

# Doradztwo zawodowe na uczelniach: doświadczenia, rozwiązania i oczekiwania

Analiza przypadków z małopolskich  
uczelni

Magdalena Jelonek, Wojciech Kubica,  
Katarzyna Kwarcińska, Kamila Pilch,  
Barbara Worek

Małopolska Szkoła Administracji Publicznej  
Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Kraków 2025

Doradztwo zawodowe na uczelniach: doświadczenia, rozwiązania i oczekiwania. Analiza przypadków z małopolskich uczelni

### **Egzemplarz bezpłatny**

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększenia Odporności, inwestycja A3.1.1 Wsparcie rozwoju nowoczesnego kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie.

Przedsięwzięcie: Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych.

© Copyright by Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie



### **Autorzy:**

Magdalena Jelonek  
Wojciech Kubica  
Katarzyna Kwarcieńska  
Kamila Pilch  
Barbara Worek

Proponowany zapis do cytowania: Jelonek, M., Kubica, W., Kwarcieńska, K., Pilch, K., & Worek, B. (2025). *Doradztwo zawodowe na uczelniach: doświadczenia, rozwiązania i oczekiwania. Analiza przypadków z małopolskich uczelni*. Wydawnictwo MSAP UEK.

DOI: <https://doi.org/10.15678/msap.89410-94-8>

### **Recenzenci:**

prof. dr hab. Jolanta Szempruch (Uniwersytet Rzeszowski)  
dr hab. Marek Frankowicz (Uniwersytet Jagielloński)

Korekta i skład: Marcin Kukietka

ISBN: 978-83-89410-94-8 (wersja elektroniczna pdf)

Rysunek na okładce wygenerowany przy pomocy AI

# SPIS TREŚCI

---

<b>WPROWADZENIE .....</b>	<b>5</b>
<b>CZĘŚĆ I. SYSTEM DORADZTWA ZAWODOWEGO NA UCZELNIACH: PERSPEKTYWA TEORETYCZNA.....</b>	<b>9</b>
<b>1. OD PORADNICTWA DO COACHINGU KARIERY: EWOLUCJA I WYZWANIA DORADZTWA W SZKOŁACH WYŻSZYCH .....</b>	<b>10</b>
1.1. WPROWADZENIE.....	10
1.2. OD DORADZTWA I PORADNICTWA ZAWODOWEGO DO DORADZTWA KARIERY I PORADNICTWA PRZEZ CAŁE ŻYCIE .....	13
1.3. PLANOWANIE KARIERY ZAWODOWEJ I CZYNNIKI ODDZIAŁUJĄCE NA TEN PROCES – UJĘCIE TEORETYCZNE .....	17
1.4. ROLA DORADZTWA W ROZWOJU KOMPETENCJI PRZYSZŁOŚCI .....	21
1.5. WYZWANIA I INNOWACJE W DORADZTWIE KARIERY NA UCZELNIACH W ERZE GLOBALIZACJI I CYFRYZACJI .....	23
1.6. CYFROWA TRANSFORMACJA DORADZTWA .....	25
1.7. PODSUMOWANIE .....	26
<b>2. MODELE DORADZTWA ZAWODOWEGO NA UCZELNIACH .....</b>	<b>28</b>
2.1. WPROWADZENIE.....	28
2.2. WYBRANE MODELE DORADZTWA ZAWODOWEGO .....	31
<b>CZĘŚĆ II. MODELE I FORMY DORADZTWA ZAWODOWEGO NA UCZELNIACH: PRZYKŁAD MAŁOPOLSKI .....</b>	<b>37</b>
<b>3. AKADEMICKIE DORADZTWO ZAWODOWE W MAŁOPOLSCE WOBEC LOKALNYCH SZANS I WYZWAŃ ....</b>	<b>38</b>
3.1. WPROWADZENIE.....	38
3.2. SPECYFIKA MAŁOPOLSKI A ROLA DORADZTWA ZAWODOWEGO.....	40
3.3. SZANSE I WYZWANIA DLA DORADZTWA ZAWODOWEGO W SZKOŁACH WYŻSZYCH W MAŁOPOLSCE W ŚWIETLE BADAŃ W ŚRODOWISKU UNIWERSYTECKIM .....	43
3.4. PODSUMOWANIE .....	56
<b>4. MODEL SPECJALISTYCZNY DORADZTWA ZAWODOWEGO W PRAKTYCE UCZELNI – ANALIZA DOŚWIADCZEŃ STUDENTÓW I DORADCÓW .....</b>	<b>58</b>
4.1. WPROWADZENIE.....	58
4.2. POMIĘDZY KARNAWAŁEM WOLNOŚCI A TRANSFORMACYJNYM SZOKIEM. GENEZA BIUR KARIER .....	62
4.3. DORADZTWO ZAWODOWE W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM: PERSPEKTYWA PRZEDSTAWICIELI BIUR KARIER .....	65
4.4. BIURA KARIER Z PERSPEKTYWY STUDENTÓW W KONTEKŚCIE ZMIAN SPOŁECZNYCH, GOSPODARCZYCH I ZMIANY POKOLENIOWEJ .....	75
4.5. PODSUMOWANIE .....	80

<b>5. ZINTEGROWANY MODEL DORADZTWA ZAWODOWEGO NA PRZYKŁADZIE UEK HONOURS WISE.....</b>	<b>84</b>
5.1. WPROWADZENIE.....	84
5.2. ZINTEGROWANY MODEL WSPARCIA W KONTEKŚCIE ROZWIĄZAŃ EDUKACJI SPERSONALIZOWANEJ .....	84
5.3. TUTORING AKADEMICKI NA PRZYKŁADZIE UEK HONOURS „WISE” .....	90
5.4. PODSUMOWANIE .....	94
<b>6. PROJEKT „DROGOWSKAZY KARIERY” JAKO PRZYKŁAD MODELU ODDOLNEGO W DORADZTWIE ZAWODOWYM .....</b>	<b>96</b>
6.1. MODEL ODDOLNY – INICJATYWY STUDENCKIE, DZIAŁALNOŚĆ ORGANIZACJI STUDENCKICH I KORZYŚCI Z NICH PŁYNĄCE .	96
6.2. MODEL ODDOLNY NA PRZYKŁADZIE PROJEKTU „DROGOWSKAZY KARIERY” .....	97
6.3. PODSUMOWANIE .....	107
<b>7. DZIAŁALNOŚĆ FIRMY SHELL JAKO PRZYKŁAD MODELU PARTNERSKIEGO W DORADZTWIE ZAWODOWYM .....</b>	<b>109</b>
7.1. MODEL PARTNERSKI – WSPÓŁPRACA RYNKU PRACY Z UCZELNIAMI .....	109
7.2. MODEL PARTNERSKI NA PRZYKŁADZIE DZIAŁAŃ FIRMY SHELL.....	111
7.3. PODSUMOWANIE .....	127
<b>ZAKOŃCZENIE .....</b>	<b>129</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>134</b>

## WPROWADZENIE

---

W ostatnich dekadach szkolnictwo wyższe przeszło poważną transformację – z modelu elitarnego ku masowemu. W efekcie doprowadziło to do znacznego zróżnicowania społecznego, wiekowego i kulturowego wśród studentów, ale także do wzrostu nacisku społecznego i politycznego na ich zatrudnialność (*employability*), która stała się jednym z głównych kryteriów oceny skuteczności pracy uczelni. W odpowiedzi na te zmiany rozwinęły się nowe formy wsparcia studentów, w tym doradztwo zawodowe, coaching kariery oraz tutoring, których celem jest m.in. wspieranie studentów w planowaniu kariery i adaptacji do dynamicznie zmieniającego się rynku pracy. W związku z transformacją rynku pracy i zmianą oczekiwań względem kariery formy te w naturalny sposób ewoluowały w ostatnich latach. Współczesne podejście do poradnictwa obejmuje już nie tylko wsparcie zawodowe, lecz także rozwój osobisty, kompetencje społeczne, postawy oraz umiejętności zarządzania życiem zawodowym i prywatnym. Nie jest również odrębnym i niezależnym elementem w kształtowaniu kariery zawodowej, ale spojrzeć na nie należy szerzej – z perspektywy poradnictwa na wcześniejszych i kolejnych etapach edukacyjnych i zawodowych, jako na tzw. poradnictwo kariery przez całe życie.

Biorąc pod uwagę organizację procesu doradztwa, warto nadmienić, że na uczelniach względnie rzadko występuje typowe doradztwo zawodowe znane z urzędów pracy, agencji zatrudnienia czy poradni psychologiczno-pedagogicznych. Zdecydowanie częściej możemy spotkać się z jego mniej lub bardziej usystematyzowanymi formami oferowanymi przez różne grupy pracowników, tj. wykładowców akademickich, tutorów, biznes współpracujący z uczelnią, czy też samych studentów. Zazwyczaj jedynie biura karier (i to nie zawsze) dysponują specjalistycznymi narzędziami i kadrą profesjonalnie przygotowaną do oferowania usługi poradnictwa zawodowego. Ta wielość i różnorodność form wpisana jest w pejzaż akademicki i z jednej strony może wskazywać na niską sprawność organizacyjną uczelni w obszarze zarządzania ofertą poradnictwa zawodowego, z drugiej jednak otwartość uczelni na oddolne inicjatywy sprzyja rodzeniu się kreatywnych pomysłów na lepsze przygotowanie studentów do wejścia na rynek pracy. Przykładem takiej inicjatywy są choćby spacery mentorskie/doradcze z przedstawicielami biznesu, w ramach których studenci, w nieformalnej atmosferze, zdobywają podstawowe informacje na temat funkcjonowania przedsiębiorstw i swojego przygotowania zawodowego.

Celem niniejszej publikacji jest ilustracja przykładów funkcjonowania i ewolucji doradztwa zawodowego na uczelniach, głównie w odniesieniu do uczelni małopolskich. Szczególną uwagę poświęcimy czterem typom doradztwa oferowanego na polskich uczelniach, tj. modelowi zintegrowanemu (doradztwo jako część procesu dydaktycznego, nauczyciele akademicy jako doradcy), modelowi wyspecjalizowanemu/specjalistycznemu (doradztwo świadczone przez wykwalifikowanych specjalistów, zazwyczaj oferowane przez autonomiczną jednostkę na uczelni, np. biuro karier), modelowi partnerskiemu (doradztwo realizowane we współpracy z pracodawcami, agencjami zatrudnienia, samorządem lokalnym) oraz modelowi oddolnemu (wsparcie z inicjatywy organizacji studenckich czy kół naukowych).

Publikacja składa się z dwóch części. Pierwsza z nich ma charakter wprowadzenia teoretycznego, w którym odnosimy się m.in. do kwestii terminologicznych, ewolucji doradztwa zawodowego na uczelniach i wyzwaniach, jakie przed nim stoją oraz organizacji procesu w ramach instytucji. W drugiej części ilustrujemy wcześniej scharakteryzowane modele przykładami inicjatyw małopolskich, opierając swoje wnioski na obserwacji, analizie dokumentów, a przede wszystkim indywidualnych wywiadach pogłębionych z twórcami i odbiorcami usług doradczych (tzw. *case study*). Jako egzemplifikacja modelu specjalistycznego posłużyła nam praktyka instytucjonalna dwóch krakowskich uniwersytetów: Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie. Model zintegrowany zobrazowany został przykładem programu UEK Honours WISE, model oddolny – aktywnościami podejmowanymi w projekcie „Drogowskazy Kariery” (Niezależne Zrzeszenie Studentów, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie), a model partnerski – inicjatywami firmy Shell.

Przedstawione przykłady wskazują zarówno na mocne strony każdej aktywności, jak i na swoiste ograniczenia, które hamują ich rozwój i dalsze rozpowszechnianie. Podstawową barierą rozwoju doradztwa zawodowego na uczelniach jest częsty brak zabezpieczenia organizacyjnego i finansowego dla ciągłości usługi. Mimo formalnie istniejących struktur, doradztwo często funkcjonuje w trybie projektowym i nieregularnym, przez co nie stanowi trwałego i powszechnie dostępnego elementu wsparcia studentów, a także sprzyja wypaleniu zawodowemu samych doradców. Jednocześnie rośnie świadomość wagi tej formy także w przeciwdziałaniu marginalizacji oraz zaniżaniu aspiracji zawodowych, zwłaszcza w mniejszych ośrodkach regionu. Niezależnie od wielkości instytucji dla skuteczności podejmowanych działań kluczowe jest różnicowanie oferty przy jednoczesnym zachowaniu ciągłości podejmowanych inicjatyw i ich indywidualizacji. Oprócz tego wyzwaniem dla biur/centrów kariery jest promocja i zwiększenie widoczności podejmowanych aktywności – tak, aby informacja o nich docierała do szerszego grona studentów, w tym przede wszystkim do tych o niższym kapitale społeczno-kulturowym.

Analiza lokalnego kontekstu Małopolski – obejmującego m.in. wysoki poziom przedsiębiorczości, dynamiczny rozwój sektora usług i IT, jak również zróżnicowanie demograficzne i edukacyjne regionu, pozwala sformułować wniosek, że doradztwo zawodowe powinno być silniej zakorzenione w realiach regionalnych, a także silniej ukierunkowane na długofalowe planowanie kariery i rozwój osobisty, co odpowiada ewolucji od edukacyjnego doradztwa zawodowego do akademickiego doradztwa zawodowego. Studenci potrzebują poradnictwa zorientowanego na elastyczne formy zatrudnienia, planowanie ścieżek kariery w zmiennym środowisku pracy oraz rozwój kompetencji miękkich i cyfrowych. Warto również pamiętać o tym, że skuteczne poradnictwo w szkołach i na uczelniach leży także w interesie Małopolski, ponieważ dobrze zaprojektowane doradztwo może pomóc w zatrzymywaniu młodych ludzi w regionie poprzez wskazywanie im lokalnych możliwości rozwoju i ścieżek kariery zgodnych z ich potencjałem oraz wspierać w budowaniu indywidualnych, długofalowych strategii zawodowych.

*Pragniemy serdecznie podziękować wszystkim uczestnikom indywidualnych wywiadów pogłębionych, których wypowiedzi i refleksje stanowiły nieocenione źródło wiedzy i inspiracji w przygotowaniu niniejszej publikacji.*

*Szczególne wyrazy wdzięczności kierujemy do przedstawicieli uczelni, reprezentantów firm oraz studentów – za otwartość, zaangażowanie i gotowość do podzielenia się swoimi doświadczeniami oraz opiniami.*

*Serdecznie dziękujemy!*

*Autorzy*



**CZĘŚĆ I. SYSTEM DORADZTWA ZAWODOWEGO NA UCZELNIACH:  
PERSPEKTYWA TEORETYCZNA**

# 1. Od poradnictwa do coachingu kariery: ewolucja i wyzwania doradztwa w szkołach wyższych

---

## 1.1. Wprowadzenie

Zrozumienie specyfiki doradztwa zawodowego realizowanego na polskich uczelniach wymaga uwzględnienia zarówno historycznych źródeł tego zjawiska, jak i aktualnych realiów funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz zmian, jakie zachodzą w otoczeniu uczelni. W polskim szkolnictwie wyższym, w warunkach braku sformalizowanego, ustawowego systemu poradnictwa ogólnego na uczelniach, kluczową rolę w obszarze doradztwa zawodowego odgrywają akademickie biura karier (ABK). To one stanowią główną instytucjonalną formę wsparcia dla studentów i absolwentów w zakresie wejścia na rynek pracy i dalszego rozwoju zawodowego, uzupełniając działania samorządów studenckich, organizacji studenckich oraz pełnomocników ds. osób niepełnosprawnych (Eurydice, 2024). Usługi doradcze świadczone przez różne jednostki uczelni cechuje różnorodność praktyk i brak spójnych standardów (*Ibidem*). Wsparcie studentów w kształtowaniu ich ścieżek rozwoju jest też różnorodnie określane w literaturze i w praktyce: jako doradztwo lub poradnictwo edukacyjne, akademickie, zawodowe, kariery czy coaching kariery. Terminy te są często stosowane jako synonimy, choć ich geneza, zakres i akcenty znaczeniowe są różne (Pisula, 2009; Rosalska, 2013). W warunkach braku spójnych standardów i formalnych regulacji, polskie uczelnie wypracowują własne modele wsparcia, łącząc elementy doradztwa edukacyjnego, akademickiego i zawodowego, a także coaching kariery i tutoring. Różnorodność ta jest odpowiedzią na złożone i zmienne potrzeby środowiska akademickiego oraz rynku pracy.

W niniejszym rozdziale chcemy krótko odnieść się do różnic w rozumieniu i definiowaniu pojęć używanych w tym obszarze, odwołując się do genezy i ewolucji działań uczelni ukierunkowanych na przygotowanie studentów do lepszego wykorzystania swojego potencjału i radzenia sobie na rynku pracy. Podkreślimy również znaczenie rozwoju wiedzy w tym obszarze, przejawiające się m.in. szeregiem badań pozwalających lepiej wyjaśniać edukacyjne i zawodowe procesy decyzyjne, a w konsekwencji skuteczniej wspierać studentów. Doradcy i inni specjaliści zatrudnieni w ABK korzystają z tej wiedzy, tworząc skuteczne narzędzia wsparcia. Wyzwaniem pozostaje jednak dotarcie z ofertą do każdego studenta, także tego, który z własnej inicjatywy z usług ABK nie skorzysta – albo z braku przekonania o ich przydatności, albo z braku wiedzy, albo z braku motywacji do rozwoju. Tutaj nadal kluczową, a zarazem krytyczną rolę pełni kadra akademicka – wykładowcy, tutorzy, opiekunowie roku czy inni pracownicy naukowcy i dydaktyczni, którzy mają bezpośredni kontakt ze studentami. Nowe szanse, a jednocześnie wyzwania dla doradztwa tworzy też postępująca cyfryzacja i zastosowanie sztucznej inteligencji (AI, *Artificial Intelligence*), które z jednej strony mogą ułatwiać dotarcie do szerszego grona studentów i wykorzystanie dużej liczby informacji

w lepszym diagnozowaniu i proponowaniu rozwiązań, a z drugiej mogą utrwalać stereotypy i odpersonalizować proces wsparcia.

Struktura rozdziału została zaplanowana w sposób umożliwiający przejście od porządkowania terminologii i genezy doradztwa, przez analizę teorii wykorzystywanych w doradztwie, aż po identyfikację kluczowych wyzwań dla współczesnego doradztwa: globalizacji, cyfryzacji i wykorzystania AI. W rozdziale przedstawiono też refleksję nad rolą doradztwa w rozwoju kompetencji przyszłości i adaptacyjności absolwentów, z uwzględnieniem szans i zagrożeń wynikających z globalnych trendów. Rozdział ten stanowi wprowadzenie do dalszych części opracowania, w których zostaną zaprezentowane modele funkcjonowania doradztwa w szkolnictwie wyższym oraz wyniki studiów przypadku, pokazujące funkcjonowanie doradztwa na wybranych uczelniach.

Specyfiką doradztwa zawodowego w Polsce i na świecie jest duża różnorodność działań praktycznych i niejednorodność wykorzystywanych do jego opisu pojęć (Pisula, 2009). Mówi i pisze się o poradnictwie zawodowym (*ibidem*), doradztwie zawodowym (Wiśniewski, 2013), doradztwie edukacyjno-zawodowym (Pfeifer, 2014) czy doradztwie akademickim (Rosalska, 2018b), a także o doradztwie kariery (Bańka, 2016) czy poradnictwie przez całe życie (Cedefop, 2008). Zazwyczaj wiele z tych pojęć stosuje się zamiennie, nie wnikając w subtelne różnice znaczeniowe wskazywane w literaturze przedmiotu. Warto jednak mieć na względzie z jednej strony genezę i ewolucję zjawiska poradnictwa, z drugiej zaś specyficzne dla każdego z tych pojęć rozłożenie akcentów – zwracanie uwagi na role stron procesu doradztwa czy na jego cel i przedmiot.

Historycznie jako pierwsze pojawiło się **poradnictwo zawodowe** (*vocational guidance*), dotyczące głównie młodzieży, a jego początki miały miejsce jeszcze w XIX wieku (Di Doménico & Vilanova, 2000). Wiąże się je z działalnością psychologa Jessego Davisa, który w 1898 roku w Central High School w Detroit udzielał pomocy uczniom wymagającym wsparcia psychopedagogicznego i orientacji zawodowej. Za inny możliwy punkt wyjścia uznaje się przemówienie wygłoszone w 1899 roku przez pierwszego rektora Uniwersytetu Chicagowskiego, Williama Harpera, który zapowiedział nadejście specjalistów w zakresie doradztwa na poziomie akademickim. Natomiast za początek formalnego doradztwa zawodowego uznaje się działalność Franka Parsonsa, który w 1908 roku założył w Bostonie pierwsze Biuro Doradztwa Zawodowego (*Vocation Bureau*). Jego celem było wsparcie młodych ludzi, imigrantów i osób z grup defaworyzowanych w wyborze zawodu oraz wejściu na rynek pracy (Dey & Cruzvergara, 2014).

W początkowych dekadach XX wieku doradztwo zawodowe zaczęło rozwijać się na uczelniach, a rolę doradców pełnili wówczas głównie wykładowcy i mentorzy, pomagając studentom w wyborze ścieżki zawodowej. Ważnym krokiem do profesjonalizacji doradztwa było utworzenie w 1911 roku na Uniwersytecie Harvarda pierwszego kursu akademickiego z zakresu doradztwa zawodowego (*ibidem*). W latach 20. i 30. XX wieku, wraz z rozwojem systemu edukacji i wzrostem liczby studentów, pojawiła się potrzeba wsparcia nie tylko

w wyborze zawodu, ale także w planowaniu ścieżki edukacyjnej. Zaczęto mówić o **doradztwie edukacyjnym**, które obejmowało pomoc w wyborze kierunku studiów, kursów i adaptacji do życia akademickiego. Doradztwo edukacyjne rozwijało się wówczas równoległe z doradztwem zawodowym, jednak w praktyce oba obszary często się przenikały, a granice między nimi były nieostre. Ze Stanów Zjednoczonych wywodzi się też koncepcja **doradztwa akademickiego**, która rozwijała się wraz z przemianami tamtejszego szkolnictwa wyższego. Podstawowym celem doradztwa akademickiego było wzmacnianie zaangażowania studentów w proces uczenia się (Frost, 2000) oraz wspieranie ich w planowaniu i realizacji celów edukacyjnych i życiowych, czemu miało służyć wykorzystanie wiedzy o zachowaniach studentów oraz możliwościach instytucjonalnych uczelni (Creamer, 2000). Działalność doradcza w tym zakresie opierała się na dwóch filarach: tworzeniu ofert wsparcia dla studentów oraz projektowaniu systemowych i organizacyjnych rozwiązań, które sprzyjają realizacji celów akademickich. Obecnie przyjmuje się, że doradztwo akademickie powinno być zgodne z wartościami wskazanymi w dokumencie *Core Values Statement* opracowanym przez *National Academic Advising Association*: szacunkiem, profesjonalizmem, włączaniem, uczciwością, zaangażowaniem, troską i upodmiotowieniem (*empowerment*)<sup>1</sup> (NACADA, 2004). Za główny cel doradztwa akademickiego uznaje się właśnie *empowerment* – rozumiany jako wspieranie studentów w odkrywaniu potencjału, podejmowaniu wyzwań i wyrażaniu indywidualności (Creamer, 2000). Uczelnie, chcąc wspierać ten proces, powinny tworzyć warunki umożliwiające łączenie celów edukacyjnych z innymi wymiarami życia studenta – społecznym, rodzinnym, zdrowotnym czy ekonomicznym (Rosalska 2018ab).

Pojęcia doradztwo akademickie i edukacyjne bywają czasem używane zamiennie, lecz zgodnie z przyjętymi definicjami różnią się zakresem, celem i sposobem realizacji. Doradztwo akademickie cechuje się szerszym, bardziej zindywidualizowanym podejściem, integrującym różne aspekty życia studenta i wspierającym go na każdym etapie studiów. Najważniejsze różnice pomiędzy tymi dwoma rodzajami wsparcia młodych ludzi w zakresie podejmowanych przez nich wyborów przedstawiono w tabeli 1.1.

---

<sup>1</sup> Zasady te mają charakter zaleceń, dobrych praktyk, z których mogą, lecz nie muszą korzystać uczelnie. Sam dokument podkreśla, że wartości te mają służyć jako ramy refleksji, inspiracji i profesjonalnego rozwoju, a nie jako sztywna lista wymagań. *National Academic Advising Association* rekomenduje ich wdrażanie i wspieranie przez uczelnie, ale nie narzuca jednolitego modelu doradztwa.

**Tabela 1.1. Różnice między doradztwem akademickim a edukacyjnym**

Kryterium	Doradztwo akademickie	Doradztwo edukacyjne
<b>Cel</b>	Wsparcie w planowaniu i realizacji ścieżki akademickiej, integracja różnych aspektów życia studenta	Pomoc w wyborze kierunku studiów, kursów, rozwoju kompetencji edukacyjnych
<b>Zakres</b>	Całościowe, obejmuje aspekty edukacyjne, osobiste, społeczne i zawodowe	Głównie wybory edukacyjne, planowanie procesu kształcenia
<b>Realizatorzy</b>	Najczęściej specjaliści z danej dziedziny, pracownicy uczelni	Doradcy edukacyjni, pedagodzy, psychologowie
<b>Perspektywa czasowa</b>	Skupienie na „na studiach” – bieżące wsparcie i rozwój uwzględniające różne sfery życia	Często „przed studiami” lub na początku studiów, wybory edukacyjne
<b>Charakter</b>	Może być obligatoryjne lub fakultatywne, często zindywidualizowane	Zazwyczaj fakultatywne, skupione na wyborze szkoły lub jej profilu, kierunku studiów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rosalska (2018a); Cook (2009).

Doradztwo akademickie jest ofertą szerzej integrującą różne sfery życia studenta, podczas gdy doradztwo edukacyjne koncentruje się na wyborach edukacyjnych i planowaniu procesu kształcenia (Rosalska 2018a). W doradztwie akademickim ważne są: indywidualizacja wsparcia, rozpoznanie sytuacji rodzinnej, społecznej i zdrowotnej studenta oraz projektowanie ścieżki edukacyjnej w kontekście celów osobistych i zawodowych (Rosalska 2018a). W wielu uczelniach (np. Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu itd.) doradztwo akademickie jest realizowane w formie tutoringów – wsparcia studentów w procesie studiowania, w tym w kształtowaniu ścieżki uczenia się, rozpoznawaniu własnego potencjału, wyborze kursów, planowaniu dodatkowej aktywności pozwalającej uzyskać brakujące kompetencje. Co oczywiste, doradztwo akademickie odnosi się bezpośrednio do etapu edukacji w szkołach wyższych, podczas gdy doradztwo edukacyjne rozpoczyna się na wcześniejszych etapach kształcenia.

## **1.2. Od doradztwa i poradnictwa zawodowego do doradztwa kariery i poradnictwa przez całe życie**

Pozostając nadal przy kwestiach definicyjnych, warto odnieść się do znaczenia pojęć „doradztwo zawodowe” i „poradnictwo zawodowe”, które są kluczowe dla interesującego nas obszaru. Doradztwo zawodowe jest najczęściej definiowane jako szeroki zakres usług i działań, których celem jest informowanie, wspieranie w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych oraz zarządzaniu karierą przez całe życie. Skupia się na dostarczaniu informacji, narzędzi i zasobów do samodzielnych wyborów (Cedefop *et al.*, 2020). Natomiast poradnictwo zawodowe to bardziej zindywidualizowany, pogłębiony proces, oparty na relacji doradca-klient, wykorzystujący metody psychologiczne i komunikacyjne, ukierunkowany na rozwiązywanie problemów, rozwój samoświadomości i aktywne projektowanie ścieżki kariery

(Kidd, 2006). Oba pojęcia są obecnie rozumiane szeroko, ale doradztwo akcentuje informowanie i wsparcie decyzyjne, natomiast poradnictwo indywidualną, pogłębioną pracę nad rozwojem kariery i adaptacją do zmian.

W polskiej literaturze często pojęcia te są używane jako synonimy (Sarżyńska, 2007; Wiśniewski, 2013), jednak podejmowane są próby wyodrębnienia ich specyfiki. Przykładowo, takie autorki, jak Maria Czerepaniak-Walczak czy Bożena Wojtasik zwracają uwagę, że w procesach tych inaczej rozumiana jest rola doradcy i osoby radzącej się oraz relacje między nimi. Według Czerepaniak-Walczak (2001), z doradztwem mamy do czynienia wówczas, gdy proces przekazywania informacji ma charakter niesformalizowany, następuje na prośbę osoby radzącej się, natomiast poradnictwo odbywa się w wyraźnie określonych ramach, nie zakładających indywidualnych relacji osoby radzącej się z doradcą, jak to ma miejsce np. podczas zajęć czy zorganizowanych przez placówkę edukacyjną grupowych spotkań z doradcą. Wojtasik (1994) wskazuje natomiast, że różnica pomiędzy tymi pojęciami polega na dostrzeganiu problemu przez radzącego się lub przez doradcę. W poradnictwie problem „rodzi się” w świadomości radzącego się, natomiast w doradztwie – w świadomości doradcy. Różnice widoczne są też w poziomie wyeksponowania roli doradcy – jej zdaniem w poradnictwie rola doradcy nie jest tak mocno zaznaczona – radzący się i doradca są partnerami, istotna jest dobrowolność porady. Natomiast w doradztwie radzący się jest raczej bierny, aktywną rolę pełni doradca, który przekonuje, wpływa czy nakłania radzącego do pewnych decyzji, pełniąc rolę eksperta. Jak wskazują przytoczone podejścia, granice między tymi pojęciami są w dużej mierze umowne, a pomiędzy autorkami brakuje zgodności co do istoty tych różnic. Proponujemy więc w tej publikacji pojęcia te traktować synonimicznie, gdyż różnice pomiędzy nimi nie mają kluczowego znaczenia w codziennej praktyce doradczej – ważniejsze jest indywidualne podejście do klienta i skuteczność wsparcia, a nie nazewnictwo procesu (Bańka, 2016).

W publikacjach poświęconych doradztwu zawodowemu występuje ono też obok takiego terminu, jak „**orientacja zawodowa**”, która jest rozumiana jako celowa, systematyczna i długotrwała działalność prowadząca do trafnego wyboru zawodu (Sarżyńska, 2007). **Orientacja zawodowa** byłaby więc długoterminowym procesem, rozpoczynającym się we wczesnych latach życia. W obecnych warunkach trudno byłoby jednak wyznaczyć jej koniec, gdyż wybór jednej ścieżki zawodowej może być początkiem dalszych wyborów, przekwalifikowywania się, dostosowywania do zmieniających się warunków. Nie bez powodu zwraca się uwagę, że samo pojęcie „zawód” nie jest adekwatne do obecnego, ulegającego szybkim przemianom rynku pracy (Dvorakova, 2021). Współczesny rynek pracy wymaga elastyczności, rozwoju kompetencji i gotowości do zmiany ról zawodowych, a nie trwania w jednym „zawodzie” (Arregui *et al.*, 2019). Dlatego coraz częściej stosuje się termin „**poradnictwo kariery**” lub „**poradnictwo kariery przez całe życie**” (Pisula, 2009; Cedefop, 2011), które ma szeroki zakres i obejmuje wszystkie etapy życia.

**Poradnictwo kariery** odnosi się do usług i działań mających na celu pomoc osobom w każdym wieku i na każdym etapie ich życia, w dokonywaniu wyborów edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych oraz w zarządzaniu ich karierą. Takie usługi można znaleźć w szkołach, na uczelniach, w centrach kształcenia, w prywatnych firmach szkoleniowych czy doradczych, w publicznych służbach zatrudnienia, w miejscu pracy czy w organizacjach pozarządowych. Działania te mogą odbywać się indywidualnie lub grupowo, mogą być realizowane osobiście lub na odległość (telefonicznie lub przez internet). Obejmują one dostarczanie informacji zawodowych (w formie drukowanej, cyfrowej i innych formach), narzędzia do oceny i samooceny, wywiady doradcze, programy edukacji zawodowej i szkoleń (aby pomóc jednostkom rozwijać świadomość siebie, świadomość możliwości i umiejętności zarządzania karierą), programy próbne (aby wypróbować opcje przed ich wyborem), programy poszukiwania pracy (OECD, European Commission, 2004).

Poradnictwo kariery jest więc procesem kompleksowym, uwzględniającym wybory i działania edukacyjne, szkoleniowe i zawodowe, zorientowanym na lepsze wykorzystanie zasobów danej osoby w kontekście wyzwań i szans, jakie stwarza rynek pracy. Wymaga z jednej strony dobrego rozpoznania potencjału osoby radzącej się, jak i znajomości otoczenia – kierunków rozwoju rynku pracy, zapotrzebowania na kwalifikacje i kompetencje, trendów technologicznych, ekonomicznych i społecznych. Istotne jest też coraz większe zwracanie uwagi na rolę klienta – osoby radzącej się. Podkreśla się jej aktywną rolę w tym procesie, wzmocnienie podmiotowości i zdolności do wyznaczania celów i określania strategii ich realizacji. Stąd też coraz częściej w poradnictwie stosuje się metody pracy coachingowej i mówi się o **coachingu kariery**. Typowe dla tego podejścia jest wzmocnianie samodzielności, odpowiedzialności i aktywności osoby korzystającej ze wsparcia. W przeciwieństwie do klasycznego doradztwa, gdzie doradca często udziela konkretnych wskazówek lub rekomendacji, coach kariery zachęca studenta do samodzielnego wyznaczania celów, poszukiwania rozwiązań i podejmowania decyzji. To podejście buduje pewność siebie i kompetencje niezbędne do zarządzania własną karierą w zmieniającym się środowisku (Kozielska, 2015). Istotne jest również to, że coaching kariery obejmuje nie tylko planowanie ścieżki zawodowej, ale także rozwój osobisty, kompetencje miękkie, zarządzanie stresem czy równowagę między życiem prywatnym a zawodowym. Jest to szczególnie cenne w sytuacji, w której radzenie sobie na rynku pracy wymaga wysokiej adaptacyjności, którą warunkują nie tylko dobrze rozwinięte kompetencje zawodowe, ale także kompetencje społeczne czy odpowiednie postawy (Sidor-Rządkowska, 2018). Podejście właściwe dla coachingu kariery odpowiada też na oczekiwania obecnych studentów, dla których ważne jest indywidualne podejście, wsparcie w odkrywaniu własnych pasji i wartości, a nie tylko udzielanie informacji o zawodach czy rynku pracy. Coaching kariery odpowiada na te potrzeby, umożliwiając głębszą pracę nad motywacją, poczuciem sensu i satysfakcją z wyborów życiowych. Warto podkreślić, że coaching kariery nie zastępuje poradnictwa zawodowego, lecz je uzupełnia. Doradca zawodowy może korzystać z narzędzi coachingowych (np. metoda GROW, Koło życia), aby lepiej rozumieć potrzeby i aspiracje studentów. Z kolei coach kariery może wykorzystywać

wiedzę o rynku pracy i kompetencjach zawodowych, aby skuteczniej wspierać klienta w realizacji jego celów (Baan *et al.*, 2025). Porównanie specyfiki doradztwa akademickiego, zawodowego oraz doradztwa kariery i coachingu kariery przedstawiono w tabeli 1.2.

**Tabela 1.2. Rodzaje usług poradniczych – doradztwo akademickie, zawodowe, doradztwo kariery i coaching kariery, zestawienie różnic i podobieństw**

Kryterium	Doradztwo akademickie	Doradztwo zawodowe	Doradztwo kariery	Coaching kariery
<b>Cel</b>	Planowanie ścieżki edukacyjnej i integracja z celami życiowymi	Wybór zawodu, kierunku kształcenia lub przekwalifikowanie	Przygotowanie do wejścia na rynek pracy, organizacja staży/praktyk	Rozwój samoświadomości, zarządzanie karierą, osiąganie celów zawodowych
<b>Metody</b>	Konsultacje indywidualne, zatwierdzanie planów studiów	Testy psychologiczne, informacje o stanowiskach pracy	Warsztaty, bazy ofert pracy, współpraca z pracodawcami	Pytania coachingowe, sesje refleksyjne, planowanie działań
<b>Adresaci</b>	Studenci i doktoranci	Uczniowie, studenci, osoby dorosłe	Studenci, doktoranci i absolwenci	Osoby na dowolnym etapie kariery
<b>Udzielający wsparcia</b>	Doradcy akademicy, tutorzy, wykładowcy, opiekunowie roku, specjaliści ds. wsparcia studenckiego	Doradcy zawodowi, psycholodzy pracy, specjaliści ds. rynku pracy, pedagodzy, konsultanci kariery	Doradcy kariery, specjaliści ds. rozwoju zawodowego, mentorzy, coachowie, psycholodzy pracy	Certyfikowani coachowie kariery, trenerzy rozwoju osobistego, konsultanci coachingowi, mentorzy
<b>Czas trwania</b>	Cały okres studiów	Okres przejściowy (np. wybór zawodu)	Głównie przed wejściem na rynek pracy	Długoterminowy, cykliczny

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Rosalska (2018a); Bańka (2016); Sidor-Rządkowska (2018).

Z punktu widzenia wsparcia studentów w procesie planowania swojej ścieżki edukacyjnej i zawodowej oraz rozwijania swojego potencjału, kluczowe jest przemyślane stosowanie odpowiednich dla specyfiki kierunku narzędzi. W przypadku studiów o ściśle określonym programie oraz mniejszej swobodzie w zakresie kształtowania programu studiów mniejszą rolę będzie odgrywało doradztwo akademickie, istotne z kolei tam, gdzie studenci mają większą możliwość profilowania swojej ścieżki kształcenia i tworzenia zindywidualizowanych planów studiowania. Podobnie w przypadku doradztwa zawodowego – choć może ono być przydatne dla studentów wszystkich kierunków studiów, to większą rolę będzie odgrywać tam, gdzie profil kształcenia nie daje się w prosty sposób powiązać ze stanowiskiem pracy, na którym są zatrudniani absolwenci, jak to ma miejsce w przypadku wielu kierunków społecznych, jak np. socjologia, stosunki międzynarodowe czy zarządzanie, ale także ścisłych – jak np. matematyka, fizyka czy chemia. Najbardziej uniwersalną usługą jest doradztwo czy poradnictwo kariery, które powinno mieć charakter holistyczny i wspierać studenta w jak

najlepszym przygotowaniu się nie tylko do wykonywania określonych ról zawodowych, ale przed wszystkim do umiejętnego wykorzystania i rozwijania swoich zasobów kompetencyjnych. W tym celu szczególnie pomocne mogą być narzędzia typowe dla coachingu kariery.

### 1.3. Planowanie kariery zawodowej i czynniki oddziałujące na ten proces – ujęcie teoretyczne

W poradnictwie kariery ważne jest zrozumienie czynników, które wpływają na decyzje związane z dalszą edukacją i kształtowaniem ścieżki rozwoju zawodowego. Charakter tych decyzji i oddziałujących na nie czynników wyjaśnia wiele teorii, uwzględniających zarówno czynniki psychologiczne, jak i społeczne. Teorie te zwracają uwagę na rolę predyspozycji indywidualnych, rolę kontekstu społecznego, ekonomicznego i kulturowego dla podejmowanych decyzji. Można je podzielić na kilka kategorii (rysunek 1.1): teorie kładące nacisk na cechy jednostek i dopasowanie, teorie rozwojowe, teorie społeczno-poznawcze i uczenia się oraz teorie psychodynamiczne i socjologiczne (Cybał-Michalska, 2017; Krause, 2012; Muszyński, 2010; George, 2024).

Rysunek 1.1. Teorie wyjaśniające decyzje związane z rozwojem kariery



Źródło: Opracowanie własne.

### 1.3.1. Teorie cech i dopasowania (*Trait and Factor Theories*)

Teorie te wywodzą się z tradycji psychologii różnic indywidualnych i stanowią fundament klasycznego poradnictwa zawodowego. Opierają się na założeniu, że optymalny rozwój kariery i satysfakcja zawodowa wynikają z dopasowania cech jednostki (takich jak zainteresowania, zdolności czy wartości) do wymagań i charakterystyki środowiska pracy. Frank Parsons, pionier tego podejścia, już w 1909 roku opracował trójetapowy model doradczy: samoanaliza, poznanie zawodów i racjonalne dopasowanie (Betz, Fitzgerald & Hill, 2012). Najbardziej znanym rozwinięciem tej tradycji jest teoria RIASEC Johna Hollanda, która wyróżnia sześć typów osobowości zawodowej i odpowiadających im środowisk pracy: realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy i konwencjonalny. W myśl tej teorii osoby osiągają większą satysfakcję i sukces zawodowy, jeśli ich praca jest zgodna z dominującym typem osobowości (Nauta, 2010; Syroka, 2003).

W praktyce doradztwa kariery teorie te stanowią podstawę diagnostyki psychometrycznej (Sztejnberg & Jasiński, 2014). Testy oparte na modelu Hollanda pomagają studentom identyfikować dominujące typy osobowości, co przekłada się na rekomendacje staży, praktyk czy ścieżek kariery. Teorie cech i dopasowania, choć szeroko stosowane i cenione za prostotę oraz praktyczność, spotykają się jednak z krytyką. Zwraca się uwagę na ograniczoną uniwersalność kulturową teorii Hollanda – jego model powstał w kontekście amerykańskim i może nie uwzględniać specyfiki innych środowisk i kultur. Teoria ta krytykowana jest także za nadmierne uproszczenia, ponieważ klasyfikacja zawodów i osobowości obejmująca sześć typów RIASEC nie oddaje złożoności współczesnego rynku pracy oraz wielowymiarowości jednostek. Ponadto teoria nie uwzględnia w wystarczającym stopniu czynników społecznych, ekonomicznych i środowiskowych, które wpływają na wybory zawodowe, takich jak stereotypy, nierówności czy dostęp do zasobów. Wreszcie, model zakłada względną stałość cech i zainteresowań, co stoi w sprzeczności z badaniami wskazującymi na ich zmienność w ciągu życia. Te ograniczenia sugerują potrzebę uzupełniania teorii Hollanda innymi podejściami, które lepiej oddają dynamikę i kontekst współczesnej kariery (Nauta, 2010).

### 1.3.2. Teorie rozwojowe (*Developmental Theories*)

Teorie rozwojowe kariery postrzegają wybory zawodowe jako proces ewoluujący przez całe życie, powiązany z rozwojem tożsamości i doświadczeń jednostki. Wśród najważniejszych koncepcji tej grupy znajdują się teorie Eli Ginzberga (Ginzberg *et al.*, 1951), Donalda Supera (1980) oraz Marka Savickasa (2005), które podkreślają, że decyzje zawodowe są wynikiem długofalowego dojrzewania i adaptacji do zmian życiowych. Teorie te pozwalają lepiej zrozumieć procesy podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych na różnych etapach życia i w różnych kontekstach sytuacyjnych. Model Ginzberga opisuje proces dojrzewania decyzji zawodowych w trzech etapach: od fantazji, przez próby, po realizm, podkreślając, że wybory edukacyjne i zawodowe są wynikiem stopniowego konfrontowania marzeń z rzeczywistością, a rozwój kariery trwa przez całe życie (Ginzberg *et al.*, 1951). Teoria Donalda

Supera akcentuje rolę tożsamości zawodowej (*self-concept*) oraz zmienność ról życiowych na różnych etapach życia, co pozwala doradcom wspierać studentów w refleksji nad własną ścieżką rozwoju i adaptacji do zmian (Super 1980). Z kolei podejście narracyjne Savickasa zachęca do traktowania kariery jako indywidualnej opowieści, integrującej przeszłe doświadczenia z przyszłymi aspiracjami i budującej poczucie sprawczości (Savickas, 2005).

W doradztwie kariery w Polsce teorie rozwojowe znajdują zastosowanie w pracy ze studentami na różnych etapach studiów. Model Ginzberga wykorzystywany jest w programach orientacji zawodowej i konsultacjach indywidualnych, gdzie doradcy pomagają studentom przechodzić od fazy eksploracji zainteresowań do świadomych decyzji edukacyjnych i zawodowych, uwzględniając zmienność motywacji i wpływ doświadczeń życiowych (Krause, 2012). Teoria Supera stanowi podstawę do projektowania długofalowych programów wsparcia, takich jak budowanie portfolio kompetencji, diagnoza etapu rozwoju zawodowego czy analiza pełnionych ról życiowych – przykładem są zajęcia z planowania kariery i tutoring realizowane na wielu uczelniach (Krause, 2012) czy wykorzystywanie metody gier diagnostyczno-symulacyjnych w pracy doradczej (Ziółkowski, 2016). Koncepcja Savickasa, choć do tej pory rzadko wykorzystywana w polskim poradnictwie kariery, może wnieść ważny wkład w wzmacnianie podmiotowości studentów i wspierać ich refleksyjne podejście do kariery. Tworzone w trakcie spotkań z doradcą narracje pozwalają na rozpoznanie motywów przewodnich działania oraz potrzeb i celów, co pomaga studentowi w przekonaniu przez niego własnej kariery (Minta, 2012).

### **1.3.3. Teorie społeczno-poznawcze i uczenia się (*Social-Cognitive and Learning Theories*)**

Teorie społeczno-poznawcze i uczenia się stanowią nowoczesną grupę podejść w poradnictwie kariery. Wyróżniają się one akcentowaniem dynamicznej interakcji między jednostką a środowiskiem, rolą uczenia się przez doświadczenie oraz adaptacyjnością do zmian. W przeciwieństwie do tradycyjnych teorii dopasowania cech, teorie te podkreślają, że wybory zawodowe są wynikiem nie tylko indywidualnych cech, ale także przekonań o własnych możliwościach (*self-efficacy*), oczekiwań wobec rezultatów, wsparcia społecznego, barier środowiskowych i przypadkowych wydarzeń (Lent *et al.*, 1994; McLeod, 2024). Cechą charakterystyczną teorii z tej grupy jest uznanie, że rozwój kariery to proces dynamiczny, w którym jednostka aktywnie reaguje na zmieniające się okoliczności, uczy się na podstawie sukcesów i porażek oraz kształtuje swoje cele i aspiracje w odpowiedzi na doświadczenia i wpływy zewnętrzne (Wang *et al.*, 2022). Teorie, takie jak społeczno-poznawcza teoria kariery (SCCT), teoria planowania przypadkowego Krumboltza czy teoria socjodynamiczna Peavy'ego, uwzględniają zarówno czynniki psychologiczne (np. poczucie sprawczości), jak i społeczne (np. wsparcie, budowanie sieci kontaktów, bariery środowiskowe, normy kulturowe).

W Polsce teorie te są coraz częściej wykorzystywane w praktyce doradczej, zwłaszcza w pracy ze studentami stojącymi wobec niepewności rynku pracy, zmian społecznych i konieczności

adaptacji do nowych wyzwań (Minta, 2012). Na przykład społeczno-poznawcza teoria kariery (SCCT) jest wykorzystywana w warsztatach rozwijających poczucie własnej skuteczności, wzmacniających sprawczość i pokazujących rolę wsparcia społecznego w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych (Wąsowska, 2015; Bańka, 2016). Teoria planowania przypadkowego Krumboltza jest wykorzystywana w pracy doradców, którzy uczą studentów elastyczności i otwartości na nieprzewidziane szanse, m.in. poprzez zajęcia i konsultacje pomagające wykorzystywać przypadkowe zdarzenia w rozwoju kariery oraz radzić sobie z niepewnością rynku pracy (Redzimski, 2016). Socjodynamiczne podejście Peavy'ego zostało wdrożone w Polsce m.in. w ramach projektu „Nowa perspektywa doradztwa zawodowego”, gdzie organizowano szkolenia i warsztaty skupione na dialogu, analizie wartości oraz budowaniu sprawczości w kontekście społeczno-kulturowym (Górka, 2014).

#### **1.3.4. Teorie psychodynamiczne i socjologiczne**

Teorie psychodynamiczne i socjologiczne podkreślają znaczenie nieświadomych motywacji, wczesnych doświadczeń rodzinnych oraz kontekstu społeczno-kulturowego w kształtowaniu wyborów zawodowych. Należą do nich m.in. psychoanalityczna teoria Anny Roe, teoria ograniczeń i kompromisów Lindy Gottfredson oraz podejście dialogowe. W poradnictwie akademickim teorie te pozwalają analizować głębsze uwarunkowania decyzji studentów, takie jak wpływ rodziny, stereotypów czy nierówności społecznych. Ich zastosowanie obejmuje m.in. warsztaty antydyskryminacyjne, analizę barier środowiskowych i wsparcie w przełamywaniu ograniczeń. Mają one jednak także istotne ograniczenia: często ignorują dynamikę współczesnego rynku pracy, nadmiernie deterministycznie ujmują rolę rodziny oraz marginalizują czynniki ekonomiczne (Bańka, 2005; Rosalska, 2013).

Teorią, która mocno akcentuje rolę rodziny w wyborach edukacyjnych i zawodowych jest psychoanaliza Anny Roe (1956). Zakłada ona, że wczesne relacje rodzinne i styl wychowania (akceptacja, odrzucenie, nadopiekuńczość) wpływają na kształtowanie osobowości i późniejsze preferencje zawodowe – osoby wychowywane w środowisku pełnym wsparcia częściej wybierają zawody społeczne, natomiast doświadczenie chłodu emocjonalnego może prowadzić do wyboru zawodów technicznych lub skoncentrowanych na zadaniach. W praktyce doradztwa teoria ta jest wykorzystywana w pracy z osobami doświadczającymi konfliktów między własnymi aspiracjami a oczekiwaniami rodziny, pozwalając doradcom analizować głębokie motywacje i rodzinne uwarunkowania wyborów edukacyjno-zawodowych (Barańska, 2023). Teoria ograniczeń i kompromisów Lindy Gottfredson opisuje, jak młodzi ludzie zawężają wybory zawodowe pod wpływem stereotypów płciowych, norm społecznych i prestiżu zawodów, a następnie dokonują kompromisów, rezygnując z niektórych aspiracji na rzecz bardziej dostępnych ścieżek. W Polsce teoria ta wykorzystywana jest

m.in. w programach wspierających kobiety na kierunkach STEM<sup>2</sup> czy studentów z rodzin o niskim kapitale kulturowym, pomagając identyfikować i przełamywać bariery oraz świadomie kształtować decyzje edukacyjno-zawodowe (Rosalska, 2018b; Sroka, 2014). Poradnictwo dialogowe jest stosowane w indywidualnych i grupowych konsultacjach oraz warsztatach, podczas których doradca nie narzuca gotowych rozwiązań, lecz wspiera studenta w samodzielnym odkrywaniu zasobów i wartości (Bańka, 2005; Soika, 2017). Studenci stają się dzięki temu aktywnymi uczestnikami procesu planowania kariery, a nie tylko biernymi odbiorcami porad. Uczą się korzystać z informacji zwrotnych, reflektować nad własnymi doświadczeniami i podejmować bardziej świadome decyzje zawodowe. Poradnictwo dialogowe wymaga jednak od doradców wysokich kompetencji interpersonalnych i facylitacyjnych, ponadto jest czasochłonne i wymaga zaangażowania zarówno ze strony doradcy, jak i studenta, co może stanowić wyzwanie dla obu stron.

Przedstawiony przegląd warto podsumować stwierdzeniem, że współczesne doradztwo kariery na uczelniach korzysta z różnych teorii – od teorii cech i dopasowania, przez teorie rozwojowe, społeczno-poznawcze, aż po psychodynamiczne i socjologiczne. Każda z nich wnosi swoją perspektywę: jedne pomagają diagnozować predyspozycje i dopasowanie do zawodów, inne podkreślają znaczenie rozwoju tożsamości, adaptacji do zmian czy wpływu środowiska społecznego i rodzinnego. Teorie te nie wykluczają się, lecz wzajemnie uzupełniają, pozwalając doradcom lepiej odpowiadać na złożone potrzeby studentów. Ich integracja umożliwi indywidualizację wsparcia, skuteczniejsze przełamywanie barier oraz przygotowanie studentów do świadomego, elastycznego zarządzania własną karierą na szybko zmieniającym się rynku pracy.

#### **1.4. Rola doradztwa w rozwoju kompetencji przyszłości**

Doradztwo i tutoring są od dawna postrzegane jako ważne dla zmniejszenia skali rezygnacji ze studiów, zwiększania satysfakcji studentów ze studiowania, czy radzenia sobie z kryzysami podczas studiów (Drake, 2011). Rola doradztwa wykracza jednak poza ten zakres i jest krytyczna dla osiągnięcia jednego z podstawowych celów kształcenia studentów, jakim jest zatrudnialność absolwentów (*employability*), rozumiana nie tylko jako podjęcie zatrudnienia po ukończeniu studiów, ale także zdolność do skutecznego adaptowania się do rynku pracy w celu optymalizacji swojej sytuacji w zmieniających się warunkach (Rosalska, 2013; Sin & Neave, 2016).

W związku z tym wiele uczelni analizuje swoje modele doradztwa, uznając spersonalizowane podejście do uczenia się i wsparcia za kluczowy element sukcesu studenta i funkcjonowania

---

<sup>2</sup> STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) – zbiorcze określenie obszarów kształcenia i pracy związanych z naukami ścisłymi i przyrodniczymi, technologią, inżynierią oraz matematyką; w polskim piśmiennictwie często tłumaczone jako „kierunki/kompetencje ścisłe i techniczne”.

uczelnii jako całości (Holland *et al.*, 2020). W efekcie modyfikują one modele doradztwa, kładąc większy nacisk na rozwój kluczowych kompetencji i planowanie przyszłej kariery studenta. Doradcy i tutorzy akademicki coraz częściej pomagają studentom łączyć to, czego uczą się na studiach, z tym, czego będą od nich oczekiwać pracodawcy (*ibidem*). Wysokiej jakości doradztwo może wspierać u studentów nie tylko osiąganie sukcesów edukacyjnych, ale także rozwój kompetencji miękkich, pewności siebie i przygotowanie do przyszłej pracy (Drake, 2011; Sin & Neave, 2016; Holland *et al.*, 2020). Jak piszą Sin i Neave (2016), doradcy pełnią funkcję „nawigatorów” kultury akademickiej – pomagają studentom odnaleźć się w środowisku uczelni, rozwijać odpowiednie umiejętności oraz podejmować świadome decyzje o dalszej drodze zawodowej. W praktyce uczelnie wdrażają te idee, np. poprzez integrację doradztwa i procesów uczenia: pojawiają się zajęcia i moduły w programach studiów skupione na rozwoju kompetencji związanych z zatrudnialnością, prowadzone przy współdziałaniu biur karier i doradców zawodowych. To wszystko ma na celu lepsze przygotowanie studentów do wejścia na rynek pracy i zwiększanie ich szans na zatrudnienie.

