

Joanna Kozielska

ORCID: 0000-0002-2319-9644

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Poradnictwo edukacyjno-zawodowe jako działanie o charakterze optymalizującym tranzycję młodzieży z grup defaworyzowanych

Educational and vocational guidance as an activity which optimize young people transitions from disadvantaged groups

Abstract

The article concerns the issue of educational and vocational guidance as an activity which optimize the transition of young people from disadvantaged groups from school to the labor market. In this group, due to environmental conditions, students of vocational schools were located and characterized. The basic assumption in the narration is to indicate that the choice of a profession is a momentous decision affecting many spheres of human functioning, so it is worth providing students from risk groups with intensified help from a career counselor.

Keywords

vocational school students, labor market, career counselling

Wstęp

W dzisiejszych realiach konstruowanie życia zawodowego nie jest swobodnym wyborem, staje się koniecznością, a kwestie sektora pracy (i partycypacji w nim) nie są już tylko problemem dorosłych, związków zawodowych, ekonomistów i polityków – wypełniają przestrzeń życia młodszego pokolenia. Już ponad dwie dekady temu raporty z badań, którymi objęto młodzież, uwiarydowiły, że młodych ludzi niepokoją nie tylko „klasyczne” problemy tożsamości, samodzielno-

ści i partnerstwa, ale także problemy rynku pracy, w tym kwestie zdobycia wykształcenia i pracy¹.

Planowanie ścieżki kształcenia i dokonywanie edukacyjno-zawodowych wyborów, przed którymi stoi każdy młody człowiek, jest kwestią niezwykle istotną, doniosłą, zwłaszcza z uwagi na fakt, iż w niedalekiej przyszłości staną się oni aktywnymi uczestnikami i kreatorami sytuacji na rynku pracy, znacząc go chociażby swoimi oczekiwaniami. Ponadto od trafności wyboru zawodowego kształtu biografii zależy nie tylko satysfakcja z przyszłej pracy zawodowej, ale również pozycja, jaką jednostka może zająć w społeczeństwie, a co za tym idzie – powodzenie w życiu pozazawodowym². Decyzja chybiona skutkuje niepożądanymi konsekwencjami ekonomicznymi (koszty edukacji i przekwalifikowania) i emocjonalnymi (frustracja, niezadowolenie, brak pewności siebie i zaniżone poczucie własnej wartości)³.

Problematyka wyboru drogi edukacyjno-zawodowej przez młodzież stanowi, nie bez przyczyny zatem, jeden z ważniejszych obszarów badań w zakresie poradnictwa zawodowego, sytuującego się w szerszym nurcie poradnictwa biograficznego, wymagając ponadto nieustającej wręcz rekonstrukcji z uwagi na ulegający permanentnym zmianom kontekst społeczno-gospodarczy (wobec i do którego dokonywane są edukacyjno-zawodowe wybory).

Dokonanie wyboru: szkolnictwo zawodowe (szkoła branżowa lub technikum) vs szkolnictwo ogólnokształcące stanowi niejako pierwszą deklarację w kwestii przyszłości zawodowej. Uczniowie, którzy wybiorą szkolnictwo przyuczające do konkretnego zawodu, już w najbliższej przyszłości po tej deklaracji staną się pełnoprawnymi uczestnikami rynku pracy (np. w związku z obowiązkiem odbycia praktyk zawodowych) – pracownikami (młodocianymi). Często także będą łączyć pracę z nauką, a niektórzy zdecydują się odroczyć czas wejścia na rynek pracy, by realizować się na kolejnych szczeblach kształcenia⁴. To, ku czemu uczniowie szkół podstawowych i dalej kolejnych szczebli kształcenia ukierunkują swoje aspiracje, ku jakiej strategii konstruowania przyszłości skłaniać się będą w swoich przedsięwzięciach podejmowanych na rzecz kariery, może stanowić wyznacznik poczucia

¹ A. Zandecki, *Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży jako podłoże zmian oświatowych*, „AUNC. Socjologia Wychowania” 1994, 11; A. Zandecki, *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Poznań 1999; A. Gańczarczyk, *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Katowice 1994; M. Czerepaniak-Walczak, *Niepokoje współczesnej młodzieży (w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych)*, Kraków 1997.

² Z. Wołk, *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Zielona Góra 2006.

³ D. Kukła, *Perspektywy (nie tylko zawodowe) młodych w ponowoczesności*, [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, Warszawa 2006; E. Karmolińska, *Młodzież ze środowisk zagrożonych marginalizacją wobec własnej przyszłości*, Poznań–Leszno 2009.

⁴ M. Piorunek, *(Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej*, „Studia Edukacyjne” 2011, (18).

ich zawodowej satysfakcji wpływającej na jakość życia oraz poczucia osiągnięcia sukcesu zawodowego vs jego braku. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie uczniowskich strategii w obszarze konstruowania przyszłości i przedstawienie rekomendacji w obszarze doradztwa zawodowego świadczonego na rzecz uczniów ze szkół ponadpodstawowych kształcących w zawodzie, których z uwagi na uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, środowiskowe lokują w grupie defaworyzowanych.

