

Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej

Metody, techniki i narzędzia diagnostyczne w poradnictwie zawodowym

Materiały poseminaryjne



Warszawa 2012

Metody, techniki i narzędzia diagnostyczne w poradnictwie zawodowym
Materiały poseminaryjne

Wydawca:

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

Opracowanie redakcyjne:

Dorota Popowska

Łamanie:

Paweł Kalisz,
www.reporter-art.pl

ISBN:

978-83-88780-95-0

Warszawa 2012

Copyright by Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej



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



euro | guidance

| | | | |
|---|----|--|----|
| ó | 1. | Małgorzata Rosalska Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Diagnostyka w doradztwie zawodowym. Założenia podstawowe | 7 |
| á | 2. | Ewa Bacia Instytut Badań Edukacyjnych Diagnostyka kompetencji w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji | 18 |
| ø | 3. | Agnieszka Pfeiffer Biuro Projektów KOWEziU Diagnostyka kompetencji w kontekście nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach | 25 |
| ñ | 4. | Anna Wawrzonek Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Diagnostyka w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych | 41 |
| ő | 5. | Magdalena Mrozek Wojewódzki Urząd Pracy, Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej Diagnostyka kompetencji w terapii zorientowanej na klienta | 51 |
| û | 6. | Grzegorz Zieliński Instytut Psychologii Procesu Rozwój kompetencji w psychologii zorientowanej na proces | 58 |
| é | 7. | Marta Staszewska Lee Hecht Harrison DBM Kompetencje personalne i społeczne a rzeczywiste potrzeby rynku pracy | 68 |

Małgorzata Rosalska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

*Diagnostyka w doradztwie zawodowym.
Założenia podstawowe*

1

Wprowadzenie

Zapotrzebowanie na techniki i konkretne narzędzia diagnostyczne jest wśród doradców zawodowych bardzo duże. Czasami można nawet odnieść wrażenie, że myślenie w kategoriach narzędzi i technik przystania cel, jakiemu doradztwo zawodowe ma służyć. Tym celem jest pomoc w procesie planowania i podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych. Proces ten jest złożony – wymaga namysłu, czasu oraz odpowiednich danych. Celem diagnozowania jest właśnie pozyskanie tych danych, a następnie ich ocena, analiza i interpretacja. Efektem tego procesu jest diagnoza, czyli rozpoznanie i nazwanie tych informacji, które były poszukiwane. Sprowadzanie diagnostyki wyłącznie do pytania o metody, techniki i narzędzia jest zatem zbyt wąskie i nieprofesjonalne. Dużo ważniejsze są pytania o cele i zasady przeprowadzania tego złożonego procesu. W perspektywie diagnostycznej pytanie o narzędzia powinno być wtórne wobec pytania, jakiej wiedzy o sobie potrzebuje osoba, aby mądrze i efektywnie zaplanować swoją ścieżkę edukacyjną i zawodową oraz jakich danych potrzebuje doradca, aby zaprojektować adekwatny do sytuacji proces wsparcia doradczego. Narzędzia są tylko sposobem poszukiwania tych informacji. Diagnostyka w doradztwie zawodowym nie powinna być celem samym w sobie.

Celem tego opracowania jest wskazanie na wybrane, podstawowe aspekty diagnozy w doradztwie zawodowym. Zaprezentowane zostaną rodzaje diagnoz, kompetencje diagnostyczne doradcy zawodowego oraz wybrane obszary i metody diagnozowania. Drugim istotnym celem jest uruchomienie refleksji, a może także dyskusji, na temat jak doradcy zawodowi mogą profesjonalnie i odpowiedzialnie budować, rozwijać i wzmacniać własne kompetencje zawodowe w obszarze diagnostyki.

Rodzaje diagnoz

Diagnoza to pojęcie wieloznaczne. Może oznaczać rozpoznanie, rozróżnienie, orzeczenie, osądzenie. Pierwotnie kojarzyła się rozpoznaniem choroby lub ustaleniem stanu zdrowia. Te medyczne konotacje mają duże konsekwencje dla postrzegania diagnozy w teorii i praktyce społecznej, w tym także w teorii i praktyce doradztwa zawodowego. Dla wielu osób może ona kojarzyć się negatywnie. Zakłada się, że specjaliści – w tym przypadku doradcy zawodowi – mają profesjonalne metody, techniki i narzędzia,

za pomocą których potrafią znaleźć odpowiedzi na kluczowe pytania oraz wskazać optymalne sposoby rozwiązania problemów. Często takiemu myśleniu towarzyszy postulat obiektywnych i rozstrzygających opinii. Czasami można zaobserwować także nieadekwatne i nieco magiczne podejście do niektórych technik i narzędzi diagnostycznych. Niektórzy uczniowie i ich rodzice oczekują, że na podstawie danych uzyskanych z testu lub inwentarza można zaplanować skazaną na sukces karierę zawodową. W naukach społecznych większość ujęć definicyjnych diagnozy odnosi się w polskiej literaturze do klasycznej już definicji Stefana Ziemskiego. Autor definiuje diagnozę jako „rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów, w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości”¹. Definicja ta wskazuje doradcy zawodowemu dwa podstawowe kierunki myślenia o czynnościach diagnostycznych. Pierwszy odnosi się do kompetencji w zakresie poszukiwania „objawów”, czyli danych do analizy, a drugi – wskazuje na wagę kompetencji w zakresie interpretacji uzyskanych danych. Takie ujęcie generuje z kolei dwa kluczowe dla diagnostyki w doradztwie zawodowym pytania. Pierwsze z nich dotyczy doboru metod, technik i narzędzi pozyskiwania danych, a drugie jest pytaniem o teorię, na podstawie których można dokonywać interpretacji. To, co odróżnia diagnozowanie od zwykłego zbierania danych to właśnie ocenianie i interpretowanie uzyskanych informacji. Doradca poza rozbudowanym warształem metod i technik diagnostycznych powinien charakteryzować się także odpowiednim poziomem wiedzy w zakresie teorii, na gruncie których chce dokonywać interpretacji. Jest to bardzo ważne rozróżnienie. W dobrze prowadzonej diagnostyce procedura zbierania danych jest ważna, jednak niezwykle istotne, a właściwie kluczowe, dla celów doradczych jest to, jak te dane zostaną wykorzystane i zintegrowane z całym procesem doradczym.

Ważną cechą diagnozy jest jej złożoność. S. Ziemiński wskazuje na pięć diagnoz cząstkowych, które razem stanowią diagnozę rozwiniętą. Są to:

- diagnoza klasyfikacyjna (typologiczną)
- diagnoza genetyczna
- diagnoza znaczenia
- diagnoza fazy
- diagnoza prognostyczna².

1. S. Ziemiński, Problemy dobrej diagnozy, Warszawa 1973, s.17.

2. S. Ziemiński, dz. cyt., s. 66-68.



Na podstawie obserwacji praktyki doradczej można postawić tezę, że diagnoza klasyfikacyjna jest przez doradców preferowana. Jest to diagnoza, w której indywidualne cechy jednostki zostają przyporządkowane pewnym ogólnym typom, gatunkom, zbiorom. Jest to diagnoza, która odpowiada na pytanie „jak jest?” Najczęściej stosowanymi narzędziami są w tej procedurze różnego rodzaju testy, kwestionariusze i inwentarze. Do diagnoz klasyfikacyjnych można zaliczyć wszystkie te, które nawiązują do teorii cechy i czynnika lub do określonych typologii - na przykład zainteresowań (np. F. Kudery, J. Woronieckiej), uzdolnień (koncepcja inteligencji wielorakiej H. Gardnera) lub stylów uczenia się (koncepcja stylów uczenia się D. Kolba). Zaletą tego typu postępowania diagnostycznego jest bezpośrednie odniesienie do teorii, na gruncie której zostało opracowane narzędzie diagnostyczne. Respondent otrzymuje konkretną odpowiedź i często klucz do interpretacji. Dowiaduje się, jaki jest w kontekście diagnozowanej cechy. Taki efekt może być zarówno zaletą, jak i wadą metody. Odpowiedzi formułowane na podstawie diagnozy klasyfikacyjnej często dają poczucie (złudzenie?) szybkiego efektu. W perspektywie projektowania usług doradczych w szkole jest to zdecydowanie zaleta. Nauczyciel lub doradca, który dysponuje 45-minutową lekcją potrzebuje prostych narzędzi dających szybkie rozstrzygnięcia. Jednak w perspektywie całościowego procesu doradczego bazowanie wyłącznie na danych z diagnozy klasyfikacyjnej niesie pewne niebezpieczeństwa. Jednym z nich jest brak pogłębienia informacji. Można założyć, że ktoś, kto otrzymał rozstrzygającą odpowiedź, nie będzie już zmotywowany do jej weryfikowania i pogłębiania. Diagnoza genetyczna pozwala zrozumieć stan rzeczy. Analizuje zagadnienie w perspektywie przyczyn i skutków. Ten rodzaj diagnozy umożliwia zebranie danych potrzebnych do zrozumienia, dlaczego pewne zjawiska, problemy, sytuacje mają miejsce. W procesie diagnozowania pojawiają się pytania o przyczyny, motywy, wartości, na podstawie których były podejmowane decyzje. Te informacje pozwalają doradcy spojrzeć na klienta w szerszej perspektywie, poznać uwarunkowania jego decyzji, a to z kolei ułatwia zaprojektowanie procesu wsparcia doradczego. Ten typ diagnozy pozwala także klientowi pogłębić samoświadomość i zrozumieć motywy swoich zachowań i decyzji. Kolejny typ diagnozy cząstkowej to diagnoza znaczenia. Jej celem jest określenie roli badanego zjawiska dla pewnego szerszego kontekstu zjawisk, dla całego układu, w którym występuje. Ten rodzaj diagnozy pozwala wyjaśnić, jakie znaczenie dla szerszego systemu

ma podtrzymywanie zjawisk, cech lub zachowań. Wiele decyzji dotyczących wyboru szkoły lub zawodu często jest uwikłanych w inne niż merytoryczne argumenty. Diagnoza znaczenia pozwala je zidentyfikować. Często jest to rozpoznawanie konfliktów wewnętrznych i zapętłonych relacji domowych. Diagnoza znaczenia jest szczególnie przydatna w pracy z osobami dorosłymi - na przykład z dorosłymi bezrobotnymi, którzy tak poszukują pracy, by jej nie znaleźć. Diagnoza fazy wskazuje etap rozwoju rozpoznawanego zjawiska lub procesu. W procesie doradczym można odwołać się do teorii rozwojowych - na przykład do teorii rozwoju zawodowego D. Supera. Ten rodzaj diagnozy jest przydatny także w realizacji doradztwa grupowego. Doradca odnosząc się do koncepcji rozwoju grupy według B. W. Tuckmana lub M. Woodcocka może ocenić, w jakiej fazie procesu grupowego³ są osoby, z którymi pracuje. Wiedza ta pozwoli mu tak dobierać cele i metody pracy, aby odpowiednio regulować dynamikę procesu grupowego. Ostatni rodzaj diagnozy cząstkowej to diagnoza prognostyczna (rozwojowa). Jej celem jest ustalenie kierunku rozwoju analizowanych cech lub procesów. Można zaliczyć do niej także działania ukierunkowane na rozpoznawanie konsekwencji podejmowania lub zaniechania dalszych działań. Diagnoza ta integruje dane pochodzące z diagnozy genetycznej, znaczenia i fazy⁴.

Kompetencje diagnostyczne doradcy zawodowego

Jest to ważne zagadnienie, ponieważ jakość procesów diagnostycznych zależy przede wszystkim od kompetencji i refleksyjności doradcy. Znajomość metod i technik oraz dobór odpowiednich narzędzi są ważnym aspektem, jednak to, jak będą wykorzystywane w pracy z uczniem zależy od indywidualnych zasobów diagnostycznych doradcy. Pisząc o zasobach mam na myśli zarówno wiedzę, umiejętności, doświadczenie, refleksyjność, jak i zbudowany z narzędzi, zadań, ćwiczeń warsztat diagnostyczny. Kompetencje diagnostyczne definiuję jako katalog zakresów wiedzy, umiejętności i postaw warunkujących profesjonalne i ukierunkowane na dobro ucznia rozpoznanie jego zasobów, które mogą mieć znaczenie w procesie planowania kariery edukacyjnej i zawodowej. Kompetencje diagnostyczne doradcy zawodowego wynikają

3. Zob.: B. Kozusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002, s. 89.
4. E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 20.

z dwóch przesłanek. Pierwszą z nich jest analiza czynności, jakie doradca powinien wykonać w procesie rozpoznawania diagnostycznego. Są to opisywanie, wyjaśnianie, przewidywanie, ocenianie, zalecenie. Oznacza to, że doradca i nauczyciel realizujący zadania diagnostyczne musi mieć wiedzę o przedmiocie diagnozy oraz znać teorie, na podstawie których będzie mógł interpretować pozyskane dane i proponować wsparcie doradcze. Jest to bardzo obszerny zakres wiedzy. Druga przesłanka wynika z podziału kompetencji diagnostycznych na specjalistyczne, metodyczne i społeczne. W tym ujęciu kompetencja oznacza wiedzę i konieczne umiejętności. Kompetencje specjalistyczne obejmują szeroką wiedzę, na przykład o cechach i zadaniach rozwojowych ucznia, o przedmiocie diagnozy, o teoriach wyboru zawodu, o podstawach metodologicznych badań społecznych, o procedurach diagnostycznych, o błędach w procesie oceniania i możliwych zakłóceniach procesu diagnostycznego, o metodach, technikach, narzędziach badawczych oraz zasadach i możliwościach ich stosowania. Kompetencje metodyczne to wiedza i umiejętności związane z projektowaniem, realizacją i ewaluacją działań diagnostycznych i udzielaniem informacji zwrotnej. Uszczegółowiając te kategorie można wskazać na przykład na umiejętności związane z projektowaniem procedury diagnostycznej w doradztwie indywidualnym i grupowym, dobieraniem i stosowaniem odpowiednich metod, technik i narzędzi, wyjaśnianiem i interpretowaniem uzyskanych danych oraz udzielaniem informacji zwrotnej. Są to tylko wybrane umiejętności, ich katalog jest bardzo rozbudowany. Trzecia grupa kompetencji dotyczy postaw społecznych. Postawy te ujawniają się poprzez refleksyjność, uważność, autoanalizę, uczciwość, odpowiedzialność, dążenie do profesjonalizmu oraz zachowywanie standardów etycznych.

Taki model kompetencyjny to poważne wyzwanie nie tylko dla nauczycieli realizujących zadania doradcze, ale także dla profesjonalnie przygotowanych doradców zawodowych. Przy takim zestawieniu pytanie o to, jakie narzędzia mogą w pracy doradczej wykorzystywać nauczyciele i doradcy traci na znaczeniu. Poważnym pytaniem w tym kontekście jest pytanie o możliwości i sposoby przygotowania nauczycieli do profesjonalnego, a nie pozornego realizowania zadań diagnostycznych.

Cele i obszary rozpoznawania diagnostycznego

Doradca powinien projektować diagnostykę intencjonalnie i świadomie. Oznacza to, że diagnoza pod-

porządkowana ma być celom procesu doradczego. Cele te wynikają z rozwojowych i sytuacyjnych problemów jednostek w procesie planowania i rozwijania kariery edukacyjnej i zawodowej. Mogą być analizowane w czterech perspektywach:

- perspektywie edukacyjnej – związanej z realizacją doradztwa zawodowego na poszczególnych etapach edukacyjnych
- perspektywie problemów sytuacyjnych klienta – wynikających z indywidualnych losów, deficytów, zasobów i potrzeb jednostki
- perspektywie potrzeb i oczekiwań rynku pracy – ukierunkowanej na wzmocnienie szans na znalezienie i utrzymanie satysfakcjonującej pracy
- perspektywie procesu doradczego – związanej z planowaniem i realizacją procesu wsparcia doradczego.

Perspektywy te nie zawsze są zbieżne. Szczególnie trudne jest konstruowanie celów wynikających z dynamiki przemian na rynku pracy. Dla wielu uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli jest to perspektywa, której przypisują największe znaczenie. Także doradcy podpowiadają myślenie w kategoriach zawodów nadwyżkowych, deficytowych i przyszłości. Niektórzy promują przekonanie, że podstawowym celem doradztwa zawodowego jest wskazywanie tych zawodów lub kierunków kształcenia, które gwarantują zatrudnienie. Jest to cel ważny, jednak powinien być rozpatrywany w kontekście innych ważnych celów i wartości życiowych. Zagadnienia związane z pozyskiwaniem pracy, aplikowaniem, procedurami rekrutacji i selekcji pracowników nie mogą przesłonić aspektów związanych z rozwojem zawodowym, realizacją pasji, aspiracji i godzenia innych sfer życia. W kontekście celów diagnostycznych należy dążyć do poszukiwania równowagi pomiędzy wymogami rynku pracy, a indywidualnymi potrzebami, preferencjami, aspiracjami i możliwościami. Bardzo ważne jest, aby każdy doradca, zanim zacznie dobierać metody, techniki i narzędzia diagnostyczne, dokonał autorefleksji na temat własnych przekonań dotyczących doradztwa zawodowego i jego celów.

Dobór przedmiotu diagnozy nie może być przypadkowy albo podporządkowany aktualnemu warsztatowi doradczemu doradcy. Przedmiotów diagnozy w doradztwie zawodowym jest bardzo dużo. Warto je uporządkować według uprzednio przyjętych kryteriów. Ułatwi to doradcy planowanie procesu diagnostycznego. Ma to szczególne znaczenie w doradztwie grupowym, realizowanym w szkole. Doradca pracujący

z grupą ma mniejsze możliwości indywidualizowania procesu doradczego, w związku z tym powinien przyjąć założenie, jaka wiedza o sobie jest potrzebna uczniom, aby mogli podjąć decyzje edukacyjne i zawodowe, oraz jaka wiedza o uczniach jest potrzebna doradcy, aby proces doradczy był możliwie najbardziej komplementarny do potrzeb i oczekiwań uczniów. Różni autorzy formułują katalogi zmiennych, które powinny być poddane analizie w procesie diagnostycznym. Są to listy tych elementów, które zdaniem autorów są ważne w procesie planowania i podejmowania decyzji zawodowych. Najbardziej popularne typologie to:

- listy zmiennych wykorzystywanych w procesie samopoznania,
- model mogę-chcę-potrzeba,
- model piramidy kompetencji oraz
- model analizy zasobów.

Warto zwrócić uwagę na listy zmiennych. Są to katalogi cech, elementów, które powinny być poddane rozpoznaniu diagnostycznemu. Lista oznacza brak struktury i uporządkowania, jest to raczej zbiór zmiennych, a nie model diagnostyczny. Są to propozycje, które mogą stanowić inspirację dla doradcy zawodowego. Intencją autorów takich zestawień jest podpowiadanie, jakie czynniki mogą wpływać na decyzje zawodowe i jakiej wiedzy potrzebuje zarówno uczeń, jak i jego doradca, aby intencjonalnie planować proces podejmowania decyzji. W tym miejscu wskażę na dwie propozycje takich zestawień. Pierwsza propozycja jest bardzo rozbudowana. Według D. Blum i T. Davis poszukiwanie danych do procesu doradczego może obejmować takie aspekty jak: zdolności, kompetencje, talenty, doświadczenia, ograniczenia, wartości, postawy, zainteresowania, aspiracje, szanse oraz styl życia⁵. Pojęcia te stanowią propozycję zmiennych, które mogą być poddawane analizie na różnych poziomach edukacyjnych. W tym miejscu warto także podkreślić, iż niektóre z tych zmiennych są kategoriami złożonymi (np. postawy, kompetencje, styl życia). Dla doradcy oznacza to, że ich rozpoznawanie może być wieloetapowe. Na przykład diagnozując postawy uczniów wobec ich przyszości zawodowej można rozpoznawać zarówno ich wiedzę o zasadach projektowania karier zawodowych, przekonania, nadzieje i obawy, a także rzeczywiste działania, które podejmują w celu zwiększenia własnych szans na rynku pracy.

Drugi zbiór zmiennych zaproponowała Bożena Wojtasik. Autorka wskazała na takie elementy rozpoznania jak zainteresowania, zdolności, cechy charakteru oraz stan zdrowia⁶. Mimo że jest to katalog mniej rozbudowany, to wskazuje na kluczowe, podstawowe elementy, które powinny zostać rozpoznane w toku procesu doradczego. Są to fundamentalne w obszarze samopoznania dane, na podstawie których uczeń i jego doradca mogą planować wybory i podejmować decyzje. Przyglądając się szkolnej rzeczywistości doradczej – zarówno w gimnazjach, jak i w szkołach ponadgimnazjalnych – można założyć, że zrealizowanie takiego „programu diagnostycznego” będzie bardzo efektywnym i realnym wsparciem ucznia w procesie budowania obrazu własnej osoby, własnych zasobów i możliwości.

Metody i techniki diagnostyczne

Ważne jest, aby każdy doradca, bez względu na swoje kierunkowe wykształcenie, świadomie projektował swój własny warsztat metodyczny i diagnostyczny. Inspiracji można szukać w literaturze, we własnych doświadczeniach szkoleniowych i warsztatowych, a także podczas wymiany doświadczeń z innymi doradcami i nauczycielami. Problemem, który może się pojawić w tym kontekście, jest możliwość wykorzystywania testów i innych narzędzi diagnostycznych. Proponuję, aby trzymać się kilku podstawowych zasad:

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

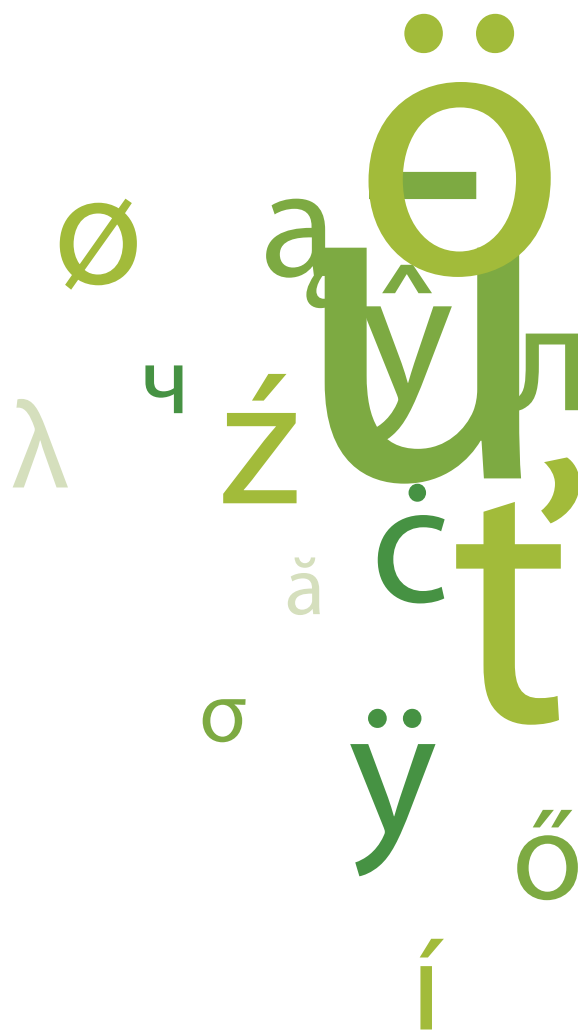
5. D.J. Blum, T.E. Davis T.E., *The School Counselor's Book of Lists*, San Francisco 2010, s. 201.

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

Zachęcam, aby w ramach działań diagnostycznych doradcy i nauczyciele – poza dostępnymi testami i inwentarzami - stosowali także:

- kwestionariusze, checklisty
- różne rodzaje wywiadów
- portfolio i analizę dokumentów
- techniki projekcyjne
- techniki plastyczne
- analizy przypadków
- gry i zabawy
- techniki oparte na q-sorcie
- techniki wzmacniające krytyczne myślenie i oraz myślenie strategiczne (np. analizę SWOT).

Na zakończenie chciałabym wskazać na adresatów oddziaływań diagnostycznych w ramach doradztwa zawodowego realizowanego w szkołach. Najczęściej zakłada się, że rozpoznaniu diagnostycznemu podlega uczeń, a dokładniej jego cechy, zainteresowania, uzdolnienia. Zachęcam, aby na proces diagnozowania spojrzeć także w szerszej perspektywie, w perspektywie instytucji. Im lepiej mamy rozpoznane potrzeby doradcze i możliwości ich realizacji, tym większe szanse na to, że zaproponowany wewnętrzny system doradztwa zawodowego będzie adekwatny do potrzeb uczniów i możliwy do zrealizowania. Rzetelna diagnoza powinna dotyczyć nie tylko potrzeb doradczych uczniów. Warto rozpoznawać także kompetencje i potrzeby szkoleniowe doradców i wychowawców (także w obszarze kompetencji diagnostycznych), zasoby szkoły (materialne i informacyjne) oraz instytucjonalny potencjał otoczenia społecznego.



1

Diagnostyka w doradztwie zawodowym. Założenia podstawowe.

