

Model wspierający w doradztwie

Raport z badania
doradców zawodowych w
kontekście wdrażania ZSK

Anna Górka (Fundacja Imago)
Paulina Maria Adamczyk (IBE)

Model wspierający w doradztwie

Raport z badania doradców zawodowych
w kontekście wdrażania ZSK

Anna Górka (Fundacja Imago)
Paulina Maria Adamczyk (IBE)

Warszawa 2021

Autorzy:

Anna Górka (Fundacja Imago)
Paulina Maria Adamczyk (IBE)

Redakcja językowa:

Iwona Stachowicz

Skład i projekt okładki:

Wojciech Maciejczyk

Ilustracja na okładce:

Shutterstock.com

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2021

ISBN: 978-83-66612-79-2

Wzór cytowania:

Górka A. i Adamczyk P. M. (2021). *Model wspierający w doradztwie. Raport z badania doradców zawodowych w kontekście wdrażania ZSK*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
tel. +48 22 241 71 00
www.ibe.edu.pl

Spis treści

Wprowadzenie	5
1. Doradztwo zawodowe w szkołach podstawowych	7
1.1. Od modelu dyrektywnego do wspierającego	8
1.2. Poradnictwo konstruktywistyczne	10
1.3. Doradztwo zawodowe a Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK)	12
2. Cele, założenia i realizacja projektu	14
2.1. Podejście badawcze <i>action research</i>	15
2.2. Schemat realizacji projektu	17
2.3. Scenariusze Kariery – element interwencyjny projektu	21
2.4. Tele-IDI i ankiety jako narzędzia badawcze	23
2.5. Zmiany w realizacji projektu	25
3. Empiryczna weryfikacja koncepcji – wyniki badania jakościowego	28
3.1. Scenariusze Kariery jako praktyka doradcza w szkołach – wartość merytoryczna projektu	28
3.2. Scenariusze Kariery – mocne i słabe strony	31
3.3. Ogólna ocena zrealizowanych zajęć	36
3.4. Ocena konkretnych ćwiczeń i narzędzi pracy	38
3.5. Elastyczność i wariantowość zaproponowanych narzędzi poradniczych	45
3.6. Dodatkowe propozycje ćwiczeń i tematów	50
4. Scenariusze Kariery według uczniów i uczennic – wyniki badania ilościowego	53
5. Wnioski	62
5.1. Trwałość efektów zajęć	66
5.2. Łączenie ról doradcy zawodowego i nauczyciela przedmiotowego	69
5.3. Profil kompetencyjny wspierającego doradcy zawodowego	70
5.4. Wyzwania zdalnego doradztwa zawodowego	73
6. Rekomendacje wdrożeniowe	81
6.1. Poziom makro	81
6.2. Poziom mezo	82
6.3. Poziom mikro	83
Podsumowanie	86
7. Literatura cytowana	88

Załączniki	92
Moduł I. Własne zasoby i predyspozycje	94
Moduł II. Perspektywa młodej osoby szukającej pracy (rynek pracy)	111

Spis tabel

Tabela 1. Profil kompetencyjny doradcy wspierającego	72
--	----

Spis wykresów

Wykres 1. Klasa, do której uczęszczali ankietowani	54
Wykres 2. Rok urodzenia ankietowanych	55
Wykres 3. W jakim stopniu podobały Ci się zajęcia?	55
Wykres 4. Czy zajęcia były dla Ciebie ciekawe?	56
Wykres 5. Czy dowiedziałeś/aś się czegoś nowego w ramach zajęć?	57
Wykres 6. Co według Ciebie było najmocniejszą stroną zajęć?	58
Wykres 7. Które z metod zastosowanych na zajęciach najbardziej Ci się podobały?	59
Wykres 8. W jakim stopniu nabyte podczas zajęć umiejętności oraz wiedza mogą okazać się dla Ciebie przydatne?	60
Wykres 9. Czy polecilibyś/polecilibyś podobne zajęcia kolegom i koleżankom?	60

Spis rysunków

Rysunek 1. Schemat realizacji projektu	17
Rysunek 2. Przykład użycia narzędzia Mentimeter w trakcie zajęć online	50
Rysunek 3. Poziomy rekomendacji wdrożeniowych	81

Wprowadzenie

Opracowanie omawia realizację oraz wyniki interwencji badawczej pn. Doradcy zawodowi w szkole podstawowej. Projekt przeprowadzono w sześciu szkołach w Polsce, a jego głównym celem było praktyczne przeszkolenie nauczycieli przedmiotowych – prowadzących zajęcia z doradztwa zawodowego w klasach VII i VIII szkoły podstawowej – z opracowanego narzędzia, tzw. Scenariuszy Kariery, oraz zbadanie jego efektów. Zrealizowane badanie wzbogaca również wiedzę dotyczącą wyzwań funkcjonowania doradztwa edukacyjno-zawodowego na poziomie szkół podstawowych, prezentuje bowiem szerszą perspektywę procesu doradczego i potrzeby doradców w tym zakresie. Wypracowane wnioski i rekomendacje, a także stworzone Scenariusze Kariery wiążą się z funkcjonalnością oraz potencjałem Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Rozdział pierwszy wprowadza czytelników w zagadnienia doradztwa zawodowego organizowanego w szkołach podstawowych. Opisano w nim przemiany paradygmatyczne w doradztwie, tj. przejście od modelu dyrektywnego do modelu wspierającego, a także wpływ konstrukttywizmu na praktyki doradcze. Globalne wyzwania, związane ze zmieniającym się dynamicznym rynkiem pracy, wymagają obecnie wielowymiarowego, holistycznego podejścia w poradnictwie, dlatego w realizowanym projekcie podkreślono autorefleksję, kreatywność, elastyczność i odpowiedzialność zarówno osoby doradzającej, jak i radzącej się. W części tej przybliżono koncepcję uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*), a także Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, z którymi współczesne doradztwo zawodowe jest wyraźnie połączone.

W rozdziale drugim przedstawiono cele projektu oraz szczegółowy schemat realizacji poszczególnych etapów zaplanowanych działań (ze zmianami wynikającymi chociażby z sytuacji epidemiologicznej w kraju). Zaprezentowano również koncepcję *action research* w badaniach oraz zastosowane w projekcie narzędzia badawcze (wywiady tele-IDI dla szkolnych doradców i ankietę ewaluacyjną dla uczniów). W ramach tego rozdziału opisano także założenia Scenariuszy Kariery, które zostały opracowane jako narzędzie wspierającego poradnictwa zawodowego, czerpiącego z podejścia konstruktywistycznego.

Rozdział trzeci prezentuje efekty i wyniki badań jakościowych (tele-IDI). Skupiono się w nim na szczegółowej analizie opinii szkolnych doradców dotyczących koncepcji Scenariuszy Kariery, wykorzystanych narzędzi i metod poradniczych oraz mocnych i słabych stron zajęć. Rozdział ten obfituje w cytaty, ma charakter etnograficznego oglądu środowiska doradczego, spojrzenia z bliska, z perspektywy emic (narracje badanych doradców jako empiryczne dowody ich wiedzy).

W rozdziale czwartym natomiast przedstawiono ilościową część badania, tj. wyniki ankiet ewaluacyjnych skierowanych do uczniów i uczennic po każdym przeprowadzonym zajęciu (zarówno przez trenerkę zewnętrzną, jak i szkolnego doradcę). W tej części badania istotne było poznanie perspektywy uczniów oraz ich oceny odnoszące się do zajęć zaproponowanych w projekcie.

Rozdział piąty zawiera wnioski podsumowujące całość projektu wraz z efektami przeprowadzonych zajęć, a także wyzwania, z jakimi należy się zmierzyć w ramach poradnictwa zawodowego *online*. Ponadto przedstawiono w nim analizę SWOT niedyrektywnego modelu doradztwa oraz profil kompetencyjny wspierającego doradcy zawodowego (wraz z poruszeniem aspektu łączenia roli doradcy z rolą nauczyciela przedmiotowego).

W rozdziale szóstym przybliżono perspektywę wdrożeniową wspierającego doradztwa zawodowego wraz z rekomendacjami na trzech poziomach: makro (polityka edukacyjna, rozwiązania systemowe), mezo (szkoła podstawowa i jej kadra zarządzająca) oraz mikro (doradcy szkolni), wypracowanymi w toku badania.

Do raportu zostały dodane załączniki – Scenariusze Kariery (moduł I i moduł II), będące wytworem niniejszego projektu.

1. Doradztwo zawodowe w szkołach podstawowych

W ostatnich latach doradztwo zawodowe w sektorze edukacji przechodzi liczne przeobrażenia, co często jest konsekwencją zmian w systemie oświaty. Od 2019 r. przestały funkcjonować gimnazja, a tym samym edukacja w szkole podstawowej została wydłużona z sześciu do ośmiu klas. Obecną formę zajęć z doradztwa zawodowego w szkołach określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego. Wskazano w nim treści programowe z zakresu doradztwa, sposób jego realizacji oraz zadania doradcy zawodowego. Zgodnie z rozporządzeniem na początku każdego roku szkolnego opracowuje on (we współpracy z innymi nauczycielami) program realizacji doradztwa zawodowego, uwzględniający wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego (w skrócie: WSDZ). Udział uczniów w zajęciach z tego zakresu jest obowiązkowy, nie są one jednak uwzględnione na świadectwie szkolnym. Treści programowe z zakresu doradztwa dla klas VII i VIII szkół podstawowych reguluje Załącznik nr 3 rozporządzenia. Zgodnie z nim uczniowie dwóch ostatnich klas szkoły podstawowej powinni nauczyć się odkrywać własne zasoby (m.in. rozpoznawanie zainteresowań, kompetencji, predyspozycji oraz określanie swoich wartości, aspiracji i potrzeb w zakresie własnego rozwoju), posiadać umiejętności planowania i podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych, a także otrzymać wiedzę dotyczącą zawodów, rynku edukacji i pracy.

Zgodnie z wytycznymi MEN z 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania minimalny wymiar godzin zajęć z zakresu doradztwa zawodowego dla klas VII i VIII wynosi 10 godzin w roku. Nadal jednak są obecne praktyki obniżające jakość doradztwa, zdiagnozowane jeszcze przed reformą zajęcia z zakresu doradztwa są przeważnie „wplatanie” pomiędzy inne lekcje, na które uczęszcza uczeń – często jako wypełnienie „okienka” lub w ramach zastępstwa – bądź są realizowane na godzinie wychowawczej (Podwójcic, 2015, s. 45). Jak pokazują badania, działania doradcze w szkołach rzadko były prowadzone systematycznie, raczej realizowano je doraźnie, a najczęściej były intensyfikowane pod koniec danego etapu edukacyjnego i kierowane do uczniów ostatnich klas stających przed wyborem kolejnej szkoły. Ponadto w opinii 17,5% doradców liczba godzin grupowego doradztwa realizowanego w szkole jest zdecydowanie zbyt mała w stosunku do zapotrzebowania zgłaszanego przez uczniów (Podwójcic, 2015, s. 78). Dane te obrazują niższy status doradztwa w szkołach w porównaniu z lekcjami przedmiotowymi oraz wskazują na dominację dyrektywnego paradygmatu w zarządzaniu procesem doradztwa w szkole (nacisk na wybór szkoły ponadpodstawowej, a nie na ogólny rozwój).

Z opisu zadań doradcy wynika, że wspiera młodego człowieka w samopoznaniu, w tym w definiowaniu jego mocnych stron i zasobów. Ma wiedzę na temat aktualnych trendów na rynku edukacji i pracy, towarzyszy więc młodym ludziom w podejmowaniu przez nich decyzji edukacyjno-zawodowych. Jednak tak zarysowany obraz nie zawsze przekłada się na realne, projakościowe funkcjonowanie doradztwa zawodowego w polskich szkołach. Do zadań doradcy w szkole często są „delegowani” nauczyciele przedmiotowi, bez wcześniejszego zadbania o ich kwalifikacje czy warsztat pracy, a więc bez odpowiedniej wiedzy i stosownych umiejętności w obszarze doradztwa zawodowego. Szkolni doradcy zawodowi,

mający dodatkowo realizować ww. zadania, deklarują więc potrzebę rozwoju swoich kompetencji doradczych i warsztatu pracy.

Badania stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach pokazują, że ponad 1/3 osób (34,2%) świadczących doradztwo dla uczniów w szkołach nie ma formalnych kwalifikacji z doradztwa (brak ukończonych kursów czy szkoleń z tego zakresu). Najmniejszy odsetek doradców posiadających dyplom studiów z zakresu doradztwa był w gimnazjach (35,7%) (Podwójcic, 2015, s. 48–49). Ponieważ jednak gimnazja zostały przekształcone w podstawówkę i po ich likwidacji zaczęła funkcjonować ośmioklasowa szkoła powszechna, można wnioskować, że obecnie największy deficyt wykwalifikowanej kadry doradczej dotyczy właśnie szkół podstawowych.

Obecna sytuacja doradztwa w oświacie pokazuje swoisty paradoks: z jednej strony doradztwo zawodowe coraz wyraziściej uobecnia się w systemie edukacji – rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2019 r. definiuje treści programowe z zakresu doradztwa zawodowego m.in. dla przedszkoli. Z drugiej strony brakuje wykwalifikowanej kadry, która świadczyłaby usługi doradcze z dbałością o ich wysoki poziom merytoryczny.

1.1. Od modelu dyrektywnego do wspierającego

Nie ma jednego modelu poradnictwa – zarówno w sektorze edukacji, jak i na rynku pracy funkcjonują koncepcje ugruntowane w odmiennych wizjach, misjach i paradygmatach pomagania. Teoretycy i praktycy doradztwa zawodowego przedstawiają różne założenia poradnictwa modelujące styl pracy doradcy. Alicja Kargulowa (1986) wyodrębnia następujące:

- dyrektywną (sterowanie radzącym się),
- dialogową (wspólne rozwiązywanie problemów),
- liberalną (pomoc w samodzielnym, refleksyjnym dochodzeniu do rozwiązań).

Bożena Wojtasik (1994, 2007) wyróżnia natomiast pięć głównych modeli działalności doradcy, wpisujących się w teoretyczne typy poradnictwa:

- ekspert,
- informator,
- konsultant,
- spolegliwy opiekun,
- leseferysta.

Modele te obrazują kontinuum od dyrektywnego do liberalnego poradnictwa, od eksperta, który „wie lepiej” (testuje, diagnozuje, daje gotowe recepty i instrukcje), do leseferysty, który nie ma gotowych odpowiedzi (słucha, pyta, towarzyszy). Na przestrzeni ostatnich lat zauważa się wyraźną zmianę modelu wspierania – z doradztwa czy poradnictwa zawodowego w poradnictwo konstruowania życia.

Na podstawie wymienionych koncepcji można wyróżnić dwa główne i przeciwstawne modele doradztwa zawodowego: doradztwo dyrektywne i wspierające. Stanowią one typy idealne, pozwalające zobrazować odmienne role doradcy, kluczowe tendencje i wartości wpisane w dane podejście (w praktyce podział ten nie jest oczywiście rozłączny i wykluczający się).

Doradztwo dyrektywne, wywodzące się z behawioryzmu, koncentruje się na pomocy w wyborze ścieżki edukacyjno-zawodowej, za cel stawia dopasowanie możliwości człowieka do wymagań rynku pracy i operuje ogólnymi prawidłowościami psychorozwojowymi w kontekście pracy zawodowej (Bańka, 2006). Popularne w tym podejściu jest stosowanie testów i kwestionariuszy oraz proponowanie dobrych standardowych rozwiązań. W tym ujęciu doradca jest ekspertem od zawodu, zna trendy i realia edukacji/ryнку pracy – wie, które ścieżki są wartościowe i najlepsze dla ucznia. Jego misją jest wsparcie w wyborze konkretnej szkoły czy określonego zawodu, opierające się na pozytywnym kierowaniu w celu wzmocnienia lub modyfikacji zachowań zgodnie ze sprawdzonymi ogólnymi schematami i strategiami działania. Wyraża się poprzez ocenianie, instruowanie, sugerowanie, dawanie wskazówek i konkretnych porad.

Istotą **doradztwa wspierającego** jest towarzyszenie uczniom w odkrywaniu i rozwijaniu swoich potencjałów, zasobów, mocnych stron, pogłębianie autorefleksji (wgląd w siebie, wzmacnianie samowiedzy) oraz wsparcie w artykułowaniu własnej perspektywy. Doradca opiera się przede wszystkim na kompetencjach komunikacyjnych, tj.: aktywnym słuchaniu, dialogu, negocjowaniu i interpretowaniu znaczeń. Celem jest dostarczanie wiedzy i umiejętności pomocnych w autokreacji, konstruowaniu własnej ścieżki zawodowej/życiowej i radzeniu sobie z wyzwaniami zawodowymi; zachęcanie do rozwoju umiejętności i kompetencji przydatnych we współczesnym świecie oraz do brania odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Kluczem jest podejście partnerskie, partycypacyjne: nastawienie na współpracę, szacunek dla autonomii radzącego się, a także postawa otwartości na inne perspektywy i alternatywne wybory. Doradca wspierający jest ekspertem od procesu doradczego (posiada warsztat pracy i narzędzia), prezentuje natomiast postawę „niewiedzącego” w zakresie decyzji życiowych/zawodowych uczniów, wspierając młodego człowieka z poszanowaniem jego wolności i decyzyjności. W tym podejściu doradca jest nie tyle ekspertem czy informującym, ile liberalnym „leseferystą”, który otwiera pole do autorefleksji, daje przestrzeń na wyznaczanie osobistych celów życiowych i zawodowych, wspiera samodzielne poszukiwanie rozwiązań oraz stymuluje jednostki do ustawicznego, świadomego kształcenia się i dokonywania wyboru własnej drogi życiowej (Wojtasik, 1994).

Pomimo wyraźnej obecności trendu wspierającego w dyskursie o współczesnej edukacji w realiach szkolnych wciąż silnie obowiązuje podejście dyrektywne, dyscyplinujące uczniów. Obecna w szkole koncentracja na realizacji podstawy programowej, a także na testowaniu i ocenianiu przyczynia się bowiem do łatwej

adaptacji doradztwa w modelu instruującym i przekazującym konkretne rozwiązania (Podwójcic, 2015).

To model wspierający bardziej wpisuje się w wizję edukacji przyszłości, zorientowanej na rozwój kompetencji kluczowych. Zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady UE z dnia 18 grudnia 2006 r. (2006/962WE) *kompetencje kluczowe to te kompetencje, których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa. (...) Takie umiejętności jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe są elementem wszystkich kompetencji kluczowych.* Są one konieczne dla samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, do podejmowania decyzji dotyczących własnego życia, a także stanowią nieodzowny element współczesnego, dynamicznie zmieniającego się rynku pracy.

Doradztwo dyrektywne, zbudowane na modelu hierarchicznym, kulturze „testów i rankingów” oraz „nagród i kar”, uniformizacji i rywalizacji, nie mobilizuje bowiem do stawiania sobie pytań i twórczego mierzenia się z wyzwaniami. Adekwatną odpowiedzią na pojawiające się wyzwania współczesnego świata i rynku pracy, jest natomiast doradztwo oparte na modelu wspierającym, stawiające na odkrywanie siebie, autentyczne interakcje, budowanie relacji, współpracę i wewnętrzną motywację, podkreślające refleksyjność, eksperymentowanie i krytyczne myślenie. W realiach szybko zmieniającej się rzeczywistości społecznej doradztwo wspierające staje się metodą pracy wyposażającą uczących się w takie umiejętności, jak: autorefleksja, wewnątrzsterowność czy odpowiedzialność, które mogą wykorzystać w budowaniu kariery/życia. Takie działania dają szansę na pomaganie w sytuacjach tranzytji i kryzysów oraz wspieranie osoby radzącej się w procesie aktywnego i kreatywnego konstruowania całościowego „ja”. Otwiera się tu więc pole dla doradców zawodowych budujących refleksyjność i kompetencje kluczowe u swoich uczniów, również uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi (Rafał-Łuniewska, 2017).

Grupą docelową projektu byli szkolni doradcy, dla których wyzwaniem może być łączenie roli nauczyciela przedmiotowego oraz doradcy działającego w modelu wspierającym. Udział w projekcie miał pozwolić doradcom na uświadomienie sobie własnego stylu pracy poprzez obserwowanie doświadczenia innych praktyków, a także refleksję nad własnym sposobem pracy, aby świadomie budować swój unikalny styl doradczy. Proponowane w ramach projektu Scenariusze Kariery miały ułatwić pracę w modelu wspierającym i stanowić praktyczną pomoc w budowaniu nowej jakości poradnictwa zawodowego.

1.2. Poradnictwo konstruktywistyczne

W warunkach dzisiejszej niepewnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości pojawia się pytanie o obecny status poradnictwa i nowy paradygmat

komunikacyjny (Wojtasik, 2003). Globalne przemiany nie pozostają bez wpływu na praktyki pomagania: *Poradnictwo zmienia się zatem z działania narzucającego obowiązkowy wzór konstrukcji rzeczywistości społecznej oraz życiorysu człowieka, będącego jej uczestnikiem, w kierunku stawania się aktywnością dającą przestrzeń do bycia twórcą konstruującym własną biografię* (Kłodkowska, 2010, s. 209).

Teorie konstruktywistyczne (ang. *constructivist, social constructionist approaches*) wyrastają z pojęcia konstruktywizmu i akcentują indywidualność jednostki, znaczenie kontekstu i holistyczne podejście do osoby radzącej się. Konstruktywizm opiera się na przekonaniu, że rzeczywistość społeczna jest wytworem – konstrukcją powstającą w toku interpretacji. Paradygmat konstruktywistyczny jest przedmiotem analiz wielu badaczy (zob. McMahan, 2017), na gruncie polskim propozycję aplikacji konstruktywizmu do poradownictwa wysunęły m.in. Bogusława D. Gołębiak (2009) oraz Joanna Kłodkowska (2010).

Podejście konstruktywistyczne w poradnictwie pozwala na odejście od tradycyjnego, pozytywistycznego i redukcjonistycznego rozumienia karier w kierunku relacyjnej praktyki, w której centralne miejsce zajmuje autorefleksja, ale też istotne są interakcje i negocjacje społeczne w procesie kreowania znaczeń. Poradnictwo konstruowania kariery/życia oznacza *wspieranie ludzi w ich uczeniu się przez całe życie oraz towarzyszenie im w licznych tranzycjach między kolejnymi doświadczeniami osobistymi, edukacyjnymi i zawodowymi* (Minta, 2012, s. 19).

Głównym elementem nurtów konstruktywistycznych w koncepcjach poradnictwa zawodowego jest przekonanie o refleksyjnym tworzeniu przez jednostkę kariery/życia przy wsparciu doradcy zawodowego. Doradca konstruktywistyczny nie kieruje się „jednolitą”, pewną i jedynie słuszną wizją świata – jest zainteresowany znaczeniami, perspektywami oraz niejednoznacznymi i niestandardowymi elementami rzeczywistości. Praktyka pomagania w tym modelu oznacza partnerskie podejście do drugiego człowieka, oparte na otwartości, zaufaniu i dialogu. Spotkanie doradcy z radzącymi się jest interakcją ekspertów: doradca jest ekspertem w zakresie procesu doradczego, a uczeń specjalistą od własnych potrzeb i swojego życia, mającym potencjał do wzięcia za nie odpowiedzialności i aktywnego działania. Poradnictwo jest więc platformą budowania sensów, znaczeń i interpretacji własnego doświadczenia, a jego celem jest odbudowanie poczucia sprawstwa, wzmocnienie aktywności, refleksyjności i odpowiedzialności w życiu osobistym i zawodowym, a także inspiracja do nieschematycznego myślenia i działania. W taki rodzaj działań wpisuje się filozofia pomagania Vance’a Peavy’ego, twórcy poradnictwa socjodynamicznego, dla którego *koncepcje, takie jak narracja, symboliczne współkonstruowanie, bycie autorem samego siebie, przestrzeń życiowa, perspektywa, postawa, założenia etyczne, konstrukcje umysłowe i nadawanie znaczeń, mają szansę być bardziej użyteczne dla zrozumienia ludzkich poczynań i dynamiki życia społecznego, niż koncepcje takie jak zmienne osobowościowe, cechy, klasyfikacje i zachowanie* (Peavy, 2014, s. 14).

Poradnictwo konstruktywistyczne otwiera przestrzeń transformatywnego uczenia się i współkonstruowania wiedzy o sobie i życiu. Oznacza wspieranie w indywidualnym uczeniu się (re)konstruowania biografii zawodowej i całozyciowej. Problematyzuje tożsamość doradców, proponuje przejście od postawy eksperckiej i poradnictwa zawodowego do wykorzystania strategii empowermentu, emancypacji

i wzmocnienia zaangażowania radzących się w planowanie ich karier/życia (Fundacja Imago 2019).

1.3. Doradztwo zawodowe a Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK)

Świat zmienia się coraz szybciej głównie dzięki nieustannemu rozwojowi technologii, pozwalającej nam eksplorować więcej i efektywniej. To z kolei przyczynia się do wytwarzania wąskich specjalizacji zarówno w nauce, jak i edukacji czy pracy. Na rynku pracy doceniani są przede wszystkim pracownicy o wysokich kwalifikacjach i różnorodnych kompetencjach, w tym także tych o charakterze społecznym. Mimo że w Polsce automatyzacja nie jest jeszcze w pełni rozwinięta (wciąż są poszukiwani pracownicy do pracy rutynowej, niewymagającej specjalnych umiejętności), na bliską perspektywę zmian wskazują chociażby analizy ofert pracy z lat 2017–2018, zamieszczone w Systemie Internetowych Ofert Pracy – prawie 1/4 ofert dotyczyła stanowisk specjalistycznych, a więc wymagających określonych kwalifikacji (Arendt i Flaszyńska, 2019).

Niektóre zawody nie ugruntowały się jeszcze w świadomości społeczeństwa, a już zaczynają się dezaktywować na skutek weryfikacji przez rynek. Nadążanie za zmianami jest o tyle trudniejsze, że nie zachodzą one na przestrzeni kilku czy kilkunastu lat – przepaść między postrzeganiem zawodów i rynku pracy przez jednostki tworzy się obecnie raczej na poziomie tzw. roczników niż pokoleń.

Efektem takich zmian jest trudność w swobodnym poruszaniu się wśród bogatej oferty możliwości zawodowych oraz skupienie się na pewnych trendach głoszonych przez nagłówki wiadomości czy branżowe portale edukacyjne. Sytuacja wygląda podobnie w przypadku edukacji pozaformalnej – wśród wielości ścieżek i kursów dużym wysiłkiem jest odnalezienie tych wartościowych, kończących się zdobyciem nowych umiejętności czy kompetencji. I chociaż w świadomości społecznej funkcjonuje przekonanie, że uczenie się jest ważne, a podczas rozmów „przy stole” można usłyszeć: „ucz się, ucz, bo nauka to potęgi klucz” czy „człowiek uczy się całe życie” (co zazwyczaj bywa przywoływane jako skrócona wersja nieco pesymistycznego spojrzenia: „człowiek uczy się całe życie, a i tak głupi umiera”), to jednak wątpliwe staje się rzeczywiste działanie w tej sferze.

Lifelong learning (w skrócie LLL) przełamuje stereotyp uczenia się w tzw. szkolnej ławce, ponieważ uczenie się przez całe życie odbywa się nie tylko w sposób formalny, lecz także pozaformalny (w ramach kursów czy szkoleń) i nieformalny, tj. samodzielnie lub w wyniku podejmowania innych aktywności. Jeśli konsekwencjami podejmowanych działań są efekty uczenia się (przyrost wiedzy, rozwinięcie umiejętności, kształtowanie kompetencji), to uczeniem się może być zarówno uczestnictwo w seminarium naukowym, jak i czytanie specjalistycznej literatury czy prasy (Grotowska-Leder, 2014). *Lifelong learning* w społeczeństwie polskim wciąż bywa jednak niedoceniane, zwłaszcza wśród osób o niskim poziomie wykształcenia czy zamieszkujących na wsiach, co wynika z różnorodnych czynników (w tym np. z konieczności wczesnego podjęcia pracy lub braku ukształtowania postawy proedukacyjnej). Tymczasem współczesny rynek pracy

wymaga od pracowników i kandydatów do pracy nieustannego dokształcania się każdą możliwą ścieżką: formalną, pozaformalną czy nieformalną. Wizja społeczeństwa i sposób organizacji życia społecznego (w tym zawodowego) ulegają dezaktualizacji na rzecz społeczeństwa uczącego się, gdy aktywność edukacyjna jest traktowana niemalże jak podstawowe czynności życiowe, pozwala bowiem prawidłowo rozwijać się i funkcjonować także w kontekście finansowym, zapewniającym środki do życia (Maniak, 2015).

Doradca zawodowy przestaje być epizodyczną postacią wskazującą szkołę lub zawód, staje się towarzyszem w procesie doradczym. Nie tylko zapoznaje radzącego się z możliwościami i dostępną ofertą na rynku, lecz także wspiera w kształtowaniu proaktywnej postawy oraz w procesie samopoznania i odkrycia swoich zasobów, co wpływa pozytywnie na umiejętność oraz skuteczność planowania jego własnej ścieżki zawodowej (Piekarski, 2019). Skuteczność ta wynika też z odpowiedniego dopasowania, które zachodzi na różnorodnych poziomach – od mikro (jednostka) przez mezo (organizacja) po makro (społeczeństwo i jego rynek) – i wiąże się z odmiennymi, chociaż nie zawsze wykluczającymi się interesami. Dla społeczeństwa dopasowanie oznacza przełożenie kosztów dotyczących edukacji na wzrost gospodarczy, a więc inwestycję. Z punktu widzenia jednostki dopasowanie zachodzi pomiędzy jej wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami a wymaganiami na danym stanowisku pracy. Optymalny „dobór do pracy” oznaczałby spełnienie obu tych interesów, a zadanie to przypada właśnie doradcom zawodowym (Jeran, 2019).

Należy zatem postawić pytanie: W jaki sposób doradca zawodowy ma właściwie spełniać swoją rolę pośród zawodów i kwalifikacji współczesnego świata? Odpowiedzią jest Zintegrowany System Kwalifikacji (dalej ZSK), który nie tylko opisuje i gromadzi kwalifikacje w jednym miejscu, lecz także je porządkuje, ułatwiając użytkownikom systemu odnalezienie się w jego ramach. Kwalifikacje w nim zawarte są wiarygodne i czytelne, co wpływa też pozytywnie na możliwość porównywania ich ze sobą, w tym także z kwalifikacjami nadawanymi poza Polską. Zintegrowany System Kwalifikacji pozwala również na zatwierdzenie efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności, kompetencji) nabytych w sposób nieformalny, np. poprzez doświadczenie w pracy (Chmielecka, Saryusz-Wolski, Sławiński, Stęchły, 2019), a więc działa na rzecz uczenia się przez całe życie. Takie rozwiązanie może być pomocne dla tych, którzy chcą lub muszą się przekwalifikować. ZSK może więc być skutecznym narzędziem dla doradców zawodowych w planowaniu z osobą radzącą się jej dalszych kroków w zakresie edukacji lub pracy.

Dostosowanie się do współczesnego rynku niejednokrotnie oznacza brak jednej, wyrazistej ścieżki zawodowej. Wraz ze zmianami pojawiają się nowe decyzje, od których zależy późniejsza satysfakcja z wykonywanych obowiązków, a nawet stabilizacja finansowa. Obecni uczniowie w szkole podstawowej mogą nie zrealizować swoich dziecięcych wizji o tym, kim będą w przyszłości – nie dlatego, że je zweryfikują na podstawie swoich zasobów czy potrzeb, lecz gdy wejdą na rynek pracy, zawody te mogą już nie istnieć. Właśnie z tego powodu rola doradztwa zawodowego powinna polegać na kształtowaniu w młodych ludziach postaw proedukacyjnej i proaktywnej, które umożliwią im dostosowywanie się do wymagań rynku przy jednoczesnym dopasowaniu do swoich indywidualnych zdolności i preferencji (Nawój-Połoczańska, 2020).

2. Cele, założenia i realizacja projektu

Projekt „Doradcy zawodowi w szkole podstawowej” był inspirowany podejściem typu *action research*, które łączy elementy diagnostyczne z interwencją badawczą.

Celem projektu było wsparcie nauczycieli prowadzących zajęcia z doradztwa zawodowego wyrażone przez:

- dostarczenie przetestowanych w ramach projektu narzędzi doradczych – Scenariuszy Kariery (do własnej praktyki doradczej);
- praktyczne przeszkolenie sześciu nauczycieli (klas VII i VIII szkoły podstawowej) w zakresie prowadzenia zajęć ze szkolnego doradztwa zawodowego w modelu wspierającym (praca na zasobach uczniów) jako ilustracja możliwości;
- upowszechnianie wyników projektu z rekomendacjami (promocja podejścia wspierającego wśród nauczycieli-doradców zawodowych w szkołach podstawowych oraz dyrekcji tych szkół).

Wsparcie uczestników projektu (sześciu szkolnych doradców) odbywało się poprzez:

- dostarczenie gotowych scenariuszy zajęć z omówieniem;
- możliwość przećwiczenia scenariuszy w ramach współpracy z trenerkami zewnętrznymi;
- wsparcie ze strony trenerek przez cały czas trwania projektu (konsultacje na etapie testowania nowych rozwiązań oraz wsparcie wdrożeniowe);
- wymianę doświadczeń z innymi doradcami podczas Zlotu Szkolnych Doradców – wspólnego spotkania podsumowującego projekt;
- inspirację do rozwoju warsztatu pracy i metod poradniczych w modelu wspierającym.

Grupą docelową projektu byli przede wszystkim:

- doradcy zawodowi w szkole podstawowej – osoby prowadzące zajęcia z doradztwa w klasach VII–VIII, które przede wszystkim pełnią w szkole funkcję nauczyciela przedmiotowego, a dodatkowo realizują zadania doradcy;

jednak projekt w ramach podejmowanych działań dotyczył także innych grup, a byli to:

- uczniowie VII i VIII klas szkoły podstawowej (młodzi ludzie bez doświadczenia zawodowego, przed pierwszymi wyborami edukacyjnymi);
- kadra zarządzająca szkół (dyrekcja).

Projekt został zrealizowany przez zespół Fundacji Imago z Wrocławia na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE) w ramach realizacji projektu systemowego „Wspieranie realizacji II etapu wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na poziomie administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewniających jakość nadawania kwalifikacji”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

2.1. Podejście badawcze *action research*

Realizowany projekt odwołuje się do metodologii *action research* (tj. badań w działaniu). Podejście to pozwala osadzić doradców w roli badaczy własnej praktyki i zaangażować ich w refleksję nad własnym zawodem oraz w bezpośrednie zmienianie i ulepszanie własnych działań. Dzięki temu nauczyciele mogli lepiej zrozumieć kontekst własnej pracy i skuteczniej realizować zadania edukacyjne.

Badanie w działaniu oznacza studiowanie społecznej sytuacji, w której znajduje się badacz, z zamiarem udoskonalenia jakości realizowanych działań. W podejściu tym badacz uczestniczy w eksplorowanym zjawisku, a poprzez swoją postawę i modyfikację własnych praktyk wpływa również na zmianę rzeczywistości, którą bada (Góral i in., 2019).

Badania w działaniu oznaczają refleksyjne podejście do codziennej praktyki. W kontekście *action research* mowa jest o dwóch rodzajach refleksji: *reflection-in-action*, czyli refleksja w działaniu (refleksja podczas działania, uczenie się z własnego działania i doświadczenia w bezpośredniej interakcji z otoczeniem), oraz *reflection-on-action*, czyli refleksja nad działaniem, gdy analiza następuje w pewnym odstępie czasowym po działaniu. Badania w działaniu to splot takich elementów, jak:

1. planowanie zmiany/przygotowanie działań,
2. działanie/bieżąca obserwacja procesu i efektów działań,
3. pogłębiona refleksja/analiza i interpretacja efektów działań, przy czym ostatni etap jest bazą do modyfikacji pierwotnego planu i generowania dalszych pomysłów lub rozwiązań.

Za twórcę metody uznaje się psychologa Kurta Lewina, który zastosował założenia *action research* podczas wprowadzania systemowych zmian w organizacjach. Współcześnie metoda jest szeroko stosowana w edukacji – ukierunkowana na zmianę i rozwiązywanie problemów w środowisku szkolnym oraz na poprawę jakości pracy nauczycieli, którzy stają się refleksyjnymi badaczami. Według jednej z wielu definicji podejście *action research* to: *Organizacyjna forma badań pomagająca w zmianie praktyki, w której praktyk (nauczyciel, pracownik socjalny, lider organizacji itd.) jest jednocześnie badaczem i organizatorem zmiany* (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 321).

Podjęcie *action research* w edukacji jest ukierunkowane na rozwiązywanie specyficznych problemów i innowacje pedagogiczne. Jest ono nastawione na praktyczne rozwiązywanie wyzwań, wspiera rozwój i transformację szkolnej rzeczywistości. Oznacza krytyczny bilans własnych działań, refleksję nad stosowanymi praktykami pedagogicznymi i ich społecznym odbiorem w środowisku, pomaga także zwiększyć świadomość doradców w zakresie samowiedzy i zrozumieć kontekst, w którym działają (Červinková i Gołębiak, 2013). Nieoceniony jest również wpływ badań w działaniu na kulturę organizacyjną szkoły – *action research* w praktyce nauczycielskiej *sprzyja kształtowaniu kultury badawczej w szkole, wzbudzaniu dociekliwości poznawczej wszystkich podmiotów i zaufania do dokonywanych odkryć* (Czerepaniak-Walczak, 2014, s. 192). Pozwala na przejście od mikroskali własnego doświadczenia do szukania usprawnień i rozwiązań na poziomie systemowym, tym samym przyczyniając się do poprawienia *status quo*.

Badania w działaniu niosą ze sobą pewną misję i wizję – to *wizja badań jako środka społecznej emancypacji* (Červinková, 2012, s. 8), partycypujące i zaangażowane działania badaczy w celu zmiany i rozwoju swojego środowiska (w czym można odnaleźć echa ruchów na rzecz sprawiedliwości społecznej, w których badania w działaniu mają historyczne korzenie). W odniesieniu do realiów oświatowych jest to *danie głosu wszystkim podmiotom edukacji, w tym uczniom i ich rodzicom, a także administracji oświatowej włączanej do realizowania zmiany* (Czerepaniak-Walczak, 2014, s. 184).

Metodologia *action research* może być stosowana w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli przez otwieranie ich na wiedzę o sobie samym/samej z wykorzystaniem badania własnej praktyki zawodowej (zob. Červinková, 2013). Badanie w działaniu w edukacji zasadza się na idei nauczyciela jako badacza i zakłada jego aktywny udział w rozwoju uczniów. Oznacza wspomaganie procesu doskonalenia i samokształcenia nauczycieli poprzez pogłębioną refleksję nad własnym działaniem. W paradygmacie tym badacz jest w procesie poznawania i zmieniania – czerpie wiedzę z własnego doświadczenia, zaciekawia się swoimi praktykami i sposobami radzenia sobie z nowymi i nieprzewidywalnymi elementami, będąc świadomym znaczenia własnych spostrzeżeń i refleksji jako źródła samodoskonalenia i zmiany (Perkowska-Klejman, 2018).

Bożena Wojtasik (2007) kreśli obraz doradcy jako refleksyjnego badacza sytuacji poradniczej, konstruującego wiedzę w toku swej poradniczej aktywności, prowadzącego badania w działaniu, w których jako aktywny uczestnik proponuje, testuje i analizuje praktyki oraz udoskonala swój warsztat pracy. Obserwuje, stawia pytania, poszukuje, działa i prowadzi badania, łączy teorię z praktyką. Jest zagłębiony w konkretnym kontekście, nieustannie nadając znaczenia swoim doświadczeniom. Dzięki krytycznej refleksji „nad” własnym działaniem i „w” działaniu doradca ma szansę zweryfikować swoje – często ukryte – teorie pomagania oraz przeanalizować stosowane przez siebie praktyki doradcze. W ten sposób poszerza samowiedzę i zmienia swój sposób pracy.

Bycie doradcą konstruktywistycznym oznacza ciągłe interpretowanie i reinterpretowanie swojej praktyki poradniczej, uczenie się sytuacyjne poprzez „zanurzenie się” w środowisku społecznym, interakcje i obserwacje. Doradca konstruktywistyczny nabywa kompetencje doradcze dzięki praktykom, tj.: *uczenie się sytuacyjne*;

hermeneutyczna interpretacja sytuacji poradniczych; prowadzenie badań w działaniu; konstruowanie indywidualnych teorii pomagania, natomiast środki i metody, jakie stosuje w procesie poradniczym, to: uczenie się biograficzne; badanie narracji; rozpoznawanie wzorów działania wnoszonych przez klienta do procesu poradniczego; poznawanie znaczeń nadawanych życiowym zdarzeniom (Kłodkowska, 2010, s. 208). To refleksyjna interwencja w plan nauczania, działanie w mikroskali, które pozwala na eksplorowanie i analizowanie jego efektów.

Szkolny doradca zawodowy w systemie doradztwa odgrywa kluczową rolę, gdyż styl jego pracy wpływa na sposób wdrożenia procesu doradczego w szkole, co może mieć konsekwencje w dalszej karierze szkolnej i zawodowej uczniów. Oznacza to, że doradca może wpływać na rzeczywistość szkolnego doradztwa, w tym zmieniać i kreować swoje praktyki poradnicze, tak aby stawały się one bardziej pomocne uczniom (aktywizacja uczniów w myśl podejścia konstruktywistycznego). Celem takich praktyk staje się wyjście poza dotychczasowe schematy działań oraz generowanie strategii rozwojowych na rzecz wdrożenia zmian w praktyce poradniczej.

