



Krzysztof Podwójcic

Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo



Autor:

Krzysztof Podwójcic

Redakcja merytoryczna:

Krzysztof Podwójcic

Recenzenci:

dr Łukasz Arendt

dr Małgorzata Rosalska

Redakcja językowa:

Beata Dąbrowska

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, marzec 2015

ISBN 978-83-65115-89-8

Wzór cytowania:

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

Korekta, skład, łamanie:

Business Point Sp. z o.o.

ul. Erazma Ciołka

11A/302 01-402

Warszawa

Tel. +48 22 188 18 72

biuro@businesspoint.pl

www.businesspoint.pl

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Streszczenie.....	5
Abstract	7
1. Informacja o projekcie	9
2. Wprowadzenie do tematyki doradztwa edukacyjno-zawodowego.....	10
2.1. Zarys teorii.....	12
2.2. Stan prawny	20
2.3. Wybrane, dotychczas zrealizowane badania z obszaru doradztwa edukacyjno-zawodowego	22
2.4. Wybrane, ostatnio realizowane projekty z obszaru doradztwa edukacyjno-zawodowego	23
2.5. Terminologia.....	24
3. Metodologia badania.....	32
3.1. Cele badania i kategorie zmiennych poddanych analizie.....	32
3.2. Dobór próby i realizacja badania	34
3.3. Narzędzia badawcze	37
3.4. Specyfika uwarunkowań skrzywień próby wynikających z realizacji badania	41
4. Charakterystyka podaży usługi doradztwa	43
4.1. Zatrudnienie doradcy	43
4.2. Zadeklarowana podaż doradztwa	45
4.3. Charakterystyka doradcy.....	48
4.4. Pozostałe charakterystyki osób świadczących doradztwo	51
4.5. „Potencjał” szkoły a podaż doradztwa.....	59
4.6. Próba charakterystyki szkół nieświadczących doradztwa	65
5. Charakterystyka działań doradczych w szkołach	67
5.1. Sposób organizacji działań doradczych w szkole.....	67
5.2. Korzystanie z doradztwa w szkole.....	75
5.3. Techniki realizacji i tematyka poruszana na zajęciach doradczych	79
5.4. Diagnoza zapotrzebowania młodzieży na usługę doradczą.....	85
5.5. Doradztwo dla uczniów z niepełnosprawnością.....	88
5.6. Pozostali odbiorcy usługi doradczej – rodzice i kadra pedagogiczna	91
5.6.1. Doradztwo ukierunkowane na rodziców.....	91
5.6.2. Doradztwo ukierunkowane na kadre pedagogiczną.....	94
5.7. Zasoby doradców.....	97
6. Współpraca i wsparcie ze strony innych instytucji.....	100
7. Opinie doradców o przygotowaniu młodzieży do wyborów edukacyjno-zawodowych.....	106
8. Bariery w realizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego.....	110
9. Wnioski i rekomendacje.....	114
Literatura cytowana.....	118
Nota o autorze	120

Streszczenie

Przeprowadzone badanie miało charakter diagnostyczny – jest opisem stanu rzeczy w taki sposób, aby możliwe było stwierdzenie dystansu między stanem pożądanym a rzeczywistym. Przedstawiono w nim najważniejsze cechy doradztwa zawodowego realizowanego w systemie szkolnym w Polsce. Informacje były zbierane od dyrektorów szkół i pracujących tam doradców zawodowych. Dzięki temu można było czasami zestawiać opinie tych dwóch kategorii respondentów, które wynikały z innej perspektywy patrzenia na analizowane zjawisko.

W pierwszej części pracy zaprezentowano podsumowanie teorii z zakresu poradnictwa. Zostały one przedstawione w kategorii uwzględniającej szereg wspólnych cech poszczególnych koncepcji. Podejście takie jest motywowane twierdzeniem, wedle którego każda ze stosowanych technik doradczych jest w jakimś stopniu zakorzeniona w konkretnej perspektywie teoretycznej (a nawet może wyrastać z pewnego paradygmatu), która to determinuje pulę rozwiązań możliwych do otrzymania. Następnie przedstawiono szereg aktów normatywnych, które określają ramy doradztwa zawodowego w systemie edukacji w Polsce, oraz doprecyzowano wiele pojęć, które pojawiają się w samym badaniu. Miało to na celu precyzyjne pokazanie przedmiotu przeprowadzonych analiz. Kolejną częścią opracowania jest opis zastosowanej metodologii – doboru przebadanych prób (1000 dyrektorów i 832 doradców), reprezentatywności (na poziomie ogólnopolskim dla gimnazjów, zasadniczych szkół zawodowych, techników i liceów) i powodów odmów w badaniu wraz z ich konsekwencjami dla ostatecznych wyników.

Diagnoza stanu doradztwa w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce rozpoczyna się od analizy form zatrudnienia doradcy w poszczególnych typach tych placówek. 16% szkół zatrudnia doradcę na etacie, w 74% badanych podmiotów obowiązki doradcze wykonuje osoba, dla której nie jest to podstawowe zadanie, a 5% szkół nie realizuje poradnictwa w ogóle. Innym ujęciem omawianego zagadnienia jest analiza czasu poświęcanego na doradztwo w przeliczeniu na przypadającą liczbę godzin na jedną klasę w ciągu roku. Ogółem w 7% szkół przeznaczają się na to do jednej godziny, a 25% szkół realizuje poradnictwo w zakresie poniżej 4 godzin rocznie na klasę. Szkoły, które realizują mniej doradztwa samodzielnie, do jakiegoś stopnia wspierają się pomocą zewnętrznych instytucji, które przysyłają do nich swoich specjalistów. Kolejnym elementem przeprowadzonych badań była kwestia przygotowania merytorycznego osób świadczących doradztwo w szkole: w 1/3 przypadków nie posiadają one żadnych formalnych kwalifikacji z zakresu doradztwa, w 23% są to kursy lub szkolenia, a w niecałych 50% przedmiotowe studia wyższe. Następnie przeanalizowano czas poświęcany na poradnictwo w kontekście innych obowiązków doradców – do jednej piątej etatu (rozumianego jako sumę wszystkich zadań wykonywanych w szkole) poświęca na to od 28% (doradców „etatowych”) do 61% („innych osób” realizujących doradztwo) respondentów. W niniejszej publikacji przedstawiono także dodatkowe funkcje osób realizujących zadania z zakresu poradnictwa w szkołach. Tylko 3% respondentów pełniło wyłącznie funkcję doradcy, a najczęstszymi byli: pedagog szkolny (43%), nauczyciel przedmiotu (19%), pedagog będący jednocześnie nauczycielem przedmiotu (7%), nauczyciel przedmiotu pełniący również funkcje wychowawcy (6%) i psycholog szkolny (4%). Najczęściej respondenci pełnili jedną dodatkową funkcję (74% wskazań), rzadziej dwie (19%) i najrzadziej trzy lub więcej (3%). Kolejną częścią opracowania jest analiza wyników EWD (Edukacyjna Wartość Dodana) szkoły i szeregu zmiennych opisujących działanie doradztwa w badanych szkołach: w przypadku liceów zauważono, że niższy wynik wskaźnika humanistyczne oraz matematyczno-przyrodnicze EWD szkoły częściej towarzyszy zatrudnieniu doradcy etatowego. Na zakończenie rozdziału relacjonującego podaż doradztwa przedstawiono główne charakterystyki szkół nieświadczących poradnictwa dla swoich uczniów. Były to po pierwsze zmienne powstałe w oparciu o negatywne opinie dyrektorów co do celowości i skuteczności doradztwa edukacyjno-zawodowego jako dziedziny wiedzy. Po drugie można wskazać bariery, na które dyrektorzy szkół nieświadczących poradnictwa wskazują częściej niż pozostali respondenci. Były to: niedostateczne kompetencje nauczycieli, brak merytorycznie przygotowanych doradców, brak środków finansowych.

Druga część opracowania poświęcona jest charakterystyce działań doradczych. Diagnoza rozpoczyna się od przedstawienia sposobów organizacji doradztwa w dwóch ujęciach: powszechnie stosowanych form – najwięcej wskazań dla lekcji wychowawczych i targów edukacyjnych oraz w aspekcie intensywności ich stosowania – dominują godziny dyrektorskie. Następnym elementem analizy było określenie skali korzystania z doradztwa przez uczniów, także uwzględniając wybrane grupy młodzieży. Najczęściej klientami doradców są uczniowie ostatnich klas, ale dosyć licznie pojawiała się taka kategoria jak „uczniowie zagrożeni wykluczeniem społecznym”. Kolejną częścią diagnozy było opisanie stosowanych technik doradczych. Niezależnie od „typu” doradcy dominują cztery: 1) testy i kwestionariusze, 2) prezentacja oferty edukacyjnej (szkół kolejnego poziomu kształcenia), 3) wykłady i prezentacje oraz 4) burze mózgów. Opisana została także tematyka zajęć doradczych – jej różnorodność i intensywność poruszania konkretnych zagadnień. W tym wypadku widać wyraźne różnice w zależności od tego, czy zajęcia prowadzi doradca „etatowy”,

czy inna osoba realizująca zadania z zakresu poradnictwa. Podjęta problematyka jest przedstawiana także w podziale na typy szkół, co pokazuje, iż doradztwo w szkołach zawodowych (zasadniczych szkołach zawodowych i technikach) jest bardziej ukierunkowane na różne aspekty rynku pracy niż doradztwo w gimnazjach i liceach. Poradnictwo w zasadniczych szkołach zawodowych (ZSZ) w mniejszym stopniu niż w pozostałych typach szkół porusza zagadnienia związane z wyborem kolejnych etapów kształcenia przez uczniów. Kolejnym elementem tej części jest zaprezentowanie obszarów tematycznych i zagadnień, które zgłasza młodzież doradcom zawodowym – uwzględniając typologię doradców i ich przygotowanie kwalifikacyjne. Widać z tego, że najwięcej problemów (i najczęściej) jest zgłaszanych doradcy „etatowemu” oraz doradcy, który ma ukończone przedmiotowe studia – może to być wyrazem ich profesjonalizacji, a w szczególności kompetencji z zakresu diagnozy potrzeb ucznia. Przedstawiono także w tej części warsztat pracy doradcy zawodowego – w zasadzie wszyscy posiadają komputer i dostęp do Internetu, ale 30% nie posługuje się programami multimedialnymi. Ten fragment opracowania kończy się podstawową charakterystyką doradztwa dla uczniów z niepełnosprawnością, opisem działań ukierunkowanych na rodziców uczniów i kadre pedagogiczną szkoły.

W trzeciej części opracowania opisane zostały instytucje współpracujące ze szkołą przy realizacji zadań z zakresu poradnictwa oraz formy oferowanego przez nie wsparcia. Dominują poradnie psychologiczno-pedagogiczne, Ochotnicze Hufce Pracy i urzędy pracy, a w przypadku szkół ponadgimnazjalnych widać także uczelnie wyższe. Najczęstszą formą wsparcia jest możliwość wysłania uczniów na zajęcia do zewnętrznej instytucji, a na kolejnych miejscach znalazły się: przyjazd specjalistów ze wspierającej instytucji do szkoły, dostarczanie materiałów merytorycznych dla osób zajmujących się doradztwem oraz udostępnianie danych statystycznych i informacji o rynku pracy.

W czwartej części opisano przygotowanie młodzieży do wyborów edukacyjno-zawodowych zdaniem doradców. Zaproponowano 6 płaszczyzn do analizy ww. zagadnienia.

W piątej części przedstawiono bariery w realizacji doradztwa w opinii różnych „typów” doradców, dyrektorów szkół różnego rodzaju i w zależności od wielkości miejscowości, w której znajduje się badana placówka. Rozdział ten kończy się propozycją rozwiązań systemowych ze strony dyrektorów i doradców dla zwiększenia dostępności doradztwa: postulują oni najczęściej zatrudnienie doradcy na stałym etacie oraz wprowadzenie przedmiotu „doradztwo zawodowe” do programu nauczania na różnych etapach nauczania.

Ostatnią częścią opracowania są wnioski i rekomendacje wynikające z przeprowadzonych analiz.

Abstract

The study conducted was a diagnostic one – it describes the state of affairs in such a manner that it is possible to determine the discrepancy between the desired and the existing state. It presents the main characteristics of career counselling existing in the Polish school system. The data were collected from school headmasters and career counsellors. This sometimes allowed a comparison of opinions presented by these two categories of respondents resulting from a different perspective on the phenomenon under analysis.

The first part of the report presents a summary of counselling theories. They have been presented in a categorisation that includes a number of common characteristics of individual concepts. This approach is motivated by a claim whereby each of the counselling techniques applied is somewhat rooted in a particular theoretical perspective (and may even arise from a certain paradigm) which determines the pool of obtainable solutions. This is followed by a number of normative acts which set out the framework of career counselling in the education system in Poland. Moreover, many of the concepts that appear in the study have been clarified in order to show the precise subject of the conducted analyses. Another part of the study describes the methodology applied – the selection of samples tested (1000 headmasters and 832 career counsellors), the representativeness (at a national level for lower secondary schools, basic vocational schools, technical schools and upper secondary schools) and the reasons for refusal to take part in the study, and its implications for the final results.

The diagnosis of career counselling in lower secondary schools and post-lower secondary schools in Poland starts from an analysis of the forms of employment of career counsellors at different types of these institutions. 16% of schools employ a full-time career counsellor. In 74% of the institutions studied counselling duties are performed by a person for whom it is not the primary function, and 5% of schools do not provide counselling at all. Another approach to the issue in question is the analysis of time devoted to career counselling on the basis of the number of career counselling hours in one class unit per year. In general, 7% of schools allocate one hour for that purpose, and 25% of schools provide career counselling for less than 4 hours per class unit a year. Schools that provide less career counselling from their own resources, to some extent use the assistance of external institutions that provide them with specialists. Another element of the study was the issue of the qualifications of people providing career counselling in schools: in 1/3 of cases they do not have any formal qualifications in career counselling, in 23% of cases the qualifications mean courses or training, and in less than 50% of cases counsellors have appropriate higher education. Subsequently, the time devoted to career counselling in the context of other career counsellor obligations has been analysed – from 28% (full-time counsellors) to 61% (other people providing career counselling) of respondents devote to that purpose up to one fifth of their work time (defined as the sum of all duties at school). The report also describes the additional functions of people performing career counselling tasks at schools. Only 3% of respondents perform solely career counselling duties, and the most common additional functions are: guidance counsellor (43%), school subject teacher (19%), guidance counsellor being also a school subject teacher (7%), school subject teacher being also an educator (6%), and school psychologist (4%). Most often, the respondents held one additional function (74% of responses), less often two functions (19%) and least often three or more functions (3%). Another part of the study analyses the EVA results (Educational Value Added) of schools and a number of variables describing career counselling at the schools under analysis: in the case of upper secondary schools it has been observed that a school's lower humanities and mathematics and natural sciences EVA is often accompanied by employing a full-time career counsellor. The final part of the chapter reporting the supply of career counselling presents the main characteristics of schools that do not provide career counselling to their students. Firstly, these were the variables created on the basis of negative opinions of headmasters as to the desirability and effectiveness of educational counselling and career counselling as a field of knowledge. Secondly, it is possible to identify barriers to which headmasters of schools that do not provide career counselling point to more often than other respondents: These are: inadequate qualifications of teachers, lack of career counsellors with sufficient qualifications and lack of funds.

The second part of the study is devoted to the characteristics of career consulting activities. The diagnosis begins with a presentation of the manner of organising career counselling from two perspectives: commonly used forms, i.e. most responses point to educational lessons and educational fairs, and in terms of the intensity of their application – headmaster's office hours are dominant. The next element of the analysis was to determine the extent to which career counselling is used by students, also including selected groups of young people. Most frequently it is students in their final years that see career counsellors, but the category "students at risk of social exclusion" appeared quite often too. Another part of the diagnosis describes the counselling techniques applied. Regardless of the "type" of career counsellor, four are dominant: tests and questionnaires, presentation of educational offers

(schools at the next level of education), lectures and presentations, and brainstorming. The subject of career counselling classes was also described – their diversity and intensity in addressing specific issues. In this case, there are clear differences depending on whether the activities are conducted by a “full-time” career counsellor or “another person” carrying out counselling tasks. The issues addressed are also presented depending on the type of school, which shows that career counselling at vocational schools (basic vocational schools and technical schools) is more focused on different aspects of the labour market than counselling at lower and upper secondary schools. Less often than in other types of schools, counselling at BVs addresses issues related to the choice of the next educational level by students. Another component presents the areas and issues that are reported by young people to career counsellors – in respect of the typology of career counsellors and their qualifications. This shows that most of problems (and most commonly) are reported to a “full-time” career counsellor and to a career counsellor who has completed appropriate higher education – which may reflect their professionalism, and in particular, competence to diagnose the needs of students. Also shown in this section are the tools used by career counsellors – although everyone has a computer and access to the Internet, 30% do not use multimedia software. This section ends with a development of the basic characteristics of career counselling for students with disabilities, a description of activities aimed at parents of students and teaching staff in schools.

The third part of the study describes the institutions cooperating with schools in performing counselling tasks, and the forms of support they provide. Psychological and educational counselling, Voluntary Labour Corps and employment agencies are most common, and in the case of post-lower secondary schools, higher educational institutions can also be seen. The most common form of support is the option of sending students for career counselling to an external institution, and this was followed by: specialists from a supporting institution visiting a particular school, providing subject materials to people involved in career counselling and providing statistical data and information on the labour market.

The fourth part of the study describes the preparation of young people to make educational and vocational choices according to career counsellors. Six approaches have been proposed for the analysis of that issue.

The fifth section presents barriers to the implementation of career counselling in the opinion of different “types” of career counsellors, headmasters of schools of various kinds, and depending on the size of the city/town in which the institution under study is located. The chapter concludes with a proposal of systemic solutions on the part of headmasters and career counsellors aimed at increasing the availability of career counselling: most often they propose employing full-time career counsellors and introducing the subject of “career counselling” to the curriculum at different stages of education.

The last part of the study deals with conclusions and recommendations resulting from the analyses.

1. Informacja o projekcie

Badanie zostało przeprowadzone w ramach projektu systemowego – *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego* (Entuzjaści Edukacji), realizowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III: *Wysoka jakość systemu oświaty*, Poddziałanie 3.1.1 *Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty*.

Celem głównym projektu jest wzmocnienie systemu edukacji w zakresie badań edukacyjnych oraz zwiększenie wykorzystywania wyników badań naukowych w polityce i praktyce edukacyjnej oraz w zarządzaniu oświatą. [...] Cele szczegółowe projektu:

- 1) Stworzenie zasobów informacyjnych dla polityki edukacyjnej, w oparciu o interdyscyplinarne badania funkcjonowania podstaw programowych w rzeczywistości szkolnej, badania nad jakością i efektywnością edukacji w obszarze uwarunkowań wewnętrznych, instytucjonalnych, ekonomicznych oraz w kontekście potrzeb rynku pracy.
- 2) Monitorowanie systemu edukacji i działalności badawczej w kraju i za granicą w celu doskonalenia polskiego systemu edukacji poprzez inwentaryzację adekwatnych badań krajowych i zagranicznych oraz prowadzenie syntetycznych analiz.
- 3) Wzmocnienie instytucjonalnego i kadrowego rozwoju badań edukacyjnych poprzez rozwinięcie działań Instytutu Badań Edukacyjnych jako ośrodka, który w trwały sposób skupia kadry i systematycznie gromadzi doświadczenia w interdyscyplinarnym podejściu do badań edukacyjnych oraz dysponuje adekwatną biblioteką i zapleczem organizacyjnym. Rozwój poprzez inicjowanie oraz zawiązywanie sieci współpracy krajowych i zagranicznych instytucji prowadzących badania w tej dziedzinie i kształcących wysoko wykwalifikowaną kadrę badawczą na studiach podyplomowych i doktoranckich. Wspieranie tych ośrodków w sposób ukierunkowany na rozwój badań edukacyjnych i wymianę doświadczeń w interdyscyplinarnym podejściu do badań.
- 4) Dotarcie z informacjami o rezultatach projektu do szeroko rozumianych środowisk oświatowych – głównie nauczycieli, dyrektorów szkół i pracowników samorządowych, a także uczniów i rodziców, studentów, partnerów społecznych, ludzi nauki; dostarczenie im na portalu internetowym w domenie publicznej baz danych i narzędzi wytworzonych w ramach projektu w postaci dogodnej do korzystania, umożliwiającej w sposób przystępny dla szerokiego odbiorcy interaktywną eksplorację danych stosownie do własnych potrzeb użytkownika¹.

¹ Strona internetowa:
<http://eduentuzjasci.pl/oprojekcie.html>

2. Wprowadzenie do tematyki doradztwa edukacyjno-zawodowego

Dlaczego w ogóle warto zajmować się doradztwem edukacyjno-zawodowym? Jest kilka powodów. Jedne z nich wskazują na potencjał naukowy tej dziedziny, która w Polsce rozwijała się już od początku XX wieku – w tym kontekście można przypomnieć o założeniu w 1907 roku w Warszawie przez inżyniera Wacława Hauszylda pierwszej Poradni Zawodowej dla Dziewcząt i Chłopców, a także pracach Stanisława Dobrowolskiego – *Poradnik przy wyborze zawodu* (1914 r.) oraz *Psychologia wyboru zawodu* (1925 r.). Potencjał ten tkwi w wielowątkowości doradztwa – czerpie ono doświadczenia z psychologii, socjologii, pedagogiki i ekonomii – co, wraz ze zmianami w tych naukach, czyni doradztwo z jednej strony bardzo zróżnicowanym, a drugiej zaś elastycznym i pozwalającym na znajdowanie niekonwencjonalnych odpowiedzi na ważne pytania.

Jednak bardziej istotny jest pragmatyczny aspekt doradztwa. Zmiany w globalnej gospodarce wpłynęły na cechy dotychczasowego rynku pracy – stałe zatrudnienie w jednym miejscu pracy, wykonywanie przez całe życie jednego, raz wyuczonego zawodu minęły bezpowrotnie. Rozwój nowych technologii powoduje zanikanie jednych profesji i powstawanie nowych. Szereg zawodów, które dziś generują najwięcej miejsc pracy, jeszcze ćwierć wieku temu albo nie istniało, albo znajdowało się w niszowym obszarze rynku pracy. Na współczesnym rynku pracy dominującym terminem jest „elastyczność” – rozumiana jako trafne (w znaczeniu szybkie i sprawne) reagowanie na jego oczekiwania. A oczekiwania te, po pierwsze – wraz z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy – są coraz bardziej złożone, a po drugie wymagają posiadania dobrych narzędzi analitycznych umożliwiających ich rozpoznanie i przełożenie na język adekwatnych polityk: edukacyjnych i rynku pracy (ale oczywiście nie tylko tych).

Jednym z podstawowych problemów rynku pracy jest bezrobocie, a to dotyczące absolwentów szkół różnego poziomu jest w szczególności istotne, gdyż po pierwsze są to osoby w wieku produkcyjnym, których zasoby nie zostają wykorzystywane, po drugie poniesione zostały – tak prywatne, jak i publiczne – koszty na ich wykształcenie, które nie mogą zostać zrekomensowane ich produktywnością, a po trzecie – nie mogą one wejść w dorosłe życie, w rozumieniu założenia rodziny i prowadzenia własnego gospodarstwa domowego. Według danych z *Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności* (BAEL) bezrobocie w Polsce ogółem wynosiło 9,6 % (2011 r.), 10,3 % (2012 r.) i 10,3 % (2013 r.), a w grupie osób w wieku 15–24 lata odpowiednio: 25,8 % (2011 r.), 26,2 % (2012 r.) i 27,3 % (2013 r.). Jednym z głównych powodów bezrobocia wśród osób młodych jest – jak pokazuje badanie *Bilans Kapitału Ludzkiego* (BKL, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości) – niedopasowanie struktury kształcenia do potrzeb rynku pracy. Problem ten wynika z dwóch, bardzo powiązanych ze sobą, przyczyn: dostępnej oferty kształcenia, która miejscami nie odpowiada potrzebom rynku pracy, jak również decyzji edukacyjnych młodych osób, które wybierają naukę w zawodach, na jakie jest małe zapotrzebowanie na rynku pracy, lub nie decydują się na rozwijanie kompetencji i kwalifikacji, które są poszukiwane przez pracodawców.

Decyzje edukacyjne podejmowane przez młodzież – jak wskazuje szereg dotychczas przeprowadzonych badań – czasami nie są z nikim konsultowane. Jak czytamy w raporcie *Stan i rola doradztwa zawodowego w wybranych powiatach województwa warmińsko-mazurskiego*, 13% gimnazjalistów, 14% licealistów, 27% uczniów z zasadniczych szkół zawodowych i 22% uczęszczających do techników odpowiedziało przecząco na pytanie: „Czy rozmawiałeś z kimś na temat tego, co będziesz robić w przyszłości – jaki zawód wykonywać?”². Także nierzadko wybory edukacyjno-zawodowe młodych ludzi dokonywane są w oparciu o pozamerytoryczne przesłanki. W tym kontekście warto przywołać wyniki *Badania funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce*³ przeprowadzonego m.in. wśród ponad 14 tysięcy uczniów zasadniczych szkół zawodowych, w którym – mając możliwość wskazania wielu odpowiedzi – 21% respondentów zaznaczyło, że jednym z powodów zdecydowania się na kształcenie w wybranym zawodzie było to, że „szkoła znajduje się w pobliżu miejsca mojego zamieszkania”, a dla ponad 30% respondentów ważnym motywacją do wyboru szkoły był fakt, że „kolega/koleżanka wybrał(a) tę szkołę”⁴.

Równie istotną kwestią są czynniki wpływające na kształt oferty edukacyjnej szkół. Tematowi temu został poświęcony obszerny rozdział w *Raporcie o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian*⁵. W kontekście omawianych zagadnień warto tylko wspomnieć o jednej kwestii: mody na pewne kierunki kształcenia, co jest szczególnie odczuwalne przez szkoły w sytuacji niżu demograficz-

² ASM, 2012, s. 124.

³ MEN, 2011.

⁴ MEN, 2011, s. 149 i 150.

⁵ IBE, 2012.

nego i konkurencji między placówkami o uczniów. Czasami dochodzi do sytuacji, w której „lepszy” kierunek (przygotowany przez dyrekcję szkoły w oparciu o badanie sytuacji na rynku pracy, opracowany przy współpracy z pracodawcami, kierunek, na potrzeby którego szkoła zdobyła specjalistyczne urządzenia i wyposażyła sale do zajęć, pozyskała lub przeszkoliła kadre pedagogiczną etc.) przegrywa z kierunkiem „modnym” (którego ukończenie może być prostsze dla uczniów, a którego prowadzenie może być również tańsze dla szkoły).

Nie mniej ważnym zagadnieniem jest znaczny odsetek ludzi młodych, którzy nie uczą się, nie pracują ani w żaden inny sposób nie podnoszą swoich kompetencji – o tym informuje wskaźnik NEET. Jak donosi CEDEFOP (Cedefop, 2014) na podstawie danych Eurostatu, w Polsce w 2013 roku było 15,9% młodych osób (w wieku 15–34 lata), które nie uczyły się, nie pracowały i nie uczestniczyły w szkoleniach. W tym kontekście przywołuje się efekt kryzysu gospodarczego, którego szczyt nastąpił w 2009 roku, a skutki którego na rynku pracy w największym stopniu dotknęły osoby młode. „W przypadku młodzieży NEET występuje wyższe ryzyko długotrwałego bezrobocia, nieregularnej ścieżki kariery zawodowej, ubóstwa i wykluczenia społecznego. Brak aktywności gospodarczej w młodym wieku może mieć głębokie i długotrwałe konsekwencje, odbijające się na wynikach kariery zawodowej i tożsamości (tzw. efekt urazu)”⁶.

Kolejnym problemem odnoszącym się do polityki edukacyjnej i rynku pracy jest znaczny odsetek ludzi, którzy pracują w zawodach innych niż te, w których się kształcili. Skala omawianego problemu jest znaczna. Jak informuje GUS, 56% osób nigdy nie pracowało w wyuczonym zawodzie; w tym: 39% z wykształceniem zasadniczym zawodowym, 62% ze średnim lub policealnym i 67% z wyższym nigdy nie pracowało w wyuczonym zawodzie (GUS, 2013). W 2009 roku 59% absolwentów różnych typów szkół wykonywało pracę niezgodną z wykształceniem – z tego 2/3 dlatego, że nie znalazło pracy w swoim zawodzie (GUS, 2010). Sytuacja ta może oczywiście wynikać z wielu powodów, jednym z bardziej istotnych może być to, że wyuczony zawód nie spełnia ich oczekiwań. Okoliczność ta wiąże się jednak z poniesieniem kosztów kształcenia w „niechcianym” zawodzie, które to koszty mogą być uznane za miarę strat (prywatnych, jak również publicznych). Z przywołanym zjawiskiem nierazko współwystępuje sytuacja pracy poniżej swoich kompetencji (z ang. *overeducation*).

I na koniec warto jeszcze wspomnieć o rosnącym problemie – opisanym m.in. przez Guya Standinga – prekariatu, to jest ludzi, którzy co prawda pracują, ale wykonywana praca nie wystarcza im na zaspokojenie podstawowych potrzeb. Czy doradztwo edukacyjno-zawodowe rozwiąże te problemy? Na pewno nie. Czy doradztwo edukacyjno-zawodowe ma szansę stać się jednym z narzędzi polityki edukacyjnej, która ograniczy skalę zarysowanych powyżej zjawisk? Zdecydowanie tak.

Odpowiedzią na powyższe problemy oraz płaszczyzną integrującą wspólne zagadnienia z zakresu polityki rynku pracy i edukacji jest koncepcja *Lifelong Learning* (LLL), która w rządowym dokumencie z dn. 10 września 2013 roku *Perspektywa uczenia się przez całe życie* została wdrożona w politykę uczenia się przez całe życie, polegającą na „promowaniu i wspieraniu dobrej jakości uczenia się w każdym wieku, w różnych formach i miejscach oraz na uznawaniu efektów uczenia się w systemach kwalifikacji; stawia osoby uczące się w centrum, a miarą jej skuteczności są kompetencje i kwalifikacje osób – niezależnie od drogi, na jakiej zostały osiągnięte; realizowana jest na zasadzie partnerstwa rządu, samorządu terytorialnego, pracodawców, pracobiorców i organizacji obywatelskich. [...] Perspektywa uczenia się przez całe życie wytycza kierunki polityki, która obejmuje działania na rzecz:

- uczenia się w różnych kontekstach (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym),
- uczenia się na wszystkich etapach życia, począwszy od najmłodszych lat do późnej starości,
- identyfikacji, oceny i potwierdzania efektów uczenia się.”

Doradztwo edukacyjno-zawodowe jest jednym z elementów polityki edukacyjnej spajającej ją z polityką rynku pracy, poprzez co wpisuje się również w narzędzia z obszaru LLL. Pomoc uczniom w wyborze zawodu oraz dalszej drogi kształcenia, przekazanie umiejętności poruszania się po rynku pracy – a w zasadzie wyrobienie w nich proaktywnych postaw związanych z dalszym kształceniem i pracą, czynią z doradcy edukacyjno-zawodowego osobę, która wykonuje zadania z pogranicza dwóch ww. polityk. W ciągu ostatniej dekady widać rosnącą rolę doradztwa edukacyjno-zawodowego w państwach UE, a w Polsce staje się ona szczególnie

⁶ CEDEFOP, 2014, s.3.

istotna wobec uelastycznienia systemu edukacji zawodowej, w którym powstało szereg nowych dróg do zdobycia zawodu, włączając w to także ścieżkę pozaformalną, która stwarza możliwość potwierdzenia kwalifikacji zdobytych poza szkołą.

Rezolucja Rady UE z dnia 21 listopada 2008 r. (będąca także następstwem przyjętych w Strategii Lizbońskiej celów w obszarze edukacji) podkreśla znaczenie całościowego poradnictwa w strategii uczenia się przez całe życie (Council of the European Union, 2008). W dokumencie tym poradnictwo odgrywa szczególnie istotną rolę w momentach przejścia jednostki: z etapu kształcenia ogólnego do kształcenia zawodowego (tak w szkolnictwie zawodowym, jak i później w szkołach wyższych), podczas wkraczania z edukacji na rynek pracy i również – już na rynku pracy – w momencie przejścia z zatrudnienia w sytuację bezrobocia i ponownego powrotu do zatrudnienia. Rezolucja Rady UE wskazuje na 4 główne obszary poradnictwa całościowego, których rozwój powinny stymulować krajowe strategie w obszarze LLG:

- Nabywanie i rozwój umiejętności zarządzania własną karierą;
- Ułatwienie dostępu do usług poradnictwa dla wszystkich obywateli;
- Tworzenie rozwiązań w zakresie zapewniania jakości poradnictwa;
- Zachęcanie i wspieranie szeregu krajowych, regionalnych i lokalnych partnerów do nawiązywania współpracy między sobą oraz koordynowanie jej.

Niektórzy autorzy (Huges i Borbery-Pecze, 2014) skłaniają się do postawienia hipotezy, iż „poradnictwo przez całe życie (*Lifelong guidance* – LLG) jest procesem uczenia się przez całe życie, zachodzącym we wnętrzu jednostki, wykracza on poza dopasowanie kwalifikacji do pracy i zmienia się bardziej we wspieranie poszczególnych osób w znajdowaniu trwałego zatrudnienia”⁷.

Innym narzędziem wyrosłym niejako ze Strategii Lizbońskiej jest *flexicurity*, które to pojęcie w polityce rynku pracy UE – zgodnie z Komunikatem Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów pn.: *Wspólne zasady wdrażania modelu flexicurity* – jest określane jako „zintegrowana strategia równoczesnego zwiększania elastyczności i bezpieczeństwa rynku pracy”⁸ (KWE, 2007). *Flexicurity* daje przedsiębiorstwom większe możliwości w zakresie dostosowania zasobów ludzkich do sytuacji gospodarczej, a w tym do zatrudniania pracowników posiadających najbardziej odpowiadające kwalifikacje. „Celem modelu *flexicurity* jest zagwarantowanie obywatelom UE wysokiego poziomu pewności zatrudnienia, tzn. możliwości szybkiego znalezienia pracy na każdym etapie życia zawodowego i dużych szans rozwoju zawodowego w warunkach szybko zmieniającej się gospodarki”⁹ (KWE, 2007). Strategia *flexicurity* może być tylko wtedy w pełni skuteczna, gdy działa równocześnie ze strategią całościowego poradnictwa – elementem niejako spajającym te dwa narzędzia jest przede wszystkim termin „elastyczność” (tak zasobów pracy na rynku UE, jak również podejmowania przez poszczególnych obywateli UE decyzji odnośnie kształcenia – formalnego, pozaformalnego i nieformalnego – na każdym etapie życia jednostki). Elastyczność tak w modelu *flexicurity*, jak i w całościowym poradnictwie przyczynia się także do łagodzenia napięć w momentach przejścia: z kształcenia ogólnego do zawodowego i na studia wyższe, z etapu kształcenia do etapu pracy zawodowej, a także pomaga w powrocie z bezrobocia do ponownego zatrudnienia. W tym ostatnim przypadku „ważnym elementem są tu odpowiednie świadczenia ułatwiające przetrwanie okresu przejściowego. Bezpieczeństwo oznacza także możliwości szkolenia dla wszystkich pracowników, szczególnie dla osób o niskich kwalifikacjach i osób starszych”¹⁰ (KWE, 2007).

2.1. Zarys teorii

Doradztwo zawodowe w Polsce jest realizowane przede wszystkim w obszarze rynku pracy i edukacji. Powyższy podział organizacji doradztwa na zadania sektora pracy i sektora edukacji znajduje także odzwierciedlenie w dwóch orientacjach teoretycznych. Pierwsza z nich zadania doradztwa określa jako optymalizację ścieżki kariery zawodowej człowieka w ciągu życia i poszukiwanie najskuteczniejszych sposobów osiągnięcia tego celu (doradztwo niedyrektywne, liberalne – jego istotą jest wspieranie ludzi w różnorodnych problemach związanych z karierą zawodową). W tym podejściu rozpatruje się rozwój zawodowy na przestrzeni

⁷ Huges i Borbery-Pecze, 2014.

⁸ KWE, 2007, s.5

⁹ KWE, 2007, s.4

¹⁰ Jw.

całego życia człowieka, a działania doradcze mają na celu świadczenie pomocy osobom dorosłym w radzeniu sobie z problemami zawodowymi. Druga orientacja koncentruje się na poszukiwaniu ogólnych prawidłowości rozwoju psychologicznego człowieka w aspekcie pracy zawodowej. Działania doradcy to w tym przypadku pomoc młodzieży w wyborze zawodu (Bańka, 2006) (doradztwo dyrektywne – jego istotą jest dopasowanie możliwości człowieka do wymagań stawianych przez pracę). Podział taki nie jest rozłączny i wykluczający się, ale pokazuje, na jakie elementy kładziony jest nacisk w dwóch „typach” doradztwa.

Także rola, jaką ma do odegrania doradca, jest różna w każdym z zaprezentowanych podejść. W poradnictwie dyrektywnym doradca zna świat zawodów i wie, co jest najlepsze dla klienta. W poradnictwie liberalnym radzący się sam musi odkryć swoje problemy i sobie pomóc (Wojtasik, 1997). Można zatem mówić o doradcy „leseferyście”, który stwarza możliwości do samoanalizy – nie ma on gotowych odpowiedzi na pytanie: „Jaki zawód wybrać?”.

Psycholodzy (Tomaszewski, 1969) wyróżniają bardziej szczegółowe modele w ramach dwóch wyżej zaprezentowanych podejść. I tak w doradztwie dyrektywnym można mówić z jednej strony o modelu technokratycznym, w którym psycholog występuje z pozycji autorytetu wobec klienta – kieruje nim, udziela mu wskazówek, rozlicza z ich zastosowania, a jego działania mają cechy manipulacyjno-organizacyjne. Koncepcja ta oparta jest na założeniach psychologii behawioralnej. Z drugiej strony widać model opiekuńczy, w którym to człowiek postrzegany jest jako jednostka nieradząca sobie w codzienności, która potrzebuje pomocy z zewnątrz. W praktyce psychologicznej interwencja sprowadza się do zorganizowania pomocy i otoczenia klienta opieką – w postaci albo wsparcia przy podejmowaniu decyzji, albo działania o charakterze bardziej instrumentalnym. Koncepcja ta wyrasta z psychoanalizy.

W 1942 roku Carl Rogers, przedstawiciel psychologii humanistycznej, rozpoczął proces, który przyjął nazwę „rewolucji rogersowej”. Punktem kluczowym była koncepcja doradztwa niedyrektywnego (skoncentrowanego na kliencie), która wykrystalizowała się około 1965 roku – miało ono uwzględniać punkt widzenia klienta i nienarzucanie własnego punktu widzenia, pozostawiania klientowi większego obszaru samodzielności, nieformułowania wobec niego żadnych dyrektyw. Źródłem wiedzy o kliencie są jego bezpośrednie wypowiedzi o sobie, a nie dane pochodzące z testów psychologicznych. Udzielana pomoc ma charakter szerokiej i pogłębionej interwencji psychologicznej, a nie jest to tylko rozwiązanie określonych problemów odnoszących się do zawodu i pracy. Na bazie doradztwa niedyrektywnego rozwinęto koncepcję doradztwa liberalnego¹¹.

W podejściu niedyrektywnym (Bańka, 2006) praca doradcy polega na wspieraniu ludzi w różnorodnych problemach związanych z karierą zawodową – dąży się do zwiększenia zdolności jednostki do radzenia sobie z problemami. Człowiek jest traktowany jako podmiot, a nie przedmiot działań, którym się manipuluje. Stosowanie określenia „doradztwo liberalne” (Kargulowa, 1986) ma na celu podkreślenie takich cech tej perspektywy jak: dążenie do integralności osobowości i jej autonomicznego rozwoju oraz ułatwienie jednostce realizacji podjętych przez nią (a nie przez eksperta) celów. Podejście to czerpie z założeń psychologii humanistycznej.

Z założeń koncepcji niedyrektywnej wyrosło poradnictwo dialogowe (dyskursywne), w przypadku którego nie można mówić o kompletnym modelu doradztwa, ale można jednak wskazać szereg jego cech, wyróżników. Według koncepcji dyskursywnej klient i psycholog występują w roli badaczy analizujących i rozwiązujących problem klienta. „Pomagający i klient jako równorzędni partnerzy wspólnie poszukują rozwiązania problemu stanowiącego przedmiot pomocy”¹². Doradztwo dialogowe opiera się na poznawczej psychologii osobowości George’a Kelly’ego.

Przywołanie, w sposób możliwie najbardziej skrótowy, wybranych teorii doradztwa zawodowego ma na celu wprowadzenie czytelnika w tematykę badania, szczególnie że wobec szybko rosnącej pewnego rodzaju „mody na poradnictwo”, gubione jest gdzieś w tym wszystkim znaczenie tego terminu. Pojawić się może nawet pytanie: „Doradztwo – czyli właściwie co?”.

Poniższe teorie pokazują, że nie ma jednego poradnictwa, na przestrzeni lat ulegało ono licznym przeobrażeniom – podobnie jak równoległe mu nauki społeczne czy pewne trendy myślowe – a obecnie można nawet zauważyć, przynajmniej u części teoretyków i praktyków, odwoływanie się do założeń pierwszych teorii, które liczą sobie już ponad 100 lat.

¹¹ Farsom i Alto [red], 1965.

¹² Bańka, 2006; Stopińska-Pająk, 2006.

Przywołanie teorii, prócz aspektu poznawczego, ma trudniej dostrzegalny, ale o wiele bardziej istotny aspekt praktyczny. Posługiwanie się poszczególnymi narzędziami w poradnictwie – np.: testami, różnego rodzaju kwestionariuszami, technikami dramowymi czy projekcyjnymi, stosowanie burzy mózgów lub też swobodnych rozmów – wyrasta z konkretnych teorii. Teorie te przyjmują pewne założenia o świecie i naturze człowieka (a odrzucają inne) oraz interakcjach zachodzących między nimi. Zatem wychodząc od tych twierdzeń o rzeczywistości, stosujemy pewien aparat pojęciowy i metodyczny, który prowadzi nas do zbudowania narzędzi, za pomocą których ową „rzeczywistość” możemy opisać – czyli zbadać, zmierzyć, zważyć. Ale jednocześnie nawet nie zakładamy istnienia innej rzeczywistości, nie mamy nawet narzędzi do jej zobaczenia. W tym kontekście można wprowadzić – za Thomasem Kuhnem – pojęcie „paradygmatu”, dokładnie opisane w *Strukturze rewolucji naukowych*, które szczególnie w antropologii społecznej jest, upraszczając, zbiorem twierdzeń o świecie, co do których istnieje zgodność dominującej grupy naukowców. Innym terminem, który mimo iż pochodzi z teorii polityki i władzy i służy do opisu bardziej złożonych relacji, jest wprowadzony przez Jadwigę Staniszkis „dyktat formy”¹³, który w kontekście rozważań teoretycznych podkreśla „naturalne” granice, dozwolony obszar, po którym można się poruszać. Termin ten należy rozumieć jako metaregulację, która określa warunki brzegowe i możliwe do zastosowania procedury. Innymi słowy – pewne problemy w ramach danej teorii po prostu nie istnieją – tzn. nie ma nawet aparatu pojęciowego do ich opisanie. Zatem decydując się na dany rodzaj narzędzi doradczych – zakorzenionych w konkretnej teorii – niejako już z góry definiujemy reguły, jakimi będziemy się posługiwać, i przyjmujemy pewną pulę rozwiązań, które w efekcie możemy otrzymać.

W obszarze doradztwa funkcjonuje bardzo wiele, co najmniej kilkadziesiąt teorii, które określają role poradnictwa, relacje między jednostką a otoczeniem (oraz przyjmują założenia co do ich cech), wyodrębniają zmienne determinujące tak poszczególne wybory zawodowe, jak również cały przebieg kariery oraz proponują pewne modele wyjaśniania zaobserwowanych zjawisk. Rzeczowa ich prezentacja wykraczałaby znacznie ponad cel niniejszego opracowania, szczególnie że dostępne są liczne publikacje omawiające ww. zagadnienia w sposób merytoryczny i wyczerpujący. Należy jednak pokazać – lub chociaż zarysować – zróżnicowanie teoretyczne, aby dzięki temu czytelnik zobaczył, jak wiele rozmaitych elementów składa się na obraz doradztwa, który można z tego powodu uznać za mozaikę. W tym miejscu warto jednak odwołać się do jednej z wielu klasyfikacji koncepcji teoretycznych w obszarze doradztwa oraz przywołać te teorie, które zdaniem uznanych autorów wywarły największy wpływ na rozwój dziedziny, a które jednocześnie można uznać za reprezentatywne (lub chociaż przykładowe) dla każdego z podtypów w ramach prezentowanego poniżej podziału.

Wendy Patton i Mary McMahon w monumentalnej i kilkakrotnie wznawianej, liczącej prawie 500 stron pracy *Career Development and Systems Theory* (Patton i McMahon, 2014), dokonały szczegółowego przeglądu koncepcji teoretycznych w obszarze doradztwa i zaproponowały następującą klasyfikację:

Teorie treści (z ang. *theories of content*) – odwołują się do czynników wpływających na rozwój kariery. W tej kategorii należy wymienić:

Teorię cechy i czynnika Franka Parsonsa

Frank Parsons jest jednym z pionierów teorii doradztwa zawodowego. Opracował on w 1908 roku teorię wyboru zawodu opartą na zasadzie „cechy i czynnika” (*Trait and Factor Theory of Occupational Choice*¹⁴). Parsons uważał, że każda jednostka jest wyposażona w stały, niepowtarzalny zbiór zdolności oraz innych cech osobowości, w związku z czym istnieje dla niej tylko jeden, optymalny model kariery zawodowej. Jego teoria opiera się na trzech głównych założeniach:

- 1) Możliwy jest pomiar konkretnych, indywidualnych predyspozycji i zdolności ludzi.
- 2) Możliwe jest także wskazanie, jakie cechy i predyspozycje powinna posiadać osoba wykonująca dany zawód.
- 3) Możliwe jest dobranie („dopasowanie”) osób do zawodów w sposób optymalny.

¹³ Staniszkis, 2012.

¹⁴ Parsons, 1909.

Parsons zakładał, że sytuacja optymalna (zapewniająca największą wydajność) jest wtedy, gdy dana osoba posiada cechy konieczne i przydatne do wykonywania konkretnego zawodu oraz jeśli pracuje ona właśnie w tym zawodzie. Rozpoznanie tych indywidualnych predyspozycji, a także dostarczenie wiedzy na temat cech zawodów jest zadaniem doradców zawodowych.

W 1928 roku Clark Hull w pracy *Aptitude testing* wyszedł z inicjatywą baterii testów uzdolnień do zastosowania w poradnictwie zawodowym. W 1939 roku Edmund G. Williamson opracował koncepcję doradztwa dyrektywnego (omówioną na początku tej części opracowania), którego istotą jest dopasowanie człowieka do wymagań rynku pracy. Na doradztwo w ramach tej koncepcji składają się następujące elementy: analiza, synteza, prognoza, porada, proces kontroli. Koncepcja dyrektywna jest punktem wyjścia dla, wspomnianego już wcześniej, opiekuńczego i technokratycznego modelu poradnictwa¹⁵.

Teoria dostosowania zawodowego (*theory of work ad ent*) Rene Dawisa i Lloyda Lofquista

Teoria ta powstała w obszarze psychologii zawodowej, która koncentrowała się na zmiennych charakteryzujących dostosowanie zawodowe. Za ich pomocą autorzy opisywali takie zjawiska jak w głównej mierze: wybór zawodu, podążanie raz obroną ścieżką kariery i postęp w jej rozwoju oraz zadowolenie z wykonywanego zawodu (jego wpływ na jednostkę i spełnienie jej potrzeb, jak również na środowisko pracy i sprostanie jego oczekiwaniom) (Dawis i Lofquist, 1968). Opracowane zostało szereg baterii testów, dzięki którym doradcy zawodowi dostali narzędzia pomagające w „optymalnym” dopasowaniu klienta do środowiska konkretnego zawodu. Zmienne, które można dzięki nim mierzyć, to między innymi: stopień satysfakcji zawodowej jednostek, ich potrzeby, wartości, umiejętności i możliwości oraz niezgodność ze środowiskiem pracy. Możliwa stała się także ewaluacja efektywności działania poszczególnych programów rehabilitacji zawodowej.

Koncepcja ta jest także nazywana teorią zgodności pomiędzy człowiekiem a środowiskiem (Leung, 2008), gdyż w jej ramach analizuje się relacje pomiędzy jednostką – szukającą takiej organizacji, która spełni jej potrzeby – a otoczeniem zawodowym (środowiskiem pracy), poszukującym jednostek o określonych cechach – spełniających oczekiwania organizacji. W opisie tej relacji stosuje się termin „zadowolenia” rozumianego jako wzajemne zaspokojenie – z jednej strony potrzeb, z drugiej oczekiwań.

Ostatnie prace w ramach tego podejścia (Dawis, 2005) koncentrują się na zróżnicowanych stylach dostosowania zawodowego (pokonywania niezgodności pomiędzy jednostką a środowiskiem pracy) i wyróżnia się cztery zmienne, charakteryzujące relacje pomiędzy jednostką a środowiskiem pracy:

- 1) Elastyczność rozumianą jako stopień tolerancji jednostki na niezgodność pomiędzy nią a środowiskiem pracy oraz jako możliwość pojawienia się niezadowolenia z pracy;
- 2) Aktywność rozumianą jako skłonność jednostki do aktywnego wpłynięcia na środowisko pracy tak, aby ograniczyć niezgodność pomiędzy nim a jednostką oraz zredukować dzięki temu stopień niezadowolenia jednostki;
- 3) Reaktywność rozumianą jako to, czy jednostka zdecyduje się na dopasowanie (z ang. „self-adjustment”) do środowiska pracy, aby zmniejszyć stopień niezgodności bez aktywnego oddziaływania na to środowisko.
- 4) Wytrwałość odnoszącą się do stopnia, do którego jednostka jest skłonna pozostać i wytrwać w środowisku pracy, zanim zdecyduje o jego opuszczeniu.

Podobne cztery zmienne opisują możliwe oddziaływanie środowiska pracy wobec jednostek w sytuacji niezgodności między nimi.

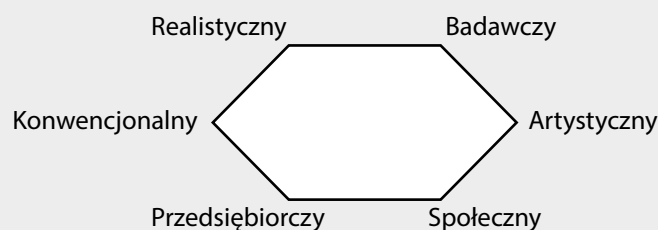
Teoria osobowości zawodowej Johna Hollanda

W 1959 roku John Holland opracował koncepcję typów osobowości zawodowych, nazwaną później w literaturze kodami Hollanda lub heksagonem Hollanda. W koncepcji tej wyróżnia się 6 typów osobowości i ich kombinacje:

– realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy i konwencjonalny.

¹⁵ Tomaszewski, 1969.

Schemat 2.1 Heksagon Hollanda



Źródło: Opracowanie własne na podstawie teorii J. Hollanda.

Według koncepcji Hollanda „rozwój zawodowy jako stopniowa krystalizacja preferencji zawodowych dokonuje się w relacji do różnych środowisk zawodowych i stanowi proces poznawania siebie (swego „ja”) i świata zawodów, z kolei wybór kariery zawodowej jest procesem dopasowywania tychże preferencji do odpowiednich środowisk zawodowych, czyli porównywania własnej osobowości z podanym obrazem tych środowisk”¹⁶.

Kolejnym wkładem J. L. Hollanda w teorię i praktykę doradztwa jest opracowanie *Inwentarza Zainteresowań Zawodowych* oraz *Baterii Testów i Uzdolnień Zawodowych*, które m.in. były stosowane pod koniec lat 90. w urzędach pracy w Polsce¹⁷.

W latach 60. i 70. Holland opracował *Occupational Classification System*, w ramach którego powstały dwa przewodniki przygotowane także dla doradców bez przygotowania psychologicznego:

- Przewodnik pomagający rozróżnić zainteresowania zawodowe jednostek;
- Przewodnik pomagający wskazać najbardziej do tych zainteresowań pasujące zawody.

Teorie procesu (z ang. *theories of process*) – posługują się kategorią etapów w rozwoju zawodowym i osobistym jednostki (przez które każda osoba przechodzi), odwołują się do interakcji między nimi i zmian zachodzących czasie. W tej kategorii należy wspomnieć o:

Teorii cyklu życia i miejsca jednostki (z ang. *life span and life-space theory*) Donalda Supera.

Od końca lat 50. Donald Super rozpoczął pracę nad teorią rozwoju zawodowego (*Vocational development theory*, 1957r). „Super zaproponował „obraz siebie” (*self-concept*) jako kluczową zmienną do opisu rozwoju zawodowego. („Obraz siebie” – czyli to, jak jednostki się postrzegają i jak myślą, że są postrzegane przez innych – w sferze kariery zawodowej staje się zawodowym „obrazem siebie” – czyli postrzeganiem się przez pryzmat wykonywanego zawodu – przyp. KP). W wyborze kariery istotną rolę pełni zawodowy „obraz siebie”, gdyż pochodzi on z postrzegania się (*self-image*). Zawodowy „obraz siebie” powstaje w interakcji pomiędzy osobą a jej środowiskiem. Super definiuje pięć stopni rozwoju zawodowego:

- 1) Okres dorastania (od 0 do 14. roku życia) – dzieci doświadczają różnych zdarzeń i rozwijają poglądy i wiedzę na temat pracy zawodowej;
- 2) Okres badania (od 14. do 24. roku życia) – jednostki poznają różne możliwe wybory zawodowe i stają się świadome swoich zainteresowań i możliwości. Jednostki rozwijają swoje cele zawodowe na podstawie tych zainteresowań i możliwości, i przygotowują się do zdobycia wymaganych umiejętności, jak również doświadczenia zawodowego;

¹⁶ Stopińska-Pająk, 2006 r.

¹⁷ Później wygasła licencja, która z racji kosztów nie została odnowiona. Materiały Hollanda są jednym z narzędzi stosowanych przez psychologów w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

- 3) Okres budowania (od 25. do 44. roku życia) – jednostki stają się kompetentne w realizacji swojej kariery i rozwijają ją;
- 4) Okres utrzymania (od 45. do 65. roku życia) – jednostki kontynuują rozwijanie swoich umiejętności i zdobywają nową wiedzę, aby być produktywnymi, oraz jednocześnie przygotowują się do przejścia na emeryturę;
- 5) Okres spadku (od 65. roku życia) – jednostki dostosowują swoją pracę zawodową do swoich fizycznych możliwości i korzystają z uzbieranych zasobów, aby pozostać niezależnymi.

Super (1957) wierzył, że powyższe role jednostki zmieniają wraz ze zmianą etapu życia i że ludzie podejmują określone decyzje w konkretnych momentach życia, które odpowiadają ich osobistej sytuacji i okolicznościom, w jakich się znajdują. Osobista sytuacja jest determinowana geograficznie, historycznie, społecznie, ekonomicznie, jak również zależy od cech jednostki, jej domu i wspólnoty, z której pochodzi¹⁸."

Teorie treści i procesu (z ang. *theories of content and process*) – w obszarze ich zainteresowania jest zarówno jednostka, jak i kontekst, w którym ona funkcjonuje. Teorie z tej kategorii koncentrują się na analizowaniu z jednej strony rozwoju jednostki, z drugiej zaś na opisie zmian zachodzących w jej otoczeniu, aby dzięki temu możliwe było badanie interakcji między tymi dwoma sferami.

Teoria uczenia się ze szczęśliwych zbiegów okoliczności (z ang. *happenstance learning theory*) Johna Krumboltza.

Koncepcję uczenia się ze szczęśliwych zbiegów okoliczności można uznać za jedno z ciekawszych podejść do zagadnienia doradztwa zawodowego. Zakłada ona, że każda sytuacja to potencjalna korzyść oraz że można wypracować w sobie zdolność do wykorzystywania nieprzewidzianych zdarzeń. Krumboltz uważa, że to, kim jednostka zostanie jak dorośnie, nie powinno i nie może być planowane, gdyż nie ma możliwości poznania przyszłości. Doradca może co najwyżej poznać czynniki wpływające na tę przyszłość. Celem doradztwa jest w tym ujęciu nauczenie, jak podejmować działania, aby mieć bardziej satysfakcjonującą karierę i życie osobiste, a nie jak podjąć pojedynczą decyzję. Ocena w procesie doradczym ma służyć stymulacji nauki, a nie być narzędziem do dopasowania cech osobistych do zawodu. Klienci doradztwa mają uczyć się tworzenia korzystnych (nieplanowanych) wydarzeń. Psycholog ten sformułował kilka rekomendacji dla procesu nauczania w szkołach:

- Nie ustawiaj jednakowej poprzeczki dla wszystkich;
- Koncentruj się na efektach jednostki, a nie grupy;
- Nagradzaj każdą poprawę czy sukces w szerokiej gamie efektów uczenia się;
- Stwórz proces edukacyjny przyjemny dla wszystkich – uczniów, rodziców, nauczycieli;
- Stwarzaj sytuację, w której uczniowie podejmują wartościowe ćwiczenia edukacyjne;
- Oceniaj efekty edukacji poprzez osiągnięcia uczniów w świecie realnym. Sukces doradztwa jest mierzony tym, co klient osiągnie w świecie realnym, poza spotkaniem doradczym.

Teorie uwzględniające szersze wyjaśnienia (z ang. *wider explanations*). W tej kategorii mieszczą się teorie, które biorą pod uwagę inne, socjoekonomiczne uwarunkowania decyzji zawodowych. W powyższym zakresie należy zauważyć, że dotyczy to włączenia do doradztwa między innymi takich zagadnień jak: role męskie i żeńskie, postrzeganie pozycji kobiety i mężczyzny w danej kulturze, etniczność i stosunek do mniejszości narodowych i rasowych, niepełnosprawność – ograniczenia z niej wynikające oraz percepcja osób z niepełnosprawnością w danej społeczności. Teorie z tego obszaru cechują się dużą różnorodnością i część z nich można zaliczyć również do pozostałych kategorii. Przypisanie ich tutaj jest decyzją do pewnego stopnia arbitralną, a powodowane to jest chęcią podkreślenia, że w doradztwo zawodowe dysponuje również warsztatem przeznaczonym (tak teoretycznym, jak i praktycznym) dla grup mniejszościowych. Dla tego zbioru teorii za przykład może posłużyć:

¹⁸ Capuzzi i Stauffer, 2014.

Teoria ograniczenia i kompromisu (z ang. *theory of circumscription and compromise*) Lindy Gottfredson.

Wedle tej koncepcji (Leung, 2008) wybór kariery i rozwój zawodowy to proces polegający na eliminacji (ograniczaniu) kolejnych alternatyw zawodowych spośród tych, których możliwość podjęcia rozważa jednostka na kolejnych etapach swojego życia. Gottfredson wprowadza następujące pojęcia do opisu rozwoju zawodowego jednostek (Bajcar, Borkowska, Czerw, Gąsiorowska i Nosal, 2006):

- Obraz siebie (*self-concept*) jest kluczową osią, wokół której budowana jest kariera. Wybory zawodowe są zgodne z obrazem własnego „ja” lub dążą do kreacji pożądanej ze względu na obraz siebie danej jednostki.
- Wyobrażenia dotyczące zawodów (*images of occupations*) – można je inaczej nazwać – stereotypami zawodowymi, których nośnikami są osoby zawody te wykonujące. Cechy tych osób (także ich style życia, konsumpcji etc.) i cechy zawodów przez nie wykonywanych składają się na to, jak jednostka postrzega daną profesję. Poszczególne zawody mogą być podobnie oceniane (postrzegane) przez grupy ludzi żyjące w konkretnych kontekstach kulturowych – należących do określonych grup społecznych czy narodowych.
- Mapa poznawcza zawodów (*cognitive map of occupations*) – to postrzeganie zawodu w oparciu o dwie skale: męskość vs. kobiecość oraz prestiż społeczny związany z wykonywaniem danej profesji.
- Zgodność (*compatibility*) – to adekwatność własnego „ja” i środowiska zawodowego.
- Dostępność zawodów (*accessibility*) – to uwzględnienie przez jednostkę szeregu barier w jej dostępie do wykonywania danego zawodu.
- Aspiracje zawodowe (*occupational aspirations*). Gottfredson wyróżnia aspiracje realistyczne – gdy preferencje zawodowe uwzględniają dostępność zawodów oraz aspiracje idealistyczne – gdy bariery dla jednostki w dostępie do danego zawodu są pomijane przez nią.
- Przestrzeń społeczna (*social space*) – jest to pula zawodów, spośród których jednostka rozważa wybór odpowiednich dla siebie profesji.
- Kompromis (*compromise*) – to proces rezygnacji przez jednostkę z zawodów, do których ona aspiruje, które jednak są dla niej niedostępne, na rzecz zawodów bardziej dostępnych, ale jednocześnie mniej zgodnych z obrazem siebie jednostki.

Gottfredson zaproponowała model rozwoju zawodowego jednostki w odniesieniu do jej wieku składający się z czterech etapów (Leung, 2008):

- 1) Orientacja na rozmiar i siłę (od 3. do 5. roku życia) – dzieci postrzegają zawody poprzez role odgrywane przez dorosłych.
- 2) Orientacja na role związane z płcią (od 6. do 8. roku życia) – dzieci zaczynają dostrzegać zróżnicowanie zawodów przez pryzmat płci osób je wykonujących. Można zatem mówić o powstawaniu w tym okresie społecznych ról odnoszących się do płci. Na tym etapie dzieci eliminują z dalszych rozważań te zawody, które wydają im się niepasujące do ich płci.
- 3) Orientacja na ocenę społeczną (od 9. do 13. roku życia) – dzieci zaczynają dostrzegać różnice w statusie i społecznym prestiżu poszczególnych zawodów. Z dalszych rozważań eliminowane są te zawody, których wykonywanie wiąże się z pozycją społeczną postrzeganą przez dziecko jako zbyt niską wobec własnych aspiracji oraz zbyt wysoką – wymagającą one podjęcia zbyt wielkiego wysiłku i jest on zagrożony za dużym ryzykiem niepowodzenia.
- 4) Orientacja na wewnętrzne, unikalne „ja” (od 14. roku życia). W okresie tym jednostka posiada już obraz siebie (*self-concept*), na który składają się takie elementy jak: osobowość, zainteresowania, umiejętności, wartości. Wybór zawodu dokonywany jest spośród pozostałego zbioru dostępnych profesji, zgodnie z dopasowaniem do unikalnego, wewnętrznego „ja”. Warto też za-

uważyć, że na poprzednich trzech etapach jednostka odrzucała poszczególne zawody, aby teraz dokonać wyboru spośród pozostałego zbioru.

Kluczowym terminem w koncepcji Gottfredson jest pojęcie kompromisu. Jest to proces, „w ramach którego jednostka rezygnuje z tych alternatyw, które oceniła jako bardzo atrakcyjne z punktu widzenia koncepcji własnego Ja, szczególnie wtedy, gdy nie znajduje ona lub też nie wyobraża sobie, że może znaleźć możliwość rozwoju zawodowego zgodnie ze swoimi aspiracjami. [...] (kompromis – przyp. KP) Staje się konieczny szczególnie wtedy, gdy nie ma możliwości edukacji w danym kierunku, gdy stosuje się dyskryminacyjne praktyki na rynku pracy, gdy brak wystarczającej liczby stanowisk pracy w danym typie zawodu (np. liczba osób ujawniających preferencje do zawodów odpowiadających hollandskiemu typowi artystycznemu jest zdecydowanie wyższa niż liczba odpowiednich miejsc pracy oferowanych przez rynek), lub też gdy w ogóle nie ma pracy odpowiadającej danym oczekiwaniom”¹⁹.

Teorie konstruktywistyczne (z ang. *constructivist, social constructionist approaches*) wyrastają z pojęcia konstruktywizmu oraz psychologii zawodowej i kładą nacisk na holizm i indywidualność jednostki jako centralne elementy konstytuujące rozwój kariery zawodowej danej osoby. W tym obszarze teoretycznym należy wspomnieć o:

Teorii konstrukcji kariery (z ang. *career construction theory*) Marka Savickasa.