Małgorzata Rosalska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Warszawa, 20.06.2012

2

Agenda

- ▶ Diagnostyka – ustalenia terminologiczne
- ▶ Perspektywy formułowania celów diagnostycznych
- ▶ Przedmiot diagnozy w doradztwie zawodowym
- ▶ Kompetencje diagnostyczne doradców zawodowych
- ▶ Metody, techniki, narzędzia diagnostyczne

3

Diagnoza

- ▶ rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów, w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości (S. Ziemiński, 1973)
- ▶ rozpoznanie na podstawie zebranych i ocenianych danych z różnych źródeł – poszczególnego stanu i jego genezy lub przyczyn oraz wyjaśnienie znaczenia i etapu rozwoju, a także ocena możliwości jego zmiany lub utrzymania w kierunku pedagogicznie pożądanym (E. Mazurkiewicz, 1993)

4

Pytania o

- ▶ Źródła danych
- ▶ Elementy diagnozy
- ▶ Cele

5

Diagnoza rozwinięta

- ▶ Diagnostyka klasyfikacyjna
- ▶ Diagnostyka genetyczna
- ▶ Diagnostyka znaczenia
- ▶ Diagnostyka fazy
- ▶ Diagnostyka prognostyczna

6

Diagnozowanie

- ▶ Jako sztuka
- ▶ Jako proces



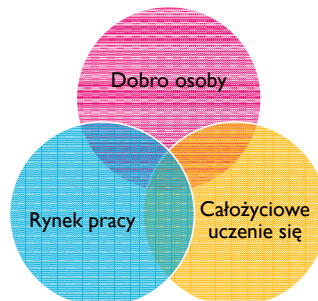
7

Perspektywy stanowienia celów

- ▶ Perspektywa edukacyjna
- ▶ Perspektywa rynku pracy
- ▶ Perspektywa problemów sytuacyjnych
- ▶ Perspektywa procesu doradczego

8

Perspektywa edukacyjna



9

Szkoła podstawowa

- ▶ Uczynienie z klasy szkolnej miejsca pracy
- ▶ Uczenie i wzmacnianie produktywnych nawyków pracy
- ▶ Pomoc uczniom w zrozumieniu możliwości zastosowania zawodowego treści z różnych przedmiotów
- ▶ Wykorzystanie lokalnych zasobów w celu podkreślania znaczenia pracy i roli zawodów
- ▶ Wzmacnianie świadomości istnienia zróżnicowanego świata pracy i zawodów
- ▶ Redukowanie uprzedzeń i stereotypów dotyczących pracy i aktywności zawodowej

10

Szkoła podstawowa

- ▶ Rozpoznawanie i korygowanie
 - ▶ Paradygmatów o nas samych
 - ▶ Paradygmatów dotyczących innych
 - ▶ Paradygmatów dotyczących życia

11

Gimnazjum

- ▶ Analizowanie różnych możliwości kariery zawodowej
- ▶ Rozpoznawanie uzdolnień, zainteresowań i wartości związanych z pracą
- ▶ Zachęcanie do doświadczania pracy
- ▶ Zastanawianie się nad wyborami zawodowymi

12

Gimnazjum

- ▶ Problem umiejscowienia zagadnień diagnostycznych w całym procesie doradczym
- ▶ Problem doboru przedmiotów diagnozy

13

Szkoły ponadgimnazjalne

- ▶ Wzmacnianie myślenia o karierze zawodowej w perspektywie podejmowania decyzji
- ▶ Rozszerzenie perspektywy na rzeczywistość „po szkole”
- ▶ Poszerzanie opcji wyboru, wskazywanie alternatyw
- ▶ Wykorzystywanie różnorodnych narzędzi diagnostycznych w celu towarzyszenia w procesie podejmowania decyzji



14

Uczelnie wyższe Poradnictwo karier vs doradztwo akademickie

| | Counseling | Advising |
|--------------------|--|--|
| Miejsce realizacji | akademickie biura karier | wydziały |
| Osoby realizujące | Doradca zawodowy, psycholog, pedagog | Specjalista z danej dziedziny |
| Kompetencje | doradcze | Doradczce i decyzyjne Uznawalność kwalifikacji zdobytych poza systemem |
| Cel | Pomoc w planowaniu kariery edukacyjnej i zawodowej | Projektowanie ścieżki edukacyjnej |
| Perspektywa | „po studiach” | „na studiach” |
| Charakter | dowolny | Dowolny lub obligatoryjny |



15

Perspektywa rynku pracy

- ▶ Odpowiedniość i dopasowanie
- ▶ Kwalifikacje i kompetencje
- ▶ „Zatrudniawalność” (employability)



16

Perspektywa problemów sytuacyjnych

- ▶ Problemy wynikające z kontekstu rodzinnego
- ▶ Problemy szkolne
- ▶ Problemy wynikające z osobistych ograniczeń
- ▶ Problemy z funkcjonowaniem na rynku pracy



17

Perspektywa procesu doradczego

Empowerment jako:

- ▶ **Stan** – wzmocnienia, upełnomocnienia, wzrostu, poczucia sprawstwa, poczucia siły i możliwości, sprawowania kontroli
- ▶ **Proces** – przywracania siły, godności, kontroli, wzmocnienia kompetencji, dawania wsparcia, rozwijania umiejętności
- ▶ **Cel** szeroko rozumianych oddziaływań edukacyjnych i doradczych.



18

Obszary rozpoznania diagnostycznego

- ▶ Listy / katalogi
- ▶ Formuła mogę – chcę – potrzeba
- ▶ Piramida kompetencji
- ▶ Macierz zasobów
- ▶ Kapitał kariery (A. Bańka)



19

Listy

- ▶ Zdolności
- ▶ Kompetencje
- ▶ Talenty
- ▶ Doświadczenia
- ▶ Ograniczenia
- ▶ Wartości
- ▶ Postawy
- ▶ Zainteresowania
- ▶ Aspiracje
- ▶ Szanse
- ▶ Styl życia

20

Listy

- ▶ Bożena Wojtasik „Podstawy poradnictwa kariery. Przewodnik dla nauczycieli” (2011)
 - ▶ Zainteresowania
 - ▶ Zdolności
 - ▶ Cechy charakteru
 - ▶ Stan zdrowia
- ▶ Teresa Chirkowska-Smolak, Aleksander Hauziński, Marcin Łaciak „Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży” (2011)
 - ▶ Preferencje i zainteresowania zawodowe
 - ▶ Wartości i cele związane z pracą
 - ▶ Temperament i style poznania / działania
 - ▶ Inne (stan zdrowia, kondycja fizyczna, sprawności manualne)

21

Formuła **mogę – chcę - potrzeba**

22

Piramida kompetencji

23

Kompetencje diagnostyczne doradców zawodowych

- ▶ Problem zróżnicowanego background'u doradców
- ▶ Źródła określania kompetencji
 - ▶ Czynności diagnostyczne
 - ▶ Opisywanie
 - ▶ Wyjaśnianie
 - ▶ Przewidywanie
 - ▶ Ocenianie
 - ▶ Zalecanie
- ▶ Diagnostyka „twarda” vs diagnostyka „miękką”
- ▶ Etyczny aspekt diagnozy
- ▶ Możliwości wzmacniania kompetencji
- ▶ Możliwości wzmacniania refleksyjności doradców

24

Grupy metod i technik diagnostycznych

- ▶ Testy, inwentarze, kwestionariusze
- ▶ Techniki sondażowe
 - ▶ Ankiety
 - ▶ Wywiady
 - ▶ Check-list'y
- ▶ Techniki rozpoznawania przekonań poznawczych
- ▶ Rozpoznawanie wartości, celów, priorytetów
- ▶ Techniki projekcyjne
- ▶ Techniki plastyczne
- ▶ Metody oparte na cyklu Kolba

25

Zasady doboru i stosowania technik i narzędzi diagnostycznych

- ▶ Kwalifikacje, jeśli są konieczne
 - ▶ Kompetencje (zawsze są konieczne)
 - ▶ Cel
 - ▶ Grupa adresatów
 - ▶ Możliwość wkomponowania danych w proces doradczy
 - ▶ Zasada udzielania informacji zwrotnej
 - ▶ Zasada transferu
-



26

Dziękuję za uwagę!

rosalska@wp.pl



Ewa Bacia
Instytut Badań Edukacyjnych

*Diagnostyka kompetencji w kontekście
Krajowych Ram Kwalifikacji*

2

Wprowadzenie

Polska Rama Kwalifikacji¹ (PRK) jest ważnym punktem odniesienia w dyskusji nad znaczeniem i rolą doradztwa edukacyjno-zawodowego w diagnozowaniu kompetencji. Elementem łączącym między PRK a doradztwem jest podejście oparte na idei uczenia się przez całe życie oraz postawienie uczących się w centrum zainteresowania przy poszukiwaniu skutecznych rozwiązań służących wspieraniu ich w rozwoju. W związku z procesem globalizacji i szybkich zmian w obszarze technologii, demografii i rynku pracy konieczne staje się uczenie się przez całe życie. By odnaleźć się we współczesnym świecie nie można w zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych poprzestać na etapie edukacji szkolnej czy wyższej. By osiągnąć sukces, trzeba się uczyć różnymi drogami i metodami przez całe życie. Doradcy edukacyjno-zawodowi mają wspierać uczących się w podejmowaniu właściwych decyzji w tym obszarze, zaś Polska Rama Kwalifikacji otworzy nowe możliwości potwierdzania swoich kompetencji i nabywania kwalifikacji, które będą przejrzyste i rozpoznawalne na polskim i europejskim rynku edukacji i pracy.

W krajach Unii Europejskiej powstają krajowe ramy kwalifikacji, tworzone w odniesieniu do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Kwalifikacje uzyskiwane w Polsce będą mogły uzyskać wpis do rejestru kwalifikacji, gdzie nadany im będzie określony poziom. Każdy poziom określony będzie za pomocą wymagań dotyczących efektów uczenia się. W Polsce tych poziomów będzie osiem, w innych krajach ta liczba może być większa lub mniejsza. Poprzez komunikację z Europejską Ramą Kwalifikacji możliwe będzie porównywanie kwalifikacji z różnych poziomów pomiędzy krajami. Dzięki temu każdy pracodawca w Europie będzie wiedział, jakie kompetencje ma kandydat do pracy wykazujący się danymi kwalifikacjami. Obniży to koszty rekrutacji i będzie silnym elementem wspierającym mobilność edukacyjno-zawodową osób uczących się, absolwentów, poszukujących pracy i pracowników w Polsce i za granicą. Każdemu z nas, osób nabywających i posiadających kwalifikacje, da większe szanse na osiągnięcie indywidualnego sukcesu.

Idea powstania Polskiej Ramy Kwalifikacji opiera się na założeniu o konieczności zmiany podejścia do edukacji, która musi funkcjonować w silniejszym powiązaniu z potrzebami jednostki na rynku pracy. Pracodawcy zgłaszają zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje, zaś kompetencje przekazywane uczącym się przez system edukacji formalnej okazują się w wielu przypadkach nieaktualne i nieadekwatne wobec aktualnych potrzeb. W nowym systemie kwalifikacji proces ten ma być monitorowany, a informacje o kwalifikacjach aktualizowane oraz udostępniane wszystkim zainteresowanym. Zapewni to wysoką jakość kwalifikacji. Osoba ucząca się będzie wiedziała, jakie kwalifikacje mogą być dla niej przydatne, gdzie i w jaki sposób je zdobyć. Pomocą i wsparciem w podejmowaniu decyzji służyć mają, tak jak dzisiaj, doradcy zawodowi. Polska Rama Kwalifikacji i rejestr kwalifikacji wyposażą ich w dodatkowe narzędzia i poszerzy wiedzę o możliwościach działania.

Proces pozyskiwania kwalifikacji będzie uelastyczniony. Ważniejsze od przebiegu i czasu trwania procesu nabywania kompetencji będą osiągnięte efekty uczenia się. Niezależnie od tego, czy dana osoba uzyskała wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne na drodze edukacji formalnej, pozaformalnej czy nieformalnego uczenia się, jeśli udowodni, przez odpowiedni mechanizm potwierdzania (np. egzamin), że uzyskała kompetencje na odpowiednim poziomie, odpowiadającym określonym efektom uczenia się, uzyska wiarygodną kwalifikację, rozpoznawalną w całej Europie.

Polska Rama Kwalifikacji to opis relacji między kwalifikacjami zawierający ich hierarchię, umieszczoną na ośmiu poziomach, na których wymagane są różne efekty uczenia się.

W edukacji zawodowej możliwe będzie uzyskanie kwalifikacji na wszystkich ośmiu poziomach. Edukacji ogólnej dotyczą poziomy od pierwszego do czwartego. Nabyte kompetencje można poszerzać i pogłębiać w systemie edukacji wyższej, której przyporządkowane zostały poziomy od piątego do ósmego. Uzyskanie kwalifikacji na danym poziomie edukacji ogólnej czy szkolnictwa wyższego nie wyklucza uzyskania kwalifikacji zawodowej na tym samym bądź innym poziomie. Wymagania dla poszczególnych poziomów będą opisane zarówno w sposób uniwersalny, obejmujący edukację ogólną, wyższą i zawodową, jak i w odniesieniu do każdego z tych systemów osobno.

Kraje europejskie są na różnym etapie zaawansowania w tworzeniu swoich krajowych ram. Każdy

1. Prace nad powstaniem Polskiej Ramy Kwalifikacji toczą się w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”.



z krajów jest zobowiązany do stworzenia raportu referencyjnego, w którym opisany zostanie system nabywania kompetencji, potwierdzania efektów uczenia się i nabywania kwalifikacji różnych poziomów, w kontekście ich odniesienia do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Dzięki raportom referencyjnym możliwa będzie komunikacja między krajowymi ramami kwalifikacji w całej Europie. Kilkanaście krajów, do których należą Francja, Wielka Brytania, Irlandia, Niemcy, Austria czy Malta, już przedstawiło swoje raporty referencyjne, które zostały zaakceptowane przez Grupę Doradczą (Advisory Group), stworzoną przez Komisję Europejską dla wsparcia i koordynacji współpracy. W tych krajach wdrożono krajowe ramy kwalifikacji. Polska należy do grupy krajów, w których toczą się jeszcze prace nad raportem.

Dla stworzenia Polskiej Ramy Kwalifikacji niezbędne jest uwzględnienie trzech możliwych ścieżek nabywania kompetencji. Pierwszą z nich jest edukacja formalna, organizowana przez instytucje do tego upoważnione, typu szkoły i uczelnie. Głównymi obszarami edukacji formalnej są oświata, szkolnictwo zawodowe i szkolnictwo wyższe. Kwalifikacje uzyskiwane w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego będą bezpośrednio wpisywane do krajowego rejestru kwalifikacji. Edukacja pozaformalna jest również profesjonalnie organizowana, lecz nabywane w tym systemie kwalifikacje nie będą od razu w rejestrze. Stanie się to dopiero wtedy, gdy zostaną zgłoszone przez dany podmiot i spełnią wymagania określone w rejestrze, stworzone dla zapewnienia wysokiej jakości kwalifikacji w systemie. Nieformalne uczenie się to wszelkie działania i wydarzenia w naszym życiu, w których bierzemy udział i poprzez to uczymy się, choćby nie było to naszym głównym i zamierzonym celem. Ten rodzaj uczenia się nie jest organizowany przez profesjonalny podmiot i również nie prowadzi bezpośrednio do kwalifikacji wpisanych do krajowego rejestru, ale może być podstawą do uzyskania kwalifikacji po odpowiedniej ocenie kompetencji.

Kontekst dochodzenia do kwalifikacji różnymi drogami otwiera nowe i bardzo ważne przestrzenie działania dla doradców edukacyjno-zawodowych. Na etapie zdobywania kompetencji doradca może wskazać możliwe ścieżki uczenia się i planowania kariery zawodowej. Jednostka w obliczu wielości możliwości może się czuć zagubiona, więc pomoc w określeniu potrzeb, możliwości i priorytetów ma podstawowe znaczenie. Gdy dana osoba zdobędzie określone kompetencje na drodze pozaformalnej lub/i nieformalnej, niezbędne może się okazać ich zwalidowanie, czyli przejście

przez proces, w wyniku którego uczący się otrzymuje od upoważnionej instytucji formalny dokument stwierdzający, że osiągnął określony zestaw efektów uczenia się. W procesie tym doradca zawodowy powinien towarzyszyć osobie poddającej swe kompetencje walidacji na każdym etapie. Doradca może pomóc kandydatowi w zidentyfikowaniu i nazwaniu posiadanych kompetencji². Doradca zawodowy, który zna opisy efektów uczenia się dla danych kwalifikacji, potrafi określić braki w kompetencjach kandydata, który ubiega się o nabycie kwalifikacji. Posiadając odpowiednią wiedzę, którą czerpać może również z krajowego rejestru kwalifikacji, doradca wskazuje, gdzie i w jaki sposób kandydat może uzupełnić te braki. Doradca zna również procedury i zasady procesu walidacji w danym obszarze, dzięki czemu wspiera kandydata w przejściu przez ten proces.

Jak widać z powyższego opisu, pomoc ze strony doradcy zawodowego zwiększa znacznie szanse osób na zweryfikowanie swoich kompetencji nabytych drogą pozaformalną lub nieformalną. Z drugiej strony od doradcy udzielenie takiej pomocy wymaga dużej wiedzy związanej z funkcjonowaniem systemu oraz umiejętności i kompetencji społecznych niezbędnych w efektywnym doradztwie.

Projekt Polskiej Ramy Kwalifikacji, nad którym obecnie toczą się intensywne prace, ma ułatwić doradcom podążanie temu zadaniu. Opisy efektów uczenia się dla edukacji ogólnej, wyższej i zawodowej w sposób jasny i przejrzysty określą wymagania stawiane przed osobą uczącą się i chcącą uzyskać kwalifikacje. Projekt PRK będzie zawierał opisy wymaganych efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) na każdym poziomie kwalifikacji. Te opisy będą służyć określeniu efektów uczenia się dla różnych kwalifikacji poszukiwanych na rynku pracy. Doradca wraz ze swoim klientem będą mogli, bazując na tych efektach, określić ścieżkę rozwoju kariery i możliwości dalszego uczenia się dla zainteresowanej osoby.

Dzięki polskiemu raportowi referencyjnemu polskie kwalifikacje zostaną odniesione do Europejskiej Ramy Kwalifikacji i każdy będzie mógł się dowiedzieć, gdzie i w jakim stopniu posiadane przez

2. Dotyczy to zwłaszcza osób, które nabyły kompetencje na drodze nieformalnej i nie zdają sobie sprawy z ich przydatności na rynku pracy, gdzie np. rodzic z doświadczeniem wychowania dziecka może ubiegać się o zwalidowanie efektów uczenia się i uzyskanie kwalifikacji opiekuna czy wychowawcy dzieci.

niego kwalifikacje są potrzebne w Europie. Doradca powinien pomagać w uzyskaniu tej wiedzy i zrozumieniu wynikających z tego konsekwencji. Raport referencyjny opracowywany jest ze wsparciem ekspertów zagranicznych, tak by zapewnić jakość i funkcjonalność tworzonych rozwiązań na poziomie europejskim.

Korzystanie z rekomendacji wynikających z doświadczeń krajów budujących własne ramy jest cenne i niezbędne również przy opracowywaniu ogólnych założeń krajowego systemu kwalifikacji i krajowego rejestru kwalifikacji. Krajowy system kwalifikacji ma działać na rzecz zarówno uczących się, jak i pracodawców, więc i usługi doradcze będą potrzebne dla tych dwóch grup. Doradca, który z jednej strony zna sytuację osoby uczącej się, a z drugiej strony zdaje sobie sprawę z potrzeb rynku pracy, mając świadomość znaczenia Polskiej Ramy Kwalifikacji, może wspomóc obydwie strony i pomóc w prawidłowym i efektywnym funkcjonowaniu krajowego systemu kwalifikacji.

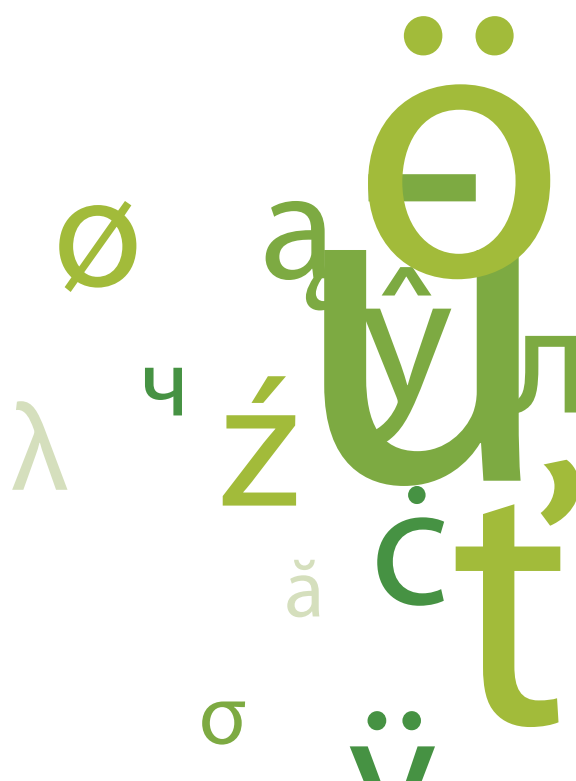
Celem jest stworzenie systemu wiarygodnego. By tak się stało, należy upowszechniać ideę krajowych ram kwalifikacji i promować strategię uczenia się przez całe życie. Gdy chcemy stworzyć zaplecze społeczne sprzyjające wdrożeniu Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz zbudować zaufanie do krajowego systemu kwalifikacji, współpraca ze środowiskiem doradców edukacyjno-zawodowych jest niezbędna. Jednym z ważnych źródeł informacji, również dla doradców, ma być portal Polskiej Ramy Kwalifikacji, z którego dowiemy się, jakie kwalifikacje i na jakim poziomie są w Polsce dostępne oraz jak je można uzyskać.

W projekcie „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” prowadzone są systematycznie badania i analizy w obszarach tematycznych ważnych dla powstającego systemu. Badane są aktualne rozwiązania polskie, a także zagraniczne. Na podstawie analiz wyników badań tworzone są wytyczne i rekomendacje do budowanego systemu. Analizami objęty jest między innymi obszar doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Równolegle do prac nad PRK prowadzona jest debata społeczna, do której zaproszeni zostali przedstawiciele wielu organizacji będących uczestnikami systemu kwalifikacji, m.in. pracodawcy, przedsię-

biorcy, związki zawodowe, przedstawiciele sektora edukacji i szkoleń, instytucji publicznych oraz społecznych. W ramach debaty jej uczestnikom prezentowane są wyniki dotychczasowych prac i planowane rozwiązania, które poddawane są dyskusji i konfrontowane z doświadczeniami interesariuszy. Na tej podstawie można wprowadzać niezbędne modyfikacje, które sprawią, że tworzone rozwiązania będą adekwatne do aktualnych i przewidywanych przyszłych potrzeb.

Systematyczna jest również współpraca z ekspertami krajowymi i zagranicznymi. Organizowane są spotkania, seminaria, grupy robocze, dzięki którym wiedza specjalistów z określonych dziedzin zasila projekt. Wśród ekspertów silne są głosy o znaczeniu doradztwa edukacyjno-zawodowego w krajowym systemie kwalifikacji. Jest to system tak bogaty w treść i dający tak duże możliwości osobom uczącym się i wykorzystującym swoje kompetencje w rozmaitych kontekstach zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie, że jego sukces wymaga silnego powiązania z systemem doradztwa edukacyjno-zawodowego. Jest to dla polskich doradców duże wyzwanie, ale i wielka szansa, którą trzeba wykorzystać.



1

2

3

4

5


6

7

IBE

Polska Rama Kwalifikacji
to możliwość zdobywania dyplomów, certyfikatów, świadectw bez względu na:

- formę kształcenia (w szkole, poza szkołą)
- czas kształcenia



Logo: kwalifikacje dla europejskiego, SAPENA LEVER, IBE 7, EUROPEJSKA RAMA KWALIFIKACJI


8

IBE

edukacja formalna – szkoły, uczelnie, inne instytucje kształcące

edukacja pozaformalna
– szkolenia, staże, kursy

uczenie się nieformalne
– w pracy, życiu codziennym, z książek, internetu, od znajomych



Logo: kwalifikacje dla europejskiego, SAPENA LEVER, IBE 7, EUROPEJSKA RAMA KWALIFIKACJI

9

IBE

Efekty projektu

- Opracowanie ostatecznego **projektu Polskiej Ramy Kwalifikacji**, obejmującego efekty uczenia się zdobywane na różnych poziomach edukacji ogólnej, wyższej i zawodowej.
- Projekt PRK będzie zawierał tabelę deskryptorów, czyli opisy wymaganych efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) na każdym poziomie kwalifikacji.