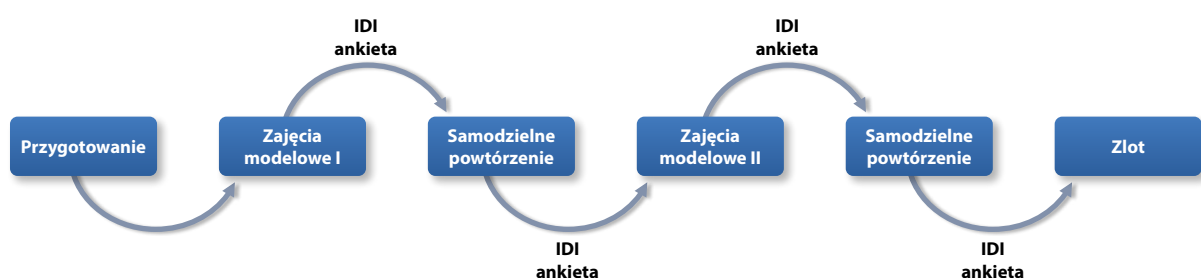
Wprowadzenie *action research* do szkolnej praktyki doradczej może sprzyjać tworzeniu przestrzeni uczenia się, w której doradcy stają się refleksyjnymi praktykami, otwartymi na rozwojowe i twórcze procesy. Badania w działaniu mogą stanowić formę doskonalenia zawodowego doradców zawodowych poprzez badanie i aktualizowanie własnej praktyki. Sprzyjają też włączeniu szkoły w nurt zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości.

2.2. Schemat realizacji projektu

Projekt interwencji badawczej „Doradcy zawodowi w szkole podstawowej” składał się z trzech głównych etapów:

1. część terenowa projektu badawczego (działania w szkołach podstawowych),
2. organizacja Zlotu Szkolnych Doradców,
3. działania promocyjno-upowszechniające.

Rysunek 1. Schemat realizacji projektu



Źródło: opracowanie własne.

W **części terenowej projektu** przewidziano następujące działania:

- rekrutacja sześciu nauczycieli przedmiotowych prowadzących zajęcia z doradztwa zawodowego i spełniających określone kryteria (przygotowanie),
- prowadzenie zajęć przez trenerki zewnętrzne (zajęcia modelowe),
- prowadzenie zajęć przez szkolnych doradców (samodzielne powtórzenie),
- bieżąca ewaluacja działań (wywiady tele-IDI z nauczycielami po każdym zajęciu oraz ankiety dla uczniów i uczennic).

Etap przygotowania – rekrutacja

Założono, że w projekcie weźmie udział sześć publicznych szkół podstawowych (w rozumieniu art. 14 ustawy Prawo oświatowe). Szkoły miały być dobrane według poniższych kryteriów:

- szkoła podstawowa w dużym mieście (miasto powyżej 250 tys. mieszkańców): dwie placówki;
- szkoła podstawowa w średnim mieście (miasto liczące 25 –50 tys. mieszkańców, oddalone przynajmniej o 50 km od dużego miasta): dwie placówki;
- szkoła podstawowa w miejscowości mającej status wsi (oddalona przynajmniej o 50 km od dużego miasta): dwie placówki.

Zastosowano następujące kanały promocji w celu dotarcia do grupy docelowej:

- ogłoszenia o rekrutacji w mediach społecznościowych (grupy i profile powiązane ze szkolnym doradztwem zawodowym);
- rozpowszechnienie informacji przez podmioty działające w obszarze oświaty (m.in. Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, WOM „Metis” w Katowicach);
- bezpośredni mailing do szkół podstawowych z bazy danych Fundacji Imago;
- ogłoszenia o rekrutacji na stronie internetowej oraz Facebooku Fundacji Imago;
- spotkanie promocyjne *online* w formule *live-streaming* – zrealizowane przez zespół projektu na platformie Fitedukacja w dniu 8 września 2020 r.

Zgłoszenia szkolnych doradców spełniających osobowe kryteria rekrutacji szczegółowo analizowano w celu ostatecznego zatwierdzenia kandydatów. Po nawiązaniu kontaktu ze szkołami, z dyrekcją i doradcami zawodowymi odbywały się rozmowy, podczas których przedstawiano założenia projektowe i perspektywę badań (informacja o celach, wizji i misji projektu). Badano gotowość szkół oraz nauczycieli do aktywnego zaangażowania się w projekt (w tym motywację do wzajemnego uczenia się i działania z wykorzystaniem nowych modeli i narzędzi pracy).

Ostatecznie do projektu zakwalifikowano:

- trzy szkoły z województwa śląskiego,
- dwie szkoły z województwa opolskiego,
- jedną szkołę z województwa dolnośląskiego.

Spośród wybranych szkolnych doradców wszyscy spełniali następujące kryteria:

- zostali wyznaczeni do prowadzenia zajęć z zakresu doradztwa zawodowego, o których mowa w art. 26a ust. 2 pkt 3 ustawy Prawo oświatowe, w roku szkolnym 2019/2020;
- posiadali kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela pełniącego funkcję doradcy zawodowego lub byli w trakcie zdobywania takich kwalifikacji;
- pełnili przede wszystkim funkcję nauczyciela przedmiotowego (to było ich główne zajęcie) w danej szkole (trzy osoby uczyły języka polskiego, jedna osoba języka niemieckiego, jedna osoba biologii i WDŻ oraz jedna osoba uczyła kilku przedmiotów, tj.: biologii, techniki, informatyki, WOS, WDŻ, EDB).

Planowo część terenowa w każdej z sześciu zrekrutowanych szkół miała przebiegać według następującego schematu działań:

Przygotowanie do pierwszej interwencji badawczej. Na tym etapie trenerka konsultowała proponowane scenariusze zajęć z nauczycielami, ustalano też zasady współpracy i formy kontaktu. Budowała z nauczycielami „wspólny grunt”. Celem było nawiązanie relacji, zbudowanie atmosfery zaufania i wzajemnego uczenia się. Była to przestrzeń na rozpoznanie osobistej motywacji nauczyciela do pracy nad własną praktyką doradczą, eksplorację nastawienia do planu realizacji działań i perspektywy pierwszych zajęć w szkole. W ramach tego kontaktu stworzono przestrzeń na wzajemne dzielenie się pomysłami na kooperację i asystowanie w toku zajęć w klasie. Dodatkowym ważnym aspektem była wstępna analiza takich zagadnień jak osobiste doświadczenie roli zawodowej nauczyciela-doradcy czy ogólny obraz sytuacji doradztwa zawodowego w danej szkole podstawowej.

Wizyty trenerki w szkole. Główną osią projektu były dwie wizyty zewnętrznej trenerki w szkole, w ramach których przeprowadzała modelowe lekcje doradztwa zawodowego w asyście nauczyciela pełniącego funkcję szkolnego doradcy. Interwencja trenerska obejmowała dwa spotkania, każde w wymiarze 3 × 45 min. Ekspertka prowadziła zajęcia warsztatowe, dzieląc się swoim doświadczeniem i konkretnymi narzędziami pracy z nauczycielem. Celem lekcji modelowych było dostarczenie nowej wiedzy i doświadczeń, stworzenie okazji do praktycznej nauki prowadzenia zajęć, jak również aktywizacja uczniów w myśl podejścia konstruktywistycznego, nakierowanego na podmiotowość i zaangażowanie uczestników zajęć. Doradca przeprowadzał indywidualne obserwacje pracy trenerskiej, działań i metod stosowanych przez trenerkę.

Tele-IDI ze szkolnym doradcą (do 45 min). Celem wywiadu po zajęciach modelowych było zebranie wniosków z obserwacji dokonanej przez szkolnego doradcę.

Skoncentrowano się na odbiorze, krytycznej interpretacji i refleksji nad doświadczeniem modelowej lekcji (ocena procesu i użytych narzędzi), co umożliwiły szczegółowe pytania zawarte w scenariuszu, pozwalające na analizę i podsumowanie doświadczenia. Drugim obszarem refleksji była samodzielna realizacja zajęć przez nauczyciela – tworzenie przestrzeni na ekspresję pytań, wątpliwości i nastawień dotyczących kolejnego etapu z analizą wyzwań (np. stopień aktywności i zaangażowania uczniów).

Lekcje samodzielne. Następnym etapem było samodzielne powtórzenie zajęć z doradztwa przez nauczyciela (w klasie równoległej do klasy, w której zajęcia przeprowadziła trenerka): przeprowadzenie tej fazy badań w postaci przygotowania i wdrożenia analogicznych zajęć (nie krótszych niż 2×45 min) na podstawie krytycznej refleksji wynikającej z wcześniejszych obserwacji. Celem tego etapu był transfer scenariusza modelowego na własną praktykę dydaktyczną, doświadczenie siebie w roli doradcy prowadzącego blok zajęć warsztatowych, realizacja scenariusza we wspierającym stylu nauczania, testowanie nowych narzędzi i metod nauczania. Zajęcia (zarówno modelowe, jak i samodzielne) miały zostać zrealizowane w ramach puli godzin lekcyjnych wyznaczonych dla zajęć z doradztwa zawodowego zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych.

Tele-IDI ze szkolnym doradcą (około 30 min). Celem wywiadu po samodzielnych zajęciach było uzyskanie informacji zwrotnej o prowadzonej lekcji, ocena merytoryczna proponowanych rozwiązań, uwzględnienie perspektywy nauczyciela jako refleksyjnego praktyka z wrażliwością na lokalność i subiektywność jego rozstrzygnięć. Rozmowa telefoniczna miała pozwolić na pogłębioną dyskusję, analizę i refleksję nad własnym działaniem w tym konkretnym kontekście (sposób przeprowadzenia lekcji) i jego efektami (założenia a realne wyniki). Perspektywa porównawcza oznaczała sięganie do uprzednich doświadczeń (zajęcia modelowe, ale też własne wcześniejsze doświadczenia w danej klasie), by wydobyć kontekstowość interakcji edukacyjnych. Analizowano takie wątki, jak: czynniki mające wpływ na przebieg zajęć, ewentualne wprowadzone modyfikacje zajęć, sposoby radzenia sobie z trudnościami. Identyfikowano mocne strony testowania i obszary osobistej satysfakcji. Doradcy poddawali ocenie efektywność własnej pracy (weryfikacja działań, analiza podjętych ćwiczeń, narzędzi, metod i określanie ich skuteczności/użyteczności). Własne doświadczenie trenerskie, poprzedzone obserwacją modelowych zajęć, miało stanowić w zamyśle bazę do dalszego działania: wyznaczenie kierunków działania na przyszłość, planowanie efektywnych rozwiązań doradczych i dobór środków ich realizacji. Był to również element ugruntowania wiedzy zdobytej na podstawie samego zapoznania się ze scenariuszami oraz obserwacji zajęć modelowych.

Ankiety ewaluacyjne były wypełniane na zakończenie każdej lekcji przez uczniów jako aktywnych uczestników projektu. Celem badania ankietowego była analiza poziomu zaangażowania uczniów i uczennic oraz ich motywacji do udziału w proponowanej formie doradztwa. Uczestników zaproszono również do dzielenia się rekomendacjami nt. kształtu proponowanych zajęć (włączono ich do badania z wykorzystaniem zachęcającej do wypowiedzi narracji podkreślającej ich rolę jako „młodzieżowych ekspertów”).

Integralną częścią projektu była **organizacja Zlotu Szkolnych Doradców** – dwudniowego spotkania doradców zawodowych uczestniczących w projekcie po przeprowadzeniu działań w ich szkołach.

Zlot był zorganizowany jako przestrzeń działań w trzech obszarach:

1. **wymiana wiedzy i doświadczeń.** Zachodziła przede wszystkim w zakresie prowadzenia zajęć z doradztwa zawodowego w szkole, nie mniej istotne było wzajemne poznanie się oraz sieciowanie nauczycieli-doradców. Było to kluczowe spotkanie z udziałem innych nauczycieli zaangażowanych w badanie, pozwalające na zebranie opinii nt. realizowanych działań, uwzględniające perspektywy lokalne, w tym specyfikę przebiegu procesu badawczego w różnych placówkach;
2. **część edukacyjna.** Dostarczyła dodatkowej wiedzy (poznanie narzędzi doradczych, tj. „atraktory miejsca pracy” czy „radar edukacyjno-zawodowy”). Celem tej części było rozszerzenie warsztatu pracy o nowe narzędzia służące w poradnictwie (przede wszystkim konstruktywistyczne, a także poradnicze z wykorzystaniem nowych technologii);
3. **część diagnostyczno-badawcza.** Dotyczyła ewaluacji dotychczasowych działań projektowych (ocena pilotażowych działań w terenie, testowanych scenariuszy i narzędzi, analiza wspierającego modelu pracy) oraz diagnozy aktualnej sytuacji doradztwa w badanych szkołach. Etap ten obejmował wspólne analizowanie wstępnych wyników ankiet uczniów, zebranie wniosków i rekomendacji dotyczących projektowania kierunków zmian w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach oraz roli doradztwa w placówkach edukacyjnych. Celem było zdefiniowanie przez doradców wyzwań szkolnego doradztwa zawodowego (a także edukacji zdalnej) oraz przedstawienie propozycji rozwiązań/udoskonaleń w tym obszarze. Dyskusje podczas Zlotu miały umożliwić sformułowanie rekomendacji doradców dotyczących perspektywy wdrożeniowej Scenariuszy Kariery, a także zaleceń odnoszących się do podniesienia efektywności doradztwa zawodowego w przyszłości.

2.3. Scenariusze Kariery – element interwencyjny projektu

Scenariusze Kariery, które powstały w ramach projektu, są nową, autorską propozycją zajęć, czerpiącą inspiracje z istniejących koncepcji i podejść poradniczych, a także różnorodnych narzędzi i ćwiczeń (zaadaptowanych na potrzeby scenariusza).

Scenariusze były tworzone z myślą o dostosowaniu ich przede wszystkim do wieku odbiorców oraz czasu trwania zajęć. Każdy z nich miał dotyczyć innych zagadnień i uwzględniać następujące obszary i tematy:

- Scenariusze Kariery I: własne zasoby i predyspozycje (możliwe tematy: analiza zainteresowań, mocnych stron, kompetencji, wartości – poradnictwo całościowe, holistyczne) – czas trwania: trzy godziny lekcyjne (3 × 45 min);
- Scenariusze Kariery II: rynek pracy (możliwe tematy: perspektywa pracodawcy; zróżnicowanie i zmienność rynku pracy; kultura pracy; prawa pracownicze; przekwalifikowanie i zmiana zawodowa a trendy zachodzące na współczesnym rynku pracy) – czas trwania: trzy godziny lekcyjne (3 × 45 min).

Scenariusze Kariery powstały **w celu:**

- dostarczenia nauczycielom ogólnej koncepcji zajęć w wybranym zakresie tematycznym (z przekazaniem konkretnych materiałów);
- zapoznania nauczycieli z wybranymi narzędziami do samodzielnego prowadzenia cyklu lekcji z doradztwa zawodowego;
- umożliwienia uczącym się nabywania kompetencji przydatnych w konstruowaniu swojej ścieżki kariery.

Scenariusze Kariery stanowią praktyczne narzędzie doradcze mające pomóc w konstruowaniu kariery czy nawet pewnych elementów tożsamości młodych ludzi (wzmacnianie kreatywnej i otwartej postawy wobec własnych możliwości, a także względem uczenia się). Oferują narzędzia i metody jakościowe oparte na refleksyjności, interakcji, dialogu i współpracy. Mają na celu dostarczenie radzącym się wiedzy i umiejętności, pomocnych w planowaniu kroków edukacyjnych oraz zawodowych. Poza tym zawierają rozwiązania kreatywne, metaforyczne, holistyczne i kontekstowe, aby w maksymalnym stopniu zaangażować i upodmiotowić społeczność uczniowską. Proponują też, jako uzupełnienie i pogłębienie praktyki, działania indywidualne do wykonania pomiędzy spotkaniami lub blokami zajęć w celu zaangażowania potencjału otoczenia społecznego (tj. rodziny czy przyjaciół).

Jak wynika z badań (Podwójcic, 2015, s. 79), szkolni doradcy w trakcie prowadzonych lekcji najczęściej sięgają do tradycyjnych metod, takich jak: wykład, prezentacja czy przedstawienie oferty edukacyjnej, które na ogół nie wymagają dużego zaangażowania. Chętnie wykorzystują także testy, kwestionariusze, burze mózgów oraz pokazy filmów. Formy wykładowe i testowe w poradnictwie są związane z modelem dyrektywnym (nauczyciel = ekspert; wynik testu = szybki wyznacznik decyzji edukacyjno-zawodowych). Scenariusze Kariery pozwalają natomiast na poszerzenie stosowanych dotychczas technik doradczych poprzez wprowadzanie np. narzędzi opartych na dramie, technikach plastycznych czy pracy z metaforą.

Z diagnozy tematów poruszanych na zajęciach doradczych wynika, że najmniej popularną tematyką dla doradców są przedsiębiorczość i przygotowanie do założenia własnej działalności gospodarczej. W gimnazjum ten temat był praktycznie nieobecny (Podwójcic, 2015, s. 84). Scenariusze Kariery, poprzez wprowadzenie zagadnienia przedsiębiorczości, uobecniają ten obszar w poradnictwie już na etapie szkoły podstawowej, co koresponduje z dominującymi na współczesnym rynku pracy trendami (przedsiębiorcze, aktywne, innowacyjne działanie w połączeniu z uważnością, wrażliwością i solidarnością społeczną).

Zaproponowane scenariusze, oparte na paradygmacie konstruktywistycznym, są wpisane we wspierający model pracy. Inspiracje teoretyczne do projektowania wsparcia w ramach doradztwa zawodowego pochodzą z poradnictwa socjodynamicznego Vance'a Peavy'ego i jego filozofii pomagania, poradnictwa opartego na nadziei Normana E. Amundsona oraz podejścia narracyjnego, biograficznego czy *life-design counselling* Marka Savickasa. Inspiracje te opisano w rozdziale pierwszym niniejszego opracowania.

Przykładowo mapowanie jest werbalnym, wizualnym i metaforycznym narzędziem umożliwiającym wgląd w siebie tu i teraz, ale i pozwalającym również konstruować osobiście znaczące projekty, które otwierają wyobraźnię, mobilizują i pozwalają podążać w kierunku wyznaczonego celu (zob. Górka, 2015, 2018).

Z kolei propozycja praktyk mistrzowskich w scenariuszach ma swój początek m.in. w socjodynamicznej wrażliwości na kontekst, ale też w poradnictwie opartym na nadziei. „Znaczący inni” i „mapa lokalnego rynku pracy” wskazują na istotę kompetencji w zakresie sieciowania, tworzenia powiązań społecznych i umiejętności budowania relacji. Zwracają uwagę na kwestię zasobów społecznych i lokalnych jako znaczącego kontekstu życia oraz wspierają angażowanie otoczenia w osobiste działania aktywizacyjne (rodzina, znajomi, mapa szerszego otoczenia i wsparcia społeczno-instytucjonalnego).

Wybór metod i narzędzi zaproponowanych w Scenariuszach Kariery stanowi odpowiedź na wyzwania współczesnego świata, w którym autorefleksja, otwartość poznawcza i umiejętność kreatywnego radzenia sobie z wieloznacznością stają się fundamentem konstruowania kariery i budowania swojego życia. W procesie pomagania innym ważne są różnorodne narzędzia językowe/komunikacyjne oraz twórcze (tj. słowa, metafory, symbole, narracje i mapowanie, praca z przestrzenią czy rekwizytami), które otwierają na kreowanie osobistych znaczeń i własnej tożsamości w nieustannie zmieniającym się świecie.

2.4. Tele-IDI i ankiety jako narzędzia badawcze

W ramach projektu przewidziano zastosowanie dwóch odmiennych metod – jakościowych oraz ilościowych. Powstały więc dwa narzędzia badawcze: scenariusze wywiadów tele-IDI z nauczycielami i nauczycielkami oraz ankieta ewaluacyjna dla uczniów i uczennic. Umożliwiło to głębsze poznanie opinii i refleksji szkolnych doradców przy jednoczesnym zachowaniu w polu widzenia perspektywy bezpośrednich odbiorców zajęć.

2.4.1. Tele-IDI dla szkolnych doradców

Projekt zakładał przede wszystkim zastosowanie jakościowej metody badawczej – indywidualnych wywiadów pogłębionych IDI (ang. *Individual In-depth Interview*) poprzez rozmowę telefoniczną (tele-IDI). Jakościowa orientacja badań miała na celu lepsze zrozumienie badanej rzeczywistości poprzez pogłębiony opis zjawisk społecznych zamiast porzestawiania na ujmowaniu ich w sztywne ramy statystyk

(Denzin i Lincoln, 2009; Straś-Romanowska, 2010). Istotne było uwzględnienie „współczynnika humanistycznego”, czyli spojrzenia na badane zjawisko z perspektywy jego uczestników, by uzyskać pełniejszą charakterystykę zarówno badanych, jak i kontekstu. W podejściu interpretatywnym dąży się do wyjaśnienia, *jak przeżytemu doświadczeniu nadaje się znaczenie, jak jest ono definiowane, odczuwane, wyrażane, ucieleśniane, interpretowane i rozumiane* (Denzin, 1990, s. 58).

Wywiady miały charakter ustrukturyzowany – rozmowy pomiędzy badaczką a szkolnymi doradcami zawodowymi były prowadzone na podstawie dwóch scenariuszy wywiadu:

- **Scenariusz tele-IDI-I** dotyczył ewaluacji doświadczenia udziału w lekcji prowadzonej przez trenerkę, w której asystował szkolny doradca, oraz samodzielnego powtórzenia zajęć przez szkolnego doradcę (dwa wywiady – po zajęciach modelowych I i II);
- **Scenariusz tele-IDI-II** miał na celu podsumowanie samodzielnego prowadzenia zajęć przez szkolnego doradcę z rekomendacjami zmian (dwa wywiady po zajęciach samodzielnych I i II).

Oznacza to, że badaczka z każdym szkolnym doradcą przeprowadzała łącznie cztery wywiady tele-IDI – po każdym zajęciach modelowych i samodzielnych. Wywiady były rejestrowane i poddawane pełnej transkrypcji, a każdy trwał około 40 min. Wywiady odbywały się planowo nie później niż dwa dni po realizacji danego modułu (každorazowo po lekcji przeprowadzonej przez trenerkę lub szkolnego doradcę), aby doradcy mogli zrekonstruować możliwie pełny przebieg zajęć oraz myśli i wrażenia, które im towarzyszyły.

Celem wywiadów w projekcie była ocena nowego rozwiązania, uzyskanie szczegółowych informacji na temat realizacji zajęć z wykorzystaniem Scenariuszy Kariery oraz zrozumienie perspektywy doradcy – obserwatora, użytkownika i badacza w proponowanym modelu pracy. Otrzymane w toku badania informacje od szkolnych doradców ukazały nie tylko ich przemyślenia i odczucia związane z realizowanymi zajęciami, lecz także opinie dotyczące doradztwa zawodowego w szkole. Każda jednostkowa wypowiedź odsłaniała nadawane doświadczeniom znaczenia, sposoby interpretowania przeszłych doświadczeń i rozumienia działań własnych oraz podejmowanych przez inne osoby (trenerki zewnętrzne, uczniów). Zastosowanie jakościowego podejścia badawczego pozwoliło więc nie tylko na poznanie perspektywy szkolnych doradców, ale również kontekstu społecznego i sytuacyjnego, w jakim odbywają się ich działania.

2.4.2. Ankieta dla uczniów i uczennic

W ramach projektu zaplanowano również przeprowadzenie anonimowej ankiety ewaluacyjnej dla uczniów biorących udział w lekcjach z trenerką oraz w lekcjach ze szkolnym doradcą. Zastosowano zatem triangulację metod badawczych (wykorzystanie metody jakościowej oraz ilościowej), oznaczającą pogłębione poznanie badanego kontekstu poprzez korzystanie z różnych metod i źródeł (Flick, 2010).

Ankieta miała być wypełniana w formie pisemnej przez uczniów każdorazowo po przeprowadzeniu lekcji przewidzianych w projekcie (na zakończenie każdego z modułów, zarówno po zajęciach modelowych, jak i samodzielnych). Na każdej lekcji obowiązywał ten sam wzór ankiety.

Celem przeprowadzenia ankiety ewaluacyjnej wśród uczniów jako aktywnych uczestników projektu było zebranie ich opinii na temat zrealizowanych zajęć. W duchu poradnictwa wspierającego uczniowie byli zapraszani do udziału w badaniach jako młodzi eksperci i ekspertki mający wpływ na kształtowanie szkolnej rzeczywistości i taka narracja towarzyszyła całemu procesowi badawczemu. Uczniowie stawali się partnerami dydaktycznego eksperymentu i ważnym źródłem informacji na temat proponowanych działań. Ankieta miała na celu poznanie perspektywy uczniów, poziomu ich zaangażowania oraz motywacji do udziału w proponowanej formie zajęć. Była jednocześnie narzędziem *empowermentowym* i partycypacyjnym, umożliwiającym uczniom wyrażenie własnego zdania i budującym ich poczucie sprawstwa (podkreślano wpływ ich głosu na rezultaty projektu).

Pierwotnie, chcąc w pełni oddać głos uczniom i uczennicom, zaproponowano ankietę z licznymi pytaniami otwartymi. Po pierwszych przeprowadzonych zajęciach, a więc i po pierwszym zastosowaniu badania ankietowego, zdecydowano się jednak na daleko idące zmiany, czego powodem był zbyt częsty brak danych (lub odpowiedzi bardzo zwięzłe, wyrażone jednym słowem). Przede wszystkim znacząco skrócono ankietę i zrezygnowano z pytań otwartych (z zachowaniem dwóch miejsc na dodatkowy otwarty komentarz), a zamiast nich zaproponowano pytania z kafeterią odpowiedzi. Tym samym zastosowaną podczas pierwszych zajęć ankietę potraktowano jako pilotaż, a jego wyników nie włączono do analizy w dalszej części raportu.

2.5. Zmiany w realizacji projektu

Rzeczywistość społeczna zweryfikowała założenia przyjęte w toku tworzenia koncepcji projektu. Duża liczba zgłoszeń szkolnych doradców nie spełniała formalnego warunku rekrutacji, tzn. nie mieli oni statusu nauczyciela przedmiotu. Szkolnymi doradcami często byli np. pedagodzy lub psychologzy. Ostatecznie udało się spełnić to kryterium, co wpłynęło na długość procesu rekrutacji. Pojawiły się jednak założenia, które należało zmodyfikować, mając na uwadze realizację projektu i zminimalizowanie ryzyka:

- **trudność w spełnieniu formalnych kryteriów rekrutacji przez aplikujące do projektu szkoły.** Rekrutacja szkolnych doradców była prowadzona w trybie ciągłym od dnia 17 sierpnia 2020 r. do końca września 2020 r. Na tym etapie okazało się, że dużym wyzwaniem jest spełnienie przez zgłaszające się szkoły wymagań lokalizacyjnych (odpowiednia liczba mieszkańców miejscowości przy jednoczesnym spełnieniu warunku odległości w km od dużych miast). Takie ograniczenie w zakresie doboru próby badawczej zaistniało w przypadku szkół ze średnich miejscowości. Problem został zauważony na wczesnym etapie rekrutacji, dzięki czemu było możliwe uelastycznienie kryterium doboru szkół;

- **zmiana dot. kształtu zaprojektowanej ankiety ewaluacyjnej.** Po pierwszych zajęciach modelowych w projekcie okazało się, że trzystronicowa ankieta z pulą pytań otwartych i zamkniętych wymaga zbyt dużo czasu w ramach trzech godzin lekcyjnych, potrzebnych na pełną realizację założonego Scenariusza Karier. W ankietach pojawiło się także dużo braków danych wynikających z pomijania pytań otwartych, stanowiących podstawę ankiety. Po pierwszych zajęciach zmodyfikowano więc jej kształt – ankietę skrócono i przekształcono w pytania z kafeterią odpowiedzi.

2.5.1. Szczególne zmiany w realizacji wynikające z sytuacji epidemiologicznej

Początkowo podjęcie działań projektowych zaplanowano na wiosnę 2020 r., a działania w szkołach miały być zrealizowane do 30 czerwca. Pogarszająca się sytuacja epidemiologiczna w kraju w znacznym stopniu wpłynęła na harmonogram realizacji projektu i przebieg poszczególnych działań i spowodowała przesunięcie etapu terenowego na okres lato – jesień 2020, jak również konieczność mierzenia się z wyzwaniami zdalnej edukacji.

Rozwój sytuacji epidemiologicznej w kraju miał zasadniczy wpływ na dostęp trenerek do szkół i grup uczniowskich. Wśród wyzwań dla „projektowania działań w czasie (post)epidemicznym” wskazywano m.in. potencjalnie napiętą atmosferę w szkołach oraz możliwy rozdzźwięk między bieżącymi priorytetami szkół a możliwościami zaangażowania doradców w projekt. Sytuacja była więc na bieżąco monitorowana – przewidywano możliwe scenariusze i przygotowywano się do ewentualnych zmian w realizacji.

Trenerki prowadzące zajęcia stacjonarne w szkołach od pierwszych spotkań z nauczycielami i uczniami były wyposażone w komplet środków sanitarnych (płyn odkażający, rękawiczki, przyłbice, maseczki), aby podnieść poziom bezpieczeństwa i poczucia komfortu obu stron. Stale kontaktowano się z nauczycielami oraz kadrą zarządzającą szkół w celu ustalenia optymalnych warunków realizacji założonych zajęć.

Sytuacja epidemiologiczna spowodowała następujące trudności:

- **utrudniony dostęp do szkół** wynikał z decyzji kadry zarządzającej. W celu podwyższenia poziomu zabezpieczeń sanitarnych w części placówek szkolnych już na początku roku szkolnego wprowadzono zakaz realizacji zajęć przez trenerów zewnętrznych, co znacząco utrudniało rekrutację szkół spełniających kryteria formalne doboru (taka sytuacja wystąpiła m.in. w województwie śląskim);
- **duża zmienność i niestabilność sytuacji w oświacie.** Zgodnie ze stanowiskiem Ministerstwa Edukacji Narodowej, w trosce o edukację najmłodszych, szkoły podstawowe jak najdłużej miały pracować stacjonarnie. Nie było jednak wiadomo, jak długo ta decyzja będzie obowiązywała. Projekt był więc realizowany w warunkach dużej niepewności związanej z dynamicznie zmieniającą się sytuacją epidemiologiczną oraz brakiem jasnych wytycznych dotyczących niedalekiej szkolnej przyszłości. Ta napięta sytuacja wpłynęła również na sposób organizacji zajęć w projekcie. Dyrekcja i doradcy zdecydowanie częściej korzystali z przewidzianej w założeniach projektu opcji realizacji zajęć samodzielnych

w wymiarze dwóch godzin (2 × 45 min), a nie trzech godzin (tryb zajęć modelowych). Czynniki, jakie na to wpłynęły, to m.in.: „okrojona” kadra nauczycielska (osoby przebywające na kwarantannie), czyli zwiększona ilość obowiązków pracującej kadry, obawy nauczycieli dotyczące „przepadania” lekcji i „pilnowanie” godzin w związku z ryzykiem przejścia na zdalne nauczanie;

- **przesunięcia czasowe** w realizacji harmonogramu poszczególnych modułów były wynikiem zmian trybu lekcji w szkołach. W jednym przypadku na prośbę szkoły (i po akceptacji zmiany) najpierw zrealizowano dwa zajęcia modelowe (w trybie stacjonarnym), a dopiero następnie zajęcia samodzielne nauczycielki (już w trybie zdalnym). Argumentem dyrekcji było pogłębiające się zagrożenie epidemiologiczne i prawdopodobieństwo konieczności przechodzenia szkół na tryb zajęć *online*, przy jednoczesnym zaangażowaniu w projekt i chęci podtrzymania zajęć modelowych w trybie stacjonarnym;
- **zmiana trybu zajęć ze stacjonarnych na hybrydowe i/lub *online*** w szkołach podstawowych. Decyzja MEN, podyktowana pogarszającą się sytuacją epidemiologiczną, diametralnie zmieniła możliwość realizacji zajęć – konieczna była adaptacja zaplanowanych metod i narzędzi do pracy do warunków wirtualnych;
- **organizacja Zlotu w formie zdalnej** – dwudniowe spotkanie kończące projekt miało się odbyć w Warszawie. Niestety ze względu na wysokie zagrożenie epidemiologiczne (oraz z uwagi na zamieszkanie uczestników w różnych województwach, co wiązałoby się z dalekim przemieszczaniem) zdecydowano się je przenieść do przestrzeni wirtualnej. Praca w warunkach *online* oraz możliwości techniczne przyczyniły się do skrócenia założonego programu, utrzymano jednak działania w trzech zaplanowanych obszarach: wymianie wiedzy i doświadczeń, części edukacyjnej oraz części diagnostyczno-badawczej.

Pomimo wielu trudności, które pojawiały się nagle i wymagały szybkiego zastosowania odpowiednich rozwiązań, projekt został w pełni zrealizowany.

Interesującym badawczo efektem było pogłębione zainteresowanie uczniów tematyką wpływu zmian na życie jednostek oraz grup społecznych, a także warunkowań podejmowanych decyzji edukacyjno-zawodowych czy poczucia sprawczości. Okazuje się, że kwestia zarządzania zmianą jest istotną kompetencją na współczesnym rynku pracy, która nabrała dodatkowych znaczeń w rzeczywistości naznaczonej przez obecność COVID-19.

3. Empiryczna weryfikacja koncepcji – wyniki badania jakościowego

Realizowany projekt miał charakter interwencji badawczej – element interwencyjny, tj. wsparcie szkolnych doradców, przeplatał się z częścią badawczą, przeprowadzaną w formie badania jakościowego (tele-IDI z nauczycielami) oraz ilościowego (ankieta ewaluacyjna z uczniami). W ten sposób było możliwe poznanie obu perspektyw: uczestników projektu i odbiorców wypracowanych narzędzi pracy warsztatowej. W niniejszym rozdziale skupiono się na analizie wyników wywiadów tele-IDI, czyli na pogłębionej refleksji szkolnych doradców na temat Scenariuszy Karier i realizowanego projektu oraz samego doradztwa zawodowego.

3.1. Scenariusze Kariery jako praktyka doradcza w szkołach – wartość merytoryczna projektu

W projekcie wypracowano i poddano analizie propozycję części programu zajęć z doradztwa zawodowego w klasach VII i VIII. Przedmiotem oceny dokonanej przez szkolnych doradców były Scenariusze Kariery i ich praktyczne zastosowanie (część I: Własne zasoby i predyspozycje; część II: Rynek pracy – każdy moduł trwający planowo 3 × 45 min). Nauczyciele oceniali też działania zaproponowane w projekcie.

W kontekście realizacji projektu doradcy wskazywali na:

- kompletność dostarczonego wsparcia – pomoc w poznaniu scenariuszy i ich wdrożeniu we własną praktykę doradczą;
- wartość merytoryczną połączenia trzech źródeł wiedzy:
 1. dostęp do Scenariuszy Kariery,
 2. możliwość obserwacji zajęć modelowych,
 3. samodzielna realizacja zajęć na podstawie Scenariuszy Kariery i refleksja nad własnym warsztatem pracy.

Nauczyciele otrzymali scenariusze zajęć przed lekcjami modelowymi, co umożliwiło im zapoznanie się z nimi oraz podzielenie się wstępną opinią i ewentualnymi wątpliwościami, a także skonsultowanie planów realizacji czy poinformowanie trenerów o specyfice klasy.

Wartością merytoryczną Scenariuszy Kariery według szkolnych doradców są ich następujące cechy:

- gotowy materiał do zajęć (ciekawe, nowe narzędzia/ćwiczenia/tematyka – pobudzające uczniów do refleksji, kreatywne, inspirujące),

- materiał dostosowany do potrzeb grupy docelowej (uczniowie VII i VIII klas),
- spójna koncepcja scenariuszy,
- użyteczne treści, kompletne – przejrzyste instrukcje, jasny przekaz,
- elastyczność programu zajęć, otwartość na modyfikacje i zmiany,
- możliwość przeprowadzenia zajęć zdalnie po odpowiednim dostosowaniu narzędzi i modyfikacji w zakresie proponowanych form/metod pracy,
- poszerzenie/wzbogacenie i urozmaicenie warsztatu pracy doradcy zawodowego.

Nastawienie doradców do Scenariuszy Kariery już na wstępie było pozytywne. Kolejnym etapem ich wsparcia w rozwijaniu swojego warsztatu pracy była możliwość obserwacji prowadzonych przez trenerkę zajęć modelowych, na podstawie których realizowali następnie moduły samodzielnie.

Według doradców szkolnych **wartością merytoryczną zajęć modelowych** były następujące cechy:

- użyteczność obserwacji, pomoc w przeniesieniu doświadczenia na własny warsztat pracy doradcy – wiedza *know-how*, jak praktycznie przełożyć koncepcję scenariuszy na działanie w klasie, przygotowanie do samodzielnej realizacji zajęć z doradztwa zawodowego (pogłębiona analiza scenariuszy, możliwość omówienia z trenerką przebiegu zajęć oraz planu na samodzielną realizację);

(...) Jak tylko wiedziałem, co ona [trenerka] robi, no to ja na tym [scenariuszu] robiłem od razu notatki. Wiedziałem, co, w którym momencie mam zrobić.

- inspiracja do rozwoju własnej praktyki i własnych kompetencji doradczych – możliwość bezpośredniego poznania stylu i warsztatu pracy innego trenera/doradcy, sposobu komunikowania się z uczniami i budowania atmosfery na zajęciach, a także reakcji na potrzeby grupy i nieprzewidziane sytuacje.

Podczas zajęć modelowych doradcy weszli w rolę obserwatora, ale też włączali się w ćwiczenia, wspólnie wykonując zadania z uczniami (np. losowali przedmiot). Nauczyciele bardzo pozytywnie ocenili możliwość udziału w zajęciach modelowych – przede wszystkim jako wartościową formę uczenia się od siebie nawzajem poprzez obserwowanie czyjegoś warsztatu pracy, a także szansę na poznanie uczniów z innej perspektywy (obserwacja reakcji uczniów na inny styl pracy oraz sposobów budowania przez nich relacji z trenerem z zewnątrz). Według rozmówców to doświadczenie było bliskie dobrej praktyce otwartych lekcji (zwanym też lekcjami pokazowymi), funkcjonujących w środowisku nauczycielskim, przybliżających nauczycielom warsztat pracy doświadczonego pedagoga. Dla doradców wartościowe było też dzielenie się spostrzeżeniami o specyfice konkretnej klasy.

Doradcy wysoko ocenili prowadzenie warsztatów przez trenerki. W swoich opiniach podkreślali następujące cechy prowadzących: profesjonalizm, wysokie kompetencje trenerskie, merytoryczne przygotowanie, umiejętne podążanie za grupą

i jej potrzebami, w tym dostosowywanie tempa pracy do grupy. Istotny okazał się także partnerski sposób prowadzenia zajęć, a wraz z nim otwartość i elastyczność, co łącznie składało się na przyjazną atmosferę pracy – trenerki oddawały głos dzieciom, umożliwiały dyskusowanie i dzielenie się swoimi doświadczeniami i opiniami.

(...) prowadząca była na pewno bardzo otwarta. Bardzo motywowała uczniów do tego, żeby brali udział, żeby się angażowali. Nie zmuszała ich. Dawała im tę przestrzeń bezpieczeństwa. Myślę, że oni czuli się swobodnie i bezpiecznie. (...) dobrze nazwać te zajęcia modelowymi, bo i prowadząca była świetnie przygotowana, i miała bardzo dobre podejście w ogóle do uczniów. Motywowała ich cały czas. Dobrze dobrane były tutaj narzędzia. Myślę, że naprawdę takie modelowe, wzorowe zajęcia.

Doradcy byli pozytywnie nastawieni do samodzielnego prowadzenia zajęć – uzupełnienie scenariuszy o możliwość obserwacji lekcji modelowych dawało im poczucie dobrego przygotowania. Z ciekawością podchodzili do możliwości zmiany swojej roli z obserwatora w osobę prowadzącą. Sam etap przygotowywania się do powtórzenia zajęć był wskazywany jako bardzo istotny i wymagający zaangażowania – od indywidualnej analizy scenariuszy po konsultacje planu działania z trenerką.

Według doradców szkolnych **wartością merytoryczną zajęć samodzielnych** były następujące cechy:

- praktyczne sprawdzenie i ocena scenariusza (wyznacznikiem skuteczności zajęć był odbiór własny oraz reakcje uczniów);
- utrwalenie wiedzy poprzez praktyczne doświadczenie w prowadzeniu zajęć – przepracowanie scenariuszy „na sobie” (z dodatkową szansą na konsultacje przyjętych rozwiązań i wymianę doświadczeń z trenerką);
- możliwość porównania i rozpoznania różnic między zajęciami modelowymi i samodzielnymi (badanie rozwiązań i analiza alternatywnych strategii działań);
- doświadczenie odmiennej perspektywy – w roli obserwatora doradcy skupiali się na warsztacie pracy trenera, a w roli osoby prowadzącej koncentrowali się na grupie odbiorców;

(...) dużo prościej się obserwuje, niż prowadzi. Bo jakby... No tutaj trzeba cały czas czuwać nad przebiegiem tego, jednak człowiek jest jakby odpowiedzialny za to, w którą stronę to pójdzie. Myślę sobie, że konieczna jest taka też samodyscyplina, bo przynajmniej, nie wiem, no tak mi się wydaje, że w VII klasie, jeżeli też jest otwarty zespół, no to właściwie ja mogłabym przy tym pierwszym ćwiczeniu, gdybym też nie kontrolowała sytuacji, no to mogłabym na tym zakończyć i dwie godziny mogłoby to trwać, bo oni chcieli po prostu mówić.

- pogłębiona refleksja nad własnym warsztatem pracy – dzięki porównawczej perspektywie (odniesienie własnych zajęć do zajęć modelowych) oraz przemyśleniom podczas wywiadów IDI doradcy mogli zidentyfikować obszary do rozwoju we własnym warsztacie pracy;

- możliwość eksperymentowania z nowymi formami pracy i współpracy z uczniami.