Mark Savickas, autor teorii konstrukcji kariery, jest obecnie jednym z bardziej wpływowych psychologów zajmujących się tematyką poradnictwa. Savickas posługuje się terminem „adaptacyjności karier” i analizuje zawód jako mechanizm społecznej integracji. Stawia on pytanie o to, w jaki sposób jednostka tworzy swoją karierę. Adaptacyjność jednostki ma cztery wymiary i w sytuacji dysfunkcji każdego z nich postuluje się konkretny rodzaj interwencji doradcy. Owe wymiary to:

- Troska – jednostka jest zainteresowana swoją przyszłością zawodową;
- Kontrola – jednostka czuje, że sama jest odpowiedzialna za konstruowanie swojej kariery;
- Ciekawość – jednostka umie poszukiwać informacji o zawodach, umie wyznaczać sobie cele, zna swoje kompetencje w relacji do życia zawodowego;
- Pewność siebie – jednostka ma poczucie sprawczości i skuteczności swoich działań, nie boi się podejmować ryzyka.

Przedstawione powyżej teorie, w zaproponowanej przez Wendy Patton i Mary McMahon kategoryzacji, nie zostały dobrane przypadkowo. Szereg autorów uznaje je za najbardziej wpływowe w poradnictwie zawodowym. W tym zakresie Samuel Osipow (1990) wymienia prace Hollanda, Supera, Dawisa i Lofquista, Krumboltza. Chris Watkins (1994) pisze o wielkiej piątce autorów – Bordin, Dawis i Lofquist, Holland i Krumboltz. Duane Brown i Linda Brooks, w obszernej pracy *Career choice and development* (Brown i Brooks, 1996), wspominając o teoriach doradztwa zawodowego, które w największym stopniu oddziaływały na współcześnie przeprowadzane badania lub praktykę, wymieniają koncepcje: Hollanda, Dawisa i Lofquista, Supera, Gottfredson i Krumboltza.

Cechą wspólną współczesnych teorii doradztwa zawodowego jest akcentowanie indywidualności jednostki, niepowtarzalności jest osobowości i sytuacji życiowej – stąd podejścia o charakterze psychologicznym. Podkreśla się duży stopień nieprzewidywalności otoczenia, a sytuacji gospodarczej w szczególności. Jednocześnie widać, że „życie zawodowe” jest równie ważne jak „życie osobiste” – w zasadzie nawet wprowadzenie takiego podziału jest nieuprawnione (te płaszczyzny przenikają się), Savickas stosuje nawet termin „osobowość zawodowa”, co implikuje, że niepowodzenie zawodowe jest równoznaczne z jakąś formą dysfunkcji osobowości jako takiej. Jest to do jakiegoś stopnia funkcją czasów nam współczesnych: z jednej strony w społeczeństwie dominują wartości konsumpcjonizmu, z drugiej zaś dzisiejsza gospodarka cechuje się nieprzewidywalnością, rynek pracy w coraz mniejszym stopniu oferuje stabilne miejsca zatrudnienia, pojawiło się pojęcie „prekariatu” (Standing, 2010), a socjologowie (Gigerenzer, 2003) wprowadzają termin „niepewność” do opisu rzeczywistości.

¹⁹ Bajcar i in., 2006.

2.2. Stan prawny

Przywołanie stanu prawnego regulującego działanie doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach ma na celu przede wszystkim dokładne pokazanie przedmiotu zrealizowanego badania. Dodatkową korzyścią z tego fragmentu opracowania jest możliwość poznania szerszego kontekstu funkcjonowania doradztwa w szkołach; także niektóre sformułowania i kategorie użyte w kwestionariuszach ankiet czy też przeprowadzonych analizach staną się dzięki temu bardziej zrozumiałe, a otrzymane wyniki i wnioski można lepiej zakorzenić w rzeczywistości szkolnej.

Zgodnie z zapisami ustawy o systemie oświaty (art. 1 pkt. 14) szkoły mają za zadanie „przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia”. Art. 2 pkt. 4 nakłada także na poradnie psychologiczno-pedagogiczne obowiązek „pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu”.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach określa, że jedną z form tej pomocy jest organizacja zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej - w przypadku uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Ponadto w rozporządzeniu tym wskazano na (§7.1 pkt. 5), kadre, która może te zadania wykonywać (w myśl §17 mogą to być: „nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści” oraz zgodnie z §25.1 pkt.2 doradcy zawodowi, a „w przypadku braku doradcy zawodowego w szkole lub placówce dyrektor szkoły lub placówki wyznacza nauczyciela, wychowawcę grupy wychowawczej lub specjalistę planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego”). Zgodnie z §25 pkt. 1 ww. rozporządzenia do zadań doradcy zawodowego należy ponadto:

- 1) systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania poszczególnych uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz na pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej;
- 2) gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia;
- 3) prowadzenie zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej;
- 4) koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę i placówkę;
- 5) współpraca z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnianiu ciągłości działań w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego;
- 6) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe jest wpisane w zakres pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Świadczy o tym m.in. §5.1 pkt. 2, w którym czytamy: „Pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce udzielają uczniom nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści wykonujący w przedszkolu, szkole i placówce zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni, zwani dalej „specjalistami”.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie w przedszkolach szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. z 2014r., poz. 414) oraz w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. z 2014r., poz. 392 z późn. zm.) w przypadku każdego ucznia gimnazjum lub szkoły ponadgimnazjalnej objętego kształceniem specjalnym, zespół nauczycieli i specjalistów opracowujący dla tego ucznia indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, powinien uwzględnić w tym programie także działania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego i sposób realizacji tych działań.

Zadania szkół z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego opisane są także w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku (wraz z późniejszymi zmianami) roku „w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół”*. W zapisach dotyczących zakresu statutów szkół poszczególnych typów określa, iż powinny one zawierać m.in. „organizację wewnątrzszkolnego systemu doradztwa oraz zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia”. W rozporządzeniu tym zawarto także zapis mówiący o tym, że statut szkoły określa „organizację współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc dzieciom i rodzicom” (§2.1 pkt. 9).

Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 roku (Dz. U. 2012 poz. 204 z późn. zm.) w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych określa w §2.1 pkt. 5b „wymiar godzin do dyspozycji dyrektora szkoły przeznaczonych na zajęcia realizujące potrzeby i zainteresowania uczniów, z uwzględnieniem art. 42 ust. 2 pkt. 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. z późn. zm. – Karta Nauczyciela”. Z rozporządzenia tego wynika – często spotykane w badanych szkołach – organizowanie zajęć poświęconych doradztwu na tzw. godzinach „karcianych”. (Są to godziny przeznaczone w ramowych planach nauczania do dyspozycji dyrektora szkoły. W ramach tych godzin nauczyciele mogą prowadzić: zajęcia opieki świetlicowej, zajęcia zwiększające szanse edukacyjne uczniów zdolnych i mających problemy w nauce lub zajęcia rozwijające zainteresowania uczniów.)

Zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego należą także do jednego z obszarów działań poradni psychologiczno-pedagogicznych. Reguluje to *Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 roku „w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych”* (Dz. U. 2013 poz. 199), którego §1 stanowi, że „publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym publiczne poradnie specjalistyczne, zwane dalej «poradniami», udzielają dzieciom, od momentu urodzenia, i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu [...]”. Poradnie wspierają także nauczycieli, wychowawców grup i specjalistów w planowaniu i realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego (§9.1 pkt. 1b).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku z późn. zm. (Dz. U. 2009 nr 50 poz. 400) *w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* precyzuje wymagania odnośnie stanowiska doradcy zawodowego. W § 22.1 czytamy: „Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela-doradcy zawodowego w szkołach i placówkach, o których mowa w § 2 (dla liceów i techników – przyp. KP), posiada osoba, która ukończyła:

- 1) studia magisterskie w zakresie doradztwa zawodowego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
- 2) studia magisterskie na dowolnym kierunku i studia podyplomowe w zakresie doradztwa zawodowego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne.

Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela-doradcy zawodowego w szkołach i placówkach, o których mowa w § 3 i 4 (dla gimnazjów i ZSZ – przyp. KP), posiada osoba, która: 1) ma kwalifikacje określone w ust. 1 lub 2) ukończyła:

- a) studia pierwszego stopnia w zakresie doradztwa zawodowego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
- b) studia pierwszego stopnia na dowolnym kierunku (specjalności) i studia podyplomowe w zakresie doradztwa zawodowego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne”.

Jednak przywoływane wyżej rozporządzenie z 30 kwietnia 2013 roku zawiera zapis: „W przypadku braku doradcy zawodowego w szkole lub placówce dyrektor szkoły lub placówki wyznacza nauczyciela, wychowawcę grupy wychowawczej lub specjalistę planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego”. Z tego też powodu w szeregu analiz przeprowadzonych w badaniu stosuje się podział na doradcę „etatowego” i doradcę „inną osobę” (realizującą zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego), mimo iż na pierwszy rzut oka może on brzmieć infantylnie.

2.3. Wybrane, dotychczas zrealizowane badania z obszaru doradztwa edukacyjno-zawodowego

Wielokrotnie podnoszona istotność problemu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych nie szła w parze z podejmowaniem szerokich analiz tego zagadnienia, a dotychczas przeprowadzone badania, choć miejscami prezentujące ciekawe podejście do omawianej problematyki, nie miały skali ogólnokrajowej, więc wnioskowanie na ich podstawie było ograniczone. Warto jednak wskazać na kilka projektów, które były inspirujące przy tworzeniu koncepcji niniejszego badania w IBE lub które dostarczają wartościowych wyników:

- *Diagnoza działalności Szkolnych Ośrodków Kariery* – Centrum Metodyczne ECORYS Polska i Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP. Badanie przeprowadzono w 2008 roku za pomocą sondażu telefonicznego; podmiotem badania było 111 Szkolnych Ośrodków Kariery. Przeprowadzone analizy były reprezentatywne tylko dla tej formy organizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego. Z racji liczebności zrealizowanych wywiadów trudno wnioskować na poziomie warstwy wydzielonej ze względu na daną cechę – np. w podziale na typy szkół.
- *Poradnictwo edukacyjno-zawodowe w województwie podlaskim* – Centrum Metodyczne ECORYS Polska. Badanie przeprowadzono na przełomie 2007 i 2008 roku; podmiotem badania było 172 jednostek: gimnazja (30% próba szkół) i szkoły ponadgimnazjalne, ośrodki doskonalenia nauczycieli oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne (wszystkie) działające w województwie podlaskim. Badanie przeprowadzono za pomocą ankiety pocztowej; ze 172 wysłanych ankiet otrzymano z powrotem 63 (*response rate* = 37%). Wyniki były prezentowane bez podziału na typy szkół.
- *Poradnictwo zawodowe w poradniach psychologiczno-pedagogicznych* - Centrum Metodyczne ECORYS Polska i Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP. Badanie przeprowadzono na przełomie 2007 i 2008 roku; podmiotem badania było 149 (z 562) poradni psychologiczno-pedagogicznych ze wszystkich województw. Badanie przeprowadzono za pomocą sondażu telefonicznego. Daje ono obraz funkcjonowania doradztwa w poradniach: z jednej strony średnio jedna poradnia obsługuje 50 placówek edukacyjnych, z drugiej zaś na jedną poradnię przypada przeciętnie 1,85 etatu doradcy zawodowego (a dokładniej: średnio w wymiarze 1,85 etatu świadczone są usługi z zakresu doradztwa, niezależnie od formalnego stanowiska osoby świadczącej te usługi). Już tylko z samego zestawienia tych dwóch danych widać, że poradnie psychologiczno-pedagogiczne nie są w stanie efektywnie objąć usługą doradztwa uczniów szkół znajdujących się na ich obszarze. Co więcej, badanie pokazało, że w zakresie opieki poradni (liczba uczniów w szkołach, które działają na terenie podlegającym danej poradni) jest 12 796 uczniów, co daje 6902 uczniów na jednego doradcę. Średnio z poradnictwa zawodowego w poradniach korzysta w skali roku 821 uczniów. Jeśli do tego dodać informację, iż średnio na jedną poradnię przypada 14 etatów dla kadry merytorycznej (psychologowie, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i inni), można postawić tezę, że doradztwo edukacyjno-zawodowe nie mieści się w głównych obszarach działalności omawianych instytucji.
- *Diagnoza oświatowego systemu poradnictwa edukacyjno-zawodowego w Pomorskiem* – Centrum Metodyczne ECORYS Polska. Badanie przeprowadzono w 2007 roku; podmiotem badania były 254 gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne działające w województwie pomorskim. Badanie przeprowadzono za pomocą ankiety pocztowej, której kwestionariusz wysłano do 254 szkół i poradni. Z powrotem otrzymano ankiety z 97 jednostek oświatowych (*response rate* = 38%).
- *Stan doradztwa zawodowego w szkolnictwie na terenie województwa zachodniopomorskiego* – Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie (Zachodniopomorskie Obserwatorium Rynku Pracy). Badanie przeprowadzono w 2013 roku na próbie 139 gimnazjów (stopa zwrotu ankiet = 45%) oraz 60 szkół ponadgimnazjalnych (stopa zwrotu = 43%) zlokalizowanych na terenie województwa zachodniopomorskiego za pomocą ankiety papierowej PAPI oraz internetowej CAWI. Respondentami byli dyrektorzy szkół oraz osoby pełniące funkcję doradcy edukacyjno-zawodowego. W rekomendacjach z przeprowadzonego badania czytamy m.in.: „Należy stworzyć standardowy program szkolnych zajęć z zakresu poradnictwa zawodowego, określający m.in. podstawowy program pracy z uczniami, osoby odpowiedzialne za prowadzenie zajęć, zadania i obowiązki osób, odpowiedzialnych za doradztwo zawodowe w szkole. [...] Należy ustalić stałą część wydatków oświatowych, przeznaczonych na doradztwo zawodowe w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, co pozwoli na wypełnienie ustawowych obowiązków szkoły w zakresie poradnictwa edukacyjno-zawodowego. Podmiotami przekazującymi środki finansowe powinny być Jednostki Samorządu Terytorialnego, które są głównym organem prowadzącym publiczne szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne”.

- *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce* realizowane przez Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej KOWEZIU w ramach projektu *Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru*. Badanie zostało przeprowadzone w okresie od sierpnia 2010 do lutego 2011 na próbie 3868 dyrektorów szkół publicznych kształcących w zawodzie (w tym szkół specjalnych) oraz 141 dyrektorów centrów kształcenia praktycznego, co czyni je jedną z poważniejszych analiz w obszarze szkolnictwa zawodowego. We wnioskach z części poświęconej doradztwu zawodowemu czytamy: „Prawidłowo (systemowo) realizowane doradztwo zawodowe stanowi wsparcie świadomych wyborów młodzieży i wzmacnia zjawisko «pozytywnego wyboru» szkoły zawodowej. Jak wskazują badani eksperci, aktualnie obszar ten w kontekście kształcenia zawodowego w Polsce jest problematyczny. Brakuje skutecznego, systemowego funkcjonowania doradztwa zawodowego oraz właściwej diagnostyki predyspozycji zawodowych. To z kolei przyczynia się do negatywnych zjawisk, takich jak niska świadomość zawodowa uczniów (i rodziców), błędne decyzje/wybory kierunku kształcenia oraz, co istotne, brak umiejętności poruszania się młodzieży (i w konsekwencji absolwentów) po rynku pracy”.

Wspomniane powyżej badania, choć w wielu aspektach wartościowe i dostarczające nowej wiedzy, charakteryzowały się szeregiem ograniczeń, których pokonanie legło u podstaw najpierw tworzenia koncepcji *Diagnozy stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego*, a potem metodologii i koordynacji przebiegu zaprojektowanego badania. Szerzej jest to opisane w następnym rozdziale – *Metodologia*. Tutaj jednak warto wskazać kluczowe różnice wobec dotychczasowych analiz:

- Ogólnopolska skala badania umożliwiająca wnioskowanie na poziomie czterech typów szkół i trzech klas wielkości miejscowości;
- Reprezentatywność na poziomie dyrektorów i doradców edukacyjno-zawodowych;
- Liczebność prób umożliwiająca przeprowadzanie analiz na szeregu mniejszych grup wyodrębnionych ze względu na istotne cechy;
- Możliwość zestawienia perspektywy dyrektora danej szkoły z perspektywą doradcy z tej samej placówki;
- Kompleksowe omówienie, niejako krok po kroku, systemu poradnictwa w każdej z badanych szkół dzięki zastosowanej technice wywiadu bezpośredniego wspieranego komputerowo (CAPI);
- Metodologia biorąca pod uwagę przypadki odmów udziału w badaniu (szerzej o tym aspekcie w części poświęconej analizie *non-response*).

2.4. Wybrane, ostatnio realizowane projekty z obszaru doradztwa edukacyjno-zawodowego

Rosnąca waga doradztwa edukacyjno-zawodowego, choć zdaniem wielu jeszcze zdecydowanie niewystarczająca, znajduje obraz w stosowanych narzędziach polityki rynku pracy i systemu edukacji. Bardzo często pomocne w tym zakresie okazują się środki z UE, dzięki którym w ostatnich latach zostało podjętych szereg wartościowych inicjatyw – tak o charakterze ogólnokrajowym, jak i o regionalnym i lokalnym. W tym kontekście warto wspomnieć o czterech projektach (programach), których realizacja miała i ma pozytywny wpływ na rozwój doradztwa edukacyjno-zawodowego, a instytucje za nie odpowiedzialne są stałym elementem systemu poradnictwa. Wskazanie tylko tych kilku działań nie znaczy w żadnym wypadku, że pozostałe – niewymienione poniżej – są mniejszej rangi. Należy je raczej potraktować jako przykłady dobrych praktyk.

- W ramach rządowego programu *Pierwsza Praca* przeprowadzono konkursy dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, za które odpowiedzialne były Ochotnicze Hufce Pracy. Dzięki otrzymanym jednorazowym grantom w I edycji konkursu w 2003 i 2004 roku w 157 placówkach powstały Szkolne Ośrodki Kariery – czyli takie miejsca w szkole, w których uczeń ma możliwość otrzymania bezpłatnej porady ze strony doradcy zawodowego. Mimo iż dofinansowanie pozwalało tylko na przygotowanie i wyposażenie gabinetu w szereg pomocy dydaktycznych i rozpoczęcie świadczenia usługi dla uczniów – za etat doradcy szkoła płaciła z własnych środków – była to duża zmiana w ówczesnej sytuacji. Z SzOK-ów wówczas otwartych skorzystało ponad 175 tysięcy młodych ludzi – przeważnie była to młodzież ucząca się. W II edycji przyznano dofinansowanie dla 76 SzOK-ów a w ostatniej – trzeciej – dla kolejnych 127. Łącznie w 2005 roku ze wszystkich SzOK-ów skorzystało ponad 300 tysięcy młodych

osób. Także w II edycji programu *Pierwsza Praca* OHP powołały w 49 miastach Mobilne Centra Informacji Zawodowej. Ich głównym celem było umożliwienie dostępu do doradztwa dla młodzieży uczącej się w mniejszych ośrodkach miejskich i na wsiach – każde MCIZ dysponuje samochodem, dzięki czemu doradcy dojeżdżają do szkoły.

- W ramach projektu finansowanego z UE *OHP jako realizator usług rynku pracy* od 2009 roku powołano 124 Młodzieżowe Centra Kariery (w tym 33 jeszcze przed programem), 120 Punktów Pośrednictwa Pracy i 78 Ośrodków Szkolenia Zawodowego. Działania te akcentują ważną rolę hufców w świadczeniu poradnictwa dla młodzieży szkolnej, co znalazło także odzwierciedlenie w wynikach przeprowadzonego badania – OHP (i ich różne jednostki) stanowią jedną z trzech najważniejszych instytucji wspierających pracę doradców w szkołach.
- W latach 2009–2012 Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej realizował projekt *Opracowanie modelu poradnictwa zawodowego oraz internetowego systemu informacji edukacyjno-zawodowej*, którego celem było:
 - Upowszechnienie dostępu do usług doradztwa edukacyjno-zawodowego uczniom od poziomu gimnazjum.
 - Upowszechnienie dostępu do rzetelnej informacji edukacyjno-zawodowej.

Program był przeprowadzany w formie pilotażu wdrożenia modelu poradnictwa zawodowego w województwie warmińsko-mazurskim. W ramach projektu wyróżniono cztery zadania merytoryczne:

- 1) Analiza obecnie funkcjonującego systemu poradnictwa zawodowego w Polsce oraz w wybranych krajach UE.
- 2) Opracowanie modelu poradnictwa zawodowego w systemie oświaty w Polsce.
- 3) Pilotażowe wdrożenie i modyfikacja modelu.
- 4) Utworzenie internetowego systemu informacji edukacyjno-zawodowej.

Projekt zakończył się raportem pt.: *Stan i rola doradztwa zawodowego w wybranych powiatach województwa warmińsko-mazurskiego*, którego szereg doświadczeń i wniosków zostało użytych przy tworzeniu niniejszego badania.

- W 2013 roku KOWEZIU rozpoczął realizację projektu *Edukacja dla pracy* (obecnie trwa jego drugi etap), którego celem jest wsparcie 6000 placówek oświatowych w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego, tak aby mogły one zapewnić uczniom dostęp do usługi najwyższej jakości. Jednym z głównych podejmowanych w nim działań jest przeszkolenie w obszarze poradnictwa przedstawicieli gimnazjów: dyrektorów, doradców zawodowych i nauczycieli. Prócz tego w ramach projektu przygotowywanych jest szereg pomocy dydaktycznych dla nauczycieli świadczących poradnictwo w szkołach. Jest to odpowiedź na problem – także zdiagnozowany w niniejszym badaniu – niewystarczających kwalifikacji formalnych z zakresu doradztwa u osób realizujących tę usługę.

2.5. Terminologia

Opisanie terminów używanych w badaniu ma na celu ułatwienie czytelnikowi lektury opracowania i uniknięcie ewentualnych rozbieżności co do interpretacji otrzymanych wyników. Opis tych terminów miejscami wskazuje także na ich pochodzenie oraz powody, dla których zdecydowano się na konkretną interpretację. Dobrym przykładem ilustrującym konieczność podjęcia się tego zadania jest samo określenie terminu „doradztwo”. W poprzednim podrozdziale wskazano na teoretyczne przejawy tego problemu i wynikające z nich konkluzje. W tej części opisane są jego formalno-prawne aspekty.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe – zbiór działań z zakresu poradnictwa zawodowego dla młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych określonych szczegółowo w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. 2013

poz. 532), wynikających z ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty²⁰ (Dz .U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) oraz opisanych w literaturze naukowej poświęconej doradztwu zawodowemu.

Doradztwo zawodowe jest procesem pomagania ludziom w osiągnięciu lepszego zrozumienia siebie w dziedzinie spraw związanych z zawodem, pracą i zatrudnieniem oraz właściwego dostosowania zawodowego²¹.

W opracowaniach poświęconych doradztwu zawodowemu najczęściej stosuje się podział na:

- doradztwo zawodowe – czyli doradztwo realizowane w głównej mierze przez urzędy pracy. Jego podstawowym wyznacznikiem jest zajmowanie się osobami dorosłymi i przeważnie bezrobotnymi.
- doradztwo edukacyjno-zawodowe – czyli doradztwo realizowane na rzecz uczniów i młodzieży. Charakterystyczną jego cechą jest to, że odbiorcą usługi jest osobą najczęściej niepełnoletnią, uczącą się, zatem i sama usługa jest realizowana w placówkach oświatowych – przede wszystkim szkołach oraz w o wiele mniejszym zakresie – w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Niniejsze opracowanie dotyczy badania doradztwa realizowanego wyłącznie w sektorze edukacji (a dokładniej rzecz ujmując – w części tego sektora – w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych), zatem nie ma konieczności dla stosowania powyższego rozróżnienia tekście, stąd używany będzie termin „doradztwo” w znaczeniu „doradztwo edukacyjno-zawodowe”.

Trzeba też wspomnieć o podnoszonej przez część autorów (Pfeiffer, 2014) kwestii zamiennego stosowania terminów „doradztwo” i „poradnictwo”. „Różnorodność ta dotyczy zwłaszcza stosowania pojęć doradztwo edukacyjno-zawodowe i poradnictwo zawodowe. Można przyjąć, że doradztwo edukacyjno-zawodowe jest związane z systemem oświaty i dotyczy procesu towarzyszenia uczniom w podejmowaniu decyzji związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz z planowaniem kształcenia i kariery zawodowej. Natomiast pojęcie poradnictwo zawodowe bardzo często spotykamy w odniesieniu do osób dorosłych²². Podkreślenie odmienności realnie istniejących w obrębie dziedziny doradztwa zawodowego zasługuje na wyróżnienie i jest ważnym głosem w dyskusji, jednak wydaje się, że wskazany podział zostaje już wystarczająco dobrze uwzględniony poprzez stosowanie określenia „edukacyjno-zawodowe” (dla doradztwa z obszaru edukacji) i „zawodowe” (dla doradztwa z obszaru rynku pracy). Możliwość stosowania zamiennie terminu „doradztwo” i „poradnictwo” wpływa także pozytywnie na opracowania z tego obszaru, które dzięki temu są czytelniejsze, gdyż używane słownictwo jest mniej „hermetyczne”. Ma to szczególne znaczenie przy dokonywaniu tłumaczeń opracowań zagranicznych. Trzeba też pamiętać – co być może jest najważniejszym argumentem za zamiennością w stosowaniu dwóch ww. terminów – iż w opracowaniach anglojęzycznych nie istnieje takie rozróżnienie, a to właśnie Stany Zjednoczone Ameryki Północnej są głównym krajem, z którego pochodzą najważniejsze współczesne teorie doradztwa.

Reasumując - w niniejszej publikacji określenia: „poradnictwo” i „doradztwo” są traktowane jako synonimy, zatem wszędzie tam, gdzie pojawia się termin „poradnictwo” należy przez to rozumieć „doradztwo”. Także z powodów poprawienia czytelności tekstu stosuje się zamiennie określenia: szkoła i placówka, mając oczywiście świadomość, że ten drugi termin jest szerszy. W publikacji tej zatem wszędzie, gdzie pojawia się określenia „placówka” należy przez to rozumieć jeden z czterech badanych typów szkół: gimnazjum, zasadniczą szkołę zawodową, technikum bądź liceum.

Doradca edukacyjno-zawodowy – osoba świadcząca usługę doradcą zgodnie z § 25.1 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. 2013 poz. 523).

W niniejszym raporcie termin „doradca” będzie traktowany szerzej – będzie to każda osoba w szkole, która została wyznaczona do realizacji zadań z zakresu doradztwa, chyba że dla niektórych analiz istotne będzie rozróżnienie między doradcą a nauczycielem planującym i realizującym zadania z zakresu doradztwa (patrz niżej) – wtedy ten pierwszy zostanie nazwany doradcą „etatowym” a ten drugi „inną osobą”.

²⁰ Szczególnie art. 1.14, który placówkom oświatowym przyporządkowuje zadanie „przygotowywania uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia”.

²¹ Lamb, 1998.

²² Pfeiffer, (2014). \

Nauczyciel planujący i realizujący zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego – osoba wyznaczona przez dyrektora szkoły do wykonywania zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego w przypadku braku w szkole doradcy zawodowego (określona w § 31.2 poprzedniej wersji rozporządzenia z dn. 17 listopada 2010, Dz. U. 2010 nr 228 poz. 1487. Obecnie obowiązujące rozporządzenie co do meritum nie różni się w tym zakresie. § 25.1 pkt. 2. mówi o wyznaczeniu „nauczyciela, wychowawcy grupy wychowawczej lub specjalisty planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego).

Termin ten wydaje się nieco złożony i w praktyce ogranicza się tylko do ww. rozporządzenia – dobrze precyzuje stan formalny. Jak wskazało badanie, nie jest on jednak powszechnie używany w szkołach, jak również w tekstach poświęconych doradztwu edukacyjno-zawodowemu. Z tego powodu lepsze wydaje się rozróżnienie (tam, gdzie to konieczne) na doradcę „etatowego” vs. „osobę zajmującą się doradztwem”. Ponieważ powyższe określenia także mogłyby nieść pewne niejasności co do interpretacji analizowanej rzeczywistości – „przecież doradca zajmuje się doradztwem” – w tym raporcie będzie stosowane rozróżnienie: doradca „etatowy” oraz „inna osoba”.

Kwalifikacje doradcy – w badaniu rozróżniono następujące sytuacje odnośnie kwalifikacji formalnych doradcy (lub osoby zajmującej się poradnictwem):

- Brak formalnych kwalifikacji z obszaru poradnictwa.
- Ukończone kursy o tematyce doradczej. Mogą to być np. takie, które są obecnie realizowane przez KOWEZIU w ramach projektu *Edukacja dla pracy*.
W tym miejscu należy zauważyć, że kursy i szkolenia z zakresu doradztwa zawodowego, oferowane nauczycielom i doradcom w ramach doskonalenia zawodowego i uzupełniania wiedzy nie dają formalnych kwalifikacji do zatrudnienia na stanowisku doradcy. Omówione już wcześniej rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r. (Dz. U. z 2009 r. Nr. 50, poz. 400 z późn. zm.) „w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli” określa kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska doradcy zawodowego w szkołach - nie są nimi żadne formy kursowe ani szkoleniowe.
- Licencja doradcy zawodowego – obowiązywała doradców pracujących w resorcie pracy, którzy np. świadczyli poradnictwo dla osób bezrobotnych (urzędy pracy) lub w OHP dla młodzieży zagrożonej wykluczeniem. W zrealizowanym badaniu wystąpiło bardzo niewiele takich przypadków.
Także licencja doradcy zawodowego nie daje formalnych kwalifikacji do zatrudnienia na stanowisku doradcy.
- Ukończone studia kierunkowe (z obszaru doradztwa). Mogły to być studia magisterskie, pierwszego stopnia, drugiego stopnia oraz podyplomowe o tematyce doradczej (zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku z późn. zm. (Dz. U. 2009 nr 50 poz. 400) „w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli”*).

Usługa doradcza – działanie podejmowane przez szkołę, poradnię psychologiczno-pedagogiczną, jednostkę organizacyjną OHP na rzecz ucznia lub studenta z obszaru doradztwa edukacyjno-zawodowego opisane w ww. aktach prawnych oraz stosowanej literaturze przedmiotu.

Forma usługi doradczej – sposób (metoda), za pomocą którego świadczona jest usługa doradcza.

Podaż usług doradztwa edukacyjno-zawodowego – realizacja przez szkołę zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego na rzecz uczniów, ich rodziców lub opiekunów oraz pracowników szkoły. W ramach określenia realizacja „przez szkołę” rozumie się takie działania, które są realizowane przez pracowników szkoły oraz te, których realizacja jest efektem nawiązanej przez szkołę współpracy z instytucją zewnętrzną (np. poradnią psychologiczno-pedagogiczną, OHP, urzędem pracy). W tym drugim przypadku mamy do czynienia ze wsparciem dla działań doradczych przez podmiot zewnętrzny, a które to wsparcie może przybierać szereg form (szerzej w rozdziale 6), o czym informują nas doradcy biorący udział w badaniu (pracujący w szkole). Należy też pamiętać, że w przypadku gdy ww. wsparcie było kierowane bezpośrednio do szkoły lub doradcy – np. w formie szkoleń dla nauczycieli, materiałów informacyjnych dla doradcy do pracy z uczniami – lub gdy doradca był jego uczestnikiem – np. uczniowie

szkoły wybrali się na wycieczkę do zakładu pracy lub na dni otwarte, ale w wydarzeniu tym doradca brał udział – informacje zebrane w badaniu są dokładniejsze. W przypadku jednak gdy wsparcie instytucji zewnętrznej polegało na możliwości wysłania uczniów na zajęcia doradcze do tejże instytucji, zebrane informacje (tak o skali tych działań, jak również o tematyce na nich realizowanej) mogą być obarczone większym błędem, szczególnie że doradca szkolny mógł nie brać w nich bezpośredniego udziału. Trzeba też zaznaczyć, że możliwa jest sytuacja, w której uczeń danej szkoły skorzystał z jakiejś formy doradztwa w instytucji zewnętrznej, co wynikało z indywidualnie przez niego (lub jego rodziców) podjętej inicjatywy, a odbyło się bez wiedzy doradcy tej szkoły i wobec tego oczywiście nie zostało objęte badaniem.

W niniejszym opracowaniu prezentowane są wyniki analizy podaży doradztwa (tak w ujęciu jakościowym, jak i ilościowym) świadczonego przez doradcę „etatowego” i „inną osobę” realizującą zadania z zakresu poradnictwa oraz wskazane przez doradcę lub dyrektora podmioty wspierające szkołę w świadczeniu tej usługi na rzecz swoich uczniów. Stąd też można mówić o zinstytucjonalizowanej formie podaży doradztwa, aby odróżnić ją od metod cechujących się mniejszym formalizmem – np. wplatanie tematyki doradczej w inne zajęcia prowadzone przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów lub zagadnienia poruszane przez wychowawcę klasy w czasie godziny wychowawczej. Możliwa jest także sytuacja – szczególnie jeśli wrócić na chwilę do zróżnicowania teoretycznego w zakresie poradnictwa – w której nauczyciel prowadzi zajęcia mające cechy doradztwa (np. poruszane są na nich zagadnienia takie jak: osobowość i czynniki ją konstytuujące, role życiowe jednostek, ale także bardziej „praktyczne” – dotyczące środowiska pracy w danym zawodzie czy specyfiki realizowania danego procesu technologicznego w konkretnych zakładach pracy), lecz które po pierwsze poświęcone są realizacji konkretnych tematów z programu nauczania w danym przedmiocie, a po drugie, których sam nauczyciel nie postrzega jako doradztwo zawodowe.

Biorąc pod uwagę przyjętą koncepcję realizacji badania (o czym szerzej w rozdziale 3 – *Metodologia*) – a więc wywiad z dyrektorem szkoły, który następnie wskazuje osobę, która w jego placówce w największym stopniu zajmuje się doradztwem i kolejny wywiad właśnie z tą osobą – można postawić tezę, że przeanalizowano instytucjonalny sposób świadczenia doradztwa, pomijając działania o charakterze mniej formalnym, które jednak dominują w szkole – tzn. doradztwo realizowane przez wielu innych nauczycieli na lekcjach przez nich prowadzonych (np. na lekcjach wychowawczych). Najlepszym argumentem za odrzuceniem ww. tezy jest przywołanie wyników badania *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli* (Federowicz i in., 2013).

Tabela 2.1 Czynności zawodowe nauczycieli. Próba losowa 4762 nauczycieli uczących przedmiotów ogólnokształcących w szkołach dla młodzieży na wszystkich etapach kształcenia

Kolejność	Czynności zawodowe nauczycieli	Wykonuje
1.	Przygotowanie lekcji	99,1%
2.	Prowadzenie zajęć pozalekcyjnych	94,2%
3.	Przygotowanie i prowadzenie imprez/wydarzeń szkolnych	92,9%
4.	Prowadzenie dzienników	92,1%
5.	Przygotowanie zajęć pozalekcyjnych	91,6%
6.	Indywidualne spotkania z rodzicami	90,7%
7.	Uczestnictwo w szkoleniach w ramach wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia nauczania	90,7%
8.	Przygotowanie uczniów do konkursów/olimpiad	89,9%
9.	Poszukiwanie i zapoznanie się z pomocami dydaktycznymi	89,6%
10.	Wycieczki	88,8%
44.	Opiniowanie programów	20,7%
45.	Tworzenie planu lekcji	19,8%
46.	Przygotowywanie i realizacja zielonych/białych szkół	18,7%
47.	Tworzenie siatki dyżurów	14,9%
48.	Udział w zajęciach na studiach podyplomowych (bez skierowania od dyr.)	12,6%
49.	Opieka nad samorządem uczniowskim	10,4%
50.	Przeprowadzanie ustnych egzaminów zewnętrznych	9,9%
51.	Opieka nad pocztą sztandarowym	7,4%
52.	Udział w zajęciach na studiach podyplomowych (ze skierowaniem od dyr.)	6,4%
53.	Doradztwo edukacyjno-zawodowe	4,4%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie „Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli”²³.

Tabela 2.1 przedstawia 20 spośród 53 czynności nauczycieli (z pominięciem prowadzenia zajęć lekcyjnych z założenia dotyczących wszystkich nauczycieli, którzy wzięli udział w tym badaniu) wraz z określeniem odsetka respondentów, którzy zadeklarowali, że w ogóle (tzn. przynajmniej raz w roku lub rzadziej) daną czynność wykonują. Zaprezentowano 10 najczęstszych czynności oraz 10 najrzadszych, co daje dobry kontekst do rozważań nad poradnictwem w szkołach oraz uwypukla stopień dokładności przeprowadzonych analiz. Tabela 2.1 dość jednoznacznie pokazuje, że doradztwo edukacyjno-zawodowe jest marginalną działalnością nauczycieli – znalazło się ono na ostatnim miejscu spośród listy wszystkich 53 czynności realizowanych przez nich w szkole, a częstsze były już nawet takie działania jak: opieka nad pocztą sztandarowym czy też opieka nad samorządem uczniowskim. Z tabeli 2.1 wynika, że tylko 4,4% nauczycieli zadeklarowało, iż w ogóle zajmuje się doradztwem edukacyjno-zawodowym w szkole.

Innym sposobem dokonania analizy podaży poradnictwa w badanych szkołach mogłaby być próba dotarcia do osób zajmujących się doradztwem nie w efekcie wywiadu z dyrektorem szkoły (czyli de facto do osoby wskazanej²⁴ przez dyrektora), ale w oparciu o wewnątrzszkolny system doradztwa (WSD), który – zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku (wraz z późniejszymi zmianami) „w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół”* – powinien być zawarty (opisany) w statucie szkoły. Zagadnienie wewnątrzszkolnego systemu doradztwa – a w szczególności tego, czym on jest i jak go przygotować, jest już wyczerpująco opisane w literaturze. W tym miejscu można tylko odwołać się do jednej z prac omawiającej tę tematykę (Rosalska i Wawrzonek, 2012), w której autorki przedstawiają 5 kroków tworzenia WSD w szkole:

²³ M. Federowicz i in., 2013.

²⁴ Która jednak w wywiadzie potwierdziła, że jest tą osobą w szkole, która w największym stopniu zajmuje się realizacją zadań z zakresu poradnictwa (szerzej w części poświęconej metodologii).

- Opracowanie profilu absolwenta;
- Diagnoza potrzeb doradczych i zasobów szkoły;
- Opracowanie WSD;
- Ustalenie szczegółowej oferty, wskazanie osób, dobór zasobów, planowanie na określony rok szkolny, dla określonej klasy;
- Ustalenie zasad ewaluacji.

Widać zatem, że WSD jest dokumentem, który powinien dokładnie określać zadania szkoły w zakresie poradnictwa, a w szczególności wskazywać jakie osoby (którzy nauczyciele) są przyporządkowane do realizacji poszczególnych obszarów w doradztwie w ramach szkoły jak i poza nią.

Przeprowadzone badanie pokazało jednak, że tak w perspektywie dyrektorów (wywiady z dyrektorami szkół), jak i perspektywie doradców (wywiady z doradcami) WSD nie funkcjonuje – to znaczy, że jego posiadanie lub nieposiadanie nie ma wpływu na zmienne charakteryzujące podaż doradztwa w badaniu.

Tabela 2.2 Wewnątrzszkolny System Doradztwa a realizowanie doradztwa

Czy w szkole funkcjonuje Wewnątrzszkolny System Doradztwa (WSD)?				
	Nie	Tak	Trudno powiedzieć	Ogółem
Nie realizuję zadań / Nie ma osoby tym się zajmującej	57,1%	41,3%	0,0%	100,0%
Zatrudniam doradcę	38,5%	50,5%	11,1%	100,0%
Zatrudniam inną osobę	63,2%	30,4%	6,4%	100,0%
Ogółem	58,3%	34,6%	7,1%	100,0%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania dyrektorów szkół.

Tabela 2.2 pokazuje rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie: „Czy w szkole funkcjonuje Wewnątrzszkolny System Doradztwa (WSD)?” w zestawieniu z ich deklaracjami o realizacji doradztwa²⁵ i zatrudnieniu przez szkołę osoby, która się poradnictwem zajmuje. Widać zatem, że:

- W 40% przypadków, mimo deklaracji o nierealizowaniu zadań i nieposiadaniu osoby zajmującej się doradztwem²⁶, dyrektor zadeklarował posiadanie WSD;
- W 50% szkół zatrudniających doradcę „etatowego” dyrektor albo stwierdził, że w szkole nie funkcjonuje WSD (38,5%), albo nie potrafił na to pytanie udzielić odpowiedzi (11,1%);
- Prawie w 2/3 szkół, w których doradztwo realizuje „inna osoba” (najczęściej pedagog lub nauczyciel przedmiotu), dyrektor oświadczył, że w szkole nie funkcjonuje WSD;
- Niewiele w ponad 1/3 szkół dyrektor zadeklarował, iż w jego placówce funkcjonuje WSD.

²⁵ Kwestia tego, co uznaje się na „realizację doradztwa”, jest szczegółowo omówiona w rozdziale 3. *Metodologia* oraz 4. *Charakterystyka podaży usługi doradztwa*. W tym miejscu – celem tylko zasygnalizowania: za realizację doradztwa uważa się taką sytuację, w której: dyrektor szkoły odpowiedział twierdząco na pytanie: „Czy Pana/Pani szkoła realizuje zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego” oraz był w stanie wskazać osobę w szkole, która się tym zajmuje (osoba ta stawała się respondentem w badaniu doradców).

²⁶ Deklaracji o nierealizowaniu doradztwa było 15, a osoby zajmującej się doradztwem nie było w stanie wskazać 38 dyrektorów. Daje to łącznie 53 przypadki na 1000. Szerzej o tym zagadnieniu w podrozdziale 4.6 *Próba charakterystyki szkół nieświadczących doradztwa*.

Tabela 2.3 Wewnątrzszkolny System Doradztwa a zatrudnienie doradcy

Czy w szkole funkcjonuje Wewnątrzszkolny System Doradztwa (WSD)?				
	Nie	Tak	Trudno powiedzieć	Ogółem
Zatrudniony na stanowisku doradcy	41,9%	50,0%	8,1%	100,0%
Zatrudniony na innym stanowisku	57,8%	34,7%	7,5%	100,0%
Ogółem	55,2%	37,2%	7,6%	100,0%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania dyrektorów szkół i doradców.

Tabela 2.3 pokazuje rozkład odpowiedzi dyrektorów na pytanie: „Czy w szkole funkcjonuje Wewnątrzszkolny System Doradztwa (WSD)?” w zestawieniu z deklaracjami pracujących w tych szkołach doradców nt. charakteru swojego zatrudnienia – zatrudnienie na stanowisku doradcy (tzw. doradca „etatowy”) vs. na innym stanowisku (doradca „inna osoba”). Podstawą do obliczeń są w tym wypadku szkoły realizujące doradztwo. Widać zatem, że:

- W ponad 40% szkół zatrudniających doradcę „etatowego” dyrektor stwierdził, że w szkole nie funkcjonuje wewnątrzszkolny system doradztwa, a w 8% przypadków nie był w stanie udzielić na to pytanie odpowiedzi.
- Tylko w niewiele ponad 1/3 szkół, w których zadania z zakresu poradnictwa wykonuje osoba zatrudniona na innym niż doradca stanowisku, dyrektor stwierdził, że w jego szkole funkcjonuje WSD.
- Generalnie rzecz biorąc, dyrektor stwierdził, że w jego szkole funkcjonuje wewnątrzszkolny system poradnictwa tylko w niewiele ponad 1/3 przypadków wszystkich szkół, które realizują doradztwo edukacyjno-zawodowe.

Wyżej przedstawione analizy pokazują, że WSD nie stanowi dobrego narzędzia, za pomocą którego można dotrzeć do osób realizujących w szkołach zadania z zakresu poradnictwa.

W kontekście definiowania tego, czym jest podaż doradztwa, należy poruszyć jeszcze jedno zagadnienie – jedną z grup zmiennych opisujących podaż doradztwa są charakterystyki osób świadczących poradnictwo (np. ich formalne kwalifikacje, pełnione dodatkowe funkcje w szkole etc.) Problematyka ta składa się dwóch kwestii. Po pierwsze dotyczy sytuacji, w której w szkole doradztwem zajmuje się więcej niż jedna osoba – czyli nie tylko respondent badania CAPI 2 – lub doradca zadeklarował, że w zakresie realizowania poradnictwa jest wspierany przez jeszcze jakiegoś pracownika szkoły. Zagadnienie to dobrze obrazuje schemat 4.7 przedstawiający dodatkowe funkcje osób realizujących zadania z zakresu doradztwa w szkole. Widać na nim, że niewielki odsetek doradców – 16% doradców „etatowych” oraz 20% nauczycieli planujących i realizujących zadania z zakresu doradztwa – zadeklarował otrzymywanie pomocy od jeszcze jakiejś osoby ze szkoły. W sytuacji tej nie były analizowane cechy tej osoby, więc w badaniu dla danej szkoły przyjęto charakterystykę respondenta. Jednak gdy wziąć pod uwagę skalę tego zjawiska, nie wpływa ono w szczególności na otrzymane wyniki. Należy również pamiętać, że respondentem była osoba, która – w sytuacji gdy więcej niż jeden pracownik szkoły zajmował się doradztwem – poświęcała na to najwięcej czasu, zatem wpływ jej cech na doradztwo w tej szkole jest najistotniejszy. Co więcej, gdy wrócić do tabeli 2.1 przedstawiającej czynności wykonywane przez nauczycieli w szkole, widać, że rzadko który nauczyciel zajmuje się poradnictwem (96% w ogóle tego nie robi), stąd jeśli wywiad przeprowadzono z tym, który już to robi, to jest niewielkie prawdopodobieństwo, że ktoś jeszcze w szkole świadczy doradztwo w znaczącym dla szkoły zakresie. Omawiana kwestia ma znaczenie tylko dla analizowania charakterystyki doradcy – należy pamiętać, że zarówno doradca, jak i dyrektor pełnią także rolę informatorów o działaniach doradczych mających miejsce w ich szkołach, zatem mają możliwość opowiedzenia nie tylko o tym, co sami robią, lecz również o działaniach innych pracowników szkoły, np. wychowawców klas.

Drugą kwestią odnoszącą się do podaży doradztwa, a dotyczącą grupy zmiennych opisujących charakterystykę doradcy, jest sytuacja, w której poradnictwo na rzecz uczniów jest świadczone przez osobę niebędącą pracownikiem szkoły. Zagadnienie to jest szerzej opisane w rozdziale 6 pt.: *Współpraca i wsparcie ze strony innych instytucji*. Działania tego typu przybierają dwie formy – albo do szkoły przyjeżdża doradca z zewnątrz, albo uczniowie szkoły wyjeżdżają na zajęcia doradcze do wspierającej szkołę instytucji. W obu tych przypadkach w badaniu nie zebrano informacji o cechach tych doradców, jednak pozostaje faktem, że dotyczy to mniej więcej połowy szkół, a dla wszystkich z nich działania takie mają charakter uzupełniający (w mniejszym lub większym zakresie) wobec szeregu innych, które podejmowane są przez doradców pracujących w szkole (których charakterystyki zostały zebrano

ne). Tym niemniej możliwa jest sytuacja, w której doradztwo dla uczniów w formie specjalistycznych zajęć prowadzi tylko doradca z instytucji zewnętrznej, a rola doradcy szkolnego jest ograniczona i sprowadza się do ogólnej koordynacji zadań z zakresu poradnictwa wewnątrz szkoły. W ww. wypadku zebrano tylko charakterystyki doradcy szkolnego. Należy jednak mieć na uwadze, że powyższe ograniczenie dotyczy tylko analizy cech części osób realizujących doradztwo dla uczniów – pozostałe zmienne opisujące podaż doradztwa – np. formy usługi, odbiorcy, do których jest ona kierowana, formy wsparcia otrzymywanego z zewnątrz etc. – są miarodajne dla całości działań doradczych podejmowanych wobec uczniów danej szkoły – doradca (a w niektórych miejscach również dyrektor szkoły) będący respondentem w badaniu pełni rolę informatora o nich.

Objęcie usługą doradczą – podaż usługi doradczej analizowana na 4 płaszczyznach:

- jako realizowanie usługi w przeliczeniu na liczbę godzin na jedną klasę w ciągu roku;
- jako realizowanie usługi w przeliczeniu na część etatu poświęcanego na ten cel;
- jako korzystanie z usługi przez uczniów w formach grupowych i indywidualnych;
- jako opinia co do poziomu zaspokojenia oczekiwań uczniów względem form grupowych i indywidualnych.

Zapewnianie jakości systemu doradztwa – systematyczne sprawdzanie (np. w ramach nadzoru pedagogicznego realizowanego przez dyrektora szkoły oraz kuratoria oświaty, a także przez organy prowadzące szkoły) sposobu realizowania w szkołach obowiązku wsparcia młodzieży w dokonywaniu wyborów edukacyjno-zawodowych oraz formułowania ewentualnych zaleceń/korekt w działaniach.

Wsparcie dla doradcy edukacyjno-zawodowego: są to działania podejmowane przez publiczne instytucje systemu oświaty oraz rynku pracy, w których pomagają one doradcom edukacyjno-zawodowym realizować ich zadania w ramach danej szkoły.

3. Metodologia badania

Przyjęte rozwiązania metodologiczne są konsekwencją zagadnień omówionych wcześniej:

- wskazanych obszarów doradztwa edukacyjno-zawodowego, w których stan wiedzy był wysoce niewystarczający w stosunku do wyzwań, jakie są stawiane przed poradnictwem;
- cech i specyfiki doradztwa jako dziedziny wiedzy oraz funkcji, jakie może ona pełnić w polityce edukacyjnej i rynku pracy, szczególnie jako jedno z narzędzi LLL;
- obowiązujących rozwiązań prawno-instytucjonalnych, które determinują funkcjonowanie doradztwa edukacyjno-zawodowego w polskich szkołach.

3.1. Cele badania i kategorie zmiennych poddanych analizie

Zaprojektowane badanie składało się z trzech głównych celów badawczych, w ramach których następnie wyodrębniono pytania bardziej szczegółowe.

I. Diagnoza podaży doradztwa edukacyjno-zawodowego.

- 1) Jaka jest struktura doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych?
- 2) Kto w ramach tych instytucji zajmuje się doradztwem edukacyjno-zawodowym?
- 3) Jaka jest skala świadczenia doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych?
- 4) Jaka jest skala objęcia młodzieży gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych usługą doradczą?
- 5) Co determinuje podaż usług doradczych?

II. Charakterystyka zapotrzebowania na usługę doradztwa edukacyjno-zawodowego.

- 1) Kto i w jakim zakresie korzysta z usługi poradnictwa edukacyjno-zawodowego?
- 2) Jakiego typu problemy (jakie oczekiwania) zgłasza młodzież doradcom edukacyjno-zawodowym?
- 3) Jakie jest – zdaniem doradców edukacyjno-zawodowych – przygotowanie młodzieży do podejmowania dalszych wyborów edukacyjnych lub zawodowych?
- 4) Jaka jest – zdaniem doradców – opinia młodzieży o doradztwie edukacyjno-zawodowym?

III. Diagnoza zasobów doradztwa edukacyjno-zawodowego.

- 1) Jakimi zasobami dysponują doradcy edukacyjno-zawodowi?
- 2) Jakie jest przygotowanie merytoryczne doradców edukacyjno-zawodowych?
- 3) Co wpływa na kształt usługi doradczej i jakie przyjmuje ona formy?
- 4) Jakiego rodzaju wiedza jest przekazywana w czasie usługi doradczej?

- 5) Jakie są bariery w rozwoju doradztwa edukacyjno-zawodowego?
- 6) Jakie instytucje, w jakim zakresie i w jaki sposób wspierają pracę doradców edukacyjno-zawodowych?

Dzięki uzyskaniu odpowiedzi na wyżej postawione pytania możliwe jest zrealizowanie ostatniego celu badania – czyli uzyskania odpowiedzi na pytanie:

- IV. Jakie rekomendacje można sformułować w odniesieniu do funkcjonowania doradztwa edukacyjno-zawodowego w kontekście wyznaczonych celów badania?

Wyżej przedstawione pytania badawcze zostały ujęte w 11 blokach tematycznych, które następnie składały się na kwestionariusze ankiet skierowanych do dyrektorów szkół i doradców edukacyjno-zawodowych pracujących w tych szkołach. W części pytania zadawane dyrektorom i doradcom nie różniły się – chodziło o poznanie ich perspektyw widzenia danej sprawy, o możliwość skonfrontowania otrzymanych informacji, a także liczone się z sytuacją, w której w badanej placówce nie będzie możliwości przeprowadzenia wywiadu z doradcą. Czasami do doradców były kierowane pytania o charakterze bardziej szczegółowym niż do dyrektorów, choć dotyczyły podobnego zakresu zagadnień. Pojawiły się też takie pytania, które zadawano wyłącznie jednej z grup respondentów – dotyczyło to kwestii, o których wiedzę miała tylko ta grupa. Poszczególne bloki tematyczne (oznaczone od A do K) wyglądały następująco:

- A. **Postawy** – znajdują się w nim pytania dotyczące opinii dyrektora i doradcy na temat doradztwa, jego zadań oraz sposobów realizacji.
- B. **Realizacja zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego** – blok ten bada formy i zakres doradztwa realizowanego w danej szkole, jak również częstotliwość podejmowanych działań; blok pytań (z różnym zakresem szczegółowości) kierowanych do dyrektora i doradcy.
- C. **Struktura doradztwa w szkołach** – odnosi się do wewnętrznych dokumentów dotyczących doradztwa oraz funkcjonowania w placówce Szkolnego Ośrodka Kariery; niewielki blok pytań kierowanych wyłącznie do dyrektora szkoły.
- D. **Kto realizuje zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego** – zbiór pytań odnośnie osób odpowiedzialnych w szkole za realizowanie zadań z zakresu doradztwa, ich kwalifikacji, wymiaru godzinowego pracy, stażu i doświadczenia zawodowego; pytania (o różnym zakresie szczegółowości oraz charakterze zbieranych informacji) kierowane do dyrektora i doradcy.
- E. **Współpraca i wsparcie ze strony innych instytucji** – dotyczy form współdziałania szkoły z zewnętrznymi instytucjami w zakresie świadczenia usług doradczych bądź wspierania kadry; pytania kierowane do dyrektora i doradcy.
- F. **Formy usługi doradczej** – pytania o techniki realizacji doradztwa, zagadnienia poruszane podczas indywidualnych i grupowych porad oraz sposoby przekazywania uczniom informacji w zakresie planowania kariery i dalszej ścieżki edukacyjnej; pytania kierowane wyłącznie do doradcy.
- G. **Kto i w jakim zakresie korzysta z usług** – blok pytań dotyczących doradztwa edukacyjno-zawodowego kierowanego do rodziców uczniów oraz pracowników szkoły; respondentami są wyłącznie doradcy.
- H. **Diagnozowanie zapotrzebowania młodzieży na usługę doradcą** – pytania odnośnie tego, kto i w jaki sposób rozpoznaje potrzeby uczniów na usługi z zakresu doradztwa oraz problematyka zgłaszana doradcom przez młodzież; respondentami są dyrektorzy (poruszane kwestie przedstawione w mniej rozbudowany sposób) i doradcy.
- I. **Przygotowanie młodzieży do wyborów edukacyjno-zawodowych** – blok zawierający pytania o opinię na temat gotowości uczniów szkoły do wyboru ścieżki edukacyjnej bądź zawodowej oraz posiadanych przez nich kompetencji; respondentami są dyrektorzy i doradcy.

- J. **Zasoby doradców** – czyli jakimi pomocami dydaktycznymi dysponują doradcy w danej szkole; respondentami są doradcy.
- K. **Czynniki wpływające na podaż** – pytania odnośnie głównych barier w świadczeniu usług z zakresu doradztwa. Respondentami są dyrektorzy i doradcy.

Tabela 3.1 Główne zmienne poddane analizie

Zmienna	Wartości
Podaż usług doradczych	<ol style="list-style-type: none"> Świadczenie vs. nieświadczenie doradztwa. Średnia liczba godzin doradztwa na jeden oddział w ciągu roku szkolnego. Skala objęcia młodzieży usługą doradczą (w formie grupowej i indywidualnej). Realizacja zadań doradczych w proporcji do innych zadań realizowanych w szkole przez doradcę. Opinia doradcy o stopniu zaspokojenia popytu na doradztwo (w formie grupowej i indywidualnej). Typologia grup uczniów korzystających z doradztwa. Diagnoza zapotrzebowania na usługę doradczą. Charakterystyka działań doradczych skierowanych na kadre pedagogiczną i rodziców uczniów.
Charakterystyka doradcy	<ol style="list-style-type: none"> Typologia doradców (doradca „etatowy” vs. inna osoba). Inne funkcje pełnione przez doradcę (liczba funkcji, typologia). Formalne kwalifikacje, istotne dla świadczenia doradztwa (kategoria analityczna – doradca „początkujący”, doradca „zaawansowany”, doradca „profesjonalista”). Dodatkowe miejsca pracy doradcy.
Kształt usługi doradczej	<ol style="list-style-type: none"> Sposób (forma) organizacji usługi doradczej. Techniki realizacji doradztwa. Tematyka usługi doradczej. Zróżnicowanie stosowanych form. Typologia problemów zgłaszanych doradcom przez młodzież.
Współpraca / wsparcie ze strony innych instytucji	<ol style="list-style-type: none"> Typologia instytucji wspierającej szkołę w zakresie realizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów placówki. Typologia form otrzymywanego ze strony instytucji zewnętrznej wsparcia.
Warsztat doradcy	<ol style="list-style-type: none"> Charakterystyka zasobów, które ma do dyspozycji doradca.
Opinie i postawy dyrektorów i doradców	<ol style="list-style-type: none"> Opinie nt. roli doradztwa zawodowego w procesie edukacyjnym. Opinie nt. sposobów organizacji doradztwa zawodowego. Opinie nt. przygotowania młodzieży do podejmowania wyborów edukacyjno-zawodowych.
Bariera w realizacji doradztwa	<ol style="list-style-type: none"> Typologia barier w realizacji doradztwa. Opinie (dyrektorów i doradców zawodowych) nt. czynników, które zwiększą dostęp do doradztwa.

Źródło: Opracowanie własne.

3.2. Dobór próby i realizacja badania

Badanymi obiektami były zarówno szkoły publiczne, jak i niepubliczne (w zrealizowanej próbie znalazło się 941 szkół publicznych i 59 niepublicznych), w podziale na cztery typy:

- gimnazja;
- zasadnicze szkoły zawodowe;
- technika;
- licea ogólnokształcące.

Z badania wyłączone zostały technika uzupełniająca, licea profilowane i uzupełniające, a także szkoły policealne. Wyłączono także po 5% z każdego typu szkół najmniejszych placówek ze względu na liczbę uczęszczających tam uczniów. A zatem w operacie losowania nie znalazły się, prócz wyżej wymienionych:

- gimnazja liczące mniej niż 21 uczniów;
- ZSZ liczące mniej niż 12 uczniów;
- technika liczące mniej niż 24 uczniów;
- licea liczące mniej niż 19 uczniów.

Celem było umożliwienie orzekania o doradztwie, które dotyczy możliwie dużej populacji uczniów – zachowując jednocześnie reprezentację dla szkół i wspomnianych uczniów.

W badanej próbie znalazły się natomiast szkoły specjalne. Wylosowana próba (z Systemu Informacji Oświatowej – stan na wrzesień 2013) miała charakter losowy i ogólnopolski – badanie prowadzone było we wszystkich województwach. Próba była warstwowana ze względu na typ szkoły i klasę wielkości miejscowości, ustalaną za pomocą liczby mieszkańców danej miejscowości. W ten sposób wyróżniony podział uwzględniał cztery kategorie:

- wieś (wyróżniana wyłącznie dla gimnazjów);
- miejscowość do 20 tysięcy mieszkańców (bez wsi w przypadku gimnazjów);
- miejscowość od 20 do 100 tysięcy mieszkańców;
- miejscowość powyżej 100 tysięcy mieszkańców.

Tabela 3.2 Operat szkół do losowania

Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła	Gimnazjum	ZSZ	Technikum	Liceum ogólnokształcące	Razem
Wieś	3541	226	295	196	4258
Miejscowość do 20 tys. (bez wsi dla gimnazjów)	878	401	410	465	2154
Miejscowość od 20 do 100 tys.	1411	737	779	851	3778
Miejscowość ponad 100 tys.	1464	393	523	826	3206
RAZEM	7294	1757	2007	2338	13396

Źródło: Opracowanie własne na podstawie SIO wrzesień 2013.

W dalszych analizach przedstawionych w niniejszym opracowaniu klasę pierwszą i drugą połączono w jedną grupę (miejscowość do 20 tys. mieszkańców).

Tabela 3.3 Próba szkół wylosowana do badania

Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła	Gimnazjum	ZSZ	Technikum	Liceum ogólnokształcące	Razem
Wieś	200	-	-	-	200
Miejscowość do 20 tys. (bez wsi dla gimnazjów)	120	180	180	100	580
Miejscowość od 20 do 100 tys.	160	180	180	100	620
Miejscowość ponad 100 tys.	140	180	180	100	600
RAZEM	620	540	540	300	2000

Źródło: Opracowanie własne.

Badanie składało się z dwóch modułów ilościowych:

- wywiadu przeprowadzanego z dyrektorem lub wicedyrektorem szkoły (CAPI 1);
- wywiadu przeprowadzanego z doradcą (CAPI 2).

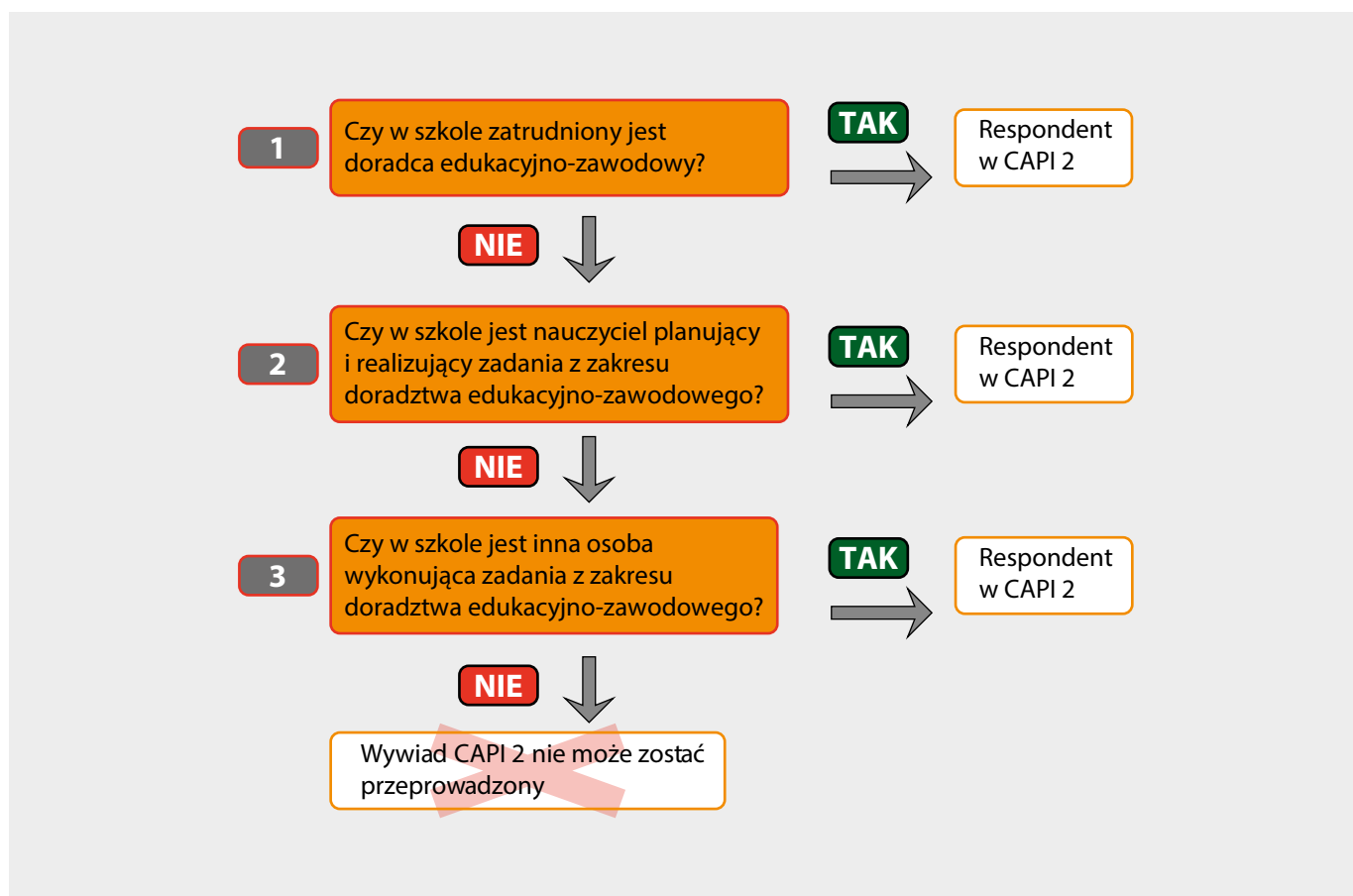
W obu modułach badania zastosowano technikę CAPI (*Computer Assisted Personal Interviewing*). Jest to metoda bezpośrednich wywiadów wspomaganých komputerowo. W trakcie wywiadu CAPI ankietier odczytywał pytania z ekranu przenośnego komputera i notował na nim odpowiedzi respondenta. Następnie, wykorzystując sieć teleinformatyczną, przesyłał dane pochodzące z wywiadu do centrali koordynującej realizację badania. W porównaniu z tradycyjnymi metodami wywiadów kwestionariuszowych zaletami CAPI, wynikającymi z zastosowania narzędzi informatycznych, są mniejsza podatność na błędy oraz lepsza kontrola poprawności przeprowadzenia wywiadu.

