






Colloquium 4(48)/2022
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/37coll2022>

SAMOOCENA SZKOLNYCH DORADCÓW ZAWODOWYCH W ZAKRESIE DORADCZYCH KOMPETENCJI METODYCZNYCH

**Self-assessment of school career counsellors
in the field of methodological counselling competences**

Małgorzata Rosalska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
e-mail: rosalska@amu.edu.pl
ORCID  0000-0002-9847-7522

Sławomir Szymczak
Instytut Badań Edukacyjnych
e-mail: s.szymczak@ibe.edu.pl
ORCID  0000-0001-6614-8479

Jakub Wierzbicki
Collegium da Vinci
e-mail: jakub.wierzbicki@cdv.pl
ORCID  0000-0002-4384-5420

Streszczenie

Celem artykułu jest analiza postrzegania własnych zasobów kompetencyjnych przez doradców zawodowych pracujących w polskich szkołach. Zaprezentowane zostały dane pochodzące z badań sondażowych dotyczących samooceny szkolnych doradców zawodowych w obszarze ich kompetencji metodycznych oraz deklaracji w zakresie potrzeb edukacyjnych dotyczących profesjonalnego rozwoju zawodowego. Badania zrealizowano w grupie 259 szkolnych doradców zawodowych. Na podstawie dokonanych analiz wskazane zostały nie tylko luki kompetencyjne, ale także propozycje oddziaływań edukacyjnych ukierunkowanych na eliminację deficytów i rozwój profesjonalny szkolnych doradców zawodowych.

Słowa kluczowe: doradztwo zawodowe, doradca zawodowy, kompetencje metodyczne, szkoła.

Abstract

The aim of the article is to analyse the perception of own competency resources by career counsellors working in Polish schools. The data from the survey concerning the self-assessment of school career counsellors in the field of their methodological competence and declarations of educational needs in terms of professional development are presented. The research was carried out in a group of 259 school career

counsellors. On the basis of the analysis were indicated not only the competence gaps, but also proposals for educational interventions aimed at the elimination of deficits and professional development of school career counsellors.

Keywords: career counselling, career counsellor, methodological competences, school.

Wprowadzenie

Wprowadzenie do oferty szkół podstawowych i ponadpodstawowych zajęć z zakresu doradztwa zawodowego¹ jest rozwiązaniem ukierunkowanym na budowanie kompetencji uczniów w zakresie projektowania karier edukacyjno-zawodowych. Samo wprowadzenie zajęć nie musi jednak przekładać się bezpośrednio na wzrost kompetencji uczniów w tym zakresie. Zasadnicze znaczenie ma przede wszystkim jakość zajęć, a ta warunkowana jest wieloma czynnikami, z których jako najważniejsze postrzegamy dobór treści, sposób organizacji oraz kompetencje doradców zawodowych lub innych osób realizujących doradztwo zawodowe w szkole.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. poz. 325) zawiera treści programowe, wskazuje sposób realizacji doradztwa zawodowego oraz zadania doradcy zawodowego. W kontekście przedmiotu analizy proponowanej w niniejszym opracowaniu warto podkreślić wymagania dotyczące kwalifikacji doradców. W świetle przywoływanego dokumentu zajęcia te powinien realizować „doradca zawodowy posiadający kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela doradcy zawodowego” (§ 6 ust. 2). Aktualnie kwalifikacje te można zdobyć, studiując doradztwo zawodowe na studiach I lub II stopnia lub na studiach podyplomowych. Ważne jest, że doradca pracujący w szkole musi posiadać przygotowanie pedagogiczne.

Mimo że drogi zdobywania tych kwalifikacji są rozproszone, to szkolna codzienność dowodzi, że najczęściej doradztwo zawodowe w szkołach realizują nauczyciele, którzy uzyskali kwalifikacje na studiach podyplomowych lub są w trakcie tych studiów². To czy i w jakim stopniu studia podyplomowe z zakresu doradztwa zawodowego wyposażają słuchaczy w kompetencje, zależy nie tylko od programu studiów czy jakości zajęć, ale także zaangażowania i motywacji uczestników. Nie ma jednego standardu kształcenia doradców, w tym także szkolnych doradców zawodowych. Każda uczelnia

¹ W literaturze przedmiotu stosuje się różne nazwy na określenie wsparcia doradczego dla uczniów. Są to: doradztwo zawodowe, doradztwo edukacyjno-zawodowe, poradnictwo zawodowe. Mimo że doradztwo edukacyjno-zawodowe wydaje się w największym stopniu opisywać działania podejmowane w szkołach, to w artykule będzie stosowana nazwa zaproponowana w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. poz. 325).

² Do roku szkolnego 2021/22 włącznie dyrektor może powierzyć prowadzenie tych zajęć nauczycielowi bez specjalistycznego przygotowania z zakresu doradztwa zawodowego lub osobie niebędącej nauczycielem, posiadającej przygotowanie uznane przez dyrektora szkoły za odpowiednie do prowadzenia danych zajęć (zob. § 9).

oferująca takie studia ma prawo realizować autorski program. W tym kontekście pytanie o rzeczywiste przygotowanie osób realizujących doradztwo zawodowe w szkołach nabiera szczególnego znaczenia. W sytuacji, kiedy nie ma precyzyjnie określonej podstawy programowej oraz podręczników, jakość ofert i ich realizacji zależy przede wszystkim od kompetencji doradców.

Celem tego opracowania jest analiza postrzegania własnych zasobów kompetencyjnych przez doradców zawodowych pracujących w szkołach. Zaprezentowane zostaną dane pochodzące z badań sondażowych dotyczących samooceny szkolnych doradców zawodowych w obszarze ich kompetencji metodycznych oraz deklaracji w zakresie potrzeb edukacyjnych dotyczących profesjonalnego rozwoju zawodowego. Ten poznawczy, diagnostyczny cel jest powiązany z celem praktycznym. Na podstawie dokonanych analiz wskazane zostaną nie tylko luki kompetencyjne, ale także propozycje oddziaływań edukacyjnych ukierunkowanych na eliminację deficytów i rozwój profesjonalny szkolnych doradców zawodowych.