Uczniowie i absolwenci szkół kształcących w zawodzie jako grupa defaworyzowana

Etiologia terminu „defaworyzowany/defaworyzowana” wiąże się z francuskim słowem *défavorisé*. W kontekście polskiego piśmiennictwa naukowego tematycznie lokowanego w obszarach pedagogiki pracy czy pedagogiki społecznej występuje często w odniesieniu do rynku pracy, wskazując na „osoby, środowiska o trudniejszym starcie i gorszych szansach prawidłowego działania w społeczeństwie”⁵. Termin ten, na co uwagę zwraca Barbara Baraniak, ma szeroki zakres, bywa bowiem stosowany zamiennie z pojęciem grup wykluczonych rozumianych jako „grupy będące w trudnej sytuacji/położeniu na rynku pracy”⁶ czy też „grupy problemowe na rynku pracy”⁷. Do grona wspomnianych osób zalicza się osoby młode, kobiety, osoby powyżej 50. roku życia, mieszkańców obszarów wiejskich, osoby z niskimi kwalifikacjami, osoby z niepełnosprawnościami, imigrantów i mniejszości narodowe, a także bezdomnych czy osoby opuszczające zakłady karne⁸. Wobec podjętej tematyki podkreślić należy, iż są to także grupy osób związanych z tzw. wtórnym (drugorzędnym, pobocznym) rynkiem pracy, gdzie fluktuacja zatrudnienia jest bardzo wysoka, warunki pracy (wynagrodzenie, podnoszenie kwalifikacji itd.) zdecydowanie gorsze, a okresy bezrobocia częstsze i/lub dłużej trwające. W tej grupie znajdują się właśnie absolwenci szkolnictwa zawodowego (a wcześniej także uczniowie tego rodzaju sektora edukacji), wtórnie znaczeni kategorią defaworyzacji z uwagi na chociażby środowiskowe uwarunkowania swojego pochodzenia.

Przeprowadzone w 2021 roku autorskie badanie⁹ wskazuje, iż uczniowie szkół ponadpodstawowych kształcących w zawodzie częściej pochodzą z obszarów

⁵ B. Baraniak, *Wartościowe aspekty pracy spektrum zainteresowania grup defaworyzowanych*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2016, 14(1), s. 8.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*, s. 9.

⁸ S. Kalinowski, *Poziom życia ludności wiejskiej o niepewnych dochodach*, Warszawa 2015.

⁹ Celem relacjonowanego projektu było: dokonanie charakterystyki aspiracji i planów oraz czynionych przez młodzież wyborów edukacyjno-zawodowych; poznanie opinii młodzieży na te-

wiejskich (53,30%), tendencja ta widoczna jest także w badaniach ogólnopolskich. Szkoły kształcące w zawodzie częściej wybierają mieszkańcy wsi i małych miasteczek. Młodzież z miast częściej wybiera licea ogólnokształcące¹⁰. Ich rodzice to w zdecydowanej większości osoby legitymujące się wykształceniem zasadniczym zawodowym (41% ojców i co trzecia matka) oraz średnim technicznym (blisko co czwarty rodzic). Warto zwrócić uwagę także na personalne zasoby, które stanowią wspierający, angażujący się w szkolne obszary funkcjonowania dziecka rodzice. Dla porównania – uczniowie szkół podstawowych wysoko oceniali poziom zaangażowania rodziców/opiekunów w proces ich edukacji, wskazując, iż jest on bardzo wysoki lub wysoki (ponad 40%), stwierdzając tym samym, iż rodzice uczestniczą w spotkaniach z wychowawcą, w razie potrzeby pomagają w lekcjach, organizują zajęcia dodatkowe, w tym korepetycje, oraz często pytają i rozmawiają z dziećmi o szkole, planach na przyszłość, lub zaznaczając, iż rodzice chodzą na wywiady, starają się pomagać w lekcjach, organizują korepetycje, a czasami rozmawiają o szkole i planach na przyszłość (łącznie blisko 80%). Uczniowie szkół kształcących w zawodzie natomiast dwukrotnie rzadziej, względem wskazań uczniów poprzedniego szczebla edukacyjnego, określali rodzicielskie zaangażowanie jako bardzo wysokie. Dzieci rodziców bardziej zaangażowanych kontynuowały zatem naukę w liceach ogólnokształcących. Różnice można zaobserwować także w odniesieniu do średnich ocen. Uczniów szkół podstawowych, z uwagi na wypracowane średnie ocen, należy określić jako grupę uczniów bardzo dobrych i dobrych (biorąc pod uwagę średnią ocen wyższą niż 4,01 – stanowili oni blisko 66% wszystkich respondentów). Biorąc pod uwagę aktualne osiągnięcia szkolne, wyrażone średnią uzy-

mat kategorii „sukces” (w tym „sukces zawodowy”) wraz z jego uwarunkowaniami; dokonanie charakterystyki asocjacji towarzyszących młodzieży na temat ścieżek kształcenia umożliwiających vs uniemożliwiających osiągnięcie sukcesu zawodowego (technika, szkoły branżowe vs licea ogólnokształcące) i zawodów prestiżowych vs nieprestiżowych; dokonanie charakterystyki (będącej konsekwencją poczynionej przez uczniów ewaluacji) procesu doradztwa zawodowego oraz opis jego pożądanego przez uczniów kształtu. Badanie metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankietowania przeprowadzono w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych kształcących w zawodzie powiatu gnieźnieńskiego w 2021 roku. Analizie statystycznej i opisowej materiału badawczego zebranego w szkołach podstawowych (klasy VI–VIII) poddano 1099 anonimowych ankiet (odrzucono 132 ankiety z uwagi na ich niekompletność). Analizie materiału badawczego zgromadzonego w szkołach ponadpodstawowych kształcących w zawodzie (klasy I–V) poddano 903 anonimowe ankiety (odrzucając 128 z uwagi na znaczące braki w ich uzupełnieniu). Więcej w: J. Kozielska, *Uczniowie szkół podstawowych i kształcących w zawodzie wobec swojej przyszłości edukacyjno-zawodowej*, Poznań 2021.