We współczesnym świecie, charakteryzującym się zmiennością (*volatility*), niepewnością (*uncertainty*), złożonością (*complexity*) i niejednoznacznością (*ambiguity*) – określanym skrótem VUCA – charakteryzowanym też coraz częściej jako kruchy (*brittle*), niespokojny (*anxious*), nieliniowy (*non-linear*) i niezrozumiały (*incomprehensible*) – co oddaje skrót BANI – zarówno proces kształcenia, jak i doradztwa powinny w jeszcze większym stopniu koncentrować się na rozwoju tzw. kompetencji przyszłości (Menaria, 2024; Tshetshe, 2025; Olkowicz *et al.*, 2024). Kompetencje te są najczęściej już poszukiwane na rynku pracy i bardzo trudne do pozyskania, co zbliża je do tzw. *hot skills* – czyli umiejętności, których znaczenie jest obecnie duże i będzie wzrastać w przyszłości (Szcucka *et al.*, 2023; Worek *et al.*, 2023; CEAPP, 2024). *Hot skills* to zazwyczaj wszechstronne, uniwersalne umiejętności, które są istotne w każdej pracy, niezależnie od jej charakteru. Umożliwiają sprawną realizację zadań zawodowych na różnych stanowiskach i w różnych sektorach. Pracownicy posiadający te umiejętności są elastyczni, potrafią dostosowywać się do zmian, rozwiązywać problemy oraz aktywnie wspierać rozwój organizacji, w której pracują. Według badań realizowanych przez CEAPP UJ dla NCBiR (CEAPP, 2024), do *hot skills* zaliczają się: (1) umiejętności analityczne pozwalające na lepsze zrozumienie sytuacji, tworzenie planów i opracowywanie strategii działania, (2) umiejętności cyfrowe, w tym rozumienie narzędzi i technologii cyfrowych; (3) elastyczność i zdolność adaptacji do zmian; (4) umiejętności miękkie, np. skuteczne komunikowanie się, zdolność do empatii i zarządzania emocjami; (5) postawy wobec pracy, np. zaangażowanie, branie odpowiedzialności za podejmowane działania. Posiadanie tych kompetencji staje się warunkiem koniecznym nie tylko dla zatrudnialności, ale i odporności na potencjalne kryzysy i zmiany, jakie zachodzą i będą bez wątpienia zachodzić na rynku pracy. Umiejętności, takie jak krytyczne myślenie, zdolność do rozwiązywania problemów, uczenie się przez całe życie, elastyczność, współpraca, odporność na stres czy kompetencje cyfrowe są wskazywane jako kluczowe w świecie nieciągłości ścieżek zawodowych i szybkiej dezaktualizacji wiedzy (World Economic Forum, 2023, 2025; OECD, 2021).

W tym kontekście uczelnie powinny wzmacniać rolę doradztwa jako przestrzeni wspierania nie tylko decyzji zawodowych, lecz także zwiększania adaptacyjności i budowania kapitału zawodowego studentów (Rosalska, 2013; Tomlinson, 2017; Sin & Neave, 2016; CEAPP, 2024). Wyzwaniem jest oczywiście skuteczność związanych z tym działań, zachęcenie do udziału w nich nie tylko tych studentów, którzy są i tak aktywni, angażują się w różnego rodzaju inicjatywy i programy, lecz także mniej aktywnych czy mniej świadomie kształtujących swoją obecną ścieżkę edukacyjną, a przyszłą zawodową. Dotarcie do takich osób jest dla doradców zazwyczaj utrudnione (nie korzystają oni bowiem z poradnictwa, nie biorą udziału w realizowanych na uczelni programach). W przypadku tej grupy impuls do rozwoju kompetencji musiałby zostać wysłany przez prowadzących zajęcia, tutorów (jeśli są), opiekunów roku, kierowników studiów, czyli osoby, z którymi każdy student ma mniej lub bardziej intensywny i bezpośredni kontakt. Wymaga to jednak znajomości studentów, nawiązania relacji z nimi, zdobycia zaufania, co jest utrudnione w przypadku licznych grup, sporadycznych kontaktów ze studentami, słabo rozwiniętego tutoringu.

### **1.5. Wyzwania i innowacje w doradztwie kariery na uczelniach w erze globalizacji i cyfryzacji**

Szkolnictwo wyższe znajduje się dziś w punkcie zwrotnym, a najważniejsze trendy kształtujące jego przyszłość wyznaczają kierunki rozwoju także dla polskich uczelni. Można spodziewać się, że w najbliższych latach coraz większą rolę w procesie kształcenia będzie odgrywać globalizacja i cyfryzacja, w tym wykorzystanie sztucznej inteligencji i spersonalizowanego uczenia się. Proces cyfryzacji edukacji uległ radykalnemu przyspieszeniu pod wpływem pandemii COVID-19. Uniwersytety coraz częściej oferują elastyczne formy uczenia się, łącząc zajęcia stacjonarne z zajęciami online, co zwiększa dostępność edukacji i pozwala studentom na lepsze godzenie nauki z innymi aktywnościami. Taki model kształcenia staje się standardem, a uczelnie, które go wdrażają, zyskują przewagę konkurencyjną i lepiej odpowiadają na potrzeby obecnych i przyszłych studentów (UNIRANKS, 2025). AI, choć jeszcze w niewielkim zakresie wykorzystywana w tym celu na uczelniach w Polsce, umożliwi dostosowanie ścieżek uczenia do indywidualnych potrzeb, tempa i stylu uczenia się każdego studenta. Inteligentne platformy edukacyjne, chatboty oraz wirtualni tutorzy mogą zapewniać natychmiastowe wsparcie, a automatyczne narzędzia oceny pozwalają na szybkie i precyzyjne monitorowanie postępów studenta i dawanie informacji zwrotnej (*ibidem*). Trendem oddziałującym na sytuację uczelni jest także globalizacja. Uniwersytety przestają być instytucjami o lokalnym zasięgu i coraz częściej stają się globalnymi hubami, współpracującymi z zagranicznymi uczelniami, firmami i władzami różnego szczebla. Rośnie liczba programów partnerskich, podwójnych dyplomów, wymian studenckich oraz cyfrowej mobilności edukacyjnej. Dzięki temu studenci mają szansę zdobywać doświadczenia międzynarodowe, rozwijać kompetencje międzykulturowe i budować sieci kontaktów na całym świecie (*ibidem*). Uczelnie koncentrują się także na wdrażaniu nowoczesnych technologii, rozwijaniu programów kształcenia

ukierunkowanych na zatrudnialność, zrównoważony rozwój, współpracę międzynarodową oraz współpracę z przemysłem – poprzez wspólne projekty badawcze, staże, praktyki i kształcenie praktyczne, które lepiej przygotowuje absolwentów do wyzwań rynku pracy (*ibidem*).

Doradztwo kariery na poziomie akademickim stoi więc przed podwójnym wyzwaniem: koniecznością adaptacji do internacjonalizacji rynku pracy oraz integracji narzędzi cyfrowych i sztucznej inteligencji. Te przemiany tworzą nowy paradygmat, wymagający redefinicji modeli wsparcia kariery. Internacjonalizacja rynku pracy oznacza nie tylko konieczność przygotowania studentów do funkcjonowania w środowiskach wielokulturowych, ale także potrzebę rozumienia przez doradców specyfiki globalnych ścieżek kariery, uznawania kwalifikacji, a także wsparcia w zakresie mobilności edukacyjnej i zawodowej (Domański, 2014; Erasmus Careers Consortium, 2024). Internacjonalizacja, rozumiana też jako coraz większe otwarcie na studentów zagranicznych, stawia przed uczelnianym doradztwem kariery nowe, złożone wyzwania. Doradcy muszą nie tylko znać specyfikę międzynarodowych rynków pracy, ale również rozumieć różnorodność kulturową, oczekiwania i potrzeby studentów pochodzących z różnych krajów. W praktyce oznacza to konieczność rozwoju usług w językach obcych, budowania kompetencji międzykulturowych wśród kadry doradczej oraz tworzenia narzędzi, które pozwalają skutecznie wspierać zarówno studentów zagranicznych w odnalezieniu się na polskim rynku pracy, jak i Polaków planujących karierę międzynarodową (Erasmus Careers Consortium, 2024).

Wzrost liczby studentów zagranicznych to również szansa na umiędzynarodowienie oferty uczelni, rozwój programów mentoringowych, staży i praktyk w firmach globalnych oraz budowanie sieci kontaktów, które mogą procentować w przyszłości. Jednak bez odpowiedniego przygotowania organizacyjnego i systemowego biura karier mogą nie sprostać rosnącym oczekiwaniom tej coraz bardziej zróżnicowanej grupy odbiorców. Projekt Erasmus Careers (2024) wskazuje na potrzebę standaryzacji oceny kompetencji nabytych podczas mobilności edukacyjnej oraz rozwoju programów mentoringowych z udziałem praktyków z międzynarodowych organizacji. Szansą w tym zakresie może być rozwijanie programów mikropoświadczeń, budowania ich jakości, uniwersalnej rozpoznawalności i uznawalności. Bez systemowych rozwiązań w tym zakresie polskie uczelnie ryzykują marginalizację w globalnej przestrzeni edukacyjnej.

## 1.6. Cyfrowa transformacja doradztwa

Revolucja technologiczna przynosi niespotykane wcześniej możliwości personalizacji usług doradczych i zwiększenia możliwości dotarcia do dużej liczby studentów przy relatywnie niskich kosztach. Przykładem wykorzystania tych możliwości są takie platformy, jak SchoolsMaster<sup>3</sup> i UNIRANKS<sup>4</sup>, które integrują wyniki opartych na sztucznej inteligencji testów kariery, specyfikę wymagań kompetencyjnych różnych stanowisk i sektorów rynku pracy oraz analitykę predykcyjną, aby wspierać studentów w planowaniu ścieżki kariery zawodowej. Algorytmy analizujące kompleksowe profile studentów – uwzględniające predyspozycje psychometryczne, historię edukacyjną i aktualne trendy rynkowe – generują spersonalizowane ścieżki kariery w czasie rzeczywistym, zwiększając trafność rekomendacji (Gowda *et al.*, 2024). Trzeba mieć jednak na uwadze, że transformacja cyfrowa w doradztwie zawodowym niesie ze sobą nie tylko szanse, ale również poważne ryzyka, zwłaszcza związane z wykorzystaniem sztucznej inteligencji (AI). W literaturze naukowej i raportach eksperckich coraz częściej podkreśla się, że systemy AI, jeśli są trenowane na danych zawierających uprzedzenia, mogą nieświadomie utrzymywać stereotypy płciowe i społeczne, szczególnie w takich obszarach, jak STEM (nauki ścisłe, technologie, inżynieria, matematyka). Przykładowo, raport UN Women (2025) wskazuje, że AI często odzwierciedla i wzmacnia istniejące nierówności, gdyż uczy się na podstawie danych historycznych, które zawierają stereotypowe wzorce, np. mężczyzn przedstawianych jako naukowców, a kobiety jako pielęgniarki. To zjawisko, określane jako *AI gender bias*, może ograniczać możliwości rozwoju zawodowego kobiet i innych grup niedoreprezentowanych, a także utrzymywać dyskryminujące praktyki w procesach rekrutacyjnych czy awansach (UN Women, 2025). Podobne wnioski płyną z przeglądu literatury dotyczącej predykcji ścieżek kariery opartej na AI. Jindia i Chawla (2024) wskazują, że uprzedzenia mogą pochodzić z różnych źródeł – od zbierania danych, przez projektowanie algorytmów, po ludzkie decyzje – i mają potencjał do znacznego pogłębienia istniejących nierówności zawodowych. W szczególności systemy rekomendujące kariery mogą kierować osoby z grup mniejszościowych do mniej prestiżowych zawodów, co negatywnie wpływa na ich rozwój i motywację. Autorki podkreślają też konieczność stosowania ‘wyjaśnialnej’ sztucznej inteligencji (*Explainable AI*, XAI), która pozwala na lepszą kontrolę i korektę błędów algorytmicznych (*ibidem*).

Kolejnym istotnym aspektem jest ryzyko dehumanizacji procesu doradczego. Wdrożenie automatyzacji i chatbotów, choć zwiększa dostępność usług i pozwala na obsługę większej liczby osób, może ograniczać pogłębioną analizę biograficzną i budowanie relacji mentorskich, które są kluczowe dla skutecznego wsparcia w podejmowaniu decyzji zawodowych. W kontekście etycznym, badania wskazują na potrzebę transparentności i odpowiedzialności w projektowaniu i wdrażaniu systemów AI w doradztwie. Brak przejrzystości działania

---

<sup>3</sup> [www.schoolsmaster.com](http://www.schoolsmaster.com)

<sup>4</sup> [www.uniranks.com/career-path-discovery](http://www.uniranks.com/career-path-discovery)

algorytmów („czarna skrzynka”) może powodować brak zaufania użytkowników i utrudniać identyfikację błędów czy uprzedzeń (Westman *et al.*, 2021). W związku z tym eksperci postulują wprowadzenie standardów etycznych, audytów różnorodności oraz edukację zarówno doradców, jak i użytkowników w zakresie krytycznego korzystania z AI (Women in Tech, 2025).

## 1.7. Podsumowanie

Wsparcie doradcze studentów w rozwoju ich przyszłych karier zawodowych powinno być uznane za jedno z najważniejszych zadań uczelni, zwiększa bowiem szanse absolwentów na zatrudnienie (lub stworzenie nowych miejsc pracy) oraz na świadome zarządzanie procesem swojego rozwoju i adaptacji do wyzwań zmieniających się i globalizujących rynków pracy. Realizacja tego zadania wymaga wielopoziomowej organizacji wsparcia, obejmującej zarówno prowadzących zajęcia, tutorów, jak i wyspecjalizowanych doradców w biurach karier. Każda z tych ról pełni odmienną, ale komplementarną funkcję: nauczyciele i tutorzy są często pierwszymi osobami, które mogą zidentyfikować potrzeby studentów i skierować ich do odpowiednich jednostek na uczelni, np. biur karier, w których specjaliści mogą zaoferować narzędzia diagnostyczne oraz wsparcie doradcze czy coachingowe. Skuteczność doradztwa zależy zatem nie tylko od dostępności usług, lecz także od wiedzy, doświadczenia oraz kompetencji wszystkich osób pracujących ze studentami.

W praktyce doradztwa mniejsze znaczenie mają subtelności terminologiczne – precyzyjne rozróżnianie doradztwa zawodowego od akademickiego czy doradztwa kariery. Choć za każdym z tych pojęć stoi długa i bogata historia, w praktyce doradczej często konieczne jest łączenie elementów doradztwa kariery czy poradnictwa całonocowego z coachingiem czy doradztwem akademickim. W centrum usług doradczych jest bowiem student czy doktorant, z jego złożoną sytuacją – osobistą, rodzinną, związaną ze studiami i pracą. Doradca powinien próbować zrozumieć tę złożoność i korzystając z różnych narzędzi, wspierać studentów w podejmowaniu optymalnych decyzji oraz – zgodnie z zaleceniami NACADA – w odkrywaniu ich potencjału, podejmowaniu wyzwań i wyrażaniu swojej indywidualności. Doradztwo musi też opierać się na solidnym fundamencie wiedzy i danych, zarówno dotyczących oczekiwań studentów, ich procesów decyzyjnych, specyfiki rynku pracy, jak również zalet i wad różnych form wsparcia i stosowanych narzędzi. Dotyczy to także narzędzi cyfrowych, które otwierają nowe możliwości dla działania doradczego, niosąc jednak też niespotykane wcześniej zagrożenia. Kompetencje cyfrowe doradców stają się dziś warunkiem koniecznym skutecznego wsparcia, zwłaszcza w kontekście rozwoju platform AI, chatbotów, systemów analitycznych czy testów online. Nowe technologie pozwalają na personalizację usług, szybką analizę danych i prognozowanie trendów rynkowych, ale wymagają krytycznego podejścia, dbałości o etykę, ochronę danych oraz utrzymania relacji zorientowanej na potrzeby studenta.

Warto podkreślić, że skuteczne doradztwo musi iść w parze z równoległymi zmianami w procesie kształcenia – programy studiów powinny być projektowane tak, aby rozwijać kompetencje przyszłości: krytyczne myślenie, elastyczność, współpracę, umiejętność uczenia się przez całe życie i kompetencje cyfrowe. Tylko wtedy wsparcie doradcze będzie rzeczywiście odpowiadać na wyzwania rynku pracy i pozwoli studentom oraz absolwentom budować trwały kapitał zawodowy i odporność na zmiany. W tym kontekście kluczowe jest nie tylko wdrażanie nowych narzędzi, ale też stałe podnoszenie kompetencji doradców, nauczycieli i tutorów oraz otwartość na współpracę i wymianę dobrych praktyk w środowisku akademickim.

## 2. Modele doradztwa zawodowego na uczelniach

---

### 2.1. Wprowadzenie

Doradztwo zawodowe w szkolnictwie wyższym jest istotnym komponentem systemowego wsparcia studentów i absolwentów w planowaniu ich ścieżek życiowych i zawodowych. Choć korzenie tego rodzaju doradztwa (głównie w postaci niezinstytucjonalizowanej i w formie indywidualnego wsparcia uzyskiwanego od społeczności akademickiej) sięgają początków uniwersytetu, jego współczesna forma, charakter i cele są względnie nowe i nadal podlegają dynamicznym przemianom – przede wszystkim pod wpływem zmieniających się realiów rynku pracy, transformacji potrzeb kompetencyjnych, nowych technologii oraz ewolucji samego modelu uniwersytetu.

Historycznie, usługi doradztwa zawodowego łączyć należy z szeroko rozumianymi usługami oferowanymi przez uczelnie, których celem była szybsza tranzycja z systemu edukacji na rynek pracy. Szczególnie intensywnie usługi takie rozwijały się w Stanach Zjednoczonych, początkowo w ramach zewnętrznych agencji, aby już w pierwszej połowie XX wieku stać się nieodłącznym elementem struktury uniwersytetu. Przykładowo, Uniwersytet Yale założył biuro pośrednictwa pracy w 1919 roku, aby lepiej dopasować kompetencje absolwentów do stanowisk pracy i potrzeb konkretnych pracodawców (Herr *et al.*, 1993). W tym czasie doradztwo zawodowe oferowane było w ramach tzw. biur pośrednictwa pracy (*placement offices*) i dość szybko zaczęło się specjalizować i odróżniać od innych form poradnictwa (oferowanych w ramach tzw. *counseling centers*), które były ukierunkowywane nie tyle na przyszłą karierę zawodową absolwenta, co na jego ogólny rozwój (np. emocjonalny, psychologiczny). W okresie tym doradztwo zawodowe, często prowadzone przez ekspertów wywodzących się wprost z rynku pracy, miało jeden kluczowy cel, tj. przyspieszenie procesu przejścia z systemu edukacji na rynek pracy i takie dopasowanie pracownika, aby idealnie pasował do konkretnego stanowiska pracy (por. Niles & Harris-Bowlsbey, 2014).

Znacząca zmiana w usługach doradztwa zawodowego w szkolnictwie wyższym nastąpiła na przełomie lat 50. i 60. XX wieku. W tym okresie działania związane z planowaniem kariery, które wcześniej były integralną częścią odrębnych jednostek uczelnianych, zostały stopniowo połączone z zadaniami typowymi dla biur pośrednictwa pracy. W rezultacie usługi te zaczęły łączyć z szeroko rozumianym wsparciem kariery, co przesunęło akcent z prosto rozumianego wsparcia zawodowego w postaci „znalezienia miejsca pracy” w stronę rozwoju zawodowego przyszłego pracownika i planowania jego kariery zawodowej w dłuższej perspektywie. Perspektywa rozwojowa, która zaczęła kształtować podejście do doradztwa zawodowego w szkolnictwie wyższym, koncentrowała się na wykorzystaniu różnorodnych interwencji wspierających studentów w systematycznym planowaniu ich ścieżek kariery. Zamiast traktować staż/praktykę u pracodawcy jako jedyną i główną formę przygotowania zawodowego, zaczęto postrzegać go jako kulminacyjny element dłuższego procesu rozwoju kariery, który obejmował wcześniejsze działania edukacyjne, doradcze i praktyczne. W tym

ujęciu staż stanowił ukoronowanie kompleksowych wysiłków mających na celu wyposażenie studentów w kompetencje, doświadczenie i refleksję niezbędną do świadomego podejmowania decyzji zawodowych (Niles & Harris-Bowlsbey, 2014).

Spośród trendów, które zmieniły obraz szkolnictwa wyższego i równocześnie stały się impulsem dla rozwoju doradztwa zawodowego na uczelniach warto wymienić: silne wewnętrzne różnicowanie się populacji studentów, duży społeczny i polityczny nacisk na ich zatrudnialność (*employability*) i traktowanie tego kryterium jako jednego z ważniejszych warunków oceny pracy uczelni (zwłaszcza w systemach anglosaskich).

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, a w Polsce od lat 90. XX wieku, obserwuje się proces transformacji uniwersytetu od jego elitarniej formy, skierowanej do wybranej i wyselekcjonowanej wąskiej grupy do instytucji masowej, obejmującej swoimi usługami prawie połowę populacji absolwentów szkół średnich. W konsekwencji na uczelniach mamy nie tylko coraz bardziej zróżnicowaną społecznie grupę studentów, ale też grupę coraz bardziej zróżnicowaną wiekowo, coraz więcej uczących się pochodzących z grup defaworyzowanych, mniejszości narodowych czy seksualnych, osób z niepełnosprawnościami lub innymi deficytami (por. Niles & Harris-Bowlsbey, 2014). Ponadto warto podkreślić, że w związku z umasowieniem kształcenia na poziomie wyższym, uczelnie swoim zasięgiem obejmują znacznie szerszy segment rynku pracy (i znacznie więcej się na nie wydaje z budżetów krajowych), a to w rezultacie powoduje, że stają się coraz istotniejsze dla gospodarki i decydentów, i co za tym idzie, coraz więcej się od nich wymaga w kontekście skuteczności i efektywności ich działań. W tym kontekście doradztwo staje się bezpośrednim narzędziem wsparcia studentów, a pośrednio narzędziem, które zwiększa skuteczność realizacji zadań uczelni dopasowując efekty pracy instytucji do oczekiwań zewnętrznych.

Dodatkowo warto zwrócić uwagę na zmiany w sektorze akademickim, które niejako równolegle podążają za zmianami na rynku pracy, pośrednio generując nowe potrzeby i możliwości doradcze. Mamy tutaj na myśli przede wszystkim cyfryzację tego sektora (por. Kettunen, Vuorinen & Sampson, 2013; Kettunen & Sampson, 2019), rewolucję technologiczną związaną z wykorzystaniem *Gen AI* (np. e-doradztwo, systemy eksperckie, chatboty doradcze, stymulatory kariery) i *big data* (por. Saraswathi *et al.*, 2014; Kholisna & Herasmara, 2020), jego umiędzynarodowienie i globalizację, otwarcie się na różne grupy wiekowe, krótkie cykle i mikrodoświadczenia (por. Zawacki-Richter, 2021; de Wit *et al.*, 2015).

Współcześnie, o czym była mowa w poprzednim rozdziale, na europejskich uczelniach doradztwo zawodowe relatywnie rzadko występuje w swojej czystej postaci, a częściej przyjmuje różne formy – od klasycznego doradztwa indywidualnego, przez mentoring i tutoring, aż po rozbudowane programy coachingowe i warsztatowe. Czasem jest to typowe doradztwo ukierunkowane na tranzycję z systemu edukacji na rynek pracy, w innych sytuacjach doradztwo ma szerszy charakter i dotyczy kształtowania kompetencji, postaw, a także wsparcia psychologicznego jednostki. Modele, a także kluczowe kierunki doradztwa, różnią się między krajami i instytucjami. Przykładowo, doradztwo zawodowe na uczelniach

w Wielkiej Brytanii jest dobrze rozwiniętym, zinstytucjonalizowanym systemem wsparcia studentów i absolwentów, który stanowi integralną część strategii uczelni w zakresie poprawy zatrudnialności i w tym celu jest głównie tworzone. Usługi te są oferowane przede wszystkim przez uniwersyteckie biura karier (*careers services*) i są ukierunkowane na różne etapy ścieżki edukacyjnej studenta. Natomiast w krajach skandynawskich doradztwo zawodowe zazwyczaj jest częścią szerszego systemu wsparcia obejmującego: rozwój osobisty, planowanie kariery, dobrostan psychiczny i integrację z rynkiem pracy (por: Haug i in. 2020).

Doradztwo zawodowe nie funkcjonuje w próżni – jego zakres i funkcje są ściśle powiązane z polityką edukacyjną państwa, trendami rynku pracy oraz misją i strategią rozwojową uczelni. W krajach, w których polityka edukacyjna akcentuje zatrudnialność absolwentów (*employability*), doradztwo pełni rolę strategiczną, wspierając nie tylko wybór ścieżki zawodowej, ale również rozwój kompetencji, w tym miękkich i transferowalnych. Na poziomie instytucjonalnym doradztwo bywa narzędziem realizacji strategii uczelni w zakresie umiędzynarodowienia, partnerstw z otoczeniem społeczno-gospodarczym czy dbałości o dobrostan studentów. Warto także podkreślić coraz silniejsze powiązanie doradztwa zawodowego z innymi obszarami wsparcia, takimi jak pomoc psychologiczna, coaching kariery, programy praktyk zawodowych, programy mentoringowe, a także centra rozwoju kompetencji przyszłości. Tylko integracja tych działań umożliwi stworzenie spójnego systemu wsparcia, który odpowiada na złożone potrzeby studentów w zróżnicowanych sytuacjach życiowych i edukacyjnych.

Możemy wymienić trzy główne kategorie doradztwa:

- **edukacyjne** (*educational guidance*), koncentrujące się na wspieraniu studentów w podejmowaniu decyzji dotyczących ścieżek edukacyjnych oraz wyboru przedmiotów, a także na oferowaniu wsparcia w procesie uczenia się;
- **zawodowe** (*vocational guidance*), mające na celu pomoc w podejmowaniu decyzji dotyczących przyszłych zawodów, ścieżek kariery oraz ułatwiający przejście na rynek pracy;
- **osobiste** (*personal guidance*), które odnosi się do wsparcia w zakresie problemów osobistych i społecznych, z jakimi mogą się mierzyć studenci – takich jak stres, relacje interpersonalne czy problemy adaptacyjne.

Interesuje nas głównie doradztwo zawodowe, jednak nie pominiemy pozostałych form doradztwa, o ile przyczyniać będą się one do wzmocnienia kompetencji studenta ważnych z punktu widzenia jego późniejszego funkcjonowania na rynku pracy. Zwrócić bowiem należy uwagę na fakt konieczności nie tyle technicznego przygotowania studenta do wejścia na rynek pracy, ile przede wszystkim na wartość jego szerokiego formowania w kontekście przyszłej kariery zawodowej.

Drugim wymiarem klasyfikacyjnym jest poziom organizacyjny usług doradczych, który wskazuje na stopień ich integracji z podstawową funkcją dydaktyczną uczelni:

- **doradztwo pierwszego poziomu** (*first-in-line*) jest integralną częścią procesu nauczania – przykładowo, nauczyciele akademicy mogą udzielać podstawowego doradztwa studentom w ramach swoich obowiązków dydaktycznych;
- **doradztwo drugiego poziomu** (*second-in-line*) jest powiązane z funkcją dydaktyczną, lecz realizowane przez osoby posiadające pewien stopień specjalizacji w zakresie doradztwa – może obejmować np. opiekunów roku lub tutorów akademickich;
- **doradztwo trzeciego poziomu** (*third-in-line*) funkcjonuje niezależnie od nauczania i jest świadczone przez wykwalifikowanych specjalistów (np. psychologów, doradców zawodowych) w wyspecjalizowanych jednostkach, takich jak biura karier czy centra wsparcia studentów.

W nawiązaniu do przedstawionej powyżej klasyfikacji, w dalszej części rozdziału opisano wybrane modele doradztwa realizowane na uczelniach, które uznano za szczególnie ważne z perspektywy niniejszego opracowania. W dalszej części publikacji modele te zostały zaprezentowane w oparciu o studia przypadku (tzw. *case studies*).

Warto także zwrócić uwagę na funkcje, które obecnie realizuje doradztwo zawodowe, a które wprost wpisują się w cele usług wsparcia kariery zawodowej oferowanych w systemie szkolnictwa wyższego. Za Herr *et al.* (2004) wymieńmy zadania, takie jak: zapewnienie studentom pomocy w wyborze kierunku studiów; w samoocenie i autoanalizie oraz pomocy w zrozumieniu świata pracy; zapewnienie uczniom pomocy w podejmowaniu decyzji; pomocy, która zaspokaja unikalne potrzeby różnych subpopulacji uczniów, a także pomocy w dostępie do świata pracy.

**Rysunek 2.1. Kluczowe cele usług kariery zawodowej**



Źródło: Herr *et al.* (2004).

## 2.2. Wybrane modele doradztwa zawodowego

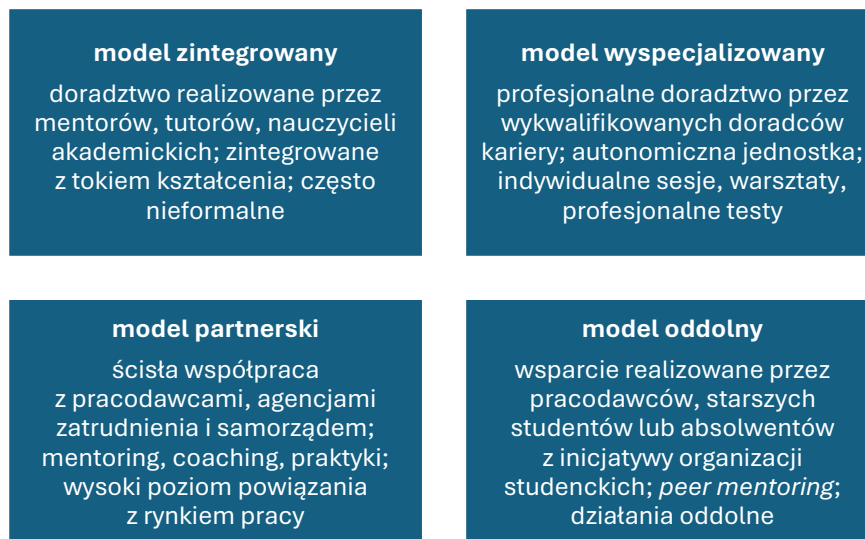
Doradztwo zawodowe na uczelniach przybiera różnorodne formy, dostosowane do kontekstu instytucjonalnego, potrzeb studentów oraz specyfiki rynku pracy. Modele te różnią się zarówno stopniem formalizacji, jak i zakresem integracji z procesem kształcenia akademickiego. W niniejszej części przedstawiono wybrane podejścia do organizacji doradztwa zawodowego, które zostały uznane za szczególnie reprezentatywne w przypadku polskich uczelni. Przedstawienie tych rozwiązań ma na celu ukazanie praktycznych możliwości kształtowania efektywnego wsparcia kariery akademickiej oraz wskazanie inspiracji do dalszego rozwoju usług doradczych na uczelniach. W dalszej części publikacji odnaleźć można ich egzemplifikację

praktyczną, opisaną w ramach studiów przypadku doradztwa zawodowego oferowanego w małopolskich szkołach wyższych.

Modele te podzieliliśmy na następujące typy:

- (1) **Model zintegrowany**, w którym to doradztwo stanowi część procesu dydaktycznego i głównie nauczyciele akademicki i tutorzy pełnią funkcje doradcze.
- (2) **Model wyspecjalizowany**, w którym doradztwo świadczone jest przez wykwalifikowanych doradców kariery. Zazwyczaj w takim układzie jest ono oferowane przez autonomiczną jednostkę (np. biuro karier), a wsparcie obejmuje różne formy wsparcia kariery, takie jak indywidualne doradztwo, warsztaty, testy kompetencji.
- (3) **Model partnerski**, realizowany we współpracy z pracodawcami, agencjami zatrudnienia, samorządem lokalnym, w którym doradztwo bardzo często jest jednym z elementów wsparcia zawodowego, takich jak np. mentoring, praktyki, czy coaching zawodowy.
- (4) **Model oddolny**, w którym inicjatywy wsparcia zawodowego podejmowane są przez organizacje studenckie czy koła naukowe, często przy wsparciu podmiotów zewnętrznych, np. pracodawców. Model taki często pełni funkcję wspierającą działania podejmowane przez uczelnię.

**Rysunek 2.2. Przykładowe modele doradztwa zawodowego**



Źródło: Opracowanie własne.

Poniżej przedstawiono krótki opis każdego z modeli.

### **Model zintegrowany**

Model zintegrowanego doradztwa zawodowego stanowi alternatywę wobec scentralizowanych struktur, takich jak biura karier funkcjonujące jako odrębne jednostki administracyjne. W podejściu zintegrowanym doradztwo zawodowe jest wbudowane w codzienny tok kształcenia akademickiego i realizowane przez osoby bezpośrednio

zaangażowane w proces dydaktyczny – mentorów, tutorów oraz nauczycieli akademickich. Doradztwo to często ma charakter nieformalny, opiera się na osobistych relacjach studentów z kadrą dydaktyczną i jest mniej profesjonalizowane niż w przypadku wyspecjalizowanych centrów kariery (Hart-Baldrige, 2020). Charakterystyka modelu wskazuje na jego elastyczność i organiczne powiązanie z procesem kształcenia – studenci mogą otrzymywać wsparcie doradcze w trakcie seminariów, zajęć projektowych, konsultacji akademickich, czy mentoringu, bez konieczności korzystania z odrębnych procedur administracyjnych. Dzięki temu doradztwo staje się częścią doświadczenia edukacyjnego, a nie osobną usługą.

Zazwyczaj tego typu doradztwo nie jest skoncentrowane w jednej jednostce administracyjnej, ale powierzone wielu nauczycielom akademickim działającym na różnych poziomach organizacyjnych (decentralizacja i rozproszenie odpowiedzialności). Może być koordynowane przez jednostkę odpowiedzialną za dydaktykę lub realizowane *ad hoc* w ramach kierunków studiów.

Zintegrowane doradztwo funkcjonuje na wielu uczelniach europejskich, w ramach tzw. tutoring (*personal tutoring systems*), gdzie każdy student ma przydzielonego tutora odpowiedzialnego nie tylko za wsparcie akademickie, ale również za wsparcie kariery studenta. Na uczelniach amerykańskich programy doradcze (tzw. *academic/faculty advising*) integrują rozmowy o ścieżkach zawodowych z dyskusjami o celach akademickich. W Niemczech model ten często realizowany jest poprzez *Studienberatung* prowadzony przez opiekunów kierunków studiów.

Odmiany modelu zintegrowanego mogą różnić się stopniem formalizacji. Możemy mówić o bardziej nieformalnej formie wsparcia, opartej na indywidualnych kontaktach studenta z profesorem lub mentorem (tzw. mentoring akademicki), zintegrowanych modułach kariery, w których konkretne przedmioty lub elementy programów studiów zawierają refleksję nad rozwojem kariery (np. portfolio kariery), czy też tzw. tutoring rozwojowy, w którym tutor monitoruje zarówno rozwój kompetencji zawodowych, jak i jego osiągnięcia akademickie.

Do mocnych stron tego modelu należą jego naturalność (wplecenie doradztwa w tok studiów) i zwiększona dostępność wsparcia na bieżąco w trakcie kształcenia, możliwość budowania długofalowych relacji mentor-student oraz indywidualizacja wsparcia – lepsze dostosowanie porad do kontekstu konkretnej dziedziny nauki. Forma ta posiada jednak także szereg ograniczeń (głównie w związku z brakiem standaryzacji), takich jak różnorodność jakości udzielanych porad. Silnie obciąża kadrę dydaktyczną dodatkowymi obowiązkami i wymaga od akademików ciągłej aktualizacji wiedzy o rynku pracy, a także przygotowania psychologicznego do udzielania porad. Ze wsparciem udzielanym w ramach modelu zintegrowanego wiąże się szereg wyzwań, takich jak zapewnienie odpowiedniego przeszkolenia nauczycieli w zakresie doradztwa zawodowego, czy tworzenia mechanizmów jakościowego monitorowania udzielanego wsparcia i rozwijania narzędzi wspierających doradztwo (np. zasobów online, baz ofert pracy).

### **Model specjalistyczny**

Model specjalistyczny doradztwa zawodowego w szkolnictwie wyższym opiera się na świadczeniu usług przez wyspecjalizowaną, wykwalifikowaną kadrę doradców kariery, zatrudnionych w ramach odrębnej jednostki organizacyjnej uczelni, najczęściej funkcjonującej jako biuro karier. Specjalistyczny charakter tego modelu oznacza, że usługi są prowadzone w oparciu o aktualne teorie rozwoju kariery, zgodnie z profesjonalnymi standardami doradztwa (zdarza się, że usługa doradcza jest certyfikowana przez podmiot zewnętrzny), często w oparciu o wypracowane procedury i narzędzia diagnostyczne (np. testy psychometryczne). Usługi z zakresu doradztwa zawodowego oferowane w ramach tego modelu mogą mieć różną formę, począwszy od indywidualnych sesji doradczych, grupowych warsztatów kompetencyjnych, programów mentoringowych, testów predyspozycji zawodowych, przygotowania do procesu rekrutacji (np. w ramach symulowanych rozmów kwalifikacyjnych, tzw. *mock interviews*), czy wsparcia doradczego w przygotowywaniu dokumentów aplikacyjnych.

Model specjalistyczny jest dominujący na wielu renomowanych uczelniach. Na przykład Harvard University Office of Career Services oferuje złożony system wsparcia kariery obejmujący indywidualne konsultacje, warsztaty i programy stażowe (<https://publicservice.fas.harvard.edu/ocs>), a Oxford University Careers Service dostarcza spersonalizowane porady zawodowe, programy mentoringowe oraz dedykowane ścieżki wsparcia dla różnych kierunków studiów ([www.careers.ox.ac.uk](http://www.careers.ox.ac.uk)). Analogiczne rozwiązania przyjęły inne cenione uczelnie, takie jak Stanford University czy University of Melbourne, gdzie biura karier są integralną częścią instytucjonalnego ekosystemu wsparcia studentów. Podobny system wydaje się także dominować w Polsce.

Model specjalistyczny może przyjmować dwie formy: scentralizowaną, w której jedno główne biuro karier obsługuje całą społeczność akademicką. Rozwiązanie to jest praktykowane na mniejszych uczelniach lub na uczelniach, które kształcą w podobnych dyscyplinach. Druga forma – zdecentralizowana – występuje, gdy biura karier przypisane są do konkretnych wydziałów lub szkół (np. szkoła biznesu, medycyny). Czasem występuje także hybryda tych dwóch form, w której centralne biuro karier współpracuje z lokalnymi biurami lub lokalnymi doradcami branżowymi. Taki przykład przedstawiony zostanie w dalszej części opracowania.

Reasumując, cechy charakterystyczne modelu specjalistycznego to: profesjonalizacja usług doradczych, dostęp do wyspecjalizowanych narzędzi diagnostycznych, organizacja szerokiego wachlarza wydarzeń ukierunkowanych na rozwój kariery zawodowej i powiązanie z nimi doradztwa zawodowego, zazwyczaj silna współpraca z pracodawcami i sektorem gospodarczym, i często, choć nie zawsze, standaryzacja procesów doradczych.

Z jednej strony, taki model zazwyczaj oferuje wysoką jakość i standaryzację usług oraz gwarantuje specjalistyczne kompetencje kadry doradczej. Realnym plusem w jego przypadku jest możliwość budowania silnych relacji z rynkiem pracy i za jego sprawą zapewnienie dostępu

do profesjonalnych narzędzi planowania kariery. Z drugiej strony, jest to model niesprzyjający włączeniu studentów do wsparcia kariery – zwłaszcza tych mniej świadomych lub mniej aktywnych. Kluczowe wyzwania związane z modelem specjalistycznym obejmują konieczność stałego aktualizowania wiedzy doradców o rynku pracy i trendach zawodowych oraz potrzebę skutecznej promocji usług wśród studentów, aby zwiększyć ich zaangażowanie zapewniając dostępność i inkluzywność usług, aby docierały one także do studentów z mniejszym kapitałem społecznym.

### **Model oddolny**

Model oddolny to model doradztwa zawodowego oparty na działaniach studentów starszych roczników lub absolwentów, organizowanych w ramach struktur studenckich, którego celem jest wsparcie kariery młodszych kolegów. Często także w ramach takich inicjatyw studenci starają się inicjować współpracę z podmiotami zewnętrznymi, w tym z pracodawcami. Zawsze jednak w modelu oddolnym impuls do działań wypływa bezpośrednio od studentów. W tym podejściu za inicjowanie, przygotowanie i ewentualnie realizację usług doradczych odpowiadają osoby, które niedawno przeszły podobne etapy edukacyjne i wejścia na rynek pracy, co czyni ich szczególnie wiarygodnymi dla młodszych studentów. Doradztwo w tym modelu często ma charakter nieformalny i bazuje na współpracy rówieśniczej (*peer-to-peer*) lub mentoringu absolwentów. W ramach organizacji studenckich – takich jak koła naukowe, stowarzyszenia zawodowe, programy ambasadorskie – starsi studenci lub młodzi absolwenci dzielą się praktyczną wiedzą o rynku pracy, procesie rekrutacji czy rozwoju kompetencji, doradzają kolegom jak pokierować swoją ścieżką zawodową. Doradztwo takie może przyjąć różne formy, takie jak np. programy mentoringu studenckiego – indywidualne wsparcie na zasadzie starszy-młodszy rocznik, warsztaty i sesje doradcze prowadzone przez absolwentów, grupy doradcze w ramach organizacji studenckich (np. wsparcie w przygotowaniu CV, rozmowy o perspektywach zatrudnienia w wybranych branżach). Może także bazować na inicjowanej przez studentów współpracy z zewnętrznymi specjalistami, takimi jak doradcy zawodowi, trenerzy, coache czy przedstawiciele biznesu.

Doradztwo tego typu charakteryzuje się wysoką dostępnością i nieformalną atmosferą wsparcia, większym poczuciem wspólnoty i identyfikacji między uczestnikami, szybkim przepływem aktualnych informacji o rynku pracy. Równocześnie niesie ono ze sobą szereg ryzyk, takich jak brak profesjonalnego przygotowania doradców, ryzyko przekazywania nieaktualnych lub niepełnych informacji, a także problemy z utrzymaniem ciągłości takiego wsparcia wraz ze zmianą osobową w organizacjach studenckich.

### **Model partnerski**

Model partnerskiego doradztwa zawodowego wyróżnia się ścisłą współpracą uczelni z partnerami zewnętrznymi – pracodawcami, agencjami zatrudnienia, organizacjami branżowymi oraz samorządami lokalnymi. Jest to podejście, które integruje środowisko akademickie i rynek pracy w procesie wsparcia rozwoju zawodowego studentów. Kluczowym założeniem jest tworzenie synergii między edukacją a realnymi potrzebami rynku, co pozwala studentom na zdobycie nie tylko wiedzy, ale i praktycznych umiejętności oraz wartościowych kontaktów zawodowych. Partnerski charakter doradztwa oznacza, że partnerzy zewnętrzni mają realny wpływ na kształtowanie treści programów doradczych i sami często są odpowiedzialni za oferowanie takiej usługi. Model partnerski z powodzeniem funkcjonuje w wielu krajach. Przykładowo, University of Groningen (Holandia) prowadzi programy mentoringowe i coachingowe wspierane przez lokalnych przedsiębiorców i instytucje publiczne. Cechy charakterystyczne modelu partnerskiego to silne powiązanie oferty doradczej z aktualnymi wymaganiami rynku pracy, aktywne zaangażowanie praktyków w proces kształcenia i doradztwa, rozwijanie kompetencji praktycznych i budowanie kapitału społecznego studentów, wysoki poziom dostosowania treści edukacyjnych do rzeczywistych potrzeb zawodowych, rozwój nie tylko kompetencji ściśle zawodowych, ale też kompetencji miękkich poprzez mentoring i coaching, wzmocnienie powiązań uczelni z otoczeniem gospodarczym.

Odmiany modelu partnerskiego mogą obejmować formalne programy partnerskie – porozumienia między uczelnią a firmami lub organizacjami o stałej współpracy w zakresie doradztwa i praktyk, branżowe programy mentoringowe, tj. mentoring realizowany przez przedstawicieli konkretnych sektorów gospodarki, bądź inne, zazwyczaj krótkoterminowe inicjatywy, np. warsztaty kompetencji miękkich, warsztaty doradcze organizowane wspólnie z firmami. Inicjatywy te są zazwyczaj powiązane z biurami karier lub dedykowanymi jednostkami ds. współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Ponadto programy partnerskie często funkcjonują przy wydziałach, centrach transferu technologii lub działach praktyk studenckich.

Na koniec warto wspomnieć, że przedstawiona powyżej typologia nie wyczerpuje wszystkich możliwych modeli wsparcia doradczego na uczelniach, selekcionując te typy, które są interesujące zwłaszcza w kontekście polskiego systemu kształcenia. Szczególnym rodzajem modelu jest choćby typ kompensacyjno-wspierający skierowany do studentów z grup defaworyzowanych (np. migranci, osoby z niepełnosprawnościami). W takim modelu jeszcze silniej łączy się typowe doradztwo kariery z poradnictwem psychologicznym i społecznym, wspierając równość szans i włączenie społeczne oraz wzmacniając motywację edukacyjną. Modele takie powstają w różnych krajach (np. Finlandia), często będąc elementem wprost wynikającym ze strategii równości wdrożonej na uczelni.

## **CZĘŚĆ II. MODELE I FORMY DORADZTWA ZAWODOWEGO NA UCZELNIACH: PRZYKŁAD MAŁOPOLSKI**

### 3. Akademiczne doradztwo zawodowe w Małopolsce wobec lokalnych szans i wyzwań

---

#### 3.1. Wprowadzenie

Rozdział podejmuje temat zmieniającej się roli społecznej i kulturowej doradztwa zawodowego na uczelniach, analizując ją w kontekście transformacji misji uniwersytetu, ewolucji rynku pracy oraz przemian norm i wartości współczesnego społeczeństwa. Punktem wyjścia są dane z badań przeprowadzonych w środowisku wybranych publicznych uczelni, które pozwalają prognozować, przed jakimi szansami i wyzwaniami doradztwo zawodowe w Małopolsce może stanąć w najbliższych latach. Szczególną uwagę poświęcono specyfice regionu, ponieważ kontekst lokalny – społeczny, edukacyjny i gospodarczy – ma istotny wpływ na to, w jaki sposób obecnie świadczone są usługi doradcze dla studentów oraz jakiego rodzaju wsparcia faktycznie potrzebują.

Celem tego rozdziału jest sformułowanie diagnozy sposobu, w jaki struktura i organizacja doradztwa zawodowego w uczelniach publicznych w Małopolsce odzwierciedla oraz współtworzy zmiany w środowisku akademickim, zawodowym oraz w zakresie norm i wartości w społeczeństwie. Sformułowano następujące pytanie badawcze: Jakie szanse i wyzwania dla doradztwa zawodowego generuje specyfika lokalnego rynku pracy w Małopolsce?

Zaznaczyć należy, że diagnoza jest formułowana w kontekście sporadycznego i enklawowego funkcjonowania doradztwa zawodowego dla studentów. Pomimo funkcjonującego wsparcia zawodowego na uczelniach, głównie za sprawą biur karier, należy ocenić, że usługi doradztwa zawodowego często są efemeryczne, powiązane z projektową formułą działalności i nie stanowią stałej i dostępnej regularnie dla studentów oferty. W związku z powyższym wyszukanie przykładów działającego doradztwa zawodowego dla studentów tylko na potrzeby badania było bardzo utrudnione.

Do zrealizowania celów i odpowiedzi na pytanie badawcze posłużą dane zebrane w maju i czerwcu 2025 roku w środowisku krakowskich uniwersytetów poprzez indywidualne wywiady pogłębione. Naszymi rozmówcami byli przedstawiciele biur karier, studenci, wykładowcy pełniący dodatkową funkcję opiekunów praktyk oraz wykładowcy pełniący dodatkową funkcję tutorów i mentorów w ramach indywidualnych studiów międzykierunkowych, a także przedstawiciele jednej z dużych korporacji oferującej staże dla studentów połączone z usługami doradztwa zawodowego.

**Tabela 3.1. Spis respondentów**

Numer respondenta	Funkcja	Zatrudnienie	Rodzaj wykonywanych zadań/ funkcja
1.	Członek zespołu projektowego Karieroskop	Profesor uczelni, członek zespołu projektu Karieroskop	Prowadzenie badań naukowych, członek komisji ds. nauczania, członek zespołu ds. doskonalenia jakości kształcenia podyplomowego
2.	Doradczyni zawodowa	Akademickie biuro karier	Prowadzenie biura karier, indywidualne doradztwo zawodowe, promocja działań, współpraca z pracodawcami
3.	Doradczyni zawodowa	Akademickie biuro karier	Kierownik biura karier
4.	Doradczyni zawodowa	Akademickie biuro karier	Doradczyni zawodowa, współpraca z wydziałami i pracodawcami, odpowiedzialna za współpracę ze studentami z zagranicy
5.	Doradczyni zawodowa	Akademickie biuro karier	Doradczyni zawodowa, współpraca z pracodawcami w zakresie dostępności
6.	Doradczyni zawodowa	Akademickie biuro karier	Doradczyni zawodowa, koordynatorka targów pracy
7.	Wykładowczyni akademicka	Uniwersytet	Prowadzenie badań naukowych, dydaktyka, kierowanie międzykierunkowymi indywidualnymi studiami, tutorka
8.	Wykładowczyni akademicka	Uczelnia	Prowadzenie badań naukowych, dydaktyka, opiekunka praktyk
9.	Wykładowca akademicki	Uczelnia	Prowadzenie badań naukowych, dydaktyka, opiekun praktyk
10.	Wykładowczyni akademicka	Uczelnia	Prowadzenie badań naukowych, dydaktyka, opiekunka praktyk
11.	Studentka	-	Korzystała z usług biura karier na uczelni
12.	Studentka	-	Korzystała z usług biura karier na uczelni
13.	Studentka	-	Korzystała z usług biura karier na uczelni
14.	Student	-	Uczestnik indywidualnych międzykierunkowych studiów, korzysta z tutoringu i mentoringu akademickiego
15.	Student	-	Uczestnik indywidualnych międzykierunkowych studiów, korzysta z tutoringu i mentoringu akademickiego
16.	Studentka, członkini NZS	-	Opieka nad realizowanymi w NZS projektami, w tym Drogowskazami Kariery
17.	Studentka, członkini NZS	-	Opieka nad realizowanymi w NZS projektami, w tym Drogowskazami Kariery
18.	Student, członek NZS	-	Koordynacja projektu Drogowskazy Kariery – edycji 2025
19.	Studentka	-	Uczestniczka projektu Drogowskazy Kariery w edycji 2025

Numer respondenta	Funkcja	Zatrudnienie	Rodzaj wykonywanych zadań/ funkcja
20.	Specjalistka ds. marketingu; wcześniej: rekruterka	Korporacja	Współpraca z uniwersytetami i innymi organizacjami, <i>employer branding</i> , rekrutacja
21.	Dyrektorka ds. relacji korporacyjnych	Korporacja	Współpraca z uniwersytetami i innymi organizacjami, <i>employer branding</i> , rekrutacja

Źródło: Opracowanie własne.

### 3.2. Specyfika Małopolski a rola doradztwa zawodowego

Analiza znaczenia oraz form, w jakich funkcjonuje doradztwo zawodowe wskazuje, że kluczową rolę odgrywa lokalne otoczenie społeczne, gospodarcze i polityczne. W przypadku Małopolski czynnikami współdecydującymi o kształcie i zapotrzebowaniu na doradztwo zawodowe są:

- struktura demograficzna regionu;
- wysoki poziom przedsiębiorczości mieszkańców i zależna od tego specyfika rynku pracy, w tym wysoki poziom rozwoju sektora usług i dynamiczny rozwój sektora nowych technologii;
- zdywersyfikowana struktura rozwoju oświaty i szkolnictwa wyższego z regionalnymi dysproporcjami w dostępie do usług oświatowych, edukacyjnych, szkoleniowych oraz w dostępie do zatrudnienia.

#### Struktura demograficzna regionu

Małopolska jest jednym z „najmłodszych” województw w Polsce. Według danych GUS z Narodowego Spisu Powszechnego 2021, województwo małopolskie liczyło ok. 3 432 295 osób, co sprawia, że jest jednym z najbardziej zaludnionych regionów w Polsce, z populacją ok. 226 osób/km<sup>2</sup>. Małopolskie cechuje się znacznie wyższą gęstością zaludnienia niż większość regionów (średnia krajowa to ok. 122 osób/km<sup>2</sup>) (Małopolskie Obserwatorium Rozwoju Regionalnego, 2024). Chociaż liczba urodzeń przewyższa liczbę zgonów, region doświadcza ujemnego przyrostu naturalnego na poziomie około -1,3‰, co i tak jest lepszym wynikiem niż w wielu innych województwach. Od 2017 roku populacja w wieku poprodukcyjnym przewyższa liczbę najmłodszych mieszkańców, a proces starzenia się staje się coraz bardziej odczuwalny, szczególnie poza granicami Krakowa. Wzrost demograficzny odnotowano tylko w siedmiu powiatach: m.in. krakowskim (+0,8%), wielickim (+1,2%) czy myślenickim i limanowskim (po +0,3%) (Urząd Statystyczny w Krakowie, 2021). Pozostałe regiony województwa doświadczają stagnacji lub spadku ludności, co wskazuje na polaryzację demograficznych trendów wewnątrz Małopolski (Hałat, 2024).

## **Wysoki poziom przedsiębiorczości mieszkańców i zależna od tego specyfika rynku pracy, w tym wysoki poziom rozwoju sektora usług i dość dynamiczny rozwój sektora nowych technologii**

Jeśli chodzi o rozwój kapitału ludzkiego, aż 33% mieszkańców Małopolski posiada wykształcenie wyższe, podczas gdy średnia krajowa to ok. 30,9%. Natomiast 5,1% mieszkańców posiada wykształcenie podstawowe (European Commission, 2020). Małopolska jest postrzegana jako jedno z bardziej rozwiniętych województw w Polsce (szczególnie dzięki silnej pozycji aglomeracji krakowskiej), charakteryzuje się jednak wewnętrznymi kontrastami. Aglomeracja krakowska oraz otaczające ją gminy „obwarzanka” (np. Niepołomice, Wieliczka, Skawina, Zabierzów) – wyposażona w centra akademickie, biznesowe, przyciągająca zagraniczne inwestycje i oferująca możliwości zatrudnienia w sektorze usług, logistyki, IT, nauki, kultury czy turystyki – stanowi rdzeń województwa. Powiaty peryferyjne (np. dąbrowski, proszowicki czy limanowski) borykają się z wyższym poziomem bezrobocia, drenażem młodych mieszkańców oraz ograniczonym dostępem do ofert pracy o wyższym poziomie specjalizacji i płac.

Według danych REGON Małopolska należy do regionów o wyjątkowo wysokim poziomie przedsiębiorczości – zarejestrowanych jest w niej ponad 400 tys. podmiotów gospodarczych, z czego zdecydowaną większość stanowią mikroprzedsiębiorstwa i jednoosobowe działalności gospodarcze. Taki profil gospodarczy sprzyja rozwojowi elastycznych form zatrudnienia, zleceń projektowych, pracy hybrydowej czy samozatrudnienia. Z jednej strony tworzy to środowisko sprzyjające kreatywności, szybkiemu reagowaniu na zmiany rynkowe i promuje niezależność zawodową, a z drugiej – może powodować brak stabilności zatrudnienia, ograniczony dostęp do formalnych ścieżek rozwoju kariery czy trudności w planowaniu długoterminowej ścieżki zawodowej, zwłaszcza wśród osób młodych.

Kolejną specyficzną cechą jest dominacja sektora usług, jednak jest on również zróżnicowany. W aglomeracji krakowskiej i jej otoczeniu szczególny udział mają usługi biznesowe (BPO/SSC), edukacyjne, finansowe, turystyczne oraz kulturalne. W Krakowie swoje centra posiadają globalne firmy, co generuje popyt na specjalistów gotowych do ciągłego szkolenia się i poruszania się na rozbudowanych ścieżkach awansu, znających języki obce, posiadających kompetencje cyfrowe i miękkie, w tym związane z pracą w środowisku międzynarodowym, społecznie i kulturowo zróżnicowanym. Jednocześnie w mniej zurbanizowanych częściach regionu dominuje sektor usług podstawowych opartych o handel, gastronomię, turystykę, usługi osobiste. Otoczenie społeczne i kulturowe tego rodzaju biznesów jest homogeniczne, a struktura i organizacja przedsiębiorstw, często rodzinnych, nie przewiduje rozwijania karier pracowników poprzez awans. Sposobem na objęcie stanowiska kierowniczego przez pracownika jest odejście i założenie własnej firmy.

