

**Emilie Carosin**  
**Damien Canzittu**

Instytut Zarządzania Edukacją – Jednostka ds. Metodologii i Szkolenia  
Uniwersytet w Mons, Belgia

## **O umiejętnościach niezbędnych doradcom kariery XXI wieku w perspektywie integrowania nauczania z doradztwem (Guidance Oriented Approach to Learning, GOAL)**

Obecne zmiany w społecznej organizacji pracy wymagają ponownego przemyślenia praktyk stosowanych w poradnictwie. W dziedzinie poradnictwa kariery zwanej *Life Design* (Projektowanie Życia), opartej na teoriach: „Konstruowania JA” opracowanej przez Jeana Guicharda i „Konstruowania kariery” autorstwa Marka Savickasa, dąży się do stworzenia obejmujących całe życie, holistycznych, kontekstowych i profilaktycznych ram pomocy, będącej w stanie sprostać współczesnym wyzwaniom dzięki skupieniu się na rozwoju indywidualnym realizowanym poprzez nadawane znaczenia tworzonym przez siebie dyskursom. Niniejszy artykuł podkreśla rolę, jaką odgrywa w realizacji tych wyzwań i celów szkoła. Na podstawie koncepcji *Life Design* oraz społeczno-poznawczej teorii uczenia się przedstawiamy pod nazwą Guidance Oriented Approach to Learning (GOAL) ramy projektu wdrażania pomocy opartej na logice towarzyszenia w rozwoju osobistym, nie zaś logice selekcji, przypisywanej procesom poradnictwa zawodowego wcześniej realizowanego w szkołach. Ramy te stanowią podwaliny umożliwiające zidentyfikowanie metod sprzyjających rozwijaniu takich umiejętności konstruowania kariery przez uczniów, które będą adekwatne do kompleksowych wyzwań, przed jakimi stanie przyszłe pokolenie w XXI wieku. Jednocześnie dostarczają one wskazówek w zakresie opracowywania adekwatnych narzędzi edukacyjnych, zorientowanych na upodmiotowienie uczniów jako obywateli rozumiejących i kształtujących społeczeństwo oraz refleksyjnie dokonujących wyborów osobistego rozwoju.

**Słowa kluczowe:** konstrukcja kariery, poradnictwo szkolne, integracja procesu kształcenia z doradztwem, poradnictwo *Life Design*, umiejętności w zakresie doradztwa kariery, narzędzia edukacyjne, konstruowanie JA, teoria społeczno-poznawcza.

Obecnie na całym świecie wielkim wyzwaniem jest poradnictwo dla ludzi młodych. Stawka jest wysoka, zarówno dla społeczeństwa, jak i szkolnictwa. Dlatego poprawa poradnictwa edukacyjnego i zawodowego jest jednym z celów dziesięcioletniej strategii wzrostu Unii Europejskiej – Europa 2020. Również Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) postawiła sobie za cel lepsze przygotowanie młodych osób do znalezienia się w świecie pracy, umożliwiające im rozwój własnych umiejętności, przez włączenie w nie poradnictwa. Mówiąc najogólniej, chodzi głównie o zacieśnienie relacji pomiędzy kształceniem a zatrudnieniem, czyli o „ułatwienie młodym osobom wejścia na rynek pracy poprzez zintegrowane działania, w tym również poprzez usługi poradnictwa zawodowego i staże zawodowe” (Komisja Europejska, 2010, s. 15). Sama potrzeba wsparcia młodych ludzi w znalezieniu ścieżki zawodowej wynika z postępu technologicznego, ostatnich zmian w świecie pracy i efektów globalizacji, które wymusiły pojawienie się nowych teorii, nową konceptualizację praktyki i strategii w obszarze pracy zawodowej (Schultheiss, Esbroeck, 2009) oraz w dziedzinie poradnictwa zawodowego o czym pisze między innymi Jacobus Gideon Maree (Maree, Che, 2018, s. 1). W istocie, obecnie poradnictwo kariery i doradztwo zawodowe mają na celu pomóc ludziom w budowie ich własnej kariery, w rozwoju własnej tożsamości i osiągnięciu sukcesu życiowego (Savickas, 2015). Mając na uwadze powyższe cele, ostatnio opracowane teorie oparte na koncepcji *Life Design* (Konstruowania życia) definiują poradnictwo kariery jako pomoc w rozpoznaniu tych subiektywnie ważnych aspektów historii życia, o których ludzie opowiadając, mówią o własnych dotychczasowych dokonaniach w życiu osobistym (Maree, 2015). Pomoc poradnicza stopniowo ewoluując w kierunku paradygmatu opartego na badaniach biografii uwzględniających zmiany zachodzące w sferze pracy (Arulmani, Bakshi, Leong, Watts, 2014), również zmieniła się w poradnictwie realizowanym w szkole, stawiając sobie za jeden z głównych celów pomoc w uczeniu się i wspomaganie samorozwoju uczniów (Canzittu, Demeuse, 2017).

Niniejszy artykuł przedstawia opis ram teoretycznych i opracowanych narzędzi, którymi można posłużyć się w procesie poradnictwa zawodowego, przydatnych w realizacji projektu Guidance Oriented Approach to Learning (GOAL). Jednocześnie celem jego jest zainicjowanie refleksji nad rozwojem umiejętności zdefiniowanych dzięki korzystaniu z poradnictwa zawodowego, a niezbędnych do tego, aby młodzi aktywnie konstruowali własną biografię i wnosili swój wkład w funkcjonowanie społeczeństwa.

### **Ewolucja poradnictwa edukacyjnego i zawodowego: potrzeba sprostania zmianom zachodzącym w świecie**

Podczas gdy doradztwo zawodowe rozwijało się od początku XX wieku, wraz z postępującym uprzemysłowieniem i podziałem pracy (Canzittu, Demeuse, 2017), poradnictwo szkolne wyodrębniło się z niego dopiero po drugiej wojnie światowej

(Guichard, Huteau, 2006), kiedy Antoine Léon (1957) zauważył, że dotychczas uznawane zasady doradztwa zawodowego w powiązaniu ze sferą pracy nie pozwalają uczniom na samodzielne i swobodne dokonywanie wyboru zawodu. Według Léona poradnictwo powinno umożliwiać jednostkom rozwinięcie własnej wolności wyboru, nie zaś za wszelką cenę dążyć do kierowania ich na rynek pracy. W tym samym okresie skupienie uwagi na rozwoju osobistym w ramach poradnictwa kariery pojawiło się także w świecie anglosaskim, wraz z publikacjami takich badaczy, jak Marilyn B. Brewer, Frank J. Landy czy Kristen Kitson (Canzittu, Demeuse, 2017). W rzeczywistości, tak jak wykazali Jean Guichard i Michel Huteau (2006), ewolucja koncepcji ukierunkowywania zawodowego postępowała wraz z zachodzeniem zmian społecznych:

- (1) Na początku XX wieku promowano profesjonalny system pracy. W jego ramach zawodowe kwalifikacje definiowały daną osobę, która przez całe życie wykonywała określoną pracę.
- (2) Następnie, w przedsiębiorstwach zorganizowanych na wzór wprowadzony przez Forda bądź zgodnie z teoriami Taylora, tryb organizacji pracy zaczął przypominać linię produkcyjną w fabryce. Robotnicy posiadali kwalifikacje w zakresie konkretnych czynności zawodowych bądź umiejętności, które wykorzystywali w konkretnej sytuacji, tzn. nastąpiło przejście od pracy definiującej jednostkę do środowiska pracy, gdzie pracownicy dzielą zestaw wspólnych przedstawień.
- (3) Potem, pod wpływem komputeryzacji, rozwinął się techniczny system pracy, w którym jednostki nie muszą już posiadać umiejętności wymaganych w danym zawodzie, powinny jednak mieć kompetencje niezbędne w konkretnych zawodowych sytuacjach. W tym ostatnim przypadku, jak pisze Guichard, kwestia poradnictwa zawodowego nie polega już na zwykłym „wyborze” zawodu, ale na rozwoju kariery w toku całego życia (Guichard, 2007, s. 310).