Teoretyczne założenia badań

Teoretycznym tłem analiz będzie profil kompetencyjny doradcy zawodowego rozumiany jako zbiór kompetencji wymaganych od pracowników, pogrupowanych w odpowiednie zestawy w odniesieniu do poszczególnych zadań zawodowych (Juchnowicz i Sienkiewicz, 2006). Na potrzeby tego artykułu wybrano profil, który w opinii autorów najsilniej moduluje myślenie o profesjonalnym doradztwie zawodowym. Jest to profil zaproponowany przez International Association for Educational and Vocational Guidance. Został on opracowany na podstawie międzynarodowego badania przeprowadzonego w 2003 roku i zweryfikowany w 2018 roku. W preambule stwierdza się, że celem ram kompetencji IAEVG (IAEVG, 2018) jest wyraźne określenie kompetencji wymaganych do tego, by doradcy edukacyjni i zawodowi mogli świadczyć usługi wysokiej jakości. W dokumencie zaznaczono, że opracowane kompetencje dotyczą doradców pracujących w różnych środowiskach, w tym także w szkołach. Takie ujęcie doradztwa czyni tę ramę kompetencyjną nie tylko interesującą poznawczo, ale także użyteczną w zakresie projektowania standardów kształcenia doradców zawodowych przygotowanych do pracy w ramach szeroko rozumianego poradnictwa całościowego oraz koncepcji *lifelong learning* i *lifewide learning*. Ramy te mogą być także przydatne do refleksji nad specyficznymi kompetencjami doradców zawodowych pracujących w systemach oświatowych.

Ramy kompetencji IAEVG obejmują kompetencje podstawowe i kompetencje specjalistyczne. Kompetencje podstawowe to umiejętności, wiedza i postawy wymagane od doradców edukacyjnych i zawodowych niezależnie od ich środowiska pracy i specjalizacji. Odnoszą się do dwunastu obszarów kompetencyjnych i stanowią podstawę działań profesjonalnych. W kontekście celu tego artykułu szczególnie interesujące ze względu na ich aplikacyjny charakter są kompetencje specjalistyczne.

W dokumencie wskazano trzynaście szczegółowych obszarów kompetencyjnych. Pownownie odwołując się do celu artykułu, przywołane zostaną tylko te, które odnoszą się do doradztwa realizowanego w systemie oświaty. Są to kompetencje związane z pomaganiem w wyborze ścieżki edukacyjnej, tworzeniem planów edukacyjnych, pokonywaniem trudności w nauce i przygotowywaniem się do kształcenia na kolejnych poziomach edukacyjnych oraz do wejścia na rynek pracy. Autorzy dokumentu zoperacjonalizowali je jako kompetencje w zakresie:

- przejawiania troski o potencjał uczniów i ich umiejętności ułatwiające osiągnięcie celu,
- doradzanie jednostkom i grupom uczniów w zakresie opracowania planów edukacyjnych,
- pomaganie uczniom w procesie podejmowania decyzji,
- pomaganie uczniom w wzmacnianiu ich samoświadomości,
- pomaganie studentom w wyborze programu studiów,
- pomaganie uczniom w pokonywaniu trudności w nauce,
- motywowanie i wspomaganie uczniów uczestniczących w programach wymiany międzynarodowej,
- prowadzenie konsultacji z rodzicami na temat postępów i rozwoju edukacyjnego ich dzieci,
- pomaganie nauczycielom w doskonaleniu metodyki nauczania,
- pomaganie nauczycielom w realizacji treści z doradztwa w ramach programu nauczania,
- promowanie umiejętności w zakresie kształcenia zawodowego i zarządzania karierą w programach kształcenia i szkolenia zawodowego jako sposobu rozwiązywania problemów związanych z różnicami indywidualnymi i grupowymi, w zakresie zdolności do pozyskiwania, interpretowania, oceny i stosowania informacji o karierze zawodowej.

Nie wszystkie z tych obszarów są zbieżne z zadaniami doradcy zawodowego pracującego w polskich szkołach. Są zaprojektowane szerzej i obejmują także zadania związane z celami edukacyjnymi, które w polskim systemie realizuje pedagog szkolny. Można jednak uznać, że takie ujęcie kompetencji jest implementacją założeń *lifelong guidance*. Jest to myślenie o współczesnym doradcy, który postrzega decyzje edukacyjne i zawodowe jako element ścieżki kariery trwającej całe życie.

Metodologiczne założenia badań

Analiza powyższego profilu³ prowokuje pytania o kompetencje metodyczne polskich szkolnych doradców zawodowych. Pytanie to wydaje nam się szczególnie istotne w kontekście jakości ofert proponowanych uczniom w polskich szkołach. Celem poznawczym prezentowanych badań jest rozpoznanie i opis samooceny szkolnych doradców w zakresie kompetencji metodycznych. Ze względu na zakres zagadnienia na potrzeby niniejszego opracowania z analizy zostały wyłączone kompetencje diagnostyczne. Celem praktycznym jest opracowanie rekomendacji dotyczących ofert edukacyjnych w zakresie wspierania kompetencji profesjonalnych szkolnych doradców zawodowych. Poprzez metodę sondażu diagnostycznego podjęto próbę odpowiedzi na dwa pytania badawcze: jaka jest samoocena szkolnych doradców zawodowych w zakresie kompetencji metodycznych oraz jakie potrzeby szkoleniowe deklarują doradcy w zakresie rozwijania własnych kompetencji metodycznych. Wypowiedzi respondentów dotyczące drugiego pytania potraktowano jako inferencyjny wskaźnik obszarów kompetencyjnych, które wymagają wzmocnienia i rozwoju. Badania zrealizowano za pomocą ankiety online.