Jednym z celów modułu CAPI 1 było ustalenie, czy w badanej szkole jest zatrudniony doradca edukacyjno-zawodowy. Jeśli taka osoba pracowała w szkole, tylko ona mogła być respondentem w module CAPI 2. Jeśli takiej osoby nie było, należało ustalić, czy w szkole jest nauczyciel planujący i realizujący zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego i w takim wypadku tylko on mógł być respondentem w module CAPI 2. Jeśli w szkole nie był zatrudniony doradca edukacyjno-zawodowy ani nie było nauczyciela planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego, ustalano czy w szkole jest inna osoba wykonująca zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego i w takim wypadku ona zostawała respondentem w module CAPI 2. Jeśli ww. osób nie było, moduł CAPI 2 nie był realizowany w danej szkole. Informacji na temat stanu faktycznego udzielał dyrektor szkoły (respondent CAPI 1), a potwierdzane one były zaraz na początku wywiadu CAPI 2 (z doradcą). W praktyce istniały trzy kategorie respondentów w badaniu CAPI 2 – były to:

- osoby zatrudnione na etacie doradcy edukacyjno-zawodowego;
- osoby wyznaczone przez dyrektora szkoły jako planujące i realizujące zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego;
- osoby, wskazane przed dyrektora szkoły jako te, które w badanej placówce w największym stopniu wykonują z zadania związane doradztwem edukacyjno-zawodowym.

W rzeczywistości grupa trzecia była bardzo mało liczna (około 30 osób) i w analizach, w których istotny był podział na doradców „etatowych” i „inne osoby” realizujące zadania z zakresu poradnictwa, zaliczona została do tej drugiej kategorii.

Schemat 3.4 Schemat wyboru respondenta do badania CAPI 2



Źródło: Opracowanie na podstawie technicznego raportu realizacyjnego z badania.

3.3. Narzędzia badawcze

Pierwszy etap realizacji badania ilościowego polegał na przeprowadzeniu wywiadów poznawczych z dyrektorami szkół i osobami odpowiedzialnymi za usługę doradczą, podczas których respondenci nie tylko udzielali odpowiedzi na zadawane pytania, lecz także wyrażali opinię na ich temat. Celem tego etapu było przetestowanie narzędzi badawczych pod względem ich zrozumiałości, dopasowania do potrzeb projektu czy poprawności zastosowanego doboru wskaźników do pytań zamkniętych. Zebrane komentarze i uwagi dotyczące konstrukcji oraz merytorycznego zakresu pytań kwestionariuszy stanowiły materiał, na bazie którego zaproponowano niezbędne modyfikacje narzędzi. Celami szczegółowymi przeprowadzonych wywiadów kognitywnych były:

- Poznanie sposobu, w jaki respondenci rozumieją pytania/stwierdzenia zawarte w kwestionariuszu (w tym zweryfikowanie, czy respondenci rozumieją pytania zawarte w kwestionariuszu w odmienny sposób);
- Zweryfikowanie, czy wszyscy respondenci z łatwością przywołują informacje i opinie oraz czy formułują odpowiedzi w zbliżony sposób;
- Ocena pytań oraz odpowiedzi pod kątem ewentualnych zagrożeń powodowanych przez sformułowania stosowane w kwestionariuszu.

Wywiady miały charakter ilościowo-jakościowy i przebiegały w oparciu o zaproponowany scenariusz rozmowy, przy wykorzystaniu arkusza testowego, opracowanego na podstawie propozycji narzędzia do badania głównego. Omówione zostały kluczowe pytania oraz odpowiedzi, rzutujące na przebieg wywiadu kwestionariuszowego, a także kwestie mogące sprawić respondentom największe trudności. Ta sama procedura dotyczyła obu modułów badania.

Schemat 3.5 Schemat próby do wywiadów kognitywnych

Typ szkoły	CAPI 1	CAPI 2
Gimnazjum	2	2
Zasadnicza szkoła zawodowa	2	2
Technikum	2	2
Liceum Ogólnokształcące	2	2
Razem	8	8

Źródło: Opracowanie własne.

Kolejnym etapem, poprzedzającym realizację badania właściwego, było przeprowadzenie pilotażu obu narzędzi badawczych. W ramach tej części przeprowadzono:

- 30 wywiadów z dyrektorami lub wicedyrektorami szkół;
- 30 wywiadów z doradcami pracującymi w tych szkołach.

Tabela 3.6 Schemat próby do badania pilotażowego

Wielkość miejscowości	Gimnazjum	ZSZ	Technikum	Liceum ogólnokształcące	Razem
Wieś	4	-	-	-	4
miejscowość do 20 tys. (bez wsi dla gimnazjów)	2	4	2	2	10
miejscowość od 20 do 100 tys.	2	2	2	2	8
miejscowość powyżej 100 tys.	2	2	2	2	8
Razem	10	8	6	6	30

Źródło: Opracowanie własne.

Badanie główne zostało poprzedzone telefoniczną rekrutacją, w czasie której zastosowano specjalnie do tego celu przygotowany scenariusz rozmowy rekrutacyjnej. Scenariusz ten miał spełnić następujące, główne funkcje:

- Przedstawić podstawowe cele badania;
- Pozyskać zgodę dyrektora szkoły na udział w badaniu;
- Ustalić z dyrektorem, czy w szkole są realizowane „jakiegokolwiek zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego”;
- Ustalić, kto te zadania realizuje, i pozyskać kontakt do tej osoby;
- W przypadku odmowy dyrektora – poznać powód odmowy ze szczególnym uwzględnieniem, czy powodem odmowy jest nierealizowanie doradztwa.

Rozmowa rekrutacyjna jest niezmiernie trudnym („wrażliwym”) elementem badania i położono na nią szczególny nacisk, gdyż jest to pierwszy kontakt z respondentem, od którego to kontaktu może zależeć dalszy przebieg badania w tej szkole, a może być jednocześnie ostatnim kontaktem – w sytuacji odmowy. Z racji tego kluczowym celem rozmowy było poznanie powodu, jaki krył się za wyrażeniem odmowy udziału w badaniu, a w tym przede wszystkim uzyskanie możliwie wiarygodnej odpowiedzi na pytanie, czy za decyzją sprzeciwu kryje się nierealizowanie doradztwa. Zagadnienie to jest o tyle istotne, że badanie miało określić podaż doradztwa – w sytuacji nadreprezentacji szkół realizujących usługę doradczą w stosunku do placówek nieświadczących doradztwa

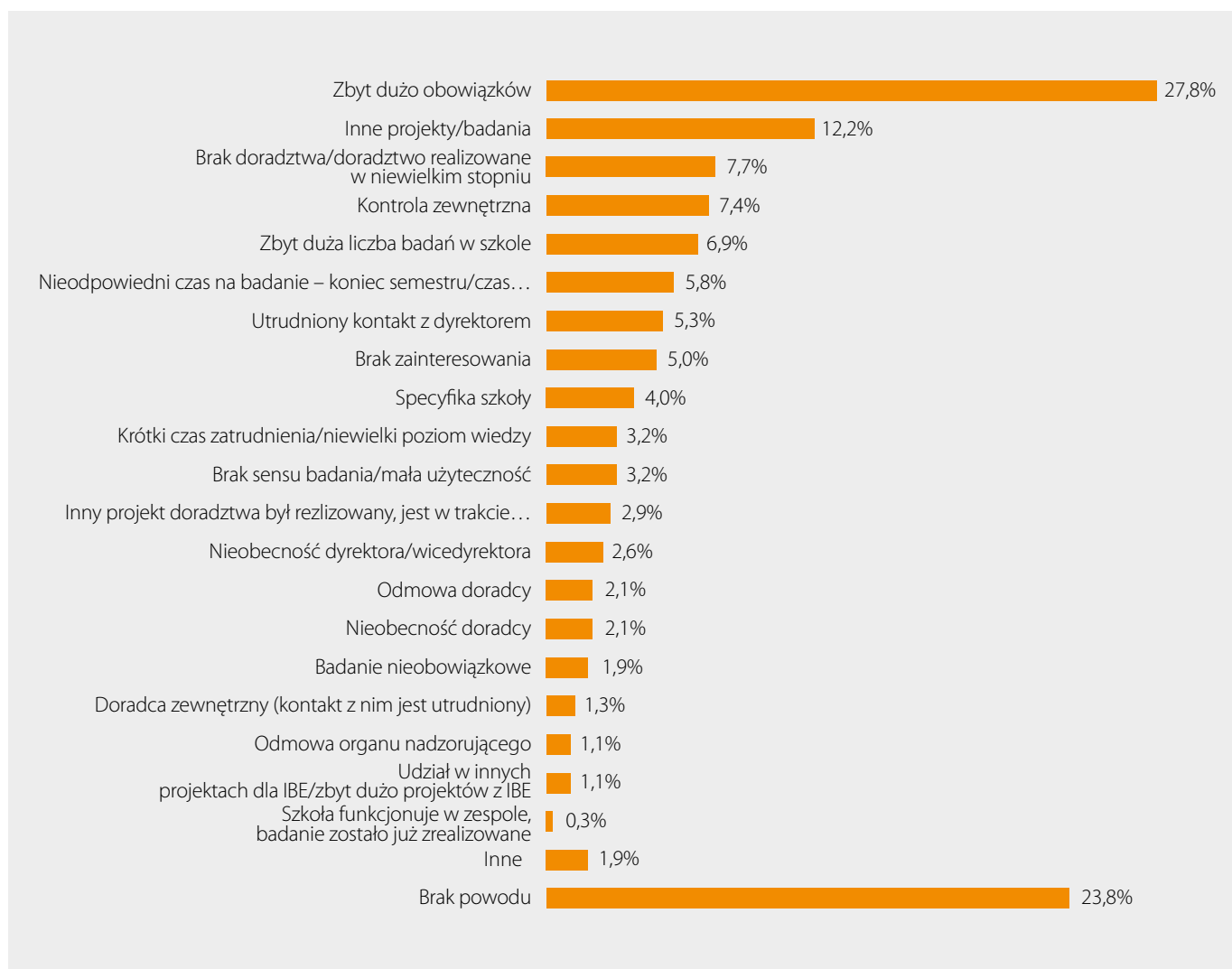
w ogóle, otrzymane wyniki ulegają skrzywieniu. Oczywiście nawet mimo tak „asekuracyjnego” podejścia zawsze można postawić kolejne wątpliwości – np.: A czy respondenci podawali rzeczywiste motywacje, jakie stały za decyzją odmowy? Realizując badania, trzeba jednak przyjąć pewne założenia, poparte mimo wszystko doświadczeniami nauk społecznych, w tym wypadku brzmiałyby one: „Ludzie co do zasady mówią prawdę, chyba że koszty powiedzenia nieprawdy są niższe niż koszty powiedzenia prawdy”.

Sytuacja, w jakiej realizowane jest badanie, ma następujący kształt: Instytut Badań Edukacyjnych, nadzorowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, przeprowadza, anonimowe – jak zapewnia – badanie świadczenia przez szkoły doradztwa edukacyjno-zawodowego, co do którego „w zasadzie istnieje obowiązek realizacji”, jednak nie ma na ten cel specjalnie wyasygnowanych środków finansowych, nie ma podstawy programowej ani szczegółowych wytycznych co do tej realizacji. Mając świadomość, że taki obraz sytuacji może pojawić się, przynajmniej w niektórych przypadkach, w rozmowie rekrutacyjnej w następujący sposób zaprezentowano badanie:

Chcielibyśmy poznać opinie dyrektorów na temat prowadzenia w szkole działań z zakresu szeroko pojmowanego doradztwa, możliwości i barier, jakie dostrzegają w realizacji zadań mających na celu przygotowanie młodzieży do podjęcia dalszej edukacji i wejścia na rynek pracy, a także dostępnych zasobów, oczekiwanego wsparcia i współpracy z innymi instytucjami w tym zakresie. Zebrane informacje przyczynią się do rozwoju badań edukacyjnych w Polsce, w szczególności pomogą w lepszym stopniu dopasować system edukacji do wymagań rynku pracy. Państwa szkoła będzie postrzegana jako aktywnie uczestnicząca w dodatkowych inicjatywach o charakterze badawczo-rozwojowym.

Szereg poczynionych tego typu starań miało na celu przekonanie rozmówcy, że badanie nie jest audytem szkoły, a raczej poznanie oczekiwań i opinii dyrektora placówki co do funkcjonowania systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Wykres 3.7 Powody odmów udziału w badaniu



Podane odsetki nie sumują się do 100%, gdyż można było zadeklarować więcej niż jeden powód odmowy.

Źródło: Na podstawie technicznego raportu realizacyjnego z badania.

Z dostarczonej próby 2000 szkół nawiązano kontakt z 1558 placówkami. Spośród nich 378 odmówiło udziału w badaniu (powody odmów prezentuje wykres 3.7). Analizując zadeklarowane przyczyny odmów, należy zauważyć, że tylko 7,7% odmów (którego w żadnym stopniu nie można uogólniać na całą populację) motywowanych jest brakiem doradztwa lub realizowania go w niewielkim stopniu. Wynik ten jest bardzo zbliżony do stwierdzonego w badaniu głównym 5,4% szkół nierealizujących poradnictwa (wykres 4.1). Jest to argument za tym, że zrealizowana próba w badaniu głównym nie uległa skrzywieniu pod względem świadczenia przez szkołę usługi doradztwa. Oczywiście należy mieć na uwadze fakt, że prawdziwa przyczyna odmowy mimo wszystko mogła odbiegać od zadeklarowanej – zatem stwierdzona liczba szkół nieświadczących doradztwa może być trochę większa.

Jeśli w trakcie rozmowy rekrutacyjnej okazało się, że w szkole jest więcej niż jedna osoba zajmująca się doradztwem edukacyjno-zawodowym, zastosowano następującą procedurę wyboru respondenta do badania CAPI 2:

- 1) W pierwszej kolejności pytano o osobę, w której zakresie obowiązków zawodowych zapisano takie zadania;
- 2) Jeśli w danej szkole kilka osób świadczyło usługi i kilka osób miało w zakresie swoich obowiązków zawodowych zapisane takie zadania, pytano o osobę, która poświęca na to najwięcej czasu spośród pozostałych osób;
- 3) Jeśli więcej niż jedna osoba świadczyła usługi w podobnym wymiarze czasowym i każda z nich miała zapisane te zadania w zakresie swoich obowiązków zawodowych, proszono o wskazanie dowolnej z tych osób;
- 4) Jeśli w danej szkole żadna z osób nie miała zapisanych zadań doradczych w zakresie swoich obowiązków, proszono dyrektora o wskazanie tej osoby, która najwięcej czasu poświęcała na te zadania.
- 5) Jeśli kilka osób świadczyło doradztwo w podobnym wymiarze czasowym, ale żadna z nich nie miała zapisanych tych działań w zakresie obowiązków, o zgodę na udział proszono o wskazanie dowolnej z tych osób.

Projektując badanie przyjęto następujące założenia realizacyjne:

- Współczynnik realizacji badania (*response rate*) liczony dla każdej z podgrup, wyodrębnionych ze względu na rodzaj szkoły, musiał wynosić co najmniej 50%;
- Dodatkowo współczynnik realizacji badania (*response rate*) dla którejkolwiek z komórek tabeli 2.8 nie mógł być niższy niż 40%.

W efekcie zrealizowano badanie, osiągając następujące współczynniki *response rate*:

Tabela 3.8 Osiągnięte współczynniki realizacji badania

Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła	Gimnazjum	ZSZ	Technikum	Liceum ogólnokształcące	Razem
Wieś	50,5%	–	–	–	50,5%
Miejscowość do 20 tys. (bez wsi dla gimnazjów)	52,5%	55,6%	54,4%	51,0%	53,8%
Miejscowość od 20 do 100 tys.	45,0%	46,1%	47,2%	49,0%	46,6%
Miejscowość ponad 100 tys.	52,9%	48,3%	48,3%	50,0%	49,7%
RAZEM	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%

Źródło: Opracowanie na podstawie technicznego raportu realizacyjnego z badania.

Tabela 3.9 Struktura zrealizowanej próby szkół

Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła	Gimnazjum	ZSZ	Technikum	Liceum ogólnokształcące	Razem
Wieś	101	–	–	–	101
Miejscowość do 20 tys. (bez wsi dla gimnazjów)	63	100	98	51	312
Miejscowość od 20 do 100 tys.	72	83	85	49	289
Miejscowość ponad 100 tys.	74	87	87	50	298
RAZEM	310	270	270	150	1000

Źródło: Opracowanie na podstawie technicznego raportu realizacyjnego z badania.

Warto w tym miejscu jeszcze raz odwołać się do podanej informacji, że co prawda wylosowano próbę 2000 szkół, jednak do zrealizowania 1000 wywiadów wystarczyło nawiązanie 1558 kontaktów ze szkołami (25 szkół z próby okazało się placówkami nieistniejącymi, a z 417 nie było już potrzeby nawiązywania kontaktu) – zatem można mówić o osiągnięciu *response rate* dla całej populacji szkół w wysokości 63%.

W przypadku badania CAPI 2 – respondentami byli doradcy – podstawą do wyliczenia współczynnika *response rate* jest liczba szkół, które realizują doradztwo i których dyrektorzy deklarują posiadanie (tzn. zatrudnienie osoby na etacie doradcy zawodowego lub zatrudnienie osoby, która w swoich obowiązkach ma zapisane m.in. świadczenie usług z zakresu doradztwa) doradcy. Przywołując jeszcze raz wykres 4.1 z następnego rozdziału, takich szkół było 946, z czego wywiad skutecznie zrealizowano z 832 doradcami, co daje *response rate* w wysokości 88%. Spośród odmów na udział w badaniu 26,5% wskazywało na „realizację doradztwa w niewielkim zakresie” – daje to około 30 przypadków. Wobec przeprowadzonych 832 wywiadów liczba ta prowadzi do wniosku, że badanie główne nie uległo skrzywieniu realizacyjnemu ze względu na przewagę w zrealizowanej próbie doradców świadczących doradztwo w znacznie większym zakresie.

3.4. Specyfika uwarunkowań skrzywień próby wynikających z realizacji badania²⁷

W populacji szkół będącej przedmiotem niniejszego badania pod względem liczebności wyraźnie przeważają gimnazja. Utrzymanie w próbie proporcji do liczebności poszczególnych typów szkół w populacji doprowadziłoby do małych liczebności tychże placówek w próbie, co znalazłoby swoje odzwierciedlenie w dużym obciążeniu błędami wyliczonych parametrów. Aby zmniejszyć błąd, szczególnie w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych, zdecydowano się na nadreprezentację tych szkół w próbie. Dzięki tej nadreprezentacji możliwe jest niezależne analizowanie szkół zawodowych – jak w przypadku odrębnego badania z akceptowalną liczebnością próby (n = 540). Ważenie oparte na odniesieniu rozkładów w zrealizowanej próbie do rozkładów w populacji zapewnia skompensowanie niereprezentatywności wynikającej z odmów, specyfiki realizacji, a także nadreprezentacji ZSZ i techników w losowaniu.

Skrzywienia realizacyjne składają się z dwóch generalnych klas przyczyn: uwarunkowań związanych ze szkołą (odmowy) oraz związanych z techniką realizacji (niepodjęcie kontaktu). Trudność bierze się z tego, że niepodjęcie kontaktu jest (jako dopełnienie) wynikiem aktywnych działań firmy badawczej, dostosowywanych w trakcie badania także do znanych częściowych rozkładów odmów. Rozłączne analizowanie obu typów przyczyn wiązałoby się z zapewne fałszywym założeniem o ich niezależności.

Firma badawcza, spotykając się w jakiejś grupie z licznymi odmowami, zwiększa liczbę kontaktów. Porównując województwa, widzimy silną dodatnią korelację nadreprezentacji odmów z nadwykonaniem badań. Zamiast o współczynniku realizacji (*response rate*) lepiej jest mówić o tym, co wprost skrzywia realizację, czyli „nadrealizacji” i „niedorealizacji” w grupach szkół. Możemy też zinterpretować mechanizm realizacyjny, rozdzielając nierealizację według przyczyny, zwłaszcza w podziale na odmowy i niepodjęcie kontaktu.

²⁷ Na podstawie analizy *non-response* z Raportu o próbie, realizacji i ważeniu (Grzelak, 2014). Tekst niepublikowany.

Współczynnik realizacji (*response rate*), a właściwie wskaźnik liczby odmów dla grup szkół, może nam pokazywać możliwość ewentualnych skrzywień wewnątrz grup pochodzących od niemierzonych czynników. Nie daje nam jednak możliwości przeciwdziałania takim efektom.

Jako wskaźnik skrzywienia wynikającego z konkretnej przyczyny przyjęto resztę standaryzowaną skorygowaną w tabeli dwuwymiarowej, jako że wskaźnik ten pokazuje kierunek odchylenia liczebności w klatce i jego skalę (w sposób porównywalny). Wskaźniki te mają rozkład chi-kwadrat. Wartość większa niż 1,96 oznacza, dla analogicznej próby losowej, istotne statystycznie odchylenie częstości w klatce na poziomie $p < 0,05$.

Parametry, które posłużyły do przeprowadzenia analizy skrzywień, pochodzą z operatu losowania – opisują jednocześnie całą populację szkół:

- **Typ szkoły.** Zaobserwowano nietypowo liczne odmowy w gimnazjach. Z tego powodu nawiązywano dodatkowe kontakty. Okazało się to trochę niepotrzebne (odmowy w dużym stopniu skompensował fakt, że wśród wylosowanych gimnazjów nie znajdowały się szkoły nieistniejące). Wysoki odsetek odmów w gimnazjach może sugerować słabszą reprezentatywność zbędnych gimnazjów w odniesieniu do gimnazjów w populacji. Rzadko dochodziło do odmów w technikach, proporcjonalnie ograniczono kontakty.
- **Klasa wielkości miejscowości.** Parametr ten cechował się bardzo małym skrzywieniem realizacyjnym oraz lekką nadrealizacją małych miast kosztem średnich.
- **Województwo.** Realizacje w podziale terytorialnym na województwa dość znacznie odbiegają od populacji, co oczywiście do pewnego stopnia jest wynikiem faktu, że podział na województwa jest stosunkowo drobnym podziałem (odchylenia mają swój nierównomierny rozkład). Widać to szczególnie w przypadku woj. wielkopolskiego: niedorealizacja przy małej liczbie odmów i kontaktów nieefektywnych, nadreprezentacja niepodjęcia kontaktu. Skądinąd niska liczba odmów w Wielkopolsce sugeruje dobrą jakość tej niezbyt licznej próby.
- **Makroregion.** Województwa zostały podzielone na pięć grup, w oparciu o wskaźnik realizacji badania. Podejście takie można uzasadnić hipotezą podobnej genezy badań w każdej z grup województw – być może cechują się one zbliżonym stanem sieci ankierskiej lub inną, mniej widoczną przyczyną, ale co do zasady chodzi o podobne przyczyny niedorealizacji i nadrealizacji. Województwa z podobnym niedoborem szkół zostały w procesie ważenia „wzmocnione”, a z podobnym nadmiarem – „osłabione”.
- **Zespół (czy szkoła należy do zespołu szkół).** Zmienna „zespół” ma minimalne skrzywienia z różnych przyczyn, teoretycznie można by je powiązać z mniejszym odsetkiem odmów i kontaktów nieefektywnych w zespołach, ale jeszcze bardziej charakterystyczna dla zespołów jest nadreprezentacja nierealizacji wynikających ze stwierdzenia faktycznego nieistnienia szkoły.
- **Liczba uczniów w szkole.** Zmienna ta generalnie nie miała wielkiego wpływu ani na odsetek odmów, ani na natężenie kontaktowania się. Jedyne zauważalny (i silny) efekt to fakt, że wśród najmniejszych szkół zgromadziły się niemal wszystkie nieistniejące. Zidentyfikowano zatem parametr pokazujący słabą stronę operatu, a właściwie pierwotnej dla niego bazy SIO. Nie jest zresztą zaskoczeniem, że to szkoły o najmniejszej liczebności uczniów będą najczęściej zamykane. Parametr ten nie wykazuje jednocześnie związków z innymi aspektami realizacji, jak choćby odmowy. To silny argument rozwiewający obawy, że nieistnienie szkół mogłoby generować innego rodzaju niekontrolowane błędy. Zauważono także trochę mniejszą liczbę zrealizowanych wywiadów w szkołach najmniejszych oraz największych – do tych pierwszych zapewne był utrudniony dostęp (znajdowały się w małych miejscowościach), te drugie cechować może większa niechęć do badań, gdyż spotykają się z częstszymi propozycjami udziału w nich.

Opracowana została waga populacyjna dla szkół, oparta o skrzywienia realizacyjne, nieuwzględniająca liczby uczniów w szkole – została ona skonstruowana w oparciu o zmienne: typ szkoły, klasa wielkości miejscowości, makroregion. Nie utworzono oddzielnej wagi dla badania doradców, gdyż nie dysponowano żadnymi danymi o ich populacji.

4. Charakterystyka podaży usługi doradztwa

Przypomnijmy, że za podaż doradztwa przyjmuje się – zgodnie z tym, co zapisano we wstępie metodologicznym – realizację zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego na rzecz uczniów, ich rodziców lub opiekunów oraz pracowników szkoły. Chodzi w tym aspekcie o podaż zinstytucjonalizowaną. Aby można mówić o realizacji tych działań, musi istnieć osoba lub grupa osób, która poświęca na to swój czas – niezależnie od skali tego zaangażowania. Zatem do stwierdzenia, że zbadana szkoła realizuje zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego muszą być spełnione jednocześnie dwa warunki:

- Dyrektor w wywiadzie CAPI 1 na pytanie: „Czy Pana/Pani szkoła realizuje zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego?” wskazał odpowiedź „Tak” (98,5% wskazań);
- Dyrektor w wywiadzie CAPI 1 w jednym z dwóch poniższych pytań wskazał na odpowiedź „Tak” :
 - „Czy w szkole jest zatrudniony doradca edukacyjno-zawodowy?”
 - „Czy jest jakaś inna osoba (nauczyciel/pracownik szkoły/specjalista z zewnętrznej instytucji), który realizuje dla uczniów Pani/Pana szkoły zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego?”

Powyższe pytania zadawane były tylko tym dyrektorom szkół, którzy zadeklarowali realizowanie zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Twierdząco na jedno z nich w sumie odpowiedziało 94,6 % dyrektorów, zatem należy uznać, że taki odsetek szkół w Polsce deklaruje realizację doradztwa, a odpowiednio – 5,4% oświadcza, że nie realizuje tej usługi. W tym miejscu należy podkreślić, że wskaźnik ten opiera się jedynie na deklaracjach dyrektora²⁸ i dopiero pogłębione analizy zawarte w dalszej części raportu stanowią trafniejszy opis sytuacji.

4.1. Zatrudnienie doradcy

Istotną zmienną charakteryzującą podaż doradztwa w szkołach jest zatrudnienie doradcy „etatowego” lub wyznaczenie osoby (pracownika szkoły) do realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Wprowadzony termin – „doradca etatowy” – służy tylko do opisu wyników przeprowadzonego badania, a odnosi się do sytuacji, w której respondent badania CAPI 2 (badania doradców) określił siebie jako „osobę zatrudnioną jako doradca” (czyli „na stanowisku doradcy”).

Zatem można również ww. sytuację opisywać jako: zatrudnienie kogoś „na stanowisku doradcy” w odróżnieniu od zatrudnienia kogoś „na innym stanowisku” (niż doradcy)²⁹. Powyższy podział wynika wprost z obowiązującego stanu prawnego (szczególnie z *Rozporządzenia MEN z dnia 30 kwietnia 2013 „w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach”*, Dz. U. 2013 poz. 532), poprzez co jest dość czytelny przy analizie funkcjonowania systemu doradztwa w szkołach. Jest on również opisem sytuacji, w której doradca „etatowy”, to osoba dla której doradztwo stanowi główne zadanie (choć najczęściej nie jedyne), a „inna osoba” realizująca zadania z zakresu poradnictwa zawsze pełni jeszcze jakieś inne funkcje w szkole (więcej na schemacie 4.7). Podział badanej próby doradców na tych, dla których jest to jedyne zajęcie, i tych, którzy „robią coś jeszcze” w szkole, uniemożliwiłoby przeprowadzenie szeregu analiz, gdyż dzieliłby nasz zbiór w stosunku 4% do 96% (patrz wykres 4.8a).

W przeprowadzonym badaniu kwestię zatrudnienia doradcy „etatowego” (inaczej – „na stanowisku doradcy”) zdiagnozowano na dwa sposoby:

- W badaniu dyrektorów (n = 1000) poproszono o deklarację „Czy w szkole jest zatrudniony doradca edukacyjno-zawodowy?”, a w przypadku zaprzeczenia – o odpowiedź na pytanie: „Czy jest jakaś inna osoba (nauczyciel/pracownik szkoły/specjalista z zewnętrznej instytucji), która realizuje dla uczniów Pani/Pana szkoły zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowe-

²⁸ Więcej na temat ograniczeń we wnioskowaniu z badania zawarte jest w rozdziale *Wstęp metodologiczny*.

²⁹ Zatem określenie „etat” jest używane jako synonim słowa „stanowisko”, a nie należy go interpretować poprzez wymiar godzinowy czy formę zatrudnienia.

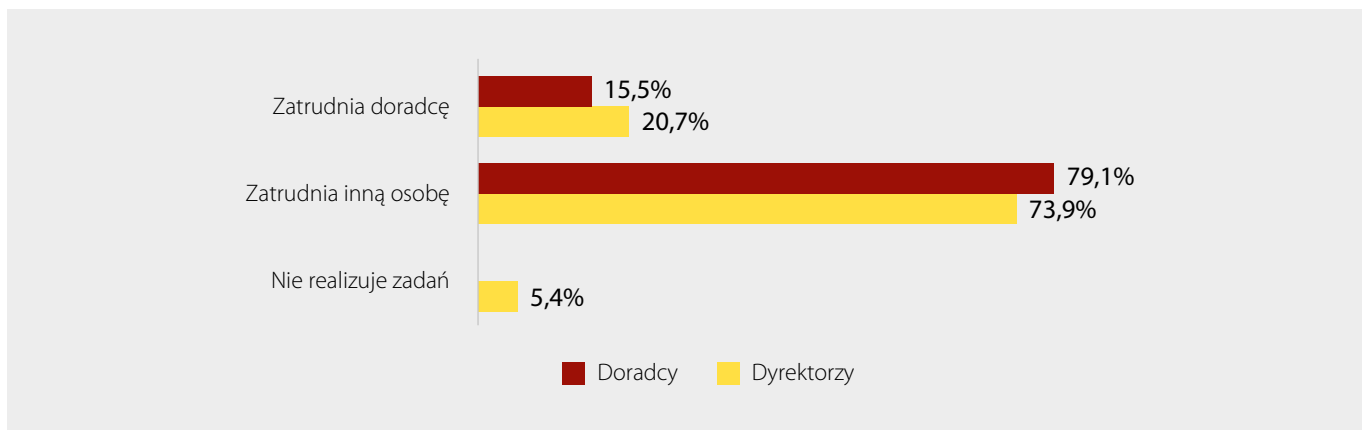
go?”. 21% dyrektorów zadeklarowało zatrudnienie doradcy, a 74% wskazało, iż szkoła zatrudnia „inną osobę”, która realizuje dla uczniów zadania z zakresu doradztwa; reszta – jak wspomniano w poprzedniej części – nie realizuje doradztwa.

- W badaniu doradców (n = 832), respondentów badania CAPI 2 – a więc osób, które wskazali do tego badania dyrektorzy oraz określili je jako te, które „realizują w szkole zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego” oraz tych, którzy siebie sami opisali jako „wykonujących bądź koordynujących w szkole zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego” – 16,4% z nich twierdząco odpowiedziało na pytanie „Czy jest Pan/Pani zatrudniony/-a w szkole jako doradca edukacyjno-zawodowy”, 80% określiło siebie jako „wyznaczony/-a w szkole jako nauczyciel planujący i realizujący zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego”, a 3,6% jako „inna osoba pracująca w szkole”. Te dwie ostatnie kategorie można połączyć w jedną i w dalszej części raportu będą ona nazwana: „inna osoba zajmująca się doradztwem”.

Z powyższego zestawienia wynika, że dyrektorzy częściej deklarowali zatrudnienie „etatowego” doradcy, niż sami doradcy za takich „etatowych” się uważali – tzn. część osób określonych przez dyrektorów jako „zatrudniony w szkole doradca edukacyjno-zawodowy” sama siebie określała w badaniu CAPI 2 jako: „nauczyciel planujący i realizujący zadania z zakresu doradztwa” lub „inna osoba pracująca w szkole”. Chcąc odpowiedzieć zatem na pytanie – w ilu polskich szkołach jest zatrudniony („etatowy”) doradca edukacyjno-zawodowy lepiej jest posłkować się tym, co o swoim zatrudnieniu mówili sami zainteresowani, niż tym, co deklarowali dyrektorzy szkół. Aby jednak precyzyjnie odpowiedzieć na tak postawione pytanie, nie można oprzeć się tylko i wyłącznie na wyniku z badania doradców. Trzeba pamiętać, że w tym badaniu wzięły udział tylko te szkoły, których dyrektorzy zadeklarowali realizację zadań z zakresu doradztwa oraz dla których dyrektor był w stanie wskazać osobę te zadania realizującą – zatem pominięto szkoły bez doradztwa. Uwzględniając ten element, wyniki będą się przedstawiały następująco:

- 15,4% polskich szkół zatrudnia doradcę „etatowego”;
- 78,6% polskich szkół zatrudnia „inną osobę zajmującą się doradztwem”;
- 5,4% polskich szkół nie realizuje (według deklaracji dyrektorów) zadań z zakresu doradztwa.

Wykres 4.1 Odsetek szkół, w których jest zatrudniony doradca lub inna osoba realizująca doradztwo w opinii dyrektorów i doradców

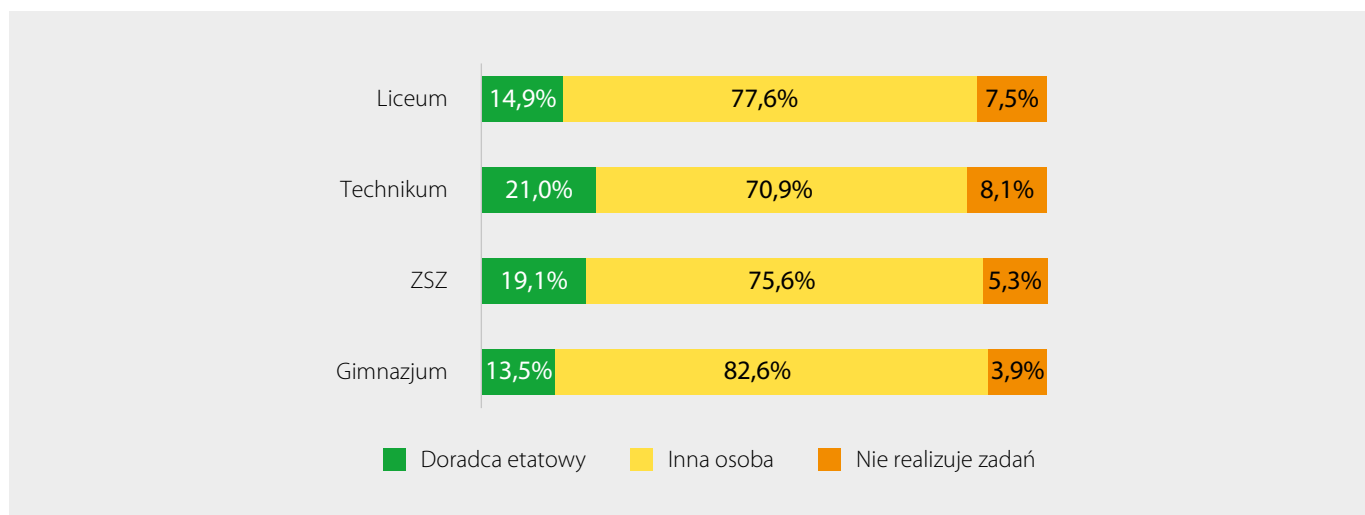


Źródło: Obliczenia własne z badania CAPI 1 i CAPI 2.

Na wykresie 4.1 w przypadku badania doradców nie podano odsetka szkół, w których nie realizuje się zadań z zakresu poradnictwa, gdyż to badanie dotyczyło tylko szkół, w których ww. usługa jest realizowana. O braku realizacji doradztwa możemy wnosić tylko z badania dyrektorów, także jeśli w obliczeniach z badania doradców uwzględnia się gdzieś skalę nierealizowania usługi, wartość ta pochodzi z badania dyrektorów i wynosi dla całej populacji 5,4%. Zatem dla ww. wykresu, w przypadku badania doradców, odsetek szkół, w których nie jest realizowane doradztwo, także wynosi 5,4%.

Uwzględniając nierealizowanie zadań z zakresu doradztwa, zatrudnienie „etatowego” doradcy lub „innej osoby” zajmującej się doradztwem, sytuacja wygląda następująco w poszczególnych podtypach szkół:

Wykres 4.2 Odsetek typów szkół zatrudniających etatowego doradcę, inną osobę oraz nierealizujący zadań z zakresu doradztwa



Źródło: Obliczenia własne z badania CAPI 1 i CAPI 2.

Zmienna określająca zatrudnienie doradcy „etatowego” stanowi dość dobre narzędzie do charakterystyki doradztwa w szkołach. Jak zostanie to pokazane w dalszej części publikacji, szkoły posiadające doradcę różnią się istotnie od szkół go nieposiadających pod kątem szeregu innych cech specyficznych, takich jak np. liczba godzin doradztwa na klasę czy przygotowanie merytoryczne osoby świadczącej doradztwo.

4.2. Zadeklarowana podaż doradztwa

Kolejną zmienną określającą podaż doradztwa jest deklarowana przez doradców łączna liczba godzin poświęconych na świadczenie usług (przede wszystkim grupowych, ale również, w mniejszym stopniu, indywidualnych) w ciągu tygodnia³⁰. Wartość ta została następnie przeliczona na jeden oddział (klasę) w szkole w ciągu całego roku. Badanie jakościowe oraz inne opracowania w tym zakresie wskazały, że doradztwo w szkołach nie ma charakteru systemowego – tzn. gdyby odnieść to do przedmiotów szkolnych – nie ma podstawy programowej dla przedmiotu „doradztwo edukacyjno-zawodowe”. Zatem, mimo że w części przypadków może na świadczenie doradztwa być przeznaczana stosunkowo duża liczba godzin, z reguły nie są to działania systematyczne i równomiernie rozłożone w okresie miesiąca, semestru czy roku nauki. Zajęcia z zakresu doradztwa są przeważnie „wplatanie” pomiędzy inne lekcje, na które uczęszcza uczeń – często jako wypełnienie „okienka” lub w ramach zastępstwa – bądź są realizowane na godzinie wychowawczej. No i w końcu, co być może jest najbardziej istotne – informacje na temat podaży doradztwa (wyrażonej w godzinach) pochodzą z deklaracji respondentów, a nie bezpośredniego pomiaru. W jakim stopniu mógł tu zajść efekt ankierski w po-

³⁰ W tym miejscu trzeba wspomnieć, że respondenci byli pytani także o wskazanie innych osób w szkole, które prócz nich zajmują się doradztwem, i oszacowanie liczby godzin, które te osoby poświęcają na działania doradcze. Tylko niewielki odsetek respondentów zadeklarował, że są takie osoby w ich szkole, a co więcej respondenci mieli poważne trudności z określeniem liczby godzin, które wskazane przez nich osoby poświęcają na działania doradcze. Z tych powodów informacje uznano za nieistotne.

staci chęci zrobienia dobrego wrażenia. Biorąc to wszystko pod uwagę, przyjęto, że doradztwo jest prowadzone przez 30 tygodni w roku³¹, a zmienna³² je określająca ma cechy wskazane w tabeli poniżej.

Tabela 4.3 Liczba godzin doradztwa na jeden oddział klasowy w ciągu roku w różnych typach szkół – wybrane charakterystyki

Typ szkoły	Gimnazjum	ZSZ	Technikum	Liceum	Wszystkie
Odsetek szkół świadczących mniej niż 1 godzinę doradztwa na klasę	5,4%	8,8%	10%	10,2%	7,3%
25% szkół danego typu świadczy doradztwo rocznie w wymiarze nie większym niż ... na jedną klasę. (1-szy kwartyl)	4,6 godz.	3,9 godz.	3,3 godz.	2,7 godz.	3,7 godz.
Połowa szkół danego typu świadczy doradztwo w wymiarze nie większym niż ... godzin rocznie na klasę. (mediana)	9,2 godz.	10 godz.	6,8 godz.	6 godz.	8,1 godz.
Średnio szkoły danego typu świadczą ... godzin doradztwa na jedną klasę rocznie.	12,6 godz.	16,5 godz.	11,2 godz.	11,7 godz.	12,7 godz.
Odchylenie standardowe	13 godz.	16,9 godz.	12,5 godz.	14 godz.	13,6 godz.

Źródło: Obliczenia własne z badania CAPI 2.

Powyższa tabela dostarcza szeregu bardziej szczegółowych informacji odnośnie podaży doradztwa niż wcześniej zaprezentowane wykresy 4.1 i 4.2.

Widać zatem, że po dokładniejszej analizie omawianego zagadnienia nierealizowanie zadań z zakresu doradztwa można przypisać (dodatkowo do odsetka szkół nierealizujących doradztwa według deklaracji dyrektora – wykres 4.1 i 4.2) do 5,4% szkół w przypadku gimnazjów i do 10,2% placówek w przypadku liceów. Taki wniosek można wysnuć, jeśli zgodzić się z założeniem, że świadczenie usługi w skali nieprzekraczającej jednej godziny na oddział klasowy w ciągu roku to faktyczny brak tej usługi. Jednocześnie byłaby to kolejna zmienna o charakterze dychotomicznym – prócz omówionej wcześniej – dzieląca szkoły na te, które realizują zadania z zakresu poradnictwa i te, które tych zadań nie realizują. Tak powstała zmienna jest bardziej złożona niż poprzednio przedstawiona, wynikająca tylko z deklaracji dyrektora szkoły. W tym wypadku rozbudowano ją o informację na temat liczby oddziałów w szkole oraz deklarowanej przez doradcę liczby zajęć.

Kolejnym wymiarem podaży doradztwa może być wartość pierwszego kwartyla – to jest przyjrzenie się, ile godzin doradztwa świadczy 25% szkół, które deklarują, że świadczą go najmniej. Widać zatem, że jest to od 2,7 godziny dla liceów do 4,6 godziny dla gimnazjów. Trudno jest oczywiście powiedzieć ile godzin doradztwa: „wystarczy” – przy braku programu z określoną liczbą godzin do zrealizowania lub chociaż zagadnieniami do omówienia na poszczególnych etapach edukacji nie mamy dokładnego odniesienia. Warto też w tym miejscu zauważyć, że pytanie dotyczyło „czasu poświęcanego na realizację zadań”, a więc nie jest tożsame

³¹ W praktyce nauczyciele przedmiotów szkolnych (posiadających podstawę programową) zakładają 32 tygodnie nauki, zostawiając sobie pewien margines na nieprzewidziane okoliczności – np. odwołanie lekcji z powodu choroby. Faktyczny czas nauki w szkole w ciągu roku wynosi między 35 a 37 tygodni. W *Wyjaśnieniu MEN dotyczącego liczby godzin do dyspozycji dyrektora szkoły* [...] czytamy, że „Zgodnie z ustaloną w ramowych planach nauczania poszczególnych typów szkół zasadą obliczania liczby godzin do dyspozycji dyrektora szkoły, które mogą być przeznaczone wyłącznie na obowiązkowe zajęcia edukacyjne, należy pamiętać o tym, że minimalne liczby godzin na poszczególne obowiązkowe zajęcia są obliczone na: a) 32-tygodniowe lata szkolne w szkole podstawowej, gimnazjum, zasadniczej szkole zawodowej, klasie wstępnej liceum ogólnokształcącego z oddziałami dwujęzycznymi i w szkole policealnej, b) 30-tygodniowe lata szkolne w liceum ogólnokształcącym i technikum”. Więcej na stronie: <http://www.men.gov.pl/index.php/2013-08-03-12-10-01/ramowe-plany-nauczania-7968-wyjasnienia-dotyczace-liczby-godzin-do-dyspozycji-dyrektora-szkoly-ktore-moga-byc-przeznaczone-wylacznie-na-obowiazkowe-zajecia-edukacyjne>

³² Biorąc pod uwagę szereg ograniczeń wymienionych wcześniej, usunięto 1,8% obserwacji, dla których zmienna przybierała wartości najwyższe, które zostały uznane jako błędne. Przedstawiona informacja o liczbie godzin doradztwa na klasę została obliczona w oparciu o dwa zbiory danych: 1) z badania doradców na podstawie odpowiedzi na pytanie: „Ile zwykle godzin w ciągu tygodnia poświęca Pan/i na realizację zadań z zakresu doradztwa?” (n = 832) oraz 2) z badania dyrektorów wyłączono szkoły, w których nie realizuje się doradztwa (liczba godzin doradztwa dla tych szkół wynosi 0). (n = 1000). Powstała w ten sposób zmienna – integrująca dwa zbiory danych – wymaga stosowania oddzielnej wagi (uwzględniającej „przejsięcie” z badania doradców na badanie dyrektorów) niż pozostałe zmienne, zatem jest ona dobrym i trafnym wskaźnikiem, jeśli traktować go indywidualnie do opisu rzeczywistości – odpowiada na pytanie o liczbę godzin poświęcanych na doradztwo w poszczególnych typach szkół w Polsce. Jednak dla analiz zależności pomiędzy zmiennymi lepiej jest przeprowadzać je w obrębie jednego zbioru danych.

z czasem poświęcanym na prowadzenie zajęć. Co więcej, w zakresie zadań doradczych mieści się także planowanie i koordynacja działań szkoły w obszarze poradnictwa, a także świadczenie usług indywidualnych. Wszystkie te ograniczenia dają silną podstawę do stwierdzenia, że w mniej więcej ¼ szkół doradztwo dla uczniów jest świadczone w stopniu niewielkim.

Podaż doradztwa można także opisywać w wymiarze jej jednorodności lub zmienności. W tym wypadku mamy do czynienia z dużym zróżnicowaniem podaży pomiędzy różnymi typami szkół – świadczy o tym z jednej strony różnica w odsetku szkół realizujących doradztwo w zakresie poniżej 1 godziny na klasę w ciągu roku: od 5,4% dla gimnazjów do 10,2% dla liceów, z drugiej zaś przede wszystkim wysoka wartość odchylenia standardowego (bliska lub nawet większa od średniej).

Zauważone różnice w średniej liczbie godzin doradztwa różnią się istotnie statystycznie tylko w odniesieniu do zasadniczych szkół zawodowych – tzn. średnia liczba godzin doradztwa w ciągu roku na klasę jest tam istotnie statystycznie większa niż w pozostałych typach szkół³³. Wynika to m.in. z dużej wariancji tej zmiennej, co też wskazuje na to, że samodzielnie (tzn. traktowanie jej jako bezwzględnego, jedyne go wskaźnika) zmienna ta nie jest zbyt dobrym narzędziem do charakterystyki doradztwa.

Podaż doradztwa mierzona w liczbie godzin poświęcanych na doradztwo na jedną klasę w ciągu roku szkolnego jest skorelowana z zmienną określającą zatrudnienie „etatowego” doradcy vs. innej osoby świadczącej ww. usługę. Współczynnik korelacji rang Spearmana wynosi $R_s = 0,251$, co oznacza, że posiadanie doradcy „etatowego” zwiększa liczbę godzin doradztwa w szkole. Wspomnianą różnicę widać także po porównaniu średnich za pomocą testu t-Studenta [$t(135) = 5,29$; $p < 0,001$]:

- średnia liczba godzin doradztwa na jedną klasę w ciągu roku w szkołach, w których jest zatrudniony „etatowy” doradca, wynosi 20,9 godz.;
- średnia liczba godzin doradztwa na jedną klasę w ciągu roku w szkołach, w których jest zatrudniona inna osoba, wynosi 12,2 godz.

Interpretując ten wynik, należy podkreślić, że pokazuje on raczej to, że – w szkołach „z doradcą” jest istotnie statystycznie więcej godzin zajęć o tematyce doradczej niż w szkołach „z inną osobą”, a nie – dokładną liczbę godzin w tych dwóch typach szkół. Można także postawić tezę, że zatrudnienie doradcy „etatowego” świadczy po prostu o realizowaniu zadań z zakresu doradztwa przez szkołę, a więc jest prostym odzwierciedleniem większej liczby godzin poświęcanych na te działania. I odwrotnie – nieposiadanie doradcy „etatowego” to po prostu realizowanie doradztwa w bardzo ograniczonym zakresie – tak aby tylko spełnić formalny wymóg nałożony na szkołę³⁴. W tym kontekście te dwie zmienne – liczba godzin doradztwa na klasę w ciągu roku i zatrudnienie „etatowego” doradcy vs. „innej osoby” – mają charakter substytucyjny – tzn. w trochę inny sposób opisują w sumie to samo zjawisko.

Warto też wspomnieć o istotnym statystycznie zróżnicowaniu liczby godzin doradztwa na jedną klasę w zależności od wielkości szkoły, mierzonym liczbą uczęszczających do niej uczniów (zaprezentowany podział odpowiada w przybliżeniu wartościom kolejnych kwartyli szkół według liczby uczęszczającej do niej młodzieży). I tak:

- w szkołach liczących do 100 uczniów przypadają średnio 22 godziny zajęć doradczych na jedną klasę;
- w szkołach liczących od 100 do 200 uczniów średnio na jedną klasę przypada 15 godzin zajęć doradczych;
- w szkołach, do których uczęszcza ponad 200 uczniów, ale mniej niż 350, przypada średnio 10 godzin zajęć doradczych na klasę;
- w szkołach liczących ponad 350 uczniów jest już 8 godzin zajęć doradczych na jedną klasę w ciągu roku.

Tak jak w poprzednim przypadku – wyniku tego nie należy traktować jako dokładnego pokazania liczby godzin zajęć doradczych w danej grupie szkół, tylko raczej jako podkreślenie pewnej tendencji, zgodnie z którą wraz ze wzrostem liczby uczniów maleje liczba godzin doradztwa na jedną klasę. Zachodzi również istotna statystycznie, ujemna, niezbyt silna korelacja pomiędzy liczbą godzin zajęć doradczych na jedną klasę a wielkością szkoły mierzoną liczbą uczniów do niej uczęszczających: r – Pearsona wynosi

³³ W tym celu przeprowadzono serię testów t dla par zmiennych wyróżnionych ze względu na typ szkoły. W dalszych analizach posługiwano się zmienną: liczba godzin doradztwa na klasę w ciągu roku z badania doradców (czyli w tych szkołach, które realizują doradztwo) – opisywany efekt był także widoczny.

³⁴ Tak postawiona teza zostanie w pewnym stopniu potwierdzona przez kolejne informacje przedstawione w następnym podrozdziale.

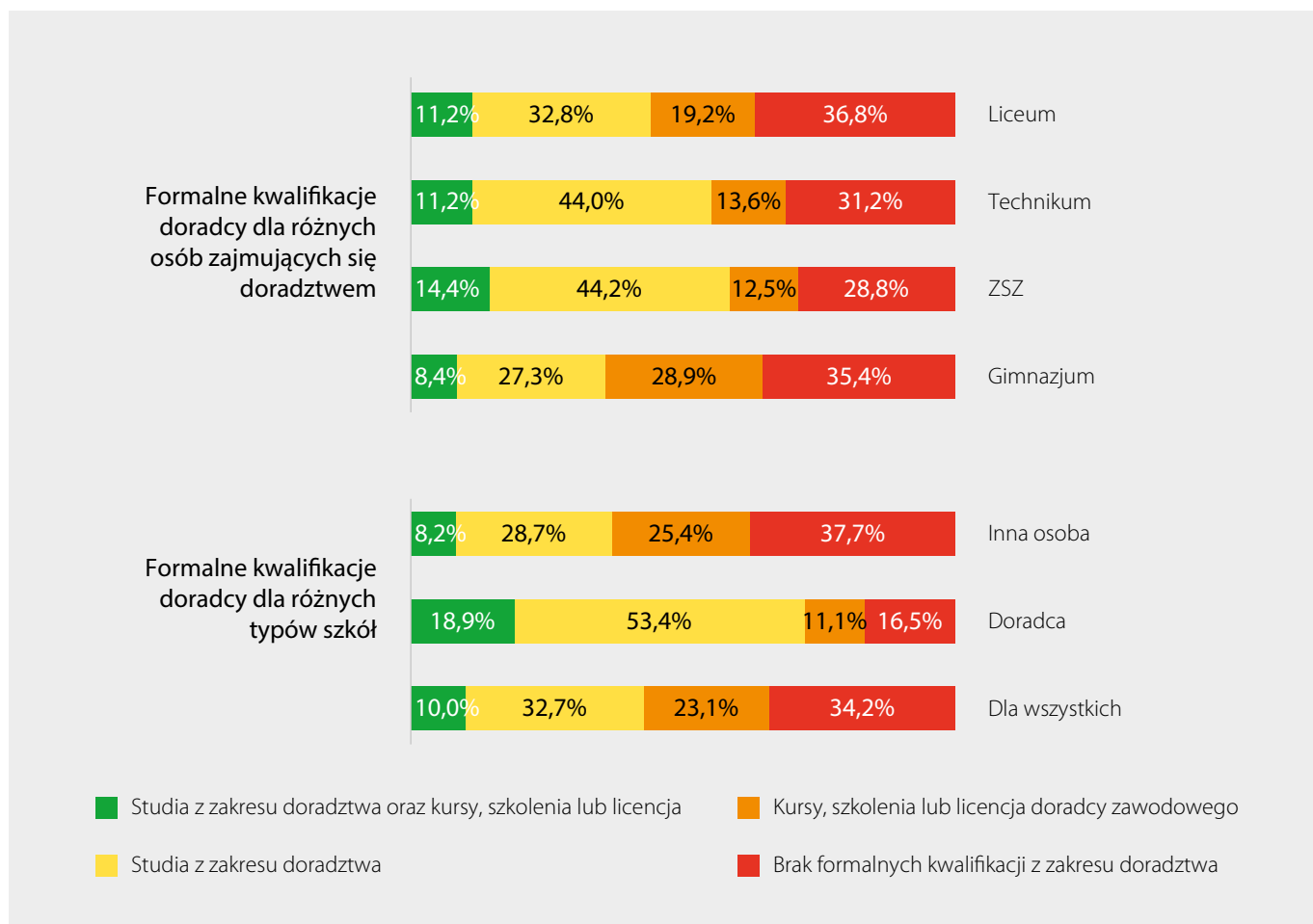
-0,25 p > 0,001 (jeśli wielkość szkoły mierzyć liczbą oddziałów, to r – Pearsona wynosi -0,31). Model regresji liniowej dla wyjaśnienia zmiennej „liczba godzin doradztwa na jedną klasę w ciągu roku” przy posłużeniu się jako predyktorami: zmienną dychotomiczną przedstawiającą zatrudnienie doradcy vs. innej osoby oraz zmienną „liczba oddziałów w szkole” daje $R^2 = 0,17$; przy czym wpływ zatrudnienia doradcy jest najmniejszy dla szkół liczących do 100 uczniów (dla tych placówek znaczenia nabiera to, czy wchodzi one w skład zespołu szkół – wtedy liczba godzin doradczych jest większa).

4.3. Charakterystyka doradcy

W badaniu doradców stosowano wagę dla szkół – taką samą jak w badaniu dyrektorów. Niezastosowanie oddzielnej wagi dla doradców wynikało z braku informacji o populacji doradców. Istniała możliwość, że jeden doradca pracował w dwóch badanych szkołach – takich przypadków było w całej próbie 5%, co nie miało wpływu na analizowane wyniki. Nie znaleziono także różnic w cechach doradcy pracującego w dwóch szkołach będących przedmiotem badania a doradcą pracującym tylko w jednej szkole, która znalazła się w próbie.

Badanie dostarczyło szeregu charakterystyk osób zajmujących się doradztwem w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Szczególnie interesująco wygląda kwestia posiadania formalnych kwalifikacji, istotnych dla świadczenia usług doradczych, o których wskazanie zostali poproszeni respondenci badania CAPI 2 (badania doradców).

Wykres 4.4 Kwalifikacje doradcy dla różnych typów osób zajmujących się doradztwem i w różnych typach szkół



Źródło: Obliczenia własne z badania.

Na początku wyjaśnienia wymaga termin „brak formalnych kwalifikacji z zakresu doradztwa”. Nie znaczy to, że osoby które zostały nim określone, nie mają żadnych formalnych kwalifikacji. Na wykresie 4.4 uwzględniono tylko te kwalifikacje, które są szczególnie ważne w kontekście świadczenia usługi doradczej. Kwalifikacje zostały przedstawione w układzie od najłatwiejszych do uzyskania (ze względu na konieczność zaangażowania czasu, środków finansowych, egzaminów, które należy zdać etc.) do najtrudniejszych, zgodnie z zasadą, aby różnice cech elementów wewnątrz danej grupy były mniejsze niż różnice cech elementów pomiędzy gru-

pami oraz aby natężenie analizowanej cechy w grupie niższej było mniejsze niż w grupie wyższej (można to porównać do podziału osób według posiadanego typu wykształcenia: podstawowe, średnie, wyższe). W pewnym stopniu prezentowane wykresy przedstawiają przygotowanie kompetencyjne doradcy przy oczywistym zastrzeżeniu, że nie oznacza to wcale, iż doradca, który ma ukończone tylko kursy z zakresu poradnictwa, będzie świadczył usługi gorszej jakości od tego, który legitymuje się dyplomem studiów z zakresu doradztwa. Można postawić tezę, iż jest większe prawdopodobieństwo, iż przeciętny doradca po kierunkowych studiach będzie świadczył lepszą usługę od przeciętnego doradcy, który ma tylko ukończone kursy z tego zakresu.

Trzeba też pamiętać - o czym wspomniano w rozdziale 2.2 - że, kursy, szkolenia i licencja doradcy zawodowego nie stanowią formalnych kwalifikacji do zatrudnienia na stanowisku doradcy (rozp. MEN. z dn. 12 marca 2009 w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określania szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli).

Wykres 4.4 dostarcza nam bardzo istotnych informacji o doradcach pracujących w szkołach:

Ponad 1/3 osób (34,2%) świadczących doradztwo dla uczniów w szkołach nie posiada nawet ukończonych kursów czy szkoleń z zakresu doradztwa. Można powiedzieć, że są to osoby dobrane dość przypadkowo do świadczenia poradnictwa w swoich szkołach. Jest to na pewno ten obszar funkcjonowania doradztwa, który wymaga poprawy.

- Doradcy „etatowi” są zdecydowanie lepiej przygotowani do realizowania zadań z zakresu doradztwa niż inne osoby wyznaczone w tym celu przez dyrektora szkoły. Prawie 3/4 z nich (72,3%) może pochwalić się kierunkowymi studiami wobec niewiele ponad 1/3 spośród innych osób (36,9%) świadczących doradztwo.
- Zastanawiające jest jednak to, że ponad 1/4 z doradców „etatowych” (27,6%) nie posiada ukończonych studiów z zakresu doradztwa (licencjackich, magisterskich lub podyplomowych). W tym miejscu należy zauważyć, że zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku „w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określania szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli”* osoba pracująca na stanowisku doradcy zawodowego powinna móc wylegitymować się stosownym dyplomem.
- Największy odsetek „doradców profesjonalistów” (posiadających dyplom studiów z zakresu doradztwa) jest w szkołach zawodowych – odpowiednio 58,6% doradców w ZSZ i 55,2% w technikach ma ukończone kierunkowe studia wyższe, mniej jest ich w liceach – 44%, a najmniej w gimnazjach – 35,7%.

Można zatem wprowadzić następującą typologię doradców, według posiadanych przez ich kwalifikacji formalnych. I tak:

- „doradca profesjonalista” będzie to osoba, która ukończyła co najmniej studia o tematyce doradczej – 42,7% w populacji;
- „doradca zaawansowany” to osoba, która ma ukończone kursy, szkolenia lub posiada licencję doradcy zawodowego (jednak nie ma ukończonych tematycznych studiów wyższych) – 23,1% w populacji;
- „doradca początkujący” to osoba nieposiadająca kwalifikacji wskazanych na wykresie 4.4 – 34,2% w populacji.

Zestawienie tej typologii z podziałem opisanym wcześniej – na doradcę „etatowego” i „inną osobę” zajmującą się doradztwem, dostarcza następujących informacji:

Tabela 4.5 Zestawienie informacji o zatrudnieniu doradcy „etatowego” z informacjami o posiadanych formalnych kwalifikacjach

	Inna osoba	Doradca etatowy	Ogółem
Początkujący	A 31,5%	B 2,8%	34,2%
Zaawansowany	C 21,2%	D 1,8%	23,0%
Profesjonalista	E 30,9%	F 11,9%	42,7%

* Podane procenty dotyczą udziału danej grupy w całej populacji szkół świadczących doradztwo.
Źródło: Obliczenia własne z badania.

Okolo 4,6% spośród wszystkich osób świadczących doradztwo w szkołach – będących jednocześnie zatrudnionymi jako doradcy „etatowi” (suma pól B i D) – powinna pilnie podnieść swoje kwalifikacje formalne – co oznacza w tym wypadku – ukończyć studia z zakresu doradztwa („przejsć” do grupy F). Grupa ta to opisane wcześniej 27,6% doradców „etatowych”, którzy nie mogą legitymować się dyplomem poświadczającym kierunkowe wykształcenie.

- 30,9% spośród wszystkich osób zajmujących się doradztwem w szkołach (grupa E) jest profesjonalnie przygotowana do wykonywania swoich obowiązków, jednak ich potencjał nie jest w pełni wykorzystywany. Odnosząc się do przywołanej wcześniej tezy o tym, że zatrudnienie doradcy „etatowego” jest po prostu odzwierciedleniem realizowania obowiązku świadczenia usługi doradczej przez szkołę, grupa E pokazuje odsetek szkół, które realizują doradztwo w istotnie mniejszym zakresie mimo posiadania wyspecjalizowanej kadry.
- 31,5% spośród wszystkich szkół realizujących doradztwo (grupa A) robi to średnio w mniejszym zakresie godzinowym niż szkoły zatrudniające doradcę etatowego oraz nie przykładają jednocześnie wagi do przygotowania formalnego osób odpowiedzialnych za tę usługę.
- 11,9% szkół, które realizują doradztwo (grupa F), świadczy tę usługę na szeroką skalę (tzn. większa liczba godzin niż przeciętna dla całej populacji) i jednocześnie dysponuje dobrze przygotowaną formalnie do tych zadań kadrami.

Warto też zauważyć, że istnieje statystycznie istotna korelacja pomiędzy zmienną określającą formalne kwalifikacje doradcy a zmienną opisującą typologię osoby wykonującej zadania doradcze. Zależność ta nie jest zbyt silna: $V(2, N = 479) = 0,280$; $p < 0,001$. Można więc powiedzieć, że częściej wyższym kwalifikacjom towarzyszy zatrudnienie doradcy etatowego.