Obecnie poradnictwo szkolne dąży do stworzenia optymalnych szans osobistego i zawodowego rozwoju, sprzyjających emancypacji i zachowania autonomii każdego dziecka, poprzez przyjęcie edukacyjnej koncepcji poradnictwa, mającego na celu wspieranie samo-orientacji podczas całego cyklu życia (Danvers, 2009, s. 393). W tym sensie poradnictwo postrzega się jako pomaganie jednostkom w określaniu własnej przyszłości (Guichard, Forner, Danvers, 2000). Co za tym idzie, celem działań poradnictwa dostępnego zarówno uczniom, jak i dorosłym jest rozwinięcie umiejętności umożliwiających im dokonywanie spójnych i istotnych osobistych i zawodowych wyborów oraz ukierunkowanie się na osiągnięcie samostanowienia podczas całego życia (Paul, Suleman, 2005). Jednak, jak zauważył Huteau (2007), istniejące różnice między „pozytywnym” ukierunkowaniem zorientowanym na dążeniu do wolności a „negatywnym” ukierunkowaniem wynikającym z selekcji wymuszającej określone wybory nie są jednoznacznie nakreślone. Pomimo że jednostki mogą wybierać z całego wachlarza dróg rozwoju i specjalizacji,

to jednak instytucja, w mniej lub bardziej restrykcyjny sposób, je zatwierdza. Ponieważ zaś edukacyjne drogi rozwoju i specjalizacje prowadzą do dziedzin o zróżnicowanej wartości pod względem korzyści społecznych, gospodarczych i zawodowych – procesy kierunkowania można postrzegać jako procesy selekcji. Na początku XXI stulecia ukierunkowywanie, czy to zawodowe, czy akademickie, jest ciągle kwestionowane, zwłaszcza z punktu widzenia moralności i etyki. Stąd międzynarodowe organizacje, takie jak Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (2015) czy Organizacja Narodów Zjednoczonych (2015), podkreślają potrzebę wzmocnienia pozytywnego ukierunkowywania, pozwalającego ludziom rozwijać się przez całe życie, poprzez lepszą koordynację rynków gospodarczych i systemów szkoleń (Gulichard, 2018). Jednak według Denisa Pelletiera niestabilny charakter współczesnego społeczeństwa jest realną rzeczywistością, więc czymś, co trzeba brać pod uwagę: jednostki muszą ciągle i trwale „żyć kryzysem”, ponieważ obiektem naszych dążeń stała się zmiana (Pelletier, 2004, s. 19). Kwestionowanie roli tradycyjnego poradnictwa w ukierunkowywaniu rozwoju jednostek jest odzwierciedlone w założeniach koncepcji *Life Design* oraz projekcie GOAL, w których wskazany jest podobny cel, jakim jest „budowanie” wolnych jednostek, zdolnych do myślenia i przekształcania świata.

### Projekt integracji nauczania z doradztwem – GOAL

GOAL jest sposobem na wspieranie takiego procesu nauczania i uczenia się w ciągu edukacji szkolnej uczniów, który pozwoli im na rozwinięcie projektów zarówno osobistych, jak i zawodowych. Model GOAL, nazywany również „*école orientante*”<sup>1</sup>, umożliwia wdrożenie podejścia dynamicznego zorientowanego na wyposażenie uczniów w niezbędne umiejętności podejmowania decyzji i angażowania się w dobrze przemyślane projekty zawodowe. Model ten opiera się na uwzględnianiu interakcji zachodzących w triadzie, której wierzchołki stanowią: uczeń, środowisko szkolne i środowisko zawodowe (Rys. 1). Powiązania między tymi trzema elementami umożliwiają nadanie uczeniu się dużej wartości (Comtois, 2007).

---

<sup>1</sup> *L'approche orientante* (podejście orientujące) lub *l'école orientante* (szkoła orientująca), nazwane w angielskim tłumaczeniu GOAL, oznacza taką koncepcję edukacji, która łączy proces nauczania z działaniami doradczymi, pomaga wiązać doświadczenia szkolne z planami kariery, poprzez kształcenie przedmiotowe motywujące uczniów do tworzenia własnych projektów życiowych (Od Redakcji).



Rys. 1. Trzy elementy GOAL: uczeń, środowisko szkolne i środowisko zawodowe

Według Pelletiera (2004) poprzez umożliwienie uczniom zdobywania doświadczeń, które pozwalają im nabyć przekrojowych umiejętności niezbędnych dla dokonania wyboru kariery i zaangażowania się w projekty o charakterze zawodowym, podejście GOAL pomaga im nie tylko na zdobycie orientacji w zakresie możliwości nabycia kwalifikacji i doskonalenia praktyk zawodowych, ale także zapewnia udział w przekształcaniu środowiska życia. Model uwzględnia potrzebę wspierania sukcesu uczniów, gdyż wychodzi z założenia, że uczniowie są wówczas bardziej zmotywowani, kiedy sytuacja, w której się uczą, pozwala im określić przyszły zakres i cel uczenia się. Zatem istotna staje się kwestia stworzenia lepszych warunków do osiągnięcia sukcesu przez uczniów poprzez skupienie się na ich motywacji i umiejętnościach konstruowania projektów. Podejście GOAL jest właśnie przykładem takiej koncepcji edukacji, w której pomaga się uczniom osiągnąć lepsze zrozumienie siebie, większą motywację do nauki, zachęca ich do powiązania doświadczeń szkolnych z planami dotyczącymi kariery. Głównym jego celem jest motywowanie uczniów do rozwijania projektów zawodowych poprzez włączanie treści sugerowanych w procesach poradniczych w treści nauczania przedmiotów i inne zajęcia szkolne, w drodze współpracy między wszystkimi partnerami w ramach środowiska edukacyjnego (Gingras, 2007, 2008).

Mówiąc bardziej konkretnie, podejście GOAL przybiera formę realizacji trzech głównych zasad opisanych przez Pelletiera (2004). Realizacja pierwszej wymaga elementu „nasylenia” treści nauczania odpowiednią wiedzą poprzez stosowanie przez nauczycieli odniesień do świata pracy w ramach przekazywania treści nauczania danego przedmiotu (Canzittu, Demeuse, 2017). Realizacja tej zasady, poprzez zaproponowanie określonego zestawu praktyk pedagogicznych ma na celu

zaangażowanie zespołu nauczycieli poszczególnych przedmiotów do podejmowania prób wiązania treści nauczania danego przedmiotu z rozwijaniem istotnych umiejętności zawodowych. Celem realizacji drugiej zasady jest promowanie współpracy między społecznymi partnerami w ramach środowiska edukacyjnego: specjalistami ds. poradnictwa i informacji, nauczycielami, psychologami, rodzicami, uczniami, ale także podmiotami ze świata pozaszkolnego, świata biznesu itp. Realizacja ostatniej zasady, nazwanej „mobilizacją”, oznacza taki sposób pracy z uczniami, który prowadzi do rozbudzenia w nich pragnienia osiągnięcia sukcesu i potrzeby wzięcia udziału w procesie samoukierunkowania. Celem jest tutaj zachęcenie uczniów do przyjęcia kreatywnej postawy wobec swojej przyszłości. W połączeniu z ogólną tendencją, która wyraża się w tym, że ludzie podejmują działania w ramach konkretnych projektów, zasada ta staje się kluczową dla osiągnięcia wszystkich celów działań zmierzających do nasycenia treści nauczania odpowiednią wiedzą i nauczania się współpracy.