Charakterystyka grupy badanej

Sondażem objęto 259 doradców zawodowych pracujących w oświacie. Spośród badanych kobiety stanowiły 92,3% (N = 239), a mężczyźni 7,7% (N = 20). Średnia wieku respondentów wyniosła M = 44,73 lata (SD = 7,86). Średni staż pracy jako doradca zawodowy w badanej grupie wyniósł M = 5,86 lat (SD = 5,34). Zdecydowana większość badanych doradców zawodowych (78%) zdobyła kwalifikacje w zakresie doradztwa zawodowego na studiach podyplomowych. Pozostali zdobyli je na studiach uzupełniających magisterskich (5,9%) lub licencjackich i pięcioletnich studiach magisterskich (po 4,2%). W grupie respondentów znaleźli się także doradcy w trakcie uzyskiwania kwalifikacji (7,7%).

Prawie połowa badanych (48,3%) prowadziła w ostatnich dwóch latach doradztwo wyłącznie grupowe bądź głównie grupowe (odpowiednio 22% i 26,3%), nieznacznie mniej doradców zadeklarowało, że prowadziło tyle samo zajęć z doradztwa w formie grupowej, jak i indywidualnej (46,7%), a zdecydowana mniejszość zadeklarowała realizację głównie doradztwa indywidualnego (4,6%) lub wyłącznie indywidualnego (0,4%). Ta struktura odpowiedzi dobrze ilustruje sytuację szkolnych doradców zawodowych. Doradcy zatrudnieni w szkołach najczęściej realizują pensum poprzez prowadzenie zajęć w klasach VII i VIII oraz po 10 godzin w cyklu kształcenia w szkołach ponadpodstawowych. Indywidualne rozmowy doradcze prowadzone są w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub w ramach godzin dodatkowych projektów uwzględniających komponenty doradztwa

³ Inspirujące w zakresie analizy kompetencji doradców zawodowych mogą być także profile zaproponowane przez Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe (NICE) oraz National Career Development Association (NCDA).

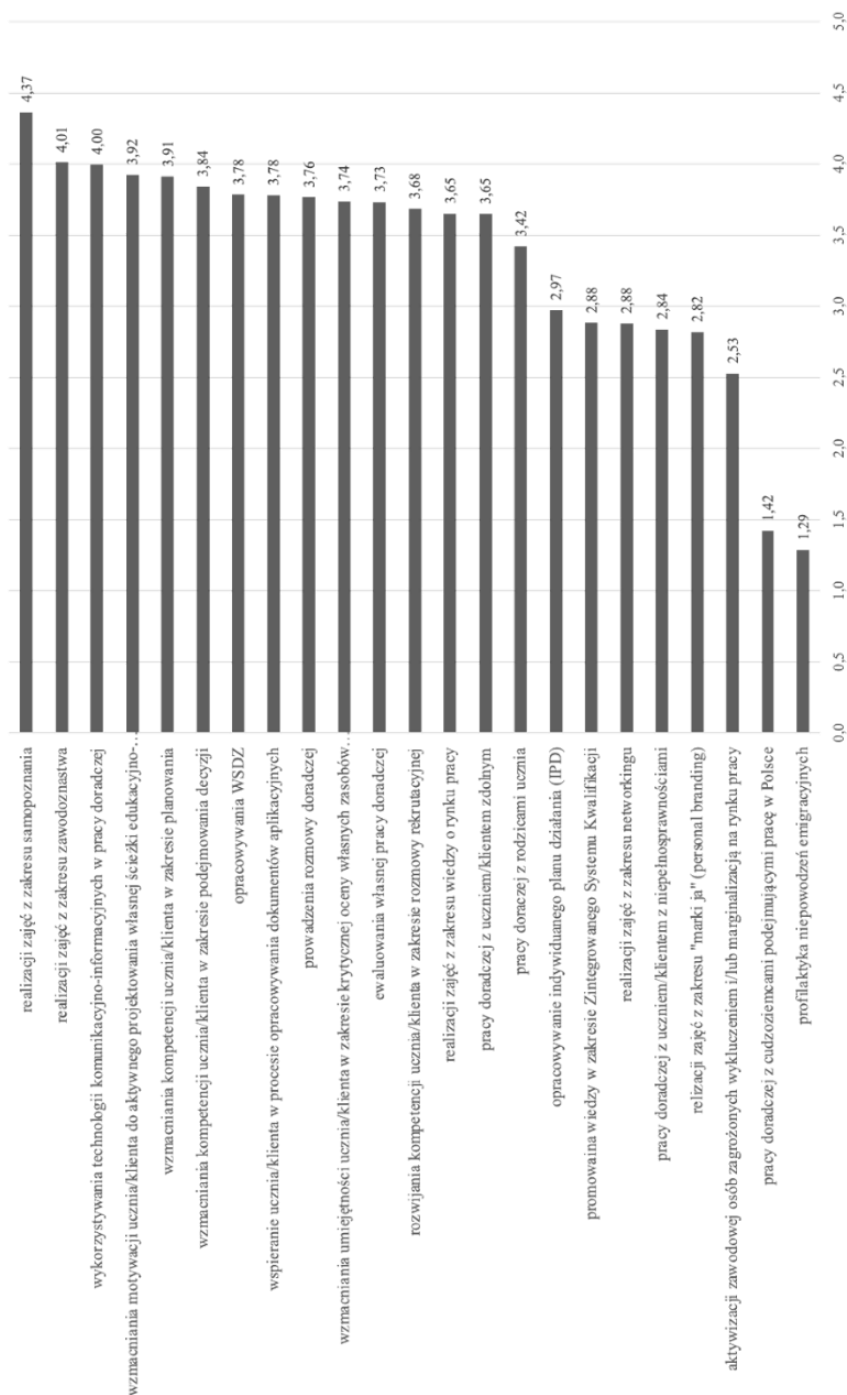
zawodowego. Nie zawsze realizuje je szkolny doradca zawodowy. Każda szkoła może w obszarze doradztwa indywidualnego przyjąć własne rozwiązania.