Warto wspomnieć, że pomimo pozytywnego nastawienia do samodzielnego powtórzenia zajęć pojawiły się także **obawy** dotyczące następujących kwestii:

- poziom zaangażowania uczniów podczas zajęć prowadzonych przez znanego im nauczyciela (a nie osobę z zewnątrz). Doradcy byli zciekawieni odbiorem uczniów i mieli nadzieję na ich aktywność, jednocześnie dzielili się przekonaniem, że prowadzenie zajęć przez osobę, którą uczniowie znają, nie generuje takiej energii jak podczas zajęć z trenerem zewnętrznym. Nauczyciele przedmiotowi prowadzący doradztwo zawodowe w szkole kojarzą się uczniom głównie z prowadzonymi przez nich przedmiotami (np. językiem polskim czy matematyką) oraz z zasadami obowiązującymi w ramach tych lekcji. Ich przełamanie na rzecz warsztatowo prowadzonego doradztwa jest trudne zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów, którzy doradcę znają z innego, stricte uczniowskiego kontekstu. Uczniowie mogą się także nie angażować ze względu na obawę, że szkolny doradca zachowa się nieprofesjonalnie i wykorzysta ich opinie i treści z doradztwa w ramach swoich zajęć;
- podejście uczniów do niestandardowych zajęć z doradztwa. Lekcje niestandardowe i dodatkowe, także pod względem czasu trwania (tj. „zablokowane” w formie 3 × 45 min), mogą wpłynąć niekorzystnie na sumienność uczniów i spowodują zbyt luźną atmosferę;
- postawa elastyczności i wrażliwości na potrzeby grupy vs. chęć zrealizowania scenariusza. Doradcy obawiali się, w jaki sposób utrzymać granicę między stosowaniem się do elementów i ćwiczeń rozpisanych w scenariuszu a jednoczesnym reagowaniem na potrzeby uczniów pojawiające się w trakcie zajęć;
- wraz z rozwojem sytuacji epidemiologicznej doradcy częściej dzielili się obawami związanymi z samodzielnym poprowadzeniem zajęć w formie zdalnej, szczególnie gdy obserwowali zajęcia stacjonarne. Obawy dotyczyły konieczności adaptacji scenariusza (odbyły się dodatkowe konsultacje z trenerką dotyczące prowadzenia zajęć w wersji *online*), możliwych efektów zajęć *online*, a także wyzwań organizacyjnych (np. zmiana planu zajęć zdalnych w szkole).

3.2. Scenariusze Kariery – mocne i słabe strony

Doradcy wskazywali na korzystne efekty zajęć i ich wkład w wyzwianie potencjału uczniów i uczennic, w tym większą otwartość, integrację oraz aktywność uczących się. W celu przybliżenia szczegółowej opinii doradców o Scenariuszach Kariery zdecydowano się na przywołanie opisywanych przez nich mocnych i słabych stron koncepcji.

Scenariusze Kariery – mocne strony

- skuteczne narzędzie do samopoznania, a szczególnie moduł I. Scenariusze zaprojektowane jako proces budowania samoświadomości uczniów i uczennic dają mocne efekty „niemierzalne”, jak rozwój osobisty i pogłębiona autorefleksja. Autorefleksja ta jest podstawą konstruktywistycznych koncepcji poradnictwa zawodowego, będącego praktyką relacyjną, która wspiera proces uczenia się siebie i konstruowania tożsamości poprzez stwarzanie okazji do refleksyjnej analizy swojego życia (Kargulowa, 2004). Taką okazję w świetle niniejszych badań mogą stwarzać scenariusze, gdzie doradca towarzyszy uczniom nie tylko w poszukiwaniu przez nich odpowiedzi na kluczowe pytania dotyczące przyszłości edukacyjno-zawodowej czy w dylematach dotyczących wyboru dalszej ścieżki kształcenia, ale przede wszystkim w refleksyjnym konstruowaniu własnej biografii (kim jestem i kim chcę być);

(...) Jedna dziewczynka nawet takiego sformułowania użyła, że „jakie to jest fajne pomyśleć sobie o... zastanowić się nad sobą, bo nigdy na to nie ma czasu”. I tak sobie pomyślałam, „kurcze, jaka młoda-stara”, już takie przemyślenie, że oni nie mają czasu, żeby się zastanowić nad sobą. Ale oni też tego nie potrafią, bo nikt ich tego nie uczy. Oni po prostu mają się uczyć, zdobywać tam piątki, świadectwa z paskiem, wybrać szkołę i tak dalej, i tak dalej. Jak maszynki. Natomiast oni są jeszcze za mali, żeby decydować o sobie, oni są za młodzi, żeby myśleć o sobie. Przede wszystkim, żeby mówić o sobie. Szkoła też jest takim tworem, gdzie rzadko się słucha... Może tak. Rzadko się dopuszcza też dzieci do głosu. Żeby mówiły o sobie. Ale o sobie w takim kontekście takiej głębszej refleksji. Nie tylko, że tam „wstałem o siódmej i idę do szkoły”, tylko właśnie o tym, co lubisz.

- czas na refleksję po każdym ćwiczeniu, aby uczestnicy mieli możliwość opowiedzenia, omówienia i zintegrowania pojawiających się przeżyć i myśli. Zakończenie ćwiczenia bez odpowiedniego podsumowania, co tak naprawdę się wydarzyło w jego ramach i jaki miało to cel, nie przynosi żadnej korzyści, a wręcz pozostawia uczniów z pytaniami zamiast odpowiedziami. Doradcy podkreślali, że wspieranie refleksyjności jest szczególnie cenne w obecnych czasach, kiedy dzieci żyją w pośpiechu, są zestresowane i otoczone nadmiarem bodźców;

(...) uczniowie mieli taki moment w szkole na to, żeby się rzeczywiście [zastanowić] nad tym, czego oni tak naprawdę chcą w swoim życiu, o czym marzą i... W szkole zazwyczaj wszystko się robi bardzo szybko i nie ma czasami takiego momentu nawet na refleksję.

- forma warsztatowa, interaktywna, stanowiąca często nowość dla dzieci (tzw. wyjście z ławek). Zajęcia zaprojektowano jako swobodne, twórcze spotkanie w przyjaznej atmosferze, co wzmocniło zainteresowanie uczniów oraz chęć podzielenia się własnymi pomysłami. Doradcy wskazywali, że mocną stroną są swobodne ćwiczenia, które wyzwalają pozytywną energię grupy (np. możliwość przemieszczania się po klasie), w połączeniu z zadaniem o momenty wyciszenia i skupienia na pracy z uważnością na potrzeby grupy. Na zajęciach (również tych *online*) pojawiały się akcenty humorystyczne wskazujące na otwartą atmosferę zajęć;

(...) generalnie ta klasa uchodzi w szkole za taką klasę właśnie bardzo zamkniętą (...) bardzo byli zamknięci, ale potem się zaczęli rozkręcać. (...) myślę, że sprzyjała temu właśnie forma. To, że oni nie siedzieli tak sztywno w tych ławkach jak na lekcjach.

- ciekawa tematyka zajęć, odpowiadająca na wyzwania współczesnego rynku pracy. Dotyczy to szczególnie zagadnień podejmowanych w ramach modułu II, który pozwalał na zapoznanie uczniów ze specyfiką i dynamiką rynku pracy oraz z wymogami stawianymi przez pracodawców. Moduł II był postrzegany jako trudniejszy niż pierwszy, lecz jednocześnie bardziej rzeczowy, problematyzujący poważne kwestie, pozwalające na zmierzenie się z „dorosłymi” tematami, takimi jak: wybór, zmiana, przedsiębiorczość i wizja przyszłości. Założone w scenariuszach zagadnienia w opinii doradców stanowiły dużą pomoc w świadomym planowaniu edukacji i kariery zawodowej. Doradcy byli też pozytywnie zaskoczeni poruszoną w scenariuszu tematyką przedsiębiorczości. Dostrzegli, że kształtowanie postaw przedsiębiorczych może mieć pozytywny wpływ na samodzielność uczniów w podejmowaniu decyzji zawodowych;
- zwrócenie uwagi na kwestię zmian w życiu. Zajęcia wspierają w radzeniu sobie ze zmienną rzeczywistością poprzez ciągłe konstruowanie i rekonstruowanie własnej ścieżki kariery, budowanie otwartości na ponowne wybory, alternatywne plany działania i różnorodne ścieżki rozwojowe (perspektywa zmiany zawodowej, przekwalifikowania się, mobilności na rynku pracy);
- redefinicja pojęcia sukcesu i zmiana myślenia o nim. Większość uczniów początkowo sukces kojarzyła z czymś wyjątkowym i nieosiągalnym (zdobycie globalnej sławy, rozgłos medialny, wysoka pozycja społeczna, majątek). W toku zajęć uczący się odkrywali, że przykłady różnych „sukcesów” są obecne w ich bliskim otoczeniu, a nawet mogą stać się ich udziałem;

(...) sukces zawodowy. To bardzo mało takich osób jakby tutaj odpowiedziało twierdząco. Że zna takie osoby. I gdzieś tam po głębszej tam rozmowie część osób zmieniła zdanie. Że jednak takie osoby zna, tak? Czyli może takie skłonienie do takiej refleksji, że może ktoś... I co rozumiemy poprzez sukces zawodowy. Może one jakby tego... niekoniecznie trzeba być tam znanym piosenkarzem, żeby osiągnąć sukces, tak? Więc jakby to tutaj wytłumaczenie im tego, że sukces zawodowy to jakby dobra praca, ale też spełnianie się zawodowe, więc jakby tutaj wytłumaczenie tego to tutaj uważam za duży plus. I za efekt, jak najbardziej. Że udało się to... No osiągnąć taki efekt, no ciężko mi powiedzieć... No wytłumaczenia, żeby... Wyperswadowania im, że sukces to nie jakby tylko to, co widzimy, i to, że jesteśmy tam znani, ale też, że ktoś realizuje się i dobrze się w tym czuje, co robi.

- wzmocnienie myślenia perspektywicznego (dzięki czemu np. pojawiły się własne pomysły na biznes w VII klasie!). Zastosowane ćwiczenia wpływają na kształtowanie postaw i rozwój osobowości uczniów, ich celem jest kształtowanie ludzi przedsiębiorczych w rozumieniu podejmowania wyzwań związanych z budowaniem własnej kariery zawodowej;
- unaocznienie uczniom związku między ich zainteresowaniami, codziennymi aktywnościami a wyborem szkoły/zawodu (zwrócenie uwagi na kwestie wyborów edukacyjnych i zawodowych);

- inspiracja do eksploracji lokalnego rynku pracy, podjęcia wolontariatu lub innych aktywności;
- otwartość na myślenie problemowe i samodzielne, kreatywne podejście do podejmowanych tematów, w tym przestrzeń na swobodę skojarzeń, dowolność interpretacyjną, w czym pomaga praca w atmosferze zaufania;
- różnorodność metod i ćwiczeń, która pozwala dotrzeć do odbiorców na różne sposoby. Każdy z uczniów jest inny i woli angażować się w te zadania, którymi jest zainteresowany. Skorzystanie więc z szerokiej puli ćwiczeń (zarówno indywidualnych, jak i w grupach, lecz także bazujących na percepcji wzrokowej czy też angażujących manualnie) umożliwiło aktywność szerszej grupy niż tylko wybranych jednostek;
- elastyczna struktura scenariuszy. Pomimo jednej i spójnej całości zajęć, złożonej z ząbających się ćwiczeń i następujących po sobie kolejnych kroków-etapów pracy, można też selektywnie wybrać ćwiczenia i stosować je osobno, w sposób dostosowany do grupy;
- rozwój kompetencji miękkich. Poradnictwo grupowe i forma warsztatowa zajęć stwarzają idealne warunki do rozwoju kompetencji społecznych. Uczniowie pracowali w losowych podgrupach (a nie w preferowanych na co dzień), odstąpili więc od swoich standardowych relacji klasowych i wykonywali zadania z osobami, z którymi zazwyczaj nie współpracują;

(...) to było bardzo pomocne, że oni musieli zmienić to swoje naturalne środowisko, prawda, i nagle byli wrzuceni do innego worka niż ten worek, w którym się zazwyczaj dobrze czują. (...) Jak na początku te grupy tam siedziały i nie za bardzo chciały ze sobą pracować, no to im więcej czasu upływało, no to się zawężali, siadali bliżej i pracowali razem.

- uczniowie w roli eksperckiej. Narracja ekspercka podobała się uczniom, wpływała też pozytywnie na zaangażowanie w zajęcia w momentach kryzysowych. Stali się oni uczestnikami tej sytuacji, a nie jedynie jej obserwatorami, co więcej, mieli poczucie, że dorośli chcą poznać ich perspektywę i doceniają ich pomysły. Podmiotowe podejście i budowanie odpowiedzialności uczniów powodowało wzrost ich zainteresowania zajęciami;
- wzrost wiary w siebie za sprawą twórczej atmosfery pracy, która wzmacniała zaangażowanie uczących się, wspierała otwartość poznawczą oraz skutecznie wyzwoliła pracę na zasobach;

(...) większa świadomość swoich mocnych stron. Na pewno uczniom otworzyły się, że tak powiem, na pewno wzrosła samoocena. Dlatego, że sobie uświadomili, że pozornie kiedy wypisali jedną, dwie czynności, które umieją, lubią robić, na początku było im trudno wyłuskać z tego zasoby, którymi dysponują, to później, gdy już się uruchomili w tym ćwiczeniu, to rzeczywiście mówili mi, że nie wiedzieli, że w takich zwykłych, codziennych czynnościach tyle jest ich zalet, dobrych cech, które mogą potem procentować w przyszłości. Niektórzy sobie uświadomili, że na przykład jest to potrzebne nie tylko po to, żeby polepszyć samopoczucie: ile ja umiem, ale że jest to też wiedza, którą

mogą wykorzystać później do kształtowania swojej przyszłości, wyboru szkoły, zawodu. Niektórzy powiedzieli, że uświadomili sobie, że już dzisiaj mogą podjąć działania, które ich przybliżą do tego, żeby te cele zrealizować, które tam narysowali na mapie, tak, jeżeli chodzi o tę przyszłość.

Doradcy byli proszeni także o wskazanie elementów w scenariuszach, które się nie sprawdziły w ogóle lub które należy zmodyfikować w celu poprawy lub uatrakcyjnienia przebiegu zajęć.

Scenariusze Kariery – słabe strony

- zbyt liczne grupy do prowadzenia zajęć w formie warsztatowej. Doradcy wyraźnie odczuwali wpływ liczebności grupy na przebieg zajęć, przy większych klasach czas realizacji zadań znacząco się wydłużał. Praca w małych grupach umożliwiłaby pogłębioną pracę uczniów ze sobą;
- trudność z realizacją praktyk mistrzowskich wynika z częstej rezygnacji z ich przedstawienia w ramach zajęć ze względu na brak czasu oraz informacji zwrotnych od uczniów (praktyki mistrzowskie wymagają zaangażowania uczniów w działanie po zajęciach, ich motywacja jest więc niższa, brakuje też narzędzia motywującego czy weryfikującego te działania). Niemniej w opinii doradców jest to ciekawy materiał do wykorzystania w przyszłości, być może w innej formie, np. na zajęciach, aby zaangażować uczniów w wykonanie zaplanowanych zadań;
- trudności z utrzymaniem uwagi grupy na celu zajęć (uczniowie czasem się „rozgadują” czy „odbiegają od tematu”);
- zmęczenie uczniów wynikające przede wszystkim z organizacji zajęć. „Zablokowanie” zajęć (3 × 45 min) występuje w szkołach bardzo rzadko, zazwyczaj przy okazji wizyt trenerów zewnętrznych, uczniowie nie są więc przyzwyczajeni do takiej formy pracy. Przede wszystkim jednak istotny był czas, w którym zajęcia się odbywały. Głównie były to ostatnie godziny po kilku lekcjach przedmiotowych. Doradcy wskazywali w tym kontekście na brak czasu na energizery, które wprost nie pojawiają się w scenariuszach, ale ich umiejętne wprowadzanie to niezbędny element warsztatu pracy i kompetencji trenerskich;
- brak wystarczającego czasu na realizację całego scenariusza (ćwiczenia wariantowe w zasadzie nigdzie nie zostały przeprowadzone, często były pomijane praktyki mistrzowskie). To najczęściej wskazywana słabość, zwłaszcza w kontekście modułu I, co należy rozpatrywać jako mankament tego konkretnego scenariusza (niewłaściwe rozplanowanie ćwiczeń w czasie). Niewystarczającą ilość czasu szkolni doradcy odczuli głównie w chwilach podsumowania pod koniec zajęć lub ćwiczenia zaplanowanych jako ostatnie. Natomiast jedna osoba krytycznie odniosła się do zbyt dużej ilości czasu, jaki trenerka przeznaczała na podsumowania, wskazując, że takie tempo pracy uniemożliwiłoby realizację materiału założonego w ramach doradztwa zawodowego w szkole – presja czasu jest więc tu zdecydowanie istotnym aspektem;
- dodatkowy pośpiech wynikający z konieczności przeprowadzenia ankiety ewaluacyjnej przez uczniów (czasem była wypełniana po zajęciach);

- problemy ze zrozumieniem niektórych zadań przez uczniów, co wymagało dodatkowego tłumaczenia instrukcji, wyjaśniania pojedynczym osobom celu i przebiegu ćwiczenia. Trudności te pokazują, że osoba prowadząca powinna umiejętnie wprowadzać uczniów do ćwiczeń i wspierać podczas ich realizacji (szczególnie w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach czy z deficytami poznawczymi). Jednocześnie problemem staje się wówczas włączenie całej zróżnicowanej grupy w wykonanie ćwiczenia – część osób potrzebuje dodatkowego wyjaśnienia, naprowadzenia, rozbudowania instrukcji, podczas gdy pozostała część klasy już realizuje zadanie i zaczyna się nudzić. Duże znaczenie ma klarowność instrukcji oraz potwierdzenie, że pojęcia stosowane w zadaniu wszyscy rozumieją w ten sam sposób;

(...) bardzo ważna jest instrukcja przed ćwiczeniem. Żeby dokładnie dopytać, czy oni to rozumieją, żeby właśnie było też to zaufanie, żeby oni nie bali się powiedzieć, że tutaj czegoś nie rozumieją. Żeby właśnie nie tracić czasu na to, że oni, czekam, czekam, czekam tam dziesięć minut na wykonanie ćwiczenia, po czym po dziesięciu minutach się dowiaduję, że oni jednak nie rozumieją.

- zajęcia odbywały się w „szkolnej atmosferze”, tzn. w szkolnym rytmie dzwonek, a nie po omówieniu doświadczenia wynikającego ze zrealizowanych ćwiczeń. Pojawiały się także sytuacje wpływające na dezorganizację zajęć, takie jak wchodzenie osób do klasy ze szkolnymi komunikatami i ogłoszeniami. Dodatkowo męczący był brak standardowych przerw w szkole: w związku z epidemią koronawirusa nie można było np. wyjść z sali w trakcie przerw, grupa musiała spędzać przerwy w klasie.

W opinii doradców Scenariusze Kariery są ciekawym, całościowym materiałem do pracy w szkole podstawowej. Elastyczność programu zajęć, jego otwartość na zmiany pozwalają na skuteczną adaptację do potrzeb konkretnej grupy, w tym umożliwiają przeprowadzenie zajęć w trybie zdalnym.

Scenariusze zawierają różnorodne ćwiczenia, aktywizują i przyciągają uwagę uczniów (metody warsztatowe, ćwiczenia multimedialne, karty metaforyczne itp.). Otwierają na dzielenie się przemyśleniami i argumentami, zapraszają do wyjścia poza gotowe odpowiedzi i pobudzają kreatywność. Według doradców stanowią źródło cennych praktyk doradczych i mają zdecydowanie więcej stron mocnych, te słabe identyfikowano natomiast nie jako barierę uniemożliwiającą skorzystanie z narzędzia, lecz jako obszar do poprawy w ramach kolejnych działań.

3.3. Ogólna ocena zrealizowanych zajęć

Ogólna ocena zajęć z modułów I i II (zarówno zajęć modelowych, jak i samodzielnych) była pozytywna. Większość oczekiwań doradców związanych z zajęciami przed ich obserwacją została spełniona, co szczególnie dotyczyło zaangażowania uczniów, aby w jak największym stopniu skorzystali z zajęć. Doradcy zwracali uwagę na ich entuzjastyczne nastawienie, a także sami czuli się zainspirowani i wzmocnieni. W większości przypadków podkreślali satysfakcję związaną z uaktywnieniem refleksyjnego podejścia u młodzieży do własnych zainteresowań, pasji i planów na przyszłość.

Przy okazji tego wątku warto przytoczyć jedną z wypowiedzi, która problematyzuje kwestię nie tylko chęci, ale również możliwości i zasobów uczniów do refleksyjnej pracy nad sobą i swoją przyszłością. Konkluzja, że nie wszyscy uczniowie mają potrzeby czy psychologiczną gotowość do refleksyjnej pracy (co może przekładać się na osiągnięcia szkolne uczniów), nabiera innego znaczenia, gdy powiąże się ją z kwestią społecznego i rodzinnego kapitału.

(...) Nie wiem, czy każdy jakby z uczniów, każdy jest gotowy na takie zajęcia. (...) Oczywiście wiem, że one są potrzebne, natomiast czy każdy uczeń, ja nie wiem, potrafi coś, czy oni mają w ogóle jakieś co poniekąd, powiedzmy, szersze plany co do swojego życia, co do przebiegu swojej drogi zawodowej czy tam nawet drogi naukowej, czy oni mają jakieś tam szersze perspektywy, no co niektórzy mam tam jakieś tam wątpliwości, czy co niektórzy chcą (...) się gdzieś tam dalej wyrwać. Raczej powątpiewam. Oczywiście niektórzy jak najbardziej. Więc no, niektórzy jakby, no wie pani, jak tu takie wiejskie środowisko, niektórych rodziców ja w ogóle nie widziałem na wywiadówce. Niektórzy... Dużo jest rodzin jakby rozbitych, więc no... Nie każdy jakby myśli o swojej przyszłości. Mówię szczerze, jak jest.

Ustalenia badaczy (Radoła, 2013) wskazują na istotną rolę kapitału społecznego tkwiącego w rodzinie i wpływu uwarunkowań rodzinnych na szanse osiągnięcia określonego celu osobistego, zawodowego czy edukacyjnego przez jednostkę. Również Peavy (2014) przywiązywał dużą wagę do kapitału społecznego i zakorzenienia ludzi w ich lokalnym środowisku życia, do tego, jak uwarunkowania społeczno-kulturowe i rodzinne kształtują historię danej osoby. Wiedza o tych zależnościach wskazuje na znaczenie współpracy środowiskowej i budowania sieci społecznego zaangażowania na rzecz wzmacniania i wyrównywania szans edukacyjnych uczniów z różnymi zasobami. Poradnictwo, wrażliwe na ten kontekst, staje się nie tylko postawą wobec drugiego człowieka, ale również praktyką przekładającą się na działalność społeczną.

Wspólne działanie na zasobach, w czasie których doradca pozostaje uważny na radzących się, było podstawą projektu. Scenariusze Kariery przez doradców zostały ocenione jako angażujące i dynamiczne, podczas których „dużo się dzieje”, a grupa się integruje i współpracuje w bardzo dobrej atmosferze. Warto zauważyć, że nie wszyscy doradcy byli wystarczająco zmotywowani do udziału w projekcie, przede wszystkim ze względu na brak dyspozycyjności i wyzwania związane z organizacją czasu pracy własnej (niektórzy z nauczycieli prowadzili więcej niż jeden przedmiot w danej szkole), ale w toku zajęć zmienili swoją perspektywę, dostrzegając korzyści z uczestnictwa w realizowanych działaniach:

(...) musiałem jakby poświęcić sobie ten dzień, oddać inne przedmioty. Więc no tak, tak na dobrą sprawę, ja nie byłem zadowolony, że pani dyrektor zgłosiła nas do tego udziału w tym jakby projekcie. (...) Więc ja byłem sceptycznie nastawiony do samych zajęć. Natomiast, natomiast... i też to przekazałem pani dyrektor, że mi się te zajęcia bardzo podobały. I bardzo były konstruktywne.

Najczęstszym niewątpliwym utrudnieniem dla doradców realizujących zajęcia samodzielne był skrócony do dwóch godzin czas trwania warsztatów, wynikający z trudności w przeorganizowaniu lekcji (co zostało uwzględnione na etapie tworzenia koncepcji projektu). Mimo chęci realizacji możliwie największej ilości

propozycji ze scenariusza taki wymiar czasu nie pozwalał na całościowe przeniesienie zajęć modelowych na zajęcia samodzielne. To istotna uwaga wskazująca na potrzebę zweryfikowania czasu trwania poszczególnych ćwiczeń (stacjonarnie i *online*) i monitorowania przebiegu zajęć. W dużej mierze zależy to od specyfiki grupy (liczebność, aktywność uczniów na zajęciach), ale też od umiejętności trenerkich związanych z zarządzaniem czasem.

Z etapu testowania wynika dobra ocena Scenariuszy Kariery. Doradcy podkreślali pozytywny wymiar warsztatowej formy zajęć, interaktywnej, dynamicznej, pozwalającej na współpracę i aktywizację uczniów. W ich opinii scenariusze stanowią twórcze narzędzie samopoznania i wglądu w siebie, jak również proponują nowoczesną, inspirującą tematykę zajęć. Zajęcia rozwijają kompetencje znaczące dla przyszłego życia (np. współpraca, sprawczość, autonomia, inicjatywa, radzenie sobie ze zmianą), a także budują postawy proaktywne i poszukujące oraz rozwijają samodzielne i krytyczne myślenie. Powodują wzrost znaczenia świadomego projektowania swojej ścieżki rozwoju i alternatywnych opcji rozwojowych, a także wzmacniają wiarę w siebie. Zdaniem doradców zastosowane metody i techniki sprzyjały nabywaniu umiejętności i podnoszeniu kompetencji uczniów – mimo pewnych niedociągnięć i trudności z realizacją (przede wszystkim czasowych) stanowią one cenną pomoc konceptualną i metodyczną do prowadzenia zajęć doradztwa w szkołach podstawowych.

3.4. Ocena konkretnych ćwiczeń i narzędzi pracy

Scenariusze Kariery są autorską propozycją zajęć opierającą się na nowożytnych metodach i narzędziach poradnictwa kariery. W ramach uczestnictwa w projekcie doradcy przede wszystkim zwrócili uwagę na podsumowania odbywające się po każdym ćwiczeniu i na zakończenie bloku – w ich opinii to cenny czas na refleksje własne i dodatkowe pogłębiające analizy i informacje. Podsumowania pozwalają na wymianę opinii, znaczeń, perspektyw, a także są szansą na uzyskanie informacji zwrotnej i wgląd w różnicowanie grupy. Pomagają ustrukturalizować i zintegrować przeżyte doświadczenie. Stanowią przestrzeń na ekspresję i wymianę myśli, odczuć i uwag, która jest kluczowa dla poszerzania świadomości i tworzenia własnego ja.

Dalej zamieszczono informacje zwrotne uzyskane od szkolnych doradców zawodowych na temat użyteczności poszczególnych ćwiczeń zawartych w scenariuszach. Do niektórych narzędzi wnoszono pewne uwagi (np. trudności w realizacji) i sugestie, które określono mianem „wyzwań”, ponieważ doradcy raczej sugerowali naniesienie pewnych poprawek do zaproponowanej formy niż rezygnację z danego ćwiczenia.

3.4.1. Moduł I

Metaforyczne przedmioty

- wykorzystanie wybranych artefaktów-przedmiotów do metaforycznego samopisu pozwala na kreatywne poznanie i samopoznanie uczniów;

- twórcze podejście, które zaciekawia uczniów, otwiera, pobudza do pracy i angażuje;
- rundka z przedmiotami wyzwała refleksję, dodatkowo ćwiczenie jest atrakcyjne wizualnie i pozwala na fizyczne odczucia (możliwość wzięcia przedmiotu do ręki – sensoryczny, efektywny w pracy z młodymi ludźmi).

(...) bardzo duże zdziwienie: dlaczego on wybrał to, a nie na przykład to. Albo po co on to wybrał? Nie. A później dzieci potrafiły to logicznie bardzo wytłumaczyć. Na przykład jeden chłopak wybrał klamerkę drewnianą i okazuje się, chce być, czy nawet tam już próbuje, chce być stolarzem. (...) te wybory były takie, no takie dość, dość zdecydowane i odpowiedź była bardzo, bardzo, że tak powiem, przekonywająca.

Wyzwania:

- ćwiczenie angażuje uczniów do tego stopnia, że są w nastroju zabawy i nie reagują na polecenia prowadzącej;
- doradcy zwracali uwagę, że wybór przedmiotu nie zawsze był związany ze ścieżką edukacyjno-zawodową, z umiejętnościami czy zainteresowaniami uczniów (czego oczekiwali), tylko budził ogólne skojarzenia. Również niektóre dzieci nie wiedziały, jak powiązać ćwiczenie z tematem doradztwa zawodowego (nie rozumiały związku z tematem).

Rzeźby współpracy

- ciekawy, kreatywny sposób omówienia tematu komunikacji interpersonalnej w grupie na podstawie współpracy w zespole;
- możliwe przeniesienie zagadnienia komunikacji na kompetencje miękkie potrzebne na rynku pracy;
- angażujące zajęcia ruchowe;
- wariantowość ćwiczenia: rzeźby albo scenki;
- wzbudza zainteresowanie – uczniowie byli zainteresowani nową formą i nowymi możliwościami pracy, chcieli eksperymentować.

Wyzwania:

- doradcy wskazywali na brak doświadczenia uczniów z formą rzeźby – uczniowie nie znali i nie rozumieli metody, nie byli zaznajomieni wcześniej z takim sposobem pracy, co wpływało na trudność w zrozumieniu instrukcji zadania i jakość jego wykonania. Nierzadko doradcy też po raz pierwszy stosowali taką metodę pracy.

Wizualny kontrakt grupowy

- ciekawy sposób wypracowania zasad współpracy w grupie (w formie graficznej). Twórcze użycie obrazków-symboli do przedstawienia zasad pozwala na

odgadywanie i tworzenie znaczeń piktogramów przez dzieci, nazywanie tego, co widzą. Kontrakt w tej formie jest atrakcyjny wizualnie, pobudza do refleksji, daje większą swobodę w określeniu i zdefiniowaniu zasad współpracy;

- kontrakt może być szczególnie pomocny w grupach, w których występują duże trudności komunikacyjne czy problem z dyscypliną na zajęciach. Można go wykorzystać jako przyczynek do rozmów o zasadach obowiązujących pracowników w miejscu pracy, punkt wyjścia do analizy obowiązków pracowniczych, a także kwestii znaczenia przestrzegania przepisów, czasu pracy, regulaminu, ustalonego w zakładzie pracy porządku czy też zasad współżycia społecznego i tajemnicy zawodowej.

Ulubione czynności

- uczniowie, wychodząc od swojego doświadczenia (ulubionych czynności, pasji, zainteresowań), identyfikują swoje zdolności i zasoby;
- uruchamianie refleksyjności, świadomości – uświadomienie sobie, że w codziennych czynnościach mogą tkwić predyspozycje, talenty, możliwości, umiejętności pomocne w przyszłych wyborach i przydatne do tworzenia swojej ścieżki edukacyjno-zawodowej. Odkrywanie swoich mocnych stron i potencjałów przez uczniów;
- przygotowanie uczniów do przyszłych wyborów zawodowych (przełożenie ulubionych czynności na zawody, wchodzenie w rolę doradców);
- okiem/uchem polonisty: „ulubione czynności” doskonałą precyzję języka, pozwalają na wytworzenie konkretnych pomysłów (np. na jednych z zajęć uczeń przedstawił następujący ciąg: ulubiona czynność: granie w wirtualne loty samolotem oraz oglądanie serialu Katastrofy w przestworzach; umiejętność: koordynacja psychoruchowa; zawód marzeń: pilot);

(...) to są tak ćwiczenia superjęzykowe, bo żeby właśnie dziecko konkretnie napisało, co lubi, no to musi mieć kompetencje językowe. Ono się musi zastanowić nad tym, pierwsze się zastanowić, co lubi, czyli myśleć o sobie, ale potem jak to napisać. (...) Precyzyjnie nazwać, no bo co to znaczy, że lubię sport. To grać w piłkę? W e-sport? Czy może oglądać mecze? Czy może gadzety sportowe kupować? Jakby tutaj wymagałam od nich takiej naprawdę precyzji.

- proste, angażujące zadanie, refleksyjna praca indywidualna, pomost do budowania własnej ścieżki kariery;
- wartościowe: wchodzenie dzieci w rolę doradcy zawodowego i przekazywanie informacji o potencjale rozwojowym innym uczniom.

Wyzwania:

- zadanie dość trudne dla uczniów na etapie wydobywania z ulubionych czynności zasobów, umiejętności czy talentów, co wymagało dodatkowych wyjaśnień, przykładów, aby wzmocnić dostrzeżenie własnych zasobów przez uczniów.

W związku z tym wysunięto propozycję, aby realizować tę część scenariusza po omówieniu w grupie zagadnień dotyczących m.in.: predyspozycji, umiejętności, zdolności, temperamentu, osobowości, żeby umożliwić uczniom wpisanie właściwych kategorii w tabelkę;

- doradcy zwracali uwagę na negatywną reakcję uczniów na tabelaryczną formę arkusza/karty pomocy „ulubione czynności”. Proponowana w scenariuszu forma jest dla uczniów zamykająca, nieatrakcyjna i zniechęca do pracy. W tych przypadkach wyzwaniem dla doradców było ponowne zmotywowanie uczniów do zaangażowania w ćwiczenie mimo początkowej niechęci. We wszystkich takich przypadkach, po przełamaniu wstępnej bariery, uczniowie z dużym zaangażowaniem wykonywali zaproponowane zadanie.

Na widok tej karty powiedzieli: „o Boże!”. Więc ja myślę, że fajnie byłoby uatrakcyjnić tę kartę pracy. Może zrobić ją bardziej w takiej formie myślenia wizualnego, żeby była bardziej atrakcyjna dla uczniów. Bo ta tradycyjna forma zniechęca ich po prostu do, taka żywiołowość, która była po wcześniejszych tych działaniach, tak nagle siadła, i to w dość znaczny sposób. Na szczęście wytłumaczyłam im, że, że te zajęcia właśnie mają na celu sprawdzenie, tak i narzędzi, i tych zadań, i żeby oni też wyrazili swoje zdanie o tym, jakie to jest. Więc bardzo chętnie powiedzieli, że to jest nudne. Chodzi o formę, tak że ta forma była nudna, ta karta. (...) mówili, tak, że gdyby kolory były, gdyby to troszeczkę inaczej wyglądało, to pewnie by chętniej do tego podeszli.

Mapowanie przestrzeni życia i przyszłości

- połączenie jasnej, prostej formy z pogłębioną analizą obecnego życia i planów na przyszłość;
- zastosowanie rysunków, symboli, metafor jako dodatkowej formy aktywizującej;
- czytelna wizualizacja teraźniejszości, przeszłości i konkretnych kroków do osiągnięcia wyznaczonego celu.

Wyzwania:

- trudności z uruchomieniem konkretnych, szczegółowych wizji, uzyskaniem głębszych, a nie ogólnych informacji zwrotnych od uczniów.

Praktyka mistrzowska (Dodatek: „Znaczący inni”)

- doradcy postrzegają je jako pomysł na ciekawe ćwiczenie dodatkowe;
- szansa na nową perspektywę – zachęta do rozmowy z przyjaciółmi, bliskimi, rodziną itp.

(...) ja znam to dziecko tylko tak, jak się zachowuje w szkole, tak. Jakie ma relacje z innymi uczniami. I tam ewentualnie jak się przykłada do nauki. Natomiast nie wiem, co te dzieci robią popołudniami i weekendami, więc jeżeli ktoś, ktoś widzi je na co dzień, taki wujek, ciocia czy babcia, więc może są w stanie coś tam dziecku podpowiedzieć... O czym dziecko nawet nie myśli.

Wyzwania:

- niewykorzystany potencjał ćwiczenia w skali projektu. Nie było ani czasu, ani możliwości, aby porozmawiać o tym ćwiczeniu z uczniami i uczennicami. Potencjalnym zagrożeniem mogą być również trudności w relacjach uczniów z rodzicami (opiekunami) oraz że niektórzy mogą nie mieć kogo zaangażować w takie ćwiczenie (brak osób postrzeganych jako bliskie lub niechęć tych osób do uczestnictwa w tym ćwiczeniu).

3.4.2. Moduł II

Rozgrzewka ruchowa

Wyzwania:

- podczas tego ćwiczenia problemem było określenie własnej „supermocy”. W wypowiedziach doradców często pojawiał się wątek negatywnej samooceny wśród uczniów i uczennic. Wyzwaniem w tym kontekście jest budowanie świadomości własnej wartości, co ma przełożenie na wiele sfer życia ucznia, w tym na realia szkolno-zawodowe. Wiara we własne możliwości oraz przekonanie o swoich mocnych stronach wpływają pozytywnie na samopoczucie, a także zaangażowanie w działania i skuteczne osiąganie celów, w tym edukacyjnych. W duchu modelu wspierającego warto byłoby zadbać o wypracowanie poczucia bezpieczeństwa w klasie/grupie rówieśniczej oraz wcześniejszy trening budujący poczucie własnej wartości, co może przełożyć się na wyższy komfort psychiczny uczniów, a także zwiększenie ich skuteczności szkolnej.

Sonda grupowa „Aktywności w życiu”

- potencjał energetyczny ćwiczenia, dynamizacja zajęć – łączenie treści z formą aktywizacji ruchowej, czyli dyskusja połączona z możliwością przemieszczania się wzbudziła ciekawość uczniów;
- redefinicja pojęcia „sukces” u uczniów, zmiana perspektywy, pozwalająca osadzić sukces w zasięgu możliwości ucznia.

Potęga metafory

- odkrywcze, kreatywne, pozwalające spojrzeć w głąb siebie.

Wyzwania:

- ćwiczenie wymaga wsparcia, podania przykładów, dodatkowych wyjaśnień – problem ze zrozumieniem metafor;
- według doradców ćwiczenie o niewykorzystanym potencjale, często określane jako słaba strona zajęć, ponieważ uczniowie nie weszli głębiej w kontakt ze sobą za pomocą metafor, proponowali raczej przypadkowe skojarzenia, ewentualnie bardziej estetyczne niż psychologiczne. Trudności z metaforyzowaniem doradcy łączyli z mniejszymi kompetencjami językowymi uczniów lub możliwościami

poznawczymi (zdolność dostrzegania i rozumienia wyrażen metaforycznych jest powiązana z wiedzą językową i sprawnością komunikacyjną), wskazywali też na nieśmiałość, skrępowanie czy brak pomysłów.

W tym miejscu należy wspomnieć, że doradcy dostrzegają różnicę w możliwościach poznawczych dzieci na tym etapie rozwojowym, co może skutkować tym, że część grupy gorzej sobie radzi z narzędziami wymagającymi chociażby kompetencji językowych. Różnice te były obserwowane również w reakcjach uczniów klas VII i VIII (instrukcja do zaproponowanego ćwiczenia była lepiej zrozumiała w klasach starszych).

Kompetencje w pracy

- ćwiczenie skupia uczestników na treściach istotnych przy okazji szukania nowej pracy, pozwala też poruszyć kwestie stereotypów i dyskryminacji na rynku pracy.

Wyzwania:

- ćwiczenie wywołało obawy, czy uczniowie rozumieją jego cel i czy będą potrafili wykonać zadanie. W kilku grupach wystąpił problem z pojęciem „kompetencje” – wymagało ono przybliżenia, a wręcz zdefiniowania, dodatkowo opatrzonego podaniem przykładów i wytłumaczeniem znaczeń.

(...) zaczęłam od tego, jak uczniowie rozumieją, ale też podałam im przykłady właśnie, jak to może wyglądać, jakie kompetencje musi posiadać właśnie nauczyciel, jakie kompetencje musi posiadać mechanik samochodowy i po prostu na takich kilku przykładach ustaliliśmy, jakie umiejętności, jakie właśnie, jaką postawę i wiedzę powinien posiadać. No i że to się wszystko zbiera w tym pojęciu kompetencji. Także po prostu chyba tylko zaczęłam od tego, że tłumaczyłam. Rzeczywiście to pojęcie nie jest zrozumiałe przed tym, ale potem już uczniowie sobie radzili.

Cytaty o zmianie

- omawianie złotych myśli, aforyzmów wyzwała dyskusję i pobudza do myślenia – ćwiczenie pozwala na refleksyjne wykorzystanie sentencji (uczniowie losują różne cytaty, np. *Sami musimy stać się zmianą, do której dążymy w świecie*, a następnie wspólnie dzielą się swoimi interpretacjami);
- poszukiwanie możliwych znaczeń, wspólne zastanawianie się nad ich przekazem.

Koło zmian

- ćwiczenie atrakcyjne wizualnie, przyciągające wzrok, z pozytywnym wpływem na utrzymanie uwagi uczniów i dynamikę zajęć;
- refleksyjne ćwiczenie multimedialne – przewidywało czas dla siebie i na głębsze przemyślenie poruszanych wątków, zwłaszcza sytuacji losowych czy alternatywnych planów. Dodatkowym walorem była multimedialna forma ćwiczenia;
- uczniowie mogą utożsamić się z bohaterką zadania i podejmować decyzje z jej perspektywy (lub przyjąć rolę doradców), mogą też swobodnie kreować różne

możliwe rozwiązania sytuacji z większym poczuciem bezpieczeństwa (co wynika z analizy czyjejs historii, a nie swojej);

(...) to już nie byłem ja, który muszę podjąć pewne decyzje, tylko to była pani Monika, która ma dziecko, która ma sytuację taką, a nie inną, i oni jakby wchodzili trochę w jej buty, ale jednak mieli ten komfort, że jednak myślą o kimś innym. No i myślę, że pozornie myśląc o kimś innym, mogli myśleć też właśnie o sobie i to jest chyba bezpieczniejsze dla takich dzieci, że, że oni chyba bezpieczniej się czują, jak, jak myślą jednak o kimś, jemu chcą pomóc niż sobie, bo oni są bardziej do tego nauczeni, że oni kogoś zawsze oceniają, krytykują czy, czy schlebiają komuś, a siebie zostawiają gdzieś na boku, bo to jest trudniejsze myśleć o sobie i jakby patrzeć w głąb siebie.