Ponieważ podejście GOAL dąży do wykształcenia u młodej osoby poczucia samodzielnego kierowania swoim rozwojem, można śmiało założyć, że jego zastosowanie może doprowadzić do rozwinięcia konkretnych umiejętności w zakresie kierowania rozwojem kariery. Według Pelletiera (2004, s. 81) podejście oparte na próbie integracji procesu kształcenia z poradnictwem ma połączyć wspomaganie rozwoju umiejętności ogólnych i zawodowych. Chodzi tu o umiejętności promujące zarówno zdolności akademickie, jak i zawodowe ukierunkowanie uczniów, poprzez umożliwienie im odkrycia nowych perspektyw oraz dokonania oceny własnych predyspozycji, stwarzając tym samym możliwości do wyłonienia się rzeczywistych i umotywowanych projektów zawodowych (Canzittu, Demeuse, 2017). Ostatecznym wynikiem będzie wykształcenie tych umiejętności, które powinny przyczynić się w pewnym stopniu do tego, że uczniowie będą rozumieli ogólną sytuację społeczną, a także będą dokonywali popartych namysłem wyborów. Biorąc pod uwagę te względy, wydaje się, że umiejętności odnoszące się do rozwoju kariery stanowią część edukacji „społeczno-zawodowej” (Fernández-Sierra, 1999), włączającej poradnictwo w międzydyscyplinarny szkolny program nauczania.

### **Kompleksowe umiejętności niezbędne wobec kompleksowych wyzwań XXI wieku?**

Skoncentrowanie się na umiejętnościach konstruowania własnej kariery stanowi sposób na jej planowanie z przewidywaniem przyszłych wyzwań, które mogą pojawić się w życiu danej osoby. Obecnie jednak szybko zmieniające się społeczeństwa sprawiają, że młodym ludziom i wspierającym ich dorosłym trudno jest przewidzieć je wszystkie i określić możliwości, jakie pojawią się w środowisku pracy, by odpowiednio się do nich przygotować (Conseil de l'Education et de la Formation [CEF], 2001; Demeuse, Lafontaine, 2005). Przed nowym pokoleniem

stoi wiele nierozpoznanych zadań związanych z globalizacją, cyfryzacją, zarządzaniem wiedzą, starzejącą się populacją, masowymi migracjami i wzrostem nierówności społecznych. Jego przyszłe włączenie się w struktury pracy będzie zależało więc od tego, w jakim stopniu młodzi ludzie będą świadomi wyzwań, jakie niesie XXI wiek, i od ich zdolności do samorozwoju i działania w szybko zmieniającym się świecie. Dlatego podejście GOAL musi kłaść nacisk na rozwijanie tych umiejętności, które dadzą młodym możliwość działania zarówno we własnym życiu, jak i w życiu społecznym. Teoria społeczno-poznawcza, którą opracowali Robert W. Lent, Steven D. Brown i Gail Hackett (1994) na podstawie teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury (Bandura, 1998), podkreśla wagę umiejętności wytyczania własnej ścieżki akademickiej i zawodowej, jednocześnie uznając istnienie wielu czynników osobistych i środowiskowych wpływających na sprawczość danej osoby, czy to wzmacniające ją, czy osłabiające, a czasem wręcz niwelujące jej zdolność do samodzielnego ukierunkowania własnych działań (Lent, 2008). Osoby posiadające tę umiejętność uznawane są za proaktywne, sprawcze jednostki, zdolne do kształtowania (a nie jedynie reagowania) własnego środowiska (Brown, Lent, 2008, s. 505).

W ramach podejścia GOAL oznacza to, że osoby kształcące młodzież muszą przekazywać młodym ludziom:

- ♦ wyraźną wizję współczesnego świata oraz jego (czasem paradoksalnych) oczekiwań,
- ♦ własne rozumienie potrzeb i zasobów nowego pokolenia,
- ♦ precyzyjny opis umiejętności i wiedzy, jaką młodzi ludzie będą musieli posiadać, aby samodzielnie ukierunkowywać własne działania i uczyć się przez całe życie.

Mówiąc konkretnie, muszą oni stworzyć uczącym się możliwości przekształcenia zdolności działania w moc sprawczą (Rabardel, 2005) tak, aby nie musieli jedynie dostosowywać się do potrzeb świata pracy, ale aby mogli ukierunkowywać swoje działania na kształtowanie zbiorowej świadomości globalnych wyzwań, świadomości opartej na wartościach sprawiedliwości, równości oraz odpowiedzialności społecznej i odpowiedzialności za środowisko naturalne. Jednym z pierwszych zadań stojących przed osobami zajmującymi się kształceniem jest skonstruowanie jasnego obrazu oczekiwań formułowanych przez organizacje i firmy oraz krytyczna ocena ich natury moralnej i etycznej, biorąc pod uwagę, że w świecie targanym wieloma kryzysami (Guichard, 2008) przedsiębiorstwa i organizacje także muszą radzić sobie z niepewnością i nieprzewidywalnością środowiska pracy. Zatem nic dziwnego, że ostatnie badania podkreślają potrzebę szkolenia pracowników charakteryzujących się elastycznością, zwinnością, sprawnością, odpornością i umiejętnościami uczenia się przez całe życie (Berger, Frey, 2016; ManpowerGroup, 2018; Światowe Forum Ekonomiczne, 2016, 2018). Badania te zwracają uwagę na powiększający się rozdział pomiędzy umiejętnościami pracowników a kwalifikacjami, jakie

wymagane są na ich stanowiskach pracy. Dlatego też organizacje i firmy zachęca się do wyszukiwania i szkolenia kandydatów, którzy:

- ♦ potrafią samodzielnie się uczyć, nie zaś pracowników posiadających już wiedzę właściwą danej dziedzinie;
- ♦ potrafią ocenić i określić własne potrzeby w zakresie kształcenia zawodowego (zwłaszcza umiejętność korzystania z urządzeń cyfrowych);
- ♦ są skuteczni, tj. skutecznie i efektywnie przewodzą i uczą się w sferze rzeczywistości cyfrowej (Bouchet, Bertacchini, Bénet, 2016; ManpowerGroup, 2018; Światowe Forum Ekonomiczne, 2018).