Kraków to jeden z wiodących w Polsce ośrodków rozwoju branży nowych technologii, z silną reprezentacją sektora IT, biotechnologii, automatyki przemysłowej oraz firm typu *deep tech* i *fintech*. Znaczące inwestycje zagraniczne, rozbudowana sieć parków technologicznych

(np. Krakowski Park Technologiczny), a także bliskość środowisk akademickich przyczyniają się do tworzenia wysoko wyspecjalizowanych miejsc pracy. Jednocześnie, powiaty peryferyjne posiadają marginalne zapotrzebowanie na zaawansowanych specjalistów nowych technologii, co drenuje te ośrodki z zaawansowanego kapitału ludzkiego. Dlatego też młodzi pracownicy pochodzący z peryferii doświadczają osobistych dylematów związanych z godzeniem rozwoju zawodowego z potrzebami związanymi z życiem rodzinnym. Jeśli rozwiązanie tego dylematu będzie dokonywane na korzyść rozwoju zawodowego – będzie to oznaczało dalsze demograficzne pustynnienie małych ośrodków (przeprowadzki całych rodzin). Jeśli jednak potrzeby rodziny okażą się ważniejsze niż rozwój zawodowy – będzie to oznaczało utratę wysokospecjalistycznych kadr i ich funkcjonowanie poniżej kwalifikacji na lokalnym, uboższym w zaawansowane wyzwania zawodowe rynku pracy.

### **Zdywersyfikowana struktura rozwoju oświaty i szkolnictwa wyższego z regionalnymi dysproporcjami w dostępie do usług oświatowych, edukacyjnych, szkoleniowych oraz w dostępie do zatrudnienia**

W Małopolsce funkcjonuje kilkanaście szkół wyższych – największe skupisko znajduje się w Krakowie, który przyciąga studentów z całej Polski i zagranicy. Mimo wysokiej jakości kształcenia akademickiego w centrum regionu, w mniejszych miastach i powiatach dostęp do uczelni, specjalistycznych kierunków studiów, a nawet szkół branżowych jest ograniczony. Występują również znaczne różnice w ofercie edukacyjnej i dostępności usług doradztwa zawodowego na poziomie szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Powoduje to, że młodzież z mniejszych ośrodków często podejmuje decyzje edukacyjne w oparciu o ograniczoną wiedzę o rynku pracy i możliwościach rozwoju.

Specyfika społeczno-demograficzna, edukacyjna i profil przedsiębiorczości Małopolski stawia przed usługami doradztwa zawodowego bardzo specyficzne wyzwania:

1. W środowiskach o tego rodzaju charakterystyce jak Małopolska, doradztwo zawodowe jest ważnym ogniwem polityki spójności, ponieważ może pełnić funkcję wyrównującą szanse edukacyjne i zawodowe, szczególnie dla osób pochodzących z obszarów słabiej rozwiniętych, które cechują się wyższym ryzykiem nieuczestniczenia w rynku pracy i edukacji (NEET), segregacji zawodowej oraz pracy poniżej możliwości i kwalifikacji (OECD, 2024). Jego celem nie jest wyłącznie informowanie o zawodach, ale wspieranie jednostek w podejmowaniu racjonalnych decyzji edukacyjnych i zawodowych, budowaniu długofalowych ścieżek kariery zgodnych z realiami lokalnego rynku pracy, rozwoju kompetencji przekrojowych (np. umiejętność uczenia się, samoświadomości zawodowej, planowania rozwoju osobistego) oraz przełamywaniu stereotypów zawodowych (np. niskich aspiracji w środowiskach peryferyjnych).
2. Doradztwo zawodowe w Małopolsce, uwzględniając dysproporcje regionalne w rozwoju i rozmieszczeniu usług, powinno koncentrować się na rozwijaniu kompetencji przedsiębiorczych i umiejętności planowania kariery w niestandardowych warunkach

rynkowych oraz różnicowaniu przekazu i strategii doradczych w zależności od lokalnych uwarunkowań. Szczególnym wyzwaniem jest rozwijanie u uczniów i dorosłych umiejętności transferowalnych oraz wspieranie mobilności zawodowej między sektorami i regionami.

3. Pożądanym kierunkiem rozwoju doradztwa zawodowego w regionach o podobnej do Małopolski charakterystyce jest nacisk na budowanie świadomości na temat rosnącego znaczenia kompetencji cyfrowych, programistycznych, analitycznych, a także umiejętności uczenia się przez całe życie. Potrzebne są również działania niwelujące lukę kompetencyjną pomiędzy młodzieżą z aglomeracji a uczniami z mniejszych miejscowości, którzy często mają ograniczony kontakt z rynkiem nowych technologii.
4. Ze względu na licznosc ofert kształcenia na poziomie wyższym i policealnym, a także ofert kształcenia w kierunkach wysokospecjalistycznych, doradztwo zawodowe potrzebne jest już na etapie szkół średnich i branżowych, aby wspierać młodzież nie tylko w rozpoznawaniu celów zawodowych, ale przede wszystkim wspierać ich decyzje edukacyjne. Zwłaszcza w ośrodkach peryferyjnych doradztwo zawodowe powinno wychodzić poza tradycyjne ramy związane z projektowaniem karier i profilować się szerzej, także na profilaktykę społeczną (przeciwdziałanie marginalizacji i wykluczeniu) oraz oddziaływania ogólnorozwojowe wobec uczniów – rozbudzanie zainteresowań, budowanie motywacji i zainteresowanie samorozwojem, aby już na etapie życia uczniowskiego przeciwdziałać zaniżaniu kompetencji i aspiracji. Różnice pomiędzy doradztwem edukacyjnym i akademickim zostały szczegółowo omówione w rozdziale pierwszym.

### **3.3. Szanse i wyzwania dla doradztwa zawodowego w szkołach wyższych w Małopolsce w świetle badań w środowisku uniwersyteckim**

Celem tego paragrafu jest dokonanie bilansu przemian doradztwa zawodowego na przykładzie danych uzyskanych w środowisku akademickim małopolskich uczelni oraz wskazanie, przed jakimi wyzwaniami i szansami doradztwo zawodowe w najbliższej przyszłości może stanąć i co to oznacza dla Małopolski. Zakładamy, że doradztwo to nie tylko usługa wspierająca poszukiwanie pracy, lecz element większego układu kulturowego składającego się z dominujących wartości i narracji o pracy, edukacji i równowadze życiowej, instytucji (uczelni, rynek pracy, NGO, administracji, liderów społecznych, instytucji politycznych), aspiracji i tożsamości ludzi.

Doradztwo akademickie staje się soczewką, w której widać trzy główne procesy transformacyjne:

1. **Nowa misja uniwersytetu** – przesunięcie z formacji intelektualnej na „mierzalną użyteczność” i rankingi zatrudnialności. Rankingi oparte na zatrudnialności i zarobkach absolwentów zaczynają pełnić rolę głównego wyznacznika jakości kształcenia, co sprzyja

instrumentalizacji edukacji i przesunięciu akcentu z procesu uczenia się na jego wąsko pojmowane efekty rynkowe.

2. **Rynek pracy jako punkt odniesienia** – sukces definiuje się liczbą ofert i wysokością wynagrodzeń, a za niepowodzenie obwinia się jednostkę, nie system. Rynek pracy staje się aksjonormatywnym punktem odniesienia, sukces jednostki mierzy się szybkością znalezienia dobrze płatnego stanowiska, zaś ewentualne niepowodzenia przypisuje się niedostatecznej elastyczności czy przedsiębiorczości samego absolwenta, a nie strukturalnym uwarunkowaniom zatrudnienia. W rezultacie pojęcie kariery zaczyna podlegać unifikacji, zacierając zróżnicowane ścieżki rozwoju zawodowego i marginalizując alternatywne formy spełnienia życiowego.
3. **Socjalizacja przez karierę** – szczególnie wyrazistym procesem jest zdominowanie socjalizacji młodych ludzi przez logikę kształcenia zawodowego. Wyobrażenia własnej przyszłości są dziś w dużej mierze podporządkowane karierze, a różnorodne role społeczne – rodzinne czy obywatelskie – spychane na dalszy plan. W tym kontekście doradcy, mentorzy i coachowie przejmują funkcję wychowawczą, która dawniej była rozłożona na rodzinę, społeczność i kadrę akademicką. To z kolei prowadzi do spłaszczenia kulturowego: praca zawodowa – a szczególnie zarobki – stają się nadrzędnymi kryteriami samooceny, a system wartości rynkowych zyskuje status nadrzędny o wręcz moralnym charakterze. Można wprawdzie obserwować zmiany tej tendencji polegające na poszukiwaniu balansu pomiędzy pracą a życiem prywatnym, dążeniom do samorozwoju i samopoznania, przypisywaniu większej wartości relacjom i działalności społecznej, ale wydaje się, że jest jeszcze za wcześnie, aby ogłosić zwrot kulturowy w tym względzie.

W kontekście wspomnianych przemian również przed uniwersyteckim doradztwem zawodowym w Małopolsce rysują się określone wyzwania związane ze: 1) studentami jako potencjalnymi beneficjentami usług doradczych, 2) pracownikami naukowo-dydaktycznymi jako osobami, które pozostają w stałym kontakcie ze studentami, 3) biurami karier i pracownikami biur karier, którzy funkcjonują na styku społeczności akademickiej i rynku pracy. To także wyzwania stojące przed samym doradztwem zawodowym jako usługą, a także wyzwania związane z instytucjami: uczelniami, samorządami, władzą centralną, przedsiębiorstwami.

### **3.3.1. Szanse związane ze studentami jako potencjalnymi beneficjentami usług doradczych**

Młodzi dorośli są oceniani jako pokolenie wyjątkowe pod względem zainteresowania samopoznaniem i rozwojem osobistym i wiedzą o sobie w kontekście decyzji o karierze, wręcz ogarniętych modą na zgłębianie psychologicznych aspektów własnego życia, co jest oceniane raczej pozytywnie, zarówno przez pracowników naukowo dydaktycznych, przedstawicieli firm a także samych doradców zawodowych i pracowników biur karier.

*Oni są dosyć dobrze szkoleni, wydaje mi się teraz w tym kierunku, jest to takie modne, żeby widzieć te swoje cechy, żeby się tymi emocjami zajmować, to jest takie pokolenie.*

Wykładowczyni, Opiekunka praktyk

Sami studenci w rozmowach również podkreślali, że poszukują wiedzy o sobie i ma ona dla nich charakter fundamentu tożsamościowego, niezbędnego, aby podjąć jakiekolwiek dalsze decyzje życiowe. Można jednak zastanawiać się, na ile sama tendencja jest nowa, a na ile jej ekspresja jest bardziej intensywna niż w pokoleniach starszych. Biorąc pod uwagę wiedzę na temat psychologii rozwoju, pierwszy etap wchodzenia w dorosłość metrykalną jest powiązany ze zwiększonym zapotrzebowaniem na wewnętrzne poszukiwania i rozterki, często dla młodych ludzi bardzo burzliwe i bolesne. Rozpoczęcie życia przynajmniej w części „na własną rękę”, konieczność podejmowania „dorosłych decyzji” przynosi ze sobą konieczność poszukania nowych ram organizujących wewnętrzny świat przeżyć psychicznych, ale również pojmowania tego, co dzieje się wokół.

Można jednak odnieść wrażenie, że współcześni młodzi dorośli prezentują większą gotowość i spontaniczność w dzieleniu się swoim wnętrzem, zwłaszcza w kontekście narracji o poszukiwaniu pracy. Być może nie tyle wewnętrzne potrzeby młodych dorosłych się zmieniły, ile sposób rozmawiania o nich oraz wiązanie swojego psychologicznego doświadczenia z pracą, która staje się pretekstem do jeszcze bardziej intensywnych i głębokich poszukiwań własnego „ja”.

Istotną reorientacją jest fakt, że praca nie jest dla współczesnego pokolenia dwudziestolatków narzędziem formowania tożsamości. Studenci oczekują, że tożsamość będą odkrywać niezależnie od pracy i przed jej podjęciem, a kariera będzie dopełnieniem tego procesu i będzie „pasować” do nowo odkrytej tożsamości. Jeśli ta obserwacja jest trafna, to zmiana społeczno-kulturowa, która rysuje się w tym pokoleniu polega na przejściu od „dopasowania się do rynku pracy” do „dopasowania pracy do mojego obrazu ‘ja’”. W myśl tej logiki własne predyspozycje są priorytetem – bo od ich zrozumienia, odkrycia będzie zależało, czy praca będzie stanowiła przedłużenie tożsamości, czy też będzie z nią kolidować. „Dobra decyzja” zawodowa to dla naszych rozmówców taka, która „do Ciebie pasuje pod kątem osobowościowym”.

*Rola doradcy zawodowego w kontekście właśnie pomocy studentom jest ważna, dlatego, że po prostu pomaga nam ukierunkować nas, poznać siebie. Jednak dzięki tym testom, czy webinarom my możemy po prostu poznać to, kim jesteśmy, w czym jesteśmy dobrzy i wydaje mi się, że tak, biura karier są potrzebne (...) tu jest właśnie ta rola tego doradcy, że on pomaga uściślić to, co faktycznie my możemy robić, patrząc na nas po prostu obiektywnie, wskazując nam, ale nie tak, że na pewno musisz to zrobić, tylko że to jest jedna z opcji, którą możesz po prostu wybrać i do Ciebie pasuje pod kątem osobowościowym.*

Studentka 1

Takie nastawienie studentów do doradztwa zawodowego zwiastuje rosnący popyt na te usługi. W kontekście rozwoju regionalnego dostarczenie studentom takich usług może skutkować nie tylko poprawą dobrostanu samych studentów, ale też większą motywacją do osiedlenia się w regionie (ograniczenie „drenażu mózgow”), wzrostem gotowości do rozwoju kompetencji

specjalistycznych i mniejszą podatnością przyszłych kadr na wypalenie zawodowe – a co za tym idzie – poprawą ich efektywności z punktu widzenia pracodawców.

### 3.3.2. Wyzwania związane ze studentami, jako potencjalnymi beneficjentami usług doradczych

Pracownicy biur karier i uczelni zauważają, że kultura cyfrowa wykształciła u ich studentów nowe nawyki i postawy, związane z dążeniem do komfortu, wygody i „bycia obsługiwanych”, korzystania z uproszczonych procedur i całodobowej dostępności. Częściej niż przed laty rozmówcy spotykają się z ujawnianiem przez studentów złożonych problemów o charakterze osobistym, psychologicznym i relacyjnym, dezorientacją w zakresie zasadniczych decyzji życiowych i zawodowych, trudnością dookreślenia „czego chcę” i „jak to osiągnę”, skłonnością do opóźniania wejścia w dorosłość i podjęcia trwałych zobowiązań. Zauważany jest wzrost braku elastyczności i umiejętności dostosowania się do nowych warunków oraz odpowiedzialności w podchodzeniu do zadań zawodowych, co przejawia się w nagłych zmianach planów, porzucaniu stanowiska bez powiadomienia. Rozmówców niepokoił również kryzys umiejętności związanych z relacjami międzyludzkimi i zdolnością do komunikowania się, zwłaszcza offline.

*Widzę coraz większy opór przed nawiązywaniem relacji twarzą w twarz.*

Wykładowczyni, Tutorka

Osoby pracujące ze studentami zauważają także, że mają do czynienia z kategorią niejednorodną, studenci prezentują zróżnicowany przekrój – od bardzo rozwiniętych i wyposażonych w zaawansowane kompetencje, obytych na rynku pracy, do kompletnie nieporadnych, zdezorientowanych, nieśmiałych. Raportowano również, że posiadają dość nierealistyczne oczekiwania i wyobrażenia, zarówno wobec samych siebie, jak i rynku pracy: albo przeceniają, albo niedoszacowują tak własnych możliwości, jak i potencjału rynku pracy. Inny dostrzegany rozdźwięk dotyczy pochodzenia, rozumianego zarówno jako miejsce (podział studentów na tych z centrum i tych z peryferii) oraz jako charakterystyka społeczna (kapitał społeczny i kulturowy).

*Widzę tendencję do tego, że student oczekuje bardziej, żeby mu coś gotowego dać. To znaczy oni są teraz tacy bardzo wygodni.*

Wykładowczyni, Opiekunka praktyk 1

*Ktoś nie ma w ogóle czasu, chęci ani myśli, żeby się wcześniej spotkać, a potem w ostatnim miesiącu chciałby koniecznie już na cito, żebym coś mu zorganizowała.*

Wykładowczyni, Opiekunka Praktyk 3

*Dla naszych studentów jest trudne to, że nie wszystko wygląda tak jak w matematyce (...) ludzie się myślą, czasami coś powiedzą, ale nie zrobią, firma to czasami jest chaotyczny twór, mimo wszystko, że się zmienia decyzje na*

*przykład (...) albo pani w urzędzie się pomyliła (...) i oczekują, że ja tam zadzwonię, albo coś zrobię, uzupełnię to za nich, czy jakoś tak (...) a przecież ja tego nie zrobię (...) na uczelni mają taki trochę mikroklimat.*

Wykładowczyni, Opiekunka Praktyk 1

Ponadto studenci borykający się z obciążeniami o charakterze psychologicznym lub relacyjnym nie zawsze wiedzą, na jakiego rodzaju wsparcie mogą liczyć. Bywa, że poszukują go u wykładowców wzbudzających sympatię, a nie poszukują specjalistów w zakresie dotyczącego ich problemu. Pracownicy uczelni zauważają, że osób wymagających szczególnego wsparcia w rozwoju kariery z powodu neuroróżnorodności lub problemów psychologicznych jest coraz więcej, a ich problemy są bardziej widoczne niż dawniej. Wymagają oni więcej uwagi o charakterze bardziej wyspecjalizowanym. Nasi rozmówcy obawiali się, że rodzaj problemów prezentowanych przez tych studentów może ich przerosnąć oraz że nie są przygotowani do wspierania takich osób w sposób profesjonalny.

*To pokolenie płatków śniegu, które jest takie i tak już troszkę... bardzo wygodne (...) Czuję, że tak po prostu chcę, żeby im tak trochę podpowiedzieć, może pomatkować, czy gdzieś utwierdzić ich zdanie.*

Wykładowczyni, Opiekunka Praktyk 1

*Zdarzają się, to są już takie szczególne przypadki, studenci którzy mają dostosowania, są neuroróżnorodni, no to tu też dyskutujemy nad tym, jakie miejsca by się nadawały, czy dla tej osoby to będzie dobre miejsce, czy zbyt obciążające, czy może właśnie chce spróbować, ale to już bardzo takie specyficzne sytuacje z konkretnymi osobami, jeżeli taka jest potrzeba to rozmawiamy.*

Wykładowczyni, Opiekunka Praktyk 3

Jednocześnie rozmówcy zauważają, że duża część studentów ma problem ze zdefiniowaniem swoich pragnień, potrzeb i celów – „nie wiedzą, czego chcą”.

*Mniej więcej powiedzmy pół na pół osób albo już gdzieś działa, albo ma jakiś pomysł, gdzie chciałoby, a połowa potrzebuje chwili, żeby się nad tym zastanowić. Ale często potem, jak się rozpędzi, to rusza, no i zawsze zostaje pewien margines, który no robi praktykę. No dosłownie na absolutnym minimum. Ja to rozumiem, w danym momencie nie ma innej możliwości. No to nie tylko spełnią te minimalne kryteria, tak, żeby tak jak każdy przedmiot, no uczymy jakiegoś wykładu, mamy studentów, którzy się wkręcają na maksa. Robią bardzo dużo, no i mamy takich, którzy byle, byle dotrwać. (...) część osób nie zawsze wie, czego chce i na przykład dość długo trwa zanim coś nam się udało uzgodnić. Albo proszą, żeby gdzieś im coś załatwić, po czym okazuje się, że zmienili plany.*

Wykładowczyni, Opiekunka Praktyk 3

*Część studentów świetnie sobie potrafi radzić na rynku pracy. Bo wykazują się inicjatywą, gdzieś tam już pracują. Mogą być to osoby, które w rodzinie mają biznesy i wiedzą, co będą robić w przyszłości i jak się nastawić na tą ścieżkę kariery i takim osobom, gdyby ich tam przymuszać do tego doradztwa, to mogłyby to potraktować jako trochę strata czasu. Natomiast na pewno są osoby, którym by się przydało spotkanie. Taka możliwość, żeby mogły więcej się dowiedzieć i nakreślić im, jak wygląda sprawa no po prostu szukania tej pracy, szukania zawodu, swojego miejsca.*

Wykładowca, Opiekun Praktyk 2

Rozmówcy zwrócili uwagę, że część studentów wykazuje się nierealistycznymi oczekiwaniami wobec rynku pracy i jako jeden z celów doradztwa zawodowego widzą urealnianie oczekiwań. Wyobrażenia na temat zarobków lub warunków zatrudnienia są idealistyczne i przeszacowane lub drastycznie zaniżone i pesymistyczne.

*Część osób wskazała poziom minimum socjalnego (...). Ale część osób wskazała, że w pierwszej pracy myśli, że powinna dostawać 10 000 albo więcej, całkiem spora grupa osób wskazała między 5 a 7-8 tysięcy po studiach, że będą zarabiać i ja myślę, że no mam nadzieję, że jak największa liczba z tych osób sięgnie tych pułapów, takich tych górnych. Natomiast boję się, że część z nich może zaliczyć twarde lądowanie.*

Wykładowca, Opiekun Praktyk

Z analizy szans i zagrożeń po stronie studentów, jako potencjalnych beneficjentów usług doradztwa zawodowego, wyłaniają się następujące rekomendacje:

1. Zwiększanie podaży usług doradczych dla studentów, aby wzmocnić zasoby ludzkie, kapitał intelektualny i dobrobyt regionu.
2. Większe uwzględnienie w usługach doradczych dywersyfikacji społecznej, kulturowej i psychologicznej studentów, aby nie tracić zasobów ludzkich i intelektualnych z powodu ich słabej kondycji psychologicznej, kulturowej lub społecznej, lub braku dostępności czy dostosowania do potrzeb.
3. Zanalizowanie sytuacji studentów pod kątem kompetencji komunikacyjnych, na które pracodawcy zgłaszają stałe zapotrzebowanie, a które wydają się zasobem słabnącym lub wręcz zanikającym. W dłuższej perspektywie doprowadzi to bowiem do obniżenia również jakości intelektualnej, produktywności, efektywności i kreatywności całego środowiska pracy. Idee niezakomunikowane zostaną bezpowrotnie utracone. Oprócz doradztwa i wsparcia komunikacyjnego samych studentów potrzebne jest również wsparcie uczelni i pracodawców w rozumieniu deficytów komunikacyjnych i tworzenia środowiska, które pomoże te deficyty niwelować lub kompensować. W szczególności warto rozważyć zdominowanie kontaktów poprzez komunikację zapośredniczoną. Wygoda i szybkość kontaktu elektronicznego mogą stać pod znakiem zapytania, jeśli okaże się, że w dłuższej perspektywie doprowadzą do wykształcenia lęków społecznych w całym pokoleniu, czy nieumiejętności dotrzymywania zobowiązań i nierozumienia komunikatów mówionych. Sygnalizowana przez rozmówców skłonność do zastępowania kontaktów interpersonalnych kontaktami online – w dodatku niesymultanicznymi – pogłębiać może poczucie izolacji, samotności i alienacji, zwłaszcza u tych osób, które niosą ze sobą багаż innych trudnych doświadczeń (np. niepełnosprawności, niekorzystnej sytuacji rodzinnej lub materialnej, neuroróżnorodności, migracji, uchodźstwa itp.). Ta diagnoza nie musi prowadzić do rezygnowania z wygodnych i szybkich rozwiązań elektronicznych, raczej chodzi o kreatywne i humanistyczne podejście do środowiska pracy w kategoriach większej inkluzywności, podniesienie priorytetów wartości pracy jako relacji społecznej, a nie tylko mechanicznego transferowania wyprodukowanych zasobów.

### 3.3.3. Szanse i wyzwania związane z pracownikami naukowo-dydaktycznymi

Pracownicy naukowo-dydaktyczni są osobami, z którymi studenci mają najczęściej kontakt w ramach instytucji uczelni. Wielu z nich cechuje gotowość do większej otwartości na potrzeby studentów, także te nietypowe, są entuzjastami swojej pracy i prezentują bardzo wysoki poziom profesjonalizmu i kompetencji, są też kreatywni oraz gotowi robić więcej niż muszą. Jednym z dobrych przykładów tego rodzaju nastawienia są kadry programu międzykierunkowych studiów na jednej z uczelni w Krakowie. Oprócz opracowania autorskich programów indywidualnych studiów dążą do tego, aby odpowiedzieć na dostrzeżone problemy studentów, w tym związane z komunikacją i tworzeniem relacji. Jednym z wygenerowanych rozwiązań jest zmiana formuły kontaktu z mentorem na „spacerową”. Pomaga to uzasadnić potrzebę osobistego kontaktu offline, wybija z rutyny i „załawkowania” kształcenia, wspiera budowanie kontaktu i niweluje społeczne i komunikacyjne bariery, jest też nawiązaniem do tradycji antycznych uniwersytetów i tzw. szkoły perypatetyckiej (której nazwa pochodzi właśnie od tego, że zajęcia odbywały się w formie wspólnych przechadzek mistrza z uczniami). Dodatkowo odpowiada na wyzwania związane z problemem cywilizacyjnym, jakim jest siedzący tryb życia.

*Chcemy, żeby nasi absolwenci (...) umieli budować dobre relacje w realu, profesjonalne relacje w swoim życiu zawodowym, w swojej karierze, rozmawiać z ludźmi, żeby się tego nie bali, tylko wręcz tego poszukiwali, żeby potem w swoim życiu zawodowym potrafili prosić o wsparcie, o pomoc, o radę różnych ludzi, (...) te spacery mentoringowe to jest taka jedna rzecz, która dotyczy doradztwa (...) i ten pomysł się tak pojawił 2 lata temu, a to był jakiś impuls. I pytam, kto byłby chętny, kto chce dać swój czas, żeby się doświadczeniem podzielić z młodymi ludźmi i że to ma być taki spacer, czyli taka bardziej nieformalna historia, w której oni mogą sobie pogadać, tak na luzie.*

Wykładowczyni, Tutorka

Niektórzy studenci są skłonni do powierzenia swoich dylematów zawodowych zaufanym wykładowcom, cenią sobie ich zdanie, traktują kontakt z nimi jako motywujący oraz traktują bardzo poważnie udzielone wskazówki, a wykładowcy bywają dla nich silnymi autorytetami. Jednocześnie większość ważnych dla zbadanych studentów rozmów z wykładowcami odbyła się poza strukturą zajęć, czasem wręcz w przypadkowych miejscach (np. zakład pracy studenta). W relacjach studenckich wybija się to, że często znaczące rozmowy odbyły się z inicjatywy wykładowców oraz dotyczyły indywidualnego programu studiów, w przypadku którego podstawowym elementem jest współpraca z tutorami, mentorami 1:1. Program uchodzi za elitarny, ponieważ wymagana jest ponadprzeciętna średnia ocen oraz rozmowa kwalifikacyjna.

Międzykierunkowe i indywidualne studia oparte na tutoring i mentoringu tworzą dogodne warunki do rozmów o planach na przyszłość, ale również stanowią „wyjątek potwierdzający regułę”, zgodnie z którą studenci z większym kapitałem startowym otrzymują również więcej wsparcia. Dla porównania, porozmawialiśmy również o doświadczeniach związanych z obowiązkowymi praktykami studenckimi, które mają charakter masowy i dla wielu studentów stanowią pierwsze zderzenie z realiami panującymi poza uczelnią.

Przeprowadziliśmy kilka rozmów z wykładowcami, którzy – obok zajęć dydaktycznych – pełnią funkcję dodatkowe, tj. opiekunów praktyk studenckich. Chcieliśmy zapoznać się z ich przemyśleniami na temat tego, jak studenci radzą sobie z doświadczeniem praktyk. Uczestnicy praktyk muszą nie tylko dopełnić żmudnych formalności, lecz także samodzielnie nawiązać relację z organizacją przyjmującą, następnie wywiązać się z ustalonych obowiązków i na koniec ponownie przejść przez procedury administracyjne niezbędne do zaliczenia praktyki na uczelni. Dla części studentów stanowi to poważne wyzwanie logistyczne, koncepcyjne, komunikacyjne, społeczne i administracyjne, a opiekunowie praktyk – przynajmniej w teorii – mogą obserwować ich zmagania i udzielać wsparcia w sytuacjach kryzysowych. Przyjmowaliśmy więc, że rola opiekuna praktyk w naturalny sposób zbliża go do funkcji nieformalnego doradcy, usytuowanego „na styku” świata akademii i rynku pracy.

Relacje badanych opiekunów pokazują jednak, że taki scenariusz realizuje się rzadko, a przyczyny tego leżą zarówno po stronie studentów, jak i samych wykładowców, a także w organizacyjnych i formalnych ramach pełnienia tej funkcji. Studenci w różnym stopniu pragną nawiązać bliższą interakcję z opiekunem, nawet gdy wykładowca deklaruje gotowość do kontaktu. Najczęściej postrzegają opiekunów przede wszystkim jako „osoby od formalności”, co zniechęca do pogłębionej współpracy. Drugim czynnikiem jest przekonanie, dość powszechne na uczelni, że wykładowcy nie są właściwymi partnerami do rozmów o karierze. Może ono mieć różnorodne źródła – od kojarzenia nauczycieli akademickich z systemem oceniania i kontrolą, której studenci się obawiają, po negatywne doświadczenia braku empatii czy lekceważenia. Sama możliwość bycia ocenianym uruchamia postawę obronną i skłania do izolacji.

Równocześnie prowadzący zajęcia bywają postrzegani wyłącznie w kontekście uczelnianym, co sprawia, że studenci nie dostrzegają ich kompetencji w sprawach „poza akademią”. Dzieje się tak nawet wtedy, gdy wykładowcy są otwarci, życzliwi i posiadają bogate doświadczenia rynkowe – prowadzą własne firmy czy współpracują z wiodącymi podmiotami gospodarczymi. Jeśli jednak studenci nie czują się wysłuchani lub traktowani poważnie podczas zajęć, wrażenie braku zrozumienia utrwała się i blokuje możliwość wykorzystania potencjału tych relacji nie tylko w kontakcie z konkretną osobą, która zawiodła zaufanie, ale też z pozostałymi przedstawicielami kadry akademickiej, nawet jeśli ich postawa jest pomocna, otwarta i życzliwa.

*Dobry tutor? Dobry tutor to ktoś, kto naprawdę się w twoje potrzeby wsłucha i jest gotowy za tobą podążyć. (...) Robimy ankiety absolwentów i to, co najbardziej mi utkwiło: 'W końcu ktoś się nami zajął'. Trochę smutne, nie? Ale to oddaje najważniejszą wartość: 'Jestem dla kogoś ważny'. Jeżeli potrafię zbudować z studentem relację 'Jesteś dla mnie ważny, chcę Cię słuchać, dać Ci feedback', to jest game-changer.*

Wykładowczyni, Tutorka

Jeśli dochodzi do rozmów z opiekunami praktyk, muszą wystąpić dogodne okoliczności. Wykładowca musi chcieć dodatkowej interakcji, a studenci muszą czuć się do niej odpowiednio zaproszeni, aby można było poruszyć ważne osobiste wątki.

*Ja się staram im to uświadomić, po prostu, że trzeba się nad tym zastanowić i to nie jest tak, że się w tydzień da to określić, no to troszeczkę więcej czasu trzeba, czasami człowiek nawet dopiero zacznie pracę i się okazuje, że no wydawało mu się, prawda, a gdzieś nawet im daję swój przykład (...) Dziewczynom mówię na przykład, żeby wiedziały, że jak tam gdzieś kiedyś myślą o jakimś macierzyństwie, to to też musi być wyważone wszystko jednak, bo po prostu te role trzeba jakoś gdzieś połączyć, prawda i może czasami lepiej mieć jakąś taką pracę, nie tylko pieniądze, ale na przykład czas, prawda, że ma się jednak trochę więcej czasu, prawda i można zrobić inne rzeczy, żeby się tak po prostu pozastanawiać.*

Wykładowczyni, Opiekunka praktyk 1

Jeśli wykładowca z jakiegoś powodu nie jest gotowy na tego rodzaju kontakt, studenci również nie będą na niego nalegać, zwłaszcza że niektórzy badani opiekunowie praktyk sceptycznie oceniają aktualne możliwości pracowników naukowo-dydaktycznych w zakresie wspierania studentów we wchodzeniu na rynek pracy. Brakuje do tego czasu, odpowiedniego przeszkolenia oraz atmosfery. Niektórzy wolą z ostrożności przed zaszkodzeniem studentom powstrzymać się od rozmów wkraczających w rejony pozauczelniane. Okazuje się, że jednak nawet przy zachowywaniu dystansu i ostrożności dochodzi do sytuacji, w których widać, że osobiste sprawy studentów rzutują na zadania związane z zajęciami dydaktycznymi lub praktykami studenckimi i po prostu głębszych interakcji trudno jest uniknąć. Dla niektórych wykładowców taka perspektywa jest obciążająca i uważają za przydatne zwiększenie roli przeszkolonych doradców zawodowych na uczelniach, którzy mogliby stanowić pomost pomiędzy sprawami akademickimi a codziennym życiem i pracą studentów.

*W pewnym momencie studentka wybuchła płaczem. Tak normalnie na kancerce zaczęła płakać i rozkręciła się, i że bardzo przeprasza, ale ona po prostu nie pójdzie tam, bo się boi kontaktu z człowiekiem innym (...) są czasem takie sytuacje, które jest trudno przeskoczyć i naprawdę to, co powiem temu studentowi może to istotnie potem zaważyć na przynajmniej pewnym fragmencie życia tej młodej osoby. Więc no myślę, że to, no to z takim doradztwem zawodowym, no nie, to nie powinny być osoby z przypadku. Muszą być to osoby, które posiadają pewną wiedzę i orientują się, jak wygląda współczesny rynek pracy. Ja szczerze mówiąc, no o tym rynku pracy to tak dużo to nie wiem. Jakbym miał komuś naprawdę doradzać, to moja praktyka, to jest głównie tutaj, akademicka plus kilka badań w firmach zewnętrznych, które realizowaliśmy w katedrze. No i, no co ja mogę im powiedzieć? No głównie ze swojego doświadczenia życiowego obecnie.*

Wykładowca, Opiekun praktyk 2

*Nie czuję się nijak kompetentna, żeby być jakimś guru, prawda, przewodnikiem, tylko tak no wychodzi w naturalny sposób i o swoich doświadczeniach gdzieś tam mogę poopowiadać, czy coś się gdzieś zaobserwowało, natomiast jeżeli rzeczywiście na przykład na uczelni pojawiłby się jakiś taki projekt, to myślę, że studenci bardzo chętnie by wzięli udział w jakichś takich właśnie, żeby jeszcze bardziej takie wsparcie zostało im udzielone.*

Wykładowczyni, Opiekunka praktyk 3

Wykładowcy czy opiekunowie praktyk spodziewają się też dalszego minimalizowania personalnego kontaktu ze studentami. Z jednej strony jest to związane z ogólną tendencją do digitalizacji procedur i usług, ale z drugiej strony stanowi czynnik wzmacniający zagrożenia związane z deficytem kontaktu interpersonalnego i brakiem kompetencji do jego budowania. Obie strony (studenci i wykładowcy) przyjmują te zmiany z pewną dozą zadowolenia, gdyż

odciąża ich to od robienia czegoś, co sprawia trudność, jednak jednocześnie tę samą trudność potęguje.

*W przyszłości spodziewam się jeszcze większego ograniczenia tutaj kontaktu (...) procedura przewiduje procedowanie praktyk w aplikacji, w systemie, tym samym, myślę, że ta możliwość widzenia w ogóle tego studenta zostanie teraz już ograniczona do takiego zupełnego minimum, że my będziemy 'zaklikiwać' w tym systemie kolejne etapy. (...) To też jest taka sprawa, że opiekunowie są tak naprawdę kadencją, to jest na rok praca i potem może być rotacja, (...) no jak taka osoba jest wskazana przez kierownika katedry, to no to robi po linii najmniejszego oporu (...) więc trzeba by było tutaj zapewnić system taki, gdzie opiekunowie byli wdrażani systematycznie, by dbano o to, żeby posiadali niezbędną wiedzę i sami mieli dostęp do informacji.*

Wykładowca, Opiekun praktyk 2

Wykładowcy byliby zainteresowani dodatkowym wsparciem swoich ról dydaktycznych poprzez szkolenia, konsultacje koleżeńskie, superwizje, poradniki i inne formy pomocy, które ułatwiałyby ich interakcję ze studentami w zakresie asysty w ich wejściu na rynek pracy. Nie życzyliby sobie jednak, aby stały się one obligatoryjne i na stałe wpisane w rolę opiekunów praktyk, która już teraz jest odbierana jako obciążająca. Uważają, że nawet gdyby takie szkolenia dla kadry były dostępne, nadal niezbędna będzie profesjonalna usługa doradcza, której miejsce widzą w biurach karier, ale ocena ich pracy cechuje się ambiwalencją (zostanie to omówione w dalszej części tego rozdziału).

Z analizy szans i zagrożeń po stronie wykładowców wyłaniają się następujące rekomendacje dla doradztwa akademickiego:

1. Istnieje wyraźne zapotrzebowanie dla kadry akademickiej na wsparcie w zakresie budowania relacji ze studentami wykraczające poza standardowe ramy zajęć, w tym nieformalna, ale profesjonalna asysta w decyzjach zawodowych. Jest ono wyraźne, zarówno po stronie studentów (którzy doceniają okazje do rozmowy i obdarzają wykładowców autorytetem), ale też większość wykładowców – z różnych powodów – chciałaby uzyskać dodatkowe wsparcie, zwłaszcza w sytuacjach nietypowych lub trudnych. Potrzebne są zarówno szkolenia interaktywne, jak i statyczne materiały, np. poradniki, infografiki, które mogłyby stanowić podstawową, doraźną formę pomagającą zorientować się w tym, co dzieje się w dynamice grupy i w trakcie indywidualnego kontaktu. Stereotypowo młode pokolenie odbierane jest jako mało komunikatywne, jednak na podstawie zebranych wypowiedzi można domniemywać, że niedostępność i niekomunikatywność występuje po obu stronach relacji w podobnym stopniu, ale jest inaczej uwarunkowana. Zarówno wykładowcy, jak i studenci mają problemy komunikacyjne wynikające częściej z braku wiedzy i kompetencji niż niechęci lub braku takiego zapotrzebowania. W kontekście wyraźnej zmiany społeczno-kulturowej, której elementem jest zwiększona troska o dobrostan psychiczny, trudno wyobrazić sobie ustanowienie sterylnej granicy pomiędzy przekazywaniem wiedzy a wchodzeniem w interakcje, dzieleniem przeżyć emocjonalnych, modelowaniem zachowań i dzieleniem się osobistymi doświadczeniami i przemyśleniami. Wykładowcy chcący taką granicę

- utrzymać, mogą prędzej czy później doświadczyć dyskomfortu związanego z jej nieprzebraniem, a wykładowcy wychodzący naprzeciw potrzebom studentów ryzykują wadliwe interwencje lub własne przeciążenie emocjonalne i wypalenie zawodowe. Środkiem zaradczym mogłoby być skrojone do potrzeb obu tych grup szkolenia i wsparcie.
2. Indywidualizacja relacji pomiędzy studentami i wykładowcami – korzystanie z nieoczywistych, ale też niskokosztowych rozwiązań i pomysłów, które pomagają spłaszyc relację, lepiej poznać perspektywy różnych stron i pokoleń, od których zależy debiut studentów na rynku pracy – nauczycieli, studentów, pracodawców, agend akademickich. Należą do nich zajęcia odbywające się w formule 1:1, ale też seminaria (nie tylko dyplomowe, ale też naukowe), konferencje, debaty, obozy badawcze, zajęcia w małych grupach, projektowanie własnego programu studiów przez studentów i zwiększanie autonomii studentów w doborze treści i sposobu kształcenia, aby wspierać ich decyzyjność, rozwijanie kontaktu z otoczeniem uczelni i zachęcanie wykładowców do wzbogacania standardowych praktyk dydaktycznych o zajęcia terenowe, wizyty studyjne, zajęcia z gośćmi itp., aby obniżyć próg wejścia studentów do świata pozaakademickiego.
  3. Tworzenie rozwiązań pomocowych w obrębie uczelni i poza nią, czyli tworzenie okazji do formowania dodatkowych interakcji wykładowców z agendami uczelnianymi, w tym też biurami karier, kołami naukowymi i innymi obszarami, które mogłyby przybliżyć wykładowcom aktualne trendy, mody i możliwości oferowane studentom przez rynek pracy. Zgromadzone dane sugerują, że stroną inicjującą powinny być biura karier, które powinny poszukiwać kontaktu z wykładowcami i uzupełniać ich rolę dydaktyczną, wspierać w roli „łączników” pomiędzy studentem a otoczeniem społeczno-biznesowym uczelni.
  4. Tworzenie systemu zachęt dla wykładowców zainteresowanych wspieraniem studentów w rozwijaniu ich karier, poprzez stabilizowanie pozycji zawodowej nauczycieli akademickich, klarowność ról i zadań im przydzielanych, ale też poprzez dbałość o podnoszenie ich kompetencji w zakresie aktualnych trendów rynku pracy.
  5. Balans pomiędzy wprowadzeniem nowych technologii a rozwojem kontaktów interpersonalnych, dbanie o to, aby studenci i wykładowcy nie czuli się samotni w swoich rolach i niepewni w kontakcie oraz skłonni do jego unikania poprzez „ukrywanie się” w technologii (aplikacje, komunikatory). Testowanie takich form kontaktu interpersonalnego, które pomagają wyzbyć się negatywnych skojarzeń i stereotypów wzajemnych. Dobrym przykładem są omówione wyżej spacery mentoringowe. Wsparcie i doradztwo potrzebują też przestrzeni do rozmowy, także fizycznej, która pomoże w zbudowaniu odpowiedniej atmosfery do rozmowy, ale przede wszystkim zapewni dyskrecję i ciągłość. Takie rozmowy nie udają się w tłumie, podczas krótkich przerw między zajęciami, wymagają skupienia i prywatności.
  6. Przemyślenie systemów oceniania i ewaluacji studentów i wykładowców, rozważenie także odległego wpływu ocen i komunikatów zwrotnych na postawy życiowe i gotowość do eksploracji otoczenia i wchodzenia w relacje oparte na zaufaniu. Nie chodzi o obniżenie wymagań, ale o uświadomienie zarówno studentom, jak i wykładowcom, że poza ocenami

istnieją też inne formy motywowania, monitorowania postępów i utrzymywania kontroli nad procesem uczenia się, wspieranie wykładowców w rozwijaniu kompetencji dydaktycznych związanych z pracą na mocnych stronach studentów. Uświadomienie dydaktykom akademickim jak duże znaczenie dla formowania biografii studentów może mieć ich postawa podczas zajęć i wspieranie ich w modelowaniu postaw wspierających komunikację, kreatywność i ciekawość, ponieważ te sprawności mogą mieć decydujące znaczenie dla późniejszego życia i kariery zawodowej absolwentów, ale też mają znaczenie dla komfortu pracy i skuteczności dydaktycznej wykładowcy.

#### **3.3.4. Szanse i wyzwania związane z akademickimi biurami karier**

Rola biur karier została obszernie opisana w rozdziale 4. *Model specjalistyczny doradztwa zawodowego w praktyce uczelni – analiza doświadczeń studentów i doradców*, dlatego w tym punkcie zostanie przedstawiona raczej skrótowo i skupi się na głównych tendencjach, które zostały zauważone też w innych etapach analizy, z których najbardziej wyrazistym motywem jest „niewidoczność” biur karier w pejzażu akademickim. Rozmówcy zwracali uwagę na to, że chociaż usługi uczelnianych biur karier są atrakcyjne, a ich pracownicy – w tym doradcy zawodowi – oferują bardzo profesjonalne i prostudenckie podejście, to nie przyciągają zbyt wielu chętnych, głównie przez brak informacji i promocji. Biura karier funkcjonują na marginesie społeczności akademickiej do tego stopnia, że część studentów wręcz nie wie, że istnieją. Dostrzegany jest potencjał do rozszerzenia ich oferty oraz promocji.

Barierą zgłaszania się do biura karier może być wstyd przed przyznaniem się do niewiedzy i traktowaniem tej niewiedzy jako porażki. To zjawisko może być powiązane z cechą całego systemu edukacji w Polsce, skoncentrowaną na ocenach i wyłapywaniu błędów. Studenci, zwłaszcza z niższym kapitałem społecznym, są bardziej podatni na zaniżanie swojej samooceny, wstyd, lęk przed porażką – a oceny w szkole i na studiach wzmacniają te tendencje. Zgłoszenie się do takich instytucji, jak biuro karier jest traktowane jako pójście „po pomoc”, a więc okazanie słabości, co jest trudniejsze w przypadku studentów ze środowisk peryferyjnych, uboższych materialnie i kulturowo oraz z niższym poziomem zaufania społecznego. Biura karier mogą być postrzegane z jednej strony jako część systemu edukacyjnego, a więc jako część systemu oceniania, w którym ci studenci już nie wypadli zbyt dobrze, z drugiej – jako miejsce elitarne, dla „wybranych”, ewentualnie – nieczytelne, „nie wiadomo po co i dla kogo”. Młodzi ludzie odczuwają nieproporcjonalną do swojego etapu presję, w tym presję rówieśniczą, mają większą niż dawniej skłonność do porównywania się (rola mediów społecznościowych) i nierealne, idealizujące wizje kariery, pod silnym wpływem internetowych idoli-influencerów, którzy chwają się „bezproblemowym” życiem i bezprecedensowym bogactwem.

*{Studenci nie idą do biur karier, przyp. aut.} na przykład z nieśmiałości, albo przez to, że na przykład może boją się powiedzieć albo przyznać po prostu do tego, że nie do końca wiedzą, co chcą robić, bo to też mi się wydaje, że to też jest trudne, bo to jest tak samo jak z przyznaniem się do błędu, że ludzie się boją przyznać do błędu. Tak samo boją się trochę przyznać do tego, że albo czegoś nie potrafią, albo czegoś nie wiedzą. Że może ktoś sobie pomyśleć,*

*że mam 20 parę lat i studia, ale nie wiem, co dalej ze sobą zrobić. No i na przykład może się wstydzić, że tyle lat studiów i niby to studiował, ale no jeszcze nie wie, więc to może być taka blokada.*

Studentka 1

Niewidoczność biur karier może też wiązać się z ich brakami kadrowymi, organizacyjnymi – ale też nieskrystalizowaną tożsamością tych organizacji w warunkach nowego pokolenia i współczesnego rynku pracy, który jest bardziej chłonny, bardziej zróżnicowany, a kariery przypominają mozaiki zamiast procesów przyczynowo-skutkowych. Uczelnie sprawiają również wrażenie, że nie do końca wiedzą, jak wykorzystać potencjał biur karier, jak się do nich odnieść, jak z nimi współpracować i co z tej współpracy powinno wynikać. Wiąże się to zapewne także z problemami tożsamościowymi współczesnych instytucji edukacyjnych i ich systemów aksjonormatywnych.

Pojawiło się wiele rekomendacji na temat rozwijania form wsparcia doradztwa zawodowego na uczelniach i większość rozmówców podkreślała, że nie powinno ono stać się elementem obowiązkowego programu kształcenia, ale pozostać fakultatywną aktywnością. Respondenci są jednocześnie dość zgodni co do tego, że należy wzmocnić promocję i informowanie o ofercie biur karier. Jeśli chodzi o rozwój tej oferty rozmówcy wskazują, że najbardziej pożądane są formy interaktywnej pracy: warsztaty, symulacje, treningi. Powinny być prowadzone przez osoby o odpowiednim profilu kształcenia i za taki uznawani są psychologowie, rekruterzy z działów HR i doradcy zawodowi z kwalifikacjami. Tematyka pracy powinna przywiązywać dużą wagę do umiejętności miękkich, kształtowania ścieżki kariery oraz budowania realistycznych oczekiwań wobec rynku pracy. Niektórzy rozmówcy widzą dodatkową rolę doradców zawodowych we „wzmacnianiu psychicznym” współczesnej młodzieży. Niektórzy rozmówcy zauważyli, że doradztwo zawodowe wymaga zaangażowania zewnętrznych firm i organizacji, które są pracodawcami i orientują się w aktualnej sytuacji danej branży.

Popularne jest przekonanie, że nie wszyscy studenci potrzebują doradztwa zawodowego – wiele zależy od nastawienia studenta, ale też specyfiki kierunku. Szkolenia dla kadry dydaktycznej byłyby mile widziane, ale dydaktycy nie chcieliby przyjmować na siebie nowej roli w postaci diagnozowania studentów lub kształtowania ich karier. Oczekiwaliby raczej podstawowego przeszkolenia w zakresie motywowania studentów do zgłaszania się do odpowiednich agend, w tym biur karier oraz doraźnego wspierania studentów w momencie zauważonego kryzysu lub specyficznej potrzeby (np. gdy student zgłasza się z określonym problemem, np. lękiem społecznym i prosi o poradę w wyszukaniu dla siebie odpowiedniej oferty praktyk).

Z analizy szans i zagrożeń dotyczących biur karier wyłaniają się następujące rekomendacje dla doradztwa akademickiego:

1. Wzmocnienie kanału komunikacji pomiędzy biurami karier a społecznością akademicką, także wykładowcami, a nie tylko studentami.

2. Skupienie się w przekazie na pozytywnych aspektach kontaktu z biurem karier, pokazanie tego kontaktu jako przyjemnego, łatwego i pożytecznego dla studentów.
3. Obniżenie „progu wejścia” poprzez udostępnienie elektronicznych kanałów komunikacji na początku kontaktu i wycofywanie się z nich w trakcie rozwijania tego kontaktu, np. poprzez elektroniczne dyżury pracowników na czacie, webinaria, szkolenia e-learningowe i materiały do czytania dostępne na stronie. W miarę zwiększania zaangażowania studenta kontakt powinien ewoluować do formy bardziej personalnej, offline.
4. Zbudowanie nowego wizerunku biur karier – nie tylko jako miejsca do przekazania informacji o ofertach pracy i praktyk, ale też miejsca uzupełniającego formalną edukację na studiach oraz wspierającego w życiowych decyzjach, poszerzającego perspektywę, tworzącego nowe możliwości dostosowane do różnorodnych potrzeb studentów.
5. Niektórym osobom biura karier mogą kojarzyć się zbyt stereotypowo z karierą – jako wyścigiem, presją i pokonywaniem przeciwników – co w warunkach zmiany kulturowej staje się dla niektórych studentów *passee*. Warto więc pomyśleć nad obecnością słowa „kariera” w nazwie tej instytucji lub przynajmniej w niektórych jej materiałach promocyjno-informacyjnych i rozważyć jej zastąpienie jakimś bardziej inkluzywnym słowem, które nie kojarzy się wyłącznie z pokonywaniem szczybli awansu w dużej korporacji i jednowymiarowym, spłaszczonym pojmowaniem sukcesu, pisaniem wielu CV, byciem odrzucanym na rozmowie kwalifikacyjnej, konformizmem w dostosowaniu się do norm korporacyjnych i *dress code*, presją na osiągnięcia.

### 3.4. Podsumowanie

Struktura i organizacja doradztwa zawodowego w Małopolsce, zwłaszcza w obrębie uczelni, okazuje się wrażliwym wskaźnikiem przemian społecznych, kulturowych i instytucjonalnych. Badanie pokazuje, że doradztwo nie jest jedynie neutralnym narzędziem wsparcia studentów, lecz wpisuje się w szerszy krajobraz transformacji misji uniwersytetu, przekształceń rynku pracy oraz zmieniających się norm i wartości społecznych. Na podstawie danych z wywiadów przeprowadzonych w krakowskich szkołach wyższych zidentyfikowano szereg wyzwań: od braku systemowych rozwiązań i nieregularności w świadczeniu usług doradczych, przez ograniczoną widoczność biur karier, aż po niejednorodne potrzeby i postawy studentów – od silnej motywacji do samorozwoju po dezorientację, bierność i obniżone aspiracje.

Analiza lokalnego kontekstu Małopolski uwypukla znaczenie doradztwa zawodowego jako instrumentu wyrównywania szans w regionie o zróżnicowanej dynamice demograficznej, wysokim poziomie przedsiębiorczości i silnym, lecz niejednorodnym rozwoju sektora usług i technologii. Jednocześnie diagnoza wskazuje, że świadczenie doradztwa wymaga dostosowania do tej specyfiki – z jednej strony, poprzez rozwijanie form wsparcia w środowiskach peryferyjnych, a z drugiej, poprzez elastyczne i zindywidualizowane podejście na uczelniach.

Doradztwo zawodowe jawi się zatem nie tylko jako odpowiedź na potrzeby rynku pracy, ale także jako przestrzeń mediacji między jednostkowymi aspiracjami a społecznymi oczekiwaniami, między kulturą akademicką a wymogami zatrudnialności, między lokalnością a globalnymi trendami. W tym sensie pełni funkcję kulturowego barometru, który pozwala lepiej zrozumieć zarówno kierunki rozwoju edukacji wyższej, jak i kondycję młodych ludzi stojących u progu dorosłego życia.

## 4. Model specjalistyczny doradztwa zawodowego w praktyce uczelni – analiza doświadczeń studentów i doradców

---

### 4.1. Wprowadzenie

Model specjalistyczny doradztwa zawodowego w szkolnictwie wyższym opiera się na działaniach wykwalifikowanej kadry doradców kariery, zatrudnionych w wyspecjalizowanych jednostkach uczelni – najczęściej w biurach lub centrach karier. Usługi te bazują na teoriach rozwoju kariery, profesjonalnych standardach oraz narzędziach diagnostycznych, takich jak np. testy psychometryczne. Obejmują m.in. indywidualne konsultacje, warsztaty, programy mentoringowe, symulacje rozmów kwalifikacyjnych i wsparcie w tworzeniu dokumentów aplikacyjnych.

Model ten dominuje na wielu renomowanych uczelniach (np. Harvard, Oxford, Stanford, Melbourne), gdzie biura karier stanowią integralny element systemu wsparcia studentów. Występuje on w scentralizowanej formie (jedno biuro dla całej uczelni) lub zdecentralizowanej (biura przypisane do wydziałów), a czasem jako ich hybryda.

Do cech charakterystycznych tego modelu należą: profesjonalizacja usług, dostęp do narzędzi diagnostycznych, współpraca z pracodawcami oraz standaryzacja procesów. Model ten zapewnia wysoką jakość usług i relacje z rynkiem pracy, ale może być mniej dostępny dla studentów z mniejszym kapitałem społecznym. Wymaga też aktywnej promocji i ciągłego dostosowywania do zmieniających się realiów rynku pracy.

Doradztwo akademickie – w ujęciu przedstawionym w rozdziale 1 – to zintegrowany, długofalowy system wsparcia, który towarzyszy studentowi przez cały okres studiów i wychodzi poza jednorazową pomoc w szukaniu zatrudnienia. Jego podstawą jest holistyczne spojrzenie na studenta jako osobę funkcjonującą równocześnie w sferze edukacyjnej, zawodowej, osobistej, społecznej i zdrowotnej. Doradca jest częścią akademickiej społeczności i pełni swoją rolę w odwołaniu do specyfiki tego środowiska, może to być tutor, opiekun roku, wykładowca-mentor lub specjalista ds. wsparcia studenckiego. Celem nadrzędnym takiego doradztwa jest wzmacnianie sprawczości studenta, pomoc w odkrywaniu i rozwijaniu jego potencjału oraz wspieranie go w podejmowaniu świadomych decyzji dotyczących własnej ścieżki edukacyjnej i życiowej, nie tylko jednorazowej decyzji o podjęciu kształcenia lub pracy.