- temat zmiany aktywujący dyskusję w grupie – ćwiczenie pozwala na dojrzałe opracowanie tematu zmian w życiu, przybliża dylematy i sytuacje ze świata potocznie postrzeganego jako „świat dorosłych”. Zagadnienie zmiany kluczowe jest nie tylko w doradztwie zawodowym, ale również w kontekście całonocnym, koresponduje z obecnymi zmianami w rzeczywistości, jak chociażby wpływ pandemii COVID-19 lub innych zdarzeń losowych na życie.

(...) hasła, które się tutaj pokazywały, te sytuacje jak gdyby dotyczyły takich obszarów przestrzeni, które w większości uczniom są jeszcze obce i których może do tej pory nie mieli, nie mieli możliwości skonfrontować, jakby postąpili w takiej sytuacji, więc myślę, że to było dla nich takie rzeczywiście przybliżenie do tego świata, takiego, powiedzmy, dorosłego, zawodowego. (...) gdy zarysowałam im postać kobiety z dzieckiem, powiem szczerze, zaczęły zadawać bardzo kluczowe pytania. Takich, których rzeczywiście nie wzięłam pod uwagę, tworząc im tak szybko zarysowywując tą postać. Czy dochody tej kobiety są wysokie, czy niskie? Czy ojciec kontaktuje się z dzieckiem, czy nie? Powiem szczerze, byłam zaskoczona takim dorosłym podejściem do tej problematyki.

Jak być przedsiębiorczym

- mimo obaw doradców, że tematyka zajęć dotycząca przedsiębiorczości może okazać się za trudna dla młodzieży, uczniowie radzili sobie z zaproponowanymi ćwiczeniami;

O przedsiębiorczości się w ogóle z nimi nie rozmawia na żadnym przedmiocie poza doradztwem zawodowym, które tak naprawdę, tematyka przedsiębiorczości jest, ja mam tak zaplanowane, że robię dopiero w ósmej klasie. Bo zakładam, że właśnie te siódme klasy niekoniecznie będą wiedziały, o czym ja chcę z nimi mówić. No ale może to jest dobry moment, żeby to zmodyfikować, bo okazało się dzisiaj, że, że, no, nie doceniam. Nie doceniłam tej grupy.

Wyzwania:

- ćwiczenie wykonywane po filmiku o przedsiębiorczości, polegające na dopasowywaniu mocnych stron do pierwszych liter imienia. Doradcy rezygnowali z tego zadania przede wszystkim z powodu braku czasu, pojawiły się jednak również głosy, że podobne ćwiczenia wykonywano już kiedyś z uczniami i nie przynosiły one zakładanych efektów. Według doradców podstawa zaproponowanego ćwiczenia, bazująca na mocnych stronach uczniów, jest raczej znana i popularna,

często wykorzystuje się ją np. podczas Międzynarodowego Dnia Kropki (święta kreatywności i zabawy, gdy temat mocnych stron jest intensywnie eksplorowany podczas różnych działań pomagających dzieciom odkryć talenty i je zaprezentować). Zdaniem doradców młodzież (zwłaszcza w tym okresie życia) ma duże trudności z określeniem swoich mocnych stron, a także z samooceną, skupia się bardziej na swoich brakach, wadach, deficytach. Prezentowanie opinii o sobie na forum klasy dla wielu uczniów jest również stresującym doświadczeniem, które może narazić ich na krytykę ze strony kolegów i koleżanek z klasy.

Praktyka mistrzowska (Dodatek: „Mapa lokalnego rynku”)

- propozycja oceniana pozytywnie – doradcy postrzegają ćwiczenie jako pomysł na ciekawe zajęcia „terenowe”, twórcze zadanie do wykonania np. w formie konkursu szkolnego czy jako dłuższe działanie z wykorzystaniem metody projektu w klasie. Deklarują też chęć jego realizacji wspólnie z uczniami na zajęciach, co pozwoli na realne wykonanie zadania i zwiększy liczbę osób, które rzeczywiście zaangażują się w tworzenie mapy.

Wyzwania:

- niewykorzystany potencjał ćwiczenia w skali projektu. Doradcy proponowali ćwiczenie, ale reakcja uczniów była mało entuzjastyczna, co mogło wynikać z braku czasu na przyswojenie zadania i jego realizację, jak również być skutkiem braku realnej pomocy w domach niektórych uczniów, by taką mapę wygenerować z bliskimi).

3.5. Elastyczność i wariantowość zaproponowanych narzędzi poradniczych

W autorskim zamyśle proponowane scenariusze stanowią „ramę” dla konkretnych działań – charakteryzują się elastycznością i adaptacją do potrzeb grupy, ale też indywidualnych preferencji i stylu doradcy. Opisany w scenariuszach przebieg zajęć jest propozycją otwartą na zmiany. Każde ćwiczenie jest jak historia, którą nauczyciel/doradca może opowiedzieć swoimi słowami z jednoczesną uważnością na reakcję grupy.

Doradcy byli zachęceni do realizacji zajęć według scenariuszy, ale też do uwzględniania bieżącego kontekstu, ewentualnego modyfikowania ćwiczeń, wprowadzania autorskich dodatków, przetwarzania i rozwijania tych momentów, które szczególnie „zadziałają” i uruchamiają ciekawe wątki.

Podejście *action research* obejmuje jednoczesny namysł nad podejmowanym działaniem oraz ewentualną jego modyfikację. W tym duchu każdy doradca „filtrował” propozycje scenariuszy przez siebie, swoją wrażliwość i styl pracy. Doradcy w swoich działaniach opierali się na doświadczeniach obserwacyjnych, ale działając samodzielnie w nowym kontekście, modyfikowali swoje praktyki, jak również dokonywali zmian w realizacji poszczególnych ćwiczeń.

W opinii doradców to właśnie wariantowość i elastyczność scenariuszy są ich najmocniejszą stroną, otwierającą na różne możliwości realizacji. Taki charakter scenariuszy sprzyja adaptacji do potrzeb i możliwości konkretnej klasy, dostosowuje sposób i rytm pracy do uczących się (np. poprzez uwzględnienie ich poziomu wiedzy i umiejętności). Scenariusze umożliwiają sprawdzanie różnych wariantów ćwiczeń, akcentowanie wybranych treści i eksperymentowanie ze sposobami pracy w grupie. Chociaż zostały zaprojektowane jako całość podzielona na dwa moduły, to można także realizować poszczególne ćwiczenia czy tematy oddzielnie. Integralną częścią zajęć jest również możliwość różnych interpretacji, dowolnej kompozycji pytań czy dodania nowych treści.

W większości doradcy realizowali zajęcia samodzielne w wymiarze dwóch godzin (a nie trzech jak zajęcia modelowe). Takie decyzje dyrektorów i doradców najczęściej wynikały ze względów organizacyjnych, tj. napiętego planu zajęć; obaw innych nauczycieli dotyczących „przepadania” lekcji w obecnej niepewnej sytuacji epidemiologicznej i „pilnowania” godzin w związku z ryzykiem przejścia na zdalne nauczanie; pracy doradcy w innej szkole. Aspekty te były brane pod uwagę już na etapie tworzenia koncepcji projektu, dlatego zapis w założeniach projektowych zakładał bloki analogiczne (3 × 45 min) lub trwające minimum 2 × 45 min.

Stanowiło to wyzwanie takiego dostosowania scenariusza i selekcji materiału, aby móc prowadzić zajęcia w wymiarze dwóch godzin – m.in. poprzez przeznaczenie mniejszej ilości czasu na wprowadzenie i poznanie się (doradcy znają imiona uczniów, a uczniowie znają szkolnego doradcę); modyfikacje ćwiczeń, np. zaproszenie uczniów do wypisania 10, a nie 20 ulubionych czynności; zwiększenie dynamiki zajęć (intensyfikacja działań, żywsze tempo pracy). Doradcy konsultowali z trenerkami zewnętrznymi zakres zmian i modyfikacji oraz propozycje rozwiązań.

3.5.1. Modyfikacje i rekomendacje zmian – kontekst zajęć stacjonarnych

Zaprojektowane ćwiczenia były otwarte na proces grupowy – różne klasy w różnorodny sposób mogły realizować wytyczone zadania, a także mniej lub bardziej odnajdować się w przyjętej koncepcji zadania. W celu usprawnienia lub uatrakcyjnienia konkretnych ćwiczeń (prowadzonych w trybie stacjonarnym w szkole) szkolni doradcy zaproponowali następujące modyfikacje:

Metaforyczne przedmioty

- możliwość twórczego przygotowania swojej narzędziowni – pomocy dydaktycznych;
- wariant ćwiczenia z dodatkowym pytaniem o to, jak wybrany przez ucznia przedmiot może łączyć się z wyborem szkoły po klasie ósmej (zapropozowanie otwartej struktury na dodatkowe elementy – jeśli uczeń nie może odnaleźć adekwatnego przedmiotu, może go narysować lub napisać jego nazwę).

Rzeźby współpracy

- wydrukowanie uczniom instrukcji do ćwiczeń jako dodatkowej pomocy dydaktycznej, by w dowolnym momencie mogli przypomnieć sobie zasady.

Wizualny kontrakt grupowy

- rozwój narzędziowni/materiałów dydaktycznych, np. własnych kart wizualnych do kontraktu;
- możliwość skrócenia części na powitanie i zapoznanie się z klasą, ponieważ szkolny doradca już zna dzieci (nie ma konieczności stosowania identyfikatorów z imionami).

Ulubione czynności

- przygotowanie karteczek z wypisanymi czynnościami – niektórym dzieciom może być trudno nazywać pewne czynności (nie powinno się wtedy sugerować uczniom odpowiedzi);
- przedstawienie na forum zdolności i umiejętności z ostatniej kolumny (zamiast wypełniania pisemnego zdefiniowanie zasobów czy predyspozycji może być dla niektórych uczniów zbyt trudne);
- zmniejszenie liczby wierszy w tabelce (np. do dziesięciu ulubionych czynności);
- zachęcanie do wykorzystania w tabelce piktogramów zamiast słów;
- w celu zachęcenia uczniów warto zmienić tabelkę na inną formę porządkowania przemyśleń, np. wizualną mapę myśli. Można też zaproponować wizualne przedstawienie preferencji/podobieństw w grupie w formie „słońca” (centrum z napisem „ulubione czynności”, z którego rozgałęziają się promienie propozycje uczniów – każdy uczeń zapisuje czynności na kartkach papieru samoprzylepnego i przykleja do słońca, a jeśli wybory się powtarzają, to tworzą dłuższe promienie słoneczne). Metoda ta pomaga zobrazować wspólne zainteresowania uczniów oraz indywidualne preferencje. Niesie to jednak ryzyko, że niektórzy uczniowie będą się obawiali przyklejać karteczki z czynnościami, które jeszcze się nie pojawiły.

Mapowanie przestrzeni życia i przyszłości

- eksperymentowanie z wyborem czasu definiującego przyszłość, do której uczniowie mają się przenieść w swoich wyobrażeniach – można im zasugerować przeniesienie się w przyszłość o dwa lata czy pięć lat, można także obudzić dłuższą perspektywę czasową i uświadomić wagę wyboru szkoły czy kierunku kształcenia na otwarte lub zamknięte ścieżki rozwoju (uzmysłowienie konsekwencji wyboru, np. technikum, liceum, rozszerzonej matury z danego przedmiotu – wpływ podejmowanych decyzji na szanse dostania się na wybrane studia czy podjęcie pracy w wymarzonej zawodzie);
- wykorzystanie tablicy interaktywnej, tabletów, narzędzi cyfrowych, np. Wordwall (internetowy generator interaktywnych ćwiczeń do pracy) – entuzjaści i praktycy nowych technologii mogą, np. podczas grupowego mapowania, na forum dopisywać na tablicy bieżące pomysły uczniów czy szczeble do realizacji celów.

Rozgrzewka ruchowa

- koncentracja w ćwiczeniu na wydobywaniu zasobów i wzajemnych konstruktywnych informacji zwrotnych nt. mocnych stron.

Ja się trochę bałam na początku wychodzić z tym, żeby jedni o drugich mówili, więc zaczęłam od tego, że oni mieli wskazać swoją moc, czyli zastanowić się nad tą swoją mocną stroną. I w trakcie tego wyszło nam, że parę osób powiedziało mi coś takiego, że dużo łatwiej jest im mówić o tym, co mają, jakie mają słabe strony. (...) potem jak widziałam, że oni są tak dość pozytywnie nastawieni, poprosiłam ich, żeby odnajdywali w sobie. Poprosiłam osobę chętną, która była właśnie takim... taką księżką, z której oni mieli wyczytać tę jej moc. (...) to, jak ich postrzegali rówieśnicy, no to właściwie samych ich oczekiwania przeszło.

Sonda grupowa „Aktywności w życiu”

- wykorzystanie ławek/krzesel do siedzenia – w jednej części sali „tak”, w drugiej „nie”, a środek sali jako prawo do odpowiedzi „nie wiem” czy „nie podejmuję decyzji”.

Potęga metafory

- wydrukowanie zdań na kartce A4, na której dzieci kolorowymi pisakami dopisują skojarzenia – forma umożliwiająca wyeksponowanie pracy uczniów (poprzez wywieszenie prac na ścianie).

Koło zmian

- propozycja wizualizacji bohaterki Moniki na flipcharcie (w klasie);
- można eksperymentować z ilością zmian, ekspozycją bohaterki na jedną, dwie lub więcej sytuacji i wtedy podjąć refleksję nad możliwymi konsekwencjami.

3.5.2. Modyfikacje i rekomendacje zmian – kontekst zajęć zdalnych

Scenariusze Kariery były projektowane z myślą o realizacji zajęć w szkołach. Pandemia wymusiła niejako przekonstruowanie metodyki pracy na możliwą do zastosowania w odślonie zdalnej. Choć oczywiście nie można przenieść propozycji stacjonarnych warsztatów do przestrzeni cyfrowej w skali 1:1, to w opinii doradców taka adaptacja scenariuszy w pewnym stopniu była możliwa.

W efekcie pogarszającej się sytuacji epidemiologicznej Scenariusz Kariery, dotyczący modułu II, przez większość doradców był prowadzony zdalnie – w pięciu szkołach (na sześć uczestniczących w projekcie) zajęcia odbywały się wówczas w trybie *online*, przy czym w jednej szkole doradca obserwował te zajęcia stacjonarne, a osobiście prowadził je już zdalnie. Dla wszystkich doradców wyzwaniem było przełożenie pierwotnego scenariusza na przestrzeń wirtualną, tak aby zaangażować uczniów i wykreować możliwość wspólnej pracy za pomocą komputera.

(...) bardzo pozytywnie jestem zaskoczony. Aktywnością uczniów, uczestnictwem w tych zajęciach. Bardzo pozytywne mam odczucia. (...) podziękowałam uczniom

za zajęcia. Bo byłem naprawdę bardzo zadowolony z ich aktywności i udziału w tych zajęciach.

Mimo pierwotnych obaw doradców przed formułą *online* ogólna ocena modułu II okazała się pozytywna. Chociaż w wersji *online* forma realizacji uległa modyfikacji i nie udało się zrealizować całego obszernego scenariusza, to selekcję ćwiczeń uznano za udaną adaptację do formy zdalnej, a sam przekaz zajęć zachowano. Dokonane lub sugerowane modyfikacje ćwiczeń w formie zdalnej są następujące:

Rzeźby współpracy

- obrazowe wprowadzenie: projektowanie rzeźb w wyobraźni poprzez wizualizację, a następnie opowiadanie o nich – najlepiej przy użyciu lalek/figurek/przedmiotów ilustrujących opowieść lub za pomocą rysunków.

Sonda grupowa „Aktywności w życiu”

- aktywne współuczestnictwo doradcy w ćwiczeniach:
 - doradca czyta zdania, a uczniowie wpisują na czacie odpowiedź: „tak”, „nie” lub „nie wiem”, a następnie uzasadniają swoje zdanie;
 - doradca zapisuje stwierdzenia na czacie, uczniowie zaznaczają swoje stanowisko na kartce podzielonej na pół („tak”/„nie”), a następnie odbywa się dyskusja;
 - angażujące głosowanie na „tak”/„nie” na Teamsie lub głosowanie za pomocą wirtualnej ankiety, a następnie dyskusja.

Potęga metafory

- wykorzystanie Padleta – interaktywnej tablicy *online*, która umożliwi wspólną pracę, jak również głosowanie i komentowanie. Pozwala zobaczyć efekty pracy wszystkich uczących się, działać zespołowo, reagować na siebie. Te funkcje dodatkowo aktywizowały uczniów – uzupełniali trzy wybrane zdania na Padlecie w formie komentarza, następnie głosowali;
- pomysł wykorzystania narzędzi do wspólnego rysowania metafor.

(...) zrobiliśmy jeszcze takie głosowanie, przy pomocy tam jakichś serduszek, co uważają za najciekawsze, tak, która najbardziej tak twórczo metafora opisywała dany aspekt, który im się najbardziej podobał. Więc to rzeczywiście ich aktywizowało i tutaj pracowali.

Ćwiczenie dotyczące kompetencji również było wykonane przez uczniów efektywniej przy użyciu Padleta.

Koło zmian

- udostępnianie linku do e-narzędzia (każdy uczeń samodzielnie „kręcił” kołem);

- propozycja wizualizacji bohaterki Moniki na własnej kartce – uczniowie rysowali postać, a pod spodem wypisywali plusy i minusy sytuacji bohaterki (doradca losowo przydzielał uczniom sytuację, w jakiej znalazła się bohaterka);
- uczniowie udzielali porad na czacie dotyczących postępowania bohatera w losowych sytuacjach i uzasadniali swoje propozycje, formuła głosowania na czacie na najciekawszą zmianę jako dodatkowa forma aktywizacji i refleksji.

Rozgrzewka ruchowa (zamiennik zaproponowany przez trenerkę)

- zastosowanie narzędzia Mentimeter (menti.com) – uczniowie wyrażali swoją opinię na temat sentencji związanych z rynkiem pracy (np. praca nie ma sensu, jeśli nie wiąże się z pasją, wskazywali też najlepszy zawód w czasie epidemii – pomysły i forma głosowania w chmurze).

Rysunek 2. Przykład użycia narzędzia Mentimeter w trakcie zajęć online

jakie zawody wybierać w czasie epidemii?



Źródło: Mentimeter – narzędzia online.

3.6. Dodatkowe propozycje ćwiczeń i tematów

Doradcy byli zachęceni do dzielenia się pomysłami, uwagami i potrzebami w zakresie ewentualnych dodatkowych działań czy zagadnień, które – ich zdaniem – mogłyby pojawić się w trakcie zajęć. Często wyrażali opinię, że scenariusz jest na tyle bogaty, a wręcz „napięty” od proponowanych zadań, że nie ma potrzeby wkomponowywania nowych elementów. Z drugiej strony dzielili się jednak pomysłami i propozycjami rozwoju warsztatu pracy, generując autorskie pomysły na

wzbogacenie scenariuszy o dodatkowe tematy lub ćwiczenia (jako wypełnienie pozostałych godzin z doradztwa w szkole):

- stworzenie nowego scenariusza albo rozbudowanie Scenariuszy Kariery o warsztaty dotyczący postrzegania siebie i innych w świetle zasobów, przekazywania sobie konstruktywnych informacji zwrotnych, budowania poczucia własnej wartości. Ta propozycja wpisuje się w wizję doradztwa jako praktyki mającej nie tylko funkcje kształcące, ale również pomocowe czy terapeutyczne, zorientowanej na rozwiązywanie problemów zarówno edukacyjno-zawodowych, jak i egzystencjalnych (Czerkawska 2013);

(...) dzisiaj jedna dziewczynka też, która... właściwie ja nie znam chyba jej głosu w ogóle... Kurczę, jak dziś pięknie mi pracowała też. Oczywiście, wie pani, co było takim momentem właśnie zwrotnym, kiedy ona się otworzyła? Kiedy poprosiłam, żeby uczniowie w klasie powiedzieli kilka takich mocnych stron, jakie widzą. To po prostu dla niej to była no... iskra zapalna. Jak potem pięknie pracowała. Tak uwierzyła w siebie, zobaczyła, że inni w niej widzą takie... Tyle cech pozytywnych. Też takie ćwiczenia... Takie powiedziałabym nawet terapeutyczne.

- osobny scenariusz zajęć dotyczący postrzegania sukcesu w życiu – dominowała wielość znaczeń tego pojęcia i stereotypów wokół niego;
- propozycja zajęć z autoprezentacji na forum grupy, prowadzenie prezentacji, symulacje i treningi rozmów kwalifikacyjnych;
- więcej wiedzy zawodoznawczej, praktycznych informacji o świecie zawodów (np. spotkanie z przedstawicielem danego zawodu czy wizyta w zakładzie pracy);
- stworzenie wspólnej mapy lokalnych możliwości kształcenia, kierunków proponowanych przez poszczególne szkoły;
- dokładniejsze opracowanie tematu kompetencji: prezentacja filmiku, który obrazowo wprowadza pojęcie kompetencji, wprowadzenie pojęcia kompetencji kluczowych na rynku pracy, powiązanie tematu z konkretnymi zawodami czy stanowiskami pracy;
- baza do kolejnych zajęć o przedsiębiorczości (np. pisanie biznesplanu, symulacja zakładania i prowadzenia firmy);
- poprowadzenie zajęć dotyczących zarządzania budżetem domowym, podczas których uczniowie analizują wydatki i oszczędności w interwale czasowym, np. dwóch tygodni;
- potrzeba gotowych wskazówek dotyczących lokalnego rynku pracy (np. adresy WWW miejsc, gdzie można udać się na wartościowy wolontariat), aby ułatwić młodzieży eksplorację otoczenia instytucjonalnego;

(...) było powiedziane tylko o Ochotniczym Hufcu Pracy, natomiast dzieci nie dostały konkretnej wskazówki, gdzie mają szukać na tym lokalnym rynku pracy i wolontariatu, i... No nie, nie, nie mają jakby konkretnej tutaj podpowiedzi. No, uważam, że no

oczywiście to jest jakieś zachęcenie, natomiast, no, nie dostały gotowca, gdzie mogą zajrzeć. No to to ja bym to dodał. (...) dzieci potrzebują konkretów. One wyjdą ze szkoły i zapominają, i już tam nie będą szukały sobie. A jak może ktoś tam coś tam dostał, to może przynajmniej, znam takich uczniów, którzy by tam weszli na tą stronę internetową i coś tam popatrzeli.

- wprowadzenie tematu temperamentu i jego powiązania z wyborem zawodu (oprócz zainteresowań), a także różnic indywidualnych, które warunkują nasze predyspozycje;
- wprowadzenie dodatkowego ćwiczenia z zakresu samopoznania – rozpoczęcie zajęć od ćwiczenia dotyczącego samoobrazu, opisu siebie „jaki jestem” jako punkt wyjścia do eksploracji zainteresowań, kompetencji i wizji przyszłości;
- dodatkowe zajęcia warsztatowe w zakresie edukacji emocjonalnej, otwierające zajęcia z emisji głosu, warsztaty teatralne służące m.in. autoprezentacji, zmniejszeniu lęków związanych z ekspozycją społeczną (ekspresja – nazywanie emocji, radzenie sobie z emocjami, zwiększenie wiary w swoje możliwości);
- organizacja zajęć zwiększających kompetencje językowe (dbanie o poprawność wypowiedzi, budowanie pełnych zdań, udzielanie precyzyjnych odpowiedzi);

(...) Oni się boją wypowiadać. Cały czas tacy skurczeni są, skuleni, a naprawdę każdy ma ogrom wartości w sobie. Oni tego, oni jakby w ogóle nie wierzą w swoje możliwości.

Doradcy wymieniali możliwości wzbogacenia scenariuszy o nowe elementy jako rozbudowanie koncepcji zajęć prowadzonych w zaproponowanej formie – chętnie wskazywali aspekty do pogłębienia lub tematy całkowicie nowe, które chcieliby zrealizować w podobny sposób. Doceniali korzystne efekty pracy z uczniami w formie warsztatowej, otwierającej na współpracę i dialog.

4. Scenariusze Kariery według uczniów i uczennic – wyniki badania ilościowego

W ramach projektu opracowano ankietę, której celem było zbadanie, jak uczennice i uczniowie podchodzą do zajęć realizowanych w projekcie. Jej pierwotna wersja zawierała głównie pytania otwarte oraz prośby o uzasadnienie opinii, jednak po pierwszych zajęciach modelowych (które spełniły funkcję pilotażu¹ ankiety) zarejestrowano bardzo małą liczbę odpowiedzi otwartych, więc zrezygnowano z pierwowzoru na rzecz krótszej ankiety z pytaniami zamkniętymi. Taka zmiana ułatwiła przeprowadzenie ankiet w szkołach (często w warunkach ograniczonego czasu lekcji), ale miała również swoje konsekwencje metodologiczne. Brak pytań otwartych zawężał interpretację otrzymanych wyników badań: nie wiadomo w istocie, jak uczniowie argumentują swój wybór czy jak uzasadniają daną ocenę.

W kilku przypadkach inną zmianą związaną z narzędziem ankietowym było przeniesienie wersji papierowej ankiety na wersję *online* (z użyciem formularza Google), wynikające ze zmiany trybu zajęć odbywających się w szkołach.

Zgodnie z przyjętymi założeniami każdy uczeń danej klasy miał wypełnić ankietę dwa razy (po uczestnictwie w zajęciach modułu I i II). Jednak ze względu na sytuację epidemiologiczną (w tym kwarantanny uczniów) i inne zdarzenia losowe nie wszystkie osoby, które brały udział w zajęciach z modułu I, uczestniczyły też w zajęciach z modułu II i odwrotnie. Jedna grupa uczniów wypełniała ankiety po zajęciach modelowych, a inna po zajęciach samodzielnych.

W ramach projektu ankietę została wypełniona 310 razy. Ta zbiorcza informacja mówi jedynie o liczbie ankiet, a nie liczbie uczniów, którzy wypełnili ankietę, ani o liczbie wszystkich uczestników zajęć (uczniowie mogli wypełniać ankietę raz lub dwa razy). Dlatego **w tym rozdziale odniesiono się do procentu ankiet, a nie uczniów**, którzy zaznaczyli daną odpowiedź. Wyniki ankiet służą zatem jako ilustracja pewnych możliwych tendencji – pozwalają ocenić dominanty w wyborach, ale z uwzględnieniem ograniczonego pola interpretacyjnego. Mogą stanowić pomoc i wskazówkę przy tworzeniu kolejnych, bardziej adekwatnych narzędzi skierowanych do uczniów.

Ogółem w ramach projektu zrealizowano 24 zajęcia w szkołach podstawowych (12 modelowych i 12 samodzielnych). 14 zajęć odbyło się stacjonarnie (w tym osiem zajęć modelowych i sześć zajęć samodzielnych), a dziesięć zajęć odbyło się w trybie zdalnego kształcenia (w tym cztery zajęcia modelowe i sześć samodzielnych).

Ankiety w liczbach:

- 183 ankiety zostały wypełnione po zajęciach stacjonarnych (w tym osiem ankiet *online*, które dotyczyły zajęć stacjonarnych),

¹ Ogółem wypełniono 325 ankiet – 15 z nich zostało zakwalifikowanych jako pilotaż po pierwszych zajęciach modelowych, do analizy włączono więc 310 ankiet.

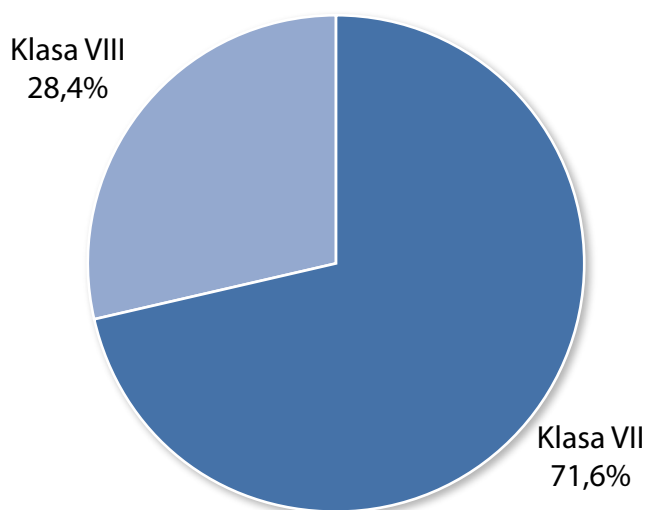
- 127 ankiet zostało wypełnionych po zajęciach przeprowadzonych zdalnie,

przy czym:

- 149 ankiet zostało wypełnionych po zajęciach modelowych,
- 161 ankiet zostało wypełnionych po zajęciach samodzielnych.

Rozkład pod względem płci był bardzo zbliżony – uczniowie wypełnili 146 ankiet (47,1%), a uczennice 164 ankiety (52,9%). Zdecydowana większość (71,6%) podczas realizacji projektu uczęszczała do klasy VII (222 ankiety do 88 ankiet wypełnionych przez osoby uczące się w klasie VIII).

Wykres 1. Klasa, do której uczęszczali ankietowani



Źródło: opracowanie własne.

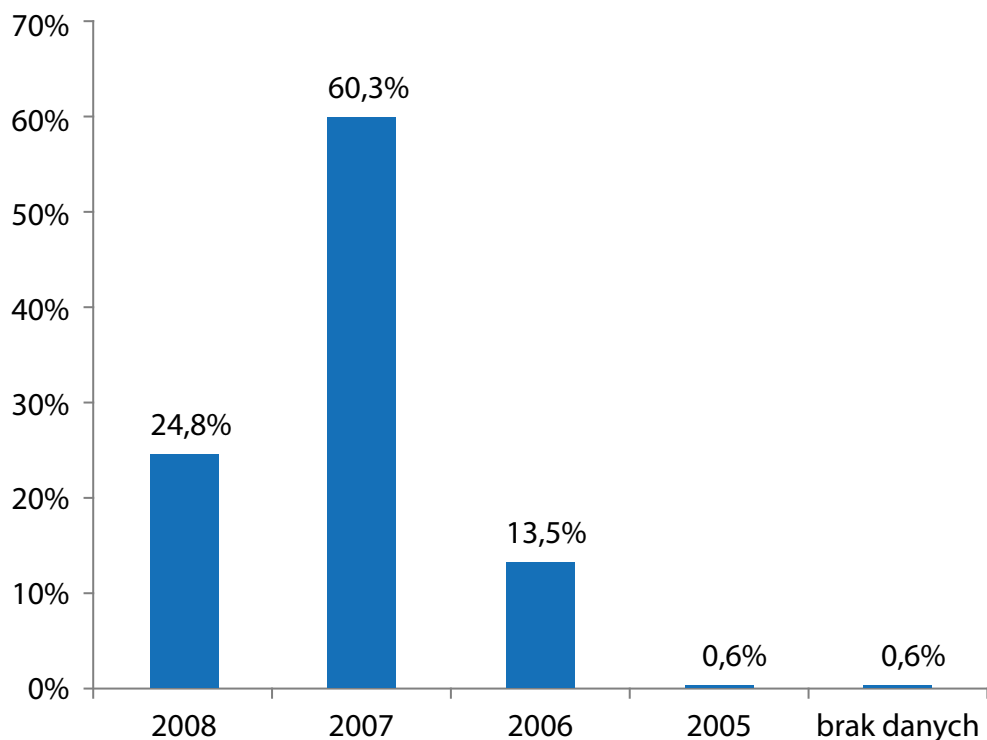
Najliczniej są reprezentowane ankiety wypełnione przez osoby urodzone w 2007 r. (187 wskazań), następnie w 2008 r. (77 wskazań), w 2006 r. (42 wskazania) i 2005 r. (dwa wskazania). Brak danych w tym obszarze dotyczył dwóch ankiet.

Udział w projekcie poszczególnych kategorii miejscowości był zrównoważony: osoby mieszkające w dużym mieście wypełniły 102 ankiety (33%), w średnim – 105 ankiet (33,8%), we wsi – 103 ankiety (33,2%).

Uczniowie w ankiecie odnosili się do ośmiu wątków tematycznych, których wskazanie z wynikami przedstawiono dalej.

Warto jeszcze raz wspomnieć o ograniczeniach w interpretowaniu powyższych wyników – są one jedynie poglądowe, dotyczą bowiem nie tyle uczniów, co wypełnionych ankiet (ankiety były przeprowadzane po zajęciach modelowych oraz samodzielnych, skład osobowy klasy mógł więc ulec zmianie).

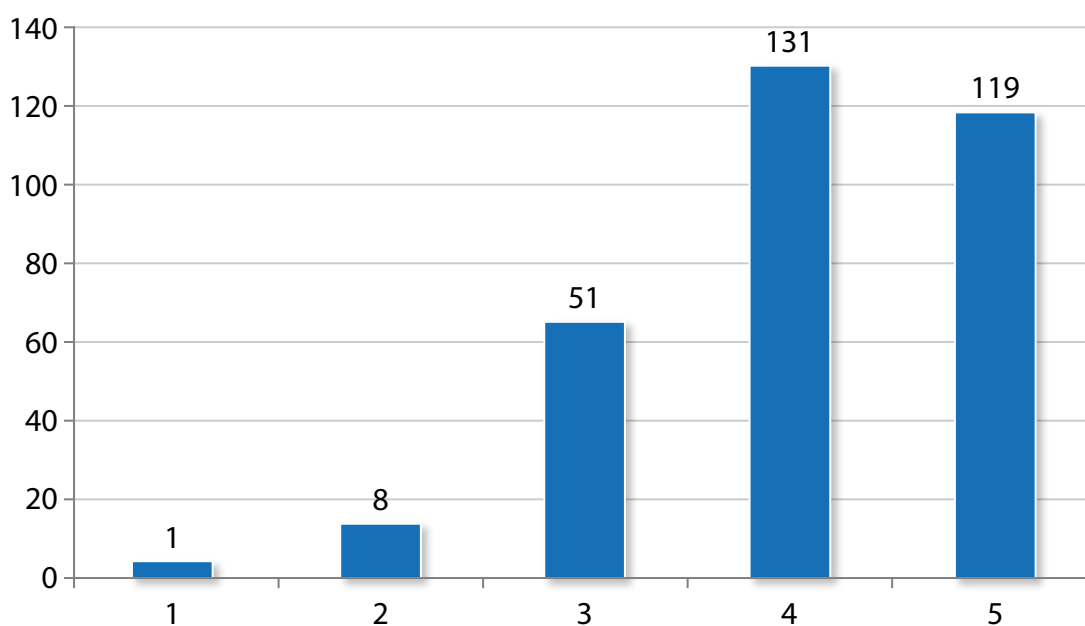
Wykres 2. Rok urodzenia ankietowanych



Źródło: opracowanie własne.

Pierwszy wątek dotyczył ogólnej oceny zajęć – uczniowie wskazywali, w jakim stopniu zajęcia im się podobały (lub nie). Swoją ocenę zamieszczali na skali, gdzie 1 oznaczało „bardzo się nie podobały”, a 5 – „bardzo się podobały”. Szczegółowy rozkład odpowiedzi obrazuje wykres 3.

Wykres 3. W jakim stopniu podobały Ci się zajęcia?

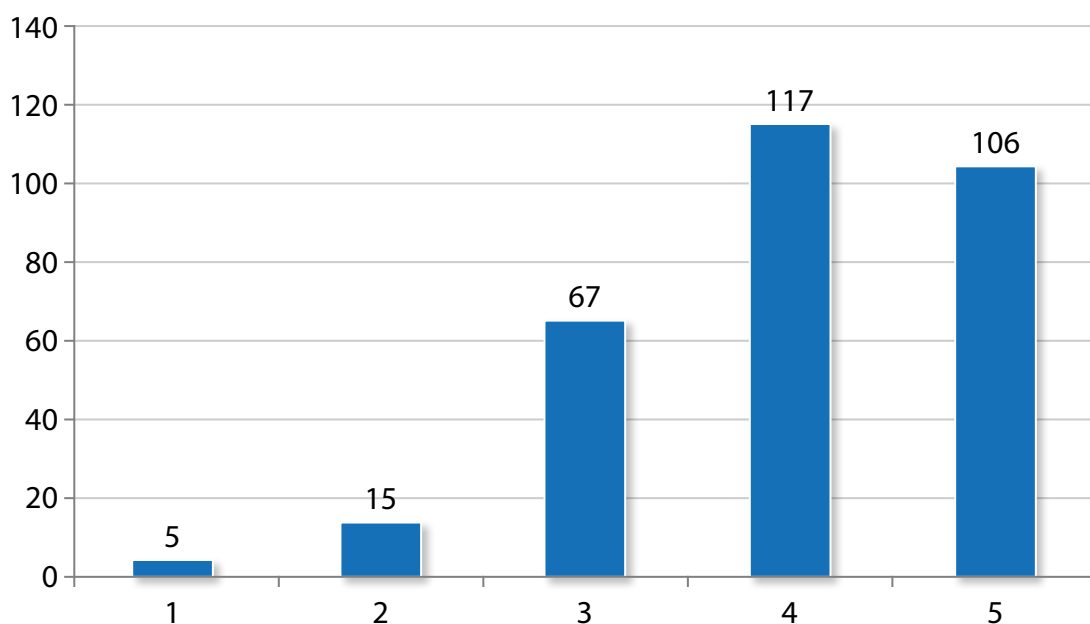


Źródło: opracowanie własne

Zdecydowanej większości uczniów i uczennic (80,6%) zajęcia zrealizowane w ramach projektu podobały się (42,3%) lub bardzo podobały (38,4%), co pozwala na wniosek o pozytywnym odbiorze zajęć przez ich uczestników. W przypadku 16,5% ankiet odpowiedź nie przechylała się w żadną ze stron, a tylko dziewięć ankiet wskazywało na ocenę negatywną (z czego osiem na „raczej się nie podobały”). Średnia ocena z ankiet w tym obszarze wyniosła 4,2.

Kolejne pytanie dotyczyło oceny tego, czy zajęcia, zdaniem uczniów, były ciekawe – w skali od 1, czyli „bardzo nieciekawe”, do 5 – „bardzo ciekawe”.

Wykres 4. Czy zajęcia były dla Ciebie ciekawe?



Źródło: opracowanie własne.

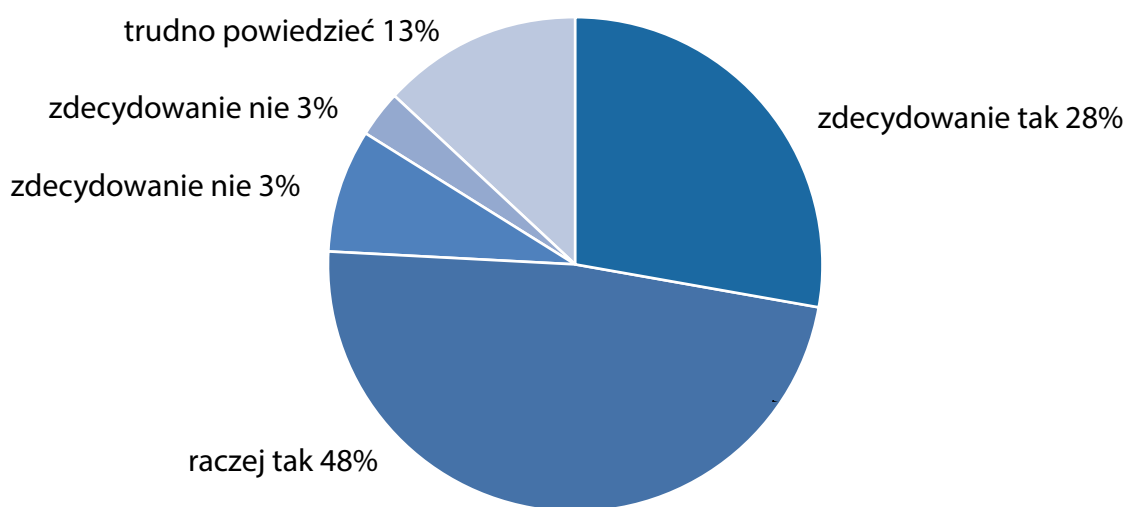
W niemal 72% ankiet uczniowie zaznaczyli ocenę pozytywną – 4 (37,7%) i 5 (34,2%), co pozwala wnioskować, że zajęcia w większości przypadków były klasyfikowane jako ciekawe lub bardzo ciekawe. Ocena wskazująca na to, że zajęcia były średnio ciekawe, pojawia się w 21,6% ankiet.

Następnie ankietowanych zapytano o to, czy dowiedzieli się czegoś nowego w ramach zajęć. Ponad $\frac{3}{4}$ ankiet wskazywało na to, że uczniowie uzyskali nową wiedzę – odpowiedź „zdecydowanie tak” pojawiła się w 28% ankiet (86 ankiet), a „raczej tak” w 48% (149 ankiet). Zaledwie 3% ankiet wskazywało na „zdecydowanie nie” (8 ankiet). Pełny rozkład odpowiedzi przedstawiono na wykresie.

