrokowiec** uczy się poprzez zmysł wzroku. Najlepiej pamięta to, co zobaczył w postaci tekstu, filmu, zdjęć, wykresów, prezentacji, map i innych materiałów graficznych. Lubi zapisywać i robić notatki. Chętnie stosuje

¹³⁵ M. Rosalska, A. Wawrzonek, dz. cyt., s. 19.

¹³⁶ S. Cotrell, Podręcznik umiejętności studiowania, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2007, s. 37.



technikę map pojęciowych. W nauce nie tyle przeszkadza mu hałas, co panujący w jego otoczeniu chaos i nieporządek, ma wówczas trudności z koncentracją. Używa często takich słów jak: widzieć, patrzeć, wyobrażać, obraz, wygląd, kolor. **Słuchowiec** w procesie uczenia się najchętniej wykorzystuje zmysł słuchu. Lubi rozmowy i dyskusje. Uczy się w interakcji z innymi osobami poprzez argumentowanie, tłumaczenie, wyjaśnianie. Lubi czytać na głos, mówi sam do siebie, śpiewa. Zapamiętuje muzykę i przebieg rozmowy, może mieć natomiast kłopoty z odczytywaniem map i wykresów. Potrzebuje ciszy, aby się uczyć. Muzyka i hałas go rozpraszają. Z łatwością uczy się języków obcych. **Kinestetyk** najchętniej uczy się poprzez ruch. Lubi nieporządek. Gdy siedzi na krześle, zwykle porusza nogami lub kołysze się. Potrzebuje dużo przestrzeni. Cechuje go pragmatyzm. Często gestykułuje, mówi niewiele i lakonicznie. Używa słów, które opisują działanie: szybko, ruszać się, organizować, jechać, załatwiać. W czasie nauki kinestetyk powinien robić częste przerwy na ćwiczenia fizyczne lub przemieszczać się. Chociaż sam potrzebuje dużej ilości ruchu, ruch innych go dekoncentruje. **Dotykowiec (czuciowiec)** uczy się przez dotyk. Zwraca uwagę na gesty i mimikę. Utrzymuje kontakt wzrokowy z rozmówcą. Często zachowuje się ekspresyjnie; gestykułuje, tupie. Lubi ruch i emocje. Zapamięta lepiej to, co narysuje. Uczy się poprzez wykonywanie czynności, koncentruje się na zadaniach umysłowych. Ma problem z odcięciem się od cudzych uczuć, co nie pozwala mu się skoncentrować.

Druga typologia nawiązuje do koncepcji uczenia się opracowanej przez Davida Kolba, który wyróżnił cztery style uczenia się: konwergencyjny, dywergencyjny, asymilacyjny i akomodacyjny. W odniesieniu do nich scharakteryzował osoby, preferujące określone style uczenia. Są to konkretni, refleksyjni, abstrakcyjni i aktywni. Szczegółowy ich opis i kwestionariusz

dotyczący stylów uczenia się znajduje się w dostępnych publikacjach.¹³⁷

Ciekawą propozycją strategii uczenia się jest także typologia Stelli Cotrell. Autorka wyróżniła cztery typy uczących się. Są to nurek, marzyciel, logik i reflektor.¹³⁸ Ich charakterystykę zamieściłam w tabeli poniżej.

Poza typologiami stylów uczenia się warto rozpoznawać także czynniki wspierające lub blokujące ten proces. Tutaj też można się odnieść do propozycji S. Cotrell. Autorka wskazuje na 5 składowych umiejętności z zakresu uczenia się. Są to:

1. samoświadomość i samoocena
2. znajomość wymagań
3. metody, organizacja, strategie
4. śmiałość i pozwolenie
5. praktyka i nawyki.¹³⁹

Te elementy mogą stanowić kolejny program rozpoznania diagnostycznego. Określenie ich może pomóc uczniowi w odkryciu oraz w budowaniu indywidualnej strategii uczenia się. Szczególnie chcę zaakcentować potrzebę rozpoznawania praktyk i nawyków. Często są stosowane nieświadomie, ale to właśnie one warunkują efektywność uczenia się. Zachęcam doradców, aby animowali sytuacje diagnostyczne, w których uczeń będzie mógł rozpoznać swoje nawyki w zakresie uczenia się. I dla ucznia i dla doradcy jest to szansa na dokonanie koniecznych korekt.

¹³⁷ Opis stylów uczenia się i kwestionariusz „Styl uczenia się” można znaleźć w pracy Anny Paszkowskiej-Rogacz, Warsztat europejskiego doradcy kariery zawodowej, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2002, s. 87-103.

¹³⁸ S. Cotrell, dz. cyt., s. 71.

¹³⁹ Tamże, s. 38.

	Atuty	Obszary doskonalenia
Nurek	<ul style="list-style-type: none"> → Nie traci czasu na martwienie się → Z łatwością zabiera się do nowych zadań → Ma zdolność motywowania innych → Jest sprawny w zdaniach wymagających przyjęcia jakiejś roli, w rozwiązywaniu problemów i w sytuacjach kryzysowych 	<ul style="list-style-type: none"> → Refleksja i planowanie → Myślenie kreatywne → Wymyślanie alternatyw → Słuchanie innych i praca w zespole → Podnoszenie poziomu osobistego zaangażowania w pracy łatwiejszej, ale za to na „dłuższych dystansach”
Marzyciel	<ul style="list-style-type: none"> → Dużo czasu przeznaczają na myślenie → Lubi badać sprawy dokładnie → Pomija praktyczne aspekty zadania → Często traci czas → Ma problem z trzymaniem się planu i dotrzymywania zobowiązań 	<ul style="list-style-type: none"> → Strategie efektywnego uczenia się → Umiejętność organizacji i zarządzania czasem → Odpowiedzialność za siebie i innych → Uczestnictwo → Ustalanie priorytetów i podejmowanie decyzji → Asertywność i podejmowanie ryzyka
Logik	<ul style="list-style-type: none"> → Sprawny w myśleniu analitycznym i kreatywnym → Wysoki poziom umiejętności organizacyjnych → Dobry w naukach ścisłych i w rozwiązywaniu problemów → Krytyczne podejście do rzeczywistości 	<ul style="list-style-type: none"> → Wyobraźnia i myślenie kreatywne → Wrażliwość na różnorodność innych → Autorefleksja → Praca z innymi → Radzenie sobie ze stresem
Reflektor	<ul style="list-style-type: none"> → Duża motywacja i szerokie zainteresowania → Duża wiedza ogólna → Umiejętność wskazywania związków między rzeczami → Kreatywność i pomysłowość 	<ul style="list-style-type: none"> → Ustalanie priorytetów i celów → Myślenie krytyczne i analityczne → Klasyfikowanie i selekcjonowanie → Umiejętność redagowania → Pamięć do szczegółów

Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Cotrell, dz. cyt., s. 71-72.



3.6.10 Role grupowe

Umiejętność pracy zespołowej postrzegana jest jako jedna z kompetencji kluczowych. Jest to kompetencja bardzo złożona. Składa się z wielu umiejętności szczegółowych. Zdecydowana większość osób wykonuje pracę wraz z innymi ludźmi, niewiele jest sytuacji, kiedy ktoś w pracy zawodowej jest niezależny

od innych i nie musi wchodzić z nimi w relacje. Tym bardziej atrakcyjny wydaje się temat dotyczący ról zespołowych. Często odwołuję się w nim do typologii ról zespołowych zaproponowanej przez M. Belbina. Autor wyróżnił 9 ról zespołowych, dla każdej z nich wskazał mocne i słabe strony. Charakterystykę tych ról zamieściłam w poniższej tabeli.

Role zespołowe według M. Belbina

Rola	Wkład w pracę zespołu	Dopuszczalne słabości
Myśliciel (siewca)	Twórczy, z wyobraźnią, postępowy. Rozwiązuje trudne problemy.	Pomija szczegóły. Zbyt zajęty, by efektywnie się porozumiewać.
Poszukiwacz źródeł (człowiek kontaktów)	Ekstrawertywny, entuzjastyczny, komunikatywny. Bada możliwości. Nawiązuje kontakty.	Zbyt optymistyczny. Traci zainteresowanie z chwilą, gdy mija pierwszy entuzjazm.
Koordinator (naturalny lider)	Dojrzały, pewny siebie, dobry przewodniczący. Określa cele, zachęca do podejmowania decyzji, trafnie przydziela zadania.	Może być postrzegany jako manipulator. W swojej pracy wyręcza się innymi.
Lokomotywa (człowiek akcji)	Stawia przed zespołem wyzwania, dynamiczny, potrzebuje presji. Jest odważny i zdeterminowany w pokonywaniu przeszkód.	Może prowokować innych i ranić ich uczucia.
Krytyk wartościujący (sędzia)	Rzeczowy, wnikliwy, ma talent strategiczny. Dostrzega różnorodne opcje. Zdolny do obiektywnej oceny.	Mało energiczny, nie umie inspirować innych. Nadmiernie krytyczny.
Dusza zespołu (człowiek grupy)	Współpracujący, łagodny, uważny i dyplomatyczny. Słucha, buduje, zapobiega tarciom, wprowadza spokój.	Niezdecydowany w nagłych sytuacjach. Ulegający wpływom.
Realizator (praktyczny organizator)	Zdyscyplinowany, godny zaufania, konserwatywny i wydajny. Przekształca pomysły w działania.	Mało elastyczny. W nowych sytuacjach reaguje z opóźnieniem.
Skrupulatny wykonawca (perfekcjonista)	Pracowity, sumienny, niespokojny. Szuka błędów i zaniedbań. Punktualny.	Ma skłonność do zbyt dużego zamartwiania się. Niechętnie przydziela zadania innym. Bywa drobiazgowy.
Specjalista	Samodzielny, z inicjatywą. Potrafi wyznaczyć sobie jeden nadrzędny cel, skłonny do poświęceń. Posiada rzadko spotykaną wiedzę lub umiejętności.	Działa w wąskim zakresie. Koncentruje się na szczegółach, nie dostrzega całościowego obrazu.

Źródło: Belbin R. M., Twoja rola w zespole, Gdańsk 2003, s. 38.



Ta typologia jest bardzo użyteczna w procesie dydaktycznym i doradczym. Uczniowie mają okazję zapoznać się nie tylko z różnymi rolami, ale – co wydaje się niezwykle ważne – zwrócić uwagę na potrzebę różnorodności. Podczas zajęć warto wykorzystać kwestionariusz ról zespołowych, zamieszczony w aneksie (załącznik nr 13). Uczniowie na podstawie wyników kwestionariusza mogą rozpoznać i omówić własne zasoby i predyspozycje do pracy w zespole. Trzeba jednak zaznaczyć, że odpowiedzi udzielane przez uczniów mają charakter deklaratywny i bardziej ilustrują, co uczniowie na swój temat myślą, niż to jak rzeczywiście działają w grupie. Dlatego sugeruję, aby podczas zajęć ukierunkowanych na wzmacnianie kompetencji do pracy zespołowej zaproponować uczniom także doświadczenia, podczas których będą mogli skonfrontować to, jak postrzegają siebie w grupie z konkretnymi zadaniami. Pomocna może tu być koncepcja pedagogiki przeżyć lub gry i zabawy wykorzystywane w pracy z grupą.¹⁴⁰

Bardzo rozbudowaną typologię ról pełnionych w grupie zaproponowała Hanna Hamer.¹⁴¹ Warto się z nią zapoznać. Autorka wyróżniła role ze względu na trzy kryteria: koncentrację na zadaniu, koncentrację na ludziach oraz koncentrację na sobie.

¹⁴⁰ Zob.: W. Michl, *Pedagogika przeżyć*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011; I. Kania, *Jak towarzyszyć uczniom w rozwoju społeczno-zawodowym? Gry szkoleniowe i scenariusze zajęć do pracy z młodzieżą*, Difin, Warszawa 2010, A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2004.

¹⁴¹ H. Hamer, *Rozwój przez wprowadzanie zmian*, Centrum Edukacji Medycznej, Warszawa 1998, s. 23-25.

Role ważne podczas realizacji wspólnego celu – koncentracja na zadaniu:

- ▲ pomysłodawca
- ▲ mający inicjatywę w kwestiach merytorycznych lub metodologicznych
- ▲ kontynuator rozwiązań zaproponowanych przez innych (twórczy lub echo)
- ▲ zwracający uwagę na stopień zaawansowania działań lub na czas
- ▲ pilnujący równomiernego podziału obowiązków lub przestrzegania norm grupowych
- ▲ koordynator działań poszczególnych osób
- ▲ pytający o ważne kluczowe kwestie
- ▲ ekspert udzielający pożytecznych odpowiedzi
- ▲ przyjmujący na siebie odpowiedzialność za rozwiązanie problemu
- ▲ inspirujący innych
- ▲ pomocnik

Role ważne dla rozwoju i współzycia społecznego – koncentracja na zadaniach:

- ▲ dobry duch
- ▲ uważny słuchacz
- ▲ okazujący szacunek (uznanie, aprobatę, akceptację)
- ▲ dający oparcie
- ▲ troskliwy, promieniujący ciepłem i serdecznością
- ▲ namawiający do współpracy
- ▲ chętnie współpracujący
- ▲ próbujący znaleźć kompromis, godzić różne interesy
- ▲ mediator godzący spory
- ▲ rozładowujący napięcie, np. pogodą ducha czy poczuciem humoru
- ▲ dbający o zdrowie i dobrą kondycję innych

Role utrudniające rozwój i współzycie społeczne:

- ▲ zbyt często koncentrujący uwagę głównie na sobie
- ▲ domagający się uznania lub litujący się nad sobą
- ▲ próbujący przypodobać się innym, pochlebca

- ▲ niepotrzebnie wstrzymujący pracę, np. przez podważanie zasadności już przyjętych rozwiązań
- ▲ nieprzestrzegający przyjętych wcześniej reguł pracy
- ▲ lekceważący normy grupowe lub uznane za słuszne zasady współżycia w grupie
- ▲ przeszkadzający, np. przerywaniem, zmianą tematu, dygresją
- ▲ zbyt często w sposób zbyt dominujący narzucający swoje zdanie albo uparcie broniący przegranej sprawy
- ▲ nieliczący się z innymi
- ▲ niemili
- ▲ negatywnie oceniający innych
- ▲ złośliwy, ironiczny, sarkastyczny
- ▲ nieuprzejmy
- ▲ nazbyt impulsywny
- ▲ agresywny, atakujący ludzi
- ▲ manipulujący innymi osobami dla własnych celów
- ▲ zdystansowany, obojętny
- ▲ rozkojarzony
- ▲ obraźliwie pobłażliwy wobec innych
- ▲ unikający działania, nazbyt bierny
- ▲ zgadzający się na propozycje innych bez wewnętrznego przekonania.

Tak szeroki katalog ról pełnionych w grupie ma bardzo duże walory metodyczne i diagnostyczne. W zakresie diagnostyki uczeń może poznać kategorie autoanalizy przyjmowanych przez siebie ról. Może poznać te obszary funkcjonowania w grupie, które wpływają nie tylko na efektywne wykonanie zadania, ale także na atmosferę i relacje. Jest to także zbiór ciekawych wskaźników do obserwowania pracy całej grupy. Wskaźniki te mogą być stosowane przez nauczyciela i doradcę, mogą być także proponowane grupie w ramach ewaluacji jej pracy.

3.6.11 Kompetencje i kwalifikacje

Kompetencje i kwalifikacje to pojęcia używane głównie w kontekście rynku pracy. Najczęściej mówi się o nich przy procedurach rekrutacji i selekcji oraz ocenianiu szans na zatrudnienie. Kwalifikacje są najczęściej rozumiane jako uprawnienia do wykonywania zadań zawodowych – na przykład: uprawnienia do obsługi wózków widłowych, certyfikaty poświadczające specjalistyczne umiejętności zawodowe, prawo jazdy. Uzyskanie kwalifikacji zawodowych jest koniecznym warunkiem do wykonywania określonego zawodu. W wielu branżach uzyskanie kwalifikacji musi być potwierdzone zdaniem egzaminem zawodowym. Kompetencje to „zdolności do wykonywania zadania zgodnie z znanymi i określonymi standardami ważnymi dla danej grupy zawodowej”.¹⁴² Kompetencje nie dotyczą tylko sfery zawodowej. Można mówić o kompetencjach komunikacyjnych, umiejętności autoprezentacji, umiejętności radzenia sobie w stresujących sytuacjach. Kompetencje w ujęciu tradycyjnym to wiedza i umiejętności. Współcześnie pracodawcy oceniając czyjeś kompetencje do pracy zwracają bardzo dużą uwagę na motywację. Ważna jest także pasja, zainteresowania, kultura osobista, styl pracy i współpracy z innymi pracownikami.

Kompetencje można podzielić na twarde i miękkie. Kompetencje twarde są bezpośrednio związane z wykonywanym zawodem. Wysoki poziom tych kompetencji oznacza, że ktoś w swojej profesji dąży do mistrzostwa. Na podstawie oceny kompetencji twardych można określić, czego dany pracownik powinien się jeszcze nauczyć, aby lepiej wykonywać swoją pracę. Kompetencje te mogą być rozwijane na kursach, szkoleniach, stażach. Dobre efekty daje praktyka u kogoś, kto jest postrzegany w danej profesji jako mistrz, ekspert. Kompetencje



¹⁴² M. Kossowska, op. cit, s. 51.



miękkie są często określane także jako kompetencje społeczne. Nie są one bezpośrednio związane z wykonywanym zawodem, ale mają bardzo duże znaczenie dla efektywnego działania w miejscu pracy. Do kompetencji miękkich zalicza się na przykład kompetencje komunikacyjne, umiejętność pracy w zespole, umiejętności w zakresie mediacji i negocjacji a także kompetencje do pracy w zespołach zróżnicowanych kulturowo. Nowoczesny pracownik niezależnie od profilu wykształcenia musi dysponować zestawem „umiejętności miękkich”, bez których utrzymanie pracy będzie niezwykle trudne. Ekspertki rynku pracy podkreślają, że pracę otrzymuje się w 70% dzięki wiedzy fachowej i w 30% dzięki kompetencjom społecznym, traci się zaś w 70% z braku kompetencji społecznych i w 30% z braku kwalifikacji merytorycznych. O szansach na rynku pracy decyduje elastyczność i chęć uczenia się, sprawne władanie wszystkimi zdobyczami technik zarządzania informacją oraz umiejętności w zakresie komunikacji międzyludzkiej i zespołowej pracy projektowej.¹⁴³ Analizując z uczniami kategorie kompetencji twardych i miękkich warto podkreślić, że o ile kompetencje twarde można stosunkowo łatwo sprawdzić i ocenić, to określenie poziomu kompetencji miękkich sprawia zdecydowanie więcej problemów.

Co roku szkoły zawodowe kończy wiele osób. Wszyscy absolwenci charakteryzują się tymi samymi kwalifikacjami. Jednak to, jak będzie wyglądała ich sytuacja na rynku pracy, nie zależy tylko od tego, czy ktoś posiada dyplom, czy też nie. Dla pracodawców konieczne kwalifikacje zawodowe to punkt wyjścia do rozmowy. Pracodawca chce rozpoznać, jakimi zasobami dysponuje kandydat i w jaki sposób te zasoby mogą być wykorzystane dla efektywnego funkcjonowania w miejscu pracy. Idąc tym tokiem

myślenia warto odpowiedzieć uczniom, że kompetencje należy traktować jako specyficzny rodzaj zasobów niezbędnych do realizacji zadań zawodowych. Tak jak każdy inny potrzebny zasób muszą one być **użyteczne** w ramach wyznaczonych zadań, muszą być także **mieralne**, aby można było określić zarówno potrzeby w ich zakresie, jak i stan posiadania. Braki w obszarze kompetencji stanowią taką samą przeszkodę w efektywnej pracy jak braki w innych zasobach.

Pomocna w tym zakresie może być znajomość kompetencji kluczowych, najważniejszych dla efektywnego funkcjonowania na współczesnym rynku pracy. Jest bardzo wiele propozycji uporządkowania tych kompetencji. W pracy doradczej często stosuję typologię zawartą w Raporcie *enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*.¹⁴⁴ Są to kompetencje, które są konieczne dla każdej dorosłej osoby, niezależnie od jej poziomu wykształcenia i wykonywanego zawodu. Kompetencje te zostały podzielone na cztery podstawowe grupy:

- ▲ umiejętności ery cyfrowej
- ▲ twórcze myślenie
- ▲ efektywna komunikacja
- ▲ wysoka wydajność.

Do pierwszej grupy należą **kompetencje elementarne**, podstawowe – pisanie, czytanie i liczenie. Ważne są także umiejętności naukowe (np. umiejętność wnioskowania, analizowania) i ekonomiczne (np. myślenie w kategoriach zysków, strat, inwestycji). Do podstawowych kompetencji XXI wieku należą też umiejętności informatyczne i multimedialne związane ze zdolnością wykorzystywania nowoczesnych technologii dla realizacji celów osobistych i zawodowych. Ważna jest także świadomość różnic kulturowych i umiejętność współdziałania w coraz bardziej zglobalizowanym świecie.

¹⁴³ K.B. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik (red.), Foresight kadr nowoczesnej gospodarki, Warszawa 2009, s.130.

¹⁴⁴ Raport: enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age, 2003.