¹⁰ Baza Demografia – Główny Urząd Statystyczny: <https://demografia.stat.gov.pl/BazaDemografia/StartIntro.aspx> [dostęp 20.09.2023]; <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20212022,1,17.html> [dostęp: 19.10.2021]; <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/wybory-sciezki-ksztalcenia-a-sytuacja-zawodowa-polakow,7,1.html> [dostęp: 19.10.2021].

skanych ocen, w próbie badawczej tworzonej przez „zawodowców”¹¹ dominowali uczniowie przeciętni, a zatem różnią się oni znacząco od uzyskujących wysokie średnie uczniów podstawówek, co pozwala twierdzić, iż do „zawodówek” trafiają słabsi uczniowie. Znajduje to potwierdzenie w retrospektywnej samoocenie osiągnięć szkolnych uczniów szkół branżowych i technicznych. Uczniowie ci poproszeni o odniesienie się do uzyskiwanych w szkole podstawowej ocen określali siebie jako uczniów dobrych i dostatecznych, tylko 14,10% uznało się za uczniów bardzo dobrych, a blisko co 10 ocenił się jako uczeń słaby lub bardzo słaby. Ujawnia się tu zatem podwójnie sproblematyzowana kategoria – ucznia z niepowodzeniami edukacyjnymi niewspieranego w wystarczającym stopniu przez rodzica.

Reasumując, można zauważyć, iż do szkoły branżowej trafili słabsi, mniej zaangażowani w proces kształcenia i aspekty mu towarzyszące uczniowie, których potencjał społeczno-kulturowy był niższy. Zaistniał tu specyficzny edukacyjny „efekt św. Mateusza”. Można w związku z tym określać ich jako grupę wtórnie defaworyzowaną – ich zasoby indywidualne, znaczone rodzinnym i społecznym kontekstem powodują, iż trafiają do szkół, które (w opinii społecznej wobec stereotypizacji tego rodzaju kształcenia) nie kreują szans na przyszłość¹². Warto także zwrócić uwagę na sytuację tworzącą zamknięty, cykliczny układ, która powoduje, iż szkoły zawodowe/branżowe kojarzą się dziś często negatywnie (dotyczy to uczniów w nich się uczących i kreowanych przez szkołę szans na przyszłość). Otóż jeśli do szkół, które są wymagające (łączenie nauki z pracą, wyjście poza wiedzę deklaratywną w kierunku pragmatyzmu – „wiedza jak”, odnalezienie się w świecie zaawansowanych technologii, np. w przypadku zawodu automatyk, mechatronik itp.), a jednocześnie niedofinansowane (niska subwencja przy wysokich kosztach kształcenia, co sprzyja powstawaniu w szkołach luki technologicznej), trafiać będą tylko bardzo słabi i słabi uczniowie, potęgować to będzie postrzeganie szkół branżowych jako szkół „ostatecznego wyboru”, do których kandydować będą słabsi uczniowie, czego konsekwencją będą (często) słabi absolwenci, a zatem przy-

¹¹ W odniesieniu do uczniów szkół ponadpodstawowych kształcących w zawodzie posłużono się określeniem „zawodowcy”, czego inspiracją był projekt, którego celem uczyniono zmienianie zdeprecjonowanego wizerunku szkolnictwa zawodowego (ponadpodstawowego) – „Czas zawodowców BIS” – który jest uruchomiony w ramach Wielkopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego 2014+ i był realizowany do końca 2022 roku przez Samorząd Województwa Wielkopolskiego (Departament Edukacji i Nauki Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego) oraz Politechnikę Poznańską we współpracy z zainteresowanymi samorządami, pracodawcami i szkołami kształcącymi zawodowo z terenu województwa wielkopolskiego. W projekcie są rozwijane działania, które zostały zainicjowane w latach 2012–2015 w projekcie „Czas zawodowców – wielkopolskie kształcenie zawodowe”. Przyczynkiem do kontynuacji tych działań jest sukces poprzedniej inicjatywy, wyróżnionej przez Ministra Infrastruktury i Rozwoju tytułem „Najlepsza inwestycja w człowieka” w ramach konkursu „Dobre praktyki EFS 2014”.

¹² J. Kozielska, *Uczniowie szkół podstawowych i kształcących w zawodzie...*, *op. cit.*

szli pracownicy. Ryzyko zatem, iż słaby uczeń szkoły podstawowej – jej absolwent, a jednocześnie kandydat (do szkolnictwa ponadpodstawowego) – będzie słabym uczniem (np. szkoły branżowej), dalej słabym absolwentem, a w konsekwencji niezbyt atrakcyjnym kandydatem do pracy i pracownikiem określonego sektora zatrudnienia jest duże. Podtrzymywać to będzie negatywne asocjacje towarzyszące szkolnictwu zawodowemu i tak krąg będzie się zamykał..., bo absolwentowi szkoły niestwarzającej szans na „świetlaną przyszłość” oferować będą tylko zadania fizycznie wymagające, „brudne” i niebezpieczne, niskopłatne i nieatrakcyjne. Tak zatem wtórna defaworyzacja zatacza koło.

O trudach wyboru i „zamrożonych”, niesatysfakcjonujących decyzjach edukacyjno-zawodowych

W kontekście wyboru dokonanego – dotyczącego profilu szkoły ponadpodstawowej kształcącej w zawodzie, a tym samym wybranego zawodu – zdecydowana większość uczniów (93,70%) uczęszcza do szkoły, którą wybrała i do której została przyjęta w wyniku pozytywnego rezultatu naboru (co oznacza, iż uczniowie ci nie zmienili zdania ani w kwestii szkoły, ani w kwestii wybranego zawodu – jest to ich pierwsza szkoła ponadpodstawowa). Tylko 6,30% uczniów przyznało, iż szkoła, w której aktualnie się uczą, to ich kolejna już szkoła ponadpodstawowa kształcąca w zawodzie.