Logo: kwalifikacje dla europejskiego, SAPENA LEVER, IBE 7, EUROPEJSKA RAMA KWALIFIKACJI

10

IBE

Efekty projektu

- Przygotowanie **polskiego raportu referencyjnego**, czyli odniesienie PRK do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Prace odbywają się ze wsparciem ekspertów międzynarodowych.
- Opracowanie ogólnych założeń **krajowego systemu kwalifikacji** i **krajowego rejestru kwalifikacji** z uwzględnieniem rekomendacji wynikających z doświadczeń międzynarodowych w zakresie wprowadzania ram krajowych do wykorzystania w budowaniu PRK/KSK w Polsce.

Logo: kwalifikacje dla europejskiego, SAPENA LEVER, IBE 7, EUROPEJSKA RAMA KWALIFIKACJI

11

IBE

Efekty projektu

- Upowszechnienie idei KRK oraz promocja strategii uczenia się przez całe życie, czyli stworzenie zaplecza społecznego sprzyjającego wdrożeniu KRK w Polsce. W tym portal Polskiej Ramy Kwalifikacji, będący źródłem informacji o tym, jakie kwalifikacje na jakim poziomie są w Polsce dostępne i jak je można uzyskać.

Logo: kwalifikacje dla europejskiego, SAPENA LEVER, IBE 7, EUROPEJSKA RAMA KWALIFIKACJI

12

IBE

Zadanie realizowane jest poprzez

- **Badania i analizy**, których wyniki są pomocne do zaprojektowania spójnego systemu kwalifikacji w Polsce.
- **Debatę społeczną**, która pozwala na uwzględnienie stanowiska uczestników systemu kwalifikacji i skorzystanie z ich doświadczeń.
- **Wykorzystanie wiedzy ekspertów**, zarówno krajowych, jak i międzynarodowych.

Efekty prac są systematycznie przedstawiane Komitetowi Sterującemu ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

Logo: kwalifikacje dla europejskiego, SAPENA LEVER, IBE 7, EUROPEJSKA RAMA KWALIFIKACJI



IBE

*kwalifikacje
po europejsku*

Projekt systemowy „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Instytut Badań Edukacyjnych
Biuro Projektu Krajowych Ram Kwalifikacji
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel.: (22) 241 71 70, e-mail: krkbiuro@ibe.edu.pl

 **KAPITAŁ LUDZKI**
NARODOWA AGENCJA WSPARCIA

IBE  *kwalifikacje
po europejsku*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY 

Agnieszka Pfeiffer
Biuro Projektów KOWEZiU

*Diagnostyka kompetencji w kontekście
nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach*

3

Wprowadzenie

Wprowadzane od września br. zmiany w kształceniu zawodowym wymagają nowego spojrzenia na planowanie kariery edukacyjnej i zawodowej. Zarówno młodzieży, jak i dorosłych. Konieczne jest zatem przygotowanie doradców edukacyjno-zawodowych do wspierania uczących się w zrozumieniu nowych możliwości zdobywania kwalifikacji zawodowych.

Dyskusję o zmianach programowych w kształceniu zawodowym od 1 września 2012 r. należy rozpocząć od nowej klasyfikacji zawodów i idei wyodrębniania w zawodach kwalifikacji.

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodo-

- dodatkowe informacje o kształceniu w niektórych zawodach.

Prace nad wyodrębnianiem kwalifikacji były prowadzone w 2009 roku przez KOWEziU w ramach projektu „Dokształcenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego”. Przystępując do pracy, zespoły ekspertów przyjęły następujące definicje:

Kwalifikacje to wyodrębniony w danym zawodzie zestaw zakładanych efektów kształcenia, których osiągnięcie potwierdza dyplom lub certyfikat wydany przez uprawnioną instytucję po zdaniu egzaminu.

Efekty uczenia się to precyzyjny opis tego, co uczeń uczestniczący w procesie kształcenia wie, rozumie i potrafi wykonać, nie później niż pod koniec danego etapu

- 9 -

Dziennik Ustaw

Poz. 7

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--------|---|------------|---|---|---|----|---|-------------|---|
| 311307 | Technik energetyk | gospodarki | E | | X | | K1 Eksploatacja instalacji i urządzeń do wytwarzania i przesyłania energii cieplnej K2 Eksploatacja instalacji i urządzeń do wytwarzania i przesyłania energii elektrycznej | X X | |
| 311407 | Technik automatyk sterowania ruchem kolejowym | transportu | E | | X | | K1 Montaż i eksploatacja urządzeń i systemów sterowania ruchem kolejowym | X | |
| 311408 | Technik elektronik | gospodarki | E | | X | | K1 Wykonywanie instalacji urządzeń elektronicznych K2 Eksploatacja urządzeń elektronicznych | X X | |
| 311410 | Technik mechatronik | gospodarki | E | | X | | K1 Montaż urządzeń i systemów mechatronicznych K2 Eksploatacja urządzeń i systemów mechatronicznych K3 Projektowanie i programowanie urządzeń i systemów mechatronicznych | X X X | |
| 311411 | Technik elektroniki i informatyki medycznej | zdrowia | E | | | 2* | K1 Montaż i eksploatacja urządzeń elektronicznych i systemów informatyki medycznej | | * Kształcenie w szkole dla młodzieży oraz w szkole dla dorosłych prowadzone wyłącznie w formie stacjonarnej |

Fragment klasyfikacji właściwej z rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego

wego oprócz nowej listy zawodów, których uczyć się można w szkołach, znajdziemy następujące informacje:

- typy szkół, w jakich można się kształcić w danym zawodzie (warto zwrócić uwagę, że w tym zakresie nastąpiły zmiany),
- nazwy i liczba kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie (z punktu widzenia procesu kształcenia ważna jest kolejność kwalifikacji, której w programie nauczania nie wolno zmienić),
- możliwości kształcenia w danej kwalifikacji na kwalifikacyjnych kursach zawodowych,

edukacyjnego, po opanowaniu wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych właściwych dla danej kwalifikacji.

Jednostka efektów uczenia się to składnik kwalifikacji, będący spójnym zbiorem wiadomości i umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych. Kwalifikacja składa się z kilku jednostek efektów kształcenia, które mogą podlegać ocenie.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że w ustawie, która wprowadza zmiany w kształceniu zawodo-

wym definicje kwalifikacji zawodowych i efektów kształcenia w zasadzie nie zmieniły się w stosunku do tych przyjętych w projekcie.

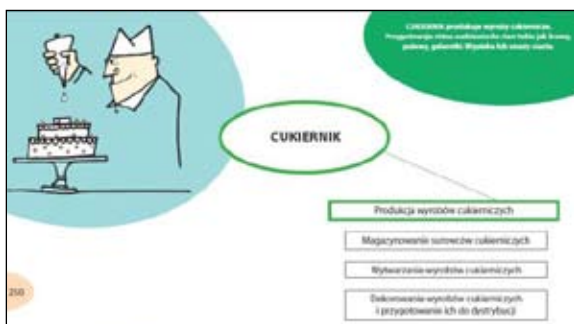
Wyodrębnianie kwalifikacji w zawodach

Wśród głównych celów prac nad grupowaniem zawodów i wyodrębnianiem kwalifikacji na szczególną uwagę zasługują:

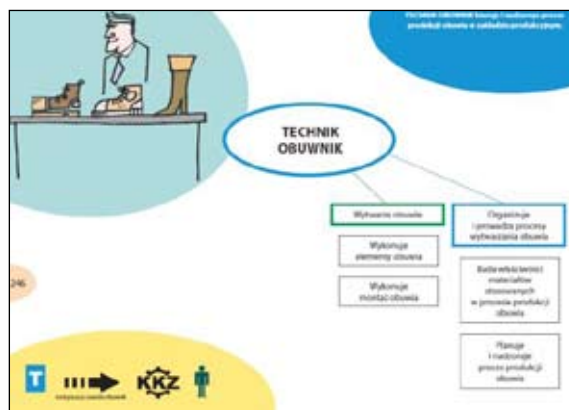
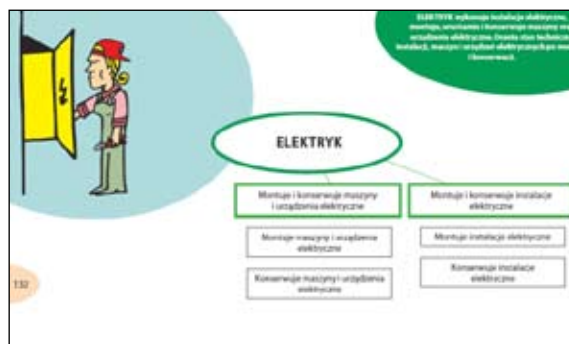
- analiza kwalifikacji pod kątem rzeczywistych potrzeb pracodawców;
- analiza kwalifikacji w grupach branżowych, poszukiwanie wspólnych grup efektów kształcenia;
- przegląd opisów zawodów pod kątem zachodzących zmian, przede wszystkim technologicznych;
- poprawa zatrudnialności absolwentów kształcenia zawodowego – indywidualizacja i elastyczność ścieżek kariery edukacyjnej i zawodowej:
 - a) w obrębie zawodu (wspólne kwalifikacje dla poziomu zasadniczej szkoły zawodowej i technikum),
 - b) w innych zawodach (kwalifikacji wspólnych dla zawodów pokrewnych nie trzeba ponownie potwierdzać).

W efekcie prac ekspertów w zawodach wyodrębniono jedną, dwie lub trzy kwalifikacje.

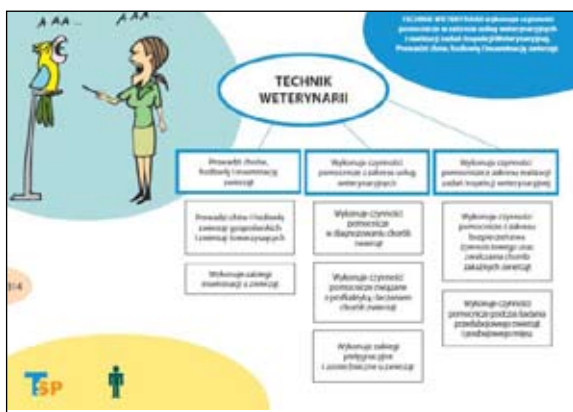
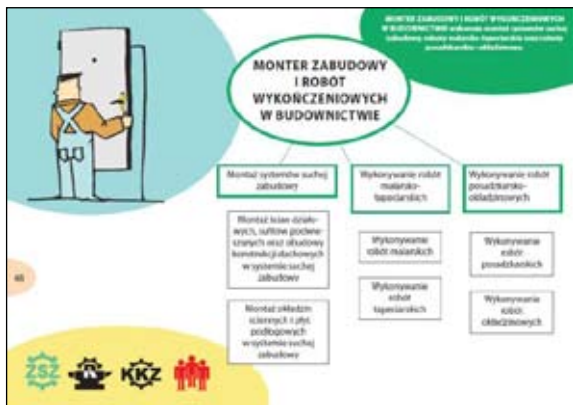
Przykłady zawodów z jedną kwalifikacją :



Dwie kwalifikacje wyodrębniono zarówno w zawodach z poziomu zasadniczej szkoły zawodowej, jak i technikum:



Podobnie jest w przypadku zawodów, w których wyodrębniano trzy kwalifikacje:



Informację o tym, ile kwalifikacji wyodrębniono w danym zawodzie, można znaleźć w klasyfikacji właściwej w rozporządzeniu w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

Niezwykle ważnym etapem prac nad kwalifikacjami było poszukiwanie wspólnych kwalifikacji w obrębie grup zawodów. Eksperti wskazali wspólne kwalifikacje w zawodach kontynuowanych oraz zawodach pokrewnych.

Przykłady wspólnych kwalifikacji w zawodach kontynuowanych:

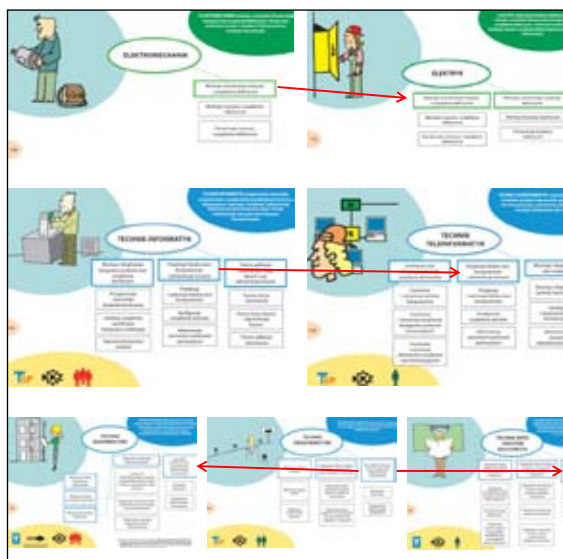


Warto zwrócić uwagę na cztery zawody, dla których podbudowę w zasadniczej szkole zawodowej stanowi kilka zawodów:



Decyzję o tym, który zawód z poziomu zasadniczej szkoły zawodowej powinien być podbudową dla zawodu z poziomu technikum, podejmuje szkoła po analizie lokalnego rynku pracy.

Wspólne kwalifikacje wyodrębniono także w zawodach z tego samego typu szkoły:



Informację o wspólnych kwalifikacjach można znaleźć w tabeli 1 w części I rozporządzenia w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach.

W trakcie prac nad wyodrębnianiem kwalifikacji ważną była zasada, że kwalifikacje zawodowe mają wystarczyć do uzyskania zatrudnienia na co najmniej jednym stanowisku pracy. Znalazło to odzwierciedlenie w nazwach kwalifikacji, np.:



| Elektryk | |
|--|---|
| Montaż i konserwacja maszyn i urządzeń elektrycznych | Montaż i konserwacja instalacji elektrycznych |

| Monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie | | |
|--|--|--|
| Montaż systemów suchej zabudowy | Wykonywanie robót malarsko-tapeciarskich | Wykonywanie robót posadzkarsko-okładzinowych |

W trakcie prac ekspertów ważna była perspektywa europejska, w tym przede wszystkim założenia Europejskich Ram Kwalifikacji. Zgodnie z nimi każda kwalifikacja była opisana w języku efektów uczenia się: poprzez umiejętności zawodowe, niezbędne dla nich wiadomości oraz kompetencje personalne i społeczne. Kwalifikacje dla zawodów kontynuowanych musiały różnić się jakościowo, tak by nie było trudności z przypisywaniem ich do odpowiednich poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach

Prace nad wyodrębnianiem kwalifikacji były, w projekcie, etapem pośrednim na drodze do opracowania podstawy programowej kształcenia w zawodach. Podpisane w lutym tego roku Rozporządzenie

w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach składa się z treści rozporządzenia oraz załącznika podzielonego na trzy części.

Załącznik zawiera podstawy programowe dla 193 zawodów.

Część I zawiera ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego, nazwy obszarów kształcenia, strukturę podstawy programowej kształcenia w zawodzie, wytyczne do zawartości programu nauczania oraz tabelę – spis wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach.

Tabela ta zawiera wiele ważnych informacji zarówno z punktu widzenia kształcenia w szkole, jak i na kwalifikacyjnych kursach zawodowych. Może być ona pomocna także w pracy doradcy edukacyjno-zawodowego. Jest to jedyne miejsce, w którym podana jest informacja o wspólnych kwalifikacjach dla zawodów, np. w poniższym fragmencie tabeli wi-

| | | | | |
|-------|--|--------|--|----------|
| A.11. | Wykonywanie, naprawa i renowacja wyrobów kuśnierskich | 753106 | Kuśnierz | PKZ(A.e) |
| | | 311926 | Technik technologii wyrobów skórzanych | |
| A.12. | Wykonywanie usług krawieckich | 753105 | Krawiec | PKZ(A.h) |
| | | 311924 | Technik technologii odzieży | |
| A.13. | Wytwarzanie wyrobów stolarskich | 752205 | Stolarz | PKZ(A.g) |
| | | 311922 | Technik technologii drewna | |
| A.14. | Realizacja procesów introligatorskich | 732301 | Introligator | PKZ(A.i) |
| | | 311936 | Technik procesów introligatorskich | |
| A.15. | Realizacja procesów drukowania z form drukowych | 732201 | Drukarz | PKZ(A.i) |
| | | 311935 | Technik procesów drukowania | |
| A.16. | Wytwarzanie, konserwacja i renowacja rękodzielniczych wyrobów włókienniczych | 731808 | Rękodzielnik wyrobów włókienniczych | PKZ(A.c) |
| | | 311931 | Technik włókienniczych wyrobów dekoracyjnych | |
| A.17. | Wykonywanie wyrobów koszykarsko-plecionkarskich | 731702 | Koszykarz-plecionkarz | PKZ(A.g) |
| A.18. | Prowadzenie sprzedaży | 522301 | Sprzedawca | PKZ(A.j) |
| | | 522306 | Technik księgarstwa | |
| | | 522305 | Technik handlowiec | |

(Uwaga. Wszystkie teksty w zielonych ramkach pochodzą z rozporządzenia w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach)

| | | | | |
|-------|---|--------|----------------------------|----------|
| A.17. | Wykonywanie wyrobów koszykarsko-plecionkarskich | 731702 | Koszykarz-plecionkarz | PKZ(A.g) |
| A.18. | Prowadzenie sprzedaży | 522301 | Sprzedawca | PKZ(A.j) |
| | | 522306 | Technik księgarstwa | |
| | | 522305 | Technik handlowiec | |
| A.19. | Wykonywanie zabiegów fryzjerskich | 514101 | Fryzjer | PKZ(A.k) |
| | | 514105 | Technik usług fryzjerskich | |

| | | | | |
|-------|------------------------------------|--------|----------------------------|-----------------|
| A.21. | informacyjno-bibliograficznej | 522300 | Technik księgarstwa | PKZ(A.m) |
| A.22. | Prowadzenie działalności handlowej | 522305 | Technik handlowiec | OMZ |
| | | | | PKZ(A.j) |
| | | | | PKZ(A.m) |
| A.23. | Projektowanie fryzur | 514105 | Technik usług fryzjerskich | OMZ PKZ(A.k) |

dać, że kwalifikacja A.11. jest wspólna dla zawodów kuśnierz i technik technologii wyrobów skórzanych, a kwalifikacja A.18. jest wspólna dla trzech zawodów: sprzedawca, technik handlowiec i technik księgarstwa. W tabeli odczytać można także, jakie grupy efektów kształcenia odpowiadają danej kwalifikacji. I tak, kwalifikacji A.11. przyporządkowane są efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów: BHP, PDG, JOZ, KPS (informacja o tym znajduje się w główce tabeli) oraz z grupy efektów kształcenia wspólnych dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiących podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów efekty PKZ(A.e).

Część II zawiera efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów oraz efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach. Warto pamiętać, że zazwyczaj jednej grupie efektów kształcenia wspólnych dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiących podbudowę do kształcenia w zawodzie przypisanych jest kilka zawodów, np.:

Najczęściej, w przypadku zawodów kontynuowanych, np. sprzedawca i technik handlowiec, zawod na poziomie technikum ma przypisane dwie grupy efektów kształcenia wspólnych dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiących podbudowę do kształcenia w zawodzie

Część III określa opis kształcenia w poszczególnych zawodach zawierający: nazwy i symbole cyfrowe zawodów, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, cele kształcenia w zawodach, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, warunki realizacji kształcenia w zawodach, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

Podstawa programowa kształcenia dla konkretnego zawodu zawiera następujące elementy (pliki są dostępne na stronie internetowej KOWEzIU w zakładce Podstawa programowe):

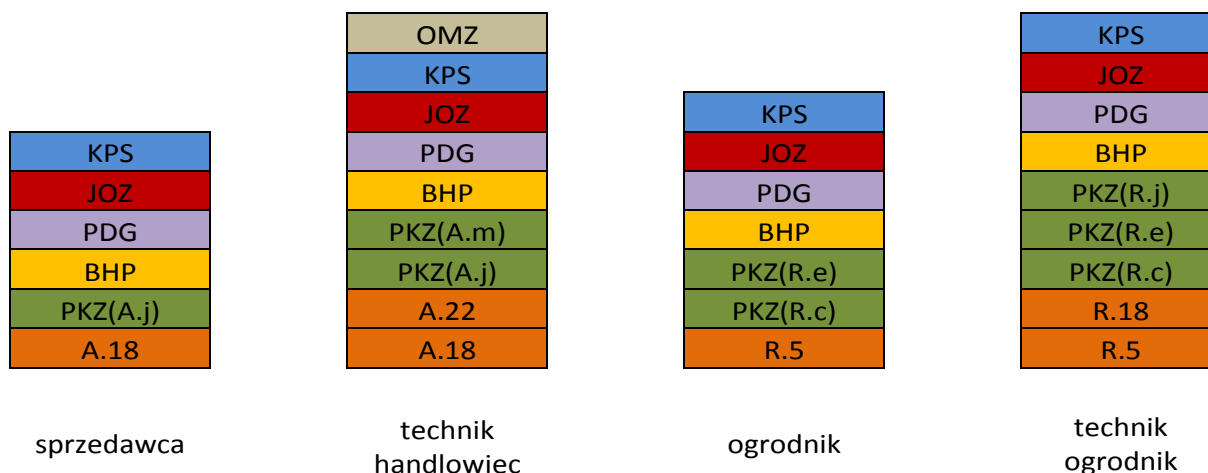
PKZ(B.c) Umiejętności stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodach: kominiarz, monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie, monter izolacji budowlanych, dekarz, cieśla, betoniarz-zbrojarz, kamieniarz, zdun, murarz-tylnkarz, monter konstrukcji budowlanych, technik renowacji elementów architektury, technik budownictwa, technik dróg i mostów kolejowych, monter systemów rurociągowych, monter nawierzchni kolejowej, technik drogownictwa

Uczeń:

- 1) rozpoznaje rodzaje i elementy obiektów budowlanych;
- 2) rozróżnia konstrukcje obiektów budowlanych i technologie ich wykonania;
- 3) rozróżnia rodzaje i elementy instalacji budowlanych;
- 4) rozpoznaje materiały budowlane i określa ich zastosowanie;
- 5) przestrzega zasad sporządzania rysunków budowlanych;
- 6) wykonuje szkice robocze;
- 7) rozróżnia rodzaje i elementy dokumentacji stosowanej w budownictwie;
- 8) rozróżnia przyrządy pomiarowe stosowane w robotach budowlanych;

1. Cele kształcenia w zawodzie zapisane w języku zadań zawodowych
2. Efekty kształcenia
 - 1) efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów,
 - 2) efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów,
 - 3) efekty kształcenia właściwe dla zawodu, opisane w kwalifikacjach wyodrębnionych w tym zawodzie.
3. Warunki realizacji kształcenia w zawodzie zawierające opis pomieszczeń dydaktycznych oraz ich wyposażenia, niezbędnego do kształcenia w danym zawodzie.
4. Minimalna liczba godzin kształcenia zawodowego z podziałem na godziny przeznaczone na efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów i efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru artystycznego stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów oraz efekty kształcenia właściwe dla zawodu. Informacja ta jest kluczowa dla organizatorów kwalifikacyjnych kursów zawodowych.
5. Możliwości uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego opisane wspólnymi kwalifikacjami.

Przygotowując się do planowania procesu kształcenia lub rozmowy doradczej warto przygotować sobie wizualizację wszystkich grup efektów kształcenia dla danego zawodu. Pozwoli to szybko porównywać „zawartość” poszczególnych podstaw. Można to zrobić na przykład tak:



Przy tak przygotowanych „klockach” łatwo zobaczyć, czym różnią się zawody kontynuowane, czego trzeba się nauczyć, by potwierdzić kolejną kwalifikację. Ważnym, z punktu widzenia doradztwa edukacyjno-zawodowego, elementem podstawy programowej kształcenia w zawodach jest opis możliwości uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia, np. dla zawodu intrologator:



Znajdziemy tam informacje o kwalifikacjach w zawodach kontynuowanych oraz poziomie wykształcenia ogólnego, jakie trzeba uzyskać, by uzyskać dyplom w określonych zawodzie.

Warto także pamiętać, że liczba wyodrębnionych w zawodzie kwalifikacji ma wpływ na liczbę egzaminów zewnętrznych, do których będzie przystępował uczeń. W zawodach, w których wyodrębniono dwie kwalifikacje, będą dwa egzaminy, a w zawodzie z trzema kwalifikacjami – trzy. O tym, kiedy w procesie kształcenia można planować egzaminy, można przeczytać w przykładowych planach i programach nauczania dostępnych na stronie KOWEZI.U.

Zgodnie z założeniami przyjętymi w projekcie „Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego” nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach oparta na idei wyodrębnionych w zawodach kwalifikacjach powinna uczynić kształcenie zawodowe bardziej elastycznym. Na planowanie kariery edukacyjnej z możliwością dopasowania programu kursu do rzeczywistych potrzeb uczącego się. Służą temu także nowe egzaminy eksternistyczne i zmiany w prawie dotyczącym kształcenia ustawicznego. Zdobycie wiedzy na te tematy staje się ważne i pilne w pracy doradcy edukacyjno-zawodowego.