Ma to szczególne znaczenie w kontekście europejskiego rynku pracy i migracji zarobkowych. W tym miejscu warto zwrócić także uwagę na umiejętność pracy z osobami odmiennymi kulturowo.

Druga grupa kompetencji, związana z umiejętnością **twórczego myślenia**, obejmuje takie kompetencje szczegółowe, jak: umiejętność przystosowania się, elastyczność, dociekliwość, kreatywność, orientacja na podejmowanie ryzyka. Są to kompetencje niezbędne do efektywnej pracy, do dobrego współdziałania, do realizacji własnej kariery życiowej i zawodowej. Wiele osób podkreśla, że warunkiem osiągnięcia sukcesu jest także bycie wewnątrzsterownym. Oznacza to, że każda osoba powinna mieć własne opinie, cele, powinna mieć wpływ na własne życie, kierować nim. W przeciwieństwie do osób zewnątrzsterownych, osoby wewnątrzsterowne mają wysoki poziom wewnętrznej motywacji. Oznacza to na przykład, że w pracy nie trzeba ich pilnować, ponieważ same dbają o to, by odpowiedzialnie realizować powierzane im zadania. Każdy pracodawca chciałby mieć takiego pracownika.

Efektywna komunikacja to bardzo ważna kompetencja. Obejmuje ona umiejętność pracy w zespole oraz bardzo rozbudowany katalog kompetencji interpersonalnych – np. rozwiązywanie konfliktów, prowadzenie mediacji, negocjowanie, radzenie sobie ze stresem. Do tej grupy należy też komunikowanie się za pomocą różnorodnych mediów.

Ostatnia grupa kompetencji związana jest z **wysoką wydajnością pracy**. Wskazuje się tu na umiejętność ustalania priorytetów, planowania i zarządzania ukierunkowanego na cele. To także umiejętność zarządzania czasem oraz efektywnego wykorzystania warsztatu pracy. Te umiejętności mają pomóc wytwarzać dobre jakościowo produkty i wysokiej klasy usługi¹⁴⁵.

Powyższy model odnosi się do kompetencji bazowych, kluczowych, warunkujących efektywne funkcjonowanie w społeczeństwie i wykorzystywanie szans życiowych. W procesie diagnozowania kompetencji warto także odnosić się do rozpoznawana kompetencji zawodowych. Można w tym zakresie wykorzystywać różne modele diagnostyczne. Małgorzata Kossowska proponuje na przykład podział na umiejętności techniczne, społeczne i koncepcyjne. Umiejętności techniczne to zdolności posługiwania się narzędziami, metodami i technologią w określonej specjalności. Umiejętności społeczne to zdolności do współpracy z innymi ludźmi, rozumienia ich, motywowania. Umiejętności koncepcyjne to – według autorki – umysłowa zdolność do koordynacji oraz integrowania wszystkich interesów i działalności organizacji.¹⁴⁶ Ciekawy model proponuje także Grzegorz Filipowicz. Kompetencje zawodowe podzielił na dwie duże grupy – kompetencje bazowe oraz kompetencje wykonawcze. Każdą z tych grup podzielił na 3 podgrupy i do każdej przypisał konkretne zdolności i umiejętności. Model kompetencji bazowych i kompetencji wykonawczych pozwala uchwycić zakres pożądaných w zawodzie kompetencji. Pozwala on zwizualizować mapę obszarów rozwoju zawodowego. Na podstawie tego schematu uczeń może dokonać samooceny w kontekście kompetencji wybranych lub z wszystkich obszarów. Dla doradcy proponowany model analizy kompetencji zawodowych może być punktem odniesienia do projektowania zadań diagnostycznych.



¹⁴⁵ Raport: enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age, 2003.

¹⁴⁶ M. Kossowska, dz. cyt., s. 50.



3.6.12 Kompetencje wielokulturowe

Ostatni proponowany przeze mnie przedmiot rozpoznania diagnostycznego stanowią kompetencje wielokulturowe. Mimo, że należą do kompetencji kluczowych, stosunkowo rzadko są analizowane w doradztwie zawodowym. Zainteresowanie tą grupą kompetencji wynika z intensywnej dynamiki migracji (nie tylko zarobkowych) i postulatu mobilności przestrzennej. Mobilność przestrzenna postrzegana jest jako jedna z kluczowych kompetencji warunkujących powodzenie na globalnym rynku pracy. Zjawisko to nie dotyczy już tylko sytuacji związanych z wyjazdem do pracy za granicę, ale szerzej pracy w środowiskach zróżnicowanych kulturowo zarówno w kraju, za granicą, jak i w sferze wirtualnej. Także na gruncie edukacji coraz wyraźniej dostrzegane są potrzeby myślenia w kategoriach wielokulturowości i edukacji wielokulturowej. Grupa potencjalnych odbiorców oddziaływań edukacyjnych i doradczych jest w tym zakresie bardzo szeroka. Kompetencje wielokulturowe przydatne są studentom uczestniczącym w programach wymiany międzynarodowej, osobom chcącym podjąć pracę za granicą, emigrantom oraz imigrantom.

Badacze podejmują próby stworzenia katalogu cech i umiejętności, które warunkują udane życie za granicą i jednocześnie pozwalają na konstruktywne rozwiązanie konfliktów wynikających z potrzeby uczenia się nowych zachowań społecznych i zawodowych. Mitchell R. Hammer, William Gudykunst i Richard L. Wiseman zaproponowali uproszczony trójczynnikowy model efektywności międzykulturowej obejmujący:

- ▲ zdolność do radzenia sobie ze stresem psychologicznym
- ▲ zdolność do efektywnego komunikowania się
- ▲ zdolność do ustalania relacji międzyludzkich.¹⁴⁷

Inni badacze proponują katalogi bardziej rozbudowane, wskazując jednocześnie, iż konstruktywne rozwiązanie kryzysu związanego z szokiem kulturowym warunkowane jest wieloczynnikowo. Richard Arvey, Rabi S. Bhagat i Eduardo Salas wskazują na następujące determinanty sukcesu w kraju odmiennym kulturowo:

- ▲ umiejętności techniczne związane z wykonywaną pracą,
- ▲ odpowiedni zestaw cech osobowościowych (tolerancja niepewności, elastyczność zachowań, nieosądzanie, empatia kulturowa, niski etnocentryzm),
- ▲ odpowiednia motywacja,
- ▲ wsparcie ze strony rodziny i innych znaczących osób
- ▲ odpowiednia biegłość w języku danego kraju.

Daniel J. Kealey natomiast wskazuje na: empatię, szacunek, umiejętność słuchania, realistyczne oczekiwania, zainteresowanie lokalną kulturą, elastyczność, tolerancję, umiejętności techniczne, inicjatywę, otwartość, towarzyskość i pozytywny obraz samego siebie.¹⁴⁸ Warto zauważyć, że większość z tych elementów dotyczy kompetencji społecznych (miękkich) lub cech osobowościowych. Próby systematyzacji tych rozproszonych czynników dokonał Jürgen Bolten. Autor ten dokonał typologii czynników warunkujących sukces w obcej kulturze wprowadzając cztery kategorie kompetencyjne:

- ▲ kompetencję indywidualną,
- ▲ kompetencję społeczną,
- ▲ kompetencję strategiczną
- ▲ kompetencję zawodową.

Pierwsza z nich obejmuje: motywację, zdolności organizacyjne, optymistyczne nastawienie, umiejętności kontrolowania sytuacji

¹⁴⁷ M. Chutnik, Szok kulturowy, Universitas, Kraków 2007, s. 115.

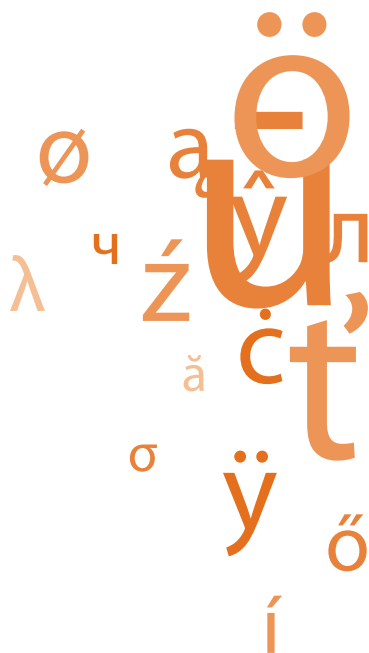
¹⁴⁸ Tamże, s. 116.

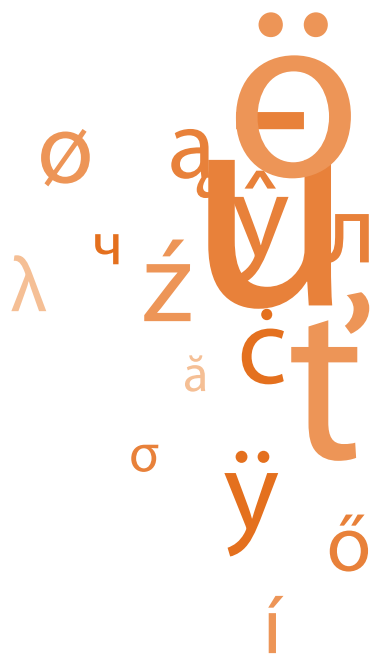
i samokrytyki oraz wydajność. W obszarze społecznym autor za kluczowe uznał empatię, umiejętność pracy w grupie, zdolności adaptacyjne, inicjatywę oraz umiejętności komunikacyjne i przywódcze. Komponentami kompetencji strategicznej są według J. Boltena zarządzanie wiedzą, świadomość kosztów i ryzyka, umiejętność planowania i podejmowania decyzji oraz myślenie synergiczne. Ostatnim obszarem kompetencyjnym w prezentowanej typologii są kompetencje zawodowe obejmujące wiedzę fachową, doświadczenia zawodowe, znajomość lokalnego rynku i prawa a także znajomość technologii kraju pobytu.¹⁴⁹

W zakresie rozwiązań edukacyjnych już na najwcześniejszych etapach edukacji szkolnej warto wprowadzać warsztaty kompetencji międzykulturowych¹⁵⁰ oraz aranżować doświadczenia międzykulturowe i wzmacniać refleksyjność w zakresie własnego etnocentryzmu i postaw wobec odmienności i różnorodności.

¹⁴⁹ Tamże, s. 118.

¹⁵⁰ Zob.: K. Białek, A. Kowalska, E. Kownacka, M. Piegat-Kaczmarczyk, Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2008.





ÿ ü ø ù π ž a ä í ü Ÿ ç ě ê ő ł d b š z π ř ý

Metody i techniki diagnostyczne

Część **4**

Ta część książki ma charakter metodyczny. Moim zamiarem jest wskazanie możliwości wykorzystywania różnorodnych metod i technik w celach diagnostycznych. Dobrałam je w taki sposób, aby były to propozycje dostępne dla **wszystkich**, którzy realizują zadania doradcze w szkołach i innych placówkach edukacyjnych. Moją intencją jest wskazanie na te rozwiązania, które nie wymagają specjalistycznego (głównie psychologicznego) przygotowania. W związku z tym założeniem, nie będę omawiać testów psychologicznych, które w doradztwie zawodowym mogą być wykorzystywane przez osoby z dyplomem psychologa. W tym rozdziale pominię także rozmowę doradczą. Jest to najważniejsze narzędzie diagnostyczne w pracy doradcy zawodowego. Jest to jednocześnie narzędzie bardzo złożone. W polskiej literaturze można znaleźć wiele propozycji omawiających etapy i zasady prowadzenia rozmowy.¹⁵¹ Warto się z nimi zapoznać. Ze względu na cele tego opracowania pogłębione zaprezentowanie wszystkich zasad i etapów prowadzenia rozmowy doradczej nie jest możliwe. W związku z tym skoncentruję się na technikach diagnostycznych, które mogą być stosowane w pracy doradczej przez nauczycieli, którzy nie mają specjalistycznego przygotowania w zakresie doradztwa zawodowego.

Ważne jest, aby każdy projektował swój własny warsztat metodyczny. Inspiracji można szukać w literaturze, we własnych doświadczeniach szkoleniowych i warsztatowych, a także podczas wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami.

¹⁵¹ Zob.: D. Pisula, ABC doradcy zawodowego. Rozmowa doradczą, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2010; M. Tarkowska, Rozmowa doradczą – wspólne poszukiwanie rozwiązań, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006; B. Wojtasik, Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2011.

Problemem metodycznym, który może się pojawić w szkole jest możliwość wykorzystywania testów i innych narzędzi diagnostycznych. Proponuję, aby trzymać się kilku podstawowych zasad:

1. Narzędzia wystandaryzowane mogą być wykorzystane wyłącznie przez osoby do tego uprawnione.
2. Narzędzia wykorzystywane do diagnostyki mogą być wykorzystywane wyłącznie przez osobę, która będzie miała kompetencje, warunki, czas i możliwości, aby przeprowadzić z uczniem pełen proces diagnozy, włącznie z udzieleniem uczniowi rzetelnej informacji zwrotnej.
3. Celem diagnozy jest wzmocnianie samoświadomości ucznia na temat własnych zasobów. Służą do tego nie tyle narzędzia, co refleksja umożliwiająca transfer uzyskanych danych do osobistej wiedzy ucznia.
4. Indywidualne doświadczenia i przekonania ucznia są ważnym materiałem diagnostycznym.
5. Warto odróżniać dane deklarowane przez ucznia od jego rzeczywistych kompetencji, możliwości, zdolności i innych zasobów.

W publikacjach z zakresu doradztwa zawodowego można spotkać różnego rodzaju kwestionariusze i ćwiczenia. Warto je wykorzystywać jako sposób na wzmocnienie refleksji ucznia, zwrócenie uwagi na jakiś problem, zachęcenie do poprzyglądania się własnym zasobom i możliwościom. Trzeba jednak pamiętać, że diagnostyka nie może być celem samym w sobie. Wyniki z takiego ćwiczenia zawsze powinny być punktem wyjścia do dalszej pracy. Doradcy zawodowi mają do dyspozycji bardzo różnicowane narzędzia.¹⁵² Ich katalog jest bogaty. Anna Paszkowska-Rogacz wskazuje, że dostępne narzędzia można podzielić na:

¹⁵² Zob.: S. T. Gladding, Poradnictwo zawodowe zajęcie wszechstronne, Warszawa 1994.

METODY I TECHNIKI

DIAGNOZOWANIA

Doradca może wykorzystywać różne metody, techniki i narzędzia diagnostyczne. Ważne jest, aby były one dobierane ze względu na cel, jakiemu ma służyć proces diagnozowania. Ważne jest także, aby stosować je zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami i kompetencjami.



- techniki oceny, w których cały proces diagnostyczny jest administrowany przez doradcę
- techniki samooceny, w których część analizy i interpretacji wyników wykonuje samodzielnie uczeń.¹⁵³

- techniki plastyczne
- analizy przypadków
- gry i zabawy
- techniki oparte na q-sorcie
- techniki wzmacniające krytyczne myślenie oraz myślenie strategiczne.

W tym kontekście warto zadbać o odpowiednie proporcje. Uczeń w systemie edukacyjnym ma szansę nauczenia się i przetrenowania kompetencji związanych z samopoznaniem i auto-refleksją. Rolą doradcy i nauczyciela jest w tym zakresie przede wszystkim animowanie, organizowanie sytuacji, w których kompetencje te mają szansę być rozwijane. Zachęcam, aby w ramach działań diagnostycznych doradcy i nauczyciele stosowali także:

- kwestionariusze, checklisty
- różne rodzaje wywiadów
- portfolio i analizę dokumentów
- techniki projekcyjne

4.1 Kwestionariusze ankiety

Ankieta to bardzo popularna w szkołach technika badań. Poprzez różnorodne kwestionariusze nauczyciele próbują dowiedzieć się czegoś o zainteresowaniach, potrzebach i opiniach uczniów. Ankieta jest często wykorzystywana przy ewaluacji pracy szkoły lub poszczególnych zajęć. Technika ta może być także pomocna w poszukiwaniu danych potrzebnych doradcy zawodowemu.

Poprawnie skonstruowany kwestionariusz ankiety spełnia trzy podstawowe funkcje:

- umożliwia „przełożenie” teoretycznej problematyki badawczej na konkretne pytania

¹⁵³ A. Paszkowska-Rogacz, Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań, Difin, Warszawa 2009, s. 22.

zadawane respondentowi (uczniowi, rodzicowi, nauczycielowi)

- ułatwia respondentowi udzielenie odpowiedzi poprzez wskazanie propozycji z kafeterii
- umożliwia takie przygotowanie materiału, by był on przydatny do ilościowej i/lub jakościowej analizy.¹⁵⁴

Technika ankiety, obok wywiadu, należy do metod sondażowych. Jest przeznaczona do rozpoznawania „zjawisk rozproszonych społecznie”. Daje możliwość zbadania zjawisk, o których wiemy, że są, ale nie możemy ich zaobserwować. Jedynym wskaźnikiem ich występowania są wypowiedzi respondentów. Do grupy tych zjawisk należą między innymi postawy, aspiracje, potrzeby, opinie, oczekiwania, sądy, przekonania, zainteresowania, wartości. Jest to bardzo rozbudowany zbiór danych przydatnych doradcy i nauczycielowi w procesie planowania i realizowania wsparcia doradczego. W tym miejscu warto zaznaczyć, że metody sondażowe mają zastosowanie przede wszystkim w rozpoznawaniu danego zjawiska w szerszej perspektywie społecznej. Oznacza to, że ankietę projektujemy dla przedstawicieli populacji, a nie dla jednostki. W pracy doradcy ankieta będzie miała zastosowanie wówczas, kiedy chce rozpoznać na przykład potrzeby doradcze uczniów w danej szkole. Jeśli chce rozpoznać potrzeby konkretnego ucznia raczej powinien posłużyć się wywiadem lub inną, bardziej spersonalizowaną, techniką.

Aby kwestionariusz był przydatny, powinien być poprawnie sformułowany. Należy zadbać o to, aby nie pojawiły się w nim błędy, które utrudnią pozyskanie przydatnego badawczo materiału. Chciałabym wskazać na kilka błędów, które dość często pojawiają się w opracowywanych przez nauczycieli i doradców kwestionariuszach.

Błąd multiplikacji polega na tym, że jedno pytanie odnosi się do więcej niż jednego zagadnienia. Na przykład:

- *Czy podjąłeś już decyzję dotyczącą wyboru szkoły i kierunku kształcenia?*
- *Czy uczestniczyłeś w tym roku w indywidualnych i grupowych zajęciach z doradcą zawodowym?*
- *Jak oceniasz pracę Twojego wychowawcy, pedagoga szkolnego i innych pracowników szkoły w zakresie pomocy w wyborze szkoły ponadgimnazjalnej?*

Udzielenie odpowiedzi na tak sformułowane pytania jest często niemożliwe. Uczeń mógł wybrać kierunek kształcenia, ale jeszcze nie wie, w jakiej szkole chce podjąć naukę, mógł także uczestniczyć w indywidualnych konsultacjach z doradcą zawodowym, którego postrzega jako bardzo kompetentną osobę, ale nie uczestniczył w warsztatach prowadzonych przez wychowawcę. Bardzo często błąd multiplikacji dotyczy pytań o rodziców np.:

- *Jakie wykształcenie mają Twoi rodzice?* – mama i tata mogą mieć różne.
- *Czy Twoi rodzice akceptują Twój wybór szkoły ponadgimnazjalnej?* – istnieje przecież możliwość, że rodzice mają w tym zakresie odmienne opinie.

Zbyt trudne sformułowania. Jest to częsty błąd w kwestionariuszach opracowywanych przez ekspertów i specjalistów. Zdarza się, że jest im trudno przeformułować język ekspercki na pytania zrozumiałe dla respondenta. Wprowadzanie trudnych, fachowych pojęć niepotrzebnie komplikuje kwestionariusz. Doradca potrzebuje profesjonalnego języka do opracowywania danych, do ich analizy i interpretacji. Język, w którym formułowane są pytania kierowane do respondenta powinien być dla niego zrozumiały.

¹⁵⁴ L. A. Gruszczyński, Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001, s. 16.

Błąd polegający na tzw. fałszywym założeniu znawstwa. Polega on na pytaniu respondenta o fakty, zjawiska, procesy, które w opinii badacza powinien znać. W rzeczywistości respondent nie musi mieć wiedzy na ten temat. Na przykład:

- *Jak oceniasz nową podstawę programową kształcenia w zawodach?*
- *Jaka jest Twoja opinia na temat zmian wynikających z nowego rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach?*

Respondent nie musi znać tych dokumentów, ale może mieć opinie na temat pracy Ministerstwa w rozpoznawanym zakresie. Mimo że nie zna dokumentów odpowie na to pytanie nie na podstawie wiedzy, ale na podstawie przekonania. Warto zauważyć, że anonimowość tej techniki powoduje także, że respondent nie ponosi odpowiedzialności za swoje odpowiedzi. Nikt ich nie weryfikuje, nie sprawdza. W związku z tym pojawia się pokusa udzielania odpowiedzi nawet tam, gdzie nie mamy nic do powiedzenia. Sugeruję, aby pytania o sądy i opinie poprzedzać pytaniem o konkretną wiedzę. Na przykład:

- *Czy zapoznałeś się z nową podstawą programową kształcenia w zawodach?*
- *Czy znasz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 17 listopada 2010?*

Kolejny błąd to **złe skalowanie**. Jest to dość często pojawiający się błąd wyrażający się w przemieszczeniu pozycji skali, nierównomiernie rozłożonych stronach skali – na przykład więcej jest ocen pozytywnych niż negatywnych lub braku układu odniesienia, według którego należy oceniać. Na przykład:

- *Jak często rozmawiasz z rodzicami o wyborze przyszłego zawodu?*
 - a. nigdy*
 - b. codziennie*
 - c. raz na rok*
 - d. raz w tygodniu*
 - e. kilka razy w miesiącu.*Jest to błąd przemieszczenia pozycji skali.