Zastanawiający jest natomiast odsetek ankiet z odpowiedzią „trudno powiedzieć” – taka odpowiedź została wskazana aż w 13% (41 ankiet). Problem z odpowiedzią na to pytanie koresponduje z zauważonymi przez doradców trudnościami komunikacyjnymi niektórych uczniów, które ujawniły się podczas zajęć. Część osób zaproszona do wyrażenia swojego zdania udzielała krótkiej odpowiedzi „nie wiem, co powiedzieć” lub miała trudności z wyrażeniem opinii i autorefleksją. Były to często osoby niepewne, z mniejszym wglądem w siebie, ale też z większymi wyzwaniem

rozwojowymi w obszarze kompetencji społecznych czy językowych. Stanowić to może argument za prowadzeniem doradztwa właśnie w formie warsztatowej, która pozwala na zupełnie inne spojrzenie na uczniów, „wydobywa osoby z tła” oraz pokazuje inny obraz młodych ludzi i repertuar ich zachowań. Zajęcia prowadzone w ten sposób mogą przyczynić się do zwrócenia uwagi nie tylko na mocne strony i zasoby uczących się, ale również na problemy czy obszary do rozwoju i zaangażować opiekunów/wychowawców do uważnego towarzyszenia uczącym się i ich efektywnego wzmacniania. To z kolei może mieć pozytywny wpływ na postawę wobec uczenia się, a także decyzje edukacyjne osób zniechęconych dotychczasowymi niepowodzeniami.

Wykres 5. Czy dowiedziałeś/aś się czegoś nowego w ramach zajęć?

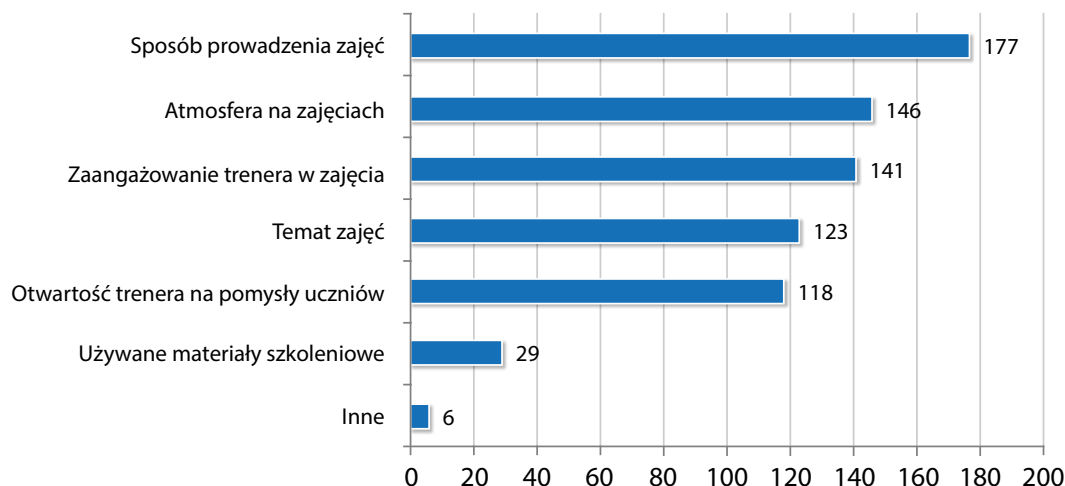


Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym pytaniu ankietowani wskazywali, co ich zdaniem było najmocniejszą stroną zajęć – mogli wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi spośród gotowych propozycji lub dodać własną, która nie pojawiła się w kafeterii. Pełny rozkład prezentuje wykres 6. Ze względu na możliwość wybrania więcej niż jednej odpowiedzi wyniki nie sumują się do liczby ankiet.

Najczęściej wskazywano na ważność sposobu prowadzenia zajęć. Ten wybór pojawia się w 177 ankietach (57,1% ankiet). Kolejne ważne punkty z tym powiązane to: atmosfera na zajęciach – 146 ankiet (47%), zaangażowanie trenera w zajęcia – 141 (45,5% ankiet) i otwartość trenera na pomysły uczniów – 118 (38,1% ankiet). Ankiety wskazują również na istotność tematu zajęć – 123 ankiety (39,7% ankiet). Używane materiały szkoleniowe pojawiły się 29 razy (9,4% ankiet), co może oznaczać, że sama narzędziowa i techniczna strona zajęć jest zdecydowanie mniej ważna niż budowanie relacji doradca – radzący się. To, co buduje klimat spotkania, to sposób prowadzenia zajęć, atmosfera współpracy i zaufanie do osoby prowadzącej. Zatem rozwój doradczego warsztatu pracy w kierunku otwartego, partnerskiego komunikowania się, budowania kontaktu i relacji, może stanowić kluczową kompetencję doradczą. Wszak to doradca jest jednym z najważniejszych „narzędzi pracy” (w tym jego zaangażowanie, wrażliwość czy uważność).

Wykres 6. Co według Ciebie było najmocniejszą stroną zajęć?



Źródło: opracowanie własne.

Jeśli uczniowie wybierali opcję „inne”, mogli doprecyzować swoją odpowiedź w otwartej formule. W przypadku dwóch z ośmiu odpowiedzi, które pojawiły się w tej kategorii, do wyboru były dwie: zaangażowanie i atmosfera na zajęciach. Z tego powodu zdecydowano włączyć je do wspomnianych kategorii. W jednym przypadku osoba sugerowała dodatkowe wprowadzenie gry związanej z tematem zajęć jako ciekawej formy dydaktycznej.

Warto dodać, że z perspektywy prowadzących zajęcia narracja zastosowana w tekście ankiety (skierowanie zaproszenia do „młodych ekspertów i ekspertek”) wywołała ożywioną reakcję wśród uczestników zajęć, a także zwiększyła poczucie ich upodmiotowienia i partnerskiej relacji z trenerem/doradcą. Wpływ uczniów i uczennic na proces realizacji projektów tego typu – również od strony projektowania adekwatnych działań ewaluacyjnych – może stać się przedmiotem dalszych rozważań w obszarze partycypacyjnego tworzenia narzędzi projektowych.

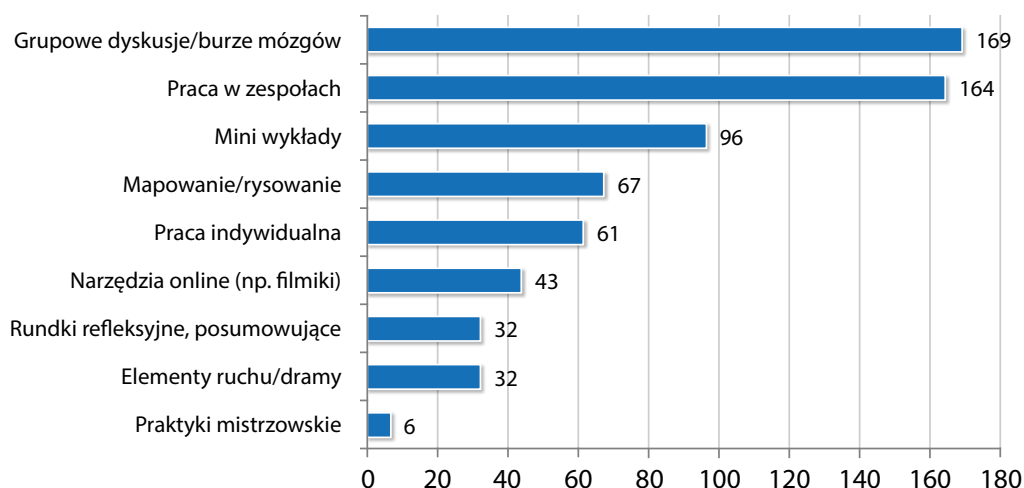
Następnie ankietowani mogli wskazać maksymalnie trzy preferowane przez siebie metody pracy, których doświadczyli na zajęciach. Tutaj również wyniki nie sumują się do liczby ankiet ze względu na możliwość wybrania więcej niż jednej odpowiedzi.

Największą popularnością cieszyły się grupowe dyskusje/burza mózgów oraz praca w zespołach. Wybór ten pojawia się odpowiednio w 169 ankietach (54,5% ankiet) oraz w drugim przypadku – w 164 ankietach (52,9% ankiet). „Trzecią siłą” zajęć według ankiet są miniwykłady – tę odpowiedź wskazuje 95 ankiet (30,6%).

Kolejne, ale już mniej istotne opcje to mapowanie/rysowanie, które pojawia się 67 razy (21,6% ankiet), oraz praca indywidualna – 61 razy (19,7%). Narzędzia *online*, np. filmiki na YouTube, zaznaczono 43 razy (13,9% ankiet), rundki refleksyjne, podsumowujące – 32 razy (10,3% ankiet), podobnie jak elementy ruchu/dramy – 32 razy (10,3% ankiet). Praktyki mistrzowskie, jako dodatek dla

chętnych i najmocniejsza strona zajęć, były wskazane tylko w sześciu przypadkach (1,9% ankiet), co potwierdza niewykorzystany potencjał tej formy pracy w projekcie – uczniowie często nie mieli nawet szansy na zrealizowanie części zajęć.

Wykres 7. Które z metod zastosowanych na zajęciach najbardziej Ci się podobały?



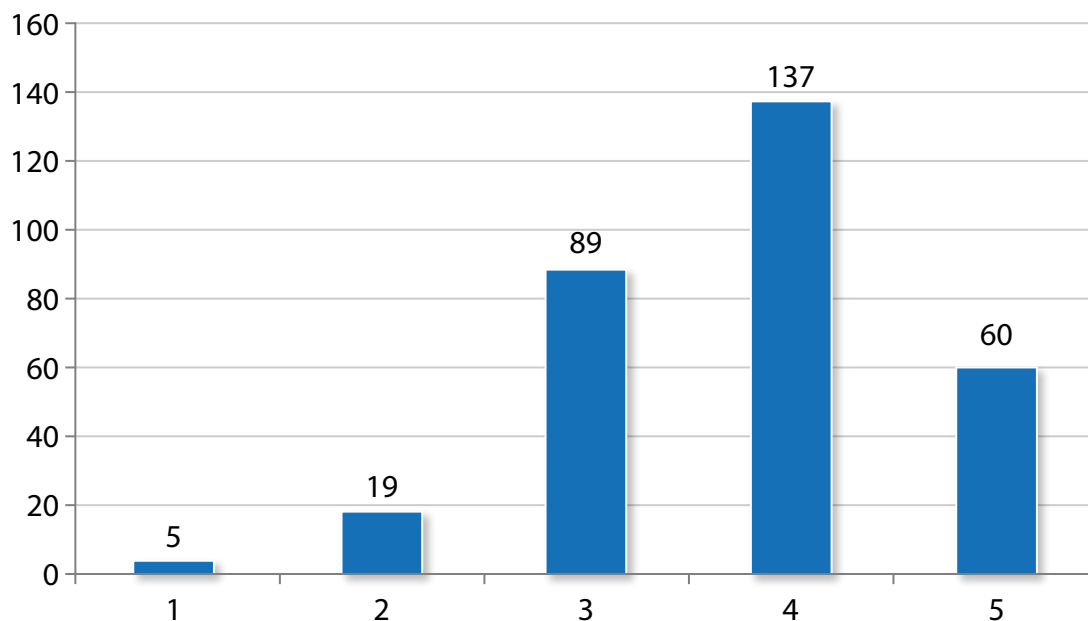
Źródło: opracowanie własne.

Doradcy, po zapoznaniu się ze wstępnymi wynikami ankiet, zwrócili uwagę, że uczniowie najczęściej zaznaczali takie techniki, jak: burza mózgów, praca na forum, a nie np. zajęcia ruchowe (które sami doradcy oceniali jako atrakcyjną część scenariusza). Być może wiąże się to z potrzebami współpracy, bycia w grupie, ale w znanych uczniom formach, w których czują się pewnie i bezpiecznie, np. podczas burzy mózgów mogą być mniej aktywni czy „zasłonięci”, nie muszą się angażować, jeśli nie chcą. Natomiast praca z wykorzystaniem technik dramowych (rzeźby, scenki) wymaga już większego zaangażowania i radzenia sobie z ekspozycją społeczną, co może być wyzwaniem dla osób nieczujących się bezpiecznie w danej grupie. Dodatkowo część uczniów pierwszy raz doświadczyła nowej formuły pracy, ponieważ dzieci nie były przyzwyczajone do takich sposobów działania. Wydaje się, że takie zjawisko nie występuje podczas wykorzystania metody mapowania/rysowania, dlatego że obrazowa forma jest bardziej znana uczącym się i dość atrakcyjna.

W kolejnym pytaniu uczniowie zastanawiali się, w jakim stopniu nabyte podczas zajęć umiejętności oraz wiedza mogą okazać się dla nich przydatne. Ponownie mieli do dyspozycji skalę od 1 („całkowicie nieprzydatne”) do 5 („bardzo przydatne”).

Największy odsetek ankiet wskazuje, że nabywane podczas zajęć kompetencje mogą w odczuciu uczniów okazać się dla nich przydatne – 44,2% ankiet, a na ich bardzo wysoką przydatność wskazano w 19,4% ankiet, co oznacza, że uczniowie raczej postrzegali zdobywane w ramach proponowanych zajęć wiedzę oraz umiejętności jako takie, z których skorzystają w przyszłości. Na średnią ich przydatność wskazało 28,7% ankiet, a jedynie 7,7% określiło je jako mało przydatne lub nieprzydatne.

Wykres 8. W jakim stopniu nabyte podczas zajęć umiejętności oraz wiedza mogą okazać się dla Ciebie przydatne?

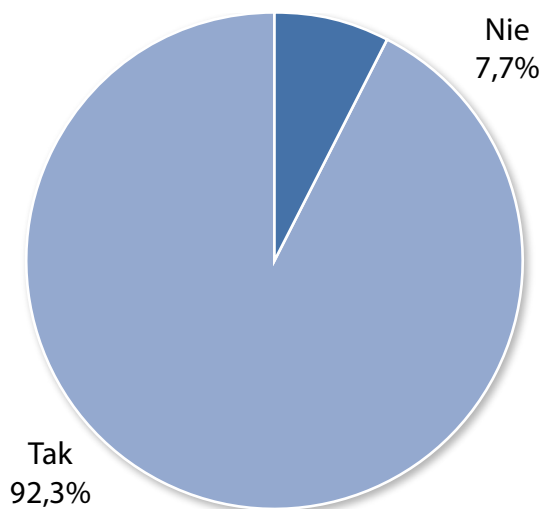


Źródło: opracowanie własne.

Procent ankiet z odpowiedzią „średnio przydatne” może wskazywać na przyzwyczajenie do standardowych, bardziej dyrektywnych praktyk w obszarze doradztwa i oczekiwanie na otrzymanie konkretnych informacji i rozwiązań dotyczących możliwości edukacyjnych i zawodowych bez wglądu w siebie czy autorefleksji potrzebnych w doradztwie wspierającym.

W ostatnim pytaniu ankietowym uczniowie i uczennice decydowali, czy poleciliby udział w podobnych zajęciach rówieśnikom.

Wykres 9. Czy polecilibyś/polecilibyś podobne zajęcia kolegom i koleżankom?



Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość ankietowanych poleciłaby podobne zajęcia swoim kolegom i koleżankom (286 ankiet). W 24 ankietach (7,7%) występuje informacja o braku rekomendacji zajęć. Warto jednak podkreślić, że w ośmiu przypadkach spośród tych 24 wskazań zaznaczenie odpowiedzi „nie” nie jest spójne z wcześniejszymi odpowiedziami – ci sami uczniowie na wcześniejsze pytania zaznaczali odpowiedzi, które wiązały się z pozytywną oceną zajęć, np. w pytaniu pierwszym, tj. „W jakim stopniu podobały Ci się zajęcia?”, zaznaczyli odpowiedź 4, wskazującą na dobrą ocenę (siedem osób), lub 5, czyli bardzo dobrą (jedna osoba), co oznacza, że dopiero w ostatnim pytaniu dotyczącym polecenia zajęć rówieśnikom ich ocena nie jest przychylna.

Uczniowie mieli również możliwość dodania komentarza, uwagi, sugestii czy informacji zwrotnej. Bardzo niewielu z nich skorzystało z tej otwartej formy (na taki możliwy trend wskazywała już pierwsza „pilotażowa” ankieta).

Zasadniczo wypowiedzi te były afirmatywne wobec zajęć i wskazują na pozytywny stosunek uczących się do zaproponowanej formuły pracy. W kilku komentarzach (wszystkie dotyczyły jednych, konkretnych zajęć samodzielnych z modułu I) pojawiła się potrzeba zwiększenia czasu na samodzielną pracę i rozmowy z prowadzącą. Może to wskazywać na potencjał indywidualnej pracy z kartą „ulubione czynności”, w której punktem wyjścia jest spotkanie z samym sobą, przeniesienie autorefleksji na kartę pracy, a następnie praca w grupie (przestrzeń na wzajemne przyjrzenie się sobie). Może to też tłumaczyć potrzebę dodatkowej (już poza zajęciami grupowymi w klasie) indywidualnej pracy z doradcą w ramach sesji jeden na jeden. Tylko jedna osoba wypowiedziała się krytycznie i oceniła zajęcia negatywnie z wyjaśnieniem, że nie przyniosły jej żadnej nowej wiedzy.

Podsumowując, zdecydowana większość ankiet ewaluacyjnych dla uczniów i uczennic wskazuje na potencjał realizacji zajęć z doradztwa z wykorzystaniem Scenariuszy Kariery. Chociaż niektóre elementy zaproponowanego scenariusza nie zyskały ich aprobaty (co może wynikać z braku przyzwyczajenia do pogłębionej autorefleksji i raczej nastawienia na znane formy dające szybkie i jednoznaczne rezultaty), uczniowie pozytywnie ocenili warsztaty, podkreślali również korzystne przyjęcie konkretnych narzędzi, a także byli zainteresowani kontynuowaniem takiego sposobu uczenia się.

5. Wnioski

Celem badawczym w ramach projektu „Doradcy zawodowi w szkole podstawowej” było pozyskanie kompleksowej wiedzy na temat:

- ogólnej oceny opracowanych Scenariuszy Kariery (opinia doradców i uczniów),
- szczegółowych opinii dotyczących metod/tematów/narzędzi testowanych przez doradców zawodowych i ich wpływu na jakość udzielanych usług,
- oceny potencjału doradztwa zawodowego w modelu wspierającym (szanse na wdrożenie podejścia w szkołach),
- uzyskania informacji zwrotnej doradców zawodowych w zakresie umiejętności posługiwania się nową metodą pracy,
- możliwości wdrożenia proponowanego rozwiązania w główny nurt edukacyjny (na poziomie szkół podstawowych).

Doradcy w ramach projektu analizowali szanse na wdrożenie zajęć na podstawie Scenariuszy Kariery w praktykę doradztwa zawodowego w szkole, a także dyskutowali o potencjale proponowanego rozwiązania – doradztwa zawodowego w modelu wspierającym. W tym celu, w ramach Złotu kończącego projekt, dokonano **analizy SWOT modelu wspierającego**.

Mocnymi stronami podejścia wspierającego według doradców są takie aspekty, jak:

- towarzyszenie uczniom w projektowaniu swojej ścieżki edukacyjno-zawodowej (indywidualne podejście do ucznia, otwarta i elastyczna postawa nauczyciela oraz jego zaangażowanie);
- wzmacnianie poczucia własnej wartości uczniów – podejście doceniające, podmiotowe, skoncentrowane na osobie, budujące samoświadomość i poczucie sprawczości uczniów, wzmacniające refleksyjność i wgląd w siebie; dające przestrzeń do samodzielnego wyrażania się i nadawania znaczeń, otwarte na pracę z wyobraźnią, eksperymentowanie z różnymi perspektywami i dowolność interpretacyjną. Odejście od nauczania podającego, od przekazywania uczniom gotowych treści na rzecz poszerzania świadomości, samodzielnego poszukiwania, wymiany poglądów, wspólnych rozmów, kreatywności i krytycznego myślenia (uczeń jako ekspert od swojego życia);

No na pewno to wzmacnia taką wiarę w swoje możliwości, w swoje siły. No uczeń po prostu nie boi się wypowiadać, prawda. To już nie są czasy mojego dzieciństwa, że dzieci i ryby głosu nie mają, prawda. Tylko mieliśmy na lekcjach siedzieć, słuchać nauczyciela i nie dyskutować. Natomiast teraz my zachęcamy do zabierania głosu, do wypowiedzania się. No i to w uczniach budzi taką... takie przygotowanie do życia, no już takiego dojrzałego, prawda, w świecie rynku pracy. No mają większą chęć zabierania głosu, nie boją się zabierać głosu, nawet jeśli ten ich głos jest inny niż reszty, no

to mają poczucie, że jest on coś wart, prawda. Nie muszę się ze wszystkimi zgadzać, żebym był ważny.

- tworzenie przestrzeni wzajemnego uczenia się na linii doradca – uczeń, budowanie autorytetu doradcy na podstawie relacji pełnej szacunku, a nie ze względu na pozycję czy władzę.

Doradca tradycyjny jest „nieomylnym ekspertem”, zajmuje dominującą pozycję w relacji z radzącym się, informuje, zaleca, instruuje, diagnozuje deficyty, pomaga, nakierowuje. Dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem, ale nie jest zainteresowany poznaniem i zrozumieniem perspektywy radzącego się. Taki ekspercki model działania często jest obecny w instytucjach edukacyjnych. Proponowany zaś wspierający model pracy, inspirowany konstruktywizmem, nakreśla sylwetkę doradcy jako nowego profesjonalisty, refleksyjnego praktyka czy refleksyjnego badacza sytuacji poradniczej (Wojtasik, 2007, Gołębiak, 2009), który towarzyszy klientowi/ucniowi w radzeniu sobie z sytuacją problemową, wykazuje się postawą empatyczną i wrażliwością na światobraz radzącego się. Proces doradzania jest w istocie procesem relacyjnym, w którym główną rolę odgrywa słuchanie, uważność, analiza znaczeń i perspektyw.

Dla wielu nauczycieli, i to wcale nie chodzi o to, że to są starsi nauczyciele czy młodszy nauczyciele, to podejście dyrektywne jest wygodniejsze: po prostu przychodzę, mam zaplanowaną lekcję, odrabiam ją, mam wyniki, olimpijczyków itd., rankingi, słupki. No bo, nie oszukujmy się, ale szkoła też tak funkcjonuje. Natomiast nie ma relacji. Nie ma relacji, która wydaje mi się dzisiaj, przed wynikami, przed osiągnięciami, zdecydowanie ważniejsza, kiedy te dzieci są po prostu pogubione, nie mają wsparcia, w wielu przypadkach zostają same sobie i Internet jest ich jedynym źródłem informacji, nawet takich dotyczących ich kwestii i trudności. Te relacje też są zachwiane społeczne, bo bardziej w wirtualnym świecie oni funkcjonują. Więc ja myślę, że tutaj wbrew pozorom, o ile ten dyrektywny system jest może łatwiejszy, może wygodniejszy, to wydaje mi się dużo bardziej cenne to podejście wspierające. No i jest jakby wartością dodaną dla obu stron. Bo tu nauczyciel-doradca się rozwija, dowiaduje się, otwiera się i tak samo dziecko. Ale przez to, właśnie dzięki temu buduje swój autorytet.

Słabe strony modelu wspierającego doradztwa wskazane przez doradców to:

- obawy o realizację założonego celu lekcji – doradcy opracowują plan działań edukacyjnych na dany rok szkolny, są odpowiedzialni za realizację celów doradczych i monitorowanie podstawy programowej. Planują też i organizują każdą lekcję, formułują cele edukacyjne i dbają o efekty kształcenia. Ustalają zestaw wiadomości i umiejętności do opanowania na danym etapie kształcenia. Dla części z nich dyrektywny styl doradztwa ułatwia taki dobór treści kształcenia i sposób pracy z uczniami, który gwarantuje realizację założonych celów. Większym wyzwaniem może być dla doradców konstruowanie zajęć uwzględniających głos i perspektywę uczniów (szczególnie gdy doradca nie czuje się pewnie w swej roli i jednocześnie odczuwa presję czasu);

No może tutaj być takim zagrożeniem, że cel lekcji nie zostanie zrealizowany, prawda. Bo może to zaburzyć dyscyplinę w klasie czy taką samokontrolę w klasie, bo to zależy dużo od zespołu klasowego. I nasz cel lekcji może nie zostać osiągnięty i nasz autorytet

nauczyciela może też zostać osłabiony. Także tutaj może też z tego względu część nauczycieli też może się bać tego takiego wspierającego modelu pracy.

- brak wystarczającej elastyczności i swobody w byciu doradcą wspierającym – może to być efekt przyzwyczajenia doradcy do tradycyjnego modelu pracy w klasie (a co za tym idzie możliwe trudności w podążaniu za procesem grupowym, obawa o osłabienie autorytetu nauczyciela, dotycząca poradenia sobie ze spontanicznymi sytuacjami czy niespodziewanymi wypowiedziami uczniów, deficyt postawy otwartości na odmienne perspektywy i pomysły uczniów). Jednak z drugiej strony może to być konsekwencja chęci odpowiadania na oczekiwania rodziców uczniów, którzy mają tradycyjne wyobrażenie na temat zadań i sposobów pracy doradcy i uważają, że ma on przede wszystkim pomóc dziecku w wyborze konkretnej szkoły czy zawodu;

(...) często bywa tak, że rodzic przychodzi i mówi (...) „ja chciałabym, żeby mój syn poszedł w tym i tym kierunku”, no i... Jak mi rodzic wytłumaczy dlaczego, to rzeczywiście ja próbuję tak zrobić, żeby to dziecko rzeczywiście nakierować na to, co ten rodzic wybrał.

- brak gotowości i otwartości uczniów na niektóre narzędzia/metody realizacji zajęć oraz brak aktywnego uczestnictwa uczniów w proponowanych praktykach, takich jak: wyrażanie własnego zdania, dyskusja i wymiana myśli – ze względu na przyzwyczajenie uczniów do metod podających i brak doświadczenia w wyrażaniu własnych opinii na forum grupy.

Zagrożenia wdrożeniowe – z diagnoz i rozmów z doradcami zawodowymi wyłaniają się następujące potencjalne czynniki utrudniające wdrożenie modelu wspierającego:

- nastawienie kadry zarządzającej – wsparcie dyrekcji to często czynnik decydujący o powodzeniu realizacji innowacji w szkole (znaczenie misji, wizji i priorytetów placówki a prestiż doradztwa w szkole). Postawa wobec modelu wspierającego ma bezpośrednie przełożenie na pracę szkolnego doradcy i gotowość do eksperymentowania (jest on odpowiedzialny za realizację celów kształcenia przed dyrekcją);
- deficyt systemowego wsparcia doradców – traktowanie doradztwa jako zadania marginalnego, o niższym statusie wobec innych przedmiotów w szkole (np. brak przygotowania merytorycznego doradców, brak inwestycji w szkolenie kadry doradców, brak stałej siatki godzinowej, ponieważ doradztwo jest realizowane w ramach godzin wychowawczych lub zastępstw);
- „kultura organizacyjna” w szkołach – modelowa szkoła to organizacja ucząca się, zainteresowana innowacjami edukacyjnymi, tworząca sprzyjający klimat do budowania relacji i przeprowadzania eksperymentów dydaktycznych, wciąż jednak funkcjonuje dyrektywny styl pracy i dyscyplinujące podejście do ucznia, brak zrozumienia dla idei doradztwa wspierającego (bariery mentalne i kompetencyjne), koncentracja na wyścigu o miejsce na podium „najlepszych szkół” i konkurowanie placówek oświatowych ze sobą, co powoduje potencjalne trudności w upowszechnianiu na szeroką skalę modelu wspierającego w polskich

szkołach. Trudniej również o efektywną integrację roli nauczyciela przedmiotowego, przyzwyczajonego do formuły doradztwa dyrektywnego, z realizacją działań doradcy zawodowego w modelu wspierającym;

- tradycyjna formuła kształcenia doradców zawodowych w nurcie dyrektywnym – system kształcenia nauczycieli promuje podejście dyrektywne i buduje przekonanie, że model dyrektywny jest wygodniejszy, łatwiejszy i pozwala na szybsze osiągnięcie efektów. Dodatkowo brakuje profesjonalnego przygotowania metodycznego w zakresie doradztwa wspierającego – wiele narzędzi doradczych jest dostępnych bezpłatnie (ćwiczenia, tematy i zagadnienia do realizacji na zajęciach), ale wymagają samodzielnego wyszukania i twórczych kompetencji do ich skomponowania i zastosowania;

Ja też uczona byłam takiego podejścia [dyrektywnego]. Ale szczerze mówiąc, trochę życie zawodowe zweryfikowało to, bo to się po prostu nie sprawdzało. W moim przypadku, przy moim temperamencie. Natomiast w ostatnich latach jakby wzmocniło mnie, i też intuicyjnie... Bo zanim ja poznałam te wszystkie modele takie nowoczesne, gdzie tam właśnie to porozumienie bez przemocy, którego sztandarowym hasłem jest szacunek, że jest człowiekiem, dziecko jest człowiekiem. Ja pamiętam, zawsze to powtarzam dzieciom moim na polskim, mnie zawsze musiały się na lekcji języka polskiego podobać wszystkie lektury. I nie mogłam powiedzieć, że Pinokio mi się nie podobał, książka, ponieważ dostałabym dwóję, bo nie wolno było powiedzieć, że Pinokio się może nie podobać. Wszystko się ma podobać, co jest w programie. Tak byłam uczona. Przerazało mnie to. I kiedy np. dziecko mi mówi, które przeczytało książkę, że się mu/ jej nie podoba i uzasadnia mi to, to ja jakby, to jest dla mnie najbardziej cenne. Natomiast rzeczywiście, znaczy ja byłam na studiach uczona, że to dyrektywny nauczyciel wie.

- doradztwo w modelu wspierającym bywa traktowane jako chwilowa, okazjonalna „moda” w szkole – brak ciągłości działań czy elementu planowania strategicznego (realizowane są tylko działania incydentalne, które nie wpływają na zmianę sposobu funkcjonowania doradztwa zawodowego w danej szkole jako pewnej całości);
- trudności organizacyjne – warunki zajęć z doradztwa często uniemożliwiają pełną realizację modelu wspierającego. Ograniczenia w tym obszarze wiążą się z liczbą osób w klasie (zbyt duże grupy do pracy warsztatowej, klasy łączone) oraz organizacją zajęć z doradztwa na pierwszej lub ostatniej godzinie w ciągu dnia (co skutkuje zmęczeniem i niską koncentracją uczniów). Dodatkowo zajęcia są realizowane w formie pojedynczych lekcji, a nie bloków warsztatowych, często doraźnie (zastępstwa, godziny wychowawcze). Doradcy dostrzegają znaczenie i potrzebę cyklu warsztatów doradczych, ale wskazują właśnie na trudności organizacyjne (harmonogram zajęć, siatka godzin, napięty plan zajęć).

Szanse realizacji (czynniki wspierające):

- dobre praktyki związane z ogólnym monitorowaniem, oceną i doskonaleniem jakości programów kształcenia doradców zawodowych (w ramach studiów, szkoleń i kursów), rozwijanie zasobów umożliwiających wdrażanie procesów kształcenia doradców na najwyższym poziomie oraz ciągłe doskonalenie

systemu zarządzania jakością w instytucjach i placówkach odpowiedzialnych za kształcenie w tym obszarze. Jednym z kluczowych elementów tych działań jest okresowy przegląd i aktualizacja programów kształcenia – stałe podnoszenie ich jakości, w tym nasycenie ich nowoczesnymi treściami;

- upowszechnianie trendu związanego z modelem wspierającym – mimo dominacji dyrektywnego podejścia w szkołach doradcy obserwują popularyzację nowych podejść i dobrych praktyk, opartych m.in. na dialogu z uczącymi się i partycypacji;
- zadbanie o jakość doradztwa w szkołach poprzez ścisłą współpracę z dyrekcją – doradcy rekomendują, aby dyrektorzy poznawali założenia i efekty projektów doradczych w celu wprowadzania realnych, projakościowych zmian w placówkach;
- zapewnienie wsparcia merytorycznego – dostęp do szkoleń z zakresu profesjonalnego, nowożytnego doradztwa oraz odpowiednich materiałów dydaktycznych;
- rola rodziców, którzy mogą wspierać szkolnych doradców i inicjować (np. poprzez spotkania czy pisma kierowane do dyrekcji szkoły) zmiany funkcjonowania doradztwa.

5.1. Trwałość efektów zajęć

W trakcie wywiadów doradcy pozytywnie ocenili scenariusze, podzielili się także pomysłami dotyczącymi zwiększenia trwałości efektów zajęć z ich wykorzystaniem. Przedstawili następujące propozycje i sugestie:

- kontynuacja tematyki na zajęciach z doradztwa zawodowego, organizacja cyklu kolejnych zajęć z uczniami w formie warsztatowej, opartego przede wszystkim na wykorzystaniu potencjału całości scenariuszy, a nie tylko wybranych ćwiczeń. Taka strategia może pomóc uczniom rozwijać i ugruntować nowe kompetencje. Pogłębianie wiedzy i doświadczenia uczniów w ramach warsztatowo prowadzonego doradztwa wymaga jednak zgody dyrekcji na aktualizację planów pracy doradczej na cały rok, aby wprowadzić tematy zaczerpnięte ze scenariuszy;

(...) nastawałabym na to, żeby jednak wygospodarowała dyrekcja dla mnie więcej czasu, bo myślę że, to że ja będę chciała skorzystać i tak z tych narzędzi na kolejnych tam zajęciach z doradztwa, kiedyś w przyszłości to już nie da mi to takiego efektu jak ten moment, kiedy uczniowie są w ciągu pracy, w tym ciągu twórczym, bo ten efekt dzisiaj naprawdę mnie zaskoczył. Nie spodziewałam się, że tak świadomie będą odpowiadać mi.

- eksperymentowanie ze scenariuszami i testowanie nowych narzędzi w innych klasach – doradcy deklarowali otwartość na multiplikowanie zajęć w szkole (np. chęć przeprowadzenia zajęć w klasach VI z wykorzystaniem pojedynczych ćwiczeń/narzędzi). Dzięki temu poszerza się krąg społeczności uczniowskiej, która

pracuje warsztatowo w zakresie doradztwa i zaznajamia się z taką formą pracy. Budowana jest też nowa „kultura” doradztwa zawodowego w szkole;

- tworzenie indywidualnego portfolio („teczka” każdego ucznia i każdej uczennicy) – ta metoda wspierająca nauczanie w tym przypadku oznacza dokumentowanie pracy ucznia wokół tematu doradztwa: zbieranie notatek, rysunków, metafor i innych wytworów powstałych na zajęciach lub podczas praktyk mistrzowskich, a także w czasie samodzielnych poszukiwań. Kompletowanie takiej teczki tematycznej odbywa się pod opieką doradcy. Do wybranych prac zarchiwizowanego portfolio można wrócić na kolejnych zajęciach i pogłębiać refleksje z perspektywy czasu (z uwzględnieniem nowych informacji i doświadczeń, pozwalających uczniowi inaczej spojrzeć na siebie);

(...) uczniowie zachowali sobie te karty pracy jako tak zwaną kapsułę czasu. Żebyśmy na przykład w przyszłym roku na zajęciach, czy wychowawczych, czy, czy z doradztwa zawodowego, przeanalizowali to jeszcze raz i żeby można było wyciągnąć wnioski, tak. Co się podziało? Co się zmieniło? Czy udało nam się zrobić jakieś kroki, które planowaliśmy podczas mapowania na przykład.

- wizualna ekspozycja pracy uczniów – utrwalenie efektów zajęć przez odpowiednią aranżację przestrzeni w klasie i zawieszenie w niej, w widocznym miejscu, wizualnego kontraktu (lub jego pokazanie w kadrze podczas zajęć zdalnych) czy stworzenie galerii prac lub plakatów (również galerii wirtualnej) – przy udziale i za zgodą uczniów. Graficzna ilustracja poruszanych treści oznacza też ekspozycję wytworów, rysunków, symboli, map myśli, skojarzeń i metafor uczniów oraz dokumentację fotograficzną powstałych w trakcie zajęć prac (np. umieszczenie wybranych prac w szkolnej gablocie). Szeroki kontekst współczesnej kultury obrazkowej ma również wpływ na edukację, ponieważ coraz częściej wykorzystuje się wizualne wspomaganie lekcji, które dodatkowo eksponuje i organizuje zdobyte doświadczenia. Forma obrazkowa – jako dodatkowy kanał sensoryczny i nośnik informacji – może zwiększyć efektywność i atrakcyjność procesu doradczego, pozwala na zapamiętanie materiału, całościowe poznanie i zintegrowanie treści, a także przyciąga uwagę uczniów. Wykorzystanie technologii informatycznych w doradztwie i rozwój multimedialnych form ekspresji stanowi również odpowiedź na współczesne trendy w edukacji, a także pozwala szeroko upowszechniać wyniki pracy;
- dywersyfikacja metod pracy – skomponowanie i przekazanie uczniom dodatkowych materiałów wizualnych (np. linki do inspirujących, krótkich filmów i animacji), które w przystępny sposób pobudząby uczniów do myślenia o swojej przyszłości czy karierze. Doradcy zwracali uwagę, że uczniowie lubią taki kanał komunikacji głównie dlatego, że przykuwa on ich uwagę i jest przyjaznym sposobem na pogłębianie podjętej problematyki;
- zwiększenie zaangażowania uczniów w poruszaną problematykę doradczą poprzez wykorzystanie metody tzw. lekcji odwróconych. W tym podejściu uczniowie przygotowują się do wybranego tematu, zapoznając się z różnymi materiałami dydaktycznymi, np. filmikami, animacjami, ciekawymi artykułami, aplikacjami. Na podstawie tych zasobów multimedialnych uczniowie tworzą kreatywne notatki (mapy myśli, infografiki), a następnie na lekcji doradztwa

zawodowego lub lekcji wychowawczej prezentują swoje ustalenia, pogłębiają i utrwalają wiedzę, ćwiczą umiejętności i rozwiązują problemy we współpracy z wychowawcą. Taka strategia ma służyć głębszej analizie danego zagadnienia, wspiera aktywność uczniów i uczy ich odpowiedzialności;

- możliwość skorzystania z indywidualnych konsultacji/rozmów z doradcą w sprawie wyboru szkoły lub zawodu – informowanie o takiej możliwości i pokazywanie korzyści płynących z takiej formy współpracy (np. szansa na spersonalizowane działania z danym uczniem czy pogłębienie treści poruszanych na zajęciach grupowych);
- scenariusze zainspirowały doradców uczestniczących w projekcie do tworzenia własnych projektów zajęć w zakresie doradztwa zawodowego, ale i kompetencji miękkich, które są cenione na rynku pracy. Zmotywowanie nauczycieli realizujących zadania z obszaru doradztwa edukacyjno-zawodowego do twórczego, nowatorskiego podejścia jest jednym z najistotniejszych efektów projektu i metody *action research*;

(...) będę korzystał z tych scenariuszy, ale również myślę, że to jest tylko taki kamyczek do ogródka tutaj wrzucony dla nas wszystkich, żeby każdy gdzieś tam dalej, dalej się rozwijał, dalej czerpał wiedzę i może kiedyś w przyszłości ktoś z nas albo może wszyscy sami stworzą taki scenariusz składający się z kilku właśnie lekcji czy z bloku, czy nawet to dla poszczególnych klas. Ja myślę, że tutaj mamy głowy tak, tak pełne, pełne różnych pomysłów, że, że ja dziękuję bardzo ze swojej strony tutaj za możliwość udziału w takim projekcie.

- umieszczenie informacji o projekcie na stronie szkoły (np. w formie fotorelacji z zajęć), włączanie tematyki ze scenariuszy w różne wydarzenia realizowane w szkole, np. w ramach Targów Edukacyjnych, Ogólnopolskiego Tygodnia Kariery czy Tygodnia Przedsiębiorczości), a także urozmaicenie i poszerzenie oferty szkoły przez np. wykorzystanie zaproponowanych praktyk mistrzowskich w formie wspólnych zajęć terenowych/outdoorowych, a także organizacji szkolnych konkursów (np. na opracowanie najciekawszej mapy lokalnego rynku pracy) czy realizacji projektów klasowych.

Doradcy przedstawiali także pomysły na szerokie upowszechnianie Scenariuszy Kariery w środowisku szkolnych doradców zawodowych lokalnie i w Polsce, wskazywali przede wszystkim:

- promocję Scenariuszy Kariery w lokalnych sieciach doradców, na forach wymiany doświadczeń;
- publikację artykułów promujących scenariusze na stronach internetowych szkoły;
- stworzenie witryny Google z przesłaniem do rodziców, ze szczególnym wyróżnieniem scenariuszy, ale też rangi doradztwa zawodowego;
- realizację warsztatów stacjonarnych w formie projektów edukacyjnych w gminie.

5.2. Łączenie ról doradcy zawodowego i nauczyciela przedmiotowego

Projekt był skierowany do osób prowadzących zajęcia doradztwa zawodowego w klasach VII –VIII. Osoby te przede wszystkim pełniły w szkole funkcję nauczyciela przedmiotowego, a dodatkowo realizowały zadania doradcy. Jednym z obszarów refleksji była więc kwestia wyzwań związanych z łączeniem obu tych ról, a także ewentualnych wad i korzyści takiej praktyki. Warto dodać, że wszyscy uczestnicy projektu uznawali takie rozwiązanie kadrowe za standardowe i nie do uniknięcia, wzięwszy pod uwagę obecne rozwiązania systemowe.

Doradcy wskazywali na **wady** takiego łączenia ról:

- wpływ na budowanie relacji z uczniami i ich zaangażowanie podczas zajęć – nauczyciele dostrzegają potencjalny konflikt łączenia ról i mają obawy, jak zostaną odebrani przez uczniów w czasie zajęć z doradztwa. Zauważają, że uczniowie odczuwają barierę komunikacyjną, są bardziej zdystansowani do doradcy pełniącego równoległe zadania nauczyciela (który ich ocenia na zajęciach przedmiotowych) i doradcy wspierającego;

(...) Mnie uczniowie też kojarzą jako nauczyciela języka polskiego, który ma swoje wymagania. Ja uważam, że w tych klasach właśnie, gdzie pracuję zarówno jako nauczyciel przedmiotowy, jak i doradca zawodowy, jest mi trudniej tych uczniów otworzyć. Oni mają mniejsze, mimo że ja się staram, mają, moim zdaniem, mniejsze takie poczucie bezpieczeństwa swobodnej wypowiedzi. Oni chyba jednak podskórnie czują się oceniani w jakiś sposób. Natomiast jeżeli pracuję w klasach, gdzie nie jestem jako nauczyciel przedmiotowy, to nie zauważam takich problemów wtedy.