1



2

Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego

Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia,
Poddziałanie 3.3.3 Modernizacja treści i metod kształcenia
Okres realizacji: sierpień 2008 – grudzień 2013

Głównym celem projektu jest poprawa jakości kształcenia zawodowego poprzez **weryfikację i modernizację podstaw programowych kształcenia w zawodzie** pod kątem ich dostosowania do wymogów gospodarki opartej na wiedzy

Koordynator merytoryczny projektu: **Maria Suliga**

3



4

Podstawa programowa kształcenia w zawodach

Efekty kształcenia to wiedza, umiejętności zawodowe oraz kompetencje personalne i społeczne niezbędne dla zawodów lub kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach.

Kwalifikacje w zawodzie – to wyodrębniony w danym zawodzie zestaw oczekiwanych efektów kształcenia, których osiągnięcie potwierdza świadectwo wydane przez okręgową komisję egzaminacyjną, po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie jednej kwalifikacji.

5



6



7

Kwalifikacje wyodrębnione w zawodzie



TECHNIK LOGISTYK

Organizacja i monitorowanie przepływu towarów i informacji w procesach produkcyjnych, dystrybucyjnych i magazynowych

Zarządzanie flotą pojazdów lub innymi pojazdami mechanicznymi w przedsiębiorstwach

Organizacja i monitorowanie przepływu towarów, informacji i dokumentacji w przedsiębiorstwach produkcyjnych

Organizacja i monitorowanie przepływu towarów, informacji i dokumentacji w przedsiębiorstwach dystrybucyjnych

Organizacja i monitorowanie przepływu towarów, informacji i dokumentacji w przedsiębiorstwach magazynowych

Organizacja i monitorowanie przepływu towarów, informacji i dokumentacji w przedsiębiorstwach produkcyjnych

Organizacja i monitorowanie przepływu towarów, informacji i dokumentacji w przedsiębiorstwach dystrybucyjnych

Organizacja i monitorowanie przepływu towarów, informacji i dokumentacji w przedsiębiorstwach magazynowych

8

Zawody z jedną kwalifikacją



OBUWNIK

Wykonanie obuwia

Wykonanie elementów obuwia

Wykonanie montażu obuwia

9

Zawody z jedną kwalifikacją



TECHNIK BEZPIECZEŃSTWA I HIGIENY PRACY

Zarządzanie bezpieczeństwem w środowisku pracy

Monitorowanie przestrzegania przepisów prawnych określających wymagania bezpieczeństwa i higieny pracy

Realizowanie ergonomicznych warunków pracy

Określanie ryzyka zawodowego

Udział w szkoleniach i innych formach przygotowania do pracy oraz szkoleń zawodowych

Organizowanie i prowadzenie szkoleń oraz inicjowanie działań z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy

10

Zawody z jedną kwalifikacją



PROTETYK SŁUCHU

Realizowanie usług medycznych w zakresie protetyki słuchu

Wykonanie białek słuchowe

Diagnostyka i instalowanie aparatów słuchowych i urządzeń wspomagających słuchanie

Specjalizacja i opieka audioprotryczna nad osobą niedosłyszącą po-rodzemu aparatury słuchowych

11

Zawody z jedną kwalifikacją



ASYSTENT OSOBY NIEPEŁNOSPRAWNEJ

Wspieranie osoby niepełnosprawnej (fizycznie i psychicznie)

Organizacja pracy z osobą niepełnosprawną

Wskazywanie czynności asystenta

Realizacja zadań niepełnosprawnych dla niepełnosprawnych (zawodowych)

Wspieranie osoby niepełnosprawnej w trudnych sytuacjach życiowych

12

Zawody z dwiema kwalifikacjami



MONTER MECHATRONIK

Montaż urządzeń i systemów mechatronicznych

Uzyskanie zaplecza i systemu mechatronicznego

Montaż elementów, podzespołów i zespołów mechatronicznych

Montaż elementów, podzespołów i zespołów mechatronicznych

Montaż elementów, podzespołów i zespołów mechatronicznych

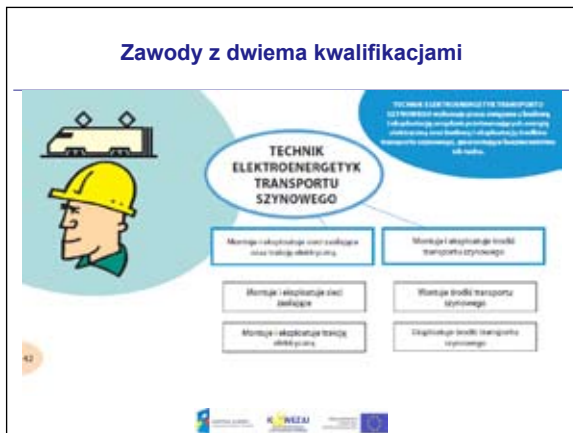
Montaż elementów, podzespołów i zespołów mechatronicznych

Przebiegowanie i konserwacja systemów mechatronicznych

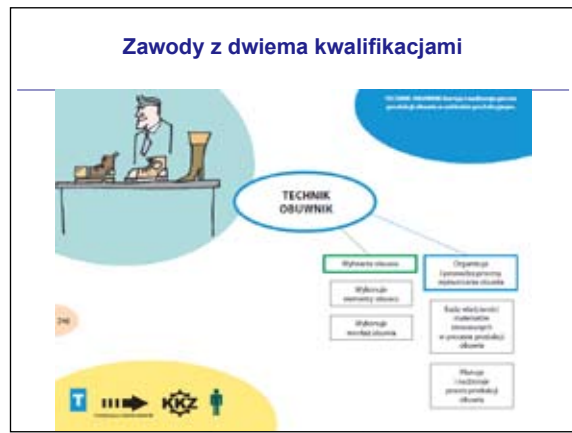
Konserwacja urządzeń i systemów mechatronicznych



13



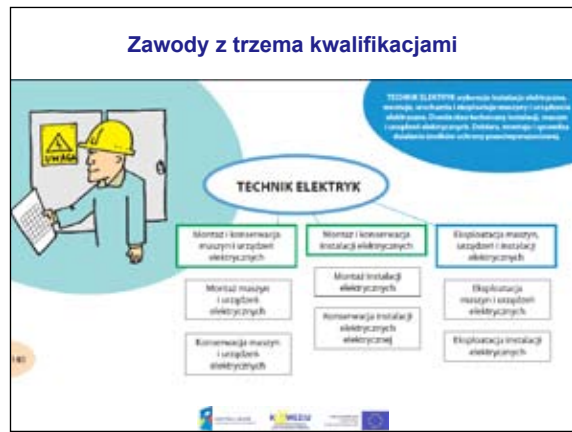
14



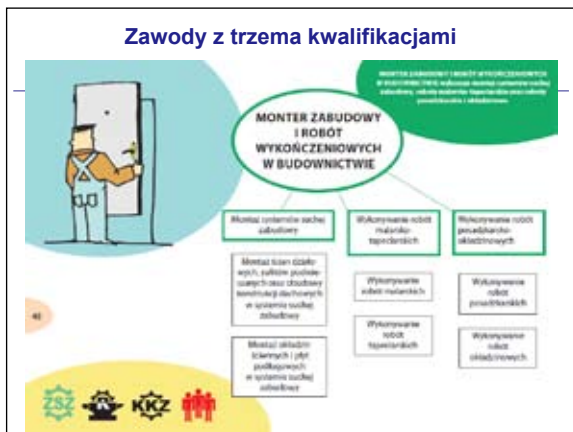
15



16



17



18

Do czego potrzebna jest wiedza o kwalifikacjach

19


Do czego potrzebna jest wiedza o kwalifikacjach

Jak intensywne będzie kształcenie w danym zawodzie?

Ile trzeba będzie zdać egzaminów?

Czy zawód ma swoją kontynuację?

Czy przed zakończeniem nauki będzie można znaleźć zatrudnienie?



20

Jak intensywne będzie kształcenie w danym zawodzie?



21

Ile trzeba będzie zdać egzaminów?



22

Ile trzeba będzie zdać egzaminów?



23

Czy zawód ma swoją kontynuację?



24

Czy zawód ma swoją kontynuację?




25



26



27



28



29



30

Podstawa programowa kształcenia w zawodach

31

Klasyfikacja właściwa

| Kod PKZ | Nazwa zawodu | Grupa zawodowa | Typy wykładni | | | Kod PKZ | Nazwa zawodu | Grupa zawodowa | Kod PKZ | Nazwa zawodu | Grupa zawodowa |
|---------|--------------------|----------------|---------------|---|---|---------|--------------------|----------------|---------|--------------|----------------|
| | | | 1 | 2 | 3 | | | | | | |
| 732201 | Technik drukowania | Technicy | 1 | 1 | 1 | 732201 | Technik drukowania | Technicy | 1 | 1 | 1 |
| 732201 | Technik drukowania | Technicy | 1 | 1 | 1 | 732201 | Technik drukowania | Technicy | 1 | 1 | 1 |
| 732201 | Technik drukowania | Technicy | 1 | 1 | 1 | 732201 | Technik drukowania | Technicy | 1 | 1 | 1 |

32

Struktura rozporządzenia – Część I

| Kod PKZ | Nazwa zawodu | Grupa zawodowa | Kod PKZ | Nazwa zawodu | Grupa zawodowa |
|---------|---|----------------|-------------------------------------|--|----------------|
| A.11. | Wykonywanie, naprawa i renowacja wyrobów kulinarnych | 753106 | Kulnierzy | Technik technologii wyrobów skórzanych | PKZ(A.e) |
| A.12. | Wykonywanie usług krawieckich | 753105 | Krawiec | Technik technologii odzieży | PKZ(A.h) |
| A.13. | Wytwarzanie wyrobów stolarskich | 311924 | Stolarz | Technik technologii drewna | PKZ(A.g) |
| A.14. | Realizacja procesów introligatorskich | 311922 | Introligator | Technik procesów introligatorskich | PKZ(A.i) |
| A.15. | Realizacja procesów drukowania z form drukowych | 732201 | Drukarz | Technik procesów drukowania | PKZ(A.i) |
| A.16. | Wytwarzanie, konserwacja i renowacja reprodukcji wyrobów włókienniczych | 751808 | Rękodziełnik wyrobów włókienniczych | Technik włókienniczych wyrobów dekoracyjnych | PKZ(A.c) |
| A.17. | Wykonywanie wyrobów koszykarsko-plecionkarskich | 731702 | Koszykarz-plecionkarz | Technik koszykarskich | PKZ(A.g) |
| A.18. | Prowadzenie sprzedaży | 522301 | Sprzedawca | Technik księgarskich | PKZ(A.j) |

33



34



35



36



37

Efekty kształcenia właściwe dla zawodu, opisane w kwalifikacjach wyodrębnionych w tym zawodzie

Obszar A

A.1 Wytwarzanie wyrobów ze szkła
...

A.70 Organizacja przewozu środkami transportu drogowego

Obszar B

B.1 Eksploatacja maszyn i urządzeń drogowych
...

B.36 Wykonywanie prac geodezyjnych związanych z katastrami i gospodarką nieruchomościami

Łącznie 252 kwalifikacje w 8 obszarach kształcenia w 193 zawodach

...

38

Efekty kształcenia właściwe dla zawodu, opisane w kwalifikacjach wyodrębnionych w tym zawodzie

...

39

Przewodnik po zawodach

Diagnostyka, Agnieszka Pfeiffer, Patrycja Szujska

40

Część I – Od szkoły do zawodu

Część II – Opisy zawodów

41

O planowaniu kariery w trudnych słowach

Ponowoczesność
Globalizacja
Społeczeństwo ryzyka
Kolonizowanie przyszłości
Oczekiwania pracodawców
Kwalifikacje
Prekariat
Stereotypy zawodowe

42

Opisy zawodów

Prezentacja grup zawodów
Opisy zawodów w obrębie grup

43

Grupa zawodów budowlanych

| Zawód | Typ szkoły, w której odbywa się kształcenie |
|--|---|
| Architekt | szkoła wyższa |
| Elektryk | szkoła branżowa |
| Kamiennik | szkoła branżowa |
| Kierownik | szkoła branżowa |
| Montaż budownictwa drewnianego | szkoła branżowa |
| Montaż szkielec budowlanych | szkoła branżowa |
| Montaż konstrukcji budowlanych | szkoła branżowa |
| Montaż szkieletów i robót wykończeniowych w budownictwie | szkoła branżowa |
| Plasternik | szkoła branżowa |
| Żelazo | szkoła branżowa |
| Turbid budownictwa | szkoła branżowa |
| Turbid budownictwa drewnianego | szkoła branżowa |
| Turbid remontacji i konserwacji architektury | szkoła branżowa |
| Turbid górnictwa | szkoła branżowa |

44

MECHANIK POJAZDÓW SAMOCHODOWYCH

Możesz kontynuować naukę na kursie kwalifikacyjnym dla zawodu technika samochodowego.

Podobne umiejętności mogą być przydatne także w zawodach: kociarz, monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie, monter izolacji budowlanych, dekarz, cieśla, kamieniarz, zdun, betoniarz-zbrojarz, monter konstrukcji budowlanych, technik renowacji elementów architektury, technik dróg i mostów kolejowych, monter systemów rurociągowych, monter nawierzchni kolejowej.

Wskazane jest posiadanie prawa jazdy, a także znajomość języka obcego.

45

Praca, czy nie...

Możesz pracować w przedsiębiorstwach budowlanych, pracowniach konserwacji zabytków, spółdzielniach mieszkaniowych, urzędach gminy, biurach projektów, instytutach naukowo-badawczych, hurtowniach materiałów i maszyn budowlanych. Możesz pracować za granicą.

kariera edukacyjna

Możesz kontynuować naukę na kursie kwalifikacyjnym dla zawodu technika samochodowego.

kariera zawodowa

Możesz kontynuować naukę na kursie kwalifikacyjnym dla zawodu technika samochodowego.

46

kariera edukacyjna

Możesz kontynuować naukę na kursie kwalifikacyjnym dla zawodu technika samochodowego.

Podobne umiejętności mogą być przydatne także w zawodach: kociarz, monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie, monter izolacji budowlanych, dekarz, cieśla, kamieniarz, zdun, betoniarz-zbrojarz, monter konstrukcji budowlanych, technik renowacji elementów architektury, technik dróg i mostów kolejowych, monter systemów rurociągowych, monter nawierzchni kolejowej.

Wskazane jest posiadanie prawa jazdy, a także znajomość języka obcego.

47

kariera zawodowa

Pracę znajdziesz w przedsiębiorstwach budowlanych, pracowniach konserwacji zabytków, spółdzielniach mieszkaniowych, urzędach gminy, biurach projektów, instytutach naukowo-badawczych, hurtowniach materiałów i maszyn budowlanych. Możesz pracować za granicą.

Najważniejszym etapem Twojej kariery zawodowej będzie zdobycie uprawnień budowlanych, co pozwoli na uzyskanie pełnej samodzielności i pracę na stanowiskach kierowniczych.

48

KOWEZiU
KRAJOWY OŚRODEK WSPIERANIA
EDUKACJI ZAWODOWEJ I USTAWICZNEJ

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





warunki pracy

Będziesz pracować średnio 9 godzin dziennie. Praca może odbywać się zarówno w dzień, jak i w nocy, w zależności od wielkości zakładu i zapotrzebowania rynkowego na wyroby cukiernicze. W większych przedsiębiorstwach przemysłu cukierniczego jest to praca zmianowa. Praca często zaczyna się w nocy.

Cały dzień będziesz pracować „na stojąco” lub w ruchu w pomieszczeniach zamkniętych o wysokiej temperaturze.

Niezwykle ważne jest przestrzeganie procedur i zasad bezpieczeństwa i higieny pracy.

Łatwo znaleźć pracę.

Dziękuję za uwagę!

**Doskonalenie podstaw programowych
kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego**

Biuro Projektów
ul. Płatowcowa 13, 02-635 Warszawa

tel.: 22 848 80 05
fax.: 22 646 60 23

email: projekty@koveziu.edu.pl
www.koveziu.edu.pl

Anna Wawrzonek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

*Diagnostyka w technikach i zasadniczych szkołach
zawodowych*

4

Wprowadzenie

Problematyka doradztwa w szkołach zawodowych¹ wydaje się być tematem niezwykle istotnym, szczególnie w kontekście zmian dokonujących się na współczesnym rynku pracy oraz wytycznych zawartych w Podstawie programowej kształcenia w zawodach z 2012 roku. Warto zauważyć, iż szkoły zawodowe, pomimo nieznanego wzrostu zainteresowania tym typem szkół w ostatnich latach, nie cieszą się zbyt dobrą opinią. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, iż w Polsce powstała ogólna atmosfera deprecjacji i ośmieszania szkół zawodowych, traktowania ich jako szkół dla gorszych: kiepskich i tępych, w przeciwieństwie do liceów, które czekają na zdolnych i ambitnych². Trzeba także zaznaczyć, iż szkoły zawodowe często traktowane są jako te, których uczniowie nie potrzebują wsparcia doradczego, ponieważ z założenia są to osoby, które już podjęły decyzję zawodową i dokonały wyboru zawodu. Stąd często pojawia się pytanie czy doradztwo w szkołach zawodowych jest w ogóle potrzebne, a jeśli tak to jakie? Jakie są jego cele i kierunki? Odpowiedź na pierwsze pytanie jest zdecydowanie twierdząca, uzasadnieniem tej odpowiedzi może być między innymi trudna sytuacja młodych, w tym również absolwentów szkół zawodowych, na rynku pracy i ich problemy z funkcjonowaniem na nim.

W Polsce i w wielu innych krajach obserwujemy szczególną prawidłowość na rynku pracy, charakteryzującą się wysoką stopą bezrobocia młodzieży (średnio dwukrotnie wyższą od ogólnej stopy bezrobocia). Z danych Eurostatu wynika, iż wśród osób w wieku 18-24 lata mamy w Polsce 27,7% bezrobocie, dla porównania średnia dla Unii Europejskiej w tym przedziale wiekowym wynosi ok. 22,5%, w Grecji i Hiszpanii przekroczyła już 50%³. Co ciekawe w Polsce wręcz lawinowo wzrasta bezrobocie

osób z wykształceniem wyższym, co prawdopodobnie spowodowane jest faktem, iż jesteśmy jedynym krajem w UE o przewadze kształcenia wyższego w stosunku do ogólnej liczby osób uczęszczających do szkół ponadgimnazjalnych⁴. Tymczasem, jak wskazują badania, zapotrzebowanie na kadre z wykształceniem zawodowym w 2007 roku deklarowało aż 72% polskich przedsiębiorstw⁵. Dla porównania - w 2006 roku było to zaledwie 20%. Z kolei według badań Manpower, w 2009 roku wykwalifikowani pracownicy fizyczni znaleźli się na pierwszym miejscu najbardziej pożądanym zawodów w Polsce. Brak wykwalifikowanej kadry dotyczył zarówno dużych firm produkcyjnych, jak i małych zakładów usługowych⁶. Przywoływane dane jednoznacznie wskazują na potrzebę kształcenia w szkołach zawodowych, problemem nie jest jednak sam fakt kształcenia w szkołach zawodowych w ogóle, ale jakość tego kształcenia. Wyniki przywołanych badań wskazują, iż pracodawcy narzekają nie tyle na brak pracowników, ile na brak konkretnych umiejętności potencjalnych pracowników, szczególnie w obszarze kompetencji świadczących o ich profesjonalizmie. Odpowiedzią na ten problem może być odpowiednio realizowane doradztwo zawodowe dla uczniów szkół zawodowych, czyli takie, które jest dostosowane do indywidualnych potrzeb różnych grup odbiorców usług doradczych.

Uczniowie szkół zawodowych są grupą bardzo zróżnicowaną. Różnicowanie to spowodowane jest przede wszystkim odmiennymi celami edukacyjnymi uczniów szkół zawodowych. Są to osoby, które mogą mieć i bardzo często mają zróżnicowane aspiracje edukacyjno-zawodowe, których realizacja wymaga odpowiedniego wsparcia doradczego. To osoby, które mają konkretne cele i plany na przyszłość zawodową. Wreszcie są to osoby, które reprezentują różne zawody i branże, w których się kształcą, a to wymaga zindywidualizowanego, „dopasowanego” wsparcia doradczego. Innego wsparcia w zakresie doradztwa będzie potrzebowała uczennica kształcąca się w zawodzie fryzjerki, a innego uczeń uczący się w zawodzie monter mechatronik. Wskazana różnorodność, zgodnie z założeniami najnowszej Podstawy programowej kształcenia w zawodach generuje potrzebę „działań wspomagających rozwój każdego uczącego się, stosownie do jego potrzeb i możliwości, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych ścieżek

1. Pisząc szkoła zawodowa mam na myśli zarówno technika, jak i zasadnicze szkoły zawodowe.
2. Kabaj S., System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce, Warszawa 2011, s. 18
3. Gazeta Wyborcza – internetowe wydanie: Rośnie bezrobocie wśród młodych Polaków. Jak je zmniejszyć? Aktualizacja 06.04.2012 http://wyborcza.biz/biznes/1,101562,11498260,Rosnie_bezrobocie_wsrod_mlodych_Polakow__Jak_je_zmniejszyc_.html por. Strojek A., Młodzi Polacy na rynku pracy na www.rynekpracy.pl
4. Kabaj S., „System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce, Warszawa 2011, s. 25

5. Jabłońska G., Czy zawody rzemieślnicze powrócą do łask? na www.rynekpracy.pl
6. Tamże

edukacji i kariery, możliwości podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych oraz zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki⁷.

Niestety bez względu na pozytywne zmiany dokonujące się w obrębie szkół zawodowych, nadal mamy do czynienia ze szkodliwymi założeniami co do funkcjonowania tych szkół. Pierwsze zakłada, iż uczniowie szkół zawodowych nie potrzebują kontaktu z doradcą, ponieważ podjęli już decyzję i kształcą się w konkretnym zawodzie. Ale czy fakt podjęcia decyzji zawodowej wyklucza potrzebę wsparcia doradczego? A co w momencie, kiedy decyzja była nietrafiona, a wybrany zawód nagle okazał się nadwyżkowym bądź jest w grupie zawodów zagrożonych bezrobociem? Przecież może się okazać, że doradztwo w gimnazjum nie spełniło swojej roli, albo co gorsze w ogóle go nie było, czego konsekwencją mogą być złe wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży. Poza tym fakt, iż ktoś wybrał szkołę zawodową wcale nie oznacza, że taka osoba w przyszłości nie chce lub nie może studiować. Może wybór szkoły zawodowej był przemyślany i świadomy, traktowany jako pierwszy etap w dochodzeniu do mistrzostwa w zawodzie.

I wreszcie drugie założenie wskazujące, iż głównym celem doradztwa zawodowego w szkołach zawodowych jest profilaktyka niepowodzeń na rynku pracy, a przede wszystkim profilaktyka bezrobocia. I tutaj pojawiają się kolejne pytania: czy bezrobocie jest problemem ucznia czy bardziej absolwenta? Czy problemem braku pracy po ukończeniu szkoły będzie się zajmował doradca w szkole czy raczej doradca w powiatowym urzędzie pracy? Prezentowane założenia wymuszają specyficzny sposób myślenia o doradztwie w szkołach zawodowych jako doradztwie ukierunkowanym na przygotowanie do wejścia na rynek pracy i profilaktykę bezrobocia, co z kolei warunkuje treści realizowane w szkołach zawodowych. Najczęściej są to techniki pisania CV i listów motywacyjnych oraz rozmowa kwalifikacyjna. Są to oczywiście treści bardzo ważne, pomagające efektywnie wejść na rynek pracy, jednak niemające nic wspólnego z właściwym funkcjonowaniem na nim⁸.

Podstawowe rozstrzygnięcia dotyczące sfery zawodowej omawianej grupy adresatów koncentrują się

wokół pytania: Czy pracować w wyuczonym zawodzie? Odpowiadając na to pytanie warto mieć na uwadze dynamikę i strukturę zmian rynku pracy. Współczesny rynek pracy jest przestrzenią niezwykle dynamiczną, cechującą się permanentną zmianą, na której pojawiają się nowe zawody, a z nimi nowe możliwości i zagrożenia. Warto pamiętać, iż przygotowując ucznia do konkretnego zawodu, trzeba mu wskazać różne aspekty funkcjonowania w rzeczywistości zawodowej. Korzyści i zagrożenia wynikające z funkcjonowania w danym zawodzie, w miejscu pracy, możliwość a czasami konieczność re kwalifikacji⁹.

Z kolei podstawowe rozstrzygnięcia dotyczące sfery edukacyjnej koncertują się wokół pytań dotyczących sensu dalszej edukacji, miejsca i kierunku kontynuowania nauki, źródeł informacji, a także możliwości uzyskania wsparcia doradczego. Pomocne w tej sferze wydaje się promowanie perspektywy uczenia się przez całe życie oraz wskazywanie bogatej oferty form i miejsc zdobywania kolejnych kompetencji i kwalifikacji.