Indywidualizacja stanowi rdzeń tego podejścia, co oznacza, że doradca dostosowuje formy i treści pracy do specyficznej sytuacji, aspiracji i zasobów danego studenta, z którym akurat współpracuje. Proces może być zarówno obligatoryjny (np. zajęcia z doradcą umieszczone w programie studiów, zatwierdzanie planów studiów, praktyk), jak i fakultatywny – zależnie od lokalnych rozwiązań – ale zawsze ma charakter ciągły i iteracyjny, pozwalający reagować na zmieniające się potrzeby i cele młodego człowieka oraz obejmuje wiele różnorodnych form współpracy i wsparcia: od indywidualnych konsultacji, tutoringu, coachingu poprzez warsztaty,

webinaria, wykłady, monitoring postępów, diagnozę psychometryczną po opracowanie portfolio.

Doradztwo akademickie wyrasta z amerykańskiej tradycji *academic advising* i sprzyja kształtowaniu tak zwanych *hot-skills*: krytycznego myślenia, elastyczności, współpracy, kompetencji cyfrowych i zdolności uczenia się przez całe życie, które decydują o zatrudnialności i odporności absolwentów. Jednocześnie pełni funkcję włączającą, tworząc przestrzeń dla doktorantów, studentów zagranicznych i osób z niepełnosprawnościami. Szczególnie ważne staje się tam, gdzie program studiów pozostawia dużo swobody w indywidualnym profilowaniu ścieżki kształcenia; w przypadku kierunków o sztywnych sylabusach (np. medycyna, prawo) przeorientowuje się na wsparcie rozwoju zawodowego i planowanie dalszej kariery. Warto jednak mieć na uwadze, że w warunkach polskich doradztwo akademickie zaistniało w odmiennym kontekście historycznym i społecznym, co znacząco zaważyło również na jego specyfice i charakterze: w latach 90. ubiegłego wieku, w okresie transformacji ustrojowej, bezprecedensowo wysokiego poziomu bezrobocia, hiperinflacji i niskiej zatrudnialności, pojawieniu się nowej biedy. Przez kolejne dekady sytuacja poprawiała się (szczególnie w związku z wejściem Polski do UE), jednak wysokie bezrobocie kształtowało społeczne aspiracje Polaków przez kolejne dwie dekady i może być wręcz interpretowane jako rodzaj pokoleniowej traumy, przez co głównym oczekiwaniem wobec takich usług, jak akademickie doradztwo zawodowe było wyposażenie studentów i absolwentów w narzędzia do znalezienia i utrzymania pracy, uchronienia się przed biedą i wykluczeniem. Ten kontekst społeczno-gospodarczy sprawił, że w warunkach polskich doradztwo akademickie było w swoim charakterze dość zbliżone do doradztwa edukacyjnego: pomoc w podjęciu (właściwej) decyzji edukacyjnej lub zawodowej, adaptacji do warunków rynku pracy, rozpoznanie i spełnienie wymogów stawianych przez potencjalnych pracodawców kandydatom (por. rozdział 1). Charakter takiego doradztwa był często defensywny, polegający na dostarczaniu strategii „obrony przed bezrobociem” i „radzeniu sobie” w różnych trudnych sytuacjach życia zawodowego, od rozmowy kwalifikacyjnej po negocjowanie płacności za nadgodziny. Doradcy edukacyjni pochodzili spoza społeczności szkolnej lub akademickiej, ich wsparcie nie miało charakteru ciągłego i nie zmierzało do zbudowania relacji z uczniem lub studentem, ale przekazania informacji na temat jego słabych i mocnych stron w kontekście potencjalnego zatrudnienia oraz omówienia sytuacji na rynku pracy. Było to możliwe dzięki upowszechnieniu standaryzowanych procedur, w tym testów psychologicznych. Prowadzenie standaryzowanych diagnoz pozwalało na objęcie usługami doradczymi większej liczby zgłaszających się, co miało bardzo istotne znaczenie ze względu na rozmiar zapotrzebowania, jednak nie dawało przestrzeni na indywidualną współpracę z beneficjentem i stworzenie relacji opartej na zaufaniu, wzajemnym poznawaniu się i budowaniu długofalowej strategii radzenia sobie w życiu, ale zmierzało do jak najszybszego znalezienia stałej pracy. Koncentrowano się na wartości pracy rozumianej w kontekście dochodów i stabilności, natomiast inne wartości związane z pracą, takie jak zainteresowania, godzenie życia zawodowego i prywatnego, spełnienie i sens życiowy były rozpatrywane rzadko lub w ogóle pomijane.

Niniejszy rozdział ma na celu zbadanie, w jakim punkcie doradztwo akademickie w Polsce znajduje się 35 lat od etapu anomii systemowej transformacji do warunków gospodarki opartej na usługach i wiedzy, wąskich specjalizacji, zaawansowanych technologii, globalizacji i umiędzynarodowienia, zarówno rynku edukacyjnego, jak i rynku pracy. Celem procesu badawczego było opisanie, w jaki sposób akademicy eksperci, w tym przede wszystkim pracownicy akademickich biur karier kreują sferę usług doradczych na uczelniach oraz zrozumienie, w jaki sposób definiują swoje role jako doradców we współczesnej społeczności akademickiej oraz porównanie ich ram myślenia z oczekiwaniami i definicjami doradztwa zawodowego wśród współczesnych studentów korzystających z tych usług. Przedstawione w ramach niniejszego rozdziału analizy studiów przypadku działania biur karier miały za zadanie odpowiedzieć na osiem szczegółowych grup pytań, wynikających z zaprezentowanego wyżej celu:

1. Jak biura karier definiują swoją rolę wobec studentów, uniwersytetu i rynku pracy? Jak rozumieją współczesne doradztwo zawodowe dla studentów i jakiego rodzaju usługi starają się w tym zakresie dostarczać?
2. W jakim stopniu współczesne doradztwo akademickie w opiniach pracowników biur karier i studentów ma charakter holistyczny, ciągły i zindywidualizowany?
3. W jaki sposób i w jakim stopniu doradcy i studenci budują wzajemne relacje oparte na zaufaniu i współpracy? Jakie narzędzia i sposoby pracy pomagają obu stronom w przekraczaniu ram usługi informacyjnej w kierunku tworzenia wspierającej relacji opartej na wartościach NACADA (szacunek, profesjonalizm, włączanie, uczciwość, zaangażowanie, troska, wzmacnianie sprawczości)?
4. Jakiego rodzaju formy wsparcia doradczego są świadczone przez doradców, a jakiego rodzaju wsparcia oczekują studenci? Czy oferta i jej ocena spotykają się, w jakich punktach, a w jakich są od siebie różne i nieprzystające?
5. W jaki sposób specyficzne, historyczne uwarunkowania polskiego społeczeństwa (w tym lęk przed bezrobociem, niski poziom zaufania społecznego i do instytucji publicznych) determinują oddziaływania i relacje w doradztwie akademickim współcześnie, i w jaki sposób determinują filozofię pracy doradców i oczekiwania studentów?
6. Jakie zmiany są dostrzegane przez pracowników biur karier w zakresie postaw studentów, pracodawców, postaw społecznych? W jaki sposób zmieniające się postrzeganie kariery, rynku pracy i własnej przyszłej roli zawodowej wyznacza oczekiwania i potrzeby studentów korzystających z usług doradztwa akademickiego? Czy i w jaki sposób współcześni doradcy akademicy podążają za tymi zmianami i są gotowi im sprostać? W jaki sposób opracowują format swojej działalności w warunkach zmiany pokoleniowej oraz zmian technologicznych, zmian rynku pracy oraz zmian społeczno-kulturowych, w tym, jak niuansują podejście do współczesnego rozumienia kariery, złożonych oczekiwań kandydatów wobec pracy oraz coraz bardziej wyrafinowanego technologicznie i specjalistycznie rynku pracy?

7. Czy i w jakim stopniu doradztwo akademickie wyznacza nowe standardy, zarówno dla rynku pracy, jak również kultury pracy i wartości związanych z pracą?
8. Jakie jest miejsce doradztwa akademickiego we współczesnej społeczności akademickiej? Czy i w jakim stopniu zawodowi doradcy akademicy stanowią część społeczności akademickiej? Czy i w jakim stopniu akademickie biura karier uczestniczą w misji uniwersyteckiej, czy ją wspierają, są wobec niej równoległe, czy sprzeczne?

Formułując cele badawcze i pytania badawcze, bazowaliśmy na założeniu, że uniwersytety, wraz w agendami, takimi jak akademickie centra/biura karier, pełnią istotną rolę na mapie kulturowej społeczeństwa, reprezentują ważne dla niego wartości, ale jednocześnie są przestrzenią, w której można obserwować społeczne zmiany, na przykład w obrębie wartości i norm społecznych. Uniwersytety służą nie tylko kształcącym się studentom, ale całemu społeczeństwu, dlatego też są one ważnym ogniwem procesu socjalizacji, normalizacji zmiany, a także wytyczania nowych kierunków i standardów. Oprócz kształcenia dysponują legitymizacją na wychowanie kolejnych pokoleń Polek i Polaków do wzorców kulturowych, które w przyszłości będą decydować o powodzeniu lub porażce nie tylko jednostek, ale całego społeczeństwa. Jednak instytucje kształcenia i wytwarzania wiedzy nie są jedyną przestrzenią socjalizacyjną, podobną rolę pełni również praca. Systemy aksjonormatywne uczelni i rynku pracy nie zawsze jednak się pokrywają. Takie wartości, jak konformizm, porządek i ujednoczenie mogą być w niektórych obszarach rynku pracy bardzo cenne, a w przestrzeni uniwersytetu – bywają w kolizji z innymi ważnymi uniwersyteckimi wartościami, np. wolności badań naukowych i ogłaszania ich wyników, niezależności w myśleniu, konfrontowaniu się w dyskusji itp. Co najmniej kontrowersyjne jest rozumienie wartości efektywności i produktywności, które dotąd były domeną typowo gospodarczą, skąd zostały wprowadzone do społeczności akademickich, niemal bez adaptacji ich znaczenia. Produktywność i efektywność pracy naukowej, badawczej i dydaktycznej nie poddaje się podobnej ewaluacji jak produktywność i efektywność w obszarze przedsiębiorstwa, stąd pojawiają się często nieporozumienia w dyskursie publicznym, ale też nietrafne oczekiwania społeczeństwa (w tym samych studentów) wobec uczelni. Rozczarowanie studentów, ich rodzin, pracodawców oraz ogólnie obywateli może pojawić się, jeśli spodziewają się oni, że po zakończonym cyklu kształcenia akademickiego absolwent będzie gotowym „produktem” przydatnym do przetworzenia i wygenerowania zysku na następnym etapie, czyli pracy zawodowej. Okazuje się jednak, że tak się nie dzieje i przejście z etapu studiów do etapu pracy zawodowej nie jest płynne i bezproblemowe, a w dodatku nadal wymaga się od absolwenta kontynuacji kształcenia i szkolenia. Uczelnie nie mogą zupełnie odciąć się od tego oczekiwania, jednak aby zachować swój specyficzny charakter, muszą również wykazać pewną dozę asertywności wobec tych roszczeń.

Akademickie centra kariery są jedną z prób zarządzania oczekiwaniami adresowanymi w kierunku uczelni. Na potrzeby tego badania zakładamy, że biura karier funkcjonujące na styku świata akademickiego i rynku pracy, również stają przed koniecznością zdefiniowania na

nowo swojego miejsca i roli w obu tych systemach. Ponadto biura karier na uczelniach w Polsce są główną, a na wielu uczelniach jedyną, formą praktycznej realizacji modelu specjalistycznego doradztwa zawodowego. Z jednej strony stanowią odpowiedź na rosnące oczekiwania wobec uczelni w zakresie wspierania zatrudnialności absolwentów, z drugiej – są przestrzenią, w której ujawniają się napięcia między założeniami modelu a jego praktyczną realizacją.

Z uwagi na to, że ważnymi aktorami w ramach modelu specjalistycznego są akademickie biura/centra karier, rozdział ten rozpoczniemy od opisu genezy ich funkcjonowania. Następnie, w formie studiów przypadku, przedstawione zostaną doświadczenia i rozwiązania funkcjonujące w ramach dwóch biur karier krakowskich uczelni o zróżnicowanym profilu: Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II. Opis postrzeganych przez pracowników potrzeb studentów w obszarze doradztwa, wykorzystywanych narzędzi w procesie doradczym oraz identyfikowanych wyzwań oraz czynników sukcesu uzupełniłmy o głos studentów – beneficjentów oferty. Przedstawione zostały następujące elementy: ich postrzeganie roli opisywanych agend oraz potrzeby. W końcowej części dokonaliśmy podsumowania, odpowiadając na postawione pytania badawcze i wskazując jednocześnie kierunki dalszych analiz.

#### **4.2. Pomiędzy karnawalem wolności a transformacyjnym szokiem. Geneza biur karier**

Aktualna pozycja biur karier, dylematy związane z prowadzeniem przez nie działalności i definicja ich roli w Polsce jest powiązana z ich genezą i historycznym kontekstem, w jakim się uformowały, a mianowicie masowym strukturalnym bezrobociem w pierwszych dwóch dekadach III RP oraz obowiązującą wówczas doktryną rozwoju jako doganiania (Kwiatkowski & Kucharski, 2009) (*catching-up development*), bez wystarczającego uwzględnienia potrzeb społecznych i regionalnych różnic (Weaving, 1995). Aktualnie ten kontekst radykalnie się zmienił – zarówno w aspekcie ideologicznym (wielość konkurujących doktryn, odejście od ideologii rozwoju jako doganiania), jak i praktycznym (brak bezrobocia).

Jedną z cech transformacji ustrojowej w Polsce po 1989 roku było przeniesienie uwagi na rynek i rynek pracy, jako główny punkt odniesienia dla pozostałych instytucji publicznych, w tym oświatowych i kulturalnych. Pierwsza dekada III RP rozpoczęła się skrajnościami w nastrojach społecznych: z jednej strony, ekscytacją wobec nowych perspektyw gospodarowania i zarobkowania, z drugiej natomiast lękiem przed kosztami tych zmian dla przedsiębiorstw i gospodarstw domowych, w tym wzrostem cen (hiperinflacji), upadkiem przedsiębiorstw i pojawieniem się nieznanego dotąd masowego, strukturalnego bezrobocia. Uczelnie i wysoki status społeczny (ale nie ekonomiczny) polskiej inteligencji jawiły się w czasie transformacyjnej anomii jako wartości trwałe, postawione wysoko w hierarchii aksjologicznej Polek i Polaków (Podolska-Meducka, 2018). Uczelnie i wyższe wykształcenie uważano za stabilne i odporne na polityczne, ekonomiczne i społeczne zawirowania, ukończenie studiów łączono nie tylko

z wysokimi kompetencjami i społecznym poważaniem, ale traktowano też jako rodzaj gwarancji na uniknięcie biedy i „inwestycję w dzieci” (Vulliamy & Webb, 1996). Uczelnie przeżywały wówczas prawdziwe oblężenie. Wprawdzie było dość trudno dostać się na studia na uczelniach publicznych, jednak znacząco wzrosła liczba uczelni prywatnych oraz miejsc na studiach zaocznych i wieczorowych w uczelniach publicznych. Od kandydatów i studentów wymagano wysokich wyników na świadectwach maturalnych oraz zdawania – często wieloetapowych – egzaminów wstępnych. Ze względu na przyjmowanie większej niż kiedykolwiek liczby studentów zmieniły się warunki studiowania: powiększone grupy, anonimowość oraz duża presja, na którą składało się, z jednej strony, widmo bezrobocia, z drugiej – konkurencyjność widoczna już w środowisku studenckim (Moroń & Makarewicz-Marcinkiewicz, 2018). Okazywało się, że – wbrew wcześniejszym przekonaniom – nie wystarczy skończyć dobre studia, ale trzeba wykazać się czymś więcej. Studenci rozpoczęli więc bieg po dodatkowe szkolenia, certyfikaty lub działalność w agendach studenckich, organizacjach pozarządowych, odbywanie darmowych praktyk, na które coraz częściej nabory organizowano w formie konkursów. Był to jednak bieg z „ruchomą metą” (Wojniak & Majorek, 2019). Wymagania stawiane młodym adeptom nowego rynku pracy stale rosły, a za ich spełnienie odpowiedzialność przypisywano jednostkom (Radziewicz-Winnicki & Wilk, 2006). Zarówno państwo, jak i społeczeństwo w niewystarczającym stopniu dostrzegało rolę strukturalnych i systemowych uwarunkowań, w których młodzi ludzie próbowali się odnaleźć, nacisk kładziono na zasoby jednostki: pracowitość, przezorność, otwartość i przebojowość, zabieganie o bycie dostrzeżonym przez potencjalnego pracodawcę (Łukaszonek, 2017). Studenci i absolwenci uczelni jawili się jako wyposażeni w jednostkowe przewagi, dzięki którym powinni też lepiej dostosować się do wymogów rynku pracy i nie kojarzyli się z osobami z „grup ryzyka”. Zmieniło się to w drugiej dekadzie po transformacji, kiedy zauważono, że absolwenci (osoby często bez doświadczenia zawodowego), bez względu na etap kształcenia, są szczególnie narażeni na bezrobocie (Godlewska-Dzioboń, 2012). Wzrosła też wiedza i świadomość na temat czynników strukturalnych i systemowych, a nie tylko jednostkowych (Eriksson, 2008; Dziechciarz-Duda & Przybysz, 2014). Jednocześnie wobec szkół i uczelni wykształcił się nurt krytyki zarzucający im przede wszystkim przestarzałość kształcenia i brak dopasowania nauczania do wymogów rynku pracy – uniwersytety stały się niejako „współwinne” za niepowodzenia własnych studentów w ich późniejszym życiu (Romanowska, 2012). W odpowiedzi na te wszystkie zjawiska w 1999 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej rozpoczęło program promujący tworzenie akademickich biur karier (ABK) – jako zalecanego elementu wsparcia studentów i absolwentów w wejściu na rynek pracy. Biura karier pojawiały się głównie z inicjatywy uczelni, często z pomocą środków europejskich (PHARE, TEMPUS) (Dobbins, 2011; Czerniak, 2010). Po wejściu Polski do UE (2004) i uruchomieniu programów operacyjnych (POKL), biura karier stały się *de facto* standardem na uczelniach ubiegających się o środki z funduszy strukturalnych. Po 2005 roku wiele uczelni stworzyło formalnie biura karier, aby móc realizować projekty z Europejskiego Funduszu Społecznego. W 2018 roku w myśl nowej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (tzw. Ustawa 2.0) uczelnie mają

obowiązek monitorowania karier absolwentów, wsparcia studentów w rozwoju kompetencji i planowaniu kariery (art. 23) oraz powinny nawiązać współpracę ze swoim otoczeniem gospodarczym i pracodawcami. To sprawia, że posiadanie biura karier staje się standardem instytucjonalnym, a jego brak może być negatywnie oceniany, np. w kontekście akredytacji kierunków czy ewaluacji uczelni (Szawiel, 2009).

Współczesne biura karier na uczelniach działają jednak w zupełnie innym otoczeniu społecznym i gospodarczym niż ich pierwowzory. Zmieniła się percepcja rynku pracy, kapitalizmu i jego aksjologii. Dzisiejsze biura karier działają w kontekście „ryнку pracownika” oraz radykalnej zmiany postaw młodych dorosłych wobec pracy i kariery. Współcześni studenci, w odróżnieniu od tych, którzy opuszczali uczelnie 20 lat temu, na razie nie muszą obawiać się bezrobocia. Coraz częściej różnicują swoje ścieżki wejścia na ten rynek w zależności od upodobań, sytuacji życiowej oraz aspiracji, praca jest dla nich nie tylko koniecznością, ale okazją do rozwoju i przeżycia przygody. Znalezienie pracy towarzyszy innym priorytetom, młode pokolenie w równym stopniu jest zainteresowane samo sobą – samopoznaniem, odnalezieniem życiowego sensu i balansu, nawiązaniem satysfakcjonujących relacji oraz poznawaniem świata, w tym podróżami. Praca tymczasowa, często nazywana prekaryjną, nie zawsze i nie dla wszystkich stanowi „zło konieczne”. Pojawia się widoczna postawa nakierowana na prace niestabilne, ale dające w zamian mobilność oraz okazję do budowania „portfolio osobistych doświadczeń”. Kariera zawodowa, choć nadal ważna dla młodych Polek i Polaków, jest jednym z kilku obszarów, o który się troszczą.

Dawna zasadnicza funkcja biur karier koncentrowała się na pomocy w znalezieniu posady – od wyszukania oferty, poprzez przygotowanie dokumentów rekrutacyjnych, po efektowne zaprezentowanie się na rozmowie kwalifikacyjnej (tak jak w modelu doradztwa edukacyjnego). Pracownicy biur karier inicjowali kontakt z pracodawcami i próbowali przekonać ich do zainteresowania się kandydatami z danej uczelni. Współcześnie to pracodawcy poszukują kontaktu ze środowiskiem uczelni, biura karier są tylko jednym z kanałów, którym dysponują. Weryfikacja kandydatów stała się bardziej złożona i niejednoznaczna, nie są to już wyłącznie przesłane dokumenty, posiadane kwalifikacje i dobre wrażenie z pierwszej rozmowy (Czapski, Nazaruk & Sokołowska, 2023). Coraz częściej pracodawcy interesują się rozwijanym przez kandydata hobby, doświadczeniami pozaprofesjonalnymi, zrealizowanymi projektami, a przede wszystkim rekomendacjami agend, organizacji i instytucji, które miały dotychczas kontakt z kandydatem. Kandydaci atrakcyjni dla pracodawców mogą spodziewać się konkurencyjnych ofert i negocjować warunki pracy stosownie do swoich oczekiwań. Dane z systemu monitoringu karier pokazują, że absolwenci uczelni prywatnych często radzą sobie lepiej dzięki wcześniejszemu wejściu na rynek pracy (Zajac, Jasiński & Bożykowski, 2018). Jednocześnie trudno oczekiwać, że każdy student będzie miał tak bogate *dossier*, aby przyciągnąć uwagę prestiżowych pracodawców, ale też nie wszyscy studenci oczekują tego rodzaju przyszłości. Pojawia się nowe zjawisko polegające na tym, że młodzi ludzie rzadziej niż w przeszłości deklarują gotowość kompromisu pomiędzy wartościami prywatnymi i zawodowymi, częściej oczekują pracy zgodnej z ich osobistymi wartościami, np. pomoc

innym, relacje i współpraca, celebrowanie życia rodzinnego (Lipshits-Brazilier, Arieli & Daniel, 2024). Nie brakuje również osób zagubionych w „supermarkecie rzeczywistości”, dla których nadmiar możliwości działa przytłaczająco lub takich, którzy dążą do opóźnienia swojego wejścia w dorosłość, z czym praca nieodłącznie się kojarzy. Wielu studentów i absolwentów – zwłaszcza w specyficznych warunkach Małopolski – jest zdecydowanych na pracę w rodzinnych firmach i nie poszukuje dodatkowych bodźców zawodowych. Usługi biur karier na uczelniach stają przed wyzwaniem dostosowania swojego podejścia do bardziej zniuansowanych oczekiwań, zarówno studentów, jak i pracodawców. W niniejszym rozdziale poszukujemy również przejawów zorientowania doradztwa zawodowego na bardziej rozległą i złożoną mapę postaw, oczekiwań i tendencji.

#### **4.3. Doradztwo zawodowe w szkolnictwie wyższym: perspektywa przedstawicieli biur karier**

Odpowiedzi na postawione pytania badawcze zostaną udzielone na podstawie analizy działalności biur karier funkcjonujących w dwóch krakowskich uczelniach: Uniwersytecie Jagiellońskim oraz Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II. Analizowane jednostki w toku prac badawczych zostały wybrane jako przykłady dobrych praktyk wdrażania modelu specjalistycznego doradztwa zawodowego. Jednocześnie funkcjonują one w ramach odmiennego kontekstu instytucjonalnego wynikającego m.in. z różnego stopnia złożoności zarówno struktur, jak i oferty skierowanej do studentów. Perspektywa dwóch tak różnych instytucji wzbogaca analizę, pokazując, w jaki sposób kontekst instytucjonalny kształtuje definicję roli biur karier, ich rozumienie nowoczesnego doradztwa zawodowego, obserwowane zmiany wśród studentów i pracodawców, napotykanne przeszkody i osiągnięte sukcesy, a także sposób, w jaki dostosowują się one do szerszych zmian społecznych. W obu jednostkach wywiady zostały zrealizowane z pracownikami/doradcami zawodowymi. Aby odpowiedzieć na postawione pytania badawcze, analiza wyników zogniskowana została wokół trzech kluczowych wątków:

- postrzeganych potrzeb studentów w obszarze doradztwa zawodowego;
- doświadczeń uczestników, w tym przedstawieniu i ocenie wykorzystywanych narzędzi;
- identyfikowanych wyzwań oraz czynników sukcesu.

W dalszej części zostaną one przedstawione w odniesieniu do obu badanych instytucji.

#### 4.3.1. Model specjalistyczny doradztwa zawodowego na przykładzie działań realizowanych w Uniwersytecie Jagiellońskim

Działalności biur karier można przypisać pozycję pośredników między studentami, uczelnią i rynkiem pracy. W wypowiedziach badani identyfikowali swoją rolę w przekładaniu realiów rynku pracy na praktyczne wskazówki dla studentów. W tym kontekście podkreślali, że niektórzy studenci mają małe rozeznanie w sytuacji panującej na rynku pracy, co uwypukliła w wypowiedzi jedna z badanych:

*(...) czerpią wiedzę z mediów społecznościowych i trochę są zaskoczeni tym, co później ich właśnie spotyka na praktyce, albo zaskoczeni są tym, czego się dowiadują od doradcy zawodowego na spotkaniu. (...) [dlatego] jest ważne [żeby zgłaszali się po poradę na wstępnym etapie edukacji].*

Doradca zawodowy, Uniwersytet Jagielloński

W przypadku Biura Karier Uniwersytetu Jagiellońskiego wstępna diagnoza potrzeb studentów odbywa się – w przypadku spotkań z doradcami – na podstawie ankiety, która jednocześnie stanowi formę zapisu na spotkanie. W tej ankiecie student, uzupełniając informacje, wpisuje tematy, które są dla niego interesujące oraz takie, które chce skonsultować, może również określić, czy ma szczególne potrzeby edukacyjne wynikające z niepełnosprawności czy stanu zdrowia, które należy uwzględnić w trakcie spotkania. Dodatkowym źródłem wiedzy na temat potrzeb są ankiety ewaluacyjne po organizowanych wydarzeniach i spotkaniach z doradcą, w ramach których studenci mogą również określać interesujące ich aspekty i tematy kolejnych wydarzeń, które warto pogłębiać. Badani nie byli w stanie wskazać jednego dominującego obszaru, w ramach którego współcześni studenci potrzebują wsparcia. Jak określiła jedna z respondentek:

*Potrzeby studentów i absolwentów są bardzo zróżnicowane i zależne od indywidualnych oczekiwań oraz etapu ich rozwoju zawodowego. Wśród naszych Klientów są osoby, które szukają informacji o rynku pracy, ponieważ nie zawsze wiedzą, gdzie takich danych szukać, nie wiedzą jak skutecznie aplikować na oferty, czy w jaki sposób przygotować się do procesów rekrutacyjnych. Są też grupy studentów, z którymi pracujemy bezpośrednio nad ich dokumentami aplikacyjnymi, takimi jak CV czy list motywacyjny, wspierając ich w budowaniu profesjonalnego wizerunku kandydata. Ponadto, przygotowujemy naszych studentów do procesów rekrutacyjnych. Wielu z nich dopiero rozpoczyna swoją drogę zawodową i nie miało wcześniej okazji uczestniczyć w rozmowach kwalifikacyjnych. Dlatego też zależy nam, aby odpowiednio ich do tego przygotować – zarówno pod kątem merytorycznym, jak i emocjonalnym. Chcemy pokazać, że spotkanie z rekruterem może być pozytywnym oraz wartościowym doświadczeniem, które wcale nie musi wiązać się ze stresem, a wręcz może być inspirującym krokiem w dalszym rozwoju zawodowym. Studenci na pierwszym roku zwykle potrzebują wsparcia w zakresie planowania swojej ścieżki rozwoju już na etapie studiów. Dlatego też dostarczamy im wiedzę, jak efektywnie wykorzystać czas studiów – jakie aktywności warto podejmować, w co się angażować i w jaki sposób to robić, aby maksymalnie wykorzystać ten okres pod kątem przyszłej kariery zawodowej. Celem procesu doradczego jest pomoc w świadomym budowaniu kompetencji i doświadczeń, które będą istotne w wejściu na rynek pracy później, po zakończeniu edukacji. Jednocześnie uświadamiamy studentom, że rynek pracy jest dynamiczny i stale się zmienia, co wymaga od nich elastyczności, otwartości na rozwój oraz umiejętności dostosowywania się do nowych realiów.*

Doradca zawodowy, Uniwersytet Jagielloński

Kluczową kwestią w związku z podejmowanymi aktywnościami przez tego rodzaju jednostki jest dotarcie do studentów, stąd ważną rolę odgrywa promocja i bieżące informowanie studentów od pierwszych lat studiów o ofercie biura. Na Uniwersytecie Jagiellońskim działalności informacyjno-promocyjne prowadzone są za pośrednictwem kilku kanałów, w tym poprzez: stronę internetową, profil na Facebooku, newsletter adresowany do studentów, plakaty oraz wizyty na wydziałach. Wizyty mogą przybierać różne formy: są realizowane w formie stałych cykli w programie studiów, poprzez które doradcy mają nie tylko możliwość bezpośredniego dotarcia do studentów, ale też dostarczenia informacji profilowanych pod kątem określonego obszaru kształcenia: *wtedy nasza prezentacja, czy informacja jest bardziej profilowana (...) mamy ogólną informację o danych statystycznych z rynku plus o danych branży, mówimy też o trendach w danym sektorze*. Ale są też wizyty związane są z prowadzeniem spotkań w ramach standardowych kursów dydaktycznych na wydziałach:

*Mamy kilka wydziałów i kierunków, gdzie są koordynatorzy odpowiedzialni za organizację takich kursów, jak: absolwent na rynku pracy, rozwój zawodowy czy planowanie kariery zawodowej, których wspólnym celem jest wskazanie studentom, jak poruszać się po rynku pracy. Taki koordynator kontaktuje się z nami z prośbą o poprowadzenie przez doradczynie zawodowe spotkania, czy też spotkań dotyczących rynku pracy, możliwości pracy po konkretnym kierunku czy specjalności. Przedstawiam wówczas studentom najważniejsze informacje branżowe z rynku pracy, a także poruszam szeroko pojętą tematykę planowania kariery: od efektywnego wykorzystania okresu studiów, poprzez przygotowanie dokumentów aplikacyjnych, aż do rozmowy rekrutacyjnej.*

Doradca zawodowy, Uniwersytet Jagielloński

Dodatkowo Biuro współpracuje ze studentami i studentkami przy organizacji wspólnych działań, jak np. organizacja szkolenia z zakresu IT we współpracy z przedstawicielem Studenckiego Zespołu Ambasadorów UJ.

Pracujący w Biurze Karier doradcy mają swoje obszary specjalizacji pracy ze studentami: zagranicznymi, z niepełnosprawnościami, szczególnymi potrzebami czy współpracy z pracodawcami w ramach organizacji targów pracy. W takiej organizacji badani lokują przewagę i czynnik sukcesu działania jednostki. Oferta obejmuje różnorodne działania, z których w obszarze doradztwa zawodowego mogą korzystać studenci, w tym między innymi:

- **spotkania z doradcą zawodowym** – podczas których można zdobyć informacje na temat skutecznych sposobów poruszania się po rynku pracy, a także poznać firmy, instytucje, organizacje międzynarodowe z różnych sektorów rynku pracy. Istnieje również możliwość przygotowania profesjonalnych dokumentów aplikacyjnych, takich jak CV i list motywacyjny, dostosowanych do konkretnego stanowiska. Ponadto można otrzymać wskazówki, które ułatwiają pokierowanie własnym rozwojem zawodowym, a także określić swoje predyspozycje zawodowe. Ważnym elementem jest również odpowiednie przygotowanie się do procesu rekrutacji i autoprezentacji podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Dodatkowo można uzyskać informacje o możliwościach podnoszenia kwalifikacji zawodowych;

- **program mentoringowy** – absolwenci z minimum pięcioletnim stażem zawodowym dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem ze studentami. Co istotne, mentorzy reprezentują różnorodne dziedziny gospodarki i nauki, a spotkania odbywają się indywidualnie lub w małych grupach, co sprzyja budowaniu relacji i efektywnej wymianie informacji;
- **szkolenia i prezentacje** – na tematy powiązane z planowaniem kariery. Ich tematyka jest bardzo różnorodna. Pomysły na nie są zarówno inicjatywą pracowników Biura, ale niektóre są odpowiedzią na zapotrzebowanie zgłaszane przez samych studentów: *zgłosiła się do nas studentka z jednego z kół naukowych i przedstawiła zapotrzebowanie na szkolenia z rozwoju umiejętności miękkich, które następnie dla nich zorganizowaliśmy z udziałem eksperta z rynku pracy;*
- **targi pracy.**

Badani w swoich opisach pracy ze studentami przedstawili wizję nowoczesnego doradztwa zawodowego jako wykraczającego poza pomoc techniczną, które współcześnie musi zawierać elementy doradztwa motywacyjnego, sprzyjającego szerszemu rozwojowi osobistemu i zawodowemu. Różnorodne potrzeby studentów są związane współcześnie nie tylko z konsultacją dokumentów aplikacyjnych, ale obejmują szerokie spektrum wyzwań wynikających z niepewności i braku doświadczenia: *największy problem jest z analizą swoich umiejętności [studentów] i swojego doświadczenia, żeby wyodrębnić te kluczowe kompetencje, które będą istotne w kontekście danej oferty pracy.* W podobnym tonie w innej rozmowie badana zauważyła, że *bardzo często osoby przychodzą porozmawiać na temat tego, jak [jakimi narzędziami] można identyfikować ich mocne strony. Zastanawiają się nad wyborem kierunku zawodowego, nad tym, jakiej pracy szukać, żeby była dla nich optymalna.* Wspomniane wsparcie o charakterze motywacyjnym jest związane również z faktem, że niektórzy studenci mają złe doświadczenia wyniesione z pierwszych prac czy staży/praktyk: *Trzeba ten aspekt wziąć pod uwagę i czasem studenta wesprzeć, a czasem i uświadomić, że są odpowiednie procedury, instytucje, które w takich sytuacjach mogą być dla niego pomocne w przyszłości.*

Warto zwrócić uwagę na pojawiające się wyzwania w pracy ze studentami z niepełnosprawnościami lub szczególnymi potrzebami. Warto zaadresować zauważone trudności, z którymi mierzy się ta grupa studentów: *wyrażają wątpliwości, czy dana firma będzie otwarta na ich szczególne potrzeby, czy w korporacji można pracować, jeżeli się jest osobą wrażliwą. To też taki temat, jak kwestia obciążenia pracą (...) czy na etapie procesu rekrutacji zaznaczać, że ktoś ma orzeczenie, albo że jest się osobą ze szczególnymi potrzebami.* Podnoszone kwestie sprawiły, że pracodawcy, którzy chcą umieścić oferty pracy lub stażu za pośrednictwem Biura, proszeni są o zaznaczenie, czy w ich przedsiębiorstwach wdrożone są procedury/standardy polityki DEI (*Diversity, Equity, Inclusion*).

W trakcie wszystkich rozmów z badanymi podkreślano, że jednym z ważniejszych czynników sukcesu podejmowanych działań jest dywersyfikacja obowiązków i możliwość skierowania oferty do różnych grup: *to bardzo porządkuje naszą pracę. Jako doradca zawodowy skupiam*

*się na potrzebach pewnej grupy, co jest bardzo pomocne zwłaszcza przy analizie dużej ilości informacji i raportów z rynku pracy, które potem wykorzystujemy w trakcie sesji doradczej.*

Rynek pracy i dokonujące się na nim przemiany omawiane były w kontekście konieczności ciągłego podnoszenia kwalifikacji osób zajmujących się doradztwem zawodowym: *rynek pracy się zmienia i nie wiemy, co nam przyniesie za 5, 10, 15 lat. Jako doradczynie musimy cały czas się doksztalać i poszerzać swoją wiedzę na ten temat po to, żeby być na bieżąco i odpowiednio pomagać studentom.* Doradcy zawodowi jako pomost pomiędzy uczelnią, studentami a rynkiem pracy muszą mieć w opinii rozmówczyń bardzo rozwiniętą *umiejętność słuchania, wsłuchania się w to, co mówi student, bo szczególnie jeżeli dopiero stawia pierwsze kroki na rynku pracy, to my tak naprawdę stajemy się mentorem, który przekazuje informacje, porządkuje je i daje wskazówki.* Zauważamy też duże wyzwania w obszarze doradztwa w związku z tym, że mamy coraz więcej studentów z różnymi trudnościami, nieraz związanymi z ich stanem psychofizycznym. W tym kontekście dobrym rozwiązaniem mogłyby być superwizje dla doradców, które mogłyby wspierać rozwój kompetencji i umożliwiać refleksję nad praktyką i lepsze radzenie sobie z wyzwaniami zawodowymi.

Rozbudowana struktura Uniwersytetu Jagiellońskiego umożliwia nie tylko funkcjonowanie opisywanego Biura Karier, które koordynuje i świadczy szeroki zakres usług dla wszystkich studentów, ale także rozwój dodatkowych, specjalistycznych inicjatyw dostosowanych do konkretnych potrzeb poszczególnych wydziałów i grup zawodowych. W kontekście realizacji modelu specjalistycznego na Uniwersytecie Jagiellońskim można zaobserwować jego działanie w formie hybrydowej: scentralizowanej (działalność Biura Karier) oraz zdecentralizowanej, w postaci oferty skierowanej do studentów jednej jednostki – Collegium Medicum. Postać ukierunkowanego rozwiązania doradczego realizowana jest za pośrednictwem projektu *Karieroskop*, który ma na celu sprostanie specyficznym wyzwaniom związanym z rozwojem kariery studentów kierunków medycznych i nauk o zdrowiu.

Projekt *Karieroskop*, realizowany w Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego, został zaprojektowany z myślą o kompleksowym zbadaniu losów zawodowych absolwentów poszczególnych kierunków studiów oferowanych przez tę jednostkę. Jego celem jest nie tylko opisanie ścieżek kariery wybranych przez absolwentów, lecz także uzyskanie ich opinii na temat jakości kształcenia w odniesieniu do późniejszej aktywności zawodowej lub innych form realizacji kariery. W ramach projektu analizowane są również czynniki sprzyjające osiągnięciu sukcesu na rynku pracy, co pozwala lepiej zrozumieć, jakie kompetencje, doświadczenia i postawy zwiększają szanse absolwentów na zatrudnienie i rozwój. Wyniki badań służą także opracowaniu poradników oraz materiałów informacyjnych dla kolejnych roczników studentów Collegium Medicum, które przedstawiają dostępne możliwości rozwoju zawodowego oraz wymagania stawiane przez współczesny rynek pracy. Jedną z inicjatorek rozwiązania podkreśliła szczególną pozycję Collegium Medicum: *mamy dosyć, powiedzmy, ciekawą sytuację w tym sensie, że jesteśmy odrębni, ale jesteśmy częścią Uniwersytetu, więc czasami pewne rzeczy [projekty, doradztwo zawodowe] dzieją się razem, czasami dzieją się równolegle.*

*Bardzo często jest tak, że dzieją się razem, ale mamy pewne odrębności i musimy, jak gdyby w tym zadziałać.*

Dodatkowym impulsem do uruchomienia projektu było wejście w życie zapisów Ustawy 2.0 (Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce), które nałożyły m.in. obowiązek monitorowania losów absolwentów i wsparcia studentów w planowaniu i rozwoju kariery. Sam projekt ma charakter badawczy, a w ramach niniejszego opracowania zostanie on opisany w kontekście możliwości uzupełnienia oferty doradztwa zawodowego oferowanego studentom Collegium Medicum.

Kluczowym elementem projektu jest badanie losów absolwentów, które ma charakter prospektywnej obserwacji absolwentów wszystkich wydziałów i kierunków Collegium Medicum, obejmując także studentów programów anglojęzycznych. Do uczestnictwa w badaniu zapraszani są studenci ostatniego semestru, którzy po wyrażeniu zgody wypełniają ankietę o planach zawodowych, udostępniają dane z USOS (m.in. średnia ocen) oraz podają kontakt do dalszych etapów badania. Po ok. 6 miesiącach od ukończenia studiów lub stażu (dla kierunków lekarskich) uczestnicy otrzymają ankietę elektroniczną dotyczącą oceny programu kształcenia, obecnej sytuacji zawodowej, ukończonych szkoleń, samooceny przygotowania do pracy i sugestii dotyczących programu studiów. Kolejna, podobna ankieta zostanie wysłana po 18 miesiącach od ukończenia studiów lub stażu. Opracowaniu samego narzędzia towarzyszyły konsultacje ze studentami. Jak stwierdziła inicjatorka, największym wyzwaniem jest zachęcenie studentów do wzięcia udziału w badaniu. Prowadzone są spotkania informacyjne podkreślające zasadność i wagę inicjatywy: *już w tej chwili (...) jesteśmy na tym etapie takiego z jednej strony budowania zaufania, budowania marki [projektu], (...) ale to się musi opatrzeć, to musi być coś, o czym studenci wiedzą. Potrzeba więc czasu, aby badanie na stałe zaistniało w świadomości studentów. Warto podkreślić, że uzyskiwane wyniki mogą mieć duże znaczenie z perspektywy podejmowania przez kolejne roczniki świadomych i trafnych wyborów kariery, na co zwróciła uwagę również badana: wiadomo, że takim najlepszym źródłem informacji z reguły dla studentów, absolwentów, są koledzy. Ale właśnie to również chcemy tutaj wykorzystać. Tak, to są informacje, (...) które pochodzą od osób, które właśnie weszły na rynek pracy, rozpoczęły pracę, zetknęły się z tą rzeczywistością.*

W kontekście dostarczania usług związanych z doradztwem zawodowym, wyniki badania mogą być wiarygodne dla studentów i cenne dla nich w podejmowanych decyzjach dotyczących kariery zawodowej, ponieważ opierają się na rzeczywistych losach absolwentów z tego samego uniwersytetu i kierunku, pokazując konkretne ścieżki kariery, wyzwania oraz czynniki sukcesu na rynku pracy. Dzięki temu studenci otrzymują informacje „z pierwszej ręki”, osadzone w ich kontekście edukacyjnym. Na ten czynnik zwróciła uwagę również badana, uzasadniając możliwości wykorzystania wyników: *To może być dla (...) [studentów] wskazówka jak wybierać elementy z programu studiów, na przykład fakultety, na przykład jakieś szkolenia dodatkowe, które mogą się przydać, bo koledzy mówią: wymagano tego ode mnie [po rozpoczęciu pracy], to było coś, co dla mnie jest ważne, to było coś, co potem pracodawca docenia. I to są takie*

*informacje, które chcemy tutaj wykorzystać, pokazując [doświadczenia] studentów czy budując taką bazę wiedzy, pokazując te informacje.*

Podczas rozmowy badana wielokrotnie zwracała uwagę na konieczność dostosowywania programów kształcenia do wymagań rynku pracy i ewentualnego uzupełniania ich o elementy, które pozwalają na tym rynku odnieść sukces. Uzyskiwane wyniki będą mogły być wykorzystywane nie tylko bezpośrednio przez studentów, czy doradców zawodowych do planowania ścieżki kariery, ale również przez samą uczelnię do refleksji i ewentualnych uzupełnień programów nauczania: *To, co planowaliśmy i mam nadzieję, że za jakiś czas nam się uda, to jest również wykorzystanie tych danych do tego, żeby próbować w ramach takich małych kroczków (...) czasami wprowadzać pewne elementy, o których absolwenci mówią, że potrzebują albo, że mają w niedostatecznej ilości dostarczane [podczas studiów].*

Rola absolwentów, ale także analiza ich losów w celu dostarczania informacji dla osób zajmujących się zarówno projektowaniem programów nauczania, jak i doradztwem zawodowym, wykorzystywana jest również przez uczelnie zagraniczne: *no bo tak naprawdę nawet patrząc na te zagraniczne jednostki, o których mówimy, tak naprawdę one „stoją absolwentami”. To absolwenci są tą informacją, która gdzieś się niesie. To oni są wizytówką, to oni świadczą o tym, jaka jest uczelnia, jak jest widziana, jak ona jest odbierana. I my tutaj też troszeczkę chcemy tych absolwentów właśnie związać, żeby ci absolwenci też mieli taką świadomość, (...) że są dla nas ważni, że ważne jest dla nas ich zdanie. (...) To jest ważne dla kolejnych roczników (...) w tych badaniach [jest] całkiem sporo rzeczy o to właśnie, co było przydatne, co nieprzydatne, co ci się podobało, co ci się nie podobało. (...) Mamy tam takie pytania dotyczące pewnych kompetencji, a później wykorzystania tych kompetencji. I rozbieżności pomiędzy tym: umiem a wykorzystuję (...) to jest też coś, co jest dla nas ważne, na czym chcemy się skupić (...). Pracownicy tutaj są taką grupą, która też może jak gdyby z tego skorzystać.*

Opisywane badania mają być realizowane cyklicznie, a dodatkowym rezultatem, który opisała badana jest stworzenie informatorów: *mam nadzieję nam się uda, stworzymy pewne (...) informatory, informacje dla studentów tak naprawdę pokazujące pewne możliwości, pokazujące pewne wybory, pokazujące, na czym należy się skupić, wybierając pewną ścieżkę. To, co chcemy zrobić, to jest właśnie opracowanie takich ścieżek, nazwijmy to, kariery: w którą stronę możesz pójść po ukończeniu takiego czy innego kierunku, takiego czy innego wydziału, co możesz robić? Co może ci w tym pomóc? O czym powinieneś pomyśleć? (...) W momencie, kiedy planujesz pewne rzeczy (...) może coś można zrobić teraz: dodatkowy kurs, być może właśnie taki a nie inny fakultet, czy takie a nie inne działania, być może praca w kołach naukowych. I dla mnie to będzie chyba największym sukcesem, jeżeli jesteśmy w stanie pokazać i przekonać studentów do tego, że rzeczywiście takie informacje mogą być dla nich użyteczne.*

Projekt jest obecnie w początkowej fazie, ale jego założenia pozwalają ocenić, że może stanowić bardzo wartościowe uzupełnienie w ramach specjalistycznego modelu doradztwa zawodowego. Opisywane rozwiązanie można traktować jako komplementarne wobec oferty

doradczej biur karier, a jednocześnie stanowiące odpowiedź na złożoną strukturę uczelni i specyficzne potrzeby studentów z kierunków realizowanych w Collegium Medicum. Prowadzone w jego ramach analizy – u podstaw których są rzetelne, empiryczne dane o rzeczywistych ścieżkach kariery absolwentów, ich doświadczeniach na rynku pracy i ocenie przygotowania zawodowego – są dobrą podstawą, która może pozwolić lepiej dostosować usługi doradcze do realnych potrzeb studentów i wymagań pracodawców, a także wskazać obszary, które warto wzmocnić w programach kształcenia.

Aby uzyskać obraz funkcjonowania usług doradczych charakterystycznych dla modelu specjalistycznego, w dalszej części rozdziału przeanalizowane zostaną doświadczenia Biura Karier Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, działającego w odmiennych uwarunkowaniach organizacyjnych. Dla spójności analizy, wyniki zostaną przedstawione w takim samym podziale na wątki, jak w przypadku opisu Biura Karier Uniwersytetu Jagiellońskiego.

#### **4.3.2. Model specjalistyczny doradztwa zawodowego na przykładzie działań realizowanych w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II**

Biuro Karier na Papieskim Uniwersytecie Jana Pawła II działa w ramach znacznie mniejszej struktury organizacyjnej w porównaniu z Biurem Karier Uniwersytetu Jagiellońskiego, opierając się wyłącznie na pracy jednego doradcy zawodowego. Ta uproszczona organizacja sprzyja bezpośredniemu i zindywidualizowanemu podejściu, w ramach którego działania doradcy są ściśle powiązane z indywidualnymi rozmowami ze studentami, mającymi na celu identyfikację i zaspokojenie ich konkretnych potrzeb i oczekiwań. Tym samym określanie potrzeb następuje właśnie poprzez te rozmowy. Jak zauważyła doradczynie: *... jest bardzo dużo osób, które jakby nigdy nie miały też styczności z tym doradztwem, więc ja ich bardzo często tutaj pod sam koniec konsultacji [pytam] po prostu: skąd wiedzą o biurze karier (...) co na nich działa, że zwracają uwagę na to, że jest biuro karier? Kolejnym takim źródłem jest również badanie: monitoring losów absolwentów, który wykonuje raz w roku biuro karier.*

Studenci najczęściej zwracają się do biura karier w dwóch różnych sytuacjach. Pierwsza z nich ma miejsce, kiedy nie są pewni swojej przyszłości i nie mają jasnego pomysłu na ścieżkę kariery. W tej fazie zazwyczaj szukają wskazówek dotyczących możliwych kierunków rozwoju, możliwości i strategii wejścia na rynek pracy: *obawa właśnie [kieruje studentów do biura karier]: co dalej po studiach, a druga rzecz to myślę właśnie taka trochę niepewność siebie, (...) jaki jestem, co mogę, co ja jako ja osoba mogę zrobić na rynku pracy? Też są czasami osoby, które zgłaszają się do nas, które na przykład nie do końca są pewne, czy będą pracować w wyuczonych zawodach, więc szukają też jakichś nowych perspektyw na siebie: co ja, poza tym co skończyłam, mogę jeszcze w życiu robić, gdzie mogę wykorzystać te swoje kompetencje?* Badana podkreśliła, że istnieje również grupa osób, która szuka potwierdzenia dobrego przygotowania do wejścia na rynek pracy, w tym sprawdzenia dokumentów aplikacyjnych: *Też pojawiają się studenci, którzy mają już jakiś konkretny plan na siebie i jakby bardziej chyba potrzebują takiego wsparcia albo potwierdzenia, czy idą dobrą drogą. (...) czy na przykład*

*mogę im sprawdzić CV, które napisali (...) Czy mogę zerknąć na profil na LinkedIn (...) czasami po prostu przechodzą dla takiego potwierdzenia.* Druga sytuacja ma miejsce, gdy studenci napotykają trudności związane z obowiązkowymi stażami lub praktykami zawodowymi – czy to w znalezieniu odpowiedniego miejsca, załatwieniu formalności administracyjnych, czy też w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w trakcie samego stażu. W obu przypadkach biuro karier odgrywa ważną rolę, oferując wsparcie, wyjaśniając dostępne opcje i pomagając studentom pokonać te krytyczne momenty przejściowe: *nie mogą sobie poradzić z tymi praktykami, nie wiedzą do kogo napisać, bądź gdzieś zabrakło miejsca i ja wtedy im pomagam.*

Punktem zwrotnym w rozwoju Biura była realizacja projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej, którego celem była promocja działań doradczych. Finansowanie umożliwiło zakup gier szkoleniowych, dostępu do testów osobowościowych i kompetencyjnych. Realizacja projektu zbiegła się w czasie z pandemią COVID-19, co z jednej strony znacznie utrudniło promocję działań, ale z drugiej strony otworzyło możliwości współpracy zdalnej w obszarze doradztwa. Jak oceniła badana, zdalna forma pracy ze studentami okazała się być rozwiązaniem, które: *świetnie się sprawdza.*

Wykorzystywanymi narzędziami i formami wsparcia są:

- **spotkania doradcze** – oferowane wsparcie obejmuje testy oceniające umiejętności zawodowe i osobowość, pomoc w przygotowaniu dokumentów aplikacyjnych oraz wskazówki dotyczące odpowiedzi na podstawowe pytania, takie jak: „kim jestem?“, „co chcę robić w życiu?“ oraz „jaki zawód jest dla mnie odpowiedni?“ Studenci otrzymują również doradztwo zawodowe i wsparcie diagnostyczne w zakresie identyfikacji swoich mocnych stron i obszarów wymagających rozwoju, pomoc w przygotowaniu się do rozmów kwalifikacyjnych i procesów rekrutacyjnych, a także praktyczne narzędzia i metody poszukiwania pracy. Ponadto udzielane są informacje na temat zakładania i prowadzenia własnej działalności gospodarczej. Według badanej jednym z ważniejszych elementów podczas takich spotkań jest możliwość oceny swojego potencjału: *Ja zawsze powtarzam [najważniejsze jest] takie poznanie siebie i tutaj właśnie między innymi też może pomóc biuro karier i my też pomagamy. Mamy takie konsultacje, studenci się zapisują indywidualnie, więc też staram się być bardzo elastyczna, jeśli chodzi o kalendarz i zawsze się dostosowuję do studentów;*
- **spotkania, warsztaty i webinaria** – o tematyce związanej z rynkiem pracy i przygotowaniem się do wejścia na ten rynek. Przykładem są m.in. zawodowe wtorki, na które zapraszani są eksperci z rynku pracy: *zapraszam różne firmy, różne osoby, które mogą pomóc [studentom] na przykład w zakładaniu własnego biznesu, jak się poruszać w jakimś specyficznym obszarze, tak na przykład (...) mieliśmy agenta ubezpieczeniowego, więc odpowiadał nam o pracy agenta ubezpieczeniowego, którym może tak naprawdę zostać każdy, który się do tego dobrze przygotowuje;*
- **akademia przedsiębiorczości** – jej celem jest zainspirowanie studentów do działania i szukania pomysłu zawodowego na siebie. W jej ramach umieszczane są informacje

związane z rozwojem osobistym [czy związane z tym] jak się uczyć, gdzie warto zaglądnąć, też promocja różnego rodzaju wydarzeń (...) albo stron, gdzie [można] szukać pracy;

- **dni kariery** – przez te 5 dni staram się też znaleźć w każdy dzień innego gościa z innym tematem, z innym obszarem zawodowym (...) przychodzą do nas instytucje rynku pracy, jak wojewódzki urząd pracy, zakład ubezpieczeń społecznych, punkt obsługi przedsiębiorcy, więc dużo też instytucji, które też się dzielą swoją wiedzą ekspercką.

Biuro chce jednocześnie promować działania i umiejętności studentów. Jednym z przejawów takich aktywności jest dedykowana przestrzeń na stronie internetowej Biura, która służy promocji rezultatów pracy studentów: *mamy na przykład taką zakładkę na naszej stronie Akademia Przedsiębiorczości i tam umieszczają [treści] tylko studenci. Są chętni napisać jakiś fajny artykuł tematyczny, który będzie też pomocny dla biura karier, to ja bardzo chętnie go umieszczam i promuję na naszych stronach, więc ponieważ mamy dziennikarzy, świetnych dziennikarzy i to dla nich też jest miejsce promocji.* Oprócz podejmowanych działań, Biuro promuje organizowane przez inne instytucje wydarzenia: *staram się pokazywać różne inicjatywy, że w Krakowie odbywają się targi, ale że są fajne szkolenia bezpłatne różnego rodzaju i [umieszczam] taką informację na przykład w mailingu, wrzucam im taką informację na naszą stronę na Facebooku. Mamy też gabloty, w których, jeśli coś się dzieje, umieszczam informację.* Studenci mają możliwość aplikowania na umieszczone na stronie Biura oferty pracy bezpośrednio z jej poziomu.

Wykorzystywanymi narzędziami promocji samego Biura, ale również organizowanych wydarzeń są: mailing uczelniany, strona na Facebooku, jak również stosowane są tradycyjne formy, czyli umieszczanie informacji w gablotach czy na plakatach: *wbrew pozorom gabloty, wbrew pozorom ulotki, które wprowadziłam, plakaty (...) działają często. Studenci też mówią, że stojąc gdzieś na korytarzu, zauważyli.* Istotne w działaniach promocyjnych jest zaangażowanie doradczyni, która stara się dotrzeć z informacją o działalności biura bezpośrednio do studentów: *staram się też docierać do wykładowców, żeby mogła wejść na pierwsze spotkania (...) [ze] studentami, jeśli chodzi o pierwszy rok i przedstawić się im, kim jestem i dać już im informację, że na uczelni jest biuro karier i jeśli będą potrzebowali wsparcia. Jesteśmy tutaj cały rok do dyspozycji i mogą do mnie podejść w każdej chwili.*

Ważnym czynnikiem sukcesu, co wyraźnie wynika z rozmowy z badaną, jest jej osobiste zaangażowanie i relacyjne podejście do pracy ze studentami i otoczeniem społeczno-gospodarczym. Zdolność doradcy do budowania zaufania, nawiązywania bezpośredniego i empatycznego kontaktu oraz uważnego reagowania na indywidualne potrzeby wydaje się odgrywać kluczową rolę w skuteczności udzielanego wsparcia. Ten relacyjny wymiar nie tylko ułatwia dokładniejszą diagnozę sytuacji studentów, ale także zachęca ich do aktywnego zaangażowania się w proces planowania ścieżki kariery.