- *Jak oceniasz informacje o ofercie szkół ponadgimnazjalnych w Twoim mieście?*
 - a. pozytywnie*
 - b. negatywnie*
 - c. nie mam zdania*Jest to błąd braku odniesienia. Respondent nie ma podanych kryteriów oceny. Nie wie czy ma ocenić dostępność tych informacji, ich atrakcyjność, adekwatność do potrzeb rynku pracy lub do swoich osobistych preferencji i zainteresowań.

- *Jaka jest Twoja opinia na temat treści omawianych na dzisiejszych warsztatach?*
 - a. zdecydowanie nieprzydatne*
 - b. nieprzydatne*
 - c. raczej nieprzydatne*
 - d. przydatne*Jest to błąd nierównoważności stron skali. Zdecydowanie dominują opinie negatywne.

Kolejny błąd polega na **jednoczesnym pytaniu o fakty i opinie o nich**. Na przykład:

- *Jak oceniasz ofertę i sposób pracy doradcy zawodowego w Twojej szkole?*
- *Jak oceniasz ofertę i dostępność materiałów zawodoznawczych dostępnych w Twojej bibliotece szkolnej?*

Poza tym, że w tych pytaniach pojawia się błąd multiplikacji, to wymieszane są także zapytania o wiedzę i o opinię. Warto te zagadnienia rozdzielać. Zawsze najpierw pytamy o wiedzę.



Ostatni błąd, na który chcę zwrócić uwagę to **przypisywanie respondentowi postaw, których nie prezentuje**. Na przykład:

- *Twoim zdaniem szkoły zawodowe są gorsze od liceów ponieważ: ...*
- *Wskaż powody, dla których tak późno zainteresowałaś się ofertą szkół ponadgimnazjalnych.*

Są to pytania z wyraźnie zaakcentowaną tezą. Badacz sugeruje respondentowi jego sposób myślenia. Potrzebuje danych na potwierdzenie przyjętej przez siebie tezy. Jest to bardzo nieuczciwe podejście diagnostyczne. Celem badań sondażowych jest rozpoznanie sytuacji, a nie potwierdzenie sformułowanych przez badacza hipotez.

Poza tymi błędami można jeszcze wskazać na błędy o charakterze technicznym – błędy językowe, literówki, zbyt skomplikowane tabele. W kwestionariuszach pojawiają się także czasem kafeterie nieadekwatne do pytania. Wówczas respondent może mieć problem z zaznaczeniem odpowiedniej odpowiedzi. Może wówczas z rezygnować z wypełniania kwestionariusza lub zaznaczyć cokolwiek.¹⁵⁵

Opracowując kwestionariusz ankiety warto zadbaj nie tylko o unikanie błędów, ale także o to, by postawione pytania umożliwiły zebranie potrzebnych danych. Informacje powinny pozwolić na analizę badanego zagadnienia w różnych perspektywach. Dlatego w kwestionariuszu powinno znaleźć się pytania:

O opinie

- *Co Twoim zdaniem warto brać pod uwagę przy wyborze szkoły ponadgimnazjalnej?*
- *W jaki sposób wychowawca klasy mógłby pomóc Ci przy wyborze dalszego kierunku kształcenia?*

O fakty

- *Czy zapoznałaś się z ofertą szkół ponadgimnazjalnych w Twoim mieście?*
- *Czy masz opracowane swoje CV?*

O wiedzę

- *Czy znasz ofertę szkół ponadgimnazjalnych w Twoim mieście?*
- *Wskaż zawody, które aktualnie są deficytowe na Twoim lokalnym rynku pracy.*

O źródła informacji

- *Skąd czerpiesz informacje o szkołach ponadgimnazjalnych w Twoim mieście?*
- *Jak oceniasz wiarygodność poszczególnych źródeł informacji o ofercie szkół ponadgimnazjalnych?* (wskazujemy respondentowi konkretne źródła informacji i proponujemy skalę oceny).

O motyw

- *Co zdecydowało, że wybrałaś ten kierunek kształcenia?*

Poprawne opracowanie kwestionariusza jest trudne. Warto poświęcić mu sporo uwagi. Im lepiej opracowane narzędzie, tym większa szansa, że uzyskane dane rzeczywiście będą przydatne w procesie doradczym. Chcę zwrócić uwagę, że kwestionariusz jest narzędziem dość rozbudowanym, często zawiera wiele pytań i dane metryczkowe. Nie zawsze do celów diagnostyczny potrzebujemy aż tak rozbudowanej wersji. Dane metryczkowe (np. płeć, wiek, miejsce zamieszkania, średnia ocen, wykształcenie rodziców) potrzebne są do korelacji statystycznych określających zależności między zmiennymi – na przykład zależność dotyczącą tego, jak płeć różnicuje zainteresowania lub jak miejsce zamieszkania wpływa na charakter podejmowanych decyzji zawodowych. W pracy doradcy zawodowego takie badania nie zawsze są potrzebne. Jeśli chcę dowiedzieć się, jakie są potrzeby doradcze w konkretnej grupie w zakresie tematów zajęć chętniej niż po kwestionariusz ankiety sięgam po technikę checklisty.

¹⁵⁵ Tamże, s. 104-111.

4.2 Checklista

Checklista to najczęściej rozbudowana kategoria do jednego pytania. Jest to po prostu lista różnych propozycji, opcji, alternatyw. Jest to zbiór możliwości lub lista zadań. Dobrze opracowana checklista spełnia dwie funkcje:

1. porządkuje proces myślenia i/lub działania
2. pozwala na szybkie i przejrzyste uzyskanie potrzebnych danych.

Tę technikę chętnie wykorzystuję na przykład do rozpoznawania potrzeb w zakresie tematów zajęć.

Poniżej znajduje się lista tematów, którymi możemy zająć się w tym roku na zajęciach, które mają Ci pomóc podjąć decyzję o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej. Zastanów się, które z nich uważasz za przydatne dla Ciebie.

Z tej listy możesz zaznaczyć 5 tematów, którymi jesteś najbardziej zainteresowany.

- Moje mocne i słabe strony
- Planowanie, określanie celów
- Lokalny rynek pracy
- Zasady rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych
- Wiedza o rodzajach szkół i dalszych możliwościach kształcenia
- Wiedza o zawodach
- Podejmowanie decyzji
- Jak opracować dokumenty aplikacyjne
- Możliwości pracy za granicą
- Co zrobić, aby nie zostać bezrobotnym
- Kwalifikacje i kompetencje zawodowe
- Kto może udzielić pomocy przy wyborze zawodu
- Techniki skutecznej autoprezentacji
- Jak rozpoznawać predyspozycje zawodowe
- Zawody, w których się najwięcej zarabia
- Poznawanie własnych talentów
- Co warto brać pod uwagę wybierając szkołę ponadgimnazjalną
- Jak rozmawiać z rodzicami o wyborze szkoły i zawodu

Źródło: opracowanie własne.

Zarówno przeprowadzenie badań tą techniką, jak i opracowanie uzyskanych danych zajmuje bardzo mało czasu. Proste zestawienie procentowe wyników stanowi punkt wyjścia do opracowania konkretnej propozycji wsparcia doradczego. Z katalogu tematów można opracować ofertę szytą na miarę potrzeb konkretnej klasy. W tym miejscu chcę także zaakcentować edukacyjny aspekt tej techniki. Jej zaletą jest wskazywanie uczniom, jakie tematy są dla nich dostępne, czego mogą chcieć i oczekiwać oraz jakie tematy w perspektywie nauczyciela lub doradcy są ważne. Jeśli zapytamy ucznia, jakimi tematami z doradztwa zawodowego jest zainteresowany, to może okazać się, że udzieli odpowiedzi dotyczących zainteresowań lub predyspozycji lub w ogóle nie będzie wiedział co odpowiedzieć. Jest to sytuacja związana z fałszywym założeniem znawstwa. Uczeń nie musi wiedzieć, czym zajmuje się doradca zawodowy i jakie obszary wiedzy i umiejętności stanowią podstawę do efektywnego podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych. Checklista może mu to podpowiedzieć. Propozycje różnych zestawień zamieściłam w aneksie. Warto je stosować także do organizowania i monitorowania działań ucznia w zakresie organizacji procesu uczenia się lub przygotowania do procesu rekrutacji.

4 4.3 Techniki projekcyjne

Najbardziej popularną techniką projekcyjną stosowaną przez doradców zawodowych jest Test Obrazkowy Zwodów M. Achtnicha. Metoda BBT powstała w Szwajcarii w latach 70. Jest to narzędzie wystandaryzowane, odwołujące się do grupy teorii cechy i czynnika. W Polsce prace nad adaptacją tego narzędzia trwają od kilku lat. Został przetłumaczony podręcznik M. Achtnicha, opracowano także pomoce do prowadzenia badania.¹⁵⁶ W pracy diagnostycznej doradcy i nauczyciele mogą stosować także techniki niewystandaryzowane, które wykorzystując cechy metod projekcyjnych pozwalają odkrywać osobiste preferencje w sposobie myślenia i działania. Techniki te opierają się na założeniu, że na podstawie odpowiednio dobranych bodźców można wywołać reakcje ujawniające indywidualne strategie badanego w zakresie odczytywania sytuacji i nadawania im znaczenia. W pracy doradczej można wykorzystywać zarówno techniki werbalne, jak i obrazkowe. W technikach werbalnych uczeń może dokańczać historyjki lub zdania. W technikach obrazkowych opisuje sytuację. Może wskazywać na przyczyny ich powstania, na przewidywane konsekwencje. Może nadawać oceny i znaczenie obserwowanych treści. Ciekawym ćwiczeniem, które można wykonywać z uczniami jest rozpoznawanie atrybutów sukcesu.

Poniżej proponuję kilka historyjek do wykorzystania w pracy z uczniami. Zachęcam jednak, aby projektować opowieści adekwatne do potrzeb i sytuacji osób, z którymi się pracuje. Zadaniem ucznia jest dokończenie historyjki za pomocą 6 zdań. Doradca może te zakończenia analizować poprzez zastosowanie różnych kryteriów, np.:

- • proaktywność vs reaktywność
- • wewnątrzsterowność vs zewnątrzsterowność
- • myślenie życzeniowe vs poszukiwanie rozwiązań
- • emocjonalność vs racjonalność.

Ważne jest, aby omówić z uczniami konsekwencje przyjmowanych rozwiązań i strategii działania.

Agata pilnie przygotowywała się do matury. Poświęciła wiele czasu na naukę. W trzeciej klasie zrezygnowała z wielu przyjemności, aby zrealizować swój cel – dostać się na wymarzone studia. Podczas rekrutacji będą brane pod uwagę wyniki z biologii, matematyki i angielskiego. Matematyka i angielski poszły jej świetnie. Z obawą czekała na wyniki z biologii. Wie, że nie napisała testu najlepiej. Kiedy ogłoszono wyniki matur, było tak jak się spodziewała. Ilość zdobytych punktów to zdecydowanie za mało, aby dostać się na jej wymarzony kierunek . . .

Tomek w przyszłym roku kończy zasadniczą szkołę zawodową. Już niedługo będzie wykwalifikowanym kucharzem. Ma dość dobre oceny, nauczyciele go chwalią, niektórzy nawet sugerują, aby kontynuował naukę w technikum. Interesuje go gotowanie, lubi się tym zajmować, jednak doświadczenia z praktyk nie były dla niego dobre. Myślał, że będzie się uczył od najlepszych szefów gotowania, dekorowania i podawania. Wie, że trochę zasugerował się programami kulinarnymi w telewizji. Spodziewał się, że będzie to bardzo twórcza przyгода. Rzeczywistość okazała się zupełnie inna. Była to ciężka, monotonna praca w zespole. Nie wie, czy chce tak pracować w tym zawodzie . . .

Kasia marzy, aby zostać fryzjerką. Od zawsze interesowała się stylizacją fryzur. Ma też talent manualny i wyczuć stylu. Problem w tym, że rodzice nie zgadzają się, aby po gimnazjum poszła do zasadniczej szkoły zawodowej. Ich marzeniem jest, aby córka skończyła studia. Kasia rozumie rodziców – chcą przecież jej dobra. Ale nie chce też rezygnować ze swoich marzeń.

Źródło: opracowanie własne.

¹⁵⁶ Informacje na temat tego narzędzia można znaleźć na stronie <http://www.achtnich.ctsoft.com.pl>



ARTEFAKTY SUKCESU

TECHNIKI PROJEKCYJNE

Sukces to pojęcie bardzo wieloznaczne. Warto z uczniami rozmawiać, jak postrzegają sukces, po czym poznają ludzi sukcesu? Pomocne mogą tu być techniki projekcyjne.

4.4 Techniki plastyczne

Prace plastyczne są bardzo lubiane przez uczniów. Mogą być wykorzystywane także w doradztwie zawodowym. Musi tu być jednak spełniony jeden ważny warunek – prace te nie mogą być oceniane. Techniki plastyczne w doradztwie zawodowym służą do ułatwiania refleksji a nie analizy talentu plastycznego. Najczęściej wykorzystywane są różnego rodzaju plakaty. Ułatwiają one koncentrowanie uwagi na wybranym temacie lub problemie. Służą utrwaleniu wiedzy, przekazaniu nowych informacji lub pogłębieniu refleksji. Zaletą plakatu jest schematyczna forma, wskazywane są na nim kluczowe, najważniejsze elementy. Plakat w pracy doradczej może być:

- wykorzystywany w pracy indywidualnej, może być także zadaniem dla małej grupy
- formą demonstrowania twórczości, indywidualnego podejścia do tematu
- sposobem dokonywania transferu wiedzy
- techniką na podsumowanie, utrwalenie informacji
- techniką nadawania struktury, porządkowania informacji.

Tematy plakatów mogą dotyczyć wiedzy z różnych obszarów – zawodoznawstwa, procedur aplikacyjnych, systemu edukacyjnego. Nauczyciel lub doradca na podstawie plakatu może ocenić, jakie elementy uczniowie dostrzegają w zagadnieniu, jak je ilustrują i jakie nadają im znaczenia. Plakat daje także szerokie możliwości dyskusji na temat sposobu postrzegania tematu.

Tematy, które można realizować poprzez prace plastyczne to na przykład:

1. moja droga edukacyjna do „tu i teraz”
2. moja droga w przyszłość zawodową
3. schody do kariery
4. pociąg do kariery
5. „plusy i minusy” zawodu
6. mój wymarzony zawód
7. nie taki rynek pracy straszny, jak go malują.

Szczególnie ciekawe diagnostycznie są prace wykorzystujące metaforę drogi i schodów. Uczniowie prezentują w nich bardzo zróżnicowane sposoby interpretowania tematu. Na przykład prace dotyczące schodów do kariery odnoszą się często do szczebli awansów, barier edukacyjnych,

etapów edukacyjnych, zadań do wykonania, potrzebnych umiejętności, zdobywania uprawnień, dyplomów, stopni i certyfikatów. Analiza prac na forum całej grupy jest bardzo ciekawym doświadczeniem. Uczniowie mogą zauważyć jak różnorodne jest postrzeganie tego samego tematu i – co w kontekście doradczym jest bardzo istotne – pomyśleć jak bardzo różne mogą być konsekwencje przyjętych założeń.

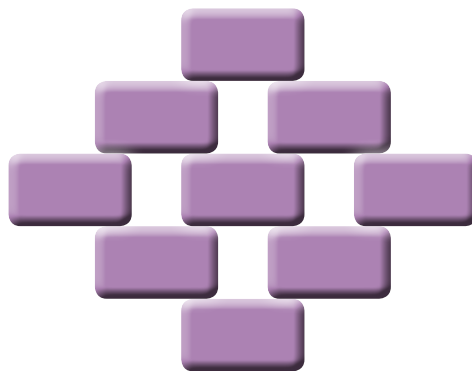
4.5 Q-sort

Q-sort należy do grupy technik psychometrycznych. Polega na sortowaniu stwierdzeń według wcześniej przyjętego kryterium na określonej skali. Jej twórca W. Stephenson nazwał ją Techniką Q. Dzisiaj mówi się o niej zwykle Q-sort, tak też nazywa się zbiór elementów, które podlegają sortowaniu. Technika ma tę zaletę, że pozwala na przełożenie danych jakościowych na ilościowe, dzięki czemu możliwa jest ich analiza statystyczna.¹⁵⁷ Technika może być stosowana wielokrotnie po zmianie kryterium sortowania. W diagnostyce doradczej Q-sort może mieć bardzo różnorodne zastosowanie – np. przy rozpoznawaniu wartości, przekonań, aspiracji. Praca tą techniką polega na opracowaniu zestawu danych do sortowania oraz zaproponowaniu kryteriów i układu sortowania. Wybrane zestawy zaproponowałam w aneksie. Jest to sposób pracy do wykorzystania zarówno w doradztwie indywidualnym, jak i grupowym. Sortowanie i nadawanie znaczeń może odbywać się indywidualnie lub może to być sposób ma pracę w małych grupach. Rozwiązań metodycznych jest tu bardzo dużo, ograniczenie stanowi tu przede wszystkim kreatywność i zaangażowanie doradcy lub nauczyciela.

¹⁵⁷ A. Brzezińska, J. Brzeziński, Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych, w: Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów, red. J. Brzeziński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 270.

Poniżej proponuję zestaw do Q-sortu do pracy z uczniami liceów lub techników, którzy planują podjęcie studiów wyższych. Ćwiczenie to pozwala skonfrontować się z własnymi oczekiwaniami odnośnie kolejnego etapu edukacyjnego. Dla doradcy jest to materiał do rozmowy na ile te oczekiwania są realne i jakie mogą być ewentualne konsekwencje takich postaw. Nauczyciel lub doradca proponuje uczniom, aby z poniższej listy wybrali konkretną ilość tych wskazań, które najbardziej korespondują z ich oczekiwaniami – na przykład 9.

Drugi etap pracy dotyczy wybranych kategorii. Zadaniem ucznia jest uporządkowanie ich według znaczenia. W tym celu nauczyciel proponuje matrycę, układ, wzór.



W tym wzorze, jedno oczekiwanie jest najważniejsze, ale na drugim miejscu są dwa równorzędne wobec siebie wskazania, na trzecim trzy... Uczeń musi rozstrzygnąć, którym oczekiwaniom nadaje większe znaczenie, a którym mniejsze. To ćwiczenie bardzo uruchamia refleksję na temat własnych motywacji. Zachęcam do tworzenia własnych zestawów do Q-sortu. W zależności od tematu i grupy, z którą pracujemy, zestawy te mogą być bardziej lub mniej rozbudowane, a wzory porządkowania mogą mieć różny kształt i różną ilość elementów.

4.6 Praca na metaforach

Metafory są bardzo przydatne w pracy doradczej. Uruchamiają wyobraźnię, dają poczucie bezpieczeństwa, indywidualizują perspektywę postrzegania tematu. Alicja Czerkawska wskazuje na ich najważniejsze funkcje:

- dążenie do lepszego porozumienia się
- zmniejszenie dystansu w relacji i wzajemnego oporu
- dawanie możliwości indywidualnego wyrażania siebie
- zwolnienie z używania formalnego języka na rzecz potocznego
- korzystanie z krótkich, symbolicznych form językowych
- wydobywanie na powierzchnię skrywanych treści
- lepsze zapamiętywanie wypowiedzianych treści
- otwartość w dzieleniu się uczuciami, myślami, doświadczeniami
- poszerzenie perspektywy oglądu perspektywy klienta i własnej
- pogłębianie zrozumienia i zwiększanie świadomości swoich postaw
- modyfikowanie systemu przekonań
- odreagowanie napięcia emocjonalnego.¹⁵⁸

Dobierając metafory do pracy w ramach diagnostyki doradczej warto zwrócić uwagę jak wiele możliwości doradca ma w tym zakresie. Nawiązując do typologii Philipa Barkera można wskazać 7 podstawowych grup komunikatów metaforycznych:

- dłuższe opowieści, które mają odniesienia do skomplikowanych sytuacji problemowych
- anegdotalne i krótkie opowiadania

- analogie, porównania i krótkie zdania lub wyrażenia metaforyczne, które ilustrują coś lub podkreślają
- metafory relacji
- zadania o charakterze metaforycznym do wykonania w czasie zajęć lub do wykonania jako zadanie domowe
- przedmioty metaforyczne używane podczas pracy z klientem w celu zaprezentowania czegoś lub kogoś
- metafory artystyczne: rysunki, obrazy i inne przedmioty, które coś obrazują.¹⁵⁹

W praktyce doradczej bardzo często pracuję na przysłowia¹⁶⁰, analogiach, grafikach. Bardzo przydatne są także porównania, praca z tekstem, biografią lub filmem.¹⁶¹ W pracy z przyszłymi i analogiami można zachęcać uczniów, aby wskazywali własne propozycje lub proponować im gotowe zestawy.