Analizując kwestie dotyczące doradztwa na poziomie szkoły zawodowej wskazać należy także na cele doradcze na tym poziomie edukacyjnym. Dyskusja wokół celów związanych z planowaniem kariery zawodowej dla szkół ponadgimnazjalnych wskazuje następujące obszary. Wzmacnianie myślenia o karierze zawodowej w kategoriach procesu podejmowania decyzji a nie aktu jednorazowego. Takie postrzeganie doradztwa wydaje się szczególnie istotne w kontekście rozumienia procesu planowania kariery jako procesu całościowego¹⁰. Istotnym celem doradztwa na poziomie ponadgimnazjalnym jest również rozwijanie umiejętności planowania kolejnych etapów pracy, edukacji i życia. Czyli rozszerzenie perspektywy na to, co jest po ukończeniu szkoły. A co za tym idzie, wskazywanie na szerokie spektrum możliwych dróg i wyborów, poszerzanie opcji wyborów, wskazywanie dróg alternatywnych, wskazywanie na to, iż wykształcenie i zawód nie determinują przyszłości zawodowej. Niezwykle istotnym celem wydaje się być także potrzeba kształtowanie proaktywnych postaw wobec zmiany. Bardzo często spotykamy się z atmosferą leku przed zmianą, traktowaniem tego co nieznanego w kategoriach zagrożenia. Zadaniem doradcy powinno być zatem nie tylko oswojenie ze zmianą, ale wręcz prowokowanie zmian i interpretowanie ich w kategoriach nowych możliwości, jakie można wykorzystać w celu wzmacniania swojej pozycji na rynku pracy. Istotna

7. Podstawa programowa kształcenia w zawodach, MEN 10.01.2012, s. 2

8. Tamże s. 14

9. Tamże s.12

10. Wojtasik B., Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli, KOWEziU, Warszawa 2011

jest zatem reorientacja postaw młodego pokolenia z bierności wobec własnej przyszłości zawodowej na jej świadome kształtowanie i zdolność płynnego dostosowywania się do zmian zachodzących w otoczeniu gospodarczym. Ważnym celem związanym z planowaniem kariery zawodowej dla szkół ponadgimnazjalnych jest również wykorzystywanie różnorodnych narzędzi diagnostycznych w celu towarzyszenia uczniom w procesie podejmowania decyzji. Doradca poprzez działania diagnostyczne może wzmacniać postawę autorefleksji ucznia na temat jego szeroko rozumianych zasobów, które mogą być konfrontowane z rynkiem pracy i ofertą usług edukacyjnych¹¹. Biorąc pod uwagę bogactwo celów dla szkół ponadgimnazjalnych, warto się zastanowić nad tymi, które są specyficzne dla szkół zawodowych. Wśród nich należy wskazać takie jak: kształtowanie postaw profesjonalnych, (od)budowanie poczucia własnej wartości, wzmacnianie autorefleksji na temat własnych zasobów w kontekście aktywności zawodowej, rozwijanie umiejętności wykorzystywania szans na rynku pracy oraz wzmacnianie „employability”.

Realizując wskazane cele warto pamiętać, iż szkoła zawodowa to nie przechowalnia dla najsłabszych, ale przede wszystkim miejsce, w którym powinno się kształcić dobrych fachowców – profesjonalistów, którzy w przyszłości będą odpowiedzialnie wykonywać swój zawód, potrafiących zadbać o swój wizerunek. Trudno jednak wymagać od absolwenta szkoły zawodowej, żeby miał przekonanie o wartości swoich umiejętności, skoro zewsząd dochodzą głosy, iż ukończył kiepską szkołę a jego wykształcenie ma niski prestiż społeczny. W tym miejscu warto wspomnieć, iż poglądy przytoczone powyżej, kontrastują z doświadczeniem najbardziej rozwiniętych krajów Europy. Struktura kształcenia średniego została w Polsce zbudowana według formuły 80–20 (tj. 80% stanowią uczniowie liceów ogólnokształcących, 20% szkół zawodowych). Tymczasem w większości krajów wysoko rozwiniętych dominuje model 30–70 (czyli 30% młodzieży uczy się w szkołach ogólnokształcących, a 70% w szko-

łach zawodowych i technicznych). Zgodnie z tą formułą w krajach unijnych średnio 60% młodzieży zdobywa konkretny fach w szkołach zawodowych, a 40% kontynuuje edukację w liceach ogólnokształcących¹².

Istotne z punktu widzenia wsparcia doradczego jest zatem modelowanie sposobu myślenia o zawodzie i aktywności zawodowej oraz kształtowanie postaw rzetelności i uczciwości. A to wymaga nowego myślenia o doradztwie w szkołach zawodowych, takiego, w którym „akcenty zostaną przeniesione z profilaktyki bezrobocia na kształtowanie proaktywnych postaw związanych z profesjonalizmem, fachowością i odpowiedzialnością za własną przyszłość zawodową”¹³. Doradztwo zawodowe powinno mieć charakter procesu ukierunkowanego na wzmacnianie zarówno kwalifikacji zawodowych, jak i kompetencji miękkich. Celem doradztwa jest podpowiadanie uczniom dróg rozwoju zawodowego, specjalistycznego, społecznego oraz kształtowanie postaw odpowiedzialności za własną przyszłość zawodową¹⁴. Doradztwo w szkołach zawodowych powinno być ukierunkowane na wsparcie doradcze w zakresie pełnienia profesjonalnych ról zawodowych oraz efektywne funkcjonowanie na rynku pracy.

Proponowana wizja doradztwa wskazuje na kilka niezwykle istotnych obszarów diagnostycznych. Pierwszym z nich stanowią zasoby ucznia, czyli to czym dysponuje i co go wyróżnia, jego talenty, predyspozycje. Pomocne może się tutaj okazać myślenie w kategoriach kompetencji wyróżniającej, tej która wzmocni pozycję ucznia na rynku pracy względem jego kolegów. Biorąc pod uwagę analizowany obszar diagnostyczny istotne wydaje się stworzenie takich warunków, aby uczeń poznał możliwości realnej oceny swoich możliwości i umiał je odnieść do swoich planów i aspiracji zawodowych, dotyczy to nie tylko zawodu, ale również charakteru pracy w danym zawodzie, pełnienia różnych ról. Drugi obszar stanowią relacje, jakie zachodzą pomiędzy kompetencjami a kwalifikacjami. Powszechnie wiadomo, iż poziom wykształcenia w sytuacji globalizacji i ciągłej zmiany nie jest już tak istotny, jak kiedyś. Zdecydowanie większą wagę przykłada się do umiejętności specjalistycznych i kompetencji społecznych. Wykształcenie, zdobycie konkretnego zawodu jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym, kwalifikacje zawodowe to punkt wyjścia do rozmowy z pracodawcą¹⁵, a nie kwestia rozstrzygająca o przyjęciu kandydata do pracy. Zdecydowanie większą wagę przykłada się aktualnie do umiejętności specjalistycznych i kompetencji społecznych/miękkich aniżeli do kwalifikacji. Stąd kolejny ważny obszar - kompetencji miękkich warun-

11. Rosalska M., Wawrzonek A., Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych, Warszawa 2012, s.18

12. Strojek A., Młodzi Polacy na rynku pracy, 2008 na: www.rynekpracy.pl

13. Rosalska M., Wawrzonek A., Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych, Warszawa 2012, s. 14

14. Tamże, s. 14



kujących efektywność w roli pracobiorcy, pracodawcy i współpracownika. Współcześnie możemy się spotkać z wieloma definicjami i określeniami tego rodzaju kompetencji. Nowa Podstawa programowa kształcenia w zawodach definiuje je w kategoriach kompetencji społecznych i personalnych, S. Molitor określa je jako kompetencje zmiany¹⁶, jeszcze inni jako kompetencje transferowalne, czyli takie, które będą przydatne w różnych zawodach i przy pełnieniu różnych ról zawodowych. Wśród tych warunkujących prawidłowe pełnienie różnych funkcji zawodowych najczęściej wskazuje się na: kompetencje komunikacyjne, kompetencje ukierunkowane na podejmowanie decyzji, umiejętność pracy w zespole, umiejętności w zakresie mediowania i negocjowania, elastyczność, mobilność, kompetencje do pracy w zespołach zróżnicowanych kulturowo, umiejętności długofalowego, racjonalnego planowania, umiejętność poszukiwania alternatywnych rozwiązań, umiejętność poszukiwania i korzystania z szeroko rozumianego wsparcia itp. Jak można zauważyć, wskazane kompetencje nie są bezpośrednio związane z wykonywanym zawodem, ale mają bardzo duże znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania w miejscu pracy, a tym samym przyczyniają się do powstania niezwykle ważnej kategorii określanej w języku branżowym jako zatrudniawalność. Osoba zatrudniawalna to taka, którą każdy pracodawca chciałby mieć w zespole. Jest to osoba mająca taki zestaw cech osobowościowych i kompetencji społecznych, która dobrze rokuje jako pracownik i współpracownik¹⁷. Eksperti rynku pracy podkreślają, że pracę otrzymuje się w 70% dzięki wiedzy fachowej i w 30% dzięki kompetencjom społecznym, traci się zaś w 70% z braku kompetencji społecznych i w 30% z braku kwalifikacji merytorycznych¹⁸. Dlatego kategoria zatrudniawalności jest tak istotna.

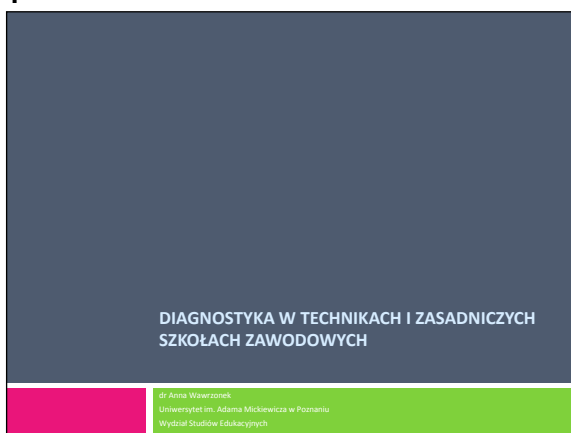
Rozważając kwestie diagnostyki w szkołach zawodowych warto również zasygnalizować problem adekwatności propozycji metodycznych i diagnostycznych do zawodu i branży. Ważne jest, aby uczeń szkoły zawodowej miał możliwość bezpiecznej konfrontacji pomiędzy swoimi rzeczywistymi

możliwościami i zasobami, a wymaganiami rynku pracy i wymaganiami w konkretnym zawodzie. Takie podejście do doradztwa wskazuje także na potrzebę komplementarności różnorodnych oddziaływań edukacyjnych i doradczych. Warto tutaj podkreślić, iż działania doradcze realizowane w szkołach zawodowych nie muszą być przypisane wyłącznie doradcy zawodowemu, którego i tak najczęściej w szkole nie ma. W proces doradczy można zaangażować wychowawców, nauczycieli języków obcych, nauczycieli przedmiotów zawodowych, pedagogów szkolnych i psychologów. Ważnym zadaniem osób zaangażowanych w proces doradczy będzie między innymi animowanie refleksji na temat aktualnych/zdobytych doświadczeń zawodowych uczniów oraz ich zasobów, a także przyszłości zawodowej. W tym celu można wykorzystać niektóre z dostępnych metod, technik i narzędzi stosowanych w diagnostyce doradczej. Wśród nich warto wskazać analizę SWOT realizowaną pod kątem dopasowania do zawodu i branży, metody oparte na cyklu Kolba pozwalające na przepracowanie własnych doświadczeń zawodowych, zdobytych podczas staży i praktyk. Wykorzystanie informacji o sobie może okazać się bardzo pomocne w podejmowaniu dalszych decyzji edukacyjno-zawodowych i planowaniu przyszłości. Istotne z punktu widzenia autorefleksji ucznia wydają się również techniki pozyskiwania informacji zwrotnej oraz kwestionariusze samooceny, które pozwolą na konfrontację tego, co widzi uczeń z tym, co widzi doradca, nauczyciel i pobudzi do refleksji na temat własnych możliwości, co z kolei przyda się w procesie racjonalnego podejmowania decyzji.

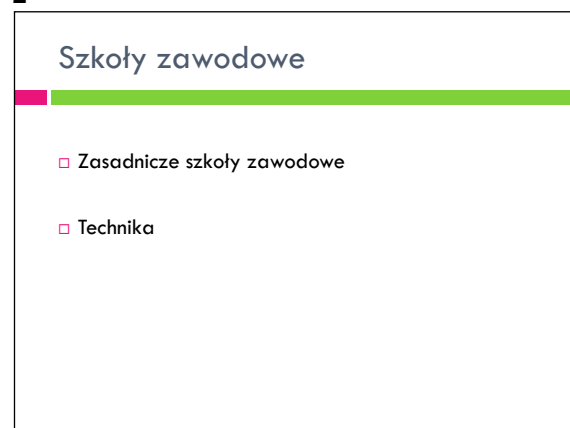
15. Rosalska M., Wawrzonek A., Między poradnictwem kariery a doradztwem akademickim – nowe obszary wsparcia doradczego dla studentów w: *Studia Edukacyjne*, Poznań 17/2011
16. Molitor S.U., *Strategia planowania kariery, Jak świadomie kształtować własną drogę zawodową*, Warszawa 2008
17. Rosalska M., Wawrzonek A., *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*, Warszawa 2012, s.114
18. Matusiak K.B., Kuciński J., Gryzik A. (red.), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Warszawa 2009, s.130



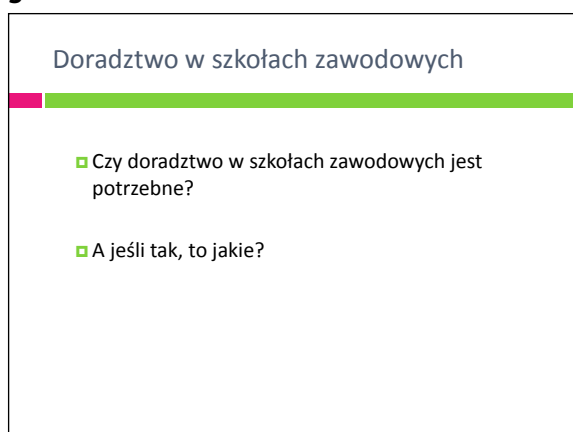
1



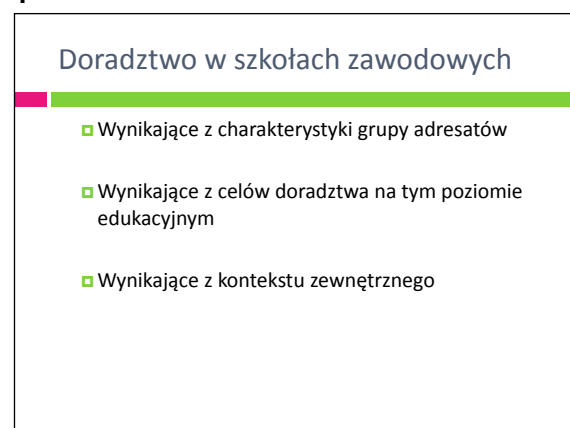
2



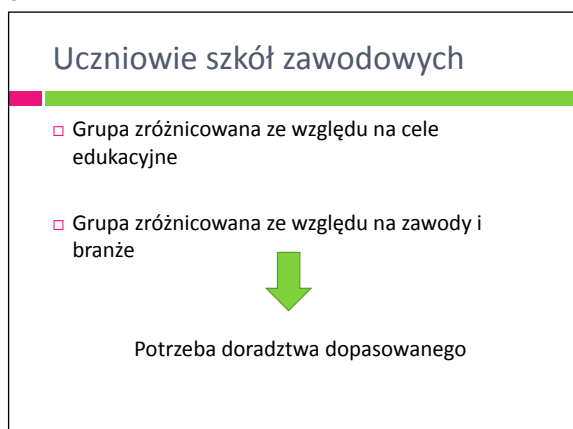
3



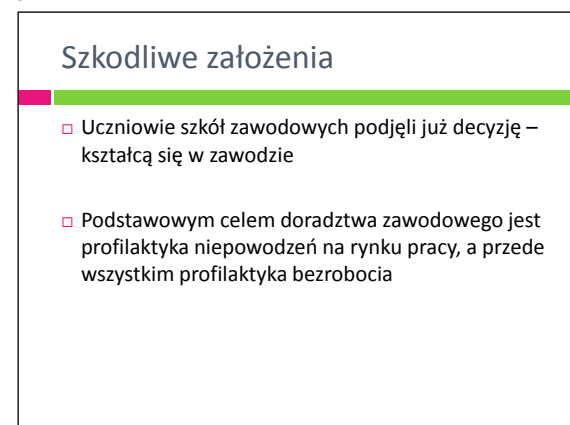
4



5



6



7

Podstawowe rozstrzygnięcia dotyczące sfery zawodowej - Czy pracować w wyuczonym zawodzie?

Jeśli tak?

- Jak i gdzie szukać pracy?
- Jak funkcjonować w miejscu pracy?
- Jak rozwijać się profesjonalnie?

Jeśli nie?

- W jakim kierunku się rekwaliikować?
- Gdzie się rekwaliikować? (perspektywa uznawania kwalifikacji zdobytych poza systemem)

8

Podstawowe rozstrzygnięcia dotyczące sfery edukacyjnej

- Czy kontynuować naukę?
- Gdzie kontynuować naukę?
- Czy kontynuować naukę w zawodzie?
- Czy zmienić profil kształcenia?
- Gdzie szukać informacji?
- Gdzie szukać wsparcia doradczego?

9

Cele związane z planowaniem kariery zawodowej dla szkół ponadgimnazjalnych

- Wzmacnianie myślenia o karierze zawodowej w perspektywie procesu podejmowania decyzji
- Rozwijanie umiejętności planowania kolejnych etapów pracy, edukacji, życia. Rozszerzenie perspektywy na to, co jest po ukończeniu szkoły
- Wskazywanie na szerokie spektrum możliwych dróg i wyborów, poszerzanie opcji wyborów, wskazywanie dróg alternatywnych
- Wskazywanie na to, iż wykształcenie i zawód nie determinują przyszłości zawodowej
- Kształtowanie proaktywnych postaw wobec zmiany
- Wykorzystywanie różnorodnych narzędzi diagnostycznych w celu towarzyszenia w procesie podejmowania decyzji

10

Cele specyficzne dla szkół zawodowych

- Kształtowanie postaw profesjonalnych
- (od)budowanie poczucia własnej wartości
- Wzmacnianie autorefleksji na temat własnych zasobów w kontekście aktywności zawodowych
- Rozwijanie umiejętności wykorzystywania szans na rynku pracy
- Wzmacnianie „employability”

11

Kontekst zewnętrzny

W Polsce i w wielu innych krajach obserwujemy szczególną prawidłowość na rynku pracy



stopy bezrobocia młodzieży są na ogół wysokie (średnio dwukrotnie wyższe od ogólnej stopy bezrobocia)



Dlaczego stopa bezrobocia młodzieży jest tak wysoka?

12

Kontekst zewnętrzny

Sytuacja młodych na rynku pracy

- Młodzi bezrobotni (18-24 lata)
 - USA ok.20%
 - UE ok. 23%
 - Polska ok.27% (www.mpips.gov.pl)



13

Kontekst zewnętrzny



14

Średni czas przejścia ze szkoły do pracy w wybranych krajach Europy (OECD, Employment Outlook, Paris 2008, s. 72.)

| Kraj | Średni wiek ukończenia szkoły | Średni wiek podjęcia pracy | Długość okresu przejścia ze szkoły do pracy |
|-----------------|-------------------------------|----------------------------|---|
| Niemcy | 19,0 | 19,1 | 0,1 |
| Holandia | 19,0 | 20,1 | 1,0 |
| Irlandia | 20,1 | 21,4 | 1,3 |
| Wielka Brytania | 19,1 | 20,8 | 1,7 |
| Polska | 18,7 | 20,7 | 2,0 |
| Szwecja | 18,3 | 20,6 | 2,0 |
| Słowacja | 18,0 | 21,0 | 2,7 |
| Hiszpania | 18,3 | 20,9 | 2,7 |
| Grecja | 17,4 | 20,6 | 3,2 |
| Węgry | 17,0 | 21,0 | 3,9 |

15

Jakie to ma konsekwencje dla gospodarki?

- Gdyby okres poszukiwania pracy skrócić do trzech miesięcy, wówczas PKB byłby wyższy o 74 mld zł rocznie, zmniejszyłyby się także wydatki Funduszu Pracy, co najmniej o 5-6 mld zł.
- Z analizy sytuacji młodych na rynku pracy wynika, że jednym z głównych komponentów okresu dwuletniego „przejścia” ze szkoły do pracy jest długi okres poszukiwania pracy (Kabaj M., 2011, s.40)



Odpowiedzią na ten problem może być odpowiednio prowadzone doradztwo zawodowe dla uczniów szkół zawodowych

16

Różnice pomiędzy doradztwem zawodowym realizowanym w gimnazjach i liceach a doradztwem w szkołach zawodowych

Klasyczny sposób myślenia o doradztwie zawodowym w gimnazjum i w liceum ogólnokształcącym

- Klasa I – **samopoznanie**
- Klasa II – **zawodoznawstwo**
- Klasa III – **wybór szkoły ponadgimnazjalnej lub kierunku studiów**

Sposób myślenia o doradztwie zawodowym w szkołach zawodowych:

- Ukierunkowanie na przygotowanie do wejścia na rynek pracy i profilaktykę bezrobocia
- Najczęściej realizowane treści to techniki pisania CV i listów motywacyjnych oraz rozmowa kwalifikacyjna.

17

Nowe? myślenie o doradztwie zawodowym w szkołach zawodowych

Przeniesienie akcentów z profilaktyki bezrobocia na kształtowanie proaktywnych postaw związanych z profesjonalizmem, fachowością i odpowiedzialnością za własną przyszłość zawodową.

18

Nowe? myślenie o doradztwie zawodowym w szkołach zawodowych

Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych powinno być ukierunkowane na wsparcie doradcze w zakresie:

- Pełnienia profesjonalnych ról zawodowych
- Efektywnego funkcjonowania na rynku pracy

19

Trzy miary efektywności zatrudnieniowej kształcenia zawodowego

- odsetek absolwentów szkół zawodowych, którzy znajdują pracę lub odsetek młodzieży pozbawionej pracy, czyli stopa bezrobocia młodzieży w porównaniu z ogólną stopą bezrobocia
- czas potrzebny na znalezienie zatrudnienia po ukończeniu szkoły zawodowej (transition from school to work)
- odsetek absolwentów, którzy bezpośrednio po ukończeniu szkoły muszą przejść praktyczną naukę zawodu na różnych kursach, czyli w systemie kształcenia pozaszkolnego, aby znaleźć pracę (Kabaj M., 2011, s. 35)

20

Podstawowe obszary diagnostyczne

- Zasoby
- Kwalifikacje a kompetencje
- Kompetencje miękkie warunkujące efektywność w roli pracobiorcy, pracodawcy i współpracownika
- Zatrudniawalność

21

Zasoby

- Myślenie w kategoriach zasobów, talentów, predyspozycji ucznia
- Stworzenie warunków, aby uczeń poznał możliwości realnej oceny swoich zasobów i umiał je odnieść do swoich planów i aspiracji zawodowych
- Wskazanie na możliwości wzmocnienia i efektywnego wykorzystywania zasobów, którymi dysponuje uczeń

22

Kwalifikacje a kompetencje

- Poziom wykształcenia w sytuacji globalizacji i ciągłej zmiany nie jest już tak istotny, jak kiedyś
- Wykształcenie, zdobycie konkretnego zawodu, jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym
- Kwalifikacje zawodowe to punkt wyjścia do rozmowy z pracodawcą
- Zdecydowanie większą wagę przykładają się do umiejętności specjalistycznych i kompetencji społecznych/miękkich aniżeli do kwalifikacji

23

Kompetencje miękkie warunkujące efektywność w roli pracobiorcy, pracodawcy i współpracownika

- Kompetencje ukierunkowane na podejmowanie decyzji
- Kompetencje komunikacyjne
- Umiejętność pracy w zespole
- Umiejętności w zakresie mediowania i negocjowania
- Kompetencje do pracy w zespołach zróżnicowanych kulturowo
- Umiejętności długofalowego, racjonalnego planowania
- Umiejętność poszukiwania alternatywnych rozwiązań
- Umiejętności poszukiwania i korzystania z szeroko rozumianego wsparcia itp.