Samoocena badanych w zakresie kompetencji metodycznych

Deklarowany poziom kompetencji metodycznych doradców zawodowych pracujących w szkołach zbadano, prosząc badanych o wskazanie na sześciostopniowej skali (gdzie 0 oznaczało „nie potrafię tego ocenić/nie dotyczy”, 1 – „niedostatecznie”, 2 – „słabo”, 3 – „dostatecznie”, 4 – „dobrze”, a 5 – „bardzo dobrze”), jak oceniają własne kompetencje we wskazanych obszarach. Uzyskane wyniki uszeregowano od największych do najmniejszych i zaprezentowano na rysunku 1. Zaproponowany badanym katalog kompetencji metodycznych został przygotowany w oparciu o doświadczenia własne autorów kwestionariusza oraz w oparciu o analizę profili kompetencyjnych doradcy zawodowego. Najwyżej oceniona została kompetencja w zakresie realizacji zajęć z zakresu samopoznania ($M = 4,37$; $SD = 0,96$) oraz z zakresu zawodoznawstwa ($M = 4,01$; $SD = 1,06$). Nieznacznie niżej oceniane zostały kompetencje w zakresie wykorzystywania technologii komunikacyjno-informacyjnych w pracy doradczej ($M = 3,99$; $SD = 1,15$), wzmacniania motywacji ucznia do aktywnego projektowania własnej ścieżki edukacyjno-zawodowej ($M = 3,92$; $SD = 1,02$), wzmacniania kompetencji ucznia w zakresie planowania ($M = 3,91$; $SD = 1,05$) czy podejmowania decyzji ($M = 3,84$; $SD = 1,1$). Na zbliżonym poziomie oceniono kompetencje metodyczne w zakresie opracowywania wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego ($M = 3,78$; $SD = 1,38$), wspierania ucznia w procesie opracowywania dokumentów aplikacyjnych ($M = 3,77$; $SD = 1,35$), prowadzenia rozmowy doradczej ($M = 3,76$; $SD = 1,25$), wzmacniania umiejętności ucznia w zakresie krytycznej oceny własnych zasobów kompetencyjnych ($M = 3,73$; $SD = 1,1$) oraz ewaluowania własnej pracy doradczej ($M = 3,73$; $SD = 1,14$). Nieco niżej doradcy zawodowi pracujący w szkołach ocenili poziom własnych kompetencji dotyczących rozwijania kompetencji ucznia w zakresie rozmowy rekrutacyjnej ($M = 3,68$; $SD = 1,4$), realizacji zajęć na temat rynku pracy ($M = 3,65$; $SD = 1,05$), pracy doradczej z uczniem zdolnym ($M = 3,64$; $SD = 1,3$) oraz pracy doradczej z rodzicami ucznia ($M = 3,42$; $SD = 1,44$). Jeszcze niżej doradcy zawodowi ocenili własne kompetencje w zakresie opracowywania indywidualnego planu działania (IPD) ($M = 2,97$; $SD = 1,61$), promowania wiedzy z zakresu Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji ($M = 2,88$; $SD = 1,53$), realizacji zajęć z zakresu networkingu ($M = 2,88$; $SD = 1,43$), pracy doradczej z uczniem z niepełnosprawnościami ($M = 2,83$; $SD = 1,53$) czy realizacji zajęć z zakresu *personal branding* ($M = 2,81$; $SD = 1,45$) lub aktywizacji zawodowej osób zagrożonych wykluczeniem i/lub marginalizacją na rynku pracy ($M = 2,52$; $SD = 1,67$). Zdecydowanie najniżej oceniono kompetencje metodyczne w zakresie pracy doradczej z cudzoziemcami podejmującymi pracę w Polsce ($M = 1,42$; $SD = 1,48$) i w zakresie profilaktyki niepowodzeń emigracyjnych ($M = 1,28$; $SD = 1,43$).

Rysunek 1

Średnie z ocen deklarowanego poziomu posiadania poszczególnych kompetencji merytorycznych przez szkolnych doradców zawodowych



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

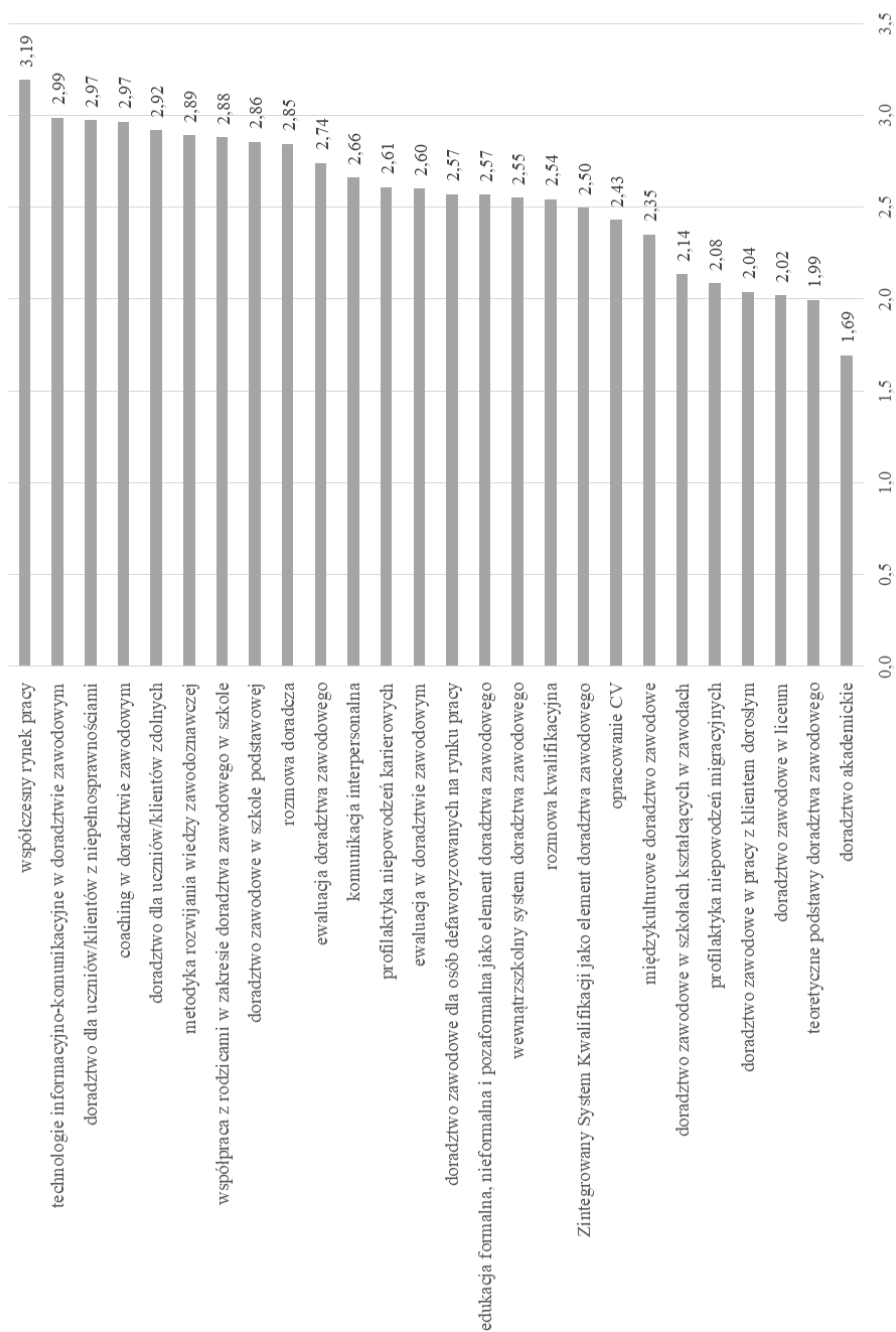
Potrzeby szkoleniowe szkolnych doradców zawodowych