Badana jako wyzwania wskazywała ograniczenia o charakterze finansowym i organizacyjno-technicznym. Te pierwsze powodują, że nie zawsze można znaleźć środki na zaproszenie

ciekawych prelegentów, te drugie związane są z ograniczoną przestrzenią, co wpływa na fakt, że wiele z podejmowanych aktywności realizowanych jest w formule online.

Przedstawione powyżej dwa biura karier stanowią przykłady dobrych praktyk w zakresie doradztwa zawodowego w szkolnictwie wyższym, z których każde działa w odmiennym kontekście instytucjonalnym i ma zupełnie inną strukturę organizacyjną. Pomimo tych różnic, z analizy wywiadów jasno wynika, że w obliczu dynamicznie zmieniającego się rynku pracy sukces specjalistycznego modelu wsparcia będzie zależał od jego zdolności do utrzymania relacyjnego, zorientowanego na studenta podejścia oraz oferowania zróżnicowanego repertuaru metod i narzędzi doradczych. Ponadto wyniki badań sugerują, że elastyczność, otwartość na innowacje oraz wrażliwość na zmiany pokoleniowe, technologiczne i społeczno-kulturowe są niezbędne, aby usługi doradztwa zawodowego były skuteczne i adekwatne w prowadzeniu studentów przez coraz bardziej złożone ścieżki kariery. Wyniki analizy w dalszej części zostaną uzupełnione o głos studentów i ich doświadczenia w korzystaniu z oferty doradztwa zawodowego.

#### **4.4. Biura karier z perspektywy studentów w kontekście zmian społecznych, gospodarczych i zmiany pokoleniowej**

Z perspektywy postawionych pytań badawczych, uwaga w rozmowach ze studentami korzystającymi z oferty biur karier koncentrowała się na identyfikacji postrzeganych przez nich funkcji, jakie pełnią te jednostki, powodów zgłaszania się do nich, ale co najważniejsze – oceny otrzymanego wsparcia.

Studenci postrzegają biura karier zarówno w ich tradycyjnej roli – jako miejsca pośrednictwa pracy i wejścia na rynek pracy (w tym pomocy „ostatniej szansy”) oraz w ich funkcji informacyjnej i organizacyjnej. Badani oceniali, że jednostki te są w kontekście planowania kariery: *pomocnym punktem na uczelni (...) gdyby nie oni, nie wiedziałabym, jak zacząć (Studentka, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)*. Przy tym biuro karier traktowane jest to miejsce, do którego udają się w momencie napotkania specyficznych wyzwań czy pytań: *To nie jest tak, że codziennie myślę: o, pójdę do biura karier, tylko jak się pojawia jakiś problem albo coś chcesz rozkminić, to wtedy (Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II)*. Pojawiają się jednak również opinie wskazujące na to, że studenci podkreślają znaczenie biur karier dla wspierania ich rozwoju osobistego. Można te wypowiedzi interpretować w ten sposób, że biura karier przechodzą ewolucję związaną z dopasowywaniem się do współczesnych ról i oczekiwań wobec tego typu instytucji oraz podążają za swoimi beneficjentami. Studenci doceniają również sposób współpracy nastawiony na rozwijanie własnych kompetencji, a nie podawanie gotowych rozwiązań. Jak określiła jedna ze studentek: *na warsztacie z doradcą po raz pierwszy zaczęłam się zastanawiać, czego naprawdę chcę od pracy (Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II)*.

W postrzeganiu studentów biura karier są miejscami, w których mogą otrzymać narzędzia i wskazówki do planowania kariery: *ja to widzę bardziej jako takie centrum wspierania, nie tyle, że cię zatrudnią, tylko że dadzą ci jakieś narzędzia, żebyś mógł to ogarnąć sam (Studentka, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie).*

Jednocześnie oczekiwania wobec biura karier jako przestrzeni rozwoju osobistego wydają się rosnąć. Potrzeby beneficjentów, z którymi rozmawiano, znacznie wykraczają poza klasyczne rozumienie kariery jako znalezienia dobrej pracy. Biuro karier w odbiorze studentów ma być też miejscem refleksji nad tożsamością zawodową, poszukiwaniem sensu pracy, a nie tylko efektywności i strategii podczas wchodzenia na rynek, co obrazują wypowiedzi dwóch studentek:

*Miałam trochę inną potrzebę niż praca sama w sobie, bardziej chciałam zobaczyć, co mnie interesuje i co mogłabym robić, żeby się nie wypalić po trzech miesiącach.*

Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II

*Nie szukałam pracy per se, tylko takiego kogoś, kto pomoże mi to jakoś rozrysować. Nawet nie CV, tylko taki schemat działania.*

Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II

Często używanym przez studentów określeniem na działalność biur karier jest słowo „pomoc”. Sugeruje ono, że istotnym komponentem profilu działalności tych biur jest wspieranie tych, którzy pomocy potrzebują, np. poprzez kompensowanie braków kompetencyjnych. Jednak z wypowiedzi studentów wyłania się rys elitarności tych agend. W opiniach beneficjentów trafiają tam głównie osoby posiadające już określone zasoby społeczne i kompetencyjne, chcąc je dalej rozwijać. Wyższe kompetencje pozwalają im odnaleźć oferty biur i z nich skorzystać. Do osób z niższym kapitałem te oferty mogą nie docierać, a one same ich nie wyszukują: *ja mam wrażenie, że dużo osób nawet nie wie, że to istnieje. A ci, co wiedzą, to tacy bardziej ogarnięci. Raczej nie ktoś, kto się ledwo przebija przez studia (Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II).* Potwierdza to, podkreślaną przez przedstawicieli Biur Karier, konieczność ciągłej informacji i promocji oferowanych usług. Biorąc pod uwagę przedstawione wysiłki podejmowane przez pracowników biur w tym zakresie, trudno stwierdzić, dlaczego oferta biur karier nie zyskuje uwagi osób z małym kapitałem, które mogłyby też z niej najwięcej skorzystać. Dzieje się jednak odwrotnie, zgodnie ze schematem znanym jako teoremat Mateusza, czyli maksymą „kto ma, temu będzie dodane”. Być może – w myśl koncepcji konwergencji kapitałów – osoby z niskim kapitałem społeczno-kulturowym nie są w stanie pomnażać go samodzielnie poprzez kontakt z instytucjami, które na tym kapitale w pewien sposób bazują i zakładają jego posiadanie. W przypadku biur karier, gdzie bariera dostępu, nawet jeśli faktycznie istnieje, to jest jednak niska, dla niektórych osób okazuje się ona subiektywnie wysoka. „Zwykłe” pójście do jakiegoś biura czy urzędu wiąże się z pewnymi umiejętnościami i predyspozycjami, takimi jak: przewyciężenie własnej bierności, planowanie, gotowość do rozmowy z obcą osobą na temat własnych ograniczeń, formułowanie oczekiwań względem przyszłej współpracy itp.

Jest to również rodzaj stresu społecznego, który jest wywołany znalezieniem się w nowej relacji i sytuacji społecznej oraz potencjalnym przyjęciem na siebie nowych zobowiązań. Być może z tego powodu jego przedstawiciele czują się bardziej komfortowo w sytuacjach kontaktu za pomocą narzędzi online, czego potwierdzeniem są niektóre opinie studentów, takie jak: *dobrze by było, gdyby więcej działań działało się przez platformy online (Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II)*. Dla współczesnego młodego pokolenia bywa to bariera bardziej znacząca niż w przeszłości. Jak określiła jedna z badanych: *wiele osób nawet nie wie, że to jest dla wszystkich. Myślałam [przed skorzystaniem w oferty Biura], że trzeba coś umieć, żeby tam pójść, a potem się okazało, że wystarczy po prostu przyjść (Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II)*.

Dla pełnego obrazu należy też rozważyć takie wyjaśnienie, że dostępność biur karier jest duża, ale dochodzi raczej do jakiejś formy autowyluczenia lub przyjęcia postawy rezygnacyjnej. Osoby dysponujące niskim kapitałem społeczno-kulturowym częściej cechuje nieufność wobec instytucji oraz innych osób, dlatego niechętnie powierzają im swoje problemy (Waterhouse-Bradley *et al.*, 2024). Takie osoby częściej spotykają się również z niepowodzeniami (także ze względu na brak wsparcia społecznego, przez co trudniej osiągnąć im lepsze efekty w swoich poczynaniach), co je zawstydza oraz umacnia przekonanie o tym, że otoczenie, w którym funkcjonują życzy sobie ich porażki, a „odsłonięcie się” wystawia na ryzyko bycia wykorzystanym. W środowiskach o niskim kapitale społeczno-kulturowym docenia się postawy opisywane jako radzenie sobie samemu, bycie twardym w obliczu trudności i „nieodkrywanie kart”, gdyż dominuje w nich postawa braku zaufania i niskiej tolerancji na ryzyko. Korzystanie z pomocy identyfikowane bywa jako rodzaj słabości, która może zostać łatwo wykorzystana i nadużyta. W tym duchu część studentów będzie podzielać postawy i przekonania, które zawężają ich krąg społeczny do najbliższej rodziny lub wręcz samych siebie, będą więc preferować rozwiązania poniżej możliwości, jeśli tylko dzięki temu zachowają niezależność od jakichkolwiek społecznych zobowiązań. Potwierdzeniem tych przypuszczeń mogą być słowa jednej ze studentek, która określiła, że: *trzeba trochę odwagi, żeby tam pójść pierwszy raz, dodatkowo: jak nie jesteś przebojowy, to możesz nawet nie wiedzieć, że takie rzeczy istnieją (Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II)*. Z drugiej strony można wysnuć wniosek, że konieczne jest nie tylko aktywne promowanie działalności biur przez tradycyjne kanały komunikacyjne, ale również wykorzystywanie „marketingu szeptanego”, szczególnie do kontaktu ze studentami o niższym kapitale społeczno-kulturowym, co może ułatwić propagowanie działalności biur wśród szerokiego i zróżnicowanego grona studentów: *Ja też polecałam koleżankom i one skorzystały, były zadowolone, polecały kolejnym osobom, więc to jakby nakręcało się nawzajem, ale mi się wydaje, że na przykład osoby mogą nie korzystać, bo albo na przykład miały takie poczucie, że same sobie poradzą (...) boją się trochę przyznać do tego, że albo czegoś nie potrafią, albo czegoś nie wiedzą (Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II)*. Innym powodem niezgłaszania się jest powątpiewanie w kompetencje tego typu agend – a co za tym idzie – celowości wysiłku wkładanego w nawiązanie kontaktu z nimi. Jednym z najprostszych, ale kluczowych problemów może być po prostu brak wiedzy

o istnieniu, funkcjach i możliwościach biura karier. To rodzi pytania o efektywność komunikacji oferty oraz jej widoczność w przestrzeni uczelni. Jednym z postulatów studentki było wyrażone wprost: *więcej promocji – serio. Mało kto wie, że to działa (Studentka, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej).*

Z wywiadów wynika, że zgłaszający się studenci nie mają wygórowanych oczekiwań wobec biur karier. Często pierwszy kontakt pozbawiony jest głębszej refleksji i wynika z zaciekawienia, przypadkowości i chęci sprawdzenia, co to właściwie jest. Ten aspekt świadczy o, mimo wszystko, niskiej poprzeczce wejścia. Wprawdzie postawa zaciekawienia to już bardzo dużo i może stanowić cechę wyróżniającą przyszłego kandydata (eksplorująca postawa, aktywność), jednak nie wiąże się z jakimś szczególnym przygotowaniem i kompetencjami. Jak zauważyli sami studenci: *trochę [jak] student sam nie ma takiego sprecyzowanego planu, no to choćby bardzo dobrze ktoś chciał doradzić, no to jak nie ma tej podstawy... to ciężko... żeby ta druga strona spełniała te oczekiwania (Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II).*

Pierwszy kontakt dla rozmówców skończył się pozytywnym zaskoczeniem, co powodowało gotowość do kontynuacji. Jednocześnie na kolejnych etapach rozmówcy podkreślają wzrastającą świadomość – a co za tym idzie – również oczekiwania. Biura karier są w stanie sprostać narastającym oczekiwaniom lepiej przygotowanych i bardziej świadomych studentów: *w sumie nie zakładałam, jaki progres bym chciała. Myślę, że na pewno to przerosło moje oczekiwania, jakie miałam na początku (...). No to jest duża ogromna zmiana, gdzie już rzeczywiście jest więcej tych kompetencji. Większa świadomość, też mniej więcej wiem, jak po prostu wygląda rynek pracy (Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II).*

W wywiadach pojawia się cała paleta form wsparcia, z których korzystali studenci: testy psychologiczne, warsztaty, webinaria, symulacje. Jednak ocena ich zasadności i skuteczności jest podzielona, zwłaszcza w odniesieniu do standaryzowanych testów psychologicznych. Część rozmówców ceni sobie możliwość uzyskania standaryzowanych diagnoz i rozumie ich potrzebę, ale są też silne głosy negujące wartość tego typu wsparcia na etapie, na którym z nich korzystali. Dla jednej z rozmówczyń testy są formą wstępnego samopoznania i dobrym początkiem do dalszej bardziej wnikliwej i zindywidualizowanej pracy nad swoją karierą: *dzięki temu [testowi osobowości] zrozumiałam, że nie muszę iść w korpo (Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II).* Głosy krytyczne wobec stosowania testów podkreślają ich nadmiar, nadmierną standaryzację, brak indywidualnej, zrozumiałej dla użytkownika perspektywy.

Jednoznacznie pozytywnie oceniane są warsztaty i symulacje o interaktywnym charakterze, nauka poprzez doświadczenie i w intensywnym interpersonalnym kontakcie. Przykładami takich działań były symulacje rozmów kwalifikacyjnych, które dla niektórych z badanych były *game changerem*. Beneficjenci wyrażali zadowolenie z otrzymanego doradztwa zawodowego i podkreślali jego wszechstronne, rozległe znaczenie, które odnosili nie tylko do pracy i kariery, ale relacji z samym sobą i sensowności swojego życia, podejmowania ważnych decyzji, wykorzystania własnego potencjału, wzmocnienia swojej sprawczości, uważności. Podkreślali również, że pod wpływem doradztwa zawodowego dokonali życiowych reinterpretacji swoich

postaw i celów, co oceniali jako bardzo wartościowy, trwały efekt. W tym kontekście pojawiły się opinie, takie jak: *zaczęłam myśleć, że nie muszę robić wszystkiego od razu, to było bardzo uwalniające, czy zorientowałam się, że moje dotychczasowe wybory były trochę na ślepo (Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II).*

Studenci nie wyrazili zastrzeżeń do postaw lub kompetencji doradców zawodowych. Sygnalizowali przywiązanie i wdzięczność wobec osób, które stały się dla nich autorytetami i źródłem znaczącego wsparcia społecznego. Oznacza to, że nie tylko sami doradcy są profesjonalnymi i zaangażowanymi pracownikami, ale także, że studenci faktycznie czują potrzebę na zaistnienie tego rodzaju osób w ich życiu. Są jednocześnie gotowi współpracować z osobami, które staną się dla nich życiowymi przewodnikami i autorytetami. Przeczy to popularnym współcześnie przekonaniom o wyalienowaniu młodego pokolenia lub różnicy pokoleniowej tak dużej, że wręcz nie da się jej pokonać. Studenci nie tylko poszukują wsparcia, ale szczerze i z dużym zaangażowaniem uczestniczą w proponowanych aktywnościach. Najbardziej docenianą kompetencją i postawą doradców zawodowych była elastyczność i neutralność. Studenci sygnalizowali dużą wrażliwość na bycie ocenianymi i podkreślali ulgę związaną z kontaktem z doradcami, którzy ich nie krytykowali ani nie oceniali. Podkreślili, że podczas spotkań: *czułam, że nikt mnie nie ocenia, że nie muszę mieć planu na życie (Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II).* Otwarta i neutralna postawa doradców, z którymi zetknęli się badani szła w parze z elastycznością samego doradztwa i możliwością eksplorowania niestandardowych planów zawodowych. Taka postawa jest odbierana bardzo pozytywnie przez studentów i powoduje w nich chęć otwarcia się na przyjęcie oferowanego wsparcia: *mogłam opowiedzieć o tym, że chcę wyjechać i nikt nie kręcił nosem. Raczej pomagali to zaplanować. Nie usłyszałam: „to się nie opłaca”, tylko: „sprawdź, co cię kręci” (Studentka, Komisja Edukacji Narodowej).* Kolejną wyróżniająca doradców cechą, która zyskała uznanie beneficjentów, była gotowość do kontaktu i uważne słuchanie. Wątek jakości interpersonalnej relacji z doradcą oraz elastyczności w spojrzeniu na różne możliwości rozwoju zawodowego badani podkreślali również w części dotyczącej ich wizji „idealnego doradztwa”. Brak unifikującego podejścia, wskazanie możliwości pracy innej niż w korporacji oraz partnerskie relacje składały się na obraz idealnego wyobrażenia usługi doradczej dla studentów. Współcześni studenci szukają doradców, którzy: *działają jak partner, a nie jak nauczyciel (Studentka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II).* Z przedstawionych wypowiedzi badanych wyłania się obraz współczesnego doradztwa podążającego za trendami i potrzebami beneficjentów. Obserwowane działania miały charakter elastyczny, spersonalizowany, indywidualny, uważny oraz wszechstronny. Studenci deklarowali zapotrzebowanie na tego rodzaju usługi oraz widzieli pozytywne efekty po skorzystaniu z nich. Rozmówcy podkreślali potrzebę upowszechnienia doradztwa zawodowego, ale rozumianego bardzo szeroko – nie tylko jako informacja o dopasowaniu do konkretnego stanowiska, lecz przede wszystkim okazja do refleksji, przewartościowania życiowych celów i budowania kariery w zgodzie ze swoim wewnętrznym „ja”. Jednoznacznie oczekiwali, że miejscem, w którym tego rodzaju wsparcie otrzymają będą przede wszystkim uczelniane biura karier. Nie oczekiwali, że w tej roli wystąpią

ich wykładowcy lub osoby z rodziny czy przyjaciele. Oznacza to, że studenci odczuwają coś więcej niż potrzebę porozmawiania, „przegadania” z kimś swoich pomysłów, ale faktycznie podążają w kierunku profesjonalnego zajęcia się ich planami zawodowymi w poszanowaniu dla innych celów, wartości, które przy okazji chcieliby w swojej egzystencji odkryć. Mają spójne i wspólne odczucia co do znaczenia interpersonalnego kontaktu z doradcą, pracy indywidualnej i skoncentrowanej na specyfice każdej z tych osób.

#### **4.5. Podsumowanie**

Materiał badawczy dostarcza argumentów za tezą, że badane biura karier konsekwentnie przesuwają akcent od jednorazowej pomocy rekrutacyjnej do długofalowego, relacyjnego i holistycznego wsparcia rozwoju studentów. Poniżej podsumowano kluczowe obserwacje.

##### **1. Rola biur karier wobec uniwersytetu, studentów i rynku pracy**

Współczesne biura karier wydają się definiować swoją rolę jako pośredników i łączników pomiędzy trzema światami: studentów, rynku pracy i uczelni, przy czym doradcy zawodowi prezentują się jako najbardziej lojalni wobec samych studentów i ich potrzeb, i ta prezentacja pokrywa się z odbiorem studentów-beneficjentów ich usług.

##### **2. Holistyczność, ciągłość i indywidualizacja usług doradztwa akademickiego**

Zarówno w deklaracjach badanych studentów, jak i doradców czy pracowników biur karier doradztwo przez nie świadczone spełnia kryteria doradztwa akademickiego oraz podąża za współczesnymi oczekiwaniami i trendami społecznymi: jest holistyczne, ciągłe i zindywidualizowane. Studenci mogą liczyć na wsparcie w ciągu całego okresu studiów, obejmuje ono nie tylko kwestie związane z szukaniem pracy i podjęciem konkretnych decyzji, ale szeroko rozumiany rozwój osobisty, odkrywanie swoich mocnych stron, nowych zainteresowań oraz testowanie nowych możliwości. Często doradztwo wiązało się dla studentów z doświadczeniem odkrywania czegoś zarówno w samym sobie (własnych cech osobistych, w tym zdolności), jak i w otaczającym ich świecie (możliwości edukacyjnych, wyjazdów, różnych form rozwoju zainteresowań, testowania ról społecznych). Opisywane doradztwo poszerzało horyzonty studentów w nim uczestniczących, gdyż rozmówcy raportowali, że podczas doradztwa mogli nie tylko deliberować nad możliwościami, ale też aktywnie ich doświadczać, np. nie tylko rozmawiać o swoich cechach liderekich, ale też poprowadzić grupę podczas warsztatów. Było to szczególnie doceniane przez studentów doświadczenie – niektórzy z nich opisywali je jako rodzaj biograficznego zwrotu, czyli momentu o dużej doniosłości, który w konkretny sposób będzie stanowił zasób, do którego będą się odwoływać w momentach decyzji, kryzysów lub wątpliwości.

##### **3. Relacje oparte na zaufaniu i współpracy**

W relacjach zarówno studentów, jak i pracowników badane biura karier przejawiały cechy doradztwa akademickiego, także w aspekcie budowania relacji opartych na zaufaniu, lojalności i współpracy. Studenci podkreślali przede wszystkim personalne predyspozycje samych

doradców i ich zaangażowanie, a nawet oddanie pełnionej funkcji. Badani wskazywali na elastyczność, aktywne słuchanie, gotowość do kontaktu (także online) jako ważne cechy dobrych doradców zawodowych, co jest w pełni zgodne z wartościami NACADA (szacunek, włączanie, troska, wzmacnianie sprawczości). Narzędzia budowania relacji odbierane były jako trafne i profesjonalne oraz odpowiednio dopasowane do aktualnych potrzeb studentów, zwłaszcza przewaga uczenia się przez doświadczenie nad uczeniem się przez werbalny przekaz zyskiwała uznanie studentów i budowała więź. Rozmówcy podkreślali również znaczenie atmosfery wolnej od oceniania i presji, której się zresztą obawiali. Atmosfera neutralnej życzliwości sprawia wrażenie kluczowej dla zbudowania relacji zaufania i współpracy oraz – co ważne – utrzymania ciągłości i regularności kontaktów studentów z biurami karier i doradcami.

#### **4. Formy wsparcia vs oczekiwania studentów**

Biura karier oferują bardzo rozległy katalog usług, a wśród nich: konsultacje indywidualne z diagnozą psychometryczną kompetencji i osobowości oraz wsparciem w planowaniu kariery i w przygotowaniu dokumentów aplikacyjnych, warsztaty, webinaria i szkolenia tematyczne, programy mentoringowe, aktywności praktyczno-symulacyjne (gry szkoleniowe, symulacje rozmów kwalifikacyjnych, targi pracy i spotkania z pracodawcami), inicjatywy przedsiębiorcze oraz poradnictwo dotyczące zakładania działalności gospodarczej.

Studenci doceniają przede wszystkim komponenty praktyczne i relacyjne oraz związane z nabywaniem konkretnych umiejętności, wśród nich: konsultacje CV, autoprezentacje oraz symulacje rozmów kwalifikacyjnych (określane przez rozmówców jako *game-changer*), mentoring i warsztaty rozwojowe, postrzegane jako przestrzeń refleksji nad tożsamością zawodową i sensem pracy, dostęp do list staży i kontaktów do rekruterów. Studenci podkreślają wyraźny progres kompetencyjny po skorzystaniu z nich. Oceny są natomiast ambiwalentne wobec testów psychologiczno-kompetencyjnych: część respondentek uważa je za przydatny punkt wyjścia do pracy nad sobą, inni krytykowali nadmiar standaryzacji i ograniczoną wartość diagnostyczną.

Rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami studentów a ofertą biur karier dotyczy przede wszystkim informacji i promocji tych biur i niskiej widoczności oferty wśród społeczności akademickiej. Niektóre respondentki zgłaszały zapotrzebowanie na intensywniejsze pośrednictwo pracy i powiększenie bazy ofert pracy i kontaktów z pracodawcami. Zarówno studenci, jak i doradcy zauważali elitarność dostępu do usług biur karier wynikającą z postaw studentów oraz słabego obiegu informacji. Panowała dość duża zgodność co do tego, że usługi trafiają głównie do osób już proaktywnych, a studenci o niższym kapitale społecznym pozostają poza zasięgiem oferty.

Uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że usługi doradcze odpowiadają na kluczowe, deklarowane przez studentów potrzeby, rdzeń merytoryczny usług znajduje uznanie, konieczne jest jednak dopracowanie kanałów komunikacji i lepsze zbalansowanie elementów diagnostycznych z bardziej interaktywnymi formami wsparcia. W dalszych badaniach warto byłoby wyjaśnić zjawisko elitarności doradztwa akademickiego oraz strategię jego minimalizowania.

## **5. Znaczenie polskich uwarunkowań historycznych i społecznych**

Studenci objęci badaniami nie wykazywali cech związanych z brakiem zaufania do instytucji lub defensywnością swoich postaw wobec otaczającej ich rzeczywistości, jednak ich wypowiedzi sygnalizowały projektowane lub obserwowane lęki przed byciem ocenianym, przed niepowodzeniem lub powierzeniem innym swoich osobistych problemów lub ograniczeń. Respondenci otwarcie wyrażali swoje potrzeby i nie obawiali się pozostawania w relacji niesymetrycznej (korzystanie z pomocy), co przemawia za tym, że w czwartej dekadzie po transformacji dawne zaszczości historyczne, rzutujące na brak społecznego zaufania, wśród beneficjentów doradztwa akademickiego występują w nikłym stopniu. Jednak ze względu na to, że większość studentów nigdy nie skorzysta z pomocy tego rodzaju, można zastanawiać się, czy tylko niedrożne kanały promocyjne są w stanie to wyjaśnić. Wątek ten z całą pewnością jest interesujący i wymaga dalszej eksploracji badawczej. Wypowiedzi pozyskane w naszym badaniu sugerują wysoki lęk przed oceną, a przeszłe negatywne doświadczenia studentów z byciem ocenianymi w innych kontekstach (zwłaszcza edukacyjnych), mogą powodować u nich silny opór przed wejściem w niesymetryczną i opartą na zaufaniu relację z doradcą. Może to oznaczać, że kultura edukacyjna oparta na przesadnej presji i ocenie zaniża potencjał przyszłych pracowników do eksploracji i pozyskiwania nowych doświadczeń, w tym rozwoju zawodowego.

## **6. Odpowiedź biur karier na zmiany pokoleniowe, kulturowe i społeczne**

Badane biura prezentują się jako elastyczne i gotowe do podążania za zmianami społecznymi, kulturowymi i pokoleniowymi. Proponują wielowymiarowe wsparcie studentów, profesjonalizację usług bez utraty relacyjności, rozumieją, w jaki sposób zmiana pokoleniowa i zmiana społeczna interferują ze sobą i potrafią dostosować się do zderzających się oczekiwań. Zapewne dużą rolę odgrywa tutaj gotowość do szkolenia i doksztalcania się pracowników tych biur, brak lęku przed cyfryzacją i cechy osobowościowe badanych osób (entuzjazm wobec pracy, poczucie sensowności i czerpanie satysfakcji z interakcji). Z całą pewnością opisywane aktywności biur karier wskazują na zrozumienie zapotrzebowania na holistyczne wsparcie i budowanie indywidualnej relacji opartej na pozytywnym przekazie emocjonalnym. Pracownicy badanych biur zdają sobie również sprawę z elitarności usług, postrzegają je jako wyzwanie. Jednocześnie okazuje się, że studenci chętnie widzieliby też tradycyjne komponenty usług biur karier, takie jak pośrednictwo w kontakcie z pracodawcą i informowanie o ofertach. Dla biur karier pogodzenie tych tendencji oraz znalezienie skutecznych kanałów komunikowania się ze społecznością akademicką jest z całą pewnością wyzwaniem bardzo aktualnym.

## **7. Doradztwo akademickie a nowe standardy rynku pracy i kultury pracy**

Zebrany materiał nie pozwala sformułować jednoznacznych wniosków. Z jednej strony, sami doradcy pracują w oparciu o bardzo wysokie standardy i dbają o własne środowisko pracy, co może sugerować, że te wartości pośrednio transferują w kierunku studentów. Studenci wnoszą do procesu swoje postawy i oczekiwania wobec pracy i nie są przez doradców korygowani, lecz wspierani, co sygnalizuje, że doradcy akceptują nowe postawy adeptów rynku pracy i nie dążą

do ich zmiany w kierunku większego dostosowania. Z drugiej strony, doradztwo koncentruje się na samych studentach, w mniejszym stopniu na kontakcie z pracodawcami, co sugeruje ograniczony wpływ doradztwa akademickiego na kulturę pracy. Dodatkowo, zauważona elitarność tego doradztwa raczej nie zwiastuje szerokiego wpływu postaw doradców na współczesny rynek pracy i kulturę pracy.

#### **8. Doradztwo akademickie a społeczność akademicka**

Pozyskany materiał jedynie częściowo odślania relacje pomiędzy biurami karier a szeroko rozumianą społecznością uniwersytecką. Wyraźnie wybrzmiewa problem niskiej widoczności tych jednostek, ich elitarnego charakteru oraz ograniczonego zasięgu oddziaływania. Nie tylko studenci rzadko wiedzą, czym biura karier się zajmują; równie powierzchowna jest wiedza na ten temat wśród kadry dydaktycznej. O ile „wszyscy wiedzą, że biura karier istnieją”, o tyle mało kto potrafi wskazać zakres usług, grupę docelową czy procedurę skorzystania z oferty. Ta swoista „równoległa egzystencja” budzi zdziwienie w kontekście dużej presji na monitorowanie losów absolwentów, budowanie pozycji w rankingach czy intensyfikację współpracy z interesariuszami zewnętrznymi. Odślania to pęknięcie organizacyjne i swoisty fenomen: biura karier pozostają na peryferiach głównego obiegu informacji i strategii uczelni, podczas gdy w deklaracjach większości władz rektorskich w Polsce „zatrudnialność” studentów i absolwentów stała się priorytetem rozwojowym oraz ważnym narzędziem marketingu uczelni.

## 5. Zintegrowany model doradztwa zawodowego na przykładzie UEK Honours WISE

---

### 5.1. Wprowadzenie

Rozważania przedstawione we wcześniejszych częściach opracowania wskazują, że skuteczne projektowanie działań w zakresie doradztwa zawodowego w szkolnictwie wyższym wymaga ciągłego dostosowywania oferty do przekształceń rynku pracy i zmieniających się potrzeb studentów, z uwzględnieniem złożoności współczesnych ścieżek kariery, różnorodności aspiracji oraz wyzwań stojących przed absolwentami w świecie nieustannej zmiany. Stąd w literaturze podkreśla się konieczność projektowania rozwiązań wspierających rozwój postaw i kompetencji sprzyjających uczeniu się przez całe życie, które pomogą studentom przygotować się do świadomego i elastycznego zarządzania swoją karierą w dłuższej perspektywie (Rosalska, 2024). Jednym z modeli, których założeniem jest kompleksowe podejście do wspierania studentów i uczniów w procesie planowania i realizacji ścieżki, zarówno edukacyjnej, jak i związanej z karierą zawodową, jest zintegrowany model doradztwa zawodowego. Ta forma wsparcia osadzona jest w kontekście edukacji spersonalizowanej, której głównym celem jest rozwój studentów i uczniów zgodny z ich predyspozycjami i talentami (Żur, 2016). Celem rozdziału jest zilustrowanie możliwości wsparcia zawodowego realizowanego zgodnie z modelem zintegrowanym na przykładzie programu UEK Honours WISE. W pierwszej części omówione zostaną podstawowe założenia, na których opiera się edukacja spersonalizowana i ich znaczenie we współczesnym kontekście edukacyjnym. Następnie zostanie scharakteryzowany tutoring jako jedna z kluczowych metod wspierających realizację tego podejścia, ze szczególnym uwzględnieniem jego funkcji w indywidualizacji procesu doradczego. W końcowej części, na przykładzie UEK Honours WISE, zaprezentowane zostaną możliwości praktycznego zastosowania modelu zintegrowanego.

### 5.2. Zintegrowany model wsparcia w kontekście rozwiązań edukacji spersonalizowanej

W trwającym dyskursie na temat dydaktyki akademickiej podkreśla się konieczność włączania rozwiązań zorientowanych na studenta (*student-centered learning*) (Kolasa, 2022; Wach & Furmańczyk, 2024). Podkreślanie centralnej roli uczącego się w procesie kształcenia zwraca uwagę na autonomię studentów, ich odmienne potrzeby, aspiracje, możliwości, ale również odpowiedzialność za własny rozwój. Założenia te są jednocześnie podstawami dla edukacji spersonalizowanej. Rozwiązania projektowane na bazie tego podejścia opierają się na kilku głównych filarach, do których należą (Miliband, 2006, s. 24–26):

- poznanie mocnych stron i słabości podopiecznego, które pozwala na diagnozę potrzeb;
- budowanie kompetencji i pewności uczniów poprzez dopasowanie strategii i narzędzi nauczania do potrzeb;

- dobór programu nauczania angażującego dla uczniów, co jest możliwe poprzez włączenie podopiecznych w wybór i współokreślanie ścieżki rozwoju w ramach systemu kształcenia;
- organizacja kształcenia skupiona na postępach uczniów;
- współpraca i włączanie w proces kształcenia instytucji i lokalnych społeczności, aby pobudzić osiągnięcie postępów uczniów.

W kontekście działań doradczych spersonalizowane podejście pozwala dostosować aktywności do potencjału i sytuacji życiowej każdej osoby, uwzględniając jej mocne strony, wartości i cele. Jak zostało wyżej zaznaczone, w obszarze doradztwa zawodowego modelem bazującym na założeniach edukacji spersonalizowanej jest model zintegrowany. Jego implementacja może przybierać formy różniące się stopniem formalizacji przyjętych rozwiązań (por. rozdział 2 *Modele doradztwa zawodowego na uczelniach*). W praktyce implementacja ta najczęściej związana jest z wdrażaniem działań i programów opartych na tutoring, mentoringu i coachingu.

Zarówno tutoring, mentoring, jak i coaching są metodami rozwoju opartymi na pracy z podopiecznym, najczęściej indywidualnej (Bakiera, 2016; Oberhuemer, 2015). W ramach każdej z nich mogą być wykorzystywane podobne lub wręcz jednakowe techniki, jednocześnie każda z nich charakteryzuje się możliwością szerokiego zakresu oddziaływania na osobowość, kompetencje psychospołeczne i przyszłość podopiecznych (Bakiera, 2016). Tutoring koncentruje się przede wszystkim na wspieraniu samodzielności, refleksyjności i rozwoju intelektualnego podopiecznego, a relacja pomiędzy tutorem a podopiecznym (*tutee*) ma charakter partnerski i holistyczny (Czekierda, 2018). Coaching zorientowany jest na osiągnięcie konkretnych celów. Rola coacha polega na wspieraniu zmiany, motywowaniu i wzmacnianiu osoby coachowanej. Celem procesu jest ułatwienie osiągania doskonalszych wyników w życiu zawodowym, rozwój umiejętności, a także pokonywanie problemów (O'Connor & Lages, 2004). Z kolei mentoring definiowany jest jako dzielenie się wiedzą poprzez udzielanie rad i dostarczanie wskazówek przez osobę bardziej doświadczoną, które mogą być dla podopiecznego (*mentee*) przydatne w rozwoju osobistym i zawodowym (Luecke, 2006, s. 121).

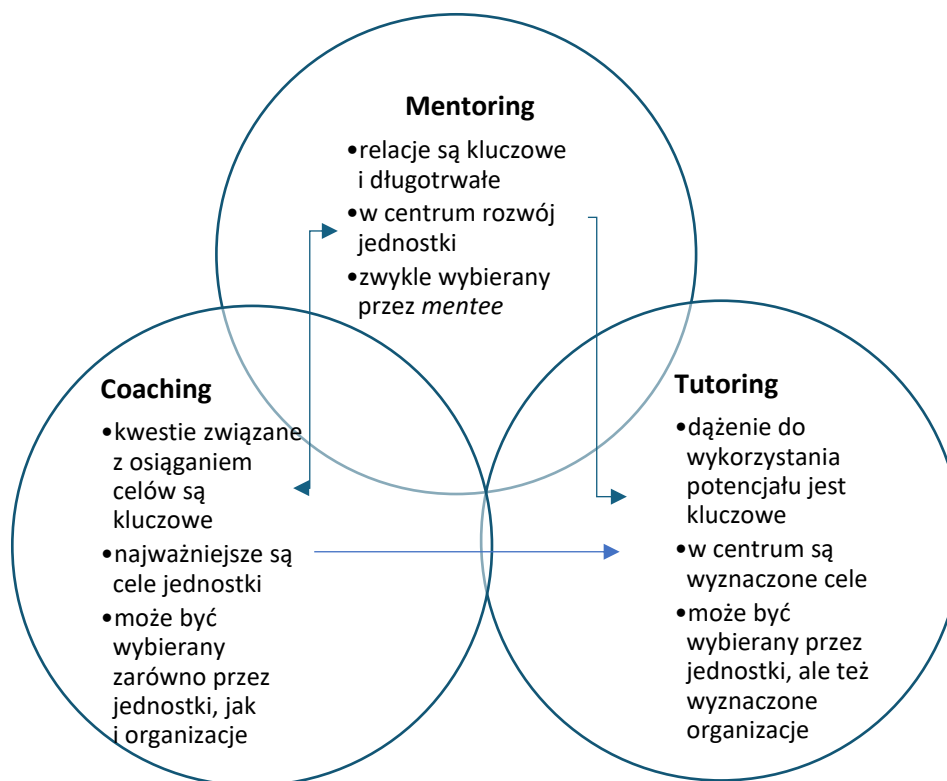
Mimo iż granice między opisywanymi metodami pracy wydają się często płynne, istniejące między nimi różnice można ulokować, za A. Sarnat-Ciastko, w czterech głównych obszarach (2015, s. 146):

- Wiedzy – odnosi się to zarówno do znajomości przedmiotu wspólnej pracy, jak i wiedzy o potencjale, trudnościach i możliwościach podopiecznego. Charakteryzować się nią powinien zarówno mentor, jak i tutor;
- Niewiedzy – w kontekście pracy z podopiecznym oznacza brak konieczności posiadania szczegółowej wiedzy o nim i jego działaniach. Coach operuje pytaniami i procesem, nie zaś konkretną wiedzą merytoryczną o osobie. Takie podejście odzwierciedla fundamentalne założenie coachingu, zgodnie z którym to klient jest ekspertem od własnego życia, a rola coacha ogranicza się do towarzyszenia mu w procesie samopoznania i rozwoju;

- Mówienia – związanego z jednostronnym przekazywaniem wiedzy, w tym kontekście przypisywane jest mentorowi. Zadaniem podopiecznego jest przyswoić tę wiedzę lub się nią zainspirować;
- Pytania – domena tutorów i coachów. W tym przypadku pełni funkcję aktywizującą, umożliwiając rozwój refleksyjności u podopiecznego, wzmacniając jego samoświadomość oraz wspierając procesy decyzyjne i odpowiedzialność za własny rozwój.

Niektórzy badacze, jak na przykład B.J. Irby (2012), uważają, że mentorzy mogą pełnić rolę coachów, ale coachowie rzadko pełnią rolę mentorów, a mentorzy i coachowie mogą pełnić rolę tutorów, ale tutorzy rzadko pełnią rolę mentorów lub coachów. Wyznaczniki opisanych form pracy oraz powiązania pomiędzy nimi zostały przedstawione na rysunku 5.1.

**Rysunek 5.1. Powiązania pomiędzy tutoringiem, mentoringiem i coachingiem**



Źródło: Irby (2012, s. 298).

Niezależnie od wykorzystywanych metod pracy (tutoringu, mentoringu czy coachingu), projektowanie rozwiązań w obszarze doradztwa zawodowego opartych na założeniach edukacji spersonalizowanej wpisuje się w opisane w rozdziale 1 (*Od poradnictwa do coachingu kariery: ewolucja i wyzwania doradztwa w szkołach wyższych*) postulaty opracowane przez *National Academic Advising Association*. Budowanie partnerskich relacji pomiędzy studentami i doradcami umożliwia skupienie się na unikalnych celach edukacyjnych i zawodowych studentów, wspierając u nich rozwój umiejętności refleksji, podejmowania decyzji

i identyfikowania własnych mocnych stron. Jak zaznaczono powyżej, w toku prac badawczych jako przykład dobrej praktyki wdrażania modelu zintegrowanego w szkolnictwie wyższym wybraliśmy program realizowany na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie: UEK Honours WISE. W jego ramach jedną z podstawowych metod wsparcia edukacyjno-zawodowego jest tutoring, dlatego w kolejnej części zostaną przybliżone jego założenia.

### 5.2.1. Tutoring akademicki – ujęcie teoretyczne

Tutoring akademicki nawiązuje do tradycji starożytnych w edukacji, które opierały się na relacji mistrz-uczeń (Fingas, 2018; Kaczmarek, 2013). Pierwotnie, w XVII wieku w Anglii, był wykorzystywany jako metoda wsparcia dla studentów, którzy mają problemy adaptacyjne po rozpoczęciu studiowania (Szczurowska, 2014). Po reformie edukacji w 1870 roku tą formą pracy zostali objęci wszyscy studenci. Współcześnie jest definiowany jako metoda indywidualnej opieki nad podopiecznym. Jej istotą jest integralne spojrzenie na człowieka, a celem – pełny rozwój potencjału podopiecznych (Czekierda, 2018, s. 26). Stąd jako źródła tutoringu wyróżnić można trzy następujące elementy (Fingas, 2018, s. 44):

- relacja mistrz-uczeń – opierająca się na pracy *jeden na jeden*;
- tradycja myślenia o rozwoju człowieka w kategoriach cnót;
- psychologia pozytywna.

Wyznacznikami misji tutoringu akademickiego są: rozwój osobisto-społeczny, akademicki i zawodowy podopiecznych (López-Gómez *et al.*, 2020; Wisker *et al.*, 2008). Tym samym praca ze studentem w ramach tutoringu powinna łączyć doradztwo edukacyjne z zawodowym. Koncentracja na poszczególnych elementach tutoringu w trakcie pracy ze studentem może być różna, co jest powiązane ze zmianami wynikającymi z rozwoju kariery akademickiej podopiecznych i potrzebą położenia akcentu na różne aspekty w trakcie trwania studiów. Tutoring tym samym może być traktowany jako przykład edukacji spersonalizowanej, w której zadaniem tutora jest podążanie za podopiecznym oraz wspieranie go w wytyczaniu celów i uwalnianiu potencjału (Wach & Furmańczyk, 2024, s. 61).

Sam proces tutoringu polega na pracy z podopiecznym (*tutee*) i w zależności od założonych celów, które w środowisku akademickim powiązane są z efektami kształcenia, może być prowadzony różnymi ścieżkami. W literaturze przedmiotu najczęściej wyróżniane są dwa podejścia, które w pracy z *tutee* mogą się przenikać (Czekierda, 2018, s. 31–32):

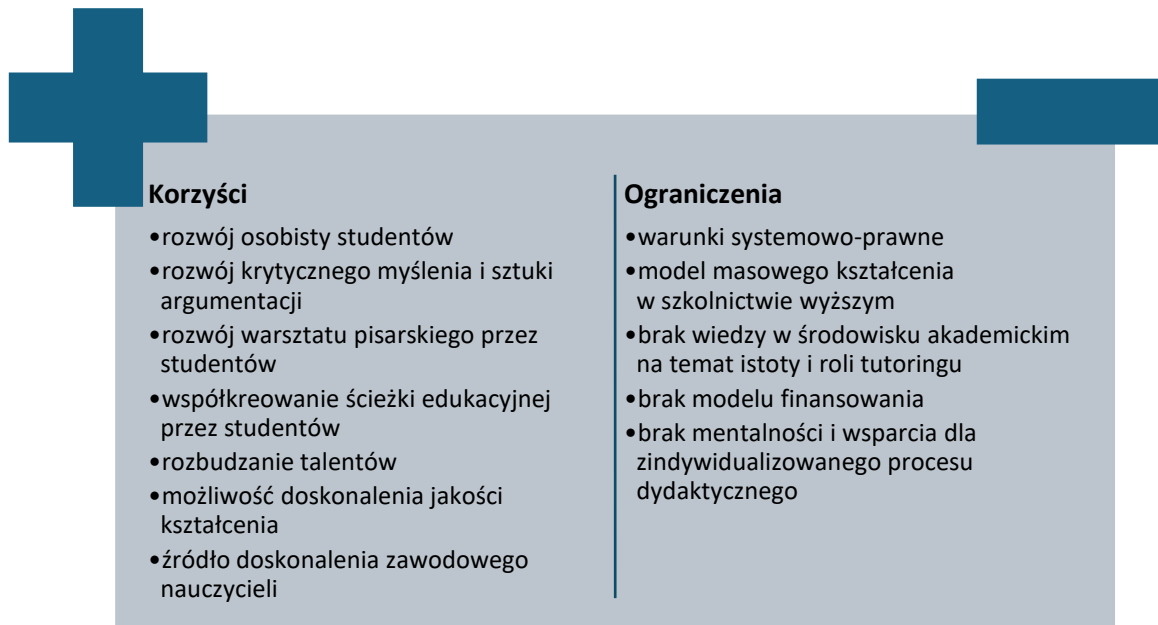
- tutoring naukowy – metoda pracy z *tutee*, który ma sprecyzowane zainteresowania;
- tutoring rozwojowy – metoda pracy z podopiecznym, który nie ma określonych zainteresowań lub kierunków rozwoju. Wykorzystywana również w sytuacji, kiedy tutor zajmuje się bezpośrednio rozwojem osobistym podopiecznego.

Przenikanie się wymienionych ścieżek może występować często w kontekście pracy ze studentami, których rozwój osobisty i edukacyjny nie przebiega w izolacji od rozwoju zawodowego. Badacze, traktując tutoring jako metodę edukacji spersonalizowanej, wyróżniają w jego ramach trzy poziomy (Kwaśny & Żur, 2018):

- poziom indywidualny – związany z analizą rozwoju osobistego i naukowego;
- poziom relacyjny – odnoszący się do opartej na dialogu relacji między tutorem a *tutee*;
- poziom wspólnotowy – którego celem jest kształtowanie postaw sprzyjających kooperacji.

Niektórzy badacze podkreślają, iż tutoring może być wykorzystywany jako mechanizm wsparcia niezbędnego do zatrzymania studentów na uczelni oraz wspierania ich w odnoszeniu sukcesów (Ghenghesh, 2018; López-Gómez *et al.*, 2020; Thomas & Hixenbaugh, 2006). Należy zauważyć, że przedstawione cechy definicyjne tutoringowi pozwalają wpisać tę metodę w szerszy dyskurs dotyczący dydaktyki akademickiej, który akcentuje konieczność odejścia od transmisyjnego, behawiorystycznego modelu nauczania na rzecz edukacji zorientowanej na studenta (Wach & Furmańczyk, 2024, s. 61). Pozwala on nie tylko na podniesienie jakości kształcenia oraz wzmocnienia poczucia odpowiedzialności i sprawczości w studentach, ale również jego rola w kontekście doradztwa zawodowego może okazać się szczególnie istotna w przygotowywaniu studentów do samodzielnego i świadomego funkcjonowania na rynku pracy. Badacze wskazują na wiele korzyści wynikających z wykorzystania tutoringowi. Można je rozpatrywać z perspektywy studenta, tutora oraz samej uczelni. Tutoring dla studentów może stanowić przestrzeń do wzmocnienia motywacji wewnętrznej i rozwoju poczucia odpowiedzialności za własną edukację. Może się to przełożyć na bardziej świadome wybory związane z karierą zawodową, w tym przede wszystkim wczesne rozpoznanie własnych dążeń, celów i możliwości. Dla tutora jest możliwością wyjścia poza tradycyjnie postrzegany model wykładowcy, co może wpłynąć pozytywnie na jego rozwój zawodowy. Wdrażanie tutoringowi na uczelni może wpływać na kulturę organizacyjną instytucji, promując wartości, takie jak: podmiotowość, współpraca, odpowiedzialność i samorozwój. D. Godlewski podkreśla, że w szerszej perspektywie wykorzystywanie opisywanej formy pracy ze studentem może pozytywnie oddziaływać na wzmocnienie zaufania i wzrost kapitału społecznego (2018, s. 99). Wdrażanie rozwiązań opartych na tutoringowi w środowisku akademickim napotyka jednak na szereg ograniczeń o charakterze organizacyjnym, kulturowym i kompetencyjnym. Dotyczą one zasobów czasowych i kadrowych, niekiedy braku jasnych procedur, standardów pracy, narzędzi ewaluacyjnych czy czasu dydaktycznego przeznaczanego na spotkania tutoringowe. Wymieniane w literaturze przedmiotu korzyści i ograniczenia włączania tej formy pracy zostały przedstawione na rysunku 5.2.

Rysunek 5.2. Korzyści i ograniczenia tutoringu akademickiego



Źródło: Opracowano na podstawie: Kowalczyk-Walędziak (2018); Włodarczyk (2018).

W różnych formach tutoring jest wdrażany w polskich szkołach wyższych. R.W. Włodarczyk, wskazując na możliwości wykorzystania tutoringu jako metody dydaktycznej, zidentyfikował dziewięć różnych zastosowań, wśród których wymienił (2018, s. 82):

- tutoring rozwojowy;
- tutoring równieśniczy (*peer tutoring*);
- adaptacja studentów pierwszego roku studiów;
- ścieżka rozwoju dla studentów uzdolnionych;
- wsparcie dla studentów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi;
- ścieżka kształcenia interdyscyplinarnego;
- prowadzenie seminariów dyplomowych;
- prowadzenie seminariów doktorskich;
- nauka języków obcych.

Mapując istniejące rozwiązania oparte na tutoringu o charakterze długofalowym, M. Miśniakiewicz oraz P. Krnáčova wskazały następujące polskie przykłady (2021):

- Projekt *Nowoczesny wykładowca – tutor, coach* realizowany przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną TWP w Warszawie;
- Tutoring – WoIG – realizowany na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego;
- WISE (Wydziałowa Indywidualna Ścieżka Edukacyjna) – program realizowany od 2013 roku na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie;
- IQ – W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii w oparciu o metodę tutoringu akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim;

- Mistrzowie dydaktyki – projekt współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (projekt inwestycji w kompetencje niezbędne do bycia tutorem kadry akademickiej).

Jednym z wymienionych przez Autorki projektów jest realizowany na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie program WISE, obecnie UEK Honours WISE, który w toku prac badawczych został zidentyfikowany jako przykład dobrej praktyki wdrażania zintegrowanego modelu doradztwa.

### 5.3. Tutoring akademicki na przykładzie UEK Honours „WISE”

Program UEK Honours „WISE” jest dla studentów ofertą ścieżki rozwoju nastawioną na rozwijanie talentów (Centrum Jakości Kształcenia UEK, 2025). Inspirowany rozwiązaniami *honours*, które funkcjonują na amerykańskich, brytyjskich oraz holenderskich uczelniach, skierowany jest do wyselekcjonowanej, wąskiej grupy studentów o wysokich ambicjach. Jak podkreśliła inicjatorka programu:

*Cały zamysł wziął się z tego, żeby wspomagać tych, którzy chcą robić więcej, którzy od siebie więcej wymagają i żeby tych ludzi wspierać (...). Zawsze była w tym dbałość o kształtowanie samoświadomości – świadomości swoich wartości, takiego wewnętrznego kompasu i sprawczości – takiego świadomego podejmowania różnych życiowych decyzji, w tym zawodowych.*

Tutorka, inicjatorka WISE

Do kluczowych elementów wyróżniających należą (*ibidem*):

- oferta dodatkowych, interdyscyplinarnych przedmiotów;
- możliwość indywidualnego doboru przedmiotów do wyboru z różnych kierunków studiów;
- indywidualizacja kształcenia.

Program jest realizowany zarówno na studiach I stopnia, jednolitych studiach magisterskich (program trzyletni), jak i na studiach II stopnia (program dwuletni). Powstał jako inicjatywa oddolna, zapoczątkowana przez dwójkę wykładowców, którzy po ukończeniu Szkoły Tutorów Akademickich, chcieli wdrożyć program oparty o tę właśnie metodę pracy (Danel *et al.*, 2018). W ramach niniejszego opracowania, aby zidentyfikować postrzeganie roli oraz funkcjonowanie programu w kontekście systemu doradztwa zawodowego, przeprowadzono indywidualne wywiady pogłębione z tutorką i jednocześnie inicjatorką programu oraz z jego uczestnikami. Podstawowymi zagadnieniami, które stanowiły oś analizy były:

- dostrzegane potrzeby studentów w obszarze doradztwa zawodowego, na które odpowiada rozwiązanie;
- doświadczenia uczestników, w tym ocena wykorzystywanych narzędzi;
- identyfikowane wyzwania oraz czynniki sukcesu.

Wyniki analizy zostały uzupełnione o wnioski z literatury przedmiotu.