Bardzo użyteczna w pracy doradczej jest metafora drogi i podróży. Można ją wykorzystywać do analizy dotychczasowych osiągnięć ucznia i sposobu ich postrzegania oraz do rozpoznawania planów, aspiracji, marzeń. Bardzo nośne znaczeniowo są w tym kontekście metaforyczne odczytywania znaczenia znaków drogowych, nakazów, zakazów. Ważnym pytaniem jest wówczas, kto te znaki ustawia na naszej drodze, kto kieruje ruchem. W kontekście kariery zawodowej jako podróży można się pytać o jej cel, o mapę, o przygotowanie do niej, o towarzyszy podróży.

¹⁵⁸ A. Czerkawska, Obecność metafor w sytuacji poradniczej (w:) *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, red. E. Ziarkiewicz, V. Drabik-Podgórna, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2010, s. 132.

¹⁵⁹ P. Barker, *Metafory w psychoterapii. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 1997, s. 51-52.

¹⁶⁰ Propozycję wybranych przysłów zamieściłam w aneksie.

¹⁶¹ Handout dla doradcy do pracy z filmem zamieściłam w aneksie.

Czego oczekujesz od wyższej uczelni?

- Uzyskania wyższego wykształcenia
- Przygody intelektualnej
- Zdobycia konkretnego zawodu
- Zdobycia dyplomu
- Poznania nowych znajomych
- Spotkania wybitnych profesorów
- Spotkania ludzi, którzy mają pasje
- Możliwości rozpoczęcia dorosłego życia
- Uczenia się od najlepszych
- Dostępu do najnowszych technologii
- Możliwości wyjazdu na programy zagraniczne
- Możliwości realizacji własnych zainteresowań i pasji
- Dostępu do najnowszej literatury
- Możliwości decydowania, czego chcę się uczyć
- Ciekawych praktyk
- Możliwości poznawania najnowszej wiedzy
- Umożliwienia godzenia studiowania z życiem towarzyskim
- Pomocy w znalezieniu pracy
- Rozwoju intelektualnego
- Możliwości intensywnego studenckiego życia
- Studiowania w odpowiednich warunkach
- Elastycznego podejścia do planu
- Znalezienia partnera na życie
- Możliwości samodzielnego projektowania planu studiów
- Umożliwienia godzenia studiowania z pracą
- Możliwości większego decydowania o sobie
- Pracy w projektach badawczych
- Stołówek z tanimi posiłkami
- Poznania ludzi z różnych środowisk, miejscowości
- Pomocy w nawiązaniu współpracy międzynarodowej
- Pomocy w planowaniu kariery zawodowej
- Pomocy w nauczaniu się jak efektywnie studiować
- Bogatej oferty zajęć sportowych
- Pomocy socjalnej
- Dostępu do wi-fi
- Bogatej oferty kulturalnej
- Preferencyjnych kredytów
- Dobrej opieki medycznej
- Możliwości konsultacji z doradcą zawodowym

Źródło: opracowanie własne.

Moim mottem zawodowym jest:

- Zrób to teraz
- Czas to pieniądz
- Śpiesz się powoli
- Moje życie jest jak pudełko czekoladek
- Czas ucieka, kiedy się bawię
- To co widzę, już jest moje
- Obawa przed nieznanym

Dzień w pracy jest dla mnie jak:

- Zamieszki na stadionie
- Przyjęcie u Jasia Fasoli
- Gra „w nogę”
- Parada
- Park rozrywki
- Koncert rockowy
- Letni spacer po plaży

Piosenka, która określa moje odczucia:

- „Jesteś szalona”
- „Nie płacz Ewka”
- „Lato, lato czeka”
- „Niech żyje bal”
- „Marchewkowe pole”
- „Szklana pogoda”
- „Noc po ciężkim dniu”

Moje umiejętności rozwiązywania problemów są jak:

- Młot kowalski
- Pinceta
- Buldożer
- Skalpel
- Nożyczki
- Trzepaczka do ubijania piany
- Piła motorowa

Źródło: N. P. Aleksander, Udane szkolenie. Przewodnik szkoleń i warsztatów, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2007, s. 135.

METAFORA DROGI

JAKO NARZĘDZIE DIAGNOSTYCZNE

Droga to metafora bardzo bogata w znaczenia. Do analizy można wykorzystać rodzaje dróg, kierunki, nawierzchnie, znaki drogowe. Drogę można analizować zarówno w kontekście doświadczeń i dokonań, jak i planów na przyszłość.



„Jeśli spojrzeć na karierę zawodową jak na rodzaj podróży można w niej dostrzec trzy podstawowe elementy: zainteresowania, zdolności i wartości. Zainteresowania mówią nam w jakim kierunku się posuwać, zdolności – jak długo trzeba będzie pracować dla osiągnięcia ostatecznego celu, wreszcie wartości – czy w ogóle warto tę podróż podejmować. Jeśli – w sposób świadomy lub nieświadomy – wartości, jakie wyznajesz, podpowiadają ci, że dany kierunek nie jest właściwy, to szanse na to, że podróż ta zostanie uwieńczona sukcesem, będą niewielkie.”¹⁶²

Metafory ułatwiają także odnoszenie się do doświadczeń, szczególnie wtedy kiedy są trudne. Uczniom można zaproponować wypowiedzi oparte na porównaniach.

- *Moje dzieciństwo było jak....*
- *Moja szkoła podstawowa była jak....*
- *Moje podwórko było jak....*
- *W gimnazjum na przerwie czułem się jak....*

Warto także wykorzystywać metafory dotyczące życia i odnosić je do sfery dotyczącej edukacji, kariery zawodowej i ich relacji do innych wartości i aktywności postrzeganych jako ważne. Pomocny może tu być zestaw zaproponowany przez A. Czerkawką:

- życie jako podróż, wędrówka, droga
- życie jako dzieło sztuki, teatr, widowisko, gra
- życie jako dar, powołanie, służba
- życie jako zadanie, obowiązek
- życie jako przygoda
- życie jako konieczność zmagania się
- życie jako sen, bajka
- życie jako opowieść, legenda
- życie jako labirynt, pałac
- życie jako żyzna gleba.¹⁶³

¹⁶² Biznes, tom 6. Planowanie kariery. Biblioteka Gazety Wyborczej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

¹⁶³ A. Czerkawka, dz. cyt., s. 126.

4 4.7 Portfolio

Portfolio edukacyjne lub portfolio kariery to celowo zbierane prace ucznia dokumentujące jego wysiłki, postępy i osiągnięcia ukierunkowane na wybór kariery zawodowej.¹⁶⁴

W pedagogice jest rozumiane także jako zbiór intencjonalnie zbieranych wytworów, który ma na celu wzmocnienie procesu uczenia się.¹⁶⁵ Może mieć formę papierową lub elektroniczną. Nie jest jednak dobrze, jeśli jest utożsamiane wyłącznie z teczką, segregatorem lub plikiem, w którym gromadzone są odpowiednie materiały i dokumenty. Celem portfolio nie jest gromadzenie danych, lecz wspieranie procesu planowania kariery edukacyjnej i zawodowej. Oznacza to, że dobór zadań powinien być intencjonalny i mocno ukierunkowany na cele edukacyjne i doradcze. Oznacza to także, że zgromadzone materiały powinny zostać omówione, ocenione i wykorzystane w procesie doradczym. Prowadzenie portfolio nie jest celem samym w sobie.

Wskazując na cele pracy doradczej tą metodą warto odnieść się do trzech obrazów zaproponowanych przez Wolfganga Endresa, Thomasa Wiedenhorna i Anje Engel. Według nich portfolio jest jak:

- • most
- • lustro
- • okno wystawowe.¹⁶⁶

Te metafory wskazują możliwości wykorzystania tej techniki w pracy doradczej. Obraz mostu odnosi się do możliwości pokonywania różnorodnych barier i przeszkód oraz

perspektywy łączenia i integrowania danych z różnych obszarów i dziedzin. Ta forma pracy stwarza szanse na zintegrowanie doświadczeń szkolnych z planami zawodowymi, pozwala odnieść aktualne zdolności, umiejętności i zasoby do celów umiejscowionych w przyszłości. Lustro to narzędzie oglądu sytuacji. Pozwala określić, jak wyglądają aktualne możliwości, daje szansę porównań. Umożliwia samoocenę, ale także jest szansą na pozyskanie informacji zwrotnej. Ostatni obraz to okno wystawowe. W kontekście celów doradczych to bardzo ważny kierunek myślenia. Pozwala uruchomić refleksję na temat autoprezentacji. Jest to szansa na pokazanie własnych zasobów, uzdolnień, potencjałów. Ze względu na indywidualny charakter tej techniki uczeń może zaprezentować to, co postrzega jako najbardziej dla niego istotne i charakterystyczne. Ma szansę także dostrzec znaczenie kompetencji wyróżniającej. W sytuacji, kiedy inne osoby także opracowują swoje portfolio, może ujawnić się pytanie, w jaki sposób chce i może wyróżnić się na tle grupy. Wyróżnienie się poprzez własne zasoby wzmacnia też odpowiedzialność za jakość własnej pracy. W rozmowach o rynku pracy często słyszy się o rywalizacji, o walce o miejsca pracy, awans, dostęp do informacji. Technika portfolio proponuje odmienną perspektywę. Uczeń ma okazję oszacować, co i w jakim zakresie sam może zrobić, aby odpowiednio zaprezentować się na rynku pracy. Może ocenić, jakie zasoby ma, a nad jakimi jeszcze powinien popracować.

Portfolio to bardzo spersonalizowana forma dokumentowania własnej pracy nad decyzjami edukacyjnymi i zawodowymi. Jest to zadanie na dłuższy okres. Zadaniem doradcy jest tu proponowanie zadań i monitorowanie ich realizacji. Nie warto korzystać z gotowych rozwiązań. Warto projektować zadania „szyte na miarę” konkretnej grupy lub konkretnego ucznia. Ważne jest, aby uczniowie mogli projektować portfolio

¹⁶⁴ D. J. Blum, T. E. Davis, dz. cyt., s. 212.

¹⁶⁵ W. Endreas, T. Wiedenhorn, Engel A., *Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, s. 8.

¹⁶⁶ Tamże.

według własnych wyobrażeń, według własnego pomysłu. Po roku lub semestrze pracy zarówno doradca, jak i uczeń mają bardzo bogaty materiał do analizy procesu planowania przyszłości edukacyjnej i zawodowej. W literaturze można znaleźć różne propozycje zadań i elementów, z których warto komponować indywidualne portfolio. Celem tej metody pracy jest wzmocnienie refleksyjności ucznia na temat jego własnych zasobów i uczynienie z tej refleksji procesu, który może być monitorowany zarówno przez ucznia, jak i jego doradcę, wychowawcę, rodzica. Zapiski, zadania, dokumenty gromadzone w portfolio mogą być źródłem wiedzy o tym, jak postępował rozwój osobisty, jakie cele i zdania formułował uczeń, jak zmieniały się one w czasie, czym te zmiany były powodowane.

Wśród zalet portfolio Stella Cottrell wymienia:

- gromadzi w jednym miejscu powiązane ze sobą dokumenty
- wspiera proces autorefleksji
- nadaje procesowi samooceny klarowną strukturę
- może być wykorzystane podczas rozmowy kwalifikacyjnej
- pozwala gromadzić i porządkować dokumenty i informacje, które mogą być przydatne w przyszłości – na przykład podczas aplikacji o staż, stypendium, pracę.¹⁶⁷

Celem portfolio jest dokumentowanie działań ukierunkowanych na rozpoznawanie możliwości karier edukacyjnych i zawodowych. Celem jest także zaangażowanie ucznia w proces doradczy. To wielka zaleta tej techniki. Wielość i różnorodność zadań sprawia, że uczeń pracuje nad nimi przez dłuższy czas (na przykład rok szkolny lub cały cykl uczenia się w szkole). To angażuje jego pamięć, emocje. Uczeń jest zaangażowany w tworzenie portfolio poprzez:

- dokumentowanie własnych poszukiwań i działań
- dokumentowanie własnego procesu podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych opartych na samopoznaniu i wiedzy z zakresu planowania karier
- dokumentowanie własnych celów i priorytetów
- selekcjonowanie i porządkowanie zawartości
- dokumentowanie procesu poznawania siebie i samooceny.¹⁶⁸

W tym kontekście można zauważyć, że rolą doradcy jest głównie animowanie zadań i uruchamianie refleksji. Uczeń uczy się odpowiedzialności za jakość wykonywanych zadań i prezentacyjny aspekt portfolio. Dlatego tak ważny jest dobór odpowiednich zadań i ćwiczeń.

Portfolio może zawierać różnorodne elementy. Stella Cottrell proponuje następującą strukturę:

1. spis treści
2. formularze profilu i samooceny, planery i programy działania
3. profil zawodowych i technicznych umiejętności
4. aktualna lista zajęć i warsztatów
5. certyfikaty, dyplomy, nagrody
6. aktualna lista doświadczeń zawodowych (daty, adresy pracodawców, krótkie opisy pracy, obowiązków, czego ta praca nauczyła)
7. CV
8. esej na temat: „Jak wyobrażasz sobie życie za 7 lat i co musisz zrobić, aby ten cel osiągnąć”
9. przykłady działalności zawodowej i zainteresowań
10. osobiste doświadczenia
11. dyplom i inne dokumenty związane z wykształceniem.¹⁶⁹

¹⁶⁸ D. J. Blum, T. E. Davies, dz. cyt., s. 212.

¹⁶⁹ S. Cottrell, dz. cyt., s. 51.

¹⁶⁷ S. Cottrell, dz. cyt., s. 51.

Autorka podkreśla, że dobrze prowadzone portfolio ma uporządkowaną strukturę i jest systematycznie uaktualniane. Jest to metoda, która uczy systematyczności, selektywnego i analitycznego podejścia do informacji. Jej zaletą jest także kształtowanie kompetencji w zakresie autoprezentacji. Pojęcie autoprezentacji pojawia się najczęściej w kontekście rozmów kwalifikacyjnych, jest często wiązane z wizerunkiem, pierwszym wrażeniem, adekwatnym ubiorem. Portfolio wskazuje, że autoprezentacja ważna jest także w kontekście dokumentów aplikacyjnych. To jak wygląda portfolio, jak jest uporządkowane, jaka jest jego estetyka także świadczy o autorze.

Według propozycji Dorothy Blum i Tamary Davisa w portfolio powinny się znaleźć:

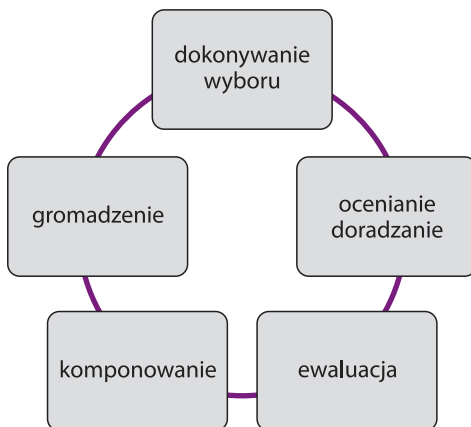
- kopie planów dotyczących wyborów na następnym etapie edukacyjnym
- wyniki kwestionariuszy dotyczących stylu uczenia się
- wyniki badań kwestionariuszowych dotyczących zainteresowań
- dokumenty potwierdzające prace ucznia, także próbki tych prac
- informacje dotyczące doświadczeń zawodowych
- informacje dotyczące dodatkowych zaangażowań, np. wolontariatu
- dane dotyczące kompetencji promowanych na rynku pracy
- informacje dotyczące procesu podejmowania decyzji
- dane dotyczące wybranych celów związanych z planowaniem kariery – dane o mocnych stronach, zdolnościach.¹⁷⁰

Analizując dwie powyższe propozycje można stwierdzić, że portfolio powinno zawierać dane o charakterze dokumentów (świadectwa, zaświadczenia, certyfikaty, dyplomy), dane

potwierdzające doświadczenie (zawodowe, społeczne), dane dotyczące samooceny oraz dane wspierające proces podejmowania decyzji. Te cztery grupy to plan minimum. W zakresie rozwiązań diagnostycznych można proponować uczniom różnorodne zadania i ćwiczenia ułatwiające pozyskiwanie, porządkowanie i prezentowanie danych z tych obszarów. Czasami można spotkać segregatory zawierające zbiór zadań do wykonania. Jest to bardzo wygodne rozwiązanie dla doradcy. Zachęcam jednak, aby zadania do portfolio proponować uczniom stopniowo i systematycznie. Ujawnienie wszystkich zadań od razu może obniżyć motywację ale także zakłócić proces i stopniowe odkrywanie i monitorowanie własnego rozwoju.

Praca z portfolio jest etapowa. Poszczególne fazy przedstawia poniższy wykres.

Etapy pracy metodą portfolio



Źródło: W. Endreas, T. Wiedenhorn, A. Engel, Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, s.10.

¹⁷⁰ D. J. Blum, T. E. Davies, dz. cyt., s. 212.

W pierwszej fazie – wprowadzającej, należy dokonać rozstrzygnięcia, jakie materiały i w jaki sposób będą gromadzone w portfolio. Doradca może dokonać tego samodzielnie, ale może być to także element pracy z uczniem lub z grupą. Na przykład poprzez burzę mózgów lub budowanie mapy pojęciowej można rozstrzygać, jakie dane są konieczne do osiągnięcia założonych celów. Jest to etap, który odgrywa istotną rolę w zakresie wzmacniania motywacji i zaangażowania uczniów. Jest to także szansa na rozpoznanie, jaką wiedzę, przekonania i doświadczenia mają uczniowie w omawianym temacie. Na tym etapie należy także ustalić zasady pracy i kryteria oceny. Kolejna faza to osadzenie tematu w indywidualnym kontekście. Uczeń zbiera dane, gromadzi informacje, wypełnia kwestionariusze, wykonuje zadania i ćwiczenia. Ważne jest, aby dotyczyły one jego indywidualnego kontekstu, jego potrzeb i celów. Trzecia faza to wybór spośród zebranych danych tych informacji, które będą stanowić podstawę analizy i dokładniejszego ocenienia. Jest to etap rozstrzygania, co warto brać pod uwagę w procesie formułowania odpowiedzi na kluczowe dla tematu pytania. Jest to także etap, na którym uczeń ma szansę rozpoznać, jakie elementy z jego indywidualnego portfolio mają znaczenie w procesie projektowania ścieżki edukacyjnej i zawodowej. Własne doświadczenia, możliwości i potrzeby może konfrontować z wymaganiami rekrutacyjnymi do szkół lub wymaganiami rynku pracy. Na tym etapie rolę doradcy jest proponowanie kryteriów rozstrzygnięć, co warto poddać wnikliwszej analizie. Kolejna faza to refleksja. Tu bardzo ważną rolę odgrywa doradca. Jest to także faza diagnozy i autodiagnozy. Uczeń, przy wsparciu doradcy, rozpoznaje jak jego indywidualne zasoby korespondują z celami edukacyjnymi i zawodowymi. Jest to moment namysłu nad rzeczywistymi możliwościami realizacji planów i aspiracji. Zadaniem doradcy jest prorozwojowe ukierunkowanie refleksji.

Celem jest nie tylko rozpoznanie czy uczeń ma wystarczające możliwości, uzdolnienia i zasoby, ale także zastanowienie się, w jaki sposób można wyrównywać ewentualne deficyty. Refleksja powinna na tym etapie dotyczyć trzech podstawowych perspektyw:

- • merytorycznej / zawodowej
- • metodycznej
- • indywidualnej.¹⁷¹

W perspektywie merytorycznej ocenie poddaje się wiedzę, umiejętności zawodowe, kwalifikacje, oceny, zaświadczenia i inne dane mogące świadczyć o rozwoju intelektualnym i zawodowym. Perspektywa metodyczna obejmuje dane dotyczące strategii i stylów uczenia się, sposobów funkcjonowania w pracy i w sytuacjach społecznych, przyjmowanych ról zespołowych, strategii komunikacyjnych. Ostatnia perspektywa – indywidualna, dotyczy jednostkowych cech, ograniczeń, postępów w nauce, indywidualnych strategii uczenia się.¹⁷² Tak zaprojektowana refleksja umożliwi transfer danych pochodzących z autodiagnozy własnych zasobów do myślenia o karierze edukacyjnej i zawodowej. Zakłada się, że na wszystkich etapach pracy nad portfolio uczeń może dokonywać zmian, uzupełnień, aktualizacji. Zmiany te są najbardziej intensywne i znaczące w fazie refleksji. Jest to faza, kiedy uczeń nadaje swojemu portfolio indywidualną formę i logiczną strukturę. Ważne jest jednak, aby uczeń miał świadomość potrzeby upublicznienia swojej pracy, podzielenia się efektami. Jest to ostatnia faza pracy nad portfolio. Upowszechnienie efektów może mieć różną formę. Może to być prezentacja na forum klasy, opracowany segregator, strona internetowa. Faza ta ma bardzo istotne

¹⁷¹ W. Endreas, T. Wiedenborn, A. Engel, *Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, s.12.