Przy użyciu pięciostopniowej skali (gdzie 0 oznaczało „trudno jest mi to ocenić”, 1 – „nie jestem w ogóle zainteresowany”, 2 – „jestem zainteresowany w niewielkim stopniu”, 3 – „jestem zainteresowany”, a 4 oznaczało „jestem bardzo zainteresowany”) zweryfikowano także stopień zainteresowania doradców zawodowych pracujących w oświacie tematyką adresowanych do nich szkoleń.

Uzyskane dane zaprezentowano na rysunku 2, szeregując od największego do najmniejszego zainteresowania daną tematyką adresowanych do doradców szkoleń. Największe zainteresowanie szkolni doradcy zawodowi wykazali szkoleniami związanymi z tematyką współczesnego rynku pracy ($M = 3,19$; $SD = 0,79$), a następnie technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w doradztwie zawodowym ($M = 2,99$; $SD = 0,88$), doradztwem dla uczniów z niepełnosprawnościami ($M = 2,97$; $SD = 1,04$), coachingiem w doradztwie zawodowym ($M = 2,97$; $SD = 1,02$), doradztwem dla uczniów zdolnych ($M = 2,92$; $SD = 0,94$). W dalszej kolejności doradcy zawodowi zainteresowani byli szkoleniami z metodyki rozwijania wiedzy zawodoznawczej ($M = 2,89$; $SD = 0,9$), współpracy z rodzicami w zakresie doradztwa zawodowego w szkole ($M = 2,88$; $SD = 0,91$), doradztwa zawodowego w szkole ponadpodstawowej ($M = 2,86$; $SD = 1,15$), rozmowy doradczej ($M = 2,85$; $SD = 0,98$) czy ewaluacji doradztwa zawodowego ($M = 2,74$; $SD = 0,96$). Nieco mniejsze zainteresowanie w zakresie szkoleń zadeklarowali doradcy w przypadku tematyki związanej z komunikacją interpersonalną ($M = 2,66$; $SD = 0,98$), profilaktyki niepowodzeń karierowych ($M = 2,61$; $SD = 1,04$) czy ewaluacji w doradztwie zawodowym ($M = 2,6$; $SD = 1,06$). Nieznacznie mniejsze zainteresowanie doradców zawodowych związane było ze szkoleniami z zakresu doradztwa zawodowego dla osób defaworyzowanych na rynku pracy ($M = 2,57$; $SD = 1,15$), edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej jako elementu doradztwa zawodowego ($M = 2,57$; $SD = 0,99$), wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego ($M = 2,55$; $SD = 1,02$), rozmowy kwalifikacyjnej ($M = 2,54$; $SD = 1,01$), Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji jako elementu doradztwa zawodowego ($M = 2,5$; $SD = 1,02$), opracowywania CV ($M = 2,43$; $SD = 1,02$) czy międzykulturowego doradztwa zawodowego ($M = 2,35$; $SD = 1,15$). Wśród tematów szkoleń dla doradców zawodowych najmniejsze zainteresowanie wykazano w obszarze szkoleń z zakresu doradztwa zawodowego w szkołach kształcących w zawodach ($M = 2,14$; $SD = 1,26$), profilaktyki niepowodzeń migracyjnych ($M = 2,08$; $SD = 1,19$), doradztwa zawodowego w pracy z klientem dorosłym ($M = 2,04$; $SD = 1,27$), doradztwa zawodowego w liceum ($M = 2,02$; $SD = 1,27$) i teoretycznych podstaw doradztwa zawodowego ($M = 1,99$; $SD = 1,0$). Zdecydowanie najmniejsze zainteresowanie doradcy wykazali szkoleniami dotyczącymi doradztwa akademickiego ($M = 1,69$; $SD = 1,20$).

Rysunek 2

Średnie z ocen deklarowanego poziomu zainteresowania wybraną tematyką szkoleń dla doradców zawodowych



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Zbadano, czy długość stażu pracy jako doradcy zawodowego i deklarowany poziom posiadania kompetencji metodycznych współzależą od siebie. Analiza statystyczna wykazała związek stażu pracy z poziomem samooceny prawie wszystkich badanych kompetencji metodycznych.