- trudności w utrzymaniu wysokiej jakości zajęć z doradztwa, gdy nauczyciel jest doradcą, a jednocześnie uczy kilku przedmiotów. Można domniemywać, że istotną zmienną jest tu lokalizacja szkoły. Taka sytuacja prawdopodobnie częściej zdarza się w miejscowościach o statusie wsi lub małego miasta. Konieczność nakładów czasowych na przygotowanie się do zajęć, wielość zadań, poczucie przeciążenia i przemęczenia wpływają na jakość realizacji wszystkich przedmiotów, więc wyzwaniem jest również merytoryczna organizacja zajęć z doradztwa.

Mimo wszystko doradcy widzą zdecydowanie więcej korzyści takiego rozwiązania. Wymieniają następujące dobre strony łączenia ról:

- większa wiedza nt. uczniów i ich realnych zasobów, możliwość poznania ucznia z uwzględnieniem różnych perspektyw, wykorzystanie szerszej wiedzy o uczniu podczas zajęć grupowych z doradztwa;

(...) ucząc dzieciaki, znam je lepiej, tak. Znam ich mocne strony, więc gdy na przykład prowadzę takie zajęcia, takie zadanie o supermocy, jestem w stanie nakierować ich bardziej precyzyjnie na to, o czym mogą mówić, tak, bo znam te dzieci. Mogę dać jakiś konkretny przykład i wiem, że on będzie prawdziwy, autentyczny. Więc tutaj na pewno jest to lepsze. Znając grupę, jesteśmy w stanie na przykład podczas prac grupowych lepiej zadania im przydzielać, tak. Więc na pewno jest to duża korzyścią. Jeżeli już uczniowie mają to zaufanie, bo ono się pojawia, tak.

Nawet jeżeli jest nauczyciel przedmiotowy, przynajmniej ja to zauważam na swoim podwórku. Pod koniec realizacji tych normalnych zajęć z doradztwa zawodowego to zaufanie się pojawia. No to prowadząc konsultację indywidualną z takim uczniem, jest nam też łatwiej, bo go lepiej znamy, tak. Więc jest tutaj, no, lepsze porozumienie.

- korzystny wpływ warsztatu pracy doradcy na zajęcia przedmiotowe (inspiracje, pomysły);
- szansa na urealnienie obrazu ucznia (weryfikacja autoprezentacji i realnych możliwości ucznia);
- podejście interdyscyplinarne – dostrzeganie wspólnych obszarów wiedzy (uzupełnianie się tematów, zagadnień), szansa wielostronnego wzmacniania kompetencji uczniów, synergia warsztatu pracy doradczej i „przedmiotowej” (wskazywanie „miejsc wspólnych”);
- doradca-przedmiotowiec, mający dłuższą historię zawodową i wieloletnie doświadczenie zawodowe, aktywny zawodowo w różnych dziedzinach lub w różnych sektorach, może stanowić inspirację dla dzieci (autentyczne historie z życia zawodowego, szerokie horyzonty, wynikające z różnorodnych doświadczeń);
- pozytywna współpraca na linii znany nauczyciel – uczeń i brak skrupowania nową osobą, która przychodzi do szkoły z zewnątrz i prowadzi zajęcia w wymiarze dziesięciu godzin w roku.

(...) oni tak oddzielili grubą krechę język polski od tego, co się tutaj dzieje. Że nie są oceniani. Że jak coś napiszą, no to nawet mogą z błędem. Jakby oddzielili to i to było właśnie fajne. A ja się trochę bałam, że może być problem.

Doradcy wskazywali również na potencjał łączenia doradztwa z dowolną dziedziną, podkreślając jednak, że warunkiem powodzenia jest uczenie z pasją, prezentowanie postawy zaangażowanej oraz zawarcie kontraktu z uczniami na czas doradztwa (wyeksponowanie zasady nieoceniania się).

5.3. Profil kompetencyjny wspierającego doradcy zawodowego

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie nie pozostają bez wpływu na pracę doradcy zawodowego, poszukującego nowych teorii, metod i narzędzi skutecznego wspierania procesu poradnictwa. Doradcy angażujący się w interakcje z uczącymi się stawiają pytania o swoją rolę w procesie doradczym i szukają takiego stylu pracy, który będzie stanowił odpowiedź na wyzwania zmieniającego się rynku pracy (Porzak, 2018).

W ramach Zlotu szkolni doradcy zawodowi mieli okazję poddać analizie swój warsztat pracy (m.in. z wykorzystaniem narzędzia radar kompetencji doradcy zawodowego), a także konstruowali profil kompetencyjny doradcy wspierającego.

Również podczas wywiadów IDI dzielili się refleksjami na temat kompetencji pomocnych w prowadzeniu zajęć w ramach projektu. Wśród najbardziej potrzebnych kompetencji wskazywali posiadanie wiedzy w obszarze edukacji, rynku pracy, technologii cyfrowych, a także pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami. Opanowanie wiadomości w tych obszarach jest traktowane jako fundament skutecznego pomagania innym, podstawa rozumienia siebie i otaczającego świata, a także punkt wyjścia do budowania świadomości uczących się. Może to wskazywać na istniejące wśród początkujących doradców, bez formalnych kwalifikacji, poczucie braku podstawowego zaplecza w zakresie aktualnej wiedzy i niepewność co do własnej roli i warsztatu pracy (brak ukończonych szkoleń, kursów, krótki staż pracy). W sytuacji pandemii jedną z największych potrzeb doradców było też nabycie umiejętności w obsłudze internetowych narzędzi komunikacji i narzędzi doradczych *online*. Dodatkowo wskazywali na wagę doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą oraz praktyczną znajomość specyfiki pracy w szkole podstawowej. Akcentowali kontekst instytucjonalny szkolnego doradztwa kariery, który wiąże się ze współpracą z innymi nauczycielami i rodzicami.

Tabela 1 obejmuje wątki podjęte w toku realizacji projektu, które wskazują na pożądany profil kompetencyjny wspierającego doradcy zawodowego w szkole podstawowej.

Tabela 1. Profil kompetencyjny doradcy wspierającego

Wiedza	<ul style="list-style-type: none"> • szeroka wiedza zawodoznawcza • wiedza o aktualnie dostępnych kierunkach kształcenia (typy szkół, procesy rekrutacji, możliwe kierunki, procedury uzupełniania kwalifikacji itd.) • znajomość bieżących potrzeb lokalnego, regionalnego, a także globalnego rynku pracy • podstawowa wiedza z obszaru psychologii i pedagogiki • podstawowa wiedza na temat specyfiki pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami • wiedza interdyscyplinarna • znajomość nowoczesnych technologii w doradztwie • znajomość swojego zaplecza teoretycznego i metodologicznego w zakresie doradztwa
Umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> • umiejętności interpersonalne, pozwalające na budowanie kontaktu i skuteczne komunikowanie się z uczniami i uczennicami • umiejętność i aktywne prowadzenie dialogu, uważne słuchanie • pracowanie na zasobach grupy (model partycypacyjny – oddawanie głosu uczniom i uczennicom) • wzmacnianie decyzyjności uczniów i uczennic dot. ich własnego rozwoju i odpowiedzialności za niego • zarządzanie procesem grupowym • przekładanie wiedzy teoretycznej z doradztwa na praktyczne rozwiązania • zawiązywanie sieci lokalnego wsparcia w zakresie doradztwa (kontakty z innymi ekspertami na rynku, pracodawcami, ale też rodzicami) • włączanie w swój warsztat pracy metod i narzędzi pracy twórczej (np. kreatywne ćwiczenia oparte na wizualizacji, metaforach, rysowaniu, technikach dramy i pracy z ciałem) • organizowanie pracy własnej i zarządzanie sobą w czasie • zarządzanie swoimi emocjami • stosowanie wiedzy IT w dziedzinie doradztwa i świadome korzystanie z zasobów internetowych
Postawy	<ul style="list-style-type: none"> • otwartość na grupę i zaangażowanie w proces doradczy • autorefleksyjność, motywacja do samorozwoju, uczenia się i działania • elastyczność i otwartość na nowe inspiracje w dziedzinie doradztwa • elastyczność na zajęciach (dostosowanie się do zidentyfikowanych potrzeb grupy) • stwarzanie bezpiecznej przestrzeni do wymiany myśli i wyrażania zdania; wspieranie atmosfery wolnej od oceniania • zainteresowanie perspektywą uczniów i uczennic • uznanie autonomii uczniów i uczennic, traktowanie ich podmiotowo • dbanie o etyczny wymiar swojej pracy (świadomość własnych możliwości i ograniczeń, zawieranie kontraktu z grupą, wrażliwość na kontekst sytuacyjny i proces) • dbanie o autentyczność działań (utożsamianie się z rolą doradcy wspierającego) • budowanie swojego autorytetu w klasie na podstawie relacji, a nie pozycji czy władzy

Źródło: opracowanie własne na podstawie zrealizowanych badań.

Powyższy katalog wskazuje na niezbędne kompetencje składające się na sylwetkę wspierającego doradcy, na które zwrócili uwagę uczestnicy projektu. Nie znalazły się w nim np. kompetencje międzykulturowe, choć trend globalizacyjny wymusza praktyczne przygotowanie doradców w tym obszarze czy ewaluowanie pracy własnej doradcy (np. poprzez superwizje). Należy więc przyjąć, że nie jest to katalog zamknięty.

5.4. Wyzwania zdalnego doradztwa zawodowego

Rozporządzenie MEN z dnia 20 marca 2020 r. wprowadziło obowiązek realizowania podstawy programowej poprzez e-nauczanie. W szkołach nie odbywały się zajęcia dydaktyczno-wychowawcze z wyjątkiem specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych i podmiotów leczniczych. Nastąpiła pierwsza odłona przejścia z edukacji stacjonarnej na zdalną, polegająca początkowo głównie na wysyłaniu materiałów dydaktycznych, zadań i prezentacji do samodzielnej pracy w domu i odrabiania lekcji. Nauczyciele, którzy zdecydowali się prowadzić zajęcia *online* w czasie rzeczywistym, konfrontowali się z nowymi metodami i musieli pokonać wiele wyzwań technologicznych.

Zorganizowanie zdalnego nauczania było i wciąż jest sporym wyzwaniem (począwszy od kwestii technicznych, jak dostęp do Internetu oraz sprzętu czy przeciążenie serwerów, przez szukanie kreatywnych rozwiązań na e-lekcje, po brak kontaktu z częścią uczniów, którzy „znikali” z powodu m.in. trudnej sytuacji rodzinnej). W dobie pandemii komputer i zajęcia zdalne stały się nieodłączną częścią edukacyjnej rzeczywistości, narzędziem służącym komunikacji, nauce i pracy. Całe środowisko szkolne stanęło przed wyzwaniem dostosowania się do nowych warunków pracy (nauczanie hybrydowe i zdalne, kwarantanny i zarządzanie personelem szkół, odwoływanie zajęć i organizacja zastępstw). Ostatecznie, ze względu na pogarszającą się sytuację epidemiologiczną, nastąpiło zamknięcie większości placówek oświatowych, co oznaczało realizację nauczania tylko w trybie zdalnym. Środowisko nauczycieli nagłaśniało brak systemowego wsparcia i jasnych wytycznych czy realnych wskazówek ze strony instytucji zarządzających, w jaki sposób realizować edukację zdalną.

Jesienią 2020 r., wraz z drugą falą epidemii, nastąpiła znacząca informatyzacja procesu kształcenia. Nauczanie na odległość, za pośrednictwem komputerów i Internetu, zaczęło stawać się standardem, a działania projakościowe w zdalnej edukacji celem długofalowym. Upowszechniają się postawy innowacyjne wśród nauczycieli, trwają również wzmożone prace, by „cyfrowa szkoła” oznaczała nowoczesne kształcenie.

Mocne strony zajęć zdalnych

- zainteresowanie uczniów narzędziami w formie zdalnej, które wykorzystują elementy wizualne (kontrakt wizualny, koło zmian, wizualna prezentacja do całości zajęć);
- intensywniejsza praca indywidualna – samodzielna praca w domu dała dobry efekt, zwiększyła refleksyjność, pogłębiała autoanalizę. Uczniowie pracujący zdalnie mogli bardziej się zaangażować w ćwiczenia, które wymagały skupienia na sobie (analiza zainteresowań, mocnych stron, mapowanie) – podczas zajęć stacjonarnych interakcje w grupie często rozpraszały uczniów, powodowały poczucie presji czasowej i wzmagaly lęk przed oceną rówieśników;
- aktywizacja uczniów, którzy podczas zajęć stacjonarnych mniej się udzielają – forma zdalna i samodzielna praca we własnym pokoju pozwalają na otwarte

wypowiadanie się, znoszą blokady wynikające z bezpośredniego kontaktu (tj. stres, onieśmienie wynikające z obecności innych osób);

(...) może przejście jakby na tą formę zdalną, że uczniowie mieli taką troszkę większą swobodę jakby, może tak bardzo się nie krępowali. Ponieważ każdy z nich był jakby osobno, tak. Może, może to było jakąś tam zaletą, tak. Podnosili te łapki, zgłaszali się i każdy mógł się tam swobodnie, swobodnie wypowiedzieć. Tam nie było tam śmiechów-chichów żadnych.

- forma zdalna sprzyja lepszemu organizowaniu czasu, powoduje kondensację zajęć, wydobywa istotę i wzmacnia skupienie na treści – nie ma rozpraszających interakcji między uczniami, a także osób wchodzących do klasy z ogłoszeniami, przerywających nagle zajęcia. Doradcy zwracali też uwagę na dydaktyczną skuteczność lekcji *online* w zakresie klasycznie rozumianego dyscyplinowania uczniów (mniejszy nakład pracy na tzw. uspokajanie klasy).

Słabe strony zajęć zdalnych

- niższa skuteczność zajęć zdalnych jako środka dydaktycznego w przypadku zajęć warsztatowych;
- wpływ platform do nauczania zdalnego na atmosferę zajęć – chociaż atmosfera zajęć była pozytywna i spokojna, to praca na platformie Teams jest „bardziej płaska” emocjonalnie, np. aktywność zachodzi tylko na czacie, brakuje interakcji, współpracy, wzajemnego inspirowania się czy spontanicznych reakcji;

(...) nie ma takich skoków emocjonalnych, jak na przykład przy pracy stacjonarnej się wytwarzają (...) dla tych młodych ludzi wiele pojęć jest tutaj dość egzotycznych jeszcze, prawda. Oni gdzieś tam osłuchali się z nimi, ale nie do końca je rozumieją, bo nie mają doświadczenia jeszcze. Dlatego myślę, że to zaangażowanie emocjonalne daje im szansę doświadczyć pewnych rzeczy. (...) tak jak z synergią w grupie, tak. Jeden drugiego nakręca i no wiadomo, że można zawsze coś lepszego wypracować wtedy.

- znacząca redukcja interakcji między uczniami, spadek wzajemnego motywowania się do realizacji działań czy pogłębiania refleksji (trudności z organizacją prac w podgrupach w formule *online*, brak doświadczenia w dzieleniu uczniów na wirtualne pokoje, praca odbywa się na forum grupy lub indywidualnie, brakuje współpracy w zespołach). Zdaniem doradców również współpraca w grupie wymaga eksperymentowania z twórczymi rozwiązaniami (np. tworzenie wspólnego dokumentu na ekranie czy chmury skojarzeń), aby bardziej aktywizować uczniów *online*;
- trudność w zarządzaniu emocjami i sytuacjami kryzysowymi *online*, a także w zadbaniu o komfort psychiczny wszystkich uczniów;
- zamykające, niechętnie nastawienie (zarówno nauczycieli, jak i uczniów) do nauczania zdalnego. Dla nauczycieli to nowa forma pracy na taką skalę, w której dopiero uczą się funkcjonować (często bez przygotowania do prowadzenia zajęć *online* w postaci profesjonalnych kursów czy szkoleń).

Intuicyjne działania i samodzielne poszukiwania, a także brak doświadczenia zwiększają ryzyko popełniania błędów, prowadzą do frustracji i zniechęcenia. Nauczyciele uważają, że uczniowie są biegli w nowych technologiach, ale zamiast wykorzystać to jako szansę na wzajemne uczenie się, reagują niepewnością i lękiem na zajęcia zdalne. Uczniowie z kolei są zmęczeni formą zdalnej pracy, dotychczas bowiem częściej wykorzystywali Internet jako platformę do rozrywki;

- mniejsze zaangażowanie i niska aktywność uczniów w trybie zdalnym – występuje zjawisko „ukrywania się uczniów za komputerem” i brak możliwości obserwacji reakcji innych (trudniej o informacje zwrotne: spotkania bez kamerki, bez kontaktu wzrokowego, kontakt wirtualny – niedosyt spotkania na żywo), mniejsza otwartość uczniów na dzielenie się przemyśleniami;

(...) wyjątkowo tą starszą młodzież jest trudno zmotywować do odpowiadania na, na lekcjach zdalnych. Młodsze klasy są aktywne. Często się włączają, nawet przeszkadzają sobie nawzajem. Natomiast oni bardzo niechętnie włączają mikrofony. O kamerach to już prawie że nie można mówić.

- konieczność monitorowania dyscypliny wypowiedzi *online* ze względów technicznych (mniejsza swoboda interakcji, konieczność zaplanowania dłuższego czasu na wypowiedzi dzieci *online*);
- trudności techniczne wpływające na czas i jakość pracy (np. awarie połączenia, problemy z platformą, udostępnianiem ekranu, dostępem do czatu; używanie tablicy interaktywnej, a nawet kamery obniża znacząco jakość połączenia i trzeba zrezygnować z tych form pracy);
- szybsze zmęczenie pod koniec zajęć (specyfika pracy *online*) – trudności z energizerami i rozgrzewką ruchową, które podczas zajęć stacjonarnych rozbudzają uczniów i nastrajają pozytywnie do dalszych ćwiczeń merytorycznych (energizery związane z przestrzenią, ruchem są ograniczone do formy indywidualnych praktyk, a kontakt z innymi jest zapośredniczony w technologiach informatycznych i nie daje pożądanego efektu).

W kontekście adaptacji scenariuszy do formy zdalnej należy przede wszystkim podkreślić twórczą postawę i inicjatywę doradców, którzy aktywnie podeszli do modyfikacji scenariusza – zaprojektowali własne dodatkowe rozwiązania, takie jak: udostępnianie prezentacji ppt, wykorzystanie Padletu czy ankiety w Google Forms, aby uatrakcyjnić zajęcia i wprowadzić elementy współpracy w czasie rzeczywistym.

Zmieniłam troszeczkę formę niektórych zadań. To znaczy przygotowałam sobie prezentację multimedialną do tego spotkania z uczniami. Wykorzystałam też takie narzędzia, które pozwalają w czasie rzeczywistym pracować w grupie. Czyli Padleta dwie stronki, tam realizowali zadanie. Oczywiście korzystaliśmy z koła zmian. I jeszcze w Google formularz zrobiłam taką dodatkową ankietkę do jednego z zadań. Więc chciałam, żeby po prostu, no, urozmaicić trochę uczniom działalność tutaj, żeby to nie było po prostu tylko pisanie na czacie, ale też żeby to troszkę dla nich wizualnie było interesujące i ciekawe.

Również niniejszy projekt stał się swoistym laboratorium doświadczania fazy przejścia na nauczanie zdalne – temat edukacji zdalnej pojawiał się nieuchronnie podczas bieżącej realizacji projektu, był słyszalny podczas wywiadów tele-IDI oraz analizowany w gronie doradców podczas Zlotu. Refleksje nauczycieli-doradców mogą posłużyć jako szersze wnioski i rekomendacje, dlatego opisano je w podziale na: potrzeby w zakresie pracy zdalnej, zasoby, z których można skorzystać w jej ramach, a także obawy z nią związane.

Potrzeby

- dostęp do interaktywnych narzędzi, które można wykorzystać w pracy zdalnej, w aktywnym procesie doradztwa *online* dla większej grupy dzieci (e-narzędzia do współpracy w świecie wirtualnym: synchronicznej, wspólnej pracy nad dokumentem czy nad grafiką kilku osób, grupowego notowania, rysowania);
- praktyczne poznanie pełnej funkcjonalności dostępnych platform i aplikacji do zespołowej komunikacji zdalnej – doradcy korzystają już z narzędzi i usług do komunikacji głosowej/video z możliwością udostępnienia treści na ekranie, ale nie wykorzystują jeszcze możliwości służących współpracy w podgrupach (np. pokoje w aplikacji Microsoft Teams lub breakout rooms w aplikacji Zoom);
- wiedza i umiejętności pozwalające na efektywne korzystanie z metod pracy zdalnej i e-narzędzi oraz ich stosowanie (wiedza, jak zorganizować proces kształcenia i jakich konkretnie narzędzi uczyć wraz z umiejętnością dostosowania narzędzi do odbiorcy i przekazywanej treści) – doradcy mierzą się z wyzwaniem praktycznego wykorzystania i tworzenia jakościowych, ciekawych rozwiązań do zdalnego przeprowadzenia programów nauczania i obsługi e-narzędzi, poszukują narzędzi internetowych otwierających coraz to nowe możliwości (atrakcyjne, interaktywne, multimedialne, zgrzywalizowane);
- wiedza, jak efektywnie adaptować scenariusze zajęć i ćwiczenia dedykowane pierwotnie pracy stacjonarnej do trybu zdalnego (digitalizacja narzędzi, alternatywne realizacje i sposoby pracy);
- potrzeba większego wsparcia organizacyjno-technicznego i merytorycznego ze strony szkoły/dyrekcji w obszarze rozwoju kompetencji cyfrowych kadry pedagogicznej, pomocy w obsłudze przeznaczonych do nauki platform i aplikacji wybranych przez daną placówkę (np. Microsoft Teams, Google Meet, Zoom), dostarczenia poradników, szkoleń, aby efektywnie zapoznać się z możliwościami i funkcjonalnością dostępnych aplikacji (zaangażowanie innych nauczycieli, nauczycieli-informatyków czy administratorów sieci do dzielenia się warsztatem pracy zdalnej). Ciężar adaptacji do nowej sytuacji w dużej mierze spoczywa na samych doradcach, którzy angażują się w samokształcenie, ale potrzebują również realnego wsparcia szkoleniowego;
- wiedza o sposobach aktywizacji grupy w trybie *online* – jak zaangażować uczniów do pracy zdalnej (gdy łatwo o konkurencyjne, „alternatywne zajęcia”, np. uczeń zajmuje się grą w trakcie e-lekcji), jak utrzymać energię, jak dbać o proces uczenia w nowej formule poprzez energizery, zabawy, gry, ćwiczenia

relaksujące, rozluźniające oraz pomagające skupiać i utrzymać uwagę dzieci (np. wiedza o możliwościach koncentracji uwagi u dzieci wpłynęła na decyzję o umożliwieniu skrócenia zajęć lekcyjnych do 30 min);

- potrzeba umiejętności motywowania i włączania uczniów w zajęcia *online* z doradztwa, zachęcania ich do obecności i aktywnego udziału (jako proces wspierany przez całe środowisko szkolne, innych nauczycieli, wychowawców i rodziców – co wiąże się z potrzebą wzmocnienia pozycji doradztwa w szkole jako jednego z przedmiotów). Dyskomfort odczuwany w trakcie prowadzenia zajęć: brak pewności, ile osób realnie uczestniczy w zajęciach *online*, brak możliwości monitoringu obecności. Przykładowa dobra praktyka: wysyłanie poprzez portal Librus informacji i zaproszeń na zajęcia do uczniów, ale też do rodziców;
- uczenie się, jak w pełni wykorzystać możliwości nowoczesnych środków dydaktycznych przy jednoczesnej minimalizacji ryzyka depersonalizacji procesu nauczania.

Obawy

- brak zaplecza sprzętowego uczniów – niedostateczne wyposażenie gospodarstw domowych w sprzęt komputerowy. Rekomendowane opracowanie strategii przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu i nierównościom edukacyjnym, realizowania działań włączających na odległość – w tym zakup niezbędnego sprzętu czy wypożyczanie zasobów jako podstawa realizacji Konwencji o prawach dziecka do nauki, gwarancji dostępu do edukacji, w tym do wysokiej jakości edukacji);

(...) to są dzieci z terenów wiejskich, niektórzy nie mają komputerów, niektórzy nie mają Internetu. Albo jest jeden tam komputer na trójkę dzieci w domu. No tutaj bardziej techniczne... No, dzieci w mieście, jednak jest większy dostęp do internetu, albo ten internet jest lepszy, szybszy, światłowodowy. Tutaj nie ma nikt światłowodowego. Dzieci jadą na takim, nie wiem, stacjonarnym, po kablu, ale on nie jest zbyt dobry. Albo na jakimś mobilnym LTE.

- brak odpowiednich warunków do aktywnego udziału w zajęciach (np. miejsca do nauki);
- niedoinwestowanie szkół (szczególnie obszarów wiejskich) – brak dostępu do Internetu lub niska wydolność łączy internetowych, brak potrzebnego sprzętu oraz deficyt systemowego zapewnienia nauczycielom dostępu do wartościowych, ale płatnych narzędzi (np. wersje rozszerzone różnych aplikacji). Dodatkowym problemem jest przeznaczanie czasu na pomoc techniczną podczas zajęć (problemy z logowaniem, pogłos, słaba jakość połączenia);
- deficyt kompetencji cyfrowych – doradcy zgłaszają wiele obowiązków i zadań przy ograniczonym czasie na profesjonalne nabywanie kompetencji cyfrowych (większość doradców nie miała doświadczeń z edukacją zdalną na taką skalę przed epidemią koronawirusa, co oznaczało czasochłonny proces przygotowania zajęć zdalnych). Dodatkowo wyzwaniem są standardy świadczenia usług zdalnych, w tym wiedza z zakresu cyberbezpieczeństwa (np. kwestia sprawdzenia

wymogów prawnych i technicznych – dostawcy software, archiwizacja rozmów, zapisy świadczenia usług – pod kątem zachowania poufności czy kwestie etyki świata wirtualnego, aspektów prawnych, np. udostępniania wizerunku w sieci podczas edukacji *online*);

- potencjalny rozdźwięk między kompetencjami IT uczniów i nauczycieli (większa swoboda uczniów i biegłość poruszania się po Internecie). Wykorzystanie nowych technologii często wymaga od nauczycieli zwiększonego nakładu pracy, aby realizować program kształcenia w sposób atrakcyjny dla odbiorców. Doradcy obawiają się, że dobrze zorientowana w nowinkach technicznych i cyberprzestrzeni młodzież będzie wykorzystywać swoją wiedzę, aby np. utrudniać realizację zajęć czy nawet dyskredytować pracę nauczyciela. Takie podejście może świadczyć o istniejących barierach mentalnych wśród nauczycieli (nastawienie lękowe: „czy podołam?”). Wyzwaniem jest budowanie pozytywnego nastawienia do edukacji zdalnej – otwartości na pracę w takim trybie, a także motywacji i aktywizowania siebie do przeniesienia na kształcenie *online*. Poznanie wirtualnych relacji i zaznajomienie się z rewolucją cyfrową w edukacji wiąże się też z koniecznością weryfikacji własnych umiejętności do pracy w tym trybie oraz założeń co do nauczania *online* (które wciąż jest postrzegane jako zastępcze narzędzie pracy, o mniejszych walorach edukacyjnych). Nierzadko doradcy zapominają, że większość młodych ludzi, mimo korzystania na co dzień z mediów społecznościowych, nie ma specjalistycznej wiedzy w zakresie korzystania z informacyjnych narzędzi. Samoocena doradców w zakresie ich propozycji skierowanych do uczniów biegłych w nowych mediach wydaje się zaniżona, gdyż właśnie dziś otwiera się przed nimi pole do aktywnej edukacji w obszarach takich jak edukacja medialna, krytyczna analiza informacji z sieci czy zajęcia uwrażliwiające młodzież na kwestie bezpieczeństwa związanego z wizerunkiem w sieci;
- brak dostępu do zunifikowanego, aktualizowanego o nowe treści źródła e-materiałów i narzędzi dydaktycznych z obszaru doradztwa zawodowego – w tym kontekście kluczowe wydaje się dotarcie z informacją o pomocnych narzędziach i rozwiązaniach do szerokiego grona odbiorców w środowisku doradców (kwestia aktywnej promocji, upowszechnianie źródeł i zasobów); umożliwienie doradcom bezpośredniego udziału w szkoleniach, które wyposażają w konkretne treści, narzędzia, rozwiązania i dobre praktyki. Szkolenia dla nauczycieli na szeroką skalę mogłyby zniwelować nierówności w korzystaniu z już istniejących zasobów internetowych i multimedialnych w obszarze doradztwa;
- organizacja pracy – brak wypracowanych procedur powoduje, że część doradców ma poczucie ciągłego „bycia w pracy”, a ich work-life balance zostaje wyraźnie zachwiany. Nie ma wypracowanych rytuałów, efektywnych rozwiązań zarządzania czasem, co powoduje, że praca i życie przenikają się i trudno o regenerację organizmu. Doradcy deklarują, że spędzają zbyt dużo czasu przy komputerze i są zmęczeni zdalną formą pracy (preferowanie tradycyjnej formy nauczania);
- niewystarczające wsparcie psychologiczne dla nauczycieli i uczniów. Konieczność zapewnienia pomocy psychologicznej uczniom i uczennicom, zadbania o rozwój uczniów i ich dobrostan psychiczny (sytuacja izolacji, osamotnienia,

brak bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami wpływa na samopoczucie uczniów, obciąża psychicznie. Umożliwienie uczniom zdalnej pracy grupowej, *face-to-face*, jest odpowiedzią na ograniczenie kontaktów społecznych). Proces uczenia w nowych warunkach okazał się wysoce stresogenny również dla nauczycieli/doradców (brak poczucia bezpieczeństwa, wsparcia metodycznego, izolacja);

- znaczne osłabienie możliwości budowania relacji międzyludzkich. Tryb zdalny ogranicza funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, pracę w małych grupach, bezpośredni kontakt ucznia z doradcą, które są kluczowe dla prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego. Wyzwaniem jest kształtowanie relacji interpersonalnych w cyberprzestrzeni, uwzględnienie potrzeb emocjonalnych i możliwości intelektualnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zasoby

- współpraca oddolna, grupy samopomocy nauczycielskiej, grupy na Facebooku służące wymianie inspiracji, narzędzi i szukaniu rozwiązań, oddolna samoorganizacja, fora internetowe szkolnych doradców zawodowych – docenienie znaczenia wzajemnego wsparcia i więzi międzyludzkich (FB: Zaproś mnie na swoją lekcję; Kreatywni Doradcy Kariery; Teczka specjalisty; Szkolni doradcy zawodowi, Digitalni i kreatywni nauczyciele z pasją itp.);
- stale powiększająca się walizka z e-narzędziami (mapakarier.pl wymieniana jako ważny zasobnik do pracy zdalnej z uczniami);
- możliwość udziału w ciekawych wydarzeniach *online* (webinary, konferencje);
- dostrzeżenie szansy na wzajemne uczenie się, włączenie uczniów we współtworzenie lekcji i treści (uczniowie jako eksperci IT).

Zasobem są też już dostępne dobre praktyki – przykładem pozytywnych działań mogą być rozwiązania z jednej ze szkół uczestniczących w projekcie:

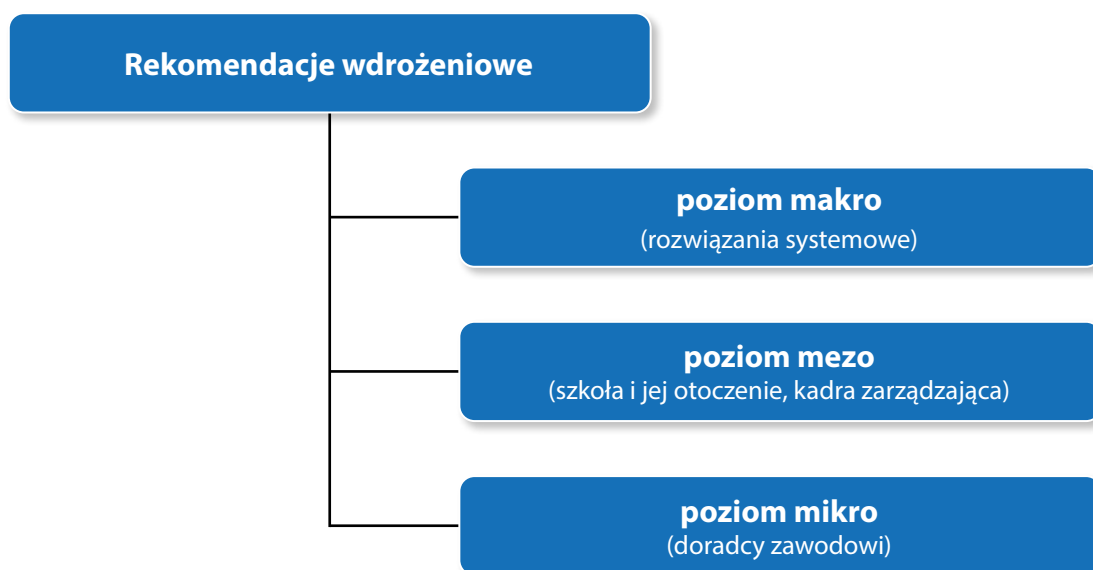
- wykorzystanie witryn Google do publikacji lekcji w internecie (umieszczenie materiałów *online*, gotowych filmików z doradztwa, komentarzy, poleceń, linków, cytatów motywujących, krótkich nagrań);
- organizacja wirtualnych konkursów, np. przygotowanie przez uczniów prezentacji pt. „Zawód przyszłości” i możliwość dalszego wykorzystania tych materiałów na zajęciach – zaangażowanie uczniów do wspólnego rozbudowywania bazy informacji o zawodach przyszłości (podejście partycypacyjne, włączanie uczniów w budowanie zasobów wiedzy);
- wirtualne targi edukacyjne – możliwość zapoznania się w jednym miejscu z bieżącą ofertą edukacyjną szkół ponadpodstawowych z regionu (projekt realizowany za pomocą Google przez doradczynię). Takie dzielenie się zasobami, by stworzyć mapę możliwości edukacyjnych w regionie, dodatkowo wzmacnia zaangażowanie otoczenia i umiejętność budowania lokalnej współpracy.

Zarówno przytaczane wypowiedzi doradców, jak i liczba pojawiających się aktualnie artykułów na temat zdalnej edukacji są wskaźnikiem bieżących, wciąż niezaspokojonych, potrzeb w tym obszarze. Edukacja zdalna to laboratorium doświadczalne dla nauczycieli, uczniów, rodziców, testowanie rozwiązań, rewizja dotychczasowych założeń, praktyk i sposobów komunikacji. Na edukacyjne wyzwania pandemii środowisko akademickie odpowiedziało publikacją pt. *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19* pod redakcją prof. Jacka Pyżalskiego (2020) z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Z analiz wyłania się obraz edukacji zdalnej jako góry lodowej, a narzędzia edukacji zdalnej to tylko jej wierzchołek. Pod powierzchnią pulsuje ogrom wyzwań, często niewidocznych na pierwszy rzut oka, tj. relacje rówieśnicze, zaangażowanie uczniów, współpraca i dobrostan nauczycieli czy współpraca z rodzicami/opiekunami. Oblicze szkoły cyfrowej na szeroką skalę dopiero jest odkrywane – w tym modele kształcenia na odległość, narzędzia edukacji zdalnej, multimedialne środki dydaktyczne, a także specyfika interakcji cyfrowych i psychologiczne mechanizmy zdalnego nauczania-uczenia się. Wiedza ta może być podstawą do zdefiniowania jak funkcjonować w społeczeństwie informacyjnym, jak optymalizować procesy edukacyjne, działać na rzecz jakości i efektywności nauczania, z dbałością o relacje i rozwój osobisty.

6. Rekomendacje wdrożeniowe

Z wywiadów przeprowadzonych w ramach projektu z doradcami zawodowymi wynikają różnorodne rekomendacje dotyczące wdrożenia wspierającego doradztwa zawodowego do szkół podstawowych – dotyczą one rozwiązań zarówno na szczeblu centralnym, jak i lokalnym.

Rysunek 3. Poziomy rekomendacji wdrożeniowych



Źródło: opracowanie własne.

W toku analizy zdecydowano się na wyszczególnienie trzech poziomów, których dotyczą wypracowane rekomendacje: poziom makro – obejmujący rozwiązania systemowe, kluczowe w kontekście ogólnopolskim, podejmowane w ramach polityki edukacyjnej; poziom mezo – skupiający się na konkretnej szkole (w tym także na tym, w jakiej przestrzeni są organizowane zajęcia z doradztwa) i jej lokalnym otoczeniu; poziom mikro – ukierunkowany na bezpośrednie działania doradców zawodowych chcących prowadzić doradztwo w nurcie wspierającym.

6.1. Poziom makro

Doradcy zawodowi, biorący udział w projekcie, rekomendują następujące zmiany systemowe, które pozwoliłyby na szerokie wdrażanie modelu wspierającego i Scenariuszy Kariery jako dobrych praktyk doradczych we wszystkich szkołach podstawowych w Polsce:

- przemyślana polityka edukacyjna w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego – potrzeba rozwiązań odgórnych, wzmacniających pozycję doradztwa, które będą pomocne dla kadry zarządzającej/dyrekcji i samych doradców, np.

systemowe zapewnienie standardu minimum: tryb obowiązkowości zajęć z doradztwa, możliwość realizacji dziesięciu godzin w siatce godzin (a nie w ramach zastępstw czy godzin wychowawczych), a docelowo zwiększenie godzin doradztwa w szkole (dziesięć godzin to za mało, zaledwie kropla w morzu potrzeb);

- propozycja umieszczenia zajęć z zakresu doradztwa zawodowego na świadectwie szkolnym – co może zwiększyć motywację uczniów do zaangażowania się w doradztwo (szczególnie gdy udział w zajęciach tego typu jest czymś nowym dla uczniów lub gdy nie widzą osobistych korzyści);
- zwiększenie nakładów na edukację i wzrost wynagrodzeń w oświacie (odpowiednia gratyfikacja finansowa dla doradców);
- współczesne trendy na rynku pracy jako argument dla decydentów na rzecz zmiany w postrzeganiu i organizacji doradztwa (wzrost znaczenia rozwoju kompetencji, tj. elastyczność, kreatywność, radzenie sobie ze zmianami).

6.2. Poziom mezo

Rekomendacje na poziomie mezo dotyczą danej szkoły, w której doradztwo jest prowadzone, skupiają się więc na działaniach, które powinna podjąć lub wspierać kadra zarządzająca, tj. dyrekcja:

- włączenie całego środowiska szkolnego w dyskusję nad doradztwem i analizę możliwości działania. Proponowane rozwiązania: organizacja debaty nt. doradztwa podczas rady pedagogicznej, włączenie tematu wyzwań doradztwa w agendę zebrań szkolnych. Cel: uwzględnianie doradztwa w planie/harmonogramie lekcji na równych zasadach z innymi przedmiotami, jak np. WOS czy EDB, a nie jako „wypełnienie” wolnych godzin. Wprowadzenie tematu doradztwa na posiedzeniach rady gminy – cel: unaocznienie organowi prowadzącemu potrzeby realizacji doradztwa w szkole, jego wagi, nie tylko w ramach ustawowo przypisanych godzin, ale również z przeznaczeniem dodatkowych środków na realizację tego przedmiotu, wyjściem poza program minimum w gminie (zgłoszenie potrzeby projektu doradczego, innowacji pedagogicznej);
- dostrzeżenie znaczenia i wartości doradztwa zawodowego przez dyrektorów/organy zarządzające (szansa na większy prestiż przedmiotu w szkole). Doradcy odpowiadają za realizację celów nauczania przed dyrekcją, więc znaczący jest sposób postrzegania modelu wspierającego przez samą dyrekcję i jej przychylność (co przekłada się na priorytety i zakres wsparcia oferowanego doradcom);
- możliwość dalszej profesjonalizacji doradztwa w szkole poprzez zadbanie o wsparcie merytoryczne doradców, zmotywowanie ich do kształcenia (studia podyplomowe/szkolenia z doradztwa), pogłębienie wiedzy z doradztwa w poczuciu dobrej inwestycji – przełożenie wysiłku na możliwość prowadzenia zajęć doradczych w szkole. Doradcy wskazywali na niewspółmierny nakład pracy własnej w stosunku do obligatoryjnej liczby godzin doradztwa (10 h);

- zapewnienie doradcy możliwości realizacji grupowych zajęć warsztatowych, trwających średnio dwie – trzy godziny dydaktyczne (zajęcia „zablokowane” – pogłębiające efekty procesu poradniczego);
- możliwość realizacji zajęć warsztatowych w mniejszych grupach;
- aranżacja dodatkowej przestrzeni doradczej w szkole na materiały oraz spotkania. Wydzielone pomieszczenie na materiały doradcze (wytwory uczniów), biblioteczkę (broszury, książki) – przechowywanie dokumentów i informacji o uczniach w jednym miejscu (a nie „przekładanie ich między szafkami”). Osobny pokój (lecz nie klasa lekcyjna) – wewnątrz atrakcyjne wizualnie, przyjazne, motywujące – na spotkania indywidualne z rodzicami i uczniami (potrzeba bardziej intymnej, swobodnej przestrzeni, sprzyjającej otwartym rozmowom);
- podjęcie współpracy z instytucjami otoczenia w obszarze doradztwa i rynku pracy (np. urzędy pracy, OHP, lokalni pracodawcy) w celu podniesienia jakości usług doradczych w szkole, umożliwienie praktycznego kontaktu z kierunkiem kształcenia/zawodem (wizyty w szkołach/zakładach pracy – możliwość oceny, w jakim stopniu dana szkoła/profesja odpowiada uczniowi). Forma ta często jest ograniczona ze względu na możliwości budżetowe placówek, szczególnie gmin wiejskich). Takie praktyki mają pomóc w pogłębieniu znajomości lokalnego rynku pracy i dokonaniu właściwych wyborów dotyczących własnej kariery. Są punktem wyjścia do praktycznego poznania świata zawodów, a także pozwalają poznać perspektywę pracodawcy czy przedsiębiorcy;
- popularyzacja działań oddolnych na rzecz doradztwa: organizacja konkursów szkolnych w temacie doradztwa, zamieszczanie interesujących materiałów dotyczących doradztwa na stronie szkoły (np. filmoteka doradcza, reportaże video z działań, video-zaproszenia rodziców do współpracy w zakresie doradztwa); wymiana i wzmocnienie swojego warsztatu poprzez współpracę i wspieranie się w grupach na Facebooku;
- poszukiwanie zewnętrznych źródeł finansowania na działania doradcze (np. projekty edukacyjne, współpraca z organizacjami pozarządowymi).