ZATRUDNIAWALNOŚĆ

24

Zatrudniawalność

- Pracodawca chce rozpoznać, jakimi zasobami/kompetencjami dysponuje kandydat i w jaki sposób te zasoby mogą być wykorzystane dla efektywnego funkcjonowania w miejscu pracy
- Eksperti rynku pracy podkreślają, że pracę otrzymuje się w 70% dzięki wiedzy fachowej i w 30% dzięki kompetencjom społecznym, traci się zaś w 70% z braku kompetencji społecznych i w 30% z braku kwalifikacji merytorycznych (Matusiak K.B., Kuciński J., Gryzik A. (red.), Foresight kadr nowoczesnej gospodarki, Warszawa 2009, s.130)

25

Problem adekwatności propozycji metodycznych i diagnostycznych do zawodu i branży

- Komplementarność różnorodnych oddziaływań edukacyjnych i doradczych
- Odniesienie do branży i zawodu
- Animowanie refleksji na temat aktualnych/zdobytych doświadczeń zawodowych

26

Wybrane metody, technik i narzędzia stosowe w diagnostyce doradczej w szkołach zawodowych

- Analiza SWOT – dopasowanie do zawodu i branży
- Metody oparte na cyklu Kolba
- Techniki pozyskiwania informacji zwrotnej
- Kwestionariusze samooceny

27

Diagnostyka w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych

Dziękuję za uwagę!

Magdalena Mrozek

Wojewódzki Urząd Pracy
Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej

*Diagnostyka kompetencji w terapii zorientowanej
na klienta*

5

Wprowadzenie

Terapia zorientowana na klienta jest to metoda terapii opracowana przez amerykańskiego terapeutę, Carla Rogersa. Osobę potrzebującą pomocy określa się mianem „klienta”, a nie pacjenta, w celu podkreślenia partnerskiej relacji między tą osobą a terapeutą. Według Rogersa terapia to taki sposób bycia z drugą osobą, który sprzyja zmianom i ułatwia rozwój. Postęp w psychoterapii wiąże się ze wzrostem zdolności do bezpośredniego przeżywania tego, co dzieje się w danym momencie. Człowiek uczy się tego w kontakcie z terapeutą. Podstawą pracy terapeutycznej jest zatem kontakt tu i teraz. Terapeuta koncentruje się na rozwoju pacjenta, a nie na jego objawach i postawionej diagnozie. Podstawą jest założenie, że potencjał tkwi w kliencie, a terapeuta jedynie sprzyja rozwojowi.

Carl Rogers urodził się 8 stycznia 1902 roku w Chicago, jako czwarte z sześciorga dzieci. Jego rodzice byli protestantami bardzo zaangażowanymi religijnie, zależało im na tym, aby uchronić dzieci przed wpływami zewnętrznymi. Kiedy Carl miał 12 lat, ze względu na zainteresowania ojca oraz chęć ucieczki przed dużym miastem, rodzina przeprowadziła się na farmę poza miastem. Carl miał tam ograniczony kontakt z rówieśnikami, jego życie stało się jeszcze bardziej samotne. Jego edukacja obfitowała w zmiany. Zanim znalazł swój obszar zainteresowań, kilkakrotnie zmieniał kierunek studiów. Początkowo studiował rolnictwo. Po I roku odbył długą podróż do Chin na Ogólnoswiatowy Zjazd Młodzieży. Wówczas po raz pierwszy znalazł się poza kontrolą rodziców. Po powrocie zrezygnował ze studiów rolniczych, wybrał historię. Zaczął też myśleć o tym, żeby zostać księdzem, w związku z czym podjął kolejne studia - teologiczne. Po dwóch latach zrezygnował z nich na rzecz psychologii. Ten wybór wreszcie okazał się trafiony. Po studiach podjął pracę z trudną młodzieżą, z dziećmi ze środowisk ubogich i przestępczych. Okazało się, że wiele metod, które poznał na studiach nie sprawdzało się w praktyce, nie powodowały pożądanej zmiany. Rogers odkrył, że najbardziej skuteczne w pracy z ludźmi jest ich uważne słuchanie i rozumienie, zaczął kłaść nacisk przede wszystkim na uznanie i poszanowanie doświadczeń klienta. Na tym przekonaniu zbudował spójną, popartą badaniami koncepcję terapii zorientowanej na klienta/nastawionej na osobę. Z czasem koncepcja terapii rozszerzyła się na podejście konieczne we wszystkich formach pomagania oraz relacjach międzyludzkich. Przez wiele lat Rogers pracował badawczo na uniwersytecie, oraz jako psychoterapeuta z osobami chorymi. Ostatni etap jego życia zawodowe-

go to praca z osobami zdrowymi, podjął się też badań nad procesami grupowymi, założył Centrum do Badań nad Osobą. Zmarł 4 lutego 1987 roku w La Jolla w Kalifornii.

Według Rogersa najważniejsza w terapii jest relacja, na którą składają się:

- bezwarunkowa akceptacja;
- empatia;
- autentyczność.

Te trzy składowe relacje, tzw. triada rogersowska, w terapii stanowią według Rogersa warunek konieczny i wystarczający do tego, aby klient wprowadził w swoim życiu konstruktywne zmiany.

Bezwarunkowa akceptacja oznacza zgodę na to, aby człowiek był taki, jaki jest. Terapeuta wyraża gotowość i przyzwala na to, aby klient pobyl w jego świecie, bez względu na to, jaki jest. Bezwarunkowa akceptacja umożliwia spotkanie dwóch wewnętrznych światów, terapeuty i klienta. Dzięki takiej akceptującej postawie terapeuty, człowiek coraz bardziej staje się taki, jaki jest naprawdę, a nie taki, jakim chcieliby widzieć go inni ludzie. W procesie wychowania rodzice często warunkują swoją miłość do dziecka, nie potrafią kochać bezwarunkowo, w wyniku czego dziecko, aby zasłużyć na miłość spełnia ich wymagania, oddalając się tym samym od własnych potrzeb i naturalnych tendencji rozwojowych. Wymagania te stanowią dla dziecka tzw. warunki własnej wartości. Człowiek w kontakcie z terapeutą powoli pozbywa się wyuczonych wcześniej mechanizmów obronnych, zaczyna zbliżać się do samego siebie.

Taki sposób podejścia do klientów jest też istotny w poradnictwie zawodowym. Ludzie poprzez swoją pracę realizują często oczekiwania innych ludzi, rodziców, partnerów, podejmują decyzje zgodne z pewnymi normami społecznymi. W kontakcie z doradcą poszukują własnej drogi. Zdarza się, że reagują obronnie, ujawniają zachowania roszczeniowe czy agresywne. To do doradcy należy decyzja czy będzie akceptował jedynie pewne, wybrane osoby, czy też będzie bezwarunkową akceptacją oferował każdemu przychodzącemu do niego człowiekowi.

Do własnej refleksji

W kontakcie z drugą osobą zadaj sobie pytanie:
Czy ja chcę tę osobę akceptować?

Przypomnij sobie osobę, która czułeś/aś, że w pełni cię akceptuje.

Jaka była/jest ta osoba?

.....
.....
.....

Drugim elementem triady jest empatia, która oznacza wczuwanie się w świat doświadczeń drugiej osoby, tak jakby się nią było, ale bez zatracenia „tak jakby”. Terapeuta zakłada, że rzeczywistość drugiego człowieka jest zupełnie odmienna od jego rzeczywistości, ale on jest w stanie ją zrozumieć. Empatia musi wynikać z postawy życzliwej i bezwarunkowo akceptującej. Odpowiedzi empatycznej nie należy jednak szukać w głowie, lecz w emocjach.

Komunikaty empatyczne terapeuty mogą być pozawerbalne i werbalne. Komunikaty pozawerbalne to cała mowa ciała terapeuty: kiwnięcie głową, określony wyraz twarzy, kontakt wzrokowy. Empatyczne komunikaty werbalne oznaczają ujęcie treści wypowiedzi klienta w połączeniu z uczuciem. Reakcja empatyczna jest reakcją próbną, hipotezą, nie interpretacją (stwierdzenie „zachowałeś się tak, bo...” nie jest rogersowskie). Terapeucie zależy na tym, żeby człowiek bardziej doświadczył, a nie zrozumiał np. „Czujesz się bezradna w tej sytuacji, kiedy niezależnie od tego, co zrobisz, nie możesz dostać dobrej oceny...”

Terapeuta może również zadawać pytania, są to pytania tzw. eksploracyjne, np.:

- Czego doświadczasz teraz?, - Co się z tobą teraz dzieje, kiedy o tym opowiadasz?, - Co teraz czujesz?

Trzeci element triady tj. autentyczność terapeuty, przejawia się w jego postawie i sposobie komunikowania się z klientem, kiedy nie stosuje on żadnych mechanizmów obronnych, jest transparentny, spójny i spontaniczny. Bardzo ważne jest to, aby terapeuta potrafił precyzyjnie i uczciwie komunikować własne myśli i uczucia, po to, aby klient mógł otrzymywać od niego prawdziwe informacje o sobie. Autentyczny, spójny terapeuta potrafi ujawnić własne emocje, zarówno pozytywne, jak i negatywne, wyrazić i skonfrontować się z tym, co wydaje się trudne. Tego rodzaju spójność i transparentność jest bazą dla wspólnego autentycznego bycia razem. Tylko od takiego terapeuty człowiek może nauczyć się głębokiego sposobu przeżywania relacji z drugą osobą. Im Rogers był starszy, tym bardziej uważał, że najważniejszym elementem triady jest właśnie autentyczność terapeuty.

Ta sama zasada obejmuje również inne rodzaje pomocy i kontaktu z drugim człowiekiem. Autentyczność doradcy zawodowego pozwala osobom dokonującym zmian zawodowych poznawać siebie, adekwatnie oceniać własne możliwości. Rozwój osób zajmujących się pomaganiem, a do tej grupy należą również doradcy zawodowi, polega w znacznym stopniu na uczeniu się bycia uważnym na samych siebie.

Do własnej refleksji

Przypomnij sobie sytuacje, w których twoja autentyczność spotkała się z odrzuceniem lub inną negatywną reakcją, co spowodowało większą ostrożność w ujawnianiu się

.....
.....

Przypomnij sobie sytuacje, w których byłeś/byłaś autentyczny/a, spontaniczny/a.

Czym charakteryzuje się ten stan? Jaki/a wtedy jesteś?

.....
.....
.....

W dowolnych sytuacjach skoncentruj się po kolei na:

- doznaniach związanych z twoim ciałem (np. boli mnie głowa, zasycha mi w gardle, odczuwam motylki w brzuchu...)
- myślach pojawiających się w twojej głowie (np. nie posprzątałam domu w tym tygodniu, dziś zadzwonię do koleżanki, szefowa nie radzi sobie z naszym zespołem...)
- emocjach, które aktualnie się pojawiają (np. jestem podekscytowana, radosna, smutna...)

Rogers wskazywał na ogromne znaczenie bezwarunkowej akceptacji, empatii i autentyczności we wszystkich relacjach międzyludzkich - w życiu rodzinnym, edukacji i zarządzaniu, kiedy istotne stają się kwestie związane z wiarą w drugiego człowieka i zaufaniem mu. Był przekonany i wykazywał to w swojej praktyce, że zapewniając odpowiedni klimat psychologiczny, ludzie stają się godni zaufania, kreatywni, umotywowani, silni i konsekwentni – zdolni do osiągnięcia rzeczy niewyobraźalnych.

Szczególną uwagę Rogers poświęcał edukacji i całemu systemowi szkolnictwa. Przez wiele lat aktywnie uczestniczył w programach edukacyjnych, podkreśla-



jąc bardzo wyraźnie, że obok aspektów poznawczych, nauczanie powinno angażować całą osobę ucznia, powinno być nauczaniem doświadczeniowym, wyzwalamającym emocje, pobudzającym naturalną ciekawość. Uważał też, że cały personel szkoły powinien być uczony podejścia nastawionego na osobę.

Podejście zorientowane na osobę znajduje zastosowanie również w poradnictwie zawodowym. Zadbanie o relację jest szczególnie istotne na początku kontaktu z klientem, kiedy bezwarunkowa akceptacja doradcy, empatia oraz jego autentyczność otwiera osobę, wpływa na jej lepsze samopoczucie, buduje większe zaufanie do doradcy oraz całego procesu doradczego. Osoba potrzebuje bliskości doradcy i jego zrozumienia również na etapie poszukiwania pomysłów na pracę, w sytuacji odwoływania się do najgłębszych potrzeb i marzeń. Duża tolerancja i bezwarunkowa akceptacja ze strony doradcy potrzebna jest w sytuacjach, kiedy ujawnia się u klienta konflikt między sercem, jego naturalnymi potrzebami a powinnościami. Bywa też tak, kiedy w życiu dominuje cierpienie i niemoc, że główną potrzebą osoby trafiającej do doradcy jest po prostu uzyskanie od niego troski. Dbanie o relację oraz świadomość doradcy odnośnie tego, co się z nim dzieje w kontakcie z danym klientem są niezbędne w całym procesie doradczym, a szczególnie wówczas, kiedy w pracy z daną osobą pojawia się zastój i dyskomfort. Bardzo ważne jest to, aby doradca nie uruchamiał wówczas własnych mechanizmów obronnych, nie oceniał swojego klienta, nie chował się za maską swojego profesjonalizmu, tylko właśnie był z tą osobą, był przy niej w jej trudnościach w sposób autentyczny, empatyczny i bezwarunkowo akceptujący. Dotyczy to zarówno poradnictwa indywidualnego, jak i grupowego.

Koncepcja terapii nastawionej na klienta pomimo dużego wkładu w myśl psychologiczną, poddana została krytyce. Po pierwsze wbrew temu, co uważał Rogers relacja, czyli rogersowska triada, jest ważnym czynnikiem w terapii, ale nie zawsze wystarczającym. Komunikowanie empatii nie zawsze i nie w każdej sytuacji jest rozwojowe - jako jedno uniwersalne podejście nie jest możliwe dla wszystkich klientów. Niezaprzeczalnie jednak zadbanie o relację i troska o drugiego człowieka są konieczne dla jego harmonijnego rozwoju patrząc zarówno z perspektywy rodzica, nauczyciela, jak i pracodawcy, ale także partnera, męża, żony, czy przyjaciela. Rogers w jasny sposób pokazał, jak to robić. Pewnym uproszczonym podsumowaniem może tu być cytowany przez niego mistrz Lao-tsy:

Jeśli powstrzymuję się od mieszania się w sprawy ludzi,

oni sami troszczą się o siebie,

Jeśli powstrzymuję się od rozkazywania ludziom,

oni działają sami,

Jeśli powstrzymuję się od głoszenia kazań,

ludzie sami ulepszają siebie,

Jeśli powstrzymuję się od narzucania ludziom czegokolwiek,

oni stają się sobą.

Warto przeczytać:

Carl R. Rogers, Sposób bycia, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002

Carl R. Rogers, O stawianiu się osobą, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002

1

DIAGNOSTYKA KOMPETENCJI W TERAPII ZORIENTOWANEJ NA KLIENTA

Seminarium
„Metody, techniki i narzędzia diagnostyczne w poradnictwie
zawodowym”

KOWEZIU
Warszawa, 20 czerwca 2012 r.

2

PLAN PREZENTACJI

- › Terapia zorientowana na klienta – czym jest?
- › Carl Rogers – fakty biograficzne
- › Triada rogersowska
- › Krytyka terapii zorientowanej na klienta
- › Zastosowanie podejścia zorientowanego na klienta w poradnictwie zawodowym i w innych obszarach

3

CZYM JEST TERAPIA ZORIENTOWANA NA KLIENTA?

Terapia to taki **sposób bycia** z drugą osobą,
który sprzyja zdrowym zmianom i ułatwia rozwój

Postęp w psychoterapii wiąże się ze wzrostem zdolności do
bezpośredniego przeżywania tego, co dzieje się z człowiekiem
w danym momencie

Podstawą pracy jest kontakt tu i teraz

Terapeuta koncentruje się na rozwoju pacjenta, nie na objawach
i diagnozie

Potencjał tkwi w pacjencie, terapeuta tylko sprzyja rozwojowi

4

CARL R. ROGERS – FAKTY BIOGRAFICZNE

- › ur. 08.01.1902 r. w Chicago jako 4 z 6 dzieci
- › kiedy Carl miał 12 lat, ze względu na zainteresowania ojca, rodzina przeprowadza się na farmę pod miastem
- › studia **rolnicze**, po 1 roku podróż do Chin na Ogólnoświatowy Zjazd Młodzieży
- › rezygnacja ze studiów rolniczych, wybór **historii**, Carl myślał o tym, żeby zostać księdzem
- › rezygnacja z historii, podjęcie studiów **teologicznych**
- › rezygnacja z teologii, podjęcie nauki na **psychologii**
- › praca z młodzieżą sprawiającą kłopoty (tzw. **poprawczak**)
- › **praca badawcza** na uniwersytecie, **praca z osobami chorymi**
- › rezygnacja z pracy akademickiej, **praca z osobami zdrowymi**, **prowadzenie grup rozwojowych** – założenie Centrum do Badań nad Osobą
- › zm. 04.02.1987 r.

5

TRIADA ROGERSOWSKA

Najważniejsza w terapii jest **relacja**, na którą składają się:

- › bezwarunkowa akceptacja
- › empatia
- › autentyczność

tzw. triada rogersowska – w terapii warunków konieczny i wystarczający

6

BEZWARUNKOWA AKCEPTACJA

Oznacza spotkanie dwóch wewnętrznych światów:
terapeuty i klienta

Oznacza zgodę na to, aby człowiek był taki jaki jest

Oznacza gotowość do doświadczenia drugiego człowieka,
przyzwolenia na to, aby pobyt w naszym świecie, bez względu na to, jaki jest

Dzięki takiej akceptującej postawie terapeuty człowiek coraz bardziej staje się taki jaki jest naprawdę, a nie taki, jakim chcieliby widzieć go inni ludzie (zderzenie tendencji naturalnej z warunkami własnej wartości). Człowiek w kontakcie z terapeutą powoli pozbywa się mechanizmów obronnych, zaczyna zbliżać się do siebie samego



7

BEZWARUNKOWA AKCEPTACJA –
pytania do refleksji po seminarium

- ▶ W kontakcie z drugą osobą zadaj sobie pytanie:
Czy ja chcę tę osobę akceptować?
- ▶ Przypomnij sobie osobę, która czułeś/aś, że w pełni Cię akceptuje...

Jaka była / jest ta osoba?

-
-
-
-
-

8

EMPATIA

Wczuwanie się w świat doświadczeń drugiej osoby, tak jakby się nią było, ale bez zatracenia „tak jakby”

Terapeuta zakłada, że rzeczywistość drugiego człowieka jest zupełnie odmienna od jego rzeczywistości, ale on jest w stanie ją zrozumieć

Empatia musi wynikać z postawy życzliwej i bezwarunkowo akceptującej

Odpowiedzi empatycznej nie znajdziemy w głowie, tylko w emocjach

9

KOMUNIKAT EMPATYCZNY

- ▶ Terapeuta ujmuje treść wypowiedzi pacjenta w połączeniu z uczuciem
- ▶ Reakcja empatyczna jest reakcją próbną, hipotezą, nie interpretacją (stwierdzenie „zachowałeś się tak, bo...” nie jest rogersowskie)
- ▶ Terapeucie zależy na tym, żeby pacjent bardziej doświadczył, a nie zrozumiał

„Czujesz się bezradna w tej sytuacji, kiedy niezależnie od tego, co zrobisz, nie możesz dostać dobrej oceny...”

10

AUTENTYCZNOŚĆ

Naturalna spontaniczność, transparentność, spójność terapeuty

Terapeuta nie stosuje mechanizmów obronnych

Chodzi o to, aby pacjent otrzymał prawdziwą informację o sobie

11

AUTENTYCZNOŚĆ –
pytania do refleksji po seminarium

- ▶ Przypomnij sobie sytuacje, w których twoja autentyczność spotkała się z odrzuceniem lub inną negatywną reakcją, co spowodowało większą ostrożność w ujawnianiu siebie...
- ▶ Przypomnij sobie sytuacje, w których byłeś/byłaś autentyczny/a, spontaniczny/a
Czym charakteryzuje się ten stan? Jaki/a wtedy jesteś?

-
-
-
-

12

CO DZIEJE SIĘ ZE MNĄ W TYM MOMENCIE?
– do zastosowania po seminarium

W dowolnych sytuacjach skoncentruj się po kolei na:

- ▶ doznaniach związanych z twoim **ciałem**
(np. boli mnie głowa, zasycha mi w gardle, odczuwam motylki w brzuchu...)
- ▶ **myślach** pojawiających się w twojej głowie (np. nie posprzątałam domu w tym tygodniu, dziś zadzwonię do koleżanki, szefowa nie radzi sobie z naszym zespołem...)
- ▶ **emocjach**, które aktualnie się pojawiają (np. jestem podekscytowana, radosna, smutna...)

13

**PODEJŚCIE NASTAWIONE NA OSOBĘ –
konsekwencje dla innych obszarów życia**

- ▶ Edukacja
- ▶ Zarządzanie
- ▶ Życie rodzinne

14

WIĘCEJ NA TEN TEMAT:

- ▶ Carl R. Rogers *Sposób bycia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002
- ▶ Carl R. Rogers *O stawianiu się osobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002

15

KRYTYKA TERAPII ZORIENTOWANEJ NA KLIENTA

- ▶ jedno uniwersalne podejście jest niemożliwe dla wszystkich klientów
- ▶ triada jest ważnym czynnikiem, ale nie zawsze wystarczającym
- ▶ komunikowanie empatii nie zawsze jest rozwojowe

16

**KIEDY ZASTOSOWANIE PODEJŚCIA ZORIENTOWANEGO NA KLIENTA
W PORADNICTWIE ZAWODOWYM
JEST SZCZYGÓLNIE ISTOTNE**

- ▶ na początku kontaktu z klientem – zadbanie o relację jest warunkiem koniecznym, wpływającym na cały proces doradczy
- ▶ na etapie poszukiwania pomysłów, w sytuacji odwoływania się do najgłębszych potrzeb i marzeń
- ▶ w kontakcie z klientami znajdującymi się w sytuacjach trudnych, kiedy w ich życiu dominuje cierpienie, niemoc
- ▶ w sytuacjach, kiedy ujawnia się u klienta konflikt między sercem (naturalną potrzebą) a głową (warunkami własnej wartości)
- ▶ na bieżąco w procesie doradczym, a szczególnie, kiedy pojawia się zastój (dotyczy poradnictwa zarówno indywidualnego, jak i grupowego)

17

Jeśli powstrzymuję się od mieszania się w sprawy ludzi,
oni sami troszczą się o siebie,
Jeśli powstrzymuję się od rozkazywania ludziom,
oni działają sami,
Jeśli powstrzymuję się od głoszenia kazań,
ludzie sami ulepszają siebie,
Jeśli powstrzymuję się od narzucania ludziom czegokolwiek,
oni stają się sobą.

Mistrz Lao-tsy

18

Dziękuję za uwagę!

Magdalena Mrozek
psycholog, coach, doradca zawodowy
mmrozek@wp.pl

Centrum Informacji | Planowania | Karjery Zawodowej
w Warszawie
INTRA Ośrodek Terapii | Pomocy Psychologicznej



Grzegorz Zieliński
Instytut Psychologii Procesu

*Rozwój kompetencji w psychologii
zorientowanej na proces*

6

Wprowadzenie

Pychologia zorientowana na proces, nazywana też psychologią procesu albo pracą z procesem, to metoda opracowana przez Arnolda Mindella - fizyka, psychologa, analityka jungowskiego.

Od początku lat siedemdziesiątych jest jedną z najbardziej dynamicznie rozwijających się metod wspierania świadomego rozwoju jednostek, grup i społeczności. [<http://www.processwork.pl>]

Psychologia procesu w Polsce jest nauczana i reprezentowana przez Instytut Psychologii Procesu i Polskie Stowarzyszenie Psychoterapeutów i Trenerów Psychologii Procesu, które spełniają wymagania Międzynarodowego Stowarzyszenia Psychologii Zorientowanej na Proces (IAPOP – International Association of Process Oriented Psychology). [<http://www.iapop.com>]

Psychologia procesu ma zastosowanie w psychoterapii, mediacjach, coachingu, doradztwie, jak również w debatach publicznych i pracy z grupami i społecznościami. Podejmuje tematy związane m.in.: z problemami z poczuciem sensu i znaczenia w życiu osobistym i zawodowym, kłopotami relacyjnymi, uzależnieniami, mocnymi i słabymi stronami, podejmowaniem decyzji, rozwiązywaniem konfliktów, rozwijaniem twórczych i kreatywnych umiejętności. W kontekście grup i społeczności psychologia procesu stosowana jest do pracy z zagadnieniami marginalizacji, większości i mniejszości, rang i przywilejów, komunikacji, liderowania, przemocy.

Jednym z filarów psychologii procesu jest idea głębokiej demokracji, która kładzie nacisk na włączanie w proces zmian możliwie wszystkich stanowisk i ról. Głęboka demokracja odnosi się zarówno do procesów zmian jednostek, jak również zbiorowości. Akcentuje wartość różnorodności w rozwoju indywidualnym i globalnym. Idea ta zbieżna jest z ideą Europejskiej Ramy Kwalifikacji, która określa kompetencje w kategoriach autonomii i odpowiedzialności (Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23.04.2008. Załącznik I).

Czym jest proces w psychologii procesu?