Najwyraźniej zarysowuje się związek długości stażu pracy jako doradcy zawodowego z samooceną w zakresie prowadzenia rozmowy doradczej ($r_s = 0,44$ $p < 0,001$) – im dłuższy staż pracy, tym wyższa samoocena posiadania kompetencji. Pozytywną korelację z długością stażu pracy zidentyfikowano także w obszarze opracowywania indywidualnego planu działania (IPD) ($r_s = 0,37$ $p < 0,001$). Można przyjąć tezę, że zależność ta wynika z ewolucji charakteru pracy doradcy zawodowego. Zajęcia lekcyjne wpisane do programu kształcenia są rozwiązaniem nowym. Zostały wprowadzone Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. z 2018 r. poz. 1675). Wcześniej doradztwo realizowane było w różnych formach – jako zajęcia dodatkowe realizowane w ramach projektów, jako warsztaty, jako działania podejmowane w ramach szkolnych ośrodków kariery. Nie były to zajęcia obowiązkowe i często miały charakter indywidualnych konsultacji realizowanych w formie rozmowy doradczej i opracowywania indywidualnego planu działania. Można także przyjąć, że doradcy z dłuższym stażem pracy mają doświadczenie zawodowe z innych miejsc, w których oferuje się wsparcie doradcze. Jeśli zdobywali je w poradniach psychologiczno-pedagogicznych lub w powiatowych urzędach pracy, to w ich zasobach kompetencyjnych umiejętności prowadzenia rozmów doradczych i projektowania IPD z pewnością odgrywają istotną rolę.

Także w przypadku zależności pomiędzy stażem pracy za poziomem zainteresowania określoną tematyką szkoleń wykazano szereg istotnych statystycznie, lecz słabych lub niskich korelacji. Warto odnotowania są cztery istotne statystycznie, choć niskie, korelacje dodatnie pomiędzy długością stażu pracy jako doradcy zawodowego a deklarowanym poziomem zainteresowania tematyką szkoleń adresowanych dla doradców. Im dłuższy staż pracy, tym większe zainteresowanie szkoleniami w zakresie tematyki: doradztwa zawodowego w szkołach kształcących w zawodach ($r_s = 0,27$ $p < 0,001$), doradztwa akademickiego ($r_s = 0,24$ $p < 0,001$), doradztwa zawodowego w pracy z klientem dorosłym ($r_s = 0,22$ $p < 0,001$) oraz doradztwa zawodowego w liceum ($r_s = 0,21$ $p < 0,001$). Te zależności mogą potwierdzać zaproponowaną powyżej tezę. Osoby z dłuższym stażem zawodowym deklarują zainteresowanie szkoleniami z zakresu szkolnego doradztwa zawodowego. Może to oznaczać, że mają doświadczenie doradcze, ale chcą lepiej przygotować się do pracy w środowisku szkolnym. Warto odnotowania jest, że wskazują tu oni szkoły kształcące w zawodach, czyli szkoły branżowe i technika oraz licea. Przed ostatnią reformą systemu oświaty doradztwo było proponowane uczniom gimnazjów. Doświadczenia z tego etapu mogą być z powodzeniem wykorzystywane na zajęciach z doradztwa zawodowego realizowanego w ostatnich klasach szkoły podstawowej. Doradztwo w szkołach kształcących w zawodach i w liceach

jest propozycją nową. Stąd może wynikać potrzeba uzupełnienia lub wzmocnienia kompetencji w zakresie projektowania i realizacji zajęć z doradztwa zawodowego w szkołach ponadpodstawowych. Interesujące jest także to, że doradcy z dłuższym stażem pracy wykazują zainteresowanie szkoleniami z zakresu doradztwa akademickiego i pracy doradczej z osobami dorosłymi. Można uznać, że te potrzeby wynikają ze zmian w zakresie obszarów wsparcia doradczego. Doradztwo akademickie rozumiane jako działanie edukacyjne, którego celem jest udzielanie pomocy studentom w projektowaniu i realizowaniu ich planów edukacyjnych i życiowych (Creamer, 2000, 18) jest ofertą szerszą niż ta proponowana tradycyjnie w akademickich biurach karier. Jest to praktyka dobrze rozwinięta w amerykańskim szkolnictwie wyższym i pewne jej elementy są także implementowane do systemu wsparcia proponowanego na polskich uczelniach. Dla doradców może to być obszar zarówno nowy, jak i interesujący poznawczo. W kontekście zainteresowania ofertą szkoleń w zakresie pracy z osobami dorosłymi warto podkreślić istotne zmiany w postrzeganiu jej celów. Poza grupami tradycyjnie postrzeganymi jako adresaci wsparcia doradczego – bezrobotnymi, osobami marginalizowanymi lub wykluczonymi z rynku pracy, aktualnie doradcy wspierają dorosłych także w procesie projektowania i reprojektowania ścieżek karierowych. Implementacja założeń koncepcji *lifelong guidance* wymaga nowej wiedzy i nowych umiejętności.

Wnioski

Jednym z celów badań było zaproponowanie odpowiedzi na pytanie o samoocenę szkolnych doradców zawodowych w zakresie kompetencji metodycznych. Zaprezentowane dane dają podstawę do zasugerowania wniosku, że samoocena badanych przyjmuje relatywnie wysokie wartości.