Równolegle, organizacje i przedsiębiorstwa nakładają się do inwestowania w „przekwalifikowywanie siły roboczej” oraz do tworzenia innowacyjnych ekosystemów umożliwiających natychmiastowe dzielenie się i rozpowszechnianie wiedzy (Bouchet i in., 2016; ManpowerGroup, 2018; Światowe Forum Ekonomiczne, 2018). W rezultacie w całym społeczeństwie powinien przyjąć się nowy wizerunek pracownika XXI wieku: osoby kreatywnej, dociekliwej, elastycznej, wszechstronnej, reagującej adekwatnie do sytuacji, potrafiącej nawiązywać kontakty, dostosowywać się do zmian i stale się uczyć (Bouchet i in., 2016; Światowe Forum Ekonomiczne, 2018). Te ambitne oczekiwania niosą ze sobą wiele rodzajów ryzyka dla przyszłego pokolenia, które będzie musiało im sprostać, jednocześnie zapewniając sobie dostęp do godnych warunków w środowisku pracy (Pouyaud, 2016). To ostatnie wymagać będzie m.in. umiejętności radzenia sobie z „najazdem cyfrowym” (i inwazją pracy) na sferę prywatną, umiejętności zapewniania sobie dobrostanu i wykrywania źródeł negatywnego stresu, który może prowadzić do wypalenia zawodowego, oraz umiejętności wypracowania zbiorowego poczucia dobrostanu w miejscu pracy. Możliwość nabycia takich umiejętności widzimy już na przykładzie młodych ludzi we Francji, którzy zdążyli przyswoić sobie wymogi firm i są gotowi do zmiany miejsca zamieszkania, żeby te potrzeby zaspokoić (Fanon, Laurenceau, 2017). Obowiązkiem współczesnego pokolenia dorosłych jest zatem wyposażenie przyszłego pokolenia ludzi pracy w umiejętności i narzędzia, które pomogą im myśleć, jak zachować równowagę pomiędzy pracą a życiem osobistym i społecznym, oraz zapewnić godne warunki pracy, które przyczynią się do ich rozwoju zawodowego i osobistego. Zaakceptowanie celów zrównoważonego rozwoju, zwłaszcza dotyczących godnej pracy, może stanowić zabezpieczenie życia obywateli, jednakże pod warunkiem, że rządy państw wypełnią swoje zobowiązania. Trzeba także mieć na uwadze to, że cele te dodatkowo zwiększają już istniejące oczekiwania wobec młodych. W rzeczy samej lista kompleksowych kompetencji opracowana z myślą o realizacji celów zrównoważonego rozwoju już teraz obejmuje wymagania, które można określić jako (UNESCO, 2017, s. 10):

- ♦ umiejętność dokonywania systemowej analizy złożonych układów i wykrywania ich współzależności,



- ◆ antycypacyjną kompetencję polegającą na tworzeniu, przewidywaniu i ocenie wizji przyszłości,
- ◆ normatywną kompetencję polegającą na rozumieniu i analizie norm, wartości i zasad odnoszących się do zrównoważonego i etycznego rozwoju,
- ◆ strategiczną kompetencję „wspólnego opracowania i wdrażania nowatorskich działań”,
- ◆ kompetencję polegającą na umiejętności współpracy w uczeniu się i poszanowaniu różnych perspektyw oraz radzeniu sobie z konfliktem,
- ◆ kompetencję polegającą na krytycznym myśleniu, kwestionowaniu norm, praktyk, opinii i działań,
- ◆ kompetencję polegającą na samoświadomości w refleksji i ocenie własnej roli w życiu społeczności lokalnej i w całym społeczeństwie,
- ◆ kompetencję polegającą na zintegrowanym rozwiązywaniu problemów w trakcie opracowywania i stosowania zrównoważonych rozwiązań problemów złożonych, poprzez stosowanie wyżej wymienionych kompetencji.

Pojawia się zatem pytanie, czy nowe pokolenie jest w stanie sprostać tym oczekiwaniom i stać się „superpokoleniem”, którego spodziewa się społeczeństwo?

### Nowe pokolenie

Badania prowadzone przez grupy zadaniowe (tzw. think tanks), takie jak „Nowy Paradygmat”<sup>2</sup>, wykazują, że współcześni nastolatki mają większy potencjał, niż ich rówieśnicy mieli kiedykolwiek wcześniej: są bardziej świadomi kwestii związanych z etyką, ekologią i bezpieczeństwem (Tapscott, 2009) oraz bardzo odmienni od negatywnego wizerunku osób uzależnionych od Internetu, wykazujących się narcyzmem i ignorancją (Bauerlein, 2009). Niektórzy autorzy uważają nowe pokolenie za autonomiczne, efektywne i nowatorskie (Berkup, 2014; Singh, Dangmei, 2016). Według Dona Tapscotta (2009) to ogólnoswiatowe pokolenie nastolatków, ukształtowanych przez świat cyfrowy, będzie wywierało wpływ sięgający poza granice ich własnych państw. Być może nastolatki z Chin czy Indii będą miały tu większe wpływy niż nastolatki ze Stanów Zjednoczonych czy Europy, ponieważ jest ich więcej. W sondażu przeprowadzonym przez „Nowy Paradygmat” (Tapscott, 2009) nastolatki z ośmiu różnych państw wyróżniły osiem wspólnych wartości obejmujących: wolność, dostosowanie do indywidualnych potrzeb, nadzór, uczciwość i otwartość, rozrywkę i zabawę, współpracę i relacje, szybkość, innowacyjność. Można jednak się zastanawiać, w jakim stopniu preferencje tych wartości odzwierciedlają nastawienie nastolatków pochodzących z różnych środowisk

<sup>2</sup> Badanie przeprowadzono wśród ponad 7000 młodych osób w wieku od 13 do 20 lat, głównie pochodzących ze Stanów Zjednoczonych i Kanady, ale także z Wielkiej Brytanii, Niemiec, Francji, Hiszpanii, Meksyku, Brazylii, Rosji, Chin, Japonii i Indii.

społeczno-ekonomicznych, ponieważ wzięcie udziału w sondażu mogło być ograniczone, gdyż wymagało skorzystania z Internetu. Ponadto trzeba mieć na uwadze, że badanie to zostało sfinansowane przez firmy prywatne, którym przyświecała wyraźna intencja: określenie wartości wyznawanych przez nowe pokolenie w celu przygotowania oferty dla przyszłych konsumentów.

Ten w zasadzie idealistyczny portret nowego pokolenia jest równoważony wynikami innych badań, które pokazują negatywny wpływ takich zmian społecznych, jak recesja, ataki terrorystyczne i wysiedlenia (Mortimer, Larson, 2002) na życie zwłaszcza tych nastolatków, którzy pochodzą ze środowisk mniej uprzywilejowanych. Badania koncentrujące się na młodych osobach wchodzących na rynek pracy (w wieku 18–34 lat) w Belgii pokazują, że młodych martwi wpływ różnego rodzaju kryzysów na ich integrację społeczną w ramach rynku zatrudnienia i na warunki życiowe (Tritiaux, Pieters, 2009). Zwłaszcza że badania dotyczące warunków zdrowotnych wykazują, że nowe pokolenia bardziej narażone są na stres i niepokój, doświadczane częściej przez dziewczęta (Bor, Dean, Najman, Hayatbakhsh, 2014), a ponadto że coraz liczniejsza grupa dzieci w Europie, w tym w krajach wysoko rozwiniętych, narażona jest na ryzyko społecznego ubóstwa i wykluczenia (Save the Children, 2016). Aby więc połączyć edukacyjne interwencje z zakresu poradnictwa kariery z nauczaniem szkolnym, należy rozważyć zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty życia nowego pokolenia, ponieważ mogą one decydować o zasobach i motywacjach młodych ludzi, dając poradnictwu zawodowemu wskazówki odnośnie do kierunków rozwoju ich umiejętności.