Większość uczniów jest usatysfakcjonowana z dokonanego wyboru – za odpowiedź „jestem bardzo usatysfakcjonowany, zadowolony – podjąłbym taką samą decyzję, to idealny kierunek, a w konsekwencji zawód dla mnie” opowiedział się co piąty ankietowany; dodatkowo ponad połowa (56,10%) jest, jak deklaruje, raczej zadowolona, choć bywa, że dokonanemu wyborowi towarzyszą wątpliwości. Częściej niż co 10 uczeń (13,40%) stwierdził natomiast, iż z poczynionego wyboru raczej nie jest lub zdecydowanie nie jest zadowolony i dokonałby zmiany. Wśród tych uczniów największą grupę tworzyli ci, którzy wskazali, iż w poprzednim etapie edukacyjnym ich wyniki w nauce oscyływały głównie wokół ocen dostatecznych („zazwyczaj miałem trójki, czasem kilka czwórek” – 49,12%), aktualnie są uczniami techników (78,95%) i uczęszczają do I klasy (61,40%), deklarując, iż nie wiedzą co spowodowało, iż wybrali określoną szkołę (87,40%), a po dokonaniu (re)wyboru są raczej zadowoleni (54,39%), choć prawie co trzeci ponownie raczej lub zdecydowanie nie jest zadowolony z obranego kierunku kształcenia. Poziom satysfakcji z dokonanego wyboru spada wraz z upływem lat spędzonych w szkole ($p = 0,0028$). Wśród osób bardzo zadowolonych największy był odsetek uczniów klasy I, wśród osób raczej zadowolonych największy odsetek stanowili uczniowie klasy I i II; raczej niezadowoleni i niezadowoleni dominowali w klasach III–V, być

może jest to związane z rozszerzającymi się możliwościami konfrontowania wyobraźniowej wizji wybranego zawodu (warto w tym miejscu dodać, iż uczniowie szkół podstawowych planujący kształcić się w szkołach branżowych wskazywali najczęściej, iż ich wybór motywowany jest realizowaniem marzeń z dzieciństwa) z jego rzeczywistym obrazem, jakiego uczniowie doświadczają z biegiem lat, będąc uczestnikami staży i praktyk czy podczas nauki wielu przedmiotów z zakresu praktycznej nauki zawodu. Co interesujące ($p = 0,0043$), wśród uczniów bardzo zadowolonych większy był odsetek uczniów szkoły branżowej.

Analizując przedstawione dane, można stwierdzić, iż raz poczynione wybory stają się ostatecznymi, „zamrożonymi” (gdy brać pod uwagę okres kształcenia na poziomie ponadpodstawowym); młodzież, nawet mając wątpliwości co do słuszności podjętej decyzji, trwa przy swoim wyborze. Tylko 6,30% zmieniło decyzję – czego rezultatem była zmiana szkoły (i zawodu – lub w ramach oferty szkoły, do której uczeń uczęszczał – wybór innego zawodu). Poprzez analogię można założyć, iż spośród tych 20% (raczej i niesatysfakcjonowanych oraz niepotrafiących określić się w kwestii poziomu satysfakcji z dokonanego wyboru) niewiele ponad 5% zmieni zdanie – w konsekwencji czego zmieni zawód, szkołę. Pozostali trwać będą w poczynionym (niesatysfakcjonującym) wyborze, argumentując to różnie – choć z doświadczeń doradcy zawodowego wynika, iż aspekt poczucia straconego czasu (np. roku szkolnego) jest tu dominujący. Warto jednak zadać sobie pytanie, ile lat swojego życia człowiek poświęci pracy. Na ile ważne jest więc, by wykonywana praca była zgodna z zainteresowaniami i predyspozycjami ją wykonującego? By była dlań źródłem satysfakcji? Czym zatem jest „zmarowany” jeden rok? Choć nie powinno się postrzegać go w ten sposób – uczniowie się przecież wiele w jego trakcie nauczyli i odkryli – także w kontekście wiedzy o sobie, poznania swoich predyspozycji (lub odkrycia konkretnych ich braków), odbytych praktyk.

Niewiele ponad połowa ankietowanej młodzieży (51,20%) szkół ponadpodstawowych kształcących w zawodzie dokonała wyboru na podstawie pełnej, jak deklarują, wiedzy o (lokalnej i regionalnej) ofercie edukacyjnej – możliwościach, jakie mieli do wyboru; druga część respondentów wskazała, iż ich wiedza (w różnym stopniu) nie była wystarczająca. Dużą rolę w kształtowaniu kariery zawodowej oraz transycji ze szkoły na rynek pracy odgrywają warunki sytuacyjne – czynniki makrospołeczne oraz sytuacja ekonomiczna, poziom bezrobocia czy zapotrzebowanie na określonych fachowców na lokalnym rynku pracy, dlatego wobec zmienności sytuacji planowanie jest zabiegiem utrudnionym. Co istotne jednak, adekwatna ocena sytuacji na rynku pracy, znajomość edukacyjnej oferty oraz samego siebie stanowią ważne czynniki warunkujące powodzenie transycji ze szkoły na rynek pracy.