### 5.3.1. Potrzeby związane z doradztwem zawodowym, na które odpowiada rozwiązanie

W swoim założeniu tutoring, jako forma pracy w ramach edukacji spersonalizowanej, jest odpowiedzią na egalitaryzm obserwowany w szkolnictwie wyższym (Wach & Furmańczyk, 2024, s. 66). Sami studenci zauważają potrzebę wdrożenia spersonalizowanych metod wsparcia zawodowego, zaznaczając, że uzyskiwane w trakcie kształcenia informacje w tym obszarze są bardzo ogólne. W przeprowadzonych rozmowach badani podkreślali, że oferta związana z doradztwem zawodowym jest potrzebna zarówno dla osób, które wybierając studia miały mniej sprecyzowane dążenia zawodowe, jak i dla tych, którzy kończą edukację, ponieważ na tym etapie pojawia się najwięcej pytań dotyczących możliwości rozpoczęcia i kształtowania kariery. Jak zaznaczył jeden z badanych:

*Tak i nawet nie tyle [jest potrzebne doradztwo zawodowe], że tylko na uczelni, ale nawet po szkole średniej, to jest nawet bardziej istotne, ponieważ na studiach już jakiś ten światopogląd jest w jakiś sposób ugruntowany i młodzi ludzie mają doświadczenie z rynkiem pracy już na studiach, co w przypadku właśnie zakończenia szkoły średniej już nie jest takie oczywiste. Natomiast stricte odnosząc się do uczelni, tak jak najbardziej jest to potrzebne. Zwłaszcza można powiedzieć na studiach magisterskich, kiedy już się na dobre kończy studia.*

Student, uczestnik programu WISE

Studenci identyfikują dużą liczbę możliwości dotyczących potencjalnych miejsc pracy czy ścieżek rozwoju zawodowego. Powoduje to czasem zagubienie i niepewność, w jaki sposób można wykorzystać zdobyte podczas edukacji umiejętności w różnych kontekstach. Wśród wymienianych przez nich metod wsparcia w obszarze doradztwa zawodowego na poziomie uczelni wymieniane były targi pracy, obowiązkowe praktyki zawodowe oraz, w przypadku analizowanego rozwiązania, praca z tutorem, uczestnictwo w Sympozjum WISE oraz program mentoringowy. Identyfikowane były również inne inicjatywy realizowane przez uczelnię, o mniejszej skali, takie jak: wydarzenia czy wykłady, w których biorą udział przedstawiciele firm lub są one przez takie osoby prowadzone. Inicjatywy uczelniane oceniane były jako działania ogólne, adresowane do zróżnicowanego grona i nieuwzględniające specyfiki kształcenia na poszczególnych kierunkach. Jak określił jeden z badanych w dyskusji na temat braków w ofercie dotyczącej doradztwa zawodowego:

*Przede wszystkim profilowanie to jest najważniejszy problem, a nie traktowanie wszystkich kierunków jednocześnie, bo nie po to jest takie zróżnicowanie kierunków (...) żeby wszyscy szli w tym samym kierunku kariery.*

Student, uczestnik programu WISE

W tym kontekście badani zwracali uwagę na specyfikę podejścia do studentów, które oferowane jest w ramach kształcenia na ścieżce WISE. Szczególnie podkreślali rolę tutora, który obok rodziny i znajomych traktowany jest jako osoba godna zaufania w kontekście wyborów dotyczących rozpoczęcia kariery. Badani podkreślali, że szczególnie dla osób, które myślą o rozpoczęciu kariery akademickiej nie ma na poziomie uczelni dostępu do wystarczająco szczegółowych informacji i brakuje wsparcia w rozpoczęciu tej ścieżki, i to właśnie tutor jest osobą, z którą można przedyskutować wybór. Tym samym sposób odbioru programu jest zbieżny z przyjętymi przez inicjatorów założeniami. Bezpośrednia, osobista relacja opiekuna ze

studentem, osadzona w kontekście spotkań tutoringowych, jest jednym z ważniejszych elementów wyróżniających opisywane rozwiązanie. Jak podkreśliła inicjatorka programu:

*Dobry tutor to ktoś, kto naprawdę się w twoje potrzeby wsłuchuje. I jest gotowy za tobą podążyć i ciębie wspierać w tym, czego potrzebujesz. Przede wszystkim to nie jest wiedza, to jest intuicja, a intuicja jest zbiorem doświadczeń (...) więc tutaj doświadczenie bardzo dużą rolę odgrywa i troska. ... jak robimy ankiety absolwentów, to najbardziej mi utkwiła w głowie jedna z pierwszych, gdzie było napisane: „W końcu ktoś się mną zainteresował...”. To oddaje chyba najważniejszą wartość. Jestem dla kogoś ważny i jeżeli jestem w stanie zbudować taką relację ze studentem (...) to już jest game changer (...), dlatego, że wtedy ja [student] w siebie bardziej wierzę, to wiemy z psychologii. I to robi ogromną różnicę. Może być świetne doradztwo zawodowe, testy [kompetencyjne, osobowościowe] (...) i to jest bardzo potrzebne, ale dużo jest ważniejsze, żebym ja poczuła, że jestem dla kogoś ważna, że ktoś się mną interesuje, chce mnie słuchać, dać mi feedback prawdziwy.*

Tutorka, inicjatorka WISE

Jak wynika z doświadczenia tutora, to, czego najbardziej potrzebują podopieczni w kontekście doradztwa zawodowego, to możliwość całościowego spojrzenia na swoje możliwości na rynku pracy: jak się w tym poruszać, co robić teraz? Badana zaznaczała, że obecnie kształcone pokolenie potrzebuje widzieć w podejmowanych aktywnościach wymierną korzyść. Tym samym zauważalna jest pewna zmiana pokoleniowa w nastawieniu, ale z drugiej strony również w potrzebach. Nadrzędnym celem prowadzonych działań jest budowanie w wolności, które oznacza, że student może podejmować decyzje dotyczące własnej przyszłości w sposób samodzielny, ale nie osamotniony. Wolność w tym ujęciu nie jest rozumiana jako brak granic czy pełna niezależność, lecz jako możliwość kształtowania własnej tożsamości zawodowej w warunkach szacunku i dialogu. Dlatego też, jak podkreśliła badana, wszystkie nowe inicjatywy są najpierw konsultowane ze studentami, co odzwierciedla przekonanie, że to oni są głównymi podmiotami procesu, a nie jedynie jego odbiorcami. Ma to wspierać *empowerment*, który, jak wskazaliśmy w rozdziale 1, traktowany jest jako jeden z głównych celów doradztwa akademickiego.

### 5.3.2. Doświadczenia uczestników

Jak zostało wyżej zaznaczone, UEK Honours WISE jest ofertą skierowaną do wybranych studentów. Proces rekrutacji do programu składa się z dwóch etapów. W pierwszym z nich kandydaci muszą złożyć aplikację zawierającą: CV, list motywacyjny, zaświadczenie o średniej ze studiów oraz esej na wcześniej wskazany przez organizatorów temat. Dodatkowym elementem, który mogą składać kandydaci są listy polecające. W ramach drugiego etapu prowadzone są rozmowy rekrutacyjne. Warto podkreślić, że zarówno na etapie rekrutacji, jak i w toku pracy tutoringowej wykorzystywane są techniki oparte na formie pisemnej, co tłumaczy tutorka, jest istotnym elementem rozwijania kompetencji:

*Najważniejszym takim skillsetem ludzkim, który jest podstawą do rozwijania wszystkich innych form komunikacji, jest werbalizacja swoich myśli. W podstawach więc pisanie. Jest bazą do tego, żeby dobrze się z kimś dogadać, umieć kogoś przekonać do czegoś, dobrze się wysławić.*

Tutorka, inicjatorka WISE

Program promowany jest przez klasyczne kanały komunikacji wykorzystywane w szkołach wyższych, takie jak mailing i strona internetowa, ale również poprzez bezpośrednie przedstawienie go przez uczestników: zarówno tutorów, jak i studentów podczas zajęć dydaktycznych. Uczestnicy programu rozpoczynali kształcenie w jego ramach z wyraźnymi oczekiwaniami wykraczającymi poza standardową ofertę dydaktyczną uczelni. Poszukiwali nie tylko wsparcia merytorycznego, ale także relacji oraz przestrzeni do refleksji nad własnym rozwojem edukacyjnym i zawodowym. Dla wielu z nich program był szansą na „coś więcej”, w tym przede wszystkim większe zaangażowanie, co wyraźnie odzwierciedlają ich wypowiedzi:

*Miałem nadzieję, że spotkam osoby, które tak jak ja nie studiują tylko po to, żeby zaliczać przedmioty i żeby zdobywać dyplomy, ale żeby przede wszystkim się czegoś dowiedzieć o świecie, no i spotkać osoby z podobnym poziomem zaangażowania.*

Student, uczestnik programu WISE

Całościowe spojrzenie na studenta w ramach pracy podczas spotkań tutoringowych, powoduje, że celem jest chęć rozwoju kompetencji zarówno intra-, jak i interpersonalnych, które łącznie stanowią podstawę świadomego uczestnictwa w życiu zawodowym i społecznym. Rozwój edukacyjny jest postrzegany jako ściśle powiązany z rozwojem osobowym i społecznym. Tym samym projektowane działania można ulokować pomiędzy opisywanym w rozdziale 1 poradnictwem edukacyjnym i rozwojowym. Wykorzystanie tej formy pracy, w narracjach studentów, było opisywane entuzjastycznie i uznawane za wyróżnik i czynnik sukcesu opisywanego programu:

*Tutorial taki główny właśnie wyróżnik bym tutaj wskazał jako takie indywidualne zajęcia z prowadzącym, który no też zdaje sobie sprawę, jakie potrzeby ma ta druga strona, która jest pojedynczą osobą, a nie grupą osób.*

Uczestnik programu WISE

Oprócz niego, od roku akademickiego 2023/2024 studenci programu mogą korzystać również ze wsparcia w postaci mentoringu zawodowego, który szczegółowo opisała tutorka:

*Studenci mają do wyboru szereg profesjonalistów, bardzo doświadczonych ludzi pochodzących z grona (...) studentów i absolwentów MBA Executive, którzy są bardzo otwarci (...) na kontakty z młodymi ludźmi i mają [studenci] w ramach tego programu zagwarantowane, jeżeli ich mentor przyjmie, to 3 x 30 minut, 3 spacery. Polecamy bardzo ogród botaniczny i to ma być face to face. I nie ma to jakiś takiej sztywnej formuły, ale oczywiście, że chodzi tutaj o to, żeby było to coś w typie właśnie doradztwa zawodowego, doradztwa startu w karierze (...) jak dobrze wystartować w karierze, jakie sobie wstawić kryteria przy podejmowaniu decyzji dotyczącej pierwszej pracy, szukaniu pierwszej pracy, potem jak zmienić, jak i kiedy ewentualnie prosić o awans, o podwyżkę, jak się w ogóle pracuje na określonych stanowiskach, więc to jak najbardziej spełnia kryteria doradztwa zawodowego, tylko opartego na takim mentoringu bezpośrednim.*

Tutorka, inicjatorka WISE

Tutoring jako filar i kluczowa forma wsparcia studentów jest uzupełniana nie tylko spacerami mentoringowymi, ale również wydarzeniami organizowanymi w trakcie Sympozjum WISE. Studenci bardzo pozytywnie odnosili się do możliwości uczestnictwa w warsztatach prowadzonych przez praktyków.

### 5.3.3. Identyfikowane wyzwania oraz czynniki sukcesu

Zarówno z perspektywy tutorów, jak i studentów kluczowym czynnikiem sukcesu programu okazała się otwartość relacji tutoringowej – rozumiana jako przestrzeń do szczerzej rozmowy, wzajemnego słuchania i swobodnej eksploracji wątków zawodowych i osobistych. To właśnie ten aspekt został wskazany jako najbardziej wartościowy i wyróżniający cały proces. Jak zauważyła tutorka, najważniejsze w podejmowanych działaniach jest: *żeby to oprzeć na relacji jeden do jeden, żeby właśnie dać studentowi poczuć, że jest ważny i że ja podążam za nim, a nie mu się narzucam. I żeby nie bać się stawiać przed nimi trudnych wymagań, bo jak nie wymagam to ja wysyłam ci informację, że mi na tobie nie zależy, jak wymagam to znaczy, że mi zależy i żeby w kontekście dzisiejszego pokolenia wszystko im tłumaczyć, dlaczego to robimy tak, dlaczego tego od was wymagamy, dlaczego to jest tak poukładane i tak dalej i tak dalej.* Podobne przekonanie wyraził student uczestniczący w programie uznając otwartość prowadzących za wyróżnik sukcesu: *oni [wykładowcy] są zawsze otwarci i wiem, że z jakimkolwiek bym się pytaniem do nich nie zgłosił, to będą chcieli mi pomóc i to jest bardzo właśnie na plus. Taka otwartość, właściwie zdecydowana większość, no tej kadry jest taka pozytywnie nastawiona i też sama wychodzi z inicjatywą. To doceniam, że właśnie starają się nam pomagać, nawet niezależnie od nas [od naszych inicjatyw] i to jest bardzo pozytywnie... Uświadamiają potrzeby, które do tej pory nie były uświadomione.* W świetle przytoczonych wypowiedzi można stwierdzić, że kluczowymi determinantami skuteczności programu są jego głęboko relacyjny charakter oraz koncentracja na jednostkowych potrzebach i kontekstach rozwojowych studentów, co pozwala na tworzenie autentycznego, zindywidualizowanego wsparcia w procesie kształtowania ścieżki zawodowej.

Podstawowe wyzwania identyfikowane przez tutorkę, które pojawiają się w trakcie prowadzenia tego programu, związane są z finansami i warunkami techniczno-organizacyjnymi. Dodatkowe finansowanie pozwoliłoby na uatrakcyjnienie oferty poprzez możliwość zapraszania ciekawych mówców na organizowane wydarzenia. Uczestnikom brakuje również 'przestrzeni na wyłączność' w ramach dostępnej na Uczelni infrastruktury, którą mogliby zagospodarować zgodnie ze swoimi potrzebami. Profesjonalne testy kompetencyjno-predyspozycyjne, do których obecnie nie ma wykupionych dostępu, takie jak np. test Gallupa, także stanowiłyby ciekawe uzupełnienie oferty.

## 5.4. Podsumowanie

Wykorzystanie tutoringu jako formy wsparcia w doradztwie zawodowym zostało zaprezentowane w niniejszym rozdziale na przykładzie realizowanego na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie programu UEK Honours WISE. W ramach programu praca ze studentami jest osadzona w kontekście edukacji spersonalizowanej, co pozwala na wielostronne rozwijanie możliwości uczniów, zgodnych z ich predyspozycjami (Kowalczyk-Walędziak, 2018, s. 162). Przykład UEK Honours WISE stanowi próbę odpowiedzi na potrzebę

bardziej zindywidualizowanego i relacyjnego wsparcia studentów w procesie podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych. Warto podkreślić, że zasadność i potrzeba wykorzystania takiej formy wsparcia była artykułowana nie tylko przez beneficjentów opisywanego programu, ale szerzej, przez badanych na potrzeby niniejszej monografii studentów (por. rozdział 4 *Model specjalistyczny doradztwa zawodowego w praktyce uczelni – analiza doświadczeń studentów i doradców*). Wykorzystanie tutoringu może być – w kontekście zaprezentowanych w rozdziale 1 (*Od poradnictwa do coachingu kariery: ewolucja i wyzwania doradztwa w szkołach wyższych*) teorii związanych z wyborem kariery – przestrzenią rozwoju samoświadomości studentów, która ułatwia kolejne etapy myślenia o kreowaniu kariery zawodowej poprzez rozpoznanie i analizę własnych celów oraz predyspozycji. Szczególnie w kontekście teorii rozwojowej Donalda Supera tutoring może stanowić metodę umożliwiającą wypracowywanie tożsamości zawodowej.

Opisane rozwiązanie obrazuje potencjał w zakresie wspierania studentów w planowaniu i realizacji indywidualnych ścieżek kariery. Program jest jednak skierowany do wyselekcjonowanej, elitarnej grupy studentów. Przyjęty sposób zaprojektowania oferty jest zbieżny z poglądami artykułowanymi przez niektórych badaczy, podkreślających, iż tutoring akademicki, z uwagi na istniejące na uczelniach ograniczenia kadrowe i organizacyjne, może stać się ofertą dla wybranych, najlepszych studentów (Karpińska-Musiał, 2018, s. 142). W ramach podjętych w monografii rozważań na temat roli doradztwa zawodowego oraz wskazywanych korzyści z wykorzystania spersonalizowanej formy wsparcia w postaci tutoringu można byłoby zastanowić się nad możliwościami jego szerszego zastosowania. W tym kontekście warto jednak zaznaczyć, że aby przedstawiony model mógł stanowić wartościowy kierunek rozwoju usług edukacyjnych i doradczych w szkolnictwie wyższym, jego wdrażanie wymaga odpowiedniego przygotowania kadry, przemyślanej organizacji oraz zmiany paradygmatu kształcenia. Uwaga ta jest zbieżna z poglądami podkreślającymi, iż wyzwaniem stojącym przed uczelniami będzie inwestowanie we wzmacnianie kompetencji doradczych pracowników naukowych (Rosalska, 2024).

## 6. Projekt „Drogowskazy kariery” jako przykład modelu oddolnego w doradztwie zawodowym

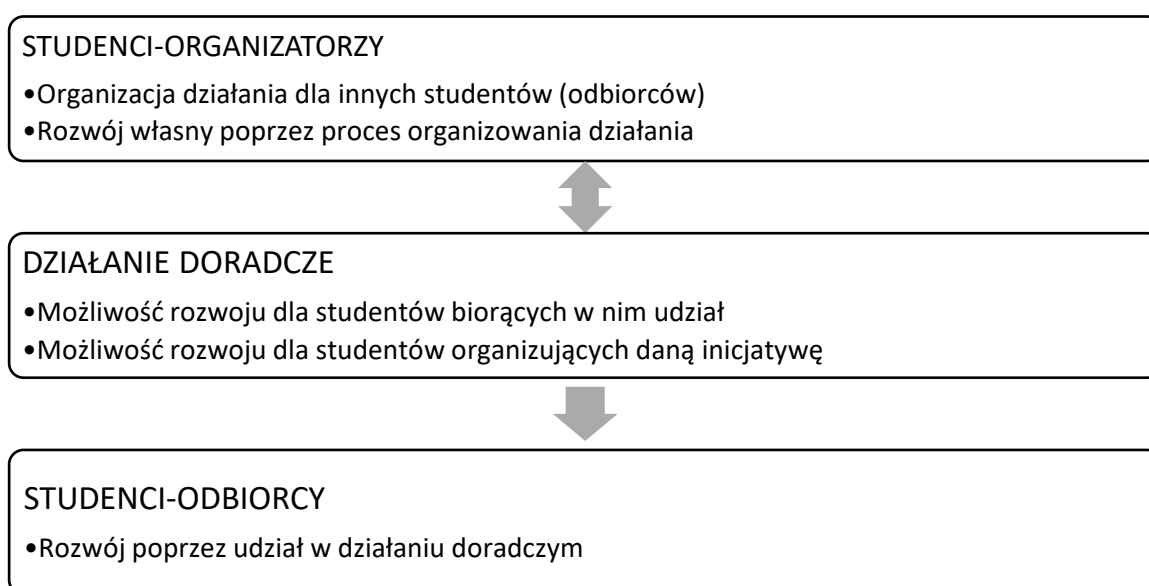
Analizując model oddolny doradztwa zawodowego, na początek warto przypomnieć jego specyfikę. W tej formie mamy do czynienia z doradztwem zawodowym, w którym studenci realizują różnego rodzaju inicjatywy mające na celu wsparcie kariery. Najczęściej odbywa się to poprzez działalność w organizacjach studenckich (np. kołach naukowych czy zrzeszeniach studentów). Mówimy zatem o nieformalnym modelu, opartym na współpracy rówieśniczej lub mentoringu, często uzupełnianym zaproszeniami do współpracy kierowanymi do zewnętrznych specjalistów, takich jak doradcy zawodowi, trenerzy, coache czy przedstawiciele biznesu. Chociaż inicjatywa i organizacja pozostają po stronie studentów, korzystanie z zewnętrznego wsparcia umożliwia wzbogacenie oferty doradczej.

### 6.1. Model oddolny – inicjatywy studenckie, działalność organizacji studenckich i korzyści z nich płynące

Studenci nie są profesjonalistami w zakresie doradztwa i często nie posiadają odpowiedniego doświadczenia w tym zakresie, zatem może to generować pewne trudności i wyzwania w realizacji działań doradczych, w tym problemy z utrzymaniem ciągłości wsparcia.

Jednocześnie taka forma działalności ma liczne plusy. Inicjatywy tworzone przez samych studentów dla środowiska studenckiego mają szansę być lepiej dopasowane do aktualnych potrzeb, przyjmować atrakcyjne dla studiujących formy, budować większe zaufanie i zachęcać do uczestnictwa poprzez mniej sformalizowane aktywności. Ważnym aspektem jest także specyfika dwukierunkowości rozwoju poprzez organizowane działania doradcze.

Rysunek 6.1. Rozwój poprzez realizację działań doradczych w modelu oddolnym



Źródło: Opracowanie własne.

Celem każdej z podejmowanych oddolnie inicjatyw w zakresie doradztwa jest zorganizowanie możliwości rozwoju innym studentom i studentkom. Jednocześnie jednak istnieje drugi ważny aspekt rozwoju (uczenia się) – organizatorzy w praktyce rozwijają liczne kompetencje ogólnozawodowe, takie jak np. zarządzanie projektami, zarządzanie czasem, budżetowanie, współpraca w grupie, kreatywność, asertywność, umiejętności komunikacyjne, negocjacje czy zarządzanie wiedzą. Mamy tu do czynienia z uczeniem się w działaniu, któremu sprzyja działalność w organizacjach studenckich. Te – poprzez dawanie swoim członkom możliwości realizacji projektów – mogą stanowić cenne uzupełnienie edukacji akademickiej o możliwości rozwoju zawodowego. Aby jednak ów rozwój był możliwy, organizacja musi być zarządzana w taki sposób, by minimalizować ryzyko niepowodzenia projektów i w tym samym czasie stawiać przed studentami wyzwania, które pozwolą im osiągnąć maksymalny rozwój (Kurzyk, 2015).

Liczne badania skupiające się na przykładach konkretnych organizacji studenckich, choć zazwyczaj realizowane na niewielkich próbach badawczych i mające charakter studium przypadku, potwierdzają, że działalność w tego rodzaju organizacjach pozytywnie wpływa na rozwój kompetencji ogólnozawodowych u osób studiujących (Bęczkowska, 2019; Dreikopel, 2012; Gulanowski, 2013; Knocińska & Woźniak, 2015; Kwiatkowska, 2023; Majchrzak & Zbaraszewska, 2018; Pietroń-Pyszczek, 2013). Zależność tę potwierdzają również dane zebrane w ramach ogólnopolskiego badania Bilans Kapitału Ludzkiego (Jelonek, 2011; Kubica, 2012). Bez względu na to, czy w ramach oddolnego modelu student pełni rolę organizatora czy odbiorcy działań doradczych, niewątpliwym walorem jest samo poszerzanie swoich umiejętności, dzięki wychodzeniu poza ofertę proponowaną w ramach formalnego trybu kształcenia akademickiego (Pisula, 2009).

## **6.2. Model oddolny na przykładzie projektu „Drogowskazy kariery”**

W niniejszym podrozdziale przedstawimy przykład działania oddolnego modelu doradztwa zawodowego. W tym celu przeanalizowane zostanie studium przypadku projektu „Drogowskazy Kariery” realizowanego przez Niezależne Zrzeszenie Studentów (NZS) na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (UKEN).

W ramach studium przypadku zrealizowano wywiady z organizatorami i organizatorkami dwóch ostatnich edycji „Drogowskazów Kariery”: wywiad indywidualny pogłębiony z opiekunką projektu w roku akademickim 2023/2024, diadę (wywiad prowadzony przez moderatora jednocześnie z dwiema osobami) z koordynatorem i opiekunką edycji 2024/2025 oraz wywiad indywidualny z uczestniczką edycji 2024/2025. Oprócz tego bazowano na materiałach dostępnych na stronie internetowej Niezależnego Zrzeszenia Studentów, profilu „Drogowskazów Kariery” na Facebooku oraz prezentowanych na Facebooku wydarzeniach poświęconych poszczególnym edycjom.

### 6.2.1. „Drogowskazy Kariery” jako projekt Niezależnego Zrzeszenia Studentów

Zanim przedstawimy opis samego projektu „Drogowskazy Kariery”, krótko zarysujemy ogólny charakter i sposób realizacji projektów przez Niezależne Zrzeszenie Studentów. Pozwoli to na lepsze zrozumienie kontekstu działań doradczych oferowanych w ramach analizowanej inicjatywy.

Niezależne Zrzeszenie Studentów to ogólnopolska organizacja studencka działająca od 1980 roku. Jej głównym celem jest integracja środowiska studenckiego i organizacja inicjatyw oraz projektów, takich jak np.: akcja krwiodawstwa „Wampiriada”, program stypendialny „Studencki Nobel”, projekt edukacji zdrowotnej „Student dla zdrowia”, Konkurs Konstrukcji Studenckich KOKOS, Ogólnopolski Konkurs Fotografii Studenckiej OKFS, czy analizowana w tym rozdziale inicjatywa związana z doradztwem zawodowym „Drogowskazy Kariery”. Ważnym aspektem realizowanych projektów jest to, iż organizowane są przez studentów dla studentów.

Zrzeszenie w NZS może przybierać różne formy w zależności od stażu i stopnia zaangażowania. Osoby skupione wokół Zrzeszenia początkowo mają status sympatyków, następnie mogą awansować na członków NZS, a w ostatnim etapie, najbardziej zasłużeni, mogą zyskać status alumna. Sympatycy mogą liczyć na wsparcie mentora – osoby, która wprowadza ich w tajniki funkcjonowania organizacji. Pojawia się element wzajemnego uczenia się, dzielenia doświadczeniem pomiędzy starszymi członkami NZS a sympatykami. W ramach mentoringu mamy do czynienia z zespołowym uczeniem się i uczeniem poprzez doświadczenie (Supernak, 2024). Mentor motywuje sympatyków do zaangażowania w różne inicjatywy, wspiera w wyborze kierunku działań, ale też pomaga w nawiązaniu pierwszych kontaktów w organizacji i integracji z grupą.

*U nas w NZS działa coś takiego, jak mentoring. Czyli jak rekrutujemy nowe osoby, to mentorzy to są osoby, które wprowadzają po prostu do organizacji. Nowy projekt mentoringowy zaczyna się w momencie, kiedy jest ten czas rekrutacji, on trwa kilka miesięcy i na podstawie tego projektu sympatycy starają się o członkostwo. W tym sensie, że to jest ich czas, żeby się wykazać w organizacji, że tak to powiem. (...) Osoba mentora to jest ktoś, kto właśnie jest takim wsparciem, jak ktoś jest zagubiony, żeby mógł pomóc. To taka trochę starsza siostra, starszy brat. Może tak bym to nazwała. Osoba, do której można się zwrócić w razie problemu.*

Opiekunka projektu

Członkowie NZS to z kolei te osoby, które mogą pełnić różne funkcje, zasiadać w zarządzie, pełnić rolę opiekunów, czy na przykład być koordynatorami wymienianych wyżej inicjatyw i projektów. W przypadku „Drogowskazów Kariery” rola koordynatora projektu jest kluczowa, gdyż to właśnie ta osoba ma największy wpływ na kształt danej edycji projektu. W filozofię projektu wpisana jest dwustronna korzyść: z jednej strony projekt ma być ciekawą ofertą dla studentów biorących w nim udział, z drugiej – ma korespondować z zainteresowaniami koordynatorów, dawać im możliwość rozwoju i okazję do sprawdzenia swoich umiejętności. Z tego powodu koordynatorzy mają dość dużą dowolność w kształtowaniu „swojej” edycji projektu.

*Generalnie właśnie dajemy wolną rękę koordynatorom, co chcą zrobić i jeśli mają logiczne pomysły, które mają szansę wyjść, to mogą je realizować.*

Opiekunka projektu

W każdym roku „Drogowskazy Kariery” mogą wyglądać inaczej, co więcej mogą też się bardzo różnić pomiędzy poszczególnymi uczelniami. Projekt ma jednak swojego koordynatora krajowego, który nadzoruje wydarzenia na poszczególnych uczelniach. Pełni rolę konsultanta, zatwierdza sposób realizacji projektu, a w razie potrzeby może służyć wsparciem. Jest ono jednak ograniczone głównie do wsparcia związanego z materiałami, gadżetami i rozwiązywania ewentualnych problemów.

*Wiadomo każdy NZS oddzielnie, każda organizacja uczelniana może sobie robić to w dany sposób, ale jest taka osoba jak koordynator krajowy i my też musimy spełniać te niektóre wymogi związane też między innymi z takimi ustaleniami co do wydarzenia: w jakim mniej więcej to będzie okresie, czy nawet załatwienie gadżetów na taką akcję też wiąże się z taką współpracą z koordynatorem.*

Opiekunka projektu

*Mamy koordynatora krajowego, który w razie potrzeby może nas z wesprzeć jakimiś pomysłami, czy radą, czy cokolwiek. I na tym się kończy. Dostajemy jeszcze logo krajowe i to jest wszystko, bo też „Drogowskazy kariery” nie są jakimś takim dużym projektem pod względem tego, że na przykład mamy grant, nie dostaniemy żadnych pieniędzy z kraju [zarządu krajowego]. Więc jak coś, to właśnie tak raczej jakieś gadżety, jakaś tam mała ilość gadżetów od wiceprzewodniczącej do spraw projektów. No i opcjonalne wsparcie koordynatora.*

Opiekunka projektu

Projekty Niezależnego Zrzeszenia Studentów, choć mają charakter ogólnopolski, nie są narzucane zrzeszeniom działającym na poszczególnych uczelniach. Organizacje te samodzielnie decydują, które z projektów chcą zrealizować. Wśród małopolskich uczelni jedynie NZS UKEN realizował w ostatnich latach projekt „Drogowskazy Kariery”. Przedstawione powyżej aspekty organizacyjne są ważne dla lepszego zrozumienia prezentowanych w dalszej części rozdziału barier i wyzwań oraz czynników sukcesu projektu.

Omawiane w tym rozdziale „Drogowskazy Kariery” to cykl spotkań, prelekcji i dyskusji, których głównym celem jest wspieranie studentów w świadomym kształtowaniu swojej przyszłości zawodowej. Projekt koncentruje się na dostarczaniu praktycznej wiedzy o rynku pracy, specyfice różnych branż i zawodów oraz procesach rekrutacyjnych. Ważnym elementem jest również wsparcie w rozwoju umiejętności miękkich, które są kluczowe w każdej profesji, a także w identyfikacji własnych predyspozycji i mocnych stron. Inicjatywa ta jest dobrym przykładem oddolnego modelu doradztwa kariery, w którym studenci dla studentów tworzą przestrzeń do rozwoju zawodowego i osobistego.

Charakterystyczną cechą projektu jest jego elastyczność tematyczna i otwartość na różnorodne perspektywy. Organizatorzy starają się zapraszać prelegentów z różnych środowisk – przedstawicieli dużych korporacji, osoby, które zdecydowały się na założenie własnej firmy, coachów, trenerów czy doradców zawodowych. Niejednokrotnie są to absolwenci danej

uczelni, dzięki czemu łatwiej jest im zrozumieć perspektywę odbiorców. Takie podejście pozwala na prezentowanie szerokiego spektrum ścieżek kariery i dostosowywanie treści do potrzeb studentów.

### **6.2.2. Potrzeby studentów w obszarze doradztwa zawodowego, na które odpowiada omawiany projekt**

Model, w którym doradztwo zawodowe kierowane do studentów kreowane jest również przez osoby studiujące ułatwia dopasowanie działań do istniejących potrzeb. Mówiąc najprościej, studenci bazując na własnych doświadczeniach, identyfikując własne potrzeby, mogą inicjować takie działania, które na nie odpowiedzą. Choć organizatorzy „Drogowskazów Kariery” nie gromadzą informacji na temat potrzeb studenckich w sposób usystematyzowany, polegają na wiedzy o codziennych doświadczeniach własnych i swoich rówieśników. Z jednej strony, tego rodzaju informacje „z pierwszej ręki” stanowią zaletę, z drugiej strony – należy pamiętać o ryzyku, iż oferta dla szerszego grona odbiorców będzie budowana na podstawie doświadczeń wąskiej grupy.

Wiele diagnozowanych problemów studentów w zakresie budowania swojej ścieżki zawodowej dotyczy procesu rekrutacji zawodowej, przygotowania do niego, stworzenia odpowiednich dokumentów rekrutacyjnych. Studenci, którzy stoją przed wyzwaniem wejścia na rynek pracy potrzebują wsparcia w zrozumieniu, jak wygląda cały proces rekrutacji. Przyznają, że nie do końca wiedzą, czego się spodziewać i jak rozpocząć poszukiwania. Niejednokrotnie czują się zagubieni i niepewni, jakie kroki podjąć, żeby zaistnieć w oczach potencjalnego pracodawcy. Chcą poznać praktyczne wskazówki, które krok po kroku wprowadzą ich w realia procesu rekrutacyjnego.

*Z jednej strony chcemy wiedzieć, jak przygotować się do rozmowy, o co w niej chodzi. Bo wciąż jakby nie wiemy i to nawet nie kwestia tego, żeby nas szkolić, jak robić rekrutacje, jak się mamy rekrutować, tylko żeby usłyszeć głos rekrutera. Czego on tak realnie wymaga.*

Opiekunka projektu

Drugim obszarem potrzeb są kwestie formalne związane z podejmowaniem pracy. Studenci wskazują, że nie mają pełnej świadomości swoich praw i obowiązków. Czasami nie wiedzą także, jakie dokumenty należy przygotować, jeśli chcą podjąć pracę. Szczególnie dotyczy to stanowisk, które wymagają spełnienia specyficznych wymagań lub posiadania dodatkowych zaświadczeń. Studenci potrzebują wiedzy na temat tego, jakie przepisy ich dotyczą oraz jak bezpiecznie wejść na rynek pracy z formalnego punktu widzenia.

*Ja studiuje pedagogikę, więc w moim przypadku to jest tak, że jak my zaczynamy jakąś tam pracę, to jest nam czasem ciężko. To jest ważne dlatego, że zaczynają się schody w postaci: zaświadczenia o niekaralności, zaświadczenia takiego, siamtego, owego, okazuje się, że jakby nie mamy uprawnień. I chodzi też o takie kwestie, że potrzebujemy takiego dużego wprowadzenia do tego, co my możemy robić i z co się z tym wiąże.*

Opiekunka projektu

*Mam wrażenie, że ostatnio coraz bardziej na górę wychodzą też takie prawa i obowiązki pracownika ze względu na to, że jesteśmy studentami i ludziom się wydaje, że student to ta gorsza kategoria pracownika.*

Opiekunka projektu

Trzeci aspekt to wsparcie bardziej indywidualne, które koncentruje się na rozwoju osobistym i zawodowym. Studenci potrzebują pomocy w poznaniu swoich mocnych stron, talentów i tego, jak je skutecznie zaprezentować pracodawcom. Ważne jest dla nich, aby ktoś pomógł im odkryć ich potencjał i podbudował ich pewność siebie – tak, aby poczuli się gotowi do działania i mogli efektywnie wykorzystywać swoje kompetencje. Tego rodzaju pomoc doradczą może przyczynić się do tego, że studenci lepiej rozumieją, co mają do zaoferowania na rynku pracy.

*Ja bym chciała, żeby ta osoba, po tym jak przeczyta, zapozna się z tym wszystkim, czego uczymy się na tych studiach, żeby, nie wiem, przygotowała jakiś spis rzeczy, które faktycznie możemy zrobić po studiach. Wiadomo, super by było, jakbyśmy się mogli bardziej tam zapoznać, zrobić te testy, bo może mi to nic nie mówi, ale tym osobom to mówi coś i mogą mi powiedzieć: „Ok, no to ty jest bardziej zorientowana na rzecz a i b, no to tutaj z tej listy zawodów, no to będzie XYZ bardzo fajnym zawodem dla ciebie.”*

Uczestniczka projektu

Warto podkreślić, że dla studentów niezwykle istotne jest także czerpanie z doświadczeń osób, które już weszły na rynek pracy i znają jego realia. Spotkania i rozmowy z absolwentami czy przedstawicielami firm, którzy niedawno przechodzili przez podobną „szkołę życia”, są dla nich bardzo cenne. To właśnie dzięki takim kontaktom mogą lepiej zrozumieć, jak wygląda życie zawodowe „od środka” i jakie konkretne trudności mogą ich spotkać, a także otrzymać praktyczne wskazówki i inspiracje, które pomogą im w ich własnej drodze.

W opiniach studentów pojawiają się również takie potrzeby, jak szeroko rozumiany rozwój kompetencji miękkich. Świadczy to o dobrej intuicji studentów względem tego, jakie kompetencje są istotne z perspektywy wsparcia swojej ścieżki kariery. Jak zauważają K. Sławińska i C.S. Villani (2014), umiejętności miękkie, choć zazwyczaj niepotwierdzone certyfikatami, wysuwają się na pierwszy plan w procesie rekrutacji i stanowią kluczowy czynnik sukcesu firmy, decydują bowiem o efektywności pracownika w miejscu pracy. Autorzy podkreślają, że kompetencje miękkie mogą być skutecznie rozwijane poprzez rówieśniczy coaching i mentoring.

Istotnym aspektem jest także dostosowanie formy zajęć do odbiorców. Wydaje się, że „Drogowskazy Kariery” w większym stopniu znajdują odbiorców wśród studentów mniej doświadczonych, stawiających dopiero pierwsze kroki na rynku pracy, a co za tym idzie bardziej zagubionych, szukających swojej drogi, czyli tych, którzy szukają wsparcia. Z tym wiąże się także odpowiednie dopasowanie formy aktywności i stosowanego języka, tj. takiego, który będzie zrozumiały dla początkujących.

*Są fajne zajęcia właśnie dla osób, które już pracują i, nie wiem, chcą się przebranżowić. Już te pierwsze szczeble są za nimi. A my byśmy potrzebowali szczebel niżej. Czyli takiej w ogóle pomocy w pierwszym wejściu na rynek pracy.*

Uczestniczka projektu

### 6.2.3. Przebieg wydarzenia i doświadczenia uczestników, w tym ocena wykorzystywanych narzędzi

W ramach „Drogowskazy Kariery” na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie organizowane były przede wszystkim spotkania z ekspertami i ekspertkami, którzy z różnych perspektyw mogli przybliżyć osobom uczestniczącym w spotkaniach, różnorodne aspekty związane z kształtowaniem własnej kariery i poradnictwem zawodowym. W obydwu analizowanych edycjach (w roku akademickim 2023/2024 oraz 2024/2025) „Drogowskazy Kariery” miały formę popołudniowego wydarzenia otwartego, dostępnego dla wszystkich osób studiujących na Uniwersytecie.

„Drogowskazy Kariery” na UKEN w roku akademickim 2023/2024 odbywały się 9 kwietnia 2024 roku pod hasłem „Tajniki asertywności i dobrego CV”. Koordynatorzy wydarzenia przyjęli formułę zróżnicowanej tematycznie konferencji, w ramach której odbyły się trzy prelekcje.

*Założyłyśmy, że zrobimy coś bardziej w stylu takiej konferencji z kilkoma prelekcjami, które niekoniecznie będą w jednej tematyce. To było bardziej coś w stylu szukania pracy, jak w ogóle się do tego zabrać, jak to mniej więcej powinno wyglądać, od czego taki student ma zacząć?*

Opiekunka projektu

Pierwszym prelegentem był przedsiębiorca zajmujący się konsultingiem marketingowym oraz doradztwem w budowaniu marki i tworzeniem nowego biznesu. Z uczestnikami spotkania dzielił się własnym doświadczeniem młodego przedsiębiorcy i wskazówkami dotyczącymi zakładania własnej firmy. Oprócz tego w prelekcji poświęcił uwagę roli asertywności w budowaniu kariery. Wydarzenie było więc kierowane do tych studentów, dla których cenne jest poznawanie doświadczeń „z pierwszej ręki”. Uwagę poświęcono także rozwojowi kompetencji miękkich.

Kolejną prelegentką była psycholożka, certyfikowana trenerka mocnych stron Instytutu Gallupa, projektantka kariery i doradczyni zawodowa. Wystąpienie poświęcone było tematyce poszukiwania swoich mocnych stron, wykorzystywaniu ich na rynku pracy i możliwościom jakie daje test Gallupa (sam test nie był przeprowadzany).

W trzeciej części odbyło się spotkanie z przedstawicielką Biura Karier i Współpracy z Absolwentami UKEN. Dotyczyło tematyki skonstruowania dobrego CV. Oprócz tego było okazją do promocji działań Biura wśród studentów i studentek oraz zachęcenia do korzystania z jego oferty doradztwa zawodowego. W tej części zadbano więc o aspekty związane z kwestiami formalnymi i przygotowaniem do rekrutacji.

Na „Drogowskazy Kariery” w roku akademickim 2024/2025 składały się trzy spotkania w dniu 9 maja 2025 roku. Przyjęta formuła była bardzo zbliżona do tej z roku poprzedniego, spotkania miały formę prelekcji połączonych z dyskusją z uczestnikami. Pierwsze spotkanie dotyczyło tematu „Pierwsza firma. Krok po kroku”. Prelegent bazując na własnym doświadczeniu młodego przedsiębiorcy skupił się na aspektach ważnych z perspektywy osoby zakładającej własną działalność gospodarczą. Poruszone zostały wątki dotyczące tego, co należy wiedzieć

przed założeniem własnej firmy, jakie błędy są najczęściej popełniane na tym etapie i jak wygląda codzienność przedsiębiorcy. Działanie odpowiadało na potrzeby tych studentów, którzy chcą stawiać pierwsze kroki zawodowe zakładając własny biznes. Dodatkowo skupiono się na niezbędnych w tej ścieżce kwestiach formalnych.

W ramach drugiej prelekcji poruszano kwestię umiejętności komunikacyjnych. Spotkanie „Zasady udzielania informacji zwrotnych” miało na celu rozwinięcie umiejętności związanych z formułowaniem i przyjmowaniem feedbacku w środowisku pracy. Aktywność wspierała rozwój kompetencji miękkich i przygotowania do procesu rekrutacyjnego.

Trzecie spotkanie pt. „Zbuduj swój cyfrowy wizerunek – marka osobista, AI i droga do kariery marzeń” prowadzone było wokół wątków takich jak: pierwsze kroki na rynku pracy, sposoby wykorzystania narzędzi AI w poszukiwaniu pracy, budowanie i rozwijanie marki osobistej w kontekście kariery zawodowej, kształtowanie wizerunku w mediach społecznościowych oraz wprowadzenie do *Europassu* i *Euroguidance*. Ta inicjatywa wydaje się bardzo cenna w kontekście rosnącej roli technologii w aktywnościach poświęconych wsparciu kariery, o czym więcej pisaliśmy w rozdziale pierwszym i drugim.

W przypadku obu edycji tematyka spotkań dopasowana była wprost do potrzeb osób studiujących. Widać to nie tylko analizując potrzeby zidentyfikowane w czasie prowadzenia wywiadów, ale potwierdzają to również reakcje i opinie uczestników i uczestniczek obydwu edycji „Drogowskazów Kariery”. W ich ocenie prelekcje były ciekawe, szczególnie doceniany był ich praktyczny charakter. Elementami poradnictwa kariery szczególnie docenianymi przez osoby studiujące są praktyczne wskazówki dotyczące poszukiwania pierwszej pracy – zarówno te odnoszące się do procesu rekrutacyjnego, jak i przygotowywania dokumentów aplikacyjnych.

*To było super, że właśnie ta doradczyni mówiła dość sporo o tym, co ona jakby bierze pod uwagę, jak ona pracowała, jak ona rekrutowała, co jest dla niej ważne. I to było właśnie takie super.*

Opiekunka projektu

*Te tematy, które teraz zostały wybrane, były bardzo, bardzo fajne, ponieważ no to było takie faktycznie coś, co się każdemu może przydać.*

Uczestniczka projektu

Wielokrotnie prelekcja zamieniała się w panel dyskusyjny, gdzie uczestnicy zadawali wiele pytań do zaproszonych gości. Obydwa wydarzenia miały charakter kameralny, gdzie obecnych było po kilkanaście osób. Choć więc frekwencja była niższa niż planowali organizatorzy, mniejsza grupa pozwoliła na ciekawsze spotkania. Możliwość zadawania pytań, wzięcia udziału w dyskusji spotkała się z pozytywną oceną osób uczestniczących.

*Było wysokie zaangażowanie ludzi. Dużo pytali się, komentowali. Powiedziałbym, że to tak naprawdę była bardziej dyskusja niż prelekcja.*

Koordynator projektu

Ważnym aspektem analizowanej praktyki jest fakt, iż jest ona organizowana wyłącznie przez studentów i studentki zrzeszonych w NZS UKEN. Fakt ten wpływa na sposób realizacji wydarzenia: z jednej strony, jak zostało już zarysowane na początku rozdziału, daje osobom organizującym cenne doświadczenie rozwijające ich kompetencje ogólnozawodowe, możliwość sprawdzenia się w specyficznym charakterze pracy. Z drugiej strony powoduje, że zasięg wydarzeń, nakład pracy, wykorzystanie sieci kontaktów jest ograniczone. Trudność, jaką jest ograniczone doświadczenie organizatorów, została opisana w kolejnym podrozdziale.

#### 6.2.4. Identyfikowane wyzwania

Jednym z podstawowych wyzwań, które pojawiło się przy organizacji „Drogowskazów Kariery” było to, że studenci-organizatorzy często działali w warunkach ograniczonych zasobów, co wymagało od nich dużej elastyczności i odporności na niespodziewane trudności. Problemem okazało się m.in. znalezienie odpowiednich prelegentów. Partnerzy zewnętrzni, nawet jeśli początkowo zainteresowani, często rezygnowali ze względu na napięte kalendarze lub brak wynagrodzenia. Problemem było też samo dotarcie do zapraszanych ekspertów – w celu rozbudowania oferty „Drogowskazów Kariery”, skorzystano z pomocy Biura Karier, które ma bardziej rozbudowaną sieć kontaktów. Problem stanowił również ograniczony budżet na organizację wydarzenia.

*Na początku tak naprawdę wysłałyśmy mnóstwo maili do partnerów z różnych branż, żeby się w ogóle zorientować, kogo uda nam się załatwić. Niestety akurat to nas zaskoczyło, że jednak firmy nie są aż tak otwarte, jak sądziłam. Mają oczywiście swoje zapchane kalendarze. Nie zawsze jednak właśnie ta reklama, że będzie to wydarzenie uczelniane, była wystarczająca. Duża część prelegentów oczekiwała, że dostanie wynagrodzenie za to, że spędzą z nami, powiedzmy godzinę czy dwie. Niestety ja nie mogłam tego zagwarantować.*

Opiekunka projektu

Drugim wyraźnie identyfikowanym wyzwaniem jest brak formalnego systemu przekazywania wiedzy i doświadczeń między kolejnymi edycjami projektu. W ramach NZS występuje rotacja osób zaangażowanych w działalność organizacji, przez co każdy nowy zespół często zaczyna pracę od zera. Wiąże się to z koniecznością samodzielnego odkrywania i zgłębiania wcześniej rozwiązanych już problemów. Brakuje możliwości korzystania z doświadczeń organizatorów poprzednich edycji. Brak również wymiany doświadczeń w tym zakresie pomiędzy zrzeszeniami działającymi na różnych uczelniach. W tym zakresie projekt w ograniczonym stopniu jest koordynowany na poziomie krajowym.

*Dla mnie brakowało może troszeczkę jakby doświadczeń z poprzednich edycji, żeby po prostu wiedzieć, na czym się skupić, co może nie wyjść.*

Koordynator projektu

*Nie, projekt nie jest przekazywany w ten sposób, że jak przejmuję projekt w danym roku, to jest jakoś wprowadzany przez osoby z poprzedniego roku. Raczej każdy zaczyna z czystą kartą.*

Opiekunka projektu

Trzecim głównym wyzwaniem jest dotarcie do grupy odbiorców wydarzenia i zachęcenie ich do udziału. W tym przypadku nakłada się na siebie kilka czynników. Z jednej strony organizatorzy zwracają uwagę, że osoby studiujące są przesycone różnego rodzaju wydarzeniami. Oferta spotkań, prelekcji, warsztatów jako dodatkowych działań, w które można się zaangażować na uczelni jest bardzo duża. Oprócz tego, w ostatnim czasie swoją działalność rozwinęło Biuro Karier. Organizatorzy zastanawiają się nad zasadnością powielania działań jednostki, która jest wyspecjalizowana w doradztwie zawodowym – odnoszą wrażenie, że wcześniej „Drogowskazy Kariery” w większym stopniu uzupełniały braki w ofercie doradczej na UKEN, co wpisywało się lepiej w charakterystykę działań doradczych w modelu oddolnym.

Z drugiej strony, zdaniem rozmówców, trudność w dotarciu do odbiorców wzmacnia także to, że na ich uczelni NYS kojarzony jest z bardziej rekreacyjnymi, integracyjnymi i rozrywkowymi inicjatywami. Odmienne jest doświadczenie innych uczelni, na których „Drogowskazy Kariery” prężnie działają. Te przykłady stały za chęcią realizacji projektu także na UKEN. Jak zauważa opiekunka projektu, na tych uczelniach, ze względu na ich specyfikę, studenci wydają się być w większym stopniu zorientowani na rozwój kariery.

*Generalnie wydaje mi się, że ludzie tak bardziej teraz chcą integracji, że gdy mogą poznać innych studentów, porozmawiać i jakieś hobby właśnie wymienić. Trochę na studiach nie myśleć o pracy, jeszcze. Ta praca, okej, jest ważna, ale jest grono studentów, gdzie raczej myśli się o tym, żeby przeżyć fajnie ten studencki czas, poznać ludzi i tak dalej.*

Opiekunka projektu

Na koniec warto zwrócić uwagę, że w specyfikę „Drogowskazów Kariery” wpisane jest organizowanie wydarzeń otwartych. Propozycje muszą trafić do mniej określonej a bardziej różnorodnej grupy odbiorców. Doradztwo zawodowe realizowane w modelu oddolnym nie zawsze jednak spotyka się z tym wyzwaniem. Przykładowo, na uczelniach często działają koła naukowe skupiające się na tematyce rozwoju osobistego. W tych przypadkach inicjatywy są kierowane do członków takiego koła, czyli osób z założenia zainteresowanych poruszaną tematyką. Takie rozwiązanie w zasadzie eliminuje problem jakim jest zainteresowanie i zachęcenie odbiorców do korzystania z inicjatyw doradztwa kariery.

#### **6.2.5. Identyfikowane czynniki sukcesu**

Mimo napotykaných barier i wyzwań, projekt „Drogowskazy Kariery” jest realizowany z powodzeniem. Jednym z najważniejszych jego czynników jest różnorodność tematyczna i dobór prelegentów. Angażowanie gości z różnych branż i poruszanie szerokiego spektrum tematów – od szukania pracy, przez zakładanie własnej firmy, po umiejętności miękkie i diagnozowanie swoich mocnych i słabych stron – pozwala dotrzeć do zróżnicowanej grupy studentów, niezależnie od ich kierunku studiów i tego, jakich elementów doradztwa zawodowego aktualnie potrzebują.

*Dużo słyszałam o tym projekcie na naszych zjazdach krajowych i bardzo mi się podobało to, jak ten projekt jest elastyczny, że nie ma konkretnych ram, tylko naprawdę może się rozwijać w każdy możliwy sposób. Można zrealizować każdy temat, wszystko, co mogłoby studentów zainteresować, nieważne czy studium kierunki ścisłe czy humanistyczne.*

Opiekunka projektu

*Tematy i prelegenci to najmocniejsze strony tego projektu.*

Koordynator projektu

Ważne jest także to, że projekt dostarcza praktycznej wiedzy i inspiracji bezpośrednio od ekspertów i osób z doświadczeniem w zakresie poradnictwa kariery. Spotkania z prelegentami, którzy dzielą się swoimi realiami zawodowymi, w tym doświadczeniami z zakładania własnej firmy czy specyfiką pracy w korporacji, są niezwykle cenne dla studentów, którzy często nie mają bezpośredniego kontaktu z rynkiem pracy. To sprawia, że treści są bardziej autentyczne i użyteczne.

*Te tematy, które teraz zostały wybrane, były bardzo, bardzo fajne, ponieważ no to było takie faktycznie coś, co się każdemu może przydać.*

Uczestniczka projektu

*Wydaje mi się, że właśnie to, że jakby staramy się proponować fajne tematy, praktyczne. To nie są takie tematy typu: „Jak napisać CV?”, które robi ci każdy poradnik na YouTube. To jest coś więcej.*

Opiekunka projektu

Plusem projektu jest także dopasowanie sposobu przekazu do potrzeb odbiorców. Spotkania prowadzone są w taki sposób, aby były zrozumiałe również dla tych, którzy na swojej ścieżce kariery stawiają dopiero pierwsze kroki.

*I to było fajne, że ten gość nam to opowiedział, jakby to tłumaczył po prostu dziecku. Proste słowa. Nie jakies nie wiadomo co, po prostu to mówił jak do normalnego człowieka. Bo niektóre osoby, które są już tam na wyższym stanowisku, czy coś takiego, to mówią w tym swoim języku i to jest super. ale ja tego zwykle nie rozumiem. Więc ja tego mogę posłuchać, ale co z tego?*

Uczestniczka projektu

Dla wielu osób biorących udział w projekcie zachęcająca jest możliwość skorzystania z oferty doradczej w mniej formalny i zobowiązujący sposób. Na pozytywny odbiór ma również wpływ to, że inicjatywa wychodzi od studentów dla studentów, promocja odbywa się mniej formalnymi kanałami przy użyciu swobodniejszego języka, wydarzeniu towarzyszy luźna atmosfera a organizatorzy dbają o dodatkowe elementy jak tradycyjne wspólne jedzenie pizzy. Wymienione cechy mogą zachęcać tych odbiorców, dla których tradycyjne formy doradztwa zawodowego (np. oferta biur karier) są zbyt zniechęcające czy onieśmielające. Forma projektu, w tym także fakt, iż „Drogowskazy Kariery” są wydarzeniem otwartym, minimalizuje tak zwaną barierę wejścia.

*Każdy mógł przyjść, kto tylko chciał, nawet jakby się ktoś godzinę przed zorientował, że jest takie wydarzenie, mógł przyjść bez problemu.*

Opiekunka projektu

Do wzmocnienia zainteresowania projektem przyczynia się też rozpoznawalność organizatora. Niezależne Zrzeszenie Studentów cieszy się zaufaniem, co przekłada się na odbiór realizowanych przez nie inicjatyw, w tym przypadku „Drogowskazów Kariery”.

*Renoma nas jako NZS-u też trochę daje. Ludzie wierzą, że skoro my to robimy, to znaczy, że to będzie przynajmniej w jakimś stopniu dobre.*

Opiekunka projektu

### **6.3. Podsumowanie**

Analizowany przykład projektu „Drogowskazy Kariery” Niezależnego Zrzeszenia Studentów na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie pokazuje, że doradztwo zawodowe realizowane w modelu oddolnym może stanowić skuteczne uzupełnienie akademickiego doradztwa zawodowego prowadzonego w innych modelach. Choć organizatorzy dzielą się wątpliwościami, czy „Drogowskazy Kariery” nie powielają działań Biura Karier i Współpracy z Absolwentami UKEN, nie oznacza to, że należy rezygnować z projektu. Wręcz przeciwnie, wydaje się, że przed organizatorami stoi wyzwanie znalezienia niszy i braków w ofercie akademickiego biura karier, które „Drogowskazy Kariery” mogą skutecznie uzupełniać – zarówno pod względem tematyki, jak i formy.

Inicjatywy oddolne, takie jak „Drogowskazy Kariery”, powinny stanowić uzupełnienie dla bardziej wyspecjalizowanych modeli doradztwa zawodowego. Wśród atutów należy podkreślić, że inicjatywy oddolne w akademickim doradztwie zawodowym mogą poruszać te tematy i uwzględniać te elementy doradztwa, które nie są w pełni objęte innymi działaniami doradczymi. Oddolny charakter inicjatywy – fakt, że projekt jest tworzony przez studentów dla studentów – pozwala na lepsze wyczucie potrzeb osób studiujących stawiających pierwsze kroki w karierze zawodowej. Co więcej, wykorzystanie atutu nieformalnej atmosfery pozwala dotrzeć do osób, które być może nie sięgnęłyby po bardziej sformalizowane formy doradztwa zawodowego.

Co ważne, wartość doradztwa w modelu oddolnym wykracza poza samych odbiorców – organizacja wydarzenia stanowi cenną możliwość rozwoju kompetencji zawodowych dla studentów-organizatorów. W projekcie chodzi zatem zarówno o zaspokojenie potrzeb zewnętrznych odbiorców (w przypadku „Drogowskazów Kariery” – studentów spoza NZS), jak i o danie możliwości rozwoju członkom samej organizacji. Obie te funkcje są niezwykle ważne i wspierają rozwój karier studentów i studentek, co jest charakterystyczną cechą odróżniającą ten model od innych.

W analizie nie można pominąć trudności, z jakimi mierzą się organizatorzy „Drogowskazów Kariery” i które mogą być ściśle powiązane z modelem oddolnym doradztwa. Najważniejszymi

wydają się wyzwania organizacyjne związane z ograniczonymi zasobami i brakiem ciągłości w przekazywaniu know-how projektu. Fakt, że projekt jest przygotowywany przez studentów, choć dostarcza wiele pozytywów, niesie ze sobą również wyzwania wynikające z ograniczonego doświadczenia studentów-organizatorów. Mimo iż NZS jest dużą, ogólnopolską organizacją, wiele zależy od sposobu realizacji działań w konkretnym przypadku oraz od wielu czynników zewnętrznych, takich jak konkurencja ze strony innych wydarzeń czy współpraca Zrzeszenia z daną uczelnią.