### **Opracowanie narzędzi edukacyjnych służących nadaniu sprawczości osobom nastoletnim przez poradnictwo kariery**

Jeśli celem edukacyjnych interwencji w zakresie poradnictwa zawodowego jest rozwinięcie u uczniów rozumienia zasad kształtowania się społeczeństwa i rozbudzenie umiejętności dokonywania popartych namysłem wyborów, naszą rolą jako badaczy edukacji jest zapewnienie nauczycielom i uczniom odpowiednich i skutecznych narzędzi, przyczyniających się do upodmiotowienia każdej nastoletniej osoby. Zgodnie z teorią społecznego uczenia się, opracowaną przez Lenta, Browna i Hackett (Brown, Lent, 2008; Lent, 2008; Lent i in., 1994), interwencję poradnictwa zawodowego postrzegamy jako doświadczenie edukacyjne, lub raczej taką konstrukcję, na którą składa się kilka różnych doświadczeń edukacyjnych, bazujących na istniejących już zasobach wiedzy (wiedzy o sobie, wiedzy o szkole, wiedzy o życiu zawodowym, wiedzy o wpływach szerokiego środowiska), w celu określenia i rozwinięcia kompleksu osobistych i społecznych zainteresowań. Przewiduje się, że każde takie doświadczenie na tyle wzmocni w danej osobie przekonanie o własnej skuteczności, aby mogła rozważyć perspektywę rozwoju oraz ustalić sposoby i obszary, w których należy podjąć konkretne działania zmierzające do realizacji

planów dotyczących przyszłości i własnego wkładu w życie społeczne. Zgodnie z wytyczonymi celami edukacyjnymi sytuacje, w których ma miejsce uczenie się, muszą więc być zaplanowane tak, aby rozwijały świadomość posiadania osobistych i wspólnotowych cech, odgrywających ważną rolę w tym procesie. Osobiste cechy dotyczą własnych zainteresowań, wartości, umiejętności i wiedzy, ale także własnych modeli tożsamościowych (fr. *cadres identitaires subjectifs*<sup>3</sup>) i oczekiwań pomocy poradnictwa zawodowego. Cechy wspólnotowe, wynikające z życia w danym środowisku, oznaczają wiedzę o środowisku zawodowym, rynku pracy, potencjalnych szkoleniach i rodzajach kariery, a także wiedzę o tym, co oznacza termin godna praca, czym zainteresowane są firmy, jakie są wyzwania niesione przez XXI wiek, jakie umiejętności będą wymagane w pracy w przyszłości itp. Sytuacje służące uczeniu się muszą obejmować te elementy i zachęcać uczniów do wytworzenia nowej wiedzy o niezbędnych umiejętnościach, tych, które mogą przyczynić się do ich samorealizacji, a także zachęcać będą do permanentnej analizy wpływu tych zróżnicowanych czynników na podejmowanie decyzji (Loisy, Carosin, 2017). W celu opracowania odpowiednich i skutecznych narzędzi edukacyjnych wspierających wdrożenie podejścia GOAL w szkołach określiliśmy konkretne działania, które mogą przyczynić się do analizy już posiadanej przez uczniów wiedzy o sobie, o kontekście społecznym, o szkole i środowisku zawodowym oraz o konstruowaniu nowej wiedzy i nabywaniu umiejętności w procesie poradnictwa zawodowego. Ramy przedstawione poniżej (Rys. 2) opierają się na teorii społeczno-poznawczej opracowanej przez Lenta (2008), syntezyując najważniejsze jej elementy, które zostaną poniżej omówione.

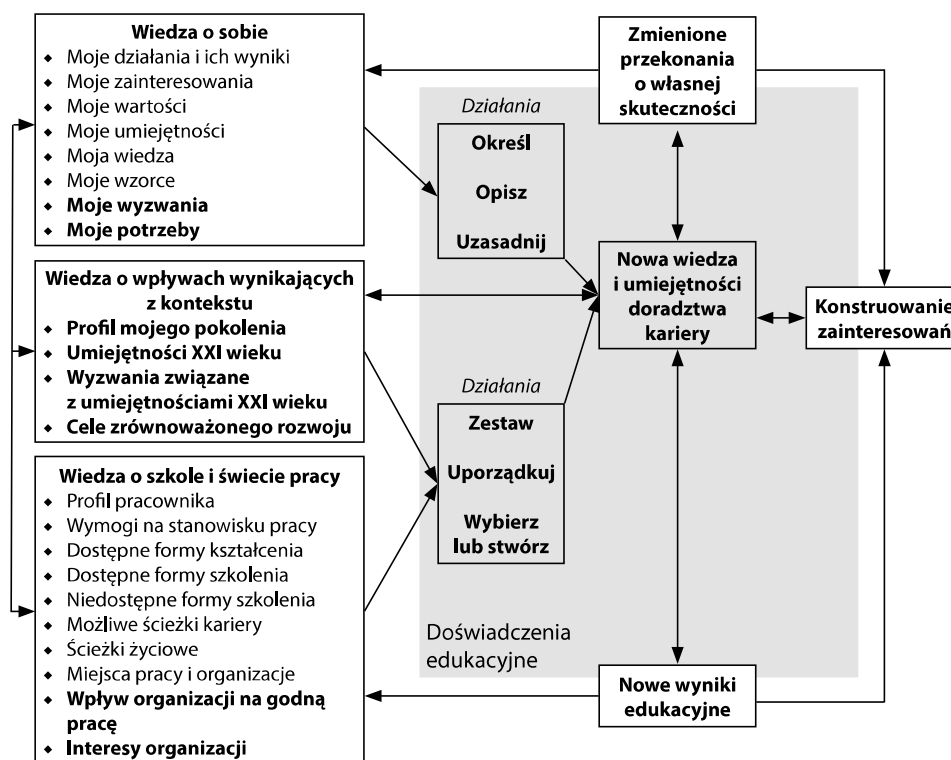
Na rysunku zaznaczono, że osoba nastoletnia angażuje się w proces skierowany w dwie strony: w stronę świata i własnego JA. Umiejętność skupienia się na sobie jest konieczna do dokonywania opisu i uzasadnienia osobistych cech i potrzeb, zaś skierowanie uwagi na zewnątrz jest konieczne w celu rozróżnienia dostępnych bądź niedostępnych możliwości wyboru organizacji i przyszłego miejsca pracy umiejętności tworzonej w ramach świata szkoły.

Pierwszy zestaw umiejętności łączy się bezpośrednio z przetwarzaniem informacji o sobie i rozwijaniem świadomości własnych działań i ich wyników oraz osobistych zainteresowań, uznawanych wartości, sprawności, wiedzy i stosowanych modeli działania, a także znajomości własnych wyzwań i potrzeb. Wierzymy, że sytuacje edukacyjne mogą pomóc uczniom określić ich cechy osobiste, co im ułatwi lepszą percepcję, czyli lepsze rozumienie i postrzeganie siebie, zgodnie z tym, co sugeruje łaciński źródłosłów wyrazu percepcja *perceptio*, tj. „działanie polegające na objęciu umysłem” i „rozpoznanie”<sup>4</sup>. Zazwyczaj, kiedy już rozpoznamy swoje cechy, możemy je opisać i zrozumieć, jaką rolę mogą one odgrywać w procesie

<sup>3</sup> Według Guicharda i Huteau (2007) każdy z nas rozwija się w ramach subiektywnych i złożonych ram tożsamości obejmujących różne elementy należące do ram poznawczych kojarzonych z konkretnymi rodzajami pracy, grup, kategorii społecznych itp.

<sup>4</sup> Pełny opis projektu GOAL [www.etymonline.com](http://www.etymonline.com).

wyboru zawodu przy udziale poradnictwa. Chodzi tu zwłaszcza o wyłonienie tych cech osobistych, które będą odpowiednie i które pomogą nadać kierunek w projektowaniu własnego życia, oraz tych, których brak uniemożliwia realizację ambicji i projektów.