Analizując kwestię formalnych kwalifikacji doradcy, zasadna wydawałaby się teza mówiąca, że „doradca profesjonalista” świadczy średnio więcej godzin swoich usług niż „doradca zaawansowany”, a ten zaś więcej niż „doradca początkujący”. Teza ta wychodziłaby z założenia, że profesjonalizacja usługi rośnie wraz z jej zakresem (rozumianym poprzez liczbę godzin świadczonego doradztwa), przy czym nie chodziłoby w niej o wskazanie, co jest przyczyną, a co skutkiem. Można by przypuszczać, że osoby inwestujące swój czas i pieniądze w podnoszenie kwalifikacji formalnych z zakresu doradztwa – zachowując się racjonalnie – czynią to mając przeświadczenie, że jest to forma inwestycji, która zapewni im najwyższą „stopę zwrotu”. Do pewnego stopnia także szkoła może decydować się na zainwestowanie w rozwój konkretnych kwalifikacji swoich pracowników. Zwrotem z inwestycji byłoby zatem maksymalne „wykorzystanie” pracowników o określonych kwalifikacjach do odpowiadających im zadań. A zatem jeśli już szkoła dysponuje możliwościami (finansowymi i organizacyjnymi) do realizowania usługi, to czyni to w większym zakresie „godzinowym” przy jednoczesnym dysponowaniu profesjonalnie przygotowaną kadrami.

Dla zweryfikowania tej hipotezy porównano średnie liczby godzin doradztwa na jedną klasę rocznie w podgrupach wyróżnionych ze względu na kwalifikacje formalne osób świadczących doradztwo i otrzymano następujące wyniki:

- średnia liczba godzin doradztwa na klasę jest statystycznie istotnie większa w grupie „doradców profesjonalistów” niż w grupie „doradców początkujących” – tzn. że „doradcy profesjonalisci” świadczą przeciętnie więcej godzin doradztwa niż „dorad-

cy początkujący” [$t(520) = 1,98; p < 0,001$]. Trzeba jednak zauważyć, że wspomniany test był na granicy istotności statystycznej ($\alpha = 0,048$);

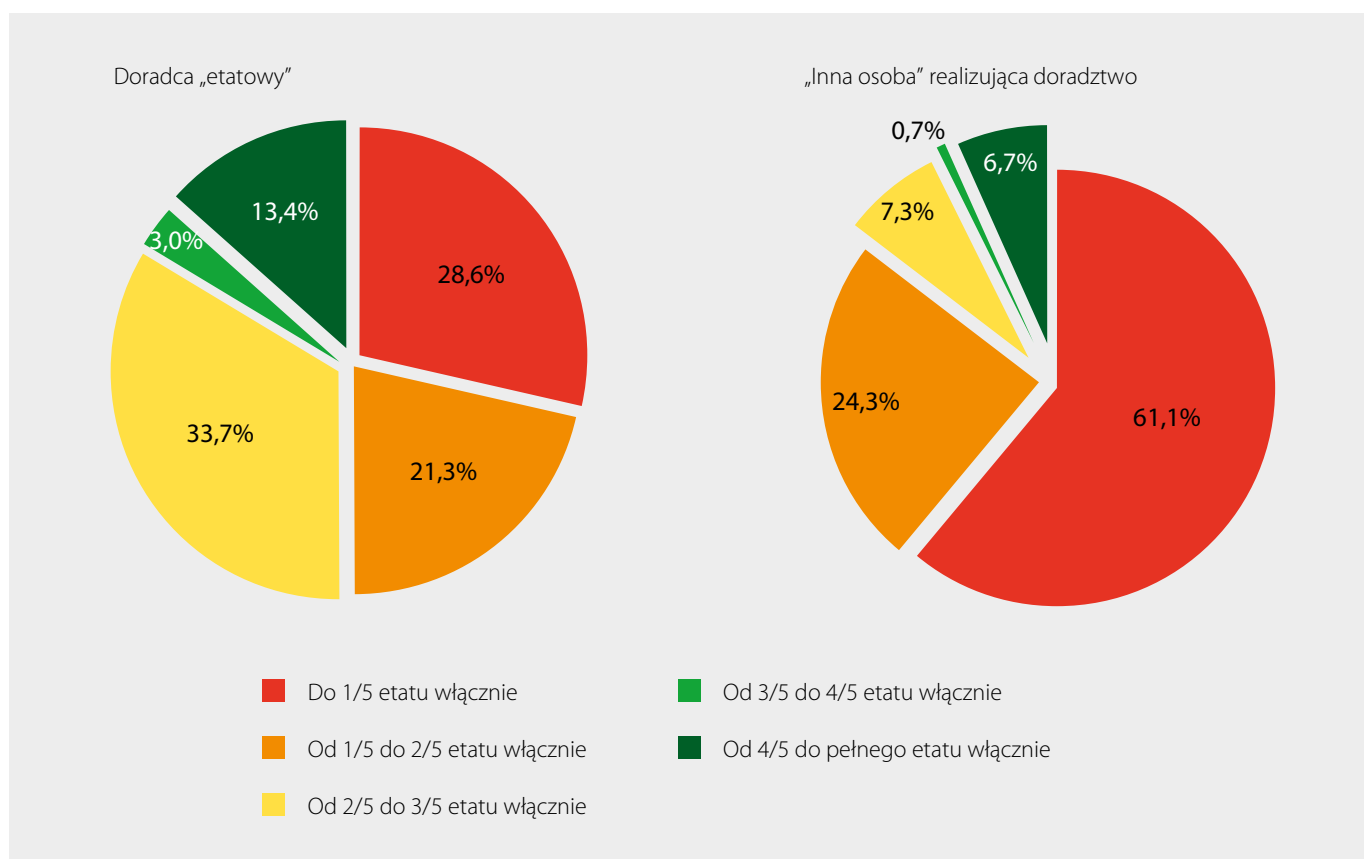
- różnice średnich pomiędzy pozostałymi grupami nie są istotne statystycznie;
- także porównanie średniej liczby godzin doradztwa na klasę w ciągu roku w grupach wyróżnionych ze względu na kwalifikacje doradcy dla każdego z typów szkół oddzielnie nie wykazało istotnych statystycznie różnic.

Można zatem powiedzieć, że formalne kwalifikacje doradcy nie mają przełożenia na skalę świadczonych usług doradczych mierzoną liczbą godzin doradztwa na jedną klasę w ciągu roku.

4.4. Pozostałe charakterystyki osób świadczących doradztwo

Warto wspomnieć o kolejnej zmiennej opisującej różnicę w wymiarze, w jakim jest świadczone doradztwo edukacyjno-zawodowe dla uczniów w zależności, czy usługę tę realizuje doradca „etatowy”, czy „inna osoba”. Respondenci zostali poproszeni o określenie tego, jaką część etatu stanowią dla nich zadania z zakresu doradztwa. Ujęcie takie uwzględnia niejako hierarchię działań doradczych wobec pozostałych zadań wykonywanych w ramach innych funkcji pełnionych w szkole. Trzeba też mieć na uwadze fakt, że część nauczycieli ma więcej niż jeden etat w szkole, a nauczyciele mogą się także różnić wysokością pensum. Zatem wyniki tutaj prezentowane należy interpretować w kategorii procenta godzin wynikających z umowy. Odnoszą się one do pracy w jednej szkole (będącej przedmiotem analiz).

Wykres 4.6 Część etatu poświęcana na zadania doradcze przez doradcę „etatowego” oraz „inną osobę” realizującą zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego



Źródło: Obliczenia własne z badania.

Jak wskazuje wykres 4.6, największe różnice pomiędzy doradcami „etatowymi” a „innymi osobami” występują w:

- Pierwszej grupie: doradców, dla których działania doradcze stanowią do 20% etatu, jest ponad dwa razy więcej (61,1%) wśród „innych osób” niż wśród „doradców etatowych” (28,6%);

- Trzeciej grupie: doradców, dla których działania doradcze stanowią od 40 do 60% etatu (czyli de facto mieszczą się w przybliżeniu w połowie etatu), jest 4,5 razy więcej wśród doradców „etatowych” (33,7%) niż wśród „innych osób” (7,3%);
- Piątej grupie: doradców, dla których działania doradcze stanowią prawie cały etat (od 80% etatu do pełnego etatu), jest dwukrotnie więcej w grupie doradców „etatowych” niż wśród „innych osób” realizujących działania z zakresu poradnictwa.

W szkołach, które realizują doradztwo (94,6% szkół – zgodnie z wykresem 3.1), w 16% przypadków zadania doradcze wykonują doradcy „etatowi” (tzn. zatrudnieni na stanowisku doradcy), a w 84% przypadków są to „inne osoby” (tzn. nauczyciele planujący i realizujący zadania z zakresu poradnictwa – zatrudnieni na innym stanowisku niż „doradca”). Wśród doradców „etatowych” 77% pełni w swojej placówce również inne funkcje. Najczęściej są to:

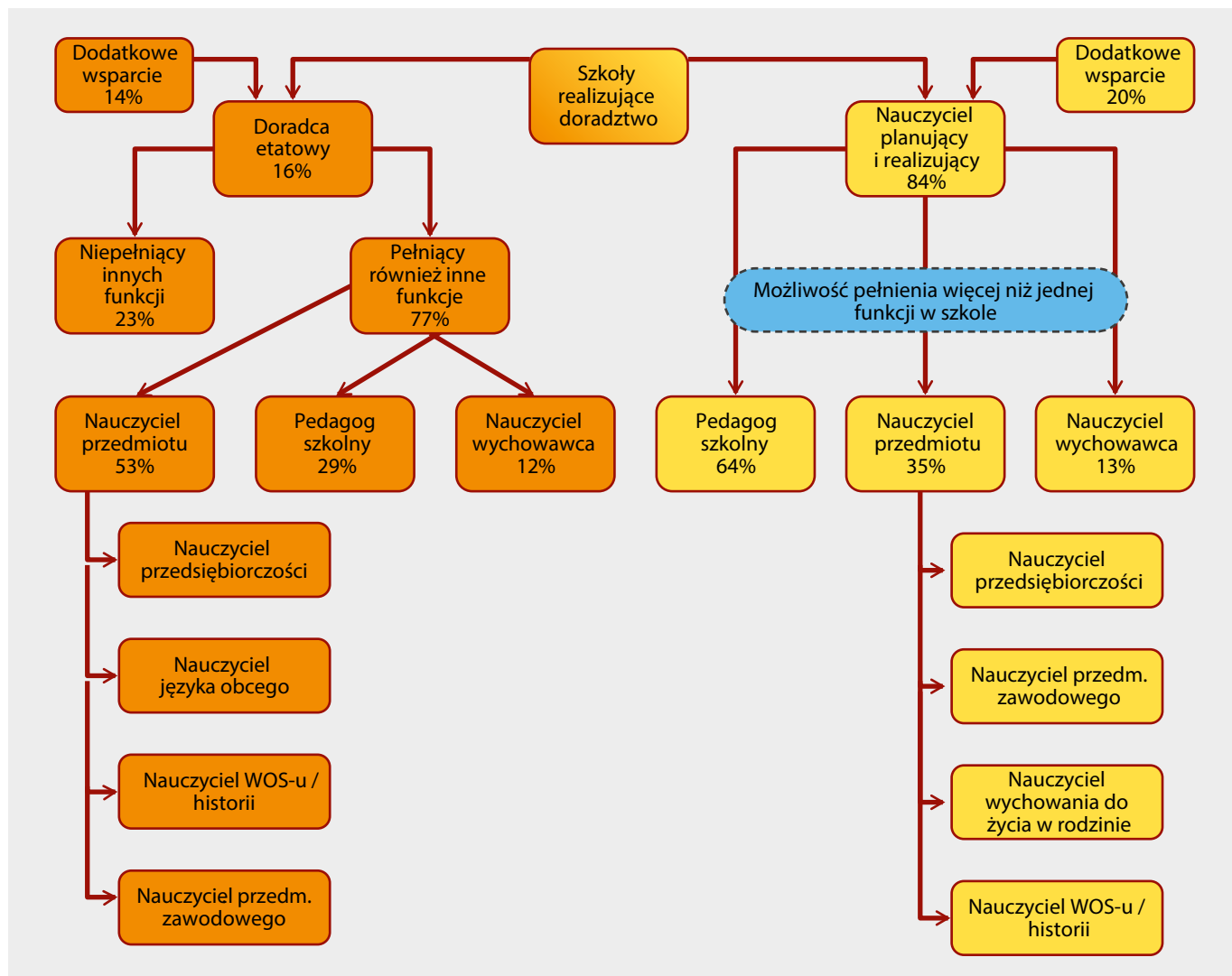
- nauczyciel przedmiotu (53% wskazań), a w tej grupie najczęstsze kategorie to:
 - nauczyciel przedsiębiorczości;
 - nauczyciel języka obcego;
 - nauczyciel przedmiotu związanego z nauką zawodu.
- pedagog szkolny (29%);
- nauczyciel wychowawca (12%).

Pozostałe osoby świadczące doradztwo (84%) – nauczyciele planujący i realizujący zadania z zakresu doradztwa – pełnią w szkole najczęściej następujące funkcje:

- pedagog szkolny (64%);
- nauczyciel przedmiotu (35%), a w tej grupie najczęstsze kategorie to:
 - nauczyciel przedsiębiorczości;
 - nauczyciel przedmiotu związanego z nauką zawodu;
 - nauczyciel wychowania do życia w rodzinie.
- nauczyciel wychowawca (13%).

Dla bardziej przejrzystej prezentacji wyników można posłużyć się poniższym schematem:

Schemat 4.7 Dodatkowe funkcje osób realizujących zadania z zakresu doradztwa w szkole



Źródło: Obliczenia własne z badania.

Analizując schemat 4.7, trzeba mieć na uwadze, że osoby świadczące usługi z zakresu doradztwa (w głównej mierze dotyczyło to nauczycieli planujących i realizujących zadania z doradztwa) mogły zadeklarować więcej niż jedną funkcję, którą pełnią w szkole. Stąd podane procenty dla nich nie sumują się do 100%.

Na schemacie – tak po stronie doradców „etatowych”, jak również „nauczycieli planujących i realizujących” – pojawia się obszar o nazwie „dodatkowe wsparcie”. Jest to odsetek szkół, w których pracę doradcy „etatowego” lub nauczyciela planującego i realizującego zadania wspiera jeszcze jakaś osoba lub osoby. Z reguły była to jedna do dwóch osób, a najczęstszą funkcją, jaką ta osoba pełniła, była praca na stanowisku pedagoga szkolnego. Wsparcie to było świadczone w niewielkim zakresie godzinowym. Podsumowując, można zatem powiedzieć, że 14% doradców etatowych oraz 20% nauczycieli planujących i realizujących zadania z zakresu doradztwa dostaje wsparcie (to znaczy, że dany odsetek respondentów stwierdził, że przy realizacji usług z zakresu poradnictwa wspierają go jeszcze inni pracownicy szkoły) w zakresie świadczonych usług doradczych ze strony innych pracowników szkoły – a w głównej mierze ze strony pedagoga szkolnego – jednak zakres tych działań mierzony godzinami pracy jest nieznaczący.

Schemat 4.7 przedstawia jedną z możliwych typologii doradców. Zgodnie z nią możemy wyróżnić:

- 1) W grupie doradców etatowych:
 - a) doradców, którzy jednocześnie pełnią funkcję nauczyciela wychowawcy

- b) doradców, którzy jednocześnie pełnią funkcję pedagoga szkolnego
- c) doradców, którzy jednocześnie pełnią funkcję nauczyciela przedmiotu.

– powyższe 3 grupy w niewielkim stopniu zachodzą na siebie – tzn. dana osoba może być doradcą „etatowym”, który jest nauczycielem wychowawcą i jednocześnie nauczycielem przedmiotu³⁵.

- d) doradców „etatowych” niepełniących innych funkcji. Dla wskazanych grup 1A–1D przeprowadzono w parach test t-Studenta dla zmiennej: średnia liczby godzin doradztwa na klasę w ciągu roku, który wykazał, że doradcy „etatowi” niepełniący innych funkcji świadczą średnio więcej godzin doradztwa na klasę w ciągu roku niż trzy pozostałe grupy doradców. [$t(108) = 2,30$; $p < 0,001$]. Dzięki temu można odrzucić hipotezę, która twierdziłaby, że doradca „etatowy” niepełniący innych funkcji po prostu jest zatrudniony w szkole na mniejszą liczbę godzin, więc w efekcie liczba godzin doradztwa jest taka sama. Różnice w świadczonych godzinach doradztwa na klasę w ciągu roku pomiędzy pozostałymi grupami były nieistotne statystycznie.

2) W grupie nauczycieli planujących i realizujących zadania z zakresu doradztwa:

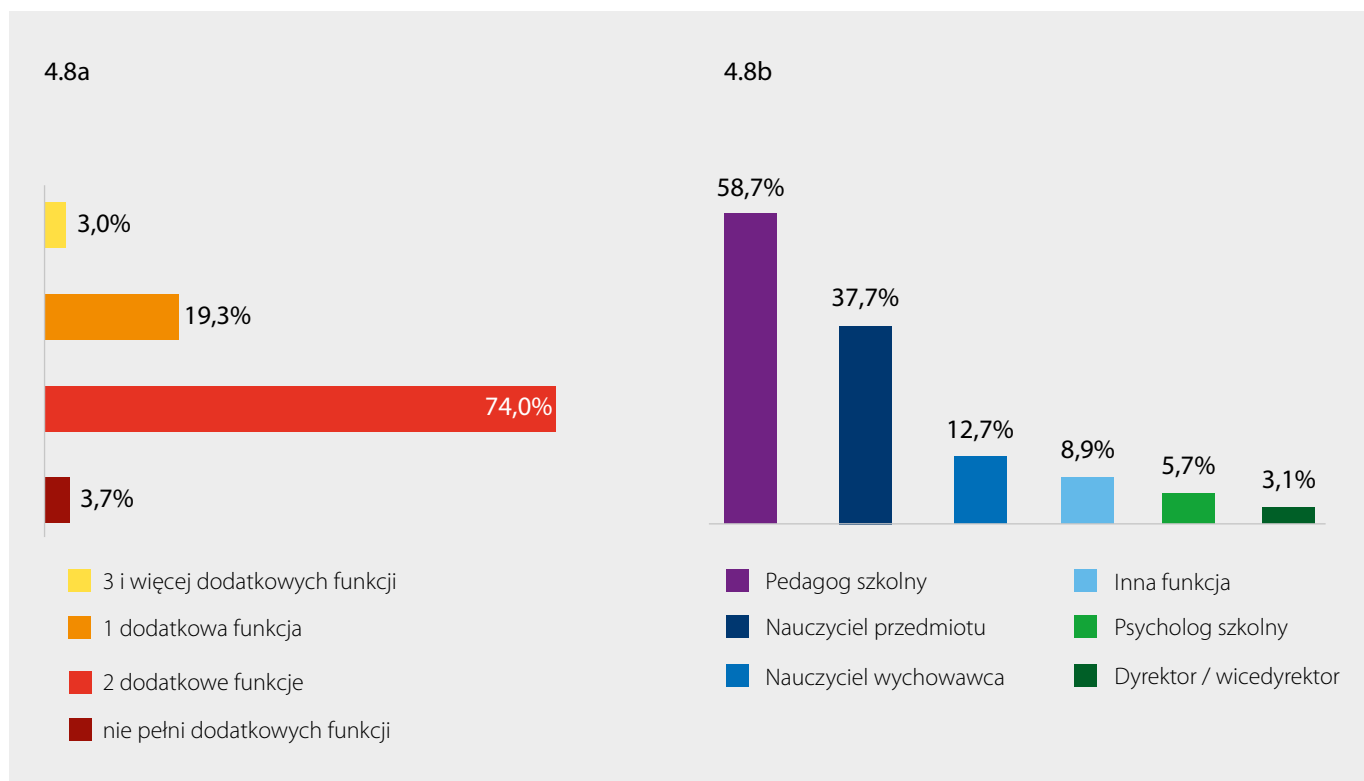
- a) osoby pełniące między innymi funkcje pedagoga szkolnego
- b) osoby pełniące między innymi funkcje nauczyciela przedmiotu
- c) osoby pełniące między innymi funkcje wychowawcy klasy.

– powyższe grupy częściowo zachodziły na siebie – tzn. częste były przypadki, w których osoba świadcząca doradztwo pełniła funkcję np. nauczyciela przedmiotu i jednocześnie pedagoga szkolnego. Dla trzech ww. grup przeprowadzono serię testów t-Studenta, które nie stwierdziły istotnych statystycznie różnic w liczbie godzin doradztwa na klasę w ciągu roku w zależności od dodatkowej funkcji pełnionej przez nauczyciela planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa.

Przeprowadzone analizy wskazały, że rodzaj dodatkowej funkcji pełnionej przez doradcę (zarówno „etatowego”, jak i również „inną osobę”) nie wpływa na liczbę godzin tej usługi z wyjątkiem sytuacji, w której mieliśmy do czynienia z doradcą niepełniącym żadnej dodatkowej funkcji. Zasadne zatem wydaje się przyjrzenie się całej populacji doradców (a więc potraktowanie ich jako jednej grupy) przez pryzmat pełnionych dodatkowych funkcji oraz uwzględniając tym razem to, że dana osoba mogła jednocześnie piastować więcej niż jedno stanowisko. Nie to miało wpływu na skalę świadczonej usługi, ale może mieć wpływ na formę i treści realizowanego doradztwa – osoby o różnym doświadczeniu zawodowym posiadają różnego rodzaju kwalifikacje, a to może mieć odzwierciedlenie w charakterze realizowanego doradztwa. Jest to także ważne w kontekście planowania szkoleń, kursów i programów studiów dla osób zajmujących się doradztwem w szkołach – może bowiem sugerować te obszary kompetencji, które wymagają podniesienia dla zrealizowania danych programów kształcenia doradców.

³⁵ Skala takich przypadków jest zasadniczo niewielka, jednak dokładne ich wyliczenie może być mało precyzyjne, gdyż polegałoby na obliczaniu średnich z bardzo nielicznych podgrup.

Wykres 4.8a Liczba dodatkowych funkcji pełnionych przez doradcę oraz **4.8b** Rodzaje funkcji pełnionych przez doradcę



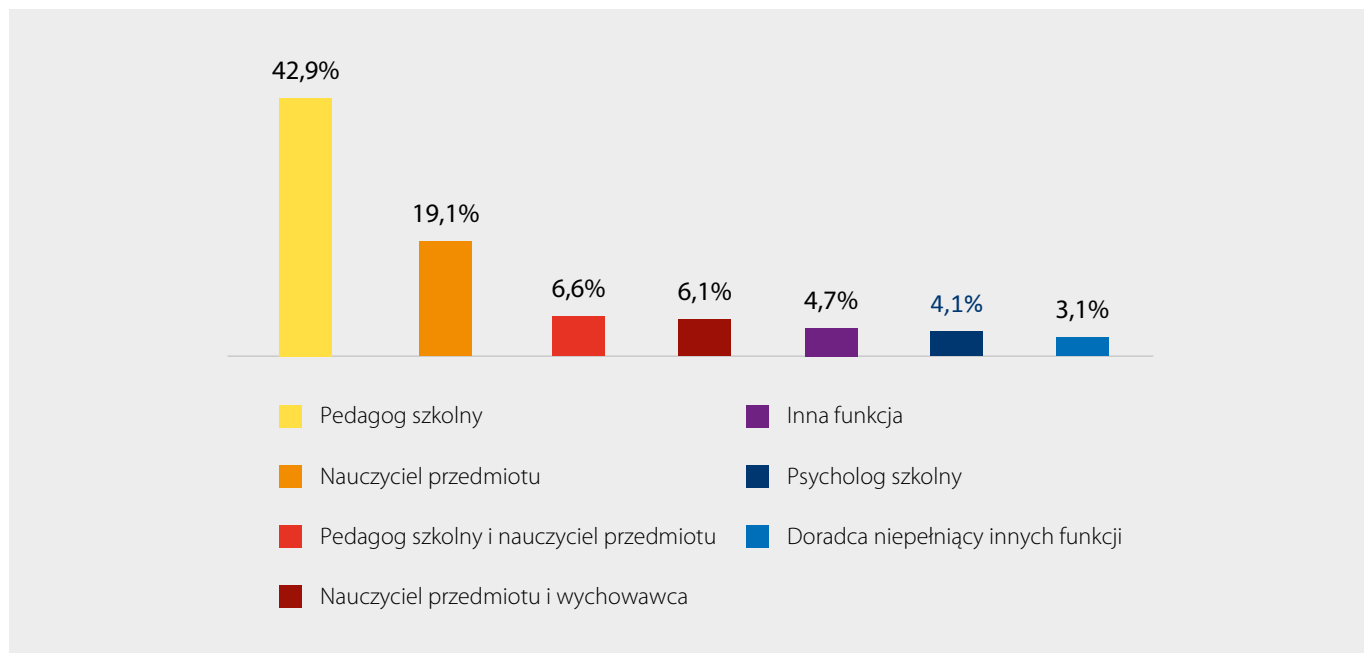
*Podane procenty na wykresie 4.8b przekraczają 100%, gdyż respondent mógł pełnić więcej niż jedną dodatkową funkcję.
Źródło: Obliczenia własne z badania.

Wykresy 4.8a i 4.8b zawierają informacje o wszystkich doradcach – „etatowych” i „innych osobach” realizujących doradztwo w szkole. Uwzględniono także, zaznaczone na schemacie 4.7, 23% „etatowych” doradców, którzy nie pełnią żadnej dodatkowej funkcji w szkole. Jak widać, grupa ta stanowi tylko 3,7% ogółu populacji osób realizujących doradztwo. 74% osób świadczących usługę doradczą pełni jeszcze jedną funkcję w szkole, a ponad 1/5 realizujących doradztwo pełni w szkole więcej niż jedną funkcję (najczęściej dwie). Wskazana na wykresie „inna funkcja” (5,7% odpowiedzi) dotyczyła przede wszystkim: bibliotekarza, kierownika szkolenia praktycznego, kierownika praktycznej nauki zawodu.

Wykres 4.8b dostarcza nam informacji o wszystkich pełnionych funkcjach w szkole przez osoby realizujące zadania z zakresu doradztwa. Z racji tego, że część tych osób pełni więcej niż jedną funkcję, podane procenty nie sumują się do 100%. W badaniu nie rozróżniano kolejności dodatkowych funkcji ani ich wagi względem siebie – respondent był po prostu proszony o wskazanie wszystkich dodatkowych funkcji pełnionych przez siebie w szkole.

Uwzględniając zaś jednocześnie liczbę i typ funkcji wykonywanych w szkole, można wskazać najczęstsze kategorie osób realizujących doradztwo.

Wykres 4.9 Najczęstsze kategorie osób realizujących doradztwo w szkole ze względu na pełnienie dodatkowych funkcji (czyli – jestem doradcą i ...?).



Źródło: Obliczenia własne z badania.

Na wykresie 4.9 wskazano kategorie, które w badaniu uzyskały ponad 3% wskazań (tzn. nie mniej niż 30 respondentów zaliczyło się do opisywanej kategorii). Podane odsetki dotyczą całej populacji osób realizujących zadania z zakresu doradztwa, a zatem sumują się do 100%. Wskazano także grupę „doradca niepełniący dodatkowych funkcji”, co w tym zestawieniu oznacza osobę, która jest „tylko” doradcą (można powiedzieć, że dla tego typu zmienna „dodatkowa funkcja” przyjmuje wartość 0). Pozostałe kategorie to opis innych funkcji niż doradcze, które wykonuje dana osoba. A zatem:

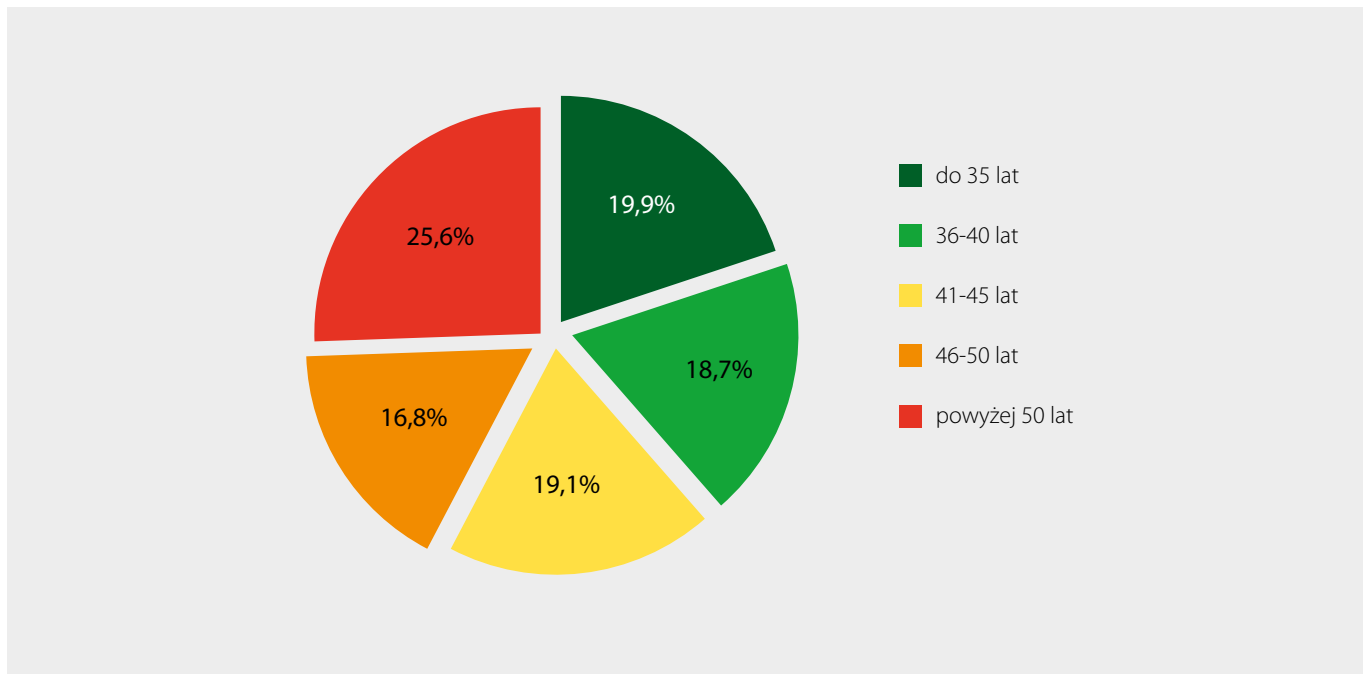
- 42,9% osób realizujących w szkole zadania z zakresu doradztwa pełni również rolę pedagoga szkolnego;
- 19,1% osób realizujących w szkole zadania z zakresu doradztwa pełni również rolę nauczyciela przedmiotu (będą to w pierwszej kolejności przedmioty wskazane w schemacie 4.7);
- 6,6% osób realizujących w szkole zadania z zakresu doradztwa pełni również rolę pedagoga szkolnego jak i nauczyciela przedmiotu (przy czym – jak już wspomniano – nie rozróżnia się, która z tych funkcji jest ważniejsza);
- 6,1% osób realizujących w szkole zadania z zakresu doradztwa pełni również rolę nauczyciela przedmiotu jak i wychowawcy klasy (przy czym – jak już wspomniano – nie rozróżnia się, która z tych funkcji jest ważniejsza);
- 4,7% osób realizujących w szkole zadania z zakresu doradztwa pełni również inną funkcję w szkole (najczęściej jest to: bibliotekarz, kierownik szkolenia praktycznego, kierownik praktycznej nauki zawodu);
- 4,1% osób realizujących w szkole zadania z zakresu doradztwa pełni również rolę psychologa szkolnego;
- 3,1% osób realizujących w szkole zadania z zakresu doradztwa pełni rolę „tylko” doradcy.

Doradcy zostali także scharakteryzowani za pomocą takich zmiennych jak wiek i staż pracy – zarówno w szkole jak, i w zawodzie doradcy. Wspomniane trzy zmienne nie wykazywały istotnie statystycznych różnic dla doradcy „etatowego” i „innej osoby” realizującej zadania z zakresu doradztwa, zatem zasadne wydaje się podanie wspólnego wyniku:

- Średnio doradca pracuje w badanej szkole od ponad 12 lat, zaś połowa respondentów pracowała nie krócej niż 11 lat;

- Średnio doradca zajmuje się realizowaniem zadań z zakresu doradztwa od ponad 6 lat, przy czym połowa respondentów pełni tę funkcję nie krócej niż 5 lat;
- Średni wiek osoby realizującej zadania z zakresu doradztwa wynosi niecałe 44 lata. W podziale na podgrupy wygląda następująco:

Wykres 4.10 Wiek osoby realizującej zadania z zakresu doradztwa w szkole

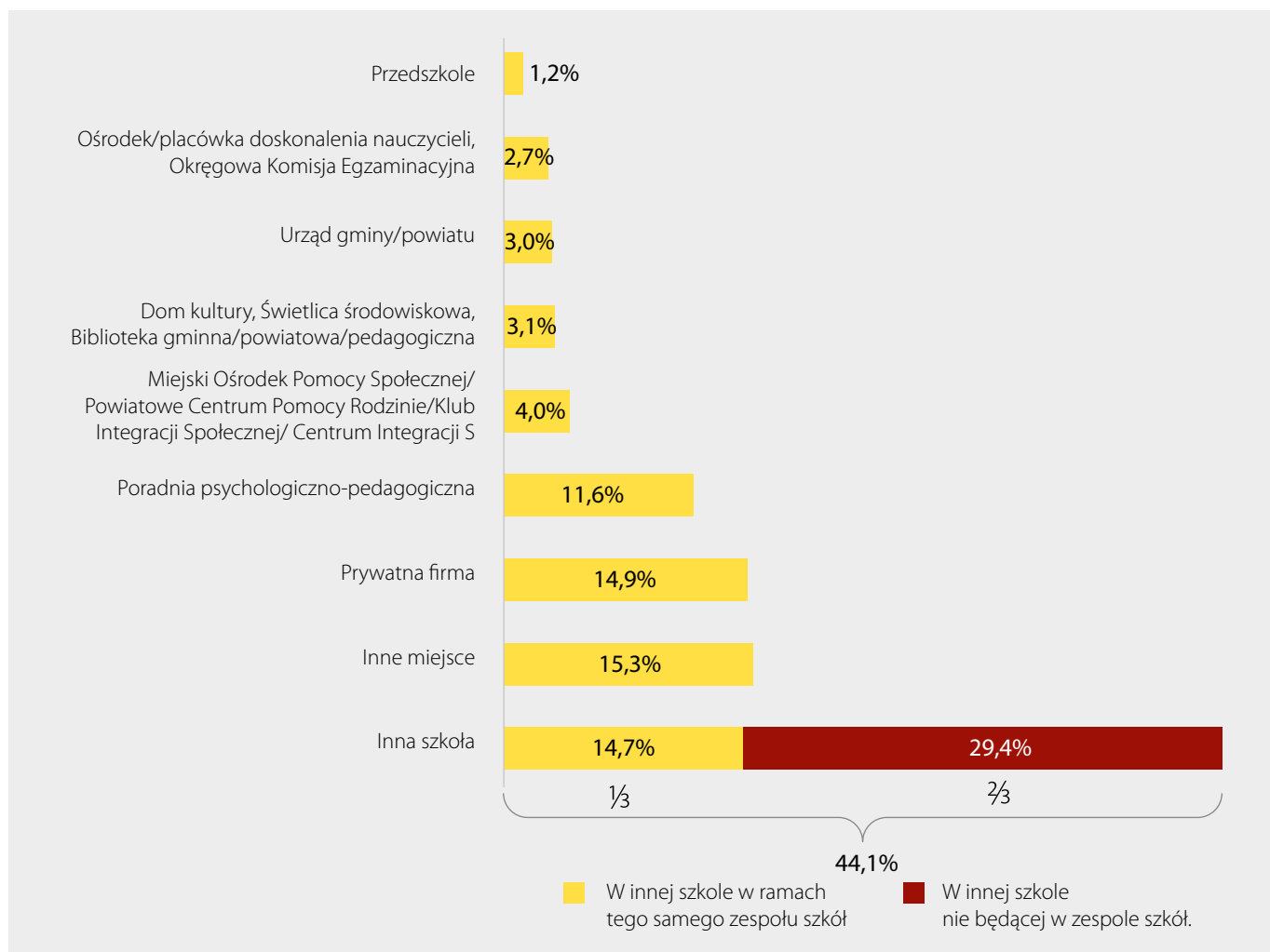


Źródło: Obliczenia własne z badania.

W badaniu uwzględniono także dodatkowe miejsca pracy doradców. Mogą one wskazywać z jednej strony na skalę zaangażowania doradcy w działalność zawodową pozaszkolną – w rozumieniu pracy poza szkołą, której dotyczyło badanie – z drugiej zaś na posiadanie dodatkowych kompetencji i kwalifikacji wynikających z pracy na stanowiskach innego rodzaju niż związane z poradnictwem.

- 25% doradców pracuje zarobkowo poza szkołą, której dotyczyło badanie;
- Skala tej pracy jest umiarkowana – średnio jest to niespełna 12 godzin w tygodniu, a połowa pracuje w dodatkowym miejscu pracy nie więcej niż 10 godzin tygodniowo.

Wykres 4.11 Dodatkowe miejsca pracy doradcy



Źródło: Obliczenia własne z badania.

Na wykresie 4.11 wskazano dodatkowe miejsca pracy doradcy – jeśli respondent pracował w kilku miejscach, był proszony o zaznaczenie głównego z nich, rozumianego jako tego, które przynosi największy dochód³⁶. Jak widać na ww. wykresie:

- Prawie połowa z doradców, którzy pracują jeszcze w jakimś innym miejscu niż badana placówka, pracuje w innej szkole, a w 1/3 przypadków jest to inna szkoła w ramach tego samego zespołu szkół, zaś w 2/3 przypadków jest to szkoła z innego zespołu szkół niż pochodzi analizowana placówka.
- Większość doradców pracuje w sektorze edukacji. Co ciekawe, żaden z respondentów nie zaznaczył, że pracuje w urzędzie pracy. Może to wynikać z tego, że praca w tej instytucji uniemożliwia łączenie jej z innymi obowiązkami zawodowymi albo z tego, że wymagane tam kompetencje i kwalifikacje są inne niż te, które posiadają doradcy pracujący w szkołach. Jednak wpływa to na fakt, że doradcy zawodowi nie pracują równolegle w instytucjach rynku pracy, zatem ich doświadczenia zawodowe z tego obszaru mogą być niewielkie. Pokazuje to także, że rozróżnienie na doradztwo zawodowe i doradztwo edukacyjno-zawodowe ma również wyraźne odbicie w realizowanej karierze zawodowej doradcy – są to niejako dwie drogi zawodowe, które rzadko kiedy (równolegle) przeplatają się.
- Praca w jednostkach samorządu terytorialnego dotyczy w sumie około 10% respondentów, którzy zadeklarowali pracę poza badaną szkołą.

³⁶ W kategorii „prywatna firma” najczęściej pojawiały się odpowiedzi wskazujące na pracę w sektorze edukacji i szkoleń oraz na pracę w obszarze pomocy psychologicznej (np. gabinety psychoterapii). W kategorii „inne miejsce” pojawiały się m.in. wskazania na Centra Kształcenia Praktycznego i Ochotnicze Hufce Pracy.

4.5. „Potencjał” szkoły a podaż doradztwa

Prócz diagnozy sytuacji w obszarze realizowania doradztwa przez szkoły w oparciu o szereg zmiennych pochodzących z badania wiele wnosząca do analizy podaży byłaby możliwość wykorzystania innych charakterystyk szkół, które są często stosowane do ich opisu i kategoryzacji. Jedną z nich jest Edukacyjna Wartość Dodana (w skrócie EWD). „Metoda EWD to zestaw technik statystycznych pozwalających zmierzyć wkład szkoły w wyniki nauczania. By można je zastosować, potrzebujemy wyników przynajmniej dwóch pomiarów osiągnięć szkolnych: na początku nauki w danej szkole i na jej zakończenie. Polski system egzaminacyjny dostarcza danych do wyliczania EWD dla gimnazjów (sprawdzian w klasie VI szkoły podstawowej jako miara na wejściu, egzamin gimnazjalny jako miara na wyjściu) oraz szkół maturalnych (egzamin gimnazjalny jako miara na wejściu, egzamin maturalny jako miara na wyjściu)”³⁷. Innymi słowy EWD jest wskaźnikiem tego, co szkoła dała uczniowi („dodała do jego wyników”). Problem z tą miarą jest taki, że szkoły, do których przychodzi młodzież z dobrymi i bardzo dobrymi wynikami, czasami uzyskują co najwyżej przeciętną wartość wskaźnika – uczeń „piątkowy” może co najwyżej stać się uczniem „szóstkowym”, a jeśli do szkoły przyjdzie uczeń „szóstkowy”, to szkoła nie może „polepszyć” jego ocen.

Szkołom biorącym udział w badaniu przypisano odpowiadające im wartości EWD oraz wynik egzaminu końcowego. Te dwie zmienne pozwoliły na utworzenie kolejnej – wartości „egzaminu początkowego” (dokładniej rzecz biorąc jest to egzamin końcowy z poprzedniego etapu edukacji). W analizach wykorzystano „humanistyczne EWD” oraz „matematyczno-przyrodnicze EWD”. Trzeba pamiętać, że wskaźnik EWD nie jest wyliczany dla zasadniczych szkół zawodowych.

Zasadne może być twierdzenie, że jeśli uznamy, iż EWD jest zmienną dobrze opisującą „jakość” funkcjonowania szkoły – przynajmniej pewien obszar tego funkcjonowania, jakim jest wkład szkoły w wyniki nauczania – tzn. większa wartość wskaźnika jest przypisywana „lepszym” placówkom (a dokładniej rzecz ujmując – placówkom, które stwarzają większe szanse swoim uczniom na uzyskanie lepszego wyniku na egzaminie), to wzrostowi EWD towarzyszą wyższe wartości wskaźników będących w jakimś stopniu odzwierciedleniem skali zaangażowania szkoły w doradztwo. Założenie to opierałoby się na tym, że „lepsze szkoły” (więcej dające uczniom) są także „lepsze” w obszarze świadczenia doradztwa. Powyższe założenie zostało podzielone na szereg mniejszych twierdzeń, które następnie będą weryfikowane³⁸:

- 1) Wyższym wskaźnikom EWD towarzyszy większa liczba godzin doradztwa na klasę w ciągu roku, co interpretowane byłoby tak, że szkoły o wyższej wartości wskaźnika EWD świadczą przeciętnie więcej godzin doradztwa na jedną klasę w ciągu roku. Twierdzenie to w uproszczeniu sprowadzałoby się do opinii, według której lepsza szkoła świadczy więcej doradztwa (odnosi się zatem do współwystępowania zjawisk, a nie do stwierdzenia ich przyczynowości).
- 2) Jest istotnie statystycznie wyższa wartość wskaźnika EWD w szkołach, które zatrudniają doradcę „etatowego” niż w szkołach, które zatrudniają inną osobę do realizowania zadań z zakresu doradztwa. Teza ta w uproszczeniu brzmiałaby tak, że lepsze szkoły częściej zatrudniają doradców „etatowych” – ekspertów w świadczonej usłudze.
- 3) Wzrostowi wskaźnika kwalifikacji formalnych doradcy towarzyszy wzrost wskaźnika EWD oraz w grupach wyróżnionych ze względu na trzystopniowy wskaźnik kwalifikacji doradcy (będący zmienną porządkową) widać rosnącą wartość wskaźnika EWD. Opinia tu wyrażona w uproszczeniu sprowadzałaby się do stwierdzenia, że „lepsza” szkoła świadczy doradztwo „lepszej” jakości (w znaczeniu, że zatrudnia lepiej przygotowane osoby).
- 4) W szkołach, do których przychodzą uczniowie z niższymi wynikami egzaminów z poprzedniego etapu edukacji, świadczone jest więcej doradztwa, gdyż uczniowie ci bardziej potrzebują tego rodzaju wsparcia.
- 5) W szkołach, do których przychodzą uczniowie z niższymi wynikami egzaminów z poprzedniego etapu edukacji, częściej zatrudniani są doradcy „etatowi”, gdyż uczniowie ci bardziej potrzebują wsparcia w zakresie doradztwa.

³⁷ Strona internetowa: <http://ewd.edu.pl/czym-jest-ewd/>

³⁸ Zapropionowane podejście – a więc weryfikacja kolejnych twierdzeń, zamiast pokazania niejako od razu problemu badawczego i próby udzielenia odpowiedzi na niego – wynika z faktu, że potwierdzenie każdej z możliwości niesie równie istotne informacje jak niemożność owego potwierdzenia. Innymi słowy – interesujące jest to, że dane zjawisko zachodzi w pewnym obszarze, ale równie istotne jest to, że w innym obszarze zjawisko nie zachodzi (a wydawać by się mogło, że zająć powinno).

- 6) W szkołach, do których przychodzą uczniowie z niższymi wynikami egzaminów z poprzedniego etapu edukacji, częściej pracują doradcy o wyższych formalnych kwalifikacjach, gdyż uczniowie ci szczególnie potrzebują merytorycznego wsparcia.

Dla zweryfikowania powyższych opinii wykorzystane zostaną oba wskaźniki EWD – humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze. W kontekście pierwszego twierdzenia należy zauważyć, że:

- Nie zachodzi korelacja pomiędzy oboma wskaźnikami EWD a liczbą godzin doradztwa na jedną klasę w ciągu roku – w całej populacji szkół (oczywiście bez ZSZ, gdyż dla tego typu szkół wskaźnik nie jest obliczany).
- Zachodzi słaba korelacja pomiędzy „humanistycznym EWD szkoły” z liczbą godzin doradztwa na jedną klasę w ciągu roku w przypadku liceów: $r = -0,24$; $p < 0,05$. Można zatem powiedzieć, że im lepsze liceum pod względem EWD humanistycznego, tym mniej jest godzin doradztwa na klasę w ciągu roku.
- Nie można uznać za prawdziwe twierdzenia, że lepsze szkoły świadczą więcej doradztwa.

W kontekście drugiej opinii przeprowadzone analizy pokazały co następuje:

- Szkoły zatrudniające „etatowego” doradcę osiągają średnio gorszy wynik w matematyczno-przyrodniczym EWD: $t(651) = 2,17$; $p < 0,05$ niż szkoły zatrudniające „inną osobę”. Średnia wartość matematyczno-przyrodniczego EWD dla szkół bez „etatowego” doradcy wynosi $-0,06$, a dla szkół zatrudniających „etatowego” doradcę średnia ta wynosi $-0,87$. Wskazana różnica jest niewielka.
- Znacznie większa jest różnica średnich wartości obu wskaźników EWD dla liceów, co pokazuje tabela 4.12:

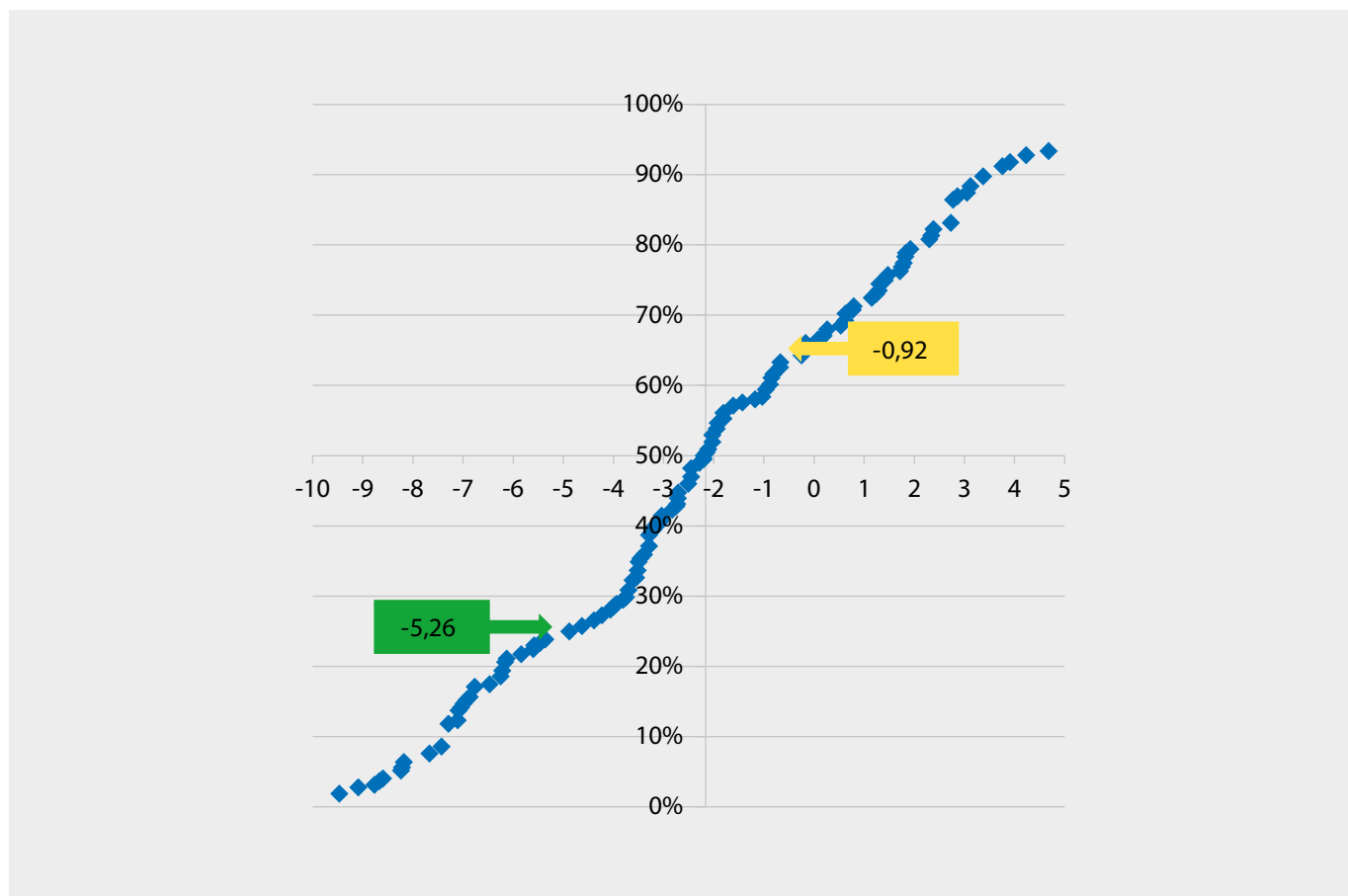
Tabela 4.12 Średnie wartości EWD w liceach według zatrudnienia doradcy etatowego

Typ szkoły	Doradca „etatowy”	„Inna osoba”	Statystyka	Średnia wartość wskaźnika	Mediana wskaźnika
Humanistyczne EWD szkoły	-5,26	-0,92	$t(110) = 4,14$; $p < 0,001$	-1,83	-2,16
Matematyczno-przyrodnicze EWD szkoły	-6,19	-0,59	$t(110) = 4,87$; $p < 0,001$	-1,71	-1,90

Źródło: Obliczenia własne z badania.

Tabela 4.12 pokazuje, że analizowane wskaźniki EWD (obu zmiennych) przybierają niższe wartości w podgrupie liceów zatrudniających doradcę „etatowego” niż tych, które zatrudniają „inną osobę”. Efekt ten jest łatwiej dostrzegalny, jeśli zestawimy wartości średnie zmiennych EWD wraz z rozkładem tych zmiennych w ujęciu decylowym, co obrazują wykresy 4.12a i 4.12b.

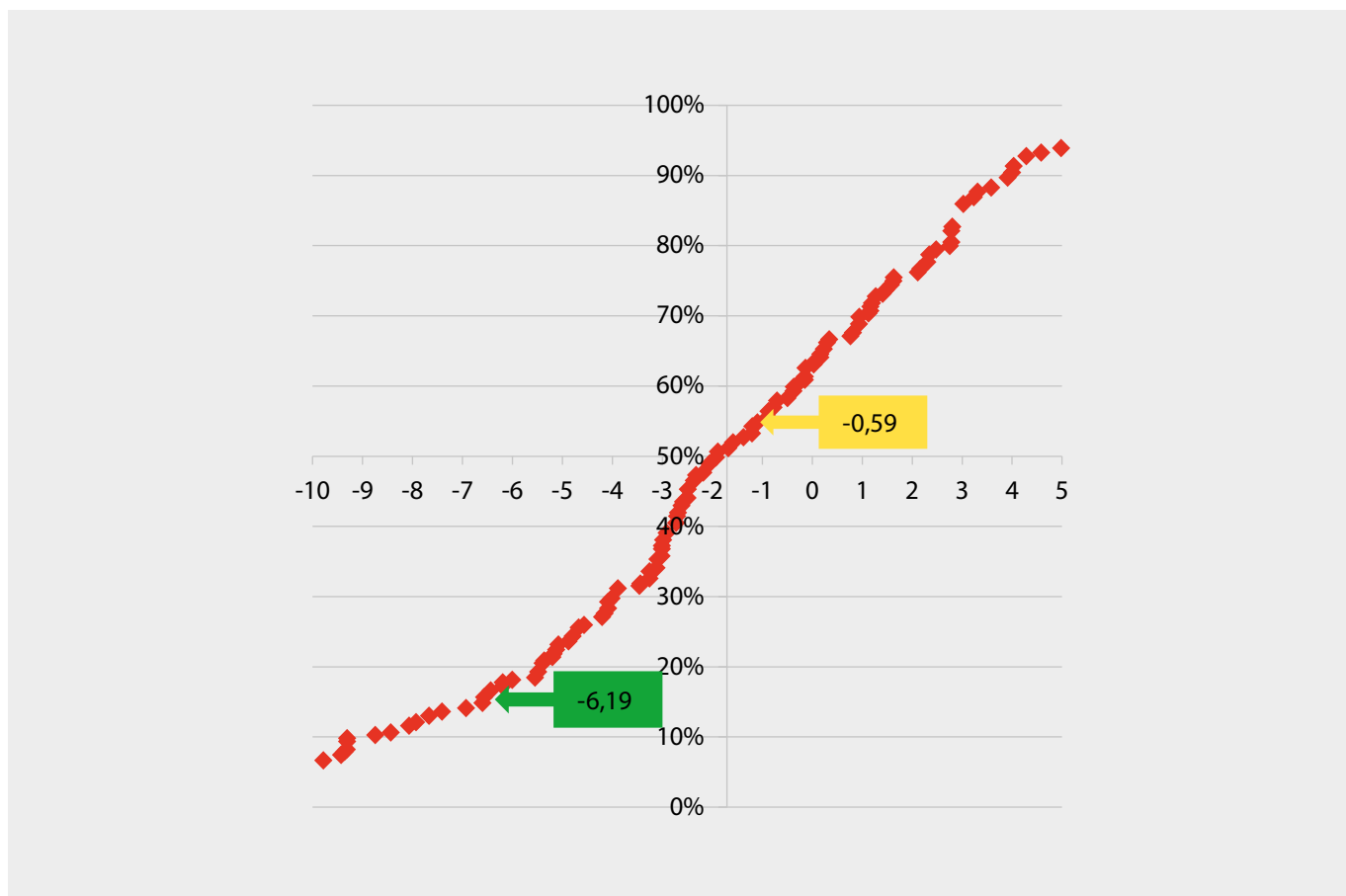
Wykres 4.12a Średnie wartości EWD – dla doradców etatowych oraz „innych osób” realizujących zadania z zakresu poradnictwa – w liceach w odniesieniu do rozkładu zmiennej humanistyczne EWD szkoły w ujęciu decylowym



Źródło: Obliczenia własne z badania. Kolor zielony – średnia dla doradców etatowych, kolor żółty – dla „innych osób”.

- Wykres 4.12a na osi poziomej przedstawia wartości EWD humanistycznego w badanych liceach, a na osi pionowej przypisany im skumulowany procent szkół. Oś pionowa przecina oś poziomą przy wartości mediany wynoszącej -2,16. Czyli połowa liceów, które znalazły się w próbie, ma wartość humanistycznego EWD wyższą niż -2,16 a druga połowa niższą. W przypadku liceów zatrudniających doradcę na etacie wartość humanistycznego EWD szkoły wynosi -5,26 i mieści się w obszarze 3. decyla wszystkich liceów, które wzięły udział w badaniu. Średnia wartość EWD humanistycznego, dla liceów zatrudniających „inną osobę” równa się -0,92 i plasuje placówkę w obszarze 7. decyla ww. zmiennej. W tabeli 4.12 podano też średnią wartość wskaźnika dla szkół ze zrealizowanej próby oraz medianę zmiennej. Warto zauważyć, że licea posiadające „etatowego” doradcę uzyskują wartość humanistycznego EWD plasującą je poniżej „przeciętnego” liceum (mediana = -2,16) wyróżnionego ze względu na tę zmienną.

Wykres 4.12b Średnie wartości EWD – dla doradców etatowych oraz „innych osób” realizujących zadania z zakresu poradnictwa – w liceach w odniesieniu do rozkładu zmiennej matematyczno – przyrodnicze EWD szkoły w ujęciu decylowym



Źródło: Obliczenia własne z badania. Kolor zielony – średnia dla doradców etatowych, kolor żółty – dla „innych osób”.

Wykres 4.12b pokazuje podobne zależności jak 4.12a, tyle że dla zmiennej matematyczno-przyrodnicze EWD. Średnia wartość matematyczno-przyrodniczego EWD w wysokości -6,19 dla liceów z doradcą etatowym plasuje te placówki w obszarze 2. decyla tej zmiennej dla całej próby liceów, a wartość -0,59 w zakresie 6. decyla. Także w tym przypadku szkoły z „etatowym” doradcą należą do grupy liceów będących poniżej „przeciętnego” (mediana w tym wypadku – punkt przecięcia osi – wynosi -1,90) liceum pod względem analizowanej zmiennej.

- W przypadku liceów zachodzi umiarkowana ujemna korelacja pomiędzy obydwoma zmiennymi EWD a zmienną dychotomiczną określającą zatrudnienie doradcy „etatowego”. Dla humanistycznego EWD szkoły $R_s = -0,361$; $p < 0,001$; dla matematyczno-przyrodniczego EWD szkoły: $R_s = -0,386$; $p < 0,001$. Wynika z tego, że zatrudnieniu doradcy „etatowego” towarzyszą gorsze wskaźniki EWD, co można opisać w ten sposób, że „lepsze” licea rzadziej zatrudniają „etatowego” doradcę niż licea „gorsze”. Współczynnik Eta^2 dla zmiennych EWD wynosi 0,12 i 0,15, zatem zmienne te wyjaśniają odpowiednio 12 i 15% wariacji zmiennej zależnej.
- W przypadku liceów stworzono dwa modele regresji logistycznej dla wyjaśnienia zmiennej „posiadanie doradcy etatowego”. W pierwszym modelu użyto humanistycznego EWD – R kwadrat Coxa wynosi 0,146; zaś R kwadrat Nagelkerkego równał się 0,251. Stopień wyjaśniania zmiennej zależnej w modelu jest istotny statystycznie. W drugim modelu użyto matematyczno-przyrodniczego EWD – R kwadrat Coxa wyniósł 0,170; zaś R kwadrat Nagelkerkego równał się 0,295. Także w tym wypadku stopień wyjaśniania zmiennej zależnej w modelu jest istotny statystycznie. Należy jednak zauważyć, że oba modele cechują się umiarkowanym dopasowaniem, co czyni zmienne EWD dla liceów w miarę dobrymi predyktorami tego, czy szkoła posiada doradcę „etatowego”, czy też inną osobę realizującą zadania z zakresu poradnictwa.
- Podsumowując, należy zauważyć, że dla analizowanych szkół nie można było uznać za prawdziwego twierdzenia o pozytywnej współzależności pomiędzy wartościami wskaźników EWD a posiadaniem doradcy „etatowego”. W przypadku liceów zaob-

serwowano zależność odwrotną, mówiącą, że „lepsze” szkoły rzadziej zatrudniają doradcę „etatowego” na rzecz innej osoby realizującej zadania z doradztwa, jednak wspomniana zależność jest niezbyt silna.

W kontekście trzeciego twierdzenia:

- Nie widać współwystępowania wzrostu zmiennej określającej kwalifikacje doradcy (patrz tabela 4.5 we wcześniejszej części publikacji) z obiema zmiennymi EWD w całej próbie zbadanych szkół.
- Dla gimnazjów zachodzi słaba ujemna korelacja pomiędzy wskaźnikiem matematyczno-przyrodniczego EWD a kwalifikacjami doradcy: $R_s = -0,120$; $p < 0,05$ oraz dla techników umiarkowana dodatnia korelacja pomiędzy wskaźnikiem humanistycznego EWD szkoły a kwalifikacjami doradcy: $R_s = 0,237$; $p < 0,05$. W tym ostatnim przypadku można zatem powiedzieć, że wzrostowi wskaźnika „humanistyczne EWD szkoły” towarzyszy wzrost zmiennej porządkowej określającej kwalifikacje doradcy, zatem – upraszczając – im technikum lepiej przygotowuje do egzaminu humanistycznego, tym częściej ma doradcę o wyższych kwalifikacjach formalnych, jednak wspomniana zależność nie jest zbyt silna.
- Porównanie średnich wartości humanistycznego EWD w grupach wyróżnionych ze względu na zmienną opisującą kwalifikacje doradcy wskazało, że dla gimnazjów średnie EWD są bardzo blisko siebie, a dla techników różnią się, ale można raczej mówić o tendencji statystycznej, a nie istotności. W przypadku liceów dla doradców początkujących (grupa 1) średnie EWD humanistyczne wynosi -2 , dla doradców zaawansowanych (grupa 2) wynosi ono $+0,2$, a dla doradców profesjonalistów (grupa 3) -2 (podobnie jak dla doradców początkujących). Istotnie statystycznie są różnice między grupami 1 i 2 oraz 2 i 3. Między grupami 1 i 3 nie ma istotnych statystycznie różnic w wartości wskaźnika „humanistyczne EWD szkoły”.
- Podsumowując, należy powiedzieć, że tylko dla techników występuje dodatnia zależność pomiędzy EWD a zmienną określającą kwalifikacje doradcy, którą można by opisać tak, że im szkoła lepiej przygotowuje do egzaminów końcowych, tym częściej posiada doradcę o wyższych kwalifikacjach, choć ta zależność jest dość umiarkowana.

W zakresie czwartej opinii można zaznaczyć, że:

- Dla populacji wszystkich typów szkół (z wyjątkiem, jak już wspomniano, ZSZ) nie zachodzi korelacja pomiędzy wynikami końcowego egzaminu z poprzedniego etapu edukacji (będącego w przybliżeniu określeniem „potencjału” przychodzących do szkoły uczniów) a średnią liczbą godzin doradztwa na klasę w ciągu roku.
- Dla liceów widać słabą ujemną istotną statystycznie korelację pomiędzy „potencjałem” przychodzących uczniów a liczbą godzin doradztwa; $R_s = -0,277$; $p < 0,01$ co można opisać tak, że wzrostowi liczby godzin doradztwa na klasę towarzyszy spadek wartości zmiennej określającej „potencjał” uczniów, czyli – upraszczając – im szkoła ma „słabszych” uczniów, tym więcej świadczy godzin doradztwa na jedną klasę, jednak zależność jest słaba ($R^2 = 0,08$).
- Podsumowując, należy zauważyć, że dla całej populacji szkół nie widać zależności wynikami, z jakimi uczniowie przychodzą do szkoły, a liczbą godzin doradztwa na klasę. Dla liceów jest słaba zależność, której kierunek byłby zgodny z postulowaną hipotezą.

W aspekcie piątego twierdzenia:

- W przypadku liceów widać średnio silną ujemną korelację zmiennej określającej zatrudnienie doradcy „etatowego” ze zmiennymi opisującymi wyniki uczniów na egzaminie końcowym z poprzedniego etapu edukacji: $R_s = -0,331$; $p < 0,001$; a zatem im niższe wartości na egzaminie końcowym z poprzedniego etapu, tym częściej zatrudniany jest doradca „etatowy” w szkole.

Tabela 4.13 Średnie wartości wskaźników egzaminów na koniec poprzedniego etapu edukacji a posiadanie doradcy „etatowego”

Typ szkoły	Doradca „etatowy”	„Inna osoba”	Statystyka	Średnia wartość wskaźnika dla wszystkich liceów	Mediana wskaźnika dla wszystkich liceów
Humanistyczny – średnia wyników uczniów w szkole	95,4	99	$t(110) = 3,7; p < 0,001$	97,9	97,8
Matematyczno-przyrodniczy – średnia wyników uczniów w szkole	92,7	99	$t(110) = 3,7; p < 0,001$	97,5	96,2

Źródło: Obliczenia własne z badania.