¹⁷² Tamże.

znaczenie dla porządkowania wniosków i prezentowania ich na forum. Jest to szansa na uzyskanie informacji zwrotnej. Informację tę w sytuacji klasy szkolnej można uzyskać zarówno od doradcy, nauczyciela, kolegów i koleżanek. Można także do oceny prac zaprosić eksperta z zewnątrz. Jest to bardzo ciekawe doświadczenie dla uczniów. Dla wielu pozyskanie, czasem krytycznej recenzji i informacji zwrotnej stanowi punkt wyjścia do zastanowienia się, jak poprawić, uzupełnić, przeorganizować, zaprezentować na nowo własne portfolio.

4.8 Analiza SWOT

Analiza SWOT jest popularną techniką analityczną. Jej zaletą jest prosta i uporządkowana forma. Analiza SWOT ma zastosowanie w doradztwie zawodowym do rozpoznawania zasobów w kontekście planowanych zamierzeń, planów i aspiracji. Można ją wykorzystać przy wybieraniu zawodu, kierunku dalszej edukacji (na przykład kierunku studiów) oraz w ramach przygotowań do aplikowania na wybrane stanowisko pracy. Zaletą tej techniki jest poszerzenie perspektywy namysłu nad rzeczywistymi szansami na powodzenie w planowanym przedsięwzięciu. Uczniowie mają szanse oszacować na co mają wpływ, a co jest poza ich realnymi możliwościami.

Nazwa SWOT pochodzi od czterech angielskich słów:

- S**trengths – mocne strony
- W**eaknesses – słabe strony
- O**pportunities – szanse
- T**hreats – zagrożenia.

Analiza SWOT opiera się na rozpoznaniu dwóch grup czynników: wewnętrznych (zależnych od osoby) i zewnętrznych. Każda z tych grup jest rozpatrywana ze względu na pozytywny i negatywny wpływ na analizowaną sytuację.

	wewnętrzne	zewnętrzne
pozytywne	Mocne strony	Szanse
negatywne	Słabe strony	Zagrożenia

Mocne strony są zależne od jednostki. Mogą to być jej pozytywne cechy, umiejętności, doświadczenia, kwalifikacje, wykształcenie, znajomość języka obcego, zasoby materialne i finansowe, wsparcie bliskich, wiara we własne siły. Słabe strony także są zależne od osoby. To one ograniczają możliwości i sprawiają, że wiele szans nie zostaje wykorzystanych. Mogą to być braki w umiejętnościach, wiedzy, kompetencjach społecznych. Może to być także trudna sytuacja rodzinna lub finansowa.

Na szanse i zagrożenia nie mamy wpływu. Są one ulokowane w otoczeniu, na zewnątrz. Można jedynie starać się unikać zagrożeń i próbować wykorzystywać pojawiające się szanse. Do zagrożeń można zaliczyć na przykład kryzys ekonomiczny, zwolnienia w danej branży, nadwyżkę absolwentów danego kierunku, brak dostępu do szkoleń lub instytucji edukacyjnych. Szanse to na przykład dynamiczny rozwój branży, zapotrzebowanie na fachowców w danym zawodzie, oferta dofinansowanych szkoleń i kursów.

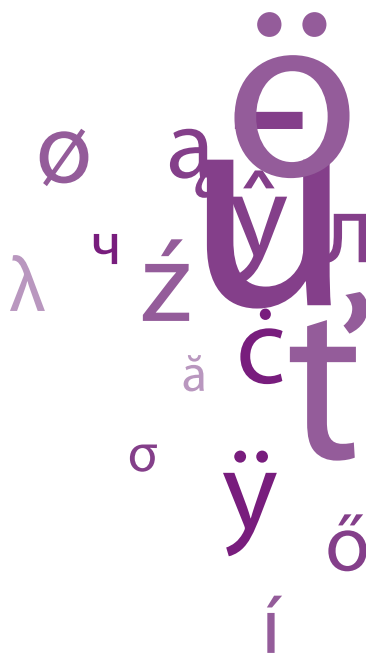
W procesie doradczym warto tę analizę pogłębić. Celem powinno być szukanie zależności pomiędzy czynnikami zależnymi od ucznia, a kontekstem w którym podejmuje decyzje czy ocenia własną pozycję. W pogłębianiu refleksji mogą pomóc pytania:

- *Jak mogę wykorzystać moje mocne strony, aby przeciwdziałać zagrożeniom?*
- *Czy mam wpływ na moje słabe strony?*
- *Co mogę zrobić, aby wzmocnić to, co aktualnie stanowi moją słabą stronę?*
- *Co warto robić, aby jeszcze bardziej wzmocnić swoje mocne strony?*
- *Czy mogę uniknąć niektórych zagrożeń? Co mogę zrobić w tym kierunku?*

Przykładowa analiza SWOT kucharza, absolwenta zasadniczej szkoły zawodowej, może wyglądać tak:

Mocne strony	Szanse
<ul style="list-style-type: none"> → Ukończona z dobrym wynikiem szkoła → 2-miesięczna praktyka w renomowanej restauracji → Kurs dekorowania potraw → Wakacyjna praca w kuchni w zagranicznym kurorcie → Pracowitość i obowiązkowość → Umiejętność pracy w zespole → Dobrze opracowane dokumenty aplikacyjne 	<ul style="list-style-type: none"> → Zapotrzebowanie na kucharzy → Bogata oferta kursów i szkoleń doszkalających → Miejsce zamieszkania – duże miasto
Słabe strony	Zagrożenia
<ul style="list-style-type: none"> → Brak doświadczenia zawodowego → Słaba znajomość języka angielskiego → Dużo poziomu stresu podczas rozmów kwalifikacyjnych 	<ul style="list-style-type: none"> → Duża rotacja pracowników w branży → Wymagane doświadczenie w zawodzie

Źródło: opracowanie własne.



4 Zamiast zakończenia

Doradztwo zawodowe w szkołach i placówkach edukacyjnych jest realizowane w różny sposób i z różnym zaangażowaniem. Niektórzy postrzegają je wąsko jako przygotowanie do wyboru zawodu i profilaktykę bezrobocia. Dla innych jest to ważny element spójnego procesu dydaktycznego i wychowawczego, którego celem jest wieloaspektowa pomoc uczniowi w procesie planowania i realizacji kariery edukacyjnej i zawodowej. Zmiany systemowe i potrzeba (lub czasem tylko konieczność) projektowania wewnątrzszkolnych programów doradztwa zawodowego animują dyskusje nad optymalnymi rozwiązaniami w tym zakresie. Coraz częściej w szkołach pracują specjaliści – doradcy zawodowi lub przygotowani do pełnienia zadań doradczych pedagodzy, psychologowie lub inni nauczyciele. Osoby te mają świadomość, że profesjonalnie realizowana diagnostyka jest punktem wyjścia do planowania, realizowania i ewaluowania oddziaływań doradczych. Stąd zapotrzebowanie na metody, techniki i narzędzia diagnostyczne. Chcę jednak mocno zaakcentować, że poprawnie realizowana diagnostyka powinna być ukierunkowana ma dostarczenie, zarówno uczniowi jaki i jego doradcy, dobrej jakościowo wiedzy, na podstawie której można budować pozytywny i realny obraz własnej osoby. Świadomość własnych zasobów, ograniczeń i deficytów daje szansę na projektowanie planów edukacyjnych, zawodowych, czy szerszej – życiowych na podstawie racjonalnych przesłanek. Takie plany mają większe szanse na powodzenie i realizację.

Celem tej publikacji jest przede wszystkim wskazanie doradcom, nauczycielom i wychowawcom jak mogą rozbudowywać swój warsztat diagnostyczny. Katalog metod, technik i narzędzi, które nauczyciel i doradca mogą wykorzystywać w pracy diagnostycznej jest

bardzo rozbudowany. Największym ograniczeniem jest tu pomysłowość doradcy. Jednak sam warsztat, nawet bardzo rozbudowany, nie gwarantuje poprawności diagnozowania. Ważne jest, aby doradca refleksyjnie projektował cały proces diagnostyczny – od decyzji co warto poddać rozpoznaniu, za pomocą jakich metod, technik i narzędzi, po profesjonalną interpretację, wnioskowanie i komunikatywne sformułowanie informacji zwrotnej. Doradca powinien na samym początku określić co i w jakim celu chce rozpoznać. W jakim zakresie wyniki diagnozy będą przydatne dla ucznia – w procesie budowania samoświadomości i dla doradcy – w zakresie projektowania spójnego procesu wsparcia doradczego.

Poniżej proponuję najważniejsze kryteria, które warto brać pod uwagę decydując się na konkretne metody, techniki lub narzędzia.

- kryterium własnych kwalifikacji, jeśli są konieczne
- kryterium własnych kompetencji (zawsze są konieczne)
- cel rozpoznania diagnostycznego
 - cel ucznia
 - cel doradcy
- grupa adresatów / cechy adresata
- możliwość wkomponowania uzyskanych danych w proces doradczy
- zasada udzielania informacji zwrotnej
- zasada transferu uzyskanych danych do indywidualnej wiedzy i przekonania jednostki.

Kierując się tymi odpowiedziami doradca może projektować zindywidualizowane plany diagnostyczne dla poszczególnych uczniów lub wkomponować cele diagnostyczne w program wsparcia doradczego dla grup lub dla całej szkoły. Metody i techniki diagnostyczne będą w takim ujęciu środkiem do realizacji tych zadań, a nie celem samym w sobie. Ważne jest, aby diagnostykę postrzegać w perspektywie całego procesu doradczego.

Bibliografia

- Adams M., Myślenie pytaniami, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2010
- Aleksander N.P., Udane szkolenie. Przewodnik szkoleń i warsztatów, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2007
- Allen R. Fulton J., MENSA. Poznaj swoje zdolności, Świat Książki, Warszawa 2003
- Armstrong T., 7 rodzajów inteligencji. Odkryj je w sobie i rozwijaj, MT Biznes, Warszawa 2009
- Baer U., Gry dyskusyjne. Materiały do pracy z grupą, Wydawnictwo KLANZA, Lublin 2000
- Barrett J., Testy niezbędne przy wyborze zawodu i kierunku studiów, Wydawnictwo Amber, 2002
- Biznes, tom 6. Planowanie kariery. Biblioteka Gazety Wyborczej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Blum D.J., Davis T.E. (ed.), The School Counselor's Book Of List, Jossey-Bass, San Francisco 2010
- Brzezińska A., Brzeziński J., Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych, w: Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów, red. Brzeziński J., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Chirkowska-Smolak T., Hauziński A., Łaciak M., Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2011
- Cottrell S., Podręcznik umiejętności studiowania, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2007
- Covey S., 7 nawyków skutecznego nastolatka, RREBIS, Poznań 2007
- Covey S., 6 najważniejszych decyzji, które kiedykolwiek podejmiesz, RREBIS, Poznań 2007
- Czerkawska A., Czerkawski A., Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2005
- Endres W., Wiedenhorn T., Engel A., Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio, BELTZ Verlag, Weinheim und Basel 2008
- Filipowicz G., Zarządzanie kompetencjami zawodowymi, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Sobolewska M., Zwierzyńska E., Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2004
- Gardner H., Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce, Warszawa 2009
- Gawande A., Potęga checklisty, Znak, Kraków 2012
- Gilsdorf R., Kistner G., Kooperative Abenteuerspiele, Klett/Kallmeyer, Seelze 2010
- Glaubitz U., Der Job, der zu mir passt. Das eigene Berufsziel entdecken und erreichen, Campus Verlag, Frankfurt/Main 2003
- Gruszczynski L.A., Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001
- Gurycka A., Rozwój i kształtowanie zainteresowań, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989
- Gut R., Piegowska M., Wójcik B., Zarządzanie sobą. Książka o działaniu, myśleniu i odczuwaniu, Difin, Warszawa 2008
- Guziuk-Tkacz M., Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011
- Hamer H., Rozwój przez wprowadzanie zmian, Centrum Edukacji Medycznej, Warszawa 1998
- Hesse J., Schrader H.Ch., Die 100 häufigsten Fragen im Vorstellungsgespräch. Für eine optimale Vorbereitung in kürzester Zeit, Eichborn Verlag, Frankfurt am Main 2010
- Hesse J., Schrader H.Ch., Testtraining 2000plus. Einstellungs- und Eignungstests erfolgreich bestehen, Eichborn Verlag, Frankfurt am Main 2010
- Jarosiewicz H., Charakter. Rozwój-zagrozenia, Instytut Charakterologii „Nowe Życie”, Wrocław 2001
- Jaros E., Wysocka E., Diagnostyka psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006
- Kania I., Jak towarzyszyć uczniom w rozwoju społeczno-zawodowym? Gry szkoleniowe i scenariusze zajęć do pracy z młodzieżą, Difin, Warszawa 2010
- Kargulowa A., O teorii i praktyce poradnictwa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004
- Kossowska M., Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych, Wydawnictwo AKADE, Kraków 2001
- Kożusznik B., Zachowania człowieka w organizacji, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002
- Kraemer-Schwin U., Stader W., Bewerbungs-Trainer, Gräfte und Unzer Verlag, München 2009
- Krzychała S., Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2007
- Łaguna M., Szkolenia, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004
- Malewski M., Andragogika i jej metodologiczne dylematy jako dyscypliny naukowej (w:) Wprowadzenie do andragogiki, red. T. Wujek, Warszawa 1996

- ▶ Malewski M., Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010
- ▶ Mądrzycki T., Osobowość jako system tworzący i realizujący plany, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002.
- ▶ Metody i narzędzia stosowane w Polsce przez doradców zawodowych w sektorze edukacji. Materiały poseminaryjne. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2010
- ▶ Michl W., Pedagogika przeżyć, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011
- ▶ Musialska K., Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości, Impuls, Kraków 2010
- ▶ Müller-Thurau C.P., Testbuch für die Berufswahl, Haufe Verlag, Freiburg 2008
- ▶ Nowak S., Teorie postaw, PWN, Warszawa 1973
- ▶ Paluchowski W.J., Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007
- ▶ Paszkowska-Rogacz A., Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2002
- ▶ Paszkowska-Rogacz A., Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2003
- ▶ Paszkowska-Rogacz A., Tarkowska M., Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2004
- ▶ Paszkowska-Rogacz A., Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań, Difin, Warszawa 2009
- ▶ Piorunek M., Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004
- ▶ Ratajczak Z., Bańka A., Turska E., Współczesna psychologia pracy i organizacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006
- ▶ Reiners A., Praktische Erlebnispädagogik. Band 1 und 2, ZIEL Verlag, Augsburg 2007
- ▶ Rosalska M., Wawrzonek A., Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych, Difin, Warszawa 2012
- ▶ Rosalska M., Dołęga-Herzog H., Wiatr w żagle. Poradnik dla nauczyciela szkoły zawodowej, Poznań 2011
- ▶ Siarkiewicz E., Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010
- ▶ Silverman D., Interpretacja danych jakościowych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008
- ▶ Skałbiana B., Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne, Impuls, Kraków 2011
- ▶ Słysz A., Typy diagnostów. Preferencje poznawcze psychologów a strategie diagnozowania, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008
- ▶ Solarczyk-Ambrozik E., Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku pracy a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009
- ▶ Stefan A., Schule – und dann? So helfen Eltern ihren Kindern bei der Berufswahl, Deutscher Taschenbuch Verlag, Monachium 2008
- ▶ Stemplewska-Żakowicz K., Krejtz K. (red.), Wywiad psychologiczny 2. Wywiad jako spotkanie z człowiekiem, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005
- ▶ Suchańska A., Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne,
- ▶ Suchar M., Kariera i rozwój zawodowy, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2003
- ▶ Święcicka J., Ja i grupa. Trening dla uczniów, Difin, Warszawa 2007
- ▶ Tarnawski J., Poznać siebie, zrozumieć innych, Oficyna Współczesna, Wrocław 1996
- ▶ Wojtasik B., Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradnictwa, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993
- ▶ Wojtasik B., Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012
- ▶ Wołk Z., Całociągowe poradnictwo zawodowe, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006
- ▶ Zandecki A., Wykształcenie a jakość życia, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń-Poznań 1999
- ▶ Ziemiński S., Problemy dobrej diagnozy, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973

Aneks

W aneksie zaproponowałam kilka propozycji ćwiczeń i narzędzi. Poza trzema kwestionariuszami są to propozycje, które doradca może zmieniać, modyfikować i dostosowywać do własnych potrzeb. Zachęcam do twórczego podejścia do tego materiału.

Załącznik nr 1 to ćwiczenie ułatwiające usytuowanie poszczególnych przedmiotów rozpoznania diagnostycznego w modelu mogą-chcę-potrzeba. Ćwiczenie to można wykonywać indywidualnie, w grupie lub na forum. Do pracy na forum warto przygotować odpowiedni plakat lub wykorzystać tablicę. Doradca może zaproponować inne lub dodatkowe elementy, które uczniowie ułożą w odpowiednim zbiorze.

Załącznik nr 2 to przykład ćwiczenia na samo-poznanie. Może być wykorzystywane w pracy indywidualnej – na przykład jako jedno z zadań do portfolio lub w większej grupie.

Załączniki nr 3,4,5 i 6 to przykłady zestawów do pracy techniką q-sort. Doradca może je roz-budowywać lub wykorzystywać tylko wybra-ne elementy. Technika ta nadaje się zarówno do pracy indywidualnej i grupowej. W pracy zespołowej za pomocą tego rodzaju zadań doradca nie tylko rozpoznaje sposób myślenia uczestników zajęć, ale także może animować dyskusję grupową.

Załączniki nr 7 i 8 to propozycje do pracy nad rozpoznawaniem przekonań i ich konsekwencji w procesie planowania i podejmowania decyzji. Zaproponowałam przekonania dotyczące edukacji na poziomie wyższym oraz pracy zawodowej. Można także zaproponować uczniom pracę nad przekonaniemami na temat zawodów prestiżowych, kariery zawodowej, aktywności zawodowej kobiet, pracy za granicą itd. Najczęściej w praktyce diagnostycznej wykorzystuje się w pracy nad przekonaniemami

ćwiczenie „prawda – fałsz”, a następnie animuje się dyskusję grupową nad konsekwencjami przyjęcia konkretnego stanowiska. Warto podpowiedzieć uczniom, że najczęściej trudno jest wskazać, które z tych twierdzeń są „dobre lub złe”, „prawdziwe lub nieprawdziwe”, „prawidłowe lub błędne”. Sugeruję, aby analizę ukierunkować na potencjalne konsekwencje przyjmowanych założeń i przekonań.

Załączniki nr 9 i 10 zawierają ćwiczenia wykorzystujące skale. Zadaniem ucznia jest określenie, jak ocenia siebie w kontekście danej cechy lub umiejętności. Do tego typu ćwiczeń nie ma klucza, uczeń prezentuje w nich bardzo subiektywne oceny. Uzyskane w ten sposób informacje stanowią materiał do rozmowy doradczej. Na ich podstawie można także opracować program wyrównywania słabych stron i deficytów w wiedzy i umiejętnościach.

Załącznik nr 11 to kwestionariusz umożliwiający rozpoznawanie uzdolnień. Kwestionariusz nawiązuje do koncepcji inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera.

Załącznik nr 12 to kwestionariusz „Moja kariera” nawiązujący do koncepcji kotwic kariery Edgara Scheina. Narzędzie to umożliwia pracę nad postrzeganiem wartości i ich znaczenia w procesie projektowania celów życiowych oraz podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych.

Załącznik nr 13 to kolejny kwestionariusz. Narzędzie to pozwala na rozpoznanie preferowanych ról zespołowych. Punktem odniesienia jest tu koncepcja opracowana przez M. Belbina.

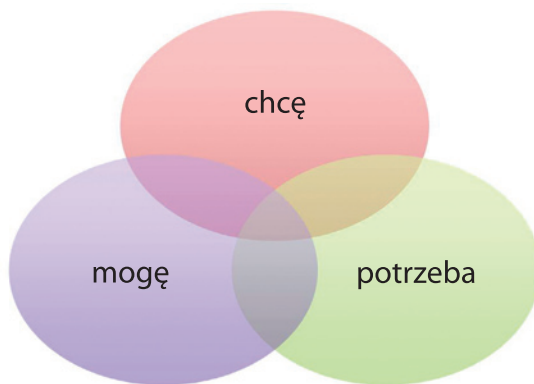
Załączniki nr 14, 15, 16, 17 to propozycje do pracy zarówno indywidualnej jak i grupowej. W załączniku nr 14 zaproponowałam ćwiczenia związane z poszukiwaniem pracy. Są tam pytania, które zadawane są podczas rozmów

kwalifikacyjnych, check-lista uwzględniająca elementy konieczne przy bezpośrednim przygotowaniu się do rozmowy oraz pytania pogłębiające refleksję na temat indywidualnych preferencji w zakresie aktywności zawodowej. Załącznik nr 15 to handout do pracy z filmem. Zdarza się, że filmy traktowane są jako przerwyniki lub „wypełniacze czasu”. Jeśli film ma być intencjonalnie i sensownie wykorzystywany w pracy doradczej powinien być wkomponowany w szerszy kontekst omawianych zagadnień. W załączniku zaproponowałam kilka wskazówek ukierunkowanych na refleksyjne i intencjonalne wykorzystanie materiału filmowego w pracy doradczej. Załącznik nr 16

to propozycje cytatów, które mogą stanowić punkt wyjścia do dyskusji grupowej lub pracy w małych grupach. Cytaty te mogą być także inspiracją do indywidualnej pracy, realizowanej na przykład w ramach komponowania własnego portfolio. Ostatni załącznik to „Przewodnik szpiega na targach edukacyjnych”. Szkoły w ramach realizacji zadań doradczych organizują, najczęściej dla uczniów ostatnich klas, wyjazdy na targi edukacyjne. Aby nie była to tylko bardziej lub mniej ciekawa wycieczka, uczeń powinien być do takiej wizyty przygotowany. Przewodnik jest propozycją dla uczniów gimnazjów, ukierunkowuje ich uwagę na istotne kryteria rozpoznawania oferty edukacyjnej.