6.3. Poziom mikro

Bardzo ważnym poziomem rekomendacji jest poziom mikro, zawierający działania doradcy szkolnego:

- zbudowanie porozumienia z dyrekcją na rzecz nowych rozwiązań w szkolnym doradztwie – dialog doradców z dyrekcją i promocja innowacji doradczych (np. podejście wspierające, poradnictwo konstruktywistyczne). Doradcy mogą np. prezentować efekty projektu w języku korzyści (opinie i doświadczenia nauczycieli, wyniki ankiet z uczniami);

- wzmocnienie rangi i podniesienie prestiżu doradztwa poprzez pozyskanie przychylności środowiska, dyrekcji i innych nauczycieli w zakresie organizowania różnych działań z zakresu doradztwa. Wzmocnienie jego istotności jest szczególnie ważne wówczas, gdy szkoła nie zaznała się jeszcze z nowym systemem doradzania lub gdy dyrekcja nie podejmuje tematu doradztwa, a kadra nauczycielska nie jest zainteresowana rozwojem nowego obszaru wiedzy – przydatne mogą być działania o charakterze informacyjnym i propagującym poradnictwo edukacyjno-zawodowe. Celem jest: zauważalność zajęć z doradztwa, promocja działań z nim związanych, budowanie świadomości jego wagi i znaczenia, wzmacnianie roli wszystkich nauczycieli jako aktywnych podmiotów i współtwórców zajęć z doradztwa – współodpowiedzialność za realizację WSDZ i treści programowych z zakresu doradztwa, zmiana opinii dyrektorów na temat zapotrzebowania na usługi doradcze. Dobra praktyka ułatwiająca zadania: wysłanie nauczycielom przedmiotowym na koniec semestru ankiety monitorującej przebieg zadań z doradztwa, w której zaznaczają treści przeprowadzone w ramach realizacji podstawy programowej swoich przedmiotów. Ankieta jest wymiernym sposobem dokumentacji działań (nauczyciele w roku szkolnym „zbierają dowody” z zajęć doradztwa – przy temacie lekcji w dzienniku elektronicznym odnotowują odpowiednie kody z rozporządzenia, wskazujące na treści z zakresu doradztwa realizowane przy okazji danej lekcji, a na koniec roku wypełniają ankietę);
- szersze włączenie innych nauczycieli w procesy doradcze – np. współpraca z wychowawcą klasy i kontynuacja zagadnień na lekcjach wychowawczych, zachęcanie do wykorzystywania scenariuszy przez innych nauczycieli w klasach VII –VIII. Przykładowo na zajęciach z języka polskiego można zaproponować wywiady z przedsiębiorcami czy pracodawcami (jako formę rozwoju warsztatu dziennikarskiego) – do takich działań zobowiązani są wszyscy nauczyciele, a praktyka w tym obszarze pozwala na całościowe podejście do doradztwa i włączenie podejmowanych zagadnień w szersze konteksty uczenia się;
- działania na rzecz uświadomienia uczniom wagi zajęć z doradztwa. Doradztwo zawodowe jest przedmiotem, z którego nie wystawia się ocen, a same zajęcia nierzadko są włączane w tzw. okienka czy umieszczane w planie lekcji na „gorszych” pozycjach (np. na koniec intensywnego i wyczerpującego dnia). Brakuje zatem zewnętrznych bodźców, które przyciągałyby uwagę uczniów i zachęcały do pracy. Taki stan może wpływać na podejście uczniów szkoły podstawowej do doradztwa: brak zainteresowania tematyką, entuzjazmu, poczucie, że zajęcia tego typu nie są ważne. Stanowi to wyzwanie dla szkolnych doradców, aby potrafili w tych warunkach zbudować wewnętrzną motywację uczniów, w sposób przekonujący przedstawić im znaczenie doradztwa we współczesnym świecie oraz jego użyteczność dla planów edukacyjnych i zawodowych. Uatrakcyjnienie zajęć z wykorzystaniem Scenariuszy Kariery, które wzbudzały zainteresowanie uczniów, może wspomóc konstruktywną zmianę w ich podejściu do zajęć;
- włączenie rodziców/opiekunów do współpracy ze szkołą podczas wyborów edukacyjno-zawodowych uczniów. Relacja nauczyciel – uczeń – rodzic stanowi podstawę wdrażania nowoczesnych rozwiązań w doradztwie – docieranie do rodziców, włączanie ich w działania doradcze poprzez radę rodziców,

wzajemne wsparcie działań i zmian poprzez zachęcanie ich do inicjatywy i wypowiedzi, ewaluacja pracy i potrzeb (szukanie pro jakościowych rozwiązań, ewaluacja programu doradztwa poprzez np. prowadzenie corocznych, regularnych ankiet zbierających informacje zwrotne oraz badających potrzeby uczniów i rodziców). Szczególnie ważna wydaje się współpraca z rodzicami uczniów klas VII i VIII np. za pośrednictwem webinarów, spotkań i konsultacji indywidualnych. Ciekawym pomysłem jest także wysłanie rodzicom zdjęć z zajęć przez e-dziennik, dzięki czemu mają oni lepszy wgląd w pracę doradcy i swoich dzieci i mogą być sojusznikami procesów doradczych przez np. dodatkowe inspirowanie dzieci do zgłębiania poruszanych zagadnień. Rodzice (opiekunowie) są istotnymi uczestnikami procesu doradczego – włączenie ich w model doradztwa wspierającego oraz przedstawienie idei WSDZ może się przyczynić do zdefiniowania, a czasem „odczarowania” pojęcia doradztwa zawodowego, które bliższe jest towarzyszeniu uczniowi w procesie poznawania siebie i możliwości, jakie daje rynek pracy (a nie dostarczaniu gotowych rozwiązań dotyczących wyboru szkoły czy zawodu).

Podsumowanie

W świetle zrealizowanego projektu można uznać, że głównym kierunkiem w systemie edukacji powinno być zwiększenie przestrzeni do prowadzenia zajęć z doradztwa edukacyjno-zawodowego i podniesienie poziomu jakości działań doradczych.

W szkołach na zajęcia z doradztwa poświęca się zbyt mało czasu (zdarza się niestety, że mimo istniejących przepisów i uregulowań prawnych dotyczących doradztwa zawodowego w praktyce nie przeprowadza się ich w ogóle). Brakuje profesjonalnych doradców i różnorodnych form prowadzenia zajęć z uczniem, które byłyby wsparciem w podejmowaniu przez młodych ludzi trudnych wyborów edukacyjnych czy zawodowych.

Stosunkowo niewielka liczba godzin przyznana doradcom zawodowym na grupowe zajęcia i indywidualne porady z uczniami powoduje, że ich potencjalny wpływ na decyzje edukacyjne i zawodowe młodzieży jest za mały, aby realnie i twórczo wspierać uczniów w podejmowaniu ich życiowych decyzji czy poszerzać i pogłębiać ich wiedzę i umiejętności.

W wielu placówkach zarówno pozycja doradztwa zawodowego, jak i świadomość otoczenia społecznego na jego temat jest na niskim poziomie. Szansą na poprawę sytuacji jest zwiększenie roli doradztwa zawodowego w systemie edukacji. Na poziomie konkretnej placówki kluczowa jest współpraca z dyrekcją, innymi nauczycielami i rodzicami/opiekunami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań doradczych. Relacja z doradcą zaś powinna otwierać młodego człowieka na kluczowe pytania dotyczące drogi życiowej: *Co najbardziej lubię robić? Co mnie pasjonuje? Jakie mam zdolności? Do czego mam predyspozycje? Co chcę osiągnąć? O czym naprawdę marzę? Kim chcę być? Jak mam żyć?*

Pytania te otwierają pole do pracy w nurcie wspierającym. Jak mawiał twórca poradnictwa socjodynamicznego Vance Peavy, zasadnicze pytanie, jakie towarzyszy człowiekowi, zawiera się w zdaniu: „Jak powinienem żyć?”, a nie „Do jakiego zawodu się nadaję?” (Peavy, 2014, s. 3).

Sytuacja pandemii stanowi szansę na przewartościowanie paradygmatu edukacji i głęboką transformację systemu nauczania: odejście od faktografii, oceniania, koncentracji na podstawie programowej na rzecz budowania relacji, dialogu, wspierania, towarzyszenia i wzmacniania kompetencji kluczowych. Kryzys, oprócz oczywistego wyzwania związanego z koniecznością wypracowania efektywnego modelu zdalnej współpracy uczniów, nauczycieli i rodziców/opiekunów w przestrzeni *online*, stanowi szansę na zmodernizowanie programów nauczania oraz zapewnienie wsparcia dla nauczycieli, rodziców i społeczności. Wzywa także do ustalenia nowych celów oraz priorytetów dydaktyki we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, przez co staje się szansą na wzmocnienie powiązań między edukacją formalną i nieformalną, a przede wszystkim na edukację włączającą, solidarną, niwelującą nierówności. Pozwala dostrzec, że towarzyszenie dzieciom i młodzieży (a nie koncentracja na realizacji podstawy programowej), wsparcie i empatia,

zadbanie o kontakt, relacje, komfort psychiczny i poczucie bezpieczeństwa to filary mądrego uczenia.

Dynamiczna sytuacja na świecie związana z epidemią koronawirusa wzywa do podjęcia nowych, innowacyjnych i niestandardowych odpowiedzi na kryzys również w obszarze doradztwa zawodowego. Wraz z przejściem na edukację zdalną zmienia się bowiem układ relacji, sposobów komunikacji oraz kultura organizacyjna szkół. Weszliśmy w nową generację nauczania. Na szeroką skalę odbywa się praktyczny trening przygotowujący do przyszłej edukacji po pandemii (np. kontakt z uczniami nieobecny czy indywidualny tok nauczania).

Przedstawione w raporcie Scenariusze Kariery, wpisujące się w model wspierający poradnictwa i konstruktywistyczne praktyki doradcze, w opinii doradców odpowiadają na wyzwania nowoczesnego doradztwa zawodowego. Scenariusze wspierają procesy autorefleksji, autokreacji i świadomego podejmowania decyzji życiowych i edukacyjno-zawodowych na zmieniającym się rynku pracy. Jak wynika z przeprowadzonych badań, scenariusze stanowią inspirujący zbiór narzędzi doradczych, przetestowany w ramach projektu i otwarty na rozwijanie w ramach własnej praktyki doradczej. Jest on cennym materiałem do wdrożenia w szkołach podstawowych w celu realizacji zajęć z doradztwa zawodowego dla uczniów klas VII i VIII, w tym rozwijania ich kompetencji miękkich. Elastyczność scenariuszy, a więc możliwość modyfikacji i zmian, pozwala na skuteczną adaptację ich do potrzeb konkretnej grupy, w tym umożliwia przeprowadzenie zajęć w trybie zdalnym.

W tym dynamicznym czasie transformacji ważną rolę mogą odegrać zajęcia z doradztwa zawodowego. Praca w modelu wspierającym może być kluczem do doradztwa przyszłości – otwartego na mądre towarzyszenie uczniom, rozwijanie kompetencji miękkich, gdzie jest przestrzeń na autorefleksję, rozwój osobisty, budowanie relacji, współpracę, a także twórczą realizację pasji i spełnianie marzeń. Uczy także nie tyle dopasowania się do obecnego schematu, co reagowania na zachodzące zmiany – w czasach, gdy rynek nieustannie ulega odczuwanym aktualizacjom, jest to niezmiernie cenne. Zintegrowany System Kwalifikacji odpowiada na te wyzwania dzisiejszych czasów – wspiera koncepcję uczenia się przez całe życie, w której efekty uczenia się są zdecydowanie ważniejsze niż prowadząca do nich droga.

7. Literatura cytowana

Amundson, N. E. (2017). *Aktywne zaangażowanie. Istota i praktyka poradnictwa kariery*. Wrocław: Fundacja Imago.

Arendt, Ł. i Flaszynska, E. (2019). (Nie)równowaga na rynku pracy w ujęciu popytowym – analiza ofert pracy. *Edukacja ustawiczna dorosłych – Polish Journal of Continuing Education*, 3(106), 88–108.

Bańka, D. (2006). Doradztwo zawodowe jako profesjonalna pomoc psychologiczna. W: A. Stopińska-Pająk (red.), *Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy* (s. 45). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.

Chmielecka, E., Saryusz-Wolski, T., Sławiński, S. i Stęchły, W. (red.). (2019). *Ramy kwalifikacji, ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Czerepaniak-Walczak, M. (2010), Badania w działaniu. W: S. Palka (red.). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, (s. 319–337). Gdańsk: GWP.

Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19, 2(2014), 181–194.

Czerkawska, A. (2013). *Poradnictwo egzystencjalne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Červinková, H. (2012). Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(57), 7–18.

Červinková, H. (2013). Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 1(48), 123–137.

Červinková, H., Gołębiak, B. D. (red.) (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: WN Scholar.

Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.) (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Denzin, N.K. (1990). Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: Znaczenie a metoda w analizie biograficznej. W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 55–69). Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: PWN.

Fundacja Imago (2019). *Podjęcie konstruktywistyczne w poradnictwie kariery – produkt finalny w projekcie „Rozwój konstruktywistycznych metod doradztwa i podniesienie efektywności instytucji rynku pracy”*. Wrocław: Fundacja Imago. Pobrano

z https://fundacjaimago.pl/wp-content/uploads/Podejscie_konstruktywistyczne_w_poradnictwie_produkcie_elektr-1.pdf

Gołębiak, B. D. (2009). Aplikacje konstruktywizmu do poradnictwa. Inspiracje pedologiczne. W: A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Góral, A., Jałocha B., Mazurkiewicz, G. i Zawadzki, M. (2019). *Badania w działaniu: książka dla kształcących się w naukach społecznych*. Kraków: WUJ.

Górka, A. (2015). *Raport podsumowujący projekt „Nowa perspektywa doradztwa zawodowego”. Monografia procesu adaptacji podejścia socjodynamicznego na grunt polskiego poradnictwa zawodowego*, Wrocław: Fundacja Imago. Pobrano z http://fundacjaimago.pl/wp-content/uploads/2017/08/Raport_SD_final_E-BOOK.pdf

Górka, A. (2018). *Nadzieja i aktywne zaangażowanie w poradnictwie kariery Normana E. Amundsona – produkt finalny projektu „Przestrzeń rozwoju! Adaptacja metody zintegrowanego doradztwa rozwoju kariery dla młodzieży”*, Wrocław: Fundacja Imago. Pobrano z <http://fundacjaimago.pl/wp-content/uploads/Nadzieja-i-aktywne-zaanga%C5%BCowanie.pdf>

Grotowska-Leder, J. (2014). Rzecz o kształceniu dorosłych. Lifelong learning w Polsce, w perspektywie Unii Europejskiej. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 50, 117–135.

Jeran, A. (2019). *Dobrani... Miary, skala i konsekwencje (nie)dopasowań na polskim rynku pracy*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.

Kargulowa, A. (1986). *Poradnictwo jako wiedza i system działań*. Wrocław.

Kargulowa, A. (2004). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kłodkowska, J. (2010). Aplikacja konstruktywizmu do praktyki poradnictwa. *Edukacja Dorosłych*, 1(62).

Maniak, G. (2015). Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 214, 128–139.

Minta, J. (2012). *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*. Warszawa.

McMahon, M. (red.). (2017). *Career Counselling: constructivist approaches* (2nd ed.). Abingdon, Oxon New York: NY Routledge.

Nawój-Połoczańska, J. (2020). Doradztwo zawodowe u progu zmian, *Szkoła – Zawód – Praca*, 19, 107–123.

Peavy, R. V. (2014). *Poradnictwo socjodynamiczne. Praktyczne podejście do nadawania znaczeń*. Bielsko-Biała: Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne „Teatr Grodzki”.

Perkowska-Klejman, A. (2018). *Refleksyjność w kontekście uczenia się. Poszukiwanie pojęć, modeli i metod. Przegląd literatury przedmiotu*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Piekarski, M. (2019). Doradca zawodowy w edukacji i na rynku pracy. *Edukacja ustawiczna dorosłych – Polish Journal of Continuing Education*, 2(105), 75–82.

Podwójcic, K. (2015). *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Porzak, R. (2018). Rola doradcy kariery w procesie doradczym. W: R. Porzak (red.), *Doradztwo w planowaniu kariery. Podstawy teoretyczne i przykładowe praktyki*. Lublin: WSEI.

Pyżalski, J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: Wydawnictwo EduAkcja.

Radoła, M. (2013). Kapitał społeczny a osiągnięcia szkolne ucznia. *Studia Edukacyjne*, 27.

Rafał-Łuniewska, J. (2017). *Doradztwo zawodowe w szkole*, Warszawa: ORE. Materiał dla uczestników konferencji *Doradztwo zawodowe dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, zorganizowanej przez Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych ORE – Warszawa.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego. Pobrano z <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000325/O/D20190325.pdf>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Pobrano z <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000639/O/D20190639.pdf>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Pobrano z <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200000493/O/D20200493.pdf>

Straś-Romanowska, M. (2010). Badania ilościowe vs jakościowe – pytanie o tożsamość psychologii. *Roczniki Psychologiczne*, 13(1), 97–105.

Wojtasik, B. (1994). *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.

Wojtasik, B. (2003). Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności. W: *Codziennosc jako miejsce i źródło uczenia się. Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*. Numer specjalny.

Wojtasik, B. (2007). Doradca jako refleksyjny badacz. W: V. Drabik-Podgórná (red.), *Poradnictwo między etyką a techniką*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Pobrano z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

Załączniki

Scenariusze Kariery I

Projekt „Doradcy zawodowi w szkole podstawowej” 2020

Autorka: Anna Ewa Górka

„**Scenariusze Kariery**” czerpią z różnorodnych źródeł, które nie są skoncentrowane na gotowych wzorcach czy odpowiedziach, lecz otwarte na pytania, refleksje, eksperymenty i praktyki twórcze.

„**Scenariusze Kariery**” proponują:

- narzędzia refleksji i samopoznania,
- spotkanie w atmosferze dialogu, szacunku, współpracy i wzajemnego uczenia się,
- przestrzeń wsparcia, która wzmacnia, otwiera możliwości, niesie nadzieję i zachętę do aktywnych działań,
- okazję do ogólnego planowania życia (współtworzenie i omawianie osiągalnych, osobiście znaczących projektów),
- szansę wypracowania nowych perspektyw, wychodzenie poza utarte szlaki i tworzenie własnej drogi edukacyjno-zawodowej.

Poznaj „Scenariusze Kariery”

Moduł I. Własne zasoby i predyspozycje

(3 × 45 min)

Spis treści

- Powitanie i wprowadzenie
- Rundka początkowa – „Metaforyczne przedmioty”
- „Rzeźby współpracy”
- Wizualny kontrakt grupowy
- „Ulubione czynności”
- „Słowa, które mnie opisują...”
- „Mapowanie przestrzeni życia i przyszłości”
- Podsumowanie (rundka, ankiety)
- Praktyka mistrzowska (Dodatek: „Znaczący inni”)

Powitanie i wprowadzenie

Czas trwania: 5 min

Początek spotkania jest bardzo ważny. Część uczestników może być zaintrygowana tematyką doradztwa, a niektórzy mogą być zniechęceni czy sceptycznie nastawieni do zajęć. Warto zadbać o „przełamanie lodów”, przedstawienie wizji zajęć oraz zmotywowanie uczestników do zaangażowanego i pełnego udziału:

- powitanie (prowadzący wita uczestników, przedstawia się oraz informuje o temacie i celu spotkania);
- zapoznanie z organizacją i tematyką zajęć (ramowy plan, przebieg zajęć, czas trwania modułów, sposób ich realizacji itp.);

- nawiązanie kontaktu z grupą;
- wskazanie korzyści wynikających z uczestnictwa w zajęciach;
- stworzenie klimatu bezpieczeństwa i dialogu, sprzyjającego współpracy na zajęciach.

Przykładowy przekaz nauczyciela do uczniów w języku korzyści: *Witam na zajęciach doradztwa zawodowego. Cieszę się, że mam przyjemność poprowadzenia tego spotkania i poznania was bliżej. Przed nami dwa wspólne spotkania. Dziś będziemy przyglądać się swoim zasobom, możliwościom, planom. Kolejne zajęcia będą poświęcone rynkowi pracy z waszej perspektywy. Mam nadzieję, że udział w tym cyklu pozwoli wam lepiej zrozumieć siebie i swój stosunek do zagadnień związanych z dalszą edukacją i pracą. Będziemy wspólnie rozmawiać o was, o życiu, o pracy, doświadczać siebie w różnych odsłonach, aby móc bardziej świadomie kształtować swoją ścieżkę rozwoju. Nie ma tu gotowych odpowiedzi, razem będziemy poszukiwać własnej perspektywy. Będzie tu miejsce na pytania, dialog, szukanie odpowiedzi, przestrzeń na twórcze działania, dzielenie się pomysłami i otwieranie wyobraźni. Będziemy się zastanawiać nad kompetencjami ważnymi w życiu i w pracy. Jestem bardzo ciekawa was i waszej perspektywy – jesteście ekspertami w zakresie swojego życia, więc wasz wkład i osobiste zaangażowanie w zajęcia są nieocenione. Zależy mi na tym, abyśmy czuli się razem bezpiecznie, dzielili się swoimi doświadczeniami, przemyśleniami, przyglądali się sobie, otaczającemu światu oraz tworzyli własne pomysły na karierę/życie. Zaczniemy wspólną podróż...*

Rundka początkowa – „Metaforyczne przedmioty”

Temat: przedstawienie się, autoprezentacja, poznawanie się.

Cele:

- poznanie się,
- uzyskanie uwagi uczestników,
- wprowadzenie twórczej i swobodnej atmosfery,
- wyzwolenie myślenia metaforycznego (przedstawienie się na podstawie skojarzeń).

Pomoce: skrzynka z różnymi przedmiotami, pisak i etykiety samoprzylepne na imiona (w związku z sytuacją epidemiologiczną można rozważyć np. wskazywanie przedmiotów).

Czas trwania: 20 min

Przebieg:

1. Prowadzący rozkłada na stole lub kładzie na środku sali różnorodne przedmioty (w liczbie większej niż liczba osób uczestniczących, aby umożliwić wybór). Zaprasza młodzież do wybrania jednego (lub dwóch) przedmiotu, który w jakiś sposób łączy się z daną osobą (np. z obecną sytuacją w życiu, jej zainteresowaniami, historią życia, cechami osobowości) za pomocą krótkiego wprowadzenia: *Podejdźcie do przedmiotów i wybierzcie taki, który najbardziej oddaje wasze zainteresowania, cechy charakteru, wasz stan wewnętrzny czy też nastrój tu i teraz. Zabierzcie przedmiot ze sobą.*
2. Gdy każdy ma już przedmiot w ręku (po powrocie do siedzenia w kręgu), doradca zaprasza ochotnika/ochotniczkę do przedstawienia się, opowiedzenia kilku zdań o sobie oraz podzielenia się historią, dlaczego akurat ten przedmiot wybrał i co on mówi o danej osobie: *Pokaż wybrany przedmiot pozostałym uczestnikom zajęć i opowiedz, co w nim widzisz. Co przykuło w nim twoją uwagę? Jakie refleksje w tobie wywołuje?* Pyta też dodatkowo: *Jak chcesz, abyśmy się zwracali do ciebie podczas zajęć? Zapisz na karteczce swoje imię – lub napisz, jak chcesz, aby się do ciebie zwracano – i przyklej ją w widocznym miejscu na sobie.*
3. Kolejna osoba jest zapraszana do przedstawienia się i zapisania imienia. Uczniowie dzielą się spontanicznymi wypowiedziami nt. siebie i własnych wyborów (gdy pracujemy w małej grupie lub gdy mamy więcej czasu, warto, aby doradca dopytał o szczegóły opowieści i nawiązał minidialog z każdym uczniem i każdą uczennicą). Na koniec doradca mówi o sobie i wybranym przez siebie przedmiocie oraz podsumowuje tę część.
4. Pytania podsumowujące, np.:
 - *Czy łatwo było wybrać przedmiot?*
 - *Czy mówienie o sobie sprawia trudność?*
 - *Czy czujecie, że można się czegoś dowiedzieć o sobie przez pryzmat wybranego przedmiotu?*

Źródło: opracowanie własne.

„Rzeźby współpracy”

Temat: warunki konstruktywnej współpracy, komunikacja w zespole.

Cele:

- praca nad integracją grupy (elementy dramy),
- refleksja nad skuteczną oraz nieefektywną komunikacją w grupie,

- „rozruszanie” grupy z wykorzystaniem elementów dramy – zaproszenie do twórczego przedstawienia „dobrej” i „złej” współpracy grupowej,
- podkreślenie wagi dbania o współpracę w grupie (jako zapowiedź przyjęcia kontraktu grupowego).

Czas trwania: 15 min

Przebieg:

1. Doradca dzieli uczestników na 5–6-osobowe zespoły, które bez użycia słów będą przedstawiać – w formie rzeźby grupowej/miniscenki – sytuacje obrazujące współpracę w grupie.
2. Połowa zespołów przygotowuje się przez chwilę do pokazania rzeźby, miniscenki na temat: „trudna, negatywna komunikacja”, a połowa w tym czasie opracowuje temat „dobrej komunikacji, najlepszej współpracy”. Grupy mogą sięgnąć do przykładów z życia szkolnego, rodzinnego, koleżeńskiego, zawodowego, aby zobrazować dane zagadnienie.
3. Początkowo grupy przedstawiają na forum pomysły na „trudną komunikację”, a pozostali uczestnicy stają się „widownią”, która próbuje odgadnąć sytuację/emocje/znaczenia danej scenki. Doradca moderuje generowanie znaczeń przez uczestników, dopytując: *Jak rozumiecie tę scenkę? Co jeszcze dostrzeżliście? Jakie emocje utrudniały komunikację? Jaka postawa ciała nie sprzyjała rozmowie? Jakie relacje tu widzicie?* itp. Dodatkowo aktorzy-twórcy rzeźb/scenek dopowiadają, jaki mieli zamysł – jakie znaczenia chcieli zawrzeć w przedstawieniu.
4. Następnie pozostałe grupy przedstawiają obrazy „najlepszej komunikacji”. „Widownia” (w innym składzie) dzieli się wrażeniami i spostrzeżeniami. (Aby wzmocnić prezentujące grupy, można zaproponować na koniec brawa dla wszystkich zespołów, podkreślając odwagę wyjścia na „scenę”, pomysłowość itp.).
5. Pytania na zakończenie:
 - *Czy łatwo było odgadnąć znaczenia/scenariusz danej scenki?*
 - *Jakie najczęściej są przyczyny „nieefektywnej komunikacji”?*
 - *Jakie są warunki konstruktywnej, „dobrej” współpracy?*

Źródło: opracowanie własne.

Wizualny kontrakt grupowy

Temat: ustalenie zasad współpracy w grupie podczas zajęć.

Cele:

- sprecyzowanie aprobowanych i niepożądanych form zachowania w trakcie zajęć,
- ustalenie zasad współpracy,
- zadbanie o grupę.

Czas trwania: 5 min

Przebieg:

1. W nawiązaniu do wcześniejszego ćwiczenia z rzeźbami doradca podkreśla wagę dobrej atmosfery i komunikacji w grupie.
2. Prowadzący przedstawia przygotowany wcześniej, graficzny i przykuwający uwagę, kontrakt grupowy. Omawia każdy obraz-zasadę osobno.

Przykładowe zasady (i przykładowe rysunki):

- słuchamy się wzajemnie (ucho)
 - zasada poufności (kłódka)
 - nie oceniamy i nie krytykujemy siebie nawzajem (szuflada)
 - cel zajęć (tarcza strzelnicza)
 - dobrowolność (znak stop)
 - punktualność (zegar)
 - dbamy o przerwy (napoje owocowe)
 - wyciszamy telefony (przekreślony telefon komórkowy) itp.
3. Następnie prowadzący informuje o możliwości przedyskutowania dodatkowych zasad zgłaszanych przez grupę (teraz lub w każdym momencie w czasie zajęć). Prosi grupę o zastanowienie się, czego każdy jeszcze potrzebuje, aby dobrze się czuć w grupie i ze sobą współpracować. Doradca omawia zgłaszane propozycje zasad współpracy i dodaje je do kontraktu (zapisuje je w formie rysunkowej).
 4. Na koniec doradca prosi każdego uczestnika o ustne potwierdzenie przyjęcia takiej formy kontraktu.

Możliwe warianty przebiegu ćwiczenia (do ewentualnego wdrożenia przy mniejszej liczbie osób w grupie i możliwościach czasowych):

- grupa samodzielnie wypracowuje pomysły na zasady współpracy i ich graficzne przedstawienie (praca w procesie, dyskusja grupowa);
- osoby, które przedstawiły pomysł na nową zasadę współpracy, samodzielnie wykonują jej ilustrację;
- uczestnicy zatwierdzają kontrakt poprzez podejście do flipcharta i podpisanie się imieniem (wzmocnienie podmiotowości, decyzyjności i odpowiedzialności każdej osoby).

Przerwa

„Ulubione czynności”

Temat: Zainteresowania, pasje, preferencje a możliwa kariera zawodowa.

Cele:

- zbudowanie relacji w grupie na etapie poznawania się (możliwość swobodnego mówienia o sobie w bezpiecznych kontekstach, związanych z własnymi znaczącymi aktywnościami);
- pomoc radzącym się w procesie samopoznania i samointerpretacji (opowiadanie o sobie i własnym stylu życia);
- identyfikacja i analiza własnych doświadczeń, hobby, zainteresowań, pasji, upodobań, umiejętności, predyspozycji, wartości, zasobów itp.;
- zintegrowanie dotychczasowych aktywności życiowych, zainteresowań i doświadczeń z możliwymi przyszłymi celami i perspektywami;
- związek między zainteresowaniami a przyszłymi wyborami zawodowymi (przeniesienie zainteresowań na rynek pracy);
- znaczenie pasji i zainteresowań a satysfakcja z pracy (preferowane środowisko pracy);
- tworzenie pomysłów na karierę zawodową na podstawie własnych zainteresowań.

Pomoce: załącznik do ćwiczenia (arkusz pomocniczy), długopisy, kredki.

Czas trwania: 30–45 min

Przebieg:

1. Doradca zaprasza uczniów do zastanowienia się nad ulubionymi zajęciami i wprowadza w temat: *Zastanówcie się, co was pasjonuje, zajmuje, ciekawi. W jaki sposób spędzacie czas, jakie są wasze ulubione aktywności/zabawy/przedsięwzięcia? Które aktywności i przestrzenie są wam najbliższe, które działania was najbardziej interesują, cieszą, angażują, dodają energii i budzą entuzjazm? Którym zajęciom oddajecie się w wolnej chwili? Które sprawiają wam najwięcej przyjemności?*
2. Następnie doradca rozdaje formularz (załącznik do ćwiczenia), zapraszając do jego wypełnienia: *Spróbujcie wymienić do 20 aktywności, które sprawiają wam satysfakcję. Może wydawać się to dużą liczbą, ale dajcie sobie czas, żeby poszukać w swoim doświadczeniu ulubionych czynności, ciekawych aktywności i zainteresowań, również tych mniej oczywistych. Zaczynajcie od pierwszej kolumny pt. „Co lubię robić” i postarajcie się przywołać jak najwięcej różnych czynności, które was cieszą. To mogą być małe, zwykłe, codzienne aktywności jak: spacer z psem, jazda na rowerze, rozwiązywanie sudoku, gry komputerowe czy warsztaty plastyczne. Takie, które wykonujecie często lub rzadziej. Zapiszcie je albo zobrazujcie za pomocą małego rysunku. Jeśli już poczujecie, że spisaliście wszystko, co teraz przychodzi wam do głowy, odpowiedzcie na dodatkowe pytania dotyczące każdej czynności (wypełniając kolejne kolumny). Zapiszcie za pomocą pierwszych liter, czy dana aktywność jest realizowana S-samemu/l-z innymi oraz czy jest Z-zaplanowana czy S-spontaniczna? Zastanówcie się też, co sprawia, że dobrze się czujecie, wykonując jakąś aktywność. Jeśli przychodzi wam ona z łatwością, to co to mówi o was, waszych zasobach, predyspozycjach, umiejętnościach, możliwościach, zdolnościach? Na przykład osoba lubiąca biegać może stwierdzić, że jest sprawna fizycznie. Jeśli jakaś aktywność przynosi wam radość, ale chcecie usprawnić jej wykonywanie, to jakie umiejętności musicie rozwinąć, aby lepiej się w niej realizować? Zastanówcie się, jak to wygląda w przypadku waszej listy.*
3. Po wypełnieniu formularza doradca pyta uczniów: *Czy zauważacie jakiś wzór, jakąś prawidłowość czy tendencję w swoim stylu działania? Która z ulubionych czynności wysuwa się teraz na prowadzenie? Która z czynności wnosi w wasze życie aktywność fizyczną? Która sprawia, że macie lepszy humor? Która wiąże się z wyznawanymi przez was wartościami? Czy widzicie jakieś czynności, które mogą być pomocne/korzystne dla innych?*
4. Następnie doradca prosi, by każdy wybrał ze swojej listy od jednej do trzech aktywności, które najbardziej lubi, które są teraz szczególnie dla niego ważne (można je np. oznaczyć gwiazdką). Doradca wprowadza w kolejny etap: *Spójrzcie na wybrane aktywności i pomyślcie, z jakimi predyspozycjami się one wiążą. Często nasze zainteresowania są załączkiem wykonywanego później zawodu. Pasje, zdolności i umiejętności mogą przekładać się na wybory edukacyjne i zawodowe. Może tak będzie i w waszym przypadku.* Następnie prowadzący dzieli uczniów na 4–5-osobowe zespoły, których zadaniem jest wspólne wypracowanie listy zawodów czy środowisk pracy powiązanych z listą aktywności/zainteresowań, pokrewnych wybranym czynnościom, w których przydaje się to, co uczniowie zidentyfikowali jako zasób w kontekście ulubionych aktywności.

Uczniowie pracują wspólnie, mogą też konsultować się z doradcą. Na koniec zespoły przedstawiają wybrane, przykładowe zawody/środowiska pracy (konkretne zawody lub ogólne otoczenie pracy) z przygotowanych przez siebie list.

5. Pytania refleksyjne:

- Czego ciekawego dowiedzieliście się o sobie podczas ćwiczenia?
- Czy odkryliście coś, co było dla was nowe, zaskakujące?
- Czy macie pomysł, w jaki sposób można wykorzystać wiedzę, zdolności i pasję? W jakich zawodach można rozwijać swoje zainteresowania i umiejętności?

6. Doradca podsumowuje ćwiczenie: Często ulubione aktywności stanowią źródło informacji o preferencjach, mocnych stronach i pomysłach na siebie/swoją karierę zawodową. Warto być uważnym na sposób spędzania czasu wolnego – być może tam bije źródło przyszłości i możliwej kariery zawodowej.

Źródło: opracowanie na podstawie propozycji ćwiczenia Amundsona (2017): „20 rzeczy, które lubię robić”.

Uwaga

W tym ćwiczeniu warto wskazać ewentualne wspólne upodobania – doradca może się również „odstąpić”, znajdując wspólny język z uczniami i pogłębiając relację z nimi w bardziej osobistym wymiarze.

Arkuszyk pomocniczy: „Ulubione czynności”

Co lubię robić...?	Realizuję to Samodzielnie czy z Innymi?	Zaplanowane czy Spontaniczne?	Zasoby Jakie umiejętności, zdolności, talenty, predyspozycje czy mocne strony wiążą się z daną aktywnością
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			

„Słowa, które mnie opisują...”

Uwaga! To ćwiczenie może zostać wykorzystane w całości lub w części wybranej przez doradcę, jeśli wystarczy czasu na jego realizację. Jeśli założony czas został już wykorzystany na wcześniejsze ćwiczenia i refleksyjne podsumowania, można ten etap pominąć i po przerwie przejść do mapowania.

Temat: Samoopis, cechy i umiejętności posiadane i (nie)pożądane, osobisty projekt.

Cele:

- usystematyzowanie myślenia na własny temat,
- refleksyjna praca z listą samoopisów,
- określanie i odkrywanie znaczenia samoopisów,
- tworzenie planu wprowadzenia konstruktywnych zmian w wybranych obszarach funkcjonowania.

Pomoce: kartki, długopisy, załącznik z opisem cech, filmiki:

<https://www.youtube.com/watch?v=wKdGMlivbm8> (*Mocne i słabe strony*)

lub dłuższy:

https://www.youtube.com/watch?v=4gp_EQ7F_bo (*Jaki jestem? Oto jest pytanie?*)

Czas trwania: 15-20 min

Przebieg:

Proces opisu siebie i autokreacji składa się z pięciu etapów:

1. Uczniowie oglądają film edukacyjny na YT (np. *Mocne i słabe strony*).
2. Następnie tworzą listę około 15–20 posiadanych cech i/lub zdolności (pojedyncze słowa lub krótkie frazy). Lista ma zawierać zarówno pozytywne, jak i niepożądane cechy (do dalszej zmiany/rozwoju): *Nie tylko przedstawcie cechy pozytywne (np. pogodny, odpowiedzialny), ale również zapiszcie takie, które mogą być postrzegane jako negatywne (np. leniwy, spóźnialski, agresywny).*
3. Dalej uczestnicy przeglądają swoją listę i podkreślają te cechy, które wydają się im ważne i akceptowane przez siebie (stanowiące ich mocne strony).
4. W kolejnym etapie uczestnicy przekreślają te słowa i cechy, które powinny zostać zmienione lub usunięte z listy, ponieważ niekorzystnie wpływają na jakość ich życia.
5. Uczniowie sporządzają dodatkowo listę cech i umiejętności, które chcieliby posiadać i które wydają im się najbardziej pożądane w ich życiu. Rozważają

też możliwości swojego wykształcenia i wzmocnienia oraz analizują potencjalny wpływ zmian na dalsze życie (co by się zmieniło w ich życiu po nabyciu nowych umiejętności).

6. Uczestnicy dobierają się w pary i każdy z nich przedstawia swój autorski pomysł/plan na podjęcie takich działań, dzięki którym może rozwinąć pozytywne cechy lub wykształcić nowe i wdrożyć je w życie (projekt osobistej aktywności i miniplan jego realizacji). Osoba słuchająca może dodać konstruktywne informacje zwrotne, wspomóc pomysłem na plan i realizację celów. Gdy uczniowie pracują, doradca wspiera działania poprzez aktywną obecność na sali i odpowiadanie na ewentualne pytania (por. Peavy, 2014, s. 103).

Podsumowanie – pytania:

- *W jakim stopniu, w skali od 1 do 10, widzicie szansę na rozwinięcie pomocnych cech/umiejętności?*
- *Co sprawia, że wasze projekty wydają się wam realistyczne?*
- *Jakie wyzwania czy trudności stoją przed wami?*

Źródło: opracowanie na podstawie propozycji ćwiczenia Peavy'ego (2014).

Przerwa

„Mapowanie przestrzeni życia i przyszłości”

Temat: Mapa przestrzeni życiowej, mapa przyszłości, droga do celu.

Cele:

- budowanie wypowiedzi z wykorzystaniem słów, symboli, rysunków czy obrazków;
- doskonalenie umiejętności wieloaspektowej, holistycznej analizy własnej rzeczywistości (najbardziej znaczące/ważne elementy i relacje);
- pomoc w stworzeniu aktualnego obrazu życia – eksploracja obecnej sytuacji w szerszym kontekście życia (znaczące wątki i aspekty);
- wizualizacja przyszłości, marzeń, celów i nakreślenie wstępnego planu działania (pomoc w zaplanowaniu działań, określaniu potrzeb i zasobów).

Pomoce: kartki A3, kolorowe pisaki, kredki, mazaki.