- Analizując średnie w podgrupach, widać wyraźnie, że średni wynik obu egzaminów jest niższy dla liceów posiadających doradcę „etatowego”.
- W przypadku liceów model regresji logistycznej dla wyjaśnienia zmiennej „posiadanie doradcy etatowego” jest istotny statystycznie w przypadku użycia zmiennej (lub zmiennych) opisujących wyniki uczniów na egzaminie kończącym poprzedni etap edukacji; R kwadrat Coxa wynosi 0,131; R kwadrat Nagelkerkego wynosi 0,226, co wskazuje na umiarkowaną siłę modelu (podobne wyniki otrzymuje się, jeśli uznać zmienną dychotomiczną – posiadanie doradcy etatowego – za zmienną ilościową. Analiza regresji liniowej daje wynik: $R^2 = 0,11$).
- Podsumowując, należy stwierdzić, że w przypadku liceów można uznać za prawdziwe twierdzenie mówiące o tym, iż szkoły, do których przychodzi młodzież z gorszymi wynikami z egzaminu kończącego gimnazjum, częściej zatrudniają doradcę etatowego, choć zależność ta jest niezbyt silna.

W zakresie szóstego twierdzenia:

- Nie widać znaczących istotnych statystycznie różnic pomiędzy obiema wartościami wskaźników egzaminacyjnych a zmienną określającą kwalifikacje doradcy. Takie różnice pojawiają się dla liceów – są istotne statystycznie – ale są bardzo niewielkie.
- Widać bardzo słabą dodatnią korelację pomiędzy wskaźnikami egzaminacyjnymi a zmienną określającą kwalifikacje doradcy: $R_s = 0,10; p < 0,01$.
- Biorąc pod uwagę powyższe, nie można uznać za zasadne twierdzenia o tym, że szkoły, do których przychodzą uczniowie z gorszymi wynikami, mają doradców o wyższych kwalifikacjach formalnych. Nie stwierdzono zależności pomiędzy kwalifikacjami doradców a wynikami uczniów z egzaminów na koniec poprzedniego etapu edukacji.

Na zakończenie tego podrozdziału i niejako w celu podsumowania przeprowadzonych analiz warto zauważyć, że:

- Generalnie nie widać współzmienności dla zmiennych z EWD i zmiennych charakteryzujących podaż doradztwa. Sugerowane wyjaśnienie tego zjawiska podpowiadałoby taką interpretację, że EWD i doradztwo to są dwa oddzielne wymiary funkcjonowania szkoły. Przeprowadzone analizy wskazały, że obszary te nie pokrywają się. Można zaryzykować tezę, że EWD pokazuje tylko to, jak szkoła przygotowuje uczniów do egzaminów końcowych, a podaż doradztwa jest charakterystyką szkoły w zakresie przygotowania uczniów do podejmowania wyborów edukacyjnych i zawodowych.
- Tylko w przypadku liceów zaobserwowano wpływ zmiennej, którą można by określić jako „potencjał uczniów”, na podaż doradztwa. W tym kontekście można powiedzieć, że im potencjał uczniów jest słabszy, tym mają oni więcej godzin doradztwa oraz częściej jest ono świadczone przez doradcę „etatowego”. Interpretując ten wynik, trzeba powiedzieć, że świadczy to dobrze o szkołach, gdyż rozpoznają one potrzeby swoich uczniów i stosownie do nich układają plan działania. Należy jednak podkreślić, że zaobserwowane zjawisko jest niezbyt silne i raczej należy je traktować jako pewną pojawiającą się tendencję niż stanowcze twierdzenie o prostym związku przyczynowo-skutkowym. Z tego też powodu kwestia ta wymagałaby bardziej szczegółowych analiz.

4.6. Próba charakterystyki szkół nieświadczących doradztwa

Celem tej części publikacji jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: Czy szkoły w ogóle nieświadczące doradztwa posiadają jakieś szczególne cechy, dzięki którym odróżniają się od szkół, które realizują zadania z zakresu doradztwa? Tak naprawdę to pytanie będzie dotyczyło tego, czy przeprowadzone badanie dostarcza takich informacji lub chociaż daje pewne hipotezy co do nich.

Informacje o nierealizowaniu zadań z zakresu doradztwa pochodzą z badania dyrektorów i – jak wspomniano na początku rozdziału 4 – odsetek takich placówek wyniósł 5,4% w zrealizowanej próbie (są to przypadki, w których dyrektor albo stwierdził, że szkoła nie realizuje zadań z zakresu doradztwa, albo stwierdził, że szkoła realizuje te zadania, ale nie był w stanie wskazać osoby, która to robi). Mała liczba szkół, które zaklasyfikowano do grupy nieświadczących doradztwa, jest podstawowym ograniczeniem dla przeprowadzonych analiz. Można jednak zauważyć, że:

- Testy nieparametryczne wskazały różnice w wartości zmiennych, takich jak: „wskaźnik humanistycznego EWD”, „liczba wszystkich uczniów w szkole” i „liczba oddziałów” dla grupy szkół nierealizujących w ogóle zadań z zakresu doradztwa. Przeprowadzone analizy pokazały niewielkie, ale istotne korelacje. Dla tej grupy zmiennych współzmiennność przybierała taki kształt, że im mniejsza wartość humanistycznego EWD, im mniej uczniów w szkole i im mniej oddziałów liczy szkoła, tym większa szansa, że nie będzie ona realizowała zadań z zakresu poradnictwa.
- Widać istotne statystycznie różnice w średnich dla 4 zmiennych przedstawiających opinie dyrektorów wobec doradztwa. Dyrektorzy szkół, które nie świadczyły doradztwa, częściej deklarowali, że:
 - doradztwo jest zbędne;
 - każdy nauczyciel może wykonywać zadania z zakresu doradztwa;
 - to od szkół i pracujących w nich nauczycieli zależy, czy uczniowie dobrze wybiorą dalszą ścieżkę kształcenia/drogę zawodową;
 - oraz rzadziej, iż w każdej szkole powinien być zatrudniony doradca.

Interpretacja wskazania pierwszego, drugiego i czwartego nie pozostawia wątpliwości, że osoba podzielająca te opinie jest – ogólnie rzecz biorąc – nieprzekonana co do zasadności realizowania przez szkołę zadań z zakresu poradnictwa. Wyjaśniając trzecią opinię, można zinterpretować ją jako twierdzenie, że doradztwo jest immanentną cechą szkoły, zatem traktowanie go jako zadania oddzielnego, realizowanego przez specjalnie wyznaczonego do tego (jednego) nauczyciela, jest błędne.

- Dyrektorzy szkół nierealizujących zadań z zakresu poradnictwa w większym zakresie niż pozostali dyrektorzy wskazali na następujące 3 czynniki (z listy zawierającej 14) stanowiące w ich opinii barierę w świadczeniu usług:
 - niedostateczne kompetencje nauczycieli;
 - brak merytorycznie przygotowanych doradców;
 - brak środków finansowych.

Zachodzi istotna statystycznie, aczkolwiek niezbyt silna, korelacja pomiędzy wspomnianymi zmiennymi – 4 przedstawiającymi opinie i 3 na temat barier – a dychotomiczną zmienną określającą realizowanie doradztwa przez szkołę. Stopień wyjaśnienia zmiennej zależnej w modelu regresji opartym na ww. 7 zmiennych jest istotny statystycznie, jednak R kwadrat Coxa wynosi 0,050, a R kwadrat Nagelkerkego równa się 0,148, co świadczy o małym dopasowaniu modelu do danych.

Biorąc pod uwagę otrzymane wyniki, można postawić tezę, że część zmiennych będących wyrazem opinii dyrektora (4 zmienne spośród 10 użytych w badaniu) oraz subiektywnych ocen odnośnie czynników utrudniających świadczenie doradztwa (3 zmienne) ma zapewne większy wpływ na realizowanie lub nierealizowanie doradztwa niż zmienne „twarde”, będące charakterystykami

szkoły i uczniów do niej uczęszczających – tj. EWD, liczba uczniów, liczba oddziałów, wyniki egzaminów, wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest placówka. Innymi słowy, zasadna wydaje się hipoteza, że na decyzję o świadczeniu usług doradczych (pomijamy tutaj skalę i charakter tych usług) większy wpływ mają niektóre opinie dyrektora o samym doradztwie i subiektywnie postrzeganych utrudnieniach niż inne zmienne charakteryzujące szkołę.

Oczywiście nie sposób orzec, czy wskazane utrudnienia są realnymi ograniczeniami, które napotyka część placówek, czy też są próbą zrzucenia odpowiedzialności na czynniki zewnętrzne (postawa zewnątrzsterowna), na które nie ma się wpływu. Jeśli wrócić na chwilę do tabeli 3.5, opisującej formalne kwalifikacje doradców, widać raczej „nadpodaż” doradców „niewykorzystanych” (grupa: profesjonalista pracujący jako „inna osoba”) niż za duży „popyt skonsumowany” na doradców bez kwalifikacji (grupa początkujących doradców „etatowych”). Informacje te stanowiłyby pewien kontrargument do twierdzenia, że „brakuje merytorycznie przygotowanych doradców”, czy też że mamy do czynienia z „niedostatecznymi kompetencjami nauczycieli”. Inna sprawa, że dla niektórych szkół zjawiska takie mogły realnie wystąpić, a mało liczna grupa placówek nierealizujących doradztwa uniemożliwia przeprowadzenie dokładniejszych i bardziej rzetelnych analiz. Deklaracja o ograniczeniu w realizacji usług doradczych będących efektem trudności finansowych jest nieweryfikowalna w kategoriach realny problem vs. „wymówka”. Można jedynie stwierdzić, że był to jedna z wielu – a nie jedyna ani nawet dominująca – zmienna negatywnie wpływająca na realizację lub brak doradztwa. Na koniec warto też odwołać się do niektórych wniosków z podrozdziału 3.5 – przeprowadzone tam analizy wskazały między innymi, że trudno jest mówić o zmiennych „uniwersalnych” dla całej populacji szkół, które miałyby jednakowo oddziaływać na wszystkie placówki. Raczej jest tak, że na placówki jednego typu silniej działają jedne zmienne niż na pozostałe szkoły. W podrozdziale 3.5 wskazano m.in., że zmienne „egzaminacyjne” oddziałują na zatrudnienie doradcy lub „innej osoby”, ale tylko w przypadku liceów. Dla pozostałych typów placówek efekt ten nie występuje. Jest zatem możliwe, że podobna sytuacja może zachodzić w kwestii nierealizowania doradztwa – inne czynniki oddziałują na nierealizowanie doradztwa w różnych typach szkół. Sprawdzenie tej hipotezy nie jest możliwe w ramach przeprowadzonego badania – grupa szkół nierealizujących doradztwa jest zbyt mało liczna, aby dzielić ją na podgrupy według typów placówek.

Odpowiadając na pytanie postawione na początku niniejszego podrozdziału – przeprowadzone badanie wskazuje na listę czynników, co do których jest wysokie prawdopodobieństwo, że wpływają one na realizowanie lub nierealizowanie przez szkołę zadań z zakresu poradnictwa. Na podstawie badania można także orzec co do spodziewanego kierunku tego wpływu (ale już nie siły). Wspomniana lista nie jest zapewne listą zamkniętą, a dla poszczególnych typów szkół hierarchia tych czynników jest różna.

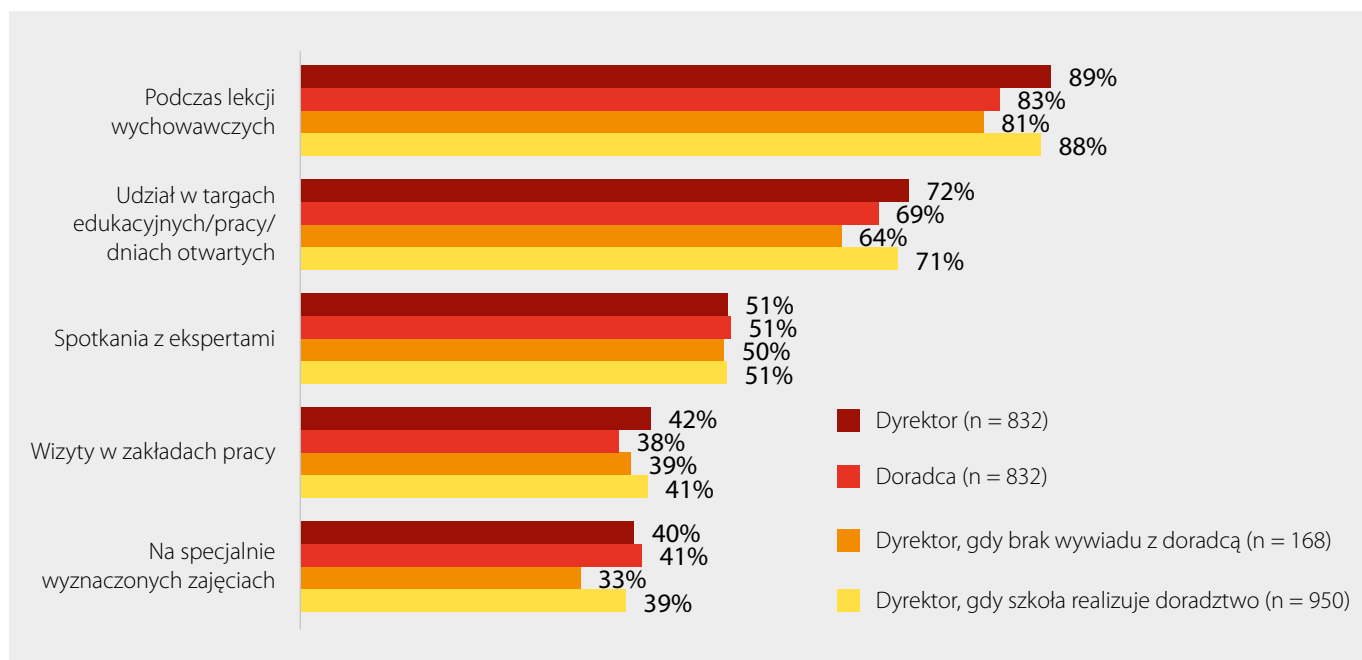
5. Charakterystyka działań doradczych w szkołach

W tej części publikacji zostanie przedstawiony sposób realizacji doradztwa w szkołach. Pytanie, na które spróbuje się udzielić odpowiedzi, częściej będzie brzmiało: „Jak szkoły realizują usługi doradcze?” niż: „Ile doradztwa świadczą?” (co było przedmiotem analiz poprzedniego rozdziału). Element ilościowy pojawi się tylko w kontekście częstotliwości stosowania poszczególnych form, tak aby czytelnik mógł zobaczyć, które działania są marginalne, a które najpowszechniejsze. Zostanie także podjęta próba określenia „podażi zrealizowanej” – czyli oszacowania za pomocą zmiennej porządkowej skali skorzystania z doradztwa przez uczniów. Interpretując wyniki, należy pamiętać, że informacje o tym są jednak pośrednie – dostarczane przez doradców, a nie przez młodzież. Także pośredni charakter mają dane, które zostaną wykorzystane do stworzenia diagnozy zapotrzebowania młodzieży na usługę doradczą. Na koniec zostaną opisane działania z zakresu poradnictwa na rzecz rodziców oraz innych pracowników szkoły, a także zasoby, jakimi dysponują doradcy.

5.1. Sposób organizacji działań doradczych w szkole

Niektóre pytania odnośnie doradztwa w szkołach – a szczególnie jego sposobu organizacji – zostały zadane zarówno dyrektorom, jak i doradcom. Podejście takie powodowane było kilkoma przesłankami. Po pierwsze, w badaniu dążono do uzyskania możliwie pełnego obrazu doradztwa w szkołach, a brano pod uwagę fakt, że z różnych powodów może nie dojść do realizacji wywiadu z doradcą. Zatem kilka pytań o doradztwo zostało zadanych właśnie dyrektorom. Po drugie, liczone się z taką możliwością, że szkoły, w których nie zostanie przeprowadzony wywiad z doradcą, różnią się od szkół, w których ten wywiad zrealizowano. To podejście związane było z hipotezą, która zakładałaby, że wywiad z doradcą nie został przeprowadzony, gdyż szkoła niezbyt się angażuje w działania z zakresu doradztwa i nie chce pokazywać się w negatywnym świetle. Po trzecie, argumentem za powtórzeniem tych samych pytań dla doradcy i dyrektora była chęć dokonania pewnego rodzaju „konfrontacji opinii” – zobaczenia, czy i w jaki sposób opis sposobu organizacji doradztwa w szkołach różni się w zależności od osoby, która tego opisu dokonuje. W tym zakresie trudno o jakieś hipotezy; można przyjąć wstępne założenie, że bliższy rzeczywistości sposób realizacji doradztwa przedstawia doradca – to w końcu on jest głównym wykonawcą tej usługi – a opinia dyrektora szkoły to odzwierciedlenie stanu jego wiedzy odnośnie tego, co dzieje się w szkole. Oczywiście do pewnego stopnia jest tak, że usługa doradcza trochę inaczej wygląda z punktu widzenia dyrektora, a inaczej z pozycji doradcy. Można oczywiście nie przyjmować żadnych założeń i przejść od razu do wykresów pokazujących zasygnalizowane wyżej zestawienia.

Wykres 5.1a Sposób organizacji doradztwa w szkołach: opinia dyrektorów szkół, w których zrealizowano wywiad z doradcą, opinia doradców z tych szkół, opinia dyrektorów szkół, w których nie zrealizowano wywiadu z doradcą, opinia wszystkich dyrektorów szkół, które realizują zadania z zakresu doradztwa. „Proszę wskazać do pięciu najczęstszych form, za pomocą których jest świadczone w Pana/Pani placówce grupowe doradztwo edukacyjno-zawodowe”.



Źródło: Obliczenia własne z badania.

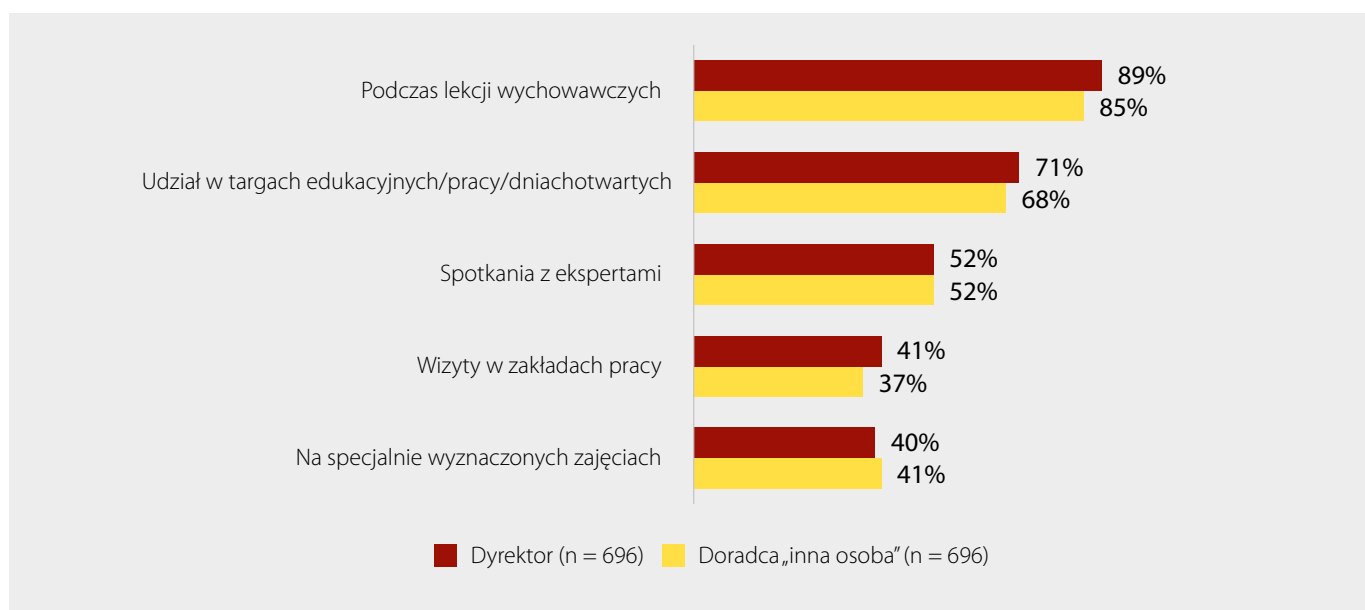
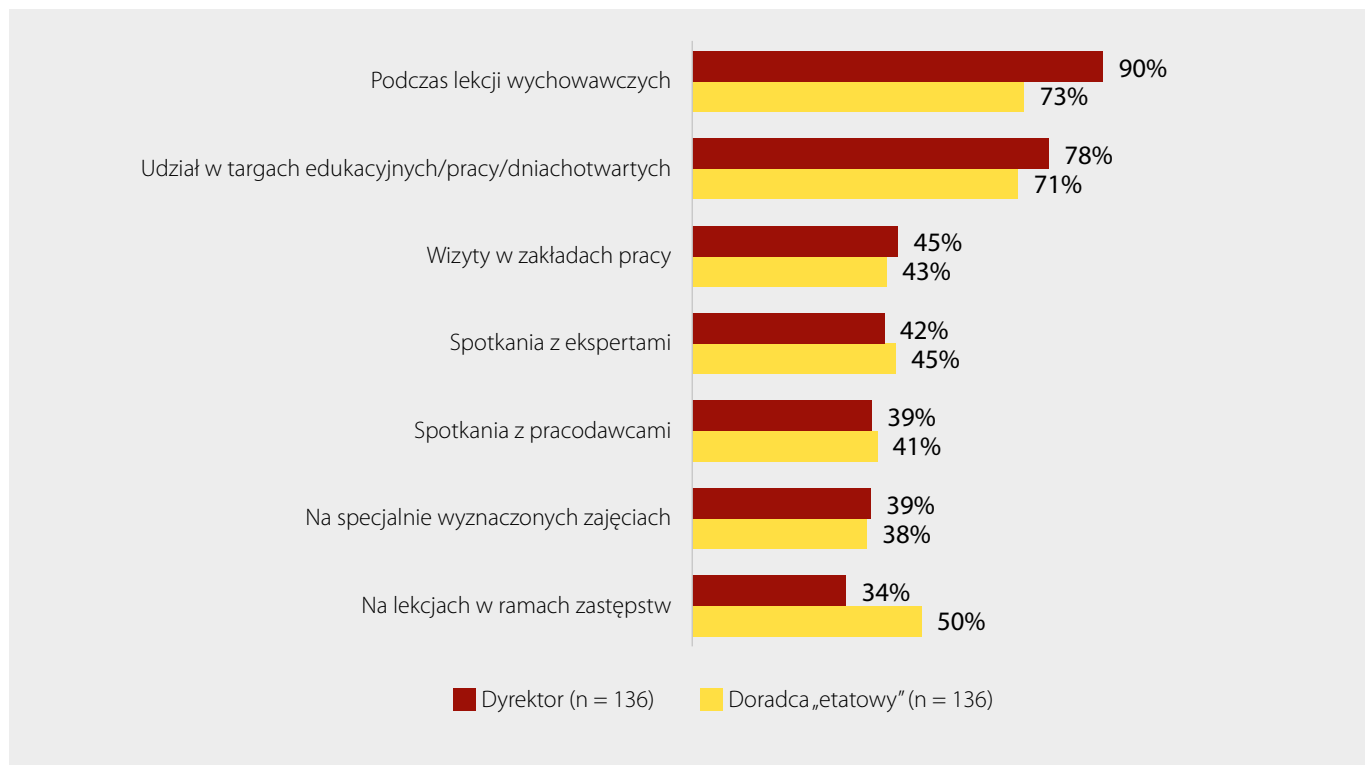
Wykres 5.1a przedstawia odsetek odpowiedzi respondentów na pytanie o wskazanie do pięciu (z 11, jakie zawierała lista) najczęstszych form, za pomocą których w ich szkole jest świadczone doradztwo. Pierwsza kategoria odnosi się do dyrektorów szkół, w których zrealizowano wywiad z doradcą. Druga kategoria to doradcy z tych szkół. Trzecia grupa to dyrektorzy tych szkół, w których z jakiegoś powodu nie doszło do przeprowadzenia wywiadu z doradcą (mimo że szkoła realizuje doradztwo). Czwarta – to wszyscy dyrektorzy, którzy wzięli udział w badaniu i których szkoły realizują doradztwo. Czego zatem dowiadujemy się z przedstawionego wykresu?

- Po pierwsze, wszyscy respondenci w takim samym porządku wskazują na sposoby organizacji doradztwa w ich szkołach – tzn. ułożenie pięciu form organizacji od najpowszechniejszej do najmniej powszechnej jest takie samo dla każdej z grup respondentów z niewielkim wyjątkiem dla dyrektorów szkół, w których nie przeprowadzono wywiadu z doradcą; w ich wypadku kategoria 4 i 5 powinny stać na odwrotnych pozycjach. Zbieżność opinii tych 4 grup respondentów jest dość duża, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że wybierali oni do pięciu sposobów organizacji z 11 przedstawionych.
- Po drugie, częstotliwości wskazań poszczególnych sposobów organizacji doradztwa są do siebie zbliżone w ramach każdej z kategorii – różnice nie są większe niż kilka punktów procentowych.
- Po trzecie, jeśli wziąć pod uwagę opinie dyrektora i doradcy z tej samej szkoły (n = 832) obaj w zasadzie mówią jednym głosem. W tym kontekście można stwierdzić, że dyrektorzy szkół mają dość dobre – w znaczeniu trafne – rozeznanie tego, co dzieje się w ich placówkach w obszarze doradztwa (przynajmniej jeśli chodzi o sposób, w jaki to doradztwo jest zorganizowane).
- Po czwarte, opinie dyrektorów ze szkół, w których nie zrealizowano wywiadu z doradcą (n = 168) nie odbiegają zasadniczo od opinii dyrektorów pozostałych szkół. Z faktu tego można domniemywać, że doradztwo jest w tej grupie realizowane w podobny sposób jak w szkołach, w których przeprowadzono wywiad z doradcą, co dobrze świadczyłoby o reprezentatywności wyników z badania doradców.

Można zatem powiedzieć, że przedstawiony wykres dość dobrze pokazuje najbardziej powszechne sposoby organizacji doradztwa w szkołach. Należy jednak pamiętać – o czym będzie w dalszej części rozdziału – że omawiana teraz jest tak naprawdę kwestia różnorodności sposobów organizacji doradztwa (tak należy rozumieć termin „powszechność”), a nie częstości lub raczej „intensywno-

ności” wykorzystywania poszczególnych sposobów. Dla przykładu: „udział w targach edukacyjnych/pracy/dniach otwartych” był drugim pod względem liczby wskazań sposobem, za pomocą którego jest świadczone doradztwo, ale 53% respondentów wskazało, że korzysta z tego raz w roku (31% raz w semestrze). Zatem – powołując się na ten przykład – można powiedzieć, że znaczny odsetek szkół bierze udział w targach pracy, edukacji lub dniach otwartych, jednak działania te odbywają się sporadycznie – w połowie przypadków raz do roku.

Wykres 5.1b, 5.1c Sposób organizacji doradztwa w szkołach: opinia dyrektorów tych szkół, w których jest zatrudniony doradca „etatowy”, opinia doradców „etatowych”, opinia dyrektorów szkół, w których jest zatrudniona „inna osoba” realizująca doradztwo, opinia doradcy będącego „inną osobą” realizującą doradztwo. „Proszę wskazać do pięciu najczęstszych form, za pomocą których jest świadczone w Pana/Pani placówce grupowe doradztwo edukacyjno-zawodowe”.



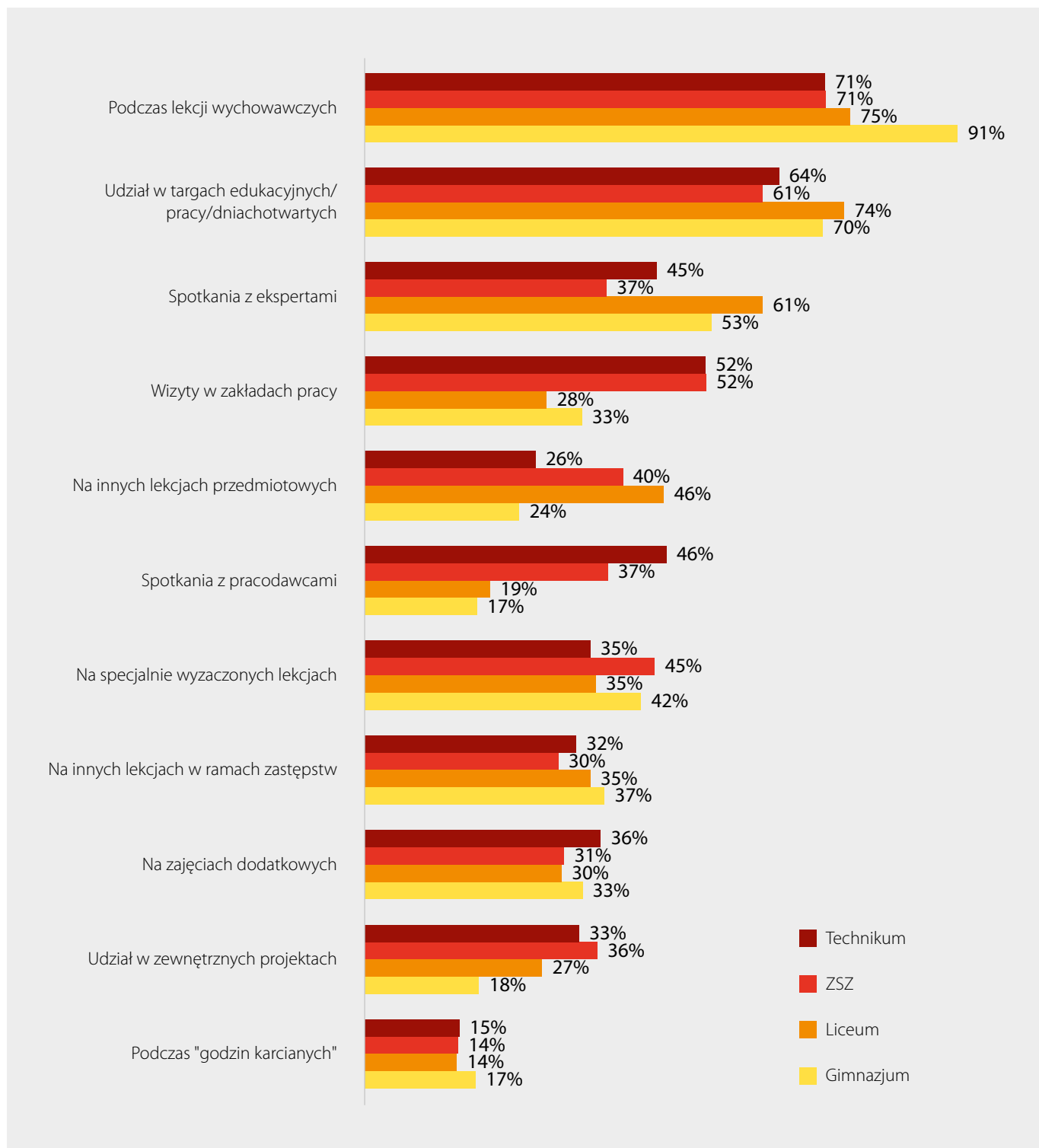
Źródło: Obliczenia własne z badania.

Kolejne dwa wykresy (5.1b i 5.1c) przedstawiają odpowiedzi dyrektora i doradcy w szkołach zatrudniających doradcę „etatowego” oraz odpowiedzi dyrektora i doradcy w szkołach zatrudniających „inną osobę” do realizacji zadań z zakresu doradztwa. Dowiadujemy się z nich, że:

- W obu typach szkół wyróżnionych ze względu na formę zatrudnienia doradcy („etatowy” vs. „inna osoba”) dyrektorzy mają trafne wiadomości odnośnie sposobu organizacji doradztwa – częstości ich wskazań pokrywają się z częstościami wskazań doradców. Pewne odstępstwo od powyższego widać w przypadku doradców „etatowych” – o 17 punktów procentowych rzadziej niż dyrektorzy ich szkół deklarowali realizowanie doradztwa podczas lekcji wychowawczych (choć i dla tej grupy respondentów był to najbardziej powszechny sposób) oraz o kilka procent rzadziej wskazywali na udział w targach, za to częściej zgłaszali świadczenie usług z zakresu poradnictwa podczas innych lekcji w ramach zastępstw.
- Warto także zwrócić uwagę na fakt, że na każdym z trzech zaprezentowanych wykresów kategoria „Na specjalnie wyznaczonych zajęciach” ma podobny odsetek wskazań. W przypadku doradców „etatowych”, których zatrudnienie przez szkołę można by interpretować jako „profesjonalizację” świadczonej usługi lub miarę zaangażowania szkoły w poradnictwo (w poprzednim rozdziale wskazano, że fakt zatrudnienia doradcy „etatowego” dodatnio korelował z liczbą godzin doradztwa na klasę), należałoby spodziewać się, że odsetek owych wskazań będzie wyższy niż wśród innych grup respondentów. Nic takiego jednak nie widać. Może to świadczyć o tym, że nawet zatrudnienie doradcy etatowego, co przekłada się na większą liczbę godzin doradztwa na klasę, nie wpływa na sposób organizacji tego doradztwa – nadal jest to usługa niesystematycznie świadczona, a zajęcia z doradztwa „zdarzają się”, choć w tym wypadku – częściej.
- „Etatowych” doradców jest stosunkowo więcej w szkołach zawodowych (patrz wykres 3.2) – tym można tłumaczyć pojawienie się na wykresie 5.1b kategorii „Spotkania z pracodawcami” jako sposobu realizowania zadań z zakresu poradnictwa.

Gdy przyrzeć się sposobom organizacji doradztwa nie poprzez pryzmat kategorii doradcy pracującego w danej szkole lub dyrektora tej placówki, a wykorzystując informację o typie szkoły, otrzymuje się następujący wykres:

Wykres 5.1d Sposoby organizacji doradztwa w różnych typach szkół. „Proszę wskazać do pięciu najczęstszych form, za pomocą których jest świadczone w Pana/Pani placówce grupowe doradztwo edukacyjno-zawodowe”.



Źródło: Obliczenia własne z badania.

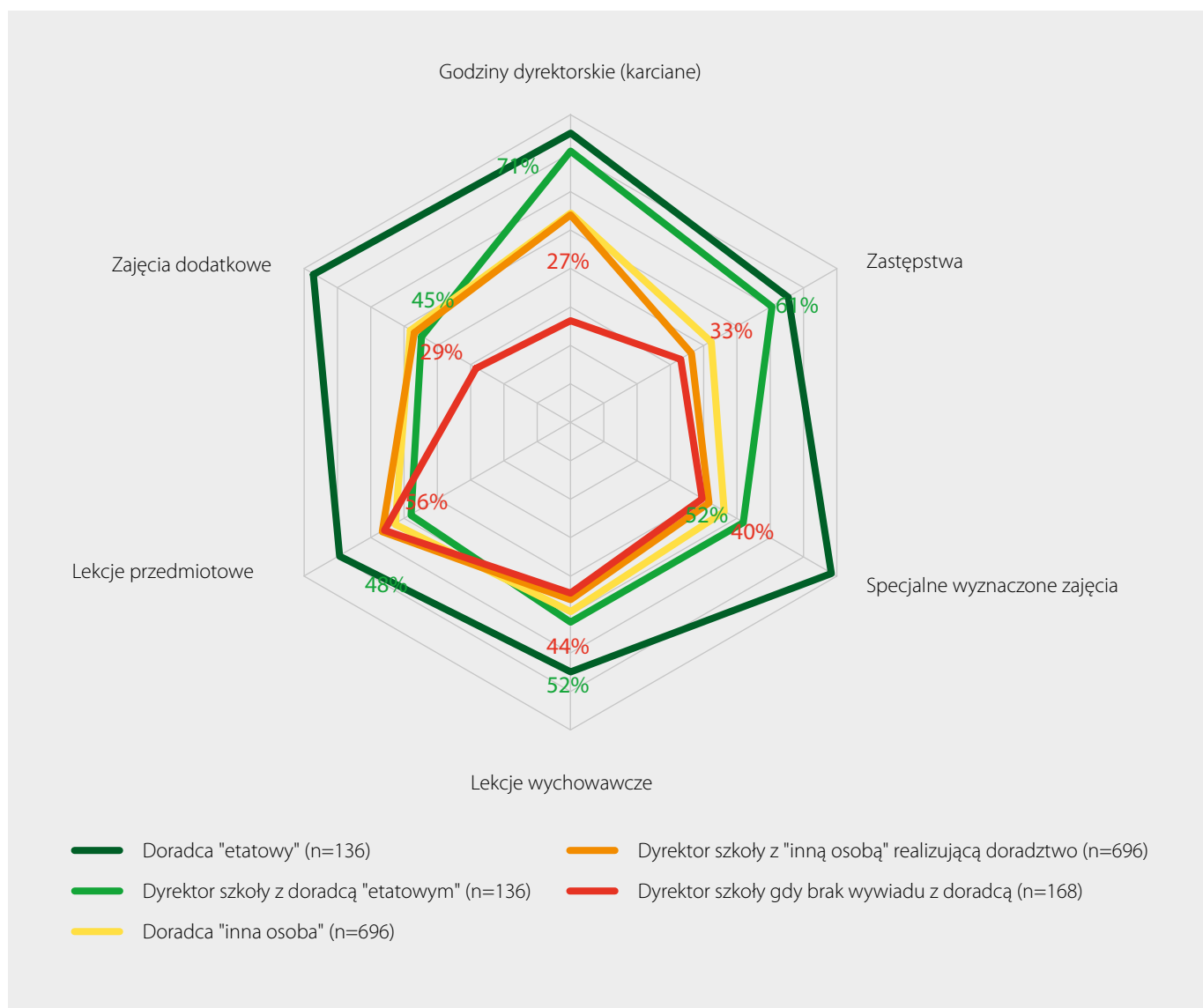
Wykres 5.1d prezentuje odpowiedzi doradców ze wszystkich typów szkół na pytanie o 5 najczęstszych form świadczenia usługi. W przeciwieństwie do poprzednich wykresów (pokazujących tę samą problematykę tylko w innej perspektywie), w tym wypadku pokazano odpowiedzi na wszystkie pytania z przedstawionej kafeterii. Dowiadujemy się zatem, że:

- Generalnie pierwszych 5 kategorii ułożonych jest w takiej samej kolejności dla wszystkich typów szkół – tzn. hierarchia ważności pomiędzy kategoriami jest podobna. Wynika z tego, że jeśli analizować doradztwo w różnych typach szkół, to nie widać w nim zasadniczych różnic, jeśli chodzi o sposób organizacji tej usługi.

- Różnice widać między szkołami zawodowymi (zasadniczymi i technikami) a tymi kształcącymi ogólnie (gimnazja i licea). Szkoły zawodowe częściej organizują doradztwo w formie wizyt w zakładach pracy i spotkań z pracodawcami, zaś licea i gimnazja w postaci spotkań z ekspertami. Może to sugerować, że doradztwo w szkołach zawodowych jest bardziej nastawione na perspektywę rynku pracy, gdyż zakłada się, że absolwenci tych szkół w jakiejś części niebawem zaczną poszukiwać zatrudnienia, w przeciwieństwie do – w głównej mierze – uczniów gimnazjów, ale też liceów, dla których perspektywa wejścia na rynek pracy jest bardziej odległa.
- W przypadku gimnazjów widać wyraźnie wysoki udział korzystania z godzin wychowawczych do prowadzenia zajęć z obszaru doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Warto teraz przejść do sygnalizowanego już zagadnienia częstotliwości korzystania z różnych sposobów organizacji doradztwa w szkołach. Dla każdej z form, za pomocą której jest świadczone doradztwo w szkołach, respondenci określali częstotliwość jej stosowania. Podane na wykresie procenty stanowią odsetki respondentów danego rodzaju, którzy wskazali, że z danej formy korzystają „od jednego razu w tygodniu do jednego razu w miesiącu”. Na wykresie zaznaczono etykiety dla dwóch typów respondentów – doradców „etatowych” (w każdym z przedstawionych wymiarów ta grupa ma największe odsetki wskazań) oraz dyrektorów szkół, w których nie przeprowadzono wywiadu z doradcą (ta grupa ma najniższe wartości na poszczególnych skalach z wyjątkiem wskazań dla „lekcji przedmiotowych”).

Wykres 5.2a „Intensywność” korzystania z różnych sposobów organizacji doradztwa w szkołach. „Proszę określić, z jaką częstotliwością organizowane są te działania?”



Podane odsetki dotyczą odpowiedzi: „Od jednego razu w tygodniu do jednego razu w miesiącu”. Wskazano odpowiedzi doradców „etatowych” oraz dyrektorów szkół, w których nie zrealizowano wywiadu z doradcą.

Źródło: Obliczenia własne z badania.

Wykres opracowano dla pięciu grup respondentów: Doradców „etatowych” i dyrektorów szkół, w których pracują, osób realizujących zadania z zakresu doradztwa w szkołach, ale niebędących zatrudnionymi na etacie doradcy („inna osoba”), oraz dyrektorów z tychże szkół oraz dyrektorów tych placówek, w których nie zrealizowano wywiadu z doradcą. Jakie nowe elementy przybywają do opisywanego w tej części sposobu organizacji doradztwa w szkole?

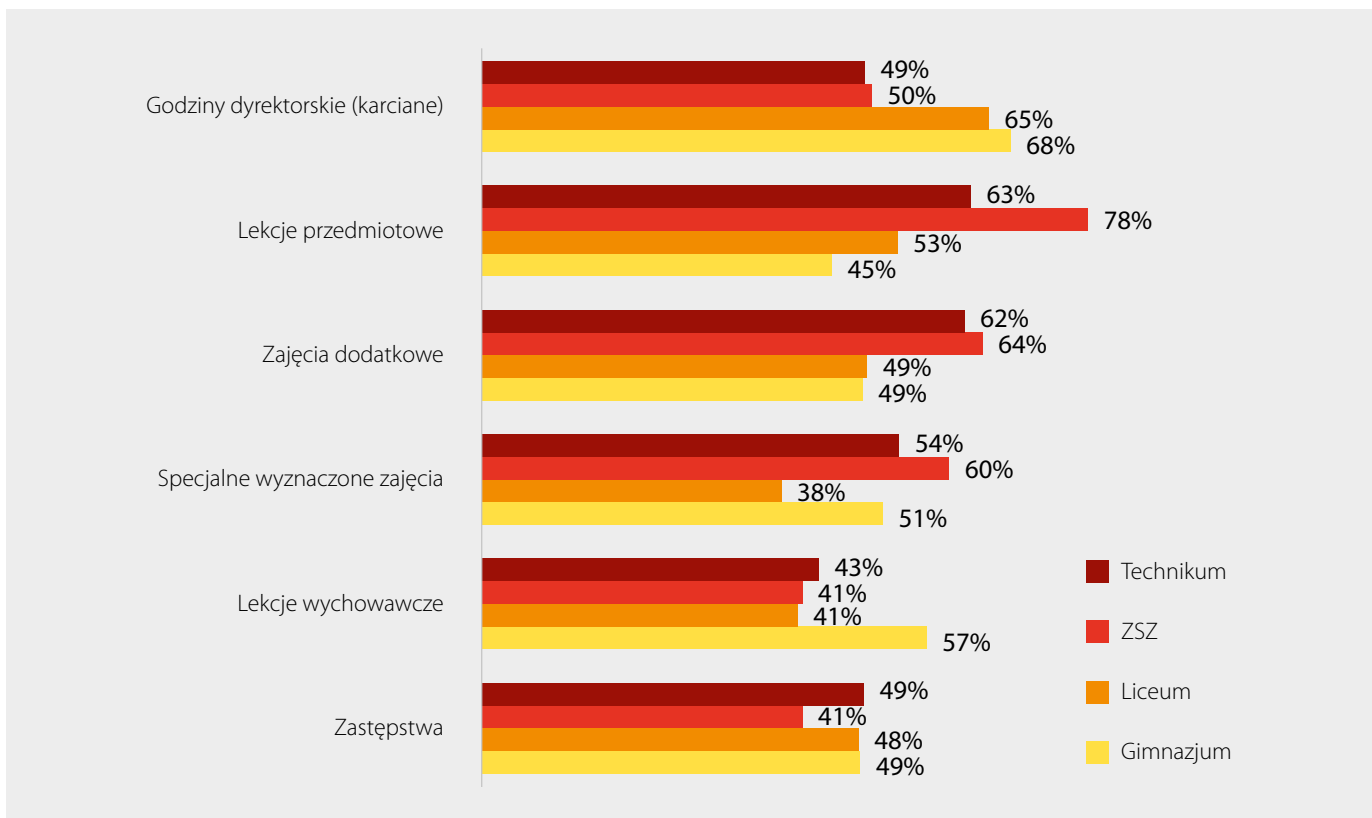
- Zestawienie tych dwóch rodzajów wykresów – 5.1 a, b, c, d i 5.2 a i b – dokładnie ilustruje sprawę z różnorodnością sposobów organizacji doradztwa w kontekście częstotliwości korzystania z danego sposobu. Okazało się, że takie kategorie jak „Udział w targach i dniach otwartych”, „Wizyty w zakładach pracy”, „Spotkania z ekspertami” oraz „Spotkania z pracodawcami” choć są często wskazywane, to w skali roku są stosowane znacznie rzadziej niż tradycyjne formy „lekcyjne”.
- Często stosowaną formą organizacji zajęć z doradztwa okazały się godziny dyrektorskie (tzw. „karciane”). Doradztwo jest najczęściej świadczone na godzinach dyrektorskich według deklaracji w zasadzie wszystkich typów respondentów.
- Doradcy „etatowi” deklarują najintensywniejsze korzystanie z każdej z form, co znajduje także potwierdzenie w dodatniej zależności pomiędzy liczbą godzin doradztwa na klasę a zmienną dychotomiczną określającą zatrudnienie doradcy „etatowe-

go". Szczególnie silne w przypadku tej grupy są dwa wymiary (sposoby organizacji doradztwa): świadczenie na specjalnych wyznaczonych do tego celu lekcjach (79% doradców „etatowych” zadeklarowało, że w ten sposób organizuje zajęcia od jednego razu w tygodniu do jednego razu w miesiącu) oraz na zajęciach dodatkowych. Oba te wymiary można uznać za przejaw profesjonalizacji doradztwa w szkołach, gdyż zajęcia takie przybierają charakter regularny, a nie – jak w przypadku korzystania z tzw. „zastępstw” – okazjonalny („akcyjny” – od jednej akcji do następnej akcji).

- Dyrektorzy szkół, w których zatrudniony jest doradca „etatowy”, w czasami mają dobre zorientowanie co do sposobu świadczenia usługi (wtedy gdy odbywa się to właśnie na godzinach dyrektorskich lub zastępstwach), ale w większości przypadków raczej „nie doszacowują” skali zaangażowania swoich doradców. W przypadku gdy doradztwo było w szkole realizowane przez „inną osobę” (nauczyciela planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa), dyrektorzy trafnie określali skalę korzystania przez doradców z różnych form świadczenia usługi.
- Wykres ten wskazuje (choć jest to oczywiście opinia respondenta, a nie pomiar), że w szkołach, w których nie przeprowadzono wywiadu z doradcą, usługa ta jest prawdopodobnie świadczona mniej intensywnie. Dowiadujemy się także, że w przypadku tych placówek akcent w realizowaniu zadań z zakresu doradztwa kładzie się na lekcje przedmiotowe, choć w ogólnym rachunku jest to skala taka sama jak w pozostałych typach szkół, a szkoły z doradcą „etatowym” nawet bardziej korzystają także i z tej formy.

Także „intensywność” korzystania z poszczególnych form organizacji doradztwa można analizować ze względu na typologię szkół, co prezentuje wykres 5.2b.

Wykres 5.2b Intensywność korzystania z poszczególnych sposobów organizacji doradztwa w różnych typach szkół. „Proszę określić, z jaką częstotliwością organizowane są te działania?”



Podane odsetki dotyczą odpowiedzi: „Od jednego razu w tygodniu do jednego razu w miesiącu”.

Źródło: Obliczenia własne z badania.

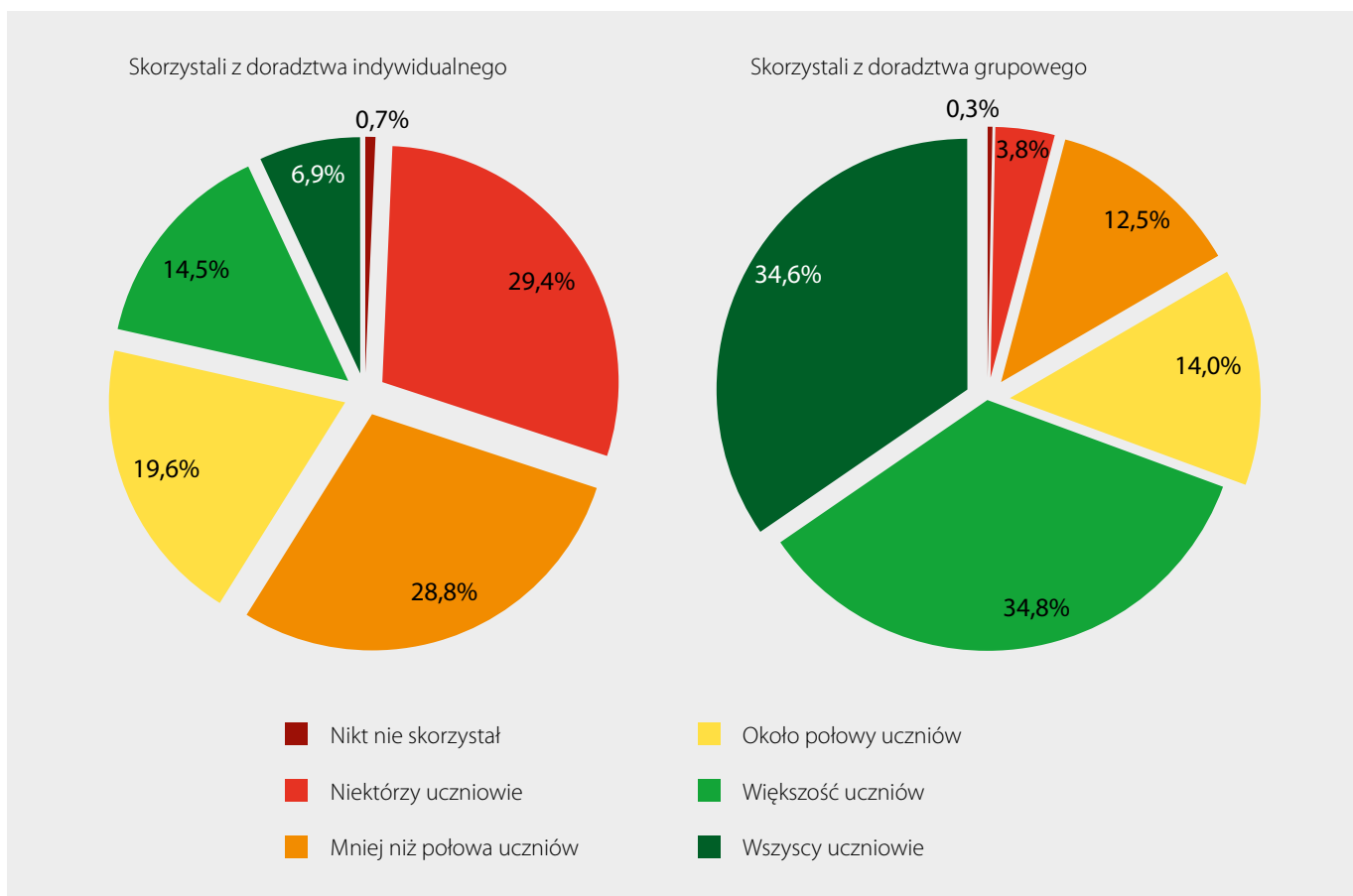
Wykres 5.2b – podobnie jak wykres 5.2a – dobrze obrazuje sprawę zróżnicowania sposobów organizacji usług doradczych. Biorąc pod uwagę intensywność korzystania z poszczególnych form, kategorie takie jak m.in. „Udział w targach”, „Wizyty w zakładach pracy” czy też „Spotkania z pracodawcami” przestały być widoczne. Inne ważne informacje, których dostarcza wykres 5.2b, przedstawiają się następująco:

- W poszczególnych typach szkół stosowane są podobne formy organizacji doradztwa. Zatem zaprezentowane 6 form to jednocześnie formy najbardziej powszechne dla wszystkich typów szkół.
- W tym kontekście warto pamiętać, że intensywność korzystania z form – czyli w tym wypadku odsetek deklaracji, że działania danego typu organizowane są „Od jednego razu w tygodniu do jednego razu w miesiącu”, jest wprost proporcjonalny od wielkości szkoły liczonej wedle uczniów do niej uczęszczających – w dużych szkołach różnych działań doradczych jest po prostu więcej (choć niekoniecznie więcej w przeliczeniu na jedną klasę). Zatem przy analizie wykresu 5.2b ważna jest kolejność korzystania z poszczególnych sposobów organizacji doradztwa – zaczynając od najczęstszych, takich jak „godziny karciane”, „lekcje przedmiotowe” etc. – a nie przypisany danej formie %.

5.2. Korzystanie z doradztwa w szkole

Korzystanie z doradztwa w szkole można określić także mianem podaży zrealizowanej, chociaż w zasadzie trudno by w takim ujęciu wskazać, co to jest podaż niezrealizowana – czyli taka usługa doradcza, która jest świadczona, ale z której młodzież nie korzysta lub korzysta w mniejszej skali, niż charakter tej usługi na to pozwala. Sytuację taką można sobie wyobrazić, gdy np. doradca pełni dyżur, ale żaden uczeń do niego nie przychodzi lub gdy organizowane są zajęcia grupowe dla całej klasy, a połowa uczniów wagaruje. Stąd zatem w niniejszym raporcie za podaż zrealizowaną można uznać po prostu podaż doradztwa, tylko charakteryzowaną przez pryzmat odbiorców tej usługi, a nie jak dotychczas, przez osoby ją świadczące lub typy szkół, w których jest realizowana. Podkreślenia wymaga jednak fakt, że orzekamy o odbiorcach w sposób pośredni – na podstawie opinii doradców lub dyrektorów.

Wykres 5.3. Odsetek uczniów, który skorzystał z doradztwa grupowego i indywidualnego



Źródło: Obliczenia własne z badania.

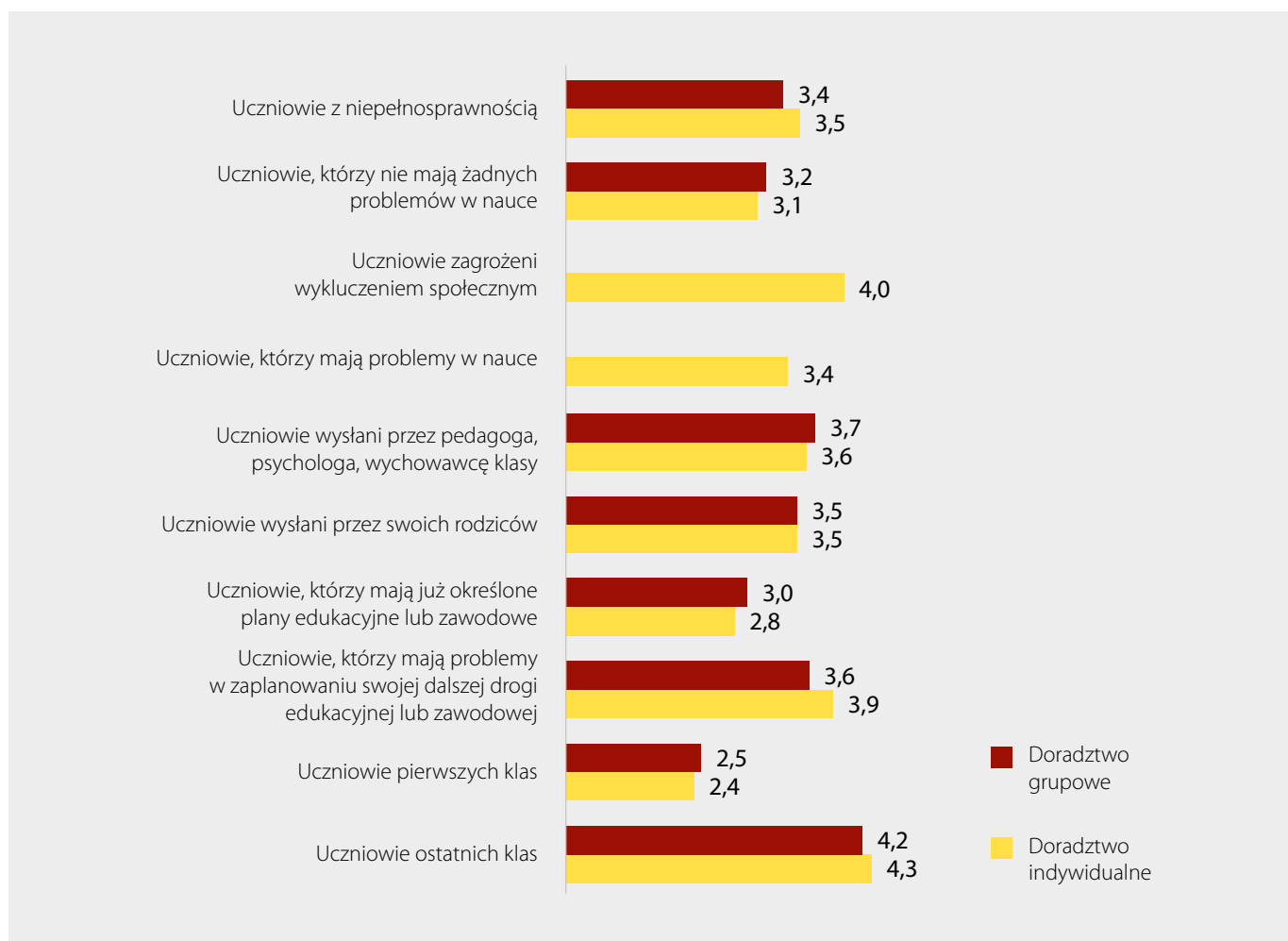
Na wykresie 5.3 przedstawiono odpowiedzi doradców na pytanie o oszacowanie przybliżonej liczby uczniów (w zaproponowanych w pytaniu kategoriach), którzy skorzystali z indywidualnej i grupowej formy poradnictwa w ich szkołach. Interpretując te wyniki, trzeba pamiętać o następujących ograniczeniach, mogących wpływać na ich rzeczywistą wielkość:

- Jest to próba oszacowania oparta o opinie doradców nt. liczby uczniów korzystających z doradztwa, a nie realny pomiar tego zjawiska. W tym kontekście może zachodzić efekt ankieterki w postaci chęci zaprezentowania siebie w możliwie najlepszym świetle.
- Tak przedstawiony popyt zrealizowany nie uwzględnia intensywności usługi. Zatem można to interpretować jako odsetek uczniów, którzy przynajmniej raz w roku skorzystali z doradztwa grupowego.

Oba wymiary doradztwa – grupowy i indywidualny – są ze sobą pozytywnie skorelowane, choć zależność ta nie jest zbyt silna ($R_s = 0,351$; $p < 0,001$) – czyli wzrostowi korzystania z doradztwa grupowego towarzyszy wzrost z korzystania z doradztwa indywidualnego.

Doradcy częściej zaznaczają, że realizowana przez nich usługa raczej jest intensywniejsza w niektórych momentach edukacji (70% wskazań) niż równomiernie rozłożona na jej wszystkie lata (26% wskazań). Tylko 4% z nich realizuje doradztwo w momencie zaistnienia potrzeby. Warto teraz przyjrzeć się, jak często wybrane grupy uczniów korzystały z doradztwa grupowego oraz indywidualnego w relacji do wszystkich uczniów w szkole.

Wykres 5.4. Różne grupy uczniów korzystające z doradztwa



Dla każdej z wymienionych grup proszę określić, jak często uczniowie ci korzystali z usług z zakresu doradztwa grupowego w ostatnim roku szkolnym (2012/2013): 1 – w ogóle, 2 – rzadko, 3 – tak samo często jak inni, 4 – częściej niż inni, 5 – zdecydowanie częściej). (podano średnie wartości tylko dla tych kategorii, które omawiane są w tekście poniżej)

Źródło: Obliczenia własne z badania.

Doradcy zostali poproszeni o wskazanie na pięciostopniowej skali Likerta, jak często dana grupa uczniów korzysta z doradztwa grupowego i indywidualnego. Na tej podstawie uśredniono wyniki dla każdej z kategorii.

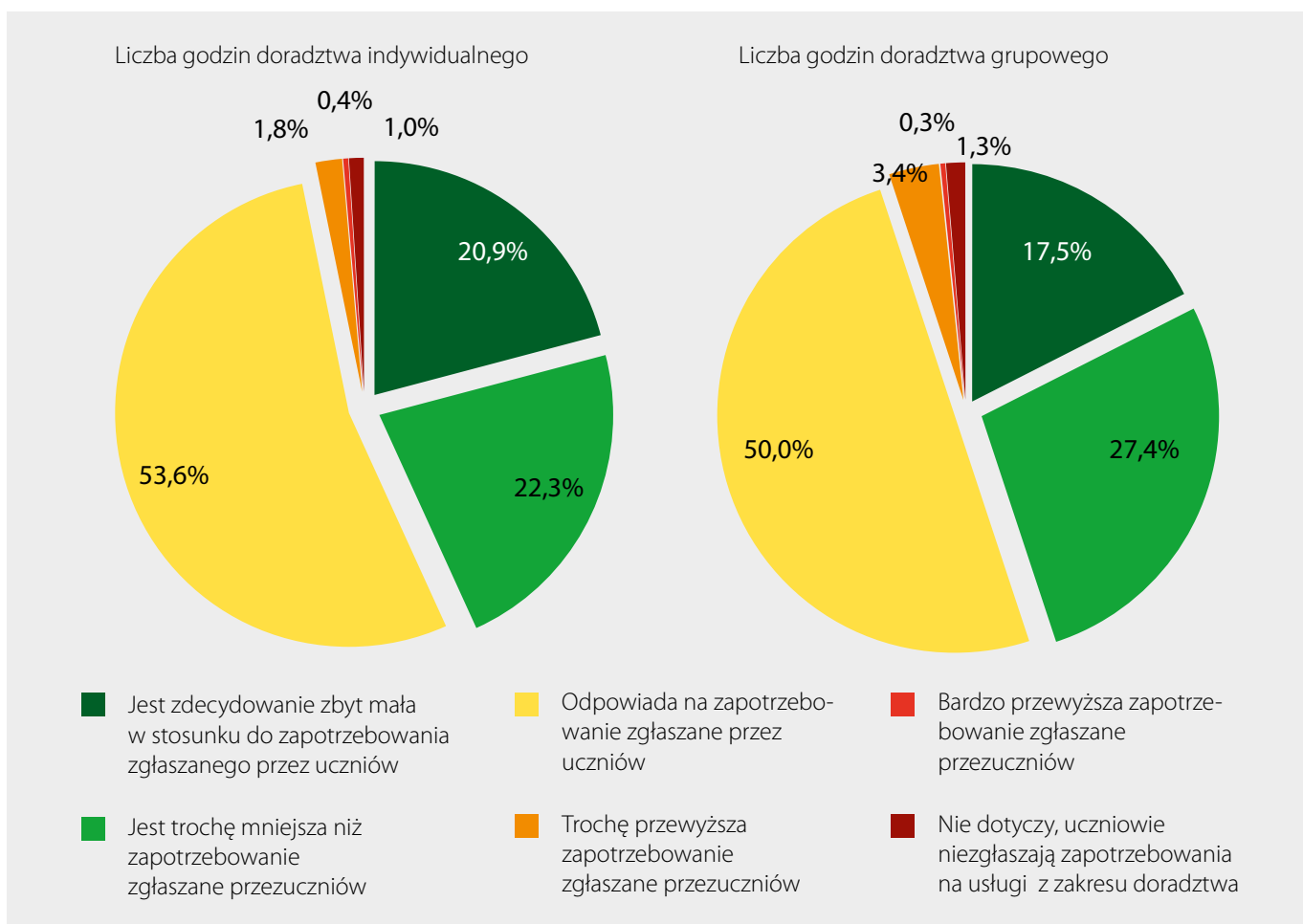
- Doradztwo grupowe i indywidualne jest kierowane do tych samych grup uczniów i to w podobnym zakresie. Dla każdej z wyróżnionych kategorii uczniów oba wykresy odchodzą w tym samym kierunku i przybierają bardzo zbliżone wartości.
- Najbardziej widoczną tendencją jest to, że usługi doradcze są intensyfikowane wobec uczniów klas ostatnich, a minimalizowane wobec uczniów klas pierwszych. Jeśli oba te wyniki zestawić razem, to otrzymujemy obraz działań doradczych, które cechuje bardzo silne zróżnicowanie w intensywności, co odbija się na uczniach początkujących.
- Wyraźnie częstsze niż dla pozostałych kategorii jest świadczenie doradztwa indywidualnego dla uczniów „zagrożonych wykluczeniem społecznym” (w przypadku tej grupy uczniów nie zadawano pytania o formę grupową doradztwa, bo dość trudno byłoby wyobrazić sobie prowadzenie zajęć doradczych dla uczniów wybranych na podstawie tylko tego jednego kryterium). Wytlumaczenie tego wyniku jest sprawą złożoną – jest on znaczący w tym sensie, że świadczy o istnieniu danej kategorii uczniów w szkole (a np. istnienie kategorii „Uczniowie klas ostatnich” jest dość oczywiste). Ponadto termin „zagrożenie wykluczeniem społecznym” jest z jednej strony w zasadzie powszechnie używany, z drugiej zaś spotyka się z bardzo wieloma inter-

pretacjami³⁹. Zatem możliwe jest, że respondenci pod pojęciem „wykluczenie społeczne” rozumieли uczniów pochodzących z uboższych rodzin (a ubóstwo nie jest tożsamy z wykluczeniem społecznym), sprawiających problemy wychowawcze lub nawet uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Niezależnie od wspomnianych możliwych problemów interpretacyjnych, ukierunkowanie doradztwa indywidualnego na tak wyodrębnioną grupę młodzieży może sugerować, że świadczona usługa przybiera postać bardziej pomocy psychologicznej lub pedagogicznej, a nie doradztwa edukacyjno-zawodowego, do czego pierwotnie była przeznaczona.