Załącznik nr 1.

Poniżej znajdują elementy, które warto brać pod uwagę wybierając zawód. Zastanów się, które z nich odpowiadają Twoim potrzebom, które – Twoim możliwościom, a które związane są z sytuacją zewnętrzną. Następnie elementy z tabeli umieść w odpowiednich zbiorach.



aspiracje	talenty	zdrowie	sprawność fizyczna	oceny szkolne	uzdolnienia	wiedza
pragnienia	stopa bezrobocia	zawody nadwyżkowe	umiejętności	predyspozycje	preferencje	sytuacja rodzinna
umiejętność pracy w zespole	emocjonalność	plany	zainteresowania	marzenia	warunki finansowe	znajomość języka obcego
cele	sytuacja na europejskim rynku pracy	wartości	znajomości	prawo jazdy	kompetencje	kwalifikacje

Źródło: opracowanie własne.

Karta pracy „Poznaj mnie przez...”

Wyobraź sobie, że masz się komuś przedstawić, ale nie możesz opowiedzieć o sobie wprost. Możesz natomiast zaprezentować się poprzez rzeczy, miejsca i osoby, które mają dla Ciebie znaczenie i są dla Ciebie z jakichś powodów ważne. Możesz przedstawić się poprzez filmy, utwory muzyczne, książki, strony internetowe, miejsca i osoby. Zastanów się co wskazane przez Ciebie propozycje mówią o Tobie innym.

Ważne dla mnie filmy to:

1.
2.
3.

Utwory muzyczne, do których wracam to:

1.
2.
3.

Książki, które mnie zmieniły to:

1.
2.
3.

Strony internetowe, na które często zaglądam to:

1.
2.
3.

Miejsca, do których chętnie wracam to:

1.
2.
3.

Ważne dla mnie osoby to:

1.
2.
3.

Źródło: opracowanie własne.

ÿ ä ç ø ù ñ ž a ě í ů Ÿ č ě ê ő ł d ь š з п ř ů

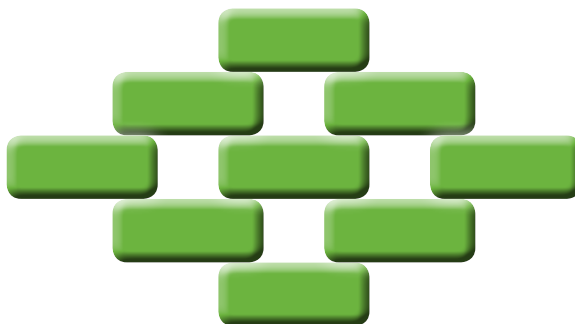
Co jest dla mnie ważne w pracy? – zestaw do q-sortu

- Możliwość wykorzystywania własnych zdolności
- Osiągnięcie mistrzostwa
- Osiągnięcie sukcesu
- Możliwość awansowania
- Ładne otoczenie w pracy
- Dobre warunki pracy
- Możliwość pomagania innym
- Bycie dla innych autorytetem
- Niezależność w podejmowaniu decyzji
- Niezależność od szefa
- Możliwość tworzenia nowych rzeczy
- Wysokie zarobki
- Możliwość życia zgodnie z własnymi wartościami
- Możliwość decydowania o czasie pracy
- Możliwość uczenia się nowych rzeczy w pracy
- Możliwość bycia aktywnym fizycznie
- Wysoka pozycja społeczna
- Podziw i szacunek innych osób
- Możliwość podejmowania ryzyka
- Możliwość pracy z innymi ludźmi
- Dobre relacje z współpracownikami
- Różnorodność zadań w pracy
- Możliwość pracy z ludźmi o podobnych poglądach
- Pewność zatrudnienia
- Pewność zarobków

Najważniejsze dla mnie wartości to:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.

Teraz jeszcze raz zastanów się nad wartościami, które wybrałeś. Spróbuj je uporządkować według ważności, jakie im przypisujesz. Na pierwszym miejscu może być tylko jedna wartość, na drugim miejscu dwie, na trzecim miejscu trzy, na czwartym dwie a na piątym, ostatnim ponownie tylko jedna. W wykonaniu tego ćwiczenia pomocny może być ten schemat.



Co wpływa na rozwój kariery zawodowej? (zestaw do techniki q-sort)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pracowitość | <input type="checkbox"/> Wiara w siebie |
| <input type="checkbox"/> Wytrwałość | <input type="checkbox"/> Wizja |
| <input type="checkbox"/> Wiedza specjalistyczna | <input type="checkbox"/> Uczenie się na błędach innych osób |
| <input type="checkbox"/> Wykształcenie | <input type="checkbox"/> Uczenie się na swoich błędach |
| <input type="checkbox"/> Mobilność | <input type="checkbox"/> Umiejętność motywowanie samego siebie |
| <input type="checkbox"/> Elastyczność | <input type="checkbox"/> Umiejętność motywowania innych |
| <input type="checkbox"/> Dyspozycyjność | <input type="checkbox"/> Indywidualizm |
| <input type="checkbox"/> Doświadczenie zawodowe | <input type="checkbox"/> Niezależność |
| <input type="checkbox"/> Intuicja rynkowa | <input type="checkbox"/> Umiejętność współpracy |
| <input type="checkbox"/> Wyobraźnia | <input type="checkbox"/> Umiejętności menadżerskie |
| <input type="checkbox"/> Kreatywność | <input type="checkbox"/> Odejście od schematów |
| <input type="checkbox"/> Pomysłowość | <input type="checkbox"/> Odporność na ocenę innych |
| <input type="checkbox"/> Nowatorskie pomysły | <input type="checkbox"/> Odporność na niepowodzenia |
| <input type="checkbox"/> Nastawienie na rozwój | <input type="checkbox"/> Umiejętność przekuwania porażek na sukcesy |
| <input type="checkbox"/> Samodzielna praca | <input type="checkbox"/> Konsekwencja w działaniu |
| <input type="checkbox"/> Wsparcie rodziny | <input type="checkbox"/> Umiejętność nawiązywania kontaktów |
| <input type="checkbox"/> Zaangażowanie | <input type="checkbox"/> Umiejętność podtrzymywania kontaktów |
| <input type="checkbox"/> Pasja | <input type="checkbox"/> Umiejętność rozdzielania zadań |
| <input type="checkbox"/> Kapitał finansowy | <input type="checkbox"/> Znajomość rynku pracy |
| <input type="checkbox"/> Kontakty zagraniczne | <input type="checkbox"/> Znajomość branży, środowiska |
| <input type="checkbox"/> Znajomość języka angielskiego | <input type="checkbox"/> Odpowiednie studia |
| <input type="checkbox"/> Wszechstronność | <input type="checkbox"/> Ukończenie odpowiedniej uczelni |
| <input type="checkbox"/> Umiejętność przekładania teorii na praktykę | <input type="checkbox"/> Dobre oceny w szkole |
| <input type="checkbox"/> Odwaga | <input type="checkbox"/> Predyspozycje |
| <input type="checkbox"/> Determinacja | <input type="checkbox"/> Atrakcyjny wygląd |
| <input type="checkbox"/> Podejmowanie ryzyka | <input type="checkbox"/> Umiejętność autoprezentacji |
| <input type="checkbox"/> Szybkie przystosowywanie się do zmiany | <input type="checkbox"/> Odpowiednie znajomości |
| <input type="checkbox"/> Jasno określone cele | |

ÿ ä ç ø ù ñ ž a Ą í ů Ÿ č ě ê ő ł d ь š з π ř ů

Wartości – zestaw do q-sort (zestaw na podstawie kwestionariusza wartości S.H. Schwartz)

- | | | |
|-------------------------------|------------------------------|--|
| 1. równość | 20. samodyscyplina | 39. wywieranie wpływu |
| 2. wewnętrzna harmonia | 21. życie prywatne | 40. szacunek dla rodziców i starszych |
| 3. władza społeczna | 22. zdolności | 41. decydowanie o własnych celach |
| 4. przyjemności | 23. bezpieczeństwo rodziny | 42. zdrowie |
| 5. wolność | 24. uznanie społeczne | 43. religijność |
| 6. życie duchowe | 25. jedność z naturą | 44. akceptacja swojego miejsca w życiu |
| 7. poczucie przynależności | 26. życie urozmaicone | 45. uczciwość |
| 8. porządek społeczny | 27. mądrość | 46. dbanie o opinię |
| 9. ekscytujące życie | 28. autorytet | 47. wypełnianie powinności |
| 10. sens życia | 29. prawdziwa przyjaźń | 48. inteligencja |
| 11. uprzejmość | 30. świat piękna | 49. uczynność |
| 12. bogactwo | 31. sprawiedliwość społeczna | 50. radość z życia |
| 13. bezpieczeństwo narodowe | 32. niezależność | 51. odpowiedzialność |
| 14. poczucie własnej godności | 33. umiar | 52. ciekawość |
| 15. wzajemna wymiana przysług | 34. lojalność | 53. wybaczenie |
| 16. twórczość | 35. ambicja | 54. odnoszenie sukcesu |
| 17. pokój na świecie | 36. otwartość umysłu | 55. czystość |
| 18. poszanowanie tradycji | 37. skromność odwaga | 56. pobożanie sobie |
| 19. dojrzała miłość | 38. ochrona środowiska | |

Czego oczekujesz od wyższej uczelni? Zestaw do q-sort

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Uzyskania wyższego wykształcenia | <input type="checkbox"/> Rozwoju intelektualnego |
| <input type="checkbox"/> Przygody intelektualnej | <input type="checkbox"/> Możliwości intensywnego studenckiego życia |
| <input type="checkbox"/> Zdobycia konkretnego zawodu | <input type="checkbox"/> Studiowania w odpowiednich warunkach |
| <input type="checkbox"/> Zdobycia dyplomu | <input type="checkbox"/> Elastycznego podejścia do planu |
| <input type="checkbox"/> Poznania nowych znajomych | <input type="checkbox"/> Możliwości samodzielnego projektowania plany studiów |
| <input type="checkbox"/> Spotkania wybitnych profesorów | <input type="checkbox"/> Umożliwienia godzenia studiowania z pracą |
| <input type="checkbox"/> Spotkania ludzi, którzy mają pasje | <input type="checkbox"/> Możliwości większego decydowania o sobie |
| <input type="checkbox"/> Możliwości rozpoczęcia dorosłego życia | <input type="checkbox"/> Pracy w projektach badawczych |
| <input type="checkbox"/> Uczenia się od najlepszych | <input type="checkbox"/> Poznania ludzi z różnych środowisk, miejscowości |
| <input type="checkbox"/> Dostępu do najnowszych technologii | <input type="checkbox"/> Pomocy w nawiązaniu współpracy międzynarodowej |
| <input type="checkbox"/> Możliwości wyjazdu na programy zagraniczne | <input type="checkbox"/> Pomocy w planowaniu kariery zawodowej |
| <input type="checkbox"/> Możliwości realizacji własnych zainteresowań i pasji | <input type="checkbox"/> Pomocy w nauczaniu się jak efektywnie studiować |
| <input type="checkbox"/> Dostępu do najnowszej literatury | <input type="checkbox"/> Bogatej oferty zajęć sportowych |
| <input type="checkbox"/> Możliwości decydowania, czego chcę się uczyć | <input type="checkbox"/> Pomocy socjalnej |
| <input type="checkbox"/> Ciekawych praktyk | <input type="checkbox"/> Bogatej oferty kulturalnej |
| <input type="checkbox"/> Możliwości poznawania najnowszej wiedzy | <input type="checkbox"/> Preferencyjnych kredytów |
| <input type="checkbox"/> Umożliwienia godzenia studiowania z życiem towarzyskim | <input type="checkbox"/> Dobrej opieki medycznej |
| <input type="checkbox"/> Pomocy w znalezieniu pracy | <input type="checkbox"/> Możliwości konsultacji z doradcą zawodowym |

Przekonania poznawcze – zestaw do liceum

1. Studia stacjonarne są lepsze od niestacjonarnych
2. Wybierając kierunek studiów należy brać pod uwagę rankingi uczelni
3. Na studia należy iść zaraz po maturze
4. Wyższe wykształcenie zwiększa szansę na znalezienie dobrej pracy
5. Im dłuższa przerwa w nauce, tym trudniej podjąć decyzję o dalszym kształceniu
6. Na studia nie idą tylko najlepsi uczniowie
7. Po to się idzie do liceum, żeby iść na studia
8. Lepsze jakiegokolwiek studia niż szkoła zawodowa
9. Wyższe wykształcenie gwarantuje wysokie zarobki
10. Wybierając kierunek studiów należy brać pod uwagę oceny w liceum
11. Po kierunkach humanistycznych jest problem ze znalezieniem pracy
12. Absolwenci politechniki mają większe szanse na zatrudnienie niż absolwenci uniwersytetów
13. Uczelnie publiczne są lepsze od prywatnych
14. Studia za granicą dają większe szanse na zdobycie dobrego wykształcenia niż studia w Polsce
15. Studia to czas zabawy i rozrywki
16. Pierwszą pracę w zawodzie należy podjąć już podczas studiów
17. Dla pracodawcy ważne jest to, jaką uczelnię skończył kandydat do pracy
18. Wybierając kierunek studiów należy się kierować swoimi zainteresowaniami i pasjami
19. Wybierając kierunek studiów należy kierować się przede wszystkim sytuacją na rynku pracy
20. Jeśli na danym kierunku jest wielu kandydatów na jedno miejsce, oznacza to, że jest to kierunek, o który warto powalczyć

Przekonania poznawcze – praca

1. Im więcej certyfikatów i zaświadczeń, tym łatwiej dostać pracę
2. Pracę najczęściej dostaje się po znajomości
3. Im dłuższe doświadczenie zawodowe, tym pracownik powinien być lepiej opłacany
4. Praca na etacie u kogoś jest lepsza niż własna działalność
5. Im wyższy poziom wykształcenia, tym łatwiej znaleźć pracę
6. Na szefa nadają się tylko osoby z wyższym wykształceniem
7. Kariera zawodowa to przede wszystkim awansowanie
8. Młodszy pracownik zawsze powinien słuchać tego, który ma dłuższy staż pracy
9. Im częściej zmieniasz miejsce pracy, tym jesteś bardziej atrakcyjny dla potencjalnego pracodawcy
10. Zaraz po szkole nie warto zaczynać własnej działalności gospodarczej
11. Lepsza jakakolwiek praca za granicą niż praca w Polsce
12. Tylko praca w wyuczonym zawodzie może dawać satysfakcję
13. W pracy najważniejsze są pieniądze
14. Szukanie pracy „po znajomości” jest nieuczciwe
15. Lepiej mieć szefa mężczyznę niż kobietę
16. W procesie ubiegania się do pracy najważniejsza jest autoprezentacja
17. Nie należy często zmieniać pracy
18. Żeby znaleźć pracę trzeba mieć doświadczenie
19. Na początku kariery zawodowej zawsze zarabia się mało
20. Na początku pracy nie powinno stawiać się warunków szefowi
21. Praca fizyczna powinna być mniej opłacalna niż praca umysłowa
22. Na rozmowie kwalifikacyjnej przede wszystkim liczy się wygląd
23. Ubiegający się o pracę nie powinien pytać o pieniądze podczas rozmowy kwalifikacyjnej
24. W dużych korporacjach nie szanuje się ludzi
25. Jak ktoś chce to znajdzie pracę

Samoocena kompetencji

Zastanów się, jak kluczowe z punktu widzenia pracodawcy cechy i kompetencje wyglądają w Twoim przypadku. Oceń siebie w skali 1-6, gdzie 1 oznacza, że masz w tym zakresie jeszcze wiele do zrobienia, a 6, że pod danym względem jest wszystko dobrze i nie musisz nic poprawiać. Spróbuj dokonać rzetelnej, uczciwej samooceny.

Motywacja do pracy	1	2	3	4	5	6
Rzetelność	1	2	3	4	5	6
Kultura osobista	1	2	3	4	5	6
Umiejętność współpracy z innymi	1	2	3	4	5	6
Dobra organizacja	1	2	3	4	5	6
Punktualność	1	2	3	4	5	6
Umiejętność dogadywania się z kolegami	1	2	3	4	5	6
Umiejętność autoprezentacji	1	2	3	4	5	6
Umiejętność opracowania CV	1	2	3	4	5	6
Uczciwe podejście do pracy	1	2	3	4	5	6
Wytrwałość w realizacji zadań	1	2	3	4	5	6
Umiejętność rozmawiania z przełożonymi	1	2	3	4	5	6
Umiejętność dobrania stroju do okoliczności	1	2	3	4	5	6
Odpowiedzialność	1	2	3	4	5	6

Cechy, które mam najlepiej rozwinięte to:

.....

Mogę je wykorzystywać w:

1.

2.

3.

Kompetencja, którą mam najmniej rozwiniętą to:

.....

Mogę ją wzmocnić poprzez:

1.

2.

3.

Co chcę osiągnąć na studiach?

Do analizy tych celów można zastosować technikę Q-sort lub zaproponować skalę, na której uczeń zaznaczy wartość poszczególnych celów

Rozwój osobisty

- Coś sobie udowodnić
- Zdobyc większą pewność siebie
- Poszerzyć swoje horyzonty
- Wyrwać się z życiowej rutyny
- Poznać życie studenckie

W związku z zajęciami

- Zdobyc wyższe wykształcenie
- Dowiedzieć się więcej o dziedzinie, która mnie interesuje
- Skorzystać z okazji do uczenia się
- Dostać dobre oceny
- Po prostu zdać

W związku z pracą

- Poprawić pozycję zawodową
- Być lepszym w obecnej pracy
- Poprawić szanse na awans/podwyżkę

Inne cele

- Pokazać rodzinie/znajomym, że mnie na to stać
- Nadrobić zaległości edukacyjne
- Nawiązać znajomości z ludźmi o podobnych zainteresowaniach

ÿ ä ç ø ù ñ ž a ě í ů Ÿ č ě ê ó ł d ь š з п ř ý

Kwestionariusz uzdolnień szczegółowych według koncepcji H. Gardnera

Przyznaj sobie od 0 do 5 punktów w zależności od tego, z jakim natężeniem sformułowanie do Ciebie pasuje:

Przeczytaj stwierdzenia zawarte w tabeli. Przyznaj sobie od 0 do 5 punktów w zależności od tego, w jakim stopniu dane sformułowanie do Ciebie pasuje:

- | | |
|---|--|
| 1. Lubię rozwiązywać zagadki i problemy logiczne. | 22. Jestem przekonujący i potrafię uczyć innych tego, czego się nauczyłem. |
| 2. Jestem dobry w liczeniu w pamięci, szacowaniu i mierzeniu. | 23. Lubię należeć do klubów lub kółek zainteresowań. |
| 3. Jestem dobry w wyszukiwaniu połączeń pomiędzy zagadnieniami. | 24. Lubię pracować w zespole i dobrze przychodzi mi uczenie się w grupie. |
| 4. Lubię przedmioty ścisłe i techniczne. | 25. Łatwo zawieram przyjaźnie. |
| 5. Potrafię dobrze zaplanować czas, jaki poświęcam na pracę domową i uczę się dobrze dzięki logicznym wyjaśnieniom. | 26. Mam zmysł orientacji i potrafię dobrze oceniać odległości i przestrzenie. |
| 6. Lubię słowa – czytanie książek, chodzenie do teatru, poezję. | 27. Jestem dobry w wyobrażaniu sobie rzeczy w umyśle. |
| 7. Lubię rozwiązywać krzyżówki i zagadki słowne. | 28. Jestem dobrym obserwatorem – dostrzegam rzeczy, których nie zauważają inni. |
| 8. Łatwo uczę się z książek, kaset, Internetu i wykładów. | 29. Uczę się z wykresów, diagramów i map. |
| 9. Jestem dobrym rozmówcą, posługuję się bogatym słownictwem. | 30. Jestem dobry w sztuce, modelowaniu lub rzeźbieniu. |
| 10. Dobrze piszę, np. opowiadania, poezję, listy, polecenia. | 31. Interesują mnie kwestie związane ze środowiskiem naturalnym. |
| 11. Lubię ćwiczenia fizyczne. | 32. Podobają mi się programy przyrodnicze i/lub trzymam w domu zwierzęta. |
| 12. Uczę się dobrze, gdy mogę coś wykonać. | 33. Potrafię rozpoznać i nazwać wiele rodzajów kwiatów, roślin i drzew. |
| 13. Jestem dobry w sporcie i grach. | 34. Potrafię wyobrazić sobie siebie pracującego w rolnictwie, albo jako biologa lub astronoma. |
| 14. Mam zdolności manualne, np. potrafię sporządzać modele, majsterkować, szyć. | 35. Interesują mnie sprawy związane ze zdrowym życiem, zdrowym jedzeniem, itp. |
| 15. W tańcu czuję się jak ryba w wodzie. | 36. Jestem dobry w tworzeniu planów i określaniu swoich celów. |
| 16. Jestem dobry w tworzeniu muzyki, śpiewaniu lub graniu na instrumentach. | 37. Lubię pracować/uczyć się samotnie i w ciszy. |
| 17. Z łatwością zapamiętuję wiersze, poezję i rymowanki. | 38. Jestem dobry w uczeniu się na swoich błędach i doświadczeniach. |
| 18. Często słucham muzyki i łatwo przychodzi mi rozpoznawanie melodii. | 39. Prowadzę pamiętnik lub zapiski. |
| 19. Mam dobre wycucie rytmu. | 40. Przejmuję się losami naszej planety. |
| 20. Czytam nuty, umiem komponować muzykę. | |
| 21. Jestem wrażliwy na to, co myślą i czują inni. | |

Twój profil wielorakiej inteligencji Howarda Gardnera:

	pytanie					
NAZWA INTELIGENCJI	1	2	3	4	5	SUMA
Matematyczno – logiczna						
NAZWA INTELIGENCJI	6	7	8	9	10	SUMA
Językowa						
NAZWA INTELIGENCJI	11	12	13	14	15	SUMA
Ruchowa						
NAZWA INTELIGENCJI	16	17	18	19	20	SUMA
Muzyczna						
NAZWA INTELIGENCJI	21	22	23	24	25	SUMA
Interpersonalna						
NAZWA INTELIGENCJI	26	27	28	29	30	SUMA
Wizualno – przestrzenna						
NAZWA INTELIGENCJI	31	32	33	34	35	SUMA
Przyrodnicza						
NAZWA INTELIGENCJI	36	37	38	39	40	SUMA
Intrapersonalna						

ÿ ä ç ø ù ñ ž a ě á í ů Ÿ č ě ê ő ł d ь š з п ř ů

Kwestionariusz „Moja kariera”

Źródło: Paszkowska-Rogacz A., Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej, Warszawa 2002, s. 104-109.