Co zatem sprzyja trafności dokonanej decyzji, a w konsekwencji większej satysfakcji z niej? Co rokuje satysfakcję wpływającą z wykonywania w przyszłości wybra-

nego zawodu? Analizując kwestię poczynionego wyboru, jego determinantów i okoliczności mu towarzyszących, istotnie częściej usatysfakcjonowani byli uczniowie:

- deklarujący znajomość lokalnej oferty edukacyjnej ($p = 0,0002$) i sytuacji na rynku pracy ($p = 0,0243$) (czego wynikiem jest wybór podyktowany prognozami dotyczącymi kierunku kształcenia, a w konsekwencji zawodu, na który przewiduje się popyt – „zawód ten ułatwi mi znalezienie pracy. Po wybranej szkole uzyskam konkretny zawód i mam szansę znaleźć dobrą pracę”) ($p = 0,0001$);
- motywowani chęcią rozwoju, który szkoła, w ich opiniach, umożliwia ($p < 0,0001$);
- których „wybór był oczywisty, gdyż marzyli o tym od dziecka” ($p < 0,0001$), a zatem długoterminowo, perspektywicznie zorientowanych;
- których wybór jest tożsamy z ich zainteresowaniami i predyspozycjami ($p < 0,0001$);
- którzy w swojej opinii wybierają zawód mający zapewnić „wysoką pozycję, prestiż, uznanie społeczeństwa” ($p = 0,0003$).

Uczniowie, którzy stwierdzili, iż z dokonanego wyboru nie są usatysfakcjonowani, to najczęściej ci:

- deklarujący, iż wybrali cokolwiek i dają sobie czas do zastanowienia („lepszy ‘jakiś’ zawód niż żaden, pomyślę o tym później”) ($p < 0,0001$);
- niepotrafiący określić, co nimi kierowało podczas obierania kierunku ich edukacyjno-zawodowej ścieżki ($p < 0,0001$) lub
- deklarujący, iż wybrali „spontanicznie” ($p < 0,0001$);
- nieznający (lub znający w niewystarczającym stopniu) oferty edukacyjnej i sytuacji na rynku pracy ($p < 0,0001$);
- którzy zdecydowali się „pójść za znajomymi” – „znajomi/koledzy i koleżanki z klasy i szkoły też wybierają tę szkołę, sugerowałem się opiniami” ($p < 0,0001$) – dokonujący wyboru „konformistyczno-grupowego”;
- których, do wyboru konkretnego zawodu i szkoły namówili rodzice/opiekunowie ($p = 0,0119$).

Obszar satysfakcji z poczynionego wyboru, kwestii trwania przy poczynionym wyborze i ich uwarunkowań jawi się jako bardzo istotny z uwagi na społeczne i jednostkowe konsekwencje, do których prowadzi. Warto zatem zwrócić nań szczególną uwagę w procesie poradnictwa.

Nierokujące strategie konstruowania przyszłości

Prawie połowa respondentów (46%) określiła, iż perspektywa temporalna, do jakiej odnosi się ich namysł dotyczący szeroko rozumianej przyszłości (celów życio-

wych) i ewentualne jej planowanie, sięga najwyżej kolejnego szczebla kształcenia oraz tego, co następuje bezpośrednio po nim. Uczniowie opowiadający się za tą krótkoterminową orientacją wskazali, iż najlepiej opisuje ich twierdzenie: „myślę i planuję raczej tylko kolejny dzień, tydzień czy ewentualnie kolejny etap edukacji oraz to, co ma się wydarzyć bezpośrednio po nim, na późniejsze plany i decyzje przyjdzie jeszcze czas”. Analiza wypracowanych przez uczniów Indywidualnych Planów Działania zdaje się to potwierdzać. Ponad połowa uczniów – na pytanie dotyczące ich celów życiowych – odpowiada, iż zamierza rozliczyć się z praktyk, zdać do następnej klasy, ukończy szkołę, zdać egzamin zawodowy, zdać maturę, dostać się do technikum, na studia itp. Cele te wiążą się ściśle z ich uczniowską perspektywą i wyznaczane są zasadniczo w jednym obszarze – przestrzeni edukacyjnej, szkolnej – determinując także ich temporyzacyjny charakter. Mimo bowiem tego, iż pytanie dotyczyło celów życiowych, uczniowskie wskazania rzadko wybiegały w tej grupie poza cele związane z edukacją (i to zazwyczaj bieżącą). Perspektywa temporalna uczniów była zawężona, a jej treściowa zawartość monotematyczna. Ponadto uczniowskie cele zdają się nie spełniać kryteriów prawidłowo stawianych celów, co z kolei nie sprzyja ich realizacji. Cele „zawodowców” rzadko były określone w czasie (choć być może takim – niedopowiedzianym określnikiem – była organizacja „kalendarza” roku szkolnego), mierzalne i ambitne, a blisko co trzeci badany określał, iż w przyszłości chciałby „coś” osiągnąć, chciałbym „być kimś” w życiu/w swoim fachu. Tak sformułowany cel zasadniczo nie daje szans na jego realizację. To jakby mieć narzędzie do nawigowania, lecz nie wpisać w nie interesującego nas adresu. Uczeń wobec tak postawionego celu nie obrał kierunku, w którym będzie podążał, co także uniemożliwia zaplanowanie sposobów działania, by (ten nienakreślony w gruncie rzeczy) cel został osiągnięty. Co oznacza, iż jego obecne działania (budujące przecież przyszłość) zdają się być działaniami wymuszonymi aktualnym kontekstem, nie zaś realizowaniem nakreślonego planu.