- Dość często wskazywaną grupą docelową dla indywidualnego doradztwa jest młodzież mająca problemy w zaplanowaniu swojej drogi zawodowej lub edukacyjnej. Wybór tej grupy świadczy o profesjonalizacji usługi i dobrym (trafnym) jej sprofilowaniu, jednak wymaga przeprowadzenia rzeczywistej diagnozy potrzeb uczniów (w tym miejscu powraca, omawiane już, zagadnienie przygotowania doradcy zawodowego do profesjonalnego świadczenia usługi). Efekt ten jest wzmocniony tym, że uczniowie, którzy mają już określone plany edukacyjne lub zawodowe, relatywnie rzadziej korzystają z doradztwa.

Doradcy byli także pytani o opinię, czy ich zdaniem liczba godzin doradztwa realizowanego w szkole (tak grupowego, jak i indywidualnego) jest wystarczająca, jeśli weźmie się pod uwagę zapotrzebowanie zgłaszane przez uczniów. Odpowiedzi prezentuje poniższy wykres:

Wykres 5.5. Czy liczba godzin doradztwa odpowiada na zapotrzebowanie



Źródło: Obliczenia własne z badania.

³⁹ Co do swojej istoty wykluczenie społeczne dotyczy sytuacji braku dostępu do jakiś dóbr, które uważa się za podstawowe dla funkcjonowania jednostki w społeczeństwie; ów brak dostępu powoduje, że jednostka nie może normalnie uczestniczyć w tym społeczeństwie. Do niedawna był to termin „zarezerwowany” w głównej mierze dla polityki rynku pracy i najczęściej odnosił się to do sytuacji długoterminowego bezrobocia współwystępującego z jakąś formą patologii (np. alkoholizmem). Współcześnie – w dobie z jednej strony państw *welfare state* (opiekuńczych) a z drugiej zjawiska prekariatu czy też *working poor* (pracujących ubogich) – sytuacja bezrobocia nie jest konieczna dla zaistnienia „wykluczenia społecznego” – jednak cechą wspólną pozostaje zawsze jakaś forma deprywacji ekonomicznej (szerzej o tym kontekście omawianego zagadnienia pisze Guy Standing w książce *The Precariat. The New dangerous class*). W kontekście szkoły i ucznia zagrożenie wykluczeniem społecznym najczęściej może odnosić się do sytuacji ekonomicznej rodziny tego ucznia.

Jak widać na powyższych wykresach, opinia co do skali zapotrzebowania i jego zaspokojenia jest bardzo podobna tak dla doradztwa grupowego, jak i indywidualnego. Jeśli jednak wrócić na chwilę do wykresu 5.3 poświęconego skali korzystania z obu form, który wyraźnie pokazuje, że popyt skonsumowany na doradztwo indywidualne jest niższy niż na grupowe, to otrzymujemy wynik, który można interpretować tak, iż doradcy mają podobną opinię co do zaspokojenia oczekiwań uczniów w zakresie obu świadczonych form. Innymi słowy, mniej więcej połowa z nich uważa, że skala świadczenia przez nich doradztwa indywidualnego jest adekwatna do zapotrzebowania, mimo iż korzysta z niego znacznie mniej uczniów niż z doradztwa grupowego. A zatem są oni zdania, że doradztwo indywidualne niejako z zasady jest usługą przeznaczoną tylko dla niektórych uczniów.

Jeśli badaną populację podzielić na grupę doradców „etatowych” i „innych osób” realizujących zadania z doradztwa – a więc według zmiennej, która jest odzwierciedleniem zaangażowania szkoły (czasowego jak również poprzez wyrażonego poprzez zatrudnienie osoby z wyższymi kwalifikacjami) w doradztwo, otrzymujemy następującą zależność:

- Zatrudnieni doradcy „etatowi” w bardzo podobnym zakresie jak „inne osoby” realizujące zadania z obszaru doradztwa uznają, że liczba godzin doradztwa (obu jego form) jest wystarczająca, mimo że, po pierwsze, „etatowi” doradcy wskazują, iż więcej osób skorzystało z doradztwa, niż deklarują to „inne osoby” świadczące tę usługę. Po drugie należy pamiętać, że faktyczna skala świadczenia usługi (mierzona czasem poświęcanym przez doradcę) jest wyraźnie wyższa u doradców „etatowych” niż wśród „innych” osób realizujących zadania z zakresu doradztwa.
- Wyjaśnić tę zależność można w taki sposób, że fakt zatrudnienia doradcy etatowego świadczy o obiektywnie większym zaangażowaniu szkoły w doradztwo i położeniu większego nacisku na ten obszar – wyraża się to zarówno w większym popycie skonsumowanym, jak i podaży doradztwa (w wymiarze średniej liczby godzin doradztwa na jedną klasę).

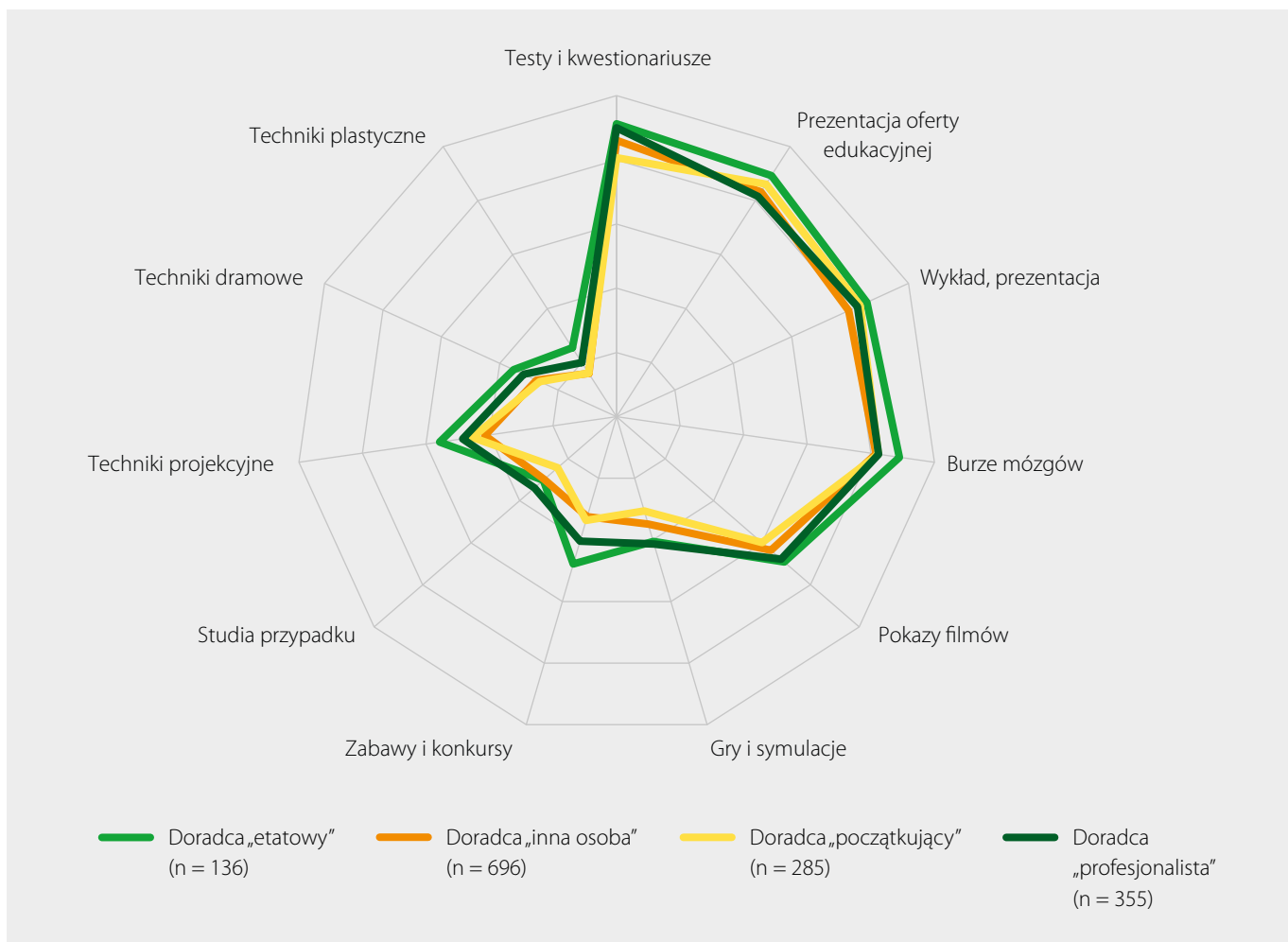
Ciekawych informacji dostarcza porównanie dwóch grup respondentów wyróżnionych ze względu na opinię co do skali zaspokojenia potrzeb doradczych (wykres 5.5). Dla znalezienia istotnych różnic warto wybrać grupy możliwie skrajne i w miarę sposobności dość liczebne. Zatem do pierwszej kategorii zostali wybrani doradcy, którzy uważają, że „liczba godzin grupowego doradztwa odpowiada na zapotrzebowanie zgłaszane przez uczniów (50% wskazań), a do drugiej ci, którzy uważali, że „liczba godzin doradztwa (w przeliczeniu na oddział klasowy w ciągu roku) jest zdecydowanie zbyt mała w stosunku do zapotrzebowania zgłaszanego przez uczniów” (17,5% wskazań). Zestawienie to dostarcza następujących informacji:

- Średnia liczba godzin doradztwa na klasę w grupie twierdzącej, że doradztwa jest zdecydowanie na mało, wynosi 10, zaś w grupie deklarującej, iż skala świadczenia doradztwa (w ciągu roku) odpowiada na zapotrzebowanie – 15 godzin.
- Doradcy uważający, że liczba godzin doradztwa jest zdecydowanie zbyt mała, w odniesieniu do doradców twierdzących, że liczba ta odpowiada na zapotrzebowanie zgłaszane przez uczniów:
 - średnio rok krócej zajmują się doradztwem w szkole (przy takim samym okresie czasu pracy w badanej szkole);
 - częściej mogą wylegitymować się dyplomem ukończonych studiów w zakresie poradnictwa;
 - trochę rzadziej twierdzili, że z doradztwa w ich szkole skorzystali wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie.
- Szkoły zatrudniające omawiane kategorie doradców nie różnią się pod względem obu wskaźników EWD ani końcowego wyniku egzaminacyjnego dla poprzedniego etapu nauki.

5.3. Techniki realizacji i tematyka poruszana na zajęciach doradczych

Kolejnymi celami przeprowadzonego badania była diagnoza technik (form) stosowanych w poradnictwie w szkołach oraz zagadnienia poruszane na zajęciach. Formy realizacji i tematyka analizowane były przez pryzmat dwóch cech: ich różnorodności oraz częstotliwości korzystania, przy czym w opisie zagadnień wprowadzono dodatkowo podział na te, które pojawiają się w poradnictwie grupowym i te, które omawiane są podczas doradztwa indywidualnego.

Wykres 5.6a Różnorodność stosowanych technik ze względu na typologię doradców



Na wykresie uwzględniono tylko te odpowiedzi, które wskazywały na korzystanie z danej techniki często lub bardzo często. Wynika to z faktu, że dopiero na tym poziomie natężenia analizowane zjawisko jest diagnozowalne. Wskazana zmienna ma charakter porządkowy.

Źródło: Obliczenia własne z badania.

Wykres 5.6a pokazuje najważniejszy zaobserwowany efekt – doradcy, niezależnie od formy zatrudnienia (będącej do pewnego stopnia odzwierciedleniem zaangażowania szkoły w poradnictwo) czy też posiadanych kwalifikacji formalnych – korzystają ze stosunkowo podobnego zakresu technik realizacji usługi, którą świadczą. Owo podobieństwo ma dwa wymiary – wyraża się zarówno w fakcie samego korzystania (korzystam vs. nie korzystam) z danej techniki, jak również w częstotliwości owego korzystania. Kolejną rzeczą, o której informuje ten wykres, jest to, że doradcy – znowu, niezależnie od wskazanych ich cech – „zachowują się” podobnie na poszczególnych analizowanych wymiarach; tzn. że mamy do czynienia z technikami realizacji, które są ogólnie mniej lub bardziej popularne. Warto też pamiętać, że niektóre zaproponowane w kafeterii pytania techniki realizacji (np. techniki plastyczne, dramowe, projekcyjne) mają charakter dość specjalistyczny i korzystanie z nich wymaga po pierwsze – jednak lepszego merytorycznego przygotowania niż posługiwanie się tradycyjnymi formami, takimi jak np. „wykład i prezentacja”, a po drugie – istotne stają się w tym kontekście pomoce naukowe, z których ma korzystać doradca – w tym ostatnim przypadku – a więc posługiwanie się bardziej złożonymi formami realizacji usługi – powinna to być fachowa literatura, która jednak nie jest szeroko dostępna.

Wykres 5.6a pokazuje nam również to, że często stosowaną formą są testy i kwestionariusze. Na podstawie posiadanych danych z badania nie można orzec, jakiego rodzaju testy mieli na myśli respondenci, jednak nasuwa się dość prawdopodobna hipoteza, że jest to po prostu odzwierciedlenie sytuacji, w której doradztwo jest często zwyczajowo utożsamiane z rozwiązywaniem testów, które wskażą uczniowi „jego optymalną drogę zawodową”. Abstrahując już od współczesnych teorii poradnictwa (wzmiankowanych na początku tej pracy), które wydają się odchodzić od kwestionariuszy, to jeśli wziąć pod uwagę fakt, że szereg testów – szczególnie tych o charakterze psychologicznym, ale również innych, o bardziej „naukowej proveniencji” – wymaga posiadania specjalistycznego wykształcenia w interpretacji otrzymanych wyników, to jest to zjawisko niepokojące. Ów „niepokój” może pochodzić

z faktu, że testy są stosowane nieproporcjonalnie często do posiadania studiów kierunkowych przez doradców. Zatem jest wysoce prawdopodobne, że w znacznej części przypadków jest to po prostu „jakiś test”, który każdy może zrobić „szybko i sprawnie”.

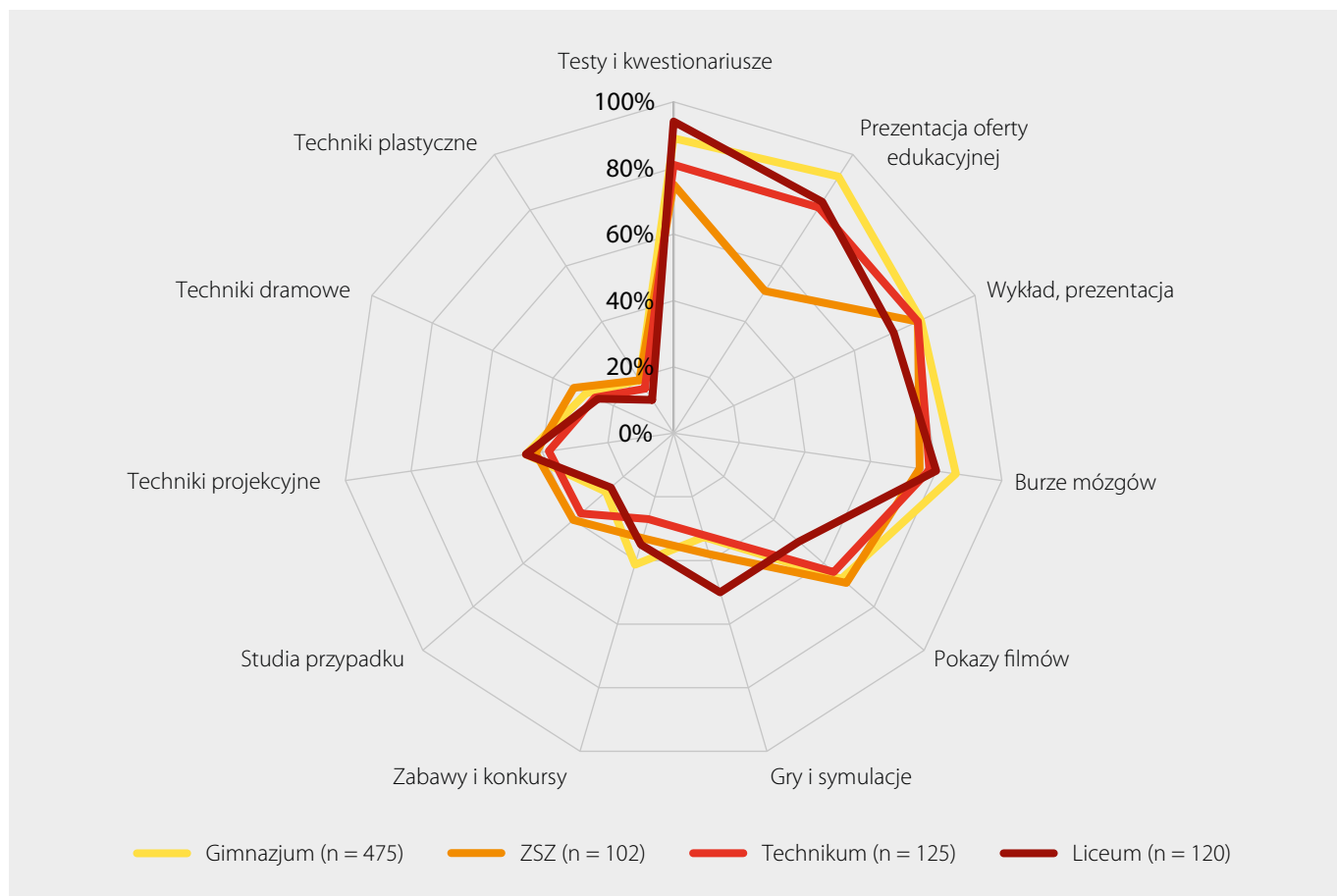
Z wykresu 5.6a dowiadujemy się także o częstszym stosowaniu form dość tradycyjnych („północno-wschodnia część wykresu”: testy, prezentacja oferty edukacyjnej, wykład), które wymagają od prowadzącego mniejszego zaangażowania i wykazania mniejszej inwencji. W pewnym stopniu taki kształt usługi doradczej jest prawdopodobnie funkcją dostępnych (lub znanych) materiałów, które można wykorzystać na zajęciach.

Analizując dokładniej formy usługi doradczej w odniesieniu do innych zmiennych, za pomocą których opisywane jest doradztwo w tej pracy, należy zauważyć, że:

- Istnieje statystycznie istotna, dodatnia (choć słaba) korelacja pomiędzy oboma miarami zróżnicowania doradztwa (tzn. w liczbie podejmowanych różnych technik, jak również w wymiarze zróżnicowania i częstości stosowania tych technik) a zmienną określającą liczbę godzin doradztwa na klasę w ciągu roku – czyli, że im więcej godzin jest przeznaczanych na doradztwo, tym usługa jest bardziej zróżnicowana.
- Nie ma zależności pomiędzy zmiennymi EWD oraz wynikiem na egzaminie końcowym z poprzedniego etapu edukacji a zmiennymi określającymi zróżnicowanie form doradztwa w szkole.
- Istnieje statystycznie istotna, dodatnia (choć niezbyt silna) korelacja pomiędzy dwoma wymiarami zróżnicowania doradztwa a zmienną opisującą posiadanie formalnych kwalifikacji przez doradcę – tzn., że jeśli mamy do czynienia z doradcą posiadającym ukończone kursy, to będzie on stosował bardziej zróżnicowane techniki w usłudze (niż doradca nie posiadający ukończonych kursów), a najbardziej zróżnicowane formy realizacji będzie stosował doradca mogący pochwalić się dyplomem ukończenia studiów wyższych z tego obszaru.
- Doradcy „etatowi” średnio stosują więcej różnych form, świadcząc poradnictwo, i posługują się nimi częściej, niż „inne osoby” realizujące zadania z zakresu doradztwa, choć różnica w tych średnich nie jest duża. W przypadku podzielenia doradców na trzy grupy: 1 – tych, którzy nie mają ukończonych kursów, 2 – tych posiadających tylko kursy i 3 – tych, którzy ukończyli studia z zakresu poradnictwa, istotna statystycznie różnica w zróżnicowaniu form realizacji zachodzi dopiero pomiędzy wspomnianą grupą 1 a grupą 3.

Zróżnicowanie technik stosowanych w poradnictwie można także analizować poprzez pryzmat rodzaju szkoły, w której realizowana jest usługa doradztwa edukacyjno-zawodowego, co przedstawia wykres 5.6b.

Wykres 5.6b Różnorodność stosowanych technik ze względu na rodzaj szkoły



Na wykresie uwzględniono tylko te odpowiedzi, które wskazywały na korzystanie z danej techniki często lub bardzo często. Wynika to z faktu, że dopiero na tym poziomie natężenia analizowane zjawisko jest diagnozowalne. Wskazana zmienna ma charakter porządkowy.

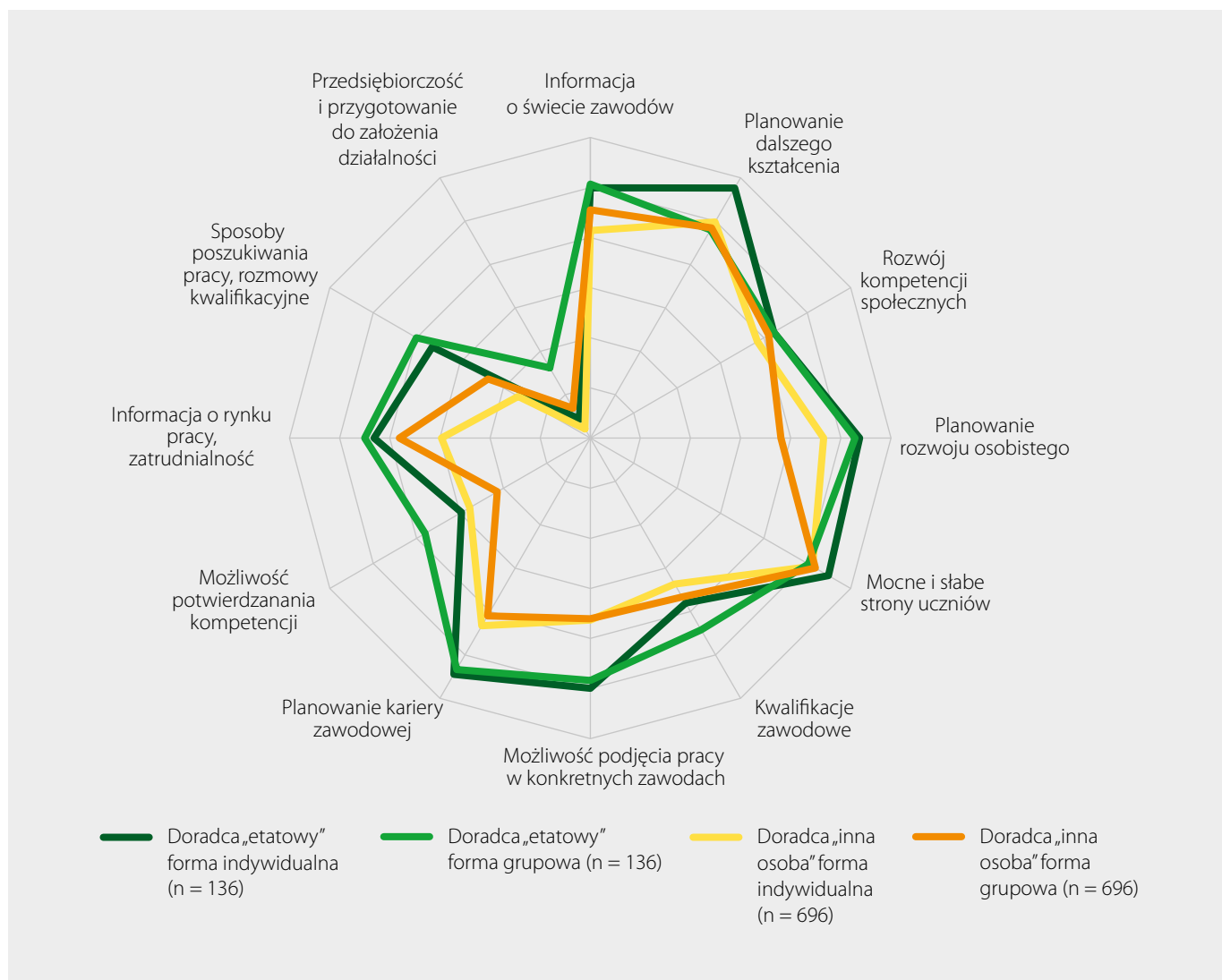
Źródło: Obliczenia własne z badania.

Wykres 5.6b nie różni się znacznie w stosunku do wykresu 5.6a, co oznacza, że techniki realizacji doradztwa w szkołach są do siebie zbliżone, jeśli analizować je ze względu na częstotliwość ich podejmowania przez doradców. Innymi słowy – hierarchia sięgania po poszczególne techniki jest zasadniczo taka sama w każdym z typów szkół. Oczywiście nie znaczy to, że doradztwo w różnych typach szkół jest takie samo – np. burza mózgów realizowana w gimnazjum może dotyczyć zupełnie innych zagadnień niż ta przeprowadzana w szkole zawodowej. A nawet jeśli dana technika dotyczy tego samego aspektu poradnictwa – np. wykładu o funkcjonowaniu rynku pracy – to jego treść będzie inna dla uczniów gimnazjów, a inna dla młodzieży licealnej.

Wykres 5.6b pokazuje jednak pewne zróżnicowanie w obszarze stosowanych technik doradztwa, jeśli analizować to z uwagi na rodzaj szkoły, w której świadczona jest usługa doradcza. Po pierwsze widać, że prezentacja oferty edukacyjnej (szkół kolejnego poziomu) jest podejmowana często lub bardzo często tylko w 51% zasadniczych szkół zawodowych, w 83% liceów (i 81% techników) i w aż 92% gimnazjów. Świadczy to o tym, że doradcy w ZSZ rzadziej niż w pozostałych typach szkół, widzą celowość w przygotowaniu uczniów do dalszych wyborów edukacyjnych – szczególnie tych dotyczących formalnej ścieżki kształcenia. Po drugie widać także, że doradcy w liceach i gimnazjach częściej sięgają po formy testowe w poradnictwie niż ich koledzy w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych. Może to wynikać z tego, że znaczna część testów mierzy predyspozycje do pracy w konkretnych zawodach, a przeprowadza się je w celu wskazania uczniowi środowiska pracy najbardziej zbliżonego jego cechom. W przypadku szkół zawodowych – tak ZSZ, jak i techników – ów wybór zawodu – zdaniem części doradców – został już dokonany, gdy uczeń wybrał kształcenie w danej szkole.

Zróżnicowanie tematyki było analizowane w dwóch aspektach: w formach realizowanych grupowo i indywidualnie; co przedstawia poniższy wykres.

Wykres 5.7 Zróżnicowanie tematyki wraz z natężeniem jej stosowania dla form grupowych i indywidualnych doradztwa przez doradcę „etatowego” i doradcę będącym „inną osobą” zajmującą się realizowaniem usługi



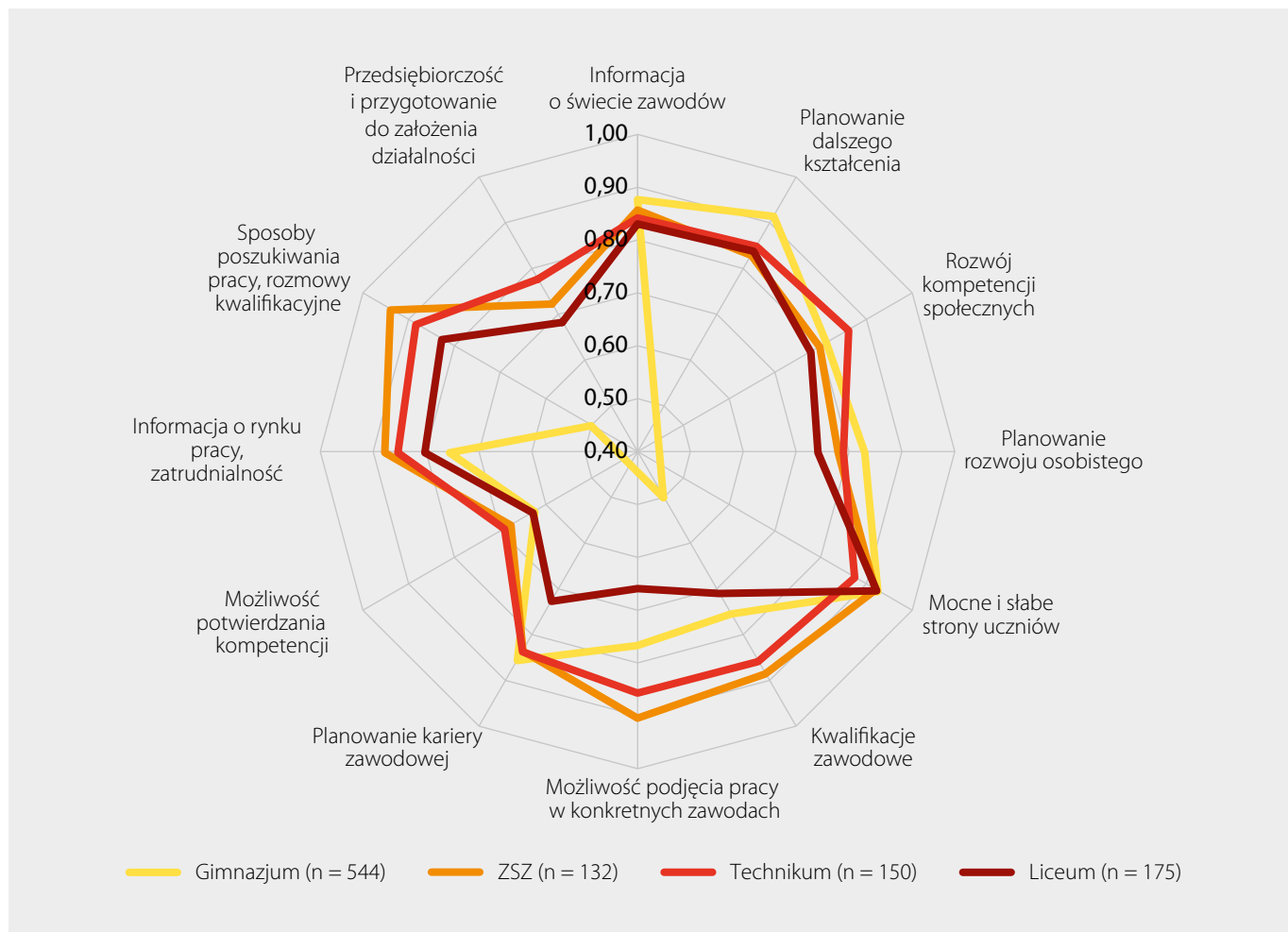
Na wykresie uwzględniono tylko te odpowiedzi, które wskazywały na poruszanie danego typu zagadnień często lub bardzo często. Wynika to z faktu, że dopiero na tym poziomie natężenia analizowane zjawisko jest diagnozowalne – podobnie jak na poprzednim wykresie. Wskazane zmienne są na skali porządkowej.

Źródło: Obliczenia własne z badania.

Wykres 5.7 pokazuje, jakiego rodzaju tematyka jest poruszana na zajęciach doradczych przez doradców „etatowych” i „inne osoby” realizujące zadania z zakresu poradnictwa, uwzględniając także podział na formy grupowe i indywidualne. Dość wyraźnie widać, że praktycznie wszystkie zagadnienia są częściej poruszane (tak w formach grupowych, jak i indywidualnych) przez doradców etatowych. Uzyskuje to także potwierdzenie w korelacji pomiędzy zmiennymi wyrażającymi zróżnicowanie form doradczych a zmienną określającą zatrudnienie doradcy etatowego – zależność jest istotna statystycznie, dodatnia, choć jej siła jest niewielka. Wykres wskazuje także na fakt, że jeśli dana tematyka była często podnoszona w czasie grupowego poradnictwa (w stosunku do innych tematów realizowanych grupowo), to podobnie często będzie podnoszona w formie indywidualnej w relacji do innych zagadnień realizowanych w ten sposób. I na zakończenie warto nadmienić, że – podobnie jak to miało miejsce w przypadku zróżnicowania i częstotliwości korzystania z różnych technik realizacji – także w przypadku tematyki podejmowanej na zajęciach doradczych zachodzi istotna statystycznie, choć niezbyt silna, dodatnia korelacja pomiędzy zmienną określającą kwalifikacje doradcy a zróżnicowaniem podejmowanej tematyki.

Warto teraz przyrzeć się, jak poszczególne zagadnienia są realizowane w zależności od typu szkoły, co pokazuje wykres 5.8.

Wykres 5.8 Realizacja poszczególnych zagadnień w formie grupowej w zależności od typu szkoły



Na wykresie uwzględniono tylko te odpowiedzi, które wskazywały na poruszanie danego typu zagadnień często lub bardzo często. Wynika to z faktu, że dopiero na tym poziomie natężenia analizowane zjawisko jest diagnozowalne – podobnie jak na poprzednich wykresach. Zmienne opisane są na skali porządkowej.

Źródło: Obliczenia własne z badania.

Powyższy wykres dostarcza szeregu interesujących informacji: po pierwsze widać – że w gimnazjach w o wiele mniejszym zakresie porusza się zagadnienia związane z przedsiębiorczością i prowadzeniem działalności gospodarczej. Jest to wynik dość oczywisty, gdyż perspektywa ta dla gimnazjalisty jest bardzo odległa.

Po drugie widać także, że „obszar zawodowy” poradnictwa – cała „zachodnia” i „południowo-zachodnia” strona wykresu – jest częściej poruszany w szkołach zawodowych. Tak jak w przypadku takich zagadnień jak potwierdzenie kompetencji, kwalifikacji czy pracy w konkretnych zawodach można to interpretować jako pewien rodzaj wiedzy specjalistycznej przeznaczonej dla uczniów szkół zawodowych, tak trudno znaleźć jednoznaczne wyjaśnienie dla sytuacji, w której tematy w rodzaju takich jak: przedsiębiorczość i przygotowanie do prowadzenia działalności gospodarczej, informacja o rynku pracy (zatrudnialność), planowanie kariery zawodowej czy sposoby poszukiwania pracy, są częściej poruszane w szkołach zawodowych niż w liceach. Być może wynika to z przeświadczenia doradców, iż absolwenci szkół zawodowych to osoby, które mają realną perspektywę wejścia na rynek pracy, a absolwenci liceów to w zdecydowanej większości przyszli studenci – a więc osoby, które – mówiąc trochę eufemistycznie – „mają jeszcze czas”. Jeśli takie wytłumaczenie odpowiadałoby prawdzie – a więc świadczyłoby o przykładaniu przez doradców większej wagi do wyborów „zawodowych” (które w takim ujęciu dotyczą bardziej absolwentów ZSZ i techników niż liceów) niż „edukacyjnych” (które były domeną absolwentów liceów) – to te drugie mogą być podejmowane w sytuacji „płytszej wiedzy” o rynku pracy. Innymi słowy – wybory kierunków studiów dokonywane przez licealistów mogą cechować się uboższymi informacjami związanymi z rynkiem pracy. Z powyższego może wynikać także taka hipoteza, że wybór kierunku studiów dokonywany przez absolwenta technikum odbywa się w sytuacji posiadania przez niego szerszych wiadomości z obszaru rynku pracy, co daje największe szanse na podjęcie trafnej (a przynajmniej przemyślanej) decyzji.

5.4. Diagnoza zapotrzebowania młodzieży na usługę doradczą

Jednym z czynników, które mogą pozytywnie wpłynąć na skuteczność doradztwa, jest trafne zdiagnozowanie zapotrzebowania uczniów na tę usługę. Wymiarów tej trafności może być wiele, jednak podstawowymi jej wskaźnikami są: z jednej strony adekwatność co do oczekiwań odbiorców – można ją nazwać „trafnością subiektywną” (przede wszystkim uczniów, ale również rodziców), lecz z drugiej także umiejętność rozpoznania ich obiektywnych potrzeb – czyli „trafność obiektywna”. Przeprowadzone badanie nie mierzyło potrzeb odbiorców ani nie analizowało opinii odbiorców co do usługi, która ich zdaniem byłaby najodpowiedniejsza. Zatem analizując kwestię diagnozy zapotrzebowania, trzeba pamiętać, że mimo iż rozpatrywane są problemy, które zgłasza młodzież, informatorami pozostają doradcy – to oni opowiadają sprawach, z którymi przychodzą do nich młodzi ludzie.

Pierwszą istotną obserwacją wynikającą z badania jest to, że tylko 67% doradców odpowiedziało twierdząco na pytanie: „Czy zdiagnozowane jest zapotrzebowanie młodzieży na usługę doradczą?” Brak owej diagnozy nie musi od razu świadczyć, że doradztwo jest świadczone źle – wskazuje tylko, że w 1/3 szkół może być ono realizowane trochę „w ciemno”. Uwzględniając formę zatrudnienia doradcy, należy zauważyć, że diagnozę przeprowadza prawie 80% doradców „etatowych” (korelacja zmiennej określającej zatrudnienie doradcy etatowego ze zmienną dotyczącą przeprowadzania diagnozy za usługę doradczą jest statystycznie istotna, dodatnia, choć niewielka: $R_s = 0,105$; $p < 0,005$). Diagnozę przeprowadza się w:

- 66% gimnazjów;
- 60% zasadniczych szkół zawodowych;
- 68% techników;
- 74% liceów.

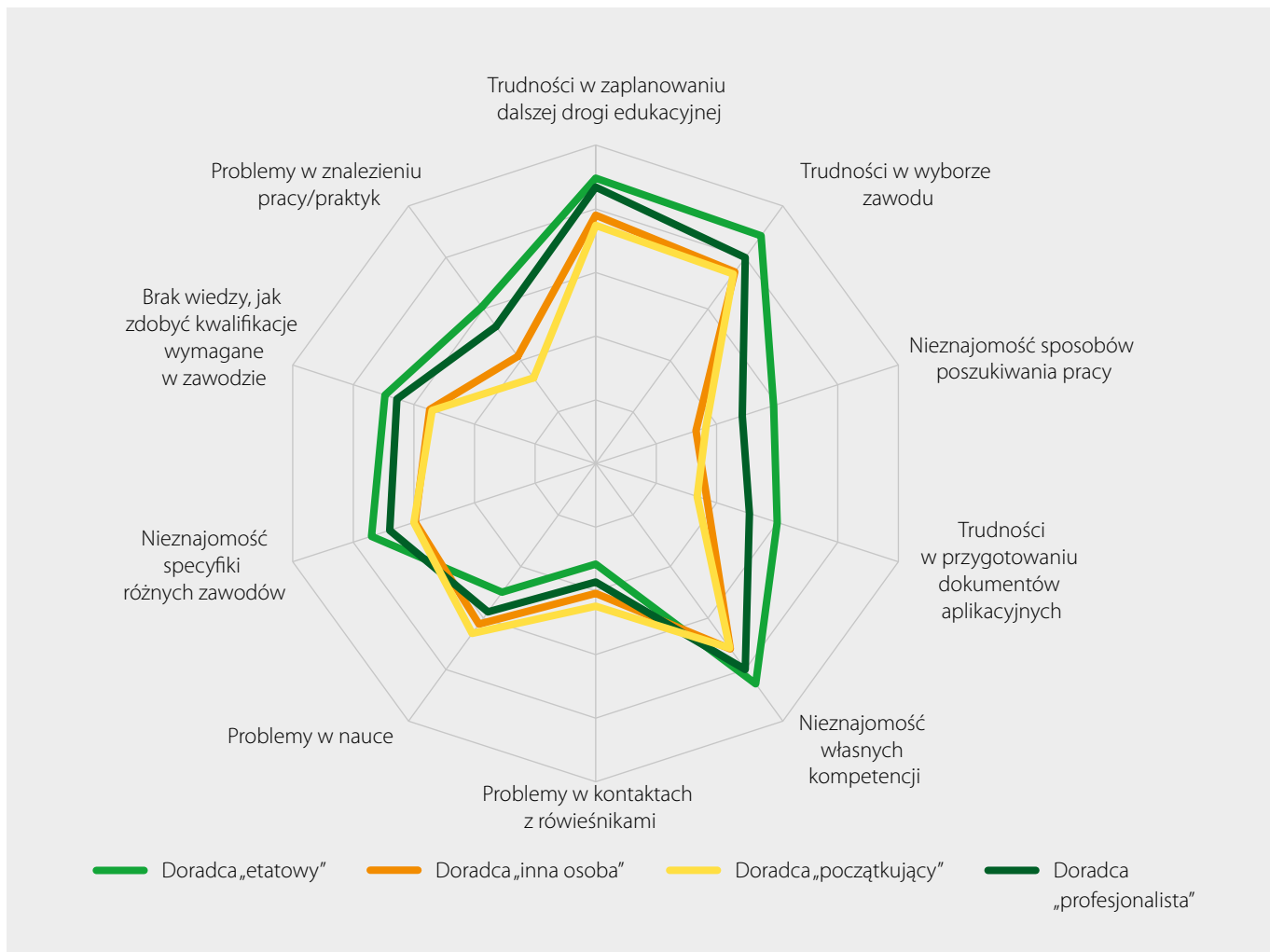
Doradcy byli także proszeni o wybranie z zaprezentowanej listy metod, za pomocą których dokonywana jest diagnoza. Osiem najczęstszych wskazań (możliwe było wybranie kilku metod, zatem procenty nie sumują się do 100%; wybrano odpowiedzi, które użyły około 80% wskazań i więcej) to:

- rozmowy grupowe/indywidualne z uczniami praktykowane przez 95% doradców;
- rozmowy z psychologiem/pedagogiem stosowane przez 85% doradców;
- rozmowy z dyrekcją szkoły będące metodą diagnostyczną dla 85% doradców;
- rozmowy grupowe/indywidualne z nauczycielami wykorzystywane przez 82% doradców;
- kwestionariusz ankiety skierowanej do uczniów stosowany przez ponad 80% doradców;
- własna intuicja będąca metodą diagnostyczną dla 80% doradców;
- lektura opracowań merytorycznych (np. raporty z badań) stosowane przez 78% doradców;
- rozmowy indywidualne/grupowe z rodzicami wykorzystywane przez 78% doradców.

Wysokie odsetki wskazań dla większości zaproponowanych odpowiedzi wskazują na dość wielonurtowy zakres deklarowanych metod diagnostycznych przez doradców, którzy w ogóle tę diagnozę dokonują. Warto jeszcze wspomnieć o innych kategoriach, które w kontekście diagnozy doradcy wskazywali rzadziej, a mianowicie: „Rozmowy, spotkania, konferencje z ekspertami”, „Rozmowy, spotkania z innymi doradcami”, „Kwestionariusz ankiety skierowany do rodziców” oraz „Kwestionariusz ankiety skierowany do nauczycieli”. Przyjęcie takiego modelu wybranych metod diagnostycznych może także świadczyć o tym, że co prawda doradcy czerpią z wielu źródeł informacje o zapotrzebowaniu uczniów na usługę doradczą, lecz są to źródła w zasadzie tylko w obrębie ich szkoły. Może to być pewną barierą w dopływie nowych rozwiązań w kontekście metod diagnostycznych.

Gdy już mamy informacje nt. metod diagnostycznych stosowanych przez doradców, warto zobaczyć, jakie problemy i jak często zgłasza młodzież. Wykres stosownej zmiennej – zróżnicowania problematyki sygnalizowanej przez uczniów – poniżej.

Wykres 5.9 Problematyka zgłaszana przez młodzież różnym typom doradców



Źródło: Obliczenia własne z badania.

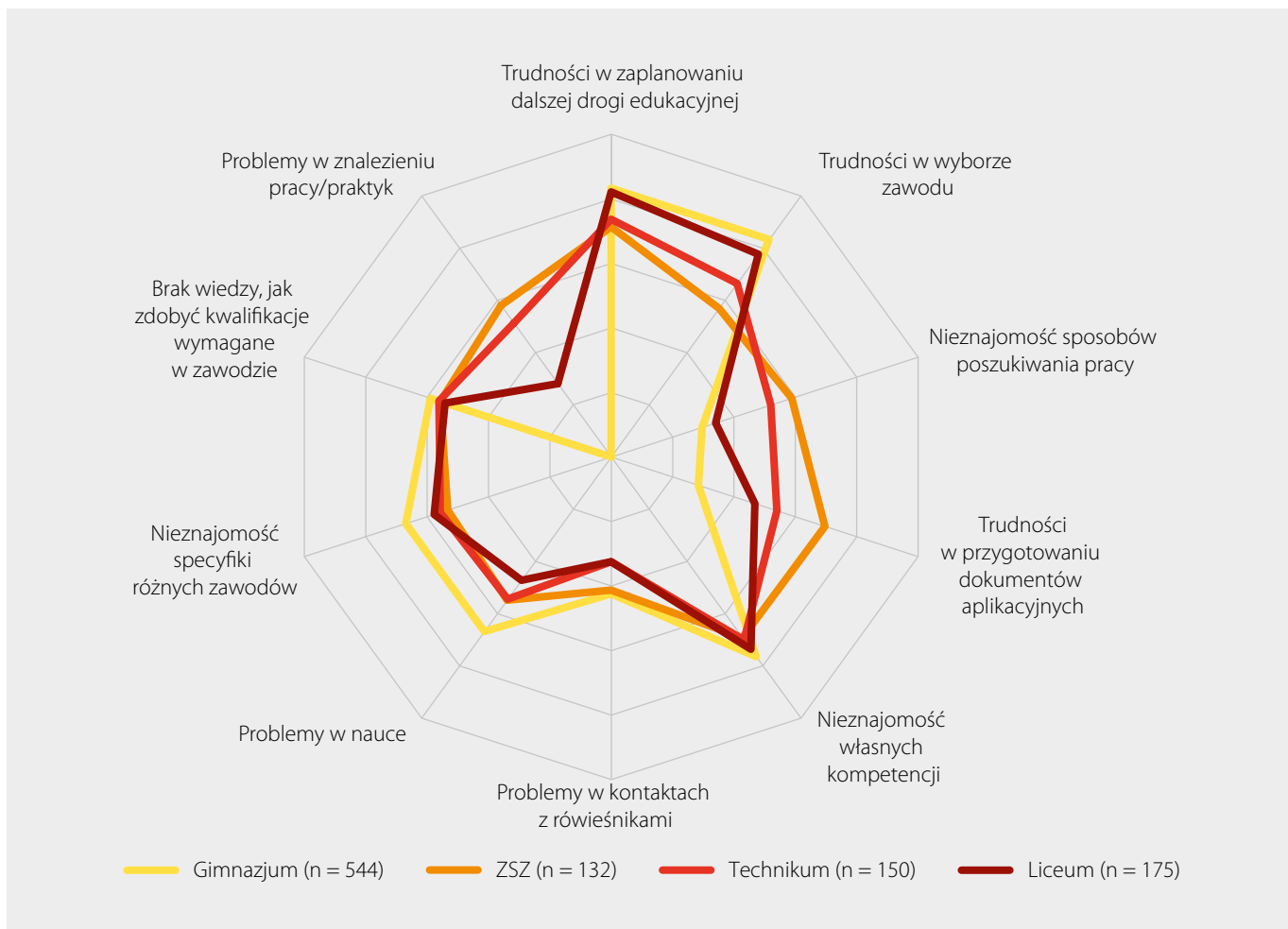
Na początku trzeba zasygnalizować pewne ograniczenie, które jest zawarte w takiej prezentacji zagadnienia: to, że jakiś problem jest rzadziej zgłaszany doradcy, może wynikać z dwóch powodów; po pierwsze, może on faktycznie nie istnieć (lub pojawiać się relatywnie rzadziej) lub, po drugie, może być realnym problemem, jednak nie jest on przekazywany osobie świadczącej usługę poradnictwa. Zrealizowane badanie nie jest w stanie rozróżnić tych dwóch sytuacji, więc wychodzi się z założenia, że jeśli jakaś sprawa nie została zgłoszona doradcy, to znaczy, że jej nie ma.

- Na powyższym wykresie widać, że najwięcej problemów (i najczęściej) jest zgłaszanych doradcy „etatowemu” i doradcy „profesjonalistę”. Dotyczy to praktycznie wszystkich zaproponowanych w kafeterii zagadnień – z wyjątkiem dwóch.
- Ww. dwa zagadnienia, które doradcy „etatowemu” są zgłaszane relatywnie rzadziej (tzn. rzadziej niż inne zagadnienia dla tej osoby, ale są również najrzadziej zgłaszane tej kategorii respondentom), to „problemy w nauce” i „problemy w kontaktach z rówieśnikami”. Zostały one celowo zaproponowane w tym pytaniu, aby zobaczyć, do jakiego stopnia doradca zajmuje się „doradzaniem”, a do jakiego bierze na siebie szereg innych zadań, które nie powinny być w domenie jego aktywności. W tym kontekście widać wyraźnie, że doradca „etatowy” rzadziej niż inni doradcy wskazywał, iż młodzież zgłasza mu tego typu problemy; także doradca „profesjonalista” rzadziej o tym wspominał – jest to zadowalający wynik, chociaż można by oczekiwać, że przynajmniej te dwie kategorie doradców w ogóle nie będą zajmowały się ww. problemami. Podchodząc do zagadnienia z innej perspektywy, należy jednak zauważyć, że doradca jest zakorzeniony w sprawy uczniów i szkoły – pełni także inne funkcje – trudno mu wyraźnie oddzielić, jakie problemy zgłaszają mu uczniowie w ramach różnych zadań, które on wykonuje.

- Z powyższego wykresu można wnioskować – biorąc pod uwagę to, że najwięcej problemów jest zgłaszanych doradcy „etatowemu” i doradcy „profesjonaliście” – że częstotliwość sygnalizowania szeregu problemów przez młodzież nie jest tylko funkcją ich istnienia w szkole, ale w dużej mierze zależy od tego, czy potencjalny „odbiorca” komunikatu o owych problemach jest przygotowany do ich rozpoznania („wysłuchania”). Znajduje to potwierdzenie w dwóch istotnych statystycznie, dodatnich choć niezbyt silnych korelacjach pomiędzy zmienną określającą zatrudnienie doradcy „etatowego” i zmienną dotyczącą posiadanych kwalifikacji formalnych a zmienną oddającą różnicowanie zgłaszanej problematyki przez młodzież. W tym sensie można mówić, że zgłaszane problemy zależą od osoby, do której są one kierowane.

Warto jeszcze przyrzeć się problematyce zgłaszanej przez młodzież – lub, jak zostało to opisane wyżej – problematyce „rozpoznawanej” przez doradców w zależności od typu szkoły.

Wykres 5.10 Problematyka zgłaszana przez młodzież w różnych typach szkół



Źródło: Obliczenia własne z badania.

Na powyższym wykresie widać, że w młodzież szkołach zawodowych – w odniesieniu do innych typów szkół – częściej zgłasza „trudności w przygotowaniu dokumentów aplikacyjnych” oraz „nieznajomość sposobów poszukiwania pracy”. Trudno byłoby znaleźć proste wytłumaczenie, dlaczego np. młodzież z liceów w tych dwóch obszarach o wiele rzadziej zgłasza te problemy. Prawdopodobnie jest to odbicie efektu opisanego wcześniej – doradcy ze szkół zawodowych po prostu kładą większy nacisk na te dwa zagadnienia niż doradcy w liceach. Być może, dzięki temu „naciskowi”, młodzież jest bardziej świadoma tej kategorii spraw, tym niemniej, jeśli wrócić na chwilę do wykresu 5.8, widać wyraźnie, że jest to obszar doradztwa szczególnie rozwijany w szkołach zawodowych.

5.5. Doradztwo dla uczniów z niepełnosprawnością

W przeprowadzonym badaniu nie stwierdzono zasadniczych różnic pomiędzy doradztwem świadczonym w szkołach, w których są uczniowie z niepełnosprawnością⁴⁰ i doradztwem w szkołach, które takich uczniów nie mają. Trzeba pamiętać, że zrealizowane badanie odnosi się do organizacji tej usługi na poziomie szkoły, a nie opisuje konkretnych treści, które są omawiane na zajęciach z zakresu poradnictwa edukacyjno-zawodowego. Jest zatem bardzo prawdopodobne, szczególnie jeśli wziąć pod uwagę fakt, że 2/3 szkół diagnozuje zapotrzebowanie młodzieży na doradztwo, że im więcej uczniów z niepełnosprawnością, tym bardziej treści realizowane na zajęciach uwzględniają ich sytuację. Zatem do zróżnicowania dochodzi na poziomie konkretnych tematów omawianych z młodzieżą.

W zrealizowanej próbie w 70% szkół pojawił się co najmniej jeden uczeń z niepełnosprawnością. Wyrazem zróżnicowania doradztwa dla uczniów pełnosprawnych i tych z niepełnosprawnością może być forma ich organizacji: W jakiej części są to zajęcia wspólne, a w jakiej oddzielne? Można postawić hipotezę, że zajęcia prowadzone oddzielnie w większym stopniu uwzględniają potrzeby uczniów z niepełnosprawnością niż zajęcia wspólne. Nie ma prostej zależności pomiędzy liczbą uczniów z niepełnosprawnością a formą organizacji zajęć doradczych, jednak w badanej grupie szkół⁴¹ 15% dyrektorów zadeklarowało, że ich placówka prowadzi oddzielne zajęcia dla uczniów z niepełnosprawnością, a 85%, że te zajęcia organizowane są wspólnie dla wszystkich uczniów. Jeśli badaną populację szkół podzielić na 3 grupy według liczby uczniów niepełnosprawnych, widać, że:

- Dla szkół, w których jest od 1 do pięciu uczniów z niepełnosprawnością 87% placówek prowadzi zajęcia doradcze wspólnie dla wszystkich uczniów, a 13% oddzielnie;
- Dla szkół, w których jest od 6 do 10 uczniów z niepełnosprawnością – już 20% placówek wprowadza oddzielne zajęcia;
- Dla szkół, w których jest więcej niż 10 uczniów z niepełnosprawnością, 26% z nich realizuje doradztwo oddzielnie.

Można zatem powiedzieć o pewnej tendencji, iż wraz ze wzrostem liczby uczniów z niepełnosprawnością zajęcia dla tej grupy młodzieży częściej realizowane są oddzielnie. Jest to wynik zgodny z intuicją, gdyż im tych uczniów jest więcej, tym łatwiej o zorganizowanie specjalnie dedykowanej formy zajęć. Należy też mieć na uwadze fakt, że w tym pytaniu nie analizowano tego, czy ww. zajęcia są indywidualne czy grupowe. Zasadna wydaje się hipoteza, że im mniej uczniów z niepełnosprawnością, a tym szkoła deklaruje organizowanie oddzielnej formy zajęć, tym bardziej chodzi o doradztwo indywidualne.

Pozostając jeszcze przy podziale szkół z uczniami z niepełnosprawnością na 3 wyżej zaproponowane kategorie, warto wspomnieć jeszcze, że nie miał on większego wpływu na odpowiedź na pytanie o różnice między doradztwem dla tej grupy młodzieży a doradztwem dla pozostałych uczniów – mniej więcej połowa respondentów twierdziła że: doradztwo dla uczniów z niepełnosprawnością jest „takie samo co do treści i formy jak dla pozostałych uczniów”, a druga w przybliżeniu równie liczna grupa dyrektorów była zdania, że jest ono „częściowo odmienne co do treści i formy od doradztwa świadczonego dla pozostałych uczniów”. Co ciekawe, bardzo niewiele (2–4%) dyrektorów było zdania, że doradztwo dla uczniów z niepełnosprawnością jest „zupełnie inne co do formy i treści od doradztwa świadczonego dla pozostałych uczniów”.

Dopiero podział szkół na te, które prowadzą zajęcia doradcze oddzielnie dla uczniów z niepełnosprawnością i te, które zajęcia z zakresu poradnictwa prowadzą wspólnie dla obu kategorii uczniów, okazał się istotnie różnicować badaną populację:

- W szkołach, w których te zajęcia są prowadzone oddzielnie, 70% dyrektorów było zdania, że doradztwo dla uczniów z niepełnosprawnością jest „częściowo odmienne” od doradztwa dla pozostałych uczniów, a 20% wyraziło pogląd, że jest ono „zupełnie inne” od poradnictwa dla reszty uczniów.
- W szkołach, w których te zajęcia są prowadzone razem, 60% dyrektorów było zdania, że doradztwo dla uczniów z niepełnosprawnością jest „takie same co do formy i treści” jak dla reszty uczniów, a 40% wskazywało, że jest „częściowo odmienne”.

⁴⁰ W niniejszej analizie za uczniów z niepełnosprawnością uznano uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z tytułu niepełnosprawności.

⁴¹ Uwzględniono szkoły, które posiadają uczniów z niepełnosprawnością, jednak dla tej analizy wyłączono szkoły specjalne, które także znalazły się w badanej próbie. Szkół specjalnych – a więc takich, które mają tylko i wyłącznie uczniów z niepełnosprawnością, znalazło się w analizowanej próbie 59.

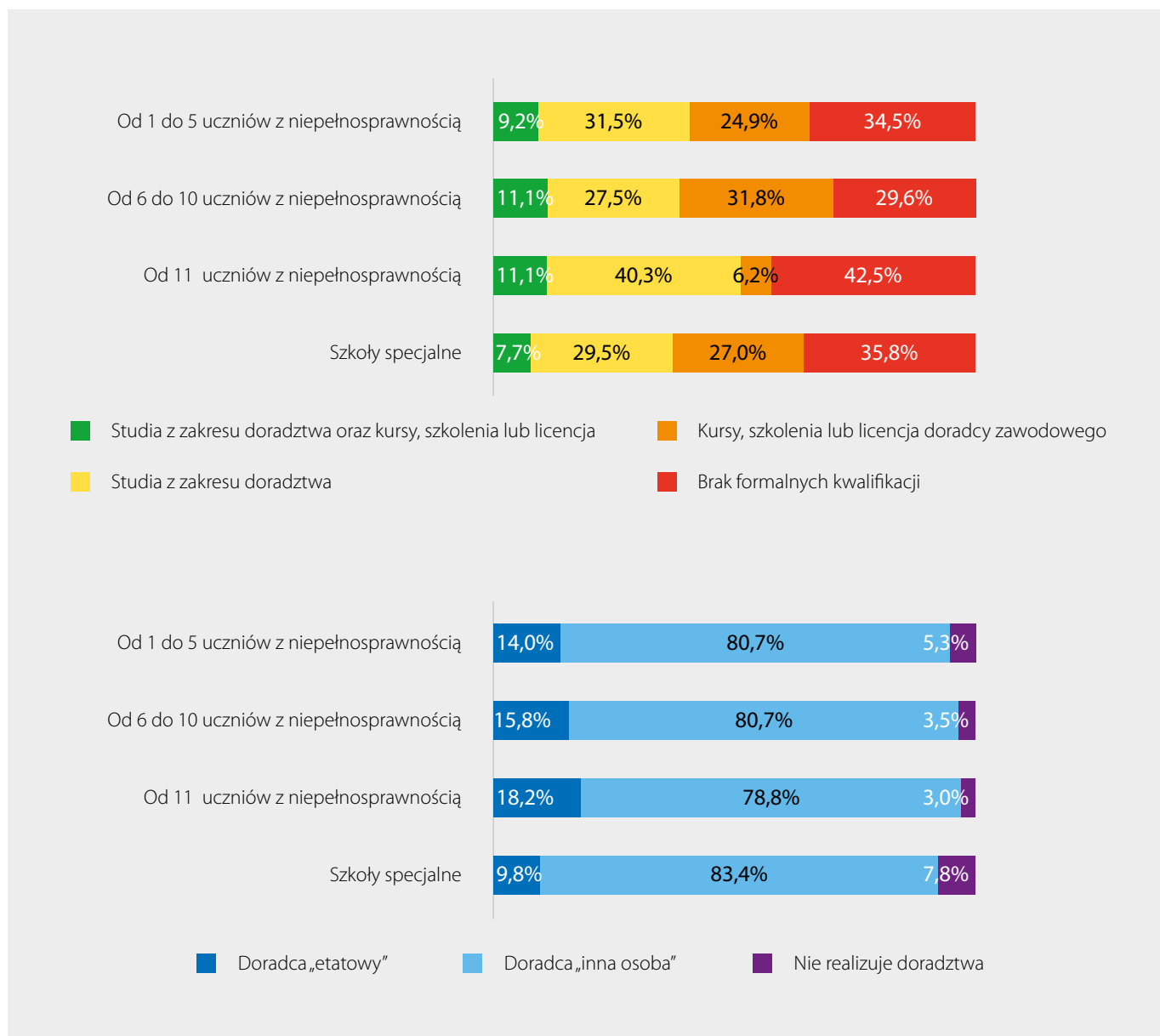
W tym drugim wypadku wspomniana odmienność jest zapewne uwzględniana w indywidualnej poradzie dla ucznia z niepełnosprawnością.

Przyjmując za punkt wyjścia opinię dyrektora co do różnic i podobieństw w doradztwie, można powiedzieć, że:

- Jeśli dyrektor był zdania, że doradztwo dla uczniów z niepełnosprawnością jest takie same co do formy i treści jak dla pozostałych uczniów, to w 97% przypadków zajęcia były organizowane wspólnie, a w 3% oddzielnie.
- Jeśli dyrektor był zdania, że doradztwo dla uczniów z niepełnosprawnością jest częściowo odmienne od doradztwa dla reszty uczniów, to w 76% przypadków deklarował organizowanie wspólnych zajęć, a w 24% oddzielnych.
- Jeśli dyrektor był zdania, że doradztwo dla uczniów z niepełnosprawnością jest zupełnie inne od doradztwa dla reszty uczniów, to w 11% przypadków zajęcia były wspólnie prowadzone dla obu kategorii uczniów, a w 89% oddzielnie.

$\frac{2}{3}$ dyrektorów szkół, w których są uczniowie z niepełnosprawnością, jest zdania, że korzystają oni tak samo często z doradztwa jak pozostałe grupy uczniów. Prawie 20% dyrektorów uważa, że uczniowie ci korzystają częściej z usługi doradczej niż pozostali. Jeśli na chwilę wrócić do tabeli 5.4, która pokazuje korzystanie danej grupy uczniów z doradztwa w odniesieniu do deklaracji o korzystaniu z doradztwa przez inne grupy uczniów, widać, że młodzież z niepełnosprawnością w zasadzie w dość podobnym zakresie korzysta z usługi poradnictwa.

Wykres 5.11 Doradztwo a uczniowie z niepełnosprawnością



Źródło: Obliczenia własne z badania.