Kompetencją ocenianą najwyżej przez badanych jest realizacja zajęć z zakresu samopoznania. W szkolnym doradztwie zawodowym praca w obszarze samopoznania ma fundamentalne znaczenie. Samopoznanie stanowi kluczowe zadanie rozwojowe okresu dorastania, ma znaczenie dla tworzenia przez młodzież koncepcji własnego życia, czyli określenia celów i planów życiowych, a wreszcie wyboru stylu życia oraz podejmowania życiowych decyzji (Czerwińska-Jasiewicz, 2011). Warto podkreślić, że ten obszar pracy doradczej jest ściśle powiązany z kompetencjami diagnostycznymi. W praktyce doradczej, w modelu realizowanym w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, ale także w szkołach i powiatowych urzędach pracy dominowała diagnostyka oparta na teoriach cechy i czynnika. Doradcy posługiwali się najczęściej testami i kwestionariuszami. We współczesnych koncepcjach doradztwa karierowego obok tych wystandaryzowanych narzędzi proponuje się także inne strategie diagnostyczne, oparte na refleksji i wykorzystujące techniki jakościowe. Wyniki uzyskane w prezentowanych badaniach nasuwają kolejne pytania badawcze o postrzeganie przez doradców zarówno obszarów samopoznania, jak i możliwości ich rozpoznawania.

Respondenci wysoko ocenili także własne kompetencje w obszarze realizacji zajęć z zakresu zawodoznawstwa. Zestawiając jednak te dane z niską samooceną w obszarze realizacji tematów związanych ze Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji, można sformułować pytanie o sposób postrzegania zagadnień zawodoznawczych – czy jest to tradycyjne myślenie o kategorii zawodu, opisywanie czynności zawodowych, czy potencjalnych miejsc pracy związanych z danym zawodem, czy może jednak nowoczesnie postrzegane projektowanie zasobów karierowych obejmujących zróżnicowane kategorie kwalifikacji i kompetencji.

Wysoki wynik kompetencji w zakresie wykorzystywania technologii komunikacyjno-informacyjnych w pracy doradczej można uznać za swoisty przejaw ważnych zmian edukacyjnych w pandemicznej rzeczywistości. Wymóg pracy zdalnej z uczniami stał się swoistym katalizatorem przyrostu kompetencji cyfrowych nauczycieli.

Wśród trzech najniższych średnich ocen deklarowanego poziomu kompetencji metodycznych – w zakresie aktywizacji zawodowej osób zagrożonych wykluczeniem i/lub marginalizacją na rynku pracy, pracy doradczej z cudzoziemcami podejmującymi pracę w Polsce i profilaktyki niepowodzeń emigracyjnych – szczególnie ten ostatni obszar wymaga specjalnej uwagi. O ile można uznać, że kompetencje do pracy z cudzoziemcami na polskim rynku pracy nie są konieczne w profilu kompetencyjnym szkolnego doradcy zawodowego, to kompetencje w zakresie profilaktyki niepowodzeń emigracyjnym⁴ wydają się być wskazane w kontekście realizacji doradztwa w szkołach ponadpodstawowych. Obszar ten powiązany jest z koniecznością rozpoznawania i rozwijania zasobów w zakresie kompetencji wielokulturowych. Bez wsparcia młodzieży w zakresie kształtowania świadomości cech i umiejętności wzmacniających szanse na odniesienie sukcesu w pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo zapobieganie niepowodzeniom migracyjnym będzie trudne (Rosalska, 2012).

Drugim obszarem badawczym w prezentowanych badaniach były potrzeby szkoleniowe doradców zawodowych w zakresie rozwijania kompetencji metodycznych.

Największym zainteresowaniem doradców zawodowych cieszą się szkolenia związane z tematyką współczesnego rynku pracy. Jest to o tyle naturalne, że obszar rynku pracy występuje jako jeden z kluczowych obszarów treści programowych (w powiązaniu ze światem zawodów) w Rozporządzeniu MEN z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego. Ponadto łączenie instytucjonalnego kształcenia

⁴ Zagadnienie emigracji zarobkowych i zagrożeń z tym związanych jest jednym z ważniejszych problemów dotyczących współczesnych polskich rodzin migracyjnych, w tym osób niepełnoletnich. Wiąże się z różnymi wymiarami emigracji zarobkowej, począwszy od rodzin rozłączonych przestrzennie i wpływu tego zjawiska na dzieci i młodzież, a kończąc na emigracji młodzieży wkraczającej w dorosłość w celach zarobkowych. W 2016 r. liczba uczniów z rodzin rozłączonych przestrzennie mogła sięgać nawet 640 tysięcy uczniów (za: Dąbrowska i in., 2018).

z potrzebami rynku pracy, wyrażanymi poprzez zapotrzebowanie na określone umiejętności, jest jedną z głównych cech całościowego uczenia się (Solarczyk-Ambrozik, 2016). Technologie informacyjno-komunikacyjne w doradztwie zawodowym to drugi pod względem wartości oceny obszar potrzeb szkoleniowych doradców. Jest to wynik interesujący z dwóch powodów. Po pierwsze, jest to jedyny obszar, który jednocześnie został wysoko oceniony przez respondentów w zakresie posiadanych już kompetencji. Można przyjąć założenie, że potrzeba dalszego rozwoju w tym zakresie związana jest z ogólnymi tendencjami w szkolnej metodyce. Warto również odnotować, że doradztwo zawodowe ma też charakter relacyjny, podstawową formą pracy jest rozmowa doradcza. Tak wyraźne akcentowanie potrzeby w zakresie wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych może prowokować pytania o sposób postrzegania nie tylko form realizacji, ale także celów szkolnego doradztwa zawodowego.

Potrzebą szkoleniową wartą podkreślenia są treści związane z prowadzeniem doradztwa zawodowego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zarówno dla tych z niepełnosprawnościami, jak i dla zdolnych. Można przyjąć, że potrzeby te wynikają z konieczności indywidualizacji pracy doradczej z tymi grupami uczniów. Ze względu na różne obszary i stopnie niepełnosprawności uczniów doradcy potrzebują nie tylko ogólnej wiedzy z metodyki pracy doradczej z osobami z niepełnosprawnościami, ale także z zakresu wybranych zagadnień dotyczących medycyny pracy, prawa pracy, pracy socjalnej. Uczniowie zdolni natomiast potrzebują specjalistycznego wsparcia zarówno w obszarze diagnozy uzdolnień, jak i możliwości ich rozwijania.