W rozdziale pierwszym prezentowaliśmy kluczowe cele usług kariery zawodowej, takie jak: pomoc w samoocenie i autoanalizie, pomoc w zrozumieniu świata pracy, pomoc w dostępie do świata pracy, czy zaspokojenie unikalnych potrzeb subpopulacji studentów (Herr *et al.*, 2004). Na podstawie analizy studium przypadku „Drogowskazów Kariery” możemy stwierdzić, że realizacja tych celów jest możliwa w ramach oddolnego modelu doradztwa zawodowego.

## 7. Działalność firmy Shell jako przykład modelu partnerskiego w doradztwie zawodowym

---

### 7.1. Model partnerski – współpraca rynku pracy z uczelniami

Współpraca świata biznesu z uczelniami przybiera różne formy. Może obejmować zarówno transfer technologii, rozwój badań naukowych, komercjalizację badań naukowych i prac rozwojowych, jak również rozszerzanie obszarów nauczania osób studiujących, podnoszenie jakości dydaktyki i doradztwa kariery. Współpraca ta zazwyczaj przynosi korzyści obu stronom. Studenci zyskują dostęp do najnowszych technologii, mają możliwość rozwijać te umiejętności, które zwiększają ich przyszłe szanse na zatrudnienie, a także budować swoje sieci kontaktów. Firmy otrzymują dostęp do specjalistycznych kompetencji w zakresie komercjalizacji produktów i usług, a także sposobność do sprawdzenia studentów przed ich potencjalnym zatrudnieniem, np. poprzez udział studentów w programach stażowych. Intensyfikowanie kontaktów pomiędzy uczelniami a biznesem, poprzez zwiększanie zaufania pomiędzy tymi dwiema stronami, powinno prowadzić do transferu wiedzy ze sfery nauki do sfery gospodarki i odwrotnie (Dudzik-Lewicka, 2015; Etzkowitz & Leydesdorff, 1998; Harmon *et al.*, 1997; Rampersad, 2015).

W kontekście omawianych przez nas zagadnień szczególną uwagę należy zwrócić na korzyści, jakie dzięki zaangażowaniu firm we współpracę ze środowiskiem uniwersyteckim mogą zyskać osoby studiujące. Szczególnie ważne są: możliwość zdobycia doświadczeń zawodowych oraz nakierowanie na rozpoznanie własnych predyspozycji i aspiracji zawodowych. Możemy mówić o niejakiem wychowaniu do pracy, które na tym etapie skupia się wokół (Wiatrowski, 2005):

- formowania odpowiedniego stosunku do pracy i kształtowania etyki zawodowej;
- ukierunkowania w rozwoju osobowości zawodowej;
- zyskiwania wiedzy ogólnozawodowej i specjalistycznej;
- przygotowania do samokształcenia i podwyższania kompetencji zawodowych.

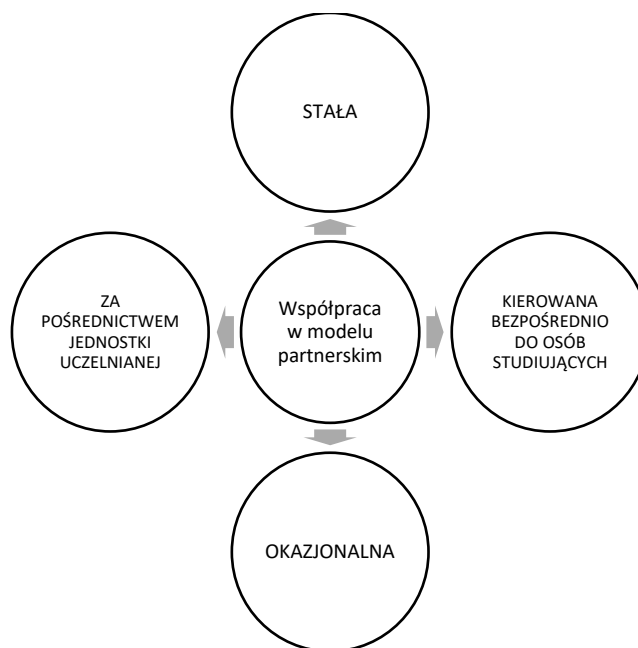
To właśnie przez pierwsze doświadczenia zawodowe kształtowana jest przydatność zawodowa, czyli „sprawność zawodowa pracownika w sytuacji pracy”. Składają się na nią trzy główne komponenty (Piekarski, 2015):

- zmienne kwalifikacyjne (rozumiane jako specjalistyczne przygotowanie zawodowe);
- zmienne osobowościowe (stosunek do nauki, zadań zawodowych, relacje interpersonalne);
- zmienne predyspozycyjne (trafność wyboru ścieżki kształcenia i ścieżki zawodowej, zadowolenia z pracy, świadomość własnych predyspozycji).

Widzimy więc, że na tym etapie kształcenia rola wszelkich kontaktów osób studiujących z rynkiem pracy i przyszłymi potencjalnymi pracodawcami jest znacząca. Pozwala bowiem studentom budować siebie jako przyszłych pracowników.

Jak wskazywaliśmy w rozdziale drugim, model partnerski doradztwa zawodowego może przyjmować tak postać formalnych programów partnerskich, jak również współpracy i działań mniej sformalizowanych. Kluczowym elementem tego modelu jest działalność organizacji rynku pracy (partnera biznesowego). Współpraca może przyjmować formę stałą lub okazjonalną, być nawiązana za pośrednictwem jednostki uczelnianej (np. biura karier), jak również realizowana nie we współpracy z uczelnią, a w formie działań kierowanych bezpośrednio do osób studiujących lub świeżo upieczonych absolwentów.

**Rysunek 7.1. Charakter współpracy w modelu partnerskim**



Źródło: Opracowanie własne.

W ramach opisywanego w niniejszym rozdziale studium przypadku firmy Shell zostaną zaprezentowane przykłady działań odpowiadające wszystkim przedstawionym powyżej typom współpracy. Zostały one zebrane także w tabeli 7.1.

**Tabela 7.1. Przykłady działań firmy Shell wpisujące się w różne typy współpracy w modelu partnerskim doradztwa zawodowego**

Typ współpracy	Przykład działania firmy Shell
Stać – kierowana bezpośrednio do osób studiujących	Program stażowy
Stać – za pośrednictwem jednostki uczelnianej	Aktywności związane z targami pracy
Okazjonalna – za pośrednictwem jednostki uczelnianej	Udział w wydarzeniach organizowanych przez Biura Karier
Okazjonalna – kierowana bezpośrednio do osób studiujących	Udział w wydarzeniach organizowanych przez koła naukowe

Źródło: Opracowanie własne.

Studium przypadku zostało opracowane w oparciu o wywiady przeprowadzone z dwiema pracowniczkami Shella odpowiedzialnymi za opisywane w rozdziale działania skupiające się na poradnictwie kariery. Dodatkowo informacje i opinie uczestników programów stażowych zostały zaczerpnięte ze strony internetowej firmy.

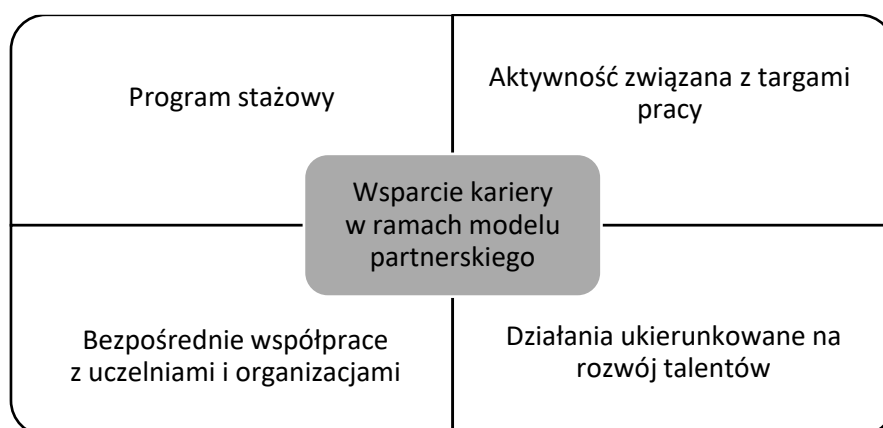
## 7.2. Model partnerski na przykładzie działań firmy Shell

Przykładem organizacji działającej w oparciu o partnerski model doradztwa zawodowego i podejmującej wiele inicjatyw wspierających kształtowanie karier osób studiujących jest Shell. Dzięki Shell Business Operations Kraków – zaawansowanemu centrum biznesowemu Grupy Shell zlokalizowanemu w Krakowie – osoby studiujące na małopolskich uczelniach mają możliwość korzystania z wielu działań realizowanych przez organizację.

W krakowskim oddziale Shell zatrudnionych jest ponad 5 tysięcy osób, co plasuje go wśród największych pracodawców w Małopolsce. Globalne procesy Shell Business Operations Kraków obejmują działania w zakresie: finansów i księgowości, logistyki i zarządzania łańcuchem dostaw obsługi klienta, zarządzania zasobami ludzkimi, obsługi kontrahentów, negocjowania i zawierania umów z zewnętrznymi partnerami. Szeroki wachlarz działań realizowanych przez centrum przekłada się na różnorodność inicjatyw kierowanych do studiujących.

W działalności firmy możemy wyróżnić 4 kategorie działań ukierunkowanych na wsparcie i doradztwo kariery osób studiujących: programy stażowe, aktywność na targach pracy, inne współpracy z uczelniami oraz działania ukierunkowane na rozwój talentów.

Rysunek 7.2. Typy działań podejmowanych przez firmę Shell w ramach modelu partnerskiego



Źródło: Opracowanie własne.

### 7.2.1. Program stażowy

Jednym z kluczowych instrumentów wspierających rozwój zawodowy studentów, oferowanym przez firmę Shell, jest program stażowy. Umożliwia on osobom studiującym zdobycie doświadczenia zawodowego, rozwój kompetencji oraz poznanie realiów funkcjonowania przedsiębiorstwa. Uczestnikami programu mogą być osoby studiujące różnorodnie kierunki studiów, bez względu na rok i tryb studiowania.

Program realizowany jest od 2014 roku, a w ostatnich edycjach liczba zainteresowanych wielokrotnie przewyższa liczbę stanowisk otwieranych przez Shell. W ciągu trzech miesięcy wakacyjnych, kiedy odbywa się staż, uczestnicy biorą udział w rzeczywistych projektach, szkoleniach oraz mają możliwość współpracy z zespołami działającymi globalnie. Organizacja stażu w okresie letnim pozwala uniknąć utrudnień wynikających z wypełniania obowiązków akademickich, ale także daje możliwość zdobycia pełnego doświadczenia. Z jednej strony uczestnicy działają w realiach mocno zbliżonych do sytuacji „prawdziwej” pracy, z drugiej – poznają jej różnorodne aspekty.

*Zapraszamy studentów właśnie w okresie letnim ze względu na to, żeby nie kolidowało im to ze studiami. Żeby byli dostępni w tym standardowym wymiarze godzin, żebyśmy też mogli im dać taki powiedzmy „full experience” w tych trzech miesiącach takich skondensowanych.*

Pracowniczka Shell

Możliwość zdobycia doświadczenia w środowisku pracy jest niewątpliwie ważnym elementem wsparcia studentów w ich przygotowaniu do życia zawodowego. Nie jest to jednak jedyny aspekt programu stażowego Shell wpisujący się w partnerski model doradztwa. Ważną rolę pełnią także inne elementy zawarte w programie stażu.

Jednym z nich, również związanym z doświadczeniami zawodowymi, jest kontakt z byłymi stażystami, a obecnie już pracownikami firmy. Studenci mają możliwość poznania doświadczeń byłych stażystów, którzy w trakcie spotkań onboardingowych dzielą się swoją historią zawodową i wskazują możliwe ścieżki kariery. W spotkaniach tych biorą udział absolwenci stażu z ostatnich lat, a także osoby, które rozpoczęły swoją karierę zawodową wiele lat temu, kiedy uczestniczyli w pierwszych edycjach programu. Takie rozwiązanie skraca dystans, aktualnym stażystom łatwiej utożsamić się z kimś, kto kiedyś też był na ich miejscu, dzięki czemu może lepiej rozumieć ich perspektywę. Te działania mają charakter doradztwa nieformalnego – aktualni stażyści mogą poddawać pod refleksję swoją ścieżkę kariery w oparciu o doświadczenia starszych kolegów. Przedstawienie przez nich możliwych dróg rozwoju z zachowaniem perspektywy byłych stażystów ułatwia planowanie kariery obecnym stażystom dzięki zachowaniu bliskiego im punktu odniesienia.

*Zazwyczaj na spotkania onboardingowe zapraszamy naszych eksstażystów i to jest przedział od zeszłorocznych do 10 lat wstecz. I oni opowiadają swoją historię, i najczęściej to właśnie do tych eksstażystów, ze względu też trochę na tę bliskość relacji, są kierowane takie zapytania [ze strony obecnych stażystów] i oni wtedy kierują trochę tych, też tych studentów dalej, w którą stronę mogli potencjalnie by się rozwijać.*

Pracowniczka Shell

Poza możliwością skonsultowania się z byłymi stażystami, ci obecni mają wokół siebie jeszcze dwie inne osoby, których rolą jest wsparcie i doradztwo w zakresie budowania kariery. Każdy stażysta otrzymuje opiekuna (*buddy'ego*) wspierającego w codziennych zadaniach, ale też wprowadzającego w świat firmy, korporacyjnego języka, specyfiki pracy zespołu. *Buddy* pełni także rolę mentora odpowiedzialnego za szersze wskazówki dotyczące rozwoju zawodowego. Doradza w kwestii projektów, w które stażysta się zaangażuje i pomaga rozwiązywać potencjalne problemy, które się pojawiają. W zależności od indywidualnego stylu pracy danego *buddy'ego* zróżnicowany jest poziom sformalizowania mentoringu. Niektórzy preferują bardziej formalne podejście z regularnymi, ustalonymi spotkaniami, sporządzaniem listy celów i ambicji danego stażysty i regularnym ich sprawdzaniem. Inni zaś realizują mentoring w mniejszym stopniu sformalizowany. Preferują luźniejsze formy spotkań oraz mniej ustrukturyzowaną wymianę doświadczeń opartą na rozwiązywaniu bieżących wyzwań. Jak pokazują badania M. Baran i B. Sypniewskiej (2019), sam w sobie stopień sformalizowania programu mentoringowego nie wpływa na jego skuteczność. Zarówno mentoring realizowany w sposób silniej sformalizowany, jak i bardziej swobodny może korzystnie wpływać na rozwój osób, wobec których jest stosowany.

Dodatkowym wsparciem dla stażystów jest koordynatorka programu, która pozostaje głównym punktem kontaktu w sprawach organizacyjnych i rozwojowych. Do koordynatorki spływają także informacje na temat stażystów od różnych zespołów. Towarzysząc stażystom przez cały okres odbywania praktyki, koordynatorka ma możliwość obserwowania ich, a dzięki temu pod koniec ma odpowiednią wiedzę, by doradzać w kwestii podjęcia kolejnych kroków w budowaniu kariery. Otrzymanie takiej informacji zwrotnej stanowi kolejny ważny element doradczy dla stażystów.

Podobnie jest z rozmowami podsumowującymi prowadzonymi między menedżerem zespołu a stażystą. Rozmowy odbywają się dwukrotnie – w połowie okresu stażowego i na jego koniec. Co ważne, informacja zwrotna w czasie tych rozmów przekazywana jest w dwie strony:

- od menedżera do stażysty – na temat oceny dotychczasowej pracy, dokonanych postępów, dalszych kroków (także z uwzględnieniem opinii menedżerów innych zespołów, jeśli współpracowali z danym uczestnikiem programu stażowego);
- od stażysty do menedżera – na temat dotychczasowych wrażeń, potrzeb i oczekiwań.

Stażysta otrzymuje feedback uwzględniający informacje od różnych zespołów, z którymi miał styczność, ale również informacja zwrotna od stażysty jest przekazywana innym menedżerom i koordynatorce programu stażowego.

*Jak ustalamy strukturę tego stażu rok do roku, to są dwa momenty, w których my [dział HR] zbieramy feedback od nich [menedżerów], jak i też ich zachęcamy, żeby mieli takie rozmowy ze stażystami bardziej ustrukturyzowane. Bo zazwyczaj to się jednak odbywa regularnie, tak jak menedżerowie mają te osoby w zespole, bo staramy się, żeby stażysty nie czuli się w pewien sposób wykluczeni, tylko jeśli trafiają do zespołu, to postępuje się z nimi tak samo jak z innymi członkami tego zespołu, czyli mają regularne spotkania z menedżerami, na których omawiają swój postęp. Natomiast od góry narzucamy, czy proponujemy, żeby menedżerowie taką w połowie stażu, dłuższą*

rozmowę prowadzili, na której są podsumowane, te osiągnięcia do tego czasu i potencjalnie plany na następne półtora miesiąca i po zakończeniu stażu. (...) Tutaj zachęcamy menedżerów, żeby odbywali taką rozmowę końcowo-stażową, żeby podsumować tę współpracę i najczęściej tak się to dzieje, że ten feedback idzie w dwie strony.

Pracowniczka Shell

Co ważne, przekazanie feedbacku dotyczącego przesłanego CV, profilu kandydata i możliwości rozwoju kariery odbywa się także na etapie rozmów rekrutacyjnych na staż. Taką informację zwrotną otrzymują zarówno osoby, które zakończyły rozmowy rekrutacyjne z sukcesem, jak i ci, którym firma nie zaproponowała stażu, co również jest przykładowym elementem wsparcia o charakterze doradztwa zawodowego.

Staramy się przekazywać takie informacje, żeby to też było wartościowe. Żeby to nie była tylko informacja „Niestety się nie udało. Dziękujemy. Zapraszamy ponownie.”, tylko co potencjalnie można zrobić. Czasami jest też informacja „Okej, teraz się nie udało. Zapraszamy w przyszłym roku.” albo „Rozważ inną opcję” albo „Mamy stanowiska entry-level, które potencjalnie mogłyby Cię zainteresować”, więc to też w dużej mierze zależy od rekrutera. Natomiast staramy się, i tu już nie mówiąc o studentach tylko i wyłącznie, ale ogólnie zawsze, przekazywać, już po takim bardziej zaawansowanym etapie rekrutacji, bardziej szczegółowy feedback niż ten taki generalny.

Pracowniczka Shell

Działania osób wspierających stażystę, *buddy’ego*, koordynatora i menedżera, składają się na system wsparcia o charakterze rozwojowym. Ich zaangażowanie nie ogranicza się wyłącznie do przekazywania wiedzy czy nadzoru nad realizacją zadań, lecz obejmuje również elementy coachingu. Towarzysząc stażystę w procesie samopoznania, identyfikowania swoich mocnych i słabych stron oraz dalszego rozwoju zawodowego, pełnią w praktyce funkcje zbliżone do roli coacha. Choć ich zadania nie są formalnie określone jako coachingowe, a sama struktura wsparcia nie przyjmuje ścisłej formy programu coachingowego, to jednak stanowią one istotny element doradztwa zawodowego skierowanego do studentów.

W literaturze przedmiotu podkreśla się różnice między coachingiem a mentoringiem (szerzej temat ten został omówiony w rozdziałach drugim i piątym). Pojęcia te są jednak bliskie sobie, a granice między nimi bywają płynne (Irby, 2012; Sarnat-Ciastko, 2015). Przypadek opisywany w niniejszym rozdziale pokazuje, że skuteczne wsparcie rozwoju zawodowego może być realizowane również wtedy, gdy role wspierających nie są precyzyjnie nazwane ani w sposób sztywny rozdzielone.

Kolejnym ważnym elementem doświadczenia środowiska pracy jest dla stażystów obserwacja pracy innych działów poprzez tzw. *shadowing* (uczenie się przez obserwowanie pracy innego doświadczonego pracownika). Po pierwszym miesiącu stażu studenci mogą eksplorować inne zespoły, aby zastanowić się nad możliwymi kierunkami własnego rozwoju. Daje to także możliwość nawiązywania kontaktów i budowania sieci networkingowej.

*Opcja shadowingu jest taka, że można się skontaktować bezpośrednio z kimkolwiek, kto byłby zainteresowany wymianieniem się wiedzą i zazwyczaj wszyscy są zainteresowani, żeby przygarnąć takiego studenta. Wtedy taki*

*stażysta umawia się na spotkanie. Czasami jest to seria spotkań, w których ma możliwość iść do innego zespołu, do innego teamlidera i trochę podejrzeć, jak ta praca wygląda. Więc dajmy na to, że osoba w Finansach po miesiącu stwierdzi, że okej, to jest super, ale chciałaby zobaczyć, czy jej umiejętności na przykład nie pasowałyby do Działu Zakupów, czy gdzieś do innej ścieżki, więc może bezpośrednio do takiego lidera napisać lub do członka zespołu, że chciałaby taką opcję shadowingu mieć. I wtedy się to odbywa.*

Pracowniczka Shell

Dodatkowo dla stażystów przygotowywane są szkolenia – nie tylko w zakresie specjalistycznych umiejętności potrzebnych na konkretnych stanowiskach, ale także dotyczące rozwoju ogólnozawodowego. Organizowane są one we współpracy z zespołami wewnętrznymi Shell. W ostatnim czasie odbywały się warsztaty z kompetencji miękkich, poruszające takie zagadnienia, jak: negocjacje, autoprezentacja, feedback, radzenie sobie ze stresem podczas rekrutacji. W odpowiedzi na potrzeby studentów oferta została poszerzona o warsztaty z zarządzania projektami czy programu Excel. Stażyści mają także możliwość konsultacji CV oraz przygotowania się do rozmów kwalifikacyjnych przy wsparciu zespołu rekrutacyjnego. Tak pod kątem przygotowania do wewnętrznych procesów rekrutacyjnych, jak i ogólnego polepszenia umiejętności w tym zakresie.

Opisane powyżej elementy programu stażowego firmy Shell wydają się kluczowe z perspektywy akademickiego doradztwa zawodowego. Coaching i mentoring w programie stażowym powinny bowiem koncentrować się na zwiększaniu szans na zatrudnienie na poziomie profesjonalnym, rozwijaniu konkretnej wiedzy i umiejętności, podnoszeniu aspiracji oraz budowaniu sieci kontaktów zawodowych. W kontekście korporacyjnym oznacza to rozwijanie umiejętności zawodowych stażystów, zwiększanie jasności co do dalszej ścieżki kariery oraz umożliwienie im networkingu wewnątrz firmy (Jones & Smith, 2022).

Działania podejmowane w programie stażowym wprost wpisują się w strategię personalną realizowaną w modelu kapitału ludzkiego – równolegle kształtowane są umiejętności zawodowe (zadaniowe) i wszechstronny, uniwersalny rozwój stażysty czy pracownika (Smolbik-Jęczmień, 2017).

W rozdziale pierwszym opisywaliśmy podobieństwa i różnice pomiędzy doradztwem zawodowym, doradztwem kariery i coachingiem kariery. Widać, że program stażowy firmy Shell zawiera elementy wszystkich tych form. Z jednej strony dostarcza informacji o zawodzie i poszczególnych stanowiskach pracy – doradztwo zawodowe, a z drugiej strony wyraźnie widać elementy doradztwa kariery: wsparcie w kształtowaniu indywidualnej ścieżki kariery, warsztaty kompetencji ogólnozawodowych. Dodatkowo już sama forma, jaką jest staż i współpraca z przedstawicielami rynku pracy przypisywana jest głównie doradztwu kariery. Z trzeciej strony należy zauważyć elementy coachingu kariery – w ramach współpracy z mentorem i menedżerem organizowane są sesje refleksyjne i planowanie dalszych kroków kariery, tak na czas stażu, jak i po nim.

### 7.2.2. Aktywność związana z targami pracy

Chociaż program stażowy pełni wiodącą rolę w działaniach wspierających planowanie i rozwój karier studentów, to dla uzyskania pełnego obrazu warto przytoczyć jeszcze kilka przykładów innych aktywności podejmowanych przez Shell. Przedstawiciele firmy regularnie goszczą na targach pracy organizowanych przez trzy krakowskie uczelnie: Akademię Górniczo-Hutniczą, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie oraz Uniwersytet Jagielloński.

Udział firmy Shell w targach pracy stanowi istotny element jej strategii budowania relacji ze środowiskiem akademickim oraz wspierania studentów w planowaniu ścieżek zawodowych. Firma traktuje obecność na tych wydarzeniach nie tylko jako okazję do promocji ofert pracy i staży, lecz także jako platformę wymiany wiedzy, doświadczeń i inspiracji zawodowej.

Shell dobierając skład zespołu reprezentującego firmę na targach, dostosowuje go do profilu uczelni i aktualnych ofert rekrutacyjnych. W spotkaniach ze studentami biorą udział przedstawiciele różnych działów firmy, m.in. finansów, HR, zakupów, działu prawnego czy inżynierii. W miarę możliwości w skład zespołu włączane są osoby, które same ukończyły daną uczelnię lub mają doświadczenie zawodowe bliskie zainteresowaniom studentów danej szkoły wyższej. Równocześnie na targach pracy firmę zawsze reprezentują również osoby na co dzień zajmujące się procesami rekrutacji.

*Nasi rekruterzy mają naprawdę potężną wiedzę, jak chodzi o Shell, są w stanie opowiedzieć o wszystkich biznesach [zespołach]. Natomiast zawsze mam poczucie, że lepiej jest rozmawiać z kimś, kto robi coś na co dzień, no bo po prostu zna te niuanse, jest w stanie też tę dynamikę zespołu przekazać. Więc tak to dwutorowo to nasze targetowanie zespołów obecnych na uczelniach działa.*

Pracowniczka Shell

Szczególnie ważne w obecności na targach pracy są indywidualne rozmowy prowadzone przy stoiskach, które mają nie tylko charakter informacyjny, ale również wspierający rozwój zawodowy studentów. Podczas spotkań studenci mogą uzyskać informacje zwrotne oraz porady dotyczące dopasowania ich umiejętności i aspiracji zawodowych do aktualnych potrzeb rynku pracy i ofert Shell. Mogą również skonsultować swoje CV, zapytać, jak przygotować się do rozmowy rekrutacyjnej. W ostatnich latach osoby odpowiedzialne za stoiska Shella na targach pracy małopolskich uczelni zauważają pozytywny trend wzrostu świadomości na temat rynku pracy i wyższego poziomu przygotowania do rozmowy na stoisku z potencjalnym pracodawcą.

*Jak zaczynałam te targi pracy, to czasami studenci po prostu przychodzili z takim pytaniem: „Co macie mi do zaoferowania?” Nie do końca byli zainteresowani. Natomiast przez te ostatnie kilka targów pracy, które mieliśmy przez te kilka lat zauważam, że studenci przychodzą z coraz bardziej konkretnymi pytaniami. W sensie mają rozeznanie: „Ok studiuje to, mam takie umiejętności, taka a taka firma by mnie interesowała, co wy możecie mi dać w zamian? Co byście doradzili pod kątem tego, który zespół jest odpowiedni? I zazwyczaj jest obecny na targach, kto zna ten zespół jest w stanie to opowiedzieć, powiedzieć, czym zespół się zajmuje, jakie umiejętności dobrze mieć na samym początku. Więc z naszej perspektywy to są takie więcej wnoszące rozmowy, bo my też się dowiadujemy, jakie studenci mają oczekiwania. Więc to działa w dwie strony. Oni nam mówią o tym, jakie mają*

umiejętności. My im mówimy o naszych oczekiwaniach, ale jednocześnie też sprawdzamy potencjalnie, co oni by chcieli i w którą stronę by się chcieli rozwijać.

Pracowniczka Shell

Widzimy zatem, że obecność przedstawicieli firmy Shell na uniwersyteckich targach pracy odpowiada na potrzeby doradcze studentów i studentek. Ułatwia studentom lepsze dopasowanie kompetencyjne poprzez rozmowy o poszczególnych stanowiskach pracy, poszerza wiedzę na temat procesów rekrutacyjnych, daje możliwość skonsultowania CV, przygotowania się do rozmowy dzięki obecności rekruterów, a także do rozbudowywania sieci kontaktów.

### 7.2.3. Bezpośrednia współpraca z uczelniami i organizacjami

Oprócz obecności na targach pracy, firma Shell współpracuje z uczelniami w zakresie wsparcia zawodowego poprzez zaangażowanie w różnego rodzaju inicjatywy. Część współprac ma charakter stały (na przykład z biurami karier czy organizacjami studenckimi), inne odbywają się z inicjatywy przedstawicieli uczelni lub środowiska studenckiego. Najczęściej przyjmują formę warsztatów, spotkań z ekspertami czy udziału w panelach i konferencjach. Poza oficjalnymi wydarzeniami realizowane są także oddolnie inicjowane spotkania z przedstawicielami firmy. Zdarza się, że środowisko akademickie zaprasza konkretnych pracowników do udziału w jakimś wydarzeniu – w celu podzielenia się swoim doświadczeniem, opowiedzenia o pracy w branży. W takich sytuacjach zaproszenia zazwyczaj są przyjmowane, a firma wyraża zgodę na udział pracownika w danym przedsięwzięciu.

Przykładami tego rodzaju aktywności, w jakich Shell brał udział w ostatnim czasie, są:

#### 1. **Udział w konferencji organizowanej przez Koło Naukowe Analiz Strategicznych UEK**

Przedstawiciel Shell występował w panelu dyskusyjnym dotyczącym tego, jak bycie członkiem koła naukowego może wpływać na rozwój umiejętności biznesowych i czy wpływa na lepszy start na rynku pracy.

*Myślę, że to jest super przykład, bo pomimo że była tam ograniczona liczba studentów, bo oni też tam mieli swoje prelekcje, było dużo pytań z ich strony, na temat tego, jak koło naukowe przedstawić w CV, jak się zaprezentować, czy my faktycznie uważamy, że ta działalność w kołach naukowych coś daje.*

Pracowniczka Shell

#### 2. **Udział w Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju organizowanej przez Fundację Gospodarki i Administracji Publicznej**

W ramach modułu „Kompetencje przyszłości” przedstawicielki Shell opowiadały o kompetencjach potrzebnych na rynku pracy, ale także o możliwościach uelastyczniania warunków pracy. Temat zatrudniania młodych osób ujęty był zarówno z perspektywy pracownika (od pierwszych kroków do zbudowania kariery), jak i z perspektywy pracodawcy. Projekt kierowany był do osób studiujących.

### 3. Warsztaty językowe dla studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego organizowane we współpracy z Biurem Karier UJ

Przedstawiciele Shell poprowadzili warsztaty języka niemieckiego w biznesie. Spotkanie łączyło tematykę praktycznego użycia języka w biznesowym środowisku pracy z tematami *stricte* powiązаныmi z doradztwem zawodowym: zapoznanie uczestników z przebiegiem procesu rekrutacyjnego w firmie, możliwościami rozpoczęcia pracy i staży w Shell.

### 4. Spotkania i warsztaty, na których pracownicy Shell dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem z zakresu swojej specjalizacji (np. warsztaty psychologiczne prowadzone przez pracowniczkę zespołu HR, zajęcia na temat audytu w praktyce przygotowane przez pracownika działu finansów).

Zaangażowanie firmy w różnorodne inicjatywy z jednej strony wynika z chęci dzielenia się swoim doświadczeniem, z drugiej – z chęci realnego wpływu na poziom kompetencji swoich potencjalnych przyszłych pracowników.

*Zależy nam, żeby się wymieniać tą wiedzą, bo to jest z pożytkiem dla wszystkich: dla nas, bo mamy wpływ na potencjalnie kolejnych pracowników; dla nich, bo mogą się czegoś nauczyć.*

Pracowniczka Shell

*Staramy się mieć bliski i dobry kontakt z nimi ze względu na to, że jako pracodawca w Krakowie zależy nam też na tym, żebyśmy mieli opcję wymiany tych doświadczeń również ze studentami. Znaczący wpływ na to, w którym kierunku się kształtują młodzi ludzie.*

Pracowniczka Shell

Opisywane powyżej aktywności wpisują się w działania w ramach doradztwa kariery. Pozwalają osobom studiującym zapoznawać się ze środowiskiem pracy, specyfiką danych branż i kompetencjami potrzebnymi w zawodzie. Jednocześnie wspierają młode osoby w odpowiednim przygotowaniu do procesów rekrutacyjnych.

#### 7.2.4. Działania ukierunkowane na rozwój talentów

Ostatnim obszarem aktywności są inicjatywy skierowane na wsparcie zawodowe studentów i absolwentów szczególnie utalentowanych. Warto wyróżnić dwa działania realizowane przez organizację:

##### 1. Shell Graduate Programme

Jest to globalny program Shell, w którym wyłanianych jest 20 topowych talentów. Na 3-letni program składają się następujące kluczowe elementy:

- kształtowanie do przyszłej roli lidera poprzez następujące możliwości rozwoju: szkolenia, coaching, rotację stanowisk;

- indywidualny plan rozwojowy – stworzony wspólnie przez uczestnika programu (*gradsa*) i jego przełożonego w taki sposób, aby jak najlepiej wykorzystać potencjał danej osoby i jej mocne strony;
- program kończy się podsumowaniem i oceną, ukończenie programu często daje możliwość przyspieszonej ścieżki kariery.

*Ten program jest trochę, jak rozszerzenie takiego standardowego. To jest jakby, wiesz, taki program stażowy z gwiazdką, takie coś ekstra.*

Pracowniczka Shell

Działania realizowane w ramach programu stanowią ciekawy przykład coachingu kariery. Program dedykowany jest osobom, które w przyszłości mogą stać się liderami, dlatego Shell zachęca je do poszukiwania formalnego lub nieformalnego mentoringu. W przypadku mentoringu nieformalnego najczęściej odbywa się on formie coachingu – od menedżera lub od osób, z którymi *grads* współpracuje. Kluczowym elementem jest feedback, o który *grads* może poprosić lub regularnie otrzymywać od innych (w zależności od ustaleń). Feedback ten jest omawiany z menedżerem i na jego podstawie, w odniesieniu do planu rozwojowego, podejmowane są dalsze akcje. Jeśli *grads* przejawia zainteresowanie formalnym mentoringiem, może zwrócić się bezpośrednio do menedżera o pomoc w znalezieniu mentora lub skorzystać z interaktywnego wewnętrznego narzędzia firmy, które na podstawie umiejętności, opisu stanowiska oraz mocnych i słabych stron wskazuje potencjalnych mentorów. Zazwyczaj jeśli jest to formalny mentoring, na pierwszym spotkaniu z mentorem ustalane są: obszar, w którym *grads* poszukuje mentoringu i chciałby się rozwinąć, oczekiwania oraz cele mentoringu, a także częstotliwość spotkań. Najczęściej zaleca się, żeby mentor nie był bezpośrednim przełożonym oraz pochodził *gradsowi* innej perspektywy oraz dzielenie się innymi doświadczeniami, w celu zapewnienia holistycznego podejścia do rozwoju w wybranym przez *gradsa* obszarze.

Ważnym elementem programu stanowiącego formę poradnictwa kariery jest plan rozwojowy. Jest to „żywy i interaktywny” dokument, który *grads* tworzy na początku swojej przygody z programem. Plan przygotowywany jest w oparciu o zestaw kompetencji, które osoba po ukończeniu programu powinna posiadać oraz umiejętności, mocne strony i potencjalne obszary do dalszego rozwoju, które rozpoznaje u siebie *grads*. Następnie plan ten jest dyskutowany z menedżerem, który daje wskazówki, jak można osiągnąć wyznaczone cele i zdobyć umiejętności, które zostały wpisane w obszarach do rozwoju, ale również jak doskonalić już posiadane umiejętności. Gdy plan zostanie zatwierdzony, stanowi punkt odniesienia podczas każdej z rozmów na temat rozwoju (najczęściej w połowie roku i pod koniec roku), kiedy *grads* razem z menedżerem i/lub mentorem omawiają, co udało się osiągnąć, a co wciąż jest w toku. Dodatkowo, ponieważ jest to „żywy” dokument, można go zmieniać również w trakcie trwania całego programu. Za każdym razem, gdy pojawią się nowe możliwości rozwoju lub *grads* uzna, że chciałby zmienić jego kierunek może wprowadzić modyfikacje w planie rozwojowym. Jak widać, w tym przypadku mamy do czynienia

z ustrukturyzowanym elementem silnie ukierunkowanym na pomoc w kształtowaniu rozwoju kariery.

W trakcie trwania programu realizowane są także sesje podsumowujące. Są to zazwyczaj formalne spotkania w połowie oraz pod koniec każdego roku oraz w przypadku zakończenia konkretnej rotacji na stanowisku. Omawiane są wtedy osiągnięcia i umiejętności, które zdobył *grads* oraz plany i kolejne cele rozwojowe. Oficjalnym podsumowaniem całego programu jest spotkanie ewaluacyjne, które odbywa się przed ukończeniem trzeciego roku programu. *Grads* oraz menedżer zaproszeni są do panelu dyskusyjnego, na którym omawia się osiągnięcia *gradsa*, umiejętności i kompetencje, które zdobył, a następnie na tej podstawie wydaje rekomendacje co do dalszej ścieżki kariery.

## 2. Shell Eco-marathon

Jest to międzynarodowy konkurs dla studentów, w którym zadaniem jest zbudowanie bolidu zużywającego najmniej paliwa. Eco-marathon kierowany jest głównie do studentów uczelni technicznych, organizowany jest od 40 lat, a w tym roku (2025) po raz pierwszy odbył się w Polsce. Choć Shell jest organizatorem konkursu, to wzięcie w nim udziału wymaga wiele pracy i zorganizowania zasobów po stronie uczestników. Organizator dostarcza platformę do testowania rozwiązań, organizuje zawody (zapewniając miejsce, sprzęt, paliwo) oraz wsparcie merytoryczne od inżynierów. Konkurs ma na celu wspieranie talentów, rozwój innowacyjnego myślenia inżynierskiego oraz umiejętności zarządzania projektami, zdobywania budżetu i pracy w zespole. Poza tym, co bardzo ważne, daje uczestnikom przestrzeń do nawiązywania kontaktów, ale także pokazania się i bycia zauważonym przez specjalistów w branży. Studenci zyskują platformę do wejścia na rynek. Zatem chociaż pierwszym celem konkursu jest rozwój specjalistycznych kompetencji technicznych, to równolegle uczestnicy otrzymują wsparcie w budowaniu swoich karier. Wspierane jest budowanie sieci networkingowej i zapoznanie z charakterystyką pracy w branży oraz możliwość sprawdzenia się w bezpiecznych warunkach.

*Po wzięciu udziału w tym konkursie to są w zasadzie gotowi pracownicy do różnego rodzaju zawodów inżynierskich. I to nie jest też tak, że my ich potem bierzemy do nas. Oczywiście, pewnie część przychodzi do Shella, ale to jest raczej takie wspieranie rozwoju myśli inżynierskiej, ale też stworzenie takiej bazy, gdzie oni mogą w bezpieczny sposób próbować.*

Pracowniczka Shell

Opisane przykłady działań kierowanych do najbardziej utalentowanych studentów i absolwentów wpisują się w zagadnienie zarządzania talentami rozumianego jako zestaw procesów odnoszących się do strategicznego zarządzania przepływem talentów przez organizację (Iles, Preece & Chuai, 2011). Szczególnie Shell Graduate Programme, poza dawaniem szansy wybitnym absolwentom, przyczynia się do pozyskiwania dla firmy najlepszych z najlepszych. Identyfikacja talentów jest bowiem pierwszym z czterech aspektów zarządzania talentami, obok: szkolenia i rozwoju, planowania sukcesji oraz zarządzania retencją

pracowników (Dries & Pepermans 2008, s. 85-108). Z kolei dbałość o zatrzymanie talentów w organizacji powinna rozpoczynać się od rekrutowania odpowiednich kandydatów (Stuss, 2021).

Zarządzanie talentami możemy jednak pojmować szerzej – nie skupiać się jedynie na pozyskiwaniu i wspieraniu w rozwoju tych najzdolniejszych, a rozumieć zarządzanie talentami jako swoisty sposób myślenia, który prowadzi organizację do sytuacji, w której każdy pracownik, bez względu na zajmowane stanowisko, działa na rzecz rozwoju własnego potencjału (Lewis & Heckman, 2006). Rozwijanie talentów wymaga bowiem, aby każdy traktowany był jak talent (Sidor-Rządkowska, 2018).

W takim rozumieniu rozwijania talentów opisywane wcześniej działania, w tym szczególnie program stażowy, mogą być interpretowane jako element zarządzania talentami przez firmę Shell. Kolejny raz widzimy więc, że aktywność firmy na rzecz doradztwa zawodowego przynosi obopólne korzyści – tak dla studentów, jak i samej organizacji.

#### 7.2.5. Potrzeby studentów w obszarze doradztwa zawodowego, na które odpowiada Shell

Potrzeby, na jakie odpowiadają poszczególne inicjatywy realizowane przez Shell wynikają z przedstawionych powyżej opisów działań. Można jednak powiedzieć, że skupiają się wokół trzech głównych obszarów:

1. Rozpoznanie swojej własnej ścieżki kariery i możliwość sprawdzenia się w niej.
2. Poznanie doświadczeń innych osób.
3. Praktyczne wskazówki co do całego procesu rekrutacyjnego.

Bardziej szczegółowo potrzeby w zakresie wsparcia w formowaniu kariery przez osoby studiujące prezentuje tabela 7.2. Stanowi ona podsumowanie wątków poruszanych w opisach aktywności podejmowanych przez firmę Shell w zakresie wspierania karier osób studiujących.

**Tabela 7.2. Potrzeby studentów w obszarze doradztwa zawodowego i działania Shell, które na nie odpowiadają**

Potrzeba	Działanie Shella
Dopasowanie kompetencyjne	Program stażowy (rozmowy coachingowe, sprawdzenie się na danym stanowisku, zapoznanie z pracą innych zespołów, <i>shadowing</i> ) Targi pracy (możliwość rozmowy o charakterze pracy poszczególnych zespołów)
Uzyskanie informacji na temat procesów rekrutacyjnych „z pierwszej ręki”	Program stażowy (przygotowanie do rozmów kwalifikacyjnych, konsultacja CV). Targi pracy (konsultacja z rekruterem) Warsztaty

Potrzeba	Działanie Shella
Zapoznanie z doświadczeniami innych	Pogram stażowy (spotkania z byłymi stażystami), warsztaty, spotkania realizowane we współpracy z biurami karier, kołami naukowymi itp.
Networking	Program stażowy Tragi pracy Shell Graduate Programme Shell Eco-marathon
Sprawdzenie się w środowisku pracy	Program stażowy Shell Graduate Programme Shell Eco-marathon
Różnorodność, możliwość próbowania	Program stażowy (obserwacja pracy różnych zespołów) Shell Graduate Programme (możliwość próbowania swoich sił w różnych zespołach)
Dostępność	Współpraca z biurami karier w zakresie informacji o dostępności działań dla osób z niepełnosprawnościami (szczególnie dotyczy programu stażowego)

Źródło: Opracowanie własne.

W ostatnim wierszu tabeli pojawia się potrzeba, która nie była dotychczas omówiona. Firma Shell podejmuje współpracę z biurami karier uczelni oraz jednostkami specjalizującymi się we wspieraniu osób z niepełnosprawnościami, aby promować inkluzywny charakter programu.

*Staramy się budować tę świadomość, że ten staż jest dla wszystkich.*

Pracowniczka Shell

### 7.2.6. Doświadczenia uczestników, w tym ocena wykorzystywanych narzędzi

Przebieg poszczególnych działań składających się na praktyki doradcze realizowane przez Shell zostały opisane już wcześniej. W tym miejscu przedstawione zostaną wrażenia uczestników i uczestniczek.

W całej działalności doradczej najlepiej zmapowane są opinie osób biorących udział w programach stażowych. Dzięki rozmowom podsumowującym zbierany jest feedback od stażystów. Firma nie tylko daje wskazówki młodym członkom zespołu, ale chce się również uczyć, rozwijać program i dostosowywać go do potrzeb odbiorców. Szczególnie oferta szkoleń kierowanych do stażystów jest przygotowywana w oparciu o ich głos.

*No właśnie ten Excel pojawia się bardzo, bardzo często od wielu studentów, więc staramy się jakoś wyjść naprzeciw. (...) O szkolenie z zarządzania projektami, z tego project managementu też była prośba w zeszłym roku od kilku studentów.*

Pracowniczka Shell

Poza możliwością kształtowania oferty, dwustronny feedback daje okazję do zapoznania się z opiniami co do całego programu stażowego. Opinie te są na ogół pozytywne, każdy uczestnik na koniec stażu wystawia też liczbową ocenę. Jej średnia wynosi ponad 4,7 w 5-stopniowej

skali. Uczestnicy cenią możliwość poznania środowiska pracy i sprawdzenia się w rzeczywistych warunkach.

*Była to okazja zawodowa do poznania różnych metod pracy, procesów finansowych i zdobycia doświadczenia księgowego w rzeczywistych scenariuszach.*

Uczestnik programu stażowego

*Mogłam poprawić swoje umiejętności komunikacji biznesowej i zdolności organizacyjne. Od samego początku mojego stażu byłam głęboko zaangażowana w codzienne zadania zespołu. Uczyłam się u ich boku i wykonywałam te same zadania co oni, co pozwoliło mi szybko się uczyć i po stażu dołączyć do nich jako pełnoprawny członek.*

Uczestniczka programu stażowego

W wielu przypadkach współpraca z Shell rozpoczęta w ramach stażu jest kontynuowana w formie pracy w firmie.

*Moją główną motywacją było odkrycie, jak to jest pracować w międzynarodowym, korporacyjnym środowisku. Mimo że planowałam wrócić na uniwersytet po 3 miesiącach, wszyscy wspaniali ludzie, ekscytujące projekty i możliwości sprawiły, że zmieniłem zdanie i zacząłem pracę na pełen etat, i nadal tu jestem.*

Uczestnik programu stażowego

O pozytywnych doświadczeniach świadczy także przekazywanie dalej swoich opinii. Tak zwany marketing szeptany jest jedną z ważniejszych form informowania o stażu. Przekłada się to także na wysokie zainteresowanie innymi działaniami Shella, udziałem studentów w spotkaniach z przedstawicielami firmy czy odwiedzaniem stoiska na targach pracy.

*Niejednokrotnie są sytuacje na targach pracy, że ktoś przychodzi i mówi: „O, koleżanka, znajoma, ktoś z rodziny był na stażu. Mówił, że super doświadczenie. Chciałabym spróbować.” albo ludzie próbują tam na pierwszym roku, na drugim roku, po parę razy aplikować.*

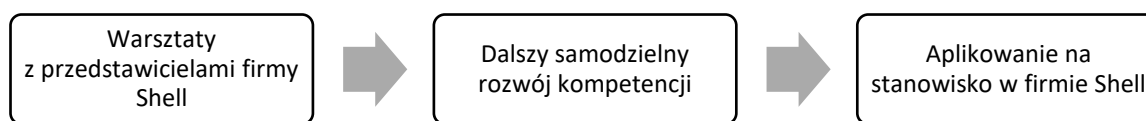
Pracowniczka Shell

### 7.2.7. Identyfikowane wyzwania

Pomimo ogólnego powodzenia programów organizowanych przez Shell, osoby odpowiedzialne za ich realizację wskazały na kilka barier, z którymi firma musi się mierzyć. Zazwyczaj wynikają one z ogólnych trendów na rynku edukacyjnym i rynku pracy.

Pierwszym ze wskazanych wyzwań jest zmniejszenie liczby ofert pracy – tak ogólnie na rynku, jak i ze strony Shella. Osoba odpowiedzialna za współpracę z uczelniami i organizacjami studenckimi podkreśla, że gdy sytuacja rynkowa pozwalała na ciągłe prowadzenie rekrutacji na różnorodne stanowiska, organizowanie spotkań warsztatowych z osobami studiującym było łatwiejsze. W opowieści budowanej w czasie spotkań ze studentami można było zachęcać do aplikowania i ten element wskazywać jako cel podejmowanych działań. Pokazywać praktyczne korzyści płynące z posiadania danych kompetencji i możliwości wykorzystania ich na konkretnym stanowisku pracy, w odniesieniu do tych ról, na które właśnie prowadzona była rekrutacja.

## Rysunek 7.2. Schemat ścieżki przedstawianej podczas spotkania warsztatowego, z uwzględnieniem aktualnie otwartych rekrutacji



Źródło: Opracowanie własne.

Sytuacja rynkowa wpływa nie tylko na sposób prowadzenia zajęć, ale także na zmianę myślenia o odpowiedzialności firmy. W prezentowaniu organizacji jako dobrego, atrakcyjnego pracodawcy należy uwzględnić fakt ograniczonej liczby rekrutacji zewnętrznych.

*Natomiast pojawia się właśnie ten dylemat, czy jesteśmy na tyle odpowiedzialni, że chcemy iść przedstawiać siebie jako pracodawcę, jednocześnie nie mając tak na dobrą sprawę, nic w zamian do zaoferowania? To znaczy roli czy oferty, którą możemy im przedstawić. Bo to, że mamy do zaoferowania umiejętności, to jest jakby jasne i to staramy się przekazać. Natomiast czasami nie mamy niestety tego zaplecza, takiego, że możemy powiedzieć: „Okej, słuchajcie, opowiadamy o finansach. Przedstawimy wam takie umiejętności i możecie wykorzystać je w tej roli, możecie zaaplikować i dostać taką pozycję.” Więc to jest dylemat, z którym się mierzymy i z którym staramy się w jakiś sposób sobie poradzić, ale nie mamy jeszcze rozwiązania, jak to zbalansować.*

Pracowniczka Shell

Wydaje się, że sposobem na to wyzwanie jest zmiana perspektywy. Druga przedstawicielka firmy wskazuje, że działania z pewnością nadal będą prowadzone, jednak należy w nich podkreślać korzyść, jaką jest ogólny rozwój, a nie rozwój pod konkretne stanowisko pracy.

*To nie znaczy, że przestaniemy tego typu działania wspierać czy się angażować. Tylko po prostu myślę, że my będziemy na to trochę inaczej patrzeć, jako też takie ogólne kształtowanie jakiegoś takiego kapitału społecznego, które zaprocentuje. (...) Myślę, że te działania zawsze były, jedno i drugie robiliśmy, tylko wtedy, kiedy mieliśmy ewidentnie dużo rekrutacji, no to bardziej byliśmy skupieni na tych działaniach tu i teraz. Myślę, że w tym momencie bardziej będzie to ten drugi aspekt. Taki bardziej edukacyjno-uświadamiający.*

Pracowniczka Shell

Ze zmianami na rynku pracy i trudniejszą sytuacją osób rozpoczynających karierę zawodową wiąże się także kolejna wskazywana bariera – wsparcie osób studiujących w radzeniu sobie z porażką. Młodzi ludzie wychowani w narracji przygotowania do sukcesu, przekonani o możliwości dokonywania wyboru z pełnego wachlarza propozycji, ciężiej znoszą niepowodzenia. Trudniejsza sytuacja pracowników na rynku powoduje niejednokrotnie frustrację i zniechęcenie. Ten element musi być uwzględniany w prowadzonym poradnictwie kariery.

*Mam wrażenie, że to też jest część tej nauki na studiach, że z porażką trzeba w jakiś sposób nauczyć się radzić i wyciągać z niej lekcje. Natomiast z perspektywy osoby, która przeszła przez kilka procesów rekrutacyjnych, kilka się nie udało, naprawdę wiem, co ludzie odczuwają. Myślę, że większość z nas jest w stanie się z nimi utożsamić. Zwłaszcza na takim początku, jak wszyscy mają te ogromne marzenia i ogromne oczekiwania względem świata i życia, i później się zderzają, niestety, z rzeczywistością, która w pewien sposób weryfikuje to, co mogą, a czego nie mogą zrobić. No i to jest trudny moment.*

Pracowniczka Shell

Na opisywaną sytuację składa się nie tylko zmiana trendów rynkowych, ale także brak odpowiedniego przygotowania w czasie studiów oraz wpływ mediów społecznościowych.

*Teraz bardzo generalizuję, natomiast jest jeszcze gdzieś takie przekonanie, że na studiach nie mówi się ludziom, jak jest faktycznie. Na razie zdobywasz wiedzę, możesz osiągnąć co będziesz chciał. Natomiast po drodze mam wrażenie, że mało się mówi, że to będzie ciężkie, że może ci się nie udać, że będziesz musiał próbować wiele razy. Takie mam poczucie, że trochę się po macoszemu traktuje taką właśnie odporność na radzenie sobie z tymi niepowodzeniami. Coś, co moim zdaniem powinno się szkolić i wpajać właśnie młodym ludziom. (...) Dużą rolę w tym mają social media i ten obraz taki nie do końca rzeczywisty, przekłamany czasami. Bardzo przekoloryzowanie tego, jak super może wyglądać życie.*

Pracowniczka Shell

Z tego powodu w doradztwie zawodowym wyjątkowo ważną rolę pełnią wszelkie kontakty z przedstawicielami rynku pracy i możliwość bezpośredniego pozyskiwania bardziej realistycznych informacji. Wydaje się, że właśnie w ramach opisywanego partnerskiego modelu doradztwa w największym stopniu możliwe jest niwelowanie opisywanej bariery.

Wyzwaniem we wsparciu w kształtowaniu karier bywa także sposób myślenia o posiadanych zasobach, w którym studenci w większym stopniu skupiają się na profilu swojego wykształcenia (głównie kierunku studiów) zamiast myślenia o sobie przez pryzmat posiadanych umiejętności i predyspozycji. Problemem bywa brak świadomości posiadanych kompetencji.

*Na targach pracy, jak mamy osoby, które pytają, co mogą robić po takim kierunku, to ja bym raczej odbiła pytanie, odnośnie umiejętności, jakie oni zdobędą, czy doświadczenia. Bo jakby studia to jest jedna kwestia, natomiast w dużej mierze zwraca się uwagę raczej na umiejętności. Dlatego też bardzo lubię ze studentami pod tym kątem rozmawiać, bo ostatecznie okazuje się, że mają te umiejętności, tylko nie do końca wiedzą, jak je przedstawić.*

Pracowniczka Shell

Ostatnią ze wskazanych barier jest kwestia atrakcyjności pracy w korporacji. Jeśli dawniej praca w korporacji była odbierana mniej korzystnie, to i działania doradcze proponowane przez jedną z nich nie cieszyły się tak dużym zainteresowaniem. Bariera ta w opinii przedstawicieli firmy Shell została jednak ograniczona i obecnie nie stanowi już problemu.

*To też są lata, wiesz, budowania tak naprawdę świadomości branży, ale też jest kwestia tego, że mam wrażenie, że teraz jest łatwiej przyciągać talenty. (...) Tak, wyzwaniem było, że faktycznie nie każdy postrzegał to jako wymarzone miejsce pracy, ale myślę, że z tym już sobie poradziliśmy, właśnie poprzez takie działania uświadamiające, edukujące.*

Pracowniczka Shell

### **7.2.8. Identyfikowane czynniki sukcesu**

Przedstawione dotychczas opisy działań doradczych firmy Shell w dużej mierze dowodzą, że możemy ocenić je jako skuteczne. W niniejszym podrozdziale zostaną krótko opisane najważniejsze z nich.

Pierwszym z czynników sukcesu jest wsłuchiwanie się w głos studentów i dostosowywanie się do pojawiających się potrzeb. Firma na bieżąco dostosowuje ofertę stażową do potrzeb studentów, pozyskując feedback i inwestując w rozwój programu. Okazje do poznania perspektywy osób studiujących pojawiają się także w czasie rozmów na targach pracy czy podczas wydarzeń innego typu.

*Pytamy o ten feedback, żebyśmy byli w stanie to dostosować, żebyśmy byli w stanie też wyjść im na naprzeciw, dostarczyć im tych umiejętności, których oni potrzebują. Czy dostarczyć im przestrzeni do rozwijania tych umiejętności.*

Pracowniczka Shell

Kluczowa jest także dbałość o rozpoznawalność firmy wśród studentów i jej widoczność na uczelniach. Firma angażuje się w liczne akcje – zarówno związane z doradztwem karier, jak i branżowe – gdzie specjaliści z danych dziedzin mogą dzielić się swoim doświadczeniem z Shella. Dzięki temu firma jest rozpoznawalna i buduje zaufanie, a tym samym zwiększa grono studentów potencjalnie zainteresowanych kierowaną do nich ofertą doradczą.