Wykres 5.11 – adekwatnie jak wykres 4.2 dla wszystkich typów szkół – pokazuje odsetek różnych kategorii szkół wyróżnionych ze względu na uczęszczającą do nich młodzież z niepełnosprawnością, zatrudniających doradcę „etatowego”, „inną osobę” realizującą zadania z zakresu poradnictwa oraz nieświadczących usług doradztwa w ogóle. W drugiej części wskazano szkoły (realizujące doradztwo) z młodzieżą z niepełnosprawnością, uwzględniając kwalifikacje formalne osób świadczących usługę poradnictwa – jest to takie samo ujęcie, jak zaprezentowane na wykresie 4.4 dla wszystkich szkół.

Odnosząc się do zatrudnienia doradcy „etatowego” we wszystkich typach szkół, widać, że placówki, do których uczęszcza młodzież z niepełnosprawnością, nie różnią się zasadniczo od reszty szkół. Trochę niepokojący może być wynik dla szkół specjalnych: po pierwsze – prawie 8% z nich nie realizuje doradztwa w ogóle, po drugie – doradca „etatowy” jest zatrudniony tylko w 10% szkół tego typu.

Także pod względem kwalifikacji formalnych doradcy w szkołach z uczniami z niepełnosprawnością nie różnią się istotnie od doradców w pozostałych szkołach. Jednak w szkołach specjalnych jest mniej doradców mogących legitymować się dyplomem ukończenia kierunkowych studiów wyższych niż w innych typach szkół. Jeśli dodać do tego uwagę o szkołach specjalnych z poprzed-

niego akapitu, widać wtedy wyraźnie, że w szkołach specjalnych doradztwo edukacyjno-zawodowe jest trochę mniej rozwinięte niż w innych placówkach. Wyjaśnienia tej sytuacji mogą być dwa:

- Szkoły specjalne co do zasady nie intensyfikują działań z zakresu poradnictwa edukacyjno-zawodowego dla swoich uczniów, prawdopodobnie nie będąc przekonanymi do ich zasadności.
- Szkoły specjalne zadania zwyczajowo „zarezerwowane” dla doradztwa edukacyjno-zawodowego realizują w inny sposób – tzn. innymi działaniami, za pomocą innego rodzaju kadry niż doradcy, na innych zajęciach niż „typowe” zajęcia o tematyce doradczej.

5.6. Pozostali odbiorcy usługi doradczej – rodzice i kadra pedagogiczna

Niezależnie od przyjętej orientacji teoretycznej, czy będzie ona oparta w większym stopniu na formach korzystających z technik „mierzalnych”, czy też „dyskursywnych”, lub czy będzie bardziej nowoczesna lub tradycyjna, bezspornym faktem pozostaje istotna rola w procesie doradczym rodziców i innych niż doradca zawodowy pracowników szkoły. Rodzice mają ogromny wpływ na wybory edukacyjne swoich dzieci, także pominięcie tego czynnika w planowaniu doradztwa spłycałoby oferowaną usługę i ograniczało efekty, jakie może ona przynieść młodzieży. Rola kadry pedagogicznej jest w tym sensie istotna, że działania doradcze nie powinny być prowadzone w oderwaniu od innych obszarów funkcjonowania szkoły. Szereg zagadnień o charakterze poradnictwa edukacyjno-zawodowego jest poruszana na innych zajęciach szkolnych. Nie chodzi w tym kontekście o rozstrzygnięcie kwestii, w jakim zakresie tematy realizowane na innych lekcjach przedmiotowych powinny wspierać doradztwo edukacyjno-zawodowe. Ważne jest, aby inni nauczyciele mieli pewną, co najmniej podstawową wiedzę dotyczącą usługi doradczej realizowanej dla uczniów po to, by mogli w niektórych sytuacjach wesprzeć doradców – np. poprzez zasygnalizowanie im spostrzeżonego u ucznia problemu lub też omówienia z młodzieżą jakiegoś zagadnienia w kategorii wyborów zawodowych, kwalifikacji i kompetencji lub perspektywy rynku pracy.

5.6.1. Doradztwo ukierunkowane na rodziców

Prawie 80% wszystkich doradców (w tym 77% będących „inną osobą” realizującą zadania z zakresu poradnictwa oraz 86% doradców „etatowych”) oświadcza, że przybliży problematykę doradztwa edukacyjno-zawodowego rodzicom uczniów. Istotne różnice w tym zakresie widać na poziomie poszczególnych typów szkół – deklaracje o wprowadzaniu rodziców w zagadnienia związane z doradztwem składa:

- 89% doradców z gimnazjów;
- 66% doradców z zasadniczych szkół zawodowych;
- 67% doradców z techników;
- 63% doradców z liceów.

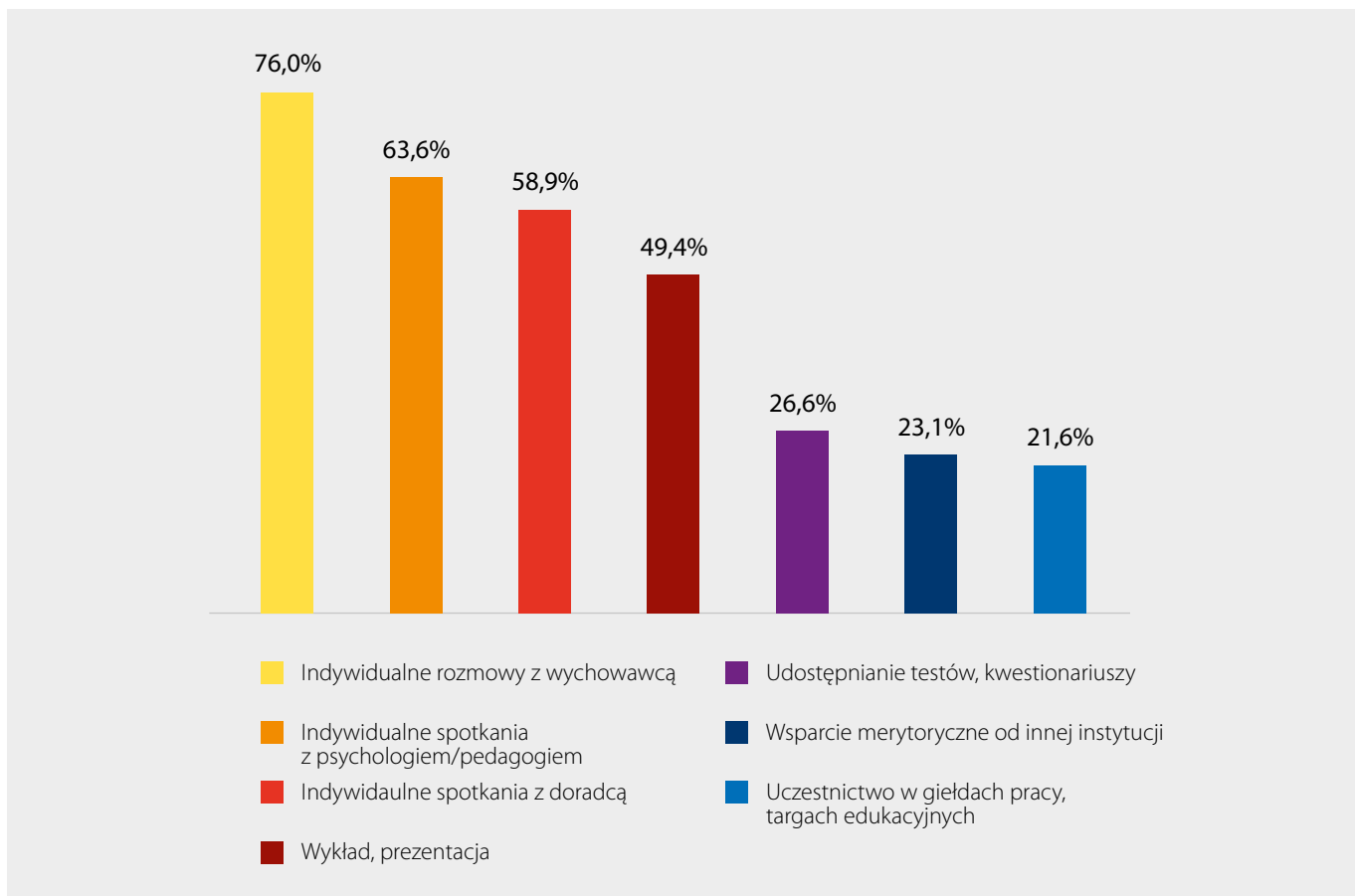
Trudno o jednoznaczną interpretację powyższej zależności – można postawić hipotezę, że doradcy uważają, iż rodzice są ważnym elementem procesu wyboru zawodu oraz dalszej drogi kształcenia dla uczniów gimnazjów, później zaś już trochę rzadziej uwzględniają rolę rodziców, wychodząc z założenia, że po pierwsze – najistotniejsze wybory zostały już dokonane, a po drugie – młodzież jest już na tyle dojrzała, że staje się wystarczającym partnerem dla współpracy z doradcą.

Doradcy wskazują także na dość szeroki zakres tematyczny zagadnień, które przedstawiane są rodzicom:

- Nie mniej niż 70% z nich deklaruje, iż doradztwo edukacyjno-zawodowe kierowane do rodziców porusza takie zagadnienia jak: informacja o świecie zawodów i wymaganiach poszczególnych zawodów, możliwość potwierdzania kompetencji uczniów, kwalifikacje zawodowe uczniów, informacja o rynku pracy.

- Ponad 80% twierdzi, że przekazuje treści poświęcone: rozwojowi kompetencji społecznych uczniów, analizie mocnych i słabych stron uczniów, planowaniu kariery zawodowej i rozwojowi osobistego młodzieży.
- Ponad 90% wskazuje na przedstawianie zagadnień dotyczących planowania dalszego kształcenia uczniów.
- Znacznie mniejsza część doradców wspomina o poruszaniu zagadnień związanych z umiejętnością poszukiwania pracy oraz przedsiębiorczością i przygotowaniem do założenia własnej działalności.

Wykres 5.12 Najczęstsze formy doradztwa kierowanego do rodziców



Podane odsetki nie sumują się do 100%, gdyż respondenci mieli możliwość zaznaczenia kilku odpowiedzi.

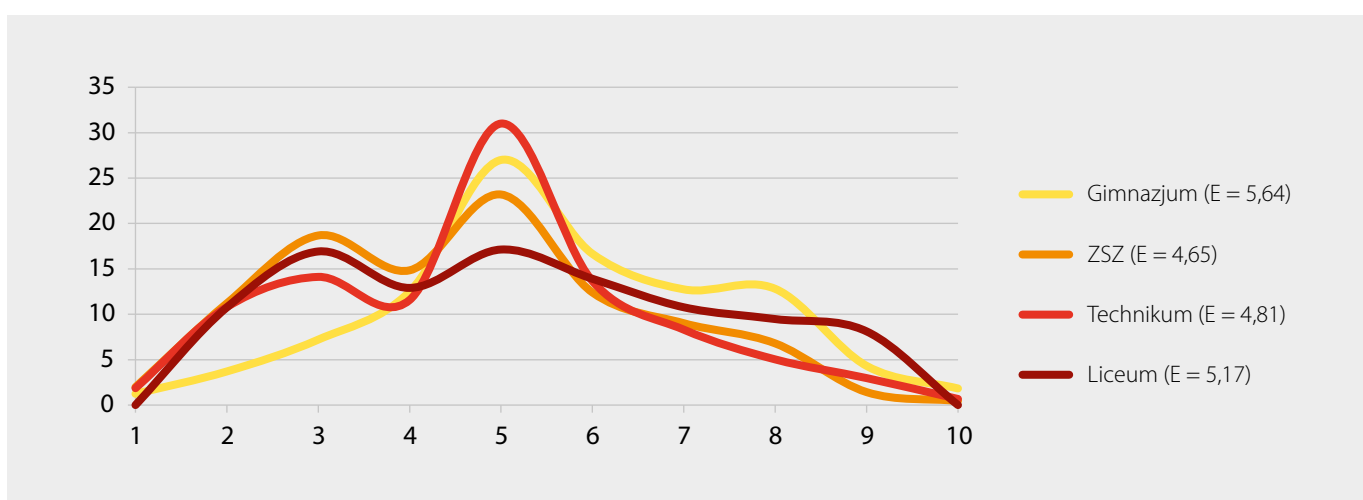
Źródło: Obliczenia własne z badania.

Wykres 5.12 wskazuje na najczęstsze formy, które są wykorzystywane w doradztwie kierowanym do rodziców. Trzeba pamiętać, że respondenci odpowiadali, czy dana forma jest stosowana lub niestosowana, a więc nie uwzględnia się w tym ujęciu powszechności korzystania z niej – rozumianej jako faktyczne „wykorzystanie” lub tylko potencjalną „możliwość skorzystania”:

- Trzy najczęściej wskazywane formy dotyczą indywidualnego kontaktu, a więc co do zasady możliwość ich wykorzystania jest do jakiegoś stopnia ograniczona. W przypadku wychowawcy klasy ten kontakt jest oczywiście częstszy, jednak otwarte pozostaje pytanie o kompetencje i kwalifikacje wychowawcy do przekazania szerokiego spektrum zagadnień bądź bardziej złożonych problemów. Indywidualne spotkanie z pedagogiem (lub psychologiem) czy też doradcą zwiększa prawdopodobieństwo otrzymania adekwatnego wsparcia, jednak można mieć wątpliwości co do skali dostępności do tej osoby – z reguły jest to jedna osoba na całą szkołę.
- Wykład, prezentacja dokonana przez doradcę znalazła się dopiero na 4. miejscu i była wskazana przez co drugiego respondenta. Ta forma wydaje się zapewniać dostęp rodziców do informacji dotyczących doradztwa dla ich dzieci w sposób najszerszy – tzn. dający największe prawdopodobieństwo, że z jednej strony zostaną oni włączeni w proces doradczy jak jego aktywni aktorzy, a z drugiej strony poznają problematykę doradztwa.

- Udostępnianie rodzicom testów i kwestionariuszy – deklarowane przez co piątego doradcę – może mieć sens tylko o tyle, o ile ma ono charakter bardziej informujący i pokazujący warsztat doradcy niż traktowanie tego jako dostarczenia użytecznego narzędzia do samodzielnego wykorzystania w domu.
- Wsparcie merytoryczne od innej instytucji dotyczy sytuacji, w której rodziców informuje się o możliwości skorzystania z doradztwa edukacyjno-zawodowego w instytucjach pozaszkolnych – np. poradniach psychologiczno-pedagogicznych.
- Warto jeszcze nadmienić – czego już nie ma na powyższym wykresie – że podział stosowanych wobec rodziców form ze względu na osobę doradcy – „etatowy” vs. „inna osoba” realizująca usługę – wskazuje tylko na jedną istotną różnicę: przy doradcy „etatowym” kategoria „Indywidualne spotkanie z doradcą” zyskuje 75% wskazań („Spotkania z wychowawcą” spadają do 60%); zaś przy „innej osobie” realizującej usługę – „Indywidualne spotkanie z doradcą” deklaruje 55% respondentów (80% wskazuje wtedy na „Spotkania z wychowawcą”). Wynik ten jest kolejnym potwierdzeniem wniosku wynikającego już z wcześniejszych obserwacji – fakt zatrudnienia doradcy „etatowego” jest wyrazem większego zaangażowania szkoły w poradnictwo.

Wykres 5.13 W jakim stopniu – Pana/Pani zdaniem – rodzice są zaangażowani i zainteresowani kierowanymi do nich działaniami z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego?



Respondenci odpowiadali na dziesięciostopniowej skali Likerta. Oś pionowa to częstości wskazań danej wartości.

Źródło: Obliczenia własne z badania.

Doradcy byli proszeni o odpowiedź na pytanie: „W jakim stopniu – Pana/Pani zdaniem – rodzice są zaangażowani i zainteresowani kierowanymi do nich działaniami z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego?” za pomocą skali Likerta, gdzie 1 oznaczało, że „Rodzice w ogóle nie są zaangażowani ani zainteresowani kierowanymi do nich działaniami z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego”, a 10 – „Rodzice są bardzo zaangażowani i zainteresowani kierowanymi do nich działaniami z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego.” Otrzymane odpowiedzi wraz z średnimi dla poszczególnych typów szkół wskazuje wykres 5.13; można zatem powiedzieć, iż:

- Po pierwsze, wydaje się, że rodzice wykazują „przeciętne” zainteresowanie kierowanymi do nich działaniami z zakresu doradztwa. Jest to być może do pewnego stopnia efekt sytuacji, która została opisana na początku tej części – doradztwo jest adresowane do większości, ale jednak nie wszystkich rodziców, przy czym widać rozbieżności pomiędzy gimnazjami a resztą szkół.
- Po drugie, średnie dla poszczególnych typów szkół oscylują wokół wartości 5, przy czym test t-Studenta wskazał, że istotnie statystycznie są różnice pomiędzy średnią dla gimnazjów a pozostałymi typami szkół. Zatem można powiedzieć, że zdaniem doradców rodzice gimnazjalistów są przeciętnie trochę bardziej zaangażowani w kierowane do nich działania z zakresu niż rodzice uczniów z pozostałymi typami szkół.
- Po trzecie, o czym warto wspomnieć niejako na marginesie analizy odpowiedzi na pytanie, podział doradców na „etatowych” i „inne osoby” realizujące zadania z zakresu doradztwa nie wpływał istotnie na analizowaną średnią – tzn. obie grupy respondentów wyrażały podobną opinię co do zaangażowania rodziców w poradnictwo. Wynika z tego, że odpowiedzi na to pyta-

nie nie są funkcją zintensyfikowania działań doradczych przez szkołę, a po prostu konsekwentnie wskazują na postawę rodziców – a dokładniej – na opinię doradców co do tej postawy.

5.6.2. Doradztwo ukierunkowane na kadre pedagogiczną

Podobnie jak to miało miejsce w przypadku kierowania usługi do rodziców, w niecałych 80% szkół tematyka z zakresu doradztwa jest przybliżana pracownikom szkoły – działania te podejmuje 87% doradców „etatowych” oraz 75% doradców będących „inną osobą” realizującą zadania z zakresu poradnictwa. Widać jednak różnice na poziomie poszczególnych typów szkół – wprowadzanie w zagadnienia z zakresu doradztwa innych osób w szkole deklaruje:

- 79% doradców z gimnazjów;
- 80% doradców z zasadniczych szkół zawodowych;
- 79% doradców z techników;
- 65% doradców z liceów.

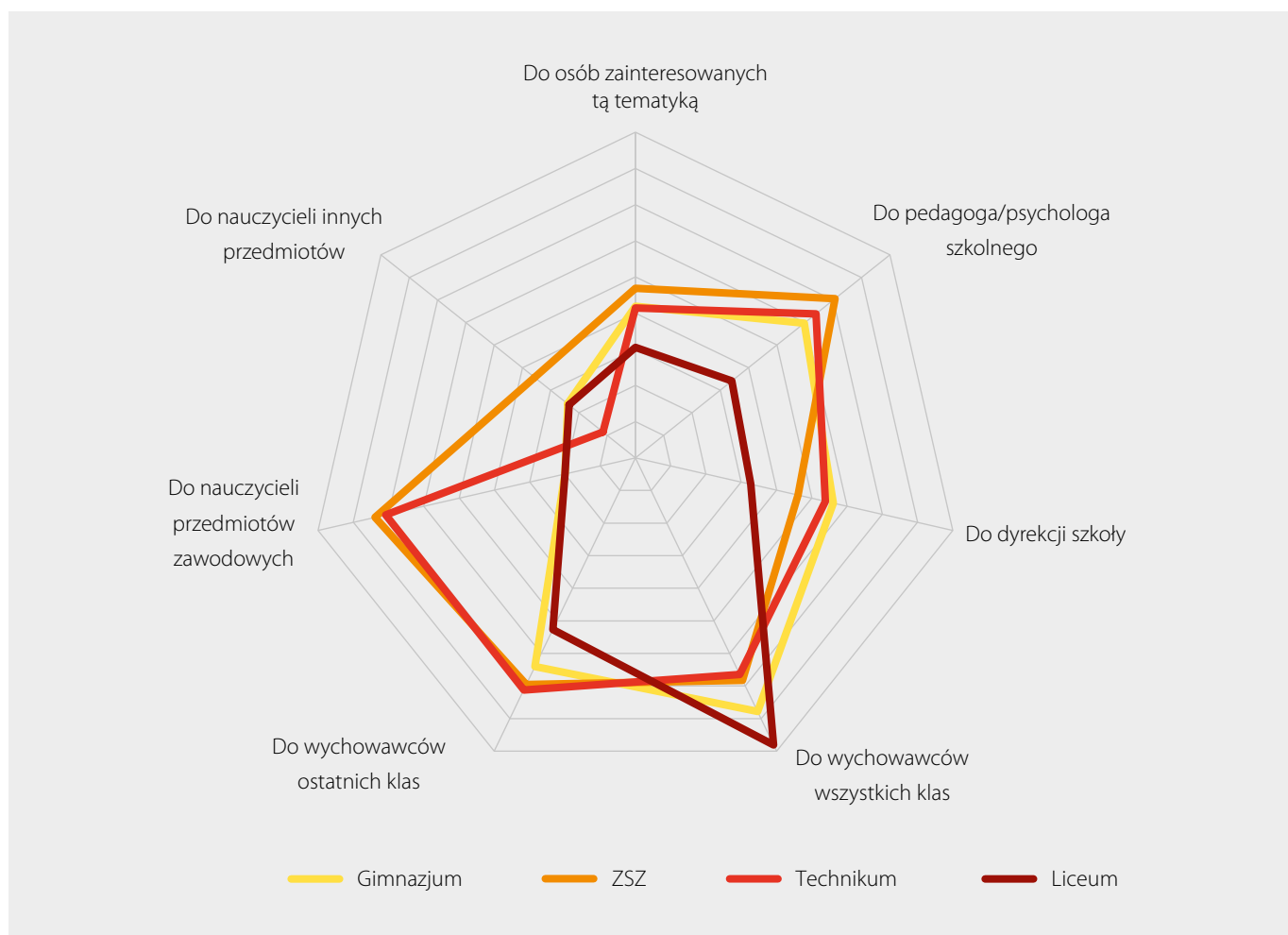
Wyniki te wskazują, że doradztwo w liceach trochę częściej niż w innych typach szkół jest realizowane niejako autarkicznie od innych zadań szkoły. Różnice nie są jednak bardzo duże.

Mniej więcej jedna połowa doradców wskazuje, że działania z zakresu poradnictwa kieruje do „wszystkich pracowników szkoły”, a druga połowa, że „tylko do niektórych pracowników szkoły”. W przypadku doradców „etatowych” wyżej wymienione proporcje układają się w stosunku 40% do 60%. W poszczególnych typach szkół rozkład jest także mniej więcej równy – tylko w gimnazjach jest trochę więcej wskazań dla opinii, że doradztwo kierowane jest „tylko do niektórych pracowników szkoły” (59%).

W kontekście zagadnień kierowanych do innych pracowników szkoły doradcy deklarują szerokie spektrum poruszanych tematów:

- Około 70% wskazań dotyczyło: możliwości potwierdzania kompetencji, kwalifikacji zawodowych uczniów, informacji o rynku pracy (podaży i popytu na pracę, zatrudnialności).
- Około 80% wskazań odnosiło się do takich kategorii jak: informacja o świecie zawodów, rozwój kompetencji społecznych uczniów, planowanie kariery zawodowej, planowanie rozwoju osobistego uczniów.
- Około 90% odpowiedzi obejmowało następujące zagadnienia: analiza mocnych i słabych stron uczniów, planowanie dalszego kształcenia.
- Mniej wskazań uzyskały – podobnie jak w przypadku doradztwa kierowanego do rodziców – tematy związane z przedsiębiorczością i możliwością prowadzenia działalności gospodarczej oraz dotyczące sposobów poszukiwania pracy.
- Częstotliwość podejmowania różnych działań doradczych do poszczególnych pracowników szkoły pokazuje wykres 5.14. Respondenci byli proszeni o określenie, czy do danej kategorii pracowników kierowane są działania z zakresu poradnictwa. Na każdej z osi pokazane są odsetki odpowiedzi twierdzących.

Wykres 5.14 Pracownicy szkoły, do których kierowane są działania doradcze w różnych typach szkół



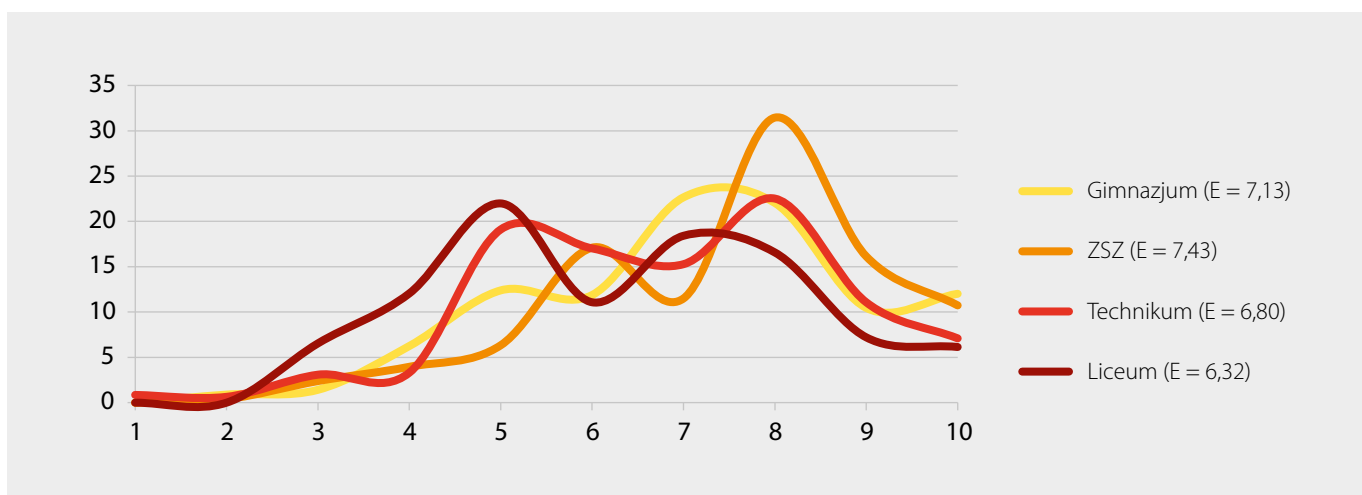
Źródło: Obliczenia własne z badania.

Powyższy wykres informuje o kilku interesujących cechach działań doradczych podejmowanych wobec pracowników różnych typów szkół:

- Po pierwsze widać, że w liceach doradcy w o wiele mniejszym zakresie kierują działania doradcze do innych pracowników szkoły. Jeśli weźmie się pod uwagę obserwację opisaną na początku tej części – iż w liceach rzadziej niż w pozostałych typach szkół wprowadza się w zagadnienia z zakresu doradztwa innych pracowników szkoły – to dochodzi do sytuacji, w której doradztwo w liceach (w odniesieniu do innych typów szkół) jest najbardziej autonomiczne spośród poradnictwa z innych rodzajów szkół. Innymi słowy – doradcy w liceach najrzadziej wprowadzają w zagadnienia doradcze innych pracowników szkoły, a jeśli już to robią, to w mniejszym zakresie niż doradcy w pozostałych typach szkół.
- Po drugie widać wyraźnie, i to we wszystkich typach szkół, że najczęściej doradcy kierują swe działania do wychowawców klas. W gimnazjach, a przede wszystkim w liceach, są to najczęściej wychowawcy wszystkich klas; w szkołach zawodowych z równą częstością wychowawcy wszystkich klas jak i klas ostatnich. Można zatem powiedzieć, że wychowawca jest głównym współpracownikiem doradcy w szkole – a w technikum i zasadniczych szkołach zawodowych jest to bardzo często wychowawca ostatnich klas. Akcentowanie szczególnej roli wychowawcy ostatniej klasy może być wyrazem kładzenia charakterystycznego nacisku na doradztwo w momencie, gdy uczniowie podejmują decyzje edukacyjne. Należy mieć nadzieję, że nie jest to próba nadrobienia jakiejś formy „zaległości” w doradztwie z wcześniejszych lat nauki.
- Po trzecie widać, że ważnym partnerem dla doradcy jest pedagog (lub psycholog) szkolny. Może to świadczyć o pewnej współpracy między tymi specjalistami (oczywiście w sytuacji, w której nie jest to jedna i ta sama osoba), gdyż w pewnych obszarach pracy z uczniem ich problematyka jest bardzo zbliżona.

- Po czwarte, w szkołach zawodowych widać dość istotną rolę nauczycieli przedmiotów zawodowych.
- Po piąte widać także, że doradcy dość często kierują działaniami z zakresu poradnictwa do dyrekcji szkoły. Wynik ten w pewnym stopniu może być zastanawiający. Jeśli ograniczałby się do sprawozdawania ze zrealizowanych dla uczniów usług, sytuacja byłaby zrozumiała. Można także sobie wyobrazić, że doradca relacjonuje dyrektorowi główne problemy uczniów lub sugeruje pewne rozwiązania, których bez wsparcia dyrekcji nie może podjąć – np. wymagają one podjęcia decyzji, które zarezerwowane są dla władz szkoły. Jeśliby jednak działania doradcze wobec dyrekcji miały szerszy zakres, trudno by było wyjaśnić powody ich podejmowania. Co prawda dyrekcja szkoły często – wraz z wychowawcą i doradcą – uczestniczy w szeregu szkoleń z zakresu poradnictwa, ale wynika to z tego, że jest ona odpowiedzialna za kształt systemu doradztwa w szkole i niektóre decyzje, te o charakterze zarządczym – są tylko w kompetencji dyrektora. Poza tą funkcją dyrektor szkoły, jeśli sam bezpośrednio nie prowadzi zajęć o tematyce doradczej, nie pełni istotnej roli w procesie podejmowania przez ucznia decyzji o wyborze dalszej drogi kształcenia lub zawodu.
- Po szóste widać także nauczycieli przedmiotów jako odbiorców działań doradczych. W przypadku gimnazjów najczęściej byli to nauczyciele historii, w ZSZ – opiekunowie praktyk zawodowych, w liceach – nauczyciele przedsiębiorczości. Może to być efektem sytuacji, w której część zadań z zakresu poradnictwa jest wykonywana właśnie przez te grupy nauczycieli.

Wykres 5.15 W jakim stopniu – Pana/Pani zdaniem – kadra pedagogiczna jest zaangażowana i zainteresowana kierowanymi do niej działaniami z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego?



Respondenci odpowiadali na dziesięciostopniowej skali Likerta. Oś pionowa to częstości wskazań danej wartości.

Źródło: Obliczenia własne z badania.

Doradcy byli proszeni o wskazanie na dziesięciostopniowej skali Likerta: „W jakim stopniu – Pana/Pani zdaniem – kadra pedagogiczna jest zaangażowana i zainteresowana kierowanymi do niej działaniami z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego?” gdzie 1 oznaczało, że „Kadra pedagogiczna w ogóle nie jest zaangażowana ani zainteresowana kierowanymi do niej działaniami z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego”, a 10 – „Kadra pedagogiczna jest w bardzo wysokim stopniu zaangażowana i zainteresowana kierowanymi do niej działaniami z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego.” Zebrane odpowiedzi wraz z średnimi dla poszczególnych typów szkół wskazuje wykres 5.15:

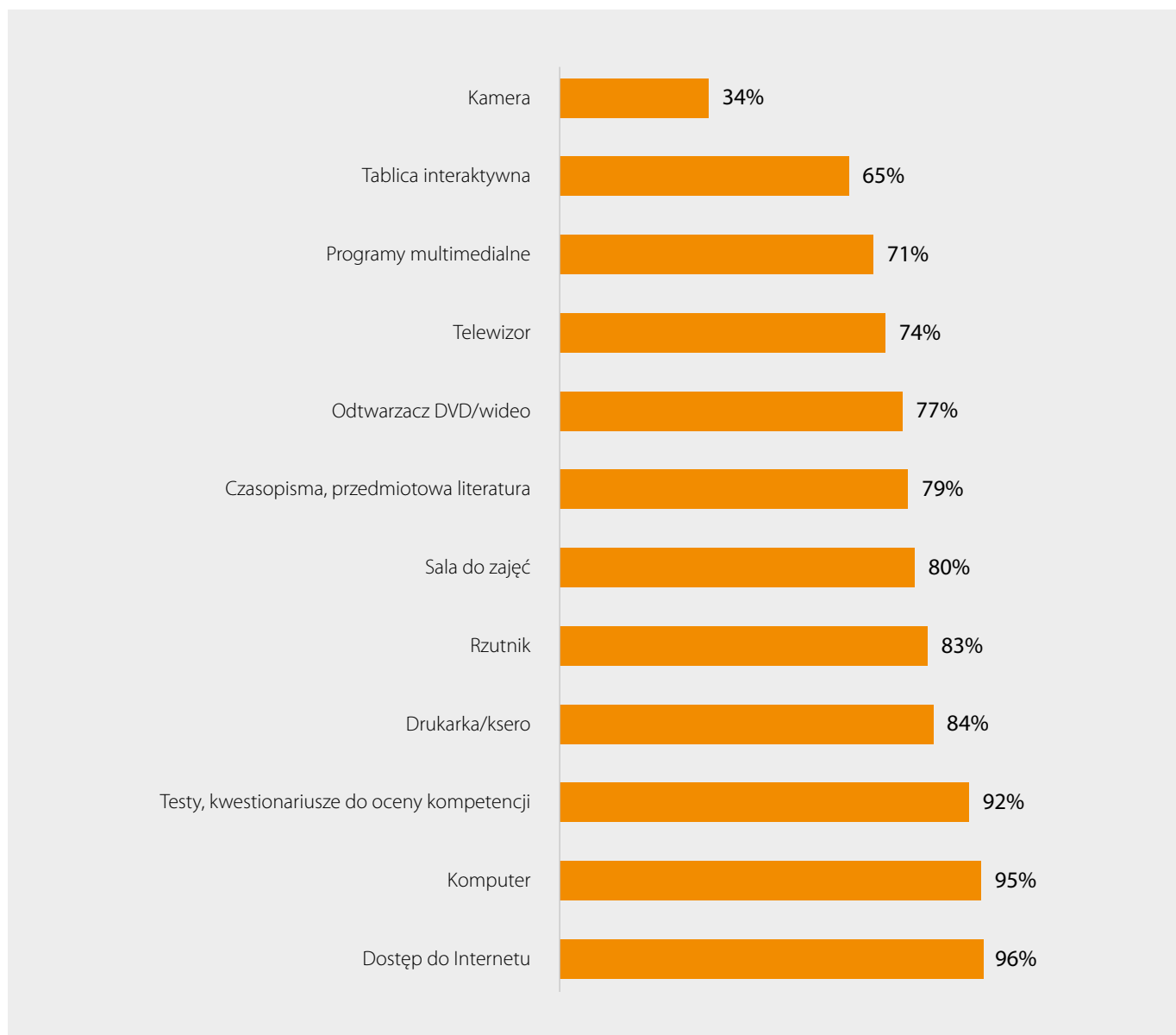
- Otrzymane średnie są trochę wyższe niż dla analogicznego pytania zadanego o zaangażowanie rodziców uczniów w poszczególnych typach szkół. Można zatem postawić hipotezę, że w opinii doradców kadra pedagogiczna jest przeciętnie trochę bardziej zaangażowana w zagadnienie doradztwa edukacyjno-zawodowego niż rodzice uczniów.
- Otrzymane średnie nie różnią się istotnie od siebie, oscylują w wokół wartości 7. Test T-Studenta wskazał, że istotnie różni się średnia dla gimnazjów (E = 7,13) od średniej dla liceów (E = 6,32) – zatem przeciętne zaangażowanie (w opinii doradców) nauczycieli w doradztwo jest trochę wyższe w gimnazjach niż w liceach.

- Na opinię o przeciętnym zaangażowaniu nie miała wpływu forma zatrudnienia doradcy – takie same średnie były dla doradców „etatowych” jak i „innych osób” realizujących zadania z zakresu poradnictwa w badanych szkołach.
- Wykres 5.15 ma dość specyficzny kształt – przybiera on dwie wartości bliskie modalnej (najczęstszej odpowiedzi) – mówiąc trochę kolokwialnie – w zasadzie dla każdego z typów szkół (może trochę słabiej to widać w przypadku gimnazjów) widać „dwa garby”. To znaczy, że doradcy wskazywali, że w ich szkołach jest spora grupa nauczycieli dość mocno zaangażowanych w kierowane do nich działania z zakresu doradztwa – wartości około 7~8, ale jest także widoczna grupa nauczycieli znacznie słabiej zainteresowanych adresowanym do nich poradnictwem – wartości około 5~6. Jest to szczególnie widoczne w przypadku liceów – grupa mniej zaangażowana (wartość 5 na skali) jest nawet liczniejsza od grupy bardziej zaangażowanej (wartość około 7~8 na skali).

5.7. Zasoby doradców

W przeprowadzonym badaniu analizie został także poddany warsztat pracy doradcy. Fakt posiadania niektórych urządzeń technicznych może w znaczącym stopniu wpływać na charakter świadczonego poradnictwa. Szereg pomocy dydaktycznych wymaga dysponowania sprzętem w postaci telewizora lub rzutnika do obejrzenia filmu o tematyce zawodoznawczej, komputera i rzutnika lub monitora do przeprowadzenia interaktywnego testu lub zapoznania uczniów z gramami poświęconymi mierzeniu kompetencji, kamery do np. ćwiczeń z autoprezentacji.

Wykres 5.16 Zasoby doradcy



Źródło: Obliczenia własne z badania.

Wykres 5.16 pokazuje, jaki jest warsztat pracy doradcy. Co dość ciekawe – nie zachodzą istotne różnice dla poszczególnych typów szkół ani dla wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła. Mimo iż na pierwszy rzut oka może wydawać się, że doradcy dysponują całkiem rozbudowanym warsztatem, uwagę zwraca fakt, że prawie 20% z nich nie dysponuje w codziennej pracy rzutnikiem, a 25% – telewizorem – nie mają oni zatem możliwości pokazania uczniom filmów o tematyce zawodoznawczej, a prezentacja programów multimedialnych dla tej grupy doradców ograniczona jest w najlepszym razie do pokazu z ekranu komputera (laptopa). Tym też można tłumaczyć fakt, że tylko niewiele ponad 70% z doradców korzysta z programów multimedialnych.

Oddzielnym zagadnieniem było sprawdzenie, czy doradcy posiadają odpowiednie warunki lokalowe. W tym celu zadano pytanie: „Czy w szkole jest pracownia lub gabinet przeznaczony na realizację zadań doradczych”? Także w tej kwestii nie było widać istotnych i znaczących różnic pomiędzy różnymi typami szkół, a odpowiedź podzieliła badaną populację prawie po połowie:

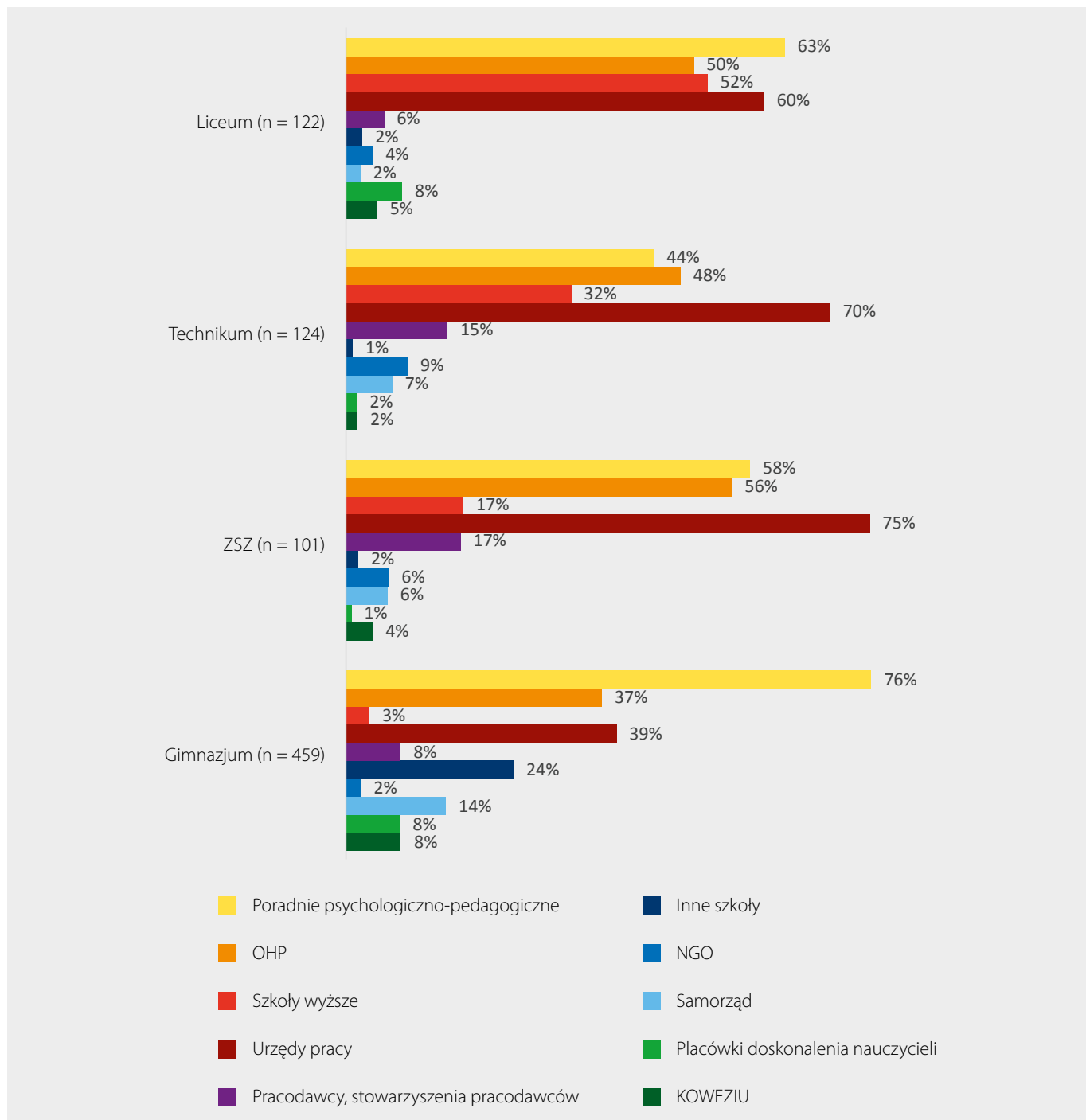
- 47% doradców zadeklarowało, że w szkole jest taka pracownia lub gabinet;
- 53% doradców oświadczyło, że takiego gabinetu nie ma.

Zagadnienie to jest o tyle istotne, że nieposiadanie tego rodzaju gabinetu znacznie utrudnia przeprowadzenie doradztwa w formie indywidualnej. Oczywiście może być tak, że w części szkół, które zadeklarowały realizowanie doradztwa indywidualnego, odbywa się to w pomieszczeniu innego typu – np. pokoju będącego w dyspozycji pedagoga szkolnego lub innego pokoju czy też sali, która akurat jest wolna, jednak taka sytuacja jest mało komfortowa tak dla ucznia, jak i doradcy – co w sytuacji, gdy w czasie porady trzeba skorzystać z jakichś narzędzi w postaci testów, programu multimedialnego czy jakiegoś opracowania tematycznego? Na koniec warto zauważyć, że zachodzi istotna statystycznie, choć niezbyt silna korelacja pomiędzy liczbą uczniów w szkole a faktem istnienia w szkole gabinetu przeznaczonego na realizację zadań doradczych ($R_s = 0,127$; $p < 0,001$), a zatem można powiedzieć, że im większa szkoła (im liczy więcej uczniów), tym częściej posiada ona gabinet lub pracownię przeznaczoną do realizacji działań doradczych.

6. Współpraca i wsparcie ze strony innych instytucji

Badanie objęło także kwestię wsparcia doradztwa organizowanego w szkole przez inne, zewnętrzne wobec szkoły, instytucje. Zagadnienie to można rozpatrywać na wiele sposobów, podstawowe wydają się dwa: analiza poprzez instytucje udzielające wsparcia oraz poprzez formy, które są stosowane. Wymiary te do jakiegoś stopnia pokrywają się – dany rodzaj instytucji świadczy nie więcej niż kilka form wsparcia; szkoły korzystają z tych form, których najbardziej potrzebują, ale też z tych, które są najbardziej dostępne.

Wykres 6.1 Instytucje wspierające szkołę w realizowaniu usług doradczych



Źródło: Obliczenia własne z badania CAPI 2.

Wykres 6.1 przedstawia instytucje wspierające poszczególne typy szkół. Wskazane odsetki to procenty szkół danego typu, których doradcy wymienili poszczególne rodzaje instytucji jako te, z którymi współpracują przy realizacji zadań z zakresu poradnictwa. Z wykresu wynika kilka ciekawych spostrzeżeń:

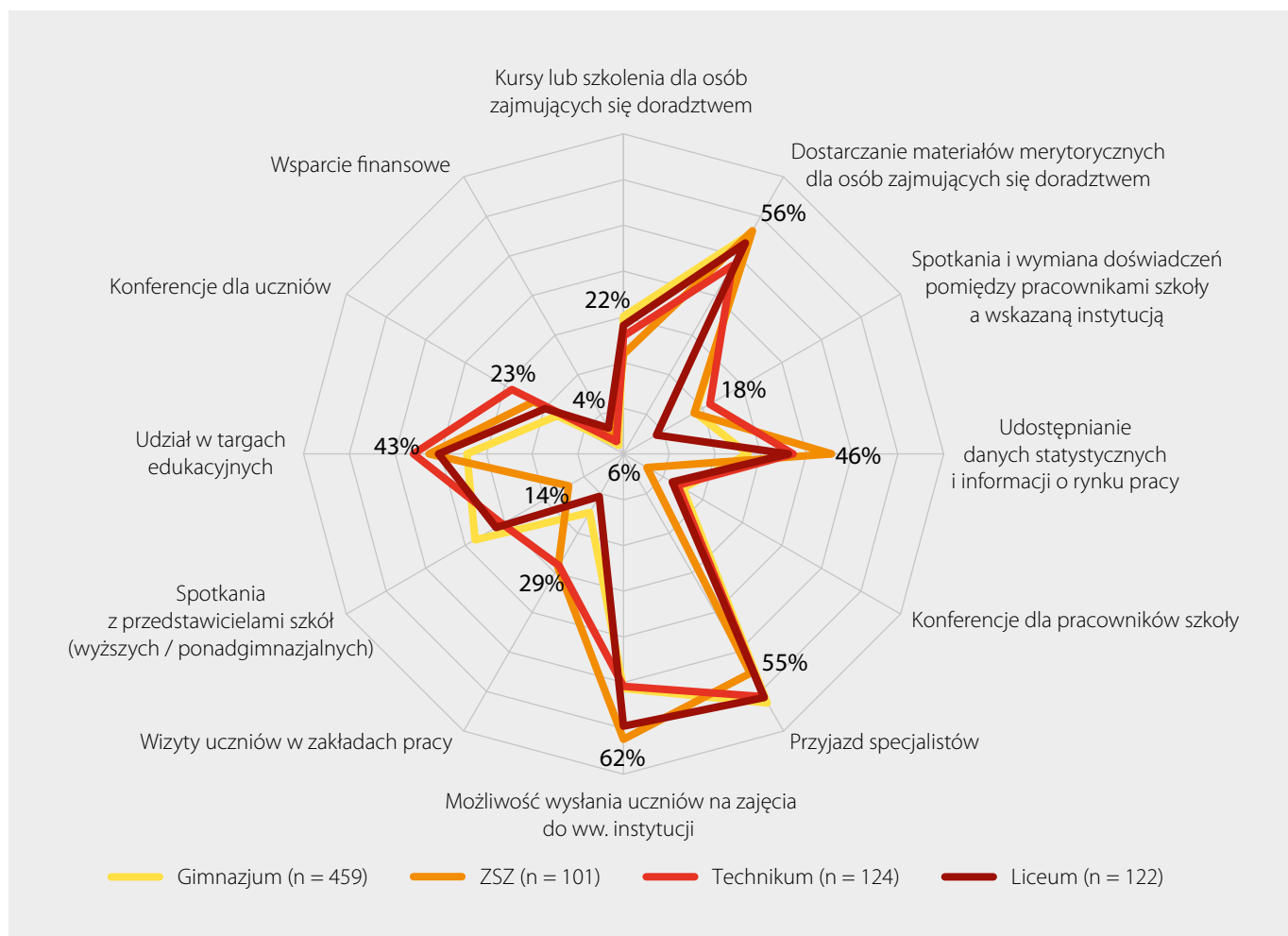
- Po pierwsze, widać różnice pomiędzy typami szkół – gimnazja w największym zakresie współpracują z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi szkołami (przeważnie ponadgimnazjalnymi). Ten drugi rodzaj wsparcia może odnosić się w dużej mierze do prezentacji oferty szkół ponadgimnazjalnych uczniom, którzy niebawem staną przed zasadniczym wyborem typu kształcenia, jaki będą chcieli otrzymywać.
- Po drugie, z wykresu wynika, że rola OHP – poprzez szereg instytucji będących udziałem hufców, takich jak: Mobilne Centra Informacji Zawodowej, Młodzieżowe Centra Kariery, Młodzieżowe Biura Pracy, Kluby Pracy, Punkty Pośrednictwa Pracy – jest szczególnie istotna dla szkół zawodowych.
- Po trzecie, ważną rolę odgrywają urzędy pracy – powiatowe i wojewódzkie (w tej kategorii mieszczą się także Centra Informacji i Planowania Kariery Zawodowej) – także szczególnie dla szkół zawodowych.
- Po czwarte, szkoły zawodowe częściej niż inne typy szkół korzystają z form wsparcia doradztwa oferowanych przez pracodawców lub ich stowarzyszenia. Generalnie rzecz biorąc, można postawić hipotezę – na podstawie typologii instytucji wspierających pracę doradców – że doradztwo w szkołach zawodowych jest bardziej „zawodowe” niż „edukacyjne”, tzn. że szkoły zawodowe częściej niż gimnazja i licea współpracują z instytucjami, które oferują szersze wsparcie w zakresie przygotowania do wyborów zawodowych.
- Po piąte, rośnie rola szkół wyższych jako instytucji wspierających doradztwo szczególnie w technikach i liceach. Przeważnie jest to także do pewnego stopnia prezentacja swojej oferty edukacyjnej wobec potencjalnych studentów, a współpraca odbywa się za pośrednictwem akademickich biur karier.
- Po szóste, co jest w zasadzie najbardziej widoczne na przedstawionym wykresie, głównymi instytucjami wspierającymi doradców są: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, OHP i urzędy pracy. W przypadku liceów i w mniejszym stopniu techników rośnie rola szkół wyższych.

Na zakończenie opisu instytucji wspierających pracę doradców warto pamiętać, że powyższa analiza nie uwzględnia intensywności otrzymywanego wsparcia – doradcy byli proszeni jedynie o wymienienie wszystkich instytucji, które wspierają ich pracę, oraz o określenie charakteru tego wsparcia. W tym kontekście warto przywołać wyniki badania *Poradnictwo zawodowe w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*⁴² przeprowadzonego na przełomie 2007 i 2008 roku, w którym na szczególną uwagę zasługują trzy informacje:

- przeciętnie jedna poradnia obsługuje 50 placówek szkolnych;
- przeciętnie na jedną poradnię przypada 1,85 etatu doradcy;
- średnio pod opieką jednej poradni jest 12 796 uczniów, co daje 6 902 uczniów na jednego doradcę.

⁴² *Poradnictwo zawodowe w poradniach psychologiczno-pedagogicznych* – Centrum Metodyczne ECORYS Polska i Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP. Badanie przeprowadzono na przełomie 2007 i 2008 roku; podmiotem badania było 149 (z 562) poradni psychologiczno-pedagogicznych ze wszystkich województw. Badanie przeprowadzono za pomocą sondażu telefonicznego.

Wykres 6.2 Najczęstsze formy wsparcia doradztwa otrzymywane przez szkołę



Na wykresie podano wartości dla ZSZ – odsetki zasadniczych szkół zawodowych, które korzystają z danej formy wsparcia.

Źródło: Obliczenia własne z badania.

Na wykresie 6.2 przedstawiono formy wsparcia otrzymywane przez poszczególne typy szkół. Można je podzielić na dwie podstawowe grupy:

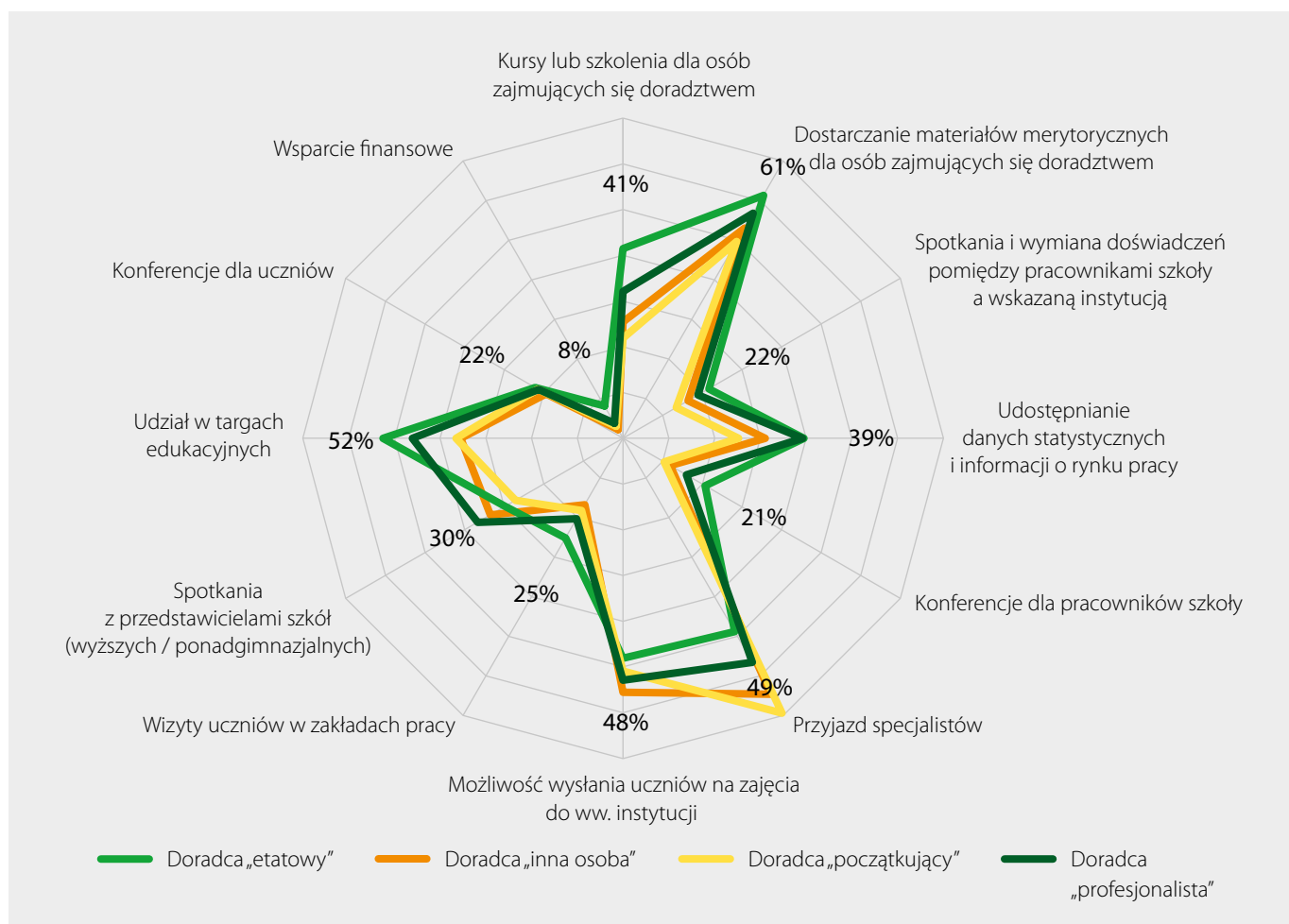
- Formy kierowane „bezpośrednio” do uczniów** – dominuje wśród nich możliwość wysłania uczniów na zajęcia indywidualne lub grupowe do danej instytucji (62% ZSZ, 60% liceów oraz ponad 50% techników i gimnazjów korzysta z tej formy) oraz przyjazd specjalistów z wspierającym doradztwem w szkole podmiotów (na tę formę wsparcia wskazuje ponad 60% gimnazjów, techników i liceów oraz ponad 55% ZSZ). Warto w tym miejscu zauważyć, że te dwie formy są jednocześnie najczęściej stosowane przez instytucje, które doradcy wskazywali w największej liczbie przypadków – poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Jeśli dodać do tego, wspomniane wcześniej, wyniki badań poradnictwa świadczonego przez poradnie, wskazujące na bardzo niewielkie zatrudnienie przez nie doradców edukacyjno-zawodowych, można dojść do wniosku, że opisywane w tym miejscu wsparcie jest iluzoryczne – albo udzielane jest w ograniczonym zakresie. Wniosek ten jest dodatkowo wzmacniany faktem, że dwie omawiane formy – wysłanie uczniów na zajęcia zewnętrzne i przyjazd specjalistów – są wprost zależne od potencjału kadrowego instytucji, która takie wsparcie świadczy. Kontrprzykładem może być udostępnianie danych statystycznych i informacji o rynku pracy bądź dostarczanie materiałów merytorycznych dla osób zajmujących się doradztwem – intensywność tej formy wsparcia w niewielkim stopniu zależy od liczby profesjonalnie przygotowanych ekspertów w instytucji świadczącej ten rodzaj pomocy (choć od stopnia owego profesjonalizmu już w większym – wpływa ona na „jakość” tych materiałów).
- Formy kierowane do osób zajmujących się doradztwem w szkołach** – w tym zakresie dominują, wspomniane już wcześniej: udostępnianie danych statystycznych i informacji o rynku pracy (27% gimnazjów wskazuje na korzystanie z tego ro-

dzaju wsparcia oraz 36% liceów, 37% techników i aż 46% ZSZ) oraz – wykorzystywane mniej więcej w takim samym zakresie przez wszystkie typy szkół – dostarczanie materiałów merytorycznych dla osób zajmujących się doradztwem (od 48% wskazań dla techników do 56% dla ZSZ). Kolejnym – dość równomiernie wykorzystywanym przez poszczególne typy szkół rodzajem wsparcia – są kursy i szkolenia dla osób zajmujących się doradztwem – od 22% wskazań dla ZSZ do 30% dla gimnazjów. Dwie mniej popularne formy kierowane do doradców to: spotkania i wymiana doświadczeń pomiędzy pracownikami szkoły a wskazaną instytucją (stosowane przez około 1/5 badanych szkół z wyjątkiem liceów – tylko 8% wskazań) oraz zdecydowanie rzadziej organizowane – konferencje dla pracowników szkoły (6% wskazań dla ZSZ i 12 do 15% dla pozostałych typów szkół).

Widać także duże różnice w organizowaniu wizyty w zakładach pracy – szkoły zawodowe deklarują otrzymywanie tego rodzaju wsparcia w około 30% przypadków, gimnazja i licea w około 10%. Do pewnego stopnia odwrotnie sytuacja wygląda w przypadku spotkań z przedstawicielami szkół wyższych lub ponadgimnazjalnych – są one zdecydowanie rzadziej praktykowane w ZSZ. Może to wskazywać na to, że doradcy z zasadniczych szkół zawodowych postrzegają swoich absolwentów bardziej jako uczestników rynku pracy niż kolejnych etapów edukacji.

Celem niejako podsumowania tej części opracowania można powiedzieć, że zasadniczo nie ma bardzo dużych różnic pomiędzy typami szkół w zakresie otrzymywanych form wsparcia (prócz oczywiście opisanych powyżej). W pojedynczych przypadkach skrajne różnice w ramach danego typu wsparcia co najwyżej sięgały 20%, a najczęściej znajdowały się w okolicach 10% wskazań.

Wykres 6.3 Formy wsparcia a charakterystyka doradcy



Na wykresie podano wartości dla doradcy „etatowego” – odsetek doradców „etatowych”, którzy korzystają z danej formy wsparcia.

Źródło: Obliczenia własne z badania.

Całkiem rozsądna wydawałby się hipoteza, wedle której twierdzono by, że charakter otrzymywanego wsparcia jest zależny od potrzeb szkoły, czyli że doradztwo w szkole jest wspierane przez instytucje zewnętrzne w tych obszarach, w których wewnętrzny system niedomaga, zatem co do zasady należałoby się spodziewać takiej oto relacji, że – mówiąc trochę w uproszczeniu – im

mniej tego doradztwa w samej szkole, tym większe wsparcie z zewnątrz ona otrzymuje. Konsekwencją przyjęcia takiego kierunku zależności jest twierdzenie, że szkoły, które, generalnie rzecz biorąc, radzą sobie „nieźle” z doradztwem – a więc w przypadku zrealizowanego badania takimi miarami są: liczba godzin doradztwa na klasę, fakt zatrudnienia doradcy „etatowego” (będący w rzeczywistości odzwierciedleniem zaangażowania szkoły w doradztwo – głównie poprzez wspomnianą liczbę godzin), fakt posiadania doradcy, który ukończył kierunkowe studia – powinny zgłaszać, i w związku z tym otrzymywać mniejsze wsparcie z zewnątrz.

Wykres 6.3 pokazuje jednak, że jest odwrotnie i w zasadzie zastosowanie ma w tym wypadku opisany przez Roberta Mertona efekt św. Mateusza, wedle którego w socjologii mówi się o ubożeniu się ubogich i bogaceniu bogatych. W Ewangelii św. Mateusza jest *Przypowieść o talentach*, z której pochodzi stosowny fragment: „Każdemu bowiem, kto ma, będzie dodane, tak że nadmiar mieć będzie. Temu zaś, kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma”⁴³. Taką sytuację widać na wspomnianym wykresie 6.3, gdzie w zasadzie tylko z dwoma wyjątkami doradcy „etatowi” częściej deklarują korzystanie z poszczególnych form wsparcia niż inne osoby realizujące zadania z zakresu poradnictwa. Mniej więcej taką samą różnicę widać pomiędzy doradcami „profesjonalistami” (a więc tymi, którzy mają ukończone kierunkowe studia) a doradcami „początkującymi” (a więc tymi, którzy nie mają ani studiów, ani nie odbyli kursów i szkoleń z zakresu poradnictwa).

Jedynym wyjątkiem jest wskazywanie na możliwość wysłania uczniów na zajęcia do wspierającej instytucji jak również przyjazd specjalistów z organizacji pomagającej szkole w zakresie doradztwa – tutaj częściej spotykamy się z wyborami doradców będących „innymi osobami” realizującymi poradnictwo i doradców „początkujących”. Jest to dość oczywisty wynik – jeśli doradca dysponuje zbyt małą liczbą godzin na doradztwo lub czuje, że brakuje mu pewnych kompetencji – musi wspierać się pomocą z zewnątrz. Należy jednak pamiętać, że te dwie formy wsparcia są najbardziej obciążające dla pomagającej instytucji i w największym stopniu zależą od jej możliwości kadrowych. Jeśli obecnie utrzymuje się sytuacja opisana w badaniu poradni psychologiczno-pedagogicznych z roku 2007/2008, można mieć poważne wątpliwości co do intensywności tej formy wsparcia. Otwartą kwestią pozostaje odpowiedź na pytanie, do jakiego stopnia przyjazd specjalistów z zewnętrznej instytucji w celu świadczenia doradztwa dla uczniów danej szkoły jest komplementarny w sytuacji, gdy szkoła realizuje tę usługę w mniejszym zakresie, lub nawet substytucyjny – gdy szkoła samodzielnie nie świadczy jej w ogóle. Należy mieć jednak na uwadze fakt, że doradcy będący „innymi osobami” realizującymi w szkole zadania z zakresu poradnictwa (a więc w wymiarze analitycznym sytuacja, w której w szkole doradztwo jest świadczone w mniejszym zakresie) deklarowali korzystanie z zewnętrznych specjalistów tylko o 15 punktów procentowych częściej niż doradcy „etatowi” (49% wobec 64%). Dla kategorii „Możliwość wysłania uczniów na zajęcia do zewnętrznej instytucji różnica pomiędzy ww. dwoma typami doradców wynosiła 7% (48% wobec 55%), ale była nieistotna statystycznie.