Słowo „proces” wskazuje na dynamiczne doświadczenie i naturalną zmienność jednostek i grup. Ce-

lem pracy z procesem jest zauważanie tego, co aktualnie się wydarza, w jednostkach i w grupach oraz budowanie świadomości i umiejętności korzystania z pełnego potencjału na każdym z tych poziomów. Psychologia procesu pomaga odpowiedzieć na pytanie: po co to się mi/nam przydarza?

Charakterystyczne postawy w pracy z procesem to: ciekawość, tolerancja, inicjatywa, odpowiedzialność oraz kreatywność.

W trakcie pracy uczymy się tego, jak włączać w obszar własnego rozwoju oraz kompetencji osobistych i zawodowych doświadczenia, informacje, na które natrafiamy, które nam się przydarzają, również te niechciane, najtrudniejsze. Uświadamianie sobie nowych doświadczeń, nowych informacji na swój temat i na temat środowiska, w którym żyjemy znacząco przyczynia się do wzrostu umiejętności wskazanego w Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego (PPKO) i Europejskiej Ramie Kwalifikacji (ERK).

Praca z procesem pomaga włączać nowe doświadczenia i informacje w obszar naszej wiedzy i świadomości, wspierając i realizując model uczenia się przez całe życie, ciągłego rozwoju oraz pozytywnej interakcji z otoczeniem.

Uczy również tolerancji dla odmienności, życia w świecie różnorodności i gotowości podejmowania wyzwań oraz ponoszenia ryzyka i odpowiedzialności za własne wybory.

Warsztat pracy

Psychologia procesu umożliwia doradcy zawodowemu pracę zarówno indywidualną, jak i w grupie. Formy pracy to:

- proces grupowy
- warsztaty umiejętności i rozwojowe
- spotkania indywidualne
 - a) tematyczne
 - b) dowolne

Proces grupowy

Proces grupowy to wyjątkowy sposób pracy grupowej, skupiający się na zagadnieniach, które angażują uwagę grupy. Mogą to być sytuacje lub zdarzenia, które zakłócają codzienne funkcjonowanie grupy, takie które stanowią nieodkryte tło organizujące relacje w grupie, wyzwania, przed którymi stają jej



członkowie. Celem procesu grupowego jest lepsze zrozumienie wybranego tematu, wyrażających go stanowisk.

Proces grupowy umożliwia rozwijanie szeregu kompetencji, które wskazane są zarówno w Podstawie Programowej Kształcenia Zawodowego (PPKZ), Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady (ZPEiR) ws. kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, a także ERK.

Przed wszystkim chodzi tutaj o takie kompetencje jak:

- szacunek do innych (ZPEiR);
- poszanowanie różnorodności w tym własnej i innych (ZPEiR);
- inicjatywność (ZPEiR);
- otwartość na zmiany (PPKZ);
- współpraca w zespole (PPKZ);
- odpowiedzialność (ERK);
- empatia (ZPEiR).

Proces grupowy składa się z następujących po sobie etapów.

Etap pierwszy - wybór tematu

Każdy uczestnik może zgłosić dowolną ilość tematów. Istotne jest to, żeby wszystkie ważne dla uczestników spotkania tematy zostały wymienione i zapisane. Pokazuje to, co jest ważne dla grupy, pomaga też w świadomym wyborze tego tematu, którym grupa zajmie się w trakcie spotkania.

Tematy mogą być bardzo konkretne, lokalne, globalne ale też mogą dotyczyć np.: nastroju w grupie. Spośród wszystkich zgłoszonych tematów uczestnicy wybierają jeden. Sposób wyboru każdorazowo jest uzgadniany między uczestnikami.

Etap drugi - ustalenie konsensusu

Wybrany temat potrzebuje uzyskać zgodę wszystkich uczestników spotkania, nawet tych, którzy nie głosowali. Dzięki temu każdy bierze odpowiedzialność za świadome uczestnictwo w procesie grupowym. Konsensus grupy jest niezbędnym warunkiem przejścia do kolejnego etapu pracy.

Etap trzeci - określenie stanowisk i ról

Po umówieniu się co do czasu trwania procesu grupowego, uczestnicy dyskutują na wybrany temat. W trakcie dyskusji określone zostają role. Najczęściej jest to polaryzacja dwóch ról, np.: rywalizacja a współpraca.

Dla tych ról zostają wyznaczone miejsca w przestrzeni.

Role potrzebują wielu głosów, żeby móc się rozwinąć i dopełnić, a ludzie potrzebują wielu ról, żeby wyrazić siebie w pełni.

Żeby jak najpełniej wyrazić role, uczestnicy przechodzą między nimi i mówią to, co jest dla nich najważniejsze w każdym z tych miejsc. Istotą procesu grupowego jest to, żeby nie utożsamiać osób z rolami!

Zasady obowiązujące w trakcie procesu grupowego:

1. Mówi się o sobie, o tym kim się jest, a nie krytykuje się drugiej strony. W ten sposób możemy lepiej rozumieć rolę, a nie przerywać się argumentami.
2. W trakcie procesu grupowego mówimy z roli, nie utożsamiając tego z osobą. Oznacza to, że w jednej chwili mogę mówić z jednej roli i wyrażać jakąś prawdę pasującą do tego miejsca, a za chwilę przejść do drugiej roli i mówić taką prawdę, która pasuje do tej nowej roli. W ten sposób jest to anonimowe, mówimy z roli, a nie osobiście.
3. Udział w procesie jest dobrowolny i każdy bierze odpowiedzialność za to, co mówi i na ile chce się otworzyć.
4. W trakcie procesu grupowego nie używa się przemocy, nie atakuje osób.

Cel procesu grupowego

Celem procesu jest świadome i lepsze zrozumienie zagadnień angażujących uwagę grupy.

W trakcie spotkania mogą pojawić się tymczasowe rozwiązania. W miarę, jak role rozwijają się i dookreślają, zmienia się też nastrój, atmosfera i świadomość w grupie.

O ile sam proces grupowy nie jest nastawiony na rozwiązanie, to po takim spotkaniu mogą pojawić się, z inicjatywy uczestników, pomysły i działania zmierzające do zmiany sytuacji związanej z tematem spotkania lub rzeczywistością grupy.

(źródło: Centrum Dialogu Społecznego przy Instytucie Psychologii Społecznej)

Dzięki tej formie pracy, dyskusji, ujawniają się nastroje, przekonania, role, które mają wpływ na funkcjonowanie uczniów i na relacje pomiędzy nimi, ale też między uczniami a nauczycielami czy doradcami.

Przykład procesu grupowego

Brałem udział w procesie grupowym grupy studentów, na którym wybraliśmy temat: „Grecja – Kryzys”. Pomimo, że na początku część osób zadeklarowała, że ma dystans do tematu, to w trakcie pracy wszyscy zaangażowali się i zajmo-

wali stanowiska. Wyraźnie pokazały się dwie role: kogoś, kto chce zmieniać rzeczywistość, kto ma inicjatywę i czuje się odpowiedzialny za otoczenie oraz rola kogoś, kto dba o własne, indywidualne potrzeby. Procesowaliśmy więc perspektywę jednostkową i zbiorową, badaliśmy możliwości i wartości, jakie daje jedno i drugie nastawienie. W trakcie pracy uczestnicy mówili o swoich potrzebach, ale też o pomysłach na temat tego, jak ma wyglądać przyszłość Polski i Europy. Mówili o frustracji z bycia nieuwzględnionym, ale też o zainteresowaniu większym światem i oporach przed tym, żeby bardziej zaangażować się w sprawy lokalne i globalne. Jednym z efektów spotkania, o jakich później pisały osoby uczestniczące, było zainteresowanie się sytuacją w Europie i Polsce, oraz chęć intensywniejszego uczestniczenia w życiu publicznym i zaangażowania w sprawy, które wydają się im ważne.

Przykładowe inne tematy, jakie mogą pojawić się w trakcie procesów grupowych prowadzonych przez doradców w szkole to: „fajne i nefajne zawody”, „kasa a to co mnie na prawdę interesuje”, „jeszcze za wcześnie (na myślenie o pracy)” itd.

Proces grupowy może być z powodzeniem stosowany przez nauczycieli, pedagogów, doradców zawodowych. Od prowadzących wymagana jest przede wszystkim otwartość na to, czym zainteresowana jest grupa i wspieranie wszystkich stron, jakie się pojawiają, dbając jednocześnie o to, żeby została zachowana zasada anonimowości, mówienia z pozycji roli, w jaką się wchodzi.

Nauczyciele, którzy już stosują tę metodę na swoich zajęciach mówią, że jest ona bardzo przydatna do pracy wychowawczej. Przeciwdziała alienacji i zmniejsza zjawisko marginalizacji. Kształtuje postawy wyrażone jako kompetencje kluczowe w ZPEiR, takie jak rozwiązywanie konfliktów, aktywne i demokratyczne uczestnictwo czy umiejętność wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia. Daje poczucie współuczestniczenia i współtworzenia wydarzeń klasowych, ale też o szerszym zasięgu. Budującym doświadczeniem jest też uświadomienie sobie, że w tych samych rolach nieraz mogą występować zarówno uczniowie, jak i nauczyciele czy pedagodzy. Podkreślę jeszcze raz, że ta praca oprócz „umiejętności technicznych” przede wszystkim wymaga otwartości, ciekawości i gotowości do wspierania i włączania różnych, też niepopularnych stanowisk.

Spotkania indywidualne

Obecne zmiany w programie doradztwa zawodowego w szkołach kładą nacisk przede wszystkim na pracę z grupą. Stąd w naszym artykule główny nacisk położyliśmy przede wszystkim na taki rodzaj pracy. Warto jednak wspomnieć o możliwościach, jakie daje praca indywidualna.

Aby w pełni korzystać z warsztatu pracy i możliwości, jakie oferuje psychologia procesu, niezbędne jest przeszkolenie, w tym praca nad sobą samym. Jednak już samo poznanie metody i jej paradygmatu, np. poprzez udział w weekendowym warsztacie pozwala poznać sposób podchodzenia do konkretnych zagadnień, z jakimi spotykają się pedagodzy, doradcy w szkołach oraz przećwiczyć i wypracować własne umiejętności w tym temacie. Twierdzenie to jest poparte doświadczeniem nauczycieli i pedagogów, którzy uczestniczyli w warsztatach z psychologii procesu prowadzonych w szkołach przez osoby rekomendowane przez Instytut Psychologii Procesu.

Uczestnicy tych zajęć relacjonowali jakiś czas potem, że obszary ich pracy, w których szczególnie pomógł udział w warsztacie, to relacje z uczniami oraz radzenie sobie z grupą. Zarówno pedagodzy, nauczyciele, jak i uczniowie posiadają rangi i przywileje społeczne i psychologiczne, które komunikują sobie nawzajem. Część z tej komunikacji dzieje się poza świadomością. Problemy, które wynikają z takiej nieświadomej komunikacji siły i pozycji przejawiają się ze strony uczniów postawami obronnymi, takimi jak wycofanie, buntowanie się, odreagowywanie na kolegach, nieuczenie się, ale też reakcjami ze strony pedagogów np.: frustracją, eskalacją siły albo poczuciem zranienia przez uczniów.

Przykład: „Oni to też Ja” ?

Podam przykład tego, jaki efekt może przynieść udziału w zajęciach z psychologii procesu w szkole i możliwe zastosowanie sposobu myślenia zgodnego z paradygmatem tej metody przez pedagogów i nauczycieli.

Nauczycielka, jak każdy, ma swoje poglądy. W grupie, z którą pracuje, są uczniowie o skrajnych przekonaniach, zdecydowanie wyrażanych, które są w absolutnej opozycji do tego, co wyznaje ona sama. Nauczycielka decyduje się zareagować, ponieważ uznaje, że przekonania uczniów mogą potencjalnie prowadzić do krzywdzących zachowań, ale też ma nadzieję, że namówi uczniów do innych wyborów. Postanawia skorzystać z pomysłu z zajęć



i jeszcze zanim zrobi coś w kontakcie z tym uczniem, chce spróbować zrozumieć, ale też poczuć w sobie, co to znaczy i jak to jest być tak „skrajną”. Zrozumieć zachowanie i postawę, znaczy też odkryć dla siebie, co ważnego daje bycie taką. Może to być na przykład siła, poczucie słuszności dokonywanych czynów i duma z tego co się robi. Ważne, żeby w trakcie wewnętrznej refleksji mieć zaufanie do tego, co się czuje. Warto wówczas pomyśleć, z czego ja jestem dumna jako nauczycielka, ale też osoba, co to mi daje i jak oraz gdzie potrzebuję to uwzględnić i być bardziej taką.

Kontynuując swoją pracę wewnętrzną, nauczycielka poszukiwała w sobie, we własnym światopoglądzie i psychologii takich przekonań i postaw, które są przeciwko tej dumie i sile. Na przykład może to być przekonanie i wiara w to, że świat jest miejscem dla każdego i płynące z tego poczucie bycia w domu, gościnność i serdeczności, zapraszanie wszystkich i niewykluczanie nikogo. I znowu warto pomyśleć, gdzie sama potrzebuję być bardziej taka zapraszająca, z jakimi osobami albo w jakich sytuacjach. Może to być w pracy, ale równie dobrze w życiu prywatnym.

Ta prosta refleksja sprawia, że kontakt z uczniem zyskuje. Doradca, nauczyciel lepiej rozumie ucznia, a ten najczęściej to poczuje. Buduje to relacje oparte na wzajemnym zaufaniu i współpracy.

Co więcej, często taka refleksja pozwala docenić uczniów, to kim są, nawet jeśli się z nimi nie zgadzamy w konkretnych sprawach. Uczniowie dostają sygnał na temat tego, że się z nimi liczymy, że są ważni, że szanujemy ich wiedzę i wybory, nawet jeśli mamy odmienne poglądy. Otwiera to pole do dyskusji i szukania rozwiązań, które uwzględnią specyfikę każdej strony.

W podanym przykładzie nauczyciel uznaje rangę psychologiczną ucznia, jaką jest jego siła przekonań i bronienie ich. Sam nauczyciel wykazuje się własną rangą psychologiczną, jaką jest ciekawość, empatia, zdolność do refleksji poparte jeszcze rangą społeczną, jaką jest wiek, pozycja zawodowa i doświadczenie.

Na podanym przykładzie widać, że takie podejście, może nie wprost, ale jest działaniem prowadzącym do rozwoju takich kompetencji jak: poszanowanie różnorodności, tolerancji, zapobiega marginalizacji, uczy odpowiedzialności za własne decyzje, ale też zaufania i współpracy w grupie.

Przekształcanie problemu

Kolejna prosta rzecz jaką może zrobić jako doradca, korzystając z paradygmatu psychologii procesu, w trakcie indywidualnego spotkania, to wspólnie z uczniem przekształcić problem w rozwiązanie. Dzięki temu uczniowie rozwijają w sobie kompetencje polegające na korzystaniu z okazji, nawet tych, które pojawiają się jako problem, podejmują ryzyko. Przykład: Od ucieczki przed wymaganiami po bycie wymagającym.

Na przykład uczeń w trakcie spotkania z nauczycielem prowadzącym poradnictwo zawodowe mówi o swoich obawach związanych z pójściem do liceum, gdzie jest wysoki poziom. Doradca, znając perspektywę psychologii procesu, która zakłada, że w tym co trudne jest też coś ważnego, dopytuje się, co jest najgorsze dla ucznia w pójściu do tego liceum. W trakcie rozmowy uczeń mówi, że najgorsze jest to, że będą stawiane mu wymagania, ciągle będą od niego czegoś chcieli, a on sobie nie poradzi. Doradca dopytuje się, co jest gorsze: nieporadzenie sobie czy te wymagania. Uczeń odpowiada, że wymagania. Doradca myśli, że wymagania, ale też „chcenie” i dopominanie się o coś może być ważne w rozwoju tego ucznia, również w rozwoju jego ścieżki kariery. Zadaje mu pytanie: gdzie, kiedy i wobec kogo potrzebowałby być wymagającym, nie odpuszczając tego, co chce? Chłopak żartuje, że z kumplami o papierosy, ale nauczyciel pyta: a na poważnie? Okazało się, że na jednym z przedmiotów uczeń ten czasem chce zapytać o coś, co wykracza już poza ramy lekcji, a co go interesuje. Obawia się, że nauczyciel nie będzie chciał odpowiedzieć i że inni będą się z niego śmiali, ale z rozmowy wynika, że dla niego jest ważne, żeby się o to pytać, ale też ujawnić się ze swoimi zainteresowaniami.

Odpowiedź nie nawiązuje bezpośrednio do pierwotnie zgłoszonego przez ucznia problemu, ale bardzo możliwe, że jeśli ten właśnie uczeń zacznie dopytywać się na lekcji, pozwoli sobie na bycie bardziej wymagającym, zmieni się również jego nastawienie wobec pójścia do wspomnianego liceum.

Napotykać na takie trudności, które mogą pomóc nam się rozwijać. Świadoma pomoc kogoś dorosłego może bardzo wesprzeć ten proces.

Taka praca wykształca w uczniach kompetencje wymienione w PPKO, PPKZ i w ZPEiR: uczenie się, wiarę we własne możliwości, inicjatywność, podejmowanie decyzji, otwartość na zmiany, podejmowanie ryzyka i kreatywność.

Warsztaty umiejętności i rozwojowe

Warsztaty umiejętności i rozwojowe są drugą, po procesie grupowym, formą pracy z grupą, w jakiej zastosowanie ma psychologia procesu. Zajęcia takie mogą być zarówno krótkie, godzinne albo kilkugodzinne, jak i weekendowe, kilkudniowe.

Poprowadzenie pełnych zajęć wyłącznie z wykorzystaniem psychologii procesu wymaga przeszkolenia i odpowiednich kwalifikacji. Doradcy zawodowi prowadzący zajęcia w szkole, jak również nauczyciele i pedagodzy mogą korzystać z poszczególnych pomysłów i sposobu patrzenia na zagadnienie rozwoju kompetencji i wspierania uczniów w kształtowaniu ścieżki kariery oraz w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji.

Przykładowe tego typu warsztaty poświęcone kierunkowaniu własną karierą obejmują następujące zagadnienia:

- motywacje
- mocne strony, kompetencje: rangi i przywileje
- przekształcanie krytyki wewnętrznej
- słabe strony : odkrywanie, co ważnego jest w słabościach
- przekształcanie problemu w rozwiązanie i umiejętność uczenia się

Chcąc przybliżyć specyfikę pracy w trakcie takich zajęć, poniżej przedstawione zostają dwa pierwsze etapy z proponowanymi ćwiczeniami.

Cały warsztat opiera się przede wszystkim na ćwiczeniach. W psychologii procesu najważniejszym obszarem nauki jest własne doświadczenie. Doradca może pomóc w zrozumieniu tego i wesprzeć w realizacji poszczególnych kompetencji i umiejętności.

Ćwiczenie: Głęboka motywacja

Jest to ćwiczenie, które pomaga uchwycić najważniejsze umiejętności, kompetencje oraz potrzeby jakie ma uczeń i pomóc w określeniu tego, jak uwzględnić je na co dzień. Ważna jest perspektywa „tu i teraz”.

Na początku ćwiczenia każdy uczestnik nazywa problem, do rozwiązania którego chciałby użyć tego ćwiczenia.

Ważne jest, żeby problem ten nazwać jednym słowem – hasłowo. Umiejętność zwięzłego ujęcia problemu oznacza, że osoba rozumie zagadnienie.

Kolejnym punktem ćwiczenia jest rysowanie komiksu i odpowiedź na pytania.

Rysowanie wprowadza element zabawy. Nasza kultura bardzo dużo operuje obrazem, a dla młodych jest to jedna z najważniejszych form komunikowania ze światem, więc wprowadza to pewien element kontroli i oswoja z doświadczeniem.

Pola w komiksie nazywają się: „ulubiona zabawa”, „co planowali dla mnie rodzice, jak byłem w szkole”, „moje plany jako nastolatka”, „najtrudniejsza osoba albo zdarzenie”.

Pola te można też nazwać inaczej, zależnie od grupy wiekowej z którą się pracuje: np. „najfajniejsze zdarzenie”, „ulubione miejsce”, „najgorszy dzień w życiu”, „ulubiony bohater i najgorszy bohater”.

Gdy uczeń zrobi rysunek w polu, osoba prowadząca prosi, żeby ćwiczący przyjrzał się temu, co narysował i zauważył to, co jest najważniejsze w tym rysunku. Jaka jakość, właściwość?

Dalej osoba prowadząca prosi, żeby ćwiczący wyobraził sobie, że sam ma tę jakość albo, że tak się czuje i co jest w tym najfajniejsze i najważniejsze? Warto zachęcić do poczucia tego bardziej i wyrażenia gestem, postawą, mimiką.

Wreszcie na koniec prowadzący pyta: co musiałbyś robić albo kim być, żeby tak się czuć? Można jeszcze zapytać osobę o to, czy chce to zrobić i poprosić, żeby sobie zapisała to, czego się nauczyła w tym punkcie. I tak po kolei przy każdym z pól.

Na koniec prosimy, żeby osoba wróciła do problemu i powiedziała, jak chce go teraz rozwiązać lub co się zmieniło w tym, jak teraz widzi ten problem.

Częste doświadczenie osób robiących to ćwiczenie jest takie, że problem traci na znaczeniu, jakie miał przed ćwiczeniem, coś innego za to staje się ważniejsze. Inni uczestnicy z kolei mówili o tym, że to, co dotąd postrzegali jako swoją wadę teraz widzą też jako potencjał, coś, z czego mogą skorzystać.

Ćwiczenie to rozwija szereg z kompetencji, które wymienione są zarówno w ERK, jak i w PPKZ i oraz ZPEiR. Przede wszystkim uczy różnorodności i kreatywności. Różnorodności zarówno w aspekcie postrzegania samego siebie jako osoby z wieloma możliwościami i kompetencjami, potencjałem, który znajduje wykorzystanie w różnych obszarach życia. Doświadczeniem uczestników staje się też większa akceptacja siebie, właśnie w kontekście swojej zmienności i różnorodności. Można przewidzieć, że za tym idzie postawa większej tolerancji dla odmienności i różnorodności innych, zwłaszcza jeśli na zajęciach prowadzący zrobi po ćwiczeniu rundkę z podzieleniem się swoimi wrażeniami, tym czego się nauczyliśmy. Jest to ważny aspekt nauki, ale też budowania umiejętności współpracy. Rozwija kre-



atywność. Uczy, że mamy różnorodne umiejętności, które możemy uwzględniać w wielu sytuacjach i na wiele sposobów. Zyskujemy też większą elastyczność i umiejętność rozwiązywania problemów, ponieważ doświadczamy i dowiadujemy się, że mamy różne kompetencje, z których możemy korzystać, ale też jeśli jedna nie działa w konkretnej sytuacji, możemy spróbować innych albo ich kombinacji. Ćwiczenie z głęboką motywacją jest jak kompas. Pokazuje to, co w danym momencie jest ważne dla osoby je robiącej oraz daje poczucie kierunku, w jakim chcemy dalej się rozwijać.

Ćwiczenie: Mocne strony

Pracujemy tutaj z kompetencjami społecznymi i psychologicznymi nazywanymi też w terminologii psychologii procesami rangami.

Według definicji ranga to suma przywilejów. Ranga społeczna to suma przywilejów społecznych, a ranga psychologiczna to suma przywilejów psychologicznych. Odpowiada to w dużej mierze rozumieniu kompetencji i kwalifikacji społecznych i obywatelskich w ERK.

Przywileje społeczne wynikają z tego, na co jesteśmy umówieni jako Polacy, grupa kulturowa, społeczność lokalna. Coś, co istnieje w powszechnym przekonaniu i co sprawia, że jedni czują się bardziej jak u siebie, jest im łatwiej podejmować różne działania i wyrażać siebie, a inni mają poczucie, że muszą się bardziej starać, udowadniać, lub że coś jest obecnie poza zasięgiem ich możliwości i statusu. Przywileje społeczne zależą m.in. od: płci, wieku, zarobków, zdrowia, koloru skóry, pochodzenia, miejsca zamieszkania, narodowości, tożsamości etnicznej, orientacji seksualnej, bycia w związku lub bycia singlem, posiadania dzieci, rodziny, znajomych, religii, wiary.

Rangi psychologiczne, które też można rozumieć jako kompetencje społeczne, to m.in.: asertywność, pewność siebie, inicjatywa, odwaga, zaradność, stawianie granic, ale też zdolność do bliskości, poczucie własnej wartości, zdolność podejmowania ryzyka, kreatywność, umiejętność rozwiązywania konfliktów, zaangażowanie, zaufanie, umiejętność radzenia sobie ze stresem, empatia, tolerancja itd.

Najlepiej „pracuje” w trakcie zajęć zachęcenie uczestników do wspólnego szukania i wymieniania kolejnych kompetencji, które prowadzący albo ktoś z uczestników zapisuje na tablicy. Buduje to świadomość grupy dotyczącą dynamiki rang, tego jaki wpływ mają one na nasze poczucie siebie i innych. Pozwala też na głębsze zastanowienie się nad sobą

i odkrycie w sobie różnych kompetencji, ale też tego, czego nam najbardziej brakuje.