*Staramy się trochę być na uczelniach widoczni. To już są bardziej takie targetowane działania, typu mamy zespół właśnie tych inżynierów, który bierze udział w konferencjach dedykowanych dla tych inżynierów tutaj na AGH; czy nasze zespoły finansów często idą gdzieś na uczelnię, żeby poprowadzić jakieś zajęcia gdzieś, na przykład na UEK-u.*

Pracowniczka Shell

Ważnym czynnikiem sprzyjającym powodzeniu działań jest też budowanie silnej pozycji marki na rynku. Długoletnia obecność na rynku i konsekwentne budowanie marki Shell jako dobrego pracodawcy przyczyniają się do zainteresowania ofertą. Dużą rolę odgrywa kształtowanie świadomości studentów o Shell jako centrum biznesowym, w którym możliwy jej bardzo różnorodny rozwój kariery.

*Tu też jest już poprawa względem zeszłych lat, ale jeszcze nie do końca wszystkim wiadomo, że Shell to nie tylko stacja benzynowa, tylko jedno z dużych tutejszych centrów biznesowych, więc sporadycznie, bo sporadycznie, ale pojawiają się jeszcze te pytania na ten temat. Natomiast jakbym sobie porównała w tej kwestii świadomość studentów, to mam wrażenie, że zrobiliśmy bardzo dużo pracy.*

Pracowniczka Shell

Choć wysoka jakość kadr jest elementem budującym silną pozycję marki, to wydaje się, co warto podkreślić, że jest także czynnikiem sukcesu działań doradczych, które Shell kieruje do osób studiujących. Globalnie Shell jest postrzegany jako dostawca talentów. W Krakowie również kojarzy się go z kadrą na wysokim poziomie. To również zwiększa zainteresowanie ze strony osób studiujących, a firmie pomaga w pozyskiwaniu dobrych studentów i pracowników.

*Tutaj jest naprawdę świetna kadra. Mamy wykwalifikowanych ludzi. Pokazaliśmy globalnie, przez to 20 lat bycia w Krakowie, że Shell może dostarczyć świetnych pracowników. Dzięki temu wiesz, my też mamy ciekawsze rzeczy do zaoferowania studentom.*

Pracowniczka Shell

Zainteresowanie studentów wzmacnia także różnorodność możliwości, jakie daje Shell. Ze względu na szeroki zakres działań potencjalnymi odbiorcami oferty Shella dla studentów mogą być osoby z bardzo różnych dziedzin. Staże oferowane są w zespołach: Finance, Human Resources, Customer Operations, Contracting & Procurement, Technical Assets Operations, Lubricants Supply Chain, Legal, IT and Trading & Supply departments.

*Staramy się im udostępnić bardzo szeroką gamę staży, czy to w finansach, czy w HR-ach, czy w Zakupach. Tak, żeby rok do roku mieli opcję się rozwijać.*

Pracowniczka Shell

Dodatkowo do sukcesu przyczynia się to, że Shell promuje kulturę otwartości, w której pracownicy dzielą się swoimi doświadczeniami i historiami. Poznawanie indywidualnych ścieżek kariery wzmacnia autentyczność i zaufanie. Daje także możliwość łatwiejszego identyfikowania się i znalezienia punktów odniesienia względem własnej sytuacji na początku ścieżki kariery.

*Raczej w tych naszych działaniach stawiamy na to, żeby, nie wiem, jak idzie Kasia, a nie Piotrek, to, żeby opowiadała właśnie o swojej własnej ścieżce kariery.*

Pracowniczka Shell

Oferta stażowa Shella jest także atrakcyjna pod względem finansowym. Wynagrodzenie za staż plasuje się w grupie ¼ najlepiej opłacanych staży, co daje konkurencyjność płacową i również jest czynnikiem wzmacniającym zainteresowanie.

Ostatnim z czynników, który należy wyeksponować, jest globalna działalność firmy, przekładająca się na sposobność współpracy międzynarodowej. Możliwość poznania różnych rynków i kultur również podnosi atrakcyjność oferty stażowej, a Shell czyni firmą, od której warto się uczyć. Aspekt ten jest szczególnie ważny z perspektywy doradztwa zawodowego. Globalizacja rynku pracy powoduje, że planowanie kariery może odbywać się już w wymiarze nie tylko lokalnym, ale globalnym, transnarodowym, transkulturowym, nawet wielokulturowym, co musi być uwzględniane w doradztwie kariery (Bańka, 2006; Nowak, 2017). Więcej o wyzwaniu, jakim dla doradztwa zawodowego jest adaptacja do internacjonalizacji rynku pracy pisaliśmy w rozdziale drugim.

### **7.3. Podsumowanie**

Realizacja partnerskiego modelu akademickiego doradztwa zawodowego wydaje się szczególnie ważna ze względu na możliwość pozyskiwania cennego doświadczenia przez osoby studiujące. Możliwość rozpoczęcia współpracy z przedstawicielami rynku pracy jest szczególnie wartościowa na tym etapie kariery. Planowanie rozwoju zawodowego w czasie studiów powinno bowiem opierać się o samopoznanie (poprzez zdobywanie doświadczenia i prób pracy), a także realizować się w ramach pozaprogramowych form kształcenia (Pisula, 2009).

Przykład działalności firmy Shell pokazuje, jak różnorodne działania mogą składać się na poradnictwo kariery. W omawianych przykładach możemy zaobserwować różne stopnie sformalizowania tych praktyk. Niejednokrotnie wynikają one z zamierzonej elastyczności, która ma na celu umożliwienie przebiegu danego działania w sposób najlepiej dopasowany do potrzeb odbiorcy. Widzimy również, że aktywności firmy Shell realizowane w partnerskim modelu doradztwa spełniają cechy typowe zarówno dla doradztwa zawodowego, doradztwa kariery, jak i coachingu kariery.

Podsumowując warto przypomnieć, że korzyści z partnerstwa organizacji rynku pracy i uczelni lub organizacji studenckich nie płyną tylko w stronę studentów. Współpraca między uniwersytetem a biznesem jest fundamentalna zarówno dla rozwoju organizacji, jak i zaangażowanych jednostek (studentów i pracowników organizacji partnerskich) (Podwójcic, 2020; Rampersad, 2015).

Na koniec dodajmy, że przykład firmy Shell pokazuje jeszcze jeden aspekt ważny w realizacji partnerskiego modelu doradztwa. Opisane praktyki ilustrują, jak może się przejawiać społeczna odpowiedzialność biznesu. Przedstawicielki firmy wskazują, że organizacji zależy na budowaniu „dobrego sąsiedztwa”: *Chcemy być tak zwanym dobrym sąsiadem. Czyli działać tak, żeby też społeczność korzystała z tego, że taka firma jak Shell jest w Krakowie.* Organizacja chce dzielić się swoimi zasobami, w tym doświadczeniem, nie tylko dla własnych korzyści, ale także w celu kształtowania lepszego środowiska pracy, budowania pozytywnej zmiany dla całej społeczności, w tym studentów, dla których pomocne może być wsparcie w stawianiu pierwszych kroków na swojej ścieżce kariery zawodowej.

## ZAKOŃCZENIE

---

Wśród kluczowych kompetencji wymaganych na współczesnym rynku pracy wymienia się m.in. zdolność do uczenia się przez całe życie oraz umiejętność planowania własnego rozwoju osobistego i zawodowego. Istotną rolę w ich kształtowaniu może odgrywać doradztwo zawodowe, które na poziomie akademickim stanowi nie tylko pomost pomiędzy edukacją a rynkiem pracy, lecz także narzędzie wspierające studentów w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych zdolności. Sposób funkcjonowania i organizacji takiego doradztwa w małopolskich szkołach wyższych był tematem niniejszej publikacji.

Doradztwo akademickie w ostatnich latach ulega wyraźnej transformacji – z instytucji reagującej na problemy rynku pracy przekształca się w integralny element procesu kształcenia. Staje się ono aktywnym narzędziem wspierania studentów w planowaniu ścieżek kariery, rozwijaniu kapitału społecznego oraz pełniejszym wykorzystaniu ich osobistego potencjału. Coraz większe znaczenie zyskuje indywidualizacja usług doradczych, której efektywność opiera się na umiejętnym wdrażaniu takich modeli, jak tutoring, mentoring czy coaching. Właściwa implementacja tych rozwiązań, osadzona w kulturze organizacyjnej uczelni, stanowi warunek skuteczności doradztwa, choć wciąż kluczowym wyzwaniem pozostaje zapewnienie stabilnych źródeł finansowania, umożliwiających ich szersze upowszechnienie. Nie wydaje się jednak, aby potencjał doradztwa był na uczelniach w pełni wykorzystany. Często jest ono traktowane jako element dodatkowy, „ekstra”, ponad program kształcenia, gdy tak naprawdę powinno ono być jego elementem integralnym, fundamentem wsparcia studentów w rozwoju edukacyjnym i zawodowym.

Współcześnie, dynamiczna cyfryzacja i rozwój nowych technologii – w tym narzędzi opartych na sztucznej inteligencji – otwierają nowe możliwości w zakresie doradztwa zawodowego. Platformy cyfrowe oraz systemy wspomagające planowanie kariery mogą znacząco zwiększać dostępność i efektywność usług doradczych. Niestety, ich wykorzystanie niesie ze sobą szereg ryzyk, z których najważniejsze dotyczy nadmiernej automatyzacji wsparcia doradczego, dehumanizacji oraz fałszywego poczucia samowystarczalności użytkowników. Wsparcie technologiczne w przygotowaniu dokumentów aplikacyjnych czy symulacjach rozmów kwalifikacyjnych nie może zastąpić pogłębionej relacji z doradcą, której istotą pozostaje refleksja nad indywidualnymi wartościami, motywacjami i kompetencjami. Dlatego konieczne staje się równoległe rozwijanie wśród studentów umiejętności krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z narzędzi cyfrowych oraz budowanie kompetencji cyfrowych samych doradców, którzy coraz częściej funkcjonują w środowisku hybrydowym. Równocześnie, nieustannie należy podkreślać, że doradztwo jest relacją między dwoma osobami i właśnie element relacyjny stanowi o jego wartości.

Dodajmy także, że globalizacja rynku pracy i edukacji wymusza odniesienie się do międzynarodowych standardów projektowania usług doradczych oraz przygotowania

absolwentów do pracy w zróżnicowanym, wielokulturowym środowisku. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera specyfika regionalna Małopolski, charakteryzująca się wysokim poziomem przedsiębiorczości, dominacją sektora usług i branży IT oraz wyraźnym kontrastem pomiędzy metropolitalnym Krakowem a mniejszymi ośrodkami. O ile duże uczelnie dysponują rozbudowanymi sieciami doradczymi, o tyle w ośrodkach peryferyjnych wciąż istnieje potrzeba ich systemowego wzmocnienia.

Zauważalnym zjawiskiem pozostaje także selektywność w korzystaniu z usług doradczych. Najczęściej są one wykorzystywane przez studentów proaktywnych, zaangażowanych lub wyróżniających się uzdolnieniami, czyli tych, którzy wykazują wysoką autonomię w planowaniu kariery. Prowadzi to do sytuacji, w której grupy najbardziej potrzebujące wsparcia – studenci bierni lub niezorientowani – rzadziej sięgają po te narzędzia. Powoduje to ryzyko pogłębiania istniejących różnic kompetencyjnych i społecznych (w wymiarze indywidualnym i subregionalnym), co stoi w sprzeczności z misją doradztwa, jaką jest wyrównywanie szans oraz wspieranie rozwoju każdego studenta.

Niski obecnie poziom bezrobocia absolwentów ogranicza presję na dynamiczny rozwój usług doradczych i utrudnia pełną diagnozę potrzeb studentów. Jednocześnie stwarza on jednak korzystne warunki do redefinicji roli doradztwa – z funkcji adaptacyjnej, nastawionej na dostosowanie się do wymagań rynku pracy, w kierunku podejścia rozwojowego, koncentrującego się na maksymalnym wykorzystaniu potencjału jednostki oraz świadomym kształtowaniu własnej ścieżki zawodowej. W tym kierunku zmienia się także rola biur karier – od wsparcia w znalezieniu zatrudnienia do aktywnego kształtowania ścieżek kariery i budowania kapitału społecznego przyszłych absolwentów.

### ***Jakie są największe wyzwania dla akademickiego doradztwa zawodowego?***

Wyzwania związane z projektowaniem i realizacją działań w obszarze doradztwa zawodowego w szkołach wyższych mają złożony charakter i wynikają zarówno z uwarunkowań organizacyjnych oraz systemowych, jak i z potrzeb samych beneficjentów. Po stronie studentów, którzy stanowią główną grupę odbiorców, kluczowym wyzwaniem pozostaje wciąż niewystarczająca świadomość znaczenia doradztwa zawodowego oraz jego potencjalnych korzyści. Wielu studentów, zwłaszcza mniej zaangażowanych w proces planowania kariery, nie postrzega doradztwa jako narzędzia wspierającego ich rozwój, co ogranicza skuteczność oferty uczelni. Wśród studiujących obserwuje się ponadto bariery psychologiczne związane z powierzeniem swoich problemów profesjonalistom – szczególnie widoczny jest wstyd przed sięgnięciem po pomoc, niepewność co do własnych kompetencji oraz trudność w ich rozpoznaniu i nazwaniu.

Zróżnicowanie potrzeb studentów stanowi kolejne istotne wyzwanie. Osoby rozpoczynające studia i dopiero kształtujące swoją tożsamość zawodową oczekują podstawowego wsparcia w postaci pomocy przy przygotowaniu dokumentów aplikacyjnych, udziału w rozmowach

rekrutacyjnych czy wstępnego planowania kariery. Z kolei studenci bardziej zaawansowani, którzy często posiadają już pierwsze doświadczenia zawodowe, poszukują form doradztwa o charakterze rozwojowym – mentoringu, coachingu czy zajęć ukierunkowanych na doskonalenie kompetencji miękkich. Dodatkowego wsparcia wymagają również grupy o szczególnych potrzebach: studenci z niepełnosprawnościami, studenci zagraniczni oraz osoby z trudnościami edukacyjnymi. Rosnące znaczenie zyskuje ponadto potrzeba projektowania niestandardowych ścieżek kariery, obejmujących rozwój naukowy, artystyczny lub przedsiębiorczy, które wymagają od doradców elastyczności i pogłębionego zrozumienia specyfiki tych dróg zawodowych.

Po stronie organizacyjnej i systemowej wyzwania dotyczą przede wszystkim konieczności doprecyzowania roli oraz celów doradztwa zawodowego na uczelniach. Nadal brakuje jednoznacznego określenia jego adresatów i priorytetów, co utrudnia tworzenie spójnej, rozpoznawalnej oferty. Działania doradcze często mają charakter rozproszony, prowadzone są równoległe przez różne jednostki i nie zawsze tworzą logicznie powiązany system wsparcia. Niedostatecznie wykorzystuje się również dane dotyczące losów absolwentów, które mogłyby stanowić cenne źródło informacji w aspekcie planowania kierunków rozwoju doradztwa oraz dopasowywania oferty do realnych potrzeb rynku pracy.

Kolejnym obszarem wymagającym uwagi jest finansowanie usług doradczych. Modele oparte na indywidualizacji, takie jak tutoring i mentoring, przynoszą znakomite rezultaty rozwojowe, jednak ich wdrażanie w szerszej skali napotyka ograniczenia natury budżetowej. Brak odpowiednich środków utrudnia również różnicowanie oferty, w tym zapraszanie ekspertów zewnętrznych czy organizowanie warsztatów specjalistycznych. Z punktu widzenia studentów ważnym problemem pozostaje także komunikacja – promocja doradztwa akademickiego jest często niespójna i mało przejrzysta, co ogranicza zasięg informacji o dostępnych formach wsparcia. Szczególnie trudne okazuje się dotarcie do studentów mniej aktywnych, którzy najbardziej potrzebują pomocy, lecz najrzadziej z niej korzystają.

### ***Jakie są rekomendacje i kierunki dalszych działań dla doradztwa zawodowego?***

Sformułowane poniżej rekomendacje mają na celu wzmocnienie roli akademickiego doradztwa zawodowego poprzez działania skoncentrowane na czterech kluczowych obszarach: formalnym umocowaniu i integracji roli doradztwa, rozwoju i personalizacji oferty, zarządzaniu opartym na danych oraz współpracy zewnętrznej i odpowiedzialnym wdrażaniu technologii. Skuteczna realizacja tych wytycznych wymaga zaangażowania władz uczelni, biur karier oraz wsparcia na poziomie regionalnym i ministerialnym.

Po pierwsze, należy systemowo zdefiniować i trwale umocować rolę doradztwa zawodowego w szkolnictwie wyższym, traktując je jako integralny element misji uczelni oraz potencjalne źródło budowania jej przewagi konkurencyjnej. W tym celu niezbędne jest przyjęcie spójnego podejścia instytucjonalnego oraz zapewnienie stabilnych mechanizmów finansowania –

zarówno ze środków ministerialnych, jak i uczelnianych. Takie rozwiązanie pozwoliłoby na stopniowe przejście od incydentalnych form wsparcia do systemowego modelu rozwoju kariery w środowisku akademickim.

Po drugie, szczególnego znaczenia nabiera integracja doradztwa z podstawowymi procesami dydaktycznymi i administracyjnymi uczelni. Modele tutoring, mentoringu i coachingu, właściwie zaimplementowane i osadzone w kulturze organizacyjnej, mogą stać się skutecznymi narzędziami personalizacji edukacji. Doradztwo powinno stanowić element całej ścieżki studenckiej kariery – od momentu rozpoczęcia studiów, aż po etap wejścia na rynek pracy – a nie jedynie usługę oferowaną doraźnie. Wymaga to ścisłej współpracy biur karier z władzami wydziałów oraz osobami odpowiedzialnymi za programy kształcenia, jak również wypracowania standardów jakości doradztwa na poziomie uczelnianym, a w dalszej perspektywie – ogólnokrajowym.

Po trzecie, newralgiczna jest dywersyfikacja oferty doradztwa. Zróżnicowane formy wsparcia – obejmujące mentoring, tutoring, warsztaty czy doradztwo online – wzajemnie się uzupełniają, zwiększając dostępność usług i szanse na dotarcie do różnych grup studentów. Biura karier, przy wsparciu finansowym uczelni, mogą odgrywać kluczową rolę w rozbudowie takiej oferty. Równocześnie konieczne jest jej dopasowanie do potrzeb grup wymagających szczególnego wsparcia, takich jak studenci pierwszego pokolenia (z rodzicami bez wyższego wykształcenia), osoby z mniejszych miejscowości, studenci pracujący zawodowo poniżej posiadanych kompetencji czy studenci z niepełnosprawnościami. Docieranie do tych grup powinno stanowić jeden z priorytetów polityki doradczej, aby ograniczać ryzyko pogłębiania nierówności kompetencyjnych.

Po czwarte, ważnym elementem wzmocnienia doradztwa jest rozwijanie świadomości studentów na temat jego roli i korzyści. Działania promocyjne i kampanie informacyjne powinny być ukierunkowane na zwiększanie rozumienia idei doradztwa oraz na kształtowanie pozytywnego nastawienia do korzystania z profesjonalnej pomocy. Równolegle warto prowadzić badania diagnostyczne, które pozwalają lepiej rozpoznać motywacje, oczekiwania i bariery uczestnictwa w tego rodzaju usługach. W procesie projektowania nowoczesnego doradztwa kluczowe znaczenie ma zarządzanie oparte na danych. Systematyczne gromadzenie i analiza informacji dotyczących studentów i absolwentów pozwalają na bardziej precyzyjne dopasowanie oferty oraz identyfikację obszarów wymagających interwencji. Dane te, odpowiednio opracowane i wykorzystywane przez biura karier oraz administrację uczelni, mogą stać się podstawą planowania strategicznego – pod warunkiem jednak, że zostaną objęte odpowiednimi standardami i wsparciem instytucjonalnym ze strony ministerstwa.

Po piąte, nie ma skutecznego doradztwa bez pogłębionej współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, zwłaszcza z pracodawcami, poprzez przechodzenie do modelu partnerstwa opartego na współtworzeniu programów stażowych, kursów czy inicjatyw mentoringowych. Praktyki tego rodzaju, jak pokazują przykłady dobrych rozwiązań z uczelni w regionie, sprzyjają

tworzeniu spójnych ekosystemów rozwoju kariery i w większym stopniu odpowiadają na realne potrzeby rynku pracy.

Wreszcie, strategicznym kierunkiem działań pozostaje odpowiedzialne wdrażanie technologii cyfrowych, w tym narzędzi opartych na sztucznej inteligencji. Proces ten powinien być prowadzony równoległe z rozwijaniem kompetencji cyfrowych doradców i opracowaniem jasnych ram etycznych dla wykorzystania technologii w doradztwie. Kluczową rolę w tym zakresie odgrywają uczelnie, biura karier oraz instytucje nadzorujące system szkolnictwa wyższego, których zadaniem jest zapewnienie, by innowacje technologiczne służyły wzmocnieniu, a nie uproszczeniu relacji między studentem a doradcą kariery.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Arregui, P.E. Bacigalupo, M., Biagi, F., Giraldez, C.M., Caena, F., Castano, M.J., Centeno, M.C., Edwards, J., Fernández-Macías, E., Gomez Gutierrez, E., Gomez Herrera, E., Inamorato dos Santos, A., Kampilis, P., Klenert, D., López-Cobo, M., Marschinski, R., Pesole, A., Punie, Y., Tolan, S., & Vuorikari, R. (2019). *The Changing Nature of Work and Skills in the Digital Age*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/679150>
- Baan, N., Beusaert, S., Gijssels, W., & Gast, I. (2025). How Does Career Coaching in Higher Education Help Graduate Employees Adjust to the Workplace? *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 15(1), 93–111. <https://cris.maastrichtuniversity.nl/ws/portalfiles/portal/208943073/Baan-2024-How-does-career-coaching-in-higher.pdf> (dostęp: 19.12.2025).
- Bakiera, L. (2016). Mentoring rozwojowy jako przykład komplementarności międzypokoleniowej. *e-mentor*, 5(67), 4–13. [www.doi.org/10.15219/em67.1268](http://www.doi.org/10.15219/em67.1268)
- Bańka, A. (2005). *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*. Wydawnictwo Print-B.
- Bańka, A. (2006). *Poradnictwo transnacionalne*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Bańka, A. (2016). *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy: Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Wydawnictwo Stowarzyszenie Psychologia i Architektura. <http://doi.org/10.14691/ZDZPP.2016>
- Baran, M., & Sypniewska, B.A. (2019). The Influence of Mentoring on Work Engagement and the Relationship with the Superior in Organizations in Poland. *Przegląd Organizacji*, 953(6), 52–59. <https://doi.org/10.33141/po.2019.06.07>
- Barańska, M. (2023). Family in the Lifelong Process of Career Construction – Theoretical Considerations. *Family Upbringing*, 30(3), 271–289. <https://doi.org/10.61905/wwr/176969>
- Betz, N.E., Fitzgerald, L.F., & Hill, R.E. (2012). Trait-factor Theories: Traditional Cornerstone of Career Theory, [w:] M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence (red.), *Handbook of Career Theory* (s. 26–40). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625459.004>
- Bęczkowska, A. (2019). Uczestnictwo w kole naukowym jako inwestycja w rozwój umiejętności społecznych i zawodowych. *Zeszyty Naukowe WSG. Seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*, 35(4), 31–40.
- CEAPP. (2024). *Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy wraz z badaniem wartości docelowej wspólnego wskaźnika długoterminowego rezultatu PO WER w obszarze szkolnictwa wyższego – III etap*.
- Cedefop. (2008). From Policy to Practice. A Systemic Change to Lifelong Guidance in Europe. *Cedefop Panorama Series*. 149. [www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/505/5182\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/505/5182_en.pdf) (dostęp: 19.12.2025).
- Cedefop. (2011). *Lifelong Guidance across Europe: Reviewing Policy Progress and Future Prospects* (Working Paper No. 11). Publications Office of the European Union. [www.cedefop.europa.eu/en/publications/6111](http://www.cedefop.europa.eu/en/publications/6111)
- Cedefop; European Commission; ETF; ICCDPP; ILO; OECD; UNESCO. (2020). *Career Guidance Policy and Practice in the Pandemic: Results of a Joint International Survey – June to August 2020*. Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/318103>

- Centrum Jakości Kształcenia UEK. (2025). *UEK Honours*. <https://cjk.uek.krakow.pl/honours> (dostęp: 19.12.2025).
- Cook, S. (2009). Important Events in the Development of Academic Advising in the United States. *NACADA Journal*, 29(2), 18–40. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-29.2.18>
- Creamer, D.G. (2000). Use of Theory in Academic Advising, [w:] V.N. Gordon, W.R. Habley, T.J. Grites, (red.), *Academic Advising: A Comprehensive Handbook* (s. 18–34). Jossey-Bass.
- Cybal-Michalska, A. (2017). Kariera – systematyzacja perspektyw i założeń teoretycznych. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(11), 25–37. <https://doi.org/10.14746/kse.2017.11.2>
- Czapski, G., Nazaruk, S., & Sokołowska, B. (2023). The Situation of Graduates and Students in the Polish Labour Market. *Economic and Regional Studies*, 16(4), 656–675. <https://doi.org/10.2478/ers-2023-0040>
- Czekierda, P. (2018). Czym jest tutoring?, [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 21–42). Wolters Kluwer Polska.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2001). Doradztwo w reformowanej szkole – gimnazjum jako ośrodek doradztwa. [w:] B. Wojtasik (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Czerniak, M. (2010). *Student Management Information System for Polish Universities at Its Tenth Anniversary*. EUNIS.
- Danel, Ł., Kwaśny, J., & Żur, A. (2018). Tutoring na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie – Wydziałowa Indywidualna Ścieżka Edukacyjna po pięciu latach funkcjonowania, [w:] B. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 230–240). Wolters Kluwer Polska.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. European Parliament.
- Dey, F., & Cruzvergara, Ch.Y. (2014). Evolution of Career Services in Higher Education. *New Directions for Student Services*, 2014(148), 5–18. <https://doi.org/10.1002/ss.20105>
- Di Doménico, C., & Vilanova, A. (2000). Vocational Guidance: Origin, Evolution and Current State. *Orientación y Sociedad*, 2, 59–70. [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2965/pr.2965.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2965/pr.2965.pdf) (dostęp: 19.12.2025)
- Dobbins, M. (2011). Higher Education Reform in Poland, [w:] M. Dobbins (red.), *Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence towards a Common Model?* (s. 150–179). Palgrave Macmillan UK.
- Domański, T. (2014). Marketing of Higher Education: Future Challenges. *Management and Business Administration. Central Europe*, 22(4(127)), 118–132. <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-f1d8d7c4-c9ff-4361-95c5-4dfcbc8dfc56/c/Domanski.pdf> (dostęp: 19.12.2025).
- Drake, J.K. (2011). The Role of Academic Advising in Student Retention and Persistence. *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, 16(3), 8–12. <https://doi.org/10.1002/abc.20062>
- Dreikopel, K. (2012). Przedsiębiorczy student na współczesnym uniwersytecie – mit czy rzeczywistość?, [w:] J. Górniewicz (red.), *Między ideałem a codziennością. Wybrane współczesne konteksty szkolnictwa wyższego* (s. 129–139). Centrum Badań Społecznych UWM.

- Dries, N., & Pepermans, R. (2007). 'Real' High Potential Careers: An Empirical Study into the Perspectives of Organisations and High Potentials. *Personnel Review*, 37(1), 85–108. <https://doi.org/10.1108/00483480810839987>
- Dudzik-Lewicka, I. (2015). Innowacyjny model współpracy uczelnia wyższa–biznes szansą na wzmocnienie kontaktów przedsiębiorców z sektorem nauki. *Ekonomiczne Problemy Usług*, 116, 292–299.
- Dvorakova, Z. (2021). Labor Economics and Career Development in the Context of Globalized World. *SHS Web of Conferences*, 92, 07019. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219207019>
- Dziechciarz-Duda, M., & Przybysz, K. (2014). Wykształcenie a potrzeby rynku pracy. Klasyfikacja absolwentów wyższych uczelni. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 327.
- Erasmus Careers Consortium. (2024). *Internationalisation in Career Guidance*. <https://euroguidance.eu/guidebook-on-internationalisation-in-career-guidance/download/material-zinternationalisationincareerguidance-pdf> (dostęp: 19.12.2025).
- Eriksson, A. (2008). *Reasons behind the Structural Unemployment in Poland – a Cross-country Regression Analysis*. School of Economics and Management, Lund University. Department of Economics. Master thesis.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1998). The Endless Transition: A “Triple Helix” of University-industry-government Relations. *Minerva*, 36(3), 203–208. <https://doi.org/10.1023/A:1017159001649>
- European Commission. (2020). *Małopolska, Poland – Regional Profile: Platform for Coal Regions in Transition – START Technical Assistance*. [https://energy.ec.europa.eu/system/files/2020-07/malopolska\\_regional\\_profile\\_-\\_start\\_technical\\_assistance\\_0.pdf](https://energy.ec.europa.eu/system/files/2020-07/malopolska_regional_profile_-_start_technical_assistance_0.pdf) (dostęp: 19.12.2025).
- Eurydice. (2024). *Orientacja i poradnictwo na poziomie szkolnictwa wyższego*. Komisja Europejska. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/eurypedia/poland/orientacja-i-poradnictwo-na-poziomie-szkolnictwa-wyzszego> (dostęp: 19.12.2025).
- Fingas, B. (2018). Fundamenty i źródła tutoring, [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 43–67). Wolters Kluwer Polska.
- Frost, S.H. (2000). Historical and Philosophical Foundations for Academic Advising, [w:] V.N. Gordon, W.R. Habley, T.J. Grites (red.), *Academic Advising: A Comprehensive Handbook* (s. 3–17). Jossey-Bass.
- George, C. (2024). Career Development Theories and Graduate Employment. APCDA Conference Proceedings, Vol 1 (June 2024), 40–43. [https://asiapacificcda.org/p0001\\_12](https://asiapacificcda.org/p0001_12).
- Ghenghesh, P. (2018). Personal Tutoring from the Perspectives of Tutors and Tutees. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 570–584. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1301409>
- Ginzberg, E., Axelrad, S., & Ginsburg, S.W. (1951). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. Columbia University Press.
- Godlewska-Dzioboń, B. (2012). Unemployment among University Graduates and the Structure of Education in Poland at the Tertiary Level, [w:] A. Nalepki, A. Ujwary-Gil (red.), *Business and Non-profit Organizations Facing Increased Competition and Growing Customers' Demands* (s. 110–125). Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University.
- Godlewski, D. (2018). Tutoring nie jest tani. Dlaczego się opłaca i jak go finansować?, [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 95–117). Wolters Kluwer Polska.

- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545–579. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Gottfredson, L.S. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-creation, [w:] D. Brown (red.), *Career Choice and Development* (4th ed., s. 85–148). Jossey-Bass.
- Gowda, M., Krisha, M., Ashneel, I., & Harshik, G.P. (2024). AI Based Career Chatbot: Leveraging AI for Career Counseling. *International Journal of Advanced Research in Innovative Ideas in Education (IJARIIE)*, 10(3), 1338–1355. [https://ijariie.com/AdminUploadPdf/AI\\_based\\_career\\_chatbot\\_Leveraging\\_AI\\_for\\_Career\\_Counseling\\_ijariie23829.pdf](https://ijariie.com/AdminUploadPdf/AI_based_career_chatbot_Leveraging_AI_for_Career_Counseling_ijariie23829.pdf) (dostęp: 19.12.2025).
- Górka, A. (2014). *Raport podsumowujący projekt „Nowa perspektywa doradztwa zawodowego”*. Fundacja Imago. [http://fundacijaimago.pl/wp-content/uploads/Raport\\_SD\\_final\\_E-BOOK.pdf](http://fundacijaimago.pl/wp-content/uploads/Raport_SD_final_E-BOOK.pdf) (dostęp: 19.12.2025).
- Gulanowski, J. (2013). Problemy młodej polskiej nauki według członków kół naukowych, [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej* (s. 198–226). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hałat, P. (2024). *Wybrane dane dotyczące sytuacji społeczno-gospodarczej województwa małopolskiego: Sytuacja demograficzna województwa małopolskiego* (Raport). Centrum Polityk Publicznych. MSAP UEK. [https://politykipubliczne.pl/wp-content/uploads/2024/07/Raport\\_województwo\\_małopolskie\\_maj2024-cpp\\_PH.pdf](https://politykipubliczne.pl/wp-content/uploads/2024/07/Raport_województwo_małopolskie_maj2024-cpp_PH.pdf) (dostęp: 19.12.2025).
- Harmon, B., Ardshvili, A., Cardozo, R., Elder, T., Leuthold, J., Parshall, J., Raghian, M., & Smith, D. (1997). Mapping the University Technology Transfer Process. *Journal of Business Venturing*, 12(6), 423–434. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(96\)00064-X](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(96)00064-X)
- Hart-Baldrige, E. (2020). Faculty Advisor Perspectives of Academic Advising. *NACADA Journal*, 40(1), 10–22. <https://doi.org/10.12930/NACADA-18-25>
- Haug, E.H., Hooley, T., Kettunen, J., & Thomsen, R. (red.) (2020). *Career and Career Guidance in the Nordic Countries*. Brill-Sense.
- Herr, E.L., Cramer, S.H., & Niles, S.G. (2004). *Career Guidance and Counseling through the Lifespan: Systematic Approaches* (6th ed.). Allyn & Bacon.
- Herr, E.L., Rayman, J.R., & Garis, J.W. (1993). *Handbook for the College and University Career Center*. Greenwood Press.
- Holland, C., Westwood, C., & Hanif, N. (2020). Underestimating the Relationship between Academic Advising and Attainment: A Case Study in Practice. *Frontiers in Education*, 5, 145. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00145>
- Iles, P., Preece, D., & Chuai, X. (2010). Talent Management as a Management Fashion in HRD: Towards a Research Agenda. *Human Resource Development International*, 13(2), 125–145. <https://doi.org/10.1080/13678861003703666>
- Irby, B.J. (2012). Editor's Overview: Mentoring, Tutoring, and Coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 297–301. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.708186>
- Jelonek, M. (2011). *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki*. Raport z badań studentów i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

- Jindia, A., & Chawla, S. (2024). Bias in Career Path Prediction: Sources, Impacts, Measurement, Mitigation and Role of Explainable AI. *Journal of Electrical Systems*, 20(10s), 2772–2783. [www.journal.esrgroups.org/jes/article/download/5671/4046/10477](http://www.journal.esrgroups.org/jes/article/download/5671/4046/10477) (dostęp: 19.12.2025).
- Jones, J., & Smith, H.A. (2022). A Comparative Study of Formal Coaching and Mentoring Programmes in Higher Education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(2), 213–231. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2021-0054>
- Kaczmarek, M. (2013). Tutoring, coaching, mentoring w pracy akademickiej. *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica*, 303(72), 73–82.
- Karpińska-Musiał, B. (2018). Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego, [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 129–145). Wolters Kluwer Polska.
- Kettunen, J., & Sampson, J.P., Jr. (2019). Challenges in Implementing ICT in Career Services: Perspectives from Career Development Experts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9365-6>
- Kettunen, J., Vuorinen, R., & Sampson, J.P., Jr. (2013). Career Practitioners' Conceptions of Social Media in Career Services. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(3), 302–317. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.781572>
- Kholisna, T., & Herasmara, R. (2020). Developing Digital Modules of Career Counselling for Students of Universitas Islam Raden Rahmat Malang. *Jurnal Kajian Psikologi Pendidikan Dan Bimbingan Konseling*, 6(1), 14.
- Kidd, J.M. (2006). *Understanding Career Counselling: Theory, Research, and Practice*. Sage.
- Knocińska, A., & Woźniak, A. (2015). Rozwój zawodowy a działalność w studenckim kole naukowo-samokształceniowym. Opinie uczestniczek koła, [w:] M. Kowalski, A. Knocińska, P. Frąckowiak (red.), *Reintegracja – Edukacja – Adaptacja. Aktywizacja zawodowa i społeczna osób zagrożonych wykluczeniem* (s. 101–114). Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium.
- Kolasa, D. (2022). Nie metoda, nie technika, ale raczej podejście do pracy z drugim człowiekiem – tutoring oczami tutora. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 122–143. <https://doi.org/10.34767/PP.2022.02.08>
- Kowalczyk-Wałędziak, M. (2018). Badania: Tutoring w opinii nauczycieli akademickich – perła z lamusa czy perła do lamusa?, [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 146–174). Wolters Kluwer Polska.
- Kozielska, J. (2015). Perspektywy i nowe rozwiązania w doradztwie zawodowym. Coaching jako narzędzie pracy doradców zawodowych w kontekście idei lifelong learningu. *Studia Edukacyjne*, 37, 169–192. Adam Mickiewicz University Press. <https://doi.org/10.14746/se.2015.37>
- Krause, E. (2012). *Rozwój kariery zawodowej studentów – konteksty i dokonania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Kubica, W. (2012). *Wpływ dodatkowych aktywności studentów na rozwój kompetencji przywódczych* [Niepublikowana praca licencjacka]. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.
- Kurzyk, B. (2015). Model organizacji koła naukowego a rozwój praktycznych kompetencji studentów, [w:] P. Wdowiński (red.), *Nauczyciel akademicki wobec nowych wyzwań edukacyjnych* (s. 129–141), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kwaśny, J., & Żur, A. (2018). Tutoring a kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych – studium przypadku Wydziałowej Indywidualnej Ścieżki Edukacyjnej. *Horyzonty Wychowania*, 17(43), 85–94. <https://doi.org/10.17399/HW.2018.174307>

- Kwiatkowska, K. (2023). Wpływ zarządzania projektami na kompetencje studentów, [w:] A. Prędkie (red.), *Narzędzia analityczne – teoria i zastosowania w naukach ekonomicznych* (s. 135–146). Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.
- Kwiatkowski, E., & Kucharski, L. (2009). Long-term Unemployment in Poland in the Years 1995–2007. *Comparative Economic Research. Central and Eastern Europe*, 12(3), 5–27. <https://doi.org/10.2478/v10103-009-0009-4>
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lewis, R.E., & Heckman, R.J. (2006). Talent Management: A Critical View. *Human Resource Management Review*, 16(2), 139–154. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.001>
- Lipshits-Brazilier, Y., Arieli, S., & Daniel, E. (2025). Personal Values and Career-related Preferences among Young Adults. *Journal of Personality*, 93(2), 378–393. <https://doi.org/10.1111/jopy.12935>
- López-Gómez, E., Leví-Orta, G., Medina Rivilla, A., & Ramos-Méndez, E. (2020). Dimensions of University Tutoring: A Psychometric Study. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 609–627. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1571174>
- Luecke, R. (2006). *Coaching i mentoring: Jak rozwijać największe talenty i osiągać lepsze wyniki*. MT Biznes.
- Łukaszonek, W. (2017). A Multidimensional and Dynamised Classification of Polish Provinces Based on Selected Features of Higher Education in 2002–2013. *Statistics in Transition. New Series*, 18(2), 271–290.
- Majchrzak, I., & Zbaraszewska, A. (2018). Studenckie koła naukowe jako organizacje umożliwiające poszerzanie wiedzy i umiejętności studentów wydziałów ekonomicznych uczelni szczecińskich. *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis, Oeconomica*, 344(91)2, 61–70.
- Małopolskie Obserwatorium Rozwoju Regionalnego. (2024). *Stan i struktura ludności w Małopolsce*. [www.obserwatorium.malopolska.pl/informacja/stan-i-struktura-ludnosci-w-malopolsce](http://www.obserwatorium.malopolska.pl/informacja/stan-i-struktura-ludnosci-w-malopolsce) (dostęp: 19.12.2025).
- McLeod, S. (2024). Albert Bandura's Social Learning Theory. *Simply Psychology*, 1 February. [www.simplypsychology.org/bandura.html](http://www.simplypsychology.org/bandura.html) (dostęp: 19.12.2025).
- Menaria, N. (2024). Comparative Analysis of VUCA and BANI Frameworks. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(2), 1–10.
- Miliband, D. (2006). Choice and Voice in Personalised Learning, [w:] *Personalising Education* (s. 21–30). Schooling for Tomorrow, OECD Publications.
- Minta, J. (2012). *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej. <https://doradztwo.ore.edu.pl/wp-content/uploads/od-aktora-do-autora.pdf> (dostęp: 19.12.2025).
- Miśniakiewicz, M., & Krnáčová, P. (2021). Academic Tutoring as a Form of Modern Cooperation with the Student and an Element of Improving the Quality of Teaching Services. *Marketing of Scientific and Research Organizations*, 39(1), 47–66.
- Moroń, D., & Makarewicz-Marcinkiewicz, A. (2018). Higher Education Market Formation in Post-transformation European Countries. Public and Non-public Schools in the Higher Education Systems of Poland, the Czech Republic and Romania. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 2(27), 51–70. <https://doi.org/10.12775/PBE.2018.016>

- Muszyński, A. (2010). Teoretyczne podstawy pracy i rozwoju zawodowego. *Problemy Profesjologii*, 2, 87–94.
- NACADA. (2004). *NACADA Core Values Declaration*. <https://nacada.ksu.edu> (dostęp: 19.12.2025).
- Nauta, M.M. (2010). The Development, Evolution, and Status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11–22. <https://doi.org/10.1037/a0018213>
- Niles, S.G., & Harris-Bowlsbey, J. (2014). *Career Development Interventions in the 21st Century* (4th ed.). Pearson.
- Nowak, M. (2017). Doradztwo zawodowe jako narzędzie realizacji zrównoważonego rozwoju kadry na lokalnym rynku pracy. *Studies in Global Ethics and Global Education*, 7, 68–81.
- O'Connor, J., & Lages, A. (2004). *Coaching with NLP: How to Be a Master Coach. A Practical Guide to Getting the Best out of Yourself and Others*. Element.
- Oberhuemer, P. (2015). Seeking New Cultures of Cooperation: A Cross-national Analysis of Workplace-based Learning and Mentoring Practices in Early Years Professional Education/Training. *Early Years*, 35(2), 115–123. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1028218>
- OECD. (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- OECD. (2024). *Challenging Social Inequality through Career Guidance: Insights from International Data and Practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/619667e2-en>
- OECD/European Commission. (2004). *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264015210-en>
- Olkowicz, J., Jarosik-Michalak, A., & Kozłowski, A. (2024). The Role of a Leader in Shaping Employee Behaviour in the VUCA/BANI World. *Journal of Modern Science*, 56(2), 503–534. <https://doi.org/10.13166/jms/188913>
- Pfeiffer, A. (red). (2014). *Doradztwo edukacyjno-zawodowe: Przykładowe rozwiązania*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Piekarski, M. (2015). Wychowanie przez pracę wyzwaniem dla współczesnego doradztwa edukacyjno-zawodowego. *Horyzonty Wychowania*, 14(32), 155–167. <https://doi.org/10.17399/HW.2015.143208>
- Pietroń-Pyszczek, A. (2013). Kształtowanie przyszłej zatrudnialności na etapie edukacji – od aktywności do kreatywności. *Humanities and Social Sciences*, 20(4), 123–133. <https://doi.prz.edu.pl/pl/publ/einh/79>
- Pisula, D. (2009). *Poradnictwo kariery przez całe życie*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Podolska-Meducka, A. (2018). The Intelligentsia over the One Hundred Years of the Existence of the Polish State. *Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego „Studia i Prace”*, 35(3), 179–197.
- Podwójcic, K. (2020). *Uniwersytet w pułapce rynku pracy. O teoretycznych założeniach praktyczności kształcenia*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Radziewicz-Winnicki, A., & Wilk, T. (2006). “Education for Tomorrow” in the New Polish Order: Images of the Post-monocentric Global Society. *The New Educational Review*, 8, 13-27.

- Rampersad, G.C. (2015). Developing University-business Cooperation through Work-integrated Learning. *International Journal of Technology Management*, 68(3/4), 203–227. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2015.069664>
- Redzimski, J. (2016). Teoria uczenia się ze szczęśliwych zbiegów okoliczności (HLT) – rola doradcy zawodowego. *Edukacja i Dialog*. [http://edukacjaialog.pl/blog/wpis,teoria\\_uczenia\\_sie\\_ze\\_szczesliwych\\_zbiegow\\_okolicznosci\\_hlt\\_-\\_rola\\_doradcy\\_zawodowego,2098.html](http://edukacjaialog.pl/blog/wpis,teoria_uczenia_sie_ze_szczesliwych_zbiegow_okolicznosci_hlt_-_rola_doradcy_zawodowego,2098.html) (dostęp: 5.07.2025).
- Roe, A. (1956). *The Psychology of Occupations*. Wiley & Sons. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13192-000>
- Romanowska, M. (2012). Dopasowanie kwalifikacji i kompetencji absolwentów szkół wyższych do oczekiwań pracodawców na Mazowszu. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(39), 113–124.
- Rosalska, M. (2013). Doradztwo akademickie w kontekście kształtowania kapitału profesjonalnego studentów. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 14, 201–213. <https://dma.wns.uz.zgora.pl/index.php/DMA/article/download/192/155/674> (dostęp: 19.12.2025).
- Rosalska, M. (2018a). Doradztwo akademickie jako forma wspierania karier edukacyjnych i zawodowych studentów. *Studia Poradoznawcze*, 7, 163–175. <https://doi.org/10.34862/sp.2018.6>
- Rosalska, M. (2018b). Doradztwo karierowe czy akademickie? Jakiego doradztwa potrzebują studenci? <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/doradztwo-karierowe-czy-akademickie-jakiego-doradztwa-potrzebujaja-studenci> (dostęp: 19.12.2025).
- Rosalska, M. (2024). Dyferencjacja ofert doradczych dla studentów – próba diagnozy zjawiska. *Adult Education Discourses*, 25, 193–204. <https://doi.org/10.61824/dma.vi25.729>
- Saraswathi, S., Reddy, M.H.K., Kumar, S.U., Suraj, M., & Shafi, S.K. (2014). Design of an Online Expert System for Career Guidance. *International Journal of Research in Engineering and Technology*, 3(7), 314–319.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą. *Podstawy Edukacji*, 8, 141–152. <https://doi.org/10.16926/pe.2015.08.11>
- Sarzyńska, E. (2007). *Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych*. Wydawnictwo UMCS.
- Savickas, M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction, [w:] S.D. Brown, R.W. Lent (red.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (s. 42–70). John Wiley & Sons.
- Sidor-Rządowska, M. (2018). *Coaching kariery. Doradztwo zawodowe w warunkach współczesnego rynku pracy*. Wolters Kluwer.
- Sin, C., & Neave, G. (2016). Employability Deconstructed: Perceptions of Bologna Stakeholders. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1447–1462. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.977859>
- Sławińska, K., & Villani, C.S. (2014). Gaining and Strengthening ‘Soft Skills’ for Employment. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 3(86), 44–53.
- Smolbik-Jęczmień, A. (2017). *Kształtowanie własnej kariery zawodowej w kontekście wielopokoleniowości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Soika, I. (2017). Evolution of Dialogue for Students’ Career Guidance in Secondary Vocational Education. In: *Rural Environment. Education. Personality (REEP). Proceedings of the International Scientific Conference, 13<sup>th</sup>–14<sup>th</sup> May 2016, LLU, Jelgava, Latvia* (pp. 481–488). [https://llufb.llu.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017\\_proceedings-481-488.pdf](https://llufb.llu.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017_proceedings-481-488.pdf) (dostęp: 19.12.2025).

- Sroka, M. (2014). Functioning of Academic Career Centres in Polish Schools of Higher Education. *Polish Journal of Management Studies*, 10(1), 135–145. <https://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-dc67dac7-c6e0-4bd6-bf50-d65032e05ea9/c/Sroka.pdf> (dostęp: 19.12.2025).
- Stuss, M.M. (2021). *Zarządzanie talentami: Koncepcje, modele i praktyki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Super, D.E. (1980). A Life-span, Life-space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Supernak, G. (2024). Zarządzanie wiedzą w Niezależnym Zrzeszeniu Studentów. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 14(14), 103–114. <https://doi.org/10.15503/onis2024.103.114>
- Syroka, J. (2003). *Typologiczna teoria karier Johna Hollanda – założenia konceptualne i prezentacja narzędzia*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 16, 81–90.
- Szawiel, T. (2009). Democratic Consolidation in Poland: Support for Democracy, Civil Society and Party System. *Polish Sociological Review*, 168(4), 483–506.
- Szczucka, A., Jelonek, M., Kocór, M., Krupnik, S., Krygowska-Nowak, N., Kwinta-Odrzywołek, J., & Worek, B. (2023). *Trendy kształtujące polskie branże i kompetencje przyszłości: Perspektywa 17 branż*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Szczurowska, S. (2014). Tutoring w praktyce nauczyciela akademickiego, [w:] M. Taraszkiewicz (red.), *Tutoring Akademicki. Przegląd zagadnień* (s. 195–207). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.
- Sztejnberg, A., & Jasiński, T.L. (2014). Typy osobowości zawodowych Hollanda dominujące wśród studentów kierunków pedagogika i wychowanie fizyczne. *Humanizacja Pracy*, 3, 33–49.
- Thomas, L., & Hixenbaugh, P. (red.). (2006). *Personal Tutoring in Higher Education*. Trentham Books.
- Tomlinson, M. (2017). Forms of Graduate Capital and Their Relationship to Graduate Employability. *Education & Training*, 59(4), 338–352. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133688> (dostęp: 19.12.2025).
- Tshetshe, Z. (2025). Recognising 'Being' in the BANI World. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 7(1), 1–9. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i01.34855>
- UN Women. (2025). *How AI Reinforces Gender Bias and What We Can Do about It*. Interview with Zinnya del Villar on AI Gender Bias and Creating Inclusive Technology. [www.unwomen.org/en/news-stories/interview/2025/02/how-ai-reinforces-gender-bias-and-what-we-can-do-about-it](http://www.unwomen.org/en/news-stories/interview/2025/02/how-ai-reinforces-gender-bias-and-what-we-can-do-about-it) (dostęp: 19.12.2025).
- UNIRANKS. (2025). *Universities of the Future: Trends Shaping Global Higher Education in 2025*. [www.uniranks.com/explore/uniranks-news/universities-of-the-future-trends-shaping-global-higher-education-in-2025](http://www.uniranks.com/explore/uniranks-news/universities-of-the-future-trends-shaping-global-higher-education-in-2025) (dostęp: 19.12.2025).
- Urząd Statystyczny w Krakowie. (2021). *Stan i ruch naturalny ludności w województwie małopolskim w 2020 r. (Informacja sygnałna)*. [https://krakow.stat.gov.pl/download/gfx/krakow/pl/defaultaktualnosc/1799/1/17/1/2021\\_informacja\\_sygnalna\\_stan\\_i\\_ruch\\_naturalny\\_w\\_2020r.pdf](https://krakow.stat.gov.pl/download/gfx/krakow/pl/defaultaktualnosc/1799/1/17/1/2021_informacja_sygnalna_stan_i_ruch_naturalny_w_2020r.pdf) (dostęp: 19.12.2025).
- Vulliamy, G., & Webb, R. (1996). Education during Political Transition in Poland. *International Journal of Educational Development*, 16(2), 111–123. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(95\)00001-1](https://doi.org/10.1016/0738-0593(95)00001-1)

- Wach, A., & Furmańczyk, J. (2024). Tutoring akademicki wobec założeń edukacji 4.0. W kierunku podejścia spersonalizowanego i budowania kultury uczenia się na uniwersytecie. *e-mentor*, 3(105), 60–67. <https://doi.org/10.15219/em105.1667>
- Wang, D., Liu, X., & Deng, H. (2022). The Perspectives of Social Cognitive Career Theory Approach in Current Times. *Frontiers in Psychology*, 13, 1023994. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1023994>
- Waterhouse-Bradley, B., Corry, D., & Leavey, G. (2025). A Qualitative Exploration of the Impact of Educational Social Fields on Mental Health Help-seeking in Post-primary Schools in Northern Ireland. *Sociology of Health & Illness*, 47(1), e13825. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13825>
- Wąsowska, A. (2015). Społeczno-poznawcze źródła intencji przedsiębiorczej. *Problemy Zarządzania*, 13(4), 101–114. <http://doi.org/10.7172/1644-9584.56.6>
- Weaving, R.V. (1995). *Structural Adjustment Lending to Poland: A Window of Opportunity* (OED Precise No. 93). World Bank.
- Westman, S., Kauttonen, J., Klemetti, A., Korhonen, N., Manninen, M., Mononen, A., Niittymäki, S., & Paananen, H. (2021). Artificial Intelligence for Career Guidance. *IAFOR Journal of Education: Technology in Education*, 9(4), 43–62. <https://iafor.org/archives/journals/iafor-journal-of-education/10.22492.ije.9.4.03.pdf> (dostęp: 19.12.2025).
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M., & Ridley, P. (2008). *Working One-to-One with Students: Supervising, Coaching, Mentoring, and Personal Tutoring*. Routledge.
- Wiśniewski, I. (2013). Doradztwo zawodowe jako kluczowy element procesu kształtowania pracownika zdolnego do reorientacji zawodowej w nowym systemie kształcenia zawodowego. *Studia Ekonomiczne*, 161, 221–229.
- Włodarczyk, R.W. (2018). Tutoring akademicki w Polsce – możliwości i wyzwania. *Horyzonty Wychowania*, 17(43), 73–83. <https://doi.org/10.17399/HW.2018.174306>
- Wojniak, J., & Majorek, M. (2019). Reforms of the Higher Education System in Poland since 1989. Between Tradition and Challenges of the 21st Century. In: *SHS Web of Conferences* (Vol. 66, p. 01025). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196601025>
- Wojtasik, B. (1994). *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradnictwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Women in Tech. (2025). *Examining AI's Gender Bias and How to Overcome It*. [www.womenintech.co.uk/examining-ais-gender-bias-and-how-to-overcome-it](http://www.womenintech.co.uk/examining-ais-gender-bias-and-how-to-overcome-it) (dostęp: 19.12.2025).
- Worek, B., Jelonek, M., Kocór, M., Krupnik, S., Krygowska-Nowak, N., Kwinta-Odrzywołek, N., & Szczucka, A. (2023). *Perspektywy rozwoju siedemnastu branż polskiej gospodarki*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. [www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023](http://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023) (dostęp: 19.12.2025).
- World Economic Forum. (2025). *The Future of Jobs Report 2025*. [www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025](http://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025) (dostęp: 19.12.2025).
- Zajac, T., Jasiński, M., & Bożykowski, M. (2018). Early Careers of Tertiary Graduates in Poland: Employability, Earnings, and Differences between Public and Private Higher Education. *Polish Sociological Review*, 2(202), 187–208.

- Zawacki-Richter, O. (2021). The Current State and Impact of COVID-19 on Digital Higher Education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 218–226. <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>
- Ziółkowski, P. (2016). Teoria Marka Savickasa jako inspiracja dla doradztwa zawodowego dorosłych na przykładzie metody gier diagnostyczno-symulacyjnych. *Rocznik Andragogiczny*, 22, 355–361. <https://doi.org/10.12775/RA.2015.022>
- Żur, A. (2016). Edukacja spersonalizowana a rozwijanie potrzebnych współcześnie kompetencji społecznych wśród studentów uczelni wyższych. *Horyzonty Wychowania*, 15(34), 137–155. <https://doi.org/10.17399/HW.2016.153408>

[malopolskauczy.pl](http://malopolskauczy.pl)



KRAJOWY  
PLAN  
ODBUDOWY



Rzeczpospolita  
Polska

Sfinansowane przez  
Unię Europejską  
NextGenerationEU



 MAŁOPOLSKA