W przypadku odpowiedzi doradców „etatowych” i „innych osób” realizujących zadania z zakresu poradnictwa, porównując średnie odsetki respondentów deklarujących otrzymywanie danej formy wsparcia, istotne statystycznie różnice pomiędzy tymi średnimi zachodzą w obszarze:

- kursów lub szkoleń dla osób zajmujących się doradztwem (doradcy „etatowi” korzystają z nich prawie dwa razy częściej);
- konferencji dla pracowników szkoły (doradcy „etatowi” uczestniczą w nich prawie dwa razy częściej);
- przyjazdu specjalistów z instytucji wspierających doradztwo w szkole (tę formę otrzymywania wsparcia zadeklarowało 49% doradców „etatowych” i 64% „innych osób”, zajmujących się poradnictwem);
- wizyt uczniów w zakładach pracy (mają miejsce w przypadku 25% doradców „etatowych” i 17% „innych osób”, zajmujących się poradnictwem);
- udziału uczniów w targach edukacyjnych (korzystanie z takiej formy współpracy z instytucjami zewnętrznymi zadeklarowało 52% doradców etatowych i 35% „innych osób”, zajmujących się poradnictwem);
- wsparcia finansowego na działania doradcze prowadzone w szkole (otrzymywanie wsparcia w tej postaci zadeklarowało 8% doradców „etatowych” i 2% „innych osób”, realizujących w szkole zadania z zakresu poradnictwa).

⁴³ Ewangelia św. Mateusza, Mt. 25–29.

Dla poniższych kategorii różnice nie są co prawda istotnie statystycznie, ale można mówić o tendencji statystycznej – istotność nieznacznie przekracza poziom 0,05:

- dostarczanie materiałów merytorycznych dla osób zajmujących się doradztwem ($p < 0,08$);
- udostępnianie danych statystycznych i informacji o rynku pracy ($p < 0,07$).

Różnice w kategoriach takich jak: „Spotkania integracyjne i wizyty studyjne pomiędzy pracownikami szkoły a wskazaną instytucją celem wymiany doświadczeń” ($p < 0,16$), „Możliwość wysłania uczniów na zajęcia indywidualne i grupowe do ww. instytucji” ($p < 0,11$), „Spotkania z przedstawicielami szkół wyższych/ponadgimnazjalnych, którzy informują uczniów o możliwościach dalszej nauki” ($p < 0,42$) oraz „Organizacja konferencji dla uczniów” ($p < 0,49$), są nieistotne statystycznie.

Dla deklaracji doradców „początkujących” i doradców „profesjonalistów” istotne statystycznie są różnice (przy porównaniu średnich) w następujących kategoriach:

- kursy lub szkolenia dla osób zajmujących się doradztwem;
- udostępnianie danych statystycznych i informacji o rynku pracy;
- konferencje dla pracowników szkoły;
- przyjazd specjalistów z instytucji wspierających doradztwo w szkole;
- spotkania z przedstawicielami szkół wyższych/ponadgimnazjalnych, którzy informują uczniów o możliwościach dalszej nauki;
- udział uczniów w targach edukacyjnych.

W przypadku poniższych kategorii co prawda wskazania doradców „profesjonalistów” i „początkujących” nie różnią się istotnie statystycznie, jednak można mówić o tendencji statystycznej (istotności nieznacznie przekraczającej założony poziom):

- dostarczanie materiałów merytorycznych dla osób zajmujących się doradztwem ($p < 0,08$)
- spotkania integracyjne i wizyty studyjne pomiędzy pracownikami szkoły a wskazaną instytucją celem wymiany doświadczeń” ($p < 0,06$).

Dla pozostałych kategorii – tj.: „Organizacja konferencji dla uczniów” ($p < 0,99$), „Wizyty uczniów w zakładach pracy” ($p < 0,51$), „Możliwość wysłania uczniów na zajęcia indywidualne i grupowe do ww. instytucji” ($p < 0,62$), „Wsparcie finansowe na działania doradcze prowadzone w szkole” ($p < 0,60$) – różnice w odpowiedziach doradców „profesjonalistów” i doradców „początkujących” nie są istotne statystycznie.

7. Opinie doradców o przygotowaniu młodzieży do wyborów edukacyjno-zawodowych

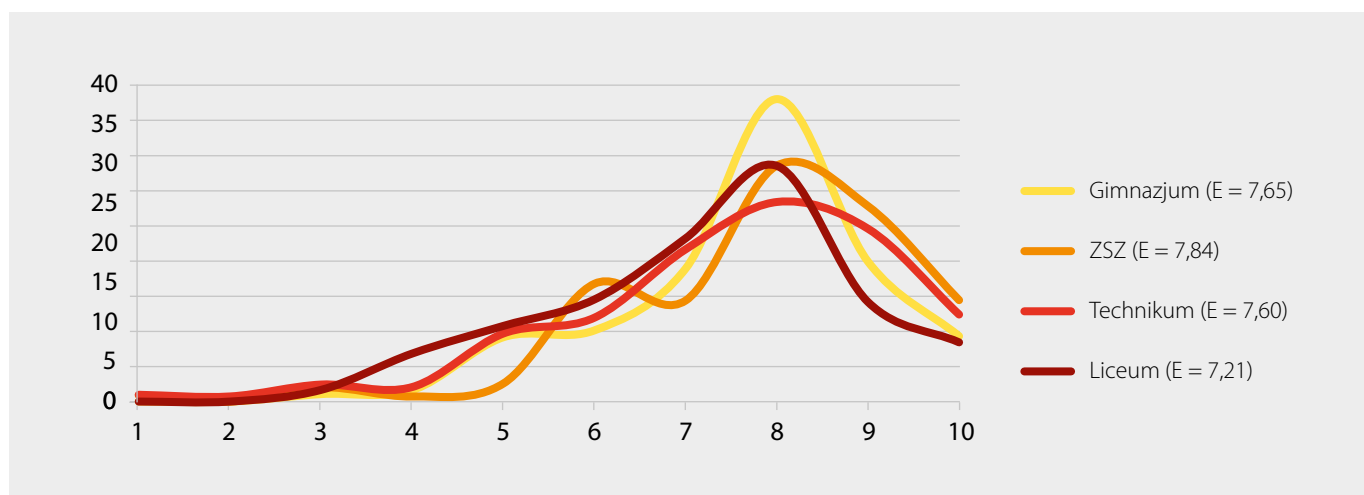
Kolejnym elementem badania było poznanie opinii doradców odnośnie:

- przygotowania uczniów szkoły do przyszłych wyborów edukacyjno-zawodowych;
- świadomości uczniów szkoły odnośnie oczekiwań na obecnym rynku pracy;
- wiedzy uczniów szkoły odnośnie ścieżek prowadzących do uzyskania określonego wykształcenia;
- zdolności uczniów do trafnego rozpoznania swoich predyspozycji i kompetencji;
- zainteresowania młodzieży problematyką doradztwa edukacyjno-zawodowego;
- stopnia poinformowania młodzieży o dostępnej w szkole ofercie z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego.

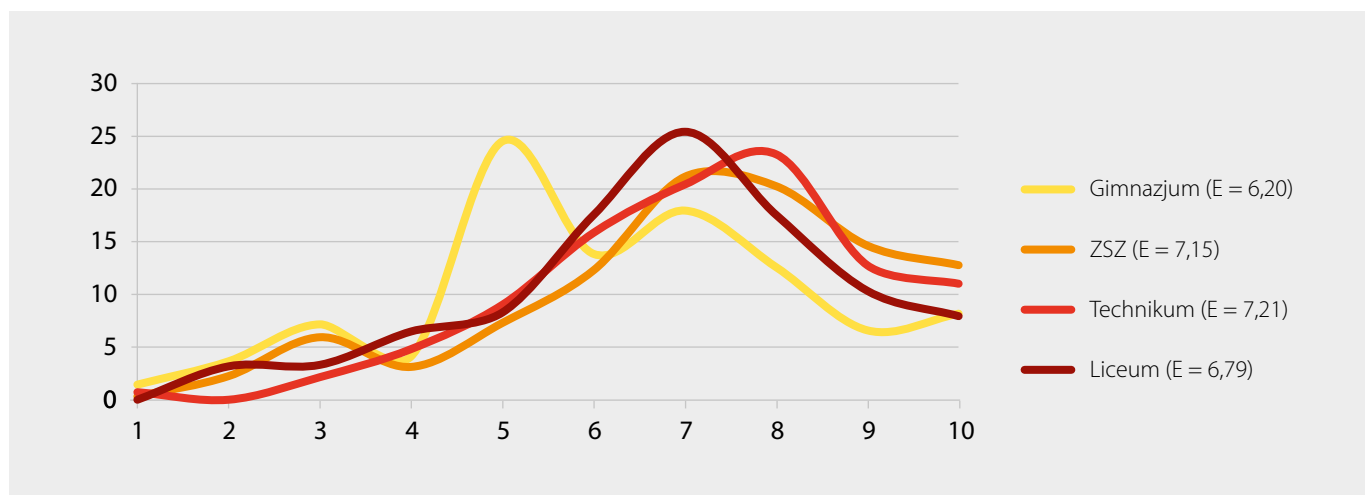
Powyższe opinie wyrażane były za pomocą dziesięciostopniowej skali Likerta, a rozkłady otrzymanych wypowiedzi w podziale na typy szkół przedstawia wykres 7.1.

Wykres 7.1 Przygotowanie młodzieży do wyborów edukacyjno-zawodowych w opinii doradców

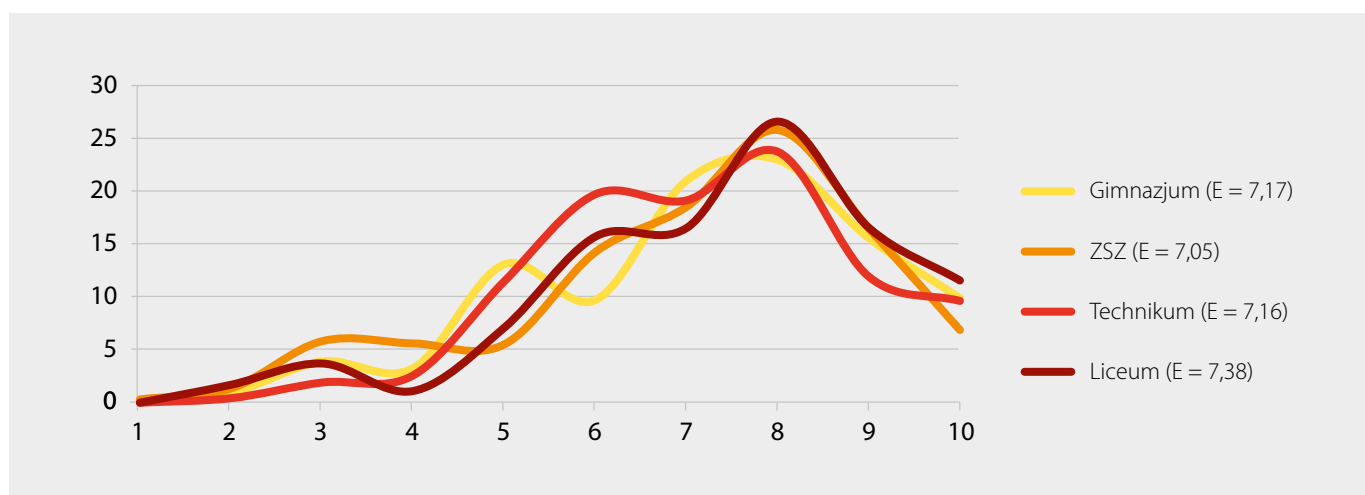
7.1a Proszę określić, na skali od 1 do 10, w jakim stopniu – Pana/Pani zdaniem – Państwa szkoła przygotowuje uczniów do przyszłych wyborów edukacyjnych i zawodowych? 1 – Nasza szkoła w ogóle nie przygotowuje uczniów do podejmowania przyszłych decyzji edukacyjnych i zawodowych. 10 – Nasza szkoła bardzo dobrze przygotowuje uczniów do podejmowania przyszłych decyzji edukacyjnych i zawodowych.



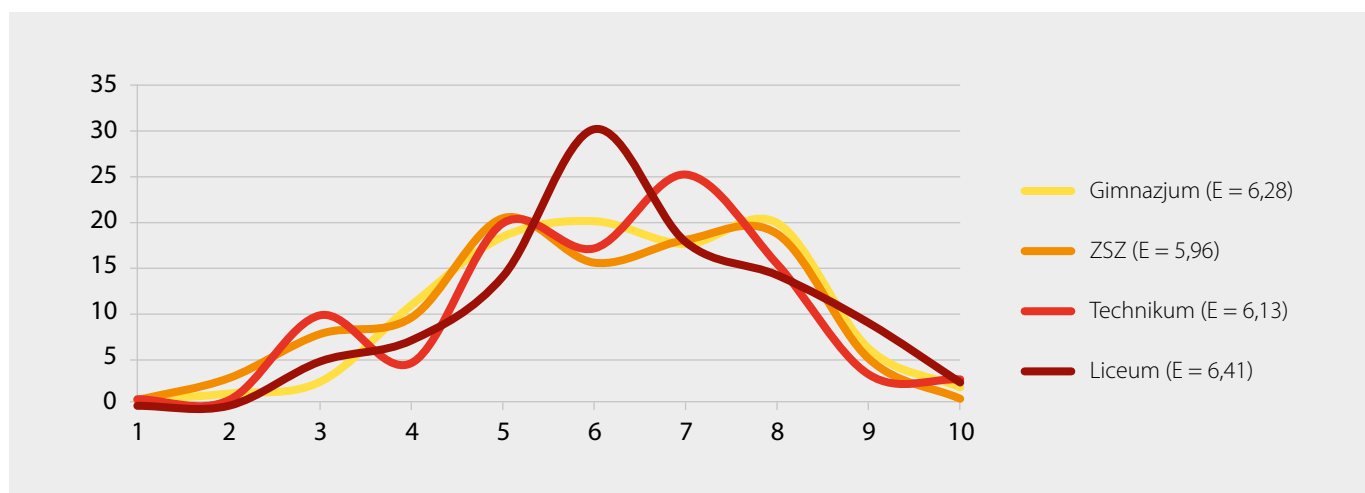
7.1b Czy uczniowie Pana/Pani szkoły są świadomi oczekiwań pracodawców na obecnym rynku pracy? 1 - Uczniowie w ogóle nie są świadomi oczekiwań pracodawców. 10 – Uczniowie są bardzo świadomi oczekiwań pracodawców.



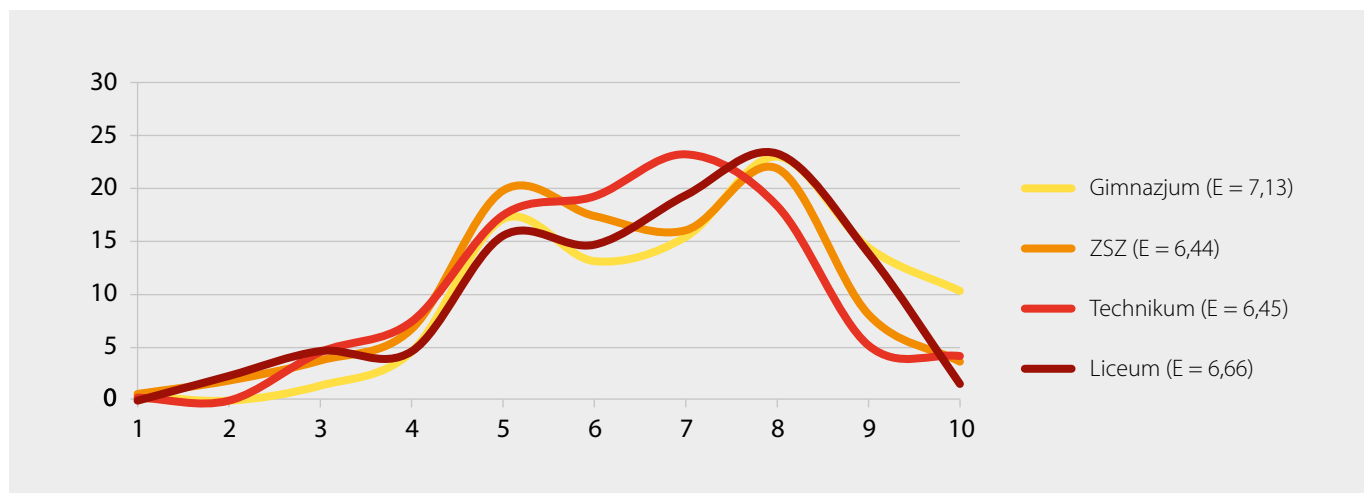
7.1c Jaka jest, Pana/Pani zdaniem, wiedza uczniów Państwa szkoły odnośnie ścieżek prowadzących do uzyskania określonego wykształcenia? 1 – Uczniowie w ogóle nie wiedzą, w jaki sposób można uzyskać określone wykształcenie. 10 – Uczniowie mają pełną wiedzę odnośnie sposobu, w jaki można uzyskać określone wykształcenie.



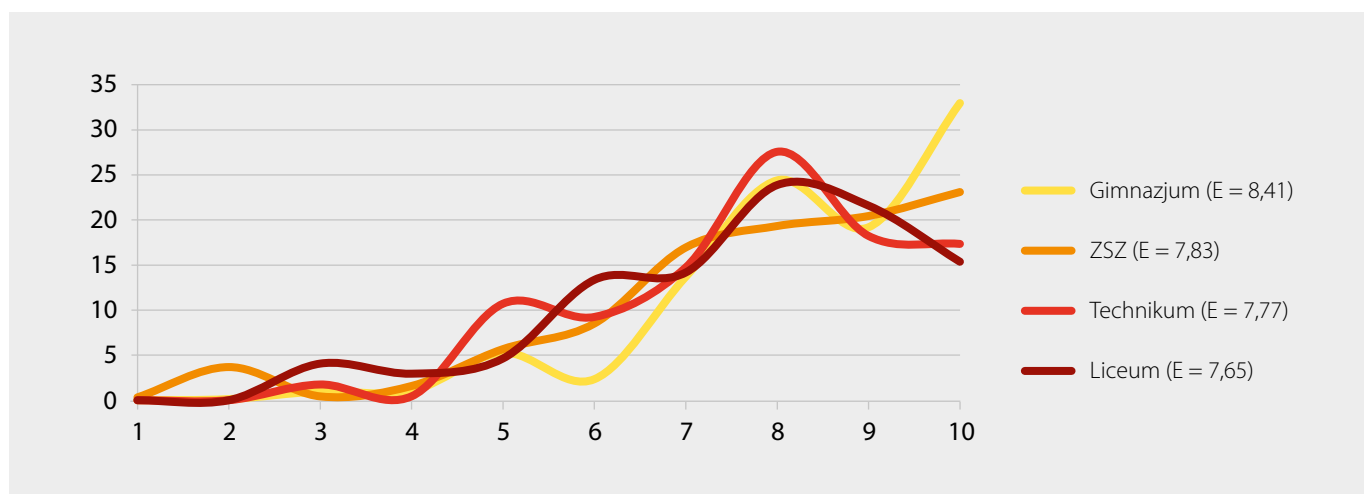
7.1d Na ile – Pana/Pani zdaniem – uczniowie trafnie rozpoznają swoje predyspozycje i kompetencje? 1 – Uczniowie w ogóle nie znają swoich predyspozycji i kompetencji. 10 - Uczniowie mają pełną wiedzę na temat swoich predyspozycji i kompetencji.



7.1e Jak Pan/Pani ocenia zainteresowanie młodzieży problematyką doradztwa edukacyjno-zawodowego? 1 – Młodzież w ogóle nie jest zainteresowana doradztwem edukacyjno-zawodowym. 10 – Młodzież jest bardzo zainteresowana doradztwem edukacyjno-zawodowym.



7.1f Jak Pan/Pani ocenia stopień poinformowania młodzieży o dostępnej w szkole ofercie z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego? 1 – Młodzież w ogóle nie jest poinformowana w tym zakresie. 10 – Młodzież jest bardzo dobrze poinformowana w tym zakresie.



Źródło: Obliczenia własne z badania.

W przypadku oceny przygotowania młodzieży do wyborów edukacyjno-zawodowych przez swoją szkołę (wykres 7.1a) – w pewnym sensie jest to wymiar samooceny działań szkoły – doradcy ze wszystkich typów szkół deklarują bardzo podobny jego poziom. Rozkład udzielonych odpowiedzi jest zbliżony kształtem do rozkładu normalnego, z wyjątkiem deklaracji dla zasadniczych szkół zawodowych, gdzie widać niewielką grupę szkół deklarujących trochę gorszy poziom przygotowania uczniów do wyboru zawodu lub dalszej drogi kształcenia (średnia około 6) i dominującą, przygotowaną lepiej (średnia około 8).

Rozkład odpowiedzi na pytanie o świadomość uczniów co do oczekiwań pracodawców na obecnym rynku pracy przedstawia bardziej złożoną sytuację (wykres 7.1b):

- W przypadku gimnazjów doradcy wskazują na istnienie w szkole aż trzech grup uczniów, które można wyróżnić ze względu na analizowaną cechę: niewielką grupę słabo znającą oczekiwania pracodawców (średnia około 3), najliczniejszą grupę cechującą się przeciętną świadomością co do oczekiwań pracodawców (średnia około 5) oraz trochę mniej liczną od poprzedniej grupę uczniów, którzy dość dobrze (średnia około 7) orientują się w oczekiwaniach pracodawców.

- W przypadku zasadniczych szkół zawodowych występują dwie grupy uczniów – mniej liczna słabo orientująca się w oczekiwaniach pracodawców (średnia około 3) i bardziej liczna dość dobrze te oczekiwania rozpoznająca (średnia około 7~8).
- Dla liceów i techników rozkład odpowiedzi na to pytanie jest zbliżony do normalnego.
- Trzeba też mieć na uwadze, że podane średnie odpowiedzi na analizowane pytanie nie różnią się istotnie statystycznie od siebie dla żadnego z typów szkół.

W opinii doradców z różnych typów szkół uczniowie nie różnią się istotnie w zakresie wiedzy odnośnie ścieżek prowadzących do uzyskania określonego wykształcenia (wykres 7.1c). W gimnazjach widzimy sytuację, w której jest pewna – zauważalna – grupa uczniów cechująca się mniejszą wiedzą o omawianym zagadnieniu.

Ciekawy obraz wyłania się z analizy rozkładu odpowiedzi na pytanie o zdolność uczniów do trafnego rozpoznania swoich predyspozycji i kompetencji (wykres 7.1d):

- Poszczególne średnie są do siebie bardzo zbliżone, jednak tylko w wypadku liceów możemy mówić o rozkładzie zbliżonym do normalnego.
- Dla ZSZ i gimnazjów mamy rozkłady „informujące” o istnieniu w szkole dwóch grup uczniów, które można wyodrębnić ze względu na analizowaną zmienną.
- W technikach widać nawet trzy grupy uczniów: niezbyt liczną i słabo rozpoznającą swoje kompetencje (średnia około 3), liczniejszą i lepiej rozpoznającą kompetencje (średnia około 5) oraz najbardziej liczną i najtrafniej – w opinii doradców – umiejącą określić swoje umiejętności i predyspozycje (średnia około 7).

Zainteresowanie młodzieży problematyką poradnictwa, według opinii doradców (wykres 7.1e), jest bardzo podobne w różnych typach szkół (średnie na bardzo zbliżonym poziomie) oraz – z wyjątkiem w zasadzie tylko techników – cechuje się istnieniem w badanych szkołach dwóch grup młodzieży: mniej zainteresowanej omawianym zagadnieniem (średnia około 5) i tej wykazującej większe zainteresowanie (średnia około 8).

Przechodząc do analizy odpowiedzi na pytanie o oszacowanie stopnia, w jakim młodzież jest poinformowana o ofercie z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego dostępnej w jej szkole (wykres 7.1f – co jest w pewnym sensie wyznacznikiem doradztwa realizowanego przez daną szkołę), widać, że:

- Dla gimnazjów, techników i liceów można wyodrębnić aż trzy grupy młodzieży ze względu na analizowaną zmienną: młodzież najmniej poinformowaną (od średniej 3 dla techników do 6 dla liceów na skali Likerta), młodzież umiarkowanie poinformowaną (od średniej 5 dla techników do 8 dla gimnazjów) oraz młodzież bardzo dobrze poinformowaną (od średniej 8 dla techników i liceów do 10 dla gimnazjów). Wynik ten skłania do postawienia hipotezy, że w szkołach (nawet tych jednego typu) poziom przygotowania do wyborów edukacyjno-zawodowych jest zróżnicowany – innymi słowy – jest młodzież, która potrzebuje stosowanego wsparcia w dużym, umiarkowanym i niewielkim zakresie. Co za tym idzie, wagi nabierają kompetencje doradcy do przeprowadzenia dobrej diagnozy deficytów młodzieży.
- W przypadku ZSZ wyróżnia się niewielka grupa uczniów bardzo słabo orientujących się (średnia około 2) w ofercie z zakresu doradztwa, która jest dostępna w ich szkole.

Podsumowując tę część opracowania, warto jeszcze wspomnieć o tym, że średnie we wszystkich analizowanych pytaniach nie różniły się dla grup wyodrębnionych ze względu na posiadanie doradcy etatowego ani także po uwzględnieniu formalnych kwalifikacji doradcy. Odpowiedzi na 6 z ww. pytań były umiarkowanie skorelowane wzajemnie ze sobą: r – Pearsona wynosi od 0,4 do 0,5 $p > 0,001$. Zachodzą także istotnie statystycznie, dodatnie korelacje pomiędzy obiema zmiennymi EWD a analizowanymi pytaniami (od $R_s = 0,09$ do $R_s = 0,16$). Co dość ciekawe – nie zachodzi korelacja pomiędzy liczbą godzin doradztwa na klasę a odpowiedziami udzielanymi w obszarze ww. sześciu zagadnień.

8. Bariery w realizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego

Ostatnim elementem, który był analizowany, było poznanie opinii dyrektorów i doradców odnośnie barier, jakie ich zdaniem utrudniają realizację doradztwa w szkole.

Tabela 8.1 Bariery w doradztwie zdaniem dyrektorów i różnych typów doradców. „W jakim stopniu poniższe czynniki stanowią barierę w świadczeniu usług z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów Pana/Pani szkoły?”

	doradca „inna osoba”	doradca „etatowy”	doradca „początkujący”	doradca „profesjonalista”	dyrektor z „inną osobą”	dyrektor z doradcą „etatowym”	dyrektor z doradcą „początkującym”	dyrektor z doradcą „profesjonalistą”
Niedostateczne kompetencje nauczycieli	2,0	1,8	2,0	1,9	2,0	1,6	2,1	1,7
Niska jakość oferty kursów/szkoleń	2,3	2,3	2,4	2,2	2,8	2,6	3,0	2,6
Brak materiałów i pomocy dydaktycznych	2,2	2,2	2,1	2,2	2,2	2,1	2,2	2,1
Słaba dostępność wsparcia ze strony innych instytucji	2,0	2,0	2,1	1,9	2,3	2,1	2,4	2,2
Słaba informacja o lokalnym rynku pracy	2,3	2,3	2,3	2,1	2,5	2,2	2,5	2,3
Brak merytorycznie przygotowanych doradców	2,2	1,7	2,6	1,7	2,3	1,6	2,8	1,6
Niskie zainteresowanie pracodawców	2,9	2,6	3,0	2,8	3,3	2,7	3,4	2,9
Brak zainteresowania uczniów	2,1	2,4	2,2	2,2	2,4	2,4	2,5	2,3
Brak zainteresowania nauczycieli	1,8	1,9	1,8	1,8	1,9	2,0	1,9	1,9
Brak zainteresowania rodziców uczniów	2,8	2,7	2,8	2,9	2,8	2,7	2,8	2,7
Brak środków finansowych	3,6	3,4	3,5	3,6	3,7	3,1	3,7	3,6
Brak infrastruktury, sprzętu	1,8	2,0	1,8	2,0	1,8	1,9	1,8	1,8
Przepisy prawne dotyczące czasu pracy nauczycieli	2,6	2,3	2,6	2,6	2,2	2,2	2,2	2,2
Brak w podstawie programowej przedm. „doradztwo zawodowe”	3,6	3,5	3,5	3,8	3,3	2,9	3,4	3,1

Podane liczby to wartości średnie odpowiedzi udzielonej za pomocą skali pięciostopniowej Likerta, na której 1 oznacza, że dany czynnik nie stanowi problemu, a 5, iż stanowi bardzo poważny problem.

Źródło: Obliczenia własne z badania.

Obu grupom respondentów zadano pytanie: „W jakim stopniu poniższe czynniki stanowią barierę w świadczeniu usług z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów Pana/Pani szkoły?” oraz poproszono o udzielenie odpowiedzi za pomocą pięciostopniowej skali Likerta, na której 1 oznaczało, że „To nie stanowi problemu”, a 5, że „To stanowi bardzo poważny problem”. Wyniki, w podziale na dyrektorów, doradców, także z uwzględnieniem „typologii” doradców („etatowi” vs. „inne osoby” realizujące zadania z zakresu doradztwa, doradcy „początkujący” vs. „profesjoniści”), typu szkoły i klasy wielkości miejscowości przedstawiają tabele 8.1 i 8.2.

Tabela 8.2 Bariery w doradztwie zdaniem dyrektorów różnych typów szkół i klas wielkości miejscowości. „W jakim stopniu poniższe czynniki stanowią barierę w świadczeniu usług z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów Pana/Pani szkoły?”

	dyrektor gimnazjum	dyrektor ZSZ	dyrektor technikum	dyrektor liceum	miejscowość do 20 tys. mieszkańców	miejscowość od 20 do 100 tys. mieszkańców	miejscowość powyżej 100 tys. mieszkańców
Niedostateczne kompetencje nauczycieli	2,0	1,8	1,9	2,1	2,0	1,9	2,0
Niska jakość oferty kursów/szkoleń	2,8	2,5	2,6	3,3	2,9	3,0	2,6
Brak materiałów i pomocy dydaktycznych	2,2	2,2	2,1	2,3	2,3	2,2	2,1
Słaba dostępność wsparcia ze strony innych instytucji	2,5	2,1	2,1	2,3	2,5	2,2	2,3
Słaba informacja o lokalnym rynku pracy	2,6	2,2	2,3	2,4	2,6	2,3	2,4
Brak merytorycznie przygotowanych doradców	2,3	2,0	2,0	2,4	2,3	2,1	2,2
Niskie zainteresowanie ze strony pracodawców	3,3	3,1	2,9	3,3	3,3	3,2	3,1
Brak zainteresowania uczniów	2,3	2,7	2,5	2,5	2,4	2,4	2,5
Brak zainteresowania nauczycieli	1,9	1,8	1,9	2,0	1,9	1,9	2,0
Brak zainteresowania rodziców uczniów	2,6	3,0	3,1	2,8	2,8	2,8	2,8
Brak środków finansowych	3,5	3,7	3,9	3,5	3,7	3,7	3,3
Brak infrastruktury, sprzętu	1,9	1,8	1,6	1,8	1,9	1,7	1,8
Przepisy prawne dotyczące czasu pracy nauczycieli	2,2	2,1	2,1	2,5	2,3	2,1	2,2
Brak w podstawie programowej przedmiotu „doradztwo zawodowe”	3,3	3,0	3,1	3,1	3,5	3,1	2,9

Podane liczby to wartości średnie odpowiedzi udzielonej za pomocą skali pięciostopniowej Likerta, na której 1 oznacza, że dany czynnik nie stanowi problemu, a 5, iż stanowi bardzo poważny problem.

Źródło: Obliczenia własne z badania.

Na szczególną uwagę zasługują pola o wartości około 3 i więcej – są to najczęściej sygnalizowane problemy w zakresie poradnictwa, z którymi spotykają się respondenci:

- Brak środków finansowych jest najczęściej zgłaszaną barierą – niezależnie od „typu” respondenta i rodzaju szkoły oraz klasy wielkości miejscowości. Warto też pamiętać, wracając na moment do opisu instytucji i charakteru otrzymywanej pomocy, że wsparcie finansowe było najrzadziej otrzymywaną formą wsparcia. Zatem widać jednoznacznie, że szkoły nie widzą żadnej zewnętrznej możliwości pozyskania dodatkowych funduszy na realizowanie poradnictwa. Pojawia się pytanie: Czego konkretnie miałyby dotyczyć omawiane „wsparcie finansowe”? Innymi słowy – respondenci zgłaszają brak środków finansowych, jednak równolegle nie wyrażają opinii, że problemem są niedostateczne kompetencje nauczycieli (wówczas dodatkowe środki chciałoby przeznaczyć na ewentualne szkolenia i studia uzupełniające), brak materiałów merytorycznych czy słabe informacje o rynku pracy.
- Brak w podstawie programowej przedmiotu o nazwie „doradztwo zawodowe” jest prawie tak samo często zgłaszaną barierą i jednocześnie wskazuje, na co tak naprawdę miały być przeznaczone dodatkowe środki finansowe (korelacja tych dwóch odpowiedzi jest istotna statystycznie i wynosi $r = 0,3$). Można zatem powiedzieć, że jest to w zasadzie ten sam problem, co opisany w poprzednim podpunkcie, szczególnie że ewentualne wprowadzenie do podstawy programowej doradztwa wiązałoby się automatycznie z wyasygnowaniem na ten cel środków finansowych. Akcentowanie wprowadzenia doradztwa do podsta-

wy programowej jest równocześnie zwróceniem uwagi na opisywany już wcześniej fakt, że w wielu przypadkach zajęcia z doradztwa są „doklejane” do grafiku „normalnych” lekcji szkolnych – doradztwo jest realizowane w ramach zastępstw, na lekcjach wychowawczych, godzinach „karcianych” czy zajęciach dodatkowych. Respondenci wyrażają zatem opinię, aby doradztwo było „normalnym” przedmiotem szkolnym, cieszącym się wynikającymi z tego przywilejami.

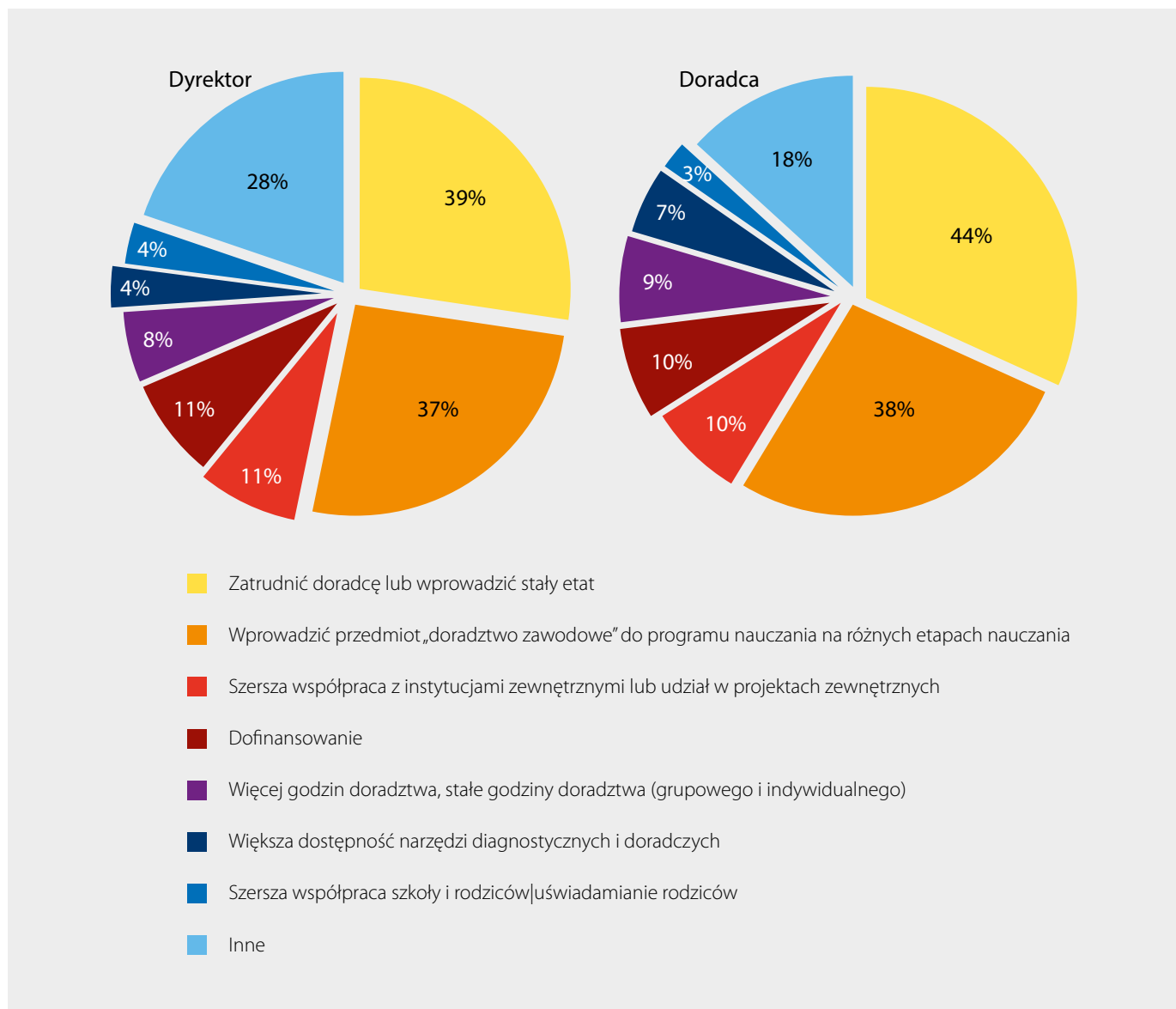
- Dyrektorzy zwracają uwagę także na zbyt niskie, ich zdaniem, zaangażowanie pracodawców w poradnictwo oferowane w szkole. Podobne wnioski wynikały również z analizy instytucji wspierających szkołę w obszarze doradztwa – mniej niż 10% gimnazjów i liceów oraz kilkanaście procent szkół zawodowych zadeklarowało, że pracodawcy bądź ich stowarzyszenia wspierają szkołę w realizacji doradztwa (wykres 6.1).
- Dość istotne wydaje się także, w opinii dyrektorów, zbyt niskie zaangażowanie rodziców w doradztwo. Jest to problem szczególnie dotyczący szkół zawodowych: ZSZ i techników.
- Dyrektorzy gimnazjów, a szczególnie liceów, zwrócili także uwagę na jakość oferty szkoleniowej dla osób zajmujących się doradztwem. Analizując dane z tabeli 8.2, można dojść do wniosku, że rzadziej jest to problem szkół zawodowych.
- Także w małych i średnich miejscowościach sygnalizowano problemy z jakością kursów i szkoleń dla osób zajmujących się doradztwem. Na zagadnienie to zwracali jednocześnie uwagę doradcy „początkujący”, czyli ci, którzy jeszcze nie mają ukończonych żadnych kursów lub szkoleń czy też kierunkowych studiów wyższych. Prawdopodobnie wynika to z mniejszej oferty szkoleniowej, jaka jest dostępna lokalnie.

Nie mniej interesujące jest również to, czego respondenci nie postrzegali za istotną barierę w świadczeniu usług z zakresu poradnictwa:

- Niedostateczne kompetencje nauczycieli, brak zaangażowania nauczycieli, brak merytorycznie przygotowanych doradców nie był w opinii respondentów zagrożeniem dla sprawnego świadczenia usługi.
- Na osobne omówienie zasługuje opinia, że także brak pomocy i materiałów dydaktycznych nie jest istotną barierą w realizowaniu doradztwa. Kwestia narzędzi doradcy została szerzej omówiona w podrozdziale 5.7 i przedstawiona na wykresie 5.16. Istotne w tym kontekście jest to, że około 20% doradców nie dysponuje sprzętem elektronicznym umożliwiającym wykorzystanie multimedialnych narzędzi. Zestawienie tych dwóch faktów prowadzi do postawienia hipotezy, że doradcy prawdopodobnie nie postrzegają tego za problem lub jakieś istotne ograniczenie w świadczonej usłudze.

Na zakończenie warto jeszcze przywołać odpowiedzi respondentów – doradców i dyrektorów szkół – na pytanie otwarte: „Co Pana/Pani zdaniem należałoby zrobić, aby zwiększyć dostępność uczniów do doradztwa edukacyjno-zawodowego w polskich szkołach?”

Wykres 8.3 Co zrobić, aby zwiększyć dostępność doradztwa?



Deklarowane odsetki nie sumują się do 100%, gdyż respondenci mogli podać więcej niż jedną propozycję.

Źródło: Obliczenia własne z badania.

Z wykresu 8.3 jasno wynika, jakie rozwiązania dla doradztwa widzieliby respondenci: jest to ustanowienie stałego etatu doradcy w szkole, a drogą do tego jest wprowadzenie przedmiotu „doradztwo zawodowe” do programu nauczania w różnych typach szkół. Takiego zdania jest 76% dyrektorów i 82% doradców.

9. Wnioski i rekomendacje

- 1) Zrealizowane badanie ukazało bardzo zróżnicowany obraz doradztwa w polskich szkołach – przede wszystkim w wymiarze dostępności i form świadczenia. To zróżnicowanie zachodzi na wielu płaszczyznach, a ich podstawowymi wymiarami są: liczba godzin doradztwa na klasę, przygotowanie merytoryczne doradców, sposób organizacji zajęć czy też charakter i zakres nawiązanej współpracy z instytucjami zewnętrznymi. Prowadzi to do wniosku, że nie powinno się mówić o jednym doradztwie edukacyjno-zawodowym realizowanym w szkołach, a raczej o wielości form tej usługi. Mimo niejednorodnego charakteru i skomplikowanej struktury badanego zjawiska można jednak postawić tezę, że mniej więcej ¼ szkół realizuje doradztwo „szczętkowo” lub wcale, mimo że jest to obowiązek szkół. Część z tych placówek podejmuje próby pozyskania zewnętrznego wsparcia w zakresie realizacji poradnictwa dla swoich uczniów.
- 2) Nierealizowanie doradztwa przez szkołę w pewnym stopniu wiąże się z postawami i opiniami dyrektorów co do potrzeby usługi doradczej dla każdego ucznia oraz jej skuteczności – zatem działania o charakterze informacyjnym i propagującym poradnictwo edukacyjno-zawodowe mogą przyczynić się do większej skali realizacji tej usługi w szkołach. Analiza szkół nierealizujących doradztwa wskazała na częstsze niż w pozostałych szkołach deklaracje dyrektorów, iż: „doradztwo jest zbędne”, „każdy nauczyciel może wykonywać zadania doradcy”, „to od szkoły i pracujących w nich nauczycieli zależy, czy uczniowie dobrze wybiorą dalszą ścieżkę kształcenia/drogę zawodową”. Ci sami dyrektorzy, rzadziej niż pozostali, zgadzali się z opinią, że „w każdej szkole powinien być zatrudniony doradca zawodowy”. Dyrektorzy szkół nierealizujących doradztwa w większym zakresie niż dyrektorzy pozostałych szkół podkreślali istotność takich barier jak: „niedostateczne kompetencje nauczycieli”, „brak merytorycznie przygotowanych doradców”, „brak środków finansowych”. Na podstawie otrzymanych wyników z całą stanowczością nie da się opisać związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy postawami a nierealizowaniem usługi (czy nierealizowanie usług wynika z przyjętych postaw, czy też postawy są funkcją niepodjętych działań) – można jednak mówić o współwystępowaniu obu zjawisk.
- 3) Według deklaracji doradców tylko w około 1/3 szkół wszyscy uczniowie skorzystali z poradnictwa grupowego w poprzednim roku szkolnym. Zarazem połowa doradców określała, że skala usługi przez nich świadczonej jest wystarczająca wobec zgłaszanego przez uczniów zapotrzebowania. Świadczy to tym, że część doradców nie widzi potrzeby, aby każdy uczeń skorzystał z poradnictwa grupowego. Może to także wynikać z niedostatecznych kompetencji diagnostycznych doradców, co znajdowałoby potwierdzenie w fakcie, że 1/3 doradców nie ma ukończonych żadnych kursów ani szkoleń w obszarze poradnictwa. Nierównomierność objęcia doradztwem różnych grup uczniów w szkole widać szczególnie w wyraźnej tendencji, aby działania doradcze ukierunkowywać na uczniów ostatnich klas. Takie podejście może stwarzać zagrożenie, że część decyzji edukacyjno-zawodowych zostaje podjęta zbyt późno, a poprzez to pula potencjalnych wyborów zmniejsza się.
- 4) Niepokojąco mała jest skala realizacji poradnictwa przez szkoły specjalne – 8% z nich nie realizuje doradztwa w ogóle, a spośród pozostałych tylko 10% zatrudnia doradcę „etatowego”. Może to stanowić barierę w wyborach edukacyjnych dla uczniów tych szkół. Należy zwrócić uwagę na fakt, że są to gorsze wskaźniki niż dla pozostałych typów szkół, w których 5,4% nie realizuje poradnictwa w ogóle, a z tych, co świadczą usługę doradczą, przeciętnie ponad 16% zatrudnia doradcę „etatowego”.
- 5) Wymiarem, który w sposób najbardziej skumulowany, a jednocześnie dość trafny wyraża zaangażowanie szkoły w doradztwo, jest kwestia zatrudnienia osoby na stanowisku doradcy edukacyjno-zawodowego. Badanie pokazało, że jest to bardzo dobra zmienna opisująca szereg płaszczyzn funkcjonowania poradnictwa w szkole. Doradca „etatowy” – w porównaniu do „innej osoby” realizującej poradnictwo (nauczyciela planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego) – posiada wyższe formalne przedmiotowe kwalifikacje, poświęca więcej czasu na świadczenie doradztwa (a zarazem większy odsetek uczniów jest nim objętych), a realizowana usługa jest bardziej intensywna i stosowane są bardziej zróżnicowane techniki pracy z uczniami. Także w przypadku posiadania doradcy „na etacie” szkoła korzysta z większej liczby (i intensywności) form wsparcia niż placówki, w których zadania doradcze wykonuje „inna osoba”. Wyjątkiem od tej reguły jest wsparcie w postaci przyjazdu specjalistów z zewnętrznych instytucji – ma ono miejsce częściej, gdy zadania z zakresu poradnictwa są przypisane do „innej osoby” świadczącej tę usługę. Powyższe obserwacje prowadzą do dwóch konkluzji; po pierwsze – zachodzi w tym obszarze, przywoływana już w niniejszym opracowaniu, reguła św. Mateusza („Bogaci stają się bogatsi, a biedni – biedniejsi”); a po drugie – jeśliby chcieć szukać jednej, najtrafniejszej miary doradztwa w szkołach, należy pytać – czy szkoła zatrudnia doradcę na etacie (w rozumieniu - czy zatrudnia osobę „na stanowisku” doradcy).

- 6) Wewnątrzszkolny system doradztwa – mimo iż teoretycznie powinien on być w każdej szkole, funkcjonuje tylko w 1/3 placówek i nie jest on dobrym prognostykiem sposobu organizacji doradztwa w szkole. M.in. tylko w połowie szkół, w których była zatrudniona osoba na stanowisku doradcy zawodowego, dyrektor określił, że w jego placówce funkcjonuje WSD.
- 7) Opierając się na wynikach badania *Czas pracy i warunki pracy nauczycieli* warto wspomnieć, że tylko 4,4% nauczycieli zadeklarowało, że wśród czynności wykonywanych przez nich w szkole mieści się doradztwo edukacyjno-zawodowe.
- 8) Doradztwo w części szkół jest traktowane marginalnie. Jest to taki „niby-obowiązek”, ale przecież nie jest „centralnie egzekwowany” co do zakresu i treści jego realizacji. Takie odczytywanie doradztwa przez dyrektorów szkół może wynikać z formy, w jakiej jest ono do tych szkół wprowadzone – nie ma określonego sposobu realizacji, a przede wszystkim podstawy programowej dla przedmiotu „doradztwo zawodowe”. W tym ostatnim przypadku dyrektor otrzymałby z jednej strony obowiązek zapewniania usługi o określonym charakterze, a z drugiej środki finansowe na jego zrealizowanie. Oczywiście takie podejście można równie dobrze postrzegać jako wyraz zachowawczego i mało „menadżerskiego” podejścia dyrektora do zarządzania podległą sobie placówką. Jednak w sytuacji, która zapewne jest powszechna w szkołach, gdy nie ma wolnych środków finansowych, opłaca się w pierwszej kolejności działania obowiązkowe i priorytetowe, a doradztwo zawodowe do nich nie należy. Tak też można interpretować otrzymane wypowiedzi na otwarte pytanie – kierowane do doradców i dyrektorów szkół – które brzmiało: „Co zrobić, aby zwiększyć dostępność doradztwa?”. Respondenci wskazali na dwa działania: „Zatrudnić doradcę lub wprowadzić stały etat” oraz „Wprowadzić przedmiot «doradztwo zawodowe» do programu nauczania na różnych etapach nauczania”.
- 9) Innym wyrazem niż wspomniany wyżej brak podstawy programowej dla przedmiotu, traktowania doradztwa jako drugo- czy nawet trzecioplanowego zadania szkoły jest sposób jego organizacji – zajęcia z doradztwa są realizowane na godzinie wychowawczej, w ramach zastępstw, na godzinach będących do dyspozycji dyrektora – jednym słowem przybiera ono często charakter incydentalny. Efekt jest bardzo wyraźny, gdyż nawet w przypadku podzielenia populacji szkół na te, które zatrudniają doradcę „etatowego” i te, które obowiązki doradcze cedują na nauczyciela planującego i realizującego zadania z zakresu poradnictwa, taki sam odsetek szkół (około 40%) deklaruje świadczenie doradztwa na specjalnie wyznaczonych zajęciach. Dość zbliżone – dla dwóch omawianych grup – są również wskazania na lekcje wychowawcze (od 73% dla doradców „etatowych” do 85% dla „innych osób” świadczących doradztwo) oraz na „lekcje w ramach zastępstw”. Utrudnia to dość konsekwentnie możliwość przeprowadzenia z jedną klasą systematycznego programu kilku zajęć, które układałyby się w jakąś większą całość. Kolejnym efektem takiej sytuacji jest prawdopodobnie dość niski prestiż nauczyciela zajmującego się doradztwem w szkole, co może mieć bezpośrednie przełożenie na zaangażowanie samych uczniów.
- 10) Kwestią, która nie była w centrum realizowanego badania, a niejako pojawiła się w trakcie interpretacji otrzymanych wyników, jest postawienie fundamentalnego pytania o sposób organizacji systemu poradnictwa dla młodzieży: Czy doradztwo ma co do zasady być realizowane w szkole czy poza nią, w specjalistycznych placówkach? Jeśli doradztwo ma być w szkole, to, po pierwsze funkcja doradcy powinna ulec dalszej profesjonalizacji, a same zajęcia zostać bardziej włączone w plan pozostałych zajęć lekcyjnych. Po drugie, pojawia się pytanie o zakres współpracy z instytucjami zewnętrznymi w obszarze doradztwa i rolę, jaką miałyby do odegrania takie podmioty jak OHP, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, samorządy, urzędy pracy czy, w zbyt małym zakresie włączani w system, pracodawcy. Jeśli zaś doradztwo miało być realizowane co do zasady poza szkołą (ograniczając rolę szkoły do przeprowadzania „luźnych pogadarek”), to gdzie? W jakich instytucjach? Jak podzielić, różne i cenne jednocześnie, doświadczenia doradców z OHP i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych tak aby w największym zakresie wykorzystać ich potencjał? Przeprowadzone badanie nie dostarcza odpowiedzi na te kwestie, jednak upoważnia do sformułowania powyższych pytań. Jedynym pewnym wspólnym mianownikiem dwóch wyżej wymienionych sposobów organizacji doradztwa powinno być założenie jego powszechności – trzeba tak skonstruować system, aby każdy uczeń miał zapewnione określone „minimum poradnictwa”. Czy to minimum to 2 godziny doradztwa grupowego rocznie, czy może aż 2 godziny indywidualnej porady, pozostaje do ustalenia.

Niewątpliwie jest jednak to, że system poradnictwa w edukacji w Polsce doszedł do takiego etapu (zarówno biorąc pod uwagę skalę świadczonej usługi, zaangażowanie dyrektorów i samych doradców, jak i również rozwój publikacji i zaplecza teoretycznego), na którym trzeba zdecydować o dalszym kierunku jego rozwoju – w tym sensie można postawić hipotezę o konieczności lub gotowości do postawienia kolejnego kroku, jakim byłoby sformułowanie polityki edukacyjnej w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego. Oczywiście istnieje jeszcze kilka zagadnień w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego, któ-

re powinny zostać zbadane, aby dostarczyć kompletnej wiedzy dla postulowanej polityki: na pierwszy plan wchodziły rzeczywiste potrzeby młodzieży i jej luki kompetencyjne, przygotowanie rodziców do współpracy ze szkołą przy wyborach edukacyjno-zawodowych uczniów oraz, oparty na jakiejś formie pomiaru, systematyczny monitoring działań podejmowanych przez doradców wraz z oceną ich jakości.

- 11) Na podstawie badania trudno wyciągać jednoznaczne wnioski o jakości doradztwa w szkołach, szczególnie że przyjętą metodą realizacji nie był pomiar. Można zaryzykować hipotezę, że tam, gdzie mamy do czynienia z małą skalą jego świadczenia w połączeniu z czasami niewystarczającym przygotowaniem kadry i nietraktowaniem zagadnienia systemowo, pojawia się sytuacja, w której w części szkół jest duże prawdopodobieństwo występowania usługi na niskim poziomie. Zagadnienie jakości doradztwa – jak wspomniano poprzednio – wymaga innego typu analiz, niż zostały zaprojektowane przy niniejszym badaniu, które zasadniczo miało charakter pionierski w obszarze diagnozy systemu funkcjonowania doradztwa w Polsce.
- 12) Jakość samej usługi doradczej jest odrębnym i bardzo istotnym zagadnieniem, które bezpośrednio nie było analizowane w przeprowadzonym badaniu. Wystąpił jednak szereg przesłanek, które pozwalają zadać pytanie o merytoryczne przygotowanie osób realizujących doradztwo – około 1/3 z nich nie ma zaliczonych żadnych kursów ani szkoleń w tej tematyce.
- 13) Oddzielną kwestią jest zagadnienie jakości szkoleń i studiów uzupełniających, które ukończyli doradcy. Ten aspekt nie był badany wprost, jednak do analiz wprowadzono podział na doradcę bez kursów i ukończonych szkoleń (tzw. „początkujący”), doradcę posiadającego ukończone tylko kursy lub szkolenia (tzw. „zaawansowany”) i doradcę mogącego pochwalić się dyplomem ukończenia studiów w przedmiotowym zakresie (tzw. „profesjonalista”). Wydawało się, że taka zmienna będzie do jakiegoś stopnia „skalą napięcia profesjonalizmu” doradcy – innymi słowy, że doradca „profesjonalista” będzie „lepszy” na szeregu wymiarach (prócz ilościowego) od doradcy „zaawansowanego”, a ten od doradcy „początkującego”. Zależność taka zachodziła, ale było też wiele przypadków, gdy nie wystąpiła w sytuacjach, w których wystąpić powinna. Przykładem może być kwestia diagnozy zapotrzebowania na usługi doradcze: dokonuje jej 67% doradców „początkujących” i 70% „profesjonalistów” (sama różnica jest statystycznie nieistotna). Może to być oczywiście efektem błędnie sformułowanego pytania, zbyt jednostronnego postrzegania samego wskaźnika owego „profesjonalizmu” etc. Jednak sytuacja taka pojawiła się w kilku innych kwestiach, zatem pozwala to sformułować pewien rodzaj obawy co do jakości kursów, szkoleń i studiów, które są poświęcone problematyce doradczej.
- 14) Generalnie rzecz biorąc, nie stwierdzono zależności pomiędzy realizowanym doradztwem a Edukacyjną Wartością Dodaną szkoły (z małym wyjątkiem dla liceów – więcej w podrozdziale 4.5). Wyłania się z tego obraz, w którym EWD jest zasadniczo innym wymiarem funkcjonowania szkoły niż doradztwo edukacyjno-zawodowe. Obie te płaszczyzny w dużej mierze nie pokrywają się.
- 15) W szeregu analizowanych kwestii dyrektorzy szkół wyrażali opinie bardzo zbliżone do tych, które deklarowali doradcy z ich placówek. Świadczy to tym, że dyrektorzy mają dość dobre rozeznanie w zakresie realizowanego przez ich szkoły poradnictwa.
- 16) Istnieje pewna grupa młodzieży, która ma podstawowe deficyty w zakresie wiedzy i umiejętności związanych z przygotowaniem się do podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych. Często także dom rodzinny nie dostarcza wymaganego bagażu wiadomości w tym zakresie. Zatem już nawet „szczątkowe” działania doradcze są znaczną pomocą – choć można bardziej uznać je za pierwszy krok w dobrym kierunku niż finalny kształt systemu doradztwa.
- 17) Aktorami, których należy w większym zakresie włączyć do systemu poradnictwa, są pracodawcy i rodzice uczniów. Współpraca z pracodawcami jest niewątpliwie trudnym zagadnieniem i wymaga od doradcy umiejętnego „poprowadzenia” relacji pracodawca–młodzież. Może to być fantastyczne doświadczenie i wzajemne poznanie się, ale również czas stracony dla doradcy, ucznia i pracodawcy. W tym kontekście współpraca z rodzicami wydaje się o wiele łatwiejsza, jednak osiągnięcie ich zaangażowania w tematyce doradztwa może także być łatwym zadaniem.
- 18) Rodzice i uczniowie nie są tylko podmiotami działań doradczych. W sytuacji gdy system organizacji doradztwa jest wysoce zdecentralizowany, a sposób realizacji samej funkcji spoczywa wyłącznie na szkole, to właśnie rodzice i uczniowie poprzez z jednej strony wywieranie presji na szkołę, a z drugiej oferując współpracę, mogą być inicjatorami zmian funkcjonowania doradztwa.

- 19) Doradcy (przynajmniej w części) podejmują niektóre zagadnienia w sposób okazjonalny – jest to efektem: braku stałej siatki godzinowej na zajęcia, braków w przygotowaniu merytorycznym doradców, braków w zakresie opracowań metodycznych w zakresie doradztwa. W tym miejscu trzeba zaznaczyć, że dostępnych jest wiele narzędzi darmowych – przykłady ćwiczeń, prostych gier i kwestionariuszy, możliwych do wykorzystania tematów, które można realizować na zajęciach – jednak nie są one upowszechnione w formie jednego wystandaryzowanego podręcznika już dedykowanego dla danej grupy młodzieży; wymagają raczej samodzielnego wyszukania i pewnego przygotowania ich przez doradcę. Jeśli ów doradca jest osobą przypadkową, nie ma odpowiednich kompetencji (i chęci), aby to robić, zajęcia mogą nie być zbyt zróżnicowane i interesujące dla uczniów.
- 20) Porada indywidualna – mimo iż potrzebna niektórym uczniom – nie jest im dostępna. Wynika to z dwóch przyczyn: braku czasu lub niedostatecznego przygotowania merytorycznego doradcy. Świadczenie porady wymaga posiadania pewnych kwalifikacji doradczych, które nie wszystkie osoby świadczące doradztwo posiadają.
- 21) Doradcy – bez większego zróżnicowania na fakt czy są to „etatowi”, czy „inne osoby” realizujące zadania z zakresu poradnictwa – stosują ograniczony wachlarz technik doradczych. Co dość intrygujące – nie było w tym zakresie różnic pomiędzy doradcami „początkującymi” a „zaawansowanymi”. Jest to kolejny przykład, który uprawomocnia postawienie pytania o jakość oferty edukacyjnej dla osób zajmujących się poradnictwem.
- 22) Doradcom zgłaszana jest przez młodzież po części problematyka, która nie powinna być w kręgu ich zainteresowań: problemy w kontaktach z rówieśnikami i problemy w nauce. Sytuacje takie rzadziej mają miejsce w przypadku doradców mogących pochwalić się wyższymi kwalifikacjami z zakresu poradnictwa.
- awa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

Rosalska, M. i Wawrzonek, A. (2012). *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2001 nr 61 poz. 624).

Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2009 nr 50 poz. 400).

Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2010 nr 228 poz. 1487).

Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. 2012 poz. 204).

Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. 2013 poz 199).

Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2013 poz. 532).

Standing, G. (2010). *The Precariat. The New Dangerous Class*. Bloomsbury Publishing.

Staniszki, J. (2012). *ZAWŁADNAĆ! Zarys procesualnej teorii władzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Stopińska-Pająk, A. (red.). (2006). *Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy*. Warszawa: WSP TWP.

Tomaszewski, T. (1969). *Wstęp do psychologii*. Warszawa.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm).

Wojtasik, B. (1997). *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

WUP Szczecin (2013). *Stan doradztwa zawodowego w szkolnictwie na terenie województwa zachodniopomorskiego*. Szczecin: WUP (Zachodniopomorskie Obserwatorium Rynku Pracy).

Literatura cytowana

- ASM (2012). *Stan i rola doradztwa zawodowego w wybranych powiatach województwa warmińsko-mazurskiego*. Badanie zrealizowane w ramach projektu „Opracowanie modelu poradnictwa zawodowego oraz internetowego systemu informacji edukacyjno-zawodowej”. Warszawa.
- Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A. i Nosal, C. (2006). *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy. Warszawa.
- Bańka, D. (2006). Doradztwo zawodowe jako profesjonalna pomoc psychologiczna. W: A. Stopińska-Pająk (red.), *Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy* (s. 45). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Capuzzi, D. i Stauffer, M. (2012). *Career counselling. Foundations, perspectives, and Applications* (s. 344–345). New York: Taylor & Francis Group LLC.
- CEDEFOP (2014). *Poradnictwo zawodowe w niestabilnych czasach: połączenie korzyści gospodarczych, społecznych i indywidualnych*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- CM ECORYS (2008). *Poradnictwo zawodowe w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*. Warszawa: Centrum Metodyczne ECORYS Polska i Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP.
- Council of the European Union (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong strategies*. Brussels: 2905TH Education, Youth and Culture Council meeting.
- Dawis, R. i Lofquist, L. (1968). A theory of work adjustment. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation. Bulletin 47*. Minnesota: University of Minnesota.
- Dawis, R. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. W: S. D. Brown i R. T. Lent (red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (s. 3–23). Hoboken, New Jersey.
- Farsom, R. i Alto, P. (red.). (1965). *Science and human affairs*.
- Federowicz, M., Haman, J., Herczyński, J., Hernik, K., Krawczyk-Radwan, M., ... Wichrowski, A. (2013). *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gigerenzer, G. (2003). *Reckoning with risk. Learning to Live with Uncertainty*.
- GUS (2010). *Wejście ludzi młodych na rynek pracy*. Warszawa.
- GUS (2013). *Wybory, ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*. Warszawa.
- Huges, D. i Borbery-Pecze, T. B. (2014). Bezrobocie młodzieży: kryzysy pośród nas. Rola strategii poradnictwa przez całe życie w reagowaniu na podaż pracy i popyt na nią. *Zeszyt Informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego, 57*. Warszawa.
- IBE (2012). *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian*. Warszawa. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kargulowa, A. (1986). *Poradnictwo jako wiedza i system działań*. Wrocław.
- Kiersztyn, A. (2012). Stuck in a mismatch? The persistence of overeducation during twenty years of the post-communist transition in Poland. *Economics of Education Review, 32*(2013). 78–91.
- Komisja Wspólnot Europejskich (2007). *Komunikat Komisji z dnia 27 czerwca 2007 r. do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów – Wspólne zasady wdrażania modelu flexicurity*. Bruksela.
- Lamb, R. (1998). *Poradnictwo zawodowe w zarysie. Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego, 9*. Warszawa: Wydawnictwo KUP.
- MEN (2011). *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce w ramach projektu „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”*. Warszawa. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Nowy Testament. Ewangelia wg św. Mateusza (Mt 25, 14–30)*. Warszawa 2012 r.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston.
- Pfeiffer, A. (red.). (2014). *Doradztwo edukacyjno-zawodowe. Przykładowe rozwiązania*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

- Rosalska, M. i Wawrzonek, A. (2012). *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2001 nr 61 poz. 624).
- Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2009 nr 50 poz. 400).
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2010 nr 228 poz. 1487).
- Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. 2012 poz. 204).
- Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. 2013 poz. 199).
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2013 nr 0 poz. 532).
- Standing, G. (2010). *The Precariat. The New Dangerous Class*. Bloomsbury Publishing.
- Staniszki, J. (2012). *ZAWŁADNAĆ! Zarys procesualnej teorii władzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Stopińska-Pająk, A. (red.). (2006). *Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy*. Warszawa: WSP TWP.
- Tomaszewski, T. (1969). *Wstęp do psychologii*. Warszawa.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm).
- Wojtasik, B. (1997). *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- WUP Szczecin (2013). *Stan doradztwa zawodowego w szkolnictwie na terenie województwa zachodniopomorskiego*. Szczecin: WUP (Zachodniopomorskie Obserwatorium Rynku Pracy).

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, praktykę w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych, w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS, oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.