Respondenci określili, iż najlepiej opisującą ich aktualny sposób konstruowania przyszłości jest strategia realistyczna (37%) oraz strategia oczekiwania (26,90%). Strategia realistyczna jest rokusząca, polega na obserwacji innych ludzi i samego siebie w celu efektywnego działania we własnym środowisku w różnych dziedzinach życia. Wiąże się z nią umiejętność spostrzegania aktualnej rzeczywistości oraz tworzenie adekwatnych modeli przyszłego świata; wymaga rozważenia własnych pomysłów i alternatyw generowanych przez środowisko. Strategia oczekiwania zaś oparta jest na biernym oczekiwaniu na wydarzenia życiowe. Jednostka nie formułuje celów życiowych ani sposobów ich realizacji, gdyż uznaje, że przyszłe wydarzenia zależą od pozaosobowych sił związanych z wyznawaną filozofią, ideologią czy religią¹³. Niestety mimo deklaracji respondentów sygnalizują-

¹³ C. Timoszyk-Tomczak, *Strategie konstruowania własnej przyszłości*, Szczecin 2003.

cych, iż analizują swoje zasoby i zapotrzebowanie na pracowników, to na pytania dotyczące swoich mocnych i słabych stron, swoich zainteresowań odpowiedzieć nie potrafili. Nie znali także aktualnej sytuacji na rynku pracy. Praca poradnicza w tym obszarze, zwłaszcza ta o charakterze informacyjnym i służącym autorefleksji sprzyjającej autokreacji, zdaje się być szczególnie zasadna.

Podsumowanie

Tranzycja to proces przejścia, a w zasadzie przechodzenia, jest kategorią pojęciową bardzo złożoną i często przywoływaną w literaturze. Tranzycja ze szkoły na rynek pracy¹⁴ to nie jednorazowy akt podjęcia pracy zawodowej po ukończeniu szkoły, ale rozciągnięty w czasie proces – od zależności do niezależności ekonomicznej – a procesy kształtujące jego przebieg wyznaczone są szerokimi wielowymiarowymi ramami warunków makroekonomicznych (np. poziom i kondycja gospodarcza), struktur instytucjonalnych (systemowe – zwłaszcza systemy kształcenia), pochodzenia społecznego, narodowości oraz zasobów indywidualnych. W kontekście tematyki opracowania termin „przejście” implikuje złożoną sekwencję kroków, zdobywania i kompletowania, przygotowania do samodzielnego życia, warunkowanych dobrze zorganizowaną edukacją szkolną i ścieżkami szkolenia zawodowego; łączeniem nauki w szkole z pracą i tworzeniem bezpiecznych związków między szkołą a podmiotami rynku pracy.

Tranzycja ze szkoły podstawowej do średniej ma zbliżony przebieg (choć realizuje się w „bezpieczniejszych” warunkach z uwagi na fakt pozostawiania nastolatka pod opieką rodziców/opiekunów). Uczeń szkoły podstawowej formułuje określone, względem preferowanej szkoły ponadpodstawowej, oczekiwania, stanowiące czynnik skłaniający do jej wyboru. Uczeń w procesie kształcenia rozwija swoje kompetencje, które będą mu przydatne w czasie tranzycji do nowej szkoły, w której początkowo czuje się zagubiony. Zdobyte i wciąż zdobywane zasoby pozwolą mu jednak zaadaptować się do nowych szkolnych warunków, by dalej w klimacie spokoju realizować, w sposób optymalny, przedsięwzięte edukacyjno-zawodowe cele. W kontekście opracowań dotyczących szkolnictwa zawodowego konstrukt ten jest szalenie istotny, gdyż niepowodzenie procesu (często będące wynikiem wcześniejszych niepowodzeń, np. szkolnych, lub chybionego wyboru zawodu) generuje negatywne konsekwencje natury psychologicznej, społecznej oraz ekonomicznej. Pochylenie się nad tymi kwestiami jest niezwykle istotne, gdyż pierwsze doświadczenia na rynku pracy mają ogromne znaczenie, warunkując przebieg dalszej ak-

¹⁴ Za: A. Bańka, *Globalizacja pracy i kariery a procesy identyfikacji indywidualnej i społecznej*, [w:] B. Kozusznik, M. Górnik-Durose (red.), *Perspektywy psychologii pracy*, Katowice 2007.

tywności zawodowej i kształtując postawy wobec pracy czy miejsca zatrudnienia¹⁵. Od ich zabarwienia (pozytywne vs negatywne) zależy nie tylko znalezienie stabilnego, satysfakcjonującego jednostkę zatrudnienia, ale przede wszystkim wejście w dorosłość (opuszczenie domu pochodzenia, założenie rodziny własnej, samodzielność materialna i bytowa) oraz realizacja ważnych potrzeb, jak na przykład potrzeby przynależności czy uznania¹⁶.

Poradnictwo edukacyjno-zawodowe służące optymalizacji procesu transycji, realizowane w systemie edukacji przez doradców w myśl zapisów regulujących zadania doradcy dotyczy: systematycznego diagnozowania zapotrzebowania uczniów i słuchaczy na działania związane z realizacją doradztwa zawodowego; prowadzenia zajęć z zakresu doradztwa zawodowego przygotowującego uczniów do świadomego planowania kariery i przyjęcia roli zawodowej; opracowywania we współpracy z innymi nauczycielami, w tym nauczycielami wychowawcami opiekującymi się oddziałami, psychologami lub pedagogami, programu doradztwa zawodowego oraz koordynowania jego realizacji; koordynowania działalności informacyjno-doradczej realizowanej przez szkołę, w tym gromadzenia, aktualizowania i udostępniania informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia oraz udzielania indywidualnych porad edukacyjnych i zawodowych uczniom i ich rodzicom¹⁷. Warunki ku temu są jednak w szkole bardzo ograniczone, a i uczniowie sygnalizują niedostatki procesu¹⁸.

Mimo iż uczniowie wiedzą, że w szkole jest doradca zawodowy, wskazują, iż nie korzystają z jego pomocy. W związku z planowaniem zdarzeń o edukacyjno-zawodowym charakterze i towarzyszącemu mu podejmowaniu decyzji chętniej natomiast korzystają z rad i opinii innych – z reguły rodziców. Zajęcia z doradztwa zawodowego przybierają najczęściej formę grupową, zbliżoną do innych lekcji, np. wychowawczej, spotkań z pedagogiem itp. (63,50% odpowiedzi), dużo rzadziej indywidualną (2,30%) – co zapewne wpływa na zadeklarowane niekorzystanie z pomocy doradcy zawodowego. Uczniowska ewaluacja zajęć jest ambiwalentna –

¹⁵ B. Rożnowski, *Przejście z systemu edukacji na rynek pracy i jego uwarunkowania*, [w:] B. Rożnowski, M. Łaguna (red.), *Człowiek w pracy i w organizacji. Perspektywa psychologiczna*, Lublin 2011.