Wypełnij kwestionariusz „Moja Kariera”. Pomoże Ci on pogłębić refleksję na temat Twoich wartości i motywacji dla pracy.

Przypisz najwyższą liczbę punktów tym zdaniom, które najlepiej Cię opisują. Najmniej punktów przypisz tym zadaniom, które opisują Cię w najmniejszym stopniu. Na przykład, jeśli stwierdzenie mówi „Jestem otwarty na pomysły, które pozwolą mi otworzyć własną firmę”, możesz przypisać mu następujące punkty:

- 1 – jeśli to twierdzenie zupełnie do Ciebie nie pasuje
- 2 lub 3 – jeśli to twierdzenie pasuje do Ciebie w niektórych sytuacjach
- 4 lub 5 – jeśli to twierdzenie w dużej mierze pasuje do Ciebie
- 6 – jeśli to twierdzenie całkowicie do Ciebie pasuje.

		punkty
1.	Marzę o tym, żeby osiągnąć taki stopień profesjonalizmu, by ludzie zwracali się do mnie po radę jak do eksperta	
2.	Najbardziej angażuje mnie praca, dzięki której mogę kierować innymi i koordynować ich wysiłki	
3.	Marzę o karierze, która da mi wolność wyboru sposobu i czasu działania	
4.	Bezpieczeństwo i stabilność są dla mnie ważniejsze niż niezależność i autonomia	
5.	Jestem zawsze otwarty na pomysły, które pozwolą mi otworzyć własną firmę	
6.	Odniosę w życiu sukces tylko wówczas, gdy będę miał poczucie, że mam swój udział w budowaniu społecznego dobra	
7.	Marzę o takiej karierze, dzięki której będę rozwiązywać trudne problemy lub stawać wobec prawdziwych wyzwań	
8.	Raczej porzucę firmę, niż pozwolę, żeby moja praca w niej stwarzała problemy osobiste i rodzinne	
9.	Będę czuł, że odniosłem sukces tylko wtedy, gdy uda mi się doprowadzić moje umiejętności techniczne i umiejętności zarządzania do najwyższego poziomu	
10.	Marzę o tym, żeby zarządzać wielką organizacją i podejmować decyzje mające wpływ na sytuację wielu ludzi	
11.	Najbardziej angażuję się w pracę, kiedy mam całkowitą swobodę decydowania o zadaniu, harmonogramie i procedurach	
12.	Z pewnością odejdę z firmy, która nie będzie dbała o moje bezpieczeństwo	
13.	Nawet bardzo wysokie stanowisko menedżerskie w cudzej firmie nie jest dla mnie ważne w porównaniu z możliwością prowadzenia własnego biznesu	
14.	Najbardziej odpowiada mi kariera, dzięki której będę mógł używać swoich zdolności w służbie innym ludziom	
15.	Będę czuł, że moja praca wiąże się z sukcesem tylko wtedy, gdy stanę twarzą w twarz z trudnymi wyzwaniami	

16.	Marzę o takiej pracy, która pozwoli mi zaspokajać jednocześnie potrzeby natury osobistej, rodzinnej i zawodowej	
17.	Bycie szefem i jednocześnie dobrym fachowcem w danej dziedzinie jest dla mnie bardziej atrakcyjne niż praca dyrektora wysokiego szczebla	
18.	Praca w firmie przyniesie mi satysfakcję tylko wtedy, gdy zajmę stanowisko dyrektora wysokiego szczebla	
19.	Praca w firmie przyniesie mi satysfakcję, gdy osiągnę wysoką autonomię i swobodę działania	
20.	Poszukuję takiej pracy, która da mi poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji	
21.	Zaangażuję się w taką drogę zawodową, która będzie całkowicie rezultatem mojego własnego wysiłku i moich własnych pomysłów	
22.	Zamiast osiągać wysoką pozycję menedżerską, wolę spożytkować moje umiejętności w budowaniu lepszego świata	
23.	Angażuję się w taką pracę, w której zadania na pierwszy rzut oka wydają się nie do rozwiązania	
24.	Sukces w życiu oznacza dla mnie utrzymanie równowagi między wymaganiami życia osobistego, rodzinnego a zawodowego	
25.	Raczej odszedłbym z firmy, niż zaakceptowałbym rotacyjny system obejmowania stanowisk, który powoduje utratę pozycji eksperta w danej dziedzinie	
26.	Stanowisko dyrektora wysokiego szczebla jest dla mnie bardziej atrakcyjne niż menedżera-fachowca	
27.	Własny sposób wykonywania pracy, wolny od reguł i barier, znaczy dla mnie więcej niż poczucie bezpieczeństwa	
28.	Najbardziej zaangażuję się w pracę, kiedy będę miał poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia i stałe zarobki	
29.	Odniosę sukces zawodowy tylko wtedy, kiedy uda mi się stworzyć lub zbudować coś, co będzie oparte na moim własnym pomyśle	
30.	Marzę o karierze, która wniesie realny wkład w rozwój społeczeństwa	
31.	Poszukuję takiej pracy, która będzie stanowiła wyzwanie dla mojej zdolności rozwiązywania problemów oraz pozwalała na zdrową rywalizację	
32.	Utrzymanie równowagi między życiem osobistym a zawodowym jest dla mnie ważniejsze niż wysoka pozycja menedżerska	
33.	Najchętniej poświęcam się pracy, która angażuje moje szczególne umiejętności i talenty	
34.	Zmienię pracę, jeśli nie da mi ona szansy na otrzymanie stanowiska dyrektora wysokiego szczebla	
35.	Odejdę z firmy, która będzie ograniczać moją wolność i autonomię	
36.	Marzę o karierze, która da mi poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji	
37.	Marzę o stworzeniu własnej firmy	
38.	Jestem gotów na odejście z firmy, która nie doceni mojej umiejętności pomagania innym	
39.	Rozwiązywanie problemów pozornie nierozwiązywalnych jest dla mnie w pracy ważniejsze niż osiągnięcie wysokiej pozycji menedżerskiej	
40.	Zawsze będę poszukiwać takich możliwości pracy, które ograniczają do minimum konflikty praca-dom	

Wartości	P	Prz	A/N	B/S	K/P	U/P	W	SŻ
	1_	2_	3_	4_	5_	6_	7_	8_
	9_	10_	11_	12_	13_	14_	15_	16_
	17_	18_	19_	20_	21_	22_	23_	24_
	25_	26_	27_	28_	29_	30_	31_	32_
	33_	34_	35_	36_	37_	38_	39_	40_
Suma								
	÷5	÷5	÷5	÷5	÷5	÷5	÷5	÷5
Średnia								

Wartości:

P – profesjonalizm

Prz – przywództwo

A/N – autonomia i niezależność

B/S bezpieczeństwo i stabilizacja

K/P – kreatywność i przedsiębiorczość

U/P – usługi i poświęcenie dla innych

W – wyzwanie

SŻ – styl życia

INTERPRETACJA

Edgar H. Schein na podstawie badań doszedł do wniosku, że istnieje ścisły związek między wyznaczonym systemem wartości i potrzebami a wybranym rodzajem pracy. Schein wyodrębnił osiem grup takich wartości i nazwał je „kotwicami” kariery.

- 1. Profesjonalizm.** Towarzyszy mu dążenie do bycia fachowcem w konkretnej dziedzinie, potwierdzenia własnego mistrzostwa, awansu poziomu. Tacy ludzie najczęściej nie są zainteresowani stanowiskami kierowniczymi.
- 2. Przywództwo.** Celem zawodowym staje się zdobycie nowych doświadczeń w zakresie zarządzania, podejmowanie decyzji, zwiększenie zakresu władzy, dążenie do sukcesu finansowego.
- 3. Autonomia i niezależność.** Związana jest z dążeniem do poszerzania własnej swobody, uwolnienia się od ograniczeń (związanych na przykład z biurokracją lub poleceniami szefa). Osoby silnie nastawione na niezależność nie poszukują stanowisk kierowniczych. Ich celem jest „bycie sobie sterem i żeglarzem”, praca na stanowisku samodzielnych specjalistów i związana z nimi odpowiedzialność.
- 4. Bezpieczeństwo i stabilizacja.** Główną motywacją do pracy jest emocjonalny związek z firmą, poczucie lojalności. Osoby takie bronią się przed zmianą pracy lub nawet stanowiska pracy.
- 5. Kreatywność i przedsiębiorczość.** Osoby twórcze chętnie zdobywają wiedzę o sobie, firmie, dostrzegają problemy i je rozwiązują, dążą do wprowadzania zmian, innowacji. Są zwykle mobilne i pozytywnie nastawione do kariery poziomej. Większość z nich satysfakcjonuje stanowisko doradcy szefa.
- 6. Usługi i poświęcenie dla innych.** Głównym celem jest tu pomaganie innym, rozwiązywanie problemów innych ludzi. Osoby wyznające te wartości chętnie angażują się w akcje społeczne, podejmują pracę jako wolontariusze.
- 7. Wyzwanie.** Podłożem działania jest tu często chęć przeciwstawiania się trudnościom i możliwość podejmowania ryzyka. Osoby lubiące wyzwania chętnie podejmują pracę w środowisku stwarzającym okazję do walki i rywalizacji.
- 8. Styl życia.** Osoby wybierające tę wartość starają się o zachowanie proporcji i harmonii między różnymi aspektami życia – a przede wszystkim pracą i życiem osobistym. Są gotowe zrezygnować z wyższych dochodów na rzecz spędzania większej ilości czasu z bliskimi. Sukces to dla nich coś więcej niż sukces zawodowy.

Role grupowe

Źródło: Kożusznik B., Psychologia zespołu pracowniczego, Katowice 2002, ss.118-123.

Zamieszczony w dalszej partii tekstu *Kwestionariusz samooceny* służy do określenia preferowanych przez daną jednostkę ról grupowych. Wypełnij go w następujący sposób:

1. rozdziel 10 punktów w każdej z siedmiu części kwestionariusza; możesz przypisać 10 punktów tylko jednemu zdaniu, które doskonale opisuje Twoje zachowanie w grupie, lub też rozdzielić 10 punktów między wszystkie lub niektóre zdania opisujące mniej lub bardziej adekwatnie Twoje zachowanie;
2. wpisz Twoje odpowiedzi do tabeli wyników;
3. wprowadź wyniki do tabeli – klucza i oblicz liczbę punktów w każdej kolumnie;
4. dokonaj interpretacji wyników za pomocą informacji zamieszczonych w części *Opis ról grupowych*, aby przekonać się jaka rolę preferujesz.

KWESTIONARIUSZ SAMOOCENY

Część 1. Osobiście wnoszę coś do grupy:

- a. wydaje mi się, że szybko dostrzegam i umiem wykorzystać nowe możliwości;
- b. mogę dobrze pracować z bardzo różnymi ludźmi;
- c. produkowanie pomysłów to moja specjalność;
- d. moja siła tkwi w tym, że potrafię z ludźmi „wyciągnąć” to, co mają w sobie najlepszego, aby przyczynili się do osiągnięcia celów i zadań grupowych;
- e. moja główna umiejętność polega na doprowadzeniu spraw do końca i wiąże się z efektywnością;
- f. jestem w stanie przez jakiś czas zaakceptować niepopularność mojej osoby, jeśli prowadzi to do wartościowych wyników;
- g. zwykle wyczuwam, co jest realistyczne i prawdopodobne, jeśli chodzi o osiągnięcie sukcesu;
- h. zwykle mogę zaproponować jakieś alternatywne wyjście bez uprzedzeń czy niechęci.

Część 2. Jeśli mam jakieś niedociągnięcia w pracy grupowej, to dlatego, że...

- a. nie mogę się uspokoić, dopóki narada nie jest uporządkowana, kontrolowana i ogólnie dobrze prowadzona;
- b. mam skłonność do bycia zbyt wspaniałomyślnym dla tych, których słuszne poglądy nie zostały odpowiednio przekazane przez nich innym;
- c. mam skłonność do gadulstwa, gdy grupa rozpracowuje nowe pomysły;
- d. mój chłodny ogląd spraw utrudnia mi przyłączenie się do gotowości i entuzjazmu kolegów;
- e. czasami jestem postrzegany jako wywierający nadmierny nacisk i autorytatywny wpływ, jeśli coś musi zostać rzeczywiście zrobione;
- f. trudno mi kierować „na pierwszej linii”, gdyż czuję się zbyt odpowiedzialny za atmosferę grupową;
- g. mam skłonność do rozmyślania o tym, co w danej chwili wpada mi do głowy, przez co tracę kontakt z tym, co się dzieje;
- h. koledzy postrzegają mnie jako niepotrzebnie przejmującego się szczegółami i możliwościami, że sprawy mogą się źle ułożyć.

Część 3. Gdy jestem wciągnięty razem z innymi w przygotowanie projektu lub innego wspólnego zadania...

- a. mam skłonność do wywierania wpływu na ludzi, lecz bez wywierania na nich presji;
- b. moja czujność pozwala zapobiec wielu pomyłkom;
- c. jestem gotów kłaść nacisk na działanie, aby upewnić się, że nie traci się czasu lub że działanie grupy nie prowadzi do utraty z widoku głównego celu;

- d. zwykle można liczyć, że wymyślę coś oryginalnego;
- e. jestem zawsze gotów wycofać nawet dobry pomysł, jeśli leży to w interesie grupy;
- f. zawsze poszukuje ostatnich nowinek, odkryć i wyników badań;
- g. mam przekonanie, że moja umiejętność obiektywnego osądu może pomóc w podjęciu odpowiedniej decyzji;
- h. moja specjalność to dopilnowanie wykonania pracy.

Część 4. Moją charakterystyczną cechą w pracy grupowej jest to, że...

- a. rzeczywiście interesuję się bliższym poznaniem moich kolegów;
- b. nie mam oporów przed przeciwstawieniem się zdaniu większości;
- c. zwykle potrafię przyjąć taką linię argumentacji, aby obalić błędne poglądy innych;
- d. sądzę, że mam szczególnie talent do wcielania planów w życie;
- e. mam skłonność do unikania tego, co oczywiste, i do zaskakiwania niespodziewanym rozwiązaniem;
- f. doprowadzam to, czego się podejmuję, do perfekcji;
- g. jestem gotów do nawiązywania i wykorzystania kontaktów zewnętrznych, jeśli to jest potrzebne;
- h. nawet jeśli interesuje mnie wiele aspektów sprawy, nie mam problemów z podjęciem decyzji co do wyboru rozwiązania.

Część 5. Czerpię z pracy satysfakcję, gdyż...

- a. cieszy mnie analizowanie sytuacji i rozważanie możliwości wyboru;
- b. interesuje mnie znajdowanie praktycznych rozwiązań problemów;
- c. lubię mieć przekonanie, że sprzyjam kształtowaniu dobrych kontaktów międzyludzkich w pracy;
- d. lubię mieć duży wpływ na decyzje;
- e. cieszę się z kontaktów z ludźmi, którzy mają coś nowego do zaoferowania;
- f. jestem w stanie doprowadzić ludzi do zgody w ważnych dla pracy sprawach;
- g. wczuwam się w moje zadanie, potrafię poświęcić mu całą swą uwagę;
- h. lubię znaleźć taki obszar, który pobudza moja wyobraźnię.

Część 6. Jeśli nagle otrzymuje trudne do wykonania zadanie w ograniczonym czasie i z nieznanymi ludźmi...

- a. mam ochotę zaszyć się w kącie, aby wymyślić jakiś plan działania;
- b. byłbym gotów do współpracy z osobą, która wykazała najbardziej przyjazne nastawienie;
- c. znalazłbym sposób na zmniejszenie zakresu zadania, ustalając, co mogliby zrobić poszczególni członkowie grupy;
- d. moje naturalne wycucie spraw pilnych pozwala na postępowanie ściśle zgodne z planem;
- e. z pewnością zachowam spokój i zdolność do trzeźwego osądu;
- f. mimo nacisków zachowam stałość i stanowczość w realizacji celu;
- g. byłbym przygotowany do przejścia konstruktywnego kierownictwa, jeśli stwierdziłbym, że grupa nie robi żadnych postępów;
- h. zainicjowałbym dyskusję w celu stymulowania nowych pomysłów i rozwiązań.

Część 7. W odniesieniu do problemów, za które jestem odpowiedzialny w grupie...

- a. mam skłonność do okazywania niezadowolonia wobec tych, którzy moim zdaniem przeszkadzają w osiągnięciu postępów;
- b. inni mogą mnie krytykować za to, że jestem zbyt analityczny i niedostatecznie opieram się na intuicji;
- c. moje pragnienie i sprawdzanie, czy praca została starannie wykonana, mogą wstrzymywać pójsię do przodu;
- d. mam skłonność do nudzenia się i zniechęcania, i oczekuję, że inni będą stymulować i „zapalać”;
- e. trudno mi rozpocząć działanie, jeżeli cele nie są dla mnie jasne;
- f. czasami trudno mi objaśnić kompleksowo całość zadań, jaki stoją przed grupą;
- g. świadomie wymagam od innych rzeczy, których sam nie potrafi zrobić;
- h. waham się, gdy powinienem przeforsować swój punkt widzenia wobec jawnej opozycji.

Wyniki do kwestionariusza samooceny

Część	Zakończenie zdania							
	a	b	c	d	e	f	g	h
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								

Klucz do kwestionariusza samooceny

Przenieś wyniki wpisane w tabeli wyników do tabeli – klucza. Dodaj punkty w każdej kolumnie i zapisz je przy odpowiednich skrótach literowych.

Część	PO	NL	CZA	SIE	CZK	SĘ	CZG	PER
1	g	d	f	c	a	h	b	E
2	a	b	e	g	c	d	f	H
3	h	a	c	d	f	g	e	B
4	d	h	b	e	g	c	a	F
5	b	f	d	h	e	a	c	G
6	f	c	g	a	h	e	b	D
7	e	g	a	f	d	b	h	C

Razem:

PO – praktyczny organizator.....
 NL – naturalny lider.....
 CZA – człowiek akcji.....
 SIE – siewca.....
 CZK – człowiek kontaktów.....
 SĘ – sędzia.....
 CZG – człowiek grupy.....
 PER – perfekcjonista.....

Role grupowe

Rola	Liczba punktów	Pełna nazwa roli
PO		praktyczny organizator
NL		naturalny lider
CZA		człowiek akcji
SIE		siewca
CZK		człowiek kontaktów
SĘ		sędzia
CZG		człowiek grupy
PER		perfekcjonista

Dzięki tabeli poniżej można obliczyć, jaka jest najczęściej przyjmowana przez Ciebie konstruktywna rola grupowa. Dwa Najniższe wyniki dotyczą obszarów, jakie należałoby rozwijać. Być może jednak zamiast je „na siłę” wzmacniać, lepiej poszukać kolegów, którzy mogliby w grupie stanowić dla nas najlepsze dopełnienie.