Rys. 2. Doświadczenie uczenia się podczas korzystania z poradnictwa zawodowego (Carosin, Loisy, Canzittu, w druku)

Drugi zestaw umiejętności ma umożliwić uczniom skonfrontowanie dostępnej wiedzy na temat kontekstu społecznego (w tym położenia nowych pokoleń, wymaganych umiejętności XXI wieku, wyzwań XXI wieku i celów zrównoważonego rozwoju) z wiedzą dotyczącą szkoły i miejsc pracy w zakresie szkoleń, możliwych dróg kariery, trajektorii życiowych, środowiska pracy, pożądanego zestawu cech pracowników, a także tego, co jest przedmiotem zainteresowania przedsiębiorstw i organizacji, jak również ich wpływu na godną pracę. Takie rozróżnienie obejmuje ocenę i skonfrontowanie wiedzy na temat cech wynikających z całego kontekstu, w celu ich ustrukturyzowania i kontrolowania. Proces porównywania takich cech, poszukiwania potwierdzenia bądź próby zanegowania ich posiadania, zrozumienie

perspektyw, z którymi się łączą, przyczynia się do rozwoju krytycznego myślenia, służącego kwestionowaniu otaczającego nas świata (Favre, Rancoule, 2007).

Sytuacje służące uczeniu się, w których wykorzystywana jest już przyswojona wiedza, a jednocześnie uczniowie zachęceni są do konstruowania nowej wiedzy i jej prezentowania, przyczyniają się także do lepszego zapamiętania wiedzy już posiadanej i umożliwiają uczniom pełniejszą jej analizę i zrozumienie oraz krytyczne podejście do własnych potrzeb związanych z poradnictwem kariery. W tym sensie proces poradnictwa zawodowego może przekształcić samoocенę nastoletniej osoby, która buduje nowe przedstawienia Ja i ostatecznie rozważa także swoje przekonania dotyczące własnej skuteczności, własnych wyników edukacyjnych w świetle rozpoznanych cech osobistych i społecznych (Loisy, Carosin, 2017). Ten proces może także przyczynić się do przekształcenia obrazu społeczeństwa, w świadomości nastolatka, który konstruuje nową wiedzę na temat świata, szkoły i pracy. Cały proces osadzony jest w społecznym kontekście, a młody człowiek zachęcany jest do zastanowienia się nad wpływem tego kontekstu zarówno na rozwój jego cech osobistych, jak i rozwój całego społeczeństwa. Ponadto warto zauważyć, że proces ten przyczynia się do wykształcenia pewnych kluczowych umiejętności, takich jak kompetencja myślenia systemowego i umiejętność antycypacji, które zostały uznane przez UNESCO (2017) za niezbędne do radzenia sobie z wyzwaniami XXI wieku.

Narzędzia opracowane przez nasz zespół dla ośrodków psychologiczno-medyczno-społecznych w Belgii<sup>5</sup> mają na celu usprawnienie tego procesu, zwłaszcza poprzez uzupełnienie luk w wiedzy na temat przyszłości miejsc pracy, wyzwań XXI wieku i cech charakteryzujących obecnie młodych ludzi. Są to narzędzia pedagogiczne, które koncentrują się na konkretnym aspekcie, kluczowym z punktu widzenia interakcji zachodzących pomiędzy młodymi ludźmi, w związku z tym przyjęły kształt filmów i obrazów. Naszą intencją było zwiększenie świadomości przy poruszaniu się w przestrzeni „wizualnej kultury sieciowej”, która stanowi formę waluty społecznej (Martix, Hodson, 2014) i umożliwia nastolatkom reagowanie na pojawiające się w mediach te treści, z którymi stykają się na co dzień. Metodologia, którą przyjęliśmy przy projektowaniu wizualnych narzędzi pedagogicznych, opiera się na czterech funkcjach pedagogicznych technologii edukacyjnych (Martin, 2012). Ramy teoretyczne opracowane przez Lee Martina (2012) zakładają, że uczenie się polega na koordynacji pracy jednostek, podtrzymywanej za pomocą narzędzi pedagogicznych (lub przedmiotów), a odnoszącej się do wyzwań, jakie obecnie pojawiają się w kontekście edukacji. Pierwsza zasada dotyczy funkcji „połączenia” i stanowi, że technologie edukacyjne muszą umożliwiać komunikację bądź przepływ informacji pomiędzy jednostkami. Druga zakłada, że funkcja „przekładu” wspiera komunikację poprzez przetwarzanie informacji za pomocą przedstawień, które uczniowie mogą zrozumieć i przetworzyć, znajdując np. analogie. Trzecia, dotycząca funkcji „uwalniania” zaleca stwarzanie uczniom możliwości pozbycia się

<sup>5</sup> Rzecz dzieje się w rejonie Walonii, francuskojęzycznej części Belgii.

pewnego brzemienia poznawczego, co sprawić ma, że będą mogli wykonać zadanie i zdobyć wiedzę. Czwarta zasada, łącząca się z funkcją „monitorowania”, oznacza uzyskanie od uczniów informacji zwrotnej dotyczącej oceny stanu ich wiedzy i umożliwienia komunikacji pomiędzy różnymi grupami uczniów.

Pierwszy zestaw umożliwia poznanie zmian zachodzących w procesie wybierania zawodu w ciągu ostatnich kilku lat. Usytuowanie tych zmian w perspektywie ewolucji poradnictwa zawodowego ma na celu zwiększenie świadomości występowania różnych możliwości, które obecnie się pojawiły (zwłaszcza dla dziewcząt). Innymi słowy, chodzi tu o stworzenie sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie będą mogli zestawić ze sobą czynniki determinujące wybór kariery w przeszłości i występujące obecnie, oraz wybrać te, które uznają za charakterystyczne dla ich własnego procesu podejmowania decyzji zawodowych (co odzwierciedla dolna część ram koncepcyjnych przedstawionych na Rys. 2).

W ramach zaprojektowanego scenariusza pracy pedagogicznej nauczyciel zaczyna od pokazania animowanego filmu przedstawiającego młodą dziewczynę imieniem Sasza<sup>6</sup>, która wyjaśnia, jak jej aktywny zawodowo dziadek poszedł w ślady swoich przodków, a jej babcia została w domu, ponieważ jej mąż nie pozwolił jej na podjęcie pracy (w Belgii żony musiały prosić mężów o pozwolenie na podjęcie pracy aż do 1958 r.). Sasza wyjaśnia następnie, jak jej matce doradzono, żeby została sekretarką, podczas gdy jej brat został prawnikiem, pomimo że oboje mieli równie dobre oceny z języka francuskiego i historii. Mówi także, że nadal utrzymują się nierówności pomiędzy płciami, przejawiające się w poziomie zarobków, ale też że młodzi ludzie mają teraz większy wybór oraz że stoją przed innymi wyzwaniami, związanymi z szybką ewolucją społeczeństwa. Ta analogia, choć nieco przerysowana, stanowi konkretny przykład funkcji „przekładu”, którą postuluje Martin (2012). Przyświeca jej intencja wywołania wśród uczniów debaty na temat zmian w poradnictwie zawodowym i edukacji. Pod koniec ćwiczenia uczniowie zachęceni są do obejrzenia w domu polecanych filmów wraz z rodzicami, którym mają zadać następujące pytania: Kiedy byliście w moim wieku, jaka była wasza wymarzona praca? Czy później zmieniliście (lub nie) zdanie o niej? Na co chcielibyście, żebym uważał(a) przy podejmowaniu decyzji o swojej edukacji i karierze? W kolejnym ćwiczeniu, ponownie realizowanym w klasie szkolnej, można zestawić ze sobą różne odpowiedzi i przedyskutować to, jak postrzeganie dzieci przez rodziców może wpłynąć na wybory kierunku kształcenia i rozwój kariery zawodowej. Udostępnienie nastolatkom filmów przez Internet wypełnia funkcje „połączenia” i „uwalniania” (zalecane przez Martina, 2012), ponieważ uczniowie nie muszą wyjaśniać rodzicom ewolucji poradnictwa zawodowego, zamiast tego mogą skupić się na rozmowie i ustaleniu wraz z rodzicami, co uważają za istotne dla wyboru własnej kariery. Podkreślana przez Martina (2012) funkcja „monitorowania” zostaje