¹⁶ A. Bańka, *Bezdecyzyjność kariery jako psychospołeczny wzór transycji do dorosłości. Konstrukcja i charakterystyka psychometryczna Skali Decyzyjności Kariery*, „Czasopismo Psychologiczne” 2014, 20(2), <https://www.researchgate.net/publication/308904784> [dostęp: 28.09.2020]; A. Bańka, *Siła sprawcza działania i nicnierobienia. Perspektywa psychologiczna*, [w:] L. Zacher (red.), *Moc sprawcza ludzi i organizacji*, Warszawa 2016.

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019 poz. 325) ogłoszone dnia 20 lutego 2019 roku, obowiązujące od dnia 1 września 2019 roku.

¹⁸ J. Kozielska, *Uczniowie szkół podstawowych i kształcących w zawodzie...*, *op. cit.*

połowa uczniów ocenia je wysoko i bardzo wysoko z uwagi na ich wspierający/pomocny lub bardzo wspierający/pomocny i użyteczny charakter; druga połowa respondentów ocenia je jako przeciętne („nie pomogą – nie zaszkodzą”). Podobne rozbieżności dotyczą oceny częstotliwości spotkań z doradcą – wskazania respondentów były podzielone; co trzeci ankietowany określił, iż zajęcia organizowane są co najmniej raz w tygodniu, deklarując tym samym, iż są organizowane często. Tyle samo uczniów określiło, iż zajęcia te są organizowane bardzo rzadko, co jest powodowane „nierównomiernym” rozłożeniem zajęć, wynikającym np. z absencji nauczycieli przedmiotowych i zastępowaniem ich przez doradców właśnie, co niestety dzieje się w związku z tym bez wyraźnego planu i (być może) szans na przygotowanie się do przeprowadzenia spotkania (zajęcia doradcze typu *ad hoc* regulowane potrzebą organizacyjną życia szkoły – nie wewnątrzszkolnym planem doradztwa zawodowego). Uczniowie szkół ponadpodstawowych oczekują, iż doradca udzielać będzie informacji na temat możliwości dalszego kształcenia i tych dotyczących „kondycji” rynku pracy w aspekcie popyt – podaź na poszczególne zawody. Ważne jest dla nich ponadto, by doradcy informowali o wachlarzu zawodowych możliwości do wyboru oraz wymaganiach związanych z zawodem, którego młodzież się uczy. Największa część uczniów techników zasygnalizowała także potrzebę diagnozowania predyspozycji, a dalej – informowania o możliwościach dalszego kształcenia. Odwrotnie niż w przypadku uczniów szkół branżowych, wskazujących na pierwszym miejscu ważność informowania o możliwych ścieżkach kształcenia (co znamionuje chęć kontynuowania nauki). Podobnie jak uczniowie technikum, oczekują oni także diagnozowania predyspozycji, co wskazywać może na niepewność dotyczącą poczynionego wyboru lub chęć „potwierdzenia u specjalisty” wyboru dokonanego.

W związku z niesystematycznością (akcyjnym charakterem) działań doradczych i „niedostrzeganą” pomocą obecnością doradców zawodowych (zwłaszcza w wymiarze zindywidualizowanego kontaktu) oraz brakiem systemu wsparcia doradców zaleca się opracowywanie wewnątrzszkolnych systemów doradztwa, których założenia będą jednak wkomponowane w plan zajęć uczniów obok przedmiotów szkolnych, co sprzyjać może identyfikacji doradcy zawodowego w szkole. Transparentności działań sprzyjać będzie także dbałość o klarowność roli – z wyraźnym podziałem na szkolną kadrę specjalistów: doradca zawodowy, psycholog, pedagog, logopeda itp. Poza tym wpisanie zajęć z doradztwa zawodowego w plan lekcji pozwoli uczniom się do nich przygotować, a i doradca nie będzie działał, zmuszając się do improwizacji na zajęciach w ramach niespodziewanego zastępstwa.

Dbłość o profesjonalizm (poparty także stosownym przygotowaniem merytorycznym, uprawnieniami do stosowania testów psychometrycznych itp.) to kolejna rzecz warta wyraźnego zaznaczenia.

Obierane przez uczniów aktualistyczne¹⁹ (często nieefektywne) strategie konstruowania przyszłości winny skłaniać do namysłu nad zasadnością kierowania działań z zakresu preorientacji zawodowej (wpisanej w plan zajęć ucznia) na wcześniejszych etapach kształcenia – co wiąże się także ze stwierdzonym w badaniach brakiem zaangażowania (będącego wynikiem zapewne braku odpowiedniego merytorycznego przygotowania) nauczycieli przedmiotowych w omawianym – służącym preorientacji zawodowej – zakresie.

Szczególną uwagą wobec mającego miejsce edukacyjnego wymiaru „efektu św. Mateusza”, wyrażoną zintensyfikowanym doradztwem, winno się objąć uczniów z defaworyzowanych środowisk socjalizacyjnych, co stanowiłoby w ich przypadku działania o (także) profilaktycznym charakterze.

Angażowanie rodziców w proces doradztwa, proponowanie im warsztatów i szkoleń z tego zakresu także wydaje się koniecznością wobec stwierdzonej w badaniach ich bezsprzecznie pierwszoplanowej roli w obszarze wspomaganie młodych w podejmowaniu edukacyjno-zawodowych decyzji.