Wyniki (role grupowe)

Rola	Wyniki			
	niskie	średnie	wysokie	bardzo wysokie
PO	0-6	7-11	12-16	17-23
NL	0-6	7-10	11-13	14-23
CZA	0-6	9-13	14-17	18-36
SIE	0-4	5-8	9-12	13-29
CZK	0-6	7-9	10-11	12-21
SĘ	0-5	6-9	10-12	13-19
CZG	0-8	9-12	13-16	17-25
PER	0-3	4-6	7-9	10-17

Meredith Belbin w jednej ze swoich ostatnich prac zaproponował (M. Belbin, 1993), aby rozpatrywać jeszcze jedną konstruktywną rolę grupową – rolę **specjalisty**. Co prawda nie jest ona włączona do przedstawionego testu, ale warto zastanowić się nad tym, w jakim stopniu charakteryzują Cię poniższe stwierdzenia: a) bardzo wysokim – 5 pkt., b) wysokim – 4 pkt., c) średnim – 3 pkt., d) małym – 2 pkt., e) bardzo małym – 1 pkt.

1. W mojej pracy nigdy nie przestaje się uczyć.
2. Uważam, że awans na stanowisko kierownicze pozbawia pracownika przyjemności pracy specjalisty znajdującego się najlepiej na swojej dyscyplinie.
3. Czasem uważam, że praca grupowa mogłaby być wykonana przez jedną osobę.
4. Uważam, że lepiej wiedzieć więcej o czymś „jednym”, niż trochę o wszystkim.
5. Moja praca mnie fascynuje.
6. Dla rozwoju zawodowego jestem w stanie poświęcić mój wolny czas.
7. Sądzę, że wybrałem pracę, która kocham, a pracując, zapominam o całym świecie.

Jeżeli uzyskałeś więcej niż 28 punktów, to znaczy, że w grupie jesteś **specjalistą**.

ÿäçø ùпžá áíú Ÿçě êółđъšспñý

Zadania w zakresie rozpoznania kompetencji związanych z rozmową kwalifikacyjną i aplikowaniem o pracę

Najpopularniejsze pytania zadawane na rozmowie kwalifikacyjnej:

1. Proszę opowiedzieć coś o sobie.
2. Dlaczego ubiegasz się o to stanowisko?
3. Dlaczego uważasz się za właściwego kandydata na to stanowisko?
4. Czego oczekujesz od tej pracy?
5. Co jest Twoją mocną/słabą stroną?
6. Co chciałbyś osiągnąć za 3/5/10 lat?
7. Co jest dla Ciebie najważniejsze w pracy?
8. Jaki jest Twój cel zawodowy?
9. Co robisz poza pracą?
10. Czym się interesujesz?

Zanim pójdziesz na rozmowę kwalifikacyjną – checklista

Przygotowanie

- Potwierdziłem termin rozmowy
- Kupiłem bilet, ewentualnie sprawdziłem połączenia
- Znam czas dojazdu do firmy, mam 20% rezerwy czasu na dojazd
- Znalazłem wszystkie istotne informacje o firmie
- Mam opracowaną prezentację o sobie, wiem co chcę powiedzieć
- Mam opracowane i zapisane pytania, które mogę zadać pracodawcy
- Zorientowałem się ile w danej branży zarabia się w moim regionie
- Wiem jak odpowiedzieć na pytanie o zarobki
- Sprawdziłem stan ubrania i butów, w których pójść na rozmowę

Zabieram ze sobą

- Zaproszenie na rozmowę (np. wydruk maila), imię i nazwisko osoby, z którą rozmawiałem, jej numer telefonu
- Ofertę pracy, na którą odpowiedziałem swoją aplikacją
- Plan miasta, wskazówki jak dotrzeć na miejsce
- Kopie dokumentów aplikacyjnych
- Dokumenty, które są wymagane podczas rekrutacji (np. certyfikaty, zaświadczenia)
- Listę z moimi pytaniami
- Notatnik i przynajmniej dwa długopisy
- Komórkę i parasol
- Dowód osobisty, pieniądze, kartę płatniczą
- Butelkę wody, chusteczki higieniczne, pastylki odświeżające (nie gumę do żucia!)
- Jeśli jestem kobietą – zapasowe rajstopy.

Źródło: Kramer-Schwin U., Stader W., Bewerbungs-Trainer, Gräfte und Unser Verlag, München 2009, s. 100.

Pytania dotyczące poszukiwania pracy:

Dotyczące firmy

- Jaki rodzaj firmy mnie interesuje?
- Chcę pracować w firmie z wyraźną strukturą czy w mniej sformalizowanej?
- Czy interesuje mnie praca w korporacjach międzynarodowych?
- Jaka wielkość firmy najbardziej mi odpowiada – wielkie korporacje czy być może małe, rodzinne przedsiębiorstwa
- Czy ważna jest dla mnie misja, filozofia, kultura organizacyjna miejsca pracy?

Dotyczące mobilności

- Jak daleko jestem w stanie dojeżdżać?
- Czy jestem gotowy na zmianę miejsca zamieszkania?
- Gdzie chciałbym pracować – na wsi, w mieście? Czy jest to mi zupełnie obojętne?
- Czy byłbym skłonny podjąć pracę związaną z częstymi wyjazdami służbowymi?

Dotyczące codzienności zawodowej

- Chcę mieć duży wpływ na swoją pracę, czy wolę jak ktoś mi ją organizuje?
- Ile potrzebuje rutyny i przewidywalności w obowiązkach zawodowych?
- Ile odpowiedzialności (finansowej, prawnej) jestem w stanie ponieść?

Dotyczące zarobków

- Jak bardzo ważne są dla mnie uznanie w pracy i zarobki?
- Jak ważne są dla mnie dodatkowe atrybuty – samochód służbowy, laptop?
- Jakie są moje realne oczekiwania dotycząc zarobków?

Dotyczące bezpieczeństwa

- Jak rozumiesz bezpieczeństwo w pracy?
- Jakie znaczenie ma dla mnie pewność i stabilność zatrudnienia?

Dotyczące dalszej edukacji

- Czy chcę się dalej uczyć?
- Czy mam możliwość pogodzenia nauki z pracą?
- Jak chcę się rozwijać w zawodzie?

Dotyczące czasu pracy

- W jakim wymiarze czasu pracy chcę być zatrudniony?
- Czy jestem gotowy brać nadgodziny?
- Czy mogę podjąć pracę zmianową?

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kramer-Schwin U., Stader W., Bewerbungs-Trainer, Gräfte und Unzer Verlag, München 2009, s. 14.

Praca z filmem – handout dla doradcy

1. Dobór filmu

Kryterium odbiorcy

- a. Jakie informacje są w stanie odczytać odbiorcy?
 - bariery językowe
 - brak wiedzy
 - własne doświadczenia
 - wiek

Kryterium problemowe

- a. O czym jest film?
- b. Jakie treści/problemy przedstawia?

Kryterium dydaktyczne

- a. Co film ilustruje?
- b. Jak można go wykorzystać w procesie dydaktycznym (całość czy fragmenty, jeśli całość to czy oglądana za jednym razem czy podzielenie filmu na spójne części?)
- c. Problem czasu, jak zaplanować wprowadzenie do tematu, projekcję i analizę?
- d. Czy projekcja powinna być poprzedzona przygotowaniem do podjęcia tematu. Jak? Wprowadzenie prowadzącego zajęcia, zadanie tekstu studentom, uruchomienie własnych doświadczeń studenta?
- e. Refleksja nad filmem po projekcji czy w trakcie?

2. Jak oglądać film?

- a. Oglądanie nieprofilowane
- b. Oglądanie profilowane
 - Na poszczególne postaci
 - Na mechanizmy (tu wskazana jest wiedza o tych mechanizmach)
 - Na fakty
 - Na emocje
 - Na motywacje
- c. Oglądanie z handoutem

3. Analiza filmu

- a. Analiza fabuły: odczytanie i nazwanie tematu, problemu/problemów; identyfikowanie bohaterów, przypomnienie ich imion; wskazanie kluczowych faktów. To jest szczególnie ważne przy oglądaniu selektywnym.
- b. Analiza problemu i procesu: rodzaj problemu, zapętlenia, fazy

3. Bohaterowie

- a. Charakterystyka
- b. Kim jest? Kim powinien być. A może kim pozwala mu być rzeczywistość, w którą jest uwikłany?

Bohater – kim jest? Jakie role pełni?

Rzeczywistość/świat, w którym funkcjonuje

Scenariusze działania

Identyfikacja wszystkich ról bohatera jest bardzo ważna. Może ułatwić zrozumienie jego motywacji i zachowań. Czasem można zaobserwować zapętlenie, sprzeczność tych ról

Analiza postaci:

- Obraz samego siebie
- Potrzeby
- Wartości
- Uczucia
- Oczekiwania
- Doświadczenia

Wymiary relacji

- Unikalne – powszechne
- Oparte na rozumie – oparte na emocjach
- Niejasność – jasność
- Oparte na zaufaniu – nieufność
- Odpowiedzialność indywidualna – odpowiedzialność społeczna

5. Pytania pogłębiające refleksję

- *Kto powinien ten film obejrzeć? Dlaczego?*
- *Co chciałbym powiedzieć poszczególnym bohaterom? (Albo pisanie listu do bohatera)*
- *Co ja chciałbym zrobić w tej konkretnej sytuacji?*
- *Jakiego wsparcia oczekiwałbym w tym problemie?*
- *Co budzi mój lęk na myśl, że mógłbym znaleźć się w podobnej sytuacji?*
- *Czy mam doświadczenia podobne do przedstawianych w filmie?*
- *Czego mogłem się poprzez film nauczyć? Czego mogłem doświadczyć?*

ÿ ä ç ø ù ñ ž a á ï ú Ÿ ç ě ê ő ł d ь š з π ř ý

Propozycje cytatów do pracy na metaforach

- Planowanie tym różni się od marzenia, czym marsz od tańca. – Władysław Grzeszczyk
- Marzenie samo się powtarza, planowanie – trzeba powtarzać. – Władysław Grzeszczyk
- Jeśli chcesz rozśmieszyć Boga, opowiedz mu o twoich planach na przyszłość. – Woody Allen
- Zmiana nieznanego w znane, przyszłości w przeszłość, wymaga wysiłku i odwagi. – Antoni Kępiński
- Budować przyszłość trzeba jednocześnie z dwóch stron: od szczegółu do ogółu i od ogółu do szczegółu. – Władysław Grzeszczyk
- Przyszłość będzie szczodra jedynie wtedy, kiedy wszystko ofiarujesz teraźniejszości. – Albert Camus
- Prawdziwą tragedią jest tragedia człowieka, który nigdy w życiu nie był gotów podjąć ekstremalnego wysiłku – on nigdy nie wykozystał wszystkich swoich możliwości, nie wznosił się tak wysoko, jak by mógł – Arnold Bennet
- Aby życie było mądre, najważniejsza jest dobrze pojęta troska, po części o naszą teraźniejszość, po części o naszą przyszłość, tak aby jedno nie było przeszkodą dla drugiego. – Artur Schopenhauer
- Głupiec z tego człowieka, który myśląc o przyszłości nie liczy się z teraźniejszością. – Mikołaj Gogol
- Osobowość kształtuje się nie przez piękne słowa, lecz pracą i własnym wysiłkiem. – Albert Einstein
- Prawdziwe szczęście jest rzeczą wysiłku, odwagi i pracy. – Honoriusz Balzac
- Wybierz zawód, który kochasz, a nie przepracujesz żadnego dnia w życiu – Konfucjusz
- Praca jest najlepszym lekarstwem na smutek [...]. – Arthur Conan Doyle
- Pracując dla samych dóbr materialnych, budujemy sobie więzienie. Zamykamy się w samotni ze złotem rozsypującym się w palcach, które nie daje nam nic, dla czego warto żyć. – Antoine de Saint-Exupéry
- Tylko praca daje okazję odkryć nam nas samych, pokazać to, czym naprawdę jesteśmy, a nie tylko to, na co wyglądamy. – Joseph Conrad
- Każda z 200 żarówek, które nie działały nauczyła mnie czegoś co zastosowałem przy kolejnej próbie – Thomas Edison
- Zdziwiająco, jak wiele mogę zdziałać, jeśli poświęcę wystarczająco dużo czasu na planowanie. Równie zaskakujące jest to, jak mało osiągnąłem bez planowania. Wolę pracować ściśle według planu przez cztery i pół dnia i dojść do czegoś, niż pracować przez cały tydzień, ale za to bez rezultatów. – Frank Bettger
- Punktem wyjściowym do wszystkich osiągnięć jest pragnienie. Miej to zawsze w pamięci! Słabe pragnienia przynoszą nędzne rezultaty, tak jak mały płomyczek daje mało ciepła. – Napoleon Hill
- Porażka, porażka, kolejna porażka, mniejsza porażka – Samuel Beckett
- Cel w życiu jest jedynym skarbem wartym znalezienia; i nie należy go szukać w obcych krajach, ale w swoim sercu. – Robert Luis Stevenson
- Pozytywne myślenie nie jest dla tchórzy, tylko dla ludzi, którzy mają odwagę wziąć własne życie we własne ręce. – Anna Urban
- Sukces to iść od porażki do porażki bez utraty entuzjazmu – Winston Churchill
- Planowanie to opracowanie przyszłości w ramy teraźniejszości. – Alan Lakein
- Prawdziwe bogactwo to nie to, ile twoja praca pozwoli ci zarobić, ale to, kim cię uczyni. – Pino Pellegrino
- Ci, którym brakuje odwagi, zawsze znajdują filozofię, żeby się usprawiedliwić – Albert Camus
- Im więcej mamy czasu na wykonanie jakiejś pracy, tym więcej czasu nam ona zabiera. – Cyril Northcote Parkinson
- Nie poniosłem porażki, miałem jedynie 10000 pomysłów, które nie wypaliły – Benjamin Franklin
- Jeśli to, kim jestem, zależy od tego co mam, to kim będę jeśli wszystko stracę?
- Ludzie są dokładnie tak szczęśliwi, jak postanawiają być – Abraham Lincoln

Przewodnik szpiega po Targach Edukacyjnych

Cześć!

Stoisz przed wyborem szkoły ponadgimnazjalnej? Możesz potraktować to jako misję szpiegowską. Rozpocznij ją w roku i staw się na terenie targów edukacyjnych.

Agencie, poniżej przedstawiamy plan, który pomoże Ci zdobyć istotne informacje. Na ich podstawie będziesz mógł wybrać interesującą Cię szkołę.

Przygotuj się do misji.

- Zastanów się, jaki typ szkoły Cię interesuje?
- Pomyśl, czego oczekujesz od przyszłej szkoły?
- Sprawdź, które informacje możesz zdobyć w internecie – nie będziesz musiał pytać o to, co sam możesz znaleźć.

Niezbędne akcesoria, które musisz ze sobą zabrać:

- plan targów – możesz na nim zaznaczyć stoiska szkół istotnych dla Twojej misji,
- notes i długopis,
- telefon – warto mieć w nim dyktafon,
- aparat fotograficzny – może okazać się przydatny do sfotografowania stoisk,
- plecak na otrzymane materiały.

Przeprowadź dokładną, krytyczną obserwację wybranych stoisk.

Zadaj podchwytliwe pytania nauczycielom. Nie daj się zwieść pozorom. Wiarygodnym źródłem informacji mogą okazać się uczniowie. Możesz zapytać ich o:

- nauczycieli i ich wymagania,
- wymiany uczniowskie,
- atmosferę w szkole,
- wyposażenie szkoły,
- zajęcia pozalekcyjne,
- ciekawe wydarzenia w szkole,
- języki obce,
- w co można się zaangażować
- bufet/stołówkę szkolną,

Zachowaj czujność!

- Zbieraj tylko te materiały, które są istotne dla Twojej misji.
- Nie daj się zwieść gadżetom! Baloniki, krówki i smycze nie są wyznacznikiem prawdziwej atrakcyjności szkół.
- Notuj nie tylko informacje dotyczące szkół, ale również swoje spostrzeżenia po odwiedzeniu stoiska.

Opracuj raport szpiega.

- Wszystko, czego się dowiedziałeś, poddaj dokładnej analizie.
- Zajrzyj na strony internetowe szkół, które Cię interesują lub odwiedź je osobiście.
- Zastanów się, czy znalazłeś to, czego szukałeś – czy wybrana przez Ciebie szkoła odpowiada Twoim wymaganiom?

Powodzenia!

Streszczenie

Książka „Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego” adresowana jest do doradców zawodowych, wychowawców, nauczycieli oraz wszystkich osób, które chcą towarzyszyć uczniom w procesie planowania kariery edukacyjnej i zawodowej. Celem opracowania jest wzmacnianie kompetencji doradczych w obszarze związanym z diagnostyką. Cel ten nie jest jednak realizowany wyłącznie poprzez zaproponowanie konkretnych ćwiczeń, zadań czy narzędzi. Główną intencją jest uruchomienie refleksji, jak doradcy i nauczyciele mogą profesjonalnie wzmacniać i rozwijać swoje kompetencje diagnostyczne. Kluczowym pytaniem jest tu kwestia, jakiej wiedzy potrzebuje uczeń, aby refleksyjnie zaplanować własną ścieżkę edukacyjną i zawodową oraz jakich informacji potrzebuje nauczyciel i doradca, aby mądrze towarzyszyć uczniowi w tych poszukiwaniach.

Praca składa się z czterech części. W pierwszej zaprezentowane zostały wybrane teoretyczne zagadnienia dotyczące diagnozy i jej znaczenia w całym procesie doradczym. Omówione zostały rodzaje diagnoz oraz kluczowe cele diagnostyczne w procesie projektowania karier edukacyjnych i zawodowych. Cele te dotyczą zarówno perspektywy edukacyjnej, perspektywy rynku pracy, jak i problemów sytuacyjnych klienta oraz specyfiki procesu doradczego.

Część druga to analiza najważniejszych kwalifikacji i kompetencji diagnostycznych doradcy zawodowego. Omówione zostały także błędy diagnostyczne wynikające zarówno z postawy doradcy, jak i z procesu pozyskiwania i analizowania danych pochodzących z różnych źródeł.

Część trzecia zawiera propozycje modeli, schematów diagnostycznych. Przedstawione zostały w niej także podstawowe informacje na temat elementów poddawanych rozpoznaniu diagnostycznego.

Ostatnia część książki ma charakter metodyczny. Zaprezentowane zostały w nim te narzędzia diagnostyczne, które nie wymagają specjalnych kwalifikacji lub uprawnień. Czytelnik może zapoznać się z możliwościami wykorzystania w procesie diagnostycznym takich technik i narzędzi jak: ankieta, check-lista, techniki projekcyjne, techniki plastyczne, Q-sort, analiza SWOT, praca na metaforach oraz portfolio.

Abstract

The book „Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego” (eng. „Diagnostic Workshop of a Career Counsellor”) is addressed to career counsellors, tutors, teachers and other people who want to accompany students on the process of education and professional career planning. The aim of the study is to enhance counselling competencies in a diagnostics-related field. However, it is not accomplished only by proposing specific exercises, tasks or tools. The main intention is to trigger reflection on how counsellors and teachers can enhance and develop their diagnostic competencies professionally. The crucial question is what kind of knowledge students need to plan their education and professional path reflectively and what kind of information teachers and counsellors need to accompany students wisely in their quest.

The book consists of four parts. The first one presents selected theoretical issues concerning diagnosis and its importance in the whole counselling process. The types of diagnoses and crucial diagnostic aims in the process of education and professional career planning are discussed. These aims concern education perspective, labour market perspective as well as clients situational problems and the specificity of the counselling process.

The second part is the analysis of the most important diagnostic competencies and qualifications of a career counsellor. Moreover, the diagnostic errors were discussed, those resulting from counsellor’s attitude as well as those from the process of acquiring and analyzing the data coming from various sources.

The third part comprises the proposals of models and diagnostic schemas. It also presents basic information on elements subjected to diagnostic reconnaissance.

The last part of the book is of methodological nature and there were presented those diagnostic tools that do not require special qualifications or rights. The readers can make themselves acquainted with the possibilities of using such techniques and tools in the diagnostic process as survey, checklist, projection techniques, vivid techniques, Q-sort, SWOT analysis, work on metaphors and portfolio.



Małgorzata Rosalska

Małgorzata Rosalska, dr n. hum., pedagog, doradca zawodowy, adiunkt w Zakładzie Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Specjalizuje się w metodyce doradztwa zawodowego i metodach diagnostycznych w doradztwie. Realizuje projekty badawcze i szkoleniowe dla instytucji edukacyjnych, organizacji pozarządowych oraz instytucji rynku pracy. Współautorka programów doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów i nauczycieli szkół zawodowych („I Ty możesz kształcić mistrzów” oraz „Wiatr w żagle”). Współautorka książek „Praca w Polsce – Dobry Start. Ankieta rejestracyjna dla obcokrajowców” (KOWEZIU 2007) oraz „Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych” (Difin 2012).

Małgorzata Rosalska, Ph.D., educator, career counselor, Associated Professor of Adult Education at the Department of Continuing Education and Vocational Guidance, Faculty of Educational Studies at the Adam Mickiewicz University in Poznań. Dr. Rosalska specializes on career guidance methods and diagnostic methods in advising. Participant in many research and training projects for educational institutions, non-profit organizations and job market institutions. Co-author of curricula of career advising for vocational schools: „And You Can Create Champions” and „Catch The Trade Winds in Your Sails”. Co-author of „Working in Poland – Good Beginning. A Registration Questionnaire for Foreigners.” (KOWEZIU 2007) and „Between school and a job market. Career counseling for vocational schools.” (Difin 2012).