<sup>6</sup> Pomimo że dyskurs nastolatków uosabia tu postać dziewczęca, nadaliśmy jej wielokulturowe imię używane także przez chłopców, co sprzyja identyfikacji z postacią.

spełniona, kiedy nastolatki są proszone o podzielenie się odpowiedziami uzyskanymi w domu i omówienie ich, oraz gdy mogą zastanowić się nad wpływem rodziców na swoje wybory.

Drugi zestaw narzędzi odnosi się do wyzwań XXI wieku. Obejmuje ćwiczenia zaplanowane w postaci gry planszowej i animowanego filmu dla nauczycieli. Celem ich jest zapoznanie uczniów z ideą zrównoważonego rozwoju (z ang. SDGs) przyjętą przez Organizację Narodów Zjednoczonych oraz z zestawem wymaganych umiejętności i możliwych działań, które należy wdrożyć w celu jej realizacji na określonym szczeblu nauczania. Narzędzia te zostały opracowane z myślą o dostarczeniu wiedzy na temat współczesnych czynników dotyczących wyboru zawodu, wynikających z rozwoju życia społecznego i możliwości wsparcia uczniów przez zestawianie ze sobą i rozróżnienie dostępnych opcji oraz dokonanie wyboru tych, które będą najistotniejsze dla ich przyszłości i przyszłości społeczeństwa. Przygotowując się do zajęć, nauczyciele mogą obejrzeć animowany film dotyczący wyzwań, które w XXI wieku będą ważne z punktu widzenia pracy i życia całego społeczeństwa, oraz przeanalizować cele zawarte w idei zrównoważonego rozwoju. Na zajęciach nauczyciele zapoznają uczniów z zasadami gry planszowej stworzonej przez nasz zespół. W ramach gry poszczególne drużyny eksplorują cztery różne fikcyjne światy przyszłości zgodnie z odpowiedziami, jakich udzielić można na pytanie, jak sprostać każdemu z celów zrównoważonego rozwoju na danym szczeblu nauczania. Edukacyjna funkcja „połączenia” i „przekładu” polega na transformacji kwestii związanych z ideą zrównoważonego rozwoju w realizowane w klasie fikcyjne projekty. Na końcu gry cała klasa omawia wymyślone światy, które badała podczas gry, stwierdzając, czy odpowiadały one wartościom, które uczniowie chcieliby propagować w społeczeństwie.

Trzeci zestaw narzędzi pedagogicznych odnosi się do wiedzy o sobie, komunikowanej poprzez idee opisane w profilu nowego pokolenia. Sytuacja edukacyjna została zaprojektowana tak, aby przedstawiać różne cechy przypisywane obecnie nowemu pokoleniu oraz pomóc uczniom w refleksji nad nimi w celu określenia, opisanie i uzasadnienia tego, które z nich wydają się im istotne. Animowany film przedstawia profil nowego pokolenia i uwrażliwia uczniów na to, czego nastolatki mogą potrzebować w celu zaprojektowania własnego życia, a zwłaszcza zwraca uwagę na możliwość skorzystania z pomocy ekspertów, którzy mogą wesprzeć ich w analizie i zrozumieniu własnej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, w celu zaprojektowania takiego życia, które będzie spójne z ich potrzebami i rolami, które chcieliby odgrywać w ramach życia społecznego. Uczniowie pracują w małych grupach, przygotowując plakaty, na których zamieszczają definicje własnego profilu i preferowane przez siebie wartości. Na końcu ćwiczenia nauczyciel przeprowadza w klasie dyskusję, podczas której uczniowie porównują plakaty i wyjaśniają elementy, które na nich umieścili, wskazują na te, które pominęli bądź dodali. Edukacyjne funkcje zalecane przez Martina (2012) ponownie pełnią tutaj film (funkcje „połączenia” i „przekładu”), elementy plakatów, pozwalające nastolatkom omówić

ważne dla nich wartości, a nie tylko zapamiętać każdą z nich (funkcja „uwalniania”), oraz dyskusja, która, przeprowadzona w klasie, łączy różne grupy (funkcja „monitorowania”).

Ogólnie rzecz biorąc, opracowane wizualne narzędzia pedagogiczne wspierają sytuacje edukacyjne, które aktywnie angażują uczniów, ale także wzmacniają ich komunikację z nauczycielami oraz rodzicami w sprawach dotyczących wyboru zawodu i rozwoju kariery. Większość wyników prowadzonych ćwiczeń może zostać przedstawiona szerszej grupie odbiorców przez Internet, co rozciąga zakres uczestnictwa uczniów poza ramy szkoły i ostatecznie może przyczynić się do stworzenia ogólnoswiatowej społeczności nastolatków zaangażowanych we własny proces poradnictwa zawodowego.

### Wnioski

Zaprezentowane ramy projektu edukacyjnego uwypuklają wyraźne związki, jakie występują pomiędzy rozwojem osobistym a rozwojem społeczeństwa, poprzez określenie umiejętności, które nastolatki mogą rozwinąć w celu aktywnego zaangażowania się w oba procesy rozwoju. Poradnictwo kariery, skupiając się na rozwoju jednostki, jednocześnie ściśle przestrzega zasady upodmiotowienia nastolatków jako przyszłych aktywnych obywateli, którzy razem dążyć będą do wspólnego dobra. Zgodnie z zaleceniami UNESCO (2017) ambicją autorów projektu jest dążenie do tego, by w kształceniu nie tylko przekazać obecne normy dotyczące zatrudnienia, ale także wyposażyć uczniów w umiejętności, które umożliwią im krytyczną analizę tychże norm. Wiedza na własny temat, znajomość świata szkoły, środowiska pracy i wpływu całego kontekstu jest przetwarzana i przekazywana nastolatkom przy użyciu środków, które są dla nich czytelne i które stanowią część ich kultury. Uczniowie nie są jednak postrzegani jako interaktywni powierzchownie działający konsumenci (którzy tylko wysyłają dowody sympatii – „lajki” lub zaledwie rozpowszechniają – „szerują” treści), ale jako osoby aktywnie współtworzące oryginalne treści, dzięki którym będą mogły twórczo rozwiązywać problemy XXI wieku (Roméro, Lille, Patiño, 2017), w tym problemy, jakie są rozwiązywane w ramach poradnictwa zawodowego i dotyczą ścieżki kariery. Podmioty zaangażowane w edukację i społeczność edukacyjna mogą wspierać procesy poradnicze zarówno poprzez dokonywanie „połączeń” i przekazywanie wiedzy, jak i poprzez zachęcanie uczniów do krytycznego myślenia o kwestiach wyłaniających się w toku przekształcania się zadań poradnictwa zawodowego w XXI wieku.