W aktualnie funkcjonującym paradygmacie kariery to jednostka staje się odpowiedzialnym twórcą trajektorii własnej kariery. Kształtowanie przyszłości zawodowej uzależnione jest zatem od jej (racjonalnych, odpowiedzialnych) wyborów, co obliguje podmiot do opanowania szerokiego kompendium wiedzy i umiejętności. Jedną z nich stanowi niewątpliwie, wobec dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, zdolność do permanentnego uczenia się, wyrażająca się w ciągłym poznawaniu siebie i świata, uaktualnianiu posiadanej wiedzy oraz systematycznym podnoszeniu/uzupełnianiu kwalifikacji.

Wobec permanentnej zmiany wpisanej w oblicze współczesności kluczowe dla efektywnego zarządzania decyzjami edukacyjnymi i zawodowymi staje się przede wszystkim samoświadomość własnych możliwości i umiejętności oraz ich wykorzystanie w życiu zawodowym, ważna jest także umiejętność orientacji w otaczającym podmiot świecie, wyrażająca się umiejętnością na przykład (w odniesieniu do tematyki opracowania) diagnozowania aktualnej i antycypowanej sytuacji na rynku pracy. Uczniom z grup defaworyzowanych potrzebne jest w tym obszarze niewątpliwie wsparcie, zwłaszcza z uwagi na sygnalizowane niskie zaangażowanie rodziców.

Efektom szkolnego procesu doradztwa zawodowego, procesu obejmującego każdy szczebel kształcenia, które ewoluuje w kierunku poradnictwa kariery bazującego na zdobywaniu doświadczeń, samodzielności i odpowiedzialności, powinien stać się wzrost umiejętności podejmowania decyzji karierowych przez młodzież oraz uświadamianie jej ich długodystansowego, biograficznego charakteru, nie zaś tylko ich epizodyczności, koncentrującej się na aktualnym i co najwyżej

¹⁹ M. Piorunek, *(Bez)sens planowania przyszłości...*, op. cit., s. 144.

dotyczącym przyszłego szczebla kształcenia charakterze, oraz budowanie pogłę-
bionej refleksyjności w zakresie pracy, kariery czy szerzej – życia²⁰.

Bibliografia

- Bańka A., *Bezdecyzyjność kariery jako psychospołeczny wzór tranzykcji do dorosłości. Konstrukcja i charakterystyka psychometryczna Skali Decyzyjności Kariery*, „Czasopismo Psychologiczne” 2014, 20(2), s. 237–246, <https://www.researchgate.net/publication/308904784> [dostęp: 28.09.2020].
- Bańka A., *Globalizacja pracy i kariery a procesy identyfikacji indywidualnej i społecznej*, [w:] B. Kożuszniak, M. Górnik-Durose (red.), *Perspektywy psychologii pracy*, Katowice 2007, s. 53–81.
- Bańka A., *Siła sprawcza działania i nicnierobienia. Perspektywa psychologiczna*, [w:] L. Zacher (red.), *Moc sprawcza ludzi i organizacji*, Warszawa 2016, s. 107–136.
- Baraniak B., *Wartościowe aspekty pracy spektrum zainteresowania grup defaworyzowanych*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2016, 14(1), s. 7–15.
- Baza Demografia – Główny Urząd Statystyczny, <https://demografia.stat.gov.pl/BazaDemografia/StartIntro.aspx> [dostęp: 20.09.2023]; <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20212022,1,17.html> [dostęp: 19.10.2021]; <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/wybory-sciezki-ksztalcenia-a-sytuacja-zawodowa-polakow,7,1.html> [dostęp: 19.10.2021].
- Czerepaniak-Walczak M., *Niepokoje współczesnej młodzieży (w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych)*, Kraków 1997.
- Gańczarczyk A., *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Katowice 1994.
- Kalinowski S., *Poziom życia ludności wiejskiej o niepewnych dochodach*, Warszawa 2015.
- Karmolińska E., *Młodzież ze środowisk zagrożonych marginalizacją wobec własnej przyszłości*, Poznań–Leszno 2009.
- Kozielska J., *Uczniowie szkół podstawowych i kształcących w zawodzie wobec swojej przyszłości edukacyjno-zawodowej*, Poznań 2021.
- Kukła D., *Perspektywy (nie tylko zawodowe) młodych w ponowoczesności*, [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, Warszawa 2006, s. 29–40.
- Piorunek M., *(Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej*, „Studia Edukacyjne” 2011, (18), s. 133–150.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego, Dz.U. 2019 poz. 325.
- Rożnowski B., *Przejście z systemu edukacji na rynek pracy i jego uwarunkowania*, [w:] B. Rożnowski, M. Łaguna (red.), *Człowiek w pracy i w organizacji. Perspektywa psychologiczna*, Lublin 2011, s. 243–266.
- Timoszyk-Tomczak C., *Strategie konstruowania własnej przyszłości*, Szczecin 2003.
- Tokarska U., *Narracja autobiograficzna we wspomaganii rozwoju człowieka*, [w:] A. Cierpka, E. Dryll (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, Warszawa 2004, s. 285–302.

²⁰ O „refleksyjności biograficznej” pisze U. Tokarska, *Narracja autobiograficzna we wspomaganii rozwoju człowieka*, [w:] A. Cierpka, E. Dryll (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, Warszawa 2004.

Wołk Z., *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Zielona Góra 2006.

Zandecki A., *Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży jako podłoże zmian oświatowych*, „AUNC. Socjologia Wychowania” 1994, 11, s. 159–167.

Zandecki A., *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Poznań 1999.