Czas trwania: 30 min

Przebieg:

1. Uczestnicy dostają duże kartki. Otrzymują informacje, że mapowanie swojego życia pomaga wszechstronnie spojrzeć na obecną sytuację i różne aspekty życia zarówno autorowi/autorce mapy, jak i innym osobom. Aby uczniowie czuli się swobodnie w wyrażaniu ważnych spraw z ich życia, warto na wstępie podkreślić, że ćwiczenie nie jest „konkurem plastycznym”.
2. Prowadzący prosi o narysowanie po lewej stronie (lub na dole) kartki koła, które będzie symbolizować obecną sytuację życiową: *Wpiszcie/narysujcie w tym kole wszystko to, co jest bardzo ważne w waszym obecnym życiu, co symbolizuje waszą terażniejszość. Z czego jesteście zadowoleni? Czym się martwicie? Na czym wam zależy? Macie na to siedem minut.* Podczas mapowania można włączyć cichą muzykę.
3. Następnie prowadzący prosi o narysowanie po prawej stronie (u góry) kartki drugiego koła, które będzie symbolem oczekiwanej przyszłości, wyczekiwanych marzeń i planów: *Wpiszcie w koło lub narysujcie w nim wasze marzenia, plany. Gdzie chcielibyście być w przyszłości? Co chcielibyście robić? Zaznaczcie wszystkie ważne elementy, które chcielibyście mieć w swojej przyszłości. Macie na to siedem minut.*
4. Uczniowie w „kole przyszłości” podkreślają najważniejszy element, który symbolizuje to, co chcieliby osiągnąć: *Zastanówcie się, dlaczego jest on tak ważny?*
5. Uczestnicy rysują drabinę pomiędzy kołami, prowadzącą od terażniejszości do najważniejszego elementu w przyszłości: *Narysujcie drabinę z trzema szczeblami łączącą terażniejszość i przyszłość. Pierwszy szczebel to pierwszy krok do realizacji zaznaczonego celu. Nazwijcie poszczególne kroki. Jakie być powinny, żebyście osiągnęli wymarzoną przyszłość? Drabina to osobisty projekt, który pomoże zmierzać w stronę marzeń, celu, przyszłości lub wybranej sytuacji.*

Pomocne jest zadanie odpowiednich pytań:

- *Jakie są etapy (kamienie milowe) na drodze do celu?*
- *Co muszę najpierw zrobić, żeby ruszyć naprzód?*
- *Kto może mi pomóc w realizacji zadań?*
- *Co może być dla mnie jeszcze wsparciem?*
- *Co jest źródłem siły, a co cię powstrzymuje czy utrudnia ci przejście?*

- *Czy posiadasz zasoby, których potrzebujesz do swojego projektu?*
 - *Gdybyś miał taką możliwość, co najbardziej chciałbyś zmienić, aby poprawić swoją sytuację?*
6. Uczniowie dobierają się w pary i omawiają wspólnie zapisane kroki zmierzające do realizacji celu: Przeanalizujcie czas niezbędny do realizacji poszczególnych kroków, zasoby, które są potrzebne do działania. Czy będziecie potrzebować dodatkowego wsparcia? Jakiego rodzaju? Zapiszcie wszystkie odpowiedzi na kartkach.
7. Czas na refleksję końcową. Zaproszenie uczestników do swobodnych wypowiedzi na pytania, np.:
- *Jakie refleksje pojawiły się w trakcie realizacji ćwiczenia?*
 - *Co sprawiło ci najwięcej trudności i dlaczego?*
 - *Co czułeś/aś po wybraniu najważniejszego celu w przyszłości?*
 - *Czego nauczyłeś/aś się podczas tworzenia mapy?*

Podsumowanie spotkania

Czas trwania: 15–20 min

- Rundka końcowa – podsumowanie zajęć: Prowadzący prosi, aby każdy, maksymalnie w trzech słowach, powiedział o swoich wrażeniach po spotkaniu.
- Przedstawienie ćwiczenia dodatkowego (praktyka mistrzowska).
- Przeprowadzenie ankiety ewaluacyjnej.

Praktyka mistrzowska dla osób chętnych

Celem praktyki dodatkowej, dla chętnych, jest zdynamizowanie procesu poradniczego, poszerzenie przestrzeni refleksji, wglądu i dialogu z innymi. Zadania refleksyjne „pomiędzy sesjami” kształtują proaktywną postawę (również działania poza gabinetem doradcy czy salą warsztatową), pozwalają na podjęcie poszukiwań w realnym życiu codziennym i otoczeniu społecznym.

Dodatek: „Znaczący inni”

Temat: Obraz uczestników w oczach innych osób, osoby znaczące.

Cele:

- podkreślenie wagi znaczących kontekstów (rodzina, znajomi);
- zaproszenie rodziców/znajomych/bliskich do udzielenia uczniom informacji o ich zainteresowaniach, talentach, mocnych stronach;
- stworzenie okazji do dialogu na linii rodzice/osoby znaczące – dzieci do wspólnych poszukiwań i poznania perspektywy dzieci i ich rodziców/otoczenia.

Pomoce: arkusz dla znaczących innych.

Czas trwania: 10 min

Przebieg:

1. Doradca proponuje uczestnikom dodatkową, pozaszkolną praktykę – skorzystanie z narzędzia, które umożliwi wypowiedzenie się ważnym/znaczącym osobom z otoczenia uczestników zajęć. Zachęca on uczniów do refleksyjnej „przygody”: *Dzięki podjęciu wyzwania, jakim jest wykonanie praktyki mistrzowskiej, będziecie mogli otrzymać ciekawe informacje zwrotne o tym, jak postrzegają was inne, ważne dla was osoby. Być może będzie to jak przejrzenie się w lustrze i dowiedzenie się, jak widzi was otoczenie. Być może będzie to krzywe zwierciadło, a wasz wizerunek w oczach innych was zadziwi. Pamiętajcie, że to tylko opinie czy sugestie. Niemniej usłyszenie ich może okazać się dla was niezwykle cenne. Zachęcam wszystkich obecnych do zrealizowania ćwiczenia w możliwie najbliższym czasie.*
2. Doradca rozdaje kwestionariusze dla znaczących innych (za: Amundson, 2017, s. 199–200), które pozwolą na wygenerowanie istotnych informacji zwrotnych. Kwestionariusze zostaną przeanalizowane na kolejnym spotkaniu.
3. Zadaniem uczestników jest wytypowanie jednej osoby lub kilku ważnych dla nich osób, nawiązanie z nimi kontaktu i zaproszenie do wypełnienia kwestionariusza.
4. Po otrzymaniu informacji zwrotnych uczestnicy mogą przeanalizować wypełniony kwestionariusz i zadać sobie następujące pytania:
 - *Jaki mój obraz wyłania się z otrzymanego opisu?*
 - *Czy współgra on z tym, jak postrzegam siebie? Jakie są obszary wspólne, a jakie różnice? Czy informacje o cechach osobowości z kwestionariusza pokrywają się z tymi, które wymieniłem/wymieniłam podczas zajęć?*
 - *Co mnie zaskoczyło? Co mnie zaintrygowało?*

- *Jakie aspekty są dla mnie ważne?*
- *Czy czuję się zainspirowany do jakichś działań?*
- *Biorąc pod uwagę, że ostatni punkt – idealne zajęcie/kariera – jest tylko sugestią, a nie wyrocznią, jak odbieram tę propozycję/wizję?*

Podsumowanie

Doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego, przekazy rodzinne (tradycje zawodowe, preferowane wartości, postawy, aspiracje życiowe) silnie oddziałują na proces konstruowania kariery, rzutują na przyszłość i podejmowanie decyzji. Środowisko rodzinne jest istotnym punktem odniesienia w rozumieniu siebie, świata, w tym rynku pracy.

Kontekst teoretyczny

Norman E. Amundson postuluje otwarcie poradnictwa na szerszy kontekst społeczny, w którym funkcjonuje dana osoba. Głos znaczących innych: przyjaciela, przyjaciółki, brata, siostry, rodziny, kogoś bliskiego, z kim uczeń/uczennica zna się bardzo dobrze – jest brany pod uwagę podczas podejmowania przez uczniów decyzji edukacyjnych, zawodowych i życiowych. Amundson wychodzi poza indywidualny model poradnictwa i otwiera przestrzeń sesji/warsztatów na obecność przyjaciela i innych ważnych osób, którzy mogą się wypowiedzieć z własnej perspektywy. Zaangażowanie osób bliskich uczestnikom może przyspieszyć pewne procesy i pogłębić wgląd w rozumienie sytuacji. Niemniej warto podkreślić, że inni mogą jedynie dzielić się sugestiami, pomysłami, propozycjami, nawet jeśli mają ich wyraźną „wizję”. Ostatecznie wybory edukacyjne i zawodowe zawsze należą do danej osoby i to młody człowiek podejmuje decyzje dotyczące swojej kariery/własnego życia.

Źródło: opracowanie na podstawie propozycji ćwiczenia Amundsona (2017).

Kwestionariusz dla znaczących innych

Proszę, odpowiedz na poniższe pytania, Twoja opinia jest ważna i pomocna dla w planowaniu dalszej drogi zawodowej, dlatego dziękuję za szczerość i uczciwość.

W czym, według Ciebie, ta osoba jest dobra? Jakie umiejętności demonstruje?

W Twojej ocenie jakie są główne zainteresowania tej osoby?

Jak opisał(a)byś jej/jego cechy osobowościowe?

Jak ta osoba mogłaby nadal się rozwijać, zmieniać na lepsze?

Jakie pozytywne cechy i umiejętności zauważyłeś/łaś w tej osobie, których można nie dostrzec?

Gdybyś mógł/mogła zasugerować idealne zajęcie/karierę dla tej osoby, co by to było?

Uwagi

Warto zadbać o przyjazną atmosferę w grupie i pamiętać o dobrowolności w realizacji zadania domowego i dzielenia się nim. Jeśli któraś z osób uczestniczących znajduje się w trudnej sytuacji życiowej, nauczyciel prowadzący może zaoferować indywidualną sesję doradczą w ramach wsparcia szkoły.

Scenariusze Kariery II

Projekt „Doradcy zawodowi w szkole podstawowej” 2020

Autorka: Anna Ewa Górka

„**Scenariusze Kariery**” czerpią z różnorodnych źródeł, które nie są skoncentrowane na gotowych wzorcach czy odpowiedziach, lecz otwarte na pytania, refleksje, eksperymenty i praktyki twórcze.

„**Scenariusze Kariery**” proponują:

- narzędzia refleksji i samopoznania,
- spotkanie w atmosferze dialogu, szacunku, współpracy i wzajemnego uczenia się,
- przestrzeń wsparcia, która wzmacnia, otwiera możliwości, niesie nadzieję i zachętę do aktywnych działań,
- okazję do ogólnego planowania życia (współtworzenie i omawianie osiągalnych, osobiście znaczących projektów),
- szansę wypracowania nowych perspektyw, wychodzenie poza utarte szlaki i tworzenie własnej drogi edukacyjno-zawodowej.

Poznaj „Scenariusze Kariery”

Moduł II. Perspektywa młodej osoby szukającej pracy (rynek pracy)

(3 × 45 min)

Spis treści

- Powitanie i wprowadzenie
- Rozgrzewka ruchowa
- Sonda grupowa „Aktywności w życiu”
- „Potęga metafory”
- Kompetencje w pracy
- Cytaty o zmianie
- Koło zmian
- „Jak być przedsiębiorczym”
- Podsumowanie (rundka, ankiety)
- Praktyka mistrzowska (Dodatek: „Mapa lokalnego rynku”)

Powitanie i wprowadzenie

Czas trwania: 5 min

Przywitanie uczestników i wprowadzenie: *Dziś zajmiemy się m.in. tematyką świata pracy, perspektywą pracodawców, przedsiębiorczością oraz kompetencjami zawodowymi. Kwestie współczesnego rynku pracy, otoczenia społecznego i rzeczywistości gospodarczej pozwalają poszerzyć perspektywę indywidualną i zbudować wrażliwość na szerszy kontekst i innych ludzi.*

Rozgrzewka ruchowa

Uwaga! Ćwiczenie do wykorzystania także fragmentarycznie (w zależności od energii grupy i otwartości na działania ruchowe).

Temat: Rozgrzewka, obraz mocnych stron i ścieżki zawodowej w oczach innych osób.

Cele:

- wyzwolenie energii w grupie, zachęcenie do kreatywności;
- spontaniczne skojarzenia z tematem czasu wolnego i pracy;
- zabawa i integracja grupy w swobodnej atmosferze;
- wymiana krótkich informacji zwrotnych o tym, jak osoby w grupie postrzegają się nawzajem (mocne strony, możliwy przyszły zawód).

Czas trwania: 10 min

Przebieg

1. Prowadzący zaprasza do pracy z wykorzystaniem ruchu i przestrzeni. Proponuje krótką rozgrzewkę ruchową.
2. Uczniowie rozchodzą się po sali. Początkowo chodzą własnym tempem, swobodnie wyznaczając docelowy punkt w pomieszczeniu i podążają w jego kierunku. Gdy do niego dojdą, wytyczają nowy cel i zmieniają kierunek.
3. Po chwili prowadzący zaprasza do zmiany tempa i sposobu chodzenia za pomocą haseł: *wolno/szybko, stój/idź, klaśnij* „przypnij piątkę” (ewentualnie w sytuacji epidemiologicznej zamiennie propozycja bezkontaktowa: *klaśnij/podskocz*).
4. Z czasem prowadzący podaje dodatkowe hasła i zaprasza do dostosowania sposobu chodzenia do zmieniających się warunków: *jesteście na boisku, na koncercie, na łące, u dyrektora szkoły, idziecie do pracy, jesteście na wakacjach* itp.
5. Następnie uczestnicy, chodząc po sali, wymieniają się informacjami: *Jaka jest twoja supermoc? W czym napotkana osoba jest „dobra”, co jest jej mocną stroną, co potrafi, co umie* (trzy spotkania/wymiany z różnymi osobami). Następnie: *W jakim rodzaju zajęcia w przyszłości widzi napotkaną osobę? W jakiej aktywności by się sprawdziła? Jaki byłby możliwy jej przyszły zawód?* Po blisko trzech spotkaniach/wymianach z różnymi osobami grupa spotyka się w kręgu.

6. Pytania skłaniające do refleksji:

- *Jak czuliście się podczas ćwiczenia?*
- *Czego dowiedzieliście się o sobie i innych?*

Źródło: opracowanie własne.

Sonda grupowa „Aktywności w życiu”

Temat: Przekonania na temat pracy, możliwy wpływ stereotypów/opinii na wybory i decyzje zawodowe.

Cele:

- przeprowadzenie krótkiego badania w grupie (dostrzeżenie różnorodności w grupie), przegląd i analiza własnych przekonań i opinii innych na tematy związane z pracą;
- znaczenie osobistej perspektywy i interpretacji;
- zmierzenie się z przekonaniami, opiniami i sloganami, krytyczne podejście do stereotypów.

Czas trwania: 20 min

Przebieg

1. Doradca wyznacza linię dzielącą salę na dwie połowy, reprezentujące odpowiedzi TAK – NIE. Prowadzący odczytuje różne zdania, a zadaniem uczniów jest zajęcie miejsca w sali w zależności od tego, jaki mają stosunek do danego stwierdzenia. Zajmują pozycje TAK/NIE lub pomiędzy – tam, gdzie im najbliższe. Doradca zaznacza, że nie ma tu dobrych/złych odpowiedzi, ważne jest osobiste odczucie.

Proponowane zdania do rozważenia i zajęcia stanowiska (do wyboru):

- *W pracy liczą się tylko pieniądze.*
- *Znam osobę, która odniosła sukces w pracy.*
- *Wiem, co chcę robić w życiu.*
- *Bez znajomości nie ma pracy.*
- *Praca nie ma sensu, jeśli nie wiąże się z pasją.*

- *Wolontariat może być furtką do ciekawej pracy.*
 - *„Nauka to potęgi klucz” – ciągła edukacja poszerza możliwości na rynku pracy.*
 - *Chcę w przyszłości prowadzić własny biznes.*
 - *Miałem/miałam już okazję pracować zarobkowo.*
 - *Tylko dzięki pracowitości osiąga się sukces.*
 - *Mam swój zawodowy wzorzec do naśladowania – osobę, która mnie inspiruje.*
 - *Najtrudniejszą pracą jest praca nad samym sobą.*
2. Gdy uczniowie zajmują miejsce w przestrzeni, każdorazowo doradca modera dyskusję wokół przekonań wpływających na zajęcie danego stanowiska. To czas na podzielenie się refleksjami i przemyśleniami (interpretacja zdania, uzasadnienie wyboru przyjętej pozycji). Doradca dba o to, aby wzajemnie się nie oceniać. Podkreśla, że każdy ma prawo do własnego zdania i osobistej interpretacji. Może też zaproponować, aby uczniowie sami sformułowali kilka pytań.
3. Na koniec pytania skłaniające do refleksji:
- *Jakie są źródła waszych przekonań na temat pracy, wolontariatu, pieniędzy?*
 - *Czy słyszycie podobne wypowiedzi w otoczeniu? Kto je wypowiada?*
 - *Co się mówi o sensie pracy (w rodzinie, szkole, mediach)?*
 - *Jak te przekonania/opinie mogą wpływać na wasze decyzje/wybory?*
 - *Czy was motywują czy blokują?*

Źródło: opracowanie własne.

„Potęga metafory”

Temat: Metaforyczne ujęcie tematów związanych z karierą.

Cele:

- otwieranie na nowe ścieżki poznania i samopoznania, opisywania siebie i rzeczywistości dzięki zastosowaniu metafor w pracy z grupą;
- wydobycie skojarzeń i wyobrażeń uczniów nt. uczenia się/pracy/życia;
- odkrywanie nieoczywistych znaczeń.

Pomoce: kapelusz, kartki z wydrukowanymi zdaniami do dokończenia dla każdej osoby

Czas trwania: 20 min

Przebieg

1. Doradca zapowiada, że w tym ćwiczeniu będzie można puścić wodze fantazji i przedstawić swoje skojarzenia w sposób metaforyczny.
2. Prowadzący zaprasza uczestników do wylosowania kartek z kapelusza. Zapowiada, że są na nich początki zdań, które uczestnicy mogą dokończyć przy użyciu metafory, używając wyobraźni jak magii. Doradca podkreśla, że nie ma dobrych czy złych metafor. Każde skojarzenie jest wartościowe, pokazuje inne znaczenia i nowe perspektywy. Na kartkach są następujące zdania:
 - *Uczenie się jest jak...*
 - *Moje życie jest jak...*
 - *Moja przyszłość jest jak...*
 - *Praca/kariera jest jak...*
 - *Doradztwo zawodowe jest jak...*
 - *Wyobrażając sobie siebie jako pracownika w przyszłości, to jako [tu pojawia się losowe słowo, np.: kolor, przedmiot, zwierzę, zdjęcie, roślina, kraj, pojazd, miasto, sławna osoba, impreza, sklep, prognoza pogody, krajobraz, ogród, budynek, prezent, gra itp.] byłbym/byłabym...*
3. Każdy uczestnik tworzy indywidualną wizję danego pojęcia i uruchamia osobistą sieć znaczeń z wykorzystaniem metafory. Następnie uczniowie dobrowolnie dzielą się wybranymi przez siebie skojarzeniami – odczytują propozycje z kartek.
4. Pytania do refleksji np.:
 - *Czego ciekawego dowiedzieliście się o sobie podczas ćwiczenia?*
 - *Czy odkryliście coś, co było dla was nowe, zaskakujące?*

Możliwym wariantem przebiegu tego ćwiczenia (przy większych możliwościach czasowych) jest zebranie wypełnionych, anonimowych karteczek z powrotem do kapelusza. Po wymieszaniu kartek doradca wyjmuje je z kapelusza, losowo czyta na głos wybrane skojarzenia, a grupa dzieli się wyobrażeniami, kto jest autorem/ autorką opisu i dlaczego.

Źródło: opracowanie własne.

Przerwa

(po ćwiczeniu albo po zebraniu metafor przez doradcę, i po przerwie, następuje odczytanie skojarzeń)

Kompetencje na rynku pracy

Temat: Lista ważnych kompetencji w kontekście (współ)pracy.

Cele:

- refleksja nad tym, jak może przebiegać współpraca w firmie (w zespole pracowniczym);
- tworzenie listy cech/kompetencji (wiedza, umiejętności, postawa) przydatnych w różnych sektorach: publicznym, prywatnym, NGO;
- podkreślenie znaczenia kompetencji, zasobów, zainteresowań i pasji młodych ludzi w konstruowaniu karier w świecie ciągłych zmian.

Pomoce: flipchart, markery

Czas trwania: 15 min

Przebieg:

1. Doradca rozpoczyna miniwykład o istocie kompetencji we współczesnym świecie. Przytacza następujące definicje, które będą pomocne w dalszej części ćwiczenia:

Kompetencje – to suma posiadanych przez pracownika trzech atrybutów: wiedzy, umiejętności i postawy. To zbiór tego, co pracownik wie, co umie zrobić i jego nastawienia do wykonania zadania. Kompetencje można zdobywać przez całe życie i je doskonalić. Dzięki ich rozpoznaniu można działać na podstawie swoich mocnych stron, a także uzupełniać i rozwijać potrzebne umiejętności. Są to „cegiełki” budujące ścieżkę kariery.

Wiedza – obejmuje wszystko to, czego pracownik nauczył się podczas edukacji formalnej (szkoła, studia) czy w ramach edukacji pozaformalnej/samokształcenia się (szkolenia, kursy i zdobyte certyfikaty) i nieformalnej.

Umiejętności (techniczne, interpersonalne) – to, co pracownik realnie potrafi wykonać (inaczej doświadczenie, zdolności).

Postawa – oznacza skłonność do reagowania w określony sposób, obejmuje przekonania, emocje, motywacje i formy zachowania związane z pracą (inaczej indywidualne cechy charakteru/motywacje). Określa sposób, w jaki pracownik wykonuje zadanie.

2. Doradca dzieli uczestników na zespoły 5–6-osobowe.
3. Zespoły zastanawiają się, jakie cechy/kompetencje są ważne z punktu widzenia pracodawców i współpracowników na współczesnym rynku pracy. Mają pomyśleć przede wszystkim o kluczowych kompetencjach, ważnych w różnych kontekstach, niezależnie od branży czy zawodu. Połowa zespołów tworzy na flipchartach model „dobrego”, a połowa grupy „złego” pracownika – z listą cech, umiejętności i zachowań wspierających (+) i utrudniających (-) współpracę.
4. Następnie zespoły prezentują wyniki swojej pracy – listy pozytywnych i trudnych zachowań w pracy.
5. Doradca zaprasza uczestników do dyskusji:
 - *Dlaczego warto współpracować?* (np. atmosfera w pracy, relacje, wykonanie zadania, szybkość, efektywność),
 - *Jakie kompetencje są najważniejsze z perspektywy pracodawcy i współczesnego rynku pracy?*

Cytaty o zmianie

Uwaga! To ćwiczenie pojawia się w Scenariuszu jako opcja do wykorzystania, w całości lub w części, jeśli pozostanie czas na jego realizację. Jeśli czas już zostanie wykorzystany na inne ćwiczenia i refleksyjne podsumowania, można ten etap pominąć i przejść dalej. Ewentualnie po przeformułowaniu zaproponować technikę burzy mózgów wokół dwóch wybranych cytatów.

Temat: Zmiana, opinie i przysłowia na temat zmiany, adaptacja do nowej sytuacji.

Cele:

- uruchomienie myślenia nt. zmian w życiu (osobista perspektywa zmian),
- refleksyjne wykorzystanie sentencji, zdań, „złoty myśli” czy aforyzmów – wspólne odczytywanie znaczeń.

Pomoce: karteczki z cytatami dotyczącymi zmiany.

Czas trwania: 10 min

Przebieg

1. Doradca prosi, aby uczestnicy dobrali się w 4–5-osobowe zespoły, które będą debatować nad wylosowanymi cytatami.
2. Każda grupa losuje dwie, trzy karteczki i omawia znaczenie powiedzeń.

3. Grupy czytają wybrany cytat na forum i dzielą się refleksjami na jego temat.

4. Pytania skłaniające do refleksji:

- *Co myślicie o zmianie w życiu?*
- *Czym są dla was powiedzenia? Czego można się z nich nauczyć?*
- *Co zabierasz dla siebie z tego ćwiczenia?*

Cytaty o zmianie (do wyboru)

„Człowiek się zmienia, wyrasta ze starych sytuacji jak dziecko z ubrań. Czas płynie i zmienia wszystko”.

„Każda zmiana jest katastrofą. Nawet nie dlatego, że może zakończyć się niepowodzeniem, ale dlatego, że najpierw trzeba zniszczyć to, co jest”.

„Chciałem zmienić świat. Doszedłem jednak do wniosku, że mogę jedynie zmieniać samego siebie”.

„Zmiany przyjdą na pewno, lecz nie wtedy, kiedy się na nie czeka”.

„Tysiącmilowa podróż zaczyna się od pierwszego kroku”.

„Nie wiadomo, co będzie dalej. Bo na tym świecie kierunek wiatru może się zmienić w każdej chwili”.

„Ten, kto wraca, jest zawsze kimś innym niż ten, który odszedł”.

„Sami musimy stać się zmianą, do której dążymy w świecie”.

„Każdy myśli o zmianie świata, ale nikt nie myśli o zmianie siebie”.

„Za rok będziesz żałował, że nie zacząłeś dzisiaj”.

„Świat, jaki stworzyliśmy, jest procesem naszego myślenia. I nie można go zmienić bez zmiany naszego myślenia”.

„Nic nie pozostaje takie samo. Jedyne, czego można być w życiu pewnym, to zmiana”.

„Czas się zmieniają i my zmieniamy się wraz z nimi”.

„Zmiany są częścią życia. Warto dokonywać ich świadomie”.

„Zmiany to proces, poprzez który przyszłość wchodzi w nasze życie”.

„Czasem trzeba tylko trochę zmienić punkt widzenia, aby ujrzeć coś znanego w nowym świetle”.

Źródło: opracowanie własne (internetowe źródło cytatów, m.in. Wikicytaty).

Koło zmian

Temat: Zmiana, nastawienie do zmiany, konsekwencje zmian i sposoby radzenia sobie z nimi (kompetencje pomocne w sytuacjach trudnych i stresowych).

Cele:

- zachęcenie uczestników do refleksji nad ciągłymi zmianami w życiu, szczególnie w kontekście samodzielnego planowania/konstruowania kariery – uświadomienie znaczenia przełomowych wydarzeń, sytuacji granicznych, zmian, wyzwań, okazji w życiu/karierze; wpływu losowych sytuacji życiowych na karierę we współczesnym niepewnym świecie (ciągłe wybory i decyzje edukacyjne/zawodowe/osobiste, zmieniające się warunki);
- refleksja nad ideą całożyciowego uczenia się w świecie nieustannych, często przypadkowych zmian (planowane oraz niespodziewane zdarzenia, przejścia, epizody, zmiany, punkty zwrotne);
- rozwijanie kompetencji projektowania i przekształcania własnej kariery u młodych osób (w tym możliwość i/lub konieczność przekwalifikowania się – w kontekście dynamicznej rzeczywistości edukacji i pracy);
- aktywizowanie myślenia o możliwych odpowiedziach na zmianę (postawa proaktywna: szukanie rozwiązań / radzenie sobie z przemianami/wyzwaniami/nieprzewidywalnością);
- rozwijanie elastyczności życiowej, adaptacyjności i otwartości na zmiany i alternatywy.

Pomoce: interaktywne koło fortuny (narzędzie *online*)

<https://wheeldecide.com/index.php?id=496130>

Czas trwania: 30 min

Przebieg ćwiczenia:

1. Krótka dyskusja wokół zmiany. Doradca proponuje „burzę mózgów”:

- Jakie macie skojarzenia ze zmianą?
- Jakie znacie przekonania nt. zmiany?
- Jakie emocje wywołują zmiany w życiu?
- Jakich zmian już doświadczyliście?

Dodaje, że proponowane ćwiczenie pozwoli zobaczyć różne sytuacje, zmienne, które wpływają na nasze życie.

2. Doradca dzieli uczestników na sześć grup 5-osobowych według pór roku (wiosna, lato, jesień, zima, przedwiośnie, przedzimie).
3. Prowadzący prosi uczestników o wyobrażenie sobie bohatera/bohaterki (np. 30-letnia Monika, mama 5-letniej córki, mieszkanka średniego miasta, ukończyła szkołę średnią, aktualnie wykonuje pracę na umowę zlecenie w prywatnej firmie i mierzy się z losową sytuacją w życiu). Każda z grup losuje na forum „sytuację życiową”, a doradca zakręca kołem fortuny (online).
4. Zadaniem zespołów jest wypisanie jak największej liczby możliwych znaczeń i konsekwencji danej zmiany w życiu, z uwzględnieniem ich wpływu na sytuację osobistą, rodzinną i zawodową. Grupy wypisują potencjalne korzyści (+), ale też straty i trudności (-), które wywołuje zmiana.
5. Zespoły wymyślają scenariusze „rozwoju sytuacji” (nowe perspektywy, widoki na przyszłość) i sposoby na poradzenie sobie z daną zmianą.
6. Przedstawiciele zespołów prezentują wyniki pracy w podgrupach na forum.
7. Doradca zaprasza do dyskusji nad zmianą w życiu. Pytania pomocnicze:
 - *Jak rozumiecie powiedzenie: „Jedynym stałym elementem w życiu jest zmiana”?*
 - *Jak jest rola przypadku w życiu?*
 - *Jakie znaczenie ma nastawienie do zmiany?*
 - *Czy można przygotować się do zmiany (losowej, nieintencjonalnej)?*
 - *Jak czuliście się podczas wykonywania ćwiczenia? Jakie myśli przyszły wam do głowy?*
8. Doradca podsumowuje ćwiczenie i wnioski miniwykładem o zmianie i przekwalifikowaniu się. Doradca prezentuje/wyświetla koło zmian: *Spójrzcie jeszcze raz na koło zmian – pozwala ono na przegląd różnych sytuacji życiowych/losowych zdarzeń/możliwych zmian, które niejednokrotnie warunkują rozwój kariery/życia. Przy obecnym tempie przemian cywilizacyjnych na polu technologii, rynku pracy, postaw i przekonań uczenie się i zdobywanie nowych doświadczeń jest kluczowe, a kompetencja zarządzania zmianą staje się szczególnie ważna. Czasy, w których żyjemy, są dynamiczne i zmienne. Podobnie ścieżki naszego życia i kariery nie są tak oczywiste, jak to było. Zmieniamy środowisko życia, pracę, potrzebujemy nowych kompetencji, pojawiają się zawody przyszłości, a inne znikają bezpowrotnie z rynku pracy. Coraz częściej rynek pracy bądź sytuacja osobista skłaniają do przekwalifikowania się. Ludzie zmieniają branże, firmy, stanowiska pracy, co wymaga ciągłej aktualizacji własnych kompetencji, uzupełniania kwalifikacji lub nabywania nowych. Czasem zmiana zawodu jest konieczna (brak perspektyw w danej branży, brak zapotrzebowania na rynku na dotychczasowe usługi/produkty), niekiedy proces ten ma wymiar osobisty, jest podejmowany z własnej inicjatywy, w związku z wewnętrzną chęcią rozwoju. Nierzadko stan zdrowia wymusza przekwalifikowanie się. Opieka nad starszymi członkami rodziny lub małymi dziećmi może wiązać się z kolejną zmianą*

przerwaniem aktywności zawodowej. Nie wszystko możemy przewidzieć i mieć wpływ na różne sytuacje, ale możemy aktywnie i z otwartością podchodzić do zmiany w życiu, przygotowywać się mentalnie do życia w świecie zmian, do odkrywania nowych lądów i nawigowania po nieznanymi wodach.

Możliwym wariantem przebiegu tego ćwiczenia (przy większych możliwościach czasowych) jest stworzenie kilku sylwetek bohaterów (różne historie życia), aby aktywować różne „figury i tła” – konteksty sytuacyjne.

Uwagi

Podczas realizacji ćwiczenia warto sprawdzić, czy wszystkie pojęcia/opcje w kole zmian są zrozumiałe dla uczestników. W razie konieczności należy wyjaśnić wątpliwości.

Kontekst teoretyczny

Ćwiczenie dotyczy dostrzeżenia roli różnych, często niespodziewanych doświadczeń/zdarzeń, które zmieniają bieg karier i mogą rzutować na całe życie. Nawiązuje do *socjodynamicznej koncepcji kariery* (Peavy, 2014) oraz *koncepcji planowania szczęśliwych zbiegów okoliczności* (Krumboltz i Levin, 2004). Ćwiczenie wskazuje na obecność trudnych okoliczności, ale też wyzwań i okazji w życiu. Zwraca uwagę na możliwość radzenia sobie ze stresorami, dostrzegania szans i zagrożeń, uczenia się z trudnych doświadczeń.

Fortuna kołem się toczy – hasła na kole *online*:

- Zamknięcie zakładu pracy w związku z epidemią koronawirusa
- Konieczność opieki nad bliską osobą (chorujący rodzic)
- Kradzież wartościowych rzeczy
- Pogorszenie stanu zdrowia
- Ogłoszenie upadłości firmy (bankructwo)
- Nieuczciwy współpracownik
- Utrata pracy (bezrobocie)
- Propozycja atrakcyjnej pracy za granicą
- Możliwość odziedziczenia rodzinnego „biznesu”
- Wsparcie finansowe (dotacja) na otwarcie własnego biznesu
- Konieczność zmiany branży
- Przeprowadzka do nowego miasta ze względów rodzinnych

- Oferta wolontariatu za granicą
- Konieczność uzupełnienia wykształcenia (podjęcie dodatkowych studiów)
- Wyjazd do innego miasta za pracę
- Popadnięcie w spiralę długów
- Narodziny dziecka
- Oferta dobrze płatnej posady w firmie, z której misją/wartościami się nie zgadzasz

Źródło: opracowanie własne.

Przerwa

(po ćwiczeniu albo po punkcie 5, 6 lub 7)

„Jak być przedsiębiorczym”

Temat: Przedsiębiorczość, cechy pomocne w byciu przedsiębiorczym, mocne strony, pasje a pomysły na biznes.

Cele:

- refleksja nad tym, co charakteryzuje człowieka przedsiębiorczego,
- wyodrębnienie kluczowych cech,
- uświadomienie połączenia na linii pasje – mocne strony – pomysł na biznes,
- przybliżenie pojęć, tj. środowisko pracy czy kultura organizacyjna.

Pomoce: kartka, długopis, filmik zamieszczony na YouTube, kostki Story Cubes, karty metaforyczne.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=2LKwGhGrXbQ> (Przedsiębiorczość)

Czas trwania: 15–20 min

Przebieg

1. Doradca zaczyna miniwykładem nt. przedsiębiorczości: *Żyjemy w czasach dynamicznych zmian. Umiejętności przedsiębiorcze pozwalają ludziom na twórcze przystosowanie się do zmieniających się warunków i radzenie sobie*

z nieprzewidywalnością. Człowiek przedsiębiorczy potrafi wykorzystać każdą zmianę w otoczeniu. Dostrzega w niej szansę, okazję i niecodzienne możliwości rozwoju. Uruchamia chęć do działania, szuka rozwiązań, dostrzega niestandardowe opcje i podejmuje inicjatywę. Decydując się na działanie, nie boi się ewentualnych porażek. Eksperymentuje. Jest otwarty. W dzisiejszym świecie przedsiębiorcze myślenie to jedna z kluczowych kompetencji.

2. Doradca prosi o obejrzenie krótkiego filmu, który opowiada o tym, jakie cechy powinien mieć człowiek przedsiębiorczy.
3. Prowadzący zapowiada, że pod koniec filmu pojawi się instrukcja na temat samodzielnego wykonania krótkiego, kreatywnego zadania (wypisanie mocnych stron zaczynających się od liter imienia).
4. Po wykonaniu ćwiczenia uczestnicy dzielą się swoimi pomysłami – odczytują listę cech (lub cechę dopasowaną do pierwszej litery imienia).
5. Pytania skłaniające do refleksji:
 - *Czego dowiedzieliście się z filmu?*
 - *Czy łatwo było wam przytoczyć swoje mocne strony?*
 - *Czym jest dla was przedsiębiorczość?*
6. Doradca prowadzi miniwykład (podsumowujący, interaktywny) nt. przedsiębiorczości, środowiska pracy i kultury organizacyjnej: *Czy osobą przedsiębiorczą można być tylko we własnym biznesie? Funkcjonują trzy sektory działalności społeczno-gospodarczej: publiczny (instytucje państwa, administracja), prywatny (przedsiębiorstwa prowadzące działalność gospodarczą, prywatni właściciele) i pozarządowy (organizacje społeczne). Choć przedsiębiorczość może kojarzyć się głównie z biznesem, to umiejętność ta cenna jest również w pozostałych kontekstach. Możemy pracować w różnych sektorach, a także w różnych środowiskach pracy (otoczenie, w którym pracownik pełni obowiązki zawodowe). Miejsce pracy powinno być odpowiednio przystosowane do wykonywania danego zawodu, a kwestie te są ściśle uregulowane przez przepisy BHP. W środowisku pracy mogą występować czynniki zagrażające zdrowiu lub życiu pracowników (np. hałas, pył, obecność substancji toksycznych, alergenów, wadliwe maszyny i urządzenia) – pracodawcy są zobowiązani przeprowadzać regularne kontrole i zapewnić pracownikom stosowne środki ochrony. Oprócz tych materialnych czynników tworzących środowisko pracy mamy też czynniki społeczne, m.in. stosunki międzyludzkie w firmie, możliwości rozwoju zawodowego czy kulturę organizacyjną przedsiębiorstwa. Jest to zbiór norm społecznych i systemów wartości, poglądów, przekonań, oczekiwań i strategii działań, które łączą wszystkich pracowników firmy. Przedsiębiorcza kultura organizacyjna wspiera i promuje inicjatywy przedsiębiorcze, które są coraz bardziej pożądane we wszystkich sektorach działalności.*
7. Na koniec doradca zaprasza grupę do wspólnej opowieści przy użyciu kostek Story Cubes pt. *Dzień z życia przedsiębiorcy*. Każdy członek grupy losuje kostkę i na podstawie skojarzeń z wybranym rysunkiem wypowiada jedno zdanie nt.

przygód przedsiębiorcy. Warto zachęcić uczestników do opowiedzenia historii w sposób humorystyczny, w konwencji twórczej zabawy (różne perypetie bohatera/bohaterki), z uwzględnieniem wątków, które pojawiły się na zajęciach (zmiana, kompetencje, kultura organizacyjna).

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie spotkania

Czas trwania: 25 minut

- Przedstawienie ćwiczenia dodatkowego (praktyka mistrzowska).
- Rundka końcowa: Prowadzący zaprasza do podzielenia się wrażeniami i refleksjami, jakie pojawiły się w trakcie zajęć. Zaprasza do wybrania takiej karty metaforycznej (np. DIXIT, OH), która oddaje przemyślenia nt. zajęć i osobistą perspektywę – jako dodatkowe metaforyczne podsumowanie zajęć przez uczestników.
- Przeprowadzenie ankiety ewaluacyjnej.
- Pożegnanie.

Praktyka mistrzowska dla osób chętnych

Celem praktyki dodatkowej, dla chętnych, jest zdynamiczowanie procesu poradniczego, poszerzenie przestrzeni refleksji, wglądu i dialogu z innymi. Zadania refleksyjne „pomiędzy sesjami” kształtują proaktywną postawę (działania również poza gabinetem doradcy czy salą warsztatową), pozwalają na podjęcie poszukiwań w realnym życiu codziennym i otoczeniu społecznym.


Dodatek: „Mapa lokalnego rynku”

Dodatkowo można zachęcić młodzież do przeprowadzenia mapy lokalnego rynku pracy oraz wywiadu z lokalnym pracodawcą.

1. Zadaniem jest utworzenie, najlepiej przy użyciu Internetu i z pomocą członka rodziny, mapy lokalnych miejsc, firm, instytucji, centrów, inicjatyw, stowarzyszeń, podmiotów, działaczy, pracodawców, zakładów, urzędów itp. – pomocnych, inspirujących w kontekście wyborów edukacyjnych/zawodowych.
2. Następnym zadaniem jest wybranie jednego pracodawcy, który działa na lokalnym rynku, i przeprowadzenie z nim wywiadu. Proponowane pytania, jakie może zadać podczas rozmowy:

- *Jakie kompetencje kandydata do pracy/pracownika są najcenniejsze dla rozmówcy – konkretnego pracodawcy? (Idealny kandydat do pracy w opinii pracodawcy).*
 - *Co składa się na „sukces” w danym zawodzie?*
 - *Kogo poszukują pracodawcy na rynku (szersze spojrzenie)?*
3. Podzielenie się wnioskami z przeprowadzonych praktyk.

Dziękujemy za wspólną podróż ;)

A hand is shown watering a small green seedling in soil. The background is a warm, golden light, suggesting a sunrise or sunset. The seedling has two large green leaves and is growing out of dark soil. The hand is holding a watering can, and water is being poured onto the leaves.

Szkolne doradztwo zawodowe wciąż pozostaje osadzone w modelu dyrektywnym, opartym na testowaniu i diagnozowaniu zasobów ucznia przez doradcę, a następnie wskazywaniu przez niego odpowiedniego kierunku rozwoju. Doradca staje się tu zewnętrznym ekspertem odnoszącym się do wyników testów.

W ramach interwencji badawczej pn. Doradcy zawodowi w szkole podstawowej, której efektem jest niniejsza publikacja, podjęto działania mające na celu stworzenie narzędzi doradczych w modelu wspierającym oraz przeszkolenie z nich nauczycieli przedmiotowych prowadzących również doradztwo zawodowe. Model wspierający, w przeciwieństwie do modelu dyrektywnego, uwypukla podmiotowość młodej osoby i istotność jej samopoznania oraz decyzyjności.

Publikacja zawiera szczegółową analizę stworzonych narzędzi (tzw. Scenariuszy Kariery) oraz przeprowadzonej interwencji badawczej. W opracowaniu zawarto również część teoretyczną, w której opisano zarówno model dyrektywny, jak i wspierający doradztwa zawodowego, a także powiązania ze Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji. ZSK – poprzez opisywanie, gromadzenie oraz porządkowanie kwalifikacji – może posłużyć doradcy zawodowemu w sprawnym poruszaniu się po wymaganiach dynamicznie zmieniającego się rynku pracy.

Projekt odwołuje się do metodologii action research, tj. badań w działaniu, umożliwiającej (auto)refleksję doradców uczestniczących w interwencji. Opracowanie opatrzone licznymi cytatami z ich wypowiedzi, odnoszącymi się do wrażeń, przemyśleń, doświadczeń i propozycji zmian.

Efektem zrealizowanego projektu są rekomendacje dotyczące wprowadzenia wspierającego modelu doradztwa, obejmujące trzy poziomy: mikro (doradca zawodowy), mezo (szkoła i jej otoczenie) oraz makro (rozwiązania systemowe).

(...) uczniowie mieli taki moment w szkole na to, żeby się rzeczywiście [zastanowić] nad tym, czego oni tak naprawdę chcą w swoim życiu, o czym marzą i... W szkole zazwyczaj wszystko się robi bardzo szybko i nie ma czasami takiego momentu nawet na refleksję.

(wypowiedź jednego z doradców)