*Tłumaczenie Katarzyna Byłów-Antkowiak*



## Bibliografia

- Arulmani, G., Bakshi, A. J., Leong F. T. L., Watts, A. G. (2014). The manifestation of career. W: G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong, A. G. Watts. (Eds.), *Handbook of career development: International perspectives* (s. 110). New York, USA: Springer International. doi:10.1007/978-1-4614-9460-7\_1
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy: The Exercise of Control. W: *Encyclopedia of human behavior* (t. 4, s. 71-81). San Diego: Academic Press. doi:10.1002/9780470479216.corpsy0836
- Bauerlein, M. (2009). *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans*. New York: TarcherPerigee.
- Berger, T., & Frey, C. B. (2016). Structural transformation in the OECD: digitalisation, deindustrialisation and the future of work. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, (193). doi:10.1787/5jlr068802f7-en
- Berkup, S. B. (2014). Working with Generations X and Y in Generation Z period: Management of different generations in business life. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 218-229. doi:10.5901/mjss.2014.v5n19p218
- Bor, W., Dean, A. J., Najman, J. M., Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(7), 606-616. doi:10.1177/0004867414533834
- Bouchet Y., Bertacchini Y., Bénét D., (2016), L'entreprise du 21ème siècle résiliente et ambidextre, le numérique comme hypothèse de travail. *R2IE: La Revue Internationale d'Intelligence Économique*, 8(2), 83-94.
- Brown, S. D., Lent, R. W. (Eds.). (2008). *Handbook of counseling psychology*. New Jersey: John Wiley éd. Sons Inc.
- Carosin, E., Loisy, C., Canzittu, D. (w druku). Accompagner les adolescents pour faire face aux défis du 21ème siècle: un cadre conceptuel pour le développement d'outils en orientation. *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé*.
- Canzittu, D., Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Comtois, M. (2007). *Le portfolio orientant*. Montréal, Québec: Chenelière Education.
- Conseil de l'Éducation et de la Formation. (2001). *Avis 78: Orientation et information sur les études, les formations et les métiers*. Bruxelles. Retrieved from <http://www.cef.cfwb.be/index.php?id=4260#>
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie, une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de la formation*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Demeuse, M., Lafontaine, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 38, 35-52.
- Fanon, C., Laurenceau, J. (2017). *Gen Z rising*. Pobrane z: [https://www.accenture.com/\\_acn-media/accenture/conversion-assets/dotcom/documents/local/fr-fr/pdf\\_6/accenture-strategy-workforce-gen-z-rising-pov-fr.pdf](https://www.accenture.com/_acn-media/accenture/conversion-assets/dotcom/documents/local/fr-fr/pdf_6/accenture-strategy-workforce-gen-z-rising-pov-fr.pdf)
- Favre, D., Rancoule, Y. (1993). Peut-on décontextualiser la démarche scientifique? *Aster*, 16, 29-46. doi:10.4267/2042/8575

- Fernández-Sierra, J. (1999). L'orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires : de la socialisation à l'éducation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28(2), 325-340.
- Gingras, M. (2007). La contribution de l'approche orientante au développement des compétences (dossier Québec). *Les cahiers pédagogiques*, 499.
- Gingras, M. (2008). L'École en chantier : une voie de solution novatrice pour le développement de l'approche orientante. *Bulletin d'information continue de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP)*, 27(1), 1-16.
- Guichard, J. (2007). Orientation professionnelle (vocational guidance, career counseling). W: J. Guichard, M. Huteau (dir.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés* (s. 307-315). Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2018). *Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement humain durable et équitable? Présentation réalisée dans le cadre de la Chaire Francqui 2017/2018 à l'Université de Mons*. [Présentacja Power Point].
- Guichard, J., Forner, Y., Danvers, F. (2000). Les services d'orientation scolaire et professionnelle en France. Contribution à l'étude coordonnée par Watts, A.G. et al. pour la Commission des Communautés Européennes, cité dans Blanchard, Serge. Le conseil en orientation: introduction. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(1), 3-26.
- Guichard, J., Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Huteau, M. (2007). Orientation scolaire (high-school students'selection and distribution, school and career counseling). W: J. Guichard, M. Huteau (dir.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (s. 316-323). Paris: Dunod.
- Komisja Europejska. (2010). Europa 2020: strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Bruksela. Pobrane z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EN>
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90. Pobrane z: <http://osp.revues.org/1597>
- 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. doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris: PUF.
- Loisy, C., Carosin, E. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation [Supporting the empowerment of teenagers in their vocational education]. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(1). doi:10.4000/osp.5332
- ManpowerGroup. (2018). Skills Revolution 2.0
- Maree, J. G. (2015). Career construction counseling: A thematic analysis of outcomes for four clients. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 1-9. doi:10.1016/j.jvb.2014.10.001
- Maree, J.G., Che, J. (2018). The effect of life-design counseling on the self-efficacy of a learner from an environment challenged by disadvantages. *Early Child Development and Care*, 1-17. doi:10.1080/03004430.2018.1495629

- Martin, L. (2012). Connection, translation, off-loading, and monitoring: A framework for characterizing the pedagogical functions of educational technologies. *Technology, Knowledge and Learning*, 17(3), 87-107. doi:10.1007/s10758-012-9193-6
- Martix, S., Hodson, J. (2014). Teaching with infographics : practising new digital competencies and visual literacies. *Journal of pedagogic development*, 3(2). Pobrane z: <http://hdl.handle.net/10547/335892>
- Mortimer, J.T., Larson, R. W. (Eds.). (2002). The changing adolescent experience: Societal trends and the transition to adulthood. Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511613913
- Organizacja Narodów Zjednoczonych. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. Pobrane z: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju [OECD]. (2015). In it together: Why less inequality benefits all. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264235120-en
- Paul, J.-J., Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif? *Education et Sociétés*, 15(1), 19-43. doi:10.3917/es.015.0019
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy: Septembre éditeur.
- Pouyaud, J. (2016). For a psychosocial approach to decent work. *Frontiers in Psychology*, 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.00422
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Llorino (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (s. 251-265). Paris: La Découverte.
- Roméro, M., Lille, B., Patiño, A. (dir.). (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI<sup>e</sup> siècle*. Presses de l'Université du Québec.
- Save the Children. (2016). Ending Educational and Child Poverty in Europe. Pobrane z: [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/10237/pdf/ending\\_educational\\_and\\_child\\_poverty\\_in\\_europe\\_02-12-2016.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/10237/pdf/ending_educational_and_child_poverty_in_europe_02-12-2016.pdf)
- Savickas, M.L. (2015). *Life-design counseling manual*. Pobrane z <http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>
- Schultheiss, D.E.P., van Esbroeck, R. (2009). Vocational Psychology and Career Guidance Practice: An International Partnership. *The Career Development Quarterly*, 57(4), 366-377. doi:10.1002/j.2161-0045.2009.tb00123.x
- Singh, A.P., Dangmei, J. (2016). Understanding the Generation Z : The future workforce. *South-Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(3), 1-6. Pobrane z: <http://sajms.com/volume-3-issue-3/understanding-generation-z-future-workforce/>
- Światowe Forum Ekonomiczne. (2016). The Future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution. Pobrane z: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)
- Światowe Forum Ekonomiczne. (2018). Towards a reskilling revolution: A future of jobs for all. Pobrane z: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_FOW\\_Reskilling\\_Revolution.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Reskilling_Revolution.pdf)

- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Tirtiaux, J., Pieters, J. (2016). *Génération Quoi. Autoportrait des 18-34 ans en Belgique francophone: Enquête réalisée en ligne de Mai à Juillet 2016*. RTBF.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Pobrane z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>