Na koniec ćwiczenia dobrze jest wprowadzić element zabawy i edukacji polegający na tym, że wszyscy w grupie wypisują sobie nawzajem na kartce, np. przyklejonej na plecach, po jednej kompetencji psychologicznej i społecznej, jaką widzi u tej osoby.

Uczy to zarówno dostrzegania kompetencji u innych, co również buduje wzajemny szacunek, ale też ucząc się dostrzegania kompetencji u innych, uczymy się widzieć je u siebie.

Pozytywnym efektem tych zajęć jest to, o czym mówią uczestnicy: uświadamiają sobie, jak dużo kompetencji posiadają, z których nie zdawali sobie sprawy. Innym doświadczeniem jest też refleksja, że są kompetencje czy przywileje, których nie postrzegają jako takich, a dopiero uświadomienie sobie, że inni mogą odczuwać ich brak, pomogło im docenić w sobie to, co mają.

Prowadzący może też zaproponować zadanie np.: przez najbliższy tydzień, codziennie, zauważ jedną sytuację, w której właśnie wykorzystasz ze swojej kompetencji i raz dziennie świadomie i celowo zrób coś, do czego użyjesz którejś z kompetencji. Jest to ważny punkt, który pomaga zakotwiczyć umiejętność.

Jak widać, psychologia procesu pomaga w rozwoju szeregu kompetencji zgodnie z zaleceniami ERK i KRK oraz PPKZ. Zaletą stosowania właśnie tej metody jest to, że proces uczenia się i rozwoju bazuje na doświadczeniu uczących się. Wiedza tak nabyta jest traktowana jako własna, darzona zaufaniem i chętnie praktykowana na co dzień. Udział w zajęciach grupowych i bycie świadkiem pracy innych uczestników grupy uczy z kolei poszanowania różnorodności oraz ciekawości siebie i innych, a także przeciwdziałania marginalizacji i dyskryminacji, wspierając współuczestniczenie i zaangażowanie we wzajemne uczenie się i rozwijanie umiejętności.

Na koniec chcę wspomnieć o możliwości kształcenia się z psychologii procesu. Załączam schemat szkoleń, który pokazuje możliwości ścieżek kariery jakie tworzy Instytut Psychologii Procesu.

Ścieżki coachingowa, facylitatora oraz mediatora trwają od 1,5 do 3 lat. Mają formę przeważnie warsztatów weekendowych dwudniowych lub jednodniowych raz w miesiącu.

1




Rozwijanie kompetencji w psychologii zorientowanej na proces


SEMINARIUM
„Metody, techniki i narzędzia diagnostyczne w poradnictwie zawodowym - seminarium”



2




Psychologia Zorientowana na Proces (Process Oriented Psychology) inaczej psychologia procesu.



**Instytut Psychologii Procesu i
Polskie Stowarzyszenie Psychoterapeutów i Trenerów
Psychologii Procesu**
www.processwork.pl

**International Association of Process Oriented Psychology
IAPOP**
www.iapop.com


3



O metodzie...

Zastosowanie: Psychoterapia
Coaching
Doradztwo
Mediacja
Facylitacja
Debaty publiczne
Rozwiązywanie konfliktów

4




O metodzie...

Tematy w pracy: poczucie sensu w życiu osobistym i zawodowym
Mocne i słabe strony
Rozwiązywanie konfliktów
Podejmowanie decyzji
Rozwijanie kreatywności
Radzenie sobie ze stresem
Umiejętność szukania pomocy i inspiracji
Przeciwdziałanie marginalizacji

A w grupach: Mniejszości i większości
Liderowanie
Problem przemocy
Nieświadome i świadome używanie siły
Rangi społeczne i psychologiczne


5



O metodzie...

GLEBOKA DEMOKRACJA – każdy głos i każda strona jest ważna

6



Psychologia procesu : pomagą zrozumieć znaczenie dziejących się zmian, tak abyśmy byli ich podmiotem a nie przedmiotem.


Najważniejsze pytanie: po co to się dzieje?
Odpowiedzi szukamy w samym procesie zmiany.

Najważniejsze postawy: ciekawość, tolerancja, inicjatywa, odpowiedzialność, kreatywność, otwartość.

Psychologia procesu wynika z potrzeby bardziej świadomego życia w **wielokulturowym** i wielopoziomowym świecie.




7



Warsztat pracy.
Psychologia procesu umożliwia doradcy pracę zarówno indywidualną jak i grupową.

Formy pracy to:
- proces grupowy
- warsztaty umiejętności i rozwojowe
- spotkania indywidualne

8



Proces Grupowy
Etap pierwszy to wybór tematu.


Etap drugi to ustalenie konsensusu.

Etap trzeci to określenie stanowisk czyli ról i ich procesowanie.
Tymczasowe rozwiązanie.

Zasady

1. Mówi się o sobie, o tym czym się jest a nie krytykuje się drugą stronę.
2. Mówi się z roli, nie utożsamiając tego z osobą.
3. Dobrowolność i odpowiedzialność
4. Bez przemocy, nie atakuje się osób.

9



Przykład: Grecja – kryzys


Role:
- „rozwiązać rządy, zamknąć bankierów”. Sami lepiej sobie poradzimy i zadamy o swoje sprawy i środowisko.

- Dobrze mi jest tak jak jest, są inni którzy lepiej wiedzą jak rządzić, chcę wiedzieć tylko, co proponują i móc wybierać.

Chwilowe rozwiązanie: Zaczynamy siebie nawzajem słuchać

Przykładowe tematy w szkole: „fajne i niefajne zawody”
„kasa a to co mnie interesuje”
„za wcześniej o rozmawianie o pracy”


10



Spotkania indywidualne:
Przeformułowanie problemu w rozwiązanie.

Przykład z pracy doradcy w szkole.
Problem ucznia: obawa przed pójściem do liceum w wysokim poziomie nauczania.
Rozwiązanie: sam stawiam wymagania, nie odpuszczam tego, co chcę – „pytam się nauczyciela o to co mnie interesuje dopóki nie dostanę satysfakcjonującej odpowiedzi”.

11




Warsztaty umiejętności i rozwojowe

Skierowane do grup
Psychologia Kariery

- Głęboka motywacja
- Mocne strony, kompetencje, rangi i przywileje
- Przekształcenie krytyki wewnętrznej
- Słabe strony
- Przekształcenie problemu w rozwiązanie

12



Wskazanie problemu

Wskazanie roli

Przeformułowanie

Przeformułowanie problemu w rozwiązanie

1. Jaka jest rola? (czy odpowiedzialność?)
2. Jaka jest rola? (czy odpowiedzialność?)
3. Jaka jest rola? (czy odpowiedzialność?)
4. Jaka jest rola? (czy odpowiedzialność?)

13

Mocne strony, przywileje i kompetencje społeczne i psychologiczne.
Ranga = suma przywilejów

| Przywileje społeczne | Przywileje psychologiczne |
|------------------------|---|
| Wiek | Odwaga |
| Płeć | Otwartość |
| Zdrowie | Wiedza o sobie |
| Pochodzenie | Ciekawość |
| Wykształcenie | Empatia |
| Uroda | Tolerancja |
| Zamożność | Umiejętność stawiania granic |
| Orientacja seksualna | Elastyczność |
| Miejsce zamieszkania | Radzenie sobie ze stresem |
| Religia | Podjęmowanie ryzyka |
| Narodowość | Liderowanie |
| Kolor skóry | Bliiskość/dystans |
| Doświadczenie zawodowe | Poczucie własnej wartości i lubienie siebie |
| Rodzina | Odpowiedzialność ... |

14



15

Warto wspierać różnorodność w doradztwie zawodowym. Pomaga to ludziom o różnych potrzebach znaleźć najlepszą ofertę dla siebie.

16

Dziękuję za uwagę i zapraszam do kontaktu.

Grzegorz Zieliński,
 Ośrodek psychoterapeutyczno-szkoleniowy POZA CENTRUM

tel.: 501 409 481 email.: gzielinski@pozacentrum.pl
www.pozacentrum.pl



Marta Staszewska

Lee Hecht Harrison | DBM

*Kompetencje personalne i społeczne
a rzeczywiste potrzeby rynku pracy*

7

Wprowadzenie

Reprezentuję firmę, która od kilkunastu lat towarzyszy ludziom wspierając ich poszukiwania pracy. W tym czasie pracowaliśmy dla kilkuset firm z różnych branż, które podejmowały różne działania restrukturyzacyjne, w wyniku których część pracowników, a czasem całe zespoły zmuszone były do aktywnego poszukiwania nowej pracy. W tym czasie z naszych programów kontynuacji kariery skorzystało około 2000 klientów programów indywidualnych i około 7000 klientów programów grupowych. Naszymi klientami były różne osoby zarówno pod względem wykształcenia, jak i posiadanych kwalifikacji. Pracowaliśmy z przedstawicielami różnych grup wiekowych: zarówno z osobami bardzo młodymi, wchodzącymi w rynek pracy, osobami w średnim wieku, jak i z przedstawicielami grupy osób dojrzałych tzw. +45 (mieliśmy nawet klientów powyżej siedemdziesiątki).

Niniejszy artykuł odwołuje się do naszej kilkunastoletniej praktyki, pisząc go opierałam się na setkach konsultacji moich i moich kolegów z zespołu. Zarówno w mojej, jak i moich kolegów opinii szkoły powinny nadal pełnić funkcję wychowawczą jako funkcję nadrzędną. Kształtując młodych ludzi na przyszłych uczestników rynku pracy warto oczywiście przygotować ich do konkretnych zawodów, z drugiej strony należy pamiętać, że wiele z tych osób kończąc swoje szkoły zawodowe w przeszłości zdecyduje się, a nawet wręcz będzie zmuszone do zmiany zawodu i to kilkakrotnie w ciągu swojej kariery zawodowej. Obecnie widzimy duże zainteresowanie kandydatami na stanowiska: w księgowości (centra BPO), przetwórstwie przemysłowym, budownictwie, IT i jak zawsze związane z handlem i administracją. Ale pamiętajmy, że jest to specyfika obecnego rynku, trudno precyzyjnie przewidzieć, jakie zawody, specjalizacje będą poszukiwane za kilka, czy kilkanaście lat. W co zatem – wobec zmieniających się trendów i zapotrzebowania rynku pracy na konkretne zawody – powinni zostać wyposażeni młodzi ludzie, aby skutecznie i efektywnie funkcjonować na rynku pracy?

Kompetencje, czyli co?

Kompetencje najczęściej definiowane są jako wiedza, postawy i umiejętności przyjmowane/prezentowane w pracy zawodowej lub w innych sytuacjach. Niektórzy do tej „trójki” (wiedza, postawy, umiejętności) dodają jeszcze jako czwarty element:

osobowość, czyli pewne predyspozycje osobnicze do prezentowania określonych zachowań. Modele kompetencyjne są dosyć powszechne stosowane obecnie w firmach przez działy zarządzania zasobami ludzkimi i służą do konstruowania zespołów, definiowania cech i umiejętności kandydatów do pracy, a także do zarządzania potencjałem pracowników (plany szkoleń, projektowanie ścieżek kariery). Kompetencje mogą obejmować zarówno obszary tzw. „twardych umiejętności”, takie jak znajomość określonych technik, technologii, programów, ale również, a właściwie najczęściej dotyczą tzw. „miękkich obszarów”. W swoim artykule skupiłam się na kompetencjach personalnych i społecznych, bo to je, tak jak większość specjalistów od zasobów ludzkich, uważam za kluczowe obszary rozwojowe u wszystkich pracowników.

Spośród kompetencji, które postrzegam za najczęściej pożądane przez pracodawców są:

- Elastyczność i dostosowywanie się do sytuacji
- Umiejętność pracy w zespole
- Ciągłe dążenie do rozwoju
- Respektowanie autorytetów i umiejętność przyjmowania informacji zwrotnej
- Kultura osobista
- Zaangażowanie
- Komunikatywność
- Samodzielność
- Poszukiwanie rozwiązań
- Kreatywność i innowacyjność
- Wykorzystanie technologii
- Lojalność i uczciwość.

Pojawia się też pytanie, jak te kompetencje mają się do kompetencji definiowanych przez Podstawę Programową Kształcenia w Zawodach. Otóż ta podstawa definiuje jako kluczowe kompetencje personalne i społeczne następujące:

- Przestrzeganie zasad kultury i etyki
- Kreatywność i konsekwencja w realizacji zadań
- Przewidywanie skutków podejmowanych działań
- Otwartość na zmiany
- Radzenie sobie ze stresem
- Aktualizowanie wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych
- Przestrzeganie tajemnicy zawodowej
- Ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane działania
- Negocjowanie warunków porozumień
- Współpraca w zespole.



Jak widać te kompetencje, o których mowa w oficjalnych dokumentach, są dosyć podobne i spójne z naszymi obserwacjami.

Wobec tego można zadać sobie pytanie, to po co my uczymy te kolejne pokolenia młodzieży, przygotowując ich do pracy w konkretnych zawodach jako księgowi, fryzjerzy, kucharze, spawacze, technicy budowlani itp... Otóż z naszej praktyki wynika, że firmy oceniając potencjał kandydatów, oceniają ich na trzech podstawowych płaszczyznach:

- Po pierwsze weryfikują, czy potencjalni kandydaci potrafią wykonywać określoną pracę (albo czy mają podstawy, by sprawnie wdrożyć się w wykonywanie tej pracy) - kandydat WIE
- Drugim takim obszarem jest zdefiniowanie, czy kandydat ma motywację do pracy na stanowisku, na które aplikuje w naszej firmie - kandydat CHCE
- Oceniane jest również, czy kandydat pasuje do nas jako organizacji zespołu, czy się z nami dogada – kandydat DOPASUJE SIĘ.

Oczywiste jest, że szkolnictwo zawodowe przygotowuje do wykonywania określonej pracy, kształcąc z podstawowej wiedzy i narzędzi potrzebnych do wykonywania tej pracy - zarówno zajęcia w szkole, jak i praktyki dają podstawy do wykonywania zawodów. Równocześnie pracując ze swoimi klientami zawsze podkreślam, że nie wystarczy „umieć”, wiedzieć, jak coś zrobić, obsłużyć. Osoby, które mają dobre podstawy teoretyczne, często w procesach rekrutacyjnych przechodzą przez pierwszą selekcję i są zapraszane na spotkania jako obiecujący kandydaci. Pamiętajmy jednak, że szkoły/studia nie uczą bycia pracownikiem. Owszem przygotowują do jej wykonywania, ale umiejętność pracowania/bycia pracownikiem przychodzi z doświadczeniem i wymaga posiadania i ciągłego rozwoju pewnych kompetencji. Są to między innymi: postawa otwartości, nastawienia na współpracę, chęć uczenia się, umiejętność komunikowania się... I te kompetencje mieszczą się w tych dwóch pozostałych kryteriach oceny kandydatów czyli: „chce” i „pasuje”. Mówiąc o motywacji kandydatów („chce”) do pracy mówimy nie tylko o podstawowej potrzebie pracy jakiegokolwiek, ale również o tym, że kandydaci powinni mieć świadomość, jaką pracę chcą wykonywać, jaki rodzaj pracy motywuje ich do działania i dlaczego. Powinni też umieć definiować swoje krótko- i długoterminowe cele zawodowe, co wcale nie musi oznaczać ścieżki rozwoju wspinającej po szczeblach drabiny, ale równie dobrze może

oznaczać zdobywanie kwalifikacji eksperckich albo zdobywanie różnorodnych doświadczeń (portfolio kompetencji). „Pasuje” po stronie kandydata oznacza, że jest osobą, która potrafi dogadać się z innymi, rozumie potrzeby innych, umie na nie reagować, okazuje szacunek i otwarcie komunikuje potrzeby i problemy, projektuje rozwiązania.

Jak rynek pracy weryfikuje kompetencje?

Po pierwsze profesjonalne CV, które opisuje przygotowanie kandydata do pracy, jego kwalifikacje, ewentualne umiejętności, wiedzę (np. znajomość SAP, projektowanie w PHP, znajomość angielskiego, umiejętność przygotowania prezentacji w Power Point albo pisanie bezwzrokowe na komputerze). Informacje o tych kwalifikacjach czy też umiejętnościach potencjalnego kandydata sprawny rekruter znajduje w kilkanaście sekund, czytając, a właściwie skanując wzrokiem CV. Selekcja kandydatów na podstawie CV jest narzędziem, które w miarę szybko pozwala na zarządzanie zbiorem zgłoszonych kandydatów. Osoby, które przejdą wstępną selekcję, często są zapraszane na rozmowy kwalifikacyjne, a niejednokrotnie są również kierowane na sesje o charakterze Assessment Center.

Ważnym miejscem budowania swojej ekspertyzy zawodowej jest Internet, w tym zawodowe portale społecznościowe, fora dyskusyjne itp. Aktywny udział w merytorycznych dyskusjach w sieci pozwala kandydatowi na zdobywanie aktualnej wiedzy i prezentowanie się jako dociekliwy, rozwojowy kandydat.

Pracując z naszymi klientami zawsze mocno podkreślamy rolę networkingu, czyli sieci własnych kontaktów w świadomym zarządzaniu swoją karierą. Według badań prowadzonych przez naszą firmę wśród naszych Klientów ponad 60% kandydatów na rynku pracy dociera do ofert pracy dzięki poleceniom i wypowiedziom znajomych. Jest to sposób docierania do pracy szczególnie polecany osobom młodym, które wchodzi na rynek pracy. Takie osoby powinny stworzyć sobie grono ekspertów, mentorów, którzy będą się z nimi dzielili wiedzą i niejednokrotnie pomogą w dotarciu do pracodawców.

Na zakończenie

Obserwując rynek wiemy, że mogą pojawić się różne konteksty biznesowe i kandydaci na rynku pracy będą musieli się do nich dostosowywać. Często inne postawy stają się kluczowe w fazie start-upu,

stabilnego wzrostu czy też restrukturyzacji. I tak w fazie start-upu (rozruchu, tworzenia od podstaw), kluczowe okazują się najczęściej takie kompetencje jak kreatywność, wychodzenie z inicjatywą. W fazie stabilnego wzrostu bardziej pożądane będą: konsekwencja w realizacji celu, praca zespołowa, zaś w fazie restrukturyzacji i zmiany ważne będą: elastyczność, umiejętność radzenia sobie ze stresem, praca pod presją czasu. Do zachowań, które najczęściej pożądane są przez pracodawców należą między innymi zaangażowanie i kreatywne poszukiwanie rozwiązań. Nowoczesne systemy zarządzania właśnie takich zaangażowanych osób poszukują najchętniej. Warto podkreślić są projekty z zakresu Lean manufacturing, Kaizen, 5S, TQM, Six Sigma. Te nowoczesne metodologie zakładają zaangażowanie wszystkich pracowników firmy w osiąganie założonych celów np. jakościowych.

Jakiś czas temu zaciekawiona projektami, o których opowiadali mi moi kandydaci, zdecydowałam się na uczestnictwo w konwersatoriach TQM prowadzonych przez prof. Andrzeja Blikle. Pan Profesor jako praktyk prezentuje wiele przykładów firm i sytuacji biznesowych, które mogły być zrealizowane z sukcesem dzięki zaangażowaniu wszystkich pracujących osób, a nie tylko zarządu, managerów i kierowników. Jeśli spojrzymy na firmę cukierniczą to równie istotna jest praca każdej z osób zaangażowanych w proces produkcji, dystrybucji i sprzedaży produktów. Czyli zarówno osoba, która odpowiada za receptury, smaży pączki, rozwozi towar do sklepów, jak i same sprzedawczynie mają wpływ na to, jak postrzegana jest firma i jej produkty przez klientów. W praktyce oznacza to, że wystarczy, że jedna osoba włączona w ten proces „nawali”, firma może stracić klientów: czyli jeśli osoba smażąca pączki będzie robiła to niechlujnie, jeśli osoba wioząca transport nie zapewni właściwych warunków (temperatura, właściwe zapakowanie, czysty pojazd), jeśli ekspedientki nie będą dbały właściwą ekspozycję towarów i miłą obsługę i tak dalej można by mnożyć przykłady...

Warto, aby młode osoby przygotowujące się do wejścia na rynek pracy miały wiele okazji w szkole i poza szkołą, by rozwijać w sobie pro-aktywność, odpowiedzialność, zaangażowanie, umiejętność pracy w zespole i wiele innych pozytywnych postaw, które będą ich wartością w miejscach pracy w niedalekiej przyszłości.



1

LEE HECHT HARRISON DBM



Kompetencje personalne i społeczne a rzeczywiste potrzeby rynku pracy

Wykorzystano zdjęcia: Lee Hecht Harrison DBM oraz SXCHU

2

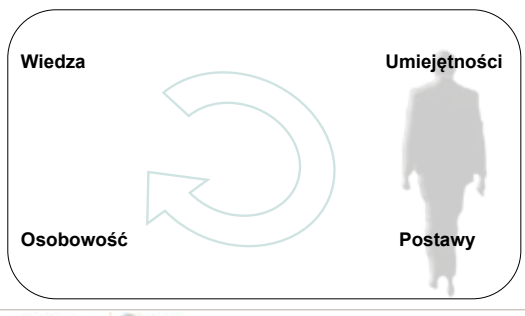
W DZISIEJSZEJ PREZENTACJI

- na bazie raczej praktyki niż teorii
- definicja kompetencji
- najczęściej pożądane kompetencje
- jak rynek diagnozuje kompetencje
- rynek a definicja podstawy programowej
- inspiracje zamiast wytycznych

LEE HECHT HARRISON DBM

3

KOMPETENCJE KLUCZEM DO SUKCESU W PRACY



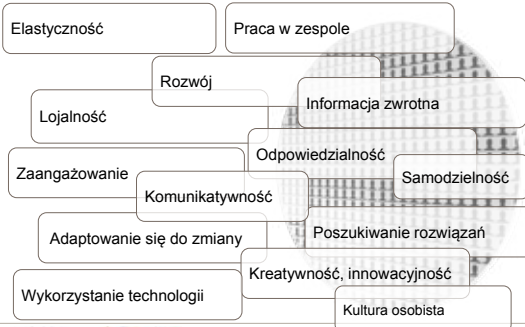
Wiedza Umiejętności

Osobowość Postawy

LEE HECHT HARRISON DBM

4

NAJCZĘŚCIEJ POŻĄDANE KOMPETENCJE



Elastyczność Praca w zespole

Rozwój Informacja zwrotna

Lojalność Odpowiedzialność

Zaangażowanie Komunikatywność Samodzielność

Adaptowanie się do zmiany Poszukiwanie rozwiązań

Wykorzystanie technologii Kreatywność, innowacyjność

Kultura osobista

LEE HECHT HARRISON DBM

5

PERSPEKTYWA 'REKRUTERA' I SZEFA



Kompetencje zawodowe → **CAN DO?** Czy potrafi?

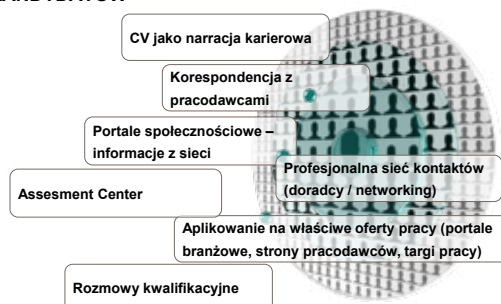
Motywacja → **WILL DO?** Czy zechce?

Współpraca → **HOW FIT?** Czy pasuje?

LEE HECHT HARRISON DBM

6

SPOSOBY WERYFIKACJI KOMPETENCJI KANDYDATÓW



CV jako narracja karierowa

Korespondencja z pracodawcami

Portale społecznościowe – informacje z sieci

Profesjonalna sieć kontaktów (doradcy / networking)

Assesment Center

Aplikowanie na właściwe oferty pracy (portale branżowe, strony pracodawców, targi pracy)

Rozmowy kwalifikacyjne

LEE HECHT HARRISON DBM

7

O CO MOGĄ PYTAĆ NA ROZMOWIE REKRUTACYJNEJ?



- Dowody na to, że umie
- Dowody na to, że chce
- Dowody na to, że się dopasuje

8

POTRZEBY RYNKU

- Zależne od różnych faz życia przedsiębiorstwa / działu (start up, stabilny wzrost, restrukturyzacja)
- Projekty optymalizacyjne według standardów takich jak: Kaizen, TQM, 5S, Lean Manufacturing, Six Sigma
- Dążenie do kwantyfikowania wszelkich aktywności: KPI
- Zarządzanie zmianą: zmiany właścicielskie, fuzje, akwizycje, globalizacja, dostosowywanie się do dynamiki rynku, wchodzenie na nowe rynki, tworzenie nowych usług / produktów

9



DZIĘKUJĘ ZA UWAGĘ

MARTA STASZEWSKA
LEE HECHT HARRISON I DBM POLSKA



á
ž
ä
š
ö
í

Ö
U
č
t
o



www.euroguidance.net
www.euroguidance.pl
www.koweziu.edu.pl