Wśród potrzeb szkoleniowych respondenci wskazywali także coaching w doradztwie zawodowym. Coaching w doradztwie zawodowym obecny jest w polskiej literaturze przedmiotu od blisko dekady (Kozielska, 2015). W ofercie studiów wyższych i szkoleń coaching w obszarze edukacji od kilku lat stał się bardziej popularny niż wcześniej. Można postawić pytanie, czy deklarowane potrzeby w tym zakresie są efektem mody na techniki coachingowe, czy wynikają z rzeczywistych potrzeb metodycznych szkolnych doradców zawodowych. Kwestią wartą rozpoznania jest także postrzeganie przez doradców różnic między coachingiem a „tradycyjną” rozmową doradczą.

Przyjrawszy się tematowi, którymi respondenci byli zainteresowani w najniższym stopniu, można wskazać niepojęte zjawisko. O ile zrozumiałe wydaje się względnie niskie zainteresowanie doradztwem akademickim (prezentowana analiza dotyczy doradców pracujących w systemie oświaty, nie szkolnictwa wyższego), o tyle niskie zainteresowanie szkoleniami w zakresie teoretycznych podstaw doradztwa zawodowego może napawać niepokojem. W procesie budowania zasobów profesjonalnych świadomość podstaw teoretycznych stanowi istotną wartość. Teorie z zakresu poradnictwa, poza funkcjami autonomicznymi, pełnią także funkcje instrumentalne. Pozwalają wyjaśniać zjawiska, przewidywać konsekwencje, dostarczają licznych wskazówek i inspiracji do działalności praktycznej. Przede wszystkim jednak pozwalają stawać się coraz bardziej refleksyjnym praktykiem.

Podsumowanie

Na podstawie analizy zaprezentowanych danych podjęto próbę odpowiedzi na pytania: Jaka jest samoocena szkolnych doradców zawodowych w zakresie kompetencji metodycznych? Jakie potrzeby szkoleniowe deklarują szkolni doradcy zawodowi w zakresie rozwijania własnych kompetencji metodycznych? Przyjęto, że wypowiedzi respondentów będą jednocześnie także inferencyjnym wskaźnikiem obszarów kompetencyjnych, które wymagają wzmocnienia i rozwoju. Z zaprezentowanych analiz wyłania się obraz doradców, którzy wysoko oceniają własne kompetencje metodyczne. Wniosek ten prowokuje jednak kolejne pytania, które wymagają dalszych, pogłębionych badań. Szczególnie ważne wydają się te dotyczące relacji pomiędzy kompetencjami deklarowanymi a rzeczywistymi oraz obszarów nieświadomionych niekompetencji. Ważny też jest kontekst oceny własnych kompetencji metodycznych. Można przyjąć, że tło tych ocen stanowi sposób postrzegania celów szkolnego doradztwa zawodowego. Warto rozpoznać, jaki jest zakres wiedzy szkolnych doradców zawodowych w obszarze współczesnych koncepcji edukacji karierowej i jak postrzegają oni swoją rolę w procesie rozwijania zasobów karierowych uczniów.

Nawiązując do celu praktycznego badań, warto postawić pytanie o aplikacyjną wartość zaprezentowanych analiz. Jak już zasygnowano we wstępie, jakość przygotowania profesjonalnego doradców zawodowych postrzegana jest jako jeden z najważniejszych czynników kształtujących jakość realizacji wsparcia doradczego w szkołach. W tym kontekście zaprezentowane dane mogą być wykorzystane przez organizatorów formalnych i nieformalnych form kształcenia doradców zawodowych. Szczególną rolę w tym zakresie można przypisać organizatorom kwalifikacyjnych studiów podyplomowych. Projektując programy kształcenia, warto uwzględniać zarówno wskazówki zawarte w profilach kompetencyjnych, jak i deklaracje samych uczestników zajęć w zakresie ich potrzeb. Istotna jest też rzetelna diagnoza luk kompetencyjnych oparta na porównaniu oczekiwanego zestawu kompetencji z rzeczywistymi zasobami doradców. Ponadto tok myślenia oparty na tak rozumianej diagnozie może być podstawą indywidualnych projektów rozwoju zawodowego ukierunkowanych nie tylko na redukcję deficytów, ale także wzmocnianie tych obszarów kompetencyjnych, które jawią się jako szczególnie istotne w kontekście typu szkoły i potrzeb uczniów, którym doradcy towarzyszą w procesie projektowania ścieżek edukacyjno-zawodowych.

BIBLIOGRAFIA

1. Creamer, D.G. (2000). Use of theory in academic advising. W: V.N. Gordon i W.R. Habley (red.), *Academic advising. A comprehensive handbook* (18–34). Jossey-Bass A Wiley Company.
2. Czerwińska-Jasiewicz, M. (2011). Samopoznanie i planowanie własnej przyszłości przez młodzież jako specyficzne zadania rozwojowe okresu dorastania. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16(2), 197–209.
3. Dąbrowska A., Gołek B., Szumilas, E.M. (2018). *Uczniowie z rodzin migracyjnych w szkole*. ORE.
4. IAEVG Board (2018). *International competencies for educational and vocational guidance practitioners*. <https://iaevg.com/competencies>
5. Juchnowicz, M., Sienkiewicz, Ł. (2006). *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*. Difin.
6. Kozielska, J. (2015). Perspektywy i nowe rozwiązania w doradztwie zawodowym. Coaching jako narzędzie pracy doradców zawodowych w kontekście idei lifelong learningu. *Studia Edukacyjne*, 37, 169–192. <https://doi.org/10.14746/se.2015.37.11>
7. Rosalska, M. (2012). *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*. KOWEŻiU.
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. Poz. 325).
9. Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. z 2018 r. poz. 1675).
10. Solarczyk-Ambrozik, E. (2016). Zmiany we wzorach przebiegu karier a całościowe uczenie się. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się* (31–47). Wydawnictwo Naukowe UAM.
11. Sztompka, P. (1973). *Teoria i wyjaśnienie. Z metodologicznych problemów socjologii